

Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében

A questionnaire-based study investigating secondary school students' emotions in relation to their English classes

The aim of the present study was twofold: first, we aimed to create an instrument which could reliably detect a wide range of positive and negative emotions among students in connection with learning English in the classroom context; second, with using our questionnaire, we attempted to find out what emotional experiences characterize our sample. Data was collected from a high school running two types of English language programs, with the participation of 53 students in grades 10 and 11. Our findings suggest that, on average, bilingual and regular high school students have different emotional experiences in the language classroom. While students taking part in the bilingual program reported more positive emotions than students in regular classes, the opposite was true for the majority of negative emotions. Thus, the investigation of students' emotional experiences in the classroom seems to be an area worthy of further study.

Keywords: positive psychology, emotions, anxiety, EFL, classroom context

Bevezetés

Egyáltalán nem új keletű az az elképzelés, hogy összefüggés állhat fenn a nyelvtanulók érzelmi állapota és nyelvtanulási sikerességük között. Krashen (1976) volt az első, aki az Affektív Filter fogalmával megpróbálta leírni azt, hogy mi történik akkor, amikor egy nyelvtanuló negatív érzelmeket él át, szorong a nyelvórán. Elképzelése szerint a nyelvtanuló negatív érzelmi állapota megakadályozza az input feldolgozást, ami az egész nyelvtanulási folyamatnak az alapja, ezáltal kudarcra ítélve a nyelvtanulót. A szorongás Horwitz és munkatársainak (Horwitz–Horwitz–Cope 1991) vizsgálatai nyomán vált a nyelvtanulással kapcsolatos egyéni különbségek tanulmányozásának egyik fontos területévé. Bár talán senki sem vitatja, hogy a nyelvtanulók a szorongáson kívül más érzelmeket is kapcsolhatnak a nyelvtanuláshoz, ezek vizsgálata viszonylag későn, csupán az elmúlt években került az érdeklődés homlokterébe. Ez a változás egyrészt összefüggésbe hozható a pozitív pszichológia (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) mozgalmának térnyerésével, ami a pszichológiai problémák és mentális betegségek tanulmányozása helyett az egészségre, a boldogságra valamint az egyén kiteljesedésére és önmegvalósítására fókuszál. Másrészt a neveléstudományok területén is felébredt az igény az osztálytermi érzelmi tapasztalatok széles körű tanulmányozására, amit aztán többféle kérdőív kidolgozása követett. Mivel Magyarországon egyelőre kevés ilyen irányú kutatás létezik, ezért elsődleges célunk egy olyan kérdőív kialakí-

tása volt, melynek segítségével feltérképezhető a nyelvtanulók által az osztálytermi nyelvtanulás kapcsán átélt érzelmek egy szélesebb spektruma, és így vizsgálhatóvá válnak a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos érzelmei. Másodlagos célunk a mintánkban szereplő diákok jellemzése volt az általunk vizsgált érzelmi változók tükrében.

Az érzelmek meghatározása és szerepe

A nyelvtanulásban szerepet játszó érzelmek megvitatása előtt szükség van arra, hogy meghatározzuk mit is értünk pontosan érzelmen. Sok más, a hétköznapi életben is használt fogalomhoz hasonlóan az érzelem tudományos meghatározása sem könnyű feladat. Izard (2010) a témával kapcsolatos kutatása során azt találta, hogy három olyan fő komponens van, melyek az érzelem-definíciók nagy részében szerepelnek. Ezek közül az egyik, hogy az érzelmek kialakulásában szerepet játszanak neurobiológiai folyamatok, a másik a perceptuális-kognitív folyamatok jelenléte, míg a harmadik maga a fenomenológiai élmény, azaz az érzés (Izard 2010: 368). Ennek megfelelően a kutatásunkban használt meghatározása, a környezethez személyes céljainkkal összhangban történő alkalmazkodás evolúciós szerepének kiemelése mellett, az érzelmek többkomponensű természetét is hangsúlyozza. Keltner, Oatley és Jenkins (2014: 27) nyomán az érzelmeket olyan, a céljaink szempontjából fontos eseményekre adott sokoldalú válaszreakcióként határoztuk meg, mely eseményeket külső vagy belső világunkban kihívásként vagy lehetőségeként értelmezzük.

A fogalom meghatározásával kapcsolatos nehézségeken túl az érzelmek osztályozása sem egyszerű feladat. Az érzelmek leírására használt szavak kultúránként és nyelvenként rendkívül sokfélék és változatosak. Megoldást jelenthet erre a problémára, ha az egyes érzelmeket címkéző szavak helyett affektív dimenziókról beszélünk, és az érzelmi állapotokat e két dimenzió elfoglalt helyük szerint osztályozzuk. Az érzelmek megkülönböztetésére általában használt két dimenzió az aktiváció/éberségi szint, valamint a vegyérték/kellemesség (Larsen–Fredrickson 1999). Ugyanakkor ez a leegyszerűsítő megközelítés elfedi azt a ténytet, miszerint az egyes érzelmek legtöbbször eltérő előzményekkel rendelkeznek, és gyakran eltérő viselkedési mintázatokhoz is vezetnek (Izard 2007: 267), azaz hogy a különféle érzelmek feltehetően eltérő funkciókkal bírnak (Izard 2007). Az, hogy az emberek hajlamosak felcímkézni érzelmeiket, és eltérő kategóriákba sorolni őket, szintén arra utal, hogy élmény szinten ennek a megközelítésnek van pszichológiai realitása számukra (Field 2003). Az érzelmek osztályozásának problémájára megoldás lehet az is, ha sikerül meghatározni olyan elsődleges érzelmeket, melyek biológiai alapokkal rendelkeznek, és melyek a csoportosítás alapját képezhetik (Reeve 2009).

Izard (2010) az egyik olyan kutató, akinek kutatási területe az elsődleges érzelmek feltérképezése. Kutatásai alapján hat elsődleges érzelem létezik; közéjük tartozik a *kíváncsiság*, az *élvezet/öröm/megelégedettség*, a *szomorúság*, a *düh*, az *undor* és a *félelem*. Bár ez a lista nem túl hosszú, a nehézséget az okozza, hogy az elsődleges érzelmeket tiszta formájukban a kisgyermekkor után nem sokszor éljük át. Ahogy felnövünk, a kogníció egyre fontosabb szerepet kezd játszani az általunk megtapasztalt érzelmekben. Helyesebb lenne tehát későbbi érzelmeinkre nem is érzelmeiként, hanem érzelem-sémaként hivatkozni. Az érzelem-sémákat az emóciók és a kogníciók dinamikus kölcsönhatása határozza meg, így az elsődleges érzelmekből származó érzések

mellett fontos kognitív vetületeik is vannak (Izard 2007). Feltehetően a kogníciókban tetten érhető eltérések a felelősek az érzelem-sémák nagyfokú változatosságáért, ami kutatásukat is megnehezíti. Mivel azonban a motivált viselkedés legfontosabb hajtóerejét az érzelem-sémák jelentik (Izard 2007), nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kognícióknak az érzelmek alakításában játszott szerepét.

Ugyanakkor fontos megemlíteni azt is, hogy az érzelmek és a kogníció kapcsolata reciprok jellegű. Érzelmeink egyfelől egy *kiértékelésnek* nevezett folyamat eredményeként jönnek létre, mely során az eseményeket az egyén saját szempontjai mentén értékeli (Lazarus 1991). Az értékelési folyamat első fázisát *elsődleges kiértékelésnek* nevezzük, ez egy automatikus, szinte reflex jellegű folyamat. Az egyén kogníciói valójában a *másodlagos kiértékelés* során jutnak fontos szerephez. Ezeket a kogníciókat a szerzők különféle címkével illetik, Keltner és munkatársai (2014) *attribúcióként*, míg Izard (2007) *sémaként* hivatkozik rájuk, de végső soron ezek fogják meghatározni az egyén által átélt érzelem minőségét, ezek alapján címkézzük fel érzelmeinket. Másfelől viszont tudjuk azt is, hogy az érzelmek hatnak a kognícióra. Az egyének például hajlamosabbak észlelni az érzelmi állapotuknak megfelelő tárgyakat és eseményeket. Továbbá az érzelmek segítik az embereket abban, hogy figyelmi erőforrásaikat oly módon osszák be, hogy azok az események és dolgok élvezzenek prioritást, melyek relevánsak a jelen történései szempontjából. Valamint kutatások támasztják alá, hogy a múlt felidézése során az erőteljes érzelmekkel átítatott élmények könnyebben előhívhatók, és ezeket az eseményeket gyakrabban is idézzük fel (Keltner et al. 2014).

Egy másik fontos tisztázandó kérdés, hogy valójában mi is a szerepe az érzelmeknek. Az előbb már jeleztük, hogy az érzelmek és a kogníciók egymástól el nem választhatók, ezer szállal kötődnek egymáshoz. A köztük fennálló kapcsolatot azonban eltérő módon értékelhetjük. A múltban például gyakran tekintettek az érzelmekre úgy, mint zavaró tényezőkre, melyek az elme racionális működését gátolják (Hebb 1949; Mandler 1984). Darwin (idézi Reeve 2009) ugyanakkor már több mint száz éve azt írta, hogy az érzelmek segítik az állatokat a környezetükhöz való alkalmazkodásban. Ma is ez a szemlélet az uralkodó: eszerint az érzelmeknek rendkívül fontos szerepe van olyan alapvető életfeladatokkal való megküzdésben, mint például a védelem, a szaporodás vagy a környezet felfedezése (Plutchik 1980). Az érzelmek szociális funkciókkal is bírnak abból a szempontból, hogy mások felé kommunikálják az érzéseinket: így hatással vannak arra, hogy mások miként lépnek interakcióba velünk. Elősegítik a társas interakciót, és szerepük van a kapcsolatok kialakításában, fenntartásában, valamint felbomlásában (Manstead 1991). Ennélfogva tehát valóban úgy tűnik, hogy az érzelmek segítik a fizikai és a társas környezethez történő alkalmazkodást, és biztosítják túlélésünket. Oxford (2015: 371) tehát feltehetően helyesen érvel, mikor azt állítja, hogy mindenféle tanulás a kogníció és érzelem szoros kapcsolatán alapul.

Érzelmek vizsgálata az oktatásban

Figyelembe véve tehát, hogy az érzelmek milyen fontos szerepet töltenek be és milyen szoros kapcsolatban állnak a kognícióval, különösnek tűnik, hogy egészen mostanáig viszonylag ritkán vizsgálták ezeket a tanulással összefüggésben. Kivételt képez ez alól a szorongás, melynek a vizsgázásra (Cassady–Johnson 2002; Spielberger–Vagg 1995; Zeidner 1998), valamint az idegen nyelv elsajátításra (Gkonou–Daubney–

Dewaele 2017; Horwitz et al. 1991) gyakorolt hatását széles körűen kutatták. Az az új trend, ami ráirányította a figyelmet a többi érzelemre, ezek közül is kiemelve a pozitív érzelmeket, elsősorban a pozitív pszichológia (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) irányzatának megjelenéséhez és térnyeréséhez köthető. Fredrickson (2003: 219) *szélesít és épít* [broaden and build] elmélete például a pozitív érzelmeknek azt a hatását hangsúlyozza, hogy pozitív érzelmek átélése nyomán az emberek befogadóvá válnak, gondolati és cselekvési repertoárjuk kibővül, ami jövőbeni készségek és erőforrások felépítéshez vezet. Ezt az elméletet több szerző (Dewaele–MacIntyre 2014, MacIntyre–Gregersen 2012, MacIntyre–Mercer 2014, MacIntyre–Vincze 2017, Oxford 2015) is relevánsnak tekinti az idegennyelv-elsajátítás szempontjából.

Bár az idegennyelv-oktatással kapcsolatban az érzelmek szélesebb spektrumának vizsgálata egyértelműen a pozitív pszichológiához (Seligman–Csíkszentmihályi 2000) kapcsolódik, és csupán az utóbbi pár évben jelent meg, az oktatás más területein már a 2000-es évek eleje óta folynak kutatások a tanulással összefüggésbe hozható érzelmekkel kapcsolatban. Pekrun (2014) szerint az iskolai környezetben fontos szerepet játszó érzelmek alapvetően négy téma köré csoportosíthatók. Megkülönböztetett *teljesítménnyel* kapcsolatos, *ismeretszerzéssel* kapcsolatos, *témával* kapcsolatos, valamint *társas érzelmeket*. A teljesítménnyel (Pekrun–Goetz–Perry 2005) és ismeretszerzéssel (Pekrun–Vogl–Muis–Sinatra 2016) kapcsolatos érzelmek vizsgálatához mérőeszközök is kidolgozásra kerültek.

A Pekrun, Goetz és Perry (2005) által kifejlesztett Teljesítménnyel Kapcsolatos Érzelmek Kérdőíve [Achievement Emotions Questionnaire – AEQ] egy olyan többdimenziós kérdőív, mely a diákok azon érzéseit igyekszik feltárni, amiket iskolai teljesítményükkel kapcsolatos különféle helyzetekben élnek át. A vizsgált helyzetek a tanóra, a tanulás és az értékelési helyzetek. A tanórával és a tanulással kapcsolatos skálák a következő nyolc érzelmet vizsgálják: a tanórák és tanulás élvezete, remény, büszkeség, düh, szorongás, szégyen, reménytelenség és unalom, míg az értékelési helyzeteket mérő skálák között nem szerepel az unalom viszont megjelenik a megkönnyebbülés érzése. A vizsgálatok szerint a teszt megbízhatósági és érvényességi mutatói jók (Pekrun–Goetz–Frenzel–Barchfeld–Perry 2011), ami további érvet szolgáltat a konkrét érzelmek vizsgálata mellett, a dimenzionális megközelítés ellenében. Bár a publikált kérdőív megalkotása során a célcsoport észak-amerikai egyetemista populáció volt, végeztek kutatásokat más kultúrákhoz tartozó (Frenzel–Thrash–Pekrun–Goetz 2007, Pishghadam–Zabetipour–Aminzadeh 2016), illetve fiatalabb mintákon is (Lichtenfeld–Pekrun–Stupnisky–Reiss–Murayama 2012).

Az Ismeretszerzéssel Kapcsolatos Érzelem Skálák [Epistemically-Related Emotion Scales] (Pekrun–Vogl–Muis–Sinatra 2016) kérdőív az AEQ-hoz képest újabb keletű mérőeszköz, és az érzelmeknek az AEQ-ban megfigyelhető *vonás* értelmezése – mely egy adott érzelem átélésre való általános hajlandóságot jelzi – helyett a pillanatnyi érzelmi *állapot* feltárására fókuszál. A 21 érzelem címkét tartalmazó kérdőív hét ismeretszerzéssel kapcsolatos érzelem feltárására szolgál, melyek a következők: meglepődés, kíváncsiság, élvezet, zavarodottság, szorongás, frusztráció és unalom. A gyors adatgyűjtés érdekében a válaszadóknak itt nem állításokkal való egyetértést kell jelezniük, hanem azt, hogy mennyire erősen élnek át éppen egy érzelmeket. A fent említett hét érzelem mindegyikéhez három melléknév tartozik. A teszt pszichometriai mutatói (megbízhatóság, érvé-

nyesség) jók, az adatokon végzett faktoranalízisek pedig ismét az elkülönült érzelmek modelljét erősítik a dimenziális megközelítés ellenében, hiszen a faktoranalízis során nem csupán két pólus (pozitív és negatív) jelent meg önálló faktorként.

Mint említettük, Magyarországon a tanuláshoz, azon belül is a nyelvtanuláshoz kapcsolódó érzelmek vizsgálatát egyelőre kevés kutatás tűzte ki célul. Az egyik ilyen kivétel Piniel és Albert (2018) feltáró vizsgálata, ahol angol szakos egyetemisták különböző nyelvi készségekhez fűződő érzelmei álltak a kutatás középpontjában. Bár a mintában szereplő diákok által leggyakrabban átélt érzelemnek az élvezet és a szorongás bizonyult, a diákok által írt szövegekben azonosítható volt számos olyan elkülönült érzelem, melyet aztán a teljesítménnyel, az ismeretszerzéssel, az órai témákkal, valamint a társas közeggel (Pekrun 2014) lehetett kapcsolatba hozni. Szintén szerepeltek nyelvtanulással kapcsolatos érzelmek – igaz, csak négyféle – abban az országos reprezentatív felmérésben, mely a 7. évfolyamon (Albert–Tankó–Piniel 2018a) és a 11. évfolyamon (Albert–Tankó–Piniel 2018b) tanuló diákok nyelvórai tapasztalatait vizsgálta. Itt az évfolyamok közötti összehasonlítás azt az eredményt hozta, hogy míg a 11. évfolyamon tanulók kevésbé élvezik a nyelvtanulást, mint hetedikes társaik, addig az unalom, és a reményvesztettség inkább jellemzőek rájuk, mint a hetedikesekre.

Mivel a nyelvtanulással összefüggő érzelmek vizsgálata egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerül (MacIntyre–Gregersen–Mercer 2016), úgy véltük, hogy szükség lenne egy olyan magyar nyelvű mérőeszköz kialakítására, mellyel a diákok osztálytermi nyelvtanulással kapcsolatos érzelmei kutathatók. Mivel mind a külföldi mérőeszközök (AEQ, Epistemically-Related Emotion Scales), mind saját tapasztalataink (Piniel–Albert 2018) arra utalnak, hogy az emberek hajlamosabbak saját érzelmeikről elkülönült kategóriákként semmint dimenziókként gondolkodni, így a kérdőív kialakítása során is ezt az elvet követtük. A kérdőívben szereplő érzelmeket pedig igyekeztünk úgy összeválogatni, hogy azok a fentiekben tárgyalt teljesítménnyel és az ismeretszerzéssel kapcsolatos érzelmek közül minél többet lefedjenek.

Kutatási kérdések

1. Mi jellemzi a vizsgált budapesti gimnazistákat a kérdőívben szereplő érzelmek szempontjából?
2. Van-e eltérés az általános, illetve kéttannyelvű képzésben részt vevő tanulók között a vizsgált érzelmek vonatkozásában?
3. Hogyan függenek össze egymással a vizsgált érzelmek ezen a mintán?

Módszer

A fent említett kutatási kérdések megválaszolására kérdőíves felmérést végeztünk, amely keretében kéttannyelvű és általános tanrendű képzésben tanuló gimnazistáktól gyűjtöttünk kvantitatív adatokat.

Résztvevők

A kutatás adatfelvételében 53 tíz és tizenegyedik évfolyamon tanuló diák vett részt ($N = 53$), akiknek a nemek szerinti eloszlása kiegyenlített volt ($n_{\text{fiú}} = 26$, $n_{\text{lány}} = 27$). A résztvevők egy budapesti kéttannyelvű iskola tanulói, és képzési rendjük szerint két külön kategóriába sorolhatók: angol kéttannyelvű ($n_{\text{kéttan}} = 22$) és általános tanrendű

képzésen lévők ($n_{\text{ált}} = 31$). Az általános tanrendű tagozat a gimnázium első évében német nyelvi előkészítő képzésben vett részt, míg a kéttannyelvű osztály tanulói számára az első év angol nyelvű előkészítő évfolyamon, úgynevezett nulladik évfolyamon telt. Ebből fakad, hogy a résztvevők a 10–11. évfolyam ellenére 16-18 évesek közül kerültek ki ($\text{Átlag}_{\text{kor}} = 17,23$; $\text{Szórás} = 0,7$).

A kutatásban részt vevő tanulók átlagosan 9,2 éve ($\text{Szórás} = 2,63$) tanulnak angolul: ezen belül a kéttannyelvű képzésűek és az általános tanrendűek között szignifikáns különbség figyelhető meg ($n_{\text{kéttan}} = 22$, $\text{Átlag}_{\text{kéttan}} = 10,04$; $\text{Szórás}_{\text{kéttan}} = 2,51$; $n_{\text{ált}} = 31$, $\text{Átlag}_{\text{ált}} = 8,61$, $\text{Szórás}_{\text{ált}} = 2,59$; $t = -2,01$; $p < 0,05$). A kéttannyelvűs tanulók az iskolában az első évben heti 14-15 órában tanulják az angol nyelvet, míg 9–10. évfolyamon 5, majd 11. évfolyamon heti 4 angol nyelvi órájuk van. Emellett évente három tantárgyat angol nyelven tanulnak (pl. földrajz, matematika, kémia, történelem és állampolgári ismeretek, célnyelvi civilizáció), tantárgyanként 2-3 órában. Az általános tanrendű tanulók az első évben a német nyelvi előkészítő órák mellett 6 órában tanulnak angolul, majd a kéttannyelvűekhez hasonlóan 9–10. évfolyamon 5, majd 11. évfolyamon heti 4 órában tanulják az angol nyelvet.

Mérőeszköz

Az adatgyűjtéséhez használt eszköz egy 124 állításból és 6 háttéradatokra kiterő kérdésből álló kérdőív volt. A 124 állításból álló kérdőív összesen 22 skálát foglal magában, amelyből 11 skála nyelvtanulással kapcsolatos pozitív (Élvezet, Remény, Büszkeség, Kíváncsiság, Izgatottság) és negatív (Szorongás, Unalom, Reménytelenség, Zavarodottság, Düh, Szégyen) érzelmeket vizsgál.

A tanulók az állításokkal kapcsolatos egyetértésük mértékét ötfokú Likert-skálán (1 = Egyáltalán nem igaz rám; 5 = Teljes mértékben igaz rám) jelezték. A 11 érzelmmel kapcsolatos skálához tartozó 46 állítás kialakítását a kutatók végezték a szakirodalmi áttekintésben említett vizsgálódásaikra és a nemzetközi szakirodalomra alapozva. A vizsgálatban használt konstruktumok a következők voltak:

1. Élvezet (4 állítás): mennyire élvezik a tanulók az iskolai nyelvórák feladatait, témáit, a nyelvtanulás folyamatát. Például: „Élvezem azokat a témákat, amikről az angolórákon szó esik.”
2. Szorongás (4 állítás): mennyire keltenek szorongást a tanulóknál a nyelvórai feladatok, azok sikertelen elvégzése, valamint a nyelvórai témák. Például: „Frusztál, ha nem értek meg egy angol szöveget.”
3. Unalom (4 állítás): mennyire unják a tanulók a nyelvórai munkát, feladatokat, témákat. Például: „Untatnak a nyelvórai feladatok.”
4. Reménytelenség (4 állítás): mennyire látják reménytelennek a tanulók, hogy megtanuljanak angolul az iskolai nyelvtanítás keretében. Példa: „Reménytelennek látom, hogy az iskolában valaha megtanulok angolul.”
5. Remény (4 állítás): mennyire reményteli a tanuló az angol nyelv elsajátításával kapcsolatban. Példa: „Hiszem, hogy sikerrel fogom venni a nyelvtanulással kapcsolatos akadályokat.”
6. Büszkeség (5 állítás): mennyire büszke a tanuló a nyelvtanulásban elért sikereire, megszerzett nyelvtudására. Példa: „Büszke vagyok a nyelvtanulással kapcsolatos sikereimre.”

7. Kíváncsiság (4 állítás): mennyire tölti el a tanulót kíváncsiság, mennyire érdeklődik az angol nyelvtanulással, a nyelvórai témákkal és feladatokkal kapcsolatban. Példa: „Az angolórán érdekes dolgokkal foglalkozunk, amik felkeltik a kíváncsiságomat.”
8. Izgatottság (3 állítás): mennyire tölti el a tanulót lelkesedés, izgalom a nyelvórai feladatokat és a nyelvtanulás lehetőségét. Példa: „Az angolórai témák izgalommal töltenek el.”
9. Zavarodottság (5 állítás): mennyire érzi a tanulót magát zavarodottnak a nyelvtanulás és az azzal kapcsolatos problémák miatt. Példa: „Van, hogy összezavarodok, mert nem értem, mi folyik az angolórán.”
10. Düh (4 állítás): mennyire dühíti a tanulót az angol nyelv tanulása, valamint a nyelvórákon előkerülő feladatok és témák. Példa: „Dühít, ha az angolórán nem sikerül megoldanom a tanár által kijelölt feladatot.”
11. Szégyen (5 állítás): mennyire érez szégyenérzetet a tanuló az iskolai angol nyelvtanulás folyamata során. Példa: „Szégyellem, ha az angolórán nem tudok egy kérdésre válaszolni.”

A fent említett állításokon kívül a kérdőív rákérdezett a kutatásban részt vevők nemére, életkorára, angol nyelvtanulásuk kezdő időpontjára, az általuk iskolában tanult idegen nyelvekre, valamint arra, hogy járnak-e magántanárhoz, és milyen szintű érettségit terveznek letenni angol nyelvből.

A skálák megbízhatósága

A skálákon elvégzett Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálat segítségével megállapítottuk, hogy a kérdőívben szereplő 11 érzellemmel kapcsolatos skála mindegyike megbízhatóan ($\alpha = 0,662-0,865$) méri a nyelvtanulással kapcsolatos érzelmeket (lásd az 1. táblázatot). Ezen belül két skála (Élvezet, $\alpha = 0,699$; Szorongás, $\alpha = 0,662$) relatíve alacsonyabb megbízhatósági értéket produkált, de mindegyik érték magasabb, mint a szakirodalom szerint minimálisan elvárható 0,6 érték (Dörnyei 2010).

Skála (Érzelmelek)	Állítások száma	Cronbach-alfa
Élvezet	4	0,699
Szorongás	4	0,662
Unalom	4	0,702
Reménytelenség	4	0,838
Remény	4	0,865
Büszkeség	5	0,833
Kíváncsiság	4	0,757
Izgatottság	3	0,672
Zavarodottság	5	0,841
Düh	4	0,774
Szégyen	5	0,852

1. táblázat. Az érzelmelekkel kapcsolatos skálák megbízhatósága

Adatfelvétel és elemzés

A kinyomtatott kérdőívek kitöltésére 2019 januárjában került sor, iskolai környezetben, az egyik kutató jelenlétében. A kutatásban részt vevő tanulók szóban és írásban (a kérdőív instrukciójában) informálva lettek a kitöltés anonimitásáról és a felvett adatok használatáról. A kérdőív segítségével gyűjtött adatok statisztikai feldolgozása és elemzése az SPSS 21.0 programban történt. Az adatok normál eloszlásúnak bizonyultak, ezért a leíró statisztikai vizsgálatok és a Cronbach-alfa megbízhatóság vizsgálat mellett parametrikus tesztek (Pearson-féle korreláció, t-próbák) segítségével kerültek az adatok elemzésre.

Eredmények

A skálák átlagai jól mutatják, hogy az 53 fős mintát összességében a pozitív érzelmek jellemzik. Míg a remény, a büszkeség, az élvezet és az izgatottság átlagai az elméleti átlag (3 az ötponos Likert-skálán) felett vannak, addig a negatív érzelmek átlagai mind az elméleti átlag alá esnek (lásd 2. táblázatot). A 2. táblázatban szereplő egymintás t-próba eredményei alapján ezek az eltérések szignifikánsnak bizonyultak, ami azt jelenti, hogy válaszadóink többnyire kellemes élményként élik meg az angol nyelv tanulását, pozitív érzelmeket társítanak hozzá. Ehhez hasonló mintázatot látunk nemzetközi kutatásokban is: általában a vizsgálatok résztvevőinek többségére jellemző az, hogy élvezik a nyelvtanulást, és kevésbé társítanak negatív érzéseket (pl. szorongást) hozzá (Dewaele–MacIntyre 2014, Dewaele–MacIntyre 2016, Dewaele–Witney–Saito–Dewaele 2018).

A 2. táblázatból az is kitűnik, hogy a legmagasabb átlaggal a nyelvtanulással kapcsolatos remény szerepelt. Mivel a remény egy olyan érzelem, amelynek szerves része egy jövőbeni cél elérése, itt a magas átlag valószínűsíthetően azt jelzi, hogy a kutatásunkban részt vevő tizedikes és tizenegyedikes tanulók jövőképe magában foglalja az angol nyelv tudását, mint célt. Ugyanakkor a remény részét képezi – Snyder, Rand és Sigmond (2002) elmélete szerint – a cél megvalósítása (az oda vezető út) és az énhatékonyság érzete (Bandura 1997) is. Ez azt jelenti, hogy a nyelvtanuló aktív szereplőként látja saját magát céljai elérésében. Ennek fényében a magas szintű remény szintén örvedetes eredménynek mondható, hiszen tükrözi a válaszadók elköteleződését a nyelvtanulás mint cél iránt, és sejteni, hogy tisztában vannak azzal, mit is kell tenniük a cél elérése érdekében (Snyder et al. 2002).

Szintén pozitív eredmény, hogy a büszkeség esetében is az elméleti átlagnál magasabb értéket találtunk. Ez azt sugallja, hogy a résztvevőink szívesen osztják meg másokkal sikereiket (Graham–Taylor 2014), amelyeket saját erőfeszítéseiknek vagy saját képességeiknek tudnak be (Graham–Taylor 2014). Az a fajta büszkeség, ami a szorgalomnak és erőfeszítésnek tulajdonítja a sikert, szoros kapcsolatban áll a *teljesítmény-motivációval* és az *elsajátítás célorientációjával*, így a tanulás élvezetével, valamint az önszabályozással is összefügg (Oades–Sese–Matthews–Lewis 2014). Attribúciós jellege miatt, a büszkeség hosszú távon pozitívan hathat a nyelvtanulási folyamatba való bevonódásra és összességében a nyelvtanulási motivációra (Ibrahim 2016).

Az elméleti átlagon felüli mutató az élvezet tekintetében is örvedetes, hiszen azt jelzi, hogy válaszadóink élvezik az angolórákat. A szakirodalom a tanulással (jelen esetben a nyelvórákkal) kapcsolatos élvezetet pozitív, tevékenységközpontú, aktivi-

Érzelme	N	Átlag	Szórás	Egymintás t-próba (t)	Egymintás t-próba (p)
Reménytelenség	53	2,2311	1,00102	-5,592	< 0,01
Zavarodottság	53	2,3849	0,89171	-5,022	< 0,01
Szégyen	53	2,3849	1,00602	-4,451	< 0,01
Szorongás	53	2,5377	0,86380	-3,896	< 0,01
Düh	53	2,6038	0,94492	-3,053	0,004
Unalom	53	2,6321	0,76051	-3,522	0,001
Kíváncsiság	53	2,8585	0,78218	-1,317	NS
Izgatottság	53	3,2226	0,66525	2,436	0,018
Élvezet	53	3,3821	0,73642	3,777	< 0,01
Büszkeség	53	3,6000	0,90808	4,810	< 0,01
Remény	53	4,0991	0,84116	9,512	< 0,01

2. táblázat. Középiskolások érzelmei az angol nyelv tanulásával kapcsolatban

záló érzelmenek tekinti (Pekrun 2006). Fredrickson (2003) *szélesít és épít* elmélete tükrében elmondhatjuk, hogy a nyelvtanulás folyamatával társított pozitív érzelmei valószínűsíthetően nyitottabbakká teszik a tanulókat, így a nyelvtanuláshoz szükséges készségeik is könnyebben bővülnek, ami végül nagy eséllyel nyelvtanulási sikerekhez vezethet.

A fentiek alapján elmondható, hogy a nyelvtanulás élménye többnyire pozitív érzelmekkel társul a jelen minta esetében, ami elősegítheti a nyelvtanulási motiváció fenntartását és végső soron az idegen nyelv sikeres elsajátítását. Mindazonáltal a negatív érzelmekre irányuló kérdésekre adott válaszokat is érdemes megvizsgálnunk. Fontos megjegyezni, hogy a szorongás és a düh esetében a válaszok a lehető legszélesebb tartományt ölelték fel. A minta alapján arra következtethetünk, hogy kevés (1-1) olyan nyelvtanuló van, akire teljes mértékben jellemzőek ezek a negatív érzelmek, és vannak néhányan olyanok is, akiket viszont egyáltalán nem jellemeznek.

Az idegennyelvi-szorongás, ami minden bizonnyal a nyelvtanulással kapcsolatban legtöbbet kutatott érzelem (Horwitz–Horwitz–Cope 1986, MacIntyre 1999), a vizsgált mintán is a magasabb átlagokkal rendelkező negatív érzelmek közé tartozik, és feltehetően vannak nyelvtanulók, akiket különösen erősen érint. Az idegen nyelvi szorongásról a nyolcvanas évek közepe óta rengeteg tanulmány született, melyek hangsúlyozzák a szorongás negatív hatását a nyelvtanulásra (Horwitz 2010). A szorongás esetében egy rendkívül összetett érzelmről van szó, amely nem feltétlenül csak azoknál a tanulóknál jelentkezik, akikre a személyiségvonások szintjén is jellemző a szorongás, hanem ettől függetlenül is kialakulhat (MacIntyre 1999). Továbbá nem feltétlenül jellemzi alacsony motiváció a nyelvi szorongással küzdőket (Piniel–Csizér 2015).

A düh, ami a negatív érzelmek közül szintén viszonylag magas átlaggal szerepelt a mintán, ugyanakkor a szorongással összehasonlítva eddig kevés nyelvtanulással kapcsolatos tanulmányban volt tárgya. Boekaerts (1994) iskolai kontextusban vizsgálta a tanulók által érzett haragot. Korábbi kutatásokra hivatkozva azt állítja, hogy két

feltételnek kell teljesülnie ahhoz, hogy valaki mérges legyen: az illető személyében fenyegetettséget érezzen, és valakit ezért hibáztasson. A többi negatív érzelemhez hasonlóan a dühről is elmondható, hogy lényegében a feladatmegoldáshoz nem releváns gondolatokkal terheli a tanuló kognitív kapacitását, így csökkenti a rendelkezésre álló forrásokat, és gyakran sikertelenséghez vezethet (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012).

A legnagyobb szörést a szégyen és a reménytelenség esetében látjuk, ami azt jelenti, hogy mintánkban többen is éreznek szégyent vagy reménytelenséget az angol nyelv tanulásával kapcsolatban. Mindkét érzelem a sikertelenséggel függ össze, az első inkább a már átélt kudarcokból fakad, míg a másik a feltételezett jövőbeli sikertelenségből ered (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012). Továbbá míg a szégyen úgynevezett aktivizáló érzelem, a reménytelenséget aktivizációt csökkentőnek (deaktivizáló) tekinti Pekrun (2006). Vagyis, míg a szégyen további cselekvésre készíti a tanulókat, a reményvesztettség inkább vezet oda, hogy feladja a próbálkozásait. Mivel adataink azt mutatják, hogy a pozitív érzelmek mellett a negatív érzelmek is széles körben vannak jelen a nyelvtanulásban, a tanár szerepe kulcsfontosságú lehet abban, hogy ezeket az érzéseket minimalizálják az iskolai nyelvtanulással kapcsolatban úgy, hogy több sikerélményhez juttatják a tanulókat.

A további elemzés során összevetettük a két almintá (általános nyelvi képzésben részesülők és kéttannyelvű képzésben részesülők) válaszait. Amint az a 3. táblázatból kitűnik, a kéttannyelvű csoport rendre magasabb átlagokat mutat a pozitív érzelmeket illetően, és a büszkeség tekintetében ez a különbség statisztikailag szignifikánsnak bizonyult ($\bar{A}tlag_{Alt} = 3,34$; $n_{Alt} = 31$; $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 3,96$; $n_{Kéttan.} = 22$; $t = -2,63$; $p = 0,011$).

A negatív érzelmeknél már nem ennyire tiszta a kép: a szégyen kivételével minden változó esetében magasabb átlag jellemzi az általános nyelvi csoportot. A reménytelenség ($\bar{A}tlag_{Alt} = 2,69$; $n_{Alt} = 31$; $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 1,59$; $n_{Kéttan.} = 22$; $t = 4,93$; $p = 0,011$) és a zavarodottság ($\bar{A}tlag_{Alt} = 2,59$; $n_{Alt} = 31$; $\bar{A}tlag_{Kéttan.} = 2,10$; $n_{Kéttan.} = 22$; $t = 2,02$; $p = 0,049$) esetében ez a különbség statisztikailag szignifikáns és a magasabb értékek az általános nyelvi képzésben részesülőkre jellemzők. Ez jelentheti azt, hogy míg a kéttannyelvű csoport tagjai úgy érzik, fel vannak vértézve azokkal a készségekkel, amelyek a nyelvi feladatok megoldásához szükségesek, és sikereiket valószínűleg saját erőfeszítéseiknek tudják be és büszkéek rá, addig az általános nyelvi csoport tagjai inkább zavarodottak, és eszköztelenségük a nyelvtanulással kapcsolatos jövőkéjüköt is beárnyékolja.

Végezetül megnéztük, hogy az általunk vizsgált érzelmek mennyire függnek össze. Három, korábbi kutatásokban (Albert–Tankó–Piniel 2018a, Albert–Tankó–Piniel 2018b, Dewaele–MacIntyre 2014, Horwitz 2010, MacIntyre–Gregersen 2012) leginkább előforduló érzelemhez viszonyítottuk a többi általunk mért emóciót. Megvizsgáltuk, hogy a pozitív érzelmek milyen mértékben jelennek meg az élvezettel együtt, illetve a negatív érzelmek mennyire vannak jelen a szorongás és reménytelenség esetében.

A korrelációs elemzések eredményei azt mutatják, hogy az izgatottság ($r = 0,755$; $p < 0,01$), a kíváncsiság ($r = 0,661$; $p < 0,01$), a büszkeség ($r = 0,657$; $p < 0,01$) és a remény ($r = 0,516$; $p < 0,01$) különösen szorosan együtt járnak az élvezettel. További szoros kapcsolat van a büszkeség és a remény érzete között ($r = 0,735$; $p < 0,01$), valamint az izgatottság és kíváncsiság között ($r = 0,738$; $p < 0,01$). Mivel ezek a pozitív érzelmek viszonylag nagy átfedést mutatnak feltételezhető, hogy nagyrészt az élvezet, mint alap

Érzelem	Képzés	N	Átlag	Szórás
Szorongás	Általános	31	2,6452	0,76315
	Kéttannyelvű	22	2,3864	0,98720
Unalom	Általános	31	2,7581	0,80748
	Kéttannyelvű	22	2,4545	0,66653
Reménytelenség	Általános	31	2,6855	0,95953
	Kéttannyelvű	22	1,5909	0,65713
Remény	Általános	31	3,9435	0,87252
	Kéttannyelvű	22	4,3182	0,76057
Büszkeség	Általános	31	3,3419	0,89620
	Kéttannyelvű	22	3,9636	0,81096
Kíváncsiság	Általános	31	2,7742	0,87881
	Kéttannyelvű	22	2,9773	0,62158
Izgatottság	Általános	31	3,1419	0,72699
	Kéttannyelvű	22	3,3364	0,56362
Zavarodottság	Általános	31	2,5871	0,87168
	Kéttannyelvű	22	2,1000	0,85912
Düh	Általános	31	2,7581	1,00930
	Kéttannyelvű	22	2,3864	0,81914
Szégyen	Általános	31	2,3613	0,92725
	Kéttannyelvű	22	2,4182	1,12953
Élvezet	Általános	31	3,2258	0,74262
	Kéttannyelvű	22	3,6023	0,68426

3. táblázat. Középiskolások érzelmei az angol nyelv tanulásával kapcsolatban általános és kéttannyelvű csoportokban

érzelem, kognitív variánsairól van szó – a remény esetében előre vetíthető az élvezet, míg a büszkeség esetében visszatekintve van jelen az érzés, így az erős kapcsolatot el is várjuk (Pekrun et al., 2004).

Továbbá azt találtuk, hogy a szorongás összefügg a szégyenérzettel ($r = 0,710$; $p < 0,01$), a dühvel ($r = 0,590$; $p < 0,01$) és a zavarodottsággal ($r = 0,546$; $p < 0,01$), illetve érdekes, hogy a szégyenérzet és a düh érzése is erősen korrelál ($r = 0,674$; $p < 0,01$). Mivel mind a szorongás, mind a szégyen és a düh negatív aktivizáló érzelem (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012), melyekben közös elem az aggodalom (Pekrun et al. 2004) és kudarcckerülő viselkedést váltanak ki, így tehát érthető a szignifikáns korreláció. Érdekes, hogy a szakirodalom nem egyértelműsíti a teljesítményre gyakorolt hatásukat: a kudarcckerülés érdekében elképzelhető, hogy bizonyos tanulási stratégiákat alkalmaznak a tanulók, így a nem túlzottan nehéz feladatokat a fent említett negatív érzések ellenére meg tudják oldani.

Korábbi kutatásokból kiderült, hogy a reményvesztettség viszonylag elterjedt deaktivizáló negatív érzelem a magyar középiskolás nyelvtanulók között (Albert–Tankó–Piniel 2018b): a diákok nem nagyon hisznek abban, hogy az intézmény adta keretek

között meg tudnak jól tanulni egy adott idegen nyelven. Ez az érzés, adatainkból úgy tűnik, együtt jár az unalommal ($r = 0,594$; $p < 0,01$), ami szintén egy negatív deaktiváló érzélem, és további enyhébb, de szignifikáns kapcsolatot mutat a szorongással ($r = 0,419$; $p < 0,01$) és a zavarodottsággal ($r = 0,392$; $p < 0,01$). Adataink továbbá azt is mutatják, hogy a reménytelenség érzetével szignifikánsan együtt jár a nyelvtanulás alacsony mértékű élvezete ($r = -0,582$; $p < 0,01$). Minél inkább érzik reménytelennek nyelvtanulással kapcsolatos céljaik elérését a diákok, annál kevésbé büszkék a már megszerzett nyelvtudásukra ($r = -0,682$; $p < 0,01$), és annál kevésbé jellemzi őket kíváncsiság ($r = -0,438$; $p < 0,01$) és izgatottság ($r = -0,440$; $p < 0,01$) a nyelvtudás iránt, és értelemszerűen annál kevesebb reményt táplálnak azzal kapcsolatban, hogy valaha is jól meg fognak tudni tanulni az adott idegen nyelven ($r = -0,614$; $p < 0,01$), jelen esetben angolul. A pedagógiai szakirodalom szerint, a reményvesztettség egyértelműen együtt jár az alacsony teljesítménnyel is (Pekrun–Linnenbrink-Garcia 2012), ami deaktiváló jellegét tekintve érthető.

Összegzés

Kutatásunk célja egy olyan kérdőív kidolgozása volt, mellyel a diákoknak az iskolai nyelvtanulás során, ezen belül is a nyelvórán átélt érzelmei vizsgálhatók. Úgy tűnik, hogy az általunk kialakított mérőeszköz segítségével megbízhatóan mérhető 11féle érzélem, mely a nyelvórán átélt érzelmek viszonylag széles skáláját fedi le. Az érzelmek korrelációkkal mért együttjárásai elvárásainknak, valamint a szakirodalomban leírtaknak megfelelően alakultak, ami a mért konstrukciók pszichometriai érvényességét is alátámasztja. Kérdőívünkkel sikerült különbségeket feltárni az általános, valamint kéttannyelvű képzésben részt vevő almintáink között, és a különbségek itt is az elvárásainknak megfelelően alakultak. Ezen biztató kezdeti eredmények után, célunk, hogy kérdőívünket nagyobb, országos mintán is teszteljük, és kapcsolódási pontokat találjunk a nyelvórán átélt érzelmek, valamint a nyelvtanulás sikerességét olyan bizonyítottan befolyásoló egyéni változók között, mint a motiváció, autonómia vagy az énhatékonyság.

Bár a jelen dolgozatban kizárólag a tanulóknak az érzelmskálákon adott válaszait, valamint a vizsgált érzelmek együttjárását vizsgáltuk, a szakirodalomban leírt összefüggések alapján néhány általános következtetés mégis levonható. Bár biztató, hogy a vizsgált mintán túlsúlyban voltak a pozitív érzelmek, ugyanakkor nem szabad megelégedkezni a negatív érzelmek jelenlétéről sem. Fredrickson (2003: 219) *szélesít és épít* elmélete alapján, mely a pozitív érzelmek befogadást ösztönző és erőforrást építő jellegére helyezi a hangsúlyt, mindenképpen fontosnak látszik, hogy valóban a pozitív érzelmi élmények legyenek túlsúlyban az osztályteremben, hiszen ezek biztosítják azt a miliót, ami kedvez az új ismeretek megszerzésének és elsajátításának. Ne feledjük, hogy az alacsonyabb átlagokkal szereplő negatív érzelmek a nyelvtanulókat egyénileg vizsgálva erős negatív érzelmeként is jelentkezhettek. Így tehát az erős szorongást, szégyenérzetet, dühöt vagy zavarodottságot átélő tanulók azonosítása elsősorban a nyelvtanár feladata, és neki kell segítenie a tanulókat leküzdeni az unalmat és a reményvesztettséget az optimális nyelvtanulási élmények megteremtése által.

A tanulmány megírása a NKFI-6-K-129149 pályázat keretében történt.

IRODALOM

- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018a): A tanulók válasza a 7. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról*. Budapest, Oktatási Hivatal, 52–89.
- Albert Ágnes – Tankó Gyula – Piniel Katalin (2018b): A tanulók válasza a 11. évfolyamon. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás hatékonyságáról*. Budapest, Oktatási Hivatal, 90–160.
- Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Boekaerts, Monique (1994): Anger in relation to school learning. *Learning and Instruction* 3/4, 269–280.
- Cassady, Jerrell C. – Johnson, Ronald E. (2002): Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology* 27/2, 270–295.
- Dewaele, Jean-Marc – MacIntyre, Peter D. (2014): The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4/2, 237–274.
- Dewaele, Jean-Marc – MacIntyre, Peter D. (2016): Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of FL learning? In: MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds.) *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 215–236.
- Dewaele, Jean-Marc – Witney, John – Saito, Kazuya – Dewaele, Livia (2018): Foreign language enjoyment and anxiety: The effect of teacher and learner variables. *Language Teaching Research* 22/6, 676–697.
- Dörnyei, Zoltán (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing* (2nd ed.). London: Routledge.
- Field, John (2003): *Psycholinguistics: A resource book for students*. New York: Routledge.
- Fredrickson, Barbara L. (2003): The value of positive emotions. *American Scientist* 91/4, 330–335.
- Gkonou, Christina – Daubney, Mark – Dewaele, Jean-Marc (2017, eds.): *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications*. Bristol: Multilingual Matters.
- Graham, Sandra – Taylor, April Z. (2014): An attributional approach to emotional life in the classroom. In: Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (eds.): *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 96–119.
- Hebb, Donald (1949): *The organisation of behavior*. New York: Wiley.
- Horwitz, Elaine K. (2010): Foreign and second language anxiety. *Language Teaching*, 43, 154–167.
- Horwitz, Elaine K. – Horwitz, Michael B. – Cope, Joann A. (1991): Foreign language classroom anxiety. In: Horwitz, Elaine K. – Young, Dolly J. (eds.): *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 27–36.
- Ibrahim, Zana (2016): Affect in directed motivational currents: Positive emotionality in long-term L2 engagement. In: MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds.): *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 258–281.
- Izard, Carol E. (2007): Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science* 2/3, 260–280.
- Izard, Carol E. (2010): The many meanings/aspects of emotion: Definitions, functions, activation, and regulation. *Emotion Review* 2/4, 363–370.
- Keltner, Dacher – Oatley, Keith – Jenkins, Jennifer M. (2014): *Understanding emotions* (3rd ed.). Hoboken: John Wiley and Sons.
- Krashen, Stephen D. (1976): Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly* 10/2, 157–168.

- Larsen, Randy – Fredrickson, Barbara (1999): Measurement issues in emotion research. In: Kahneman, Daniel – Diener, Edward – Schwarz, Norbert (eds.): *Well-being: Foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 40–60.
- Lazarus, Richard S. (1991): *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lichtenfeld, Stephanie – Pekrun, Reinhard – Stupnisky, Robert H. – Reiss, Kristina – Murayama, Kou (2012): Measuring students' emotions in the early years: The achievement emotions questionnaire – elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual Differences* 22/2, 190–201.
- MacIntyre, Peter D. (1999): Language anxiety: A review of the research for language teachers. In Young, Dolly J. (ed.): *Affect in foreign language and second language teaching: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere*. Boston: McGraw-Hill, 24–45.
- MacIntyre, Peter D. – Mercer, Sarah (2014): Introducing positive psychology to SLA. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4/2, 153–172.
- MacIntyre, Peter D. – Vincze, Laszlo (2017): Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 7/1, 61–88.
- MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy – Mercer, Sarah (eds. 2016): *Positive psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, Peter D. – Gregersen, Tammy (2012): Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2/2, 193–213.
- Mandler, George (1984): *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York: Norton.
- Manstead, Antony S. (1991): Emotion in social life. *Cognition & Emotion* 5/5–6, 353–362.
- Oades-Sese, Geraldine V. – Matthews, Tara Anne – Lewis, Michael (2014): Shame and pride and their effects on student achievement. In: Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (eds.): *Educational psychology handbook series. International handbook of emotions in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group, 246–264.
- Oxford, Rebecca L. (2015): Emotion as the amplifier and the primary motive: Some theories of emotion with relevance to language learning. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 5/3, 371–393.
- Pekrun, Reinhard (2006): The control-valuetheory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review* 18/4, 315–341.
- Pekrun, Reinhard (2014): *Emotions and learning* (Educational Practices Series, Vol. 24). International Academy of Education (IAE) and International Bureau of Education (IBE) of the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO): Geneva.
- Pekrun, Reinhard – Linnenbrink-Garcia, Lisa (2012): Academic emotions and student engagement. In: Christenson, Sandra L. – Reschly, Amy L. – Wylie, Cathy (eds.): *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science + Business Media, 259–282.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Perry, Raymond P. (2005): *Achievement emotions questionnaire (AEQ)*. User's manual. Unpublished Manuscript, University of Munich: Munich.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Frenzel, Anne C. – Barchfeld, Petra – Perry, Raymond P. (2011): Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology* 36/1, 36–48.
- Pekrun, Reinhard – Goetz, Thomas – Perry, Raymond P. – Kramer, Klaudia – Hochstadt, Michaela – Molfenter, Stefan (2004): Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ). *Anxiety, Stress & Coping* 17/3, 287–316.
- Pekrun, Reinhard – Vogl, Elisabeth – Muis, Krista R. – Sinatra, Gale M. (2017): Measuring emotions during epistemic activities: The Epistemically-Related Emotion Scales. *Cognition and Emotion* 31/6, 1268–1276.

- Piniel Katalin – Albert Ágnes (2018): Advanced learners' foreign language related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 8/1, 127–147.
- Piniel Katalin – Csizér Kata (2015): Changes in motivation, anxiety, and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In: Dörnyei, Zoltán – MacIntyre, Peter D. – Henry, Alastair (eds.): *Motivational dynamics in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 164–194.
- Pishghadam, Reza – Zabetipour, Mohammad – Aminzadeh, Afrooz (2016): Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research* 26/3, 508–527.
- Plutchik, Robert (1980): *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York: Harpercollins College Division.
- Reeve, Johnmarshall (2009): *Understanding motivation and emotion*. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Seligman, Martin E. P. – Csikszentmihályi, Mihaly (2000): Positive psychology: An introduction. *American Psychologist* 55/1, 5–14.
- Snyder, Charles R. – Rand, Kevin L. – Sigmon, David R. (2002): Hope theory: A member of the positive psychology family. In: Snyder, Charles R. – Lopez, Shane J. (eds.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, 257–276.
- Spielberger, Charles Donald – Vagg, Peter Robert (eds. 1995): *Test anxiety: Theory, assessment and treatment*. Washington DC: Taylor & Francis.
- Zeidner, Moshe (1998): *Test anxiety: The state of the art*. New York: Springer Science & Business Media.