

Fajt Balázs–Bellók Bernadett

HIBAJAVÍTÁS AZ IDEGENNYELV-ÓRÁN
SZORONGÓ KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK

Ahogy anyanyelvünkön kommunikálunk, ugyanúgy az idegen nyelven történő kommunikáció során is felmerülhet a hibázás lehetősége beszéd közben. Különösen igaz ez az idegennyelv-tanulásra. Egy új nyelv tanulása közben elkerülhetetlen éppen ezért az is, hogy a hibák javítása hatékonyan történjen, és a tanulók számára tanulságos is legyen egyben. A nyelvtanulás fő célja az idegen nyelven történő hatékony kommunikáció képességének megszerzése és folyamatos fejlesztése. Elsősorban a hibajavítás segíthet a tanulókat abban, hogy azonosítani és korrigálni tudják azokat a hibákat, amelyek akadályozzák őket a hatékony kommunikációban. Ezáltal a hibajavítás hozzájárul a nyelvi pontosság és gördülékeny beszéd fejlesztéséhez.¹ Ezenkívül a hibajavítás bizonyos típusai segíthetnek csökkenteni az idegennyelv-elsajátítás során tapasztalt szorongást.² A tanulók sok esetben nem szeretik, ha mások előtt javítják ki a hibáikat, azonban megfelelő és támogató környezetben történő hibajavítás segíthet csökkenteni ezt a szorongást, mivel a tanulók megtapasztalják, hogy a hibák természetes részei a tanulási folyamatnak, és lehetőséget kapnak a fejlődésre és javításra. Ezzel szemben, ha a hibákat nem megfelelően korrigálják, az befolyásolhatja a nyelvtudás minőségét és folyamatát. A hibák megfelelő kezelése kulcsfontosságú abban, hogy a tanulók motiváltak maradjanak a nyelvtanulás során. Ahogy Pabro Maquidato³ is hangsúlyozta tanulmányában, azért fontos a hibákat motiváló módon javítani, mert a konstruktív hibajavítás bátorítja a tanulókat és fenntartja érdeklődésüket a nyelvtanulás iránt.

Mivel a hibák javítása minden nyelvtanuló számára fontos, rengeteg különböző módszer alakult ki a hibák hatékony kezelésére, viszont a szakirodalomban nincsen egyetértés abban, hogy milyen hibákat érdemes korrigálni, és a javítás milyen módon történjen. A tanulmány célja a középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciáinak feltárása, illetve a tanulók által kedvelt hibajavítási típusok bemutatása. Emellett célunk az is, hogy feltárjuk a hibajavítás és a szorongás közötti lehetséges összefüggéseket.

¹ ANDRADE QUIÑÓNEZ, Gina Milena–CORRÍA, Rebeca Naranjo: *The Influence of Error Correction on the Development of the English-Speaking Skill*, Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 2021/26. 1–11. (Továbbiakban: ANDRADE QUIÑÓNEZ–CORRÍA, 2021.)

² ZULFIKAR, Zulfiakar: *Reducing EFL Learners' Speaking Anxiety through Selective Error Correction and Group Work*, Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL), 2022/1. 1–16. (Továbbiakban: ZULFIKAR, 2022.)

³ PABRO-MAQUIDATO, Ivy Marie: *The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study*, International Journal of TESOL & Education, 2021/2. 45–64.

Elméleti háttér

Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a hibajavítást és annak típusait. Elméleti háttérünkben továbbá kitérünk a hibajavítás legfőbb típusaira is. Ezután meghatározzuk az idegen nyelvi szorongás jelenségét, valamint a hibajavítás és szorongás közötti kapcsolatot.

A hibajavítás és annak fontossága az idegennyelv-tanulásban

A hibajavítás az idegennyelv elsajátítása során kiemelkedő fontossággal bír. Ranta és Lyster⁴ is részletesen kitérnek rá kutatásukban, hogy a hibajavítás az egyik legmeghatározóbb tényező, amely a tanulók fejlődéséhez hozzájárulhat. Ehhez kapcsolódóan Yoshida⁵ is rámutat, hogy a tanulók is fontosnak tartják a hibajavítást. Ezért nagyon fontos, hogy a nyelvtanárok és oktatók megfelelően integrálják a hibajavítást a nyelvtanulási folyamatba, ezzel segítve és támogatva a tanulók fejlődését. Khansir és Pakdel⁶ szerint a hibajavítás egyfajta visszajelzés, amely azért fontos, mert lehetővé teszi a tanulók számára, hogy felismerjék, mely területek igényelnek még fejlesztést.

Elsődlegesen a hibák javítása teszi lehetővé a tanulók számára, hogy azonosítsák és korrigálják nyelvtani vagy nyelvi szerkezeti hibáikat, így javítva a kommunikációs készségeiket. A javítási folyamat hozzájárul a nyelvi pontosság és folyékony beszéd fejlődéséhez, amely nélkülözhetetlen az idegen nyelv hatékony használatához. Ellis⁷ kutatásában részletesen ír arról, hogy a hibák nem minden esetben keletkeznek önmaguktól, néha bizonyos ismeretek hiánya miatt fordulnak elő. Ezért is fontos a hibajavítás, mert a tanuló nem minden esetben tudja, hogy hibázott. Bárdos⁸ is felhívja a figyelmet a hibákkal kapcsolatos problémákra és szétválasztja egymástól a tévesztés és hiba fogalmát. A tévesztés egyfajta nyelvbottlást jelent, amelyet a fáradtság, figyelmetlenség okozhat. Ebben az esetben a tanuló ismeri a szerkezetet, melyet elrontott, tehát képes a javításra. A tévesztéssel ellentétben a hibánál a tanuló nem tudja önmagát javítani, mert a hiba bizonyos ismeretek hiánya miatt jelenik meg. Ezenkívül a hibázás történhet azért is, mert egy adott struktúra helytelenül rögzült be a tanulónál. Viszont a tanulók hibáik javításán keresztül megismerhetik a saját nyelvi erősségeiket és gyengeségeiket, és ezáltal képesek lesznek célzottabban fejleszteni azokat a célnyelvi területeket, amelyeken még fejlődniük kell. Ahogy Zulfikar⁹ is kitér rá tanulmányában, a megfelelő módon történő hibajavítás segíthet csökkenteni az idegennyelv-tanulás során tapasztalt szorongást és bizonytalanságot. A tanulók sok esetben

⁴ RANTA, Leila–LYSTER, Roy: *A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence*. In: DEKEYSER Robert (Ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 2007. 141–160.

⁵ YOSHIDA, Reiko: *Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types*, *Language Awareness*, 2008/1. 78–93.

⁶ KHANSIR, Ali Akbar–PAKDEL, Farhad: *Place of Error Correction in English Language Teaching*, *Educational Process: International Journal*, 2018/3. 189–199.

⁷ ELLIS, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, 1994.

⁸ BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.

⁹ ZULFIKAR, 2022.

aggódnak amiatt, hogy hibákat követnek el, így ha mások előtt (pl. társak) javítja ki a tanár a hibáikat, az akár egyfajta megszégyenülést is jelenthet számukra. Mindezek fényében az lenne a célszerű megközelítés, hogy inkább arra ösztönözzük a tanulókat, hogy a képességeikhez mérten, a célnyelven közöljék gondolataikat, ahelyett, hogy hibátlan nyelvi teljesítményt várnánk el tőlük.¹⁰ Azonban a megfelelő és támogató környezetben történő hibajavítás segíthet csökkenteni is ezt a fajta szorongást, mivel a tanulók megtapasztalhatják, hogy a hibák természetes részei az idegen nyelv elsajátítási folyamatának, és a tanulók lehetőséget kapnak a fejlődésre és javításra. Ezáltal a hibajavítás hozzájárulhat a tanulók megbízhatóságának és nyelvi kompetenciájának növekedéséhez.

A hibajavítás típusai

A visszajelzés a hibajavítás egyik kulcsfontosságú aspektusa. Williams¹¹ szerint a visszajelzés olyan információ, amely segíti a tanulókat a teljesítményük felmérésében és fejlődésük támogatásában. Célja, hogy olyan készségeket tanítson, amelyek révén a tanulók hatékonyabban fejleszthetik nyelvi tudásukat, és képesek az elvárásoknak megfelelni minimális hibával és maximális egyértelműséggel.

Ahhoz, hogy hatékony visszajelzést tudjunk adni a tanulók hibáira, érdemes a hibákat különböző kategóriákba besorolni. Ha a visszajelzések kategóriáját jól körülhatároljuk, könnyebb kiválasztani a megfelelő stratégiát a hibák kijavítására. A szakirodalomban nincs egységes vélemény a hibajavítási típusok kategorizálása kapcsán abban, hogy melyik típus hatékony, illetve melyik demotiváló. Az egyik gyakori hibajavítási típus a késleltetett javítás, amelynek esetén a tanulók beszédének megzavarása minimálisra csökken, így folyékonyabb és koherensebb beszéd jön létre.¹² Ez a típusú javítási mód azért tekinthető különösen eredményesnek, mert így nem szakítjuk félbe a tanulókat, és így nem csökkentjük a tanulók önbizalmát sem. Továbbá, a késleltetett javítás kevesebb szorongást kelt az osztályban, és pozitív hatással van mind a beszédfolyékonyságra, mind a nyelvi pontosságra. A késleltetett hibajavítással ellentétben az azonnali hibajavítás is kedvelt hibajavítási forma. Az azonnali hibajavítás a beszéd pillanatában történik, amely megszakítja a tanuló folyamatos beszédét és ilyen esetben a tanuló beszéde közben történő hibák azonnal javításra kerülnek. Az effajta javítás gyors és közvetlen javítási forma. Ilyenkor még a tanulók mondatai könnyen javíthatók.¹³

Az eddig említett hibajavítási típusok mellett Tedick és Gortari¹⁴ nyomán is számos hibajavítási típust különböztethetünk meg, a következőkben az általuk megkülönböztetett típusokat mutatjuk be. A korábban említett azonnali hibajavítás mellett az átformálás is az igen kedvelt javítási stratégiák közé tartozik. Tedick

¹⁰ ANDRADE QUIÑÓNEZ–CORRÍA, 2021.

¹¹ WILLIAMS, Jason Gordon: *Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments*, The Internet TESL Journal, 2003/10. 1–5.

¹² TEHRANI, Afsaneh Rahimi–DASTJERDI, Hossein Vahid: *Impact of Immediate and Delayed Error Correction on EFL Learners' Oral Production: CAF*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2012/1. 45–54.

¹³ FU, Mengxia–LI, Shaofeng: *The Effect of Immediate and Delayed Corrective Feedback on L2 Development*. Studies in Second Language Acquisition, 2022/1. 2–34.

¹⁴ TEDICK, J. Diane–GORTARI, Barbara–GLEN, Forest: *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, ACIE Newsletter, 1998/1. 1–6. (Továbbiakban: TEDICK–GORTARI–GLEN, 1998.)

és Gortari¹⁵ megállapítják, hogy az átformálás arra a folyamatra vonatkozik, amikor a tanár olyan segítő kérdéseket tesz fel a tanulónak, amelyek segítenek közvetített hibák javításának irányába terelni a tanulót. Ezek a kérdések segítenek aktiválni a tanulók előzetes tudását, és rávezetik őket a helyes nyelvi struktúra megtalálására. Fontos kiemelni, hogy az átformálás azért hatékony módszer, mert segíti a tanulókat abban, hogy fokozatosan és magabiztosan fejlesszék nyelvi készségeiket. Az átformáláshoz hasonló hibajavítási módszer a pontosítás, amelynek során a tanár megismétli a mondat helyes részét, és a helytelen részt kihagyja a mondatból ezzel esélyt adva a tanulónak arra, hogy kijavítsa a helytelen mondatrészét. Ebben az esetben is tehet fel segítő kérdéseket a tanár, amely hozzájárul a hibák javításához. Ezenkívül az óra végi visszajelzés is kedvelt a tanulók körében. Ebben az esetben a tanár az óra alatt összegyűjti a tanulók hibáit, és az óra végén közösen javítják ki az esetleges hibákat.¹⁶ Ezen módszer azért hatékony, mert lehetővé teszi a tanárnak és a diákoknak, hogy közösen vegyék át az óra során felmerült hibákat és javítsák ki azokat. Ezáltal a tanulók aktívan részt vesznek a hibajavítási folyamatban, ami segíti a tanulási folyamatot és erősíti a tanulók felelősségvállalását a nyelvtanulásban.

A tanár által történő javítással ellentétben találkozhatunk a társjavítás mint hibajavítási folyamat jelenségével is. Ilyenkor a tanulók egymás hibáit javítják és visszajelzést adnak egymásnak. Ebben az esetben a tanár kizárja magát a javítási folyamatból és teljes mértékben a tanulóra irányul a figyelem.¹⁷ Harmer¹⁸ is részletezi kutatásában, hogy a társjavítás tantermi környezetben fejleszti a tanulói autonómiát. Egy másik hibajavítási mód az, amikor diákok saját magukat javítják ki, amelyet önjavításnak nevez a szakirodalom. Maftoon¹⁹ az önjavítással kapcsolatban megállapította, hogy ez a módszer azért hatékony, mert pozitívan hat a tanuló teljesítményére, és ebben az esetben a tanulók tudatosan észlelik a nyelvi problémákat és külső segítség nélkül tesznek kísérletet azok kijavítására.²⁰

Összességében elmondható, hogy a visszajelzés kiemelten fontos az idegen nyelv-tanulás során és mindegyik módszernek megvannak a maga előnyei és hátrányai, és a tanár feladata a hibák típusának helyes azonosítása, a megfelelő korrekciós módszer kiválasztása és alkalmazása.

Idegen nyelvi szorongás

Az idegen nyelvvel kapcsolatban fontos az egyéni tanulói különbség a nyelvtanulásban. Először Krashen²¹ vetette fel az affektív szűrő hipotézisében, hogy bizonyos affektív változók, így pl. a motiváció, az önbizalom és a szorongás nagy

¹⁵ TEDICK–GORTARI–GLEN, 1998.

¹⁶ MUHSIN, Arief: *The Effectiveness of Positive Feedback in Teaching Speaking Skill*, *Lingua Cultura*, 2016/1. 25–30.

¹⁷ SULTANA, Asifa: *Peer Correction in ESL Classrooms*. *BRAC University Journal*, 2009/1. 11–19.

¹⁸ HARMER, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Harlow, 2007.

¹⁹ MAFTOON, Parviz–SHIRAZI, Masoumeh Ahmadi–DAFTARIFARD, Parisa: *The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: The Role of Awareness*. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 2010/1. 17–28.

²⁰ SHEHADEH, Ali: *Self- and Other-Initiated Modified Output during Task-Based Interaction*, *TESOL Quarterly*, 2001/3. 433–457.

²¹ KRASHEN, D. Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.

mértékben meghatározzák az idegennyelv-tanulási folyamat sikerét. Ehhez kapcsolódóan Horwitz és munkatársai²² úttörő munkájukban az idegennyelv-órán való szorongást elhatárolták a szorongás más típusaitól. A korábbi empirikus vizsgálatokban a kutatók azt találták, hogy a szorongásnak lehet mind pozitív,²³ mind pedig negatív hatása²⁴ az idegennyelv-tanulási folyamatra. A pozitív hatású szorongás facilitáló szorongásnak, míg a negatív hatású szorongás debilitáló szorongásnak nevezi a szakirodalom. A Zhang²⁵ és Teimouri és munkatársai²⁶ által készített metaelemzések azonban arrafelé mutatnak, hogy az idegen nyelvi szorongás negatívan hat az idegennyelv-tanulási folyamatra.

Kutatási módszerek: A minta és a kutatási eszköz

Jelen tanulmány célja az volt, hogy feltárja az angolt idegen nyelvként tanuló magyarországi középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos attitűdjeit, ezen belül is a hibajavítással kapcsolatos általános, valamint a különböző hibajavítási módokkal kapcsolatos általános attitűdöket. Emellett igyekeztünk összefüggéseket is feltárni a hibajavítás és az idegen nyelvi szorongás között. A korábban tárgyalt szakirodalmi áttekintés nyomán, illetve kutatási céljainkkal összhangban a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. Milyen a résztvevőink hibajavításhoz kapcsolódó attitűdje?
2. Mely hibajavítási módokat preferálják a legjobban a résztvevők?
3. Milyen összefüggés van a hibajavítás és az idegen nyelvi szorongás között?

A kutatási kérdéseink megválaszolásához, illetve a változóink közötti kapcsolatokat feltárása miatt a kvantitatív kutatási paradigma mellett döntöttünk, és kérdőíves vizsgálatot végeztünk. Kutatásunkban angol mint idegen nyelvet tanuló

²² HORWITZ, K. Elaine–HORWITZ, B. Michael–COPE, Joann: *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 1986/2. 125–132.

²³ EWALD, D. Jennifer: *Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers*, Foreign Language Annals, 2007. 122–142.

KITANO, Kazu: *Anxiety in the College Japanese Language Class*, Modern Language Journal, 2001/4. 549–566.

MARCOS-LLINAS, Monica–GARAU, Maria Juan: *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*, Foreign Language Annals, 2009. 94–109.

²⁴ HORWITZ, K. Elaine: *Language Anxiety and Achievement*, Annual Review of Applied Linguistics, 2001, 112–126.

HORWITZ, K. Elaine: *Foreign and Second Language Anxiety*, Language Teaching, 2010/2. 154–167.
LIU, Meihua: *Interrelations between Foreign Language Listening Anxiety and Strategy Use and their Predicting Effects on Test Performance of High- and Low-Proficient Chinese University EFL Learners*, The Asia-Pacific Education Researcher, 2016/4. 647–655.

TÓTH Zsuzsa: *A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English*, Working Papers in Language Pedagogy, 2008. 55–78.

TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety – For Beginners Only?* In: LUGOSSY Réka–HORVÁTH József–NIKOLOV Marianne (Eds.): *UPRT 2008: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2009. 225–246.

TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study*, Working Papers in Language Pedagogy, 2011. 39–57.

²⁵ ZHANG, Xian: *Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis*, The Modern Language Journal, 2019/4. 763–781. (Továbbiakban: ZHANG, 2019.)

²⁶ TEIMOURI, Yasser–GOETZE, Julia–PLONSKY, Luke: *Second language anxiety and achievement: A meta-analysis*, Studies in Second Language Acquisition, 2019. 363–387. (Továbbiakban: TEIMOURI–GOETZE–PLONSKY, 2019.)

középiskolásokat vizsgáltunk. A résztvevők kiválasztása során igyekeztünk a mintát homogénebbé tenni, aminek érdekében egyetlen középiskolát választottunk ki és innen toboroztuk a kitöltőinket. A vizsgálatban végül összesen 205 résztvevő vett részt. A demográfiai adatok elemzéséből kiderült, hogy a résztvevők 37,1%-a ($n=76$) fiú, 62,9%-a ($n=129$) pedig lány volt. A válaszadók átlagéletkora 16,38 év volt (Szórás=1,13), és az adatgyűjtés időpontjában átlagosan 6,99 éve tanultak angolul (Szórás=3,15).

A kérdőív saját készítésű volt, és két fő részt tartalmazott. Egyrészt igyekeztünk adatot gyűjteni a résztvevők háttéréről (pl. nem, kor stb.), másrészt gyűjtöttünk adatot a hibajavítással kapcsolatos attitűdjeiről (összesen 10 skála) is. A hibajavításhoz kapcsolódó skálákat Tedick és Gortari²⁷ által felvázolt hibajavítási technikák alapján dolgoztunk ki. Ezen skálákat egy előzetes pilotvizsgálat keretein belül próbáltuk ki (lásd az egyik szerző tanulmányában²⁸), és az előzetes vizsgálat nyomán igyekeztünk tovább finomítani a skálákat. A résztvevők válaszaiknak számszerűsítéséhez egy ötpontos Likert-skálát használtak, amely 1-től („Egyáltalán nem értek egyet”) 5-ig („Teljesen egyetértek”) terjedt. A hibajavításhoz kapcsolódó tíz skálát alább adjuk közre:

1. a hibajavítás fontosságának megítélése (5 tétel, $\alpha=0,747$);
2. késleltetett javítás (4 tétel, $\alpha=0,637$);
3. azonnali javítás (5 tétel, $\alpha=0,743$);
4. önjavítás (4 tétel, $\alpha=0,641$);
5. óravégi javítás (5 tétel, $\alpha=0,681$);
6. társak által történő javítás (3 tétel, $\alpha=0,762$);
7. példákkal történő javítás (3 tétel, $\alpha=0,602$);
8. átformálás (3 tétel, $\alpha=0,623$);
9. pontosítás kérése (3 tétel, $\alpha=0,672$);
10. kérdések általi javítás (3 tétel, $\alpha=0,607$).

Mindemellett egy skálával – amelyet Nagy²⁹ tanulmányából vettünk át – az idegen nyelvi szorongás is mértük (5 tétel, $\alpha=0,900$). Az itt bemutatott skálák több tételből álló skálák voltak. Az ilyen típusú skálák előnye, hogy lehetővé teszik a kutatók számára, hogy mélyebben és pontosabban mérjék a vizsgált jelenségeket. A több tételből álló skálák általában megbízhatóbbak az egy tételből álló skáláknál, mert több tétel használatával csökkenthető a mérési hiba, és növelhető a mérés pontossága, hiszen amennyiben az egyik tétel megfogalmazása a skálán belül nem feltétlenül tökéletes, a többi tétel segíthet kiküszöbölni ezt a hibát, így összességében pontosabb lesz a mérésünk. Az elemzések elvégzése előtt ellenőriztük a skálák megbízhatóságát, amelyet a Cronbach-alfa együtthatók (α) kiszámításával értünk el (lásd fentebb a skáláknál zárójelben). Az eredmények nyomán az állapítható meg, hogy minden skála megbízható, mivel a Cronbach-alfa együtthatók elérték egy, a szakirodalomban³⁰ megállapított minimális küszöbértéket (0,60).

²⁷ TEDICK–GORTARI, 1998.

²⁸ BELLŐK Bernadett: *Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórákon*. Porta Lingua, 2023. [megjelenés alatt]

²⁹ NAGY Borbála Cecília: *Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében*. Magyar Pedagógia, 2005/1. 5–27.

³⁰ DÖRNYEI Zoltán: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 2007.

Az adatgyűjtést 2023 tavaszán végeztük egy online kérdőív segítségével, amelyet Google Forms segítségével juttattunk el a potenciális kitöltőinkhez. A zárt végű kérdésekből álló, saját készítésű kérdőív kitöltése körülbelül 15–20 percet vett igénybe. Az összegyűjtött adatokat az SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 28.0-s verziójának segítségével dolgoztuk fel. A résztvevőket tájékoztatták a kutatási célokról, és biztosítottuk őket arról is, hogy a kutatásban való részvétel teljes mértékben önkéntes és a kitöltést a kitöltők bármikor minden következmény nélkül megszakíthatják. Arról is biztosítottuk a kitöltőket, hogy az adatgyűjtés során semmilyen személyes adatot nem gyűjtöttünk. Az adatelemzés során a leíró statisztikák (átlagok és szórások) mellett a változók közötti kapcsolatos kiértékelésére Pearson-féle korrelációs elemzést, valamint lineáris regressziót alkalmaztunk. Utóbbi két eljárás esetében a neveléstudományokban megszokott $p < 0,05$ statisztikai szignifikancia szintet alkalmaztuk.

Eredmények és diszkusszió

Az elemzés első szakaszában bemutatjuk a hibajavítási stratégiákhoz kapcsolódó különböző skálák átlagait és szórásait. Az 1. táblázat tíz különböző skálát tartalmaz, amelyek közül az első skála a hibajavítás vélt fontosságát, a másik kilenc skála pedig specifikus hibajavítási módszerek fontosságának és vélt hatékonyságának megítélését méri.

Skálák	Átlag	Szórás
1. A hibajavítás fontosságának megítélése	4,12	0,76
2. Példákkal történő javítás	3,69	0,82
3. Átformálás	3,64	0,94
4. Késleltetett javítás	3,59	0,74
5. Óravégi javítás	3,46	0,83
6. Önjavítás	3,04	0,90
7. Kérdések általi javítás	3,04	0,81
8. Azonnali javítás	2,96	0,90
9. Pontosítás kérése	2,81	0,81
10. Társak által történő javítás	1,87	0,85

A skálákhoz kapcsolódó átlagok és szórások (1. táblázat)

A hibajavítás fontossága érte el a legmagasabb, 4,12-es átlagot, 0,76-os szórással, ami azt jelzi, hogy a résztvevők nagymértékben egyetértenek azzal, hogy az idegennyelv-tanulás (és -tanítás) során fontos a hibajavítás. Az alacsony szórás arra utal, hogy a válaszok relatíve egységesek voltak. A második és harmadik helyen a példákkal való támogatás és az átformálás áll 3,69-es, illetve 3,64-os átlaggal. Ezek az értékek arra utalnak, hogy a résztvevők hasznosnak tartják ezeket a módszereket, de kisebb mértékben, mint a hibajavítás általános fogalmát. A késleltetett javítás és az óra végén történő javítás átlagai azt jelzik, hogy ezeket a módszereket mérsékelten kedvelik a résztvevők, ami arra utal, hogy bár azokat inkább hasznosak ítélik meg, nem biztos, hogy ezen módszerek használata olyan hatékony, mint az azonnali vagy a kontextusba ágyazott, példákra keresztül történő hibajavítás. Az önjavítás és a kérdések általi javítás egyaránt 3,04-es átlagértéket mutat, ami semleges vagy mérsékelten pozitív megítélésre utal. Végül pedig az

azonnali javítás, a pontosítás kérése és a társak által történő javítás a legkevésbé kedvelt a résztvevők körében, 2,96-os, 2,81-os és 1,87-os átlagokkal. E stratégiák viszonylag alacsony átlagai, különös tekintettel a társaktól kapott visszajelzésre – amely 2,00 alatt van –, arra utalnak, hogy a résztvevők kevésbé tartják ezeket a stratégiákat hatékonyaknak más korrekciós módszerekhez képest, így tanárként érdemes lehet ezeket a módszereket kevesebbszer használni.

Következő lépésként a skálák közötti lehetséges kapcsolatokat vizsgáltuk meg Pearson-féle korreláció segítségével; a kapcsolódó statisztikailag szignifikáns eredményeket (a statisztikai szignifikancia $p < .05$ szintjén) a 2. táblázatban közöljük. A jobb áttekinthetőség érdekében csak a tizedesvessző utáni értékeket adjuk közre.

Skálák	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. A hibajavítás fontosságának megítélése	1										
2. Késleltetett javítás	,36	1									
3. Azonnali javítás	,55		1								
4. Önjavítás	-,46		-,61	1							
5. Óravégi javítás	,47	,55	,41	-,17	1						
6. Társak által történő javítás	-,21		-,19	,37	-,16	1					
7. Példákkal történő javítás	,23	,30	,28		,41		1				
8. Kérdések általi javítás	-,24	,17	-,23	,39			,18	1			
9. Pontosítás kérése	-,20			,25				,30	1		
10. Átformálás	,65	,39	,52	-,40	,39	-,17	,46	-,16	-,19	1	
11. Idegen nyelvi szorongás						,17			,17		1

A skálák közötti szignifikáns korrelációk (2. táblázat)

A „hibajavítás fontosságának megítélése” változó központi szerepet játszik a tanulók különböző javítási stratégiákkal kapcsolatos attitűdjeinek és preferenciáinak megértésében, amit a többi skálákkal való szignifikáns korrelációk is jól tükröznek. Ezek az összefüggések egyértelmű mintát mutatnak, miszerint a hibajavítás fontosságát hangsúlyozó tanulók általában a közvetlen és azonnali visszajelzési módszereket részesítik előnyben, valószínűleg azért, mert a résztvevőink motiváltak, és határozott elképzeléssel rendelkeznek nyelvtanulási céljaikról, amelyhez elengedhetetlennek tartják, hogy visszajelzést is kapjanak. Ezen kívül a 2. táblázat azt is mutatja, hogy a legtöbb hibajavítási módszer korrelál, némelyikük pozitív, mások negatív korrelációt mutatnak egymással. A szorongás kapcsán az mondható el, hogy az a hibajavítás vélt fontosságának megítélésével nem áll szignifikáns kapcsolatban, ami ellentmond a korábbi kutatási eredményekkel.³¹ Ezzel szemben két hibajavítási típus, a társak által történő javítás és a pontosítás kérése viszont pozitív korrelációt mutat a szorongással. Mindez azt mutatja, hogy a hibajavítás a résztvevőink körében nem feltétlenül növeli a szorongást, amely mögött meggyőződésünk szerint az a magyarázat állhat, hogy a résztvevők fel tudják mérni, hogy a hibajavítás fontos és az ő nyelvtanulási céljait szolgálja.

³¹ TEIMOURI–GOETZE–PLONSKY, 2019.
ZHANG, 2019.

Utolsó lépésként lineáris regresszioelemzéssel vizsgáltuk a szorongás (függő változó) előre jelzőit (független változók), amelyek a különböző hibajavítási módszerek voltak (3. táblázat). Amint az a 3. táblázatból látható, az R^2 értéke 0,11, ami azt jelenti, hogy a szorongást 11%-ban magyarázható a modellben szereplő változókkal.

Skálák	B	SE	β	t
1. Pontosítás kérése	0,38	0,11	0,24*	3,48
2. Társak által történő javítás	0,33	0,10	0,22*	3,28
3. Kérdések általi javítás	0,36	0,11	0,23*	3,22
4. Késleltetett javítás	0,33	0,12	0,19*	2,80
F az R^2 változására	7,87			
R^2	0,11			

*szignifikáns a $p < 0,05$ statisztikai szignifikancia szinten

A szorongást előre jelző hibajavítási típusok (3. táblázat)

A 3. táblázatban az látszik, hogy a szorongást négy hibajavítási típus jelzi előre. E négy hibajavítási típus szignifikánsan és pozitívan jelzi előre az idegen nyelvi szorongást, ami afelé mutat, hogy ezek a hibajavítási stratégiák növelik a résztvevőink szorongását. Az elemzés azt is megmutatja, hogy bár a modell statisztikailag szignifikáns, a változók csak kis mértékben (11%) magyarázzák a szorongást, így valószínűsíthető, hogy más változók is befolyásolják a résztvevőink szorongását.

Összegzés és kitekintés

Tanulmányunk az angolul tanuló középiskolás diákok hibajavítással kapcsolatos attitűdjeit és azok idegen nyelvi szorongással való összefüggését vizsgálta. A begyűjtött adatok elemzése során kiderült, hogy a diákok általánosságban fontosnak tartották a hibajavítást, de eltérő véleményeket fogalmaztak meg a különböző javítási technikákról. A regressziós elemzés rámutatott, hogy bizonyos hibajavítási módszerek, mint a pontosítás kérése és a társaktól kapott visszajelzés, hozzájárul a diákok nyelvi szorongásának növeléséhez. Az eredmények alapján megállapítható, hogy bár a hibajavítás létfontosságú része az idegen nyelv oktatásának, a módszereinek megválasztása jelentős hatással lehet a tanulók érzelmi állapotára. Az eredményeink nyomán úgy gondoljuk, hogy a tanároknak érdemes megfontolni a hibajavítási technikák lehetséges pszichológiai hatásait, és eszköztárukból úgy érdemes megválasztaniuk a megfelelő módot, hogy a lehető legjobban támogassák a diákok nyelvtanulási folyamatát anélkül, hogy növelnék szorongásukat.

A jövőbeni kutatási irányok kapcsán érdemes megemlíteni, hogy az idegen nyelvi hibajavítással kapcsolatos attitűdök és szorongás összefüggéseit érdemes lenne is korcsoportokban és különböző kulturális háttérrel rendelkező tanulók körében is tanulmányozni. Ez segíthet abban, hogy általánosíthatóbb következtetéseket vonjunk le, valamint megértsük a kulturális különbségek hatását is. Mindemelllett az eltérő hibajavítási módszerek pedagógiai hatékonyságának további vizsgálata is indokolt. Erre a célra érdemes lenne osztálytermi vizsgálatokat is végezni, ahol a hibajavítási technikákat különböző kontextusokban lehetne vizsgálni. További kutatásokra van szükség annak érdekében, hogy jobban megértsük, hogyan befolyásolják a különböző hibajavítási technikák a tanulók érzelmi

állapotát, így érdemes lenne vizsgálni a hibajavítás és a tanulók önértékelése közötti összefüggéseket is. Mindezek mellett longitudinális kutatások keretein belül nyomon követhetnénk, hogy idővel hogyan alakulnak a hibajavítási attitűdök, és milyen hosszútávú hatással vannak a nyelvtanulásra és a szorongásra. A jövőbeni kutatások módszertanát illetően érdemes lenne a kvantitatív módszerek mellett kvalitatív módszereket is alkalmazni, így mélyinterjúkat vagy fókuszcsoportos interjúkat, hogy jobb betekintést nyerjünk a nyelvtanulók hibajavítási élményeibe és a szorongásuk mögött meghúzódó lehetséges okokba.

Irodalom

- ANDRADE QUIÑÓNEZ, Gina Milena–CORRÍA, Rebeca Naranjo: *The Influence of Error Correction on the Development of the English-Speaking Skill*, Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching, 2021/26. 1–11.
- BÁRDOS Jenő: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2000.
- BELLÓK Bernadett: *Diákok hibajavítással kapcsolatos preferenciái az angolórán*, Porta Lingua, 2023. [megjelenés alatt]
- DÖRNYEI Zoltán: *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford, 2007.
- ELLIS, Rod: *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford, 1994.
- EWALD, D. Jennifer: *Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers*, Foreign Language Annals, 2007. 122–142.
DOI: [10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02857.x)
- FU, Mengxia–LI, Shaofeng: *The Effect of Immediate and Delayed Corrective Feedback on L2 Development*. Studies in Second Language Acquisition, 2022/1. 2–34.
- HARMER, Jeremy: *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Harlow, 2007.
- HORWITZ, K. Elaine: *Foreign and Second Language Anxiety*, Language Teaching, 2010/2. 154–167.
DOI: [10.1017/S026144480999036X](https://doi.org/10.1017/S026144480999036X)
- HORWITZ, K. Elaine: *Language Anxiety and Achievement*, Annual Review of Applied Linguistics, 2001. 112–126.
DOI: [10.1017/S0267190501000071](https://doi.org/10.1017/S0267190501000071)
- HORWITZ, K. Elaine–HORWITZ, B. Michael–COPE, Joann: *Foreign Language Classroom Anxiety*, The Modern Language Journal, 1986/2. 125–132.
DOI: [10.1111/j.15404781.1986.tb05256.x](https://doi.org/10.1111/j.15404781.1986.tb05256.x)
- KHANSIR, Ali Akbar–PAKDEL, Farhad: *Place of Error Correction in English Language Teaching*, Educational Process: International Journal, 2018/3. 189–199.
DOI: [10.22521/edupij.2018.73.3](https://doi.org/10.22521/edupij.2018.73.3)
- KITANO, Kazu: *Anxiety in the College Japanese Language Class*, Modern Language Journal, 2001/4. 549–566.
DOI: [10.1111/0026-7902.00125](https://doi.org/10.1111/0026-7902.00125)

- KRASHEN, D. Stephen: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Pergamon, 1982.
- LIU, Meihua: *Interrelations between Foreign Language Listening Anxiety and Strategy Use and their Predicting Effects on Test Performance of High- and Low-Proficient Chinese University EFL Learners*, The Asia-Pacific Education Researcher, 2016/4. 647–655.
DOI: [10.1007/s40299-016-0294-1](https://doi.org/10.1007/s40299-016-0294-1)
- MAFTOON, Parviz–SHIRAZI, Masoumeh Ahmadi–DAFTARIFARD, Parisa: *The Effect of Recast vs. Self Correction on Writing Accuracy: The Role of Awareness*. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 2010/1. 17–28.
- MARCOS-LLINAS, Monica–GARAU, Maria Juan: *Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language*, Foreign Language Annals, 2009. 94–109.
DOI: [10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x)
- MUHSIN, Arief: *The Effectiveness of Positive Feedback in Teaching Speaking Skill*, Lingua Cultura, 2016/1. 25–30.
- NAGY Borbála Cecília: *Az egyéni kommunikációs jellemzők szerepe haladó szintű nyelvtanulók esetében*, Magyar Pedagógia, 2005/1. 5–27.
- PABRO-MAQUIDATO, Ivy Marie: *The Experience of English Speaking Anxiety and Coping Strategies: A Transcendental Phenomenological Study*, International Journal of TESOL & Education, 2021/2. 45–64.
- RANTA, Leila–LYSTER, Roy: *A Cognitive Approach to Improving Immersion Students' Oral Language Abilities: The Awareness-Practice-Feedback Sequence*. In: DEKEYSER Robert (Ed.): *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge University Press, Cambridge, 2007. 141–160.
DOI: [10.1017/CBO9780511667275.009](https://doi.org/10.1017/CBO9780511667275.009)
- SHEHADEH, Ali: *Self- and Other-Initiated Modified Output during Task-Based Interaction*, TESOL Quarterly, 2001/3. 433–457.
DOI: [10.2307/3588030](https://doi.org/10.2307/3588030)
- SULTANA, Asifa: *Peer Correction in ESL Classrooms*. BRAC University Journal, 2009/1. 11–19.
- TEDICK, J. Diane–GORTARI, Barbara–GLEN, Forest: *Research on Error Correction and Implications for Classroom Teaching*, ACIE Newsletter, 1998/1. 1–6.
- TEHRANI, Afsaneh Rahimi–DASTJERDI, Hossein Vahid: *Impact of Immediate and Delayed Error Correction on EFL Learners' Oral Production: CAF*. Mediterranean Journal of Social Sciences, 2012/1. 45–54.
- TEIMOURI, Yasser–GOETZE, Julia–PLONSKY, Luke: *Second language anxiety and achievement: A meta-analysis*, Studies in Second Language Acquisition, 2019. 363–387.
DOI: [10.1017/S0272263118000311](https://doi.org/10.1017/S0272263118000311)
- TÓTH Zsuzsa: *A Foreign Language Anxiety Scale for Hungarian Learners of English*, Working Papers in Language Pedagogy, 2008. 55–78.
- TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety – For Beginners Only?* In: LUGOSSY Réka–HORVÁTH József–NIKOLOV Marianne (Eds.): *UPRT 2008: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2009. 225–246.

- TÓTH Zsuzsa: *Foreign Language Anxiety and Advanced EFL Learners: An Interview Study*, Working Papers in Language Pedagogy, 2011. 39–57.
- WILLIAMS, Jason Gordon: *Providing Feedback on ESL Students' Written Assignments*, The Internet TESL Journal, 2003/10. 1–5.
- YOSHIDA, Reiko: *Teachers' Choice and Learners' Preference of Corrective Feedback Types*, Language Awareness, 2008/1. 78–93.
DOI: [10.2167/la429.0](https://doi.org/10.2167/la429.0)
- ZHANG, Xian: *Foreign Language Anxiety and Foreign Language Performance: A Meta-Analysis*, The Modern Language Journal, 2019/4. 763–781.
DOI: [10.1111/modl.12590](https://doi.org/10.1111/modl.12590)
- ZULFIKAR, Zulfikar: *Reducing EFL Learners' Speaking Anxiety through Selective Error Correction and Group Work*, Journal of English Teaching, Applied Linguistics and Literatures (JETALL), 2022/1. 1–16.

Abstract

ERROR CORRECTION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: ANXIOUS SECONDARY SCHOOL STUDENTS

This study investigates the relationship between error correction in foreign language classes and anxiety among secondary school students. The aim of the research was to explore secondary school students' attitudes towards error correction, with a particular focus on their preferences for different error correction methods and the relationship of error correction and foreign language anxiety. This paper utilized the quantitative research paradigm and data were collected through a questionnaire survey involving 205 students. The results revealed that, although error correction was generally perceived as important by the participants, their perceptions of the different methods and technique varied. Correcting mistakes with examples was found to be of high importance, but asking peers to correct mistakes and asking for clarification increased students' anxiety. The results indicate that teachers' choice of error correction strategies can have an impact on learners' foreign language anxiety and thus students' self-confidence.