

SZTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
gyongyi.puski@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1250-9667>

Püski Gyöngyi: Az idegen nyelvi kiejtéssel kapcsolatos nyelvtanulói attitűdök és a nyelvi önértékelés:
A nyelvtanulói attitűdök tanítás során történő formálhatóságának vizsgálata
Investigating language attitudes towards non-native accents and linguistic self-evaluation in learners
of English as a foreign language: The changeability of language learners' attitudes through teaching
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/2. szám, 81–97.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.2.005>

Az idegen nyelvi kiejtéssel kapcsolatos nyelvtanulói attitűdök és a nyelvi önértékelés: A nyelvtanulói attitűdök tanítás során történő formálhatóságának vizsgálata

Investigating language attitudes towards non-native accents and linguistic self-evaluation in learners of English as a foreign language: The changeability of language learners' attitudes through teaching

The aims of this pilot study are the preliminary investigation of Hungarian EFL students' language attitudes towards non-native accented English, and testing whether EFL students are open to engaging with texts targeting a positive change in attitudes. The participants were 25 students of the University of Szeged, all of them English Studies BA students or English teacher trainees. In this paper, the main focus is on correlation analysis results, which show that the more the respondents perceive their English as Hungarian-accented, the less satisfied they are with it, and those who are not satisfied with their own accent tend to think that acquiring a native-like accent is necessary for Hungarian EFL learners. The results show that the participants tend to view Hungarian-accented English as problematic, and they often desire to acquire an idealized (and hardly attainable) native-like accent. The participants were open to engaging with the presented text targeting attitude change, and considered its contents useful – especially those participants who expressed dissatisfaction with their own accent.

Keywords: language attitudes, non-native accent, language ideologies, attitude change, linguistic insecurity

1. Bevezetés

1.1. A kutatás célja és kérdésfeltevése

A nyelvtanulói nyelvi attitűdökkel és a nyelvtanulói kiejtéssel számos tanulmány foglalkozik külön-külön, de ezek kapcsolatának vizsgálata nem gyakori téma a szakirodalomban. Moyer (2007) tanulmánya veti fel, hogy a nyelvtanulók célnyelvvel kapcsolatos attitűdjeit és kiejtését nemcsak egymástól függetlenül érdemes kutatni, hanem ezek összefüggései is jelentősek lehetnek. Ezen kívül a nyelvtanulói nyelvi attitűdökkel kapcsolatos tanulmányokból gyakran az derül ki (pl. Jenkins, 2007; Liou, 2010; Monfared & Khatib, 2018; Sung, 2016), hogy a nyelvtanulók idealizálják az anyanyelvi kiejtést, míg a saját kiejtésüket nem tartják megfelelőnek. A problémafeltáró vagy tényismertető tanulmányok mellett azonban a megoldásokat tesztelő, kutató tanulmányok többnyire hiányoznak ebben a témában.

A jelen dolgozat az angolt idegen nyelvként tanuló magyar anyanyelvű egyetemi hallgatók körében végzett pilot vizsgálat adatait ismerteti, mely vizsgálat további kutatások kérdésfelvetésének igazolására, illetve azok módszertanának megalapozására szolgál. A kutatás célja a nyelvtanulói nyelvi attitűdök és a nyelvi önértékelés tanítás hatására történő formálhatóságának előzetes vizsgálata, melynek fókuszában a nyelvtanulói kiejtés áll.

A kutatásban a Szegedi Tudományegyetem 25 anglisztika BA és angoltanár szakos hallgatója vett részt. A kis résztvevői létszám miatt a kutatás célkitűzése nem széles körben általánosítható eredmények bemutatása, hanem további kutatási lehetőségek felismerése és a további kutatások módszertanának megtervezése, pontosítása. A jelen tanulmány a válaszok közötti korrelációs kapcsolatokra fókuszál, de a korábbi kvalitatív elemzés eredményei is röviden említésre kerülnek.

A kutatás fő kérdésfelvetése, hogy milyen összefüggések figyelhetők meg a nyelvtanulók saját önértékelése, általánosságban a magyar akcentussal beszélt angollal kapcsolatos vélekedése, az anyanyelvi kiejtés szükségesnek ítéltése, az anyanyelvi kiejtésre való vágyakozás, a nem anyanyelvi kiejtéssel kapcsolatos attitűdjeik változtatására való nyitottság stb. között.

A pilot és a későbbi, erre épülő vizsgálatok során a „jobb attitűdök” kialakítására irányuló törekvésnek nem az a célja, hogy az idegen nyelvi kiejtés-tanítás szükségességét megkérdőjelezze, vagy a nyelvtanulóknak azt a vélekedést erősítse, hogy „nyugodtan ejtsék a szavakat, ahogy nekik tetszik”, hiszen ez az érthetőséget veszélyeztetné, aminek következtében az idegen nyelvi kommunikáció elveszítené információközlő funkcióját. Ehelyett az önfogadás, az elérhető célok felállítása és a gátlás nélküli beszédhajlandóság támogatása a cél. Az anyanyelvi ejtés-változat elérésének vágya lehet motiváló, így arról lebeszélni nem feltétlenül szükséges a nyelvtanulót. A kutatás távolabbi célja hozzájárulni az angol nyelv magyarországi nyelvtanulói ejtés-változatainak legitimizálásához és a magyarországi nyelvtanulók tanult nyelvi kiejtése miatt érzett szégyenének és feszültségének leküzdéséhez.

1.2. Szakirodalmi áttekintés

Jenkins (2007) több más kutatóhoz hasonlóan (pl. Monfared & Khtaib, 2018; Sung, 2016) idegennyelv-tanulás és -tanítás szempontjából elgondolkodtató eredményeket kapott, mikor nem anyanyelvi angoltanároknak az angol kiejtéshez fűződő attitűdjeit vizsgálta. A résztvevők többsége az anyanyelvi kiejtést értékelte „megfelelő”-nek, „tökéletes”-nek, „helyes”-nek és „kompetens”-nek, míg a nem anyanyelvi kiejtést a „hibás”, „rossz”, „helytelen”, sőt „szörnyű” jelzőkkel illették. Mivel Moyer (2007) hangsúlyozza, hogy az Egyesült Államokba érkező, ott letelepedni vagy bizonyos ideig tartózkodni kívánó nyelvtanulóknak a célnyelvvel és a célnyelvi kultúrával kapcsolatos attitűdjei a kiejtésüket is befolyásolhatják, vagyis bizonyos, jelen esetben a nyelvtanulási motivációval is kapcsolatban álló attitűdökhöz anyanyelviszerűbb kiejtés társulhat, felvetődik a

kérdés, hogy az attitűdöket hasznosabb lehet nem önmagukban vizsgálni, hanem a nyelvtanulói kiejtéssel, illetve a nyelvtanulás egyéb aspektusaival együtt elemezni.

Különösen lényeges lehet a nyelvtanulóknak a célnyelv anyanyelvi, illetve nem anyanyelvi ejtészváltozatairól alkotott véleményének összehasonlítása. Az anyanyelvi kiejtés idealizálása a nyelvtanuló saját kiejtésének elítélésével járhat együtt, ami Jenkins (2007) kutatási eredményeiből is látszik. Monfared és Khatib (2018) ezt az eredményt még árnyaltabbá tették azáltal, hogy a Kachru-féle (1982, 1985) „három kör modell”-nek két, nem anyanyelvi beszélőket magában foglaló körének megfelelően osztották csoportokba a résztvevőiket. A „külső körbe” (ahol az angolt a társadalom második nyelvként tanulja és a közigazgatás, oktatás és üzleti élet fontos nyelveként használja) tartozó indiai résztvevők inkább endonormatív orientációt mutattak, vagyis a saját angol nyelvváltozatukat elfogadták, és nem törekedtek feltétlenül valamilyen anyanyelvi változat elsajátítására, míg a „táguló körbe” (ahol az angolt idegen nyelvként és lingua francaként tanulják) tartozó iráni résztvevők körében inkább exonormatív orientációt figyeltek meg. A kutatás iráni alanyai az anyanyelvi változatokat tartották követendő példának, a saját nyelvhasználatukat pedig nem tartották helyesnek vagy megfelelőnek. A saját magukat legnegatívabban értékelők pedig még arról is beszámoltak, hogy szégyellték mások előtt a kiejtésüket. Magyarország Iránhoz hasonlóan a „táguló körbe” tartozik, így hasonló vélekedéseket lehet feltételezni.

Az anyanyelviszerűség (*nativeness principle*) és az érthetőség (*intelligibility principle*) vitájában a nyelvészet álláspontja már egy ideje az érthetőség előtérbe helyezése felé tolódik (Levis, 2005), de ez a változás a nyelvtanulók körében még nem mindenhol érezhető. A nyelvtanulók célja és vágya a mai napig gyakran az anyanyelvi kiejtés elsajátítása, és ez a minta, amihez hasonlítják magukat. Abban az esetben, ha nem teljesítik ezt a tulajdonképpen majdnem elérhetetlen célt, elégedetlenek saját magukkal, és negatívan értékelik a saját nyelvhasználatukat, kiejtésüket, ahogy ez a Szegedi Tudományegyetem hallgatói körében is megfigyelhető (Püski, 2021).

A probléma lényege visszavezethető Labov (1966) „nyelvi bizonytalanság” (*linguistic insecurity*) fogalmához, melyet ő nemstandard anyanyelvi beszélőkre alkalmazott. A fogalom azt a jelenséget írja le, amikor a nemstandard nyelvváltozatot beszélők a standard beszédet idealizálják, és a saját nyelvváltozatukat lenézik, elítélik. Hasonló jelenséget írt le Muhr (2003) is, melyet ő „nyelvi skizofréniának” (*linguistic schizophrenia*) nevezett, és többközpontú nyelvek esetében a nem domináns változatok beszélőire alkalmazott. Muhr (2003) szerint a nem domináns nyelvváltozatok beszélőit sokszor megkülönböztetés, stigmatizálás éri, ezért a beszélők legtöbbször a domináns nyelvváltozatot tartják a nyelv egyetlen megfelelő formájának (melyet ők nem vagy csak ritkán használnak). Ebből kifolyólag a saját nyelvváltozatukat a domináns változathoz

hasonlítgatják, a különbségeket hibának tekintik, és így saját nyelvváltozatukat (melyet a mindennapjaikban használnak) alacsonyabb értékűnek tartják.

Labov (1966) „nyelvi bizonytalanság” és Muhr (2003) „nyelvi skizofrénia” fogalmában az a közös, hogy a nemstandard anyanyelvi beszélők és a nem domináns nyelvváltozatok beszélői is egy alacsonyabb státusszal rendelkező változatot beszélnek, melyek mellett létezik a tágabban vett beszédközösségben egy magasabb presztízsű nyelvváltozat, melyet az érintett beszélők (fel)ismernek, de nem (vagy csak ritkán) használják azt. Ez a feltétel a nem anyanyelvi beszélőkre is igaz, hiszen az anyanyelvi nyelvváltozatok magasabb presztízzsel rendelkeznek, mint a nyelvtanulói nyelvváltozatok. Gyakori eredmény, hogy a nyelvtanulók idealizálják az anyanyelvi változatot (melyet ők nem beszélnek), és a saját nyelvváltozatukat (melyet a mindennapjaikban használnak) hibásnak, rossznak tartják. Ezért a két említett fogalom nyelvtanulók esetében való használata is megalapozottnak látszik.

A Szegei Tudományegyetem angolt idegen nyelvként tanuló hallgatói körében a szerző egy korábbi kutatásában (Püski, 2021) az anyanyelvi modellt idealizáló, azt követni kívánó hallgatók beszédmintáiban jelent meg leginkább a hiperkorrekció. A hiperkorrekció megjelenését Labov (1966) összekapcsolta a nyelvi bizonytalansággal, Moyer (2007) pedig a nyelvi attitűdök és a nyelvtanulói kiejtés kapcsolata mellett érvelt. Ezek alapján úgy lehet magyarázni az eredményeket, hogy azon hallgatók, akik az anyanyelvi kiejtést erősen idealizálták, és saját nyelvváltozatukat nem fogadták el megfelelőnek, nyelvi bizonytalanságot tapasztaltak. A nyelvi attitűdjeik a saját kiejtésükkel kapcsolatban negatívak voltak, ami a kiejtésükre is hatással volt: az elérni kívánt (de idegennyelv-tanulók számára csaknem elérhetetlen) anyanyelvi ejtésváltozatra való túlzott törekvés hiperkorrekcióhoz vezetett.

A standard nyelvváltozat felsőbbrendűségének gondolata azonban nem egyéni értékítélet, hanem, ahogy Milroy (2001, 2006) fogalmaz, társadalmi szintű, sokszor állami intézmények által támogatott ideológiák hatására létrejövő, megkérdőjelezhetetlennek és természetesnek tartott vélekedés. A nyelv standardizációja egy uniform nyelvi minta előírását, kanonizációját, valamint a többi változat presztízsének és legitimitásának elvesztését jelenti. A standard nyelv mesterséges kiemelésének eredménye, hogy elhítetik az anyanyelvi beszélőkkel, hogy az anyanyelvük nem az ő „tulajdonuk”, hiszen ők hivatalos útmutatás nélkül csak ösztönszerűen és tökéletlenül beszélnek a saját nyelvüket. Az iskolai oktatásnak nagy szerepe van ennek a hegemon ideológiának a fenntartásában, hiszen a standard nyelvhez az oktatás során lesz hozzáférése a gyermekeknek, ami a jövőbeli sikerességük záloga. A nyelv társadalmi variabilitását figyelmen kívül hagyó standard nyelvi ideológia képviselőinek célja az egységesítés és a kanonizált formák változatlan alakban történő megőrzése, mely a gyakori vélekedés szerint az anyanyelvi beszélők, köztük is főként a tanárok és más értelmiségiek erkölcsi kötelessége (Milroy, 2001, 2006).

Laihonen (2009) kiemeli, hogy a magyar nyelv az angolhoz hasonlóan standardközpontú, és így Milroy (2001) állítása, miszerint a normaközpontú nyelvekre jellemző egyfajta panasz kultúra is (vagyis a nyelvváltozatok sokszínűségének a nyelv elkorcsosulásával és végül elvesztésével való azonosítása), a magyar nyelvre is igaz. Laihonen (2009) a standard dialektus nyelvtanulók számára kialakult fontosságára is rávilágít, hiszen a tankönyvek ezt a változatot tanítják a nyelvet elsajátítani vágyóknak. Ahogy Milroy (2001, 2006) is fogalmaz, a standard a nyelvvel magával válik azonossá a közvélekedésben.

Kontra (2006) felhívja a figyelmet arra, hogy a Magyar Tudományos Akadémia és a magyarországi nyelvművelők fontos feladatuknak tartják a megfelelő nyelvi formák előírását, és a lakosság körében is elterjedt nézet, hogy erre szükség van, mert másképp nem tanulja meg a beszélő a „helyes” nyelvváltozatot. Skutnabb-Kangas (1988) a nyelvi alapú diszkriminációt lingvicizmusnak nevezi a többi, negatív megkülönböztetésen alapuló „izmus” mintájára, mely fogalmat Kontra (2006) szerint a magyarországi nyelvi helyzet leírásakor is nagyon fontos figyelembe venni. Lanstyák (2009) hangsúlyozza, hogy a nyelvi ideológiák erős hatással vannak az állam nyelvpolitikájára, nagyfokú intézményesültséget mutatnak, és általában nyelvi nacionalizmussal is együtt járnak. A standard nyelvi ideológia széleskörű elterjedése végső soron hatással lehet a nyelvi gyakorlatra is: a nyelvi oktatásban a preskriptivizmus, vagyis a „helyes” formák előírása teret nyerhet a deskriptivizmussal, vagyis a nyelvi helyzet objektívebb leírásával szemben. A fent leírtakból kifolyólag végső soron társadalmi, közoktatásbeli változásra van ahhoz szükség, hogy ne csak elszigetelt módon, hanem tartósan és átfogóan lehessen a nyelvi attitűdök változtatásával, formálásával foglalkozni.

Edwards (1999) nyilvánvalóvá teszi a nyelvi attitűdök definiálásakor, hogy azok nem a nyelvváltozat valódi értékét tükrözik, hanem a beszélőkhöz kapcsolt társadalmi előítéleteket. Ez alapján a definíció alapján felmerül a kérdés, hogy ha a nyelvi attitűdök nem objektív értékeket tükröznek, akkor az előítéletek formálásával a nyelvi attitűdökben is lehet változást elérni. A nyelvi attitűdök formálására nyelvtanulók esetében leginkább az iskolai vagy egyéb oktatási környezet, különösen az idegennyelv-órák alkalmasak. Ha tanítással formálhatók a nyelvtanulók célnyelvvel és nyelvtanulással kapcsolatos nyelvi attitűdjei, vélekedései, akkor ez a nyelvi önértékelésükre is pozitív hatással lehet, mert nem tapasztalnák a Labov (1966) által leírt nyelvi bizonytalanságot. Ez a pozitív változás pedig Moyer (2007) felvetése nyomán akár a nyelvtanulók kiejtésének alakulására is hatást gyakorolhatna. A tartós változáshoz azonban az iskolai anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás standardközpontúságának megkérdőjelezésére is szükség van.

Jenkinshez (2007) hasonlóan Sung (2016) is olyan eredményeket kapott, hogy a nem anyanyelvi beszélők az anyanyelviszerű kiejtést a kompetens beszélői énképpel, sőt magasabb státusszal, presztízzsel és egy általános pozitív énképpel kapcsolták össze. Ebből az is következhet, hogy a nyelvi attitűdök tanítás hatására

történő formálása a kiejtésen túl általánosságban a nyelvtanuló saját nyelvtudásának megítélésére is pozitív hatással lehet.

Ahogy korábban említettem, a nyelvészet álláspontja és célja már régóta nem a nyelvtanulók anyanyelvi kiejtésre való nevelése, pl. a Jenkins (2000) által összeállított (bár mára már vitatott érvényű) *Lingua Franca Core* (az angolt idegen vagy második nyelvként tanulók számára az érthetőséghez minimálisan szükséges elemek gyűjteménye) is ezt az irányvonalat képviseli. Azonban a nyelvtanulók és nyelvtanárok meggyőzése azzal kapcsolatban, hogy nem csak az anyanyelvi kiejtés értékes és alkalmas a hatékony kommunikációra, nem ilyen egyszerű. A nyelvtanulók (főleg általános és középiskolában) ritkán olvasnak tudományos cikkeket, így hozzájuk a nyelvészet eredményeiből leginkább az az információ tud eljutni, amit a nyelvtanáraiktól órán hallanak. Liou (2010) tajvani nyelvtanulók és nyelvtanárok körében végzett attitűdkutatása címében felteszi a kérdést, hogy „Ki akar EIL-t?“, azaz ki akarja az „angol mint nemzetközi nyelv”-ként emlegetett, kizárólag nyelvtanulók által használt változatot beszélni, mely (ahogy a nevéből is látszik) nem az anyanyelvi változatok követésén, hanem a nyelvtanulói sajátosságok elfogadásán alapul. A nyelvtanárok válaszaiból kiderült, hogy a diákjaiktól a „standard” (vagyis jelen esetben anyanyelviszerű) angol nyelvhasználatot várták el nyelvtan és kiejtés szempontjából is, és a „jó” angoltanár ismérvei között is szerepelt beszámolójukban a „standard” kiejtés. A legtöbb diák is anyanyelvi kiejtésre vágyott, nem a helyi jellemzőket is megőrző „angol mint nemzetközi nyelv” használatára.

Mompeán-González (2004) az anyanyelvi nyelvváltozatokon belül is vizsgálta, hogy melyik beszédközösség kiejtésére vágnak leginkább a nyelvtanulók. Kutatását spanyol diákok körében végezte. A résztvevők 71%-a a brit akcentust szerette volna elsajátítani, 17%-uk pedig amerikai akcentusra vágyott. A résztvevők indoklásaiban megjelent az a gondolat, hogy a brit akcentus az igazán „helyes”, „standard” és „eredeti” kiejtése az angol nyelvnek, ami a „legtisztább” kommunikációt teszi lehetővé, valamint ezt a „legkellemesebb” hallgatni. Carrie (2017) szintén spanyol diákok bevonásával készült, az ügynökmódszer egy változatát (*verbal guise technique*) alkalmazó kutatásában is megjelent a résztvevők válaszaiban, hogy a brit akcentust magasabb státuszúnak vélték az amerikainál, hiszen „professzionálisabbnak” és „helyesebbnek” tartották, és az angol nyelv „tisztá” formájának nevezték ezt a nyelvváltozatot. Ezek az eredmények arra is rávilágítanak, hogy nem egyforma megítélés alá esnek a nyelvtanulók szemében az angol nyelv különböző anyanyelvi nyelvváltozatai. Carrie (2017) vizsgálatában az amerikai angollal nem a státusz, hanem a szolidaritás jegyeit (pl. kedvesség, közvetlenség, barátságosság) azonosították. A jelen tanulmány ezért a nyelvtanulók akcentuspreferenciáinak az önértékeléssel, illetve nyelvi attitűdökkel kapcsolatos viszonyát is vizsgálja.

Thir (2016) felhívja a figyelmet arra, hogy a kiejtésnek vannak nagyon személyes, az identitással kapcsolatban álló aspektusai, éppen ezért a helyességre

és anyanyelviszerűségekre való túlzott odafigyelés, különösen, ha ez külső nyomás hatására és nem a nyelvtanuló saját akaratából történik, az identitás alakulására is negatív hatással lehet. A nyelvtanuló ebben az esetben olyan helyzetbe kényszerül, amikor nem a saját anyanyelve beszédközösségével, hanem a célnyelvi beszédközösséggel kellene azonosulnia. Ugyanakkor azt is elmondhatjuk Thir (2016) érvelése alapján, hogy ha a nyelvtanuló mindenképpen azonosulni szeretne a célnyelvi beszédközösséggel, és ezt egy külső hatás meggátolja, megtiltja, annak is lehetnek negatív következményei az identitásra nézve. Ezért a jelen tanulmánynak nem az a célja, hogy az anyanyelvi kiejtésre vágyó diákokat mindenáron eltántorítsa céljaiktól, sokkal inkább a nem anyanyelvi kiejtésük miatt esetlegesen negatív önértékeléssel rendelkezők nyelvi attitűdjeinek formálását, illetve ennek a témakörnek az előzetes vizsgálatát célozza meg.

A jelen tanulmány a Levis (2005) által megfogalmazott érthetőség alapelveire épül, vagyis az anyanyelvi kiejtés elsajátítására való túlzott törekvés helyett az érthető idegen nyelvi kommunikációt helyezi előtérbe. Azonban, mivel az érthetőség megőrzéséhez az idegen nyelvi kiejtéstanítás sem elhanyagolható terület, a kutatásban használt kérdőív a nyelvtanulók kiejtéstanítással kapcsolatos vélekedésére, tapasztalataira is kitér.

2. Módszertan

A kutatásban a Szegedi Tudományegyetem 25 anglisztika BA és angoltanár szakos hallgatója, közöttük 22 nő és 3 férfi vett részt, a kutatás idején életkoruk 18–24 év közötti, és 5–15 éve tanultak angolul. Az adatok felvételére a 2020/2021-es tanév tavaszi félévében került sor az online oktatás ideje alatt. Ebből kifolyólag az adatfelvétel nem személyesen, hanem online, a Jamboard felületen történt. A Jamboard előnye, hogy egy időben, névtelenül, idő- és terjedelembeli korlátozás nélkül lehet felvenni a kitöltők válaszait.

A kérdőív kitöltése közben a hallgatók Zoomban kapcsolatban álltak a kutatóval a technikai problémák elkerülése érdekében. Mind a 25 résztvevő választ adott az összes kérdésre, üresen hagyott vagy értelmezhetetlen válasz nem volt. A kitöltés két csoportban, névtelenül (kód használatával) zajlott, és csoportonként mintegy 25 percet vett igénybe.

A pilot kutatás eredetileg kvalitatív elemzésre készült, így szöveges válaszokat igénylő kérdéseket tartalmazott. (A kvalitatív elemzés eredményei nem publikáltak, konferencia-előadás formájában a Nyelvészdoktoranduszok 25. Országos Konferenciáján ismertettem őket.) Az így begyűjtött adatok célja többek között az volt, hogy a kutatás következő lépéseként tervezett online kérdőív immár feleletválasztós és Likert-skálás kérdéseinek megtervezéséhez segítségül szolgáljanak, illetve előzetes képet mutassanak arról, hogy nyitottak-e a nyelvtanulók az idegen nyelvvel kapcsolatos nyelvi attitűdjeik változását célzó anyagokkal való ismerkedésre, interakcióra. A szöveges válaszok kvalitatív elemzésekor (amelynek fő eredményeit a későbbiekben röviden ismertetem)

azonban felmerült az a kérdés, hogy előzetesen feltérképezhetők-e a válaszok közötti kapcsolatok, ami az online kérdőív pontosabb megtervezését és a kérdések esetleges csoportosítását tenné lehetővé. Szakmai konzultációt követően kísérleti jelleggel történt a szöveges válaszok számokká történő konvertálása, melyekre Spearman-féle korrelációs próbát alkalmaztam. A számszerű adatokká történő konvertálás részleteit a kérdőív kérdéseire egyenként lebontva alább ismertetem.

A Jamboard felületen kitöltött kérdőív a következő hat nyílt végű kérdéssel kezdődött:

1. *Mennyire elégedett a jelenlegi angol kiejtésével? Miért?* Ennél a kérdésnél a válaszokat 1-től 3-ig kódoltam, ahol az 1 = „nem elégedett”, a 2 = „valamennyire elégedett”, a 3 = „teljesen elégedett”. Az indoklásokat csak a korábbi kvalitatív elemzésben vizsgáltam, mivel ezek kódolása nem volt megoldható.
2. *Ha még nem elégedett a jelenlegi angol kiejtésével, milyen kiejtésre vágyik?* A válaszokat kétféleképpen kódoltam, és mindkét verzióra elvégeztem az elemzést. Az egyik kódolásban a megemlített célokat (brit, amerikai, ausztrál, nem meghatározott anyanyelvi változat, ill. egy érthetőbb kiejtés) megjelenését egyesével ellenőriztem minden résztvevő válaszaiban, és meglétük vagy hiányuk szerint 1 vagy 0 kódot kaptak. A második kódolásban azt figyeltem meg, hogy vágyik-e a résztvevő bármilyen anyanyelvi ejtészváltozat elérésére, ha igen, 1-es kódot, ha nem, 0-t kapott a válasz.
3. *Ha magyar akcentussal beszélt angolt hall, mi a véleménye róla?* A kérdésre adott válaszok kódjai 1-től 5-ig terjedtek, ahol 1 = teljesen negatív vélemény, 2 = főként negatív vélemény, 3 = semleges vélemény, 4 = főként pozitív vélemény, 5 = teljesen pozitív vélemény.
4. *A saját kiejtését „magyar akcentusosnak” tekinti?* Ennél a kérdésnél is ötféle választípust figyeltem meg, ahol 1 = nem magyar akcentusos, 2 = nem teljesen magyar akcentusos, 3 = kicsit, néha magyar akcentusos, 4 = igen, magyar akcentusos, 5 = SAJNOS igen, magyar akcentusos.
5. *Mennyire szükséges egy magyar anyanyelvű, angolt tanuló személynek anyanyelvi kiejtésre törekedni az angolban? Miért?* A kódolásban az indoklásokat nem, csak a fő kérdésre adott választ volt lehetséges számos adattokká alakítani. A következő választípusokat különítettem el: 1 = nem szükséges, 2 = az érthetőségig szükséges, 3 = célfüggő, 4 = igen, szükséges, DE, 5 = igen, egyértelműen szükséges.
6. *Van-e a saját angol kiejtésével kapcsolatban valamilyen negatív emléke (pl. tanár/diák/anyanyelvi beszélő kritizálta)? Ha van ilyen, írja le röviden az esetet!* A válaszok kódolása kétféleképpen történt, az elemzést mindkét verzióra elvégeztem. Az első kódolásban a negatív és az építő jellegű kritikát különválasztottam, és a kritika két fajtáját külön kódolva ezek megjelenésének vagy hiányának megfelelően 1-et vagy 0-t kaptak

a válaszok. A második kódolásban pedig azt figyeltem meg, hogy a kritika fajtájától eltekintve említene-e a résztvevők bármilyen, az angol nyelvhasználatukat ért kritikát. Itt is 1 vagy 0 kódot használtam a kritika említésének vagy ennek hiányának megfelelően. Az elemzés során az összevont kódolás bizonyult eredményesebbnek, mert a kritika természetétől függetlenül hasonló tendenciát mutattak azok a résztvevők, akik bármilyen jellegű, az angol kiejtésüket ért kritikáról számoltak be.

A hat kérdés után a hallgatók egy, az idegen nyelvi kiejtéssel kapcsolatos nyelvi attitűdök tanítását célzó rövid szöveget olvastak el, mely a kutatás céljaira, a kutató által lett összeállítva. Mivel egyszeri alkalommal történő pilot vizsgálat eredményeként tartós attitűdbeli változást nem lehet feltételezni, a szöveg fő célja a hallgatóknak a szöveggel kapcsolatos véleményének és az attitűdöket célzó tanításra való nyitottságának felmérése volt. A következő szöveget olvasták el a hallgatók egyénileg, a kérdőív kitöltésével a saját tempójukban haladva:

Az angol nyelvnek számtalan anyanyelvi nyelvváltozata létezik (pl. brit, amerikai, ausztrál, új-zélandi, kanadai, ír, skót stb.), és az anyanyelvi nyelvváltozatokon belül is számtalan nemstandard változatot találunk (pl. Cockney, African American Vernacular English). A világon pedig szinte minden országban (kisebb vagy nagyobb mértékben) sokaknak a mindennapi élet része az angol nyelv használata. Természetesen a nem anyanyelvi változatok is sokfélék, nem egyetlen standard formát követnek. De minden nyelvváltozat alkalmas lehet a hatékony kommunikációra és a beszélő szükségleteinek megfelelő használatra. Tehát attól, hogy valaki nem úgy beszél, mint egy anyanyelvi beszélő, a nyelvhasználata, kiejtése nem értéktelenebb, mint az anyanyelvi beszélőké. Az anyanyelvi beszélők sem egyformán beszélnek, így az „anyanyelvi kiejtés” fogalma is problémás. Melyik kiejtésre is gondolunk? Ha nem létezik egyetlen „anyanyelvi kiejtés” akkor miért kellene a nyelvtanulóknak azon aggódniuk, hogy nem „anyanyelvi” a kiejtésük?

A szöveg olvasása után további három, a szöveghez kapcsolódó nyílt végű kérdésre adtak választ a kitöltők, melyek a következők voltak:

7. *Középiskolában hallott-e az előbb olvasott szövegben leírtakról?* Háromféle választípus különböztethető meg: 1 = nem hallott, 2 = ritkán, részben hallott, 3 = igen, hallott.
8. *Az Ön számára hasznos-e a szövegben leírt információ? (Válaszát indokolja!)* A kódolás az indoklást nem foglalja magában, a fő kérdésre adott igenlő vagy nemleges válaszokat 1, illetve 0 kóddal jelöltem.
9. *A saját tapasztalatai szerint középiskolában mennyire és milyen módon van jelen angolórakon a kiejtés tanítása?* A kérdés válaszaire kétféle kódolás történt, az elemzést mindkettőre elvégeztem. Az első kódolás azt veszi figyelembe, hogy a válaszadók tapasztalatai szerint középiskolában jelen

van-e egyáltalán a kiejtéstanítás az angolórákon (1, illetve 0 kód). A másik kódoláskor ismét 1 és 0 kódot használtam, ekkor a fókuszált (nem véletlenszerű vagy hibajavításra összpontosító) kiejtéstanítás megjelenését (1) vagy annak hiányát (0) vizsgáltam a válaszokban.

A szöveges válaszok számszerű adatokká való átalakítása szakmai konzultációkat követő kíséreti módszer, ami természetesen magában hordozza a hiba lehetőségét, azonban az esetleges pontatlanságokat figyelembe véve is véleményem szerint tendenciákként felfoghatók az így kapott eredmények. Mivel a pilot kutatás célja a módszertan és a kutatási eszköz pontosítása és a kutatási téma megalapozása, a fent leírt kísérleti módszerrel kapott eredmények céljuknak megfelelően segítséget nyújthatnak a kutatás további tervezésében.

3. Eredmények

A korábbi kvalitatív elemzésből kiderült, hogy a résztvevők körében saját akcentusuk elfogadása problémás, szöveges válaszaikban gyakran a hiányosságok, hibák előtérbe helyezése dominál. A 25 főből 18-ról elmondható, hogy valamilyen anyanyelvi kiejtésre vágyik. A magyar akcentust a résztvevők elég nagy arányban viccesnek, nehezen komolyan vehetőnek, zavarónak tartják, azonban vannak, akik számára még egy hipotetikus magyar akcentussal beszélő nyelvtanuló kiejtése is pozitívabb megítélésű, mint saját magyar akcentusuk. Válaszaikból az is kiderült, hogy a saját akcentusuk jellemzésekor a „nem magyar akcentusos” dicsőségnek számít, míg a „magyar akcentusos” sokszor problémás, javításra szorul, vagy szégyellni való a szemükben. Az olvasott szöveg tartalma a többség (72%) számára új és hasznos. Indoklásaik között szerepel, hogy középiskolában nem jellemző, hogy szó van hasonló témákról, pedig megnyugtató ilyenről hallani, és arra bátorítja őket, hogy a saját akcentusukat el lehet fogadni akkor is, ha nem „tökéletes”. A résztvevők tapasztalatai szerint középiskolában szinte egyáltalán nincs jelen a kiejtéstanítás és a különböző angol nyelvváltozatok ismertetése.

A következőkben a kérdőív kérdéseire adott válaszok közötti korrelációs kapcsolatok bemutatása olvasható. Nyolc szignifikáns eredmény részletes bemutatására kerül sor (1. táblázat), melyek főként a nyelvi önértékelés és az idegen nyelvi kiejtéssel kapcsolatos nyelvi attitűdök különböző aspektusait, valamint a hallgatók nyelvtanulás során szerzett tapasztalatait érintik. A legtöbb eredményt az angol nyelvvel kapcsolatos önértékelésnek, illetve az anyanyelvi kiejtés szükségesnek ítéelésének más változókkal való korrelációjában lehet megfigyelni.

1. táblázat. Szignifikáns korrelációs eredmények (* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$)

	Saját akcentus magyaros	Vélemény a magyar akcentusról	Anyanyelvi kiejtés szükséges	Szöveg hasznos	Nem meghat. anyanyelvi kiejtést szeretne
Önértékelés, elégedettség	-0,459*		-0,535**	-0,397*	-0,568**
Anyanyelvi kiejtésre vágyik		-0,504*			
Saját akcentus magyaros			0,527**		
Kritikát kapott			-0,509**		
Brit akcentust szeretne			0,426*		

A hallgatók angol nyelvű kiejtésükkel kapcsolatos önértékelése és saját akcentusuk magyarosnak ítélete közepesen erős negatív korrelációt mutat ($\rho = -0,459$, $p < 0,05$). Azon hallgatók, akik saját kiejtésüket erősen magyarosnak értékelték, kevésbé voltak elégedettek a saját kiejtésükkel, kevésbé találták elfogadhatónak azt.

A hallgatók magyar akcentussal beszélt angolról alkotott véleménye és az anyanyelvi kiejtésre való vágyakozás között szintén közepesen erős negatív korreláció figyelhető meg ($\rho = -0,504$, $p < 0,05$). Tehát a magyar akcentussal beszélt angolt negatívan értékelők körében jellemzőbb volt, hogy anyanyelvi kiejtésre való törekvésről, vágyakozásról számoltak be.

A hallgatók angol nyelvvel kapcsolatos önértékelése közepesen erős negatív összefüggést mutat az anyanyelvi ejtészváltozat elsajátításának szükségesnek ítélésével ($\rho = -0,535$, $p < 0,01$). Ez azt jelenti, hogy minél kevésbé elégedettek a résztvevők a saját kiejtésükkel, illetve minél kevésbé tartják jónak azt, annál inkább fontosnak tartják a magyar anyanyelvű angoltanulók számára az anyanyelvi kiejtés elsajátítását.

Az eddig leírt korrelációkból látható, hogy a magyarosabbnak vélt kiejtés negatívabb önértékeléssel társult, a negatívabb önértékelés pedig együtt járt az anyanyelvi kiejtés szükségesnek ítélésével nyelvtanulók számára. Ezen eredmények alapján nem meglepő, hogy a résztvevők saját akcentusának magyarosnak értékelése és az anyanyelvi kiejtés szükségesnek ítétele között

közepes erősségű pozitív korreláció tapasztalható ($\rho = 0,527, p < 0,01$). Tehát minél magyarosabbnak értékelték a hallgatók saját angol kiejtésüket, annál inkább fontosnak tartották a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára az anyanyelvi kiejtés elsajátítását az angolban.

A résztvevők nyelvtanulással kapcsolatos tapasztalatai és a nyelvtanulással kapcsolatos vélekedései közötti összefüggések is a kutatás részét képezték. Megállapítható, hogy az angol kiejtésükkel kapcsolatban kapott kritika és az anyanyelvi kiejtés elsajátításának szükségesnek ítéltése között közepesen erős negatív korreláció van ($\rho = -0,509, p < 0,01$), vagyis azok a hallgatók, akik arról számoltak be, hogy kaptak már kritikát az angol kiejtésükkel kapcsolatban, kevésbé tartották szükségesnek az anyanyelvi kiejtés elsajátítását. A helyzet érdekessége, hogy ez mind a negatív, mind az építő jellegű kritika esetében is igaznak bizonyult, hiszen a kritika típusától függetlenül (a módszertanban leírt csoportosítás és kódolás szerint) így vélekedtek ezek a hallgatók.

A brit akcentusra való vágyakozás más összefüggéseket eredményezett, mint az amerikai vagy egyéb, meg nem nevezett anyanyelvi kiejtésre való törekvés. A brit kiejtés követendő akcentusmodellként való megnevezése közepesen erős pozitív korrelációt mutatott az anyanyelvi ejtésváltozat elsajátítására való törekvés szükségesnek ítéltésével a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára ($\rho = 0,426, p < 0,05$), míg ez az összefüggés az amerikai vagy egyéb akcentusokra törekvők körében nem volt megfigyelhető. Tehát azon hallgatók, akik a brit akcentust szeretnék elsajátítani, fontosabbnak találták a nyelvtanulók számára az anyanyelvi kiejtésre való törekvést, mint a többi résztvevő.

Ezzel ellentétben a negatív önértékelés nem a brit akcentusra való vágyakozással állt összefüggésben, hanem egy nem meghatározott „anyanyelvi” akcentus célként való megjelölésével. Így a nyelvi önértékelés és egy nem meghatározott „anyanyelvi” akcentusra való törekvés között közepesen erős negatív korreláció figyelhető meg ($\rho = -0,568, p < 0,01$), ami azt jelenti, hogy akik nem voltak elégedettek a saját akcentusukkal, leginkább egy meg nem nevezett, általánosan megfogalmazott „anyanyelvi” kiejtésre vágytak.

Kifejezetten az attitűdök tanítását célzó szöveggel kapcsolatban is megfigyelhető szignifikáns eredmény: a hallgatók nyelvi önértékelésével áll közepesen erős negatív korrelációban a szöveg hasznosnak ítéltése ($\rho = -0,397, p < 0,05$). Ez az eredmény azt mutatja, hogy azon hallgatók számára volt a leghasznosabb az olvasott szöveg tartalma, akik a saját kiejtésüket negatívan értékelték, nem tartották megfelelőnek. A hallgatók szöveges válaszaiból ennek oka is kiderült: többen úgy fogalmaztak, hogy nagy kő eshet le a nyelvtanulók szívére, ha ilyen témákkal is megismerkednek, illetve hasonló szövegek segíthetnek abban, hogy a nyelvtanulók jobban elfogadják a saját kiejtésüket, ezért középiskolában is érdemes lenne a diákokat ilyen tartalmakkal megismertetni. Ahogy korábban is említettem, a hallgatók nyitottnak bizonyultak az olvasott szöveg tartalmára: 72%-uk tartotta kifejezetten hasznosnak a szöveget.

4. Következtetések

A fent leírt eredmények alapján elmondható, hogy a hallgatók körében jellemző volt a „nem jó, mert magyaros” szemlélet, hiszen azon hallgatók, akik saját kiejtésüket erősen magyarosnak értékelték, kevésbé voltak elégedettek a saját kiejtésükkel. Ez arra enged következtetni, hogy ők a „helyes” és „megfelelő” kiejtést az anyanyelvi változatokkal azonosítják, hasonlóan Jenkins (2007) válaszadóihoz. Ezt az eredményt erősíti az a tény is, hogy a magyar akcentussal beszélt angolt negatívan értékelők körében jellemzőbb volt az anyanyelvi kiejtésre való törekvés és vágyakozás. Ez azt mutatja, hogy a nyelvtanulói kiejtésről alkotott általános véleményük is kapcsolatban állhat azzal, hogy az anyanyelvi ejtésváltozat követését mennyire tartják fontosnak. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy a hallgatók között nemcsak olyanok vannak, akik a saját kiejtésüket nem tartják megfelelőnek, hanem olyanok is, akik általánosságban véve a magyar akcentussal beszélt angolt nem fogadják el, ezzel állhat kapcsolatban a saját kiejtésük elítélése is. (A szöveges indoklásokból azonban kiderül, hogy egy hipotetikus magyar akcentussal beszélő ember kiejtését jobban elfogadják a résztvevők, mint a saját magyar akcentusukat.)

Minél kevésbé tartják elfogadhatónak a saját kiejtésüket a résztvevők, annál inkább szükségét látják a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára az anyanyelvi kiejtésre való törekvésnek. Az előbb leírt eredményekkel összevetve tehát az is látható, hogy a magukat negatívan értékelők nemcsak saját maguk számára látják fontosnak az anyanyelvi kiejtés elsajátítását, hanem minden magyar nyelvtanuló számára általánosan szükségesnek tartják azt. Kifejezetten a saját kiejtésüket magyarosnak ítéelők rendelkeztek negatív önértékeléssel, és ők voltak azok is, akik a magyar nyelvtanulók számára a legszükségesebbnek ítéelték az anyanyelvi ejtésváltozat elsajátítását. Ebből látható, hogy a Levis (2005) által leírt érthetőség alapelvét a nyelvtanulók nem feltétlenül ismerik vagy értenek egyet vele annak ellenére, hogy a nyelvészek körében ma már ez az elfogadott irányzat.

Az érthetőség alapelvének és az angol nyelv különböző nyelvváltozatainak megismerésére főként a középiskolai nyelvoktatás lehet alkalmas, hiszen ekkor már rendelkeznek a diákok egy nyelvi alaptudással, ami könnyebbé teszi a nemstandard vagy nem anyanyelvi változatokkal való ismerkedést, de akár az általános iskola felsőbb évfolyamaiba is bevihető lehet ennek a témakörnek a diákok életkorához és nyelvtudási szintjéhez igazított, egyszerűsített változata. Az biztosnak látszik, hogy az egyetemi hallgatók már olyan kialakult, a célnyelvvel és saját kiejtésükkel kapcsolatos attitűdökkel érkeznek az egyetemre, amely megnehezíti az egyetemen történő attitűdformálást. Több hallgató beszámolója szerint az egyetemi nyelvészeti órákon hallottak először az angol nyelv változatainak sokféleségéről, mivel a középiskolai nyelvoktatás leginkább a standard brit és amerikai anyanyelvi változatokra fókuszált.

A szerző saját tapasztalata, hogy a nyelvtanulók gyakran olyan környezetben találkoznak először nemstandard vagy nem anyanyelvi változatokkal, amikor a nyelvvizsga- vagy versenyfeladatokat akarják számukra nehezebben

teljesíthetővé tenni, ezzel is csökkentve a feladatot sikeresen teljesítők számát. Azonban iskolai környezetben ezekkel a változatokkal nemigen ismerkednek meg a tanulók, így a számonkérés az (egyik) első alkalom, amikor találkoznak ezekkel a változatokkal. Ezekben a helyzetekben érthető, hogy a diákok negatív emlékeket kezdenek kapcsolni a nemstandard és nem anyanyelvi változatokhoz, hiszen a vizsgahelyzetben a sikertelen teljesítéstől való félelem és a számukra ismeretlen nyelvváltozat nehezen érthetősége miatt arra a következtetésre juthatnak, hogy ezekkel a nyelvváltozatokkal csak akkor kerülnek kapcsolatba, ha a vizsgáztatók „ki akarnak szűrni velük”. A sikertelenül vizsgázók pedig arról panaszkodnak, hogy ha „szépen” beszéltek volna a felvételen, akkor sikerült volna teljesíteni a feladatot. Fontos lenne, hogy a különböző nyelvváltozatok hallgatását ne büntetésként éljék meg a nyelvtanulók, hanem a nyelvtanulás természetes és mindennapi részeként, amely nem vált ki félelmet vagy viszolygást belőlük a vizsgahelyzetekben, hiszen a mindennapi nyelvtanulás során is találkoznak velük, elfogadják a különbségek tényét, és nincs gondjuk a megértéssel. Ugyanis ennek hiányában külföldre utazáskor vagy költözéskor is gondot jelenthet, ha az akár felsőfokú nyelvvizsgálóval rendelkező nyelvtanuló nem érti az ottaniak angol beszédét, mert csaknem kizárólag a tankönyvi CD-n *Received Pronunciation*-t használó anyanyelvi beszélő beszédmintáihoz van szokva.

Természetesen az internet korában nem állíthatjuk, hogy a diák csak az iskolai tanórán találkozik az angol nyelvvel. Azonban a nyelvtanuló az interneten is nagyobb valószínűséggel fog olyan tartalmakat keresni és megnézni, amelyeket könnyen megért. Így a nyelvvizsgán potenciálisan előforduló munkásosztálybeli ír kiejtést vagy a Londonba utazó japán turista kiejtését továbbra is nehezen érthetőnek fogja találni. Továbbá a *Second Language Acquisition* (másodiknyelvelsajátítás) tudományterületének egyik alapfeltevése, hogy vannak olyan elemek egy idegen nyelvben, amelyeket nem lehet kizárólag az inputból kiszűrni, mert nem eléggé feltűnőek a nyelvtanulók számára. Ezekre az elemekre fel kell hívni a nyelvtanuló figyelmét. Ilyenek lehetnek a kevésbé ismert nyelvváltozatok sajátosságai is.

Megemlítendő még, hogy a nemstandard és nem anyanyelvi nyelvváltozatok megismerése a nyelvtanulók számára főként az angol nyelv *lingua franca* státuszából adódóan fontos, és emiatt ez a megközelítés nem feltétlenül célszerű minden nyelv tanulása esetében, tehát ez a megközelítés nyelvspecifikus. Például a magyar nyelvet idegen nyelvként tanulók számára fontosabb lehet az anyanyelvi kiejtés megismerése és megértése, mint más nyelvtanulók kiejtésének tanulmányozása, mert kevésbé valószínű, hogy két, a magyart idegen nyelvként tanuló személy egymással magyarul fog kommunikálni, mint az, hogy két nem anyanyelvi beszélő az angol nyelvet használja a közös kommunikációra. Továbbá az angol nyelv országokhoz köthető változatain belül is nagy a sokszínűség (pl. az „amerikai angol” fogalma nem egy homogén nyelvváltozatot jelöl), míg például a magyarországi magyar nyelven belül kisebb a változatosság, így a magyar nyelv

idegen nyelvként való tanulására feltehetően nem ugyanazok az irányelvek bizonyulnának hasznosnak.

A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a brit akcentusra való egyéni törekvéssel együtt járt, hogy a résztvevők erősen szükségesnek tartották a magyar anyanyelvű nyelvtanulók számára az anyanyelvi kiejtés elsajátítását. Ez magyarázható lehet Carrie (2017) eredményeivel, aki arra a megállapításra jutott, hogy a nyelvtanulók „professzionálisabb”-nak és „kompetensebb”-nek tartották a brit kiejtést. Ebből kifolyólag az erre a kiejtésre törekvő hallgatók a „tökéletesebb”-nek tartott anyanyelvi kiejtés elsajátítását is fontosnak tartják minden magyar nyelvtanuló számára.

Mivel az attitűdök tanítását célzó szöveget a válaszadók 72%-a hasznosnak tartotta, a nyelvi attitűdök tanítás hatására történő formálhatóságával foglalkozó további kutatások megalapozottnak látszanak. A statisztikai elemzés azt is feltárta, hogy azok számára volt a leghasznosabb a szöveg tartalma, akik negatívan értékelték a saját kiejtésüket. Ez a további kutatások szempontjából pozitív eredmény, hiszen ezeknek a nyelvtanulóknak van a legnagyobb szükségük arra, hogy a nyelvi önértékelésük változzon.

A kutatás résztvevőinek a kiejtéssel kapcsolatos iskolai tapasztalatokról írt szöveges beszámolójának a kvalitatív elemzése arra is következtetni enged, hogy a legtöbbjüknel a középiskolában nem jelent meg a kiejtéstanítás fókuszált módon. Azonban ez nem saját kiejtésük elfogadásához vezetett, hanem többeknél inkább a nyelvi bizonytalansághoz járult hozzá, hiszen úgy érezhették, hogy még elméletben sem tudják, „hogyan kellene ejteni” a szavakat. Ez pedig nem saját kiejtésük elfogadásához, hanem inkább annak elítéléséhez vezetett. Fontos azt is hozzátenni, hogy a szavak ejtésének többféleképpen történő „kipróbálása” nemcsak a nyelvi önértékelésre lehet hatással, hanem az érthetőséget is veszélyezteti. Ezért fontos ismételten hangsúlyozni, hogy a jelen tanulmány nem a kiejtéstanítás elvetése, hanem a különböző nyelvváltozatok iskolában való megismertetése mellett érvel, melynek végső célja a nyelvtanulók saját nyelvváltozatának elfogadása és a megismert nyelvváltozatok könnyebb megértése.

A pilot kutatás alapján folyamatban van egy nagyobb kitöltői létszámmal, angol nyelvtanulók és angol nyelvtanárok körében kivitelezett online kérdőív megtervezése, illetve egy középiskolákban végzett osztálytermi vizsgálat. A jelen pilot kutatás csak azt mérhette fel, hogy a nyelvtanulók nyitottak-e az attitűdök tanítását célzó anyagok befogadására, illetve hasznosnak tartják-e az ilyen típusú információt. A kitöltéskor egy alkalommal olvasott szövegtől nem várható, hogy tartós változást érjen el a kitöltők nyelvi attitűdjeiben és önértékelésében. Csak a tervezett osztálytermi kutatás adhatja meg a választ arra, hogy a huzamosabb ideig a tanórákba beépített, nemstandard, nemdomináns és nem anyanyelvi nyelvváltozatokkal, illetve ezek megértésével és elfogadásával foglalkozó anyagok hozhatnak-e változást a nyelvtanulók önértékelésében. A kontrollcsoporttal való összehasonlításon túl a tanítási periódus előtt és után is

szükség van a kísérleti csoportban részt vevő diákok nyelvi attitűdjeinek és angol nyelvhasználattal és kiejtéssel kapcsolatos önértékelésének felmérésére, hogy ezek összehasonlításának segítségével az attitűdöket célzó tanítás eredményességét is vizsgálni lehessen.

A tanulmány alapjául szolgáló kutatás, illetve az azt követő, tervezett online kérdőív és osztálytermi kutatás egyelőre csak elszigetelten, a résztvevő diákok attitűdjeiben érhet el esetleges változásokat. A standard nyelvi ideológia kialakulása társadalmi jelenség, ezért csak az egész társadalmat érintő változás tudna tartós, minden nyelvtanulóra kiterjedő eredményt elérni. Ehhez a magyarországi általános és középiskolai nyelvoktatás és anyanyelvi nevelés reformjára lenne szükség. A pilot és az ez alapján tervezett további kutatások segítségével ennek a reformnak a fontosságára szeretném többek között felhívni a figyelmet. A brit és amerikai, illetve anyanyelvbeszélő-központú idegennyelv-oktatás és a standardközpontú anyanyelvi nevelés nem mutatja meg a nyelvtanulónak a nyelvek elkerülhetetlen diverzitását. A tanult idegen nyelv sokszínűségének tantermi keretek között történő megismerése lehetne az első lépés egy társadalmi szintű változás felé. A pilot kutatás és az azon alapuló további vizsgálódások ennek egy lehetséges módszerét tesztelik, tárják fel.

Irodalom

- Carrie, E.** (2017). British is professional, American is urban': Attitudes towards English reference accents in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(2), 427–447.
- Edwards, J.** (1999). Refining our understanding of language attitudes. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(1), 101–110.
- Jenkins, J.** (2000). *The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J.** (2007). *English as a lingua franca: Attitudes and identity*. Oxford: Oxford University Press.
- Kachru, B. B.** (1982). *The other tongue: English across cultures*. Urbana: University of Illinois Press.
- Kachru, B. B.** (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In Quirk, R., W. H. G. (szerk.) *English in the World: Teaching and learning the language and the literatures*. (11–30). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kontra, Mikós** (2006). A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Sipőcz, Katalin és Szeverényi, Sándor (szerk.) *Elmélkedések népekről, nyelvekről és a profán medvéről: Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére*. (83–106). Szeged: SZTE, Finnugor Nyelvtudományi Tanszék.
- Labov, W.** (1966). *The social stratification of English in New York City*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Laihonen, P.** (2009). A magyar nyelvi standardhoz kapcsolódó nyelvi ideológiák a romániai Banságban. (47–77). In Lanstyák István, Menyhárt József, Szabó Mihály Gizella (szerk.), *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV*. Dunaszerdahely: Gramma.
- Lanstyák István.** (2009). Nyelvi ideológiák és filozófiák. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 11(1), 27–44.
- Levis, J. M.** (2005). Changing contexts and shifting paradigms in pronunciation teaching. *TESOL Quarterly*, 39(3), 369–377.
- Liou, Y-S.** (2010). Who wants EIL? Attitudes towards English as an international language: A comparative study of college teachers and students in the Greater Taipei area. *College English: Issues and trends*, 3, 133–157.
- Milroy, J.** (2001). Language ideologies and the consequences of standardization. *Journal of Sociolinguistics*, 5(4), 530–555.

- Milroy, J.** (2006). The ideology of the standard language. In Llamas, C., Mullany L. és Stockwell, P. (szerk.), *The Routledge companion to sociolinguistics*. (133–139). London: Routledge.
- Mompeán-González, J. A.** (2004). Options and criteria for the choice of an English pronunciation model in Spain. In Anderson, J. D., Cabanas, J. M. O. és Zapata, J. V. (szerk.) *Linguistic perspectives from the classroom: Language teaching in a multicultural Europe*. (1043–1059). Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico.
- Monfared, A. & Khatib, M.** (2018). English or Englishes? Outer and expanding circle teachers' awareness of and attitudes towards their own variants of English in ESL/EFL teaching contexts. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 56–75.
- Moyer, A.** (2007). Do language attitudes determine accent? A study of bilinguals in the USA. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 28(6), 502–518.
- Muhr, R.** (2003). Language attitudes and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. *TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 15. Elérhető: http://www.inst.at/trans/15Nr/06_1/muhr15.htm (A letöltés ideje: 2022. 01. 20.)
- Püski Gyöngyi** (2021). A nyelvi attitűdök és az idegen nyelvi kiejtés kapcsolata az angolt idegen nyelvként tanuló magyar egyetemi hallgatók körében. In Grácsi Tekla Etelka és Ludányi Zsófia (szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből (2021)*. (305–336). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont. DOI: 10.1813/5%2FA1knyelvdok.(2021).15.
- Skutnabb-Kangas, T.** (1988). Multilingualism and the education of minority children. In Skutnabb-Kangas, T. & Cummins, J. (szerk.), *Minority Education: From Shame to Struggle*. (9–44). Clevedon/Philadelphia: Multilingual Matters.
- Sung, C. C. M.** (2016). Does accent matter? Investigating the relationship between accent and identity in English as a lingua franca communication. *System* 60, 55–65.
- Thir, V.** (2016). Rethinking pronunciation teaching in teacher education from an ELF perspective. *Vienna English Working Papers*, 25(3), 1–29.