

OTDK-DOLGOZAT
HUMÁN TUDOMÁNYI SZEKCIÓ

SZÜCS-MOLNÁR ZSÓFIA ALIZ
A NYELVTANULÁS HATÉKONYSÁGÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK OLASZUL
TANULÓ EGYETEMISTÁK KÖRÉBEN

Lezárás dátuma: 2025. január 10.

Tartalomjegyzék

1	BEVEZETŐ	3
2	A NYELVTANULÁSI HATÉKONYSÁGGAL KAPCSOLATOS KORÁBBI KUTATÁSI EREDMÉNYEK	5
3	KÉRDŐÍVES KUTATÁS MAGYARORSZÁGI OLASZ SZAKOS HALLGATÓK KÖRÉBEN	10
3.1	A KUTATÁS RÖVID ISMERTETÉSE	10
3.2	A KUTATÁSI KÉRDÉSEK	10
3.3	A KÉRDŐÍV SZERKEZETE	11
4	A KÉRDŐÍV ÉRTÉKELÉSE, EREDMÉNYEI	12
4.1	DEMOGRÁFIAI ÉS A KÉPZETTSÉGRE VONATKOZÓ ADATOK	12
4.2	ELŐZETES NYELVI TAPASZTALATOK	16
4.3	AZ EGYETEM ÁLTAL KIALAKÍTOTT KÜLSŐ TÉNYEZŐK	19
4.4	HALLGATÓI ÉNKÉP	25
4.5	JÖVŐBELI TERVEK	28
5	KONKLÚZIÓ	29
	BIBLIOGRÁFIA	32

1 Bevezető

Az idegen nyelvek tanulása célvezérelt tevékenység, hiszen a nyelvtanulók döntő többsége valamilyen határozott célkitűzéssel kezdi el a választott nyelv elsajátítását. A tanulási eredményesség és általánosságban a tanulási folyamatok értékelésében az egyik kulcsszó a hatékonyság, amit közkeletű szóval sikerességnek is nevezhetünk. A hatékonyság vagy a sikeresség nehezen mérhető, habár például a Közös Európai Referenciakeret (2002) éppen azért született, hogy szegmentálja ezt a folyamatot, és különböző lépcsőfokokat határozzon meg a nyelvtudás szintjeinek megállapítására. A nyelvtanulás és az ennek eredményeként létrejövő nyelvtudás számos összetevőből áll, éppen ezért különböző szempontokból vizsgálható. A tárgykörbe tartozó kutatások egy része azt elemzi, hogy a tanulási folyamat milyen tényezők határozzák meg, s mindez hogyan hat a sikerességre. Ezek a vizsgálatok sok esetben korcsoportonként vagy képzési szintenként választják külön a vizsgálati mintát képező nyelvtanulókat; ennek alapján olvashatunk általános iskolások, középiskolások, egyetemisták vagy éppen a felnőttképzésben résztvevő nyelvtanulók körében készült kutatásokat. A magyarországi közoktatás területén mások mellett Öveges és Csizér (2018) végzett átfogó kutatást a témában, az egyetemisták nyelvtanulási sikerességéről azonban kevesebb vizsgálat született. Az egyetemi hallgatók esetében el kell különítenünk a nyelvszakos és a nem nyelvszakos diákokat, jelen dolgozat szempontjából az első csoporttal kapcsolatos kutatások a meghatározóak. A 2000-es évek hazai szakirodalma elsősorban az angol és a német nyelvet főszakként tanuló hallgatókra koncentrál (Menyhárt – Kormos 2006, Lovász 2005), míg az úgynevezett kis nyelvek esetében jóval kevesebb kutatás született. A kevesebb aktív nyelvtanulóval rendelkező nyelvek körében, és ma már ide soroljuk az olaszt is, viszonylag szűkös a szakirodalom.¹

A témával a korábbiakban foglalkozó kérdőíves kutatások keretein belül a szakemberek elsősorban azt vizsgálták, hogy melyek azok az egyéni és külső változók, amelyek leginkább befolyásolják a nyelvtanulás hatékonyságát (Dörnyei 2005). A leggyakrabban előforduló tényezők az alábbiak: nyelvtanulási motiváció, nyelvtanulási szorongás, nyelvtanulási stratégiák, stílusok és nyelvtanulói képzetek (Csizér 2012, Dobó 2018). Mindegyik tényező fontos részét képezi a nyelvtanulási hatékonyság kérdéskörének, ugyanakkor ezek közül is kiemelendő a tanulási motiváció és a különböző kommunikációs változók vizsgálata, mint például a kommunikációs hajlandóság, a kommunikációs szorongás

¹ Megjegyzendő azonban, hogy az utóbbi két évtizedben megnőtt az olasz nyelvvel kapcsolatos kutatások száma, habár ezek inkább a közoktatásra koncentrálnak (v.ö. Kollár 2003, Zentainé Kollár 2022, Kendeh-Kirchknopfné Farkis 2022, Horváth 2023).

és a kommunikációs önbecsülés (Dörnyei 2005). Kutatásomban főként ezen utóbbi szempontokat vettem figyelembe, így a későbbiekben ismertetendő kérdőívem Dörnyei fentebb idézett művében meghatározott összetevőkből indul ki.

Fontos megemlítenem, hogy kutatásom témája szorosan kapcsolódik az általam átélt egyetemi tapasztalatokhoz, mivel tanulmányaim során én is számtalanszor éreztem magam kevésbé hatékonnak és demotiváltnak. Sokszor tettem fel magamnak a kérdést, hogy miért akadtam el egy-egy ponton a nyelvtanulás folyamatában, és általában kizárólag magamban kerestem a hibát, ami további frusztrációhoz vezetett. Ugyanakkor nagyon fontos megvizsgálni mindazon tényezőket, legyenek azok belső okok vagy külső körülmények, amelyek motivációvesztést eredményeznek a nyelvtanulási folyamatban, hiszen ezeknek a tényezőknek a tudatosítása hozzájárulhat ahhoz, hogy a jövőben leküzdhetőek legyenek az elakadási fázisok. Ez a tudatosítási folyamat feltételezi mindazon faktorok feltárását, melyek a nyelvtanulási hatékonyságot befolyásolhatják, s melyek esetleg helyenként nem szembetűnőek.

Dolgozatom célja, hogy felmérje, melyek azok a tényezők, amelyek a nyelvtanulási hatékonyságot erősítik vagy éppen gyengítik, és hogy pillanatfelvételt adjon a magyarországi olasz szakos egyetemistáknak a nyelvtanuláshoz és a választott szakjukhoz való viszonyáról.

2 A nyelvtanulási hatékonysággal kapcsolatos korábbi kutatási eredmények

Számos magyar és külföldi kutató vizsgálta már mindazon tényezőket, amelyek befolyást gyakorolhatnak a tanulási hatékonyságra. A legfontosabb kutatási szegmens a hatékonyság meghatározásában a motivációs változók vizsgálata.

A motivációs kutatások megalapozása két kanadai szociálpszichológus, Robert Gardner és Wallace Lambert (1959) nevéhez fűződik, akik kollégáikkal és tanítványaikkal együtt olyan eljárásokat dolgoztak ki, melyek egységes vizsgálati módszerként és eszközként szolgáltak a további kutatásokhoz. Dörnyei (1994, 1996, 2005) is több, a tanulási motivációval kapcsolatos vizsgálatában hivatkozik a két szerzőre; ilyen például az integratív és az instrumentális motivációs modellek alkalmazása. Az integratív-instrumentális rendszer Dörnyei (1996) értelmezése szerint röviden „kulturális-érzelmi” és „gyakorlati-instrumentális” összetevőkből áll. A szerző elemzésében többek között felhívja a figyelmet a globalizáció hatására, mely az angol nyelv tanulása esetében az utóbbi évtizedekben az instrumentális motivációt erősítette fel (Dörnyei 2001). Dörnyei szerint az angol világnyelvvé való előrelépése miatt a nyelvnek a gyakorlati haszna került előtérbe, és kissé háttérbe szorult a nyelvhez való kulturális és érzelmi kapcsolódás. Az integratív és az instrumentális motiváció kapcsán Dörnyei már a *Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában* című 1996-os tanulmányában felhívta a figyelmet arra, hogy az instrumentális motivációval szemben az integratív motiváció a célnyelvi közösség iránti pozitív beállítottságot feltételezi, továbbá az ezen csoport tagjaival való kommunikáció vágyát jelenti. Az instrumentális motiváció ugyanakkor az idegen nyelvben való jártasság lehetséges gyakorlati hasznával függ össze, ilyen lehet például egy jobb állás vagy magasabb fizetés elérése. Dörnyei kritikájában ugyanakkor megjegyzi, hogy a Gardner által meghatározott két motivációs ágat inkább átfogó tendenciának, alrendszernek kellene tekinteni, amelyek mindig függenek a külső környezeti összetevőktől. Dörnyei idézett tanulmánya azért is fontos, mert a szerző itt definiálja a nyelvtanulási motiváció három legfontosabb szintjét, azaz a nyelvi szintet, a tanulói szintet és a tanulási szituáció szintjét. Míg az első kettő szint a tanuló belső motivációjára épül, a harmadik inkább a tanulóra hatást gyakorló külső tényezőket kategorizálja további három különböző alkategóriával. Magyarországon a fiatal felnőttek nyelvtanulási szituációját vizsgálva Dörnyei (1990) egy tágan értelmezett integratív motivációs alrendszeren belül három különböző dimenziót különített el: az idegen nyelvek, kultúrák és emberek iránti érdeklődést, a látásmód szélesítését, a provincializmus elkerülése

iránti szándékot, továbbá az új ingerek és kihívások iránti vágyat. Ezek összességében jellemzik az adott nyelvtanuló lehetséges érdeklődését és vágyait, melyek inkább az integrált motiváció keretébe illeszthetők be. Ezeken a dimenziókon kívül szerepet kap egy negyedik, kevert dimenzió is, amely az új közösségbe való beilleszkedés és az utazás iránti vágyat foglalja magában. Az utóbb említett dimenzió tehát egy kevert dimenzió, amely egyszerre sorolható az integratív és az instrumentális alrendszerekbe.

Az integratív és instrumentális osztályozás mellett más modellekben helyet kap olyan új megközelítés is, mint például az intrinzikus és az extrinzikus motiváció (Deci és Ryan 1985), továbbá a múltbeli sikerek és kudarcok tapasztalata (Dörnyei, 1990). Az intrinzikus és az extrinzikus motivációt a szakirodalomban gyakran belső és külső motivációként magyaráítjuk. Külső tényezők által motivált viselkedés, vagyis extrinzikus motiváltság akkor jelenik meg, amikor az egyén külső jutalmak (pl. preferált osztályzat) megszerzése vagy a büntetés elkerülése miatt cselekszik. Ezzel ellentétben a belső indíttatású motiváltság, vagyis az intrinzikusan motivált egyén esetében belülről érkezik a cselekvésvágy a kíváncsiság és az öröm mozgatórugóinak köszönhetően. Az intrinzikus motivációt számos kutató vizsgálta, mint például Edward L. Deci és Richard Ryan, akik egy 1985-ös tanulmányukban hangsúlyozták, hogy a belső indíttatású motiváltság, azaz az intrinzikus motiváció a tanulási folyamat minden bizonnyal egyik nélkülözhetetlen motivációs tényezője. Véleményük szerint, ha az adott nyelvtanuló önálló elhatározásból kezdi el a nyelvtanulást (ilyen lehet a nyelvszakos egyetemi hallgatók csoportja), az intrinzikus motivációt feltételez. Deci elméletét az 1975-ben publikált *Intrinsic Motivation* című könyvében fejtette ki. Tíz évvel később szerzőtársával, Ryannel (1985) pontosították modelljüket, így született meg az úgynevezett öndeterminációs elméletük (röviden SDT), amelyet a *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* című közösen szerkesztett könyvükben ismertettek. Ennek alapja a már említett belső motiváció, mely szerintük egy természetes, veleszületett hajlama az embernek, egy olyan spontán indíttatás, amely egyben az alkalmazkodás és a növekedés fontos mozgatórugója is.

Az öndeterminációs elmélet szerint az egyén önállósága, autonómiája, kompetenciája és társas kapcsolatai olyan velünk született alapszükségletek, amelyekre minden embernek szüksége van. Amikor ezek egyszerre jelen vannak a tanulási folyamat során, akkor válunk motiválttá és kiegyensúlyozottá. Vagyis az egyénre hatással vannak az olyan külső változók, mint a társadalmi és a kulturális tényezők, amelyek vagy elősegítik, vagy gátolják az egyén autonómiáját, hozzáértését, kapcsolódva az egyéni teljesítményéhez. 2014-ben a gyakorlatban is felmérték az elmélet helytállóságát egy közép-európai egyetem hallgatói körében végzett

kérdőíves kutatás formájában, melynek fókuszában a felsőoktatási intézmények hallgatóinak tanulási motivációja állt. A méréshez a Vallerand (1992-1993) és munkatársai által kidolgozott, 28 tételből álló úgynevezett Akadémiai Motivációs Skálát (AMS-C 28) használták, amely a hallgatók motivációs szintjének mérése során egyaránt vizsgálta a belső, illetve a külső motivációt. Ebben a kutatásban egy új motivációs fogalom is megjelent, az „Amotiváció”, amely a motiváció teljes hiányát jelentette. Ezt a motivációtípust szintén Deci és Ryan nevéhez köthetjük, akik a fogalmat egy 1985-ös tanulmányukban definiálták. A kérdőív első hipotézise egy olyan korrelációs feltevés volt, amely arra irányult, hogy a hallgatók a képzés előrehaladtával egyre motiváltabbak lesznek, és ezzel egyidőben egyre kiemelkedőbb eredményeket produkálnak. A felmérés második lényeges feltevése az volt, hogy a megkérdezetteket a belső motiváció jellemzi, vagyis a tanulók a tudás megszerzésére helyezik a hangsúlyt, szemben a külső motivációval, azaz a diploma megszerzésével. A kutatás eredményeként mindkét feltevés igaznak bizonyult, azaz a megkérdezett hallgatók közül a végzéshez közelebb álló diákok motiváltabbnak bizonyultak, továbbá igazolódott a második feltevés is, azaz a belső motiváció szignifikáns volt, mivel a hallgatók nemcsak a diploma, hanem a számukra fontosnak tartott tudás megszerzése érdekében választották az egyetemi képzést.

A motivációkutatás témakörében fontos megemlíteni Kozéki Béla nevét is, aki egy 1983-as kutatása során cseh származású kutatótársával (*Iskoláskorúak teljesítményével kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata*) feltérképezte, hogy melyek a tanulók alapvető szükségletei és belső késztetései. Ezeket a szükségleteket és késztetéseket a tanuló egyéni motivációjának a kategorizálásába építhetjük be. Kozéki szerint az utóbbi kialakulásában az ösztönző, buzdító, támogató környezet, mint például az iskolai légkör, alapvető szerepet játszanak. A szerző kiemeli azokat a hatásokat, amelyeket az iskola a személyiség alakításában ér el, ezek például a teljesítmény és az önmegvalósítás szükséglete, vagy például a szociális kapcsolatok szükséglete. Egy másik 1986-os tanulmányában Kozéki és szerzőtársa három különböző tanulási orientációt különböztet meg. Az első a mélyreható tanulási stratégia, amely a mély érdeklődésű diákokra jellemző, akik holisztikus szemléletmóddal és nagymértékű lelkesedéssel rendelkeznek. A második a reprodukáló irányultság, amit inkább a felszínesebb tanulás és a sikertelenségtől való félelem irányít. A szervezett beállítottságú tanulók Kozéki szerint a célorientáltságra, a rendezett időbeosztásra és a lelkiismeretességre törekednek. A szerző egy korábbi tanulmányában (Kozéki, 1980) Dörnyeihez hasonlóan három fő motivációs összetevőt emel ki. Ezek a dimenziók az affektív (szociális), a kognitív (érdeklődő) és az effektív (teljesítő) dimenziók. A hallgatók tanulási

motiváltságának feltérképezésében elengedhetetlen mindhárom dimenzió együttes vizsgálata. A Kozéki által kialakított motivációstruktúrában felállított dimenziók között kiemelendő az aktivitási dimenzió, amely a legnagyobb mértékben befolyásolja az egyének képességfejlesztését, valamint az iskolai eredményességet.

A kommunikációs változók szintén fontos szerepet játszanak a nyelvtanulási hatékonyság vizsgálatában. Ezen változók együttes vizsgálata segítségével kapunk átfogó képet például az idegen nyelvi szorongás területén. A kommunikációs hajlandóság témakörében kiemelendő MacIntyre és munkatársai (1999) és McCroskey (1992) kutatása, az általuk megalkotott definíciókból tudjuk meghatározni a kommunikációs hajlandóság mint a hatékony nyelvtanulás egyik legfontosabb befolyásoló tényezőjének fogalmát. A kutatók szerint a kommunikációs hajlandóság magában foglalja a beszélgetések kezdeményezését egy adott kommunikációs helyzetben, a célnyelven, egy adott időben, egy adott személlyel. A beszélgetés elkerülése pedig abból fakad, hogy az adott nyelvtanuló még nem kész kifejezni magát. Ebből következik a második idegennyelv-elsajátítás területén ismert nyelvi szorongás meghatározása is, amely a kommunikációtól és az önkifejezéstől való feszélyezettséget foglalja magában (Horowitz, Cape, 1986). Legvégül pedig meg kell említenünk az idegen nyelvi kommunikációs önbecsülést, amely a nyelvtanulók sajátos nyelvi képességeinek önértékelésére vonatkozik. Fontos kiemelni, hogy a kommunikációs változók mértéke és szerepe függ az adott kommunikációs helyzettől és az így kialakult állapotváltozásoktól. Ezzel a területtel a nyelvészetben belül főként a kultúráközi kommunikáció és interkulturális tanulmányok foglalkoznak. Ennek kapcsán megemlíthetjük Edward T. Hall nevét, aki a *Beyond Culture* (1976) című munkájában a kulturális különbségeknek a kommunikációs folyamatokra és az emberek közötti interakciókra gyakorolt hatását vizsgálta.

A nyelvtanulási folyamat egyik igen fontos eleme, akadálya a nyelvi szorongás. A szakirodalom kétfajta szorongástípust különít el, melyeket MacIntyre és Gardner (1994) határoztak meg elsőként. A nyelvi szorongásra használt terminusokat eredetileg a pszichológia alkalmazta (Alpert és Haber, 1960) a szorongás két szélső pontjának reprezentálására. Az első, azaz a facilitáló szorongás pozitív hatással van a teljesítményre, fokozza a koncentrációt az adott izgalmi szinten, míg a második, a debilizáló szorongás negatívan hat az egyén teljesítményére, mivel a felfokozott stressz gátolja az adott személyt, elvonja a figyelmét a feladatról, s ezzel fokozódik a frusztráció.

Az előbbieken ismertetett modellek mindegyike a nyelvtanulási folyamatot, annak eredményességét vizsgálja, valamint a hatékonyságot és a sikerességet meghatározó

különböző tényezőket elemzi. Kutatásomban a Dörnyei (2005) által felállított elméleti keretet alapul véve állítottam össze kérdőívemet.

3 Kérdőíves kutatás magyarországi olasz szakos hallgatók körében

3.1 A kutatás rövid ismertetése

Kutatásom magyarországi olasz szakos hallgatók körében készült, az elemzés fókuszában a diákoknak a tanulási hatékonysággal kapcsolatos megítélésai, a tanulási motivációval, sikerességgel kapcsolatos gondolatai álltak. A vizsgálati minta országos szinten kiterjedt mind az öt olasz tanszékre, tehát a kutatásban résztvevő egyetemek a következők voltak: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Pécsi Tudományegyetem, Debreceni Tudományegyetem és végül a Szegedi Tudományegyetem. Az adatfelvétel a 2024/2025-ös tanév őszi félévében virtuálisan, Google űrlap alkalmazásával zajlott. A kutatásba bevontam a tanárszakos, az alapszakos, a minorképzésben, a mesterképzésben és az egyéb részidős képzésben tanuló hallgatókat is. A résztvevők között egyaránt találhatunk nappali és levelező munkarendű diákokat. A kérdőív magyar nyelven készült, hiszen számos kezdő nyelvtanuló válaszádom is volt. A megkérdezettek természetesen anonim módon töltötték ki kérdőívünket.

3.2 A kutatási kérdések

Amint már többször hangsúlyoztam, minden nyelvtanuló számára fontos a hatékonyság és az egyéni célok elérése, különösen azoknak, akik a választott idegen nyelvet a jövőben munkaeszközként kívánják használni. A többéves képzések végigviteléhez elengedhetetlen többek között a megfelelő és fenntartható motiváció, a kommunikációs készségek kibontakozása, az önbizalom és a monotóniatűrés.

Kutatási kérdéseimet ezen tényezők alapján a következőképpen fogalmaztam meg:

- 1) Mitől lesz valaki jó és motivált nyelvtanuló?
- 2) Az egyetemi tanulmányok során az olasz szakhoz fűződő kiindulási motiváció milyen irányban változik, és ennek milyen okai lehetnek?
- 3) Milyen szerepet játszanak a tanárok és a tanulási környezet az olasz nyelv iránti motiváció fenntartásában?
- 4) A különböző motivációtípusok hogyan jelennek meg a hallgató önképében?
- 5) Miként határozza meg a hallgatók kommunikációs önbecsülése és kommunikációs szorongása az idegen nyelvi kommunikációs hajlandóságukat?

3.3 A kérdőív szerkezete

A kérdőív első része a demográfiai adatokat térképezi fel. Ezt követik a tartalmi elemzést megalapozó kérdések. Összesen 27 kérdést fogalmaztam meg, melyek között voltak olyan opcionális kérdések is, amelyekre a diákoknak nem volt kötelező válaszolniuk. Kérdőívemben szerepeltek zárt és nyílt kérdések is, a nyílt kérdések lehetőséget adtak a hallgatóknak a szabad véleményformálásra és az önreflexiók, tapasztalatok kiterjedtebb megosztására.

A kérdéseket öt különböző tematikus csoportra osztottam. Az első csoportban a már korábban említett demográfiai adatok felvételére irányuló kérdések szerepeltek, számszerűen 7 ilyen kérdés volt a kérdőívben. Rákérdeztem a hallgatók életkorára, nemére, intézményére, képzési területére és munkarendjére, valamint lakhelyére is.

A második csoportban azt vizsgáltam, hogy azok a tanulók, akik korábban már tanultak más idegen nyelvet, hogyan tudják integrálni a korábbiakban elsajátított tudásukat egy új nyelvbe. Ebben a részben kérdeztem rá a külföldön tanulás, illetve az ösztöndíjak lehetőségére is, ami fontos szegmens a hatékonyság növelésében. Kérdés irányult az anyanyelvi beszélőkkel való aktív kapcsolatra is.

A harmadik kérdéscsoportban a nyelvtanulási hatékonyság külső tényezőit helyeztem a fókuszba. Ehhez a Dörnyei (1996) által kidolgozott motivációs összetevőket vettem alapul, azon belül is a tanulási szituáció szintjén taglalt alcsoportokat. A kurzus, a tanár és a csoport olyan specifikus összetevők, melyek azokat a külső tényezőket alkotják, amelyek a legnagyobb mértékben befolyásolják a nyelvtanuló motivációját, kommunikációs hajlandóságát és nyelvi önképét is. A Dörnyei által elkülönített motivációs összetevők magukba foglalják a tanár személyét és visszajelzéseit, valamint a csoporttársak együttműködését, azaz a csoportkohéziót. Ebben a szakaszban kérdeztem rá a hallgatói elégedettségre az adott nyelvi kurzusokra vonatkozóan nyílt kérdések formájában, valamint kérdés irányult a hallgatói elvárásokra is.

A negyedik vizsgálati csoportban a kitöltőket a saját maguk által felállított nyelvi énjük alapján kategorizáltam. A saját nyelvi képességekről kialakított hallgatói önkép a vizsgálatom fontos része volt, hiszen a kommunikációs hajlandóság és az idegen nyelvi önbizalom egyaránt részét képezi az énképnek.

Az utolsó csoportban esett szó a kitöltők karrier kilátásairól a jövőre vonatkozóan. Ebben a vizsgálati szegmensben a hallgatók pályaválasztása direkt és indirekt kérdések formájában is bekerült az elemzésbe.

4 A kérdőív értékelése, eredményei

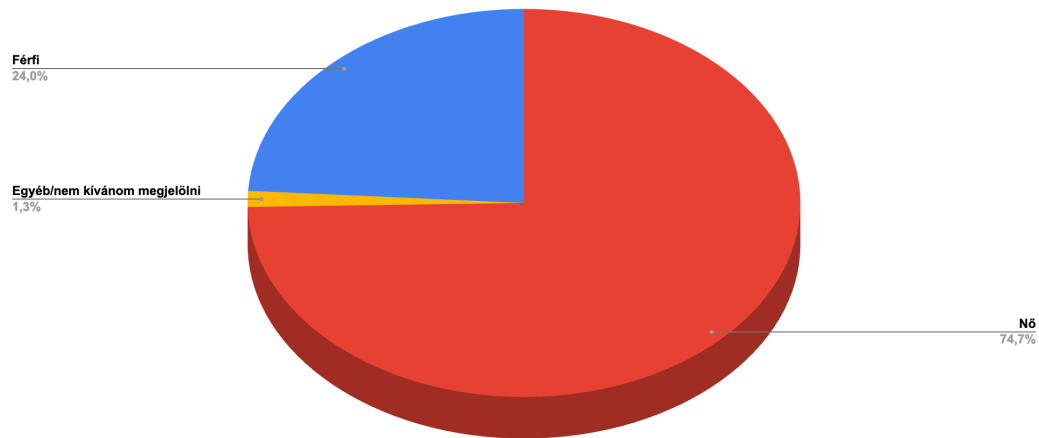
A kérdésekre adott válaszok elemzése előtt a kutatás reprezentativitásával kapcsolatban meg kell említeni, hogy az öt olasz tanszékre kiküldött kérdőívet összesen 75 hallgató töltötte ki. Mivel a KSH nem közöl adatokat az egyes szakokon tanuló diákok létszámáról, nem állapítható meg egzakt módon, hogy a 75 válaszadó pontosan milyen hányadát képezi az olasz szakos népességnek. Az egyetlen adat, amely rendelkezésre áll, az egyetemeken nyelvet tanuló hallgatókra vonatkozik, eszerint olaszul a 2023/24-es tanévben 1094 diák tanult², ugyanakkor ez a statisztikai adat nemcsak az olasz szakos hallgatókra utal, hanem az összes olaszul tanulóra, azaz a lektorátusok, különböző nyelvi kurzusok diákjaira is. A felvi.hu honlap statisztikáira támaszkodhatnánk még az olasz szakosok megállapításában, az itt található kimutatások viszont csupán a főszakos felvett hallgatókat tartalmazzák, a minor képzésben résztvevőket nem, továbbá mivel nem az összes felvett iratkozik be a választott képzésre, a felvi adatsora sem lehet pontos. Sajnos az egyetemek nyilvánosan elérhető honlapjai sem közlik a különböző szakokra vonatkozó létszámadatokat, így igazából csak becsülni tudjuk az olasz szakosok számát. Saját becslésem szerint körülbelül 350 olasz szakosa lehet a magyarországi öt olasz tanszéknek, azaz a válaszadóim összessége ennek a népességnek körülbelül egyötödét teszi ki. Véleményem szerint a körülbelül 20%-os arány már megfelelő alappal szolgálhat elemzésemhez.

4.1 Demográfiai és a képzettségre vonatkozó adatok

A válaszadók az első kérdéscsoportban a következő információkat adták meg: nem, kor, jelenlegi egyetem, évfolyam, szak, munkarend, valamint lakóhely. Az alábbi ábrák az ezekre a kérdésekre adott válaszokat összegzik (1-7. ábra).

² https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0023.html (Utolsó megtekintés dátuma: 2025. január 9.)

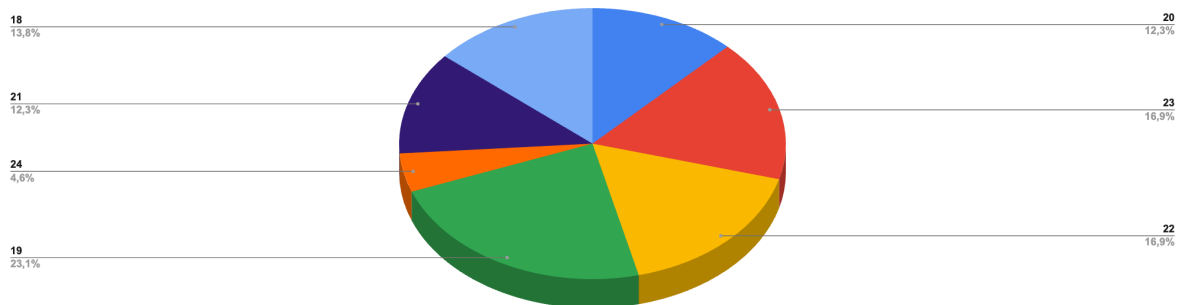
Mi a nemed?



1. ábra

Ahogy az 1. ábra is szemlélteti, túlnyomó többségében nők töltötték ki a kérdőívet, ami nem meglepő, mivel általánosságban elmondható, hogy több a női hallgató a bölcsészkarokon, mint férfi. A kitöltők 1%-a nem kívánta megjelölni nemét.

A kérdőív kitöltésének pillanatában hány éves vagy?



2. ábra

A 2. ábrán a korcsoport szerinti megoszlás mértékét láthatjuk. Fontos megemlíteni, hogy 9 kitöltő nem szerepel a százalékos eloszlásban, mivel ők eltérnek az egyetemi hallgatók átlagos életkori sávjától, így ők az „egyéb” opciót jelölték meg. Ezek a válaszadók általában levelező munkarendben végzik tanulmányaikat. Feltűnő még, hogy a mintában a legfiatalabb korosztály részvétele jelentős, ehhez képest a kitöltők csupán 5% sorolható be a legidősebb választható korcsoportba, azaz a 24 évesek kategóriájába. Életkori szempontból tehát a kutatásban az elsőévesek bizonyultak a legaktívabbnak, míg az ötöd-, hatodévesek jóval

kevesebben voltak. Ez valószínűleg azzal is magyarázható, hogy az alap-, az osztatlan és a minor specializációt együttvéve jelentős hallgatói létszámot ad, míg a tanárszakosok arányaiban már kevesebben vannak a különböző egyetemeken.



3. ábra

A 3. ábra a kutatásban résztvevő hallgatók affiliációját illusztrálja. A százalékos eloszlás alapján látszik, hogy a válaszadók többsége az SZTE-ről került ki. Ennek az a magyarázata, hogy saját egyetememen személyesen tudtam megszólítani hallgatótársaimat, míg a többi egyetemen az oktatók segítségével tudtam elérni a diákokat.



4. ábra

A 4. ábráról leolvasható, hogy a legelkeesebb kitöltőknek az elsőévesek bizonyultak, akik a válaszadók több, mint felét képezték. Kiemelendő, hogy az első három évfolyam magas aránya azzal magyarázható, hogy mind az alapszakos, mind a minor képzésben résztvevő hallgatók ebből a korcsoportból kerülnek ki. Ez magyarázza a felsőbb évfolyamok alacsonyabb arányát, akik osztatlan tanárszakos vagy mesterképzésben résztvevő hallgatók

lehetnek, számuk azonban összességében alacsonyabb az alapszakosokat és minorosokat is tartalmazó első korcsoporthoz viszonyítva.



5. ábra



6. ábra

Az 5. ábrán a képzéstípusok megoszlását figyelhetjük meg, és látható, hogy a mintában szignifikáns mértékben vannak jelen az alapszakos hallgatók, ugyanakkor az osztatlan tanárszakos hallgatók is aktív részét képezték a mérésnek.

Ezt követően a kitöltők munkarendjét vizsgáltam (6.ábra). A válaszadók túlnyomó többsége nappali tagozaton végzi tanulmányait, és csupán 7% tanul levelező munkarendben. A kutatásban résztvevő hallgatók százalékos eloszlása, azaz az újlatin (olasz) alapszakos diákok jelentős részvétele természetesen nagyban befolyásolta, hogy a kérdőív későbbi

tartalmi kérdéseire adott válaszok milyen összefüggéseket tártak fel.



7. ábra

A demográfiai elemzés zárásaként pedig a lakóhely szerinti eloszlás jelenik meg, amelyről megállapíthatjuk, hogy nem látható szignifikáns különbség; a többség a különböző várostípusokat jelölte meg. Ezt az eredményt azzal magyarázhatjuk, hogy Magyarországon az olaszoktatás elsősorban városi gimnáziumokban zajlik, így a községben élő tanulók számára eleve kevesebb esély nyílik az olasz nyelvvel való megismerkedésre (7. ábra).

4.2 Előzetes nyelvi tapasztalatok

A kitöltők által már korábban tanult nyelvek eloszlása összetett képet mutat, mivel többszörös választási lehetőséget adott a korábban tanult nyelvekre irányuló kérdés. Természetesen domináns az angol nyelv jelenléte, csupán egyetlen olyan hallgató volt, aki nem tanult korábban angolul. Az angol mellett a német is többször jelölt elem a kitöltők körében, igaz jelentősen alacsonyabb számban. Az újlatin nyelvek, vagyis a spanyol és a francia viszont a legkisebb mértékben jelenik meg a tanult nyelvek eloszlásában. Ennek az a magyarázata, hogy a magyar közoktatásban első nyelvként újlatin nyelv nem választható, így nagyon ritkán fordulhat elő, hogy egy egyetemista előéletében több neolatin nyelv is jelen legyen (8. ábra).



8. ábra

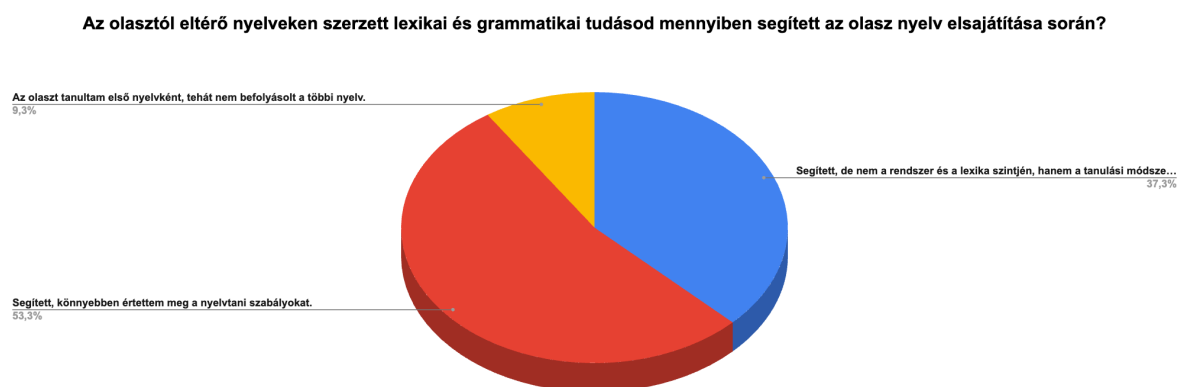
A következő kérdéssel azt vizsgáltam, hogy a korábban tanult nyelvekből milyen arányban rendelkeznek a hallgatók nyelvvizsga-bizonyítvánnyal, ami hivatalosan is visszaigazolja az elért nyelvi szintet és a kitartás mértékét is a választott nyelv tekintetében. Mivel az angol és a német nyelv jelent meg a legnagyobb mértékben a tanult nyelvek eloszlásában, így az ezen nyelvekből tett sikeres nyelvvizsgák számából arra a következtetésre jutunk, hogy fontos a hallgatóknak az elért nyelvi szintjükre vonatkozó hivatalos tanúsítvány megszerzése (9. ábra).



9. ábra

Az ezt követő kérdéssel azt vizsgáltam, hogy azok a tanulók, akik korábban már elsajátítottak egy, az olasztól eltérő nyelvet, milyen módon integrálják az így szerzett lexikai és grammatikai tudásukat az olasz nyelv elsajátítási folyamatában. A választási lehetőségek

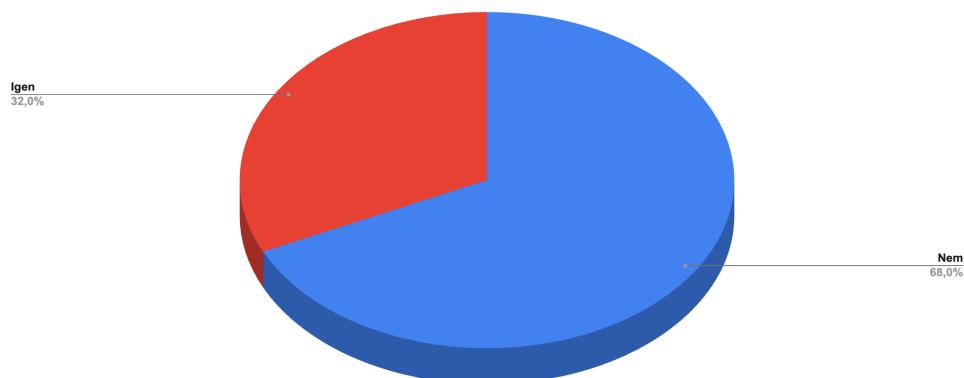
közül egy egyáltalán nem jelenik meg a kérdést reprezentáló kördiagramm százalékos eloszlásában (10.ábra), azaz egyetlen kitöltő sem tapasztalt negatív hatást az előzetes nyelv elsajátítása után, így az „Akadályozott, mert túl sok interferencia-jelenséget tapasztaltam” válaszlehetőség jelöletlenül maradt. A százalékos eloszlásból leolvasható az is, hogy a kitöltők több, mint 90%-a tanult az olasztól eltérő első idegen nyelvet, azaz az olasz a második idegen nyelv kategóriájába sorolható. Mivel ezek a nyelvek az olasztól merőben eltérnek, grammatikailag és lexikailag egyaránt, így arra következtethetnénk, hogy a hallgatók nagyobb arányban választották a „Segített, de nem a rendszer és a lexika szintjén, hanem a tanulási módszer területén, melyet már kialakítottam az első idegen nyelvnél” válaszlehetőséget. A válaszadóknak azonban csupán 37,3%-a jelölte meg ezt az állítást, ellenben a „Segített, könnyebben értettem meg a nyelvtani szabályokat” állítással a kitöltők több, mint fele értett egyet.



10. ábra

Ezt követően arra voltam kíváncsi, hogy a kitöltők milyen arányban folytattak egy legalább két hetes intervallumban külföldi tanulmányokat célnyelvi környezetben. A célországban nyert nyelvi tapasztalat szignifikánsan növelheti a nyelvtanulók nyelvi szintjét és egyben a motivációjukat is, valamint a nyelvtanulók kulturális, interkulturális érzékenységét is befolyásolja a célnyelvi környezetben való tartózkodás. A 11. ábra adatai alapján megállapíthatjuk, hogy a kitöltők 68%-a még nem vett részt a célnyelvi országban szervezett tanulmányi programban. Ezt a következtetést az elsőévesek magas aránya magyarázza, mivel a legtöbb ilyen típusú programnak előfeltétele a legalább két lezárt tanulmányi félév. Így az igennel válaszoló hallgatók csak felsőbbévesek lehetnek, akiknek részvételi aránya a kutatásban alacsonyabb volt.

Volt korábban lehetőség huzamosabb ideig (legalább 2 hét) Olaszországban tartózkodni ösztöndíjprogram keretein belül?



11. ábra

4.3 Az egyetem által kialakított külső tényezők

A kutatás következő szakaszában a nyelvtanulási hatékonyságot befolyásoló külső tényezőket vizsgáltam, melyeket az egyetemen lévő környezeti hatások alakítanak ki. Ezen vizsgálati részben már lehetőséget kaptak a kitöltők nyílt kérdésekre adott válaszok formájában egyéni vélemény megfogalmazására is.



12. ábra

Elsőként a hallgatók szakválasztással kapcsolatos elégedettségét mértem fel, ennél a kérdésnél az 1-es szám jelöli a „teljesen elégedett vagyok” és az 5-ös szám pedig a „teljesen elégedetlen vagyok” állításokat. A kitöltők majdnem fele a legelégedettebb csoportba tartozik, ami azt mutatja, hogy általánosságban pozitív véleményük van a jelenlegi tanulmányaikat illetően. A legelégedettebb és a legelégedetlenebb hallgatók közötti eloszlásból megállapíthatjuk, hogy arányában jóval több, mintegy háromszoros az elégedett hallgató az elégedetlenekhez képest. 47 olyan kitöltő volt, aki az elégedettségi skála pozitív oldalára helyezte magát, és csupán 19 olyan hallgató volt, aki negatív véleménnyel értékelte a szakválasztását (12. ábra). Az elégedetlen hallgatók jelentős hányada a minor képzésben vesznek részt, ők frusztrációjukat a nem elégséges nyelvtudással magyarázták egy későbbi kérdésre adott válaszban.



13. ábra

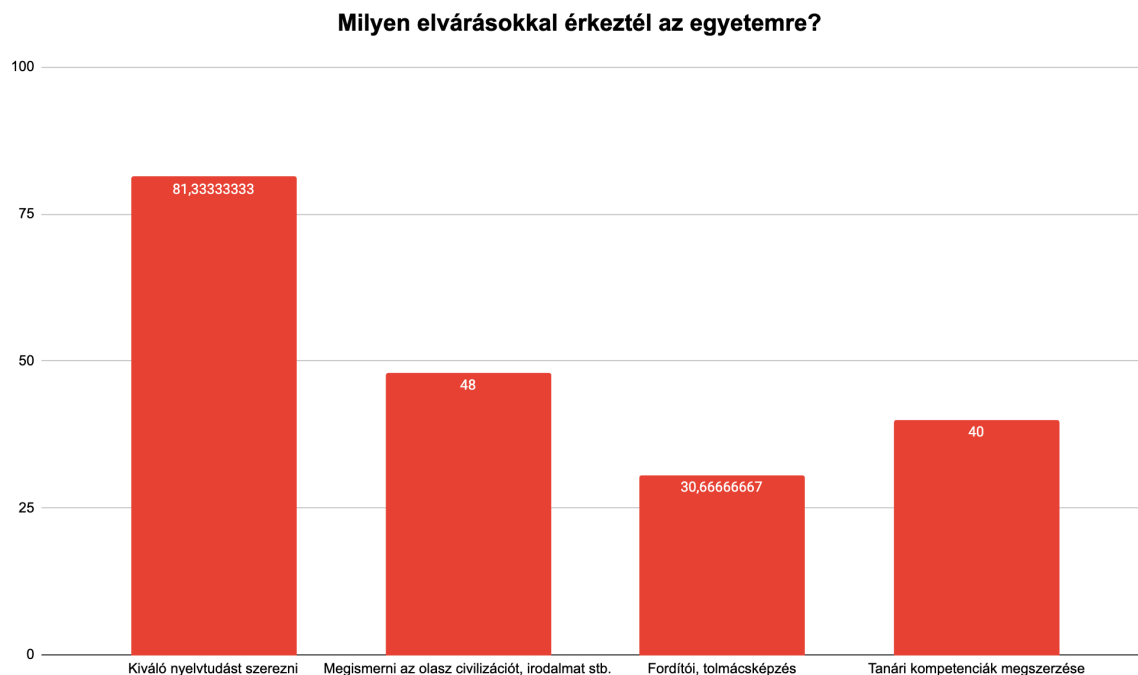
A következő kérdésben arra vártam a választ, hogy abban az esetben, ha a kitöltő olasz szakos hallgatók visszamehetnének az időben, akkor ismételten az olasz szakot választanák-e, vagy inkább egy másik típusú képzést mellett döntenének (13. ábra). A válaszadók közel 80%-a nem bánta meg a döntését a szakválasztásával kapcsolatban, ami egyértelműen az előző (12.) ábra által reprezentált eredményt erősíti. A kérdésre 16 fő válaszolt nemmel, ők életkoruk, képzéstípusuk és egyetemük szempontjából egy heterogén csoportot alkotnak, így az elégedetlenek csoportját külső tanulási tényezők alapján nem tudjuk tipizálni.

A következő két kérdés ugyanakkor nyílt kérdés formájában éppen arra irányult, hogy a szakválasztás helyességével kapcsolatos korábban adott pozitív és negatív értékeléssel a

válaszadók részletesebben is megindokolják. Ezeket a válaszokat kulcsszavas kereséssel elemeztem. A kitöltőknek tehát lehetőségük volt kifejezni a korábbi döntésükkel kapcsolatos jelenlegi negatív vagy pozitív véleményüket, így felszínre kerültek a szakválasztással kapcsolatos indokok vagy elbizonytalanító tényezők. Természetesen figyelembe kell vennünk, hogy azok a hallgatók, akik már több félévet is sikeresen teljesítettek, sokkal átfogóbb és részletesebb választ adhattak, mint azok, akik még a tanulmányaik kezdetén járnak.

Elsőként a magasabb létszámú vizsgálati csoport által adott válaszokban található visszatérő, azaz a leggyakrabban előforduló elemeket, kulcsszavakat ismertetem. Azok, akik nem bánták meg, hogy az olasz szakot választották, legnagyobb mértékben az olasz nyelv és a kultúra szépségeit, a kultúra iránt érzett csodálatukat, valamint a magas színvonalon oktató tanszéki tanárokat emelték ki. Ezeket a hallgatókat a Dörnyei (1996) által meghatározott integratív motivációs alrendszerek által meghatározott személyek körébe sorolhatjuk, mivel a megkérdezettek érzelmi alapon választották szakjukat, és emiatt tartanak ki most is döntésük mellett. Számos hallgató emelte ki a képzésforma és a közösség iránti elégedettségét, ezek a válaszadók többnyire tanárszakos hallgatók voltak, de az egyéb képzési területekről is hasonlóan pozitív visszajelzések érkeztek. Ezzel ellentétben, de jóval kisebb arányban jelenik meg az instrumentális motiváció mint választási szempont, az ezen kategóriába tartozó kitöltők számára a szak gyakorlati oldala a mérvadó, mivel esetükben a prioritás a munkaerőpiacon való elhelyezkedés, azaz számukra ez a szak leginkább eszköz a céljaik elérésében.

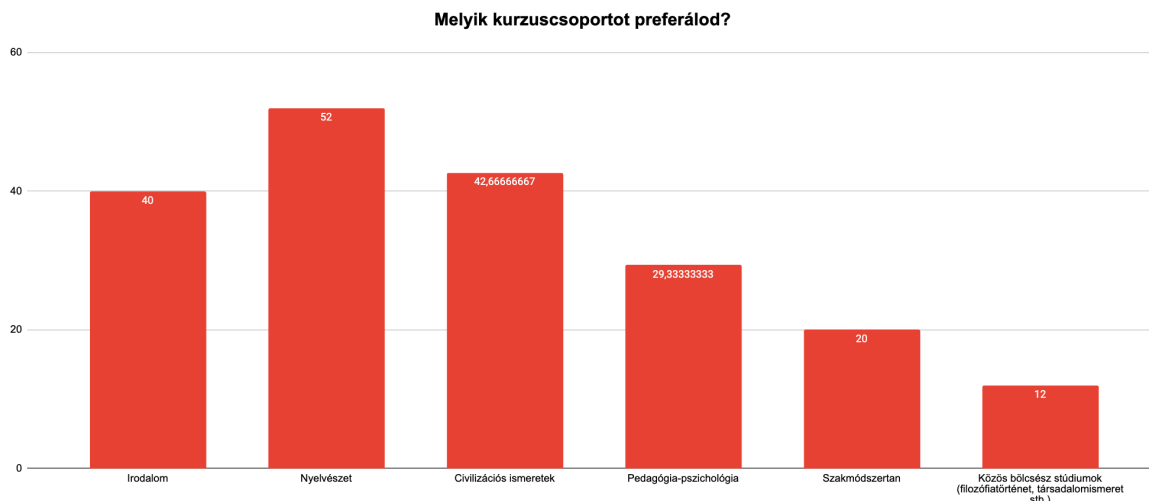
Azok a kitöltők, akik megbánták a szakválasztásukat, kiemelték a képzés hosszát és a különböző tantárgycsoportok eloszlását, illetve a diploma által biztosított szűk szaktudást. Ezen a ponton fontos megvizsgálni az ebbe a csoportba tartozó válaszadók képzéstípusát mivel ezek a tényezők eltérőek az alapszakos, tanárszakos vagy például a minor képzésben résztvevő hallgatók között.



14. ábra

Ezt követően a kitöltőknek az olasz szakkal kapcsolatos elvárásait vizsgáltam. A válaszokból egyértelműen megállapíthatjuk, hogy a kitöltők többségét a kiváló nyelvtudás megszerzése motiválta az olasz egyetemi szintű tanulásának választásában. Legkisebb arányban a fordító és tolmácsképzést emelték ki a hallgatók, ez a képzés az alapszakosok számára specializáció formájában választható, vagy a későbbiekben mesterszakon folytatható diszciplína. Fontos megjegyezni, hogy magas számban fordult elő a tanári kompetenciák megszerzését célzó motiváció is, ami azt mutatja, hogy a tanárszakos hallgatók valóban azzal a céllal tanulnak, hogy a későbbiekben a pedagóguspályán helyezkedjenek el (14. ábra).

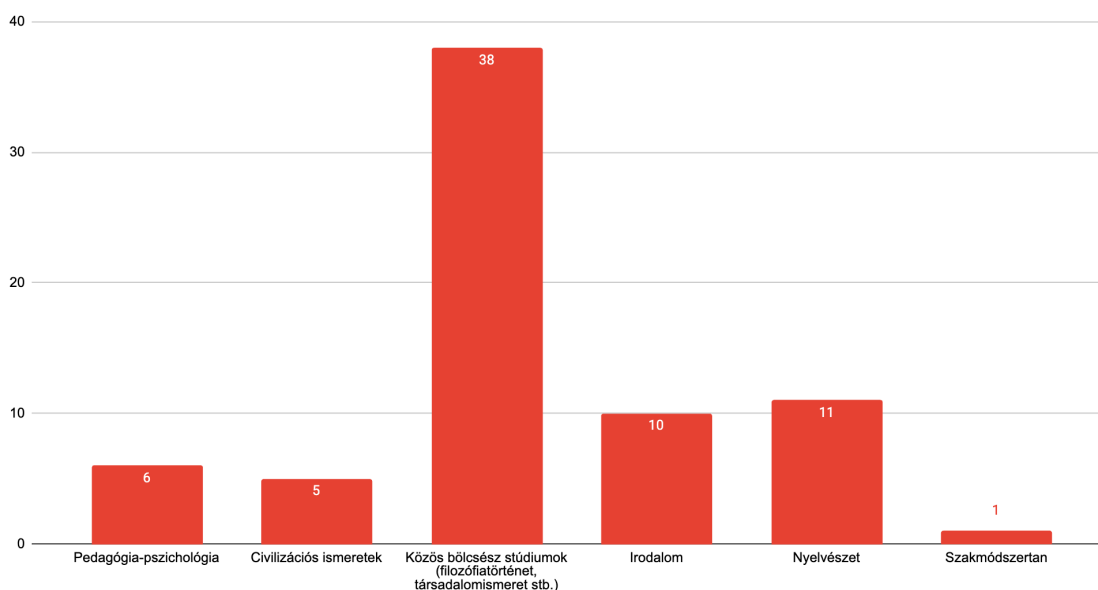
Az ezt követő kérdés szintén a szakválasztás mögötti motivációt vizsgálta, az előző kérdés válaszlehetőséget kibővítve. A válaszadók közel egésze az olasz nyelv iránti szeretetét emelte ki, mint legfontosabb döntési tényezőt. Emellett magas arányban jelenik meg a nyelv és a kultúra szépsége, vonzereje. Legkisebb arányban az Olaszországban való munkavállalás lehetősége vonzza a hallgatókat, ami azt mutatja, hogy kisebb arányban van jelen az instrumentális/külső motiváció a hallgatók körében, mint az integratív/belső motiváció.



15. ábra

A következő kérdés a Dörnyei (1996) által kidolgozott, a tanulási szituáció szintjén lévő motivációs összetevőkre irányult, azaz a kurzusspecifikus motivációs elemeket térképezte fel (15. ábra). Válaszaikban a kitöltők legnagyobb aránya a nyelvészeti és a civilizációs ismereteket bővítő tantárgyakat preferálta, kevésbé az irodalmi és az úgynevezett közös bölcsész stúdiumok. Itt is fontos megemlíteni, hogy kizárólag a tanárszakos hallgatók rendelkeznek olyan órákkal, mint a szakmódszertan vagy a pedagógia-pszichológia, ez magyarázhatja az ezen tantárgycsoportokat megjelölő válaszok alacsonyabb arányát.

Ha választhatnál egyet az előbb említett kurzuscsoportokból, melyik tanítását mellőznéd az általad látogatott szakon?



16. ábra

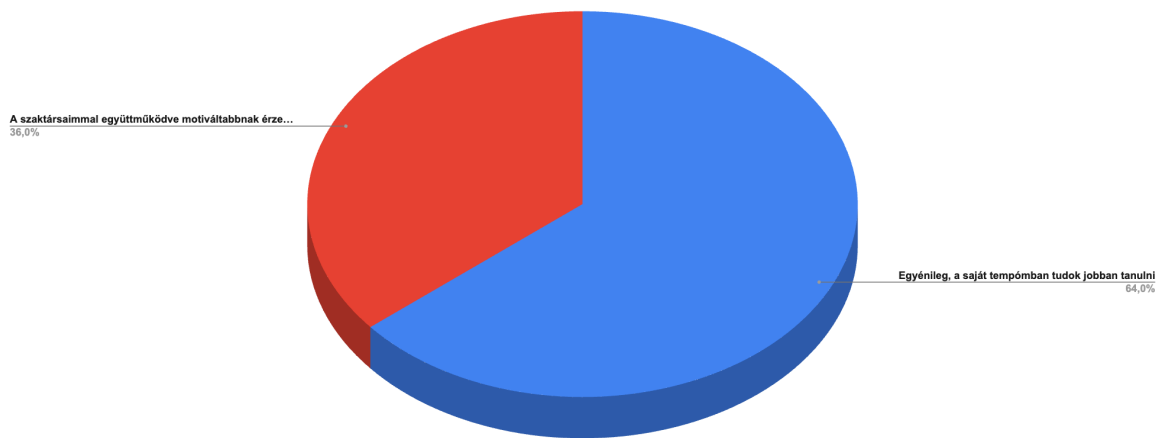
Ezt követően kérdést tettem fel a hallgatók által leginkább mellőzendőnek ítélt tárgyakkal kapcsolatban, ez a kérdés elsősorban az előző kérdésre adott válaszok ellenőrzésére szolgált. A hallgatók egyértelműen azokat az általánosan művelő tantárgyakat érzik mellőzhetőnek, amelyek nem a saját tanszékük keretein belül valósulnak meg. Ennek oka minden bizonnyal az, hogy az olasz tanszékekre jellemző, hogy a kurzusok kisebb létszámokkal működnek, több a lehetőség a közvetlen tanár-diák kapcsolat kialakítására, azaz az oktatás nem tömeges jellegű.



17. ábra

Ezt követően a tanulásszervezésre irányuló kérdések következtek. Mivel nem tettem fel direkt kérdést az oktató személyével kapcsolatban, így a kérdést a mentorálásra vonatkozóan fogalmaztam meg. A válaszokból az derült ki, hogy a diákoknak csupán egyharmada igényli az egyéni mentorálást az oktatók részéről (17. ábra).

Az egyéni vagy a csoportos tanulást tartod hatékonyabbnak?

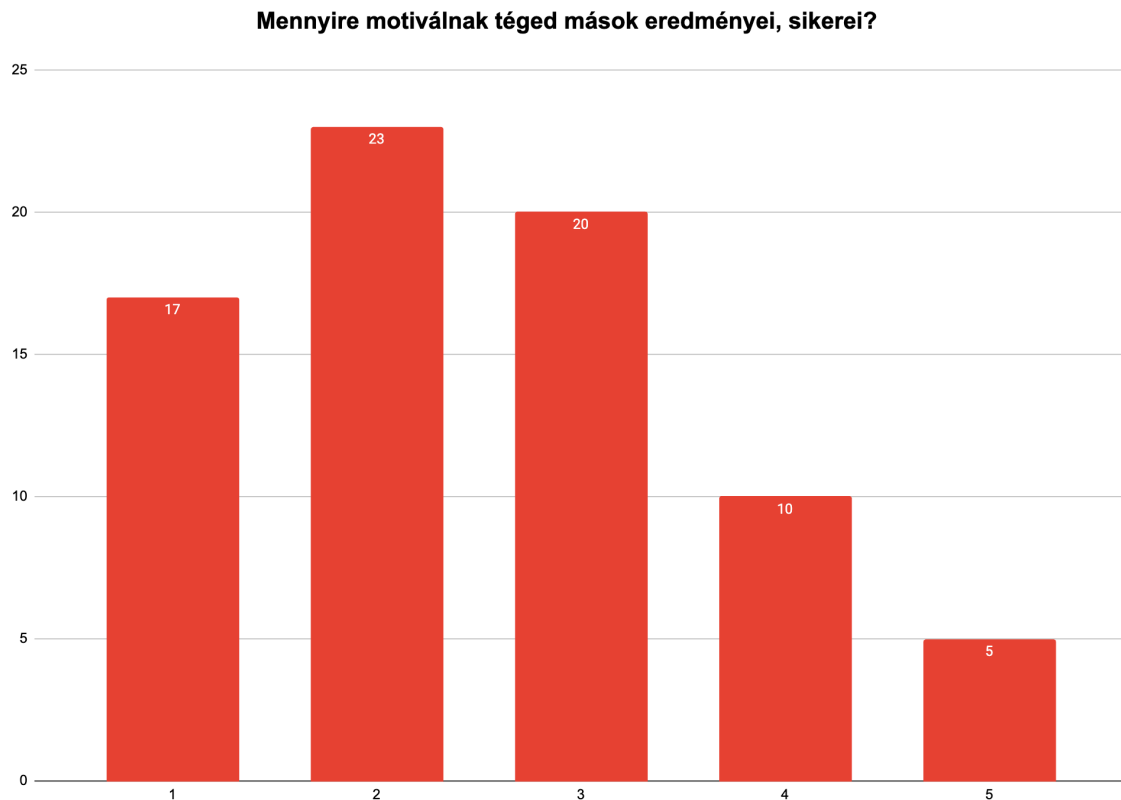


18. ábra

A vizsgálati szegmens zárásaként a csoporttársakkal való együttműködés mértékére kérdeztem rá, mivel ez a tényező is részét képezi a Dörnyei (1996) által kidolgozott tanulási szituációs modellnek. A csoportkohézió erősségét tükrözi az, hogy a hallgatók mennyire érzik hatékonynak a közös tanulást. A kitöltők 64%-a érzi célravezetőbbnek az egyéni tanulást, a maradék 36% képes csak szaktársaival együtt hatékonyan tanulni (18. ábra). Ennek magyarázata lehet a korábban említett csoportkohézió erőssége, illetve gyengesége, de a következő vizsgálati szegmensben elemzendő egyéni változók is erősen közrejátszanak az egyének által preferált tanulási stílushoz.

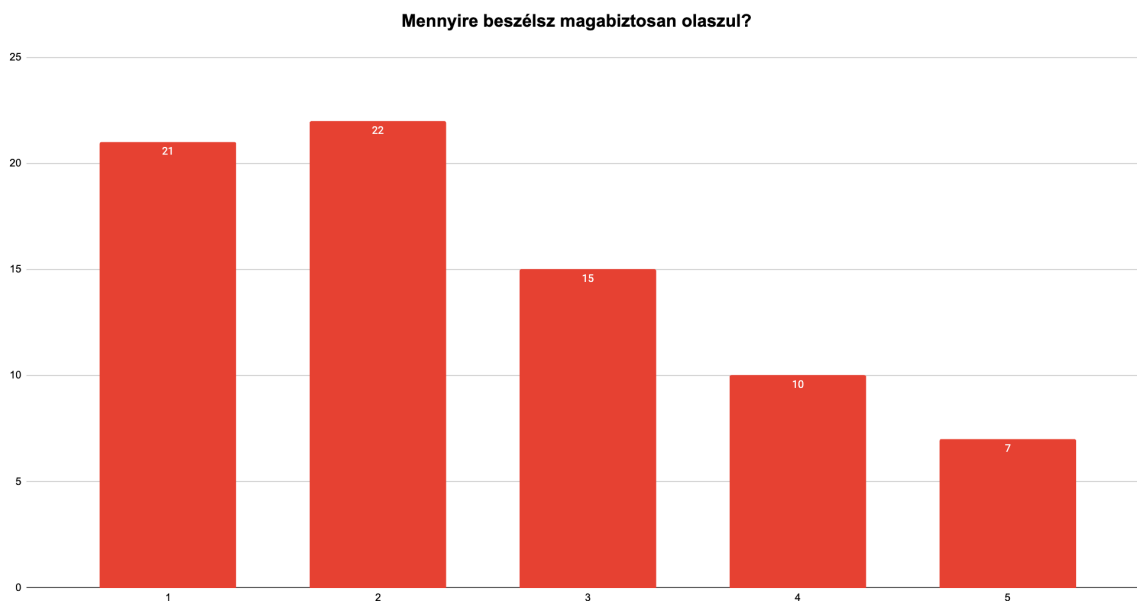
4.4 Hallgatói énkép

A negyedik vizsgálati csoportban olyan kérdéseket fogalmaztam meg, amelyekben önreflexiókat kellett írniuk a válaszadóknak a saját képességeikről, illetve sikerélményeikről.



19. ábra

A szegmens első elemét képező kérdés a következő volt: „Mennyire motiválnak téged mások eredményei, sikerei?”. Ezzel a kérdéssel vizsgáltam azt, hogy hogyan befolyásolja a hallgatók egyéni motivációját az őket körülvevő emberek sikeressége. Az 1-es választási lehetőség jelölte a „teljes mértékben motivál”, míg az 5-ös a „teljes mértékben demotivál” állítást. Megállapítható, hogy a kitöltők nagyobb arányban érzik a pozitív hatását az őket körülvevő emberek elért sikereinek és eredményeinek, mivel összesítve a kitöltők több, mint fele helyezkedik el a grafikon motivált oldalán (19. ábra).



20. ábra

A következő kérdés a hallgatók magabiztosságának mértékére irányult (20. ábra). Ennél a kérdésnél az 1-es szám jelöli az „Úgy érzem, teljesen magabiztos vagyok” állítást, és a skála másik végén lévő 5-ös szám jelöli a „Nem érzem magam magabiztosnak beszéd közben” állítást. Egyértelműen leolvasható a válaszadók reflexióiból, hogy kellően magabiztosnak érzik magukat beszéd közben, és kevés olyan ember akad, aki félénk. Az utóbbi csoportba leginkább az elsőévesek, továbbá a minoros hallgatók tartoznak.

Az előző gondolat folytatásaként egy nyílt kérdés formájában azt kérdeztem a hallgatóktól hogy: „Milyen a saját képességeidről kialakított képed? (Magabiztos vagy, szívesen szólalsz fel órán, vagy ellenkezőleg, kerülöd az órai megszólalást, frusztrál, ha a csoportban beszélned kell, stb.)”. Összesen 32 kitöltő használta a „magabiztos vagyok” kifejezést válaszában. További 30 fő írta a „szívesen” szót, akár a beszédre, írásra vagy akár a fordítással kapcsolatos tevékenységek végzésére vonatkozóan. Kiemelném a 73. válaszadó által megfogalmazott önreflexiót: „Az évek során felszívtam magam és ki tudtam teljesedni, magabiztos és kommunikatív lettem a szakomnak köszönhetően”. Ez a vélemény azt mutatja, hogy a képzés előrehaladtával még a korábban gátlásos hallgatók is képesek az önálló véleményformálásra olasz nyelven. Más válaszadók viszont a szorongást és a frusztrációt emelték ki mint korlátozó tényező. Ilyen volt a 20. válaszadó véleménye is: „Ha fel kell szólalni, elég erős szorongás van bennem, ez fokozott, ha olaszul történik, a negatív visszajelzések miatt...”. Ez a válasz arra világít rá, hogy az előzetes negatív élmények erősen

kihatnak az egyénre, ezzel csökkentve a kommunikációs hajlandóságot és növelve a kommunikációs szorongást.

A vizsgálati szegmens zárásaként ismételten nyílt kérdés formájában azt kérdeztem a kitöltőktől, hogy: „Összességében sok sikerélményben van részed az egyetemi tanulmányaid alatt? (versenyek, megmérettetések, kiselőadások, tanári visszajelzések, hallgatótársak visszajelzései stb.)”. Számos „igen”-t tartalmazó választ olvastam, a legtöbb ilyen típusú válaszban a tanári visszajelzés fontosságát emelték ki a válaszadók, szám szerint 36 ilyen válasz érkezett. Fontos figyelembe venni, hogy a tanulmányaik elején lévő hallgatóknak még nem volt elegendő ideje sok tanórai tapasztalatot szerezni, de a válaszaikat olvasva többségük rendkívül bizakodó és optimista. A negatív élményeket megfogalmazó diákok, akik jelentősen kevesebben vannak a mintában, arra a következtetésre vezetnek, hogy a sikerélmények és a pozitív élmények hiánya elkedvetleníti a diákokat. Ilyen volt például a 33. válaszadó véleményei is, aki szerint: „... teljesen elveszi a motivációm a sok kudarc:”.

4.5 Jövőbeli tervek

Legvégül pedig a kitöltők karrierkilátásait és jövőbeli elképzeléseit vizsgáltam. Ehhez a korábban használt nyílt kérdéstípust alkalmaztam, hogy a válaszlehetőségek ne torzítsák vagy befolyásolják az interjúalanyok döntését. A válaszokból kiderült, hogy sokan szeretnék hasznosítani az egyetemen szerzett olasztudásokat a jövőbeli munkájuk során. 28 olyan válasz érkezett, amelyben a „tanár” szó szerepelt, ami meglepő adat, mivel csak 22 tanárszakos és 1 szaktanár szakos kitöltő vett részt a mérésben, így megállapíthatjuk, hogy a tanári szakma vonzereje elér más képzéstípusú hallgatókhoz is. Emellett 20 további válasz érkezett, amelyben a „fordító” szó szerepelt és 16 olyan, amelyben a „tolmács” szó volt hangsúlyos. Számos olyan válaszadó is volt, aki új, az olasztól eltérő, mégis rokon terület irányába menne el, ilyen volt például a turizmus. Sokan viszont még tanácstalanul állnak a döntés előtt, mint például a 12. válaszadó, aki a következőket nyilatkozta: „Nem tudom még pontosan. Akár külföldön, akár itthon, de szeretném használni mindkét nyelvemet a munkahelyemen, valamilyen szinten.” Ez a válasz, bár bizonytalanságot jelez, mégis kitűnik belőle az olasz iránti elkötelezettség.

5 Konklúzió

A kérdőívet kitöltő olasz szakos hallgatók visszajelzéseiből megállapítható, hogy az olasz nyelvet egyetemi keretek között tanulóknak az olasz kultúrához és a nyelvhez, valamint az olasz szakhoz fűződő viszonya és értékítéletei igen pozitívak. A kutatás fókuszában a tanulási hatékonyság állt, melyet a megfelelő mértékű és a hosszú ideig fenntartható motiváció eredményeként értelmeztem. A kérdőívet kitöltő diákok válaszaiból egyértelműen kiderült, hogy tanulási eredményességük hátterében az integratív motiváció áll, azaz a célnyelvhez és kultúrához fűződő pozitív attitűdjük. A válaszokban természetesen megjelent az instrumentális motiváció is, hiszen a hallgatók azzal a céllal érkeznek az egyetemre, hogy diplomát és szakképesítést szerezzenek, melynek segítségével könnyen el tudnak helyezkedni a munkaerőpiacon. A kitöltők kritikai véleményét is megfogalmazták; egy részük inkább szakot módosítana, ennek hátterében az olasz nyelvvel és a bölcsészszakokkal kapcsolatos negatív karrierkilátások állnak.

Az olasz nyelv tanulását megelőző korábbi nyelvtanulási tapasztalatok kapcsán a válaszadók zöme pozitív hatásokról számolt be, azaz a megkérdezettek egyértelműen előnyösnek ítélték meg az első idegen nyelven elsajátított grammatikai és lexikai tudás meglétét a második idegen nyelv tanulása szempontjából. Ezek az előzetesen kialakított képességek és kompetenciák jelentősen befolyásolják a diákok tanulási hatékonyságát; a következő idegen nyelv strukturális, de akár lexikai jellemzőit is könnyebb birtokba venni, ha a diák nyelvi repertoárjában már más idegen nyelvek is rendelkezésre állnak. A 75 főből álló kutatási minta másik jellemzője az volt, hogy sok hallgatónak még nem volt alkalma külföldi tanulmányúton részt venni, ami pedig nagyon fontos lenne a motiváció megerősítése és az eredményesség fokozása szempontjából.

A különböző kommunikációs jellemzők vizsgálata során bizonyítást nyert, hogy a kommunikációs hajlandóság az egyetemi évek alatt az idő előrehaladtával szintén pozitív irányba fejlődik, ez pedig magával hozza a motiváció további erősödését. Ezt a folyamatot kiegészítik a sikerélmények és a tanulmányok során az oktatóktól vagy a társaktól kapott pozitív visszajelzések.

A válaszokból az is kiderült, hogy tanulmányai során számos hallgató küzd a motiváció fenntartásának nehézségével, mivel a negatív visszajelzések és a sikerélmények elmaradása csökkenti az önmagukba vetett hitüket, és könnyen kialakulhat egy belső blokk, ami csökkenti az egyén kommunikációs szándékát.

A szakválasztással kapcsolatban levonható az a következtetés is, hogy a hallgatók elégedettsége összefügg azzal, hogy a korábbi elvárásaikat hogyan teljesíti az a képzéstípus, melynek keretében tanulmányaikat folytatják. Ezen a területen egyértelműen pozitív a kép, mivel a megkérdezettek döntő többsége nyilatkozta, hogy elégedett a szakjával, korábbi elképzeléseinek megfelel az a struktúra és tananyag, melyet képzéstípusa kínál. Érdekes következtetés, hogy az integratív motivációval rendelkező csoport inkább a nyelvészeti és civilizációs ismereteket bővítő tantárgycsoportokat preferálta, míg az instrumentális motivációval rendelkező csoport számára ezek a tantárgyak nélkülözhetők.

A vizsgálat elején megfogalmazott öt kutatási kérdés mindegyikére igen értékes válaszokat kaptam a kutatásban részt vevő diákoktól. A „Mitől lesz valaki jó és motivált nyelvtanuló” kérdésemre egyértelmű válasz nem született, erre a felvetésre talán nem is lehet egzakt és rövid véleményt megfogalmazni. A válaszokból viszont az a következtetés vonható le, hogy ha az adott nyelvtanuló pozitív visszajelzéseket kap mind tanáraitól, mind csoporttársaitól, és ha a csoporttársak eredményei és sikeressége nem hat negatívan rá, hanem további ösztönzést ad, akkor a nyelvtanuló egyre motiváltabb lesz.

A válaszadók mindazonáltal eltérő módon gondolkodnak a motivációról, sokan magukat hibáztatják, ha nem teljesítenek megfelelően, vagy ha nem kapnak pozitív visszacsatolást. De számos olyan hallgató vett részt a mérésben, akik szerint ezek a tényezők nem hatnak rájuk, és nem a sikerek és mások véleménye határozza meg a saját motiváltságukat. Ezek a hallgatók általában önállóan szeretnek tanulni, és nem szívesen készülnek csoporttársaikkal együtt a vizsgákra. Kirajzolódott tehát egy olyan tanulói típus, amelyik számít a társak és a tanárok támogatására, szívesen veszi az egyéni mentorálást is, míg a másik típusba tartozó diákok amolyan magányos farkasként haladnak előre a tanulmányaikban.

Ugyanakkor az is bebizonyosodott, hogy a kiindulási motiváció az alapján változik, erősödik vagy gyengül, hogy a hallgatókat milyen impulzusok érik a tanulmányaik során. Akkor nő és erősödik a kiindulási motiváció, ha a diák megfelelő támogatást kap, habár az is kiderült, hogy nem minden válaszadónál ez a fő mozgatórugó. Az idősebb és tapasztaltabb korosztálynak már nem a dicséret az elsődleges, hanem a saját maguk által észlelt és tapasztalt pozitív irányú fejlődés.

A hallgatói önképre vonatkozó kutatási kérdéssel kapcsolatban a beérkezett válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek többsége magabiztos saját képességeit illetően, és a motivációtípusokat tekintve a vizsgálati mintában magasabb számban jelenik meg a belső indíttatású motiváció a külsővel szemben. Kiegészítésként azonban azt is meg

kell említeni, hogy a belső motiváció önmagában nem elégséges; a Kozéki által felvázolt környezeti tényezők is fontos szerepet játszanak az eredményességben. Csakúgy mint a Dörnyei által említett előzetes sikerélmények is, ami a válaszok alapján a legnagyobb mértékben képes befolyásolni a hallgatói önképet.

Végül az utolsó kutatási kérdésre is választ kaptam, eszerint a kommunikációs hajlandóságot nagymértékben gyengítheti az egyén szorongásának mértéke és az önbecsülési deficitje. Ezeket a tényezőket a korábban elemzett környezeti hatások (tanár, csoporttársak visszajelzése stb.) mozgatják legnagyobb mértékben, amint az a válaszokból kiderült. A válaszadók tapasztalatai alapján a MacIntyre és Gardner által leírt szorongástípusok megjelenését tekintve a debilizáló szorongás jelenik meg nagyobb mértékben, és ez a tényező erősíti a negatív hallgatói énképet is.

A továbbiakban érdemes lenne néhány év elteltével megismételni ezt a vizsgálatot, hogy lássuk, a most elsőéves hallgatók véleménye hogyan változik a tanulmányi évek során. Ugyanígy hasznos lehetne a diplomások pályakövetése is, melynek keretében vizsgálni lehetne azt, hogy az egyetemen elsajátított tanulási tartalmak, illetve a megszerzett kompetenciák mennyiben hasznosulnak a munka világában.

Bibliográfia

- Alpert, Robert - Ronald N. Haber (1960) *Anxiety in academic achievement situations*. In “Journal of Abnormal and Social Psychology”, 61(2), 207–215
- Benke Mariann (2018) *Az önmeghatározás elmélet alkalmazása a tanulási motiváció vizsgálatára*, In “Taylor: Gazdálkodás- és Szervezéstudományi Folyóirat” 2018/4. szám (No. 34), 4-14.
- Csizér Kata (2012) *A második nyelvi motivációs érendszer, az önszabályozó tanulás és az énhatékonysági képzetek szerepe a nyelvtanulási motivációban: egy kérdőíves angol szakos egyetemisták körében*, In “Iskolakultúra”, 11. 24-33.
- Deci, Edward L. - Richard M. Ryan (1985) *Cognitive Evaluation Theory*. In *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Boston, Springer.
- Deci Edward L. - Richard M. Ryan (1985) *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, Springer.
- Dobó Ajsa (2019) *Középiskolások nyelvtanulási motivációi egy kérdőíves felmérés tükrében*, In *Műhelytanulmányok* (szerk. Dávid Kinga - Kollár Andrea), Szeged, SZTE BTK, 159-213.
- Dörnyei Zoltán (1990) *Conceptualizing motivation in foreign language learning*. In “Language Learning”, 40(1), 45–78.
- Dörnyei Zoltán (1994) *Motivation and motivating in the foreign language classroom*. In “The Modern Language Journal”, 78(3), 273–284.
- Dörnyei Zoltán (1996) *Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában*. “Modern Nyelvoktatás”, 2(4), 5–21.
- Dörnyei Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Dörnyei Zoltán (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Hall Edward T. (1976) *Beyond Culture*. Garden City, NY: Anchor Press/Doubleday.
- Gardner Robert C. - Lambert Wallace E. (1959) *Motivational variables in second language acquisition*. In “Canadian Journal of Psychology”, 13(4), 266–272.
- Horwitz Elaine K. - Polly Cape (1986) *Foreign language anxiety*. In H. W. Seliger & M. H. Long (Eds.), *Methodology in TESOL: A book of readings*, Newbury House 213–219.
- Horváth Zoltán (2023) *Indagine sull'opinione degli insegnanti di lingua italiana sull'esame di maturità*. In *Contributi Alle Ricerche Romanze*, Pécs, PTE BTK, 178-183.
- Kendeh-Kirchknopfné Farkis Tímea (2022) *Az interkulturális kompetencia fejlesztése az olasz nyelv és irodalom középiskolai oktatásában*. In “Magyar Református Nevelés”, 3,

- Kollár Andrea (2003) *L'insegnamento dell'italiano in Ungheria come L2*, In: Marcato, G. (szerk.) *Italiano. Strana lingua?* Padova, Unipress 375-381.
- Kozéki Béla (1980) *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Kozéki Béla - Václav Hrabal (1983) *Iskoláskorúak teljesítménnyel kapcsolatos motivációjának összehasonlító vizsgálata*. In "Magyar Pedagógia", 83(2), 121–135.
- Kozéki Béla - Entwistle Noel (1986) *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. In "Pszichológia", 2., 271-292.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2022) Az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága. A Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya, Strasbourg. Kiadja az OM megbízásából a Pedagógustovábbképzési és Módszertani Információs Központ Kht.
- Lovász Ágnes (2005) *Első évfolyamos német szakos egyetemi hallgatók nyelvtanulási motivációja*, In "Magyar Pedagógia", 105. 4. 359–379.
- McCroskey James C. (1992) *Reliability and Validity of the Willingness to Communicate Scale* In "Communication Quarterly", 40.16–25.
- MacIntyre Peter D.- Audrey Babin - Richard Clément (1999) *Willingness to Communicate: Antecedents and Consequences*. In "Communication Quarterly", 47. 215–229.
- Menyhárt Adrienn – Kormos Judit (2006) *Angol szakos hallgatók nyelvtanulási motivációja. Egy interjú vizsgálat tanulságai*. In "Iskolakultúra", 12. 114–125.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest, OH-EMMI.
- Vallerand Robert J. - Luc G. Pelletier - Michel R. Blais - Nathalie M. Brière - Claude Sénécal-Élise F. Vallières (1992) *The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education*. In "Educational and Psychological Measurement", 52 (4), 1003–1017.
- Zentainé Kollár Andrea (2022) *Insegnare italiano in Ungheria. La prospettiva dei docenti*. In *Studi e ricerche d'italiano sul Danubio e oltre: L'italianistica in Europa centrale e centro-orientale*, Szeged, SZTE BTK, 295-301.