
CSIZÉR KATA - ÖVEGES ENIKŐ

Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével

The relationship between foreign language learning motivation and language exams: the results of a questionnaire study

Despite the fact that many investigations have targeted the foreign language learning motivation of secondary schools students in Hungary or the role of language exams in the compulsory Hungarian educational system, there are no recent studies specifically exploring possible relationships between variables related to foreign language learning motivation and students' dispositions towards various language exams. The aim our study is thus to investigate students' motivational and exam-related dispositions, and to map the possible relationships between these with a questionnaire study among secondary school students in Budapest. Our main results are as follows: 1. the construct that included language exam-related items proved to be a complex and multi-dimensional concept, 2. the scales related to internal motivation yielded higher mean values than the other scales, and 3. the language exam scale did not reveal any significant relationships to any of the others. As a result, it seems that the motivational impact of language exams can be only short-term at best.

Keywords: language exams, foreign language learning motivation, contact, autonomy

Bevezető

Az elmúlt évtizedben számos kutatás született középiskolások idegennyelv-tanulási motivációjáról és a közoktatás helyzetéről. Ezekből a kutatásokból egyfelől tudjuk, hogy a diákok nyelvtanulással kapcsolatos motivációja nagyrészt megfelelő mértékű, másfelől viszont az általános helyzetet vizsgáló felmérésekből az is látható, hogy a nyelvtanítás a köznevelésben még mindig nagyon vizsgaközpontú. Ezt alátámasztja Öveges és Csizér 2017/2018-ban lefolytatott, a köznevelésben folyó nyelvtanítás sajátosságait feltáró kutatása is, melyben több ponton hangsúlyos elemként jelennek meg a válaszokban a nyelvi vizsgák (Öveges–Csizér 2018). A nagymintás, a hazai általános és középiskolákra reprezentatív felmérésben egy intézményvezetői kérdőív keretében adott válaszok alapján a középiskolai igazgatók iskolájuk három legfontosabb, nyelvtanítással kapcsolatos eredménye között a sikeres vizsgákat szinte mindig megemlítik (Tartsay–Tiboldi–Katona 2018). Az intézményvezetők által felsorolt összes legfontosabb eredmény közel kétharmadát tették ki az érettségire, nyelvvizsgára vagy egyéb nyelvi mérésekre vonatkozó említések (például gimnáziumban az összes kiemelt eredmény

65%-a), de már általános iskolában is megjelenik ez a vonal (az összes siker 15%-a). A felmérésben rákérdeztek az intézményen belül, de tanórán kívül megvalósított nyelvtanulási lehetőségekre is, és az eredményekből jól láthatóan kirajzolódott az a tény, hogy a formális nyelvi megmérettetésekre történő felkészítés az összes ilyen alkalom igen jelentős hányadát teszi ki (például gimnáziumban az összes idevágó válasz 34%-a adott meg érettségire, valamint 29%-a nyelvvizsgára történő gyakorlást, ugyanez a szakgimnáziumokban 55% és 24%).

Az intézményvezetői válaszok mellett a kutatás egy papíralapú kérdőívvel a 7. és 11. osztályos nyelvtanulók véleményét is feltárta (Albert–Tankó–Piniel 2018). A kapott adatok fényében elmondható, hogy a nyelvi vizsgák szempontjából releváns tizenegyedikes évfolyam nagy szerepet tulajdonít a nyelvvizsgának: egyötödük már letette és 67 %-uk tervezi ezt teljesíteni a közeljövőben. A tanulói válaszok tükrében a sikeres vizsgákat a diákok fontos, de nem elsődleges célnak tekintik. A megkérdezett nyelvtanárok véleménye megerősíti az előbbieket: a nyelvi vizsgákat (mind az érettségit, mind a nyelvvizsgát) fontos motiváló tényezőnek látják. Emellett azonban a pedagógusok megjelenítik szakmai kétségeiket azzal kapcsolatban, hogy valóban megfelelő eszköze-e a nyelvtudás mérésének a nyelvvizsga (Csizér–Illés 2018). A fentiekkel összhangban lévő eredményeket találtak korábbi idevágó empirikus kutatások is. Egy a középfokú szakképző intézményekben folyó nyelvoktatást és nyelvtanulást vizsgáló jelentésből szintén az derül ki, hogy mind az intézményvezetők, mind a nyelvtanárok a sikeres nyelvi érettségiket és nyelvvizsgákat sorolják a legfontosabb elért eredmények közé (Nikolov–Ottó–Öveges 2009).

Mindezen eredmények ellenére nem tudunk olyan kurrens vizsgálatról, amely kutatná, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos hozzáállás milyen kapcsolatot mutat magával a motivációval a diákok szemszögéből. Ezért jelen tanulmányunkban a következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

- Hogyan jellemezhetőek a középiskolások nyelvi vizsgákkal kapcsolatos véleményei?
- Milyen szerepet játszik a nyelvvizsgákkal kapcsolatos beállítódás az idegennyelv-tanulási motivációval kapcsolatosan?

A kérdések megválaszolására egy kérdőíves kutatást terveztünk, amely során középiskolások diákoktól gyűjtöttünk adatokat. A jelen tanulmányban közölt eredmények egy nagyobb kutatás részét képezik, illetve közvetlenül kapcsolódnak Albert, Piniel és Lajtai (2019) tanulmányához. Az irodalmi áttekintésünkben először a nyelvi vizsgák szerepét, majd a nyelvtanulási motivációval kapcsolatos legfontosabb eredményeket foglaljuk össze. A módszer és az eredmények ismertetése után nemcsak további kutatásokra teszünk javaslatot, hanem nyelvpedagógiai és nyelvpolitikai következtetéseket is levonunk.

A nyelvi vizsgák szerepe a hazai nyelvvoktatásban

A vizsgák szerepe a hazai nyelvvoktatásban régóta meghatározónak tűnik, és a sikeres vizsga ma is „útlevél” lehet a továbbtanuláshoz és a szakmai boldoguláshoz (Fekete–Csépes 2019). Két közelmúltban született oktatáspolitikai döntés még tovább erősítette ezt annak ellenére, hogy az egyik időközben visszavonásra került. Az azóta törölt szabályozás a felsőoktatásba történő bemenetet érintette: 2020-tól előírták a B2 szintű nyelvtudás igazolását mint a felsőoktatásba történő felvételi követelményt, azaz csak azok jelentkezhettek volna egyetemre, akik letettek egy emelt szintű nyelvi érettségi vagy középfokú államilag elismert nyelvvizsgát. Az intézkedést 2019 novemberében hatálytalanították, a sajtóban megjelent nyilatkozatok alapján véglegesen, a szakmai és hallgatói szervezetek észrevételei alapján. A másik, érvényben maradt rendelet (53/2017. számú kormányrendelet) szerint 2018-tól a fiatal korosztály számára egy sikeresen teljesített akkreditált komplex nyelvvizsga díját az állam visszatéríti, és ugyanez vonatkozik a középiskolai tanulmányokon túl letett emelt szintű érettségi térítésére is. Mindkettő üzenete további lökést ad ahhoz, hogy a nyelvtanulás fő céljaként a hazai nyelvtanulók a sikeres nyelvi vizsgát tekintsek, és ennek feltétlenül hatása van a nyelvórákon folyó munkára. Nem csak nálunk van ez azonban így: az Európai Bizottság egy nemrégiben kiadott tanulmánya (2015) arra a megállapításra jutott az európai országokban zajló országos nyelvi mérések összehasonlító vizsgálata alapján, hogy az államok többsége folytat formális nyelvi mérést mind általános, mind középiskolában, és ezek jelentősége folyamatosan erősödik. A mérések általában nagy téttel, meghatározó erővel bírnak a nyelvtanulók további előrehaladásában, és sokszor az eredmények külön kiemelten, tanúsítványban is megjelennek. A különböző országokban a méréseket jellemzően a Közös európai referenciakeret (KER) (Európa Tanács 2002) szintrendszeréhez illesztették, és azok mind a négy alapkészséget mérik. A szintek vonatkozásában a hazai mérések többnyire szinkronban vannak más országok gyakorlatával, bár az általános iskolai vizsgák sorában máshol megjelenik a hazai idevágó vizsgák palettáján nem szereplő B1 szint, és olyan országok is vannak, ahol a középiskolában a kötelező vizsgák kimeneti szintjét C1-re teszik, amely szintén nem jelenik meg a mi középiskoláinkban a normál nyelvi képzésben (Öveges 2018).

Hazánkban a köznevelésben tanulók számára több kötelező és opcionális formális nyelvi mérés létezik. Általános iskolában 2015 óta minden hatodikos (A1+ szint) és nyolcadikos (A2 szint) részt vesz a tanév végén megszervezett idegen nyelvi mérésekben (kivéve a két tanítási nyelvű intézmények diákjait, számukra a 2014-ben bevezetett célnyelvi mérés a kötelező), melynek eredményeit az Oktatási Hivatal a következő tanév végén teszi elérhetővé honlapján (https://www.oktatas.hu/koznevelles/meresek/idegen_nyelvi_meres/eredmenyek). Bár ezeken a méréseken mindenkinek részt kell vennie, hiányzás esetén a tesztet pótolni nem kell, és az elért pontszámokat nem rendelik hozzá a diákok egyéb törzsadataihoz, azaz azok nem hatnak ki formálisan

az előrehaladásukra. Az eredményeiket ellenőrizhetik az adatbázisban, de erről tanúsítványt nem kapnak. Összesítéseket ezek vonatkozásában az Oktatási Hivatal készíti évente (Kákonyi 2016, Oktatási Hivatal 2018a, 2018b), valamint a célnyelvi mérések bevezetésének tapasztalatairól egy tanulmány is készült (Nikolov–Szabó 2015). Az idegen nyelvi és célnyelvi mérések elsődleges célja a haladásról történő mintavétel a további tanulási folyamat érdekében. Bár az akkreditált nyelvvizsgák 14 éves kortól letehetőek, az általános iskolai korosztály, azaz a 14 év alattiak részére is egyre több külső nyelvvizsga áll rendelkezésre, mint például az ELTE Origo Nyelvi Centrum Junior nyelvvizsgálója angolból vagy németből a Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1 vizsga, melyeket 10 éves kortól lehet letenni. Ezek a junior vizsgák nem részei az akkreditált nyelvvizsgák rendszerének, mert államilag elismert vizsgára csak 14 éves kortól lehet jelentkezni. Az eredmények nem beszámíthatóak a későbbi továbbtanulásban például, mégis egyre népszerűbbnek tűnnek. Pontos és nyilvános számadatok azonban a részvételről nem állnak rendelkezésre.

Ezzel szemben részletes adatok érhetőek el az államilag elismert nyelvvizsgák vizsgázóiról, melyekből egyértelműen kirajzolódik, hogy a vizsgázói populációban szignifikáns a köznevelésben tanulók aránya: 2018-ban például az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központjának (NYAK) honlapján található statisztikai adatok alapján az összes vizsgázó 45 százaléka tartozott a 14–19 éves korosztályhoz. A fent leírt intézkedésekkel (a B2 szint igazolása a felvételi eljáráshoz és a vizsgadíj visszatérítése) feltehetőleg ez az arány tovább tolódik majd az ilyen korú nyelvtanulók felé, amely tovább erősítheti majd azt a visszahatást, amellyel a felnőtt korosztály számára kifejlesztett nyelvvizsgákra történő felkészülés, felkészítés gyakorol az iskolai nyelvi órákra és a tanítási-tanulási folyamatra (Víg 2012, 2013). Az akkreditált vagy más néven államilag elismert nyelvvizsgák rendszere 2000 óta létezik (Bárdos 2015), immár több tucat vizsgaközpontban lehet nyelvvizsgát tenni az élő és klasszikus nyelvek széles köréből, általános és szakmai nyelvre vonatkozóan. A NYAK adatai szerint legtöbbször angol nyelvből tesznek vizsgát, ennek aránya 2018-ban például az összes vizsgázó vonatkozásában 74 százalék volt, de nagyon hasonlóak az egyéb években és az egyes korosztályok vonatkozásában tapasztalt arányok is. Érdekesség még a nyelvekkel kapcsolatban, hogy a 14–19 éves korosztályban elenyésző az eszperantó választók száma az idősebb vizsgázókhöz képest. Ennek több oka lehet, például az, hogy a nyelvválasztást a középiskolásoknál még kevésbé pragmatikus okok határozzák meg, mint esetleg később, amikor az egyes élethelyzetek miatt az elért nyelvtudás fontossága háttérbe szorul a megszerzett nyelvvizsgáéhoz képest. A vizsgák szóbeli és írásbeli részekből állnak, a kettő együtt testesíti meg a komplex vizsgát, mely várhatóan bemeneti követelmény lesz a felsőoktatásba (jelenleg kimeneti követelmény a diplomához), és amely most is előnyökhöz juttathatja a sikeres vizsgázót (például többletpont a felvételi eljárásban vagy többletjuttatás a fizetésben). A vizsgákat alap- (KER szerinti B1),

közép- (B2) és felsőfokon (C1) lehet letenni, ezek közül ma Magyarországon a B2 szinten jelenik meg a legtöbb vizsgázó: a NYAK számai alapján 2018-ban az összes vizsgaesemény 81 százaléka történt középfokon.

A középfokú oktatásban a közneveléshez képest külső, opcionálisan letehető nyelv-vizsgák mellett kötelező nyelvi mérés az érettségi. 2004-től az érettségi vizsga kétszintűvé vált, a vizsgareformról több összegzés készült (Alderson–Nagy–Öveges 2000, 2001, Einhorn 2007, 2008). A két szintből a középszintű vizsga (KER szerinti B1) letehető mindenki számára kötelező. Idegen nyelvekből is választható emelt szinten az érettségi, mely 2005-től (a korábbi gyakorlatot gyökeresen megváltoztatva) 60 százalék feletti eredmény esetén egyenértékű a B2 szintű akkreditált nyelvvizsgával az adott nyelvből. Emelt szinten a vizsgák aránya jellemzően alacsony, az Oktatási Hivatal adatai alapján (Érettségi 2018) 2018-ban például az összes, különböző tantárgyakból letett érettséginek csak alig több mint 10 százaléka volt emelt szintű. A vizsga szintjének kiválasztását idegen nyelvből több tényező, például a továbbtanulási szándék vagy a tanári elvárások befolyásolják (Vígh 2012). Mindkét szinten központilag összeállított írásbeli feladatsorral mérnek, a szóbelinél azonban ez csak az emelt szintre igaz. Az értékelés középszinten belső, azaz a diák saját nyelvtanára végzi, míg az emelt szintű vizsga külső vizsgáztatókkal folyik. A kétszintű rendszert idegen nyelvekből 2017-ben finomították azzal a céllal, hogy a KER szerinti szinteket megbízhatóbban közelítsék, és a különböző nyelvekből a követelmények egybeessenek. Az érettségi eredmények az Oktatási Hivatal honlapján elérhetőek, de statisztikai elemzésükről kevés összesítés készült (Vígh 2013). Idevágó tanulmányok leginkább az angol és a német nyelvvel kapcsolatban születtek (Einhorn 2007, 2008, Halápi–Hegedűs 2014, Jilly–Nagy 2010, Sominé–Vígh 2010, Vígh 2013). Az érettségi vizsga mindkét szinten letehető előrehozott formában, azaz a középiskolai tanulmányokat lezáró félév vége előtt.

Egy 2018-as kvalitatív kutatásban a szerzők 32 hazai köznevelési intézmény helyi tantervét, annak is idegen nyelvi részeit vetették alá dokumentumelemzésnek (Öveges–Csizér–Dér 2019). A szövegrészeket több szempontból vizsgálták meg, köztük feltárták a nyelvi vizsgák szerepét, súlyát is ezekben a helyi szintű szabályozókban. Megállapították, hogy az egyéb felmérésekből kirajzolódó domináns szerepük ellenére, az iskolai tantervekben igen kevés említés esik a nyelvi vizsgákról és mérésekről. A leggyakrabban említett vizsga a nyelvi érettségi volt, különös tekintettel az erre történő felkészülés lehetőségeire, míg a nyelvvizsga összesen két középiskolánál szerepelt, az idegen nyelvi mérés pedig egyáltalán nem jelent meg a vizsgált általános iskolák helyi tanterveiben. A diagnosztikus idegen nyelvi és célnyelvi mérések vonatkozásában, természetükből adódóan helyénvaló, hogy ezekre történő felkészülés nem található meg a tantervekben, és bár más szempontból, annak külső, az iskola és a köznevelés keretein kívülsége miatt ugyanez igaz a nyelvvizsgákra is, azaz az érettségi mint leggyakoribb elem az intézményeknek a nyelvi mérésekhez való megfelelő hozzáállását tükrözheti.

Az idegennyelv-tanulási motiváció vizsgálata hazánkban

Magyarországon évek óta népszerű kutatási téma a nyelvtanulók motivációjának vizsgálata, amely során a kutatók azt próbálják feltérképezni, hogy milyen tényezők befolyásolhatják a nyelvtanulás eredményességét, hogy a nyelvtanulók mennyi erőfeszítést hajlandóak az idegen nyelvek tanulására fordítani, azaz hogyan írható le a motivált tanulási viselkedésük. Középiskolások körében számos adatfelvétel áll rendelkezésünkre az elmúlt évtizedekből, amelyekben nemcsak általános motivációs eredményeket, hanem több motivációval kapcsolatos határterületet is feltártak a kutatók. Az alábbi rövid összefoglalóban a teljesség igénye nélkül bemutatjuk azokat a nyelvtanulási motivációval és autonómiával, illetve a kontaktusélményekkel kapcsolatos vizsgálatokat, amelyek előzményeit jelentik a jelen felmérésünknek.

Az egyik első tanulmány, amely a magyarországi középiskolások nyelvtanulási motivációjával foglalkozott, Clément, Dörnyei és Noels (1994) munkája volt, amelyben a kutatók 11. osztályos diákok budapesti mintáján mérték, hogy a nyelvtanulók attitűdjei, szorongása, illetve az osztálytermi folyamatokkal kapcsolatos véleményük miként befolyásolja a nyelvtanulási motivációjukat. Eredményeik alapján a nyelvtanulási motivációra nemcsak az attitűdök, hanem a nyelvi önbizalom és az összetartó csoport megléte is pozitívan hatott. Egy kicsit későbbi vizsgálat már az eszközjellegű motívumokra koncentrált hasonló korcsoportnál. A Csapó Benő és Nikolov Marianne nevével fémjelzett országos reprezentatív adatfelvétel során, 10. osztályosok köréből szerzett eredmények alapján, a diákok nyelvtanulási motivációját vizsgákkal kapcsolatos eszközjellegű motívumok határozták meg. Az érettségi vizsga, a középfokú nyelvvizsga és a felsőfokú nyelvvizsga megszerzése motiválja leginkább a legtöbb diákot (Csapó 2001, Nikolov 2003a, 2003b).

Jelen munkánk szempontjából fontosak Dörnyei Zoltán (2005, 2009) „második nyelvi motivációs érendszerével” kapcsolatos magyarországi eredményei is. Az elmélet szerint a diákok motivációját három tényező befolyásolja: 1. Az ideális második nyelvi énképük, azaz azok az elképzelések és vágyak, amelyeket a nyelvtanuló szeretne elérni. 2. A szükséges második nyelvi énképük, amely énkép külső motívumokat foglal magában. 3. A nyelvtanulási tapasztalatok, azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. Bár ez az elmélet nagyon sok kutatást inspirált a világ számos országában az évek során (Boo–Dörnyei–Ryan 2015), ma már egyre több kritika is éri az eredeti elképzelést (Csizér megjelenés alatt). A magyarországi első vizsgálat sem tudta mindhárom tényező jelenlétét bizonyítani: Kormos és Csizér (2008) regresszióelemzésen alapuló eredményei alapján csak az ideális második nyelvi én és a nyelvtanulási élmények járultak hozzá szignifikánsan a középiskolások idegen nyelvi motivációjának alakulásához, a szükséges nyelvi ént nem sikerült megbízhatóan mérni. Későbbi vizsgálatok azonban már sikerrel jártak mindhárom tényező mérését illetően

hazánkban, és bemutatták azt is, hogyan hat a tanult nyelv a motivációra (Csizér–Lukács 2010), illetve milyen hatása van a tanároknak és szülőknek ezekre a tényezőkre (Csizér–Galántai 2012). Nem tudunk viszont olyan vizsgálatokról, amelyek a nyelvi vizsgák szerepét tárnák fel ezen motivációs tényezőkkel kapcsolatban.

A tanulói autonómiával kapcsolatos vizsgálatok is foglalkoztak középiskolásokkal Magyarországon, hiszen a nyelvórákon eltöltött idő nem ad elég lehetőséget a nyelv gyakorlására, ezért mindenképpen fontos lenne, hogy a diákok felelősséget vállaljanak saját nyelvtanulási folyamatukért, és különböző tanulási és nyelvhasználati stratégiák segítségével önállóan, az iskolán kívül is fejlesszék a nyelvtudásukat (Little 1999). Különösen fontos az autonómia vizsgálata középiskolások körében, mert több kutatás is megmutatta, hogy ebben az életkorban csökken a diákok autonómiája (D. Molnár 2014). Albert, Tankó és Piniel (2018) általános és középiskolások idegennyelv-tanulási autonómiáját illetően találtak szignifikáns különbséget: a 11. évfolyamos diákok eredményei alacsonyabbak voltak, mint a 7. évfolyamosoké.

Egy korábbi országos kutatás bemutatta azt is, hogy az autonómia vizsgálata nemcsak önmagában fontos, hanem azért is szükségszerű, mert az autonómia kapcsolatban áll más olyan tényezőkkel is, amelyek pozitívan befolyásolhatják a nyelvtanulás sikerességét. Csizér és Kormos (Csizér–Kormos 2012, 2014, Kormos–Csizér 2014) első lépésben korrelációs elemzéssel bizonyította a motiváció és az autonómia szoros kapcsolatát, majd strukturális elemzéssel azt, hogy a motiváció közvetlenül befolyásolja az autonóm tanulási viselkedést is. Szükséges lenne azonban azt is megérteni, hogy a meglehetősen vizsgaközpontú oktatási rendszerünkben (Öveges–Csizér 2018) milyen kapcsolat van a diákok nyelvi vizsgákra vonatkozó elképzelései és az autonóm tanulási viselkedésük között.

A nyelvtanulás sikerességét illetően fontos feltérképezni a diákok kontaktusélményeit is: mennyit használják az idegen nyelvet az osztálytermen kívül, amelyek kapcsolódnak a motivációhoz is, és befolyásolhatják a tanulás sikerességét is. Bár Kormos és Csizér (2007) végzős általános iskolások körében végzett interjúkutatást arról, hogy milyen típusú kontaktusélményekről számolnak be a diákok, feltételezhetjük, hogy a feltárt tipológia az idősebb korosztályokra is érvényes. Ez a tipológia három fő csoportba osztja a kontaktusélményeket: direkt kontaktus, indirekt kontaktus és kulturális termékeken keresztüli kontaktus. A kutatás további meghatározó eredménye, hogy nemcsak maga a kontaktusélmény befolyásolja a motivációt, hanem az is, hogy a nyelvtanuló milyen fontosságot tulajdonít az élményeknek. Egy nagymintás, angol nyelvvel kapcsolatos vizsgálatban (Csizér–Kormos 2009) kiderült, hogy a motivált tanulási viselkedést csupán két tényező befolyásolta közvetlen módon: a nyelvvel és beszélőikkel kapcsolatos pozitív attitűdök és a kontaktusélményeknek tulajdonított fontosság. Mivel ezek a vizsgálatok már több mint tíz éve készültek Magyarországon, a helyzet természetesen megváltozhatott, így további vizsgálatokra van szükség.

Összefoglalva tehát az alábbi kutatásunkban a motivált tanulási viselkedéshez kapcsolódóan a fenti áttekintés alapján a következő tényezőket mérjük: 1. A második nyelvi motivációs énrendszer három tényezőjét: az ideális és szükséges második nyelvi ént és a nyelvtanulási tapasztalatokat. 2. A kontaktusélmények közül a kulturális kontaktust, direkt kontaktus és a kontaktus fontosságát. 3. Az autonómiával kapcsolatosan pedig a technológiai alapú önálló tanulást és a tanulói autonómiát (autonóm tanulási viselkedést).

A kutatás módszere röviden

A fent leírt két nagy téma közti összefüggések vizsgálatára egy kérdőíves kutatást terveztünk, mert átfogó képet szerettünk volna kapni a változók közti kapcsolatrendszeréről. A felmérés céljaira összeállított kérdőívet egy budapesti középiskola diákjai töltötték ki. Fontos volt, hogy az eredmények egyetlen iskolából érkezzenek, mert így tudtuk az iskolák közti különbségek hatását kiküszöbölni (Csizér–Kormos 2008). A papír alapon készült magyar nyelvű kérdőívünket összesen 53 tanuló töltötte ki, a 10. és 11. évfolyamról, a nemek aránya kiegyenlített volt: 26 fiú és 27 lány került a mintánkba. Átlag életkoruk 17 év volt, és átlagosan 9 éve tanultak angolul. A mintába került diákok nyelvi szintje a KER szerinti B1, illetve B2 szint volt, és megközelítőleg harmaduk rendelkezett többnyire középfokú nyelvvizsgával a felmérés időpontjában.

Az adatgyűjtéshez egy a vizsgálat céljaira kifejlesztett kérdőívet használtunk, ami 124 állítást (öt pontos Likert-skála) és 6 háttérkérdést tartalmazott. Összesen 22 skálába tömörítettük a mérni kívánt konstruktumokat. A nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódásokat a jelen kutatásban fejlesztettük ki, nagyban támaszkodva Öveges és Csizér (2018) kutatására. A többi skála esetében korábbi hazai vizsgálatokban már használt állításokat gyűjtöttünk egybe (Csizér–Kormos 2009, 2012, Kormos–Csizér 2008), amelyekből 10-et használunk fel tanulmányunkban. Ezek a következők voltak:

1. *A nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódást 9 különböző állítással mértük, hogy a diákok mit gondolnak a nyelvvizsgák és érettségi vizsgák fontosságáról és motiváló szerepéről. Példa: A nyelvvizsga-bizonyítvány nagyon fontos bizonyítéka a nyelvtudásnak.*
2. *A motivált tanulási viselkedés (5 állítás): ez a skála leírja, hogy mennyi erőfeszítést hajlandóak a diákok az angol nyelv tanulásába fektetni. Példa: Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy nagyon jól megtanuljak angolul.*
3. *Az ideális második nyelvi énkép (5 állítás) magában foglalja azokat az elképzeléseket, amelyeket a diákok jövőbeli nyelvtudásukról és nyelvhasználatukról alakítanak ki. Példa: Amikor a jövőmre gondolok, az angol nyelv használata fontos része az elképzeléseimnek.*
4. *A szükséges második nyelvi énkép (5 állítás) írja körül azokat a motívumokat, amelyekről a diákok külső hatás miatt gondolják, hogy számukra fontos. Példa: A körülöttem élő emberek számára az angolnyelv-tudás az általános műveltség része.*

5. *A nyelvtanulási tapasztalatok* (4 állítás), azaz olyan nyelvtanuláshoz kapcsolódó motívumok, amelyek leírják, milyen nyelvtanulási élményekkel és tapasztalatokkal rendelkeznek a különböző diákok. Példa: *Tetszenek azok a dolgok, amiket az angolórákon szoktunk csinálni.*
6. *A kulturális kontaktus* (4 állítás) skálája foglalja össze a diákok angol nyelvű kulturális termékekkel kapcsolatos szokásait. Példa: *Szoktam filmeket, sorozatokat, videókat nézni angolul.*
7. *A kontaktus fontossága* (6 állítás): milyen fontosságot tulajdonítanak a diákok az angol nyelv használatának anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: *Szerintem azért jó külföldiekkel beszélgetni, mert megismerhetem beszédstílusukat, kiejtésüket, szokincsiüket.*
8. *A direkt kontaktus* (6 kérdés): milyen gyakran használják az idegen nyelvet a diákok anyanyelvű vagy nem anyanyelvű beszélővel az osztálytermen kívül. Példa: *Milyen gyakran szoktál angolul beszélni külföldi ismerősökkel/barátokkal?*
9. *A technológiai alapú önálló tanulás* (6 állítás): a diákok képessége arra, hogy nyelvtudásuk fejlesztésére önállóan használják az internet és számítástechnika adta lehetőségeket. Példa: *Gyakran használom az internetet, hogy fejlesszem a nyelvtudásomat.*
10. *Az autonóm tanulási viselkedés* (11 állítás): mennyire képesek a nyelvtanulók önállóan tanulni és gyakorolni az angol nyelvet. Példa: *Több időt fordítok annak a gyakorlására, ami nehezebben megy számomra az idegennyelv-tanulásban.*

A terepmunka során először az intézmények vezetőinek engedélyét kértük a kérdőív kitöltésére, amely névtelen és önkéntes volt. A nyelvtanulók a projekt egyik kutatójának jelenlétében válaszoltak a kérdésekre egy iskolai óra keretében 2019 januárjában. A kérdőív kitöltése körülbelül 25 percet vett igénybe. Az adatok elemzéséhez az SPSS-program 20. verzióját használtuk, és a kutatási kérdéseink megválaszolásához a leíró statisztikán túl faktorelemzést és korrelációs elemzéseket végeztünk.

A kutatás eredményei

Nyelvi vizsgákkal kapcsolatos vélemények

Az 1. táblázat tartalmazza a nyelvvizsgákkal kapcsolatos állítások leíró elemzését. Az átlagokból kirajzolódik, hogy a diákok nem gondolják azt, hogy a nyelvvizsga hosszú távon is bizonyítéka lehet a nyelvtudásnak: nyelvhasználat nélkül nem lehet megtartani szerintük a nyelvtudást. A nyelvvizsgákkal és érettségivel kapcsolatos kérdések nem mutatnak egyértelmű eredményt. Egyrészt a páros t-teszt szignifikáns különbséget mutat a következő két állítás között: Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára. / Azért tanulok angolul, hogy minél jobban sikerüljön az érettségim. ($t = -3,592$; $p = 0,001$). Ez azt mutatja, hogy az érettségít kicsit fontosabbnak tartják a

nyelvvizsgánál, bár még a magasabbik átlag is alacsonynak mondható. Ugyanakkor viszont a nyelvvizsga szintjének motiváló erejét mérő állítás (Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni) átlaga szignifikánsan magasabb a két előző állítás átlagánál, amelyből az egyik előbbi szintén a nyelvvizsgával kapcsolatos állítás volt ($t = 5,227$; $p < 0,001$; $t = -2,627$; $p = 0,011$).

| | Átlag | Szórás |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|
| Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van. | 1,74 | 0,90 |
| Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára. | 2,11 | 0,93 |
| Azért tanulok angolul, hogy minél jobban sikerüljön az érettségim. | 2,60 | 0,88 |
| Az angol érettségi nagyon fontos bizonyítéka a nyelvtudásnak. | 2,85 | 1,26 |
| Ha le is teszem az előrehozott érettségit angolból, azért még szeretnék utána angolóra járni. | 2,87 | 1,39 |
| Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni. | 3,00 | 1,09 |
| A nyelvvizsga-bizonyítvány nagyon fontos bizonyítéka a nyelvtudásnak. | 3,36 | 1,08 |
| A nyelvvizsga megszerzése nem jelenti azt, hogy abba lehet hagyni az angoltanulást. | 3,93 | 1,11 |
| Hiába van nyelvvizsgája az embernek, ha nem használja a nyelvet, akkor elfelejti azt. | 4,02 | 0,93 |

1. táblázat. Nyelvi vizsgákkal kapcsolatos állítások átlaga és szórása (ötfokú skála)

A fenti inkonzisztenciák miatt felmerült a gyanú, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos állítások valójában nem egyetlen látens dimenziót írnak le, hanem többet, így a kilenc állítást faktorelemzésnek vetettük alá, hogy lássuk, milyen struktúra húzódhat meg a háttérben. Mivel kutatásunk eredeti célja nem a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos dimenziók feltárása volt, így a faktorelemzésre most csak azért van szükség, hogy lássuk, van-e az állításoknak olyan csoportja, amely megbízhatóan méri a diákok hozzáállását, és amit a további elemzésben felhasználhatunk. Az eredmények valóban azt mutatják, hogy elhamarkodott volt azt gondolnunk, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódás egyetlen dimenziót alkot.

Mivel a 9 állítás nem alkotott egyetlen dimenziót, így fontos látni, hogyan gondolkodhatnak a nyelvtanulók a nyelvi vizsgákról. A 2. táblázat alapján látszó első faktor a nyelvvizsgák fontos bizonyító erejét mutatják, a második faktor inkább a nyelvi vizsgák motiváló hatását írják le, míg a harmadik faktor azokat a nézeteket tömöríti, amelyek arra utalnak, hogy a nyelvi vizsgák a nyelvtudás pillanatnyi szintjén túl nem

bizonyítanak jövőbeli nyelvtudást. Nyilván további vizsgálatoknak kell feltárnia a pontos gondolkodási sémákat, amelyek a faktorok mögött meghúzódnak, ezen a ponton mi csak a három faktort alkotó állítások megbízhatóságára voltunk kíváncsiak, amit Cronbach-alfával mértünk. Az eredmények: faktor 1 = 0,72; faktor 2 = 0,55; faktor 3 = 0,59. Így a további elemzésbe csak az első faktort vontuk be, amelynek a nyelvi vizsgák elnevezést adtuk.

| | Faktorok | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|-------|-------|
| | 1 | 2 | 3 |
| A nyelvvizsga-bizonyítvány nagyon fontos bizonyítéka a nyelvtudásnak. | 0,729 | | |
| Azért tanulok angolul, hogy minél magasabb szintű nyelvvizsgát tudjak tenni. | 0,478 | | |
| Az tud valóban angolul, akinek nyelvvizsgája van. | 0,519 | | |
| Az angol érettségi nagyon fontos bizonyítéka a nyelvtudásnak. | 0,732 | | |
| Sokszor csak azért tanulok angolt, hogy készüljek a nyelvvizsgára. | | 0,372 | |
| Azért tanulok angolul, hogy minél jobban sikerüljön az érettségim. | | 0,982 | |
| Ha le is teszem az előrehozott érettségit angolból, azért még szeretnék utána angolórára járni. | | | 0,519 |
| A nyelvvizsga megszerzése nem jelenti azt, hogy abba lehet hagyni az angoltanulást. | | | 0,884 |
| Hiába van nyelvvizsgája az embernek, ha nem használja a nyelvet, akkor elfelejtje azt. | | | 0,373 |

2. táblázat. A nyelvi vizsgákkal kapcsolatos faktorelemzés eredménye (maximum likelihood, varimax forgatás; 0,35-nél nagyobb értékek)

A skálák leíró elemzése

Miután létrehoztuk a nyelvi vizsgákat mérő skálát, bemutatjuk az elemzésbe bevont többi skálát is. A leíró statisztikai eredményeket a 3. táblázat foglalja össze. A táblázatból látszik, hogy a legalacsonyabb átlagot a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos skála érte el, átlaga a direkt kontaktust mérő skálán kívül ($t = -1,976$; $p = 0,054$) mindegyik skálánál szignifikánsan alacsonyabb. A táblázatból az is kiténik, hogy a legmagasabb átlaggal a kulturális kontaktus és a diákok ideális második nyelvi énjét mérő skálák rendelkeznek, azaz a belső motivációs tényezők. A diákok nyelvtanulási tapasztalatai nem túl pozitívak, és az autonómia területén inkább a technológiai autonómiára kerül a hangsúly, mint a hagyományosabbnak mondható tanulói autonómiára.

| | Cr. alpha | Átlag | Szórás |
|-----------------------------------|-----------|-------|--------|
| Nyelvi vizsgák | 0,72 | 2,74 | 0,81 |
| Direkt kontaktus | 0,79 | 3,01 | 0,81 |
| Nyelvtanulási tapasztalatok | 0,61 | 3,07 | 0,91 |
| Autonóm tanulási viselkedés | 0,81 | 3,10 | 0,64 |
| Technológiai alapú önálló tanulás | 0,82 | 3,84 | 0,71 |
| Kontaktus fontossága | 0,83 | 3,85 | 0,80 |
| Motivált tanulási viselkedés | 0,83 | 3,87 | 0,74 |
| Szükséges második nyelvi én | 0,64 | 4,07 | 0,62 |
| Ideális második nyelvi én | 0,62 | 4,60 | 0,54 |
| Kulturális kontaktus | 0,66 | 4,63 | 0,65 |

3. táblázat. Az elemzésbe bevont skálák leíró statisztikája

Annak ellenére, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos skála alacsony átlagot mutat, lehet, hogy szorosan összefügg más skálákkal, amiből arra lehetne következtetni, hogy közvetett módon kapcsolódhat a motivációhoz. Korrelációs elemzésünk viszont azt mutatja, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos állításokat tömörítő skála csupán egyetlen másik skálával mutat szignifikáns korrelációt, a technológiai autonómiával ($r = 0,283$; $p = 0,04$). Bár az eredmény szignifikáns, a korreláció nem mondható erősnek vagy jelentősnek. Ezen eredmények alapján viszont nem mondhatjuk, hogy a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódás szorosan kapcsolódik a jelen kutatásban mért motivációs tényezőkhöz. Ha viszont korrelációs összefüggést nem találunk, akkor megkérdőjeleződik a direkt, ok-okozati hatás is. Így levonhatjuk a következtetést, hogy a jelen mintánkban nem találtuk a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos állítások motiváló erejét. Természetesen egyetlen vizsgálat alapján nem állíthatjuk, hogy ez a kapcsolat nem létezik, más mintán, más motivációs tényezőkkel és a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos vélemények más mérésével eltérő eredményeket kaphatunk.

Összefoglalás

Legfontosabb eredményünk felveti a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódások motiváló erejét a vizsgált mintán, azonban ezt az eredményt magától értetődően csak hasonló budapesti iskolákra lehet általánosítani, és ebből nem lehet országos szinten következtetéseket levonni. Mindazonáltal fontos lehetőségként kell számolni azzal, hogy bár a nyelvi vizsgáknak egyre fontosabb szerepe van a közoktatásban, azok motiváló ereje nem biztos, hogy hosszú távon is megfelelő mértékben alakítja majd a mai középiskolások jövőbeli nyelvtanulását. Ezért nyelvpedagógiai és nyelvpolitikai szempontból fontos lenne, hogy a nyelvi vizsgák rövid távú motiváló erejére a

mindennapi gyakorlatban építsen az iskolai nyelvoktatás, azaz éljenek a nyelvtanárok azzal a lehetőséggel, hogy a felvételi követelmények érdekében a diákok esetleg kevesebb bátorítással is készek a nyelvtudásukat fejleszteni, a nyelvórai munkát komolyabban venni. Fontos azonban elkerülni az ezzel járó veszélyeket, ilyenek például a vizsgára történő felkészülés előtérbe helyezése, az ilyen típusú feladatok dominanciája a nyelvórákon és ezzel együtt, az iskolán kívüli, valós nyelvhasználat és egyéb nyelvtanulási célok háttérbe szorítása, akár teljes figyelmen kívül hagyása. Mindezt tudatosítani kellene mind a gyakorló tanároknál, mind a tanárképzésben tanuló hallgatóknál. Jelentős szempont ez az iskolán túlmutatóan az oktatáspolitikai szintjén is, hiszen az eredmények intelmek lehetnek arra nézve, hogy a szinte kizárólag a nyelvi vizsgák meglétében, számában mért siker nem fog használható, fenntartható nyelvtudást és önálló nyelvtanulókat, nyelvhasználókat eredményezni. A nyelvi vizsgák szerepét a nyelvtanulási motivációban pontosan körül kell írni, a hozadékaikra és az esetleges negatív hatásaikra figyelemmel érdemes szerepüket a köznevelésben folyó nyelvtanításban meghatározni. A tényleges és hatékony idegennyelv-használat elősegítésére a nyelvi vizsgákon túlmutató intézkedésekre is szükség van.

Mivel eredményeink egyetlen középiskola diákjaival történt adatfelvétel alapján készültek, azt gondoljuk, hogy mindenképpen további vizsgálatoknak kellene a felvázolt problémát körüljárni, pontosabb adatokat gyűjteni nemcsak a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos beállítódásokról, hanem olyan háttértényezőkről is, amelyek befolyásolhatják a fent leírt kapcsolatrendszerrel. Fontos lenne különbséget tenni hosszú és rövid távú célok és motiváció között, mert ez is különbözőképpen alakíthatja a nyelvi vizsgákkal kapcsolatos nézeteket. Kvalitatív kutatások segíthetnek feltárni azokat a gondolkodásmódokat, amelyek közelebb vihetik a tanulókat és tanárokat ahhoz, hogy hosszú távon is ki tudják használni a nyelvi vizsgák motiváló erejét.

Megjegyzés

A tanulmány megírását az NKFI-6-K-129149-es számú kutatás támogatta.

IRODALOM

- Albert Ágnes – Piniel Katalin – Lajtai Ádám (2019): Középiskolás diákok angolórákkal kapcsolatos érzelmei egy kérdőíves felmérés tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 25/2, 27–41.
- Albert Ágnes – Piniel Katalin – Lajtai Ádám (2018): A tanulók válasza a 11. évfolyamon. Negyedik fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Budapest: Emberi Erőforrások Minisztériuma és Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf.

- Alderson, J. C. – Nagy, E. – Öveges, E. (2000, eds.): *English language education in Hungary, Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. Budapest: The British Council.
- Alderson, Charles J. – Nagy Edit – Öveges Enikő (2001): Az angol nyelvi érettségi vizsgareform. *Iskolakultúra*, 11/9, 93–87.
- Bárdos, J. (2015): Quality assurance in accrediting foreign language examinations. In: Holló, D. – Károly, K. (EDS.) *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching*. Harlow: Pearson Education, 207–219.
- Boo, Z. – Dörnyei, Z. – Ryan, S. (2015): L2 motivation research 2005–2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System* 55, 147–157.
- Clément, R. – Dörnyei, Z. – Noels, K. (1994): Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning* 44, 417–448.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra* 11/8, 25–35.
- Csizér, K. (megjelenés alatt): The L2 Motivational Self System. In: Lamb, M. – Csizér, K. – Henry, A. – Ryan, S. (eds.) *Palgrave Macmillan handbook of motivation for language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave.
- Csizér Kata – Galántai Dóra (2012): A tanári és szülői szerepek alakulása a középiskolások idegen nyelvi motivációjának alakításában. Egy strukturális modell tanulságai. In: Németh András (szerk.) *A neveléstudományi doktori iskola programjai: Tudományos arculat, kutatási eredmények*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 171–178.
- Csizér Kata – Illés Éva (2018): A nyelvtanárok válaszai. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés*. Budapest, Magyarország: OH-EMMI, 29–52.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2008): An overview of Hungarian secondary school students' foreign language motivation. In: Knudsen, H. V. (ed.) *Secondary school education*. Hauppauge, NY: Nova Science Publishers, 65–87.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2009): Modelling the role of inter-cultural contact in the motivation of learning English as a foreign language. *Applied Linguistics*, 30/2, 166–185.
- Csizér Kata – Kormos Judit (2012): A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 112/1, 3–17.
- Csizér, K. – Kormos, J. (2014): The ideal L2 self, self-regulatory strategies and autonomous learning: A comparison of different groups of English learners. In: Csizér, K. – Magid, M. *The impact of self-concept on language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters. 73–86.
- Csizér, K. – Lukács, G. (2010): The comparative analysis of motivation, attitudes and selves: The case of English and German in Hungary. *System*, 38/1, 1–13.
- D. Molnár Éva (2014): Az önszabályozott tanulás pedagógiai jelentősége. In: Buda András – Golnhofer Erzsébet (szerk.) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete*. Budapest, Magyarország: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, 29–54.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009): The L2 motivational self system. In: Dörnyei Z. – Ushioda E. (eds.) 2009. *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol: Multilingual Matters. 9–42.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In Vágó Irén (szerk.) *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest: Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, 73–105.

- Einhorn Ágnes (2008): Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In: Bánkuti Zsuzsanna – Lukács Judot (szerk.) *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 207–237.
- Európa Tanács (2002): *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Hozzáférés https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- Európai Bizottság (2015): *Languages in secondary education: An overview of national tests in Europe – 2014/2015*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/languages-secondary-education-overview-national-tests-europe—201415_en
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2019): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28/10–11, 13–24.
- Halápi Magdolna – Hegedűs Kristóf (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése. 2009–2012 évi tavaszi vizsgaidőszakok. Angol nyelv*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettségi_vizsgatargyak_elemzese/angol.pdf
- Jilly Viktor – Nagy Ildikó (2010): *Összehasonlító elemzés angol nyelv vizsgatantárgyból*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/ertekelesi_skalak_osszehasonlitasa/ertekelesi_skalak_angol nyelv.pdf
- Kákonyi Lucia (2016): Idegen nyelvi mérések tapasztalatai. *Új Köznevelés*, 2016/5–6. <http://fo-lyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/idegen-nyelvi-meresek-tapasztalatai>
- Kormos, J. – Csizér, K. (2007): An interview study of inter-ethnic contact and its role in language learning in a foreign language environment. *System*, 35/2, 241–258.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2008) Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves and motivated learning behaviour. *Language Learning*, 58/2, 327–355.
- Kormos, J. – Csizér, K. (2014): The interaction of motivation, self-regulation and autonomous learner behavior in different learner groups. *TESOL Quarterly*, 48/2, 275–299.
- Little, D. (1999): Learner autonomy is more than a Western cultural construct. In: Cotterall S. – Crabbe D. (eds.) *Learner autonomy in language learning: Defining the field and effecting change*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11–18.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13/8, 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 53/3. 46–57.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Az idegennyelv-tanítás és tanulás helyzete és fejlesztési lehetőségei a középfokú szakképző intézményekben*. Budapest: Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov, M. – Szabó, G. (2015): A study on Hungarian 6th and 8th graders' proficiency in English and German at dual-language schools. In: Holló, D. – Károly, K. (eds.) *Inspirations in foreign language teaching: Studies in applied linguistics, language pedagogy and language teaching*. Harlow: Pearson Education, 184–206.
- Oktatási Hivatal (2018a): *Eredmények összesítése. Idegen nyelvi mérés, 2018*. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/meresek/idegen_nyelvi_meres/Idegennyelvimeres2018_Eredmenyekosszesitese.pdf

- Oktatási Hivatal (2018b): *Eredmények összesítése. Célnyelvi mérés, 2018.*
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/celnyelvi_meresek/Celnyelvi2018_Eredmenyekosszesitese.pdf
- Oktatási Hivatal (2018c): *Érettségi 2018. május-június.* https://www.oktatas.hu/kozneveles/erettségi/prezentaciok_tanulmanyok
- Öveges Enikő (2018): A magyarországi gyermeknyelvi vizsgák tartalmi és jogi szabályozottsága. *Gyermeknevelés*, 6/3, 135–147.
- Öveges Enikő – Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés.* Budapest, Magyarország: OH-EMMI.
- Öveges Enikő – Csizér Kata – Dér Kinga (2019): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*, 25/1, 3–15.
- Sominé Hrebik Olga – Víg Tibor (2010): *Összehasonlító elemzés német nyelv vizsgatantárgyból.* http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/ertekelesi_skalak_osszehasonlitasa/ertekelesi_skalak_nemet_nyelv.pdf
- Tartsayné Németh Nóra – Tiboldi Tímea – Katona László (2018): Az intézményvezetők válasza. Második fejezet. In: Öveges Enikő – Csizér Kata (szerk.) *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: kutatási jelentés.* Budapest, Magyarország: OH-EMMI, 29–52.
- Víg Tibor (2012): A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Egy tanári kérdőíves felmérés eredményei. *Iskolakultúra*, 22, 62–79.
- Víg Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, 19/1–2, 17–35.