

MI TÖRTÉNIK A MOTIVÁCIÓVAL A NYELVVIZSGÁRA TÖRTÉNŐ FELKÉSZÜLÉS SORÁN?

EGY INTERJÚALAPÚ KUTATÁS EREDMÉNYEI

WHAT HAPPENS TO MOTIVATION DURING LANGUAGE EXAM PREPARATION?

RESULTS OF AN INTERVIEW STUDY

MÁTYÁS ANIKÓ¹

Absztrakt: A nyelvvizsga jelentős hatást gyakorol a nyelvtanításra; befolyásolja a nyelvtanulók nyelvtanításról alkotott nézeteit, célját és motivációját a nyelvvizsgára felkészülés előtt, alatt és azt követően is. Számos kutatás vizsgálta a nyelvvizsgázók együttes teljesítményét, de véleményük az egyéni különbségekről, mint a motiváció, amely javíthatja teljesítményüket, kevésbé kutatott terület. Ugyanakkor a nyelvvizsgázók nem standardizált tömeg, hanem különálló egyének, így a motivációjuk és a vizsgáról alkotott nézeteik is különböznek. Ezen a gondolatmeneten elindulva, az alábbi interjúalapú kutatás célja, hogy megvizsgálja nyelvvizsgázók motivációját, nyelvtanulásról alkotott véleményét és feltárja a nyelvtanulásban és motivációban a nyelvvizsgára felkészülés közben bekövetkezett változásokat.

Kulcsszavak: *motiváció, nyelvvizsga, nyelvvizsga-felkészülés, nyelvtanuló, nyelvvizsgázó*

Abstract: Language exams wield a powerful influence on language teaching: they affect the learners' perspective on learning and transform their language learning objectives, attitude and motivation during preparing for and after taking the exam. Many investigations focused on language exam candidates' standardised performance, but their perspectives on individual differences such as motivation, which may improve their performance, remained undiscovered. However, instead of an integrated mass, the test-takers are separate individuals, with distinct test-taking motivations and views on the test. Along these lines, the aim of this interview study is to consider language exam candidates' motivations and opinions on language learning in order to investigate changes in learning behaviour during exam preparation, and to reveal exam candidates' perceptions on motivation and language learning during exam preparation.

Keywords: *motivation, language exam, exam preparation, language learner, exam candidate*

¹ MÁTYÁS ANIKÓ
egyetemi tanársegéd
Miskolci Egyetem BTK MFI
Angol Nyelv- és Irodalomtudományi Tanszék
nyeaniko@uni-miskolc.hu

1. Bevezető

A mai magyar oktatási rendszerben a nyelvvizsga egyeduralkodóvá vált a nyelvtudás értékelésében; jelentős hatást gyakorol a vizsgázók életére, a nyelvtanulásról alkotott képükre, és a motivációjukat egyaránt befolyásolja a felkészülés előtt, közben és azt követően (Márcz 2015). A társadalom mellett, a nyelvvizsga hat a nyelvtanításra és nyelvtanulásra és azon belül, a tanárookra és tanulókra (Bachman–Palmer 1996). A nyelvtanárokat rendszeresen foglalkoztatja, hogyan motiválják diákjaikat, mivel jól tudják, hogy a motivációnak meghatározó szerepe van a nyelvtanulás sikerében (Csizér 2007). A nyelvtanítási gyakorlat bizonyítja, hogy a nyelvvizsga hatékony eszköznek számít a motiváció tekintetében (Fekete–Csépes 2019).

A szakirodalom meglehetősen sokat foglalkozik a nyelvvizsgázókkal, mint monolitikus tömeggel, azonban ez az érdeklődés nagyrészt a teljesítményükre korlátozódik. Néhány kivételtől eltekintve (Márcz 2015, Hsiao–Lin–Hung 2018, Watanabe 2001), kevés szó esik azokról az egyénenként változó folyamatokról, amiken a nyelvvizsga-felkészülés során mennek keresztül, valamint hogy ezek a folyamatok hogyan hatnak a motivációjukra és a nyelvtanulásról alkotott véleményükre. Jelen tanulmány célja kettős: egyrészt előzetes, oktatási szempontból értékes eredményeket kíván feltárni, másrészt egy átfogó kutatásban, a későbbiekben használni kívánt interjú validálásának lépéseit mutatja be, hiszen a kutatás minősége szorosan összefügg a mérőeszköz minőségével. Ebben az írásomban ezért mindössze három nyelvvizsgázói interjút elemzek, a nyelvvizsgázók motivációjáról és nyelvtanulásról formált véleményét mutatom be, a kinyert információ alapján javaslatokat fogalmazok meg, és végül kifejtem, hogyan válhat mindez a nyelvtanítás javára.

2. Elméleti háttér

2.1. A vizsgahatás (*washback*)

A nagy téttel bíró nyelvvizsgák által generált hatásra a szakirodalom a „washback” terminussal utal (Alderson–Wall 1993, Bachman–Palmer 1996, Hughes 1989, Hughes 2002, Messick 1996). A washback tágabb értelemben a vizsga oktatáspolitikára és társadalomra gyakorolt hatását jelenti, a mikrokörnyezetben pedig a vizsgák a tanítás, tanulás folyamatára, valamint annak szereplőire gyakorolt befolyását jelzi. Jelentősen befolyásolja milyen döntéseket hoznak, mit tesznek, vagy épp nem tesznek a nyelvtanulók és nyelvtanárok (Alderson–Wall 1993, Bachman–Palmer 1996). Minél nagyobb a vizsga tétje, annál erősebb a nyelvtanításra és nyelvtanulásra gyakorolt hatás (Alderson–Wall 1993), ezért a nyelvtudás minősége és a nyelvtanítás sikeressége szempontjából fontos, hogy milyen a hatás iránya.

Bár a szakirodalom egyaránt megállapít pozitív és negatív teszthatást, mégis a washback tanulmányok hangsúlyosan a nyelvvizsgák negatív washback hatásait állítják a középpontba, ezen belül a vizsgahelyzethez köthető szorongást, illetve a kizárólag nyelvi kés (Shohamy 1993). Bailey (1996) szerint a nyelvvizsga-feladatokhoz ragaszkodás az életszerű anyagok használata helyett fokozza a negatív washback

megjelenésének esélyét. Nikolov (2011) pedig arra figyelmeztet, hogy a középiskolás tanulók, amint megszerezték a nyelvvizsgát, más tantárgyakra koncentrálnak, és nyelvtanulási kedvük csökken. Ferman (2004) arra hívta fel a figyelmet, hogy amennyiben a washback negatív, a tanuló elvesztheti motivációját.

Az elmúlt két évtizedben ugyanakkor megjelent számos tanulmány, melyek a washback hatásra, mint a nyelvtanítás minőségjavulásának lehetséges közvetítőjére tekintenek. Brown (2004) szerint, a nyelvtanuló belső motivációja nőhet és a nyelvtanulási autonómiája kialakul, ha a nyelvvizsgára felkészülés során döntően pozitív washback hatások érik. Márcz (2015) hasonló következtetésekre jutott, amikor egy Magyarországon akkreditált nyelvvizsga hatásait vizsgálva megállapította, hogy a vizsgára készülőket nemcsak a továbbtanuláshoz szükséges plusz pontok elérése motiválta, hanem a nyelv iránti lelkesedés is. Továbbá a kutatásába bevont sikeres nyelvvizsgázók körében erős nyelvtanulási hajlandóságot és önbizalmat tapasztalt. Watanabe (2001) pedig megállapította, hogy egy reális elvárásokkal rendelkező, megfelelően beállított nehézségű vizsga motiválóan hat a nyelvtanulóra. A nyelvvizsga az oktatási rendszer szemében értéket képvisel, jelentős nyelvtanulási célt jelent (Csizér–Kormos 2012), ezért oktatási szempontból értékes eszköz lehet, amennyiben a fentebb említett pozitív washback hatásokkal jár, úgy, mint a növekvő tanulói autonómia és a motiváció.

2.2. Motiváció és nyelvvizsga

A nyelvtanárokat rendszeresen foglalkoztatja, hogyan motiválják diákjaikat, hiszen a nyelvtanulás sikerét befolyásoló tényezők közül az egyik legfontosabb a motiváció (Csizér 2007). A motiváció „felel azért, hogy az egyén elhatározza, megtesz valamit, hogy milyen hosszan képes a tevékenységet fenntartani, és milyen keményen hajlandó dolgozni azért, hogy elérje azt” (Dörnyei–Ushioda 2011: 4). A motiváció mindig a nyelvoktatás figyelmének középpontjában állt, ami nem meglepő; azt a célt képviseli, melyet a nyelvtanuló a tanulás segítségével kíván elérni. Ezek a célok pedig legalább olyan heterogének, mint maguk a különböző elvárásokkal és sajátos meggyőződésekkel rendelkező nyelvtanulók.

Az egyének viselkedése és az elérni kívánt céljaik alapján Deci és Ryan (1985) kétféle motivációt határozott meg; a külső motivációt, melyet egy külső kényszer generál, és a belsőt, mely az egyén bensőjéből fakad, a tevékenység élvezete nyomán. A szakirodalom alátámasztja, hogy a belső motivációval rendelkező tanulók általában sikeresebbek a külsőleg motivált tanulóknál, kitartóbbak a tanulásban és önálló tanulásra is hajlamosak (Walker–Greene–Mansell 2006). Azonban a nyelvvizsga-felkészítő kurzusokon a belső motiváció viszonylag ritka: a nyelvvizsgára készülő tanulókat, kevés kivételtől eltekintve, az oktatási intézmények által állított külső követelmény hajtja (Brown 2004). A nyelvvizsgára felkészítő kurzus maga is jelentős külső motivációforrásnak számít, hiszen a tanulók azért vesznek részt rajta, mert szeretnék a vizsgabizonyítványt megszerezni. Lumley és Stoneman (2000) megfogalmazták, hogy a nyelvvizsgára készülő nyelvtanulók külsőleg motiváltak, mert kizárólag a vizsgafeladatok megoldására koncentrálnak. Pan és Newfields

(2013) Deci és Ryan (1985) motivációs modellje mentén vizsgálták egyetemisták motivációját nyelvvizsgára készüléskor és nem találtak belső motivációt a nyelvtanulóknál.

Ugyanakkor, a külső ösztönző által kiváltott tanulási hajlandóság jelenléte nem feltétlenül jelenti a belső motiváció elmaradását. A külső motiváció számos esetben előnyösnek bizonyul, és a tanulás hozta jutalom felkeltheti a nyelvtanulás utáni érdeklődést, az önálló tanulás igényét és hatékonnyá, aktívvá teheti a tanulót (Márcz 2015). Továbbá a belső motiváció olyan tevékenységhez kapcsolódik, ami élvezetes, amilyen a nyelvtanulás is lehet. A nyelvvizsgához kötődő stressz és szorongás megélése ellenére, lehetséges egy kezdetben kellemetlen élményt is kellemessé formálni, ha adott egy erőteljes, logikus cél, amelynek elérése elégedettséggel és bizonyos, a következő részben taglalt, pszichológiai szükségletek megjelenésével párosul (Ryan–Deci 2000).

2.3. Öndeterminációs elmélet és a három szükséglet

Az ember, természete szerint, alapvetően nem külső jutalmazás alapján tevékenykedik, ezért külső elvárás hatására kibontakozásának esélye csökkenhet. Azonban ez nem jelenti azt, hogy a külső követelmény által generált tevékenység pozitív megélése elmaradna, csupán más csatornában áramlik, a külső kontroll szabályait betartva. Az **öndeterminációs folytonosság** elmélete (Self Determination Theory, SDT) alapján Ryan és Deci (2000), valamint Noels, Vargas Lascano és Saumure (2019) a külső kényszer által vezetett viselkedés különböző formáit állapítják meg, ahol a tevékenységet külső erő irányítja ugyan, de a tevékenység fokozatosan felerősíti az egót és felkelti az érdeklődést. A nyelvvizsgázó a motivációkontinuum elején a motiválatlan szakaszt követően kerül a folyamatba, a külső kényszer hatására indítja el a tevékenységet. A következő szakaszban, az **introjektált szabályozás** során a tevékenység kiváltója még mindig a külső erő, de a cselekvés már vagy a büntudat megszüntetését szolgálja, vagy, még szerencsésebb esetben, az egyén erősödő egóját táplálja, ahogy a tevékenység egyre nagyobb büszkeséggel tölti el. Az **azonosulás** során az egyén átérzi a tevékenység jelentőségét, a kontrollt saját maga gyakorolja. A kontinuum végső szakasza az **integráció**, a szabályozás legönállóbb formája, ahol a kontroll a tanuló önmagáról alkotott képének részévé válik (Ryan–Deci, 2000). Minél jobban tud azonosulni a tevékenységgel, minél jobban tudja azt irányítani, annál erősebb az öndetermináció. Az integráció már sok tekintetben hasonlít a belső motivációra, de még mindig külső, felmutatható eredmény elérését szolgálja. Ryan és Deci (2000) szerint a külső motiváció kontinuumon végighaladva a tanuló eljuthat az **internalizációig**, amikor a rá hatást gyakorló értékeket és tudást képes integrálni, és kialakul a belső motivációja.

Az internalizáció egyik kulcstényezője, és az SDT elmélet három változójának egyike, a másik egyénhez vagy közösséghez **kapcsolódás** igénye (Ryan–Deci, 2000). Ezt az igényt elégíti ki a csoportos tanulás, melynek során a tanulók egymással együttműködve, egymást támogatva haladnak egy cél felé, sorstársakként. Ezzel párhuzamosan a tanár támogatásának köszönhetően is kialakulhat a kapcsolódás,

mely Akbari, Pilot, és Simons (2015) szerint a tanulás eredményének legerősebb előrejelzője. A másik szükséglet a **kompetencia** elérésének vágya sarkallja a nyelvtanulót arra, hogy képességeivel összhangban álló újabb és újabb kihívásokat kereszen (Ryan–Deci, 2000). A kompetencia akkor növekszik, ha a feladatok megoldásához szükséges stratégiát a nyelvtanuló a felkészülés során elsajátítja, majd magabiztosan használja. Ha a tanuló érzi, hogy rendelkezik a sikerhez szükséges készségekkel, egyre bátrabban meri használni azokat. A harmadik szükséglet az **autonómia**, melynek segítségével az egyén önmaga által szabályozott cselekvést végez, élvezzi a döntési szabadságot és a folyamat során beépült értékeken alapuló tevékenységet (Ryan–Deci, 2000).

Hsiao, Lin és Hung (2018) szerint, a kutatásuk középpontjában álló intenzív teszt-felkészítő tanfolyamon tapasztalt lelkesítő környezet, együttműködés (kapcsolódás), valamint a tanult stratégiák által megszerzett magabiztosság (kompetencia), együttesen járult hozzá a motiváció fenntartásához hosszú távon. Márcz (2015) eredményei alapján megállapítható, hogy a nyelvvizsgára történő felkészülés során kialakult érdeklődés a nyelv iránt, illetve a nyelvtanulás, mint a szórakozás egy fajtája erősíti a lelkesedést. Az is kiderült, hogy a tanulás motivációs komponensei közül az önbi-zalom foglal el kiemelkedő helyet, amely a kompetencia növekedésével egyenes arányban erősödik.

2.4. A motiváció fenntartásnak kulcsa

Amennyiben az említett három szükséglet, vagy akár egy közülük nem érvényesül, a nyelvtanuló frusztrálttá válhat, elvesztheti a tanulási kedvét, ami veszélyezteti a nyelvtanulás sikerét. A nyelvtanulási plató, amikor egy bizonyos szintet elérve a nyelvtanuló tanulási tevékenysége hirtelen megtorpan, jól ismert jelenség a nyelvvizsga-felkészülés területén. Gyakran a nem megfelelő kompetencia, helytelen tanulási stratégiák következményeként alakul ki, vagy épp a különösen intenzív tanulási periódus okozta kiegész miatt. Richards (2008) szerint, ha a nyelvtanulók elérik a középfokú szintet, nem fejlődnek, olyan ütemben, mint a korábbi nyelvtanulási szakaszokban. Gyakran úgy érzik, hogy a fejlődés megfoghatatlan, elveszítik a kontrollt a tanulás irányítása felett. Ebben az esetben szükségük van új célra, melyből erőt meríthetnek.

Dörnyei, Muir és Ibrahim (2014) kiemelték, hogy az aktivált lelkesedés energiája hozzájárulhat a motiváció fenntartáshoz hosszú távon, és a rendszerbe oltott **motivációinjekció** éltető erőt ad az egyébként irányt vesztett tanulási folyamatnak (Dörnyei–Muir–Ibrahim 2014: 12). Az **irányított motivációs áramlás** (Directed Motivational Currents, DMC) olyan intenzív motivációs irány, mely stimulálja a tanulást, és hosszú távon fenntartja a rutinszerű magatartást a nyelvtanulásban. A DMC dimenziói közül a **cél- és vízióorientáltság**, az egyént egy nagyra becsült cél felé vezeti. Egy másik dimenzió a **facilitatív szerkezet** és ennek két funkciója, a tanulás során kialakuló viselkedést szabályozó **rutin** és a folytonos **visszajelzés** a fejlődésről, melyek a hatékony tanulási folyamat alappillérei lehetnek. Végül a **pozitív érzelmek**: az előre vetített, akár kisebb célok elérése során érzett pozitív érzelmek

fenntarthatják az intenzív motivációt és meggátolják, hogy a nyelvtanuló kiégjen (Dörnyei–Muir–Ibrahim 2014: 9). A szakirodalom áttekintése alapján összegzőképpen megállapítható, hogy a nyelvvizsga-felkészülésen részt vevő nyelvtanuló nyelvtanulási vágyának stimulációja, a tanulás menetét irányító szabályozás, megfelelő szintű készségek elsajátítása, pozitív visszajelzések a tanulóktól és a tanártól, és egy elismert, és megfelelően vizualizált cél elérése elősegíthetik a motiváció fenntartását.

3. A kutatás

3.1. Kutatási kérdések

Az áttekintett irodalomból kiindulva kutatásomban az alábbi kérdésekre kerestem választ:

1. Hogyan válhatnak a külső motivációval rendelkező diákok belsőleg motiválttá a nyelvvizsgára történő felkészülés során?
2. Mi jellemzi azokat a változásokat, amelyek kiváltják az öndetermináció megjelenését a nyelvvizsgára történő felkészülés során?
3. Milyen mértékben tudja a nyelvvizsgára történő felkészülés elősegíteni a nyelvtanulási motiváció fenntartását?

3.2. Résztvevők

Mivel a kutatás egyik célkitűzése az interjúterv kipróbálása volt, 2020 áprilisában három adatközlőt kérdeztem a nyelvvizsgára történő felkészülés során megélt tapasztalataikról. A beszélgetések átlagosan 30 percig tartottak, és az átírással összesen egy mintegy 10 000 szavas adatbázis gyűlt össze. A megkérdezett adatközlők felnőtt nyelvtanulók, koruk 39 és 46 között volt, az angolt első idegen nyelvként tanulták korábban általános és középiskolában. A tanulmányban önkéntesen vettek részt, az átiratokban megváltoztatott néven szerepelnek az anonimitásuk biztosításának érdekében. Négy, illetve hat hónappal az interjú felvétele előtt mindhárman sikeres B2 szintű, államilag elismert nyelvvizsgát tettek angol nyelvből és ugyanabban a nyelvvizsgára történő felkészítésre szakosodott nyelviskolában tanultak két hónapig tartó, félintenzív, nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamon 2019. június és 2020. február között. Az interjúkról digitális hangfelvétel készült a résztvevők szóbeli beleegyezése nyomán.

3.3. A kutatási eszköz kipróbálása

Miután a kutatás célját meghatároztam és felvázoltam a kutatási kérdéseket, egyértelművé vált, hogy jelen kutatás adatgyűjtő eszköze egy félstrukturált interjú lesz (lásd: Melléklet). Választásomnak két oka volt; az egyik, hogy részletes információt szerettem volna kapni a válaszadók perspektívájából, a másik pedig, Dörnyei (2007) gondolata nyomán elindulva, hogy „jó rálátásom van a jelenségre” és képes vagyok olyan „átfogó kérdéseket alkotni a témáról, amelyek nem korlátozzák a válaszadók történeteinek hosszát vagy mélységét” (p. 136).

McCracken (1988) négy fázisa alapján első lépésként áttekintettem az irodalmat, megállapítottam a kutatás célját, valamint hogy miért tartom fontosnak a kutatást, majd ennek alapján kategóriákat állítottam fel. Az áttekintett forrásokból, illetve saját gyakorló tanári és vizsgáztatói tapasztalatomból kiindulva két fő témacsoportot határoztam meg. Mivel a nyelvvizsgára történő felkészítésen szinte kivétel nélkül a külső motiváció jelenik meg, de célom volt bemutatni, hogy a motiváció ennek ellenére fenntartható, ezért Ryan és Deci (2000), és Noels, Vargas, Lascano és Saumure (2019) kiterjesztett motivációs elméletét választottam, mely a folytonosság vonalán jeleníti meg az **extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motivációt**, és az **öndetermináció** fontosságát hangsúlyozza.

A másik témacsoport a motiváció hosszú távú fenntartását célzó **irányított motiváció áramlás** (Directed Motivational Currents, DMC) (Dörnyei–Muir–Ibrahim 2014) a nyelvtanulási motiváció fenntartására vonatkozóan. Alkategóriákat alakítottam ki, amelyek az interjúkérdések specifikálását készítették elő. Elkészítettem az első interjúkérdéssort, az első részben a bevezető kérdések szerepeltek, a második rész a nyelvvizsgázó motivációjának jellegét, illetve a nyelvtanulási tapasztalatait vizsgálja a külső motiváció, illetve az öndeterminációs elmélet alapján. Az interjúsor harmadik kérdéscsoportja a nyelvtanulási szokásokról kérdezte az adatközlőket, a kompetencia, kapcsolódás és autonómia megjelenésére vonatkozóan, míg a zárókérdések a nyelvtanulási tervekről, a további nyelvtanulási hajlandóságot kutatva. Szakértővel történt konzultációt követően a kérdéseket három alkalommal is kiegészítettem, átszerkesztettem, ugyanis a próbainterjú elvégzése után kiderült, hogy néhány kérdés nem feltáró jellegű, ezért további alkérdésekre volt szükség. A próbainterjú során kiderült, hogy az interjúsor szóhasználata megfelelő, a válaszadó a kérdéseket logikusnak érezte, kifejezések kicserélésére vagy átfogalmazására nem volt szükség. Az interjúk során felvett adatokat tartalomelemzés módszerrel analizáltam, a nyílt kódolást követően kategóriákat állapítottam meg, összesen négyet: **érzelmi hullámozás, következetesség, kötődés**, valamint **döntések**. A szövegátíratokból kinyert kódok, majd témacsoportok gazdag információt nyújtottak a résztvevők nyelvtanulási és nyelvvizsgára történő felkészülés során megélt értékes tapasztalatairól.

3.4. *Eredmények*

Jelen tanulmány arra kereste a választ, hogy milyen mód(ok)on válhatnak a külsőleg motivált, nyelvvizsgára készülő nyelvtanulók belsőleg motiválttá, továbbá hogy milyen változások válthatják ki a Ryan és Deci (2000) által definiált önmeghatározó viselkedést, illetve hogy a nyelvvizsgára készülő nyelvtanulóknál a motiváció milyen mértékben növelhető és tartható fenn. Ebben a részben röviden összefoglalom a kutatás eredményeit, összegezve az adatok egyesítéséből felmerülő négy témát. Az interjú kérdéssorának első része a résztvevők nyelvtanulási háttéréről, a tanult nyelvvizsgára való viszonyáról, a nyelvvizsgára történő felkészülést megelőző tapasztalatairól szólt, hogy kiderítsem, milyen szerepe lehet a tapasztalatoknak a későbbi nyelvtanulásban. A nyelvvizsga motivációra gyakorolt hatása mindhárom résztvevőre

vőnél egyértelműen megfigyelhető, igaz, eltérő módon: Rozinak és Mártának kezdetben a nyelvvizsgára diplomájuk megszerzéséhez volt szükségük. Márta második diplomája megszerzésének feltétele volt a nyelvvizsga, Rozi szintén ezt jelöli meg a nyelvvizsgázás konkrét okaként és „erős motivációnak” érzi, hogy a diploma „nyelvvizsgához kötött”. Iván viszont magának akart bizonyítani azzal, hogy nyelvvizsgát szerez, igazolni akarta, hogy meg tudja csinálni, ugyanakkor utal arra a „nyomásra” is, amit a nyelvtanárként dolgozó felesége részéről érzett.

3.4.1. Érzelmi hullámmás

Az interjú kérdéssorozatának első része a résztvevők nyelvtanulási háttéréről, kapcsolatáról a tanult nyelvvel, a nyelvvizsga-felkészülést megelőző közoktatásban, illetve felnőttoktatásban szerzett tapasztalatairól szólt, hogy kiderítsem, ezeknek milyen szerepe van a későbbi nyelvtanulásban, hiszen „az iskolai idegennyelv-órák a középiskolások számára szubjektív élmények sorozatát jelentik, amelyek érzelmi reakciókat is kiváltanak” (Csizér–Piniel 2016: 3). A szubjektív élményekről a vizsgált résztvevők döntően negatívan nyilatkoztak:

Ami nem a nyelvvizsgára volt, az szerintem katasztrofális volt, mind az általános iskolai, mind a gimnáziumi felkészülés szerintem egyáltalán nem volt hatékony, az általános iskolából arra emlékszem, hogy minden évben más angol tanárunk volt, és volt, hogy kicsit motiváltabb voltam és volt, hogy egyáltalán nem, nem értettem mit tanulunk. (Rozi)

Volt olyan tanárom, akinek hatására az önbizalmam csökkent, szajkózta, hogy meg fogok bukni. (Márta)

A korábbi negatív tapasztalatok nyomán háritó viselkedés alakult ki a résztvevőknél, ellenérzés, feladás vagy alacsony önbecsülés formájában. A nyelvvizsgára történő felkészülés során gyakran megélt „stressz” (Rozi, Márta) „elbizonytalanodás” és „berezelés” (Rozi) érzete áthidalható azonban, ha a büntudat hatására, a nyelvtanuló több energiát fektet a tanulásba, illetve, ha rájön, hogy hatással van a folyamatokra, azonosul azzal, hogy a tanulás fontos számára, és a kontrollt maga gyakorolhatja (Ryan–Deci 2000).

Ilyenkor, azzal ösztönöztem magam, hogy meg kell csinálnom a nyelvvizsgát, ez egy belső motiváció volt, nem mondanám, hogy nehéz volt ösztönözni magam. (Rozi)

...nyilván a nyelvvizsgát kitűztem, hogy akkor azt le akarom tenni, és annak a határideje is azért frusztráló. (Iván)

Iván itt utal az introjektált szabályozás megjelenésére, a tanulást a nyelvvizsgaidőpont, mint külső erő váltja ki, a „frusztráló” szóval utal arra, hogy lelkiismeret-furdalása lenne, ha nem tanulna. Márta hasonló tapasztalatokról számolt be.

Úgy érzem, sok felesleges dologra ment el az energiám. Meg kellett tudnom, hogy miben vagyok jó, és arra építeni. Lassú voltam és hajlamos voltam a részletekben elveszni. Meg kellett tanulnom az időmet megfelelően beosztani. (Márta)

Márta szavai jól tükrözik azt a jelenséget, amit Deci és Ryan (2000) az elérni kívánt céltudatos elismerésének tart. Márta a tevékenységet annyira fontosnak tartotta, hogy közben megtanulta kontrollálni a folyamatokat. A résztvevők a felkészülés előtt és során megtapasztaltak pozitív és negatív érzelmeket egyaránt. A pozitív érzelmek (remény, érdeklődés) előmozdították a nyelvtanulásukat, ugyanakkor a negatív érzelmek (düh, stressz, frusztráció) pozitív hatást is generáltak, hiszen a kihívások teljesítése, az akadályok leküzdése növelte az önbecsülésüket.

3.4.2. Következetesség

A kérdéssor második szakaszában rákérdeztem azokra ösztönzőkre, amelyek segítségével szívesebben, többet és hatékonyabban tanultak. Továbbá a felkészülés során megélt pozitív és negatív tapasztalataikra, élményeikre voltam kíváncsi, és arra, hogy ezek hogyan befolyásolták a tanulási folyamatokat, a nyelvtanuláshoz való hozzáállásukat. A felkészülés során negatív érzelmeket nem csupán a korábbi rossz tapasztalatok válhatnak ki; felnőtt nyelvtanulók esetében a tanulásra fordítható idő is központi kérdés, hiszen ebből a szempontból kevésbé kedvező helyzetben vannak, mint az iskolarendszerben nyelvet tanulók. Az időhiányt mindhárom adatközlő a felkészülést megnehezítő kihívásként említette, a tanulásra sokszor nem tudtak elég időt szánni. Ugyanakkor ezt a hátrányt előnyükre tudták fordítani: az „időbeosztást”, „rendszerességet”, valamint a „rutin” kialakítását sarkalatos pontként jelölték meg a felkészülés sikerének tekintetében.

Akkor egy kicsit nehéz volt beosztani az időt. Hát ez nekem mindig nehéz. De pont ezért kellene ezek a sarokpontok... önmagában az, hogy én hetente kétszer, hogy mentem, az már adott egy ilyen ösztönzőt. (Iván)

Napi többször, de max. egyhuzamban fél órát foglalkozni a nyelvtanulással. (Márta)

...és amikor tömegközlekedéssel jártam munka miatt szintén vidékre, akkor pedig írásbeli feladatokat oldottam meg. Minden alkalommal. Nem mulasztottam el egyszer sem. (Rozi)

Nyilatkozataikból szépen kirajzolódik, hogy a résztvevők saját maguk alakították ki az időbeosztást, és a rendszeres nyelvtanulási alkalmak ösztönzőként hatottak rájuk. A tanulásra szánt idő feletti kontroll gyakorlását előnynek élték meg. A Hsiao, Lin és Hung (2018) tanulmányában részt vevő tanulókat szintén arra sarkallta az intenzív felkészítő kurzuson való részvétel, hogy kötött menetrendet alakítsanak ki és azt maradéktalanul be is tartsák. A résztvevők hasonlóan fontosnak tartották a fejlődésükről kapott rendszeres visszajelzést, amely Dörnyei, Muir és Ibrahim (2014) szerint a rutin kialakítása mellett a DMC facilitatív rendszerének másik alappillére. A fejlődés során a sok kis cél konzisztens kijelölése, és a rendszeres reflexió a tanár részéről megerősítést adott számukra, utat nyitott a nagyobb cél felé.

Kezdetben nem szerettem beszélni, mert azt gondoltam ciki, ha nem helyesen vagy lassan beszélek. Majd éreztem a bátorítást és felszabadultabb lettem. (Márta)

...a szárnyalás a tanárnak volt tulajdonítható, az ő pozitív megerősítésének. (Rozi)

Mindhárman jelentős szerepet tulajdonítottak a tanárnak a pozitív érzelmek megjelenésében, segítségével egyre elhivatottabbá váltak a nyelvtanulás iránt. Dörnyei (1994) szerint az empátikus és a nyelvtanuló kéréseire nyitott tanár, aki fontosnak tartja a rendszeres visszajelzést a nyelvtanulók felé, nagyban hozzájárul a belső motiváció megjelenéséhez és annak fenntartáshoz.

3.4.3. Kötődés

Az interjúsor harmadik részében visszajelzést kértem a résztvevőktől arról, hogy mennyire találták sikeresnek a felkészülést, és a sikerhez milyen tényezők járultak hozzá. A maguk által kialakított tanulási módszerekre kérdeztem rá, illetve arra, hogy a tanár és a tanulótársak hogyan, milyen irányba befolyásolták a tanulás hatékonyságát. Kiderült, hogy a sikerhez jelentős mértékben hozzájárult a tanártól kapott rendszeres visszajelzés. Viszont ez az igény a visszajelzésre nem csupán a tanár személyéhez kapcsolódott, hanem a tanulótársak részéről is fontosnak tartották az adatközlők. A felkészülési folyamat során, a tanulótársaikkal megélt közös élmények hatására, Iván és Rozi esetében megjelent az öndetermináció egyik szükséglete, a másik egyénhez vagy közösséghez kapcsolódás, a kötődés igénye. A csoportos tanulás során, a többiekkel együttműködve a közös célra fókuszálva haladtak előre, fontosnak találták kikérni a másik véleményét. Arra a kérdésre, hogy mennyire találta támogatónak a másokkal tanulást, Iván ellentmondásosan reagált:

Én kifejezetten nem szeretem. Annyiban jó, hogyha nem egyedül megyek, hanem csoportosan, vagy egy másik emberrel, hogy az is egy plusz ösztönző, hogy ha megbeszéltem valakivel, hogy márpedig ezt együtt végigcsináljuk, akkor őt sem hagyhatom cserben.

Rozi fontosnak tartotta az együttműködést a tanulótársakkal, a nyelvtanulást elősegítő tényezőként tekintett rá:

Nagyon-nagyon tetszett, amikor a beszélgetős órán volt interakció a tanárral is és a diákokkal is, tehát nem egyedül kellett küzdenem egy magnóhallgatás után mondjuk, tehát nekem ez az interaktív nyelvtanfolyam nagyon bejött, engem nagyon motivált, hogy nem voltam egyedül az órán, a másik felek miatt is készültem, nehogy az ő rovásukra menjen az óra, tehát nehogy az ő idejüket raboljam.

Ugyanakkor, Márta a másokkal tanulást „szórakoztatónak” jelölte meg, de ezen kívül előnyt nem látott a közös tanulásban. Nála a kötődés továbbra is a tanár személyéhez kapcsolódott, fontos támogató tényezőként emlegette:

Ha jó tanár volt mellettem, akkor volt önbizalmam és több időt szántam a nyelvtanulásra.

Hsiao, Lin és Hung (2018) a lelkesítő környezet és együttműködés mellett jelentős motivációt generáló erőnek tartja a tanfolyamon tanult stratégiák által megszerzett magabiztosságot, ami a felkészülés során egyre erősödő kompetencia jele (Hsiao–Lin–Hung 2018). A kompetencia akkor erősödik, ha a feladatok megoldáshoz szükséges stratégiát a nyelvtanuló a felkészülés során fokozatosan és módszeresen sajátítja el, a feladatokat rendszeresen gyakorolja, majd magabiztosan használja. Rozi arra reagálva, hogy mikor érezte magát elégedettnak a felkészülés során, így felelt:

Talán amikor sikeres volt egy feladatmegoldásom. És mondjuk jó százalékot értem el.

Majd hozzátette, utalva korábbi negatív nyelvtanulási tapasztalataira:

...és amikor az a félhomály, ami így korábban körbevett, az így felszállt...

Iván akkor volt büszke magára, ha sikerült elmondania, hogy mit akart „erőlködés nélkül”:

Amikor ki tudtam magam fejezni, és nem a magyar mondatokat próbáltam átfordítani a fejemben, mert ez a tipikus hibám nekem.

Az elégedettségérzés láncreakciót indított el, minél büszkébbek voltak az elért teljesítményükre (növekvő pontszámok a próbavizsgán, javulás az íráskészség feladatban), annál nagyobb lett az önbizalmuk és annál jobban nőtt az érdeklődésük a nyelvtanulás iránt. Keresték azokat a helyzeteket, ahol használhatták az angolt és minden adandó alkalmat megragadták a gyakorlásra.

3.4.4. Döntések

Az interjúsor utolsó kérdéseinek segítségével a felkészülés során esetlegesen bekövetkezett változásokat kutattam, amiket a résztvevők a felkészülés során megtapasztaltak, valamint a hosszú távú nyelvtanulási céljaikról, hogy kiderüljön mennyire maradtak motiváltak vagy váltak motiválttá Csizér és Kormos (2012) szerint „a motiváció, az önszabályozás és az autonómia egymást erősítő folyamatok” (p. 14). A nyelvvizsga időpontja felé közeledve, a résztvevők mindhárman egyre magabiztosabban alakítottak ki saját tanulási módszereket:

Az angol nyelvű filmek nézése persze több idő volt ennél, de az nem kizárólag nyelvtanulás, inkább szórakozás. Az ismeretlen szavak mondatokba foglalása. Szókérdőíves társasjáték. Tudatában lenni az erősségeimnek és a gyengeségeimnek. Facebookon követni az érdeklődésemnek megfelelő angol nyelvű oldalakat, így szabadidőben mindig találkoztam angol nyelvű szöveggel. (Márta)

Jártam vidékre autóval, olyankor hanganyagot hallgattam, és amikor tömegközlekedéssel jártam munka miatt szintén vidékre, akkor pedig írásbeli feladatokat oldottam meg. ...a felkészülés során még a chatet is arra használtam, hogy az angol tanárnővel angolul chateltem. (Rozi)

Iván pedig a „képi, vizuális tanulást” jelölte meg saját maga által kialakított módszerként.

Ryan és Deci (2000) szerint az autonómia megtapasztalása nagyon fontos feltétele a motiváció beépülésének, ezért, ha a környezet megfelelően támogatja az önállóság elérését, az növeli a kötődést és a kompetenciát a tanulóban. Érezhető a nyilatkozatokban, hogy a résztvevők a felkészülés során többféle változást megélték: magabiztos tudást szereztek, hasznos módszerekre tettek szert. Minél jutalmazóbbnak élték meg a tanulást, annál gyorsabban nőtt az érdeklődésük a nyelvtanulás iránt, és egyre hatékonyabbnak érezték azt. A tanulás kedvező hatással volt az önbecsülésükre is:

Ha ettől elvonatkoztatunk, akár azt is mondhatom, hogy sikeres nyelvtanuló vagyok, mert az én iskolai nyelvoktatásomat nem lehet összehasonlítani a mai fiatalok nyelvoktatásával, és már felnőttként próbáltam ezeket a hátrányokat leküzdeni, és a korábbi lusta magatartásomon változtatni. (Márta)

Nagyon elégedett vagyok magammal, ha lehet ilyet mondani. (Rozi)

A nyelvvizsgára történő felkészülésükre visszatekintve, Rozi és Márta előremutató változásokról számoltak be arra vonatkozóan, hogy milyen mértékben és hogyan változott meg a nyelvtanuláshoz való hozzáállásuk a felkészülés során:

Nagyban változott meg, azt mondhatom, hogy belső motivációm lett, igen, és a tanár személye inspiráló volt. (Rozi)

A hullámvölgyek ellenére, megszerettem a nyelvtanulást. (Márta)

Iván viszont úgy látja, hogy a felkészülés nem változtatott az addigi hozzáállásán a nyelvtanuláshoz, igaz, ahogy a korábbiakból kiderült, nála a nyelvvizsga megszerzése nem kapcsolódott egyértelműen külső kényszerhez:

Nem változott meg egyáltalán. Pont ugyanolyan, mint előtte volt. Nem tett hozzá semmit.

Mindhárman el tudják képzelni viszont, hogy a nyelvtanulás az életük részévé válik. Rozi és Iván naponta használja a nyelvet, főleg olvasásra és filmnézésre. Mindhárman utalnak továbbá a tevékenység internalizációjára és a belső motiváció megjelenésére:

Így a magam kedvére tudnék esetleg nyelvet tanulni, és nagyon szeretnék olyan társaságokban megfordulni, ahol esetleg külföldiekkel, anyanyelvűekkel is találkozhatunk. (Rozi)

A pozitív élmények által kiváltott belső motiváció, a nyelvtanuláshoz köthető kellemes élmények és érzések keresése Ivánnál is átsejlik a nyilatkozatokban:

.... azzal tisztában vagyok, hogy tök jó lenne egy új, és még egy újabb nyelvet megtanulni. Megint kinyitni egy másik világot.

Dörnyei, Muir és Ibrahim (2014) ezt nevezi pozitív érzelmekhez kötött célorientált viselkedésnek. A motivációkontinuum során a nyelvtanuló megtapasztalja az új élményeket: nem feltétlenül maga a tevékenység okozza az örömet, hanem a hozzá kapcsolódó izgalom és kiteljesedés érzése. A nyelvtanulási plató megjelenéséről egyik résztvevő sem számolt be, feltehetően a felkészülés során kapott rendszeres visszajelzéseknek, a következetesen szabályozott nyelvtanulási rutinnak, valamint a tanuló társakkal és a tanárral történt hatékony együttműködésnek köszönhetően. Iván magánórák keretén belül anyanyelvi tanárral fejleszti a szókincsét, Márta szintén tanul tovább, fontolgatja, hogy felsőfokú nyelvvizsgát tesz, Rozi pedig jelenleg nyelvvizsgára készül egy másik nyelvből. Mindezeket egybevetve a gyűjtött adatok alapján megállapítható, hogy mindhárom résztvevőnél megjelent a belső motiváció.

4. Összegzés

Tanulmányom megírásának egyik célja a bevezetőben említett, egy komplex kutatásban használni kívánt interjú validálása és a validálási folyamat lépéseinek bemutatása volt. Az interjú validálása során a kifejlesztett adatgyűjtő eszköz segítségével

megfelelő adatokat tártam fel a kutatási kérdések megválaszolására. A kutatási eszköz kipróbálásáról szóló részben részletezett lépéseket követve érvényes interjúkérdéssort kaptam, mivel a folyamat során az interjúk validálásában tapasztalt szakértő tanácsait szem előtt tartottam, alaposan áttekintettem a vonatkozó szakirodalmat, figyelembe vettem a résztvevők értékes meglátásait és megvizsgáltam minden feltárt jelenséget. Meglátásom szerint a későbbiekben több interjú elkészítésére van szükség, hogy a kvalitatív kutatómódszertan minőségbiztosítási elveinek megfelelő, komplex főkutatást tudjak végezni (Csizér–Albert előkészületben). Továbbá az interjúkban kizárólag felnőtt nyelvvizsgázókat kérdeztem, ezért a jövőben fontosnak tartom további korcsoportok (középiskolás, illetve felsőoktatásban tanulók) reakcióinak vizsgálatát is, hiszen más korcsoportoknál egyéb, a motivációra ható tényezők is megjelenhetnek és a nyelvtanulás körülményei is másak, ahogy erre jelen tanulmány adatközlői is utalnak: „a mostani generációnál hatékonyabb a nyelvtanulás” és „könnyedén vizsgáznak” (Márta, Rozi).

Kutatásom másik céljának teljesítéséhez tanulmányomban ismertettem sikeres nyelvvizsgát tett nyelvtanulók meglátásait a motivációról, azokról a folyamatokról, amelyeken a nyelvvizsga-felkészülés során keresztülmennek, a nyelvtanításról formált véleményükről, illetve annak esetleges változásairól. A gyűjtött adatok alapján az alábbiakban kitérek azokra a tényezőkre, amelyek hozzájárulhatnak a nyelvtanulói motiváció fenntartásához, és a belső motiváció kialakulását segíthetik elő, javaslatokat fogalmazok meg, és kifejtem, hogyan válhat ez a nyelvtanítás javára.

A nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamon a tanulók külső elvárások miatt vesznek részt, amikor a külső jutalom elérése vagy annak hiányából adódó hátrányok elkerülése a cél. Ezért fontos a nyelvtanulók figyelmét felhívni arra, hogy a motivációt nem csupán a külső elvárások határozhatják meg, hanem az introjektált szabályozás révén a büszkeség és az önbizalom növelése is. Ennek eléréséhez hasznos lehet, ha a szubjektív, pozitív és negatív élmények felett a nyelvtanuló kontrollt gyakorol, tehát ha az akadályokat például kihívásnak vagy a fejlődés lehetőségének tekinti.

Az érzelmek feletti kontroll megszerzésében segítséget jelent a következetesség, a nyelvvizsgára történő felkészülés egyik alappillére, hiszen a tanulónak és a tanárnak egyaránt rövid idő alatt, közösen, együttes erővel kell elérni sikeres eredményt, amihez a hatékony időbeosztás a rendszeres gyakorlás, és a tanulási rutin elsajátítása elengedhetetlen.

A nyelvvizsgára történő felkészülés során kialakuló belső motiváció eléréséhez, majd a motiváció későbbi fenntartásához fontos, hogy kötődés alakuljon ki a nyelvtanár és a nyelvtanulók, illetve a tanulótársak között, melynek érdekében nyelvvizsgára történő felkészülés során támogató együttműködés kialakítása szükséges. A résztvevők kiemelték, hogy ennek egyik fontos eszköze lehet a nyelvtanuló fejlődésére adott periodikus visszajelzés a tanár részéről, specifikus, a tanulást elősegítő, szóbeli és írásbeli javaslatok formájában, illetve a több szempont alapján végzett értékelés (pl. az írásbeli munkák nyelvhasználati, kohéziós, és szókincsbeli szempontok alapján történő értékelése). Hasonlóképpen hasznos a tanulótársak közti együttműködés erősítése tanulópárok vagy tanulócsoportok kialakításával. Ajánlott emellett a tanárnak a vizsgatanításra és tanulásra gyakorolt hatását tanulmányoznia

a nyelvtanulóktól kért rendszeres visszajelzés alapján és ehhez rendszeresen igazítani a tanítási módszereit. Fontos még a közösen kijelölt cél (nyelvvizsga megszerzése) irányába történő erőfeszítés hangsúlyozása. A közös cél elérése legalább olyan fontos a tanárnak, mint a tanulónak, hiszen a tanár és tanuló motivációja kölcsönhatásban állnak egymással (Mezei–Csizér 2005).

Annak érdekében, hogy a nyelvtanuló jutalmazónak élje meg a tanulást, tudatosan értékelje a tanulás fontosságát és képes legyen döntéseket hozni a tanulási folyamattal kapcsolatosan, a tanárnak érdeklődést kell ébresztenie a nyelvtanulóban, bátorítania kell a tanulási folyamatok feletti rugalmas kontroll gyakorlását a nyelvtanulók elvárásaihoz illesztve, és meg kell tanítania a nyelvvizsgafeladatok megoldásához szükséges stratégiákat, illetve hangsúlyoznia kell a feladatok célját, valamint tudatosítani a vizsga mérési rendszerének működését. Ez azért is lényeges, mert, ahogy az eredmények tárgyalása során említésre került, a növekvő kompetencia egyenes arányban áll az autonóm nyelvtanulói viselkedéssel, a belső motivációval pedig szoros kapcsolatban áll a hatékonyság érzése.

Végezetül fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy nyelvvizsgának kiemelt helye és szerepe van a nyelvtanulásban. Számos kutató alátámasztja (Wall 2006), hogy a nyelvvizsgára történő felkészülés, más az oktatásban bevezetett innovációval összehasonlítva gyors és költséghatékony megoldást biztosíthat az oktatás színvonalának emelésére. Brown (1994) szerint a tudás, a kreativitás, a tanulás öröme ritkán kerül előtérbe a nyelvtanulás során, mivel a tanulók külső elvárásokon alapuló, vizsgafókuszált rendszerben tanulnak nyelvet. A nyelvvizsgára történő felkészítésben dolgozó tanárokon múlik, hogy a fentebb említett, a nyelvtanítás javulását célzó eszközök segítségével változtatnak ezen vagy sem.

Irodalom

- Akbari, Elham – Pilot, Albert – Simons P. Robert-Jan 2015. Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior* 48, 126–134.
- Alderson, Charles – Wall, Diane 1993. Does washback exist? *Applied Linguistics* 14/2, 115–129.
- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, Kathleen M. 1996. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13/3, 257–279.
- Brown, H. Douglas 2004. *Language assessment: Principles and classroom practices*. Harlow: Pearson Education.
- Csizér Kata 2007. A nyelvtanulási motiváció vizsgálata (angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében). *Új Pedagógiai Szemle* 57/6, 4–68.

- Csizér Kata – Kormos Judit 2012. A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia* 112/1, 3–17.
- Csizér Kata – Piniel Katalin 2016. Középiskolás diákok angol nyelv-tanulási motivációjának és nyelvtanulási szorongásának vizsgálata. *Iskolakultúra* 6, 3–13.
- Csizér Kata – Albert Ágnes (megjelenés alatt). Trait and state perspectives of individual difference research. In: Mercer, Sarah – Gregersen, Tammy (eds.): *The Routledge handbook of psychology of language learning*. London, New York: Routledge.
- Deci, Edward. L. – Ryan, Richard. M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Boston, Dordrecht, London, Moscow: Plenum Press.
- Dörnyei, Zoltán 1994. Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal* 78/3, 273–284.
- Dörnyei, Zoltán 2007. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei Zoltán - Ushioda, Ema 2011. *Teaching and researching motivation*. 2nd ed. Harlow: Longman.
- Dörnyei, Zoltán – Muir, Christie – Ibrahim, Zana 2014. Directed motivational currents. *Motivation and Foreign Language Learning* 9–29.
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó 2019. B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevelel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra* 28/10–11, 13–24.
- Ferman, Irit 2004. The washback of an EFL national oral matriculation test to teaching and learning. In: Cheng, Liying – Watanabe, Yoshinori – Curtis, Andy (eds.): *Washback in language testing: research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum. 191–210.
- Hsiao, I-C.V. Lin – Ying, Stella – Hung, Shao – Ting, Alan 2018. An investigation of the washback effects of an intensive test-preparation program on EFL learning. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 15, 81–99.
- Hughes, Arthur 1989. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, Arthur 2002. *Testing for language teachers*. (2nd ed.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Lumley, Tom – Stoneman, Barry 2000. Conflicting perspectives on the role of test preparation in relation to learning. *Hong Kong Journal of Applied Linguistics* 5, 50–80.
- Márcz Róbert 2015. Az ECL nyelvvizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: előtanulmány. *Iskolakultúra* 25/2, 48–57.

- McCracken, Grant 1988. *The long interview (Qualitative research methods)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Messick, Samuel 1996. Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13/3, 241–256.
- Mezei Gabriella – Csizér Kata 2005. Második nyelvi motivációs stratégiák használata az osztályteremben. *Iskolakultúra* 12, 30–42.
- Nikolov Marianne 2011. Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány* 172/9, 1048–105
- Noels, Kimberly A. – Vargas, Lascano – Dayuma, I. – Saumure, Kristie 2019. The development of self-determination across the language course. *Studies in Second Language Acquisition* 41/4, 821–851.
- Pan, Yi-Ching – Newfields, Tim 2014. Teacher and student washback on test preparation evidenced from Taiwan's English certification exit requirements. *International Journal of Pedagogies and Learning* 6, 260–272.1
- Richards, Jack Croft 2008. *Moving beyond the plateau from intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, Richard M. – Deci, Edward L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* 55/1, 68–78.
- Shohamy, Elana 1993. *The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning*. Washington, DC: The National Foreign Language Center at Johns Hopkins University.
- Walker, Cristopher O. – Greene, Barbara A. – Mansell, Robert A. 2006. Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences* 16/1, 1–12.
- Wall, Diane 2006. *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: a case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watanabe, Yoshinori 2001. Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. In: Murakami, Akira, Akita Association of English Studies (ed.): *Trans-equator exchanges: a collection of academic papers in honour of professor David Ingram*. Akita, Japan: Akita University. 100–110.

Melléklet

Interjúkérdések

Kedves _____!

Először is engedje meg, hogy köszönetet mondjak, amiért részt vesz ezen a nyelvvizsga-felkészítésről szóló kutatásban. Az interjú 30 percnél többet nem vesz igénybe. Az interjúról hangfelvétel készül és a felvett adatot a kutatás végzője szigorúan bizalmasan kezeli, a neve sehol nem fog megjelenni. Ha az interjú során úgy érzi, hogy egy kérdésre nem szeretne válaszolni, a válaszadást természetesen megtagadhatja. Amennyiben megértette az elhangzottakat és bejegyzését adja az interjúkérdések felvételébe, el is kezdhetjük.

1. rész

Először a nyelvtanulásról általában szeretném kérdezni

1. Megmondaná, hogy melyik évben született?
2. Tanul vagy dolgozik?
3. Mióta tanul angolt?
4. Hogyan került először kapcsolatba az angollal?
5. Tanul más idegen nyelvet? Ha igen, mit, mennyi időt? Nyelvvizsgát tett a másik nyelvből is?
6. Hogyan használj(t)a az angolt az órákon kívül? Kérem, részletezze! Szokott olvasni angol nyelvű szöveget a tanórán kívül? Milyen gyakran? Írásbeli kommunikációra használja az angol tudását?

2. rész

A következő részben a nyelvvizsga-felkészülés során szerzett tapasztalatiról kérdezem

(Külső motiváció, öndeterminációs elmélet)

7. Miért nyelvvizsgázott? Meg tudna jelölni több okot? Melye(ke)t tartotta ezek közül a legfontosabbnak és miért?
8. Milyen élmények érték a felkészülés során? Kérem, minden érzéséről számoljon be és gondoljon a felkészülés teljes idejére és mindenre, amit csinálnia kellett a felkészülés alatt.
1. Kellemes élmények érték a felkészülés során? Ha igen, mik voltak ezek?
2. Kellemetlen élményekkel találkozott? Ha igen, mik voltak ezek?
9. Melyek voltak azok az események a felkészülés során, aminek a hatására sokkal többet, vagy sokkal kevesebbet volt hajlandó tanulni?
10. A felkészülés során mikor, milyen pillanat(ok)ban érezte magát a leghatékonyabbnak?
11. A felkészülés során mikor, milyen pillanat(ok)ban érezte magát a legelégedettebbnek?
12. Mikor érezte magát csalódottnak a felkészülés során? Ennek mi lehetett az oka?

13. Mikor érezte a felkészülés során, hogy kimondottan szárnyal? Ennek mi lehetett az oka?
14. Mennyire tudta saját magát arra ösztönözni, hogy még többet tanuljon? Hogyan ösztönözte magát? Mi volt ebben a könnyű és nehéz? Hogyan számíthatott ebben a tanár támogatására?

3. rész

A harmadik részben a nyelvtanulási szokásai iránt érdeklődöm

(Kompetencia, autonómia, kapcsolódás)

15. A nyelvvizsga-felkészülést megelőző nyelvtanulási tapasztalatairól be tudna számolni? Mit gondol ezek mennyiben befolyásolták a nyelvtanulás sikerét a felkészülés során?
16. Mondhatjuk, hogy Ön sikeres nyelvtanuló? Ha igen, miért? / Ha nem, miért? Minek tulajdonítja a sikereit? Hogyan magyarázza a kudarcait? Hogyan függ ez a két tapasztalat össze?
17. Mennyire találta a vizsgára felkészülést sikeresnek? Miben volt sikeres és miben nem?
18. Mennyiben segítette hozzá a tanfolyam saját tanulási módszer(ek) kialakításához felkészülés közben? Ha voltak ilyen módszerek, részletezné?
19. Találkozott olyan módszerrel a nyelvvizsga-felkészülés során, amelyet nem tudott magáévá tenni, vagy amit kimondottan elutasított?
20. Mennyire találta a másokkal tanulást támogatónak? Mennyire segítette ez a tanulásban?
21. Mennyire segítette a tanár, hogy saját teljesítményét úgy értékelje, hogy az ne vegye el a kedvét a további nyelvtanulástól?

4. rész

Végül feltennék még pár kérdést a terveiről a nyelvtanulással kapcsolatban

Nyelvtanulási hajlandóság a vizsga után (Learning inclination after the exam)

22. Fontolgatja a további nyelvtanulást most, hogy sikerült a vizsgája? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?
23. Mennyire elégedett az eddigi teljesítményével a nyelvtanulásban, amit elért? Mi ösztönzi a további tanulásra?
24. Milyen mértékben és hogyan változott meg a nyelvtanuláshoz való hozzáállása a felkészülés során?
25. El tudja képzelni, hogy a nyelvtanulást folytatja anélkül is, hogy ezúttal nem célja a nyelvvizsga megszerzése?
26. El tudja képzelni, hogy a nyelvtanulás életformájává váljon hosszú távon? Ha igen, miért? Ha nem, miért nem?
Van még bármi, amit szívesen elmondana?