



## KÜLFÖLDI TANULMÁNYUTAK ÉS EGYÉNI KÜLÖNBSÉGEK: EGY KUTATÁSI TERÜLET NEMZETKÖZI ÁTTEKINTÉSE ÉS FELADATAINAK MEGHATÁROZÁSA MAGYARORSZÁGON

**Albert Ágnes, Spissich Boglárka és Csizér Kata**

Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása Kutatócsoport

Az alkalmazott nyelvészet régóta fontos területnek tartja és kutatja az egyéni különbségeket, hiszen a kutatások eredményei egyértelmű eltéréseket mutatnak a nyelvtanulók között mind az idegennyelv-tanulás ütemében, mind annak végső sikerességben (Dörnyei & Ryan, 2015). Bár a tanulmányok nagy része az osztálytermi tanulásra vonatkozik, egyre inkább elfogadott az a megközelítés, miszerint a kutatási repertoárt bővíteni kell kontextusérzékeny vizsgálatok bevonásával, mivel az egyéni különbségek szerepe és hatása a tanulási folyamatokra a tanulási környezettől függően eltérő lehet. Ilyen tanulási kontextus a külföldi tanulmányok folytatása, mely során az egyéni különbségek fontossága tagadhatatlan: szerepet játszhatnak a diákok kezdeti döntésében, hogy egyáltalán vállalkoznak-e egy külföldi tanulmányútra (Ożańska-Ponikwia & Carlet, 2020; Stroud, 2010), potenciálisan alakíthatják a tanulási folyamatokat a külföldi tanulmányok alatt és után is, illetve hatásuk kiterjedhet nyelvi és nem nyelvi eredményekre egyaránt.

Magyarországon az elmúlt évtizedek során a nyelvoktatást illető modernizációs törekvések nem érték el teljes egészében a céljukat (Öveges & Csizér, 2018), és továbbra is számos probléma áll fenn az idegen nyelvek tanulásával kapcsolatban. A megoldási javaslatok között felmerült a középiskolások rövid nemzetközi tanulmányutakon való részvételének lehetősége is, ami bár a járvány- és gazdasági helyzet miatt nem valósulhatott meg, de az Erasmus-programok középiskolában is elérhetőek. Ugyanakkor nagyon kevés tudásunk van ezeknek az utaknak a hatásairól akár nyelvi, akár nem nyelvi szempontból, ezért a tanulmány célja, hogy áttekintsük a nemzetközi szakirodalomban fellelhető vizsgálatokat, melyek a külföldi tanulmányutak és az egyéni különbségek kapcsolatát tárták fel, és ezek alapján meghatározzuk azokat a kutatási területeket, amelyek fontos eredményekkel szolgálhatnak Magyarországon a nyelvtanároknak, a nyelvtanárképzésben dolgozóknak és a döntéshozóknak. Nyilván egy tanulmány keretein belül bizonyos megszorításokkal kell élnünk, amikor a releváns szakirodalmakat áttekintjük: döntésünk alapján ebben a tanulmányban az egyes egyéni különbségekkel kapcsolatos tematikus eredményekre koncentrálunk, nem a tanulmányutak fajtáira vagy a vizsgált populációkra, mert úgy véljük, hogy először az egyetemes szabályszerűségeket kell feltárni és aztán foglalkoznunk a partikulárisal.

## Irodalmi áttekintés

Egyik fontos tanulsága az egyéni különbségek nemzetközi vizsgálatának, hogy a kutatás tárgyul szolgáló tényezők száma folyamatosan növekszik az évek előrehaladtával (vö. Dörnyei, 2005; Dörnyei & Ryan, 2015; Gregersen & Mercer, 2022; Li et al., 2022), így nyilvánvaló, hogy egyetlen áttekintő tanulmány keretein belül nem lehet az összes egyéni különbséget tárgyalni. Különböző szempontok szerint válogattuk ki azokat a változókat, amelyek vizsgálatát különösen fontosnak tartjuk Magyarországon a külföldi tanulmányutak vonatkozásában. Ami a nyelvtanuláshoz kapcsolódó meggyőződésekkel illeti, ezek kutatása azért lehet fontos hazánkban, mert sok tévképzet élhet a nyelvtanulási folyamatokkal kapcsolatban, amelyek nem biztos, hogy pozitívan hatnak a 21. században a különböző élethelyzetekből fakadó elvárásokra. Az angol nyelv lingua franca státuszából fakadóan napjainkban a nyelvtanítás célja egyértelműen a kommunikációs helyzetekben sikeresen használható nyelvtudás, ami nem feltétlenül egyezik a tanulók elképzeléseivel. Úgy gondoltuk, hogy megvizsgáljuk a személyiségtényezők szerepét is, mert a külföldi tanulmányutak kapcsán fontos lehet az is, hogy egyáltalán kik azok a tanulók, akik szeretnének belevágni egy hosszabb-rövidebb külföldi tanulmányútba. A nyelvérzék egy hagyományosan sokat vizsgált egyéni változó, ami más tényezőkkel együtt a tanulás tempóját határozhatja meg, vagyis azt, hogy milyen gyorsan tanulunk meg egy nyelvet. Ezt alakíthatja az, hogy mennyi idő töltünk idegen nyelvi környezetben, ezért szintén hasznosnak tűnik jelentőségének áttekintése. Egy további megkerülhetetlen egyéni változó a nyelvtanulási motiváció, ami nemcsak azt befolyásolhatja, hogy a tanulók egyáltalán vállalkoznak-e a tanulmányútra, hanem azt is, hogy miként használják ki ezt a lehetőséget rövid és hosszú távon. Végül összefoglaljuk az érzelmekkel kapcsolatos kutatásokat is, mert a nyelvtanulás kognitív aspektusai mellett ezek is fontos szerepet játszanak a tanulási folyamatokban. Ám ezek elemzése nem jelenti azt, hogy más egyéni különbséget nem vizsgáltak a szakirodalomban (l. Perez-Vidal & Sanz, in press), de egyetlen cikk nem teszi lehetővé az összes egyéni különbség áttekintését.

### Képzetek/meggyőződések

Az egyéni különbségeken belül a nyelvtanulással kapcsolatos képzetek/meggyőződések (*beliefs*) kutatása dinamikusan fejlődő területe az alkalmazott nyelvészetnek (Dörnyei & Ryan, 2015), melyek anyanyelvi környezetben is fontos tényezőnek bizonyulnak. Jelentőségük közvetlen kapcsolatban állhat azzal a sajátos és széles körben elterjedt feltételezéssel, hogy az anyanyelvi környezet az osztálytermi oktatással kombinálva a legjobb módja a célnyelv minimális erőfeszítéssel történő elsajátításának (Freed, 1998). Ahogy Freed (p. 31) érvelt, „ez a feltételezés akkora horderejű, hogy kialakult egy olyan meggyőződés, amit tanulók, tanárok, szülők és ügyintézők egyaránt osztanak, miszerint azok a tanulók használják legjobban az idegen nyelvet, akik bizonyos időt külföldön töltenek”. Bár az idézett tanulmány megszületése óta lassan egy negyed évszázad telt el, a megállapítás érvényességét mindennél jobban jelzi, hogy a magyarországi döntéshozók is a külföldi tanulmányutak szervezésében látják a magyar nyelvtanítás megreformálásának útját, mint azt az általuk bevezetni kívánt program is mutatja. Ez a meggyőződés fontos szerepet játszhat a tanulók azon döntésében, hogy belevágnak egy külföldi tanulmányútba. Ezek a külföldi tanulmányokkal kapcsolatos elképzelések olyannyira elterjedtek és egyetemesnek tűnnek, hogy Surtees (2016) szerint a nyelvi ideológiákról szóló keretrendszerben (Woolard & Schieffelin, 1994) kellene vizsgálni őket annak érdekében, hogy

fényt deríthessünk a meggyőződések által közvetített hatalmi dinamikára, hiszen azok az országok, amelyek nyelvét sokan tanulják, jelentős gazdasági haszonra tudnak szert tenni ezen adottságukkal.

Egy, az egyéni meggyőződéseket vizsgáló, vegyes módszerekkel végzett kutatás során Mendelson (2004, p. 55) megállapította, hogy a diákok a külföldi tanulmányaik előtt hajlamosak voltak olyan feltételezésekkel élni, hogy „a külföldi tanulmányok csodálatos nyelvi eredményekkel járnak” és „a külföldi tartózkodás során elkerülhetetlen a fokozott, nem tantermi interakció a célnyelven”. Ugyanakkor a program után felvett interjúk során a nyelvtanulók megkérdőjelezték ezeket a feltételezéseket, elismerve a nyelvtanulással és az ismeretlen környezetben való kapcsolatteremtéssel összefüggő nehézségeket. A diákok külföldi tanulmányokról alkotott elképzelései és a valós tapasztalatai közötti eltéréseket számos más kutatásban is azonosították (Pyper & Slagter, 2015; Yang & Kim, 2011). Azt is megállapították, hogy az, ahogyan a tanulók ezeket az eltéréseket és ellentmondásokat kezelték, befolyásolta azt, hogy miként ítélték meg a külföldi tanulmányaik sikerességét. A fenti kutatások rávilágítanak arra, hogy az „optimális külföldi tanulmányi élmény” jellemzőinek lehetetlennek tűnő feltárása helyett valójában a tanuló belsővé tett, az idegen nyelvnek a konkrét célnyelvi környezettel összhangban levő képzeiteinek vizsgálatára van szükség, hiszen ezek azok a meggyőződések, amelyek döntő befolyást gyakorolhatnak a külföldi tanulmányok sikerére (Mendelson, 2004; Pyper & Slagter, 2015; Yang & Kim, 2011).

A tanulók magán a tanulási élményen kívül számos más dologgal kapcsolatban is rendelkeznek képzetekkel; ezek lehetnek a nyelvtanulással és akár a saját személyiségükkel kapcsolatosak (Tanaka & Ellis, 2003). Ugyanakkor a képzetek sokfélesége jelentősen megnehezíti a meggyőződések mint egyéni különbségek átfogó áttekintését. Ezért most csak egy, a személyiséghez kapcsolódó képzetet emelünk ki, amit széles körben kutattak: az énhatékonyság képzetét. Az énhatékonysággal kapcsolatos meggyőződések, amelyek az egyéneknek az arról alkotott képzeiteit fedik le, hogy mire képesek, úgy határozhatók meg, mint az egyének az „adott eredmények eléréséhez szükséges cselekvések megszervezéséhez és végrehajtásához szükséges képességei” (Bandura, 1997, p. 3). Ennek a konstruktumnak a fontosságát hangsúlyozzák azok az eredmények, amelyek arra utalnak, hogy az énhatékonysági képzetek hozzájárulhatnak a külföldön töltött időszak alatt elért nyelvtanulási eredményekhez. Egy regresszióelemzéseket alkalmazó kvantitatív vizsgálatban Hessel (2017) azt találta, hogy a diákok énhatékonysági szintje az angol nyelv társas interakciókban való használata tekintetében szignifikánsan előrejelezte az általános idegennyelv-tudásuk növekedését a külföldi tanulmányi program első három hónapja alatt. Az énhatékonyság és a nyelvi teljesítmény közötti pozitív kapcsolatot Arvidsson (2021) interjúkutatással is alátámasztotta: a motiváció és az önszabályozás mellett a tanulók által jelzett nagyobb fokú hatékonyságérzet volt az egyik olyan tényező, amely hozzájárult a többszavas kifejezések francia nyelven történő elsajátításához. Ezek az eredmények felhívják a figyelmet a megfelelő énhatékonysági képzetek jótékony hatására a külföldi tanulmányi környezetben.

A legtöbb kérdőíves vizsgálat szerint a külföldi tanulmányi tapasztalatok pozitívan befolyásolják a tanulók énhatékonysági képzeiteit (Cubillos & Ilvento, 2013; Milstein, 2005; Nguyen et al., 2018; Petersdotter et al., 2017; Tanaka & Ellis, 2003), vagyis a külföldi tanulmányi élmények halmozódásával a tanulók énhatékonysága is növekszik. Legutóbb ezt a megállapítást Hessel (2021) támasztotta alá, aki az énhatékonyság szerepét vizsgálta egy longitudinális kutatásban, és azt találta, hogy az énhatékonyság fontos motivációs erő a külföldi tanulmányokban abban az értelemben, hogy „ha kételyek merülnek fel a nyelvtanulókban az interkulturális interakciók kezelésére való képességükkel kapcsolatban, ezek a kétségek veszélyeztethetik a motivációt az elkötelezettségre, még az érdeklődés és a kíváncsiság megléte

esetén is” (p. 118). Tanulmánya szerint az énhatékonysággal kapcsolatos pozitív hozadékok a tartózkodás első három hónapjában jelentek meg, míg hosszabb távú és a külföldi tanulmányokat követő növekedést nem lehetett kimutatni.

Az énhatékonysági meggyőződések dinamikus jellegét Güvendir és munkatársainak (2020) tanulmánya támasztja alá: a tanulók énhatékonysági képzele már azáltal is növekszik, ha külföldi tanulmányi programok reklámjainak vannak kitéve. A vizsgálat során használt promóciós oldalak más tanulók sikereiről írtak, így ezek olvasása közben a diákok saját képességei értelemszerűen egyáltalán nem változnak, énhatékonyság-érzetük mégis növekedett. Ez a kutatás rávilágított arra, hogy milyen veszélyeket rejthet magában, ha a tanulóiban irreális elvárásokat támasztanak a külföldi tanulmányi programokban való részvétellel kapcsolatban. Ez a gondolat pedig visszavezet bennünket a fejezet legelső felvetéséhez, melyben aggályainkat fogalmaztuk meg a külföldi tanulmányi élmények megkérdőjelezhetetlen hasznosságáról szóló képzetekkel kapcsolatban (Freed, 1998).

### **Személyiségvonások**

A pozitív képzetek mellett a személyiségvonások is befolyásolhatják a külföldi tanulmányi programban való részvételtől hozott döntést. Bár meglehetősen sok személyiségelmélet létezik, az egyik legszeleesebb körben elfogadott, így számos kutatást inspiráló a Big Five elmélet (Costa & McCrae, 1992; McCrae & Costa 1987, 2008). Az elmélet szerint az általánosítás legmagasabb szintjén öt olyan átfogó személyiségvonás létezik, amelyek az emberek viselkedésbeli különbségeiért felelősek. Az első a neuroticizmus, amely az egyének hangulatváltozásokra és negatív érzelmekre, például szomorúságra vagy szorongásra való hajlamával függ össze. A második az extravertió; az e tulajdonsággal jellemezhető emberek beszédesekek, társaságkedvelők és élvezik mások társaságát. A harmadik tulajdonság a nyitottság, amely az új ötletek, értékek, érzések és viselkedésmódok értékelésére való hajlamot írja le. A negyedik a barátságosság, a társadalmi harmónia iránti vágyódásra, valamint a másokkal való együttműködésre való hajlamra vonatkozik. Végül a lelkiismeretességgel jellemezhető egyének általában szorgalmasak, összeszedettek és szabálykövetők.

A személyiségvonásokat már korábban is összefüggésbe hozták az emberek migrációs szokásaival, vagyis azzal, hogy milyen vonásokkal jellemezhető egyének hajlamosabbak egyik helyről a másikra költözni. A kutatások során leginkább az extravertióról derült ki az, hogy összefügg a migrációs hajlandósággal (Jokela, 2009; Silventoinen et al., 2008), és ez alapján észszerűnek tűnik feltételezni, hogy a személyiségvonások egy bizonyos konstellációja összefüggésbe hozható a külföldi tanulmányi programban való részvétel iránt mutatott hajlandósággal. Zimmerman és Neyer (2013) longitudinális vizsgálatában, mely során rövid és hosszú távú külföldi tanulmányokat végző egyéneket és egy kontrollcsoportot is vizsgáltak, azt találták, hogy a fokozott extravertió mindkét típusú külföldi tanulmányi programba való belépéssel összefüggött, míg a nagyobb mértékű lelkiismeretesség csak a rövid távú, a nagyobb nyitottság pedig csak a hosszú távú tartózkodással kapcsolatos döntésekre volt hatással. Hasonlóképpen, a résztvevők az extravertió és az barátságosság magasabb szintjét mutatták még a kiutazás előtt Ozańska-Ponikwia és Carlet (2020) vizsgálatában, míg Greischel és munkatársainak (2016) adatai szerint ezek a vonások a neuroticizmus alacsonyabb szintjével is együtt jártak. Ezzel szemben Niehoff és munkatársai (2017) a külföldi tanulmányi programban részt vevő hallgatók körében magasabb kezdeti barátságosság és nyitottság értékeket találtak. Bár ezek az eredmények nem teljesen egységesek, egyértelműen arra utalnak, hogy az extravertió, a barátságosság és a nyitottság személyiségjegyei szerepet játszhatnak a hosszabb külföldi tartózkodásra való nagyobb hajlandóságban.

A személyiségvonások nemcsak a külföldi tanulmányi programokban való részvételre vonatkozó döntésben lehetnek meghatározóak, hanem az ilyen tapasztalatok magukat a személyiségvonásokat is befolyásolhatják, amint azt a következő nagymintás kutatások is alátámasztják. Zimmermann és Neyer (2013) a barátságosság növekedését és a neuroticizmus csökkenését tapasztalta a külföldi tanulmányi programban részt vevő tanulók körében, amit a növekvő érettség jeleként értelmeztek az átlagosan 22 év körüli egyetemisták körében. Ezek a tendenciák ugyanis összhangban vannak az életben megfigyelhető szocializációs mintázatokkal (Lucas & Donnellan, 2011; Specht et al., 2011), továbbá a nyitottság növekedése is a külföldi tanulmányi program pozitív hozadékának tekinthető. Greischel és munkatársai (2016) ugyanezeket a tendenciákat fedezték fel a barátságosság, a nyitottság és a neuroticizmus tekintetében középiskolások körében amellet, hogy a lelkiismeretesség növekedését is azonosították, míg Niehoff és munkatársainak (2017) vizsgálata a barátságosságra és a neuroticizmusra vonatkozó tendenciák mellett az extraverzió növekedését is mérte.

Ezen eredmények alapján nyilvánvalónak tűnik, hogy a személyiségvonásoknak szerepe van abban, hogy ki dönt úgy, hogy részt vegyen külföldi tanulmányi programokban, továbbá a vonások is változhatnak a külföldi tapasztalatok hatására. Ugyanakkor tény az is, hogy sokkal kevesebb információ áll rendelkezésünkre arról, hogy a Big Five személyiségjegyek hogyan kapcsolódhatnak a nyelvtanulási folyamatokhoz a külföldi tanulmányok kontextusában. Az eddigi eredmények a nyitottság kiemelkedő szerepére utalnak, ami egy bevándorlók körében végzett kutatás alapján előrejelezte az Egyesült Királyságba és Írországba érkező lengyelek esetében az angolnyelv-használat gyakoriságát és az önbevalláson alapuló nyelvi szintjüket (Ożańska-Ponikwia & Dewaele, 2012). Ezen kívül egy hat külföldi tanulmányi programot vizsgáló kutatásban (Dewey et al., 2014) a tantermen belüli nyelvhasználat előrejelzői a nyitottság és a neuroticizmus voltak, bár a neuroticizmus negatív hatása csak akkor vált szignifikánssá, amikor a különböző programok hatását eltávolították. Ezzel szemben egy olyan vizsgálatban, amely hat külföldi tanulmányi program helyszínén és öt különböző nyelven vizsgált több változót és azok idegennyelv-fejlesztésre gyakorolt hatását, a személyiségjegyek nem voltak szignifikáns meghatározói a nyelvtudási szint növekedésének (Baker-Smemoe et al., 2014). Ezek a némileg ellentmondásos eredmények valószínűleg annak tulajdoníthatók, hogy a személyiségjegyek és a nyelvtanulás sikeressége között általában nehéz kapcsolatot találni (Dewaele, 2009; Dörnyei & Ryan, 2015). Ennek oka, hogy a sok eltérő szerepet játszó tényező és ezek kölcsönhatásai mellett a kontextust sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen különböző körülmények között más-más tulajdonságok bizonyulhatnak kedvezőnek a nyelvtanulás szempontjából.

Ezért ahelyett, hogy a nyelvtanulás sikerességét a Big Five által leírt általános személyiségvonásokkal próbálnánk összekapcsolni a külföldi nyelvtanulási környezetben, eredményesebb vállalkozás lehet a nyelvtanulás és a kevésbé absztrakt személyiségjellemzők kapcsolatának vizsgálata. A személyiségvonásokról úgy vélik, hogy hierarchikusan szerveződnek, ahol a konkrétabb tulajdonságok kis számú, egymással nem összefüggő dimenzió alá sorolhatók, mint például a Big Five (Dewaele et al., 2008). A többértelműség iránti tolerancia, amit úgy határoznak meg, hogy az egyén „hogyan érzékeli és dolgozza fel a többértelmű helyzetekkel vagy ingerekkel kapcsolatos információkat, amikor ismeretlen, összetett vagy inkongruens jelekkel szembesül” (Furnham & Ribchester, 1995, p. 179), egy ilyen konkrét tulajdonság, amit a tanulók hasznosnak találhatnak a külföldi tanulmányaik alatt tapasztalt egyes helyzetekben. Ezt az érvelést alátámasztják többnyelvűek bevonásával végzett olyan kutatások, amelyekben a többértelműség iránti toleranciát a tanulók nyelvtudási szintjével, attitűdjeikkel és az általuk külföldön eltöltött idővel összefüggésben vizsgálták. Dewaele és Wei (2013) több mint 2000 egy-, két- és többnyelvű egyént vizsgált kérdőívek segítségével, és azt találták, hogy az egy-

és kétnyelvűek szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el a többértelműség iránti tolerancia skáláján, mint a többnyelvűek. Emellett a különböző nyelvek magas szintű ismerete és a három hónapnál hosszabb külföldi tartózkodás is összefüggött a magasabb többértelműség iránti toleranciával. Ezen kívül a többértelműség iránti tolerancia összefüggést mutatott több nyelv önbevalláson alapuló magas szintű ismeretével, a nyelvi változatossággal kapcsolatos pozitívabb hozzáállással, valamint a rövid és hosszú távú külföldi tartózkodással Van Comperolle (2016) 379 egy-, két- és többnyelvű személyek bevonásával végzett online kérdőíves vizsgálatában is. Úgy véljük, a többnyelvűség és a többértelműség iránti tolerancia között ezen tanulmányok által kimutatott kapcsolatot érdemes lenne tovább vizsgálni a külföldi tanulmányutak kontextusában.

Egy másik, kevésbé absztrakt személyiségjellemző, amely a külföldi tanulmányi programokkal kapcsolatos vizsgálatokban érdekes lehet, az érzelmi intelligencia. Petrides és Furnham (2003, p. 39) szerint „az egyének különböznek abban, hogy mekkora figyelmet szentelnek, dolgozzák fel és használják fel az intraperszonális (pl. saját érzelmeikkel kapcsolatos) vagy interperszonális (pl. mások érzelmeivel kapcsolatos) érzelmekre vonatkozó információkat”. Dewaele és munkatársai (2008) egy kutatás során, amely az érzelmi intelligencia szintje és a kommunikációs szorongás szintje közötti kapcsolatot vizsgálta felnőtt többnyelvűek első-, második-, harmadik és negyedik beszélt nyelve esetében, szignifikáns negatív kapcsolatot találtak az érzelmi intelligencia és a kommunikációs szorongás szintje között a különböző nyelveken. Ezt az összefüggést úgy értelmezték, hogy a magasabb érzelmiintelligencia-szint hasznos lehet kommunikatív interakciók esetén a stressz és az érzelmi reakciók szabályozásában, ami a külföldi tanulmányi kontextusokban is előnyös lehet. Ożańska-Ponikwia és Carlet (2020) megállapította, hogy az érzelmi intelligencia befolyásolhatja az Erasmus+ mobilitási programokban való részvételre vonatkozó döntést, mivel a külföldi tanulmányi programra jelentkezett hallgatók szignifikánsan magasabb pontszámot értek el az ezen személyiségvonást mérő skálán. Emellett Ożańska-Ponikwia és munkatársai (2019) egy esettanulmányban – melyben olyan hallgatókat hasonlítottak össze, akik otthon vagy külföldön végezték el a tanítási gyakorlatukat – összehasonlították a kiemelkedő és az alacsony teljesítményű hallgatók személyiségprofilját. Azt találták, hogy a kiemelkedő teljesítménnyel rendelkezők sokkal magasabb pontszámot értek el az érzelmi intelligencia skálán, mint az alacsony teljesítményűek. Ez alapján a jövőben további kutatások szükségesek annak érdekében, hogy megerősítsék a kapcsolatot a hallgatók külföldi tanulmányok folytatása iránti hajlandósága és az érzelmi intelligencia mértéke között, és lehetőség szerint feltárják ezek kapcsolatát a nyelvtudás szintjével is.

A multikulturális hatékonyság „sikeresség a szakmai hatékonyság, a személyes alkalmazkodás és a kultúrák közötti interakciók terén” (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000, p. 293), ami szintén fontos személyiségvonásnak bizonyulhat a külföldi tanulmányi kontextusokban (Van der Zee & Van Oudenhoven, 2000). Van der Zee és Van Oudenhoven (2000) úgy találta, hogy a Big Five vonások túlságosan tágak ahhoz, hogy megragadják azokat a specifikus személyiségdimenziókat, amelyek szükségesek a külföldi környezetben való sikeres alkalmazkodáshoz. Ezért létrehozta egy kérdőívet, amely egy konkrétabb személyiségvonás, a multikulturális hatékonyság öt aspektusát méri. Ezek a kulturális empátia (a más kultúrákból származó egyénekkal való együttérzés képessége), a nyitottság (előítéletmentes és nyitott hozzáállás a különböző kulturális csoportokkal szemben), a rugalmasság (a képesség, hogy az egyén az új helyzeteket kihívásként érzékeli és azokhoz alkalmazkodjon), a társas kezdeményezés (a társas interakciók kezdeményezésére való hajlam) és az érzelmi stabilitás (a nyugalom megőrzésének képessége a stresszt kiváltó helyzetekben). Azok a hallgatók, akik külföldi tanulmányi

programra jelentkeztek, magasabb pontszámot értek el a multikulturális hatékonyság kérdőívben a kulturális empátia és a nyitottság skálákon (Ożańska-Ponikwia & Carlet, 2020), így tehát ezek a jellemzők a hallgatók döntését befolyásoló további személyiségvonásnak tűnnek. Ami a multikulturális hatékonyság változásait illeti egy-egy külföldi tanulmányi program során, az érzelmi stabilitás egyes esetekben növekedést mutatott (Schartner, 2016; Tracy-Ventura et al., 2016), míg a hosszabb ideig külföldön tartózkodóknál a kulturális empátia és nyitottság változása kontextusfüggő volt (Schartner, 2016; Stronkhorst, 2005). Egy, a résztvevők önbevallásán alapuló kutatásban (Arvidsson et al., 2018), ami a multikulturális hatékonyság változását próbálta összekapcsolni nyelvi eredményeikkel, mérsékelt pozitív korrelációt találtak a beszédkészségben elért fejlődés és a kulturális empátia változása, valamint a célnyelvhasználat mennyisége és a kulturális empátia és a nyitottság változása között. Bár a fenti eredmények a multikulturális hatékonyság esetleges fontosságát jelezhetik, további kutatásokra van szükség ezen eredmények alátámasztására.

## Nyelvérzék

A nyelvérzék összetett fogalmát többféleképpen definiálták. Például Robinson (2005, p. 46) úgy fogalmazta meg, hogy ez „a képesség úgy jellemezhető, mint az egyes tanulónak – a populációhoz viszonyított – a kognitív képességeiben rejlő erősségei, [amelyekre] az idegen nyelv-tanulás és -használat során az információfeldolgozás különböző kontextusokban és különböző szakaszokban támaszkodik”. Ez a meghatározás újszerű a korábbi definíciókhoz képest, hiszen felhívja a figyelmet a nyelvérzék kontextuális meghatározó tényezőire, ami Robison (2005) készségkomplexumokról szóló elméletének újító vonása. A korábbi meghatározások figyelmen kívül hagyták a nyelvtanulási és nyelvhasználati kontextusokat, mivel az alapfeltételezés az volt, hogy a nyelvérzék csak az osztálytermi nyelvtanulásban releváns (Dörnyei, 2005). Ez a feltevés a nyelvérzék konstruktumának marginalizálódásához vezetett, amikor a természetes idegennyelv-elsajátítási folyamatok kezdtek nagyobb hangsúlyt kapni (Dörnyei, 2005).

A nyelvérzék konstruktuma az évek során jelentős koncepcióváltáson esett át, és ennek eredményeképpen képlékenysége és komplexitása nagyobb hangsúlyt kap, mint korábban (Dörnyei & Ryan, 2015), ezért is fontos kontextusfüggő vizsgálata. Vannak olyan eredmények, amelyek intenzív nyelvtanulást biztosító osztálytermi környezetben azt találták, hogy az intenzív nyelvtanulás alakítja a tanulók nyelvérzékét (Kormos & Sáfár, 2008), ezért feltételezhető, hogy a külföldi tanulmányi környezetben is hasonló folyamatok lennének megfigyelhetőek. Ugyanakkor a nyelvérzék ezen kontextusban betöltött szerepére helyezik a hangsúlyt, nem pedig arra, hogy a nyelvérzék magát hogyan befolyásolhatja a külföldi tartózkodás. O’Brien és munkatársai (2007) azt találták, hogy a nyelvérzék egyik aspektusa, a fonológiai rövid távú memória magyarázza a külföldi tanulmányok során a szóbeli folyékonyág fejlődését. A külföldi tanulmányi programban részt vevő és nem részt vevő hallgatók összehasonlítása alapján az előbbi csoport többet fejlődött, ami a külföldi környezet pozitív hatását jelzi az osztálytermi környezethez képest egy 13 hetes periódusban egyetemisták körében. Tare és munkatársai (2018) a nyelvérzékhez közvetlenül kapcsolódó különféle kognitív mérőszámok (High-Level Language Aptitude Battery; Linck et al., 2013) hatását vizsgálták külföldi tanulmányi kontextusban. Eredményeik azt mutatták, hogy a munkamemória, az asszociatív memória és a kognitív kontroll szignifikáns pozitív hatással volt a nyelvi fejlődésre, míg az implicit mintatanulás hatása negatív volt. Azonban a nyelvérzék és annak külföldi tanulmányi

kontextusban betöltött szerepével kapcsolatban olyan kutatások is léteznek, amelyek nem találtak pozitív összefüggést a nyelvi fejlődéssel. Faretta-Stutenberg és Morgan-Short (2018) nem tudta igazolni a munkamemória nyelvtanulásra gyakorolt pozitív hatását.

Az ezekben az eredményekben mutatkozó eltérések többféleképpen magyarázhatók. A külföldi tanulmányok hossza lehet az egyik magyarázó változó: ha a külföldi tartózkodás csupán néhány hét, a pozitív hatások nem jelentkeznek. Emellett több kutató is mérlegelte a nyelvérzéssel és a külföldi tanulmányokkal kapcsolatban, hogy esetleg szükség lehet egy küszöbszintre ahhoz, hogy a hallgatók nyelvérzéke pozitívan hasson a nyelvtanulásra (Segalowitz & Freed, 2004; Sunderman & Kroll, 2009). Tare és munkatársai (2018) ezzel ellentétes eredményre jutottak, mivel vizsgálatukban kiderült, hogy csak a munkamemória rendkívül alacsony szintje akadályozhatja a pozitív nyereséget, így arra következtettek, hogy nincs jelentős küszöbhatás. Hasonlóképpen, Sanz (2014, p. 4) azt állította, „úgy tűnik, hogy a rosszabb nyelvérzéssel rendelkező tanulók jobban fejlődnek erősen strukturált környezetben (pl. hazai környezetben), míg jobb nyelvérzékű társaik jobban teljesítenek informálisabb és strukturálatlanabb környezetben (pl. külföldi tanulmányok során)”, ami rávilágít a nyelvérzék fontosságára a külföldi tanulmányi környezetben.

### **Nyelvtanulási motiváció**

A motivációt, azaz a cselekvésbe fektetett erőfeszítés mértékét (Dörnyei & Ushioda, 2021) a külföldi tanulmányok kutatása során mindenképpen figyelembe kell venni, mivel a motiváció potenciálisan befolyásolhatja a külföldi tanulmányokban való részvételi hajlandóságot, a külföldi tanulmányok alatti viselkedést tanulmányi és társas vonatkozásban, valamint a célnyelv tanulását. Mitchell (2021, p. 4) a külföldi tanulmányi programokban való részvétel motivációját tárgyalva azt állította, hogy a motiváció lehet „instrumentális, amelynek célja a hosszabb távú karrierlehetőségek és a mobilitási esélyek javítása, de lehet tapasztalati jellegű is, ami a személyes fejlődéssel kapcsolatos”. Gaižauskaitė és munkatársai (2021) számos olyan kérdést vizsgáltak meg, amelyek potenciálisan hozzájárulhatnak a külföldi tanulmányok megkezdésére vonatkozó döntéshez, ilyen például a megélhetési költségek, a fogadó ország vonzereje, illetve az ott beszélt nyelv.

Egy másik fontos kérdés a kapcsolatépítésre vonatkozó motiváció a külföldi tanulmányi út során. Isabelli-García (2006, 2010) azt találta, hogy az erősebb motivációval rendelkező, külföldön tanuló hallgatók képesek voltak jelentősebb szociális hálókat kialakítani, ami nagyobb fejlődést eredményezett az idegen nyelven. Hernández (2010) is arra a következtetésre jutott, hogy a motiváció hozzájárult a kultúrával és a célnyelvvel való fokozott interakcióhoz. A külföldi tanulmányok nyelvi komponensét illetően a diákok a fogadó ország nyelvének elterjedtségét (Mikuláš & Svobodová, 2019; Rodríguez González et al., 2011), az angol nyelvű oktatást, valamint az angol mint lingua franca státuszát (Pérez-Vidal & Llanes, 2021) veszik figyelembe. Ezért a külföldi tanulmányi programokban részt vevő hallgatók vizsgálatának ki kell terjednie a fogadó ország nyelvének és/vagy az angol nyelv tanulására egyaránt. Gaižauskaitė és munkatársai (2021) például arra a következtetésre jutottak, hogy Litvániát az angol nyelvű oktatásban való részvétel lehetősége miatt választották a diákok úti célként. A szerzők szerint azonban az ilyen típusú választási motivációval az a probléma, hogy az angol nyelv fejlődése nem következik be automatikusan. Nem kizárólag azért, mert más nemzetiségű (pl. francia vagy orosz) hallgatók csoportjai vesznek részt a külföldi tanulmányi programban, és a csoporton belül a közös nyelvükön kommunikálnak, hanem azért is, mert – ahogyan azt Dörnyei és Ottó (1998) is kiemeli – a választási motiváció nem alakul át automatikusan végrehajtott moti-



vációvá, mivel a nyelvválasztás során egy adott nyelv melletti elköteleződés nem jelent biztósítékot arra, hogy a tanuló a nyelvtanulási folyamat során is képes lesz motivációját fenntartani. Továbbá, amikor a célnyelvi motivációt vizsgáljuk, fontos lehet különbséget tenni nyelvszakos és nem nyelvszakos hallgatók között. Míg DeKeyser (2014) azt állította, hogy motivációjuk miatt Európában a nyelvszakos hallgatók lehetnek a külföldi tanulmányi programok legjobb jelöltjei, addig Mitchell és munkatársai (2020) szerint a nem nyelvszakosoknak is lehetnek erős, de nem nyelvi vonatkozású motivációik a külföldi tanulmányi programokban való részvételre.

Több tanulmány is foglalkozott a külföldi tanulmányi programokban részt vevő hallgatók motivációjával különböző szempontok szerint, különböző eredményváltozókat alkalmazva. A tanulmányok túlnyomó többsége pozitív összefüggéseket talált a motivációval kapcsolatban a külföldi tanulmányok kontextusában. Chirkov és munkatársai (2007, 2008) az önmeghatározás elméletét (*self-determination theory*) alkalmazva megállapították, hogy az önmeghatározó motiváció két különböző kontextusban is hozzájárult a külföldi tanulmányi programban részt vevő kínai hallgatók beilleszkedéséhez, teljesítményéhez és jóllétükhöz. Allen (2010) tevékenységelméleti (*activity theory*) perspektívát használt, és az idegennyelv-tanulás és a külföldi tanulmányi programban való részvétel különböző motivációs okait vizsgálta, különös tekintettel a nyelvtanulási és karrierlehetőségekre. Llanes és munkatársai (2015) szintén meggyőző bizonyítékokat szolgáltatottak az idegen nyelvi fejlődés és a motiváció között fennálló pozitív kapcsolatokról. Fryer és Roger (2018) a Második Nyelvi Motivációs Énrendszer (Dörnyei, 2005, 2009) alapján térképezte fel a motivációs mintákat, beleértve az erőfeszítést és a jövőbeli elképzeléseket a külföldi tanulmányok kontextusában, és kvalitatív eredményeik azt mutatják, hogy már a rövid ideig tartó tanulmányutaknak is pozitív hatása lehet a diákok jövőbeli énképére. Sasaki (2011) rámutatott arra, hogy a motiváció is lehet eredményváltozó, jelezve, hogy azok a résztvevők, akik több időt töltöttek külföldön, nagyobb mértékben fejlődtek a célnyelvi íráskészség terén, ami viszont pozitív hatást gyakorolt a motivációjukra is.

Annak ellenére, hogy a motiváció és a különböző kimeneti változók pozitív összefüggésére bőséges bizonyíték áll rendelkezésre, a kép még ennél is összetettebb és árnyaltabb. Moreno Bruna és Goethals (2021) bizonyította, hogy az intrinzik és az extrinzik motiváció folyamatainak össze kell kapcsolódnia a külföldön tartózkodó hallgatók tapasztalataival és elkötelezettségük szintjével, mivel nélkül nem lehet pozitív nyelvi és nem nyelvi fejlődést elérni. A pozitív hatás elmaradása mellett negatív összefüggések is jelen lehetnek a külföldi tanulmányutakon részt vevő hallgatók esetében. Seibert Hanson és Dracos (2016) tanulmányukban megállapították, hogy a honvagy negatívan korrelált a második nyelv motivációjával a tanulmányút alatt. Így a motivációt a külföldi tanulmányi környezetben komplex változónak kell tekinteni, melynek pozitív és negatív hatásait egyaránt fel kell tárni.

## Érzelmek

Az érzelmek nyelvtanulási folyamatokban játszott szerepének feltérképezése egyre nagyobb teret kap az alkalmazott nyelvészet területén, de az, hogy melyik érzelm mennyi hangsúlyt kap, nagyon eltérő. Az érzelmek közül a nyelvi szorongás az, melynek az idegen nyelv tanulásában betöltött szerepét a legalaposabban vizsgálták, így talán nem meglepő, hogy a külföldi tanulmányokkal kapcsolatban is kiemelkedő figyelem irányult a szorongásra. MacIntyre és Gardner (1994, p. 284) a nyelvi szorongást „kifejezetten a második nyelvi kontextusokkal, köztük a beszéddel, a hallás utáni megértéssel és a tanulással kapcsolatos feszültség és aggodalom” érzéseként határozta meg. Az még mindig nem tisztázott, hogy a

nyelvtanulási szorongás oka vagy következménye a gyenge nyelvi teljesítménynek, viszont a kettő közötti összefüggés általánosan elismert (MacIntyre, 2017).

Allen és Herron (2003) egy nyári külföldi tanulmányi program hatásait vizsgáló kutatásukban azt találták, hogy míg a programban részt vevő és a programban nem részt vevő hallgatók kezdeti szorongásszintje között nem volt kimutatható különbség, hazatérésük után a korábban külföldön tartózkodók szorongásszintje jelentősen csökkent. Az ugyanezen résztvevőktől gyűjtött interjúadatok alapján kiderült az is, hogy a külföldi tanulmányokat folytató hallgatók is tapasztaltak szorongást, elsősorban a nyelvi bizonytalansággal és a kulturális különbségekkel kapcsolatban. Thompson és Lee (2014) kutatása szintén alátámasztotta az általuk külföldi tapasztalatnak nevezett, vagyis a potenciálisan néhány naptól több mint egy évig terjedő külföldön töltött idő szorongáscsökkentő hatását. A kutatók az Idegen nyelvi Osztálytermi Szorongás Skála (Foreign Language Classroom Anxiety Scale; Horwitz et al., 1986) egyes tételeit úgy értelmezték, hogy azok a nyelvtanulással kapcsolatos többértelműségtől való félelmet jelentik meg, és megállapították, hogy a külföldi tapasztalat döntő fontosságú e félelem csökkentésében vagy leküzdésében. A többértelműségtől való félelem a többértelműség-tolerancia ellentétének tekinthető, melynek jelentőségét a külföldi tanulmányok szempontjából, valamint kapcsolatát a külföldi tanulmányokkal már tárgyaltuk a személyiségről szóló részben. Lee (2018) szintén arról számolt be, hogy a résztvevők szorongása jelentősen csökkent egy öthetes külföldi tanulmányi program során, és azt állította, hogy ez a csökkenés hozzájárult ahhoz, hogy a program résztvevői – különösen a kezdő és középfeladók szinten lévők – megnövekedett kommunikációs hajlandóságot mutattak.

Savicki (2013) a hallgatók külföldi tanulmányi program alatt tapasztalt pozitív és negatív élményeinek vizsgálatára a Pozitív és Negatív Affektivitás Skála (Positive and Negative Affectivity Schedule; Watson et al., 1988) segítségével gyűjtött adatokat a hallgatók érzelmeiről. A szerző a pozitív aktivációból a negatív aktivációt kivonva, majd a mintát a mediánnál kettéosztva hozta létre a jobb és a rosszabb hangulatú csoportot. A magasabb pontszámok így magasabb pozitív és alacsonyabb negatív affektivitást jeleztek, míg az alacsonyabb pontszámok alacsonyabb pozitív és magasabb negatív affektivitást. Az így létrehozott két csoport több szempontból is különbözött egymástól. Többek között affektív (a rosszabb hangulatú csoport a külföldi tanulmányi élményt nem igazán pozitív kihívást jelentőnek, sokkal inkább fenyegetőnek tekintette), valamint viselkedésbeli (a rosszabb hangulatú csoport kevésbé használta a fogadó ország nyelvét) különbségek merültek fel. Ezen felül kognitív eltérés is volt: a jobb hangulatú csoport szignifikánsan nagyobb elkötelezettséget és amerikai identitásuk megerősödését mutatta, ami a saját kultúra nagyobb megbecsülésére utalhat a fogadó kultúrával való összehasonlítás eredményeként, ezáltal is kiemelve a külföldi tanulmányi élmény érzelmi aspektusainak fontosságát. Egy másik, a pozitív és negatív érzelmeket egyaránt vizsgáló tanulmányban Dewey és munkatársai (2018) egyrészt az Idegen nyelvi Osztálytermi Szorongás (Foreign Language Classroom Anxiety; Horwitz et al., 1986) kérdőívet használták, másrészt mérték a szorongás fiziológiai megnyilvánulását (haj kortizolszintje) is annak érdekében, hogy nyomon kövessék a hallgatók szorongásszintjének változását a külföldi tanulmányi program során. Kérdőívvel még azt is vizsgálták, hogy a hallgatók mennyire élvezték az idegen nyelv használatát. A szerzők nem találtak összefüggést a szorongás mérésére használt két módszer eredményei között. Ezt úgy értelmezték, hogy a módszerek a szorongás különböző aspektusait mérték. Míg a tanulók külföldi tanulmányaik teljes hossza alatt a megemelkedett szorongásszint fiziológiai jeleit mutatták, addig a kérdőívvel gyűjtött önbevallásos adatok szerint egyre kevésbé szorongtak és egyre jobban élvezték az idegen nyelv használatát. A kutatók két kulcsfontosságú tényezőt azonosítottak, melyek szerepet játszottak az önbevalláson alapuló szorongásszint csökkenésében: az egyik a külföldi tanulmányi program előtti

alacsonyabb szorongásszint, a másik a magasabb kezdeti nyelvtudásszint volt. E tanulmányok felhívják a figyelmet mind a külföldi tartózkodás során szerzett pozitív és negatív érzelmi élmények fontosságára, mind azok összefüggésére más tényezőkkel, például a többértelműséggel szembeni toleranciával.

## **Kutatási feladatok meghatározása**

A fenti áttekintés alapján számos olyan terület határozható meg, amelyek vizsgálata fontos és előremutató lehet Magyarországon nemcsak azért, mert hiányoznak a kurrens és átfogó hazai vizsgálatok, hanem azért is, mert a folyamatosan változó tanulási környezet újabb és újabb kihívások elé állítja a külföldi tanulmányutakra vállalkozó hallgatókat. Úgy gondoljuk, hogy az átfogó, hosszú távú kutatások mellett számos, viszonylag kis mintával dolgozó, a dinamikus rendszerelméletek elveit alapul vevő (Larsen-Freeman, 2015) vizsgálatra is szükség van, hogy teljes képet kapjunk arról, milyen külföldi tanulmányutak biztosíthatják a legjobb megtérülést a nyelvtudás fejlesztésében. Fontos azt is áttekinteni, hogy a tanári, szülői és tanulói vélemények hogyan alakulnak a különböző típusú tanulmányutakkal kapcsolatosan, hiszen számos program létezik, melyeket nem lehet egységesen kezelni.

Ami a vizsgálandó populációkat illeti, szükség lenne különböző életkorú tanulókról adatot gyűjteni. Két kiemelkedően fontos populációnak tűnik a középiskolások és egyetemi hallgatók csoportja. A kutatások áttekintése alapján az látszik, hogy legtöbbször egyetemi hallgatókat vizsgálnak, mert az egyetemeken dolgozó kutatók őket tudják elérni. Számos olyan eredményt mutattunk be, amelyek általánosíthatók középiskolásokra is, azonban nyilván a fiatalabb korosztály esetében további kutatásokra van szükség. Szükséges feltérképezni a szülők álláspontját is, hiszen meggyőződéseik befolyásolhatják gyermekeik véleményét, illetve saját gyermekeikkel kapcsolatos döntéseiket. A tanárok véleményének feltárása informálhat a külföldi tanulmányutak megvalósíthatóságáról és a tanulási folyamatok sikerességéről. Jó lenne iskolaszintű, illetve döntéshozó szinten is adatokat gyűjteni, hogy milyen programok megvalósítása kecsegtet a legjobb eredménnyel. A tanulmányban áttekintett kutatások alapján sajnos nem rajzolódik ki egyértelmű kép a programok típusának hatásairól, így arról sem, hogy melyek a legjellemzőbben vizsgált programok.

Az egyéni különbségek vizsgálata során informatív lehet az egyes változók kapcsolatait feltárni, illetve a jelen kutatási területen nagyon fontos a longitudinális vizsgálatok folytatása is. Információkat kell gyűjteni a különböző hatásmechanizmusokról a külföldi tanulmányutak előtt, alatt és után is. Nagyon fontosak a tanulmányutak jellemzői is, melyek között az utak hosszát, célját és a megvalósítás módját lenne érdemes vizsgálni. A követéses vizsgálatoknak a rövid távú hatások mellett érdemes lenne a hosszú távú hatásokat is feltárni. A személyiségvonások hatásának vizsgálatakor nem szabad figyelmen kívül hagyni a személyiségjellemzők közötti kapcsolatok azonosítását sem, illetve azt, hogy a tanulmányutak hogyan befolyásolhatják a különböző személyiségvonásokat. Hasonló kutatási erőfeszítéseket kell tenni a nyelvérzékkel kapcsolatosan is, fel kell deríteni, hogy a nyelvi környezetben való tartózkodás milyen mértékben változtathatja meg a nyelvérzék különböző elemeit, mert a jelenleg elérhető kutatások eredményei kevésbé általánosíthatóak. A motivációval kapcsolatosan azt szükséges vizsgálni, hogy a külföldi tanulmányutak hogyan járulhatnak hozzá a hosszú távon fennmaradó motivációhoz, illetve a motivációval kapcsolatosan érdemes vizsgálni az autonómia és az énhatékonyság fejlesztési lehetőségeit a tanulmányutak alatt és után. Az érzelmek feltárásakor arra kell törekedni, hogy megtudjuk, hogyan lehetne elérni, hogy a tanulók minél több pozitív érzelmet éljenek át a külföldi tanulmányút során.

Az eddigi kutatások alapján fontos azt is meghatározni, hogy milyen eredményváltozókat használhatunk a külföldi tanulmányutak hatásainak vizsgálatakor. Nyilván lehetséges a különböző egyéni változók egymás közötti hatását feltérképezni, de lehet további nyelvi és nem nyelvi változókat is mérni. Ezek közül különösen fontosnak tűnik a kommunikációra való hajlandóság, a fent már említett autonómia és énhatékonyság mellett a nyelvtanulási stratégiák, az interkulturális kommunikatív kompetenciák, a nyelvi magabiztosság és nyitottság, valamint a nyelvtudás fejlődését leíró nyelvi változók, készségekre lebontva. Nem szabad elfelejteni, hogy rengeteg olyan háttérváltozó van, amelyeket Magyarországon figyelembe lehet és kell venni, hiszen nem érthetjük meg az egyéni különbségek hatását a releváns kontextuális vagy háttérváltozók hatásainak figyelembevételével.

## Összegzés

Áttekintésünk a külföldi tanulmányok kontextusában felmerülő egyénikülönbség-változókról az alkalmazott nyelvészet ezen részterületének csak egy szeletét mutatta be, ami a nyelvtanulási programokban és azon túl is egyre inkább elterjedt egyedi tanulási kontextusokat vizsgálja. A kutatási adatok alapján egyértelműen szükség van a változók különböző külföldi tanulmányi kontextusokban való működésének szisztematikus vizsgálatára Magyarországon, hogy adatonként alapuló döntéseket lehessen hozni az oktatásban és a tanárképzésben, segítve a döntéshozókat. Eredményeink alapján fontos lenne hosszanti hatásvizsgálatokat készíteni arról, hogy a tanulmányutak hogyan járulnak hozzá a nyelvtanuláshoz, illetve milyen egyéb hozzáadékaik lehetnek. Érdekes lenne azt is tudni, hogy az egyéni különbségek hatásmechanizmusa hogyan alakul osztálytermi tanulás és tanulmányutak alatt, milyen különbségek és hasonlóságok vannak. Az áttekintett tanulmányok alapján nagyon behatárolt az eddig vizsgált populációk köre, különböző tipikus és atipikus populációk vizsgálata elengedhetetlen ahhoz, hogy átfogó és általánosítható képet tudjunk megfogalmazni arról, hogy az egyéni különbségek hatásai közül melyek tekinthetők egyetemesnek vagy partikulárisnak. Nem állnak rendelkezésre összehasonlító vizsgálatok sem a tanulmányutak típusait illetően, sem jellemzőik hatásairól, így tehát a terület bőven kínál kutatási lehetőségeket.

### Köszönetnyilvánítás

A szerzők az MTA-ELTE Idegen Nyelvek Oktatása Kutatócsoport tagjai, a cikk elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

## Irodalom

- Allen, H. W. (2010). Language-learning motivation during short-term study abroad: An activity theory perspective. *Foreign Language Annals*, 43, 27–49. doi: [10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01058.x)
- Allen, H. W., & Herron, C. (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), 370–385. doi: [10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x)
- Arvidsson, K. (2021). Learning multiword expressions in a second language during study abroad: The role of individual differences. In M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner: Expectations, experiences and development* (pp. 198–210). Bloomsbury Publishing. doi: [10.5040/9781350104228.ch-010](https://doi.org/10.5040/9781350104228.ch-010)

- Arvidsson, K., Eyckmans, J., Rosiers, A., & Lundell, F. F. (2018). Self-perceived linguistic progress, target language use and personality development during study abroad. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 3(1), 144–166. doi: [10.1075/sar.16024.arv](https://doi.org/10.1075/sar.16024.arv)
- Baker-Smemoe, W., Dewey, D. P., Bown, J., & Martinsen, R. A. (2014). Variables affecting L2 gains during study abroad. *Foreign Language Annals*, 47(3), 464–486. doi: [10.1111/flan.12093](https://doi.org/10.1111/flan.12093)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Chirkov, V. I., Safdar, S., de Guzman, J., & Playford, K. (2008). Further examining the role motivation to study abroad plays in the adaptation of international students in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(5), 427–440. doi: [10.1016/j.ijintrel.2007.12.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.001)
- Chirkov, V. I., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199–222. doi: [10.1016/j.ijintrel.2006.03.002](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.002)
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13(6), 653–665. doi: [10.1016/0191-8869\(92\)90236-i](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-i)
- Cubillos, J. H., & Ilvento, T. (2013). The impact of study abroad on students' self-efficacy perceptions. *Foreign Language Annals*, 45(4), 494–511. doi: [10.1111/j.1944-9720.2013.12002.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2013.12002.x)
- DeKeyser, R. M. (2014). Research on language development during study abroad. In C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts* (pp. 313–325). John Benjamins. doi: [10.1075/aals.13.16ch13](https://doi.org/10.1075/aals.13.16ch13)
- Dewaele, J-M. (2009). Individual differences in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *The new handbook of second language acquisition* (pp. 623–646). Emerald Insight.
- Dewaele, J-M., & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity?. *Bilingualism: Language and Cognition*, 16(1), 231–240. doi: [10.1017/S1366728912000570](https://doi.org/10.1017/S1366728912000570)
- Dewaele, J-M., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. doi: [10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x)
- Dewey, D. P., Belnap, R. K., & Steffen, P. (2018). Anxiety: stress, foreign language classroom anxiety, and enjoyment during study abroad in Amman, Jordan. *Annual Review of Applied Linguistics*, 38, 140–161. doi: [10.1017/s0267190518000107](https://doi.org/10.1017/s0267190518000107)
- Dewey, D. P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R. A., Gold, C., & Eggett, D. (2014). Language use in six study abroad programs: An exploratory analysis of possible predictors. *Language Learning*, 64(1), 36–71. doi: [10.1111/lang.12031](https://doi.org/10.1111/lang.12031)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 Motivational Self System. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781847691293-003](https://doi.org/10.21832/9781847691293-003)
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics* (Vol. 4., pp. 43–69). Thames Valley University.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3<sup>rd</sup> ed.). Longman. doi: [10.4324/9781351006743](https://doi.org/10.4324/9781351006743)
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited*. Routledge. doi: [10.4324/9781315779553](https://doi.org/10.4324/9781315779553)
- Faretta-Stutenberg, M., & Morgan-Short, K. (2018). The interplay of individual differences and context of learning in behavioral and neurocognitive second language development. *Second Language Research*, 34, 67–101. doi: [10.1177/0267658316684903](https://doi.org/10.1177/0267658316684903)
- Freed, B. F. (1998). An overview of issues and research in language learning in a study abroad setting. *Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad*, 4(1), 31–60. doi: [10.36366/frontiers.v4i1.62](https://doi.org/10.36366/frontiers.v4i1.62)
- Fryer, M., & Roger, P. (2018). Transformations in the L2 self: Changing motivation in a study abroad context. *System*, 78, 159–172. doi: [10.1016/j.system.2018.08.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2018.08.005)

- Furnham, A., & Ribchester, T. (1995). Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications. *Current Psychology, 14*(3), 179–199. doi: [10.1007/bf02686907](https://doi.org/10.1007/bf02686907)
- Gaižauskaitė, I., Žemaitaitytė, I., & Tamošiunienė, L. (2021). Motivations and social integration of mobile students: Experiences of short-term international mobility students at a Lithuanian University. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context* (pp. 79–98). Routledge. doi: [10.4324/9781003087953-7](https://doi.org/10.4324/9781003087953-7)
- Gregersen, T., & Mercer, S. (Eds.). (2022). *The Routledge handbook of psychology of language learning*. Routledge. doi: [10.4324/9780429321498](https://doi.org/10.4324/9780429321498)
- Greischel, H., Noack, P., & Neyer, F. J. (2016). Sailing uncharted waters: Adolescent personality development and social relationship experiences during a year abroad. *Journal of Youth and Adolescence, 45*(11), 2307–2320. doi: [10.1007/s10964-016-0479-1](https://doi.org/10.1007/s10964-016-0479-1)
- Güvendir, E., Acar-Güvendir, M., & Dündar, S. (2020) Study abroad marketing and L2 self-efficacy beliefs. In M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner: Expectations, experiences and development* (pp. 49–68). Bloomsbury Publishing. doi: [10.5040/9781350104228.ch-003](https://doi.org/10.5040/9781350104228.ch-003)
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *The Modern Language Journal, 94*, 600–617. doi: [10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x)
- Hessel, G. (2017). A new take on individual differences in L2 proficiency gain during study abroad. *System, 100*, 39–55. doi: [10.1016/j.system.2017.03.004](https://doi.org/10.1016/j.system.2017.03.004)
- Hessel, G. (2021). Self-efficacy in managing intercultural interactions as an outcome of participation in the Erasmus programme: Evidence from German exchange students in the UK. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context* (pp. 117–135). Routledge. doi: [10.4324/9781003087953-9](https://doi.org/10.4324/9781003087953-9)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. doi: [10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x)
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for second language acquisition. In M. A. DuFon & E. E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 231–258). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781853598531-013](https://doi.org/10.21832/9781853598531-013)
- Isabelli-García, C. (2010). Acquisition of Spanish gender agreement in two learning contexts: Study abroad and at home. *Foreign Language Annals, 43*(2), 289–303. doi: [10.1111/j.1944-9720.2010.01079.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2010.01079.x)
- Jokela, M. (2009). Personality predicts migration within and between U.S. States. *Journal of Research in Personality, 43*, 79–83. doi: [10.1016/j.jrp.2008.09.005](https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.005)
- Kormos, J., Sáfár, A. (2008). Phonological short term-memory, working memory and foreign language performance in intensive language learning. *Bilingualism: Language and Cognition, 11*, 261–271. doi: [10.1017/s1366728908003416](https://doi.org/10.1017/s1366728908003416)
- Larsen-Freeman, D. (2015). Ten ‘lessons’ from Complex Dynamic Systems Theory: What is on offer. In Z. Dörnyei, P. MacIntyre, & A. Henry (Eds.), *Motivational dynamics in language learning* (pp. 11–19). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783092574-004](https://doi.org/10.21832/9781783092574-004)
- Lee, J. H. (2018). The effects of short-term study abroad on L2 anxiety, international posture, and L2 willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 39*(8), 703–714. doi: [10.1080/01434632.2018.1435666](https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1435666)
- Li, S., Hiver, P., & Papi, M. (Eds.) (2022). *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences*. Routledge. doi: [10.4324/9781003270546](https://doi.org/10.4324/9781003270546)
- Linck, J. A., Hughes, M. M., Campbell, S. G., Silbert, N. H., Tare, M., Jackson, S. R., Smith, B. K., Bunting, M. F., & Doughty, C. J. (2013). Hi-LAB: A new measure of aptitude for high-level language proficiency. *Language Learning, 63*(3), 530–566. doi: [10.1111/lang.12011](https://doi.org/10.1111/lang.12011)
- Llanes, Á., Tragant, E., & Serrano, R. (2015). Examining the role of learning context and individual differences in gains in L2 writing performance: the case of teenagers on an intensive study-abroad program. *The Language Learning Journal, 46*, 201–216. doi: [10.1080/09571736.2015.1020332](https://doi.org/10.1080/09571736.2015.1020332)

- Lucas, R. E., & Donnellan, M. (2011). Personality development across the life span: Longitudinal analyses with a national sample from Germany. *Journal of Personality and Social Psychology*, *101*, 847–861. doi: [10.1037/a0024298](https://doi.org/10.1037/a0024298)
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney, & J. M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–30). Multilingual Matters. doi: [10.21832/9781783097722-003](https://doi.org/10.21832/9781783097722-003)
- 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. doi: [10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x)
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, *52*(1), 81–90. doi: [10.1037/0022-3514.52.1.81](https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.81)
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). The Guilford Press.
- Mendelson, V. G. (2004). “Hindsight is 20/20”: Student perceptions of language learning and the study abroad experience. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, *10*, 43–63. doi: [10.36366/frontiers.v10i1.132](https://doi.org/10.36366/frontiers.v10i1.132)
- Mikuláš, J., & Svobodová, J. (2019). Statistical analysis of study abroad experiences of international students in five major host countries of Europe. *Journal of International Students*, *9*(1), 1–18. doi: [10.32674/jis.v9i1.262](https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.262)
- Milstein, T. (2005). Transformation abroad: Sojourning and the perceived enhancement of self-efficacy. *International Journal of Intercultural Relations*, *29*(2), 217–238. doi: [10.1016/j.ijintrel.2005.05.005](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.05.005)
- Mitchell, R. (2021). Language and student mobility in Europe. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context* (pp. 3–12). Routledge. doi: [10.4324/9781003087953-1](https://doi.org/10.4324/9781003087953-1)
- Mitchell, R., Tracy-Ventura, N., & Huensch, A. (2020). After study abroad: The maintenance of multilingual identity among Anglophone languages graduates. *The Modern Language Journal*, *104*(2), 327–344. doi: [10.1111/modl.12636](https://doi.org/10.1111/modl.12636)
- Moreno Bruna, A. M., & Goethals, P. (2021). L2 progress and changes in participants’ intercultural competence abroad: A study of Flemish sojourners. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context* (pp. 136–153). Routledge.
- Nguyen, A. M. D., Jefferies, J., & Rojas, B. (2018). Short term, big impact? Changes in self-efficacy and cultural intelligence, and the adjustment of multicultural and monocultural students abroad. *International Journal of Intercultural Relations*, *66*, 119–129. doi: [10.1016/j.ijintrel.2018.08.001](https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.08.001)
- Niehoff, E., Petersdotter, L., & Freund, P. (2017). International sojourn experience and personality development: Selection and socialization effects of studying abroad and the Big Five. *Personality and Individual Differences*, *112*, 55–61. doi: [10.1016/j.paid.2017.02.043](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.043)
- O’Brien, I., Segalowitz, N., Freed, B., & Collentine, J. (2007). Phonological memory predicts second language oral fluency gains in adults. *Studies in Second Language Acquisition*, *29*(4), 557–581. doi: [10.1017/s027226310707043x](https://doi.org/10.1017/s027226310707043x)
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. OH-EMMI.
- Ożańska-Ponikwia, K., & Carlet, A. (2020). Should I stay or should I go? Factors that influence one’s decision to participate in a student mobility programme. In M. Howard (Ed.), *Study abroad and the second language learner: Expectations, experiences and development* (pp. 33–48). Bloomsbury Publishing. doi: [10.5040/9781350104228.ch-002](https://doi.org/10.5040/9781350104228.ch-002)
- Ożańska-Ponikwia, K., & Dewaele, J. (2012). Personality and L2 use: The advantage of being openminded and self-confident in an immigration context. *Eurosla Yearbook*, *12*, 112–134. doi: [10.1075/eurosla.12.07oza](https://doi.org/10.1075/eurosla.12.07oza)

- Ożańska-Ponikwia, K., Carlet, A., & Valls, M. P. (2019). L2 gain or L2 pain? A comparative case study of the target language development among the Erasmus+ Mobility students and at-home Students. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 5(1), 73–92. doi: [10.31261/tapsla.2019.05.05](https://doi.org/10.31261/tapsla.2019.05.05)
- Pérez-Vidal, C., & Llanes, Á. (2021). Linguistic effects of international student mobility in European perspective. In R. Mitchell & H. Tyne (Eds.), *Language, mobility and study abroad in the contemporary European context* (pp. 22–33). Routledge.
- Pérez-Vidal, C., & Sanz, C. (Eds.). (in press). *Methods in study abroad research: Past, present, and future*. John Benjamin Publishing Company. doi: [10.1075/rmal.4](https://doi.org/10.1075/rmal.4)
- Petersdotter, L., Niehoff, E., & Freund, P. A. (2017). International experience makes a difference: Effects of studying abroad on students' self-efficacy. *Personality and Individual Differences*, 107, 174–178. doi: [10.1016/j.paid.2016.11.040](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.11.040)
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57. doi: [10.1002/per.466](https://doi.org/10.1002/per.466)
- Pyper, M. J., & Slagter, C. (2015). Competing priorities: Student perceptions of helps and hindrances to language acquisition during study abroad. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), 83–106. doi: [10.36366/frontiers.v26i1.360](https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.360)
- Robinson, P. (2005). Aptitude and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 46–73. doi: [10.1017/s0267190505000036](https://doi.org/10.1017/s0267190505000036)
- Rodríguez González, C., Bustillo Mesanza, R., & Mariel, P. (2011). The determinants of international student mobility flows: An empirical study on the Erasmus programme. *Higher Education*, 62, 413–430. doi: [10.1007/s10734-010-9396-5](https://doi.org/10.1007/s10734-010-9396-5)
- Sanz, C. (2014). Contributions of study abroad research to our understanding of SLA processes and outcomes: The SALA Project, an appraisal. In C. Pérez-Vidal (Ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction* (pp. 1–13). John Benjamins. doi: [10.1075/aals.13.01ch1](https://doi.org/10.1075/aals.13.01ch1)
- Sasaki, M. (2011). Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students' L2 writing ability and motivation: A longitudinal study. *TESOL Quarterly*, 45, 81–105. doi: [10.5054/tq.2011.240861](https://doi.org/10.5054/tq.2011.240861)
- Savicki, V. (2013). The effects of affect on study abroad students. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 22, 131–147. doi: [10.36366/frontiers.v22i1.323](https://doi.org/10.36366/frontiers.v22i1.323)
- Schartner, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 402–418. doi: [10.1080/01434632.2015.1073737](https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1073737)
- Segalowitz, N., & Freed, B. F. (2004). Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 173–199. doi: [10.1017/S0272263104262027](https://doi.org/10.1017/S0272263104262027)
- Seibert Hanson, A. E., & Dracos, M. J. (2016). Motivation and technology use during second-language study abroad in the digital age. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19, 64–84.
- Silventoinen, K., Hammar, N., Hedlund, E., Koskenvuo, M., Rönnemaa, T., & Kaprio, J. (2008). Selective international migration by social position, health behaviour and personality. *European Journal of Public Health*, 18, 150–155. doi: [10.1093/eurpub/ckm052](https://doi.org/10.1093/eurpub/ckm052)
- Specht, J., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 862–882. doi: [10.1037/a0024950](https://doi.org/10.1037/a0024950)
- Stronkhorst, R. (2005). Learning outcomes of international mobility at two Dutch institutions of higher education. *Journal of Studies in International Education*, 9(4), 292–315. doi: [10.1177/1028315305280938](https://doi.org/10.1177/1028315305280938)
- Stroud, A. H. (2010). Who plans (not) to study abroad? An examination of U.S. student intent. *Journal of Studies in International Education*, 14(5), 491–507. doi: [10.1177/1028315309357942](https://doi.org/10.1177/1028315309357942)
- Sunderman, G., & Kroll, J. (2009). When study-abroad experience fails to deliver: The internal resources threshold effect. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 79–99. doi: [10.1017%2FS0142716408090048](https://doi.org/10.1017%2FS0142716408090048)



- Surtees, V. (2016). Beliefs about language learning in study abroad: Advocating for a language ideology approach. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 27, 85–103. doi: [10.36366/frontiers.v27i1.376](https://doi.org/10.36366/frontiers.v27i1.376)
- Tanaka, K., & Ellis, R. (2003). Study-abroad, language proficiency, and learner beliefs about language learning. *JALT Journal*, 25(1), 63–85. doi: [10.37546/JALTJJ25.1-3](https://doi.org/10.37546/JALTJJ25.1-3)
- Tare, M., Golonka, E., Lancaster, A. K., Bonilla, C., Doughty, C. J., Belnap, R. K., & Jackson, S. R. (2018). The role of cognitive aptitudes in a study abroad language learning environment. In C. Sanz & A. Morales-Front (Eds.), *The Routledge handbook of study abroad research and practice* (pp. 406–420). Routledge. doi: [10.4324/9781315639970-27](https://doi.org/10.4324/9781315639970-27)
- Thompson, A. S., & Lee, J. (2014). The impact of experience abroad and language proficiency on language learning anxiety. *TESOL Quarterly*, 48(2), 252–274. doi: [10.1002/tesq.125](https://doi.org/10.1002/tesq.125)
- Tracy-Ventura, N., Dewaele, J. -M., Köylü, Z., & McManus, K. (2016). Personality changes after the ‘year abroad’? A mixed-methods study. *Study Abroad Research in Second Language Acquisition and International Education*, 1(1), 107–127. doi: [10.1075/sar.1.1.05tra](https://doi.org/10.1075/sar.1.1.05tra)
- Van Compernelle, R. A. (2016). Are multilingualism, tolerance of ambiguity, and attitudes toward linguistic variation related? *International Journal of Multilingualism*, 13(1), 61–73. doi: [10.1080/14790718.2015.1071821](https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1071821)
- Van der Zee, K. I., & Van Oudenhoven, J. P. (2000). The Multicultural Personality Questionnaire: A multidimensional instrument of multicultural effectiveness. *European Journal of Personality*, 14(4), 291–309. doi: [10.1002/1099-0984\(200007/08\)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1099-0984(200007/08)14:4<291::AID-PER377>3.0.CO;2-6)
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063–1070. doi: [10.1037/0022-3514.54.6.1063](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063)
- Woolard, K., & Schieffelin, B. (1994). Language ideology. *Annual Review of Anthropology*, 23(1), 55–82. doi: [10.1146/annurev.an.23.100194.000415](https://doi.org/10.1146/annurev.an.23.100194.000415)
- Yang, J.-S., & Kim, T.-Y. (2011). Sociocultural analysis of second language learner beliefs: A qualitative case study of two study-abroad ESL learners. *System*, 39, 325–334. doi: [10.1016/j.system.2011.07.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2011.07.005)
- Zimmermann, J., & Neyer, F. J. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(3), 515–530. doi: [10.1037/a0033019](https://doi.org/10.1037/a0033019)

## ABSTRACT


### INTERNATIONAL STUDY TRIPS AND INDIVIDUAL DIFFERENCES: AN INTERNATIONAL LITERATURE REVIEW TO IDENTIFY THE AREAS OF RESEARCH IN HUNGARY

Ágnes Albert, Boglárka Spissich & Kata Csizér

Keywords: study abroad, language learning beliefs, personality traits, motivation, language aptitude, emotions


Individual differences have long been considered and researched as an important area of applied linguistics, as research findings show clear differences between language learners both in the rate of foreign language learning and in their ultimate success (Dörnyei & Ryan, 2015). Although studies tend to focus on classroom learning mainly, there is a growing demand that the research repertoire should be extended to include context-sensitive studies, as the role and impact of individual differences on learning processes may vary depending on the language learning environment. Such a learning context is the study abroad context, where the importance of individual differences is undeniable: they can play a role in students' initial decision making (Ożańska-Ponikwia & Carlet, 2020; Stroud, 2010), they can potentially shape learning processes during and after study abroad, and their impact can extend to both linguistic and non-linguistic outcomes. It has often been argued that the modernization efforts in language teaching in Hungary in recent decades have not fully achieved their goals (Öveges & Csizér, 2018), and many problems remain in relation to foreign language learning. Among the solutions proposed was the possibility for secondary school students to participate in short international study trips, which, although has not been realized on a large scale yet due to the epidemic situation, is already available to a limited number of students in several secondary schools through Erasmus programs. However, we have very little knowledge about the effects of these trips, either linguistic or non-linguistic. Therefore, the aim of our article is to review the studies in the international literature that have explored the relationship between study abroad experiences and individual differences and, based on this, to identify areas of research that could provide important findings for language teachers, language teacher educators, and policy makers in Hungary.

Magyar Pedagógia, 122(2). 89–107. (2022)  
doi: 10.14232/mped.2022.2.89

Albert Ágnes:  <https://orcid.org/0000-0001-8339-7119>  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
H–1088 Budapest, Rákóczi út 5.  
albert.agnes@btk.elte.hu

Spissich Boglárka:  <https://orcid.org/0000-0002-8110-9133>  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
H–1088 Budapest, Rákóczi út 5.  
spissich.boglarka@btk.elte.hu

Külföldi tanulmányutak és egyéni különbségek: egy kutatási terület nemzetközi áttekintése és feladatainak meghatározása Magyarországon

Csizér Kata:  <https://orcid.org/0000-0003-1755-8142>  
Eötvös Loránd Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék  
H-1088 Budapest, Rákóczi út 5.  
wein.kata@btk.elte.hu