

Bellók Bernadett

Károli Gáspár Református Egyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Angol Nyelvészeti Tanszék

Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórákon

<https://doi.org/10.48040/PL.2024.1.8>

A nyelvtanulók hibáinak javítása elengedhetetlen ahhoz, hogy nyelvi és kommunikációs kompetenciáik fejlődhessenek. Ezzel szemben viszont az is elmondható, hogy a túlzott mértékű és túl gyakori hibajavítás demotiválhatja a nyelvtanulókat, aminek az eredményeként a tanulók jobban szoronghatnak és kevésbé szívesen szólalnak meg a nyelvórákon. A tanulmány célja, hogy feltárja a tanulók hibajavítási preferenciáit. Jelen pilotvizsgálatban 75 angolul szaknyelvet tanuló középiskolás diákot vontam be, akiktől kvantitatív kutatás keretében, kérdőíves formában tettem fel kérdéseket. Az adatgyűjtéshez egy saját készítésű kérdőívet használtam, amely a háttérkérdéseken kívül a hibajavítással kapcsolatos preferenciákat, attitűdöket igyekezett feltárni. Eredményeink azt mutatják, hogy a különböző hibajavítási módszerek közül legnagyobb mértékben a késleltetett javítást, és kisebb mértékben az azonnali hibajavítást, valamint az óra végén történő javítást preferálják a résztvevők.

Kulcsszavak: idegennyelv-tanulási motiváció, hibajavítás, kvantitatív kutatás, pilotkutatás, tanulói preferenciák

Bevezetés

A nyelvhasznált során mindenki, még az anyanyelvi beszélők is követnek el hibákat. Ahogy a kisgyermek tanulja a saját anyanyelvét, úgy sajátítja el fokozatosan a környezetében élőtől az adott közösség által használt nyelvet. Nyelvhasználat közben szükségszerűen hibázik is, amelyek egy részét javítják a környezetében élők, másik részét pedig a sok visszajelzés és interakció hatására saját maga javítja ki és tanulja meg a helyes formát. Nincs ez másképp az idegennyelv-tanulási folyamatban sem, amely során a nyelvtanulók éppúgy hibákat követnek el, mint ahogy ezt kisgyermek korban tették a saját anyanyelvük esetében (Truscott, 1996).

Ugyan a hibajavítás elengedhetetlen része a nyelvtanulási és nyelvitanítási folyamatnak, Park (2010) szerint tanárként mégis érdemes óvatosnak lenni, hogy a nyelvtanulók mely hibáit javítjuk ki, mert a hibajavításnak a pozitív mellett negatív hatásai is lehetnek. Ilyen negatív hatás lehet az, hogy a hibajavítás következményeként negatív érzelmek gyülemlenek fel a nyelvtanulóban, amely hosszabb távon idegennyelv-tanulási szorongáshoz és az idegennyelv-tanulási motiváció csökkenéséhez is vezethet, valamint a tanulók tartózkodását és órai inaktivitását eredményezheti a nyelvórákon (Donald, 2010). Ennek tükrében tanulmányom igyekszik feltárni angolul szaknyelvet tanuló középiskolások általános hozzáállását a hibajavításhoz, valamint annak típusaihoz. Tanulmányom elején körülhatárolom a hiba fogalmát, majd pedig bemutatjuk a különböző nyelvtanári hibajavítási stratégiákat. Ezután ismertetjük a kutatási módszereinket, amelyet az eredményeink ismertetése követ.

Hibajavítás

A nyelvoktatásban elengedhetetlen a visszacsatolás a nyelvtanulók részére, hiszen a tanulók így reflektálhatnak a saját célnyelvi produktumaikra. A visszacsatolás egyik formája a hibajavítás, amely egyrésztől történhet a nyelvtanár által, de a nyelvtanuló saját maga is javíthatja a saját hibáit. Az idegen nyelv használata közben számos beszédhelyzettel találkozhatnak a tanulók, ahol különböző helyzetek eltérő hibákat eredményezhetnek, így az idegennyelv-tanulásban

többféle hibadefiníció létezik (Salikin, 2011). Bárdos (2000) és Corder (1967) is felhívja a figyelmet a hibákkal kapcsolatos terminológiai problémákra és elhatárolja egymástól a (1) tévesztés (*mistake*) és a hiba (*error*) fogalmát. Előbbit egyfajta nyelvbtlásként értelmezi, amely fáradtság vagy figyelmetlenség hatására történik és nem jellemző rá, hogy ismétlődne. Az is jellemző a tévesztésekre, hogy a tanuló ismeri és tudja a szabályt, de egy adott pillanatban valamiért nem tudja megfelelően alkalmazni azt. Ezzel szemben a hibák az adott szabályok ismeretének hiányából erednek vagy egy berögzült helytelen forma helyesnek vélt használatát jelentik. A hibák éppen ezért jellegükből fakadóan többször is megismétlődnek.

Folyamatosságon és pontosságon alapuló feladatok

A szóban történő értékelés és visszajelzés nagyon fontos szóbeli feladatok során, így a tanároknak sok külső tényezőt kell figyelembe venni és döntést hozni arról, hogy mikor és hogyan adjanak visszajelzést. Ahogyan azt Wieczorek (1991) is megállapította, a nyelvtanulók hibáit régebben negatív szemlélettel közelítették meg, ezzel ellentétben ma már azon van a hangsúly, hogy a tanulókat beszédhajlandóságra neveljék a célnyelven. Kevés olyan tanár van, aki teljesen figyelmen kívül tudja hagyni, ha a tanulók hibáznak beszéd közben, ezért érdemes a beszédhelyzet körülményeit és a hibák súlyosságát feltérképezni. A teljesítmények értékelése függ az óra szakaszától, a feladat céljától, a hiba típusától, valamint a hibát elkövető tanulótól is. Éppen ezért a hibajavítás előtt öt alapkérdést érdemes átgondolni: (1) szükséges-e javítani a hibákat, (2) ha igen, mikor, (3) mely hibákat szükséges javítani, (4) hogyan kell a hibákat javítani, illetve, hogy (5) ki javítsa a hibákat (Hendrickson, 1978). Azt is fontos szem előtt tartani, hogy a kommunikáció célja a beszéd folyamatosságán (*fluency based exercise*), vagy a beszéd pontosságán (*accuracy based exercise*) alapul.

A folyamatosságon alapuló tevékenységek során nem szükséges minden hibára visszajelzést adni, mert ha egy dialógus közepén a tanár megszakítja a tanulót és rámutat egy nyelvtani, vagy kiejtésbeli hibára, könnyen megszakad a beszéd gördülékeny áramlása és ez csökkentheti a tanulók sikerélményét. A folyamatosságon alapuló feladatok lényege az, hogy a tanuló kifejezze saját gondolatait és nehézségek nélkül megértesse magát másokkal. Ha a tanár ezt nem támogatja, mert belejavít a tanuló beszédprodukciónak, és a tanuló kommunikatív tevékenységét folyamatosan korrigálja, a tanuló frusztrálttá válhat, valamint szorongás és demotiváltság alakulhat ki benne. A kommunikációs tevékenységek közben nem hatékony, ha a tanár a hibák létrejöttékor azonnal beavatkozik és szembesíti a tanulókat, hogy hol és mit hibáztak (Harmer, 1983). Alwright és Bailey (1991) amellett érvel, hogy a kommunikatív feladatoknak nagyobb arányban kell foglalkozniuk azzal, hogy a tanulók ki tudják fejezni gondolataikat, mint azzal, hogy ezt képesek legyenek tökéletesen, nyelvtani hibák nélkül megtenni. Ugyanakkor a hibajavítás rendkívül egyéni eseteket von maga után, így minden egyes eset teljesen egyedi, hiszen minden tanuló más, mindenki más módszert részesít előnyben. Ha a tanár végső soron úgy dönt, hogy kijavít egy hibát, akkor döntenie kell róla, hogy mire összpontosít és melyik elemeket javítja.

A pontosságon alapuló beszédgyakorlatoknál a cél az, hogy a tanulók konkrét szintaktikai, morfológiai vagy szemantikai struktúrákat helyesen tudjanak alkalmazni. Ekkor a beszéd pontosságának fejlesztése a cél, így a hibajavítás alkalmazása is rendszeresebb (Allwright–Bailey, 1991). Ahogy azt már korábban említettem, ha a beszéd javítás miatt félbeszakad, szorongás, illetve negatív attitűd alakulhat ki a tanulóban a célnyelv irányában. Ehelyett a tananyagot ajánlott kisebb részekre bontani, kevesebb tananyagot, de pontosan gyakoroltatni a tanulókkal. Ilyen például a nyelvtani szerkezetek limitált formában történő gyakorlása (*controlled practice*), vagy a hallottak többszöri ismétlése (*drill*). Az efféle gyakorlatok során a tanulókat arra sarkalljuk, hogy egy helyes nyelvtani formát többször, változtatás nélkül ismétljenek meg. Ezáltal a helyes forma adott nyelvtani szerkezeteknél

rögzülni fog. Azonban a beszéd pontosságán alapuló feladatok végső soron a beszéd folyékonyágához vezetnek, és a két típus egymásra hatást gyakorolva együtt fog fejlődni. Ha a tanulók biztosak abban, hogy hogyan alkossanak nyelvtani szerkezeteket, úgy a beszéd folyamatossága is gyorsabban fejlődik, mert a tanulók nem akadnak el a folyamatossághoz szükséges előzetes tudás képzésénél (Ellis–Shintani, 2013). Ezáltal a pontosság és a folyamatosság közötti kapcsolat a leglényegesebb nyelvi működés a tanításban (Huang, 2009).

A hibajavítás típusai

Ahogy a tanárok, úgy a tanulók is különböző javítási módszereket részesítenek előnyben. A hibák ma már nem a nem-tanulással egyenértékűek, inkább az idegennyelv-tanulási folyamat természetes részeként tekintünk rájuk és a tanár nem minden esetben javít, inkább facilitátorként működik, és igyekszik magukat a diákokat is bevonni a hibák javításába (Asifa, 2009).

Ahogy Tedick és Gortari (1998) is vizsgálták, a hibajavítás több, különböző módszerrel történhet. Az egyik leggyakoribb technika, amely mindenkinek eszébe jut, az a tanár által történő hibajavítás. A tanárok által kiemelt hibákat többféle módon ki lehet fejezni. Gyakori hibajavítási módszerek közé tartozik az azonnali hibajavítás (*immediate correction*), amely a tanuló hibás kijelentésének azonnali újrafogalmazását jelenti (Tingfeng – Hossein, 2016). Az effajta javítási mód negatív hatással lehet a tanulóra, hiszen a kommunikációs hajlandóság értékelése helyett a hibás kifejezési módot értékeli a tanár. Ezzel ellentétben a késleltetett hibajavítás (*delayed correction*) is egy lehetséges hibajavítási módszer, amely már kevésbé demotiváló hatást érhet el a tanulók körében. Ilyen helyzetekben a tanár kéri a tanulót, hogy fogalmazza újra hibás mondatait. Kizárólag csak akkor történik az efféle hibajavítás, ha a tanuló befejezte a szóbeli beszédprodukción és nem kíván további gondolatokat megosztani az adott idegen nyelven.

Az ismétlés (*repeating*) gyakori módszer a javítók körében. Ilyenkor a tanár megkéri a tanulót, hogy ismétlje meg még egyszer az elhangzott mondatot, így fennáll a lehetősége annak, hogy a tanuló a második alkalomra már észleli a hibát és kijavítja önmagát. Ha ez nem történik meg, a tanár is elismételheti a mondatot a hibás struktúráig, így a diák tudni fogja, hogy a mondat többi része helytelen. Ha így sem következik be a javítás, a tanár megismétli a mondatot helyesen. A visszhang (*echoing*) módszer is hasonló, mint az ismétlés. Ebben az esetben a tanár megismétli a diák által létrehozott szerkezetet, de kihangsúlyozza a struktúra rossz részét, ezzel jelezve, hogy valamit hibázott (Harmer, 2014). Az átformálás (*reformulation*) is hatékony módszerként szolgál hibajavításra. Átformáláskor is megismétlődik az elhangzott mondat, de egy javított változatban, például a tanár visszakérdez ugyanazzal a szerkezettel, de helyesen. Így a valódi javítás értéke nem érezhető olyan erősen és a tanuló kevésbé fog nyomást érezni a hibák miatt. Továbbá, arckifejezésekkel is ki lehet fejezni, ha valami hibát észlel a tanár a tanuló beszéde közben. Utóbbi úgy hatékony igazán, ha a tanár már ismeri a tanulókat és tudnak egymásra megfelelően reflektálni (Ellis, 2009).

Ugyan egy hagyományos nyelvórán elvárt, hogy a tanár legyen az, aki eldönti, hogy a tanulók hibáztak-e, mégis ezzel egészen ellentétben álló módszer az önjavítás. Az önjavítás (*self correction*) szorosan összefügg a tanulói autonómiával, hiszen ebben az esetben a tanulók nagyobb felelősséget kapnak, hogy saját tanulásukért felelősséget vállaljanak. Ez elősegítheti saját tanulásuk szabályozását (Ellis, 2009). Továbbá, a társaktól érkező visszajelzés (*peer feedback*) segítheti az tanórai stressz és szorongás oldását, hiszen a társaktól való visszajelzés kevésbé fenyegető, mint a tanártól érkező visszacsatolás; éppen ezért az utóbbi módszer kevesebb szorongást válthat ki a tanulókból beszéd közben. Olykor az is előfordulhat, hogy a tanár a célnyelv helyett az anyanyelvet használja javításkor. Ezáltal a tanulók felé rávilágít a két nyelv közötti különbségre, közelebb hozva őket a hibák felismeréséhez (Asifa, 2009).

Emellett a tanulókat is bele lehet vonni a javítási módszerek alkalmazásába. Saját módszereinkről is kikérhetjük véleményüket, ezáltal ösztönözve őket arra, hogy részt vegyenek az órákon és ne féljenek beszélni olyan közegekben, ahol az idegen nyelv használata felmerül. Azért szükséges a visszajelzés megfelelő használata, mert így tudjuk ösztökélni a tanulókat arra, hogy a nyelvet a jövőben sikeresen használja.

Kutatási módszerek

Jelen kutatásom célja, hogy megvizsgálja az angolórákon történő hibajavítás idegennyelv-tanulási motivációra gyakorolt hatását. Ennek fényében vizsgálatom során az alábbi kérdésre kerestem a választ: Milyen a résztvevők hozzáállása az angolórákon történő hibajavításhoz? Kutatási kérdésem megválaszolásához kvantitatív kutatási paradigmát választottam, amelynek keretein belül kérdőíves felmérést végeztem.

Résztvevők

Kutatásomban középiskolás, angolul szaknyelvet tanuló diákokat vizsgáltam. A vizsgálathoz a résztvevőket kényelmi mintavételi eljárással toboroztam és a mintánkba összesen 75 ember került. A nemek megoszlása az alábbiak szerint alakult: a kitöltők 40%-a (n=30) volt fiú, míg a 60%-a (n=45) lány. A válaszadók átlagéletkora 16,45 (Szórás=1,62) volt. A résztvevők 66,7%-a (n=50) nem rendelkezik legalább B2-es angol nyelvű komplex nyelvvizsgával, 33%-a (n=25) pedig nem rendelkezik semmilyen nyelvvizsgával angol nyelvből. A nyelvvizsgával rendelkezők közül 29,3% (n=22) résztvevőnek B2-es komplex nyelvvizsgája van, 4%-uk (n=3) pedig C1-es nyelvvizsgával rendelkezik. A kitöltők 33,3%-a (n=25) jár külön angolórára, a fennmaradó 50 hallgató (66,7%) nem.

Kutatási eszköz

Kutatásom adatgyűjtéséhez szakirodalomra alapozott saját készítésű kérdőívet alkalmaztam. A kitöltőket arról kérdeztem, mennyire értenek egyet egyes állításokkal. Az állításokat 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán tettem mérhetővé, amely az „1=Egyáltalán nem értek egyet”-től „5= Teljes mértékben egyetértek”-ig terjedt. Emellett háttérkérdések (résztvevők neve, kora, mióta tanulnak angolul, van-e nyelvvizsgájuk) segítségével további adatokat is gyűjtöttem a kitöltőkről. Kérdőívem összesen 61 állítást tartalmazott, amely kiterjedt a motiváció, szorongás, valamint hibajavítás területeire. A jelen kutatás során azonban csak a hibajavításhoz kapcsolódó skálákat közöljük:

- | |
|--|
| 1. azonnali hibajavítás (5 tétel): tanár által történő javítás, mely a beszéd folyamata közben történik, a tanuló beszédét megállítva. Példa: „Zavar, ha angol órán beszéd közben megállít a tanár és kijavít, ha észrevesz egy hibát a beszédemben.” |
| 2. utólagos javítás (5 tétel): óra végén történő visszatekintő jellegű visszajelzés. Ez kollektívan történik, így a tanulók nincsenek megnevezve hibáik létrejöttkor és bátrabban próbálkoznak hibáik javításával. Példa: „Sokat tanulhatok belőle, ha angol óra végén együtt megbeszéljük a hibákat, amiket beszéd közben vétek.” |
| 3. késleltetett javítás (2 tétel): olyan hibajavítási módszer, melyet a tanár bizonyos idő elteltével a beszéd befejezte után alkalmaz. Így a folyékony beszédáramlás megzavarása, valamint a tanulóban lévő szorongás létrejötte elkerülhető. Példa: „Szeretem, ha angol órán megállás nélkül beszélhetek, és a hibáimat csak a beszédem befejezte után javítják ki.” |

- | |
|---|
| 4. önjavítás (3 tétel): a tanulók javítják magukat ahelyett, hogy egy tanár végezné el azt, így könnyebb a beszéd folyamatosságának fenntartása. Példa: „ <i>Jobban szeretem, ha saját magam jövök rá a hibáimra külső segítség nélkül.</i> ” |
| 5. javítás hasznosságának megítélése (5 tétel): felméri a hibajavítás hasznosságának mértékét a tanulók szemszögéből az angolórán. Példa: „ <i>Hasznosnak gondolom, hogy a hibáim mindig ki legyenek javítva angol órán.</i> ” |

Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatgyűjtés és adatelemzés 2022 szeptember közepe és október közepe között zajlott online, anonim módon. Az adatok gyűjtéséhez a Google Forms felületét használtam. Az adatokat kódoltam és az elemzéshez az SPSS 28.0 statisztikai elemző szoftvert használtam. A statisztikai elemző eljárások közül korrelációs és regresszió elemzéseket használtam, hogy felderítsük a változók közötti kapcsolatokat.

Eredmények és diszkusszió

Az adatelemzés megkezdése előtt más kismintás pilot vizsgálatokhoz hasonlóan (vö. Fajt, 2022; Rostoványi, 2022) ellenőriztem a skáláink megbízhatóságát, amelyhez minden skála esetében kiszámoltam a Cronbach-alfa együtthatókat. Az ehhez kapcsolódó értékeket az 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat. A skálák megbízhatósága

Skála	tételek száma	Cronbach-alfa
Késleltetett javítás	2	0,736
Önjavítás	3	0,646
Azonnali javítás	5	0,739
Óra végén történő javítás	5	0,679
Hibajavítás hasznosságának megítélése	5	0,704

Az 1. táblázatban látható együtthatók mindegyike eléri a szakirodalomban (Dörnyei–Taguchi, 2010) meghatározott minimális küszöbértéket (0,60), így valamennyi skálánkról megállapítható, hogy azok megbízhatóan mérnek, így további elemzésekre is alkalmasak.

Az elemzés első szakaszában a skálák esetében kiszámoltam azok átlagát és szórását. Először a hibajavításhoz kapcsolódó skálákhoz kapcsolódó eredményeket adjuk közre (2. táblázat).

2. táblázat. A résztvevők különböző hibajavítási típusokhoz kapcsolódó attitűdjei

Típus	Átlag	Szórás
1. Hibajavítás hasznosságának megítélése	3,79	1,78
2. Késleltetett javítás	3,92	0,97
3. Óra végén történő javítás	3,83	0,73
4. Önjavítás	3,42	0,84
5. Azonnali javítás	2,97	0,88

A hibajavítás hasznával kapcsolatos általános attitűd (Átlag=3,79) esetében elmondható, hogy az inkább pozitív, mint negatív, tehát a résztvevőink felismerik, hogy hasznos a hibák javítása, azonban a nagy szórásból (Szórás=1,78) kivehető az is, hogy jelentős szélsőértékekről is szó van, vagyis az átlaghoz képest vannak résztvevők, akik jóval az átlag

alá vagy fölé értékeli a hibajavítás hasznosságát. Ezzel szemben a szakirodalomban körülhatárolt hibajavítási típusok közül a késleltetett javítás (Átlag=3,92), illetve az óra végén történő javítás (Átlag=3,83) bizonyultak a legnépszerűbb hibajavítási módszereknek, vagyis ezt a két hibajavítási módot kedvelik legjobban a résztvevőink. A harmadik hibajavítási mód az önjavítás (Átlag=3,42) volt, amelyet az azonnali hibajavítás (Átlag=2,97) követett. Ez utóbbi esetben látható, hogy jóval alacsonyabb átlaggal rendelkezik, mint a másik három típus, amely a szakirodalomban (Park, 2010) is hangsúlyozott negatív hatásnak (pl. szorongást kelt a nyelvtanulóban) lehet köszönhető.

Az adatelemzés következő lépéseként megvizsgáltam a változók közötti kapcsolatokat. Ehhez először korrelációs elemzést alkalmaztam, amelynek eredményeit a 3. táblázatban közöljük. A korrelációk esetében a 3. táblázatban minden esetben csupán csak a statisztikailag szignifikáns ($p < 0,05$ szignifikancia szinten) eredményeket tüntetjük fel.

3. táblázat. A különböző változók közötti korrelációk

Skála	1.	2.	3.	4.	5	6.	7.
1. Angolórak száma egy héten	1						
2. Hány éve tanul angolul		1					
3. Hibajavítás hasznosságának megítélése			1				
4. Késleltetett javítás			0,71	1			
5. Önjavítás					1		
6. Azonnali javítás		-0,26	0,35		-0,64	1	
7. Óra végén történő javítás			0,52	0,58			1

A hibajavításhoz való attitűdöket mérő skálák mellett az elemzésbe két másik változót (heti angolórak száma, angoltanulással töltött évek száma) is bevontam. Az eredményekből úgy tűnik, hogy az, hogy a tanulók heti hány órában tanulnak angolul, egyáltalán nem befolyásolja a hibajavításhoz való attitűdjüket, míg az angoltanulással töltött évek száma és az azonnali hibajavítás ($r = -0,26$) esetében gyenge negatív korrelációt fedeztem fel, vagyis minél többet tanul valaki angolul, annál kevésbé szereti, ha beszéd közben azonnal kijavítják. A hibajavítás általános hasznosságával a négy hibajavítási típus közül az önjavításon kívül mindhárom másik javítási típus pozitív kapcsolatban van, azaz minél hasznosabbnak találják a résztvevők a hibajavítást, annál jobban szeretik az azonnali ($r = 0,35$), a késleltetett ($r = 0,71$), és a tanórák végén történő ($r = 0,52$) hibajavítást is. Emellett logikus módon együttjárás, azaz korreláció fedezhető fel a késleltetett és a tanóra végén történő hibajavítás ($r = 0,58$) között is, amely nem meglepő eredmény, hiszen mindkét hibajavítási formában egy bizonyos idő elteltével ad visszajelzést a tanár.

Az elemzés utolsó fázisában ok-okozati összefüggéseket is vizsgáltam, amelynek keretein belül arra voltam kíváncsi, hogy a hibajavítás hasznosságával kapcsolatos véleményeket (függő változó) mely hibajavítási típusok (független változók) határozzák meg. Az ezzel kapcsolatos eredményeket a 4. táblázatban foglaltam össze.

4. táblázat. A hibajavítás hasznosságával kapcsolatos megítélést meghatározó hibajavítási típusok

Skála	B	SE B	β
1. Késleltetett javítás	0,44	0,08	0,55*
2. Azonnali hibajavítás	0,24	0,07	0,27*
3. Óra végén történő javítás	0,22	0,10	0,20*
R^2	0,57		
F az R^2 változására	34,11		

* $p < 0,05$; Megjegyzés: A β érték mutatja az adott skála szerepének erősségét a modellben

Regressziós modellem alapján megállapítható, hogy a modellben található három hibajavítási típus 57%-ban magyarázza meg azt, hogy általánosságban mennyire tartják hasznosnak a kitöltők a hibajavítást. Mindhárom hibajavítási formáról elmondható továbbá az is, hogy azokat a tanár kezdeményezi, így a hibajavítás hasznosságával kapcsolatos vélemények esetében az önjavítás nem meghatározó. A késleltetett javítás regressziós β értéke jóval magasabb a másik két típus értékeinél, így megállapítható, hogy ez a javítási típus a legmeghatározóbb a hibajavítás hasznosságának megítélésékor.

Összefoglalás

A fenti kutatás célja az angolul szaknyelvet tanuló középiskolások hibajavítási preferenciájának felmérése volt. Kutatásomat különböző skálák segítségével tettem mérhetővé, melyek taglalták az önjavítás, azonnali hibajavítás, késleltetett hibajavítás és az óra végi hibajavítás fontosságát. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a résztvevők igénylik a nyelvórákon történő hibajavítást, legfőképp késleltetett hibajavítás, azonnali hibajavítás, valamint az óra végén történő hibajavítás formáiban. Jövőbeli kutatásainkhoz nagyobb mintára lesz szükség, valamint több hibajavítási formát is igyekszem majd mérhetővé tenni. Továbbá, változatosabb adatok feldolgozása érdekében többfajta középiskolából is igyekszem majd adatot gyűjteni.

Hivatkozások

- Asifa, S. (2009): Error correction in ESL Classrooms. *BRAC University Journal*. 1. 11–19
- Allwright, D. – Bailey, K. (1991): *Focus on the language classroom*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó
- Corder, P. (1967): The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 5. 161–170. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Donald, S. (2010): Learning how to speak: Reticence in the ESL classroom. *ARECLS*. 10. 41–58
- Dörnyei, Z. – Taguchi, T. (2010): *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.)*. Routledge: London. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203864739>
- Ellis, R. (2009): Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*. 1(1)
- Ellis, R. – Shintani, N. (2013): *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. Abingdon, Oxon.: Routledge.
- Fajt, B. (2022): Hungarian secondary school EFL teachers' perceptions of their students' individual differences: A validation study. *Porta Lingua*. 2022/2. 93–100. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.9>
- Hendrickson, J. (1978): Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research and Practice. In: Croft, K. (ed.): *Readings on English as a Second Language*. Cambridge, Mass.: Winthrop, 153–75
- Harmer, J. (1983): *The practice of English language teaching*. Longman: London.
- Harmer, J. (2014): *How to Teach English*. Longman: London.
- Harmer, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching (7th ed.)*. Pearson Longman: London.
- Huang, Q. (2009): Accuracy & Fluency – Inspiration from Error-correction of Interlanguage Theory. *Asian Social Science*. 5/2. 84–86
- Park, H. S. (2010): *Teachers' and learners' preferences for error correction*. Unpublished Master's thesis. California State University: Sacramento.
- Rostoványi, B. (2022): Angolul tanuló egyetemisták idegen nyelvi szorongása az online térben. *Porta Lingua*. 2022/2. 153–160. DOI: <https://doi.org/10.48040/PL.2022.2.16>
- Salikin, H. (2011): Correcting error in a communicative speaking classes. *Journal Bahasa Lingua Scientia*. 3/2. 113–121. DOI: <https://doi.org/10.21274/ls.2011.3.2.113-121>
- Tedick, D – Gortari, B. (1998): Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching. *The Bridge, ACINE Newsletter*. Center of Advanced Research on Language Acquisition
- Truscott, J. (1996): The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*. 46/2. 327–369
- Tingfeng, F. – Hossein, N. (2016): *Corrective Feedback, learner uptake, and feedback perception in a Chinese az a foreign language classroom*. *Studies in Second Language Learning and Teaching*.
- Wieczorek, J. A. (1991): Error evaluation, interlanguage analysis, and the preterit in the Spanish L2 classroom. *The Canadian Modern Language Review*. 47/3. 497–511