

Tartalomjegyzék

Szerkesztők

Seidl-Pécs Olívia, Robin Edina

SEIDL-PÉCH OLÍVIA, ROBIN EDINA

Előszó.....1

KÜRTÖS ADRIA MÁRIA, SOPRONYI GRÉTA

Investigating Hungarian EFL Teachers' Attitudes Towards Motivation.....3

OLEKSANDR REIENT

The influence of contact with English speakers on L2 motivation in Ukrainian secondary schools.....19

SOPRONYI GRÉTA, KÜRTÖS ADRIA MÁRIA

A Quantitative Comparison of Hungarian High-school Students' Motivation.....35

DANČO JAKAB VERONIKA

Szlovákiai magyar középiskolások nyelvtanórával kapcsolatos véleménye.....47

DUHA ALSAYED AHMAD

English majors' flow in genre-specific writing: A pilot study.....65

AIDANA SMAGUL

A quantitative investigation into EFL learners' perception of translation tasks at Kazakhstani secondary schools.....89

TAMARI NARIMANISHVILI

Error Analysis in the Argumentative Essays of Georgian learners of English.....108

HAVASI ZSUZSANNA

Metaforikus kifejezések azonosítása szövegértés vizsgafeladatokban.....125

JUHÁSZ KORNÉLIA

Az anyanyelv és célnyelv egymásra hatása a beszéd prozódiai megvalósításában.....143

VENDÉGSZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Az *Alkalmazott Nyelvtudomány* folyóirat 2023. évi 3. különszáma hazai és határon túli alkalmazott nyelvészeti doktori programok hallgatóinak kutatásait adja közre. A tanulmányokban bemutatott kutatási eredményeket a 2023 februárjában megrendezett Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencián ismertették a szerzők a szakmai-tudományos közönség előtt.

A konferenciára beadott absztraktokat három-három, a folyóirathoz benyújtott tanulmányokat pedig két-két szakmai lektor bírálta el. A folyóirathoz leadott tanulmányok bírálatában a következő kollégák vettek részt: *Anat Stavans, Balogné Bérces Katalin Anikó, Csizér Kata, Doró Katalin, Eszenyi Réka, Farkas Judit, Fenyvesi Anna, Hunyadi László, Károly Krisztina, Markó Alexandra, Maróti Orsolya, Nádor Orsolya, Németh Nóra, Schirm Anita, Sereg Judit, Sólyom Réka, Tápainé Balla Ágnes, Tartsayné Németh Nóra*. Ezúton is köszönjük a bírálók munkáját. Ugyancsak hálás köszönettel tartozunk *Jakab Dorottyának*, aki a magyar nyelvű tanulmányok olvasószerkesztésével segítette munkánkat. A kötet kiadója a *Nyelvtudományi Kutatóközpont*.

A most közreadott kilenc tanulmány az alkalmazott nyelvtudomány igen különböző területeit öleli fel, így többek között foglalkoznak a beszéd prozódia kutatásával, a nyelvtan tantárgy attitűdvizsgálatával, a fogalmi metaforák értelmezési nehézségeivel, az angol írásbeli produkció során elkövetett metafora hibák azonosításával, az angol tanároknak a tanulók nyelvtanulási motivációjával kapcsolatos attitűdjével, a flow-komponensek és a tanulók angol nyelvű írásbeli teljesítményének kapcsolatával, valamint az audiovizuális fordítási feladatok osztályteremben történő alkalmazásával.

Kürtös Adria Mária és *Sopronyi Gréta* tanulmánya a tanárok nyelvtanulói motivációval kapcsolatos meggyőződéseit és a motiváció kezelésével kapcsolatos elképzeléseit vizsgálja. Kutatásuk a magyar közoktatási kontextusban méri fel félig strukturált interjúk segítségével tíz angol tanárnak a tanulók angol nyelvtanulási motivációjával kapcsolatos attitűdjeinek jellemzőit.

Oleksandr Reient kutatásának fő célja annak kvantitatív felmérése, hogy a közvetlen és közvetett kapcsolat milyen hatással van a középiskolás diákok angol nyelvtanulási motivációjára. Eredményei arra engednek következtetni, hogy szoros kapcsolat van a kontaktus és a nyelvtanulási motiváció között.

Sopronyi Gréta és *Kürtös Adria Mária* hátrányos helyzetű régiókra összpontosító kutatása a nyelvtanulói viselkedés motiváltságának eltéréseit tárja fel különböző magyarországi régiókban.

Dančo Jakab Veronika tanulmánya a szlovákiai magyar nyelvtanoktatás számára elengedhetetlen szemléletváltásra, új, megfelelő tanterv kidolgozására és korszerűen megírt magyarnyelv-tankönyvek és módszertani segédanyagok szükségességére irányítja a figyelmet a szlovákiai magyar középiskolás tanulók nyelvtan tantárgy iránti attitűdvizsgálatával.

Duha Alsayed Ahmad cikkének elsődleges célja egy olyan flow-kérdőív megbízhatóságának a vizsgálata, amely a jövőben nyelvtanulók írásgyakorlat közbeni flow vizsgálatára használható. A tanulmány vizsgálja továbbá a különböző flow-komponensek és a tanulók bizonyos angol nyelvű írásbeli feladatokban nyújtott teljesítményének kapcsolatát, valamint igyekszik feltárni a flow-konstrukció felhasználásával a különböző írásműfajok és a résztvevők által előállított nyelvi teljesítmény mennyisége közötti összefüggéseket.

Aidana Smagul tanulmányában az audiovizuális fordítási feladatoknak (AVF) az angol mint idegen nyelv osztályteremben történő alkalmazását vizsgálja. Kutatási eredményei azt mutatják, hogy az AVF feladatok növelik a tanulók elkötelezettségét és motivációját, ami a feladatok sikeres elvégzéséhez vezetett.

Tamari Narimanishvili tanulmánya egy nagyobb kutatási projekt részeként az idegennyelv-elsajátítás kontextusában vizsgálja a figuratív nyelvhasználatra gyakorolt interlingvális befolyást. A kutatás ezen belül az angol írásbeli produkció során elkövetett különböző metafora hibák azonosítását és kategorizálását tűzi ki célul, különös tekintettel az anyanyelv által kiváltott problémákra.

Havasi Zsuzsanna kutatása a fogalmi metaforák nyelvi megvalósulásai okozta lexikai nehézségekre fókuszál. A magyar mint idegen nyelvi (középszintű) érettségi szövegértési vizsgafeladatsorokban azonosított metaforák esetében vizsgálja, hogy a diákok számára nehézséget jelent-e a fogalmi metaforák értelmezése.

Juhász Kornélia kutatása az atonális magyar és a tonális mandarin kínai nyelv egymásra hatását vizsgálja a beszéd prozódia szempontjából. A tanulmány fő kérdése, hogy a mandarin kínaiul tanulók ejtésében visszahat-e a kínai tónusprodukció a magyar anyanyelvre.

A kötet tanulmányai az alkalmazott nyelvészet különböző részterületeit ölelik fel, betekintést nyújtva az alkalmazott nyelvészeti doktori programokban folyó jelenlegi kutatási területek sokszínűségébe. A kötet tanulmányainak olvasását jó szívvel ajánljuk mind az egyes területek iránt érdeklődő olvasók, mind az e területeken már jelenleg is publikáló vagy a jövőben elmélyedni kívánó szakemberek figyelmébe.

A kötet szerkesztői:
SEIDL-PÉCH OLÍVIA, ROBIN EDINA

Budapest, 2023. november 6.

ADRIA MÁRIA KÜRTÖS¹ – GRÉTA SOPRONYI²

MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group
Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
PhD Programme in Language Pedagogy and English Applied Linguistics
gretasopronyi@gmail.com¹, kurtosadria@gmail.com²
0009-0007-7637-4171¹, 0009-0001-1652-4242²

Adria Mária Kürtös and Gréta Sopronyi: Investigating Hungarian EFL Teachers' Attitudes Towards
Motivation

Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 3–18.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.001>

Investigating Hungarian EFL Teachers' Attitudes Towards Motivation

As motivation is a key component of successful language acquisition (Lamb, 2017), it is vital that English as a foreign language (EFL) teachers identify struggling students and aid them, especially as some teachers may not have the fullest understanding of student motivation and motivating strategies (Hennebry-Leung, 2020). Considering the theoretical gap of teachers' perceptions and management of students' language learning motivation (Guilloteaux and Dörnyei, 2008), this paper examines the characteristics of Hungarian EFL teachers' attitudes towards student motivation to learn English. This qualitative study investigates the beliefs of 10 Hungarian EFL teachers of the motivation of secondary school students. Semi-structured interviews were conducted by the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group. We analysed the data for relevant themes considering Comanaru and Noels's (2009) self-determination theory and Benson's (2011) definition of learner autonomy. We discovered that Hungarian EFL teachers identify learners struggling with motivation, but they fail to recognise the cause and fail to apply effective solutions.

Keywords: motivation, EFL, teacher, Hungary, motivating strategies

1. Introduction

As EFL learning still seems to remain a problematic phenomenon in general, it needs to be addressed in further research (Csizér et al., 2010; Graddol, 2006). Hungarian English as a foreign language (EFL) learners' success and learning efficiency has received increasing attention in the Hungarian educational context, thus a plethora of new research has been conducted to address related issues and to map the field for a better understanding (i.e., Albert, Dóczi, Piniel, & Csizér, 2022; Csizér, Albert, & Piniel, 2021; Albert & Piniel, 2021). Besides the fact that motivation is a crucial element of successful language learning (Lamb, 2017), currently it is apparent that teachers appearing in the social context of learning have a significant impact on students' motivation. Therefore, new research has focused on EFL teachers' role as facilitators of language learners (i.e., Mikusová, 2019) and their role in motivating their students, emphasising that it is of utmost importance that teachers can identify their struggling pupils and can find ways to facilitate their learning.

Despite the importance of these recognitions, previous research shows some misunderstanding among teachers as to what motivation, as well as motivational

strategies and their implementations are (Hennebry-Leung, 2020). Furthermore, despite the vast amount of new research conducted with the aim of understanding and exploring language learning motivation (Guilloteaux and Dörnyei, 2008), a niche can be noticed in relation to mapping teachers' perception and management of students' language learning motivation (Patrick & Pintrich, 2001).

With Holliday (1994) calling attention to pedagogical implications of empirical research and their questionable applicability in all social contexts, as well as looking at the sparsity of studies on the roles and perceptions of teachers carried out in the Hungarian educational context, there might be space and need for further investigations in the Hungarian field. As pointed out, the methodology linked to the motivation of learners might need adaptations, especially considering the present efficiency issues.

Considering this gap, this paper focuses on Hungarian EFL teachers' attitudes toward motivation. Examining these aspects might provide a clearer image of students' learning experiences from the side of their instructors and it might help find the right aid to support teachers to make learners' process more efficient, therefore providing them with better opportunities on the large scale as well.

2. Literature review

2.1 Language learning motivation

Pekrun and Linnenbrink-Garcia (2014: 1) point out the importance of the role of teachers and the extent to which they are aware of this. Teachers' influence is to be emphasized, as they set examples and provide a good source of inspiration about their subjects, or even better, learning in general:

[...] passion and excitement are the most elusive because teachers receive little or no training in the principles of affect and learning. If they succeed at inspiring excitement about the course content, the motivational benefits should extend far beyond the course itself. If they fail, however, the ensuing negative emotions, such as anxiety or boredom, can quickly undermine motivation and the will to remain in the class. (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014: 1)

This way teachers might influence students' achievements in education, as well as achievements in other aspects of their lives, and in the absence of awareness, the very diverse impacts of this might go unnoticed. There are many ways teachers can influence their students, leading them on a journey to either success or failure.

The process of language learning and the motivation required for it are different from the ones essential for learning other subjects in school (Lamb et al., 2019). Students may find that learning a foreign language is a process which calls for patience and effort over time, with a lot of challenging transitional phases and setbacks, making it difficult to stay motivated. Language instruction in schools frequently builds on previously learned material or employs techniques which

assume a certain degree of maturity. According to Lamb et al. (2019: 4), the process of learning a language already assumes several already acquired skills:

It involves the deployment of the four skills, with their own sub-skills and strategies, which in turn rely on the acquisition of pragmatic, sociolinguistic, textual, and grammatical knowledge that is difficult for teachers to convey even when linguists have managed to accurately describe it. (Lamb et al., 2019: 4)

Additionally, Lamb et al. (2019) point out that learning a foreign language itself can pose some inherent and specific difficulties for individuals.

Motivation affects not only the process of gaining the set of skills required to reach an increasingly proficient level in a foreign language but also overcoming the obstacles posed by this development. Deci and Ryan (1985: 3) define motivation as “the exploration of the energization and direction of behaviour”. Additionally, they note that motivational research seeks to explore the factors underlying the related phenomenon in question and tries to offer explanations for the causes of the behaviour, which is precisely the thought process that provided the basic idea of the present research topic.

Deci and Ryan describe self-determination as “a quality of human functioning that involves the experience of choice, in other words, the experience of an internal perceived locus of causality” (1985: 38). Accordingly, Noels (2001) outlines the advantages of internalizing language learning regulation into language learners' self-concepts using this theory as a foundation. According to Deci and Ryan (1985), intrinsic motivation is typically fuelled by a student's personal interest in a particular field or topic. The resulting activity may be continued, and the motivated state may be maintained without external reinforcement, rewards, or anticipated other benefits. Regarding foreign language learning, this is especially welcome since students' participation in the learning process becomes voluntary, active and is associated with a variety of positive emotions, like enthusiasm, joy, and willingness, to name just a few. Extrinsic motivation, on the other hand, may be divided into several subcategories depending on how much a student feels in control of their own learning process and how much it is impacted by outside elements. External regulation, introjected regulation, identifiable regulation, and integrated regulation are known as differentiated types of extrinsic motivation (Comanaru & Noels, 2009).

In light of self-determination theory, it is important to note that for students to remain motivated about their learning, they should also have external support, which is one of the prerequisites of successful learning. Comanaru and Noels (2009: 135) describe this as the support of “the learner's sense of competence, autonomy, and relatedness”, which then results in the support of both intrinsic and extrinsic motivation types. Furthermore, from a psychological perspective, the three qualities described above are essential and important for healthy mental development and functioning. According to Comanaru and Noels (2009), students

experience a sense of autonomy when they feel free to choose to engage in a learning activity without feeling compelled to do so. Their sense of competence is enhanced when learners believe they have the abilities and background knowledge required to do a task or activity (i.e., they are “competent” to do so). Finally, relatedness is “a sense of warmth, security, and connection between the learner and other people in that social context” (2009: 135).

Deci and Ryan’s (1985) self-determination theory introduces the concept of autonomy to second language (L2) motivation studies, which was defined by Benson (2011: 2) as “the capacity to take control over one’s own learning”. Benson (2007) notes the detectable similarities between the characteristics of motivation and autonomy, the active participation of students in the learning process being only one of these parallels. He points out that autonomy incorporates multiple sets of abilities and attitudes people can have, obtain, or, most of all, improve to an extent specified by individual factors. Nevertheless, it becomes challenging to determine when a student becomes an autonomous language learner or their degree of autonomy due to the difficulty of defining the concept, deciding the appropriate learning goals set, and the results expected and obtained, which all depend on a variety of diversified factors. The identification and description of the autonomous learner might be realized following the three dimensions of the concept (i.e., control over learning management, cognitive processing, and learning content) determined by Benson (2011).

2.2 Teachers’ motivational strategies

As can be seen, the role of teachers in arousing, maintaining, and revitalizing students' motivation is now considered non-debatable. The purpose of these motivational strategies as defined by Dörnyei and Ushioda (2011: 103) are “to consciously generate and enhance student motivation, as well as maintain ongoing motivated behaviour and protect it from distracting and/or competing action tendencies”. The importance of such strategies was highlighted by Comanaru and Noels (2009) pointing out students’ need for external support in their learning, which might also happen in the form of teachers’ motivational strategies.

Yet the obtained research outcomes and the theoretical frameworks we have today seem to contradict the phenomenon that teachers might still tend to turn less towards the use of these motivational strategies. As Lamb (2017) states, teachers tend not use such motivational strategies who still hold Gardner’s view. Until the 1990s, the dominant view, put forward by Gardner and Lambert (1959), emphasised the significance of the underlying motives and attitudes of language learners compared to in-class impacts. Addressing this issue, in their research Yang and Wyatt (2021) explored the differences between teachers’ espoused beliefs about their teaching, student motivation and their practices in class. It was revealed that even when they were fully aware of the importance of applying motivating strategies and assisting students’ learning externally, this was not in line with the methodology used and actions performed during their lessons. The

main finding of this was, therefore, that insufficient and outdated knowledge of student motivation shapes foreign language teachers' beliefs and practices in an undesirable way.

In the Hungarian educational system, the success of foreign language acquisition might be regarded as a topic of significant interest, especially in light of the efficiency concerns raised by Öveges and Csizér (2018). Among the many causes of the problematic phenomenon, they suggest that teachers frequently struggle to make the learning process effective for their students because they find it difficult to internalise how certain learner behaviours might benefit in-class learning.

Considering all aspects mentioned, by analysing the data available to the authors, the present study attempts to investigate the characteristics of EFL teachers' perception and management of students' L2 motivation in the case of the high school context in Hungary. Considering the related theories, the following research question was formulated:

How can EFL teachers' perception and management of students' L2 motivation be characterised in the case of the high school context in Hungary?

3. Methods

As this paper aims at discovering the attitudes of EFL teachers towards language learning motivation in the case of high-school students in Hungary, a qualitative research paradigm was chosen. 10 semi-structured interviews were used with the intention of exploring the personal experiences of Hungarian teachers of English as a foreign language to uncover as many individual factors as possible. The teachers were interviewed in Hungarian within the framework of the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group.

The Research Group based the data collection on the 19 counties of Hungary which can be grouped into eight different regions. These include the capital city, Budapest which has its category of its own. The remaining seven are Pest, Northern Hungary, the Northern Great Plain, the Southern Great Plain, Central Transdanubia, Western Transdanubia, and Southern Transdanubia. Data collection was from the Budapest, Pest, Northern Hungary, the Northern Great Plain, Central Transdanubia, Western Transdanubia, and Southern Transdanubia regions, so all the above-mentioned ones with the exception of the Southern Great Plain. The rationale behind the decision was made based on the consideration of economic and well-being differences between the regions and to provide a thorough representation of these differences (Csizér et al., in press). Quota sampling (Dörnyei, 2007) was used to ensure that schools from each region were selected, which included 11 schools altogether and 32 English language teachers, from which 10 were selected randomly for our research.

The instrument used in our research was developed by the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group. It was written in Hungarian, the mother tongue of the teachers interviewed. It was piloted in several different steps which

included expert judgement and pilot interviews from which the third one was included in the actual body of used data (Csizér et al., in press).

The data collection began in the autumn of 2019 and lasted until 2021 spring due to the COVID-19 pandemic. The collection first began in person in a paper-based, written format and then was moved online due to the related restrictions of the pandemic. In the case of teacher interviews the collection started in person and was complemented with online ones as well with the use of the participants' individually preferred platforms. Participation was voluntary, interviewees were ensured of their anonymity and the protection of their personal data. The obtained audio recordings were then transcribed, and this was the large body of data which the authors of the present paper worked with (Csizér et al., in press).

4. Participants

The 10 teacher interviews belong to the large body of data collected by the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group. The interviews analysed in the present study were selected by the authors from this body randomly. All 10 teachers, without exception, were female and, at the time the interviews were completed, they were employed by Hungarian public education institutions, with all participants being between the ages of 35 and 56 (mean age: 42.1). With two exceptions, all interviewees were teaching exclusively in secondary school grades and had gained their main experience from these age groups during their careers. The summary of participants' personal data is presented in Table 1.

Table 1. Participants

Pseudonyms of the participants	Gender	Age	Number of years teaching in Hungarian public education	Students taught by the teacher
Abigél	f	42	13	9-12 graders
Alexandra	f	50	27	9-12 graders
Amália	f	53	30	5-12 graders
Anasztázia	f	43	20	9-12 graders
Anett	f	35	3	9-12 graders
Anikó	f	56	22	4-12 graders
Anna	f	47	20	9-12 graders
Aranka	f	47	15	9-12 graders
Bettina	f	45	22	9-12 graders
Borbála	f	50	26	9-12 graders

5. Results and discussion

A total of four emerging themes were identified during the analysis of the interviews. In each of the 10 selected interviews, the teachers perceived their students as generally motivated. Their conclusions were mainly drawn from the efforts and willingness of the students related to their learning processes, which is in line with the definition and identification of learner motivation provided by

Deci and Ryan (1985). Accordingly, it can be said that the interviewees primarily considered the students' active participation, and completing in-class and homework assignments to be the key signs of motivation. As an illustration, Anna said that “enthusiasm is really the best sign, so when they do [the tasks] and [they do them] enthusiastically, and [...] solve them in seconds, [...] then you can see that they are motivated”.

It was not only the engagement itself that made the impressions of the motivated state on teachers, but also the number of contributions, their extent, and feedback from the learners. Talking about her motivated students, Bettina said the following: “Well, on the one hand, body language says a lot [...] and verbal feedback, [...] how much they talk, how they answer, how many people interact, so whether I can energize the whole group [...]”.

Without exception, the teachers indicated external factors as a source of their students' motivation, which presupposes extrinsic motivation on behalf of their learners (Comanaru & Noels, 2009). As exam-focused preparation is generally widespread in Hungary (Öveges & Csizér, 2018), in line with this, the participants mentioned the English language exam to be completed as part of the matura exams. In addition, passing the language exam was mentioned with the same frequency. Based on this, internal motivation and non-instrumental goals are less prominent from the teachers' point of view. The completion of matura exams and language exams by the end of students' high school studies might seem very culture and context specific in Hungary.

During the interviews, the interviewees mentioned numerous times that their students seem tired to them. They often used terms to describe these students which contrasted with the previously described behavior identified as motivated, and gave examples opposite to willingness, contribution, and positive body language. This might indicate that teachers have a difficult time differentiating between tiredness and a lack of motivation:

They don't do homework, they are lying [on the desk] during the lessons, they are always tired... so when you see them with their heads down, and you go, "Are you sick?", [...] [the answer is] “no, just tired”, they are always tired. (Anikó)

Regarding how teachers react when they perceive their students to be tired, the majority of those interviewed reported that they change the lesson plan for that day's lesson. As Anett claimed, “I always have 1 or 2 games that I keep at hand, and then when I see that they are not buzzing so much, I let go of the lesson completely, and then [...] we play something.”

“[...] if they have a positive attitude, even if they are tired or if they have too much to do, they will still take the time to do the task they were given”. (Anikó) Half of the interviewed teachers felt unable to motivate their students in situations when the students did not show the signs of motivated behavior described earlier

in this paper. These are the participants who believed they already did everything to promote their students' learning. Anasztázia stated as follows: "I'm clueless, I have no idea what else could be done. Because I often feel that I've already done everything, I've already explained it from five different viewpoints, I've already uploaded everything in (Google) classroom, everything is already there [...]." Some participants did not only refer to the lack of knowledge of motivational techniques used in practice but also expressed the lack of theoretical knowledge to do so: "The question is good. [...] because people often say 'wow, I'm exhausted, I can't take it anymore'. I don't know, I haven't thought about it until now. Well, I'd like to pass on this question now, if you don't mind" (Borbála).

It appeared several times during the interviews that the teachers felt that they had achieved the greatest extent of learning facilitation, or, on the contrary, that motivating students was not part of their roles as teachers.

[...] it is not always possible to deal with the emotional world and specific mood of every child. [...] a little bit of lethargy can be attributed to the fact that they have been sitting (in lessons) for many hours. Well, I don't attribute that much importance to this. Not only me but my female colleagues don't either. It is important for me to see that they are active, that they are there, that they are paying attention, and that the fact that sometimes a lesson does not go well [...] is not such a big problem. (Abigél)

While teachers are supposed to be familiar with several different motivational strategies, they are not expected to apply all of them, but rather to have the ability to choose a suitable one in any given situation or context (Dörnyei & Ushioda, 2011). As it can be seen in the examples introduced above, the interviewed teachers either believed that they had used all their tools or that they had none to spark student motivation.

During the interview, the teachers were asked to describe in their own words what they think a successful student is like. In most cases the successful learner was described as autonomous and motivated. Abigél said her idea of the successful learner was that they were "[...] persistent, hardworking, and willing to put in the work to achieve results [...]. I think that motivation, diligence, and perseverance are the most important factors here".

In addition to all of this, the characteristics of the autonomous learner were also discovered in the responses of the interviewees, which presupposed the students' independent preparation, understanding of their learning processes and needs, and taking the necessary steps for their improvement.

Independent. In my opinion, a successful language learner is one who not only learns the language in class but is also motivated to deal with it independently at home. This presents in behaviours such as having questions that they ask their language teacher afterwards, nagging their language teacher to show (...)

an application, to send related links, to show them a youtuber they can possibly follow, because they want to learn. (Alexandra)

6. Conclusion

This paper claims that the Hungarian EFL teachers under investigation do perceive their own students to be motivated in general, and external factors such as passing the language exam or the matura exam are identified as sources of their motivated state.

Teachers find it difficult to pinpoint the source of it and often struggle to find ways to counteract these effects. Since teachers have an important influence on students' motivation (Hennebry-Leung, 2020), this result has serious implications for language teaching in Hungary. The authors suggest that it might be beneficial for teachers to be aided in understanding the concept of motivation, and further research is needed to find techniques to help teachers motivate their students in the classroom.

Based on the results, it can be said that the interviewed teachers found the popularity of the English language and the English language matura exam to be sufficient in themselves to arouse and retain the motivation of their students. The designation of this external factor is in line with the conclusions drawn in the literature review that the inner motives of language learners as the most important source of their motivation.

The pedagogical implications of the authors are, therefore, that EFL teachers consider themselves as active influencing factors in this matter, recognizing their capability and pedagogical obligation to act and facilitate students' learning beyond providing learning materials and instructions. Thus, the success rate of foreign language learning might increase, addressing the problem recognized in the Hungarian educational context.

Avenues of further research on the topic, the authors believe, may include supplementing the interviews with classroom observations. This would illustrate in practice the experiences of the teachers as well as provide the opportunity to observe not only the teachers but also their students at the same time.

References

- Albert, Á., Dóczy, B., Piniel, K., & Csizér, K. (2022). The contribution of motivation and emotions to language learning autonomy in the Hungarian secondary school classroom: The results of a questionnaire study. In V. De Wilde, & C. Goriot, *Second Language Learning Before Adulthood: Individual Differences in Children and Adolescents* (155–176). Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40(1), 21–40. doi:10.1017/S0261444806003958
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Routledge
- Comanaru, R., & Noels, K. A. (2009). Self-Determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language. *Canadian Modern Language Review*, 66(1), 131–158. doi:10.3138/cmlr.66.1.131
- Csizér, K. (2020). *Second Language Learning Motivation in a European Context*. Berlin: Springer Nature.
- Csizér, K., Albert, Á., & Piniel, K. (2021). The Interrelationship of Language Learning Autonomy, Self-Efficacy, Motivation and Emotions: The Investigation of Hungarian Secondary School Students. In

- P. Mirosław, *Investigating Individual Learner Differences in Second Language Learning. Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-030-75726-7_1
- Csizér, K., Kormos, J., & Sarkadi, Á. (2010). The dynamics of language learning attitudes and motivation: Lessons from an interview study of dyslexic language learners. *The Modern Language Journal*, 94(3), 470–487. doi:10.1111/j.1540-4781.2010.01054.x
- Csizér, K., Smid, D., Zólyomi, A., & Albert, Á. (in press). Motivation, autonomy, and emotions in foreign language learning: a multi-perspective investigation in Hungary. UK: Multilingual Matters.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). An introduction. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, (pp. 3–10). New York: Plenum. doi:10.1007/978-1-4899-2271-7
- Dörnyei, Z. and Ushioda, E. (2011) *Teaching and Researching Motivation*. 2nd Edition, London: Pearson, Harlow.
- Gardner, R.C. and Lambert, W.E. (1959) Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272. doi:10.1037/h0083787
- Graddol, D. (2006). *Why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'*. United Kingdom: British Council.
- Guilloteaux, M., and Dörnyei, Z. (2008). Motivating language learners: A classroom-oriented investigation of the effects of motivational strategies on student motivation. *TESOL Quarterly*, 42(1), 55–77. doi:10.1002/j.1545-7249.2008.tb00207.x
- Hennebry-Leung, M. (2020). Teachers' cognitions on motivating language learners in multilingual Hong Kong. *Multilingual Education Yearbook*, 193–213. doi:10.1007/978-3-030-41211-1_11
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching*, 50(3), 301–346. doi:10.1017/S0261444817000088
- Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (2019). Introduction. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, (pp. 1–17). Switzerland: Palgrave Macmillan Cham. doi:10.1075/eurosla.6.14gar
- Mikusová, M. (2019). Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 73–87. doi:10.1556/2059.03.2019.07
- Noels, K. A. (2001). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107–144. doi:10.1111/0023-8333.00149
- Patrick, H., and Pintrich, P. R. (2001). Conceptual change in teachers' intuitive conceptions of learning, motivation, and instruction: The role of motivational and epistemological beliefs. In B. Torff & R. J. Sternberg (Eds.), *Understanding and teaching the intuitive mind: Student and teacher learning* (pp. 117–143). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). Introduction to emotions in education. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *The International Handbook of Emotions in Education*, (pp. 1–10). Abingdon: Routledge.
- Öveges, E., & Csizér, K. (2018). Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról [An investigation of the foreign language teaching in the compulsory education in Hungary]. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Yang, X., & Wyatt, M. (2021). English for specific purposes teachers' beliefs about their motivational practices and student motivation at a Chinese University. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 11(1), 41–70. doi:10.14746/ssllt.2021.11.1.3

APPENDIX A

Hungarian language interview guide

Kedves XY! Nagyon köszönjük, hogy vállalkoztál erre a beszélgetésre és ezzel segített a kutatócsoportunk munkáját. ZW vagyok, az ELTE-n dolgozom az Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéken, kollégáimmal a nyelvtanárok tapasztalataival és véleményével kapcsolatos információkat szeretnénk gyűjteni egy olyan kutatási projekthez, melyben a középiskolások nyelvtanuláshoz kapcsolódó egyéni különbségeit vizsgáljuk. Az interjút kutatási célokra fogjuk felhasználni, az adatokat összegezve elemezzük. Természetesen a kutatásban teljesen név nélkül szerepelsz és semmilyen azonosító jellemzőt nem fogok nyilvánosságra hozni. Az interjú során a személyes véleményedre vagyunk kíváncsiak, nem „jó” válaszokat szeretnénk hallani, mert ilyen válaszok nincsenek. Az interjú körülbelül 35-40 perc lesz, és ha beleegyezel, hogy felvegyem a beszélgetésünket, akkor kezdhethetjük is.

Először arról beszélénk, hogy milyen nyelvtanítási tapasztalatokat szereztél eddigi munkádban.

- A mintaleírás miatt meg kell kérdeznem, hogy hány éves vagy és mióta tanítasz? Mióta tanítasz angolt?
- Angolon kívül tanítasz-e még más nyelvet? Ha igen, mit?
- Milyen nyelvtanári végzettséggel rendelkezel?
- Milyen iskolatípusokban tanítottál angolt? Hol mennyi ideig?
- Milyen életkorú/évfolyamú gyerekeknek tanítottál angolt? És most milyen életkorú/évfolyamú gyerekeket tanítasz?

Most a nyelvóráidról teszünk fel néhány kérdést. Először a tervezéssel kapcsolatban szeretnék néhány kérdést feltenni.

- Milyen tényezőket veszel figyelembe, amikor egy csoporttal megkezded a munkát az új tanévben? Hogyan készülsz fel a különböző csoportjaidra?
- Milyen csoportok közti különbségeket veszel figyelembe a nyelvi szinten kívül a tervezésnél?
- A tanév során milyen tényezőket veszel leginkább figyelembe az órák tervezése során?
- Mit mondanál, mennyire valósulnak meg az előzetes terveid általában az éves tanmenettel kapcsolatban? És az óratervekkel kapcsolatban?

Most az osztálytermi munkával kapcsolatosan lesz néhány kérdésem.

- Milyen tananyagokat használsz a tanórákon?
- Hogyan választod ki, hogy milyen feladatokat használsz egy adott csoportban? [CSAK HA VISSZAKÉRDEZ A FELADATRA: Mi arra vagyunk kíváncsiak, Te mit értesz feladat alatt. Innen az ő definíciójával folytatjuk az interjút.]
- Mik a kedvenc feladataid? Miért kedveled ezeket?
- Milyen feladatokat kerülsz? Miért kerülöd őket?
- Szerinted a gyerekeknek melyek a kedvenc feladatai? Mennyire veszed ezt figyelembe?
- Szerinted a gyerekek mely feladatokat nem kedvelik? Mennyire veszed ezt figyelembe?
- Fel tudnád idézni, hogy konkrétan milyen feladatokat használtál a legutóbbi angolórán és milyen tevékenységeket végeztek ezek során a tanulók?
- Hogyan differenciálsz a nyelvórán? Milyen egyéni különbségeket veszel figyelembe? A nyelvtudáson kívül más egyéni különbséget figyelembe veszel?
- Hogyan segíted a tanulókat, vagy egy tanulót, ha az órán elakad egy tevékenység során, vagy egy feladat megoldásában? Mit teszel, ha az egész csoport elakad valami miatt a tanulásban?
- Most a nyelvtanulókkal és a tanár szerepével kapcsolatban szeretnék feltenni kérdéseket.
- Milyen szerinted egy sikeres nyelvtanuló?
- Milyen érzelmeket látsz a tanulókon a nyelvórán a nyelvtanulással kapcsolatosan? Milyen jelekből következtetsz erre?
- Szerinted miért fontos vagy miért nem fontos, hogy a tanulók milyen nyelvtanulással kapcsolatos érzelmeket élnek át a tanórán?
- Mi a tanárnak a feladata a tanulók által az órán átélt érzelmekkel kapcsolatban?
- Te általában hogyan érzed magad a nyelvórán?
- Hogyan hatnak a tanulók által átélt érzelmek rád?
- Hogyan hat a te érzelmi állapotod a tanulókra?
- Mennyire látod a tanulókat motiválnak általában? Milyen jelekből ítéled ezt meg?
- Hogyan lehetne még inkább motiválni a tanulókat, amikor kevésbé motiváltak?
- Mennyire gondolod fontos tényezőnek a tanulók magabiztosságát a nyelvtanulás sikerében?
- Milyen szerepe van a nyelvtanárnak a tanulók magabiztosságával kapcsolatban?
- Mit jelent neked az, hogy a tanulók vállaljanak felelősséget saját nyelvtanulásukért? A te tanulóid mennyire képesek erre?

- Milyen szereped van szerinted neked abban, hogy a tanulók megtanuljanak tanulni és önállóan is képesek legyenek fejleszteni nyelvtudásukat?

Végül az iskolán kívüli nyelvtanulásról is szeretnék feltenni pár kérdést.

- A nyelvóra szempontjából miért fontos vagy miért nem fontos, hogy a nyelvtanulóknak legyen kapcsolata az angol nyelvvel nyelvórán kívül is?
- Hogyan hat szerinted a nyelvtanulás folyamatára az angol nyelvvel való tanórán kívüli kapcsolat?
- Hogyan készíted fel tanulóidat az iskolán kívüli nyelvtanulásra, nyelvhasználatra?
- Milyen hozadékokat vársz a 9. és 11. osztályos tanulók külföldi tanulmányútjaitól?

Van még esetleg valami, amit szívesen elmondanál?

Köszönjük szépen, hogy vállalkoztál erre az interjúra!

APPENDIX B

English language interview guide

Dear xy! Thank you very much for agreeing to this conversation and thus helping the work of our research group. I am ZW, I work at ELTE in the Department of English Applied Linguistics, my colleagues and I want to collect information about the experiences and opinions of language teachers for a research project in which we examine the individual differences of secondary school students related to language learning. The interview will be used for research purposes, and the data will be summarized and analyzed. Of course, you are completely anonymous in the research, and I will not disclose any identifying characteristics. During the interview, we are interested in your opinion, we don't want to hear "good" answers, because there are no such answers. The interview will be about 35-40 minutes and if you agree to me recording our conversation then we can begin.

First, we would like to talk about what kind of language teaching experience you have gained in your work so far.

- Because of the sample description, I have to ask how old you are and how long have you been teaching? How long have you been teaching English?
- Do you teach other languages besides English? If so, what?
- What language teacher qualification do you have?
- What types of schools did you teach English in? Where, for how long?
- What age/grade level did you teach English to? And what age/grade of children do you teach now?

Now we will ask you some questions about your language lessons. First, I would like to ask a few questions about the design.

- What factors do you take into account when you start working with a group in the new school year? How do you prepare for your different groups?
- What differences between groups do you take into account when planning, apart from the language level?
- During the school year, what factors do you take into account the most when planning lessons?
- How well would you say your preliminary plans for the annual course are generally realized? What about lesson plans?

Now I have some questions about classroom work.

- What teaching materials do you use in the lessons?
- How do you choose which tasks to use in a given group? [ONLY IF YOU ARE INQUIRING ABOUT THE TASK: We are wondering what you mean by task. From there, we continue the interview with his definition.]
- What are your favorite tasks? Why do you like these?
- What tasks do you avoid? Why do you avoid them?
- What do you think are the children's favorite tasks? How much do you take this into account?
- Which tasks do you think children don't like? How much do you take this into account?
- Could you recall what specific tasks you used in your last English lesson and what activities the students did during them?
- How do you differentiate in the language class? What individual differences do you take into account? Apart from language skills, do you take other individual differences into account?
- How do you help the students or a student if they get stuck during an activity or solving a task in class? What do you do if the whole group gets stuck in learning because of something?

Now I would like to ask questions about language learners and the role of the teacher.

- What do you think a successful language learner is like?
- What emotions do you see in the students in language classes regarding language learning? From what signs do you infer this?
- Why do you think it is important or not important what emotions the students experience during the lesson related to language learning?
- What is the teacher's role in relation to the emotions experienced by students in class?
- How do you usually feel in language class?
- How do the emotions experienced by the students affect you?
- How does your emotional state affect the students?
- How motivated do you see the students in general? By what signs do you conclude this?
- How could students be motivated even more when they are less motivated?
- To what extent do you think students' self-confidence is an important factor in the success of language learning?
- What is the role of the language teacher in relation to students' self-confidence?
- What does it mean to you that students take responsibility for their own language learning? How capable are your students of this?

- What role do you think you have in ensuring that students learn to study and are able to develop their language skills independently?

Finally, I would like to ask a few questions about language learning outside of school.

- From the point of view of the language class, why is it important or why is it not important for the language learning students to have contact with the English language outside of the language class?
- How do you think the extracurricular contact with English affects the language learning process?
- How do you prepare your students for language learning and language use outside of school?
- What returns do you expect from 9th and 11th grade students' study trips abroad?

Is there anything else you would like to say?

Thank you very much for agreeing to this interview!

OLEKSANDR REIENT

Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
Doctoral School of Linguistics
olexandr.reient@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-7376-2447>

Reient, Oleksandr: The influence of contact with English speakers on EFL motivation in Ukrainian secondary schools
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 19–34.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.002>

The influence of contact with English speakers on EFL motivation in Ukrainian secondary schools

The main objective of the present quantitative study was to assess the influence which direct and indirect contact has on secondary school students' motivation to learn English. The study involved 172 students (13-14 years old) split into two subsamples (i.e., general secondary and specialized school students), each consisting of 86 students. The research instrument included eight scales: three related to motivation and five related to contact. The results showed that in both subsamples the perceived importance of contact had a positive effect on motivated learning behavior. However, a more pronounced effect of the contact scale on the three motivational scales was observed among general secondary school students compared to those in specialized schools. In addition, the cultural interest of students in both categories was influenced by the indirect contact scale. Moreover, it was revealed that the cultural interest of the advanced language learners was strongly influenced by the use of mass media, whereas attitudes towards language learning among the general secondary school students were affected by direct spoken contact. All in all, the findings provided sufficient evidence to claim that there is a strong relationship between contact and English language learning motivation.

Keywords: English language learning motivation, direct contact, indirect contact, motivated learning behavior, perceived importance of contact

1. Introduction

Communication has been shown to be one of the most important factors affecting English language learning motivation, and interaction with English speakers, in particular, appears to raise students' confidence and increase their interest in the overall learning process (Wu et al., 2011). Many learners benefit from interactive activities in the English classroom. These benefits may arise as a result of clear language learning goals, which learners can develop through engaging in meaningful communication (Omar et al., 2020).

Direct contact with English speakers and indirect contact (e.g., with cultural products) provide a foundation for increasing the motivation to learn English. Kormos and Csizér (2008) assert that a range of variables related to contact, such as the perceived importance of contact and English language cultural products, influence secondary school students' motivation to learn English.

Regarding motivation, it should be noted that extensive research on the topic has been carried out in the Ukrainian context. These studies have examined the impact of various factors on motivation, including the use of information and

communication technologies (Savchuk et al., 2019), and the classroom atmosphere (Antoshkina, 2021), among other. However, regardless of the increasing importance of English worldwide (Smotrova, 2009), and the recent modernization of the country's educational policy (Kovalenko et al., 2010), little research exists on the impact which contact with English speakers has on English language learning motivation in Ukrainian secondary schools. Therefore, this study seeks to examine the influence of contact variables on English language learning motivation among Ukrainian secondary school students by replicating Kormos and Csizér's (2008) study in the Ukrainian context. In addition, Tóptsi's (2018) updated cultural interest scale is also included, taking students' English digital media use into consideration. This updated scale is valuable to the present study as it is in line with the current English language curriculum in Ukraine.

There is relatively little contact with English speaking people and their cultural products in the Ukrainian context. Thus, it remains uncertain as to what extent the perceived importance of contact and indirect contact opportunities affects students' motivation to learn English. According to Khyzhniak and Viktorenko, (2021) some EFL teachers in Ukraine continue to rely on outdated methods of teaching English as a foreign language, with a tendency to dictate the learning process and leaving little room for the development of student's autonomy. That said, there is also a constant push for the development of more effective teaching and learning methods among EFL teachers in Ukraine (Antoshkina, 2021). It is hoped that the current study can act as a useful guide for teachers who want to increase their students' interest in the English language and its speakers.

2. Literature review

A wealth of research exists related to the motivation to learn English. In accordance with Dörnyei and Ottó (1998), motivation is conceptualized as the dynamic, excited state of an individual that drives, directs, coordinates, reinforces, halts, and appraises both cognitive and motor actions through selecting, prioritizing, operationalizing, and operating on the basis of aspirations and desires (p. 46). In other words, motivation is the process which prompts, guides, and facilitates goal-oriented behavior; this definition is adopted in the present study.

The motivation to learn English and particular learning behaviors vary based on the linguistic and national contexts which learners are situated in (Csizér & Dörnyei, 2005). In some countries (e.g., the United Kingdom, the United States, Canada, Australia, and New Zealand), English is considered a native language (i.e., inner circle) (Bhatt, 2001, p. 530), in others (e.g., India, Kenya, Nigeria, etc.), it is seen as a second language introduced into all areas of personal and social life (i.e., outer circle). Outside the mentioned circles, English is not widely spoken and is only used in educational institutions (i.e., the expanding circle) (Bhatt, 2001, p. 530). In this circle, English is considered a foreign language (EFL), and both Hungary and Ukraine belong to it (Kachru, 1985). This implies that people in both countries lack contact with English speakers.

2.1 EFL motivation and contact experiences

Due to the prevalence of English in today's world, there is a great deal of interest in foreign language motivation. Motivation is viewed as a critical asset for learners, helping them to make decisions related to the learning process or deciding with whom to communicate; furthermore, it supports the determination to learn a language through encouraging perseverance and effort (Dörnyei & Ushioda, 2011).

According to Gardner and Lambert (1972), two orientations have a profound effect on language learning. One is integrative orientation, which refers primarily to the learner's positive attitudes toward the target language as well as toward the target culture and community. For Gardner (1985), integrative orientation is associated with the desire to grow closer to, or perhaps even become a member of, the community associated with the studied language. Gardner and Lambert also proposed instrumental orientation, which refers to attitudes regarding the usefulness of the given language, and learners' understanding of how it can benefit them (e.g., leading to a better salary, or enabling them to successfully graduate). It was Schumann (1986) who later developed and explained what is now known as acculturation theory, proposing that second languages tend to be learned most effectively through immersion with the target language and culture. In the case of English, the theory suggests that learners' interaction with English speakers would offer a better learning experience compared to those without such interaction.

Recent motivational theories focus heavily on the sociodynamic nature of motivation, which assumes that student interaction has a noticeable impact on language learning. Sociodynamic theories of language learning motivation revolve around three principal approaches. The first, referred to as "*Person in Context*" (Dörnyei & Ushioda, 2009, p. 220), views learners as "*real persons*", with their own individual goals and drives (p. 220). The second is the L2 motivational self system, which includes 1) the ideal L2 self, which represents the traits the learner wants to acquire, 2) the ought-to L2 self, representing the qualities the student has to acquire to avoid negative consequences, and 3) the L2 learning experiences related to the language learning process and properties of the learning environment (Dörnyei & Ushioda, 2011). The third approach, complex dynamic systems theory, focuses on the significance of individual differences in English learning motivation (Dörnyei & Ushioda, 2009). Drawing from these theories, the concepts of interaction, engagement, and attitude can be considered central to the study of English learning motivation.

A study by Kormos et al. (2011) in the Chilean context shows that students' motivation is directly related to their desire to use English as a means of joining a global community. The researchers found that adolescent learners' main goal for learning English was to engage with their peers through information technology. As such, a more comprehensive theoretical model of motivation also needs to include socio-contextual determinants which influence students' motivation to learn the language. The research produced a four-factor model of English

motivation including goals, attitudes, self-management, and self-efficacy beliefs, each of which showed association with motivated learning behavior (p. 495). Accordingly, students with high levels of motivated behavior are prone to invest more energy into English language learning.

A related study examined the effect of intercultural contact on English learning motivation (Aubrey & Nowlan, 2013). The study made use of the notion of intercultural contact (IC). According to Clément (1980), IC represents interaction between two distinct cultural groups. It has been shown that repeated and pleasant intercultural contact has an indirect positive effect on learners' motivation (Clément & Kruidenier, 1983).

In their study, Aubrey and Nowlan (2013) examined students regularly engaged in cross-cultural contact and those without such experiences. The findings suggest that the former group of participants, through multiple interactions with other international students, developed positive attitudes toward the community of the studied language, establishing a correlation between contact and attitude. Students who made frequent contact with international students exhibited five times more interest in learning English by communicating with their peers than those who only interacted with speakers of their own community. The results also showed that students' cross-cultural attitudes had a direct impact on motivated learning behavior.

A similar study by Aubrey and Philpott (2019) regarding the impact of cross-cultural contact in Japanese classrooms demonstrated that cross-cultural contact contributed to improved motivational self-systems and L2 learning experiences. They also found that students who participated in intracultural communication experienced no change in their attitudes toward the international community.

Csizer and Kormos' (2008) research served as a basis for the present study. Their research provided evidence of a relationship between intercultural contact and foreign language motivation in the Hungarian context. They examined variables measuring motivation, contact, and motivated behavior factors in learners of English and German. Their findings indicated a positive correlation between students' motivation and intercultural contact. It was also found that English language learners, as opposed to those learning German, showed more positive attitudes toward English speakers, more confidence in using the language, more effort invested in language learning, more frequent engagement in direct contact with English speakers, and more regular use of English media products. It was also revealed that students with higher levels of motivation were more likely to engage in intercultural communication than less motivated students. Another key finding revealed that English students with higher levels of motivation tend to use English media products, while students with intermediate levels of motivation prefer to engage in direct written contact.

2.2 The description of the Ukrainian context

Insight into the state of English learning motivation in Ukraine can be gained from the Ukrainian Country Report (2010), published by the Ministry of Education of Ukraine. It contains a comprehensive review of the situation related to the teaching and learning of English, an overview of the state standards and the national curriculum, an analysis of language competencies, and a discussion of the main educational goals related to the communicative approach to language teaching in secondary schools. An important point to take away from this is that Ukrainian educational institutions encourage plurilingualism by promoting the introduction of English into everyday language use (Kovalenko et al., 2010).

As Smotrova (2009) argues, Ukraine's integration into the European community reinforces the role of English for Ukrainians as the language of intercultural communication. The author claims that collaboration with the British Council will make English language learning in the country more effective by providing teachers with the opportunity to enhance their professional skills and, consequently, provide them with contemporary means of encouraging students to participate in language learning in the classroom environment.

There is a national program dedicated to designing Ukrainian school curricula which addresses the requirements for both the teaching and learning of general and advanced levels of English in secondary schools (UNFLPFSS, 2017). The Ukrainian National Foreign Language Program for Secondary Schools (2017) emphasizes the integrative aspect of English instruction and provides evidence of a contact-orientated approach to foreign language learning (UNFLPFSS, 2017). The program illustrates that the current Ukrainian approaches to English learning highlight the importance of authentic intercultural contact. The document also stresses the significance of contextual learning and offers effective methods for acquiring the skills needed for each grade level.

Issues related to contact and motivation have been covered separately in different Ukrainian studies. However, as mentioned in the introduction, there is a lack of research on the impact of contact on foreign language learning motivation in Ukrainian secondary schools. The current study aims to address this research niche through an investigation of the previously mentioned motivational variables including attitudes towards English learning, motivated learning behavior, cultural interest, and contact variables such as media use, perceived importance of contact, and direct and indirect spoken and written contact.

3. Research methods

A quantitative approach (Dörnyei, 2007) was employed in this study to collect the data needed to answer the following research questions:

1. What characterizes Ukrainian secondary school students' contact experiences and English language learning motivation?

2. What is the relationship between contact with English speakers and English language learning motivation?
3. To what extent does contact with English speakers influence English language learning motivation?

With these questions, the study aims to investigate a relationship which has not yet been explored in the context of Ukrainian secondary schools. The mentioned approach is used to measure the extent to which the perceived importance of contact and indirect contact opportunities contributes to students' motivation to learn English.

3.1 Participants

The present study's population represents Ukrainian secondary school students in Grades 7 through 9, ranging in age from 12 to 16 years. The participants were selected using the convenience sampling method (Dörnyei, 2007).

The study includes 172 students from the above-mentioned grades who attend general secondary schools ($n = 86$) and schools offering advanced English language learning ($n = 86$). The first subsample includes 45 males (52.3%) and 41 females (47.7%). 64 students in this subsample (74.4%) do not study any other languages besides English. Other languages the students study besides English include French (7 students; 8.1%), German ($n = 7$, 8.1%), Polish ($n = 4$ participants, 4.7%), and four other languages (4.7%). The second subsample is comprised of 86 students from specialized schools which offer more intensive English language learning. This subsample includes 52 male (60.5%) and 34 female students (39.5%). The subsample contains a higher number of learners studying other foreign languages besides English. 31 students study French (36%), 9 study German (10%), and 16 study Spanish (19%), or other languages.

3.2 Research instrument

To fulfil the aims of this study, a questionnaire was used for data collection. The questionnaire employed by Csizér and Kormos (2008) comprised motivational scales including integrative motivation, instrumental motivation, motivated learning behavior, and contact scales consisting of direct spoken contact, direct written contact, indirect contact, use of foreign media, and perceived importance of contact. Their instrument was adapted for the present research with some modifications. Cultural interest and digital media use scales were drawn from a more recent study by Toptsi (2018) examining the impact of digital media use on the L2 motivational self system. A total of eight scales were finally included in the questionnaire, with three motivational variables and five contact variables.

The questionnaire was translated to improve the participants' understanding of the questions and, more importantly, to reduce the measurement errors which might have arisen due to comprehension issues among the respondents regarding the instrument's items.

The translation of the questionnaire involved the following steps:

1. English-Ukrainian translation: a faithful translation was carried out to adjust the questionnaire to Ukrainian linguistic norms.
2. Ukrainian-English back translation was performed by a Ukrainian English teacher, who also holds a degree in Ukrainian philology.
3. A comparison was made to identify inconsistencies and discrepancies, showing that the two versions of the questionnaire are almost identical.

The questionnaire consists of two sections. There are 43 items in total, with Section 1 containing 28 items representing the five contact scales and employing a 12-point Likert scale (from *strongly disagree* to *strongly agree*). Section 2 contains 15 items representing the three motivational scales and employs a 12-point Likert scale (ranging from *not at all* to *very often*). A 12-point scale was primarily selected because students in secondary schools in Ukraine are familiar with a 12-point grading scale. Students' familiarity with the scale may produce more reliable results than the frequently used five- or seven-point Likert scales.

As previously mentioned, the survey consists of three motivational variables:

1. Cultural interest (5 items): measures the student's engagement with English cultural products (e.g., movies, podcasts, magazines, etc.). Example: I often read English language magazines or newspapers published in English.
2. Attitudes toward language learning (4 items): measures the learner's perceptions of the value of learning English. Example: Learning English is one of the most important aspects of my life.
3. Motivated learning behavior (6 items): refers to the engagement, persistence, and effort that students manifest in their desire to learn English. Example: I always look forward to our English classes.

In addition, there are five variables related to contact:

4. Digital media use (7 items): the extent to which students engage with English language digital content. Example: I often play video games in English.
5. Perceived importance of contact (7 items): learners' perceptions regarding the role of contact for improving language skills or reducing anxiety. Example: I think it is useful to communicate with foreigners because I can increase my confidence.
6. Direct spoken contact (7 items): the frequency of using English in communication with English speakers. Example: How often do you speak English when you travel abroad?
7. Direct written contact (3 items): the frequency of using English in written communication with English speakers on the Internet via various platforms. Example: How often do you communicate in English online?

8. Indirect contact involving (4 items): the frequency with which students are exposed to English culture. Example: How often does your teacher talk about the English-speaking community?

3.3 Data collection, ethical considerations, and data analysis

A Google form was developed for the present study, which included a consent form. Each participant was told that their participation was optional, their personal information would not be disclosed, and that their data would only be used for the purposes of this study. Furthermore, the questionnaire contained six open-ended questions for which the participants were asked to indicate their gender and age among other biographical questions.

The data collected was analysed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS version 25). Four procedures were involved in the analysis phase of the study. Firstly, reliability analysis was carried out to assess the extent to which the items from each scale questionnaire relate to each other, measuring the internal consistency. Secondly, scale analysis was carried out to determine if there was a significant difference between the averages of the two subsamples. Next, correlation analysis was conducted to identify relationships between the scales. The last step involved measuring the linear regression between the contact and motivation scales.

4. Results

The internal reliability analysis of the data showed fairly high coefficients for the scales, with the lowest being .74. Having such reliability coefficients implies that the instrument employed in the study provides consistent and reliable results, suggesting that the collected data can be trusted to make valid conclusions.

An independent sample *t*-test was then conducted to examine the differences between the mean values of the two subsamples (see Table 1).

The data show that students in specialized schools, like those in comprehensive schools, consider contact (i.e., the perceived importance of contact) as the most influential factor, since it is here that the difference in mean values is the smallest, with the lowest $t = -6.27, p < .001$; a significant negative value usually indicates a directional change in the influence of the variables. The difference is slightly larger in regard to the DWC variable with $t = -6.65, p < .001$. Students in both subsamples report that they do not often write letters or emails to their foreign friends. On the other hand, they showed a preference for social media platforms, like Facebook, to keep in touch with their friends from abroad.

Table 1. Independent Samples *t*-test

Name of variable	Group	N _o	Mean	SD	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Cultural interest (CI)	1	86	6.37	2.05	-10.95	< .001
	2	86	9.46	1.63		
2. Language learning attitudes (LLA)	1	86	7.28	2.74	-7.22	< .001
	2	86	9.90	1.97		
3. Motivated learning behavior (MLB)	1	86	7.37	2.46	-8.16	< .001
	2	86	9.98	1.66		
4. Digital media usage (DMU)	1	86	5.07	2.00	-11.53	< .001
	2	86	8.44	1.83		
5. Perceived importance of contact (PIC)	1	86	8.19	2.27	-6.27	< .001
	2	86	10.05	1.53		
6. Direct spoken contact (DSC)	1	86	4.71	2.29	-9.98	< .001
	2	86	8.04	2.08		
7. Direct written contact (DWC)	1	86	5.14	2.53	-6.65	< .001
	2	86	7.66	2.43		
8. Indirect contact (IC)	1	86	5.48	2.06	-9.70	< .001
	2	86	8.37	1.84		

Note: *** $p < .001$; group 1 includes comprehensive school students; group 2 includes students from specialized schools with in-depth English language learning program

The results for the LLA scale ranked third in terms of the observable difference between the two groups, with $t = -7.22$, $p < .001$. This suggests that students in both types of schools consider English to be an important aspect of their lives. Despite the difference, the data suggests an overall enjoyment of the English learning process among the participants. There was a larger difference between the two groups regarding MLB, with $t = -8.16$, $p < .001$. The advanced students appear to enjoy English classes more and are more willing to work hard to acquire second language skills. In contrast, general secondary school students reported expending moderate efforts to learn English.

The scales with the greatest differences in values between the two groups are as follows: IC with $t = -9.70$, $p < .001$, DSC with $t = -9.98$, $p < .001$, CI with $t = -10.95$, $p < .001$, and DMU with $t = -11.53$, $p < .001$. As the results show, advanced language learners are more likely to make use of digital platforms to learn English, tend to read and watch more English content, and have more contact with their neighbours and friends. However, despite these differences, students in both groups scored highly on the cultural interest, attitudes toward language learning, and motivated learning behavior scales (see Table 1).

To analyse how the contact and motivation scales correlated with one another in each subsample, a correlation analysis was performed (see Table 2 and Table 3). The strength of the correlations between the variables was calculated.

As can be seen in Table 2, there is a strong correlation between the motivational and contact variables in subsample 1. According to the results, the PIC and MLB scales ($r = .894, p < .001$) as well as the PIC and LLA scales ($r = .857, p < .001$) have the highest correlation. The CI and DMU scales ($r = .795, p < .001$), and the CI and DSC scales ($r = .783, p < .001$) also showed strong relationships. In general, PIC showed the highest rates of compatibility with the motivational scales, and IC produced the lowest rates of correlation. For example, IC and LLA ($r = .460, p < .001$) as well as IC and PIC ($r = .504, p < .001$), although significant, represent the weakest correlations among the pairs. A strong relationship exists, however, between MLB and LLA ($r = .941, p < .001$), which are both motivational scales. Similarly, strong correlations can be seen in combinations of the contact scales, such as DWC and DSC ($r = .849, p < .001$), DSC and DMU ($r = .846, p < .001$), IC and DWC ($r = .787, p < .001$), or IC and DSC ($r = .785, p < .001$).

Table 2. Correlation Matrix subsample 1

		CI	LLA	MLB	DMU	PIC	DSC	DWC	IC
LLA	Pearson's r	.650	-						
	p-value	<.001	-						
MLB	Pearson's r	.684	.941	-					
	p-value	<.001	<.001	-					
DMU	Pearson's r	.755	.664	.703	-				
	p-value	<.001	<.001	<.001	-				
PIC	Pearson's r	.684	.857	.894	.633	-			
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	-			
DSC	Pearson's r	.783	.701	.710	.846	.593	-		
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-		
DWC	Pearson's r	.704	.593	.587	.788	.496	.849	-	
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-	
IC	Pearson's r	.729	.460	.522	.708	.504	.785	.787	-
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-

Note: *** $p < .001$; $N = 85$

Correlation analysis was also conducted to see what kind of relationships exist between the scales in subsample 2 (see Table 3). Similarly to subsample 1, MLB and LLA ($r = .931, p < .001$) have the strongest relationship in subsample 2. According to the analysis, the following are the strongest pairs of the contact and motivation scales: PIC and MLB ($r = .888, p < .001$), PIC and LLA ($r = .860, p < .001$), DMU and CI ($r = .853, p < .001$), PIC and CI ($r = .833, p < .001$), DMU and MLB ($r = .814, p < .001$), DSC and CI ($r = .814, p < .001$). The weakest relationships can be seen between the following pairs: IC and LLA ($r = .663, p < .001$), as well as IC and MLB ($r = .665, p < .001$). As the table below shows, in

general there is a high correlation between the PIC scale and all motivational scales; DMU and DSC are also strongly correlated with the motivational scales.

Table 3. Correlation Matrix subsample 2

		CI	LLA	MLB	DMU	PIC	DSC	DWC	IC
LLA	Pearson's r	0.849	-						
	p-value	<.001	-						
MLB	Pearson's r	0.886	0.931	-					
	p-value	<.001	<.001	-					
DMU	Pearson's r	0.853	0.764	0.819	-				
	p-value	<.001	<.001	<.001	-				
PIC	Pearson's r	0.833	0.860	0.888	0.817	-			
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	-			
DSC	Pearson's r	0.814	0.759	0.785	0.804	0.732	-		
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-		
DWC	Pearson's r	0.725	0.682	0.677	0.699	0.665	0.892	-	
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-	
IC	Pearson's r	0.757	0.663	0.665	0.656	0.609	0.893	0.868	-
	p-value	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	<.001	-

Note: *** $p < .001$; $N = 85$

The differences in pairs of scales between both subsamples are presented in the table below (see Table 4). Using the Fisher's r-to-z transformation, it is possible to determine whether the differences in contact-motivation relationships between the two subsamples are significant. Table 4 shows that the only significant difference is between CI and PIC with $z = -2.33$ ($p = .0198$).

Table 4. Comparison of correlation coefficients in both subsamples

Scale pairs (motivation + contact)	Subsample 1 (r-value)	Subsample 2 (r-value)	z-value	p-value
MLB and PIC	0.894	0.888	0.19	0.8493
LLA and PIC	0.857	0.860	-0.07	0.9442
CI and DSC	0.783	0.814	-0.55	0.5823
CI and DMU	0.755	0.853	-1.82	0.0688
CI and IC	0.729	0.757	-0.4	0.6892
MLB and DSC	0.710	0.785	-1.1	0.2713
CI and DWC	0.704	0.725	-0.28	0.7795
MLB and DMU	0.703	0.819	-1.81	0.0703
LLA and DSC	0.701	0.759	-0.8	0.4237
CI and PIC	0.684	0.833	-2.33	0.0198*
LLA and DMU	0.664	0.764	-1.33	0.1835
LLA and DWC	0.593	0.682	-0.97	0.332
MLB and DWC	0.587	0.677	-0.97	0.332
MLB and IC	0.522	0.665	-1.43	0.1527
LLA and IC	0.460	0.663	-1.94	0.0524

Note: *p=.05, **p<.01, ***p<.001

4.1 Linear regression analysis

To establish the direction of the influence and thus the extent to which contact and indirect contact opportunities affect students' English motivation, a linear regression analysis was conducted for each subsample. Table 5 shows the results of the analysis of the influence of contact variables (both direct and indirect) on the motivational variables in both groups. Both the advanced language learners and the students with two to three English classes per week find communicating with foreigners important, since it can help them improve in various ways. The results show that the perceived importance of contact significantly affects all the motivation scales in both subsamples of students (with a higher value for subsample 1). Also, DSC and IC with English speakers and their cultures affect motivated behavior in both groups. Even though students in the general secondary school programs do not often speak English in and outside the classroom, this variable was still shown to have a significant effect for subsample 1.

In the case of subsample 1, a strong influence of DSC on LLA was observed, whereas in subsample 2, a strong influence of DMU on CI could be seen. In addition, a negative effect was found between IC and LLA, IC and MLB in subsample 1. This indicates that if the values of the independent (influencing) scale increase, the mean values of the dependent (influenced) scale decrease (see Table 5).

Table 5. The influence of contact scales on motivational scales

Variable pairs (motivation + contact)	$\beta 1$	t1	p1	$\beta 2$	t2	p2
DMU and CI	.156	1.262	.210	.35	4.735	<.001
DMU and LLA	-.1	-.779	.438	.03	.254	.800
DMU and MLB	-.052	.493	.624	.12	1.441	.153
PIC and CI	.265	3.769	<.001	.38	4.486	<.001
PIC and LLA	.867	11.998	<.001	.84	6.918	<.001
PIC and MLB	.793	13.356	<.001	.67	7.665	<.001
DSC and CI	.25	1.987	.050	-.002	-.005	.996
DSC and LLA	.547	4.228	<.001	.2	1.273	.207
DSC and MLB	.383	3.598	<.001	.25	2.139	.036
DWC and CI	.004	.0399	.968	-.09	-1.213	.229
DWC and LLA	.2	1.933	.057	-.04	-.370	.713
DWC and MLB	.03	.357	.722	-.11	-1.480	.143
IC and CI	.247	2.411	.018	.35	3.583	<.001
IC and LLA	-.473	-4.481	<.001	.1	.742	.460
IC and MLB	-.22	-2.505	.014	.05	.549	.584

Note: * $p=.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$; $\beta 1$ (beta value), t1, p1 – values for subsample 1; $\beta 2$, t2, p2 – values for subsample 2

5. Discussion

Overall, similar to the results obtained by Kormos et al. (2011), students in the present study consider communication with foreigners important because it can help them to improve themselves in various aspects. As in the Chilean (Kormos et al., 2011), the Hungarian (Csizér & Kormos, 2008), that served as the basis for this study, or the Japanese (Aubrey & Philpott, 2019) study, the present research provides evidence of the positive relationship between contact and motivation. The results show that the perceived importance of contact significantly influences the motivational scales in both subsamples (with a higher value in subsample 1). Moreover, as in the study of Csizér and Kormos' (2008), in the present research the motivated learning behavior of both groups of learners was influenced by direct spoken contact, as well as indirect contact with speakers and their culture, thus affecting their cultural interests.

Even though students often feel reluctant to speak English outside the classroom, DSC still has a large impact on secondary school students in Ukraine (Honcharova, 2019). There is a strong influence of DSC on LLA in subsample 1, whereas in subsample 2 there is a strong effect of DMU on cultural interest. The results of this study prove the usefulness of the implementation of The Ukrainian

National Foreign Language Program for Secondary Schools (2017), and its effectiveness in introducing direct and indirect contact practices necessary to improve EFL motivation in secondary school learners in Ukraine.

6. Conclusion

The main purpose of this questionnaire study was to investigate the influence of contact, both direct and through cultural products, on students' English learning motivation. A Google form (in English) was developed and translated into Ukrainian to obtain more reliable results. The sample included in this study included 172 secondary school students from Grade 7 to 9. Two subsamples were selected for the study: students in general secondary schools with two to three English lessons per week and students in specialized schools with advanced English language instruction.

The analysis conducted provided answers to the above research questions. Using an independent sample *t*-test, the answer to the first research question was obtained (i.e., *What characterizes Ukrainian secondary school students' contact experiences and English language learning motivation?*). The main similarities and distinctions between the motivation and contact scales for general secondary school students and advanced English language learners were identified. Based on the analysis, it appears that both categories of Ukrainian students consider contact with English speakers as an important factor in their learning process. However, major differences were found in regard to the IC, DSC, CI, and DMU scales. This shows that students who have five or more English lessons per week have significantly more contact experiences than those with fewer classes a week. Moreover, it also shows that students in specialized schools have more interest invested in English culture compared to students in general secondary schools.

Correlation analysis was used to answer the second research question (i.e., *What is the relationship between contact with English speakers and English language learning motivation?*). According to the results, strong relationships exist between the contact and motivation scales in both student groups. PIC, by and large, exhibited the highest compatibility scores with the motivational scales, while IC was shown to have the lowest compatibility scores.

Linear regression analysis provided the answer to the third research question (i.e., *To what extent does contact with English speakers influence English language learning motivation?*). The analysis suggests that for both general and specialized school students, the perceived importance of contact influences motivation. In both groups of Ukrainian students, MLB is affected by the DSC, while CI is affected by IC. Results further indicated that students in specialized schools use media tools more often, which affects their cultural interest, while the attitudes of students in general secondary schools towards language learning are influenced by DSC.

To conclude, the results of the study offer important insights which can help teachers in Ukraine create a fruitful learning environment for different groups of

students. In addition, the results might highlight the importance of introducing contact experiences into the English learning process. A qualitative study on the same subject could lead to an even deeper understanding of the topic. Such a study could involve both students and teachers and would likely yield more information on the issue of cultural interest.

References

- Al-Zoubi, S. M. (2018). The impact of exposure to English language on language acquisition. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(4), 151–162. https://www.researchgate.net/publication/328492845_The_Impact_of_Exposure_to_English_Language_on_Language_Acquisition
- Antoshkina, M. (2021). Student motivation problems in the English. *Essuir.sumdu.edu.ua*. <https://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/84432>
- Aubrey, S., & Nowlan, A. G. P. (2013). 8. Effect of intercultural contact on L2 motivation: A comparative study. In M. T. Apple, D. Silva & T. Fellner (Eds.), *Language Learning Motivation in Japan* (pp. 129–151). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783090518-010>
- Aubrey, S., & Philpott, A. (2019). Inter-cultural and Intra-cultural contact and the L2 motivational self-system: An EFL classroom intervention study. *RELC Journal*, 52(3), 440–457. <https://doi.org/10.1177/0033688219865409>
- Bhatt, R. M. (2001). World Englishes. *Annual Review of Anthropology*, 30(1), 527–550. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.30.1.527>
- Clément, R. (1980) Ethnicity, Contact, and Communicative Competence in a Second Language. In H. M. Giles, W. P. Robinson & P.M. Smith (Eds.), *Language: Social psychological perspectives* (pp. 147–154). Oxford: Pergamon.
- Clément, R., & Kruidenier, B. G. (1983). Orientations in second language acquisition: I. the effects of ethnic TY, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33(3), 273–291. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1983.tb00542.x>
- Csizér, K., & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior. *Language Learning*, 55(4), 613–659. <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2009). Learning experiences, selves, and motivated learning behavior: A comparative analysis of structural models for Hungarian secondary and university learners of English. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity, and the L2 Self* (pp. 98–119). Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847691293-006>
- Csizér, K., & Kormos, J. (2008). The relationship of intercultural contact and language learning motivation among Hungarian students of English and German. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(1), 30–48. <https://doi.org/10.2167/jmmd557.0>
- Dörnyei, Z., & Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69. <http://eprints.nottingham.ac.uk/id/eprint/39>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2009). *Motivation, language identity and the L2 self*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Honcharova, M. (2019). *Ways of motivating students to use L2 in the English classroom* [Bachelor's thesis, Uman State Pedagogical University].

- Kachru, B. (1985). Standards, codification, and sociolinguistic realism: English language in the outer circle. In R. Quirk & H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–36). Cambridge: Cambridge University Press.
- Khyzhniak, I., & Viktorenko, I. (2021). Primary school teachers' attitude to the New Ukrainian School reform. In A. Appolloni, F. Caracciolo, Z. Ding, P. Gogas, G. Huang, G. Nartea, T. Ngo & W. Strielkowski (Eds.), *Advances in Economics, Business and Management Research*, 170. Dordecht: Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/aebmr.k.210320.051>
- Kormos, J., & Csizér, K. (2008). Age-related differences in the motivation of learning English as a foreign language: attitudes, selves, and motivated learning behavior. *Language Learning*, 58, 327–355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2008.00443.x>
- Kormos, J., Kiddle, T., & Csizer, K. (2011). Systems of goals, attitudes, and self-related beliefs in second-language-learning motivation. *Applied Linguistics*, 32(5), 495–516. <https://doi.org/10.1093/applin/amr019>
- Kovalenko, O., Levitskyy, A., Kriuchkov, G., Malyhina, M., & Karpiuk, O. (2010). Language education policy. In O. Kovalenko, A. Levitskyy, G. Kriuchkov, M. Malyhina & O. Karpiuk (Eds.), *Country report Ukraine* (pp. 20–33). Ministry of education and science of Ukraine.
- Omar, S. Z., Nawi, H. S. A., Shahdan, T. S. T., Mee, R. W. M., Pek, L. S., & Yob, F. S. C. (2020). Interactive language learning activities for learners' communicative ability. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1010–1016. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20605>
- Savchuk, N., Sichkar, S. A., Khlystun, I., Shuliak, C., & Avramenko, V. I. (2019). The interactivity of ICT in language teaching in the context of Ukraine university education. *International Journal of Higher Education*, 8(5), 84–94. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n5p84>
- Schumann, J. (1986). An acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 7(5), 379–392. https://www.researchgate.net/publication/1232895042_An_Acculturation_Model_for_Second_Language_Acquisition
- Smotrova, T. (2009). Globalization and English language teaching in Ukraine. *TESOL Quarterly*, 43(4), 727–732.
- Toptsi, J. (2018). *The Impact of digital media use on the L2 motivational self-system*. Budapest: ELTE BTK Angol-Amerikai Intézet.
- Ukrainian national foreign language program for secondary schools. (2017). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf>
- Wu, W. V., Yen, L. L., & Marek, M. (2011). Using online EFL interaction to increase confidence, motivation, and ability. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(3), 118–129. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.14.3.118>

GRÉTA SOPRONYI¹ – ADRIA MÁRIA KÜRTÖS²

MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group
Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
PhD Programme in Language Pedagogy and English Applied Linguistics
gretasopronyi@gmail.com¹, kurtosadria@gmail.com²
0009-0001-1652-4242¹, 0009-0007-7637-4171²

Gréta Sopronyi and Adria Mária Kürtös: A quantitative comparison of Hungarian high school students' language learning motivation: Exploring regional differences
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 35–46.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.003>

A quantitative comparison of Hungarian high school students' language learning motivation Exploring regional differences

Motivation is a well-researched field of applied linguistics; however, the abundance of publications does not ensure diversity within the field. Accordingly, the comparison of high schools in some Hungarian contexts are yet to be fully explored. Therefore, this quantitative study compares four Hungarian high schools, two from the capital city and two from county seats in western Hungary and eastern Hungary. Within the framework of the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group a total of 457 students were administered the standardised questionnaire measuring four concepts, namely motivated learning behaviour, the ideal L2 self, the ought-to L2 self, and the L2 learning experience. The collected data was analysed using IBM's SPSS. The results show that only the ideal L2 self influenced students' motivated learning behaviour. The experiences affected motivation positively in the two county seats only. The data could not prove any effect on motivation in the case of the ought-to L2 self. Further research is needed to establish the reason behind the lack of impact in the latter case, and to discover whether the underlying cause is a direct or indirect effect.

Keywords: motivation, language learning, L2MSS, contextual differences, geographical differences

1. Introduction

Throughout the history of L2 motivational theory, a wide array of different ideas has surfaced within the field to describe what constitutes motivation (Dörnyei & Ushioda, 2011). From integrative motivation (Gardner & Lambert, 1959) to directed motivational currents (Henry, 2019), the way researchers view L2 motivation has changed considerably. These changes will be described in more detail in the literature review of this study. However, while L2 research in general, and especially studies into the workings of one of the most well-researched theories, Dörnyei's second language motivational self-system (L2MSS; Dörnyei 2005, 2009), have covered considerable ground (Boo, Dörnyei and Ryan, 2015), there are still contexts which are underrepresented within the field (Al-Hoorie, 2018). While some time has passed since these studies were conducted, Vonkova et al. (2021) in their own meta-analysis found similar gaps, and in their later research directions, they also called for more diverse studies.

Therefore, the aim of this study is to shed light on the importance of contextual differences within the field of L2 motivation by way of examining data collected in different parts of Hungary to see how the components of Dörnyei's L2MSS contribute to motivated learning behaviour in each case. Our goal is not to provide a comprehensive and detailed picture of the above issue, but to emphasise the importance of context within the field, and to provide an outline of key research aims which should be pursued in the future, namely, to expend further effort upon researching hard-to-reach geographical areas and communities within the country.

To achieve this aim, a brief literature review will provide insight into the complex field that is L2 motivation, pointing out the existing research gaps and the current trends regarding research into geographical differences, while also emphasising the changing landscape, as an indicator of prior efforts towards a more complex and overarching field. In the following sections, we will describe our methods including data collection and the description of our participants. Finally, we shall present our results and discuss them in the face of our research question and aims.

2. Literature Review

Second language learning motivation or L2 motivation “concerns the choice and direction of a particular action, the effort expended on it and the persistence with it” (Dörnyei, 2019, p. 61). While finding a definition for motivation is no hard feat, conceptualising the term is a more complex issue. This is clearly shown by the transformation motivational theories have gone through since the field first gained attention. The following paragraphs will provide a brief historical overview of these changes, but for a more detailed description of the history of the field of L2 motivation, see Dörnyei and Ushioda (2011) or Dörnyei (2019).

L2 motivation research has covered a lot of ground in the past decades, while the construct of motivation has slowly undergone a theoretical overhaul (Boo, Dörnyei & Ryan, 2015). The history of motivation theories began with Gardner and Lambert's research in Canada (1959), and what has followed can be split into three distinct phases based on the continuing shifts in focus, as described by Dörnyei and Ushioda (2011). These shifts signify how researchers keep developing and broadening their theories to cover different contexts and facets of motivation. Indeed, while the first theories were developed within the field of psychology by researchers interested in second language acquisition, in the second phase researchers of second language acquisition interested in psychology moved the field towards a focus on language education (Dörnyei, 2019). This is described by Dörnyei and Ushioda (2011) as a shift from a social-psychological period towards a cognitive-situated period. This first shift already illustrates the changing viewpoints within the field, but the development of motivational theories was still far from over.

Towards the end of the 1990s, a new aspect was incorporated into the theories, namely the effects of time. In this third period, described by Dörnyei and Ushioda (2011) to be a process-oriented period, Ushioda's temporal framework (1998) and Dörnyei and Ottó's process model (1998) for L2 motivation were developed, among others. However, the arrival of this third period did not mean that the transformation of theories within the field was complete. Indeed, Dörnyei and Ushioda (2011) felt that a fourth shift was imminent, starting what they aptly named a socio-dynamic period, as they saw researchers incorporate social and contextual factors into the field. Though as mentioned above, this study is by no means meant to provide an exhaustive historical overview of the field, the described changes clearly show the efforts towards developing and broadening the concept of motivation.

As one can imagine, the above periods brought about several theories regarding L2 motivation. One that to this day remains one of the key approaches, as described below, is the second language motivational self-system (Dörnyei, 2009). First published by Dörnyei in 2005 and later expanded upon in 2009, the L2MSS was mostly based on two previous psychological theories, the self-discrepancy theory by Higgins (1987), and a theory of possible selves by Markus and Nurius (1986). The L2MSS consists of three components, namely *the ideal L2 self*, the *ought-to L2 self* and the *L2 learning experience* (Dörnyei 2005, 2009).

The three components form a model which can be used to predict language learning motivation. The ideal L2 self represents how the learners can imagine themselves as future users of the language or languages learnt, the ought-to L2 self is the component incorporating external pressures into the theory, such as input from family members, and the third component, the L2 learning experience is used to incorporate – as the name suggests – classroom experience and context (Dörnyei, 2005, 2009). The importance of the L2MSS is shown by Boo, Dörnyei and Ryan (2014), who found that between 2005 and 2014 it was by far the most widely used L2 motivational theory. Al-Hoorie's (2018) meta-analysis of the L2MSS further illustrates this point by the fact that even with the strict criteria set forth for the study, he was able to gather 32 research reports using the theory. The current study will also use the L2MSS to measure learners' motivation.

While the growing population of the field of L2 motivation in general (Boo, Dörnyei & Ryan, 2014), and the above-mentioned number of publications using the theory of the L2MSS suggests that a lot of ground has been covered, still there are certain contexts which are underrepresented in the literature, and the field is therefore far from being saturated. For example, in his above-mentioned meta-analysis, Al-Hoorie (2018) drew the readers' attention to the age of learners, the differences between L2 and foreign-language contexts, and the differences between learners of English and languages other than English, none of which he was able to examine in his meta-analysis. In a more recent meta-analysis, Vonkova et al. (2021) show the need for “a greater diversity of social and linguistic backgrounds, and to include cross-cultural and cross-national studies”

(p. 9). Lamb (2012) calls attention to similarly underrepresented topics, such as geographical context and socio-economic factors within L2 motivation research.

However, the current lack of research does not mean that these contexts would not provide us with useful insight into the way L2 motivation operates. Indeed, as seen in Indonesia, in the rural context learners might have lower levels of motivation and fewer resources for learning or interacting with a target language such as English, and clear differences can be shown in the way the L2MSS predicts learning effort in metropolitan, provincial, and rural learners (Lamb, 2012). In line with this, the current study concentrates on the research gap based on geographical differences. While the data used for the current study allows for the comparison of metropolitan and urban learners only, we aim to point out the power of context on language learners' motivation and to urge researchers to move towards bridging even larger gaps. These would include for example rural and underprivileged learners in areas of Hungary which are less convenient to reach due to their geographical distance from research institutions, or possible apprehensiveness regarding outsiders. For this purpose, the following section of the literature review will provide a brief insight into recent publications on the topic of rural and underprivileged learners' L2 motivation around the globe. It is important to note that within the context of Hungary such focused research is yet to be conducted.

2.1 Geographical Differences in Motivation Research

The goal of this section of the literature review is to explore current international trends in L2 motivational research regarding rural and underprivileged learners to familiarise the reader with the current state of the literature. Three different papers will be considered: one regarding rural and war-affected learners in Sri Lanka (Prasangani, 2018), one regarding learners in vulnerable rural schools in Colombia (Abaunza et al., 2020), and a third regarding rural teachers and learners in Bangladesh (Faisal & Ali, 2021). The papers will be compared based on the theoretical background and tools used, the findings related to their own context, and finally the overall characteristics of the papers themselves.

The three papers, though they all consider motivation at least to a certain extent, approach second language motivation from different perspectives. Prasangani (2018) bases the research on Dörnyei's L2MSS but extends upon the framework to include psychological and social factors, such as attitudes. Abaunza et al. (2020) focus on demotivation, building the construct based on an exhaustive literature review of the field to include the characteristics of English classes, any experiences of failure or difficulty, the course book, inadequate learning environments, testing concerns, a lack of interest, and the teacher's personality or style. Faisal and Ali (2021) only touch upon motivation in their much broader research and do not define L2 motivation itself.

Interestingly, all three papers are based on quantitative research in the form of questionnaires, but the number of participants differs greatly. Prasangani (2018)

administered the questionnaire based on their expanded construct to 918 Sri Lankan university students but included non-rural and non-war-affected learners as well. In Colombia, 124 students at a vulnerable school were administered the questionnaire compiled by the authors, which is a considerably smaller sample size, but only those from the target population were included. It must be mentioned here, that of the three, this is the only paper where a pilot study of the questionnaire is mentioned (Abaunza et al., 2020). Faisal and Ali (2021) created two different questionnaires, and administered them to 25 students and 10 teachers, a strikingly low number of participants. Though they mention open-ended questions as part of the questionnaire, these were not analysed in the paper.

Although all three articles are focusing on rural learners in different countries, there are a handful of issues which appear in each context. The lack of resources, inadequate or outdated classrooms and materials, inadequate training for teachers and lack of opportunities are mentioned in each case. In both Colombia and Sri Lanka learner's ideal L2 selves are quite strong, as they view English as a way to move ahead in society, and to escape their low socio-economic status. However, due to the above-mentioned issues, they find it difficult to reach their ideal selves (Abaunza et al., 2020; Prasangani, 2018).

At the same time, there are a few context-based differences between the three countries as well. In Sri Lanka, due to the above-mentioned issues, learners hope to achieve proficiency in English when they begin their university studies, even though English is often used as a tool for communication between different ethnic groups within the country. The author finds that they struggle to gain an academic level of proficiency in English, and thus they face difficulties in the international academic community. In the past, learners here have also faced difficulties due to language-related policies, which restricted their exposure to English (Prasangani, 2018). In Bangladesh, overcrowded classrooms with around 100 students pose difficulties to both learners and teachers in rural areas, while more privileged learners are able to attend private schools where English is the language of instruction (Faisal & Ali, 2021).

While these articles were chosen for their focus on rural learners, they are not without flaws. From a lack of theoretical background or pilot studies (Prasangani, 2018, Faisal & Ali, 2021) to sometimes very few participants for a quantitative study (Faisal & Ali, 2021), there is a multitude of issues which could raise questions in the mind of the readers. The differences raised in the texts, which are often cited from other sources, based on the historical background of the area or the personal experience of the authors, are not explored in detail from the point of view of the learners. The qualitative questionnaires seem to be created with the preconceived notions of the authors in mind and leave no space for nuance or individual experiences. It is also important to mention that while each target population was a group of rural, underprivileged learners, the authors often failed to draw a comparison between rural and urban or privileged learners, which leaves

the reader wondering whether these differences are indeed caused by spatial and financial differences.

Even today it is difficult to find research articles focusing on rural or underprivileged learners, and a gap still exists in the literature. However, by looking at the above-mentioned articles, it is once again clear that this underrepresentation is not due to a lack of differences in these contexts. Even despite their flaws, the articles clearly show that there are important issues regarding learners' motivation in rural areas, and even if the local learners understand the importance of learning English, they have limited opportunities for quality language education.

Despite these differences, the articles which do exist, as exemplified above, are not perfect, and for this reason, there is a need for a more rigorous exploration of rural and underprivileged learners. It is also important that future researchers take learners' individual experiences into account and compile a nuanced description of the rural L2 motivational landscape by using mixed-method research. A comparison between rural and urban contexts, as well as privileged and underprivileged learners, would also be beneficial before experimental studies could be conducted to bridge these differences wherever possible. However, perhaps the most important takeaway from this literature review is the following: however similar the rural contexts might be in each country, they all have their own special challenges which need to be considered before solutions can be found.

Based on the above, this current study aims to discover whether such geographical differences are present within Hungary using pre-existing data collected by the MTA-ELTE Foreign Language Teaching Research Group. As the data did not include learners from rural contexts, only the capital city Budapest and two county seats will be contrasted in the hopes that any differences found in just these two contexts would urge researchers to map the L2 motivation of learners in other areas of the country as well. Budapest will be referred to as a metropolitan area, and county seats will be referred to as urban areas, to avoid the negative connotations associated with the word *provincial*, which was used in Lamb's study (2012). To achieve the aim of the current study, the below research questions will be answered:

- 1) What characterizes participants' level of motivated learning behaviour, ideal L2 self, ought to L2 self and language learning experiences?
- 2) How does each component of the L2MMS affect motivated learning behaviour in the three different regions within Hungary?

3. Methods

From the data collected, four schools were selected for analysis to answer the research questions in a way that would allow us to include two schools from Budapest (metropolitan school 1 and metropolitan school 2), and two urban schools, that is, schools from large cities other than Budapest. These cities are

both county seats and were chosen so that both the western and the eastern parts of the country would be represented (western urban school and eastern urban school). This final dataset included 457 participants, 231 metropolitan learners, and 226 urban learners, distributed between all four high school grades, who ranged from 14 to 20 years of age ($M = 16.16$, $SD = 1.28$). The western urban school had 116 participants, while the eastern urban school had 110 participants.

Table 1. Learners' distribution based on school and grade

	western urban	eastern urban	metropolitan 1	metropolitan 2	all
unknown	-	-	-	23	23
9th	44	45	31	32	152
10th	45	12	52	19	128
11th	0	45	49	3	97
12th	27	8	0	22	57
all	116	110	132	99	457

The data was originally collected using a quantitative questionnaire consisting of five-point Likert-scale items. To conduct the above analysis, four scales were used as follows:

1. Students' motivated learning behaviour defined as the intended effort to invest in learning English.
Five items, Cronbach's $\alpha = .823$
Sample item: I can safely say, that I do everything in my power to learn English well. [*Bátran mondhatom, hogy mindent megteszek azért, hogy nagyon jól megtanuljak angolul.*]
2. Students' ideal L2 self defined as their future self-image as English speakers.
Five items, Cronbach's $\alpha = .853$
Sample item: I think speaking English would help my future career greatly. [*Szerintem az angol nyelvtudás nagyban segítené jövőbeli pályafutásomat.*]
3. Students' ought-to L2 self defined as external expectations regarding English learning as interpreted by the student.
Eight items, Cronbach's $\alpha = .668$
Sample item: Nobody cares about whether I am learning English or not. [*Senki sem törődik azzal, hogy tanulok angolul vagy sem.*]
4. Students' L2 learning experience defined as the students' feelings towards English classes.
Five items, Cronbach's $\alpha = .908$
Sample item: I have good experiences regarding English class. [*Jó élményeim vannak az angolórával kapcsolatban.*]

The above data was analysed using IBM's Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) by descriptive and inferential (multiple linear regression) analysis. The test was run for all four schools using motivated learning behaviour as the dependent variable, and the three components of the L2MSS as independent variables. The results of these tests are described below.

4. Results

The questionnaire results of the above variables measured on a 5-point Likert scale are presented in Table 2 below. Prior to the multiple linear regression analysis, the groups were compared based on the above four scales using one-way ANOVA, which revealed a statistically significant difference among the groups in all four cases. The results of the ANOVA are presented in Table 3.

Table 2. Questionnaire Results

	Min	Max	M	SD
Learning Experience	1.40	5.00	4.09	.84
Ought-to L2 Self	1.00	5.00	3.91	.73
Ideal L2 Self	1.00	5.00	4.54	.65
Motivated Learning Behaviour	1.00	5.00	3.95	.77

Table 3. Results of the one-way ANOVA

	F	<i>p</i>
Learning Experience	(3,453) 15.99	.011
Ought-to L2 Self	(3,453) 3.78	< .001
Ideal L2 Self	(3,453) 3.79	.010
Motivated Learning Behaviour	(3,453) 6.512	< .001

Multiple linear regression analysis was used to test if the learning experience, the ought-to L2 self and the ideal L2 self significantly predicted the motivated learning behaviour. The result of each regression analysis is presented in Tables 4-7, where statistically significant results are marked in bold. The analysis of the results is described in the discussion section of this study.

Table 4. Metropolitan School 1

	β	<i>p</i>
Learning Experience	.002	.983
Ought-to L2 Self	.081	.348
Ideal L2 Self	.391	< .001

The first metropolitan school had 132 students in the sample. The overall regression was statistically significant ($R^2 = .181$, $F(3,128) = 9.4$, $p < .001$), however, the explanatory power of the model was weak. As seen in Table 4, in this school it was only the ideal L2 self that significantly predicted motivated learning behaviour ($\beta = .391$, $p < .001$). The results for the L2 learning experience and the ought-to L2 self were not statistically significant.

Table 5. Metropolitan School 2

	β	p
Learning Experience	.083	.296
Ought-to L2 Self	.166	.296
Ideal L2 Self	.543	< .001

The second metropolitan school had 99 participants. Similarly, the overall regression result was statistically significant ($R^2 = .409$, $F = 21.9$, $p < .001$), and the explanatory power of the model was moderate. Table 5 details the results of the test. In the case of the students at metropolitan school 2, it was once again only the ideal L2 self that could significantly predict the motivated learning behaviour ($\beta = .543$, $p < .001$), similarly to the students in metropolitan school 1. However, while in the case of school 1 only a weak effect was measured, the beta value of school 2 signals a moderate effect.

Table 6. Western Urban School

	β	p
Learning Experience	.428	< .001
Ought-to L2 Self	.042	.618
Ideal L2 Self	.446	< .001

The western urban school's results also show a statistically significant overall regression ($R^2 = .567$, $F(3,112) = 48.82$, $p < .001$), while the explanatory power of the model is moderate. In contrast to the two metropolitan schools, it was only the ought-to L2 self that could not significantly predict motivated learning behaviour ($p = .618$) among the students, while both the learning experience ($\beta = .428$, $p < .001$) and the ideal L2 self ($\beta = .446$, $p < .001$) had a statistically significant effect on motivated learning behaviour.

Table 7. Eastern Urban School

	β	p
Learning Experience	.440	< .001
Ought-to L2 Self	-.030	.703
Ideal L2 Self	.466	< .001

In the case of the eastern urban school, the overall regression was once again statistically significant ($R^2 = .558$, $F(3,106) = 44.53$, $p < .001$). Similarly to the western urban school, both the learning experience ($\beta = .440$, $p < .001$) and the ideal L2 self ($\beta = .466$, $p < .001$) had a significant moderate effect on the students' motivated learning behaviour.

5. Discussion

The above results show a clear difference between the urban and metropolitan areas within Hungary. While in the case of the students from the two metropolitan schools only the ideal L2 self had a statistically significant effect on motivated learning behaviour, in the two urban schools the language learning experience could also significantly contribute. This result contrasts with Lamb's study in Indonesia (2012), where he found the L2 learning experience to be a significant predictor of learning effort in all contexts, while the ideal L2 self was mostly effective in the metropolitan area. The Indonesian context is reflected in the results of this study (Lamb, 2012) in that none of the schools had the ought-to L2 self contribute significantly to the students' motivated learning behaviour. While this study has some clear limitations outlined below, the measured differences do provide some valuable insight into the context-related differences in language learning motivation and the L2MSS.

One of the main takeaways lies in the importance of context when discussing motivation research. Even in such a small sample, with data collected for a different aim completely, there is a clear line between metropolitan schools, that is, schools in Budapest, and urban schools in different parts of Hungary. This further exemplifies the importance of considering the context whenever language learning motivation is discussed, be it for research or teaching purposes. Though individual differences are often talked about within the field, it is important to note that context, as seen in this study, can have a considerable effect on students' motivational profiles, and therefore they need to be motivated differently.

The results have also outlined the importance of the ideal L2 self component of the L2MSS. As the ideal L2 self was the strongest predictor of motivated learning behaviour, that is, it was the only component that had a significant effect in all four schools, educators should consider building a learning environment where this self can be further enhanced or reinforced.

While it would be difficult to call into question the importance of context in L2 motivation research, it is important to note that this study is not without limitations. The data used for analysis was collected for a purpose different from the aim of this current study, and thus throughout the development of the relevant instruments contrasting geographical contexts were not considered. The sample is also small when considering the number of schools; only two urban schools were measured, and only two schools were chosen from the capital city. Therefore, it is possible that the results are not representative of the whole country. Lastly, while geographical contexts were discussed, it is of utmost importance to note

that no rural areas were represented in the data, which is where Lamb (2012) found stark differences.

With such limitations, there is a plethora of future research opportunities in examining the effects of geographical context on L2 motivation within Hungary. First, rural learners should also be contrasted to broaden the target population of such research efforts. It should also be established whether other contextual factors, such as the school environment, or more nuanced placement, such as location within the city itself influenced the results. Additionally, more research is needed to discover why the ought to L2 self could not significantly predict motivated learning behaviour, and to discover whether the differences were due to a direct or indirect effect. Finally, further studies should aim at discovering the nuances of the context-based differences across geographical areas within the country. Furthermore, to broaden the perspective of such efforts, related studies should be conducted in other countries to examine similar contextual aspects of L2 motivation.

6. Conclusion

The current study aimed to examine the differences and similarities between distinct geographical areas of Hungary based on how the three components of the L2MSS predict motivated learning behaviour. The results show that the urban schools (county seats) and the metropolitan schools (capital city) are clearly distinct. In the case of the latter, only the ideal L2 self could significantly predict motivated learning behaviour, while in the county seats both the ideal L2 self and the learning experience were indeed predictors.

While this study was only able to examine the differences between urban and metropolitan contexts, the results suggest that geographical areas do differ in the way learners are motivated. In light of the studies mentioned in the above literature review, where rural learners were considered and, in each case, contextual factors affecting motivation were found, one could clearly see the need for research into rural learners within Hungary, to map the contextual differences affecting learners' motivation. This information would be key in ensuring that students across the country can receive the help they need considering their own motivational character, to ensure that learners have successful and pleasant language learning experiences across Hungary.

To conclude the above, the authors hope that readers of this study feel empowered to step outside their comfort zones when it comes to choosing the target population for their next research endeavour so that we can work together on filling the gaps in the field of motivation research. This is for the sake of those learners, who most often fall outside the zone of convenience – or convenient – sampling and are therefore not represented in the results of existing studies. As a final note, we must emphasise that while geographical differences were the focus of the present analysis, there are other contextual factors which could affect learners' L2 motivation, some of which were presented in the literature review

above, and discovering the effects of these factors should also be pursued in future research efforts. To sum up, though L2 motivation is a popular and highly researched field, there is still a lot of ground to be covered by those willing to take on the challenge.

References

- Abaunza, G. A., Martínez-Abad, F., Rodríguez-Conde, M. J., & Avalos-Obregón, M. D. (2020). Demotivating factors in learning English as a foreign language: Case in Colombian vulnerable rural schools. *Revista ESPACIOS*, 41(4), 17–30.
- Al-Hoorie, A. (2018). The L2 motivational self system: A meta-analysis. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 721–754. doi:10.14746/ssllt.2018.8.4.2
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. doi:10.1016/j.system.2015.10.006
- 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 Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9–42). Bristol, UK: Multilingual Matters. doi:10.21832/9781847691293-003
- Dörnyei, Z. (2019). From integrative motivation to directed motivational currents: the evolution of the understanding of L2 motivation over three decades. In Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-28380-3_3
- Dörnyei, Z. and Ottó, I. (1998) Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Pearson Education Limited.
- Faisal, K. O., & Ali, Y. (2021). EFL teaching and learning in the rural areas of Bangladesh: Addressing obstacles to teaching L2. *International Journal of Education*, 13(4), 1–34. doi:10.5296/ije.v13i4.18965
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272.
- Henry, A. (2019). Directed Motivational Currents: Extending the theory of L2 vision. In Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., Ryan, S. (Eds.), *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*. London, UK: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-28380-3_7
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. doi:10.1037/0033-295X.94.3.319
- Lamb, M. (2012). A self system perspective on young adolescents' motivation to learn English in urban and rural settings. *Language Learning*, 62(4), 997–1023. doi:10.1111/j.1467-9922.2012.00719.x
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41, 954–969.
- Prasangani, K. S. (2018). Investigation of L2 motivational self system: A comparative study of undergraduates from displaced and resettled regions in Sri Lanka. *Sabaragamuwa University Journal*, 16(1), 58–67. doi:10.4038/suslj.v16i1.7719
- Ushioda, E. (1998) Effective motivational thinking: A cognitive theoretical approach to the study of language learning motivation. In Soler, E.A. and Espurz, V.C. (Eds.), *Current issues in english language methodology*. (pp. 77–89). Castelló de la Plana: Universitat Jaume I.
- Vonkova, H., Jones, J., Moore, A., Altinkalp, I., & Selcuk, H. (2021). A review of recent research in EFL motivation: Research trends, emerging methodologies, and diversity of researched populations. *System*, 103, 102–622. doi:10.1016/j.system.2021.102622

Comenius Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
jakabova23@uniba.sk
<https://orcid.org/0000-0002-2290-3281>

Dančo Jakab Veronika: Szlovákiai magyar tanulók nyelvtanórával kapcsolatos véleménye
Students' attitudes towards Hungarian as a mother tongue lessons in Slovakia.
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 47–64.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.004>

Szlovákiai magyar tanulók nyelvtanórával kapcsolatos véleménye

Students' attitudes towards Hungarian as a mother tongue lessons in Slovakia

The purpose of this study is to investigate the attitudes of students in Slovakia towards Hungarian as a mother tongue lessons. The questionnaire was completed by 200 students from three secondary grammar school with Hungarian as the language of instruction between 2020 and 2022. The results show that students do not have a negative, but rather a neutral relationship towards Hungarian as a mother tongue lesson, which were mainly described as 'important' and 'difficult'. In addition, it was also found that respondents consider the knowledge they learn in Hungarian as a mother tongue lessons to be useful primarily because they believe that it contributes to the acquisition of the 'correct' use of the language and also helps them to develop their orthographic competence. Students' self-reported feedback showed that their perception of language is shaped by a traditional, prescriptive view of language: the relativity of the notion of 'correctness' and the importance of adaptation to the language register or the speech situation are only rarely mentioned.

Keywords: Hungarian as a mother tongue lesson in Slovakia, secondary grammar school with Hungarian as the language of instruction, questionnaire, attitude research, prescriptive linguistics.

1. Bevezetés

A pedagógiai és oktatásnyelvészeti kutatások a kétezres évek elejétől kezdődően egyre nagyobb figyelmet fordítanak a tanulói teljesítményt befolyásoló affektív tényezők vizsgálatára, melyek körében kiemelkedő szerepet tölt be a diákok különféle tantárgyak iránti attitűdje (Józsa, 2002: 239). Attitűdkutatásokat legelőször a szociálpszichológia és a személyiség-lélektan tudományterületein végeztek. Az attitűd mint fogalom egyik legelterjedtebb meghatározása Allport (1935: 810) nevéhez fűződik, aki szerint „az attitűd tapasztalat révén szerveződött mentális és idegi készenléti állapot, amely irányító vagy dinamikus hatást gyakorol az egyén reagálására mindazon tárgyak és helyzetek irányában, amelyekre az attitűd vonatkozik”. A 20. század során számos, eltérő szempontot alkalmazó attitűdmeghatározás jött létre. Jelen tanulmányban egy, a kétezres évek legelején megfogalmazott, magyar vonatkozású, oktatásnyelvészeti háttérű attitűd-definícióból indulok ki, miszerint az attitűd általános beállítódást, valamilyen cselekvésre való készenlétet jelent (Csapó, 2000: 344).

Mivel a tanulmány célja, hogy szlovákiai magyar középiskolás tanulók nyelvtan iránti attitűdjét mérje fel, meg kell határoznunk a tantárgyi attitűd fogalmát is. Ehhez a Csapó (2000: 344) által kidolgozott definícióból indulok ki, miszerint a tantárgyi attitűdöt a tantárggyal kapcsolatos általános beállítódásként, illetve annak tanulására való készenlétként értelmezhetjük. A tantárgyi attitűdvizsgálatok előnye, hogy rámutatnak az egyes tantárgyak oktatásában tapasztalható pedagógiai-módszertani kultúra aktuális színvonalára, s rendszeres mérésükkel a közoktatás terén bevezetett reformok (például pedagógiai dokumentumok, taneszközök, tankönyvek) sikerességéről is számot adnak. Az attitűdöt attitűdskálákkal mérik, ilyenek például a Likert-féle, a Guttman-féle, a Thurstone-féle vagy az Osgood-féle skálák.¹ A tantárgyi attitűdökre vonatkozó kutatásokban leggyakrabban a Likert-skálát alkalmazzák (vö. McPherson & O'Neill, 2010: 101–137; Seog et al., 2011: 89–104).

1.1. A nyelvtanórák helyzete a korábbi tantárgyi attitűdvizsgálatok tükrében

Magyarországon a hetvenes évek óta végeznek tantárgyi attitűdvizsgálatokat, melyek közül jelen alfejezetben néhányat – a teljesség igénye nélkül – részletesen is bemutatok, különös figyelmet fordítva a nyelvtanórák helyzetének ismertetésére.

Az egyik legelső attitűdmérés Ballér (1973: 644–657) nevéhez fűződik, aki rámutatott arra, hogy az akkori 14 éves korosztály a nyelvtan tantárgynál csupán az orosz nyelvet kedvelte kevésbé. Egy későbbi, 1995-ben Csapó által elvégzett kutatás, mely szegedi 7. és 11. évfolyamos tanulók körében az iskolai tudás különböző komponenseinek szerveződését vizsgálta, háttérváltozóként a tantárgyi attitűdöket is felmérte. A kérdőív eredményeiből egyrészt kiderült, hogy mindkét említett életkorban a legkevésbé kedvelt tantárgyak csoportjához a fizika, a kémia és a nyelvtan tartozik; másrészt, hogy a nyelvtan pozíciója csekély mértékben ugyan, de a középiskolai évekre javul (Csapó, 2002: 57). A szegedi vizsgálatot Csapó és munkatársai 1997 és 2000 között, országos

¹A felsorolt skálák röviden a következőképp jellemezhetők. A Likert-skála esetében a válaszadóknak azt kell megjelölniük, hogy egy-egy feltüntetett állítással milyen mértékben értenek egyet. Ehhez leggyakrabban öt- vagy hétfokozatú skála áll rendelkezésükre, melynek egyik végpontját a „teljesen egyetértek”, másik végpontját pedig az „egyáltalán nem értek egyet” lehetőség alkotja. Az egyes kategóriákat egységesen pontozzák, például az ötfokú skála esetében 1-től 5-ig terjedő pontszámokkal. A Guttman-skála lényege, hogy a válaszadóknak olyan egymondatos állítások sorozatát kínálják fel, melyekre bináris (például: igen-nem) ugyanakkor eltérő értékkel ellátott (például: 0-1) válaszok adhatók. Az egymás utáni kérdések fokozatosan emelkedő, illetve csökkenő jellegű módosulása azt fejezi ki, hogy az adatközlő mennyire erősen áll ki a véleménye mellett. Ha a válaszadónak a skálán elért összpontszáma 0, akkor az arra utal, hogy az illető egyik állítást sem tudja elfogadni. A Thurstone-skála alatt ebben az esetben az egyenlőnek látszó intervallumok módszerét értem, mely során a megkérdezetteknek az a feladatuk, hogy kifejezzék, egyetértenek-e vagy sem a felsorakoztatott kijelentésekkel. Az Osgood-féle szemantikus differenciálskála egy hétfokozatú értékelő skála, melynek két végén ellentétes értelmű melléknevek állnak (például tisztességes-tisztességtelen). A válaszadóknak a hét fokozat közül azt kell megjelölniük, amely a vizsgálati tárgygal kapcsolatos vélekedésüket legjobban kifejezi (vö. Rózsa, 2006: 67–90).

reprezentatív mintán is megismételték. Az adatközlők ezúttal 5., 7., 9. és 11. évfolyamos tanulók voltak, akiknek válaszaik arról tanúskodtak, hogy az iskolában eltöltött évek számának növekedésével a diákok viszonya a nyelvtannal (és más tantárgyakkal) szemben (is) romlik: míg az 5. évfolyamos tanulók nyelvtanhoz kapcsolódó átlagattitúdja 3,4 volt, addig a 11. évfolyamosok esetében ez a szám 3,06-ra csökkent. A középiskola végére a nyelvtan – a matematikával, a kémiával és a fizikával egyetemben – újfent a legkevésbé népszerű tantárgyak közé került (Csapó, 2000: 348–351). Egy 1999-ben Baranya megyében lezajló felmérés a 7. és 11. évfolyamos tanulók tantárgyakkal kapcsolatos attitűdjét a korábbi, egydimenziós vizsgálati eljárás helyett nyolc ellentétpárból (például: változatos-egyhangú, fontos-felesleges, érdekes-unalmas stb.) álló és ötfokú skálával rendelkező mérőlap segítségével állapította meg. Az így összegyűjtött eredmények nemcsak arra világítottak rá, hogy a nyelvtan mindkét vizsgált évfolyamon – a fizikával, az énekekkel, illetve a kémiával együtt – a népszerűségi rangsor végén foglal helyet (Kocsis, 2000: 3–4), de arra is, hogy ennek ellenére mind az általános, mind a középiskolások elismerik a tantárgy fontosságát és hasznos mivoltát (Takács, 2001: 304–316). Az előző kutatásoktól Csíkos 2011-ben Csongrád megyei 7. osztályos tanulók körében végzett attitűdvizsgálata abban tért el, hogy a diákok által leginkább és legkevésbé kedvelt tantárgyak felől nyílt végű kérdésekkel érdeklődött. A felmérés arról tanúskodott, hogy a nyelvtant legkedvesebb tantárgynak a válaszadók 1,6%-a, legkevésbé kedvelt tantárgynak pedig a diákok 5%-a nevezte. Megjegyzést érdemel, hogy ebben a felmérésben a nyelvtant népszerűtlenség tekintetében a földrajz, a matematika, a fizika és a kémia is megelőzte, tehát a korábbi vizsgálatokhoz képest a ranglista kedvezőbb helyén foglalt helyet (Csíkos, 2012: 3–12).

Szlovákiai magyar vonatkozásban arra az írásra hivatkozhatunk, mely a szlovák oktatásügyi minisztérium háttérintézményeként működő Állami Pedagógiai Intézet által 2007-ben összegyűjtött adatokat mutatja be. Ez a vizsgálat azonban nem a nyelvtan, hanem komplex módon a magyar nyelv és irodalom mint tantárgy közkedveltségéről szolgáltatott közelebbi adatokat. Az eredményekből az derült ki, hogy az adatközlők 66,3%-a a magyar nyelv és irodalom tárgyhoz fűződő viszonya kifejezésekor a „nagyon szeretem”, vagy a „szeretem” opció mellett döntött, valamint hogy a szóban forgó tantárgy a középiskolások körében népszerűbb, mint az általános iskolások körében (Simon, 2015: 51–62).

1.2. A szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvoktatás nyelvszemlélete

A szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban a magyar mint anyanyelv oktatását és az oktatásban használt magyarnyelv-tankönyveket évtizedekig szinte kizárólag a strukturalista nyelvszemlélet jellemezte. Változást napjainkig és egyedülként a szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumok és szakközépiskolák

első osztálya számára készült, 2009-ben megjelent magyarnyelv-tankönyv² hozott, melyben a szociolingvisztikai nyelvszemlélet közvetítésével összhangban a kétnyelvűség, a többségi-kisebbségi nyelvhasználat kérdésköre, a szlovák–magyar terminusok egyeztetése, valamint a kontrasztív szemléletmód alkalmazása szisztematikusan megjelenik (vö. Kugler, 2014: 120). A szlovákiai magyar középiskolák magyarnyelv-tankönyveinek nyelvszemléleti korszerűsítése azonban politikai okok miatt az első osztályos anyanyelvtankönyv kiadását követően félbeszakadt: a 2011-es kormányváltás után a szlovák oktatásügyi minisztérium élére új tárcavezető került, aki új tankönyvpályázatot hirdetett. Ennek eredményeként a második, harmadik és negyedik osztály tankönyveit³ más szerzők készítették el. S jöllehet a vonatkozó három magyarnyelv-tankönyvnek az első anyanyelvtankönyv folytatásának kellett volna lennie, a gyakorlatban mégis a strukturalista szemlélet érvényesül bennük (Misad, 2015: 74–75).

2. A kutatás célja és hipotézisei

Jelen kutatás célja – az 1.1. fejezetben ismertetett attitűdvizsgálatokkal ellentétben – nem a szlovákiai magyar középiskolákban oktatott tantárgyak népszerűségi rangsorának megállapítása, hanem szlovákiai magyar középiskolások nyelvtanórákhoz fűződő attitűdjének több szempontból való feltérképezése. A vizsgálatban azokra a kérdésekre keresem a választ, hogy a tanulókat: 1) milyen jellegű attitűd fűzi a nyelvtanórákhoz; 2) milyen jelzőkkel jellemzik azokat; illetve 3) milyen mértékben és miért tartják hasznosnak a nyelvtanórán elsajátítható ismereteket.

A vizsgálat során az alábbi hipotézisek bizonyítására, illetve elvetésére vállalkozom:

H1: A tanulók a nyelvtanórákat kevésbé kedvelik.

H2: A tanulók a nyelvtanórákat inkább negatívabb töltetű jelzőkkel értékelik.

H3: A tanulók a nyelvtanórákon elhangzó nyelvtani tananyagot kevésbé tartják hasznosnak.

² Misad Katalin, Simon Szabolcs & Szabó Mihály Gizella (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

³ Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012a). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012b). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012c). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

3. Módszertan

A szlovákiai magyar középiskolai tanulók nyelvtanórákhoz fűződő attitűdjének közelebbi meghatározásához három szlovákiai magyar tannyelvű középiskola kétszáz diákjától gyűjtöttem adatokat.

A kutatási helyszínül szolgáló iskolákkal szemben két követelményt állítottam fel. Egyrészt annak érdekében, hogy az eredmények az ország különböző részeiről származó tanulók véleményét egyaránt tükrözzék, a vizsgálatra kiválasztott középiskoláknak eltérő földrajzi környezetben kellett elhelyezkedniük. Másrészt, mivel a szlovákiai magyar tannyelvű (és magyarországi) iskolákban (is) változó a nyelvtanórák megtartásának gyakorisága, – egyes oktatási intézményekben heti rendszerességgel sort kerítenek rájuk, másokban vagy tömbösített formában (tehát egy-egy terjedelmesebb irodalmi témakör lezárása után, a leíró tananyagokra összpontosítva), vagy nagyon ritkán, illetve egyáltalán nem tartják meg őket – ezért a kutatásba bevont középiskolákat más-más grammatikatanítási szemlélet is kellett, hogy jellemezze (vö. Antalné Szabó, 2002: 148–152; Kiss, 2010: 24; Laczkó, 2015: 24; Lanstyák, 2011: 16; Minya, 2018: 257; Misad, 2011: 498, 2013: 46).

A 2020 és 2022 között megvalósított vizsgálatba bevont oktatási intézményeket, a könnyebb áttekinthetőség érdekében, kódokkal láttam el: a Nyugat-Szlovákiában működő középiskolához a NySz azonosítót, a Közép-Szlovákiában lévő oktatási intézményhez a KöSz kódot, a kelet-szlovákiai középiskolához pedig a KeSz azonosítót rendeltem. A tanulmány további részében a középiskolákra való hivatkozáshoz ezeket a kódokat alkalmazom.

A NySz oktatási intézményben rendszeresen, heti egy alkalommal, a KöSz középiskolában tömbösített formában, a KeSz oktatási intézményben pedig a felmérés idején csupán a második és a negyedik évfolyamon kéthetente egy alkalommal került sor nyelvtanórákra. Ez utóbbi oka az, hogy a KeSz középiskolában a magyar nyelv és irodalom tantárgyat négy évtizeden keresztül ugyanaz a pedagógus oktatta, aki csupán a negyedik osztályos tanulók számára tartott kéthetente egyszer nyelvtanórát, elsősorban a közelgő érettségi vizsgára való tekintettel. A 2019/2020-as tanévben a KeSz középiskola vezetősége az akkori első évfolyamos tanulók magyar nyelv és irodalom oktatásával egy másik pedagógust bízott meg, aki szakítva az iskolában addig uralkodó nyelvtanoktatási szemlélettel úgy döntött, hogy az általa tanított osztályban kéthetente egy alkalommal mindenképp sort kerít nyelvtanórára is. Ezzel magyarázható, hogy jelen vizsgálat megvalósításakor, a 2020/2021-es tanév elején, a KeSz középiskolában csak a másodikos és a negyedikes tanulók részesültek nyelvtanoktatásban.

Az egyes iskolák tanulóinak nyelvtanórákkal kapcsolatos attitűdjét, illetve véleményét egy anonim, önkitöltős kérdőív segítségével mértem fel. Az adatgyűjtést mindhárom helyszínen személyesen végeztem el. Azért döntöttem a kérdőíves adatfelvétel mellett, mert ez a módszer rövid idő alatt nagyobb

mennyiségű statisztikai adatot biztosít és lehetővé teszi az elvégzett vizsgálat egyszerű megismétlését, illetve ellenőrzését is (vö. Chambers, 1994: 36; Babbie, 2001: 276). A válaszok elemzésekor figyelembe kell vennünk, hogy a diákok megfelelési kényszere az iskolai környezet és a kérdőív kitöltésének ténye miatt feltehetőleg nagyobb volt, vagyis az adatközlők egy része a terepmunkás általuk feltételezett elvárásaival összhangban válaszolhatott, mely oknál fogva az összeredmények pozitívabb képet mutathatnak, mint amilyen az a valóságban (vö. McKinney & Swann, 2001: 35–53).

A kérdőív bevezető részében az adatközlőkkel kapcsolatos háttérinformációk felől érdeklődtem; míg érdemi részében Likert-skálán alapuló, feleletválasztós és nyílt típusú kérdéseket helyeztem el. A kérdőívben alkalmazott Likert-skála ötfokú volt: az (1), vagyis a legalacsonyabb fokozat a legkedvezőbb, az (5), vagyis a legmagasabb fokozat pedig a legkedvezőtlenebb minősítést jelentette; a minősítésekhez rendelt pontszámok a szlovák közoktatásban a tanulók értékelésére alkalmazott érdemjegyekre reflektáltak, melynek keretében az egyes a legjobb, az ötös pedig a legrosszabb osztályzatnak számít.

Míg a skálás értékelő és feleletválasztós kérdésekre érkezett válaszokat a Microsoft Excel 2016 Professional Plus és az IBM SPSS Statistics program segítségével dolgoztam fel, addig a nyitott típusú kérdésekre megfogalmazott tanulói visszajelzések elemzését mechanikusan végeztem el, melynek során a kérdőívekben megjelenő tipikus válaszokat előbb beazonosítottam, majd csoportokba sorolva értelmeztem.

Az összegyűjtött adatok kapcsán fontos kiemelnünk, hogy mivel a felmérést nem reprezentatív mintán végeztem, ezért minden későbbi megállapításomat és következtetésemet csak a kutatásban részt vevő konkrét mintára vonatkoztathatjuk, azaz nem általánosíthatjuk.

4. Eredmények

A vizsgálat keretében megkérdezett kétszáz adatközlő oktatási intézmény, évfolyam és nem szerinti megoszlását az 1. táblázat mutatja, mely alapján: a) a legtöbb tanuló a KöSz középiskolából került ki; b) a kitöltők körében az első évfolyam diákjai képviseltetik magukat a legnagyobb arányban; c) több a lány, mint a fiú adatközlő. A NySz középiskola negyedik évfolyamos tanulói – az iskola vezetőségének kérésére, a közelgő érettségi vizsga miatt – nem ve(he)ttek részt a vizsgálatban.

1. táblázat. A kutatásban részt vevő tanulók évfolyam és nem szerinti megoszlása oktatási intézményenként

Az oktatási intézmény kódja	A tanulók osztály szerinti megoszlása				A tanulók nem szerinti megoszlása		A résztvevő tanulók száma
	1.	2.	3.	4.	lányok	fiúk	
NySz	29	20	11	0	41	19	60
KöSz	23	19	18	14	36	38	74
KeSz	19	9	18	20	37	29	66
Összesen	71	48	47	34	114	86	200

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A tanulók nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjét a kérdőív első, Likert-skálán alapuló kérdése vizsgálta, mely afelől érdeklődött: „Mennyire kedveled a nyelvtanórákat?” A diákok meggyőződésüket a skálán elhelyezett öt válaszlehetőség egyikének megjelölésével fejezhették ki: (1) nagyon kedvelem, (2) kedvelem, (3) közömbös, (4) nem kedvelem, (5) egyáltalán nem kedvelem. A páratlan számú, azaz középső értékkel rendelkező Likert-skála lehetővé tette, hogy a tanulók a nyelvtanhoz fűződő semleges viszonyukat is kifejezhessék (vö. Zerényi, 2016: 470–478).

A 2. táblázatban közölt válaszok alapján megállapíthatjuk, hogy a diákok nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjének átlaga 2,68, mely a „kedvelem” és a „közömbös” opciók között helyezkedik el, közelebb az utóbbi fokozathoz. Az attitűdátlagok iskolák szerinti áttekintése azt mutatja, hogy a nyelvtanórák legkevésbé a NySz középiskola tanulóinak körében, és leginkább a KeSz oktatási intézmény adatközlőinek körében népszerűek. Vagyis azok a tanulók kedvelik leginkább a nyelvtanórákat, akik ritkán, vagy egyáltalán nem vesznek részt rajtuk, és azok legkevésbé, akik rendszeres nyelvtanoktatásban részesülnek.

2. táblázat. A nyelvtannal kapcsolatos attitűd átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

Az oktatási intézmény kódja	Átlag	Szórás
NySz	2,86	0,84
KöSz	2,6	1,27
KeSz	2,59	0,99
Attitűdátlag (NySz+KöSz+KSz)	2,68	1,2

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A 3. táblázat a nyelvtanórához kapcsolódó tanulói attitűdök átlagát és szórását biológiai nem szerinti bontásban ismerteti, mely alapján nyilvánvaló, hogy a lányokat mindhárom középiskolában pozitívabb viszony fűzi a nyelvtanórákhoz, mint a fiúkat, akiknek a hozzáállása inkább közömbösnek nevezhető. Megállapíthatjuk továbbá, hogy a nyelvtant leginkább a KeSz oktatási

intézmény lány adatközlői, s legkevésbé a NySz középiskola fiú válaszadói kedvelik. Ha az összes tanuló választát Khi-négyzet próbának vetjük alá, akkor $p < 0,05$, tehát a biológiai nem és a nyelvtannal szembeni attitűd között szignifikáns összefüggés áll fenn. Mivel azonban a Cramer-féle együttható értéke mindössze 0,216, ezért a két változó közötti kapcsolat gyenge.

3. táblázat. A nyelvtannal kapcsolatos attitűd biológiai nem szerinti átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

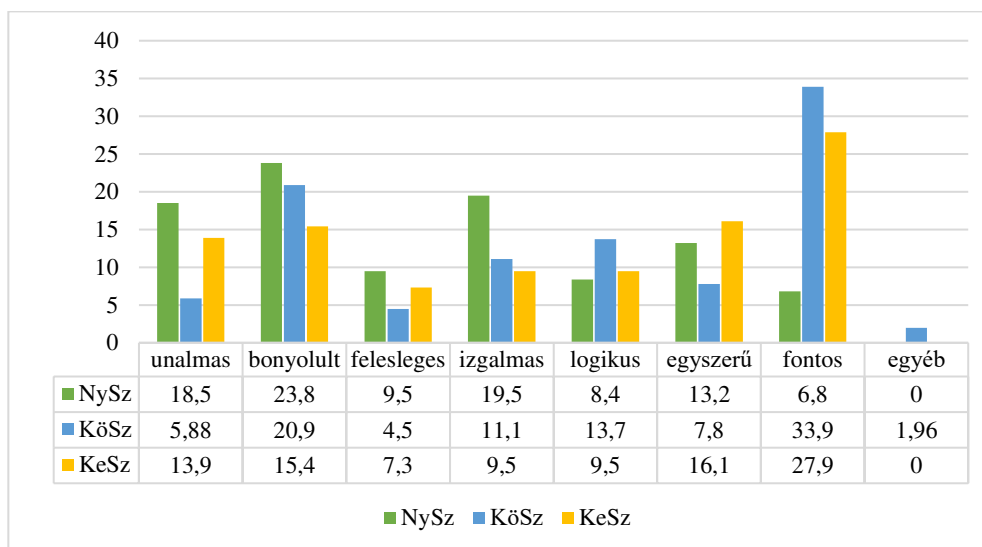
Az oktatási intézmény kódja	nem	átlag	szórás
NySz	lányok	2,7	0,72
	fiúk	3,16	0,98
KöSz	lányok	2,5	0,9
	fiúk	2,7	1,07
KeSz	lányok	2,3	1,04
	fiúk	2,9	1,27
Attitűdátlag	lányok	2,5	0,92
	fiúk	2,9	1,15

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

A második kérdésben (*Melyik jelzővel jellemeznéd leginkább a nyelvtanórákat?*) arra kértem a válaszadókat, hogy saját tapasztalataikból kiindulva döntsék el, a felsorolt jelzők (*unalmas, bonyolult, felesleges, logikus, izgalmas, egyszerű, fontos*) közül melyik illik leginkább a nyelvtanórákra. A kérdés típusát tekintve nyílt feleletválasztásos volt, vagyis a tanulók több lehetőséget is megjelölhettek válaszként. Lengyelné Molnár (2013: 89–90) szerint e kérdéstípus előnye, hogy olyan opciókat is felkínál, melyek a kitöltőkben esetleg nem merülnének fel.

A kétszáz tanulótól összesen 428 jelölés érkezett, tehát egy kérdőívben egy válaszadó átlagosan 2,14 jelzöt karikázott be. A beérkezett visszajelzések százalékos arányát az 1. ábra szemlélteti. Ebből kiindulva a tanulók elsősorban a „fontos” (68%), másodsorban a „bonyolult” (60%) jelző alkalmazásával jellemzik nyelvtanóráikat, míg harmadik helyen, mintegy húsz százalékkal lemaradva, az „izgalmas” (40,1%) jelzöt választják. Az eredmények iskolák szerinti megoszlása ugyanakkor azt tükrözi, hogy a nyelvtanórákat mind a KöSz, mind pedig a KeSz középiskola tanulói elsősorban a „fontos” jelzővel illetik, melyet a KöSz oktatási intézmény diákjainak körében a „bonyolult”, a KeSz középiskola tanulóinak körében az „egyszerű” jelző követ. Ezzel ellentétben az olyan negatív(abb) jelentéstartalommal bíró jelzőket, mint az „unalmas”, „bonyolult” vagy „felesleges” legnagyobb arányban a rendszeres nyelvtanoktatásban részesülő NySz középiskola tanulói választják. Megjegyzést érdemel, hogy mindhárom oktatási intézmény adatközlői a legkisebb mértékben utalnak a nyelvtanórákra a „felesleges” jelzővel.

1. ábra. A nyelvtanórákat leginkább meghatározó jelzők oktatási intézmények szerint (%)
(n=200)



NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

Ahogy az 1. ábra is mutatja, az „egyéb” lehetőséget hosszabb válasz megfogalmazására csupán a KöSz középiskola három tanulója használja fel. Egyikük a „felesleges” és a „fontos” jelző melletti döntését bővíti ki az 1. idézetben lévő válasszal:

- (1) *Felesleges túlságosan részletesen venni [a nyelvtant], viszont fontos, hogy helyesen beszéljünk és írjunk. Nemcsak az alapján mondunk/írunk valamit, hogy hogy mondta a tanár a nyelvtanórán, hanem az alapján is, hogy hogyan halljuk és használják a kinti, meg az otthoni környezetünkben. De vannak olyan fontos dolgok is [nyelvtanból], amiket az iskolában tanulunk meg.*

Az (1) idézetben a KöSz oktatási intézmény tanulója előbb leszögezi, hogy nyelvtannal szükségtelen a jelenlegihez hasonló részletességgel foglalkozni, és csupán azt a tudást tartja lényegesnek, amely a „helyes” nyelvhasználat kialakításához, illetve a helyesírás fejlesztéséhez járul hozzá. Az adatközlő azonban véleményét az (1) idézet végén részben módosítja, hiszen megállapítja, hogy mégis vannak olyan lényeges ismeretek, melyekre csak az iskolában tehet szert. A tanuló ezenkívül kifejti, hogy nyelvhasználatunkat nemcsak a pedagógus megjegyzései, hanem az iskolán kívüli nyelvhasználati mikro- és makrokörnyezet is befolyásolja. Az adatközlő valószínűleg nem tudatosan, mégis arra mutat rá, hogy beszédünket elsődlegesen nem a nyelvtanórán elhangzó nyelvhasználati tanácsok, hanem a minket körülvevő emberek, tehát a családtagok, a barátok, az iskolatársak stb. határozzák meg. Ezt számos olyan kvalitatív jellegű

szociolingvisztikai kutatás is alátámasztja, amely az ún. alkalmazkodáselmélet alapját képezi (vö. Milroy, L., 1980; Milroy, J., 1987, 1992; Eckert, 2000; Coupland, 2007).

Egy másik tanuló az „egyéb” lehetőség keretében megmagyarázza, hogy a nyelvtanórákat azért tartja bonyolultnak, mert „a nyelvtant túl részletesen vesszük.” A harmadik adatközlő az „egyéb” opcióban a „fontos” és az „izgalmas” jelzők bekarikázásának okára világít rá: „A magyar nyelvben olyan gyönyörű, változatos szavak vannak, amihez hasonlókat más nyelvekben nem talál meg az ember.” E kijelentés háttérében egy, a magyar nyelv jellegével kapcsolatos nyelvi mítosz húzódik meg (vö. Lanstyák, 2014: 87–88), valamint olyan nyelvi ideológiák jutnak benne kifejezésre, mint például a nyelvi dekorizmus, expresszizmus vagy szingularizmus (vö. Lanstyák, 2017).

A kérdőív harmadik, Likert-skálán alapuló kérdésével azt kívántam felmérni, mennyire tartják hasznosnak a nyelvtanórák által közvetített ismereteket a tanulók. Az adatközlőknek az alábbi öt válaszlehetőség közül kellett választaniuk egyet: (1) nagyon hasznos, (2) inkább hasznos, (3) közömbös, (4) nem hasznos, (5) egyáltalán nem hasznos.

A tanulók nyelvtani tananyag hasznával kapcsolatos átlagattitűdjéről a 4. táblázat tartalmaz közelebbi információkat. Ezek szerint az adatközlők nyelvtani tananyaggal szembeni átlagattitűdje az „inkább hasznos” és a „közömbös” opció között helyezkedik el, közelebb az előbbi fokozathoz. A középiskolák szerinti attitűdmegoszlást tekintve megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanórákon elhangzó ismereteket elsősorban a KöSz középiskola tanulói, legkevésbé pedig a KeSz oktatási intézmény adatközlői tekintik hasznosnak.

4. táblázat: A nyelvtani tananyag hasznával kapcsolatos attitűd átlaga és szórása oktatási intézmények szerint

Az oktatási intézmény kódja	Átlag	Szórás
NySz	2,36	0,83
KöSz	2,28	1,0
KeSz	2,8	1,03
Attitűdátlag (NySz+KöSz+KSz)	2,21	1,17

NySz: nyugat-szlovákiai; KöSz: közép-szlovákiai; KeSz: kelet-szlovákiai

Egy alkérdés keretében arra kértem az adatközlőket, hogy indokolják meg a nyelvtani tananyag hasznossága kapcsán bejelölt válaszukat. Ezekben a visszajelzésekben körvonalazódnak azok a tényezők, melyek befolyásolják a diákok nyelvtantanulás iránti motivációját, miközben közvetett információt nyújtanak a tanórák nyelvszemléletéről is.

A legtöbb tanuló a nyelvtanórát azért tartja „nagyon hasznos”-nak, illetve „hasznos”-nak, mert véleményük szerint az átvett tananyagok fejlesztik

helyesírási készségeiket, lehetővé teszik a magyar nyelv nyelvtani szabályaival való megismerkedést, és a standard nyelvhasználat kialakítását, például:

- (2) *A nyelv helyes használata szempontjából fontos (NySz).*,
- (3) *A nyelvtan haszna a helyes és igényes nyelvhasználat megtanulásában van (NySz).*,
- (4) *Hasznosnak tartom, hogy az ember tisztában van a nyelvtannal és annak szabályaival (KöSz).*,
- (5) *Hasznos, mert a magyar nyelv helyesírás kifejezetten bonyolult még nekünk magyar ajkú embereknek is, és sokszor meggyűlik vele a bajunk. És mint magyar nemzetiségűeknek, illő tudni helyesen írni (KöSz).*,
- (6) *Szerintem fontos, hogy helyesen tudjak írni és kommunikálni (KeSz).*

A tanulók önállóan megfogalmazott válaszai arra utalnak, hogy a vizsgált középiskolák nyelvtanórái a helyes–helytelen minősítésre épülnek, vagyis a diákokban erőteljesen él az a hagyományos, nyelvművelői felfogás szerinti nyelvhelyesség-értelmezés, mely alapján léteznek helyes és helytelen nyelvhasználati módok, illetve nyelvi formák (vö. Kontra, 2015: 21). Erre az ún. preskriptív szemléletmódra vezethető vissza a tanulóknak az a meggyőződése, mely szerint a helyesség nyelvhasználóktól függetlenül is megragadható, és a beszélők természetes nyelvhasználatával is ellentétben állhat, például:

- (7) *Azért nagyon hasznos, mert hiába a magyar az anyanyelvem és ezt beszélem a legjobban, mégis meg kell tanulom helyesen használni a magyar nyelvet (KöSz).*

Megjegyzést érdemel, hogy ugyanilyen eredményre jutott Domonkosi (2007: 144) is, aki főiskolai hallgatók helyes és helytelen nyelvhasználatra vonatkozó vélekedéseit elemezte.

A szlovákiai magyar középiskolások között vannak, akik úgy vélik, hogy a helyes nyelvhasználat alapja a helyesírás ismerete, vagyis az írott nyelvet a beszélt nyelv elé helyezik, mely mögött a nyelvi standardizmushoz szorosan kapcsolódó nyelvi szkriptizmus ideológiája húzódik meg, például:

- (8) *Mert jobb, helyesebb lesz a nyelvtanórai helyesírásnak köszönhetően a nyelvhasználatunk (KöSz).*,
- (9) *Ahhoz, hogy helyesen mondjam el, amit akarok, jól kell tudnom a helyesírást, amit nyelvtanon megtanulhatok (KeSz).*

Az idézett válaszokból kitűnik, hogy a tanulók nem tesznek különbséget a helyesírás és a nyelvhelyesség között, tehát nem tudatosítják, hogy míg a helyesírás a nyelvnek csupán az egyik megvalósulási formáját, az írást

szabályozza, és konvenciókon alapuló helyességet hirdet; addig a nyelvhelyesség a fennálló beszédhelyzet alapján meghatározott helyénvalóságot jelenti, és a beszélő számára több lehetőséget is engedélyez (vö. Nádasdy, 2020: 179–184; Jánk, 2020: 46). A helyesírás és a nyelvhelyesség fogalmának összemosása azonban nemcsak a jelen vizsgálatban részt vevő tanulókra, de a beszélők nagy részére egyébként is jellemző, mely elsősorban a nyelvtanoktatás hagyományos, előíró szemléletére vezethető vissza.

A fentiek alapján nyilvánvaló, hogy a kutatásban részt vevő tanulók nem tesznek különbséget grammatikai helyesség, pragmatikai helyénvalóság és a helyesírásban érvényesülő normának való megfelelés között. Ehelyett a helyesség fogalmát abszolutizálják, nyelvhasználatukat egy ideális nyelvváltozathoz mérten értékelik (mely alatt a nyelvtanoktatás gyakorlatából kiindulva a standard nyelvváltozat értendő, bár ezt a tanulók explicit módon nem fogalmazzák meg), miközben nem tűzik ki célul az olyan anyanyelvi kompetencia kialakítását, melynek köszönhetően anyanyelvüket a kommunikációs szituációnak megfelelően képesek használni, illetve a mások által létrehozott írott nyelvi szövegeket megértik. Ez a hozzáállás a szlovákiai tanulókon kívül az erdélyi magyar diákok (vö. Pletl, 2021: 190) és a vajdasági magyar tanulók körében is megfigyelhető (vö. Vukov Raffai, 2012).

A szlovákiai magyar tanulók egy másik csoportja a nyelvtan hasznosságát gyakorlati indokok említésével, a tananyag jövőbeli, illetve a nyelvnek a különböző kommunikációs színtereken való felhasználhatóságával magyarázza, valamint azzal, hogy az egyes nyelvi-nyelvhasználati készségek megfelelő mértékű ismeretére mint a műveltség fokmérőire tekinthetünk, például:

- (10) *Kiváló helyesírással, jó fogalmazással, gazdag szókinccsel el tudom hitetni az emberekkel, hogy okosabb vagyok, mint valójában (NySz).*
- (11) *Nagyon hasznos, hisz, ha valaki nem tanulja meg a helyesírást, vagy a helyes nyelvhasználatot, akkor azt azonnal észre lehet venni az illetőn, akár néhány mondat után is. Szóbeli vizsgákon, állásinterjúkon szerintem ez az egyik legfontosabb (KöSz).*
- (12) *Később, főleg az érettségin, jól járhatok, ha tudom (KeSz).*

A diákok tehát úgy tartják, hogy az egyes kommunikációs képességek (konkrétan a helyes nyelvhasználat, a helyesírás és a fogalmazás) ismerete meghatározó szerepet tölt be a társadalmi érvényesülésben. Ez a meggyőződés nemcsak a jelen kutatásban részt vevő tanulókra, de – egy reprezentatív mintán elvégzett empirikus kutatás eredményei alapján – a magyar beszélőközösségre általánosságban véve is érvényes (vö. Terestyéni, 1990: 32–55). A fentiekén kívül néhány tanuló a nyelvtan érdemlegességét azzal igyekszik megindokolni, hogy ezek az ismeretek az alapműveltség részét képezik, tehát a tudás önmagában vett

értékként hivatott igazolni a nyelvtannal való foglalkozás szükségességét (vö. Szabó, 2011), például:

(13) *Fontos az alpműveltséghez (KeSz).*

A nyelvtani tananyag haszna mellett egyes adatközlők azzal is érvelnek, hogy elsajátításával lehetőségük van kifejezni a magyar nemzetiségükkel szembeni elhivatottságukat, illetve köteleességtudatukat, például:

(14) *Természetes, hogy nagyon hasznos, hisz mint magyar embernek kötelességem, hogy a saját anyanyelvemről tanuljak (KöSz).*

Ezt, valamint az ehhez hasonló motiváltságú válaszokat úgy is interpretálhatjuk, hogy a tanulók kisebbségi létüket a magyarországi beszélőkhöz képest hátránnyként fogják fel, melynek ellensúlyozását anyanyelvi ismereteik fejlesztésével kívánják megvalósítani.

Azok a tanulók, akik a nyelvtani ismeretekkel kapcsolatban közömbös álláspontot képviselnek, azzal magyarázzák véleményüket, hogy ezeknek a tananyagoknak csupán egy, főként a helyesírásra összpontosító része fontos, más része viszont felesleges; vagy azzal, hogy a tanultak a jövőben csak korlátozott mértékben használhatók fel, például:

(15) *Fontos tudni a helyesírást, viszont sok dolgot tanulunk, ami nem létfontosságú és nem fogjuk kihasználni (NySz).*

(16) *Vannak bizonyos tananyagok, melyek kevésbé fontosak, míg mások a későbbiekben fontosak volnának, és mégsem szánunk rá több időt (KöSz).*

(17) *Voltak hasznos, de haszontalan tananyagok is (KeSz).*

A nyelvtani tananyagot haszontalannak nevező tanulók között vannak olyanok, akik a nyelvtanóra egyedüli érdemlegességének a helyesírás elsajátítását tekintik, amióta viszont léteznek helyesírás-ellenőrző programok, a vonatkozó tanóra értelmét erősen megkérdőjelezzik, például:

(18) *Jól jön a helyesírás, de nagy része úgyis fölösleges, már rég van autocorrect (NySz).*

Mások úgy vélik, hogy beszélt nyelvi kommunikációs szükségleteiket a helyesírási szabályok ismerete nélkül is képesek kielégíteni, például:

(19) *Még, ha nem is írok egy-egy szót helyesen, akkor is megértik mit szerettem volna mondani (NySz).*

Néhány diák szerint a nyelvtani ismeretek a mindennapokban felhasználhatatlanok, kivéve azok számára, akik nyelvtannal szeretnének foglalkozni, például:

- (20) *Nem veszem hasznát az életben sehol az ennyire részletes nyelvtannak, hacsak nem magyartanárnak megyek (KöSz).*,
(21) *Mert a mindennapi életben nem fogom ezeket a dolgokat használni, például, hogy minek mi a szófaja (KeSz).*

Akadnak ugyanakkor olyan tanulók is, akik a magyar nyelv és irodalom tantárgy hasznosságát alapjaiban kérdőjelezzik meg:

- (22) *Nem tartom fontosnak, szerintem sokkal fontosabb dolgokat taníthatnának az iskolában, például több kémiát vagy biológiát, a magyar irodalom meg nyelvtan helyett (KeSz).*

5. Következtetések

A tanulmányban bemutatott vizsgálat célja szlovákiai magyar tannyelvű középiskolás tanulók nyelvtanórával kapcsolatos attitűdjének, illetve véleményének feltérképezése. A kutatásba három szlovákiai magyar középfokú oktatási intézményt vontam be, melyek nemcsak földrajzi elhelyezkedésüket, de grammatikatanítási szemléletüket tekintve is különböztek egymástól, s melyekre a tanulmányban a NySz, KöSz és KeSz kódokkal hivatkoztam.

A bemutatott eredmények ismeretében az első hipotézisre reflektálva megállapíthatjuk, hogy a tanulók nyelvtanórák iránti attitűdje a feltételezettnél kedvezőbben alakult, ugyanis az adatok azt mutatták, hogy a kétszáz adatközlő nyelvtanórákhoz kapcsolódó általános beállítottsága nem negatív, hanem inkább közömbös irányultságú (2,68). Emellett az attitűdök iskolák szerinti átlagának áttekintése arról informált, hogy a nyelvtanórák leginkább a KeSz oktatási intézmény adatközlőinek körében (2,59), és legkevésbé a NySz középiskola tanulóinak (2,86) körében népszerűek. Vagyis elsősorban azok a diákok kedvelik a nyelvtanórákat, akiknek a magyar nyelv és irodalom szakos pedagógus a szóban forgó tanítási órákat ritkán, vagy egyáltalán nem tartja meg, és azok a legkevésbé, akik heti rendszerességgel részesülnek nyelvtanoktatásban. Ez a jelenség feltehetőleg azzal magyarázható, hogy a nyelvtanórákon ritkábban részt vevő tanulóknak kevesebb lehetőségük van negatív jellegű nyelvtanórai tapasztalatokat szerezni, mint azoknak a diáktársaiknak, akiknek nyelvtanórai élményei hetente újabb – negatív és pozitív tapasztalatokkal – bővülnek. A nyelvtanórákon ritkábban részt vevő tanulóknak ezáltal kevesebb okuk van arra, hogy a vonatkozó tanórákról kedvezőtlen képet alakítsanak ki magukban.

A kutatás második hipotézise szintén nem igazolódott be maradéktalanul, mivel az adatközlők a nyelvtanórákat elsősorban a „fontos” (68%), másodsorban a

„bonyolult” (60%) jelző alkalmazásával jellemzik, míg harmadsorban az „izgalmas” (40,1%) lehetőséget választják. A diákok tehát nyelvtanóráik legmeghatározóbb vonásának megragadására elsősorban nem a negatív(abb) jelentéstartalmat hordozó jelzők mellett döntöttek. Az eredmények iskolák szerinti áttekintése arról tanúskodott, hogy a nyelvtanórákat a KöSz oktatási intézmény tanulói tartották leginkább „fontos”-nak. Miközben a negatív(abb) jelentéssel bíró jelzőket a nyelvtanoktatásban rendszeresen részesülő NySz középiskola tanulói jelölték be a legmagasabb arányban. Érdekes továbbá hangsúlyoznunk, hogy a nyelvtanórák jellemzésekor a legritkábban mindhárom középiskola tanulói a „felesleges” válaszlehetőséget jelölték meg.

A harmadik hipotézist figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a diákok a nyelvtanórán elhangzó ismeretek hasznát a vártnál pozitívabban értékelték, hiszen átlagattitűdjük (2,21) a Likert-skála „inkább hasznos” és „közömbös” opciója között helyezkedett el, közelebb az előbbi fokozathoz. Az attitűdök középiskolák szerinti átlagát alapul véve pedig kijelenthetjük, hogy a nyelvtanórai tananyagot leginkább a KöSz oktatási intézmény adatközlői (2,28), s legkevésbé a KeSz középiskola diákjai (2,8) tekintették hasznosnak.

A tanulóknak a nyelvtani ismeretek érdemlegessége kapcsán megfogalmazott válaszai jól tükrözték, hogy a szlovákiai magyar nyelvtanoktatásban a strukturalista, preskriptív és felcserélő szemlélet dominál, miközben a nyelvi változatosság és tagoltság ténye a tanítási órákon vagy nem kellő hangsúllyal, vagy nem kellő árnyaltsággal jelenik meg. A tanulók a „helyesség” fogalmát rendszerint abszolutizálták, azaz értelmezésekor a kommunikációs szituáció egyes tényezőit, illetve a helyénvalóság kritériumait nem vették figyelembe. Mindez nem meglepő, hiszen a szlovákiai magyar nyelvtanoktatás évtizedek óta hangsúlyozott szemléletváltását máig sem sikerült megvalósítani, melynek legfőbb oka, hogy a megfelelően kidolgozott tanterv, a korszerűen megírt magyarnyelv-tankönyvek és módszertani segédanyagok napjainkban sem állnak rendelkezésre.

A tanulmányban tett megállapítások kapcsán fontos tudatosítanunk, hogy a tanulók nyelvtanórához fűződő attitűdjéről a kérdőíves felmérés keretében összegyűjtött eredmények pozitívabb képet mutathatnak, mint amilyen a valóság. A következtetések pontosítása érdekében a kutatás folytatásaként a jövőben egyrészt a NySz, a KöSz és a KeSz középiskolák tanulóival fókuszcsoporthoz interjút készítünk; másrészt az őket oktató magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusokkal félig strukturált interjút rögzítünk. Az így szerzett információk segítségével az egyes oktatási intézményekben folyó pedagógiai és módszertani kultúra aktuális jellemzőit kívánom felmérni, s kijelölni az anyanyelvoktatás azon pontjait, melyek sürgős innovációra szorulnak.

Irodalom

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In Murchinson, C. A. (ed.), *A Handbook of Social Psychology* (798–844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Antalné Szabó Ágnes (2002). A grammatikatanítás pedagógiája. In Raisz Róza & Zimányi Árpád (szerk.), *Feladatok és módszerek az anyanyelvi nevelésben a XXI. század elején* 148–152. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Babbie, Earl (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Ballér Ede (1973). Tanulói attitűdök vizsgálata. *Pedagógiai Szemle* 23, 7–8, 644–657.
- Coupland, N. (2007). *Style. Language variation and society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia* 100, 3, 343–366.
- Csapó Benő (2002). *Az iskolai tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csikós Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszerével. *Iskolakultúra* 22, 1, 3–13.
- Domonkosi Ágnes (2007). Nyelvi babonák és sztereotípiák: a helyes és helytelen nyelvhasználat a népi nyelvészeti szemléletben. In Domonkosi Ágnes, Lanstyák István & Posgay Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (141–153). Dunaszerdahely – Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó.
- Eckert, P. (2000). *Linguistics variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Chambers, J. K. (1994). An introduction to dialect topography. *English World-Wide* 15, 1, 35–53.
- Jánk István (2020). A helyesírás-tanítás helye és szerepe a nyelvtanórán és az iskolában. In Ludányi Zsófia & Kalcsó Gyula (szerk.), *Az Eszterházy Károly Egyetem tudományos közleményei (Új sorozat 46. köt.) = Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica* (45–56). Eger: Líceum Kiadó. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6636/1/Acta%20Linguistica_46.pdf (2023.02.23)
- Józsa Krisztián (2002). Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.), *Az iskolai műveltség* (239–268). Budapest: Osiris Kiadó.
- Kiss Jenő (2010). Anyanyelvi órák a középiskolában: egy fölmérés tanulságaiból. *Magyartanítás* 51, 5, 24–25. Letöltés: <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas-2010-5.pdf> (2023.02.09.)
- Kocsis Mihály (2000). Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. *Iskolakultúra* 10, 8, 3–13.
- Kontra Miklós (2015). Megjegyzések nyelvi identitásunk intézményes rombolásáról. In Bodor Péter (szerk.), *Emlékezés, identitás, diszkurzus*. (21–38). Budapest: L'Harmattan.
- Kugler Nóra (2014). A beszélő ember és a nyelv viszonya a tankönyvek által közvetített tudásban és tevékenységben. In Vančo Ildikó & Kozmács István (szerk.), *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején* (117–139). Nyitra: Konstantin Filozófus Egyetem – Közép-európai Tanulmányok Kara – Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet.
- Laczkó Mária (2015). A magyartanítás fonáksága: a nyelvtanóra és szerepe. *Magyartanítás* 56, 3, 24–32. Letöltés: <http://www.trezorkiado.fw.hu/Magyartanitas2015-3.pdf> (2023.03.09.)
- Lanstyák István (2011). Nyelvi problémák a szlovákiai magyar beszélőközösségben. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 13, 2, 3–24.
- Lanstyák István (2014). *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony: Comenius Egyetem. Letöltés: http://web.unideb.hu/~tkis/lanstyak_istvan-nyelvalak_es_nyelvi_ideol_2014.pdf (2023.02.23.)
- Lanstyák István (2017). Nyelvi ideológiák (általános tudnivalók és fogalomtár). Letöltés: https://web.unideb.hu/~tkis/li_nyelvideologiai_fogalomtar2.pdf (2023.02.23)
- Lengyelne Molnár Tünde (2013). *Kutatástervezés*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- McKinney, C. & Swann, J. (2001). Developing a sociolinguistic voice? Students and linguistic descriptivism. *Journal of Sociolinguistics* 5, 4, 576–590.
- McPherson, G. E. & O'Neill, S. A. (2010). Students' motivation to study music as compared to other school subjects: A comparison of eight countries. *Research Studies in Music Education* 32, 2, 101–137.

- Milroy, L. (1980). *Language and social networks*. Oxford: Blackwell.
- Milroy, J. (1987). *Observing and analysing natural language*. Oxford: Basil Blackwell.
- Milroy, J. (1992). *Language variation and change*. Oxford: Blackwell.
- Minya Károly (2018). Szerethető grammatikaoktatás. In Balázs Géza & Lengyel Klára (szerk.), *Grammatika és oktatás – időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat* (257–261). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Misad Katalin (2011). Az anyanyelvi nevelés problémái a szlovákiai magyar tannyelvű oktatási intézményekben. In Szabó Mihály Gizella & Lanstyák István (szerk.), *Magyarok Szlovákiában. VII. kötet. Nyelv* (489–500). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Misad Katalin (2013). A magyar helyesírás helye és oktatásának tapasztalatai a pozsonyi magyar tanszéken. In Bozsik Gabriella (szerk.), *Helyesírás-tanításunk helyzete a határon innen és túl. A Nagy J. Béla helyesírási verseny előadásai, feladatai és egyéb tanulmányok* (45–54). Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Misad Katalin (2015). A kétnyelvűség aspektusának vizsgálata a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolák anyanyelvtankönyveiben. In Zimányi Árpád (szerk.), *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból* (72–83). Eger: Líceum Kiadó.
- Misad Katalin, Simon Szabolcs & Szabó Mihály Gizella (2009). *Magyar nyelv a gimnázium és a szakközépiskolák 1. osztálya számára*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Nádasdy Ádám (2020). *Milyen nyelv a magyar?* Budapest: Corvina.
- Pletl Rita (2021). A tanárképzést érő kihívások a középfokú oktatás perspektívájából. In Istók Béla & Simon Szabolcs (szerk.), *Online oktatás – kontaktoktatás. Edukációs folyamatok és a Covid19. Az SJE TTK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai Kutatócsoport X. nemzetközi tudományos szimpóziumának tanulmánykötete* (183–196). Komárom: Selye János Egyetem Tanárképző Kar.
- Rózsa Sándor (2006). Méréselméleti és statisztikai alapfogalmak. In Rózsa Sándor, Nagybányai Nagy Olivér & Oláh Attila (szerk.), *A pszichológiai mérés alapjai. Elmélet, módszer és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Bölcsész Konzorcium. Letöltés: <http://mek.niif.hu/05500/05536/05536.pdf> (2023. 02. 09).
- Seog, M., Hendricks, K. S. & González-Moreno, P. A. (2011). Students' motivation to study music: The South Korean context. *Research Studies in Music Education* 33, 1, 89–104.
- Simon Szabolcs (2015). Helyzetfelmérés a magyar nyelv és irodalom tantárgyról a szlovákiai magyar tannyelvű középiskolákban, különös tekintettel a tankönyvekre. In Zimányi Árpád (szerk.), *A tudományoktól a művészetekig. Az Eszterházy Károly Főiskola Bölcsészettudományi Karának tanulmánygyűjteménye a Magyar Tudomány Ünnepe 2014-es előadásaiból* (51–62). Eger: Líceum Kiadó.
- Szabó Tamás Péter (2011). „Nem leszünk tudatlanok”. Letöltés: <https://www.nyest.hu/hirek/nem-leszunk-tudatlanok> (2023. 02. 12.)
- Takács Viola (2001). Tantárgyi attitűdök struktúrája. *Magyar Pedagógia* 101, 3, 301–318. Letöltés: http://www.tele.edia.hu/mped/document/Takacs_MP1013.pdf (2023. 02. 09).
- Terestyéni Tamás (1990). Beszédszokások. (Egy szociolingvisztikai adatfelvétel néhány előzetes eredménye). In Balogh Lajos & Kontra Miklós (szerk.), *Élőnyelvi tanulmányok* (32–54). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012a). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 2. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012b). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 3. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.
- Uzonyi Kiss Judit & Csicsay Károly (2012c). *Magyar nyelv. Tankönyv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 4. osztálya számára*. Pozsony: Terra Kiadó.

Vukov Raffai Éva (2012). *Az örökíró, a hémijszka és ami mögöttük van*. Szabadka: Grafoprodukt.

Zerényi Károly (2016). A Likert-skála adta lehetőségek és korlátok. *Opus et Educatio* 3, 4, 470–478.
<https://doi.org/10.3311/ope.39>

A tanulmány a VEGA 1/0106/21 sz. projekt (Kulturális emlékezet, műfordítás és többnyelvűség a magyar irodalom és nyelvészet kontextusában) támogatásával készült.

Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
Doctoral School of Linguistics
alsayedahmad.duha@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-3492-4637>

Alsayed Ahmad, Duha: Studying flow in writing tasks from different genres: A pilot study.
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 65–88.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.005>

Studying flow in writing tasks from different genres: A pilot study

This pilot study aimed at examining the reliability of a flow questionnaire that could potentially be used for investigating flow during writing tasks in the future. Moreover, it investigated the relationship of different flow components with learners' performance on specific English writing tasks and attempted to use the flow construct to examine the relationships between different writing genres and the amount of language output produced by the participants. To achieve these aims, a quantitative study was conducted using two different writing tasks; narrative and argumentative essays, followed by a flow questionnaire which was filled out by 103 English language learners (ELLs) studying in Hungarian schools and universities. According to the results of the reliability analysis, the piloted instrument is reliable and can be used for further research. Moreover, ELLs reported a moderate flow experience in writing regardless of the genre of the task, and the level of flow learners experienced while performing either of the tasks had no correlation with the length of paragraphs produced by them. The results of this study have apparent implications for language teachers to use writing tasks from the persuasive essay genre as it has been found that students feel more in control of their performance and have a clearer vision of what they need to achieve in such writing tasks.

Keywords: flow, task-specific flow, engagement, writing genres, pilot study.

1. Introduction

1.1 Flow theory

In recent decades, the psychological phenomenon known as *flow* has garnered attention as one of the factors resulting in a positive language learning experience (e.g., Czimmermann & Piniel, 2016). The concept of flow, introduced and popularized by Csíkszentmihályi (1990), describes a state of mind in which individuals feel fully engaged and immersed in an activity. He also describes flow as an experience during which tasks and activities seem effortless, even when considerable physical or mental resources are required. Other researchers consider flow to be the highest level of what has been called *engagement* (e.g., Aubrey et al., 2022; Lambert et al., 2017). According to Aubrey et al. (2022), learners can reach flow when their engagement elevates to a high level as they consider flow to be an ultimate state of engagement. Moreover, Schmidt (2010) defined flow as “a state of optimal experience characterized by total absorption in the task at hand; a merging

of action and awareness in which the individual loses track of both time and self” (p. 605).

Given the observable benefits of flow in various fields including sports and art (Csikszentmihalyi, 1990), its impact on other fields, including language learning and production, has drawn attention. A foundational study by Egbert (2003) investigated how flow theory can be integrated into the foreign language classroom to enhance students' language learning experiences by monitoring and analysing the experiences of 13 students enrolled in a college-level Spanish language course in the United States. Participants had to perform seven language learning activities targeting various skills (i.e., reading, discussion, electronic chats, and e-mail exchange), with data gathered through student questionnaires, interviews, and classroom observations. The objectives of this study were to determine the characteristics leading to the occurrence of flow in the language learning process and to identify the possible benefits which flow may provide. Egbert's findings highlighted that several factors could promote flow in the foreign language classroom, including clear objectives and immediate feedback, challenging tasks appropriate for students' ability levels, a supportive and dynamic learning environment, opportunities for active engagement, and a sense of autonomy and control over the learning process. Moreover, the results showed that reading and computer-based chat tasks were the activities most conducive to flow.

Building on Egberts' (2003) results, subsequent research has investigated the existence of flow and its effect on learner performance in both L1 and L2 language learning tasks. Azizi and Ghonsooly (2015) explored the flow experiences of language learners during specific language learning tasks, such as reading tasks. Their findings indicate that text genre affects the level of flow experienced by their learners: participants reported higher levels of flow when engaging with expository texts compared to persuasive texts. Abbott (2000) undertook a four-month study to understand how two fifth-grade students expressed their flow experiences while engaged in non-academic writing outside the classroom. The author deduced that a sense of control in areas of writing such as ownership, genre, style, and length enabled students to achieve a state of flow. This finding raises intriguing questions: if L1 writing can be inferred to be a flow-inducing activity, does it include writing in a second language, as well? Furthermore, what characterizes these flow experiences?

1.2 Flow dimensions and measurements

The nature of the flow experience can be characterized by a set of specific dimensions. Jackson and Csíkszentmihályi (1999) introduced a comprehensive list of nine potential flow dimensions, listed below:

- (1) Challenge-skills balance: Flow arises from a balance between the difficulty of a given task and the skills of the individual. If the task is too easy or too difficult, anxiety or boredom may occur.
- (2) Action-awareness merging: In a flow state, there is a seamless integration of action and awareness. This occurs when the actor and the action become one, with the actor carrying out the task spontaneously and automatically.
- (3) Clear goals: Flow experiences include the presence of well-defined goals and objectives which create a sense of purpose and direction.
- (4) Unambiguous feedback: Flow experiences are supported by immediate and clear feedback. Such feedback helps individuals enhance their performance.
- (5) Concentration on the task at hand: A flow experience is characterized by a state of intense focus or concentration while performing a task or activity.
- (6) Sense of control: Flow is accompanied by a sense of control over the task at hand. Individuals believe they have the requisite talents and abilities to complete the given activity. This sense of control fosters confidence and motivation and helps generate flow.
- (7) Loss of self-consciousness: In a flow experience, focus shifts from the self to the immediate task. Flow “frees the individual from self-concern and self-doubt” (Jackson & Csíkszentmihályi, 1999, p. 27).
- (8) Transformation of time: Those in a flow state often experience a distorted perception of time while performing a task, with time appearing to pass more slowly or quickly.
- (9) Autotelic experience: An experience becomes autotelic when it becomes inherently rewarding and worth repeating for the actor. This is similar to the concept of ‘intrinsic interest’ (Alsayed Ahmad & Albert, 2022; Egbert, 2003).

It is important to note that while these dimensions are commonly cited by those in the field, different researchers may emphasize different aspects or propose additional dimensions to the above framework. For example, Egbert (2003) identified four main flow dimensions (i.e., balance of challenge and skill, focused attention, intrinsic interest, and a sense of control) and a secondary dimension (i.e., enjoyment). This framework informed Ibrahim’s (2020) work on sustained flow in language learning. Moneta (2012) offers a different perspective on Jackson and Csíkszentmihályi’s

(1999) nine flow dimensions, categorizing these nine flow components as flow antecedents and flow aspects. Flow, he claims, is governed by goals, feedback, and challenge-skill balance, all of which boost focus and facilitate a flow state. Once in this state, the different characteristics of flow develop and vary in degree from person to person, including control, merging of awareness and action, autotelic experience, loss of self-consciousness, and distortion of the sense of time.

Flow theory incorporates various measurements to assess the flow experience. Moneta (2012) presents the three primary methods: the flow questionnaire (FQ), the experience sampling method (ESM), and the standardized scales of the componential approach.

In the FQ, which is the first tool designed to measure flow, respondents are asked to name the definitions of flow explaining the situations and activities in which they experience flow and evaluate their subjective experiences while engaging in flow-inducing activities. These questionnaires are usually designed by selecting and synthesizing some of the intuitive and profound descriptions of flow and its dimensions. In contrast, the ESM measures time spent in a flow state throughout the course of a day, as well as the spectrum of subjective experiences which accompany it (Moneta, 2012). The method seeks to gather a sample of experiences typical of the population by periodically prompting subjects to complete a questionnaire at random points while undergoing their daily routines. Lastly, the standardized scales of the componential approach examines the balance between a task's perceived challenges and an individual's perceived skills or abilities by quantifying the two aspects. According to this approach, individuals are more likely to experience flow when the challenges of a given task match their skills level.

As this study aims at describing English language learners' flow experiences during a specific writing task, the FQ approach was deemed the most fitting instrument for measuring task-specific flow. As Moneta (2012) highlights, the FQ provides a precise and unambiguous definition of flow, enabling comparisons of its prevalence across demographics such as gender, age group, occupation, and culture. Furthermore, it does not assume a universal or specific experiences of flow, making it apt for assessing the prevalence of flow in particular situations.

Additionally, in crafting a suitable FQ the author of the present study combined the flow dimensions from Jackson and Csikszentmihalyi (1999) and Egbert's Flow State Scale (2003). The unambiguous feedback dimension was not included since the participants did not receive feedback regarding their writing task performance. Moreover, the autotelic experience dimension was replaced by intrinsic interest construct, which was deemed more pertinent to the task the participants were

required to perform. The remaining dimensions were adjusted and adopted in the task-specific FQ due to their relevance to the present study.

1.3 Flow in writing

Writing is often deemed the most difficult language skill to acquire (Husna, 2017; Tangpermpoon, 2008). This is especially the case for learning academic writing (Dalsky & Tajino, 2007), which serves as a primary medium through which individuals develop and demonstrate their academic literacy. As emphasized by Spack (1997) and Pawan and Honeyford (2009), without academic literacy—which equips learners with essential linguistic and cultural tools for producing and comprehending diverse text genres—university entrance is unattainable.

Writing is an inherently complex process. Bazerman et al. (2017) posit that each instance of writing involves multiple interconnected processes which rely on different areas of development and are influenced by various elements such as biology, culture, social interactions, and language. The act of writing not only produces context-specific meanings which align with the writer's goals, but also occurs internally, drawing on the writer's accumulated experiences of meaning-making, linguistic experiences, social connections, and communicative encounters. This internal process interacts with the external world, encompassing interactions with others, the use of technology, and engagement with relevant texts. The writer's thinking incorporates knowledge about the world, the topic at hand, and text forms and structures, as well as high-level executive functions (i.e., planning, monitoring, evaluating, and revising the writing process) and low-level functions such as inhibition and rapid automatic switching (Bazerman, 2013; Berninger & Chanquoy, 2012).

Berninger and her colleagues have examined several aspects of writing in both multilingual and monolingual writers, highlighting several factors influencing the writing process and development. Among these factors, transcription (i.e., handwriting and typing skills), vocabulary and syntactic development, social and emotional awareness, cognitive aspects such as IQ and Rapid Automated Naming (RAN) of letters or words, as well as reading comprehension and its relationship to text production, have all been shown to influence an individuals' writing process and development (Berninger & Chanquoy, 2012; Berninger & Winn 2006; Berninger et al., 2002; Berninger et al., 2010). For a comprehensive discussion, see Berninger and Chanquoy's (2012) and Berninger and Winn (2006). With these insights in mind, key questions might arise: How does with the concept of flow fit into this context, and how can learners benefit from the flow state to better understand and improve their writing?

Given the complex nature of the writing process and its development, it is important for language instructors to assist writers in managing these various internal and external processes and circumstances to facilitate effective writing. Recognizing this, as it has been shown to have a positive impact on language learning and production (Egbert, 2003), several researchers have investigated the possibility of experiencing flow in writing, as well as the kinds of writing tasks which evoke flow in language learners (e.g., Dewaele & Maclyntyre, 2018; Perry, 1999; Robinson, 2009). Leahy (1995), for instance, explored the concepts of flow and writing enjoyment, aiming to understand their implications for both writers and tutors. Leahy conducted a survey among students in his technical classes and Writing Centre staff using a questionnaire which focused on participants' positive writing experiences without explicitly using the term "flow". Instead, the questionnaire prompted participants to recount moments when they had had an enjoyable writing experience or when the writing process had gone particularly smoothly. The responses from both groups revealed characteristics similar to those of flow, such as an easy flow of ideas, sustained energy, and a diminished awareness of time passing. Leahy suggests that asking writers about their flow experiences can offer insights into their strengths and build upon them.

Examining a different context and with a different population, Perry (1999) conducted research on flow in creative writing. Utilizing qualitative methods, she interviewed professional writers to gather their experiences, which were synthesized to explore their underlying causes and commonalities. Her findings suggested that intrinsic motivation and self-choice were key factors for initiating and sustaining flow, while external pressure produced negative effects. The presence of consistent and relevant feedback, combined with established routines and writing practices, was shown to be beneficial for maintaining focus and flow over time. However, Perry emphasized that there is no universal method for achieving flow in writing, as each writer must develop their own habits and routines tailored to their individual writing processes. A technique which benefits one writer may not be effective or may even be detrimental for others.

Furthermore, Abbott (2000) studied how two fifth-grade students described their flow experience during self-sponsored writing (i.e., non-academic writing which occurs outside the university or classroom setting). She found that these students reported experiencing flow when they had control over different aspects of writing, such as ownership, genre, style, and length. In a recent interview study on English majors' flow experiences in writing, Alsayed Ahmad and Albert's (2022) participants reported several task features which had an influence on their performance and their flow experiences, such as the required length of the writing task, the clarity of task

instructions, and genre. In connection with task genre, participants reported feeling more engaged when writing texts from particular genres compared to others.

Building on the findings of Alsayed Ahmad and Albert (2022), the current study aims to quantitatively measure the flow experiences of English language learners in the Hungarian context using two distinct essay writing genres: argumentative and narrative. The following section provides a brief overview of these genres and the rationale behind their selection.

1.4 Genre

The term *genre* has previously been used to refer to various literary texts; however, it was later redefined by Swales (1990) as a set of communicative events in which participants share a communicative purpose. These purposes are perceived by “the expert members of the parent discourse community” (p. 39). Elaborating on the concept, Hyland (2008) added that genre “is a term for grouping texts together, representing how writers typically use language to respond to recurring situations. It is, in other words, both a social and a cognitive concept” (p. 544). Regarding its application in writing, Soliday (2011) stated that “genre is a social practice through which writers interact with readers. As a social practice, genre links the expectations of individual readers and writers to those of larger social groups” (pp. 2–3).

Genres can be grouped into different families based on their characteristics and purposes. Nesi and Gardner (2012) identified 13 genre families, which included case study, critique, design specification, empathy writing, essay, exercise, explanation, literature survey, methodology recount, narrative recount, problem question, proposal, and research report. Within the essay genre, the American Psychological Association (APA) (2020) also includes sub-genres or types in its categorization such as cause-and-effect essays, comparative essays, expository essays, narrative essays, and persuasive essays. These classifications aid in highlighting the specific characteristics and expectations associated with different writing genres.

1.4.1 Narrative vs. argumentative genre

Argumentative and narrative texts fall under two separate discourse genres. Each serves a particular communicative purpose and is mastered at a particular stage of language acquisition (Qin & Uccelli, 2016). According to Schleppegrell (2004), the process of acquiring new genres in one's native language can be categorized into three stages: personal genres (e.g., narratives), factual genres (e.g., news reports), and analytical genres (e.g., argumentative essays). This developmental order of genre acquisition is bolstered by empirical research. For instance, Berman and Nir-Sagiv (2007) found that while learners acquire narrative writing patterns around age 10, the

mastery of argumentative writing is a later developmental milestone. Similarly, Scott and Windsor (2000) and Hall-Mills and Apel (2013) found that students in middle or high school tend to demonstrate more strength in narrative writing than in argumentative essay composition. This progression towards acquiring academic literacy is part of what Ravid and Tolchinsky (2002) called 'later language development' (p. 418), which encompasses the linguistic development of learners' post-preschool writing skills.

This observed developmental sequence can be understood by considering the distinct language and cognitive requirements associated with each genre. Narrative writing, which is centered on individual lives, events, and actions, is more personal and individual-oriented. In contrast, argumentative essays are topic-oriented and necessitate the use of logical linguistic structures to coherently link ideas. Writers are required to organize claims and arguments in a hierarchical format, presenting them in a step-by-step manner (Qin & Uccelli, 2016). From a micro-level language perspective, argumentative texts are characterized by greater syntactic complexity and incorporate more complex structures and less-frequent vocabulary (Berman & Nir-Sagiv, 2007).

The current study employs two writing tasks (representing argumentative and narrative essay genres), to assess the flow experiences of English language learners in Hungarian schools and universities. The selection of these two genres was initially motivated by the authors' desire to 1.) investigate the likelihood of experiencing flow in these two significantly different writing genres and 2.) to determine whether the different stages in which the genres are acquired, and their distinct cognitive and linguistic requirements have an impact on learners' flow experiences. Moreover, according to Alsayed Ahmad and Albert's (2022) interview study which inspired the current research, these two essay genres were preferred by their cohort of English learners. In addition, the APA Publication Manual (2020) cites argumentative essays as predominant essay types in education. Accordingly, these two essay genres were purposefully selected for this investigation.

1.5 Aims and research questions of the study

Given the limited research on flow in writing and the fact that the majority of previous research on this topic focused on either native speakers of the language or professional writers, there is a need to investigate flow in writing in the context of foreign language learning. The importance of this investigation lies in the fact that it can equip language teachers with insights to improve their learners' writing skills by facilitating flow experiences. Moreover, this study aims to determine whether

writing genres affect the fluency of language learners' production and their possible flow experiences.

The current study aims at answering the following research questions:

- (1) How reliable is the instrument for measuring the flow experiences of ELLs across different writing tasks?
- (2) Does the level of flow experienced by ELLs correlate with the fluency of the essays they produce?
- (3) Do different writing genres result in different levels of flow as reported by ELLs?

3. Methodology

3.1 Participants

A total of 103 participants took part in this study, with most of them studying the English language at Hungarian schools and universities. The mean age of the participants was 19.03 (SD = 6.29). High school students participating in the study ranged in age from 16 to 18 and university students from 19 to 40. Due to the convenience sampling method employed in the study, the gender distribution of the sample was not equal: 59.2% (n = 61) of participants identified themselves as females and 40.8% (n = 42) as males. Of the university student participants (n = 22), 12 were international students studying in Hungary. Regarding English proficiency, 81 of the participants were upper-intermediate English language learners studying at a Hungarian high school, and 22 were advanced English language learners from Hungarian universities. The English language proficiency of the high school participants was gauged both by their self-reports and by the assessment of their English teacher. University students also self-reported their proficiency level; these self-assessments were deemed accurate given the strict English language proficiency requirements for admission into the English-language graduate program in which they took part. Prior to filling in the questionnaire, 51 participants completed the narrative essay writing task, while 52 of them were asked to complete the argumentative essay writing task.

3.2 The instrument

To address the research questions, a pilot study was conducted for the quantitative instrument. A 43-item flow questionnaire was developed based on previous literature and by adopting several questionnaire items from the Flow State Scale by Jackson and Marsh (1999). This Flow State Scale consists of 36 Likert-scale items ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) spanning the nine different

dimensions of flow introduced by Csikszentmihályi (1990). For the purposes of the current study, seven dimensions out of the nine were deemed pertinent and adopted from the Flow State Scale. These seven dimensions, which were considered essential in most of the flow studies and were believed to be applicable to the nature of the current study and to be reported by the participants, are the following: challenge-skills balance, action-awareness merging, the transformation of time, clear goals, concentration on the task at hand, sense of control, and loss of self-consciousness. The dimensions of unambiguous feedback and autotelic experience were omitted due to the design of the study. The unambiguous feedback dimension was omitted since the participants completed a task outside the classroom setting and did not receive feedback while performing the task or after finishing it. Furthermore, because most of the participants were not professional writers and because their writing task was relatively short and likely considered a low-stakes assignment as it was not graded, the researcher was skeptical that such a writing task would produce autotelic experiences. In other words, it is unlikely that completing such a task would be intrinsically rewarding in the same way as a sport or physical activity for which the original flow scale was developed. However, writing an essay can still be an enjoyable and engaging activity, which is believed to be part of the notion of autotelic experience; hence, an “interest” dimension was adapted from Egbert’s (2013) Perceptions Questionnaire and added to the flow questionnaire in the present study. Several studies have shown that learners' engagement increases when a task provokes their interest and produces a desire to complete it (e.g., Egbert, 2003; Lo & Hyland, 2007). Hence, the questionnaire explored a total of eight dimensions, which were documented in Alsayed Ahmad and Albert's (2022) interview study on English language majors’ flow experiences in writing.

Out of the 43 items of the Flow State Scale (Jackson & Marsh, 1999), 15 items were adopted to the Task-specific Flow Questionnaire developed for the present study; 5 items were adopted from Egberts’ (2003) Perceptions Questionnaire. The remaining items were developed by the author based on existing literature on flow. The developed questionnaire has been titled Task-specific Flow Questionnaire, reflecting the performance of the specific writing task that the students were asked to complete. The instrument consists of five-item Likert scales ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree) and concludes with a section collecting biographical information.

In order to ensure the content validity of the instrument, the items were peer debriefed by two researchers. Additionally, expert judgements were solicited from two experienced and well-known researchers in the field of Applied Linguistics. After the items were pooled, a think-aloud protocol was conducted before

distributing the questionnaire, which resulted in the rephrasing of two potentially problematic items.

The eight dimensions investigated by the instrument and a sample item for each are presented below:

- (1) **Task-specific challenge-skills balance:** This scale consists of 5 items, e.g., “My abilities matched the challenge of the task.”, measures whether participants’ perceived skills when performing the task and the perceived challenge presented by the task are balanced.
- (2) **Task-specific interest:** This scale measures the level of interest and engagement in the task at hand. It consists of 6 items, e.g., “This task was fun.”
- (3) **Task-specific attention:** This scale consists of 6 items, assesses learners’ level of concentration on the task at hand, e.g., “While doing the task, I was concentrating on my performance only.”
- (4) **Task-specific control:** Measures the feeling of being in control of the situation and able to make decisions regarding how to proceed in a certain task to facilitate experiencing flow. This scale consists of 5 items, e.g., “I was in control of my performance during this task.”
- (5) **Action-awareness merging:** This scale consists of 5 items, e.g., “I did things spontaneously without having to think.” It measures the feeling of loss of awareness and feeling united with the action one is performing.
- (6) **Loss of self-consciousness:** This scale consists of 6 items, e.g., “I was not worried about what others might think of my performance.”, measures the extent to which participants lose their ego when they are engaged in a task.
- (7) **Transformation of time:** This scale measures participants’ perception of time and its possible distortion when they are in a flow state, and it consists of 5 items, e.g., “The way time passed seemed to be different from normal.”
- (8) **Clear goals:** This scale consists of 5 items, e.g., “I knew clearly what I wanted to do.”, assesses the extent to which participants felt that having clear task goals helped them to experience flow.

To examine the effect of task genre on learners’ flow experiences and task performance, the questionnaire was preceded by a writing task from one of two essay genres (see Appendix B). Here, the term *genre* refers to the social practices writers employ to communicate with their readers (Soliday, 2011). Essentially, genre is used in this study to describe different ways of communicating through writing. Prior to filling out the questionnaire, half of the sample completed the narrative essay writing

task while the other half were tasked with the argumentative essay writing task. The narrative essay task (i.e., writing a short story) was taken from Sun and Nippold's (2012) study and was altered to suit the proficiency level of the participants. The argumentative essay task, which prompts students to discuss the benefits and drawbacks of the Internet, was taken from Ong and Zhang's (2010) study without modification. Participants were encouraged to write a minimum of 150 words for both tasks to ensure that they spent enough time brainstorming, organizing, and writing down their ideas. However, this was merely a suggestion, and individuals who chose to write fewer words were still able to submit their essays.

3.3 Data collection

Two separate Google forms were utilized for data collection, each containing the task-specific flow questionnaire. One form included the narrative essay writing task while the other featured the argumentative task. Both forms were distributed evenly among the 103 participants. All participants were asked to confirm their voluntary participation before filling out the questionnaire through a consent form included at the beginning of the questionnaire. In addition, an English language teacher served as a gatekeeper, facilitating communication between me and the students at the Hungarian high school. Given that all the participants were over 15 years old and that no personal information about them was collected, parental consent forms were not required for the data collection process (European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), 2014). Both the questionnaire and the writing task were completed online. The data collection process lasted approximately two weeks and took place in April 2021.

3.4 Data analysis

The responses of the 103 participants were automatically exported into an Excel spreadsheet. After the data was manually cleaned and prepared, it was analyzed with the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) version 25. All the negative items were reversed except for the items of the Loss of Self-consciousness scale, as all the items in the scale were negative and there was no need to reverse them. All the 43 Likert-scale items were coded as follows: (1 = strongly disagree; 2 = disagree; 3 = neutral; 4 = agree; 5 = strongly agree). Descriptive statistical procedures were used to describe the sample (see Participants) while other statistical tests such as Independent Samples t-test and Bivariate Correlations were used to answer the research questions. Furthermore, the fluency of the participants' essays was measured using the *total words produced* measurement. According to Johnson's (2017) synthesis of prior studies, L2 researchers (e.g., Choong, 2014; Johnson, 2011;

Ruiz-Funes, 2015) have mostly employed length-based measures such as total words produced and words per minute as a measure of fluency in written texts. Accordingly, to ascertain the correlation between participants' flow experience and their text fluency, the number of words each participant produced was counted using Microsoft Office Word after checking the texts for typos.

4. Results

Reliability analysis was employed to assess the reliability of the questionnaire scales. One method of assessing questionnaire reliability is to evaluate its internal consistency through a pilot study — “the extent to which items on the test or instrument are measuring the same thing” (Bolarinwa, 2015, p. 198).

Table 1. Reliability analysis for all scales

Scale	Number of items	Cronbach Alpha
Task-specific challenge-skills balance	5	<i>0.66</i>
Task-specific interest	6	0.85
Task-specific attention	6	0.84
Task-specific control	5	0.80
Action-awareness merging	5	<i>0.70</i>
Loss of self-consciousness	6	<i>0.66</i>
Transformation of time	5	<i>0.77</i>
Clear goals	5	<i>0.80</i>

Note: Cronbach Alpha values which were changed after the Principal Component Analysis are in italics.

According to Bolarinwa, the coefficient alpha is the most common metric for gauging the internal reliability of multiple-response items with multiple response options, thus proving useful for this pilot study. Cronbach alpha values were computed for each scale (see Table 1). Two of the scales had a Cronbach Alpha value lower than 0.7 but above 0.6, indicating that all the scales were reliable. According to Dörnyei (2007), “we should aim at reliability coefficients in excess of 0.70; if the Cronbach Alpha of a scale does not reach 0.60, this should sound warning bells” (p. 183).

To ensure that each scale in the current study measures a single dimension, Principal Component Analysis (PCA) was carried out on all the scales to identify items which did not load onto their respective scales. Based on the PCA results, one item from each of the following scales was deleted: transformation of time, loss of self-consciousness, clear goals, challenge-skills balance, and action-awareness merging. As a result, there was an increase in the Cronbach Alpha values (see Table 2). According to the reliability analysis, the task-specific interest scale was found to

be highly reliable (6 items; $\alpha = 0.85$). After reaching satisfactory Cronbach Alpha values, the total number of items in the Task-specific Flow Questionnaire was reduced to 38 out of 43 items (see Appendix A).

Table 2. Reliability analysis for all scales after PCA and item deletion

Scale	Number of items	Cronbach Alpha
Task-specific challenge-skill balance	4	0.73
Task-specific interest	6	0.85
Task-specific attention	6	0.84
Task-specific control	5	0.80
Action-awareness merging	4	0.76
Loss of self-consciousness	5	0.79
Transformation of time	4	0.79
Clear goals	4	0.82

As a next step, scales were computed by calculating the mean values of all the items belonging to the same dimensions, culminating in a total of 8 scales. To investigate whether different writing genres result in different levels of flow during the performance of writing tasks, an independent samples t-test was conducted between the task genres and the eight flow dimensions (see Table 3). Based on this t-test, all the scales, except for the Task-specific Control and Clear Goals, yielded a p-value higher than 5%, showing that the differences we see between the two mean values of the narrative and argumentative essay tasks is not significant. However, a significant difference emerged in the scores of the Task-specific Control scale ($t = -2.67$, $p = 0.01$) between the narrative essay writing task ($M = 3.80$, $SD = 0.80$) and the argumentative essay writing task ($M = 4.16$, $SD = 0.58$). In addition, a significant difference was found in the scores of the Clear Goals scale ($t = -2.44$, $p = 0.02$) between the narrative essay writing task ($M = 3.51$, $SD = 0.95$) and the argumentative essay writing task ($M = 3.97$, $SD = 0.93$).

Table 3. Independent Samples T-test results

	Task genre	N	Mean	SD	t	Sig(2-tailed)
Task-specific challenge-skill balance	Narrative	51	3.83	.80	1.39	0.17
	Argumentative	52	4.03	.66		
Task-specific interest	Narrative	51	3.65	.83	0.11	0.91
	Argumentative	52	3.63	.85		
Task-specific attention	Narrative	51	3.59	.93	0.71	0.48
	Argumentative	52	3.47	.75		
Task-specific control	Narrative	51	3.80	.80	2.67	0.01
	Argumentative	52	4.16	.58		
Action-awareness merging	Narrative	51	3.72	.87	0.56	0.57
	Argumentative	52	3.81	.79		
Loss of self-consciousness	Narrative	51	2.85	1.01	1.13	0.26
	Argumentative	52	2.63	1.01		
Transformation of time	Narrative	51	3.08	.96	0.55	0.59
	Argumentative	52	2.98	1.02		
Clear goals	Narrative	51	3.51	.95	2.44	0.02
	Argumentative	52	3.97	.93		

By consolidating all eight flow dimensions, a single variable labelled the “Flow Scale” was created. The mean value of the Flow Scale was calculated individually irrespective of essay genre. The resulting mean value ($M = 3.54$, $SD = 0.50$) indicates that the participants reported a moderate flow experience in writing independent of the task genre. An additional independent samples t-test was conducted to compare the task genres in terms of the Flow Scale. According to the results (see Table 4), we can see that p-value for the Flow Scale is higher than 5%, ($t = -0.82$, $p = 0.41$), suggesting that the difference we see between the mean values for the narrative essay writing task ($M = 3.50$, $SD = 0.53$) and the argumentative essay writing task ($M = 3.58$, $SD = 0.46$) is not significant.

Table 4. Results of Independent Samples T-test on Task Genre and the Flow Scale

	Task genre	N	Mean	SD	t	Sig(2-tailed)
Flow Scale	Narrative	51	3.50	.53	-.82	0.41
	Argumentative	52	3.58	.46		

Another independent samples t-test was conducted to determine if the participants’ level of English language proficiency influenced their flow experiences. The p-value for the Flow Scale exceeded 5% ($t = -0.81$, $p = 0.42$), indicating that the difference between the mean values of the B2 ($M = 3.52$, $SD = 0.5$) and C1 ($M = 3.62$, $SD = 0.48$) proficiency levels was not statistically significant (see Table 5).

Table 5. Results of Independent Samples T-test on Proficiency Level and the Flow Scale

	Proficiency level	N	Mean	SD	t	Sig(2-tailed)
Flow Scale	B2	81	3.52	.50	-.81	0.42
	C1	22	3.62	.48		

Lastly, to examine whether the level of flow experienced by learners affects their performance on the writing task, a correlation analysis was conducted to determine the relationship between the number of words each participant produced and their flow experience (see Table 6). The results from the correlation test suggest that the levels of flow learners experienced while writing both tasks do not significantly correlate with the length of the produced paragraphs ($r = -0.11$, $p = 0.27$).

Table 6. Correlations between Flow Scale and Number of Words produced by the ELLs

		Flow	Number of words
Flow	Pearson Correlation	1	-.110
	Sig. (2-tailed)		.268
	N	103	103
Number of words	Pearson Correlation	-.110	1
	Sig. (2-tailed)	.268	
	N	103	103

5. Discussion

This pilot study had several aims. Firstly, it sought to examine the reliability of the developed quantitative instrument. Moreover, it investigated the effect of flow on the performance of English writing tasks. The study also utilized the flow construct to examine the relationship between different writing genres (i.e., narrative and argumentative essay genres in the current study) and task performance. Below, the answers to each research question based on the findings of this pilot study are presented.

The first research question was as follows: How reliable is the instrument for measuring the flow experiences of ELLs across different writing tasks? To answer this question, reliability analysis was conducted to examine the value of Cronbach Alpha for each scale. The results from the reliability analysis showed that the Task-specific Flow Questionnaire utilized in this study is a reliable instrument and can be used for further research. Furthermore, the mean score for flow experience ($M = 3.54$, $SD = 0.50$) suggests that the participants in this study experienced moderate flow during the writing tasks irrespective of writing genre or proficiency level. This aligns

with the findings of Dewaele and Maclyntyre (2018) and Alsayed Ahmad and Albert (2022) that students can indeed experience flow in writing.

The second research question investigated whether the level of flow experienced by ELLs correlates with the fluency of their produced texts. Based on the correlation results between flow and word count, there is no significant relationship between the level of flow experienced during writing both tasks and the length of the produced paragraphs. It can thus be concluded that the level of flow had no effect on the amount of written output produced in the specific writing tasks the participants completed. This contradicts Casey's (2019) findings that students who experienced flow produced more sentences than those who did not. The discrepancy between the findings might be related to the fact that the writing task in the present study was ungraded, and thus regarded as a low-stakes assignment.

The third research question was as follows: Do different writing genres result in different levels of flow during the performance of writing tasks? To address the above research question, two independent samples t-tests were conducted. Based on the results, genre-based differences in the sample were identified in connection with having clear goals and the amount of control learners have upon their performance; in other words, learners had clearer goals and felt more in control of their performance during the argumentative essay writing task than during the narrative one. However, based on the second independent samples t-test which was conducted to identify significant differences between the task flow scale and task genres, it can be claimed that there is no significant difference in the level of flow experienced by the participants in relation to writing genre. This finding diverges from Alsayed Ahmad's and Albert's (2022) claim that the genre of the writing task might affect language learners' flow experiences.

6. Conclusion

The main aim of the present study was to assess the reliability of the quantitative instrument intended for future research measuring flow experienced by learners during language tasks. The study also investigated the link between flow and participants' performance on English writing tasks. Utilizing the flow construct, the study also examined the relationship between different writing genres (i.e., narrative and argumentative essay genres in the current study) and task performance. Based on the results, the piloted quantitative instrument proved reliable and valid for use in further research. The most important results which emerged from the data are summarized in the following paragraphs.

According to the findings of this pilot study, ELLs experience flow when writing texts of different genres. However, learners' level of flow had no significant

association with the length of their produced paragraphs. Regarding the relationship between writing genre and flow experiences, the findings suggest that ELLs had clearer goals and felt more in control of their performance when engaged in the argumentative essay writing task compared to the narrative one. One potential reason for this might be that participants prefer the argumentative essay genre over the narrative one. Another possible explanation is the distinct nature of the tasks: while the argumentative essay task prompted participants to express their opinions on a specific topic, the narrative essay presented a broader, more general topic. Given these findings, teachers might consider administering more persuasive essay tasks to their language learners to facilitate flow experiences, which, in turn, would result in enhancing their language learning experiences and reinforcing their mastery of the language.

Like any research endeavor, this pilot study is not without its limitations. Given its relatively small-scale quantitative nature, the findings may not be entirely representative. Moreover, the current pilot study compared only two genres of writing due to the small sample, and used a task performance measurement, namely fluency, to determine the associations between flow and written language production, making it difficult to judge the quality of the produced texts based on the results. Lastly, it proved challenging to persuade students to invest their time into writing an ungraded essay and completing the flow questionnaire; thus, it proved difficult to convince the same students to perform another writing task and fill in the same questionnaire in a relatively short period of time. This limitation prevents a comparison of individual students' performance and their flow experiences across different writing tasks.

The limitations highlighted above provide clear direction for further research. A mixed method approach, comprised of a questionnaire study followed by qualitative interviews, would provide deeper insight into English language learners' flow experiences when writing texts from different genres, and would aid in the investigation of this area of knowledge from different angles. In addition, future studies should examine the differences between writing genres beyond those explored in the current study in terms of their association with language learners' flow experiences and language production. Such studies could also utilize more comprehensive measurers of task performance, including complexity, accuracy, and fluency. Finally, other variables, such as task characteristics, individual differences, and the effect of the writing medium (e.g., typing versus handwriting) can also be examined in the context of flow theory.

References

- Abbott, J. A. (2000). "Blinking out" and "Having the touch" Two fifth-grade boys talk about flow experiences in writing. *Written Communication*, 17(1): 53–92.
- Alsayed Ahmad, D., Albert, A. (2022). English majors' flow experiences in L2 writing: An interview study. *DEAL 2022*, 227–258. <https://doi.org/10.21862/ELTE.DEAL.2022.9.227>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association 2020: The official guide to APA style* (7th ed.). American Psychological Association.
- Aubrey, S., King, J., & Almukhailid, H. (2022). Language learner engagement during speaking tasks: A longitudinal study. *RELC Journal*, 53(3), 519–533. <https://doi.org/10.1177/0033688220945418>
- Azizi, Z., & Ghonsooly, B. (2015). Exploring flow theory in TOEFL texts: Expository and argumentative genre. *Journal of Language Teaching & Research*, 6(1), 210–215. <https://doi.org/10.17507/jltr.0601.26>
- Bazerman, C. (2013). *A theory of literate action: Literate action*. Parlor Press LLC.
- Bazerman, C., Graham, S., Applebee, A. N., Matsuda, P. K., Berninger, V. W., Murphy, S., Brandt, D., Rowe, D. W., & Schleppegrell, M. (2017). Taking the Long View on Writing Development. *Research in the Teaching of English*, 51(3), 351–360. <http://www.jstor.org/stable/44821267>
- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse processes*, 43(2), 79–120.
- Berninger, V. W. (2015). *Interdisciplinary frameworks for schools: Best professional practices for serving the needs of all students*. American Psychological Association.
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Swanson, H. L., Lovitt, D., Trivedi, P., Lin, S. J. C., Gould, L., Youngstorm, M., Shimada, S. & Amtmann, D. (2010). Relationship of word and sentence-level working memory to reading and writing in second, fourth, and sixth grade. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41, 179–193.
- Berninger, V. W., & Chanquoy, L. (2012). What writing is and how it changes across early and middle childhood development: A multidisciplinary perspective. In E. L. Grigorenko, E. Mambrino, & D. D. Preiss (Eds.), *Writing: A mosaic of new perspectives* (pp. 65–84). Psychology Press.
- Berninger, V. W., Vaughan, K., Abbott, R. D., Begay, K., Coleman, K. B., Curtin, G., Hawkins, J. M., & Graham, S. (2002). Teaching spelling and composition alone and together: Implications for the simple view of writing. *Journal of educational psychology*, 94(2), 291.
- Berninger, V. W., & Winn, W. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 96–114). The Guilford Press.
- Bolarinwa, O. A. (2015). Principles and methods of validity and reliability testing of questionnaires used in social and health science researches. *Nigerian postgraduate medical journal*, 22(4), 195–201.
- Casey, A. (2019). *Flow and productivity: a pilot study* [Doctoral dissertation, State University of New Paltz at New Paltz]. <http://hdl.handle.net/20.500.12648/1430>
- Choong, K. W. P. (2014). *Effects of task complexity on written production in L2 English* (Publication No. 3621764) [Doctoral dissertation, Columbia University]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Csikszentmihályi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Csikszentmihályi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. *Journal of Leisure Research*, 24(1): 93–94. <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>
- Czimmermann, É., Piniel, K. (2016). 8 Advanced Language Learners' Experiences of Flow in the Hungarian EFL Classroom. In P. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (eds.), *Positive Psychology in SLA*. 193–214. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783095360-009>
- Dalsky, D., & Tajino, A. (2007). Students' perceptions of difficulties with academic writing: A report from Kyoto University academic writing courses. *京都大学高等教育研究*, 13, 45–52.
- Dewaele, J. M., MacIntyre, P. D. (2018). *Flow in the Spanish foreign language classroom*. Unpublished manuscript.

- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford University Press.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4): 499–518.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2014, November 6). *Child participation in research*. <http://fra.europa.eu/en/publication/2019/child-participation-research#publication-tab-0>
- Gardner, S., & Nesi, H. (2013). A classification of genre families in university student writing. *Applied Linguistics*, 34(1), 25–52. <https://doi.org/10.1093/applin/ams024>
- Hall-Mills, S., & Apel, K. (2013). Narrative and expository writing of adolescents with language- learning disabilities: A pilot study. *Communication Disorders Quarterly*, 34(3), 135–143. <https://doi.org/10.1177/1525740112465001>
- Husna, L. (2017). An analysis of students' writing skill in descriptive text at grade X1 IPA 1 of MAN 2 Padang. *Journal Ilmiah Pendidikan Scholastic*, 1(1), 16–28.
- Hyland, K. (2008). Genre and academic writing in the disciplines. *Language Teaching*, 41(4), 543–562.
- Ibrahim, Z. (2020). Sustained flow: Affective obsession in second language learning. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02963>
- Jackson, S. A., Csikszentmihályi, M. (1999). *Flow in sports*. Human Kinetics Books.
- Johnson, M. D. (2011). *Planning in second language writing*. Northern Arizona University.
- Johnson, M. D. (2017). Cognitive task complexity and L2 written syntactic complexity, accuracy, lexical complexity, and fluency: A research synthesis and meta-analysis. *Journal of Second Language Writing*, 37, 13–38. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.06.001>
- Lambert, C., Philp J., Nakamura S. (2017). Learner-generated content and engagement in second language task performance. *Language Teaching Research*, 21(6), 665–680.
- Leahy, R. (1995). When the Going is Good: Implications of “Flow” and “Liking” for Writers and Tutors. *The Writing Center Journal*, 15(2), 152–162. <http://www.jstor.org/stable/43441976>
- Lo, J., & Hyland, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 16(4), 219–237. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.002>
- Marsh, H. W., Jackson, S. A. (1999). Flow experience in sport: Construct validation of multidimensional, hierarchical state and trait responses. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(4), 343–371.
- Moneta, G. B. (2012). On the measurement and conceptualization of flow. In S. Engeser (Ed.), *Advances in flow research* (pp. 23–50). Springer. <https://doi.org/hch5>
- Ong, J., Zhang, L. J. (2010). Effects of task complexity on the fluency and lexical complexity in EFL students' argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 19(4), 218–233.
- Pawan, F., & Honeyford, M. A. (2009). Academic literacy. In *Handbook of college reading and study strategy research* (pp. 26–46). Routledge.
- Perry, S. K. (1999). *Writing in flow: Keys to enhanced creativity*. Writers' Digest Books.
- Qin, W., & Uccelli, P. (2016). Same language, different functions: A cross-genre analysis of Chinese EFL learners' writing performance. *Journal of Second Language Writing*, 33, 3–17.
- Ravid, D., & Tolchinsky, L. (2002). Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of child language*, 29(2), 417–447.
- Robinson, K. (2009). *The element: How finding your passion changes everything*. Viking.
- Ruiz-Funes, M. (2015). Exploring the potential of second/foreign language writing for language learning: The effects of task factors and learner variables. *Journal of Second Language Writing*, 28, 1–19. <https://doi.org/bz7q>
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Routledge.
- Schmidt, J. A. (2010). Flow in education. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (pp. 605–611). Elsevier.

- Scott, C. M., & Windsor, J. (2000). General language performance measures in spoken and written narrative and expository discourse of school-age children with language learning disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43(2), 324–339.
- Soliday, M. (2011). *Everyday genres: Writing assignments across the disciplines*. SIU Press.
- Spack, R. (1997). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study. *Written communication*, 14(1), 3–62.
- Sun, L., Nippold, M. A. (2012). Narrative writing in children and adolescents: Examining the literate lexicon. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 43(1), 2–13. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2011/10-0099\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2011/10-0099))
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.
- Tangpermpoon, T. (2008). Integrated approaches to improve students writing skills for English major students. *ABAC journal*, 28(2).

APPENDIX A

Task-specific flow questionnaire

Now please think about the task you have just done. How did you feel during the task?

(Strongly disagree/ Disagree/ Neither agree or disagree/ Agree/ Strongly agree)

1. This task was challenging.
2. I felt that I could meet the requirements of the task.
3. The task was difficult.
4. My abilities matched the challenge of the task.
5. This task made me curious.
6. This task was fun.
7. I felt that I performed the task smoothly.
8. I don't feel I was very much involved in this task.
9. This task was interesting.
10. This task made me think in a creative way.
11. When doing this task, I was completely absorbed in what I was doing.
12. I was thinking about other things while doing this task.
13. When doing this task, I noticed that I was distracted.
14. My attention wandered while doing this task.
15. While doing the task, I was concentrating on my performance only.
16. I had total concentration while performing the task.
17. During this task I could make my own decisions about how to proceed.
18. I knew exactly what I had to do while performing this task.
19. I was in control of my performance during this task.
20. I felt very confident of my performance.
21. I felt I knew how to do well in this task.
22. I made the correct steps while performing the task without thinking about trying to do so.
23. Things seemed to be happening automatically while performing the task.
24. I could perform the task effortlessly.
25. I did things spontaneously without having to think.
26. It does not bother me if I have not performed well in the task.
27. I was not worried about my performance during the task.
28. I was not concerned with how I was presenting myself in the task.
29. I was not worried about what others might think of my performance.
30. I'm not concerned about how others might judge my performance.
31. The way time passed seemed to be different from normal.

- 32. It felt like time stopped while I was performing the task.
- 33. Time seemed to speed up while I was performing the task.
- 34. Time seemed to pass in a different way than it does usually.
- 35. I knew clearly what I wanted to do.
- 36. I knew what I wanted to achieve.
- 37. My goals were clearly defined.
- 38. The purpose of the task was very clear to me.

Now please provide the following biographical information:

Gender: female () male ()

Your age: ____ years

How long have you been learning English? For ____ years.

Do you have an English language exam? yes () no ()

If yes: what kind of exam is it? _____.

If you are interested in participating in an additional interview (online, or in person).
please provide your contact your phone number or email address:
_____. Thank you for your participation!

APPENDIX B

Pre-questionnaire writing tasks

Narrative essay task:

Before you start filling in the questionnaire, I would like to ask you to write a short story about something funny, sad, or scary that happened to you (a minimum of 150 word). You get to decide what to write about. It can be anything that was funny, sad, or scary. It can also be about a trip that you once went on. If you can't think of something that really happened, you can make it up. It doesn't have to be a true story. You can use your imagination. The title of your story is:
"What Happened One Day"

Argumentative essay task:

Before you start filling in the questionnaire, I would like to ask you to read the following statement and provide an argument (a minimum of 150 word) to support your point of view:

Some people argue that the internet has caused a lot of harm to young people. Others argue that the internet has brought a lot of benefits to young people. What is your opinion? Use specific reasons and examples to support your answer.

Eötvös Loránd University, Faculty of Humanities
Doctoral School of Linguistics
saidanam@student.elte.hu
<https://orcid.org/0000-0001-7960-7128>

Smagul, Aidana: Perception of translation tasks by Kazakhstani secondary school EFL learners
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 89–107.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.006>

Perception of translation tasks by Kazakhstani secondary school EFL learners

Given the often-neglected status of translation activities in English language teaching (ELT), this pilot study aims to introduce and evaluate the use of translation as a task in the English as a foreign language (EFL) classroom. To achieve this, the student-based approach of micro-evaluation of tasks by Ellis (2018) was employed. 12 EFL learners from a Kazakhstani secondary school were invited to translate and dub an 8-minute-long Kazakh cartoon into English. Based on a follow-up survey, the learners reported an expansion of English vocabulary, broadening cultural knowledge, and enhancing problem-solving, communication, and translation skills as the primary outcomes of the audio-visual translation (AVT) task. Overall, the student-based evaluation indicated that the AVT task fostered high engagement and motivation among learners, leading to successful task completion. By highlighting translation as a viable tool in the teaching and learning of English as a foreign language, the findings of this study have the potential to make valuable contributions to both language pedagogy and translation studies.

Keywords: task-based language teaching, translation in language teaching, translation tasks, audio-visual translation, micro-evaluation of tasks.

1. Introduction

Translation played a significant role in English Language Teaching (ELT) for a considerable period. However, it gradually disappeared from classrooms with the emergence of the communicative approach, which superseded the Grammar-Translation Method (GTM), the dominant language teaching methodology before the 1960s (Danan, 2010). Traditional approaches associated with GTM, such as dictation, reading aloud, and drills, were cast aside in favor of communicative methods (Kaye, 2009). Nevertheless, recent years have witnessed a reevaluation of translation's pedagogical value (Cook, 2010; Hall & Cook, 2012; Kerr, 2014, 2015; Widdowson, 2014), leading to a gradual resurgence of translation tasks in language teaching.

In addition, proponents of translation in language teaching (TILT), like Illés (2011) and Howell (2017), repositioned translation as a communicative language learning activity which aligns well with task-based language teaching (TBLT), the latest development in the communicative approach. Despite these insights, there is a significant gap in the literature, particularly in TBLT, where explicit examples of translation activities are lacking (Cook, 2010). The present small

scale study aims to address this gap by introducing an audiovisual translation task and evaluating the perceptions of Kazakhstani secondary school EFL learners' of this instructional approach.

Mahmoud (2006) emphasizes the importance of carefully considering specific learning objectives, proficiency levels, and potential challenges associated with different task types when introducing translation tasks in the EFL classroom. The decision to implement a cartoon translation and dubbing task with Kazakhstani secondary school learners is justified based on extensive research. This choice is further substantiated by evidence demonstrating the effectiveness of audiovisual translation (AVT) tasks in enhancing language skills, such as pronunciation, oral expression, and cultural comprehension (Danan, 2017; Fernández-Costales, 2021; Tavalan, 2019). Furthermore, the non-routine nature of the translation task and the requirement for well-planned collaboration in the group project should foster class interaction and active involvement in language learning (Danan, 2017).

This research employs the methodology of task micro-evaluation, as proposed by Ellis (2018). This small-scale approach involves inviting a specific group of learners to provide self-reports about their experiences with the AVT task through a structured questionnaire. Importantly, the present study does not aim for broad generalizations across a wider population but, instead, seeks an understanding of EFL learners' engagement with the AVT task within the Kazakhstani EFL context.

Therefore, the present study aims to address the following research questions:

1. What attitudes do learners hold towards translation in language teaching?
2. What are the learners' overall perceptions of the AVT task?
3. What are the outcomes of the AVT task as perceived by the learners?

Before delving into learners' AVT task evaluations, this paper provides a brief overview of the history of pedagogical translation, discusses translation as a communicative activity, and summarizes current research on translation as a pedagogical task in language learning. Subsequently, the methods for translating the Kazakh-English cartoon are described. Lastly, the paper discusses the findings of the micro-evaluation in relation to the existing literature on the topic and explores potential explanations for them.

2. Translation tasks – a theoretical framework

2.1 An overview of translation in language teaching

The use of translation in English language teaching has experienced cyclical patterns, closely tied to the prevailing teaching methods of the time (Topolska-Pado, 2010). During the dominance of the grammar-translation method (GTM), translation played a central role in foreign language classrooms. In GTM, translation primarily served as a tool to practice newly acquired grammatical

structures by translating specific sentences designed to illustrate various aspects of grammar (Malmkjær, 2010). However, in the mid-20th century, the principles and objectives of GTM faced significant criticism in ELT literature, prompting calls for pedagogical innovations (Cook, 2010; Howatt & Widdowson, 2004). GTM was labeled as an “outdated, unmotivating and unimaginative language teaching methodology” (Illés, 2011, p.49). Consequently, contemporary language teaching shifted towards the Communicative Approach, commonly referred to as Communicative Language Teaching (CLT), which prioritizes the development of effective second language (L2) communication. CLT emphasizes engaging learners in meaningful activities tailored to their individual needs and preferences (Mahmoud, 2006). Additionally, it underscores the importance of developing oral proficiency while minimizing the use of learners' native language (L1) (Danan, 2010). Moreover, the use of L1 is considered counterproductive to L2 acquisition and can lead to dependency (Carreres, 2006). Consequently, the Communicative Approach advocated for monolingual, English-only instruction and interaction, thereby excluding the prominent features of GTM, such as L1 reference and translation, from the EFL classroom (Cook, 2010; Hall & Cook, 2012; Howatt & Widdowson, 2004; Littlewood & Yu, 2011).

The disappearance of translation activities from language teaching cannot solely be attributed to their association with GTM or the use of learners' L1; there are additional objections persisting to this day. One objection is that translation activities are perceived as time-consuming and tedious, both for teachers (in terms of correction) and learners (in terms of task completion) (Duff, 1989). Another concern is that translation activities often involve unnatural, artificial sentences, leading learners to mistakenly assume direct one-to-one correspondence between languages (Kononova, 2011). Additionally, translation is seen as separate and fundamentally different from the four language competence skills (reading, writing, speaking, and listening), thus consuming valuable time which could be spent developing those skills (Malmkjær, 2010). Lastly, it is acknowledged that translation activities may not be suitable for all learners and teachers. For instance, young and lower-level learners may find translation challenging as they need to consider the meaning and various linguistic elements such as form, register, style, and idiomatic expressions (Kaye, 2009). Moreover, translation activities require teachers with a sophisticated knowledge of learners' L1 and culture, which can be impractical in a multilingual classroom setting.

Despite the myriad arguments against the inclusion of translation activities in language classrooms, there has been a growing body of research in recent years advocating for a reevaluation of the role of translation in language teaching (TILT) (Cook, 2010; Hall & Cook, 2012; Kerr, 2014, 2015; Widdowson, 2014). Current research suggests that modern translation activities differ significantly from the traditional grammar-translation method, which was characterized by non-interactive, teacher-centered classrooms with limited activities beyond the translation of uninteresting and irrelevant texts (Mahmoud, 2006). Proponents of

TILT recognize that translation activities can facilitate comprehension of the target language (L2) by allowing learners to compare structures between their L1 and the L2 (Widdowson, 2003). Also, translation is presented as a valuable tool for acquiring new vocabulary in the L2 and enhancing learner engagement and motivation (Illés, 2011; Csizér & Illés, 2020). Proponents believe that the benefits of translation activities can contribute to more effective language learning. Additionally, recent TILT advocacy has presented translation activities as tasks, suggesting a role for translation within task-based language teaching. Howell (2017) demonstrates how standard translation activities can be adapted to align with a task-oriented and communicative teaching approach. Thus, communicative translation approaches significantly differ from grammar-translation exercises and, when used creatively, can offer learners meaningful language practice.

2.2 Translation tasks and task-based language teaching

TBLT is a communicative approach to language teaching which enables learners to engage in authentic communication using the target language through various tasks (Douglas & Kim, 2014). Task-based teaching focuses on fostering learners' language competence by emphasizing task completion over solely practicing language forms, as often seen in more traditional methods like the GTM (see Section 2.1.). The successful accomplishment of tasks serves as the fundamental organizing principle in task-based language teaching.

According to the standard and widely accepted definition in TBLT theory, “a task is [...] an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome” (Skehan, 1996, p. 38). Considering these principles of a task, it becomes apparent that translation activities fulfill all the criteria outlined in the definition. Translation activities not only focus on the linguistic features of the text but also encompass its overall meaning and intent. Illés (2011) argues that translation goes beyond semantics and requires translators to use their linguistic expertise and schematic knowledge. Moreover, translation is a real-world activity spanning various domains, including business, government, media, literature, and academia. In translation activities, achieving accurate and comprehensive completion is paramount, as the goal is to effectively transfer meaning. Additionally, the success of a translation activity is determined by its outcome, emphasizing its outcome-oriented nature. To sum up, translation activities prompt learners to consider the communicative function of the source-language text, adapt the translation accordingly, and ensure accuracy and completeness in the process.

As argued earlier, translation activities align with all the fundamental principles of a task, meeting the criteria established by conventional definitions. Therefore, there is no valid reason translation activities should not be recognized as a diverse type of task capable of achieving the goals of TBLT. Henceforth, this paper will refer to translation activities as tasks. However, it is noteworthy that the existing

TBLT literature lacks explicit categorization of translation as a task (Cook, 2010). Consequently, research efforts exploring translation activities as tasks and investigating learner attitudes toward them have been limited. The next section will provide a detailed discussion of these research endeavors, shedding light on the current state of knowledge in this area.

2.3 Theoretical and empirical studies on translation tasks

Numerous scholars have made significant contributions to the discourse on the effective integration of translation tasks within communicative language teaching methodologies. Cook (2010) explores the value of translation as a communicative language learning activity, advocating for a reassessment of its role in language teaching. Similarly, Widdowson (2014), along with Hall and Cook (2012), argues for the place of translation in language teaching, emphasizing the need for a well-defined approach which considers the specific pedagogical context and learners' needs. They advocate a balanced approach incorporating both translation tasks and other communicative tasks. Their perspective aligns with the categorization of translation as one of the several types of communicative tasks discussed in section 2.2. Additionally, authors such as Illés (2011) and Kerr (2014, 2015), shed light on the potential contributions of translation tasks to the development of language skills and cultural knowledge. More recently in TILT literature, Howell (2017) refers to translation as cross-language mediation, stressing its importance in enhancing linguistic, intercultural, and interpersonal competences. Together, these theoretical works contribute to the growing understanding of the role of translation tasks in communicative language teaching and underscore its potential value in TBLT.

Furthermore, empirical studies on the impact of translation tasks on language learning outcomes provide evidence of their effectiveness. These empirical works consistently demonstrate that translation tasks can significantly enhance various language skills, including vocabulary acquisition (Laufer and Girsai, 2008), reading comprehension (Alaboud, 2022), and cultural knowledge (Olk, 2009; Seidlhofer, 2011). In addition, research conducted by Barnes (2017), Burden (2005), Fernández-Guerra (2014), Danan (2017), and Shoeib (2016) has revealed positive learner attitudes toward translation in EFL classrooms. Collectively, these empirical findings underscore the value of integrating translation tasks into language teaching approaches.

To ensure the successful implementation of translation tasks in the EFL classroom, Mahmoud (2006) emphasizes the significance of careful consideration regarding specific learning objectives, proficiency levels, and potential challenges associated with different translation task types. The choice of translation task type significantly impacts its effectiveness in language learning. For instance, AVT tasks, which involve adapting audiovisual media content to different linguistic and cultural contexts (Bolaños-García-Escribano & Díaz-Cintas, 2020), consistently prove their efficacy in fostering the development of language skills

such as pronunciation, oral expression, and cultural understanding (see Danan, 2017; Fernández-Costales, 2021; Tavalan, 2019). Research on AVT highlights its capacity to encourage lively class interaction and active engagement in language learning. The performance aspect of AVT tasks can also boost motivation due to the non-routine nature of the experience (Danan, 2017).

Despite the growing body of research on AVT, this area still requires further investigation. More studies are needed to examine the effectiveness of AVT in different educational contexts and among diverse learner populations, for example in Kazakhstan, and within the secondary school context. Currently, research in this field has focused on university students enrolled in translation and language programs, resulting in a noticeable gap in the literature regarding the use of AVT in earlier stages of education (Fernández-Costales, 2021).

3. Methods

The present study introduces a translation task in the EFL classroom and evaluates learners' perceptions of this task. To achieve this, an AVT task was implemented in an authentic classroom setting with secondary school EFL learners. Ellis's (2018) student-based micro-evaluation approach was employed to investigate learner engagement with the AVT task. A follow-up questionnaire collected learners' feedback, and the quantitative survey data was subjected to statistical analysis. The study extended over one week, and participation in both the AVT task sessions and the survey was entirely voluntary.

3.1 Participants

The study involved 12 participants, all of whom were Grade 11 learners attending a secondary school in Kazakhstan. The group was evenly split between male and female learners, comprising 6 boys and 6 girls. Given that all selected learners were 18 years old ($M=18$, $SD=0$), parental consent forms were not required. The research participants self-reported English proficiency levels ranging from pre-intermediate to intermediate based on their assessments. The choice of school was determined by the language teacher's interest and the availability of class time for the AVT task.

3.2 Procedure: Task phases

The AVT task involved translating an 8-minute-long Kazakh cartoon into English, followed by dubbing it. This task spanned three sessions, each lasting 45 minutes, adhering to the structural framework of TBLT, encompassing pre-task, main task, and post-task stages (Willis, 2007). To ensure objectivity, the language teacher introduced the task with a neutral stance, refraining from expressing explicit positive or negative opinions about the AVT task to prevent any potential influence on participants' perceptions. This neutrality was particularly crucial given that neither the learners nor the teacher had prior experience with cartoon translation in an EFL classroom.

3.2.1 The pre-task phase

The pre-task phase played a pivotal role in establishing a solid foundation for the AVT task. It involved a comprehensive and systematic approach, commencing with an in-depth discussion between the teacher and the learners. This discussion explored the intricacies and concepts of translation, which was a significant step, considering the learners' limited exposure to translation and their unfamiliarity with cartoon translation in a language classroom context. Topics covered during the discussion included basic principles of effective translation, a comparison of Kazakh and English language structures, and practical guidance for translating from Kazakh to English.

Moreover, the learners received detailed instruction essential for the AVT task, which introduced them to the terminology of audiovisual translation, including concepts like dubbing, voiceover, verbal/visual codes, and other related aspects. This exposure not only enriched their linguistic repertoire but also acquainted them with the fundamental elements necessary for the upcoming task.

Equipped with the necessary background knowledge, the learners collectively began watching the chosen Kazakh cartoon, immersing themselves in its content. This immersion sparked lively discussions regarding the central theme of the cartoon and the distinct roles played by each character. Through this interactive dialogue, a profound understanding of the context and characters developed – a vital requirement for effective translation.

Lastly, after viewing the cartoon and gaining a comprehensive grasp of the task, the learners collaborated to strategize the necessary steps for completing the AVT task. This collaborative planning not only fostered teamwork but also instilled the confidence to anticipate potential challenges and devise suitable solutions.

3.2.2 The main task phase

In the main task phase, the learners engaged in a variety of individual, paired, and collaborative activities. The initial step required each learner to transcribe the dialogue from the cartoon individually. Afterwards, they were asked to compare their transcriptions with those of their peers to identify discrepancies or variations. Through discussions and collaborative efforts, they harmonized these differences, resulting in a consistent and unified text suitable for translation. The transcribed text included a total of 480 words.

Following individual transcriptions, the learners were divided into six groups, each tasked with translating the dialogue of different characters from the cartoon. During this phase, they were permitted to use online dictionaries. The cartoon featured six distinct characters: a helicopter, a leopard's grandfather, a leopard, a woodpecker, an eagle, and an author. Once the translations were completed, the learners had the opportunity to discuss and share the challenges they encountered during the translation process. Certain learners highlighted difficulties related to translating culture-specific words, proverbs, and idiomatic expressions.

Subsequently, the learners, along with the teacher, worked together to address the translation challenges they had encountered. Their initial focus was on culture-specific words. This need arose from the inherent disparities between languages, where each language holds unique cultural concepts distinct from those in other languages. To successfully address the challenge of translating culture-specific items into English, transliteration was employed. For instance, the word “қымыз”, signifying a fermented dairy product made from mare's milk and holding cultural importance as a national beverage in Kazakhstan, was transliterated as “qymyz”. However, due to the time constraints of AVT, the decision was made not to provide an explanation of this item within the dubbed cartoon. This strategic choice underscores the delicate balance between preserving cultural authenticity and accommodating practical limitations, particularly considering that English lacks a direct equivalent for this beverage.

When translating proverbs, the learners took a creative approach instead of pursuing literal translations. Their focus was on capturing the essence of the proverb due to the challenge of finding exact English equivalents. The learners conducted research to identify the closest English matches for Kazakh proverbs. For instance, the Kazakh phrase “керек тастың ауырлығы жоқ”, meaning “there is no gravity of the desired stone”, was ingeniously adapted to “burden of our own choice is not felt” in English. This translation highlights the idea that self-selected tasks often feel less burdensome, emphasizing the manageability of self-driven efforts. Learners' proactive research demonstrates their commitment to translating proverbs and conveying intricate cultural concepts across different languages.

Regarding the main character's name, the learners decided to retain its original, “barys”. They justified this decision by emphasizing the lack of an equivalent representation in English. The type of leopard portrayed in the cartoon is a snow leopard found exclusively in the mountains of Central Asia, particularly in Kazakhstan. This species holds great significance in Kazakh culture, symbolizing bravery and courage. A literal translation of the name would have been simplistic and inadequate in capturing the true essence of “barys” for the Kazakh people.

After completing the translation, six learners, three girls, and three boys, volunteered to dub the cartoon, while the remaining learners observed the process. The assignment of characters for dubbing was based on the volunteers' gender and voice characteristics. Voice samples were recorded using the voice recorder on an iPhone 11 Pro smartphone. Once recorded, the samples were edited using the Perfect Video application, which made it possible to apply various sound effects. Additionally, the application was used to synchronize the audio track with the cartoon video. The choice of software for the dubbing task was driven by the availability of the programs, as the voice recorder was pre-installed on the teacher's smartphone, and Perfect Video is a free application accessible through the Apple Store. The selection of these programs considered their user-friendly interface and ease of use, ensuring a smooth learning experience for the learners.

As a result of the main task phase, the learners completed the translation and dubbing of the cartoon. The final product, the dubbed cartoon, was prepared for upload. Permission was obtained from the necessary parties to share the dubbed cartoon on the English teacher's YouTube channel. The link to the cartoon is provided in the references section. It is worth noting that the participating learners had no prior experience in performing voiceovers before this dubbing task.

3.2.3 The post-task phase

The post-task phase marked the culmination of the AVT task, serving as a pivotal stage for reflection, presentation, and evaluation. With the successful translation and dubbing of the cartoon accomplished, the learners were ready to showcase their achievements, presenting their translation project to the teacher. This presentation displayed the dubbed cartoon and offered valuable insights into their translation choices.

The review session extended beyond the presentation itself. The learners engaged in introspection regarding the vocabulary encountered during the AVT task. They thoughtfully compiled a concise glossary, capturing the new words and phrases they had assimilated throughout the process. This post-task glossary stood as a testament to their expanded vocabulary and a valuable resource for their future endeavours.

To conclude the AVT task, a post-task questionnaire was administered. This survey aimed to capture the learners' genuine viewpoints and reflections, offering a space for them to express their thoughts on the translation project. The learners were guaranteed anonymity and explicitly informed that there was no expectation for them to provide positive responses to ensure authenticity in their feedback. Their responses served as the basis for evaluating the effectiveness of the new task and were strictly intended for research purposes.

3.3 Instrument

The decision to employ a questionnaire as the research instrument in this study is rooted in two fundamental considerations. Firstly, the adoption of a questionnaire aligns with the student-based approach to the micro-evaluation of tasks, as proposed by Ellis (2018). This approach underscores the significance of utilizing a questionnaire to gather learners' perspectives and feedback, recognizing the value of direct insights from learners in comprehensively understanding their views on the task. Secondly, prior research, as highlighted by Fernández-Costales (2021), has established the efficacy of questionnaire surveys in assessing learners' perceptions of AVT tasks in language learning.

The questionnaire used in the present study was adapted from Barnes (2017), originally designed to explore UK learners' perceptions of translation tasks in their Spanish studies and beyond. The adaptation process involved tailoring the questionnaire to the Kazakhstan context and the specific AVT task at hand. Extraneous sections and items unrelated to the study's objectives were omitted,

while new items about topics like translation challenges, group work, and the dubbing task were incorporated.

The final version of the questionnaire included 18 closed-ended items, each using a 5-point Likert scale, and 1 open-ended question. The closed-ended items were divided into three sections: the first section assessed learners' attitudes towards the use of translation in their English classes, while the second and third sections explored their experiences and perspectives regarding the AVT task. The open-ended question invited respondents to share any additional insights or remarks they had about the TILT and the AVT task.

The questionnaire was translated into Kazakh, the learners' mother tongue, and subjected to back-translations by three English teachers from the same school to ensure accuracy. It was distributed immediately after the AVT task, ensuring a 100% response rate, and capturing feedback while the task was still fresh in their minds. On average, it took the learners 10 to 15 minutes to complete the survey using Google Forms.

4. Results and Discussion

The data collected from the 12 participants was analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, Version 25). To gauge the internal consistency of survey scales, a reliability analysis was conducted. The results demonstrated that all three scales exhibited acceptable reliability values, with a Cronbach's alpha coefficient exceeding 0.7 ($\alpha > .7$), as shown in Table 1.

Table 1. The reliability values of the scales

Scale	Number of items	Cronbach's Alpha
Attitudes	6	.85
Perceptions	6	.87
Outcomes	6	.95

The data analysis involved the use of mean comparison tests, specifically one-sample and paired samples t-tests, aimed at scrutinizing the participants' responses concerning various aspects of the AVT task and their overall perception of TILT. These means were compared to a constant value of 3, representing the neutral point on the Likert scale. This comparative approach allowed for an assessment of whether the learners' perceptions of the AVT task leaned toward a positive or a negative orientation. The interpretation of the findings was guided by relevant theories and prior research within the field of TILT.

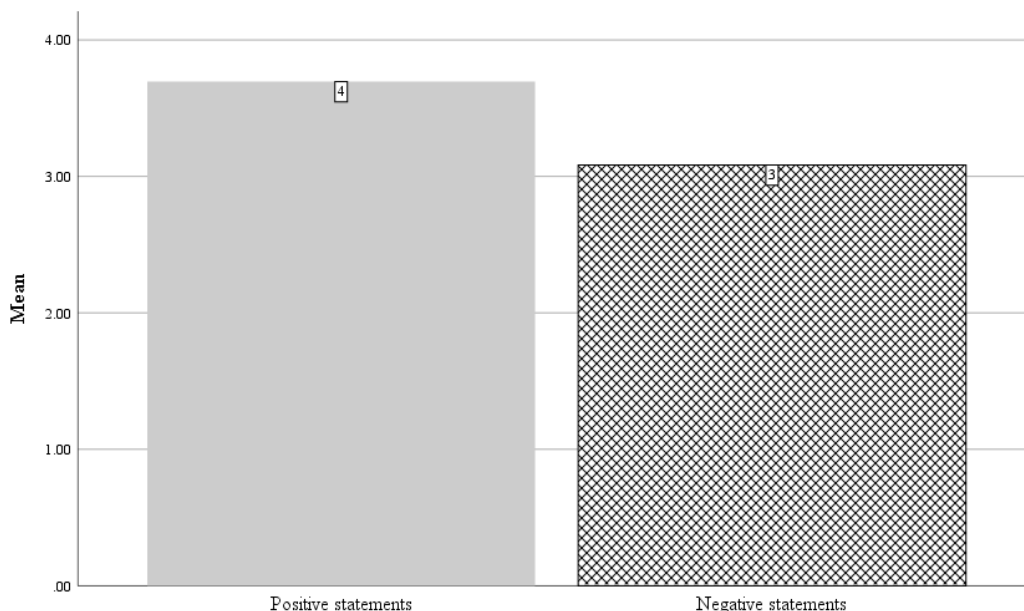
In addition to the survey responses, 12 comments from the participants were also analyzed. Due to the small sample size and brief responses, extensive in-depth analysis used in larger studies was impractical. Nonetheless, qualitative insights were extracted to complement the research data, strengthening result validity, and providing supplementary insights into participants' experiences.

4.1 Learners' attitudes towards translation in the EFL classroom

The first section of the survey aimed to assess the learners' attitudes toward the use of translation in English language classes. Participants were presented with six statements, half of which represented positive viewpoints and the other half represented negative viewpoints regarding TILT. To evaluate the learners' self-reported attitudes, the mean values of the positive items such as “The inclusion of translation tasks adds variety to classroom activities”, “Bilingual word lists help me memorize new words”, and “Translation is useful for explaining difficult expressions”, and the negative items such as “English should be the only language used in the classroom”, “Relying solely on tools like Google Translate is sufficient for resolving my translation issues”, and “Speaking and listening is more important than translating” were compared using a paired samples t-test.

Results from the paired samples t-test revealed a significant difference between participants' reported attitudes toward translation when attributed to negative statements compared to when attributed to positive statements ($t(11) = 2.45, p = .03$, two-tailed). Participants attributed more positive attitudes toward translation ($M = 3.69, SD = 1.15$) compared to negative attitudes ($M = 3.08, SD = 1.22$). This suggests that the learners in the survey expressed more favorable attitudes toward translation when presented with positive statements. The statistical analysis provides evidence of a significant difference in participants' attitudes, indicating a preference for the use of translation in English language classes (see Figure 1).

Figure 1. Comparison of mean scores for positive and negative TILT statements

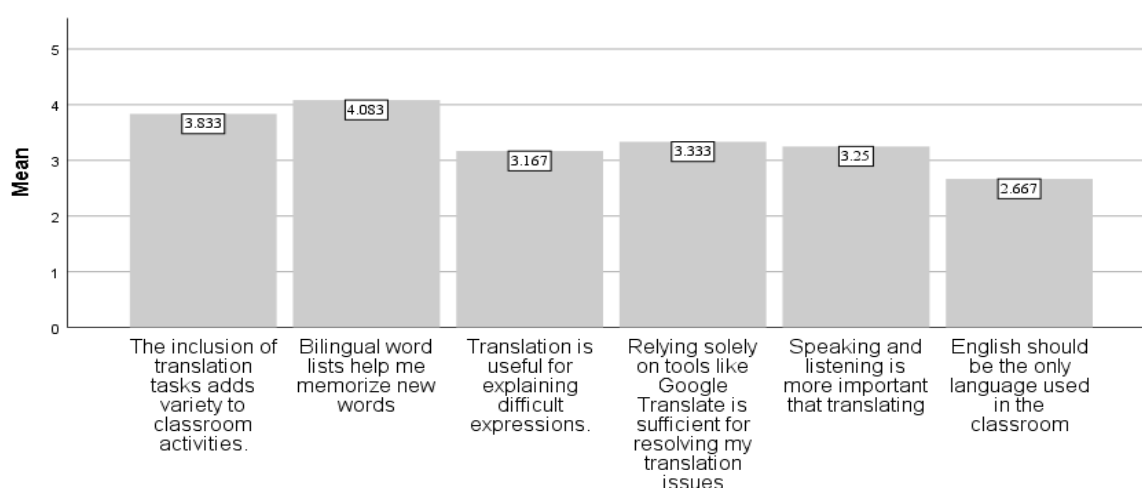


These findings align with prior research highlighting positive attitudes toward translation in language learning. Barnes (2017) conducted a study involving 41 secondary school learners, revealing an inclination toward the use of translation in the language classroom. A significant majority of participants (93%) expressed

a favorable stance toward translation, indicating its perceived value in language learning. Similarly, Fernandez-Guerra (2014) surveyed Spanish EFL learners to explore their views on translation tasks, and the results indicated positive opinions regarding the importance of translation in the learning process. These studies collectively demonstrate that translation is widely perceived as a valuable tool in language learning.

Furthermore, interpreting the obtained mean scores of each item within the scales provides intriguing insights into learners' attitudes toward specific aspects of TILT (see Figure 2). For instance, the notably high mean score ($M=4.1$) for the statement “Bilingual word lists help me memorize new words” suggests a positive disposition towards this method. This inclination could potentially be linked to the presence of word lists in their English textbooks, indicating that the learners might already be accustomed to and find value in such aids.

Figure 2. Means scores of positive and negative TILT statements



Conversely, the moderate mean score ($M=3.1$) for the statement “Translation is useful for explaining difficult expressions” offers some insights into classroom practices. The lower agreement could be attributed to the prevailing teaching method where explanations primarily rely on definitions rather than translation. Additionally, the response pattern to the statement “English should be the only language used in the classroom” ($M=2.6$) points to learners' reservations about their proficiency level. This reluctance could stem from a perception that their English might not be sufficient for an English-only classroom environment. These potential connections between the results and pedagogical practices underscore the importance of tailoring language teaching methods to learners' preferences and perceived abilities, in line with the principles of learner-centered education.

In summary, these findings and their interpretations provide a comprehensive understanding of learners' attitudes toward translation, offering valuable insights

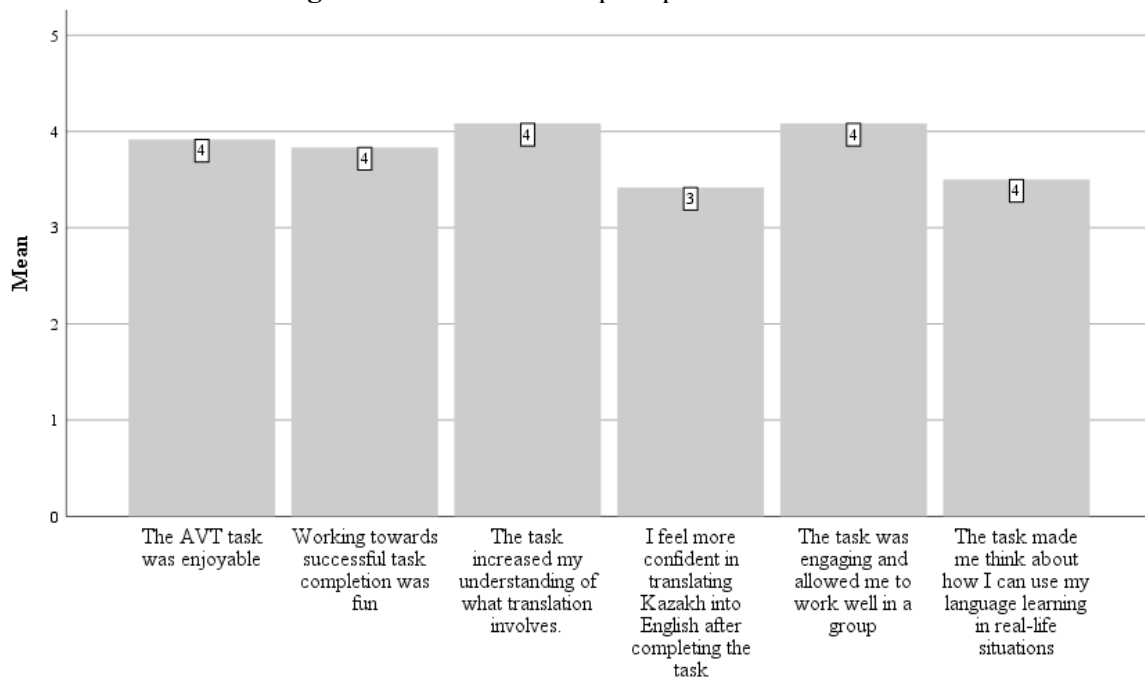
for enhancing language teaching methodologies. The learners' positive inclination toward translation in the EFL classroom indicates a preference for its inclusion in language learning practices. Teachers can effectively integrate translation into their teaching methods by acknowledging and capitalizing on learners' attitudes, thereby enhancing language learning outcomes.

The presented learner-centered approach is in harmony with the principles of Communicative Language Teaching (CLT), which emphasize learner-driven activities over teacher-directed ones (Saleh, 2022). Such an approach fosters learner engagement and active participation, resulting in a more meaningful and effective language learning experience. Teachers can enhance learners' language skills by integrating translation tasks which align with learners' preferences and attitudes, thereby creating a supportive and engaging learning environment.

4.2 Learners' overall perceptions of the AVT task

The objective of the second section of the questionnaire was to examine how the learners perceived the AVT task overall. To assess their perceptions, a one-sample t-test was conducted on the Perceptions scale, consisting of 6 items (see Figure 3). The t-test results revealed a significant positive evaluation of the AVT task by the participants ($M = 3.81$, $SD = 0.97$, $t(11) = 2.87$, $p < .05$). This indicates that, on average, participants held favorable attitudes toward the translation task, as the mean value of the scale exceeded the neutral point of 3 on the Likert scale.

Figure 3. Means scores of perceptions scale items



Moreover, the results demonstrate that the learners not only found the AVT task enjoyable, but also recognized its value in enhancing their understanding of translation, promoting effective group work, and facilitating future language learning. The significant positive evaluations obtained from the t-test validate the learners' favorable perceptions and assessments of the AVT task, underscoring its effectiveness and importance in fostering positive experiences and encouraging active participation.

These findings align with previous research on translation tasks, including the studies by Danan (2017) and Kerr (2014), which emphasize the role of AVT tasks in promoting dynamic classroom interactions and active engagement among language learners. Furthermore, Illés (2011) has also advocated for the use of translation tasks to enhance learner engagement and motivation. Collectively, these studies provide a solid foundation for understanding the positive impacts of translation tasks and AVT in promoting learner engagement, motivation, and enjoyment in language learning contexts.

However, the mean for item 4, “I feel more confident in translating Kazakh into English after completing the task”, was relatively low. This observation can be attributed to the participants' limited exposure to the translation task. Given that they engaged in only one instance of the AVT task, it is understandable that their confidence level might not have significantly changed.

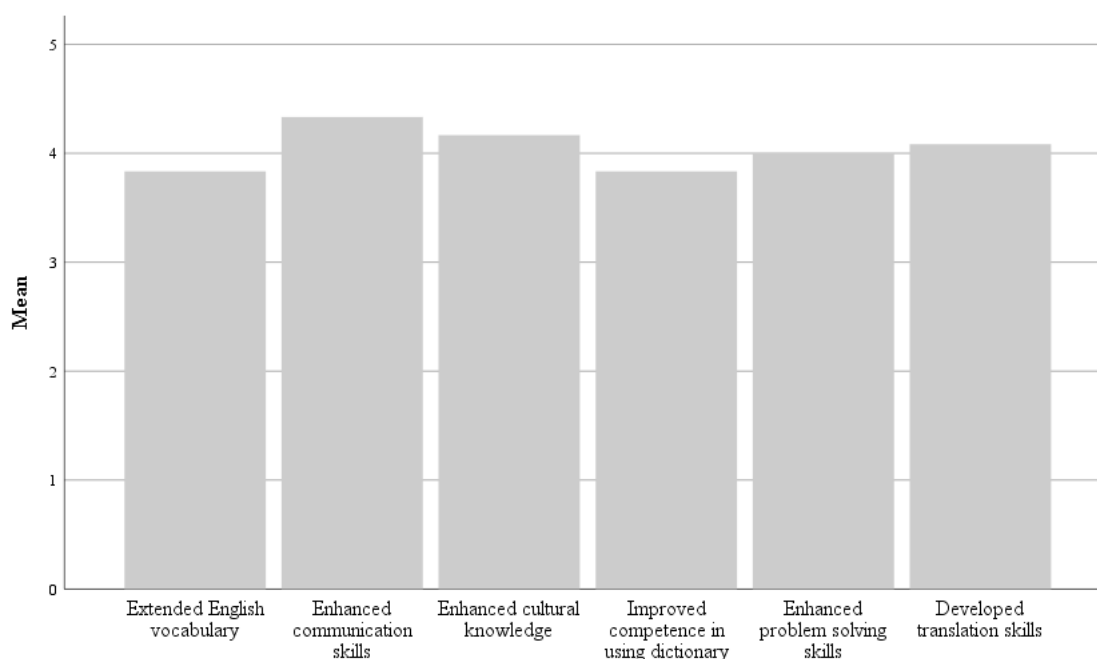
Finally, the open-ended responses of the participants align with the findings and provide additional support. Several learners expressed their enjoyment and positive feedback regarding the task, emphasizing its unique nature, interesting aspects, practicality, and the opportunity to engage in different modes of working. Their comments include: “The task was a new and exciting experience for me as I had never done dubbing before. I thoroughly enjoyed it and appreciate the opportunity”; “The inclusion of translation and dubbing made the English lesson more captivating”; “The task was highly beneficial, especially the discussions”; “I particularly liked the task because it allowed us to work individually, in pairs, and as a team”; “I never realized that translation could be so enjoyable”.

4.3 Outcomes of the AVT task

After evaluating the participants' perceptions of the AVT task, it is essential to explore the impact it had on them. The last section of the survey aimed to assess the outcomes as perceived by the learners following their involvement in the task. To analyze these outcomes, a one-sample t-test was conducted on the Outcomes scale. The results of the t-test revealed highly positive evaluations of the effects derived from the AVT task among the participants ($M = 4.04$, $SD = 1.11$, $t(11) = 3.35$, $p < .05$). The mean scores for all six items consistently hovered around 4 on the 5-point Likert scale, indicating a strong agreement with the perceived effects (refer to Figure 4). These significant positive evaluations suggest that participants recognized and valued the positive results and advantages associated with their engagement in the AVT task.

Among the reported outcomes, the learners emphasized the expansion of their English vocabulary, in line with Laufer and Girsai's (2008) research. A learner's comment further highlighted the usefulness of the translation task in learning new collocations and animal names. Additionally, the participants acknowledged the task's effectiveness in broadening their cultural knowledge, consistent with the studies conducted by Olk (2009) and Seidlhofer (2011), which indicate that translation tasks contribute to cultural knowledge development. The high mean value of the cultural knowledge item can be attributed to learners' actively engaging in discussions about cultural differences naturally occurring during the translation of the cartoon, particularly when encountering words with national connotations. Consequently, the learners recognized the development of enhanced problem-solving skills as a benefit of the translation task. Moreover, the learners reported the acquisition of communication skills, translation skills, and improved competence in using resources as outcomes of their engagement in the AVT task.

Figure 4. Means scores of outcomes scale items



In addition, studies by Illés (2011), Seidlhofer (2011), and Widdowson (2003) further corroborate the positive impact of translation tasks on language learning. These works emphasize that integrating translation tasks into language classes can boost learner engagement and motivation, ultimately leading to successful task completion. They underscore the advantages of translation tasks in fostering language skill development, stimulating critical thinking, and deepening comprehension of linguistic and cultural facets. Through active participation in translation tasks, learners can enhance their language proficiency and gain a more profound insight into the target language and culture.

Collectively, the findings from previous research, coupled with those from the present small-scale study, provide a holistic understanding of the advantages associated with integrating translation tasks into language learning contexts and affirm the effectiveness of AVT tasks in facilitating diverse language learning outcomes. These outcomes span from the expansion of vocabulary and the development of cultural awareness to the acquisition of communication and translation competences.

5. Conclusion

The limited existing research on the use of translation as a task in TBLT prompted this study, which aimed to address this research gap by introducing an AVT task into the EFL classroom and assessing its effectiveness with Kazakhstani secondary school EFL learners. The research followed Ellis's (2018) micro-evaluation of tasks methodology. Through a student-based survey, this study explored learners' attitudes toward translation in language teaching, their overall perceptions of the given AVT task, and the perceived outcomes associated with its implementation.

The findings of this small-scale study contribute to the existing arguments for TILT, specifically regarding the use of translation activities as tasks. The learners expressed positive attitudes toward translation, reinforcing the potential of integrating translation tasks into the EFL classroom. Furthermore, their overall perceptions of the AVT task were generally favorable, highlighting its efficacy as an engaging and effective approach.

The outcomes reported by the learners following their engagement in the AVT task encompassed various facets, notably including the expansion of their English vocabulary, an enriched understanding of cultural aspects, and the development of problem-solving, communication, and translation skills. These findings resonate with prior research and highlight the significant role translation tasks can play in advancing language learning and fostering a deeper understanding of linguistic and cultural aspects.

The significance of this study extends to its practical implications for secondary school teachers aiming to introduce innovative approaches to enhance language learning experiences. By integrating translation tasks, such as the AVT task, into their curriculum and employing the micro-evaluation of tasks methodology to assess learners' attitudes and the task's effectiveness, teachers can make informed decisions about its suitability for future use. This approach encourages a more diverse range of classroom practices, fostering an environment where educators are open to experimenting with new teaching methods. The micro-evaluation of tasks is also straightforward, making it accessible for teachers to implement and refine their instructional strategies.

While these findings offer valuable insights, it is crucial to recognize the study's limitations. The present research was conducted in a specific context, with a limited number of participants and with a particular language pair, restricting the

generalizability of the results to other settings. Furthermore, the data from student-based evaluations might be influenced by a desire to please the teacher and researcher, suggesting the need for caution when interpreting the results.

To mitigate these limitations and strengthen the validity of the findings, future research should contemplate expanding the sample size and investigating the effectiveness of translation tasks in diverse languages and educational settings. This would contribute to a more comprehensive understanding of the potential benefits and challenges associated with the integration of translation tasks in language education.

In conclusion, this study pointed out the potential advantages of incorporating translation tasks, particularly AVT tasks, into the EFL classroom. The positive attitudes, perceptions, and reported gains affirm the effectiveness of this approach. These findings contribute to the ongoing discourse surrounding TILT and the integration of translation tasks as valuable pedagogical tools in CLT and TBLT. By leveraging the strengths of translation tasks, teachers can create engaging and meaningful language learning experiences for their learners.

The findings of this study, situated at the intersection of language pedagogy and translation studies, lay a solid foundation for future research endeavors. They invite further investigations into the optimal design and implementation of translation tasks within the framework of task-based language learning and teaching. By acknowledging the limitations of this study and exploring new avenues of inquiry, researchers can continually advance our understanding of the role of translation tasks in fostering effective language education.

References

- [Aizadasmagulova787]. (2021, April 30). Kazakhstan barysy [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DM1o3t4KiJ0&ab_channel=AizadaSmagulova
- Alaboud, A. (2022). The positive effect of translation on improving reading comprehension among female rabic learners of English as a foreign language. *Arab World English Journal*, 13(2). 424–436. doi: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol13no2.29>
- Barnes, K. (2018). Reviving pedagogical translation. An investigation into UK learners' perceptions of translation for use with their GCSE Spanish studies and beyond. *Translation and Translanguaging in Multilingual Contexts*, 4(2), 248–281. doi: <https://doi.org/10.1075/ttmc.00012.bar>
- Bolaños-García-Escribano, A., & Díaz-Cintas, J. (2020). Audiovisual translation: Subtitling and revoicing. In S. Laviosa & M. González-Davies (Eds.), *The Routledge handbook of translation and education* (pp. 207–225). Routledge.
- Burden, P. (2005). Learner beliefs about the enjoyment and usefulness of classroom activities and effects on student motivation. *Journal of Okayama Shoka University*, 41(1). 1–34.
- Carreres, A. (2006, December). Strange bedfellows: Translation and language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees: Uses and limitations. *Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada* [Paper presentation], Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council.
- Cook, G. (2010). *Translation in language teaching: An argument for reassessment*. Oxford University Press.
- Csizer, K., & Illés, E. (2020). Helping to maximize learners' motivation for second language learning. *Language Teaching Research Quarterly*, 19(1), 19–31. doi: <https://doi.org/10.32038/ltrq.2020.19.02>

- Danan, M. (2010). Dubbing projects for the language learner: A framework for integrating audiovisual translation into task-based instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 441–456. doi: <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.522528>
- Douglas, R.S. & Kim, M. (2014). Task-based language teaching and English for academic purposes: An investigation into instructor perceptions and practice in the Canadian context. *TESL Canada Journal*, 31(8), 1–20.
- Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2018). Teachers evaluating tasks. In R. Ellis (Ed.), *Reflections on task-based language teaching* (pp. 232–252). Multilingual Matters. doi: <https://doi.org/10.21832/ELLIS0131>
- Fernández-Costales, A. (2021). Audiovisual translation in primary education. Students' perceptions of the didactic possibilities of subtitling and dubbing in foreign language learning. *Meta*, 66(2), 280–300. doi: <https://doi.org/10.7202/1083179ar>
- Fernández-Guerra, A. (2014). The usefulness of translation in foreign language learning: Students' attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 2(1), 153–170.
- Hall, G., & Cook, G. (2012). Own-language use in language teaching and learning. *Language Teaching*, 45(3), 271–308. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444812000067>
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Howell, P. (2017). Cross-language mediation in foreign language teaching. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 20(1), 147–155.
- Illés, E. (2011, January 27–29). *Translation in communicative language teaching* [Paper presentation]. HUSSE10, Debrecen, Hungary.
- Kaye, P. (2014, December 22). Translation activities in the language classroom. Teaching English. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/translation-activities-language-classroom>
- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. Cambridge University Press.
- Kerr, P. (2014). *Translation and own-language activities*. Cambridge University Press.
- Kerr, P. (2015). The learner's own language. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(1), 1–7. doi: <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0007>
- Kerr, P. (2015). The learner's own language. *Explorations in English Language and Linguistics*, 3(1), 1–7. doi: <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0007>
- Kononova, V. (2011). From foreign language learner to translator, or via scientiarum. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 10(4), 1426–1431.
- Laufer, B., & Girsai, N. (2008). Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), 694–716. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/amn018>
- Littlewood, W., & Yu, B.H. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64–77. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- Mahmoud, A. (2006). Translation and foreign language reading comprehension: A neglected didactic procedure. *English Teaching Forum*, 44(4), 28–33.
- Malmkjær, K. (2010). Language learning and translation. In Y. Gambier & L. Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (pp. 185–190). doi: <https://doi.org/10.1075/hts.1>
- Olk, H. M. (2009). Translation, cultural knowledge and intercultural competence. *Journal of Intercultural Communication*, (20). <https://immi.se/oldwebsite/nr20/olk.htm>
- Saleh, Z. (2022, July 19). Approach and features of communicative language teaching. Study.com. <https://study.com/learn/lesson/communicative-language-teaching-approach-features-clt.html>
- Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca*. Oxford University Press.
- Shoeib, A. (2016). The appropriateness of translation in EFL learning: A case study of Albaha university learners' and teachers' perspectives. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 79–109.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38–62. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/17.1.38>
- Tavalan, N. (2019). Creative audiovisual translation applied to foreign language education: A preliminary approach. *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53–74. doi: <https://doi.org/10.47476/jat.v2i1.57>

- Topolska-Pado, J. (2010). Use of L1 and translation in the EFL classroom. *Glottodidactic Notebooks*, 2, 11–25.
- Widdowson, H.G. (2003). *Defining issues in English language teaching*. Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (2014). The role of translation in language learning and teaching. In J. House (Ed.), *Translation: A multidisciplinary approach*. Palgrave Macmillan. doi: https://doi.org/10.1057/9781137025487_12
- Willis, J. (2007). *A framework for task-based learning*. Longman.

University of Debrecen, Faculty of Humanities
Doctoral School of Linguistics
tamari.narimanishvili@arts.unideb.hu
<https://orcid.org/0000-0002-5601-3893>

Narimanishvili, Tamari: Error Analysis in the Argumentative Essays of Georgian Learners of English
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 108–124.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.007>

Error Analysis in the Argumentative Essays of Georgian Learners of English

The present study is part of a larger-scale research project investigating cross-linguistic influence on figurative language production in second language acquisition. The purpose of the current study is to identify and categorize various kinds of metaphorical errors made during the written production of English, with a special emphasis on the errors influenced by the native language. Through the analysis of argumentative essays written by 35 Georgian learners of English, gaps in previous research on the metaphor production of L2 learners in natural texts will be addressed. The findings indicate that metaphorical errors significantly challenge written language production, with a notable increase in L1-influenced metaphorical errors from B1 to B2 proficiency levels. By extending the data pool, the results contribute to research initiated by Nacey (2013) and Littlemore et al. (2014) that focuses on the frequency and types of L1-influenced metaphorically used words.

Keywords: error analysis, L2 production, metaphor, argumentative essay, L1 influence

1. Introduction

Error analysis is a comprehensive procedure which involves identifying and categorizing errors made by second language learners and requires clear methodological guidelines to ensure the analyst's objectivity. James (1998) provides the most comprehensive in-depth classification of L2 errors and highlights the usefulness of contrastive error analysis in pre-identifying potential areas of difficulty for learners who speak a particular first language and want to learn a given target language. Corder (1967), as cited by James (1998: 12), lists various compelling reasons for the importance of identifying and categorizing L2 errors. Firstly, errors provide valuable insights into learners' in-built syllabus and the cognitive processes involved in language acquisition. Secondly, error analysis can help teachers plan effective instruction by identifying patterns of errors and targeting specific areas of difficulty. Thirdly, errors provide researchers with valuable insights into the process of language acquisition and the nature of language itself. For example, researchers can gain insights into how learners develop their linguistic knowledge and skills over time and identify patterns of errors which suggest that learners are struggling with a particular aspect of the language.

The present study focuses on error analysis from the perspective of metaphorical errors and cross-linguistic influence in L2 learners' natural texts. More specifically, it investigates errors made by Georgian B1-B2 learners of English. The emphasis on metaphorical errors, particularly indirect metaphors, enables a distinct investigation into how Georgian learners comprehend and produce figurative language in English. Analyzing these error patterns can reveal how learners map and transfer unfamiliar concepts to familiar ones from their native language, influencing the structure and usage of their language output. Additionally, the study's findings have practical implications for language instruction, as they address learners' conceptual challenges and recognize recurring instances of metaphorical errors.

The current investigation is based on the methodology developed by Nacey (2010, 2011), who adapted James's (1998) error typology. The writing errors analyzed in Nacey's (2010, 2013) studies are produced by Norwegian learners of English. Other relevant studies such as those by Littlemore et al. (2014), Iaroslavtseva and Skorczynska (2017), and Utkina (2016) focus solely on an L1-influenced error typology. These studies analyze essays written by German, Spanish, and Russian speakers of English, respectively.

The article is structured to offer a clear and comprehensive understanding of the process of L2 error analysis. Section 2 provides detailed explanations of the criteria used to identify errors in the writing of L2 learners and highlights the importance of consistency and objectivity in error identification to ensure the validity of the analysis. Section 3 gives a detailed overview of the compilation and analysis of the Georgian EFL argumentative essay corpus. Special emphasis is placed on presenting the problematic cases encountered during the categorization process, and discussing the challenges faced and the strategies employed to resolve them. Section 4 presents the results of the analysis and provides a comprehensive discussion of the findings.

2. Methodology

2.1 Methodology of error identification

As mentioned above, several researchers have conducted error analysis research on L2 learners' natural texts and employed various methods to support analysts' knowledge or intuition in determining L2 errors. Nacey (2010, 2013) analyzed texts written by Norwegian B2-C1 learners of English to identify the types of errors which lead to non-deliberate metaphor production. In the first step of error analysis, which is error identification, Nacey (2013: 133) used the Louvain Corpus of Native English Essays (LOCNESS) as a reference corpus, while she (Nacey, 2010: 71) listed the following resources as a valuable help in clarifying problematic error cases: The British National Corpus (BNC); WebCorp and the World Wide Web as a corpus; online language forums, e.g. WordReference. However, the author did not describe the error criteria and corpus-based methods used for error identification and did not

provide more specific details, such as how many concordance entries should be found in the corpus to mark the expression as grammatically correct or native-like.¹

Littlemore et al. (2014) implemented a different method to examine the rates of distinct types of metaphoric errors made by German A2-C2 learners of English and the extent of L1 influence on them. They applied a German native-speaker's knowledge to identify and categorize errors according to two criteria: a strict criterion, where "non-native-like phraseology" is marked as an error, e.g. *all the world* instead of *the whole world*, and a generous criterion, where non-native expressions are not considered to be errors (Littlemore et al., 2014: 124).²

Another relevant study was conducted by Iaroslavl'tseva and Skorczynska (2017), who investigated the influence of L1 on metaphorical errors in essays written by Spanish B2-C1 learners of English and, similar to Nacey (2010), used the BNC as a reference corpus. They employed a strict criterion for error identification, marking lexical units which did not have corresponding concordances in the BNC corpus as erroneous non-native-like phraseology (for further details see Iaroslavl'tseva and Skorczynska, 2017: 54).

2.2 Methodology of error categorization

In the process of error analysis, the second and most comprehensive step is error categorization, where errors are classified into different types. The previous studies on L2 learners' natural texts have proposed general and L1-influenced error typologies. Nacey's (2010, 2013) work encompasses both general and L1-influenced error typologies, while Littlemore et al. (2014), Iaroslavl'tseva and Skorczynska (2017), and Utkina (2016) provide only L1-influenced error typologies. For this study, I follow Nacey's (2010: 170–175, 2013: 192–202) error classification, which adapts James's (1998) typology.

2.2.1 Substance level errors

James (1998: 129) distinguishes three basic levels of linguistic errors: the substance, text, and discourse levels. The latter level refers to errors with coherence and cohesion of paragraphs or entire texts, and as such, falls beyond the scope of the current research questions and design. The substance level errors, as shown in Table 1, are the results of misspelling or mispronunciation, and the former are divided into two subgroups: mechanical misspellings and misspellings proper (James, 1998: 130–139; Nacey 2010: 170–172, 2013: 196). Mechanical misspellings arise from oversight or carelessness and have the following subtypes: punctuation errors, e.g.,

¹ Native-like phraseology refers to linguistic expressions that align with the standard or typical patterns observed among native English speakers.

² The frequency of the collocation *all the world* in the BNC corpus is lower than that of *the whole world*: 249 and 373, respectively, out of 100 million words.

errors made when using exclamation marks, commas, colons, apostrophes, and capital letters, and typographic errors which are created by pressing the improper key on the keyboard (James, 1998: 131). However, Nacey (2010: 71, 171) prefers to use the term “oversight” to refer to mechanical misspellings which do not involve punctuation, e.g., *binder* for *bidder*, since her study is based on a handwritten corpus. In my Georgian essay corpus this type of error is exemplified by *rememmbers* instead of *remembers*.

Table 1. Substance level errors

	James (1998)		Nacey (2010, 2013)	
Type 1	Mechanical misspellings		Mechanical misspellings	
Type 1 subtypes	Punctuation errors	Typographic errors	Punctuation	Oversight
	Dyslexic errors	Confusibles		
Type 2	Misspellings proper		Misspellings proper	
Type 2 subtypes	Mispronunciation errors	Written misencodings	Mispronunciation	Written misencodings (confusibles)

James (1998: 133) lists two additional subtypes of mechanical misspellings: dyslexic errors and confusibles. Dyslexic errors are made by people with dyslexia because of a disorder of linguistic systems in the brain, e.g., *parc* instead of *park*, *tow* instead of *two* (James, 1998: 133). Confusibles are the result of confusion between morphemes and words which sound similar, e.g., *coursel/coarse*; *discriminate/discriminate* (James, 1998: 133). Nacey (2010) discards dyslexic errors and puts confusibles into the other major misspelling category (misspelling proper) as the synonym of “written misencodings”. Nacey (2010: 172) ignores subtypes of mechanical misspellings which have no consequences for linguistic metaphor identification and makes the error identification procedure more straightforward.

Misspellings proper have two subtypes: mispronunciation and written misencodings, i.e., confusibles. Mispronunciation errors are caused by L2 learners’ mispronunciation of English sounds (James, 1998: 137; Nacey, 2010: 172, 2013: 197). For example, Welsh speakers often mispronounce the phoneme /z/ as /s/ and consequently misspell the word *zoo* as *soo* (James, 1998: 137). In my Georgian essay corpus this type is exemplified by *exident* instead of *accident*.

James (1998: 137–139) lists two major subtypes of written misencodings: interlingual and intralingual. The first type includes cases in which bilinguals mistakenly apply L1 spelling rules to L2, e.g., in Welsh the phoneme /ʃ/ is written as <si>; therefore, Welsh speakers tend to apply this rule to English and write *sit* instead of *sheet*. Intralingual misencodings occur when incorrect spelling rules are applied to L2, e.g., *pictiour* instead of *picture* (James, 1998: 138–139). He lists four subtypes

of intralingual written misencodings: overgeneralizations of L2 spelling rules, e.g. the rule [jə] = <iour> applies to *saviour* and *behaviour* but not to *picture*; homophones, e.g. *through* instead of *threw*; misspellings, e.g. *meens* instead of *means*; and letter naming, e.g. <mt> instead of *empty* (James, 1998: 138–139).

There is some overlap and difference between James's (1998) and Nacey's (2010, 2013) categorization of written misencodings. Nacey (2010: 175) simply divides them into two subtypes: phonetic near-misses, e.g., *dear/dare*, and homophone confusions, e.g., *break/brake*. James (1998: 138) also puts homophones in the same category; however, he points out that it is a subcategory of intralingual written misencodings. Unlike Nacey (2010), James (1998: 133–134) assigns phonetic near-misses to formal mis-selections since they are text-level lexical errors. In my Georgian essay corpus, the following example illustrates confusibles: *they meet visitors with worms and respect* instead of *warmth*. I adopt Nacey's (2010) categorization, because James's typology is too detailed for a practical analysis of the written data, and besides, his taxonomy has fuzzy boundaries between the subcategories; for example, there is no clear distinction between synforms and confusibles, which will be explained below.

2.2.2 Text level errors

Text-level errors, as shown in Table 2, are also divided into two subgroups: formal errors of lexis and semantic errors of lexis. The first type of formal errors is formal misselections which consist of three subtypes: totally deceptive cognates, partially deceptive cognates, and synforms (James, 1998: 145–148; Nacey, 2010: 174). According to James (1998: 148), totally deceptive cognates are historically synonymous words in two languages whose modern meanings have completely changed, e.g., French *fabrique* ('factory') and English *fabric* ('cloth'). However, Nacey (2010: 174) generalizes this definition to the category of false friends and discards the etymological perspective, e.g., *spectre* instead of *range* (influenced by Norwegian *spekter*) (Nacey, 2010: 190, 2013: 194).

Table 2. Text level errors

	James (1998)		Nacey (2010, 2013)	
Type 1	Formal errors of lexis		Formal errors of lexis	
Type 1 subtypes	Formal mis-selection	Misformation	Formal mis-selection	Calques
	Distortions			
Type 2	Semantic errors in lexis		Semantic errors in lexis	
Type 2 subtypes	Confusion of sense relations	Collocational errors	Confusion of sense relations	Collocations

Partially deceptive cognates are errors where a single L1 word corresponds to two or more L2 words, e.g. the French word *fatal* is more polysemous than the English word *fatal* (James, 1998: 148–149); *the message will stand* (in Norwegian *stående=stand*) instead of *the message will endure* (Nacey, 2010: 190–191, 2013: 194–195). Nacey (2010: 192, 2013: 195–196) introduces an additional error category – semantic divergence, which is related to partially deceptive cognates because it also involves L1 terms which could be translated by two or more L2 terms; however, the difference is that partially deceptive cognates look or sound similar, while this condition does not apply to the semantic divergence category, e.g. “...to liberate time, so that we have more time...” (in Norwegian *frigjøre* = to liberate, to emancipate, to release) instead of *free time*.

Synforms are phonetic near-misses which have similar semantic features and are existing words from the contextually appropriate word class (Nacey, 2010: 174, 2013: 197). James (1998: 145) illustrates the four basic types of synforms as follows: the suffix type (e.g., *considerable/considerate*), prefixing type (e.g., *compress/suppress*); vowel type (e.g., *seat/set*); and consonant type (e.g., *prize/price*). Nacey (2010: 174) argues that in James’s (1998: 133–134) typology there is no clear dividing line between confusibles (a substance-level error) and synforms (a lexical, text-level error). She points out that confusibles are phonetic near-misses or homophones whose meanings differ significantly and are not prone to widespread confusion, e.g., *dear/dare*, *break/brake* (Nacey, 2010: 174–175). Synforms, on the contrary, tend to be confused by most writers because there is always semantic, as well as formal similarity, e.g., *noticeable/notable*, *loosellose* (Nacey, 2010: 174–175, 2013: 197). In my Georgian essay corpus this type is exemplified by *will be profitable again for their own forming* instead of *formation*; *not all kids are able to have a happy childhood perhaps for economical problems* instead of *economic problems*.

The second subtype of formal errors of lexis is calques, i.e., a word-for-word translation of an L1 term into English, e.g., *life-pattern* for *lifestyle* (Nacey, 2010: 188, 2013: 192–193). A similar subtype in James’s (1998: 149–150) typology is called misformation, i.e., words which do not exist in L2. However, misformation is a broader subtype because together with calques it also includes borrowings from L1, e.g., writing the German word *kopf* instead of *head*, and coinage i.e., tailoring an L1 word to the L2 structure, e.g., *smoking can be very nocive to health* (in Portuguese *nocivo* = ‘harmful’).

James (1998: 150–151) adds a third subtype to formal errors of lexis called distortions and defines them as intralingual errors of form. They are usually produced during omission (*int(e)resting*), overinclusion (*fresh(er)men*), mis-selection (**delitouse/delicious*), misordering (**littel/little*), and blending, e.g., *the *depths of the ocean* where *depth* is blended with *deep*. This subtype overlaps with the

substance level misspelling errors because it is hard to determine what caused such an error – insufficient lexical knowledge of L2 or a simple misspelling.

Semantic errors of lexis have two major subtypes: confusion of sense relations and collocation errors. Confusion of sense relations occur when L2 learners use an inappropriate member from near-synonyms, usually regardless of their L1, e.g., *abandon/desert* (James, 1998: 151–152; Nacey, 2010: 196, 2013: 197). In my Georgian essay corpus this type is exemplified by *durable* instead of *strong* or *tough* (“*Women should be saved next because they are less durable, and finally men.*”). Collocation errors include semantically determined word choice (*crooked stick*, **crooked year*), statistically measured preferences (*big losses* is acceptable, *heavy losses* is preferred), and arbitrary combinations (*make an attempt*, *have a try* - **have an attempt*, **make a try*) (James, 1998: 152; Nacey, 2010: 198). In my Georgian essay corpus this type is exemplified by *under bars* instead of *behind bars* (“...*a prisoner who was put under bars mistakenly*”), which represents the subtype of semantically determined word selections.

2.2.3 Grammatical errors

Finally, James (1998: 154–160) introduces grammatical error typology; however, Nacey (2010: 173) decides to focus more on lexical system errors and omits grammatical errors from the analysis. James (1998: 154–158) defines morphological errors as deviations from the correct form of lexical word types; namely, noun, verb, adjective, adverb, and preposition. He further notes that the most frequent morphology errors happen due to the omission or misplacement of third-person singular [-s], plural [-s], past tense [-ed], and progressive [-ing] (James, 1998: 155). It should be noted that, unlike syntactic errors, morphological errors can have an impact on the metaphor identification procedure, since MIPVU (Metaphor Identification Procedure Vrije Universiteit) restricts sense comparison to the same word class and the same grammatical subcategory, such as transitivity and countability (Steen et al., 2010: 35–36). The reason behind such restriction is that words belonging to different grammatical subcategories may have different metaphorical mappings and MIPVU ensures that the metaphorical mappings being compared are as similar as possible: one compares entities with entities, processes with processes, attributes with attributes (Steen et al., 2010: 16–17). In the present research, the morphological errors are classified according to their word class and, if relevant, their corresponding properties, such as noun (number: **persons/people*, case: *students lifestyle/students’ lifestyle*), verb (person: **keeping pets have lots of benefits/keeping pets has lots of benefits*, number: **pets feels danger/pets feel danger*, tense: **nowadays it became harder/nowadays it becomes harder*), adjectives (comparative: *more harder/harder*, superlative: **the most easiest/the easiest*), articles (definite: *compared to past/compared to the past*, indefinite: **important*

person/an important person), adverbs (**irregardless/regardless*), etc. Identifying word class subtypes is essential to find out which class is the most affected by general errors and metaphorical errors. As regards syntactical errors, they represent mistakes in phrases, clauses, sentences, and paragraphs (James, 1998: 156). James (1998: 156–160) lists four major subtypes of syntactical errors: phrase structure errors, clause errors, sentence errors, and inter-sentence errors of cohesion. In the present research, I categorize them as word order errors (**they never are late / they are never late*), reference errors (**...it's better to celebrate a birthday in a café, restaurant or club, there everybody can feel free / where everybody can feel free*), omission (**to stare prison walls / to stare at prison walls*), or addition (**nowadays most of school children lack physical activity / nowadays most school children lack physical activity*) of a word.

2.2.4 Crosslinguistic L1 influence

The second phase of error categorization is concerned with the errors made due to crosslinguistic L1 influence. As Jarvis and Pavlenko (2008: 27) note, crosslinguistic influence has often been treated subjectively without having clearly defined parameters, and it is obvious that we need a more unbiased approach to identify and measure it. The authors believe that it is possible to make compelling arguments for transfer if we apply the necessary types of supporting evidence which are either already known to the study's audience, or have been recognized in earlier research, or can be extracted from an L2 corpus (Jarvis and Pavlenko, 2008: 36). The researchers who have conducted production studies examining natural texts have employed various methods to prove that cross-linguistic transfer exists. Nacey (2013: 192, 221–228) used the evidence from a number of bilingual English-Norwegian dictionaries, a corpus of Norwegian L1 writing, and in addition, the method of reversed translation by two Norwegian linguists. Littlemore et al. (2014: 124), on the other hand, used their own native-speaker knowledge, whereas Iaroslavtseva and Skorczynska (2017) do not give data about this matter. In the present study, I gathered evidence for L1 influence from various sources, including bilingual English-Georgian dictionaries, Georgian monolingual and bilingual corpora and the method of reversed translation.

However, the evidence for L1 influence was traceable only in the categories of confusion of sense relations, phrasal errors, and collocation errors (for details see Table 5). This is because the category of synforms includes phonetically similar words with shared meanings in the L2, making them unaffected by the learners' L1. Similarly, substance level errors, which are caused by misspellings or mispronunciations of L2 words, are not attributable to L1 influence. Identifying L1 influence on grammatical mistakes was outside the scope of this study. This is because the L1 and L2 addressed in this study belong to different linguistic

typologies, making it difficult to draw parallels between their syntax, use of tense, pluralization, articles, and suffixation, and therefore, establish objective evidence of L1 influence. Additionally, the fact that synforms, grammatical, and substance level errors did not show any prominent evidence of L1 influence suggests that these types of errors are more likely to be influenced by other factors, such as language proficiency level or attention problems, rather than transfer from L1.

3. Research Methods

3.1 The Georgian EFL argumentative essay corpus

The essays analyzed in the current study were written by 35 Georgian learners of English who obtained B1 and B2 proficiency levels in English based on *The Oxford Placement Test* results.³ Both male (17) and female (18) participants were 18 years old and were in their final year of high school. The argumentative essays had an average length of 150-200 words, and the essay corpus consisted of a total of 5773 lexical units. The students were asked to express their opinions on a range of social and moral issues, including topics such as "*Should animals be kept in zoos?*" and "*Can money buy happiness?*", and support their arguments with reasons and examples. To avoid any bias or influence on the frequency of figurative language use, previous studies on L2 learners' natural texts have also included essays covering various social topics rather than focusing on a single topic; for instance, Iaroslavtseva and Skorczynska's (2017) study analyzed essays written on "college", "parents' role", "public transport", etc.

The essays for this study were stored in electronic spreadsheets to include information about each lexical unit, such as part-of-speech tags, error types, and metaphoricity. Lexical units in the essays were labeled using an automated annotation procedure for part-of-speech tagging. This compilation resulted in a learner academic corpus, where each essay represents the individual work of a different student. The corpus was intentionally maintained in its original, raw form, without any lemmatization or alterations to its grammatical and structural linguistic elements. A sample essay is presented in its authentic form in Appendix 1.

3.2 Procedures and criteria for corpus analysis

The error correction procedure was carried out by an English native speaker analyst, ensuring authentic proofreading practice, as native proficiency enhances error correction reliability. The analyst is from London, UK, and has extensive experience in professional proofreading and editing. I provided her with the essays in MS Word

³ *The Oxford Placement Test* is a reliable computer-adaptive English language test for non-native speakers. It consists of two sections - Use of English and Listening - and measures CEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) levels from Pre-A1 to C2. The test was taken under the supervision of a teacher in a school setting.

format for ease of proofreading, commenting, and reviewing.⁴ As a follow-up step, I discussed the corrected essays with her and provided her with constructive written feedback on the lexical items which were problematic or needed further clarification. The feedback focused on avoiding any substantial rewriting where possible, and it did not influence the native speaker's decision-making overall.

Furthermore, the correction procedure was based on the generous criterion under which non-native-like expressions are not considered to be errors. The strict criterion would generate numerous erroneous items which may be non-native or not natural but are otherwise grammatically and semantically correct. As for the corpus-based correction, it would make the process more complicated, since it is challenging to determine how many corpus concordances are necessary to decide whether a certain collocation belongs to native-like or non-native-like phraseology and subsequently whether it is an error or not. The reason a corpus does not contain any instances of a word or phrase could be either that it is an error or the fact that all corpora are limited to a certain number of words, and they are not all-encompassing.

The generous criterion used in this study also considers the role of English as a Lingua Franca (ELF). According to Seidlhofer (2009), as cited by Nacey (2013: 166), ELF speakers prefer to use easily comprehensible expressions to ensure effective communication; as a result, their wording differs from authentic and conventional native English. Therefore, to ensure successful communication between different L1 speakers in the international environment, it is more appropriate to use ELF rather than native British or American English, which involve numerous confusing culture-specific idioms and collocations. Consequently, non-native-like expressions in the Georgian essay corpus are marked as errors only if they are grammatically or semantically incorrect, while other minor deviations from standard English norms are not marked as erroneous.

3.3 Error categories

The error typology used in this study is presented in Table 3. This typology consists of six major categories and is suitable for both general and L1-influenced error classification. Type 6 errors will be discussed in the next section, where some problematic cases are discussed.

⁴ The essays were handwritten to prevent the participants from using spelling and grammar correction functions of a word processing software programme. Subsequently, the essays were carefully transcribed into MS Word format, preserving the original mistakes, and preventing the introduction of any additional errors.

Table 3. Error categories

Type	Name	Definition	Example
1	Synforms	Phonetic near-misses which share semantic features.	<i>*economical/economic</i>
2	Confusion of sense relations	The selection of an inappropriate member from a set of near-synonyms.	<i>*detect/notice</i>
3	Collocation errors	Semantically determined word selections, statistically weighted preferences, and arbitrary combinations.	<i>*to <u>do</u> capital punishment/to <u>carry out</u> capital punishment</i>
4	Grammatical errors	Errors in syntax, use of tense, pluralization, articles, and suffixation.	<i>*persons/people</i>
5	Substance level errors	Misspelling errors resulting from punctuation, oversight, mispronunciation, or confusibles.	<i>*<u>joint</u> forces/<u>joined</u> forces</i>
6	Phrasal errors	The whole phrase/word sequence is incorrect and requires multiple corrections or total replacement.	<i>*are not less in crime percentages/do not have lower crime rates</i>

3.4 Some problematic cases

The Georgian essay corpus contains several errors which are not easy to classify since they do not fit easily into Nacey's (2010, 2013) or James's (1998) error taxonomy. Some errors involve the substitution of a phrase by a native speaker with another phrase, resulting in a change in the original wording. For example, *from the recent cases* in (1) was replaced by the native speaker with another phrase *just in recent times alone*. The difficulty arises while deciding between word-for-word correspondences in the correction process. There can be two solutions: to match a word with a word within the phrase or to introduce an additional error category. If we apply the word-to-word approach we will have the following matching pairs: “from” - “in”, “the” - article addition, “recent” - “recent”, “cases” - “times”. The pairs end up being misleading because in the original phrase “from” or “the” collocate with “cases”, but they become errors when “cases” is replaced with “times”. The second solution, which I use in the present study, is to introduce a new type of error, called phrasal error or word sequence error, which shows that the whole phrase is incorrect.

(1) From the recent cases, I can remember Coronavirus and war situation.

In sentence (1), *can remember* was replaced by *have seen*, which is also hard to fit into any error category, since the words are not closely related. We cannot put it in the category of synforms because they are not semantically similar phonetic near-misses. It does not fit in the category of confusion of sense relations, either, because

they are not near-synonyms. It would be more appropriate to refer to it as a sequence/phrasal error, as one verb phrase was replaced by another.

The following are further instances of correcting whole phrases or word sequences: in (2), *had home office* was corrected as *worked from home*. In (3), *to continue with* was replaced by *moving on to*. In (4), *are not less in* was replaced with *do not have lower*. All of these are classified as Type 6 errors.

- (2) Another hard moment was that, everybody had home office or had salary without working, so-called beneficiary help.
- (3) To continue with cons, in online classes there was not any physical interaction with classmates and group-works were not possible.
- (4) [...] countries which still have capital punishment are not less in crime percentages compared to other countries.

With the introduction of the phrasal error, another difficulty arises in the metaphor identification process, according to the MIPVU protocol. Nacey (2013: 119) takes the view that the principal approach of MIPVU focuses on word-to-word matches and sense comparison of the intended word with the produced single lexical unit. However, the problematic cases illustrated above clearly require the introduction of type 6 phrasal errors since word-to-word matching cannot be applied. Several approaches could be proposed to deal with the metaphoricity of phrasal errors, each with its positive and negative features. The most straightforward, but certainly unproductive, solution is to simply exclude phrasal errors from metaphorical categorization. On the other hand, such phrases from metaphorical categorization containing both metaphorically used and non-metaphorically used words could be excluded. A further option worth considering is to mark a phrase as metaphorical if most of the words in it are metaphorical. The most reliable and productive approach seems to be to mark the whole phrase as metaphorical if at least one content word (i.e., noun, verb, adjective, or adverb) in the phrase is considered metaphorical according to the MIPVU protocol. In (2) above, *had home office* is labelled as metaphorical phrasal error because the verb *had* is an indirect metaphor.

4. Results and discussion

To explore differences between general writing errors and metaphorical errors, I analyzed 35 essays containing a total of 5773 lexical units, of which 691 (12%) units were erroneous. The essays were written by B1 and B2 level Georgian learners of English. Table 4 shows error category distribution between metaphorical and non-metaphorical errors.

Out of 691 erroneous items 88 (12.7 %) were metaphorical errors and these were divided into six subcategories, with grammatical errors being the most frequently occurring, followed by confusion of sense relations, phrasal errors, substance level errors, collocation errors, and synforms. The remaining 603 (87.3 %) erroneous items were non-metaphorical errors, and they were also divided into subcategories according to their type and frequency.

Table 4. Error category distribution

Type	Error Category	Metaphorical Errors (%)	Non-metaphorical Errors (%)	Total
4	Grammatical Errors	38 (43.2%)	327 (54.2%)	365
5	Substance Level Errors	9 (10.2%)	170 (28.2%)	179
2	Confusion of Sense Relations	20 (22.7%)	74 (12.3%)	94
6	Phrasal Errors	13 (14.8%)	18 (3%)	31
3	Collocation Errors	7 (8%)	7 (1.2%)	14
1	Synforms	1 (1.1%)	7 (1.2%)	8
	Total	88	603	691

Upon closer examination of the specific types of errors, it becomes evident that metaphorical errors are a significant issue, despite being less frequent than non-metaphorical errors. The proportions of confusion of sense relations (22.7%), phrasal errors (14.8%), and collocation errors (8%) are higher for metaphorical errors than for non-metaphorical errors (12.3%, 3%, and 1.2%, respectively). Non-metaphorical errors, which primarily consist of grammatical errors or substance level errors caused by misspellings, can be more easily identified and corrected through straightforward rules of grammar and vocabulary. Metaphorical errors, in contrast, are more likely to involve issues with semantic and lexical processing of L2 words and multi-word expressions. Consequently, metaphorical errors present a greater challenge to written language production, since they can hinder effective communication and the delivery of the intended message. Therefore, identifying and addressing metaphorical errors in second language acquisition is crucial for improving language proficiency and promoting effective communication.

As a next step, an analysis of L1 influence on metaphorical and non-metaphorical errors was conducted, revealing interesting patterns in the types of errors made by L2 writers. The results in Table 5 show that L1 influence is more prevalent in metaphorical errors than non-metaphorical errors. Specifically, out of a total of 40 metaphorical errors found in the categories of confusion of sense relations, phrasal, and collocation errors, 18 (45%) were influenced by L1. In contrast, only 10 (10.1%) out of 99 non-metaphorical errors in these same categories were influenced by L1.

Confusion of sense relations was a predominant category in both metaphorical and non-metaphorical errors, followed by phrasal and collocation errors.

Table 5. L1-influenced error distribution

Type	Error Category	L1-influenced Metaphorical Errors (%)	L1-influenced non-metaphorical Errors (%)
2	Confusion of Sense Relations	12 (66.7%)	5 (50%)
6	Phrasal Errors	4 (22.2%)	3 (30%)
3	Collocation Errors	2 (11.1%)	2 (20%)
	Total	18	10

These results suggest that L1 influence is more likely to affect the processing of metaphorical language, as it involves more complex and abstract meanings which may not have direct translations in the L2. On the other hand, non-metaphorical language may involve more concrete and tangible concepts which are easier to translate directly from L1 to L2. Overall, the findings have important implications for language teaching and learning, as they suggest that targeting the processing of metaphorical language may be a useful strategy for improving L2 proficiency and reducing errors.

It is also worth comparing the errors made by B1 and B2 level learners. As shown in Table 6, the analysis of the data revealed interesting insights regarding the occurrence of metaphorical errors and L1 influence at different proficiency levels. Out of a total of 378 erroneous items in B1 level essays, 39 (10.3%) were metaphorical, and 4 (10.3%) of these were influenced by the writer's L1. In contrast, out of 313 erroneous items in B2 level essays, 49 (15.7%) were metaphorical, and 14 (28.6%) of these were L1-influenced. The data suggests that as proficiency level increases from B1 to B2, the likelihood of making metaphorical errors also increases. This observation aligns with the finding that B2 level essays had a higher percentage of metaphorical errors (15.7%) compared to B1 level essays (10.3%). Furthermore, the percentage of metaphorical errors influenced by the writer's L1 was higher in B2 level essays (28.6%) compared to B1 level essays (10.3%).

Table 6. Error statistics by proficiency level

Level	Total Errors	Metaphorical Errors (%)	L1-influenced Metaphorical Errors (%)
B1	378	39 (10.3%)	4 (10.3%)
B2	313	49 (15.7%)	14 (28.6%)

These results align with previous studies by Littlemore et al. (2014: 138–140), as well as Iaroslavtseva and Skorczynska (2017: 56), which also found higher rates of metaphorical errors and L1 influence in writing at the B2 level. One explanation for the remarkable increase in metaphors containing error between B1 and B2 levels may be attributed to an experimental stage around B2 where learners use metaphors more creatively, resulting in a higher number of errors (Littlemore et al., 2014: 139).

5. Conclusion

The present study has provided a comprehensive error analysis of argumentative essays written by Georgian learners of English at B1-B2 levels, consisting of 5773 lexical units. The findings indicate that metaphorical errors present a significant challenge to language learners, as they are more likely to involve issues with semantic and lexical processing of L2 words and multi-word expressions. Furthermore, the study has revealed that L1 influence is more likely to affect the processing of metaphorical language, as it involves more complex and abstract meanings which may not have direct translations in the L2. The data has shown a notable rise in L1-influenced metaphorical errors from B1 to B2 proficiency levels, potentially due to an experimental phase where learners use more creative metaphors. These results are consistent with previous studies carried out by Littlemore et al. (2014) and Iaroslavtseva and Skorczynska (2017), which have also found higher rates of metaphorical errors and L1 influence in writing at the B2 level.

Additionally, the current work encountered some challenges in categorizing errors which do not fit into existing error taxonomies, such as Nacey's (2010, 2013) or James's (1998); therefore, a new category of error, that of phrasal error, was proposed, and the challenges of applying metaphor identification procedure to such errors were addressed.

Overall, the present study provides insights into the nature of metaphorical errors in second language acquisition and emphasizes the importance of targeting the processing of metaphorical language. By improving the understanding of metaphors and their differences in L1 and L2, learners can improve their proficiency in writing and mitigate the negative effects of L1 influence. These findings contribute to the field of applied linguistics by providing practical implications for various areas, including language acquisition, error analysis, metaphor analysis, cross-linguistic influence, and language instruction. Moreover, this study addresses a significant gap in the existing literature as no prior investigations have specifically explored cross-linguistic influence between Georgian and English concerning metaphorical errors.

Finally, it should be noted that this study focused on B1 and B2 proficiency levels of English, and further research is needed to extend this error analysis to pre-intermediate and advanced levels. The scope of the research needs to be expanded to encompass a broader range of genres and modes of language production. Thus,

conducting investigations into various writing tasks, text types, and spoken language production, while also expanding the size of the corpus, will contribute to a more comprehensive and holistic understanding of learners' use of figurative language.

References

- Corder, S. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5.4, 161–170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Iaroslavtseva, O., & Skorczynska, H. (2017). The influence of the mother tongue on the use of metaphor in English as a second language. In: Chelo Vargas-Sierra (ed.), *Professional and Academic Discourse: and Interdisciplinary Perspective*, 2, 52–59. <https://doi.org/10.29007/3mn2>
- James, C. (1998). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. London: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315842912>
- Jarvis, Scott & Aneta Pavlenko. (2008). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203935927>
- Littlemore, J., Krennmayr, T., Turner, J. & Turner, S. (2014). An investigation into metaphor use at different levels of second language writing. *Applied Linguistics*, 35.2, 117–144. <https://doi.org/10.1093/applin/amt004>
- Nacey, S. (2013). *Metaphors in Learner English*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/milcc.2>
- Nacey, S. (2010). *Comparing Linguistic Metaphors in L1 and L2 English*. Unpublished doctoral dissertation. University of Oslo. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4593.1609>
- Seidlhofer, B. (2009). Accommodation and the idiom principle in English as a lingua franca. *Intercultural Pragmatics*, 6.2, 195–215. <https://doi.org/10.1515/IPRG.2009.011>
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, J. B., Kaal, A. A., Krennmayr, T. & Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.14>
- Utkina T. I. (2016). The Study of Metaphor Use in ESAP L2 Writing. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 4, 539–549. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1603539U>

Appendix

Appendix 1. Essay written by a student at the B1 language proficiency level.

Some people say that teenagers should work part-time and earn money. Others argue that teenagers shouldn't sacrifice their rest and after-school activities to work. Discuss both views and give your opinion

In many countries teenagers work part-time and study simultaneously. Many people think that this can damage the quality of their school activities and another teenage activities after school.

It is very important for teenagers to realize how hard it is to learn money. For this reason, they can try having a part-time job and feel the harsh reality of adult life. After this they will be more motivated to study hard and later have satisfying and respectful job.

Also, with a part-time job a teenager can help parents and make some contribution to family expenses. This way, they will learn sharing responsibility and also feel like important person. However, a part-time job should not be too demanding and make it possible for a teenager to manage time well between working, studying and resting.

To sum up, part-time jobs are great opportunities to develop some adult skills and also earn enough money to be satisfied.

Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
havasi.zsuzsanna@btk.elte.hu
<https://orcid.org/0009-0005-1003-2086>

Havasi Zsuzsanna: Metaforikusság és szövegértés: metaforaazonosítás magyar mint idegen nyelvi
érettségi vizsgaszövegekben

Metaphoricity and Reading Comprehension: Metaphor Identification in Hungarian as a Foreign
Language Maturity Exam Texts

Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 125–142.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.008>

Metaforikusság és szövegértés: metaforaazonosítás magyar mint idegen nyelvi érettségi vizsgaszövegekben¹

Metaphoricity and Reading Comprehension: Metaphor Identification in Hungarian as a Foreign
Language Maturity Exam Texts

The study examines metaphor-related expressions in Hungarian reading comprehension exams. Firstly, five tests were annotated regarding metaphoricity. Secondly, Hungarian language learners solved the connected tasks and were asked to mark new and unclear expressions. The metaphorical expressions of the sample were objectively identified based on the Hungarian adaptation of MIPVU (the MetaID method). The annotation show that the chosen exam sample was less metaphorical compared to a previous reference-corpus of Hungarian texts that did not target learners. Although metaphoric expressions were not particularly highlighted by the learners and are unlikely to impact overall exam results, in some cases the learners encountered difficulties and misunderstandings due to the figurative language.

Keywords: metaphor, MIPVU, MetaID, Hungarian as a foreign language, reading comprehension test

1. Bevezetés és a kutatás motivációja²

A nyelvórákon feldolgozott szövegek esetében egy-egy új kifejezés megértése és elsajátítása szempontjából nagy segítség lehet, ha a szövegben nem elsődleges jelentésben álló szó alapjelentésén keresztül, adott esetben a metaforikusságot tudatosítva jutunk el a szövegbeli jelentéshez. Közvetítőnyelv nélküli oktatás során is könnyen megragadható szemléltetési mód a fizikai mozgás és a tárgymanipuláció, melyek egyszerűen beépíthetők a metaforikusság órai magyarázatába. Felmerül azonban a kérdés, hogy mit tesz a tanuló, ha metaforikus kifejezésekkel szembesül önálló munkája során, például szövegértéstelesztekben, illetve milyen arányban okozhatnak nehézséget ezek a szerkezetek egy-egy vizsgafeladatban.

¹ A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-22-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

² Hálásan köszönöm témavezetőm, Simon Gábor szakmai segítségét és javaslatait. Köszönettel tartozom továbbá Kajdi Alexandrának az adatfelvétel során nyújtott segítségéért, illetve köszönöm a kutatásban részt vevő nyelvtanulóknak, hogy feladatmegoldásaikat a rendelkezésemre bocsátották.

Jelen dolgozat azokra a lexikai nehézségekre fókuszál, amelyeket a fogalmi metaforák nyelvi megvalósulásai jelentenek. A kutatás alapját a metaforaazonosítás adja – így a vizsgálat során egyértelművé válik, mely szöveghelyeken számolhatunk potenciálisan metaforikussággal.

A kutatás magyar mint idegen nyelvi (középszintű) érettségi szövegértési vizsgafeladatsorokat vizsgál. A választás több szempontból is szerencsésnek tűnt. Oka egyrészt a vizsgafeladatok elérhetősége, könnyű hozzáférhetősége, másrészt a nyelvi szint volt, harmadrészt pedig korábbi tapasztalataim alapján egyes szövegek metaforikussága feltűnő. A B1+ szintű érettségi feladatok szintjének megfelelő csoportokban (a haladó csoportokkal ellentétben) még nagyobb létszámban érhetünk el tanulókat, viszont ez a szint a kezdővel szemben alkalmas nyelvi szempontból is a (szemi)autentikus szövegekben lévő figurativitás vizsgálatára.

A kiinduló kérdéseim, felvetéseim a következők voltak:

- 1) Milyen relatív gyakoriság jellemzi a metaforához kapcsolódó kifejezések meglétét az érettségi szövegekben?
- 2) A megfelelő (B1–B2) szinten lévő diákok számára jelent-e nehézséget ezek értelmezése?

A kutatás kezdetén azt feltételeztem, hogy a szövegek, mivel leginkább ismeretterjesztő jellegűek, gazdagon metaforikusak lesznek (vö. Simon et al., 2020). Feltételeztem továbbá, hogy ez a tanulóknak problémát fog okozni, amennyiben nemcsak információkeresésre, hanem a szöveg globális megértésére törekszenek. Ennek oka nem önmagában a metaforikus működésmód, hanem egy a nyelvórai témákhoz nem kapcsolódó szókincs: a fizikai mozgáshoz, tárgymaniipulációhoz kapcsolódó forrástartományok aktiválása.

A kutatás menete a kérdéseknek megfelelően két szakaszra osztható: azonosítottam a potenciálisan metaforikus kifejezéseket, majd a szövegeket nyelvtanulókon teszteltem. Az utóbbi, empirikus rész inkább pilot-jellegű, mivel több szöveg tesztelésére volt szükség, viszont ehhez arányaiban kevés adatközlő állt rendelkezésre. Mindenesetre cél volt, hogy legalább betekintésként adatokkal szolgáljon a vizsgálat arról is, hogy az érettségi szövegek mely kifejezései okoztak nehézséget a magyart idegen nyelvként tanuló kitöltőknek, így összevethetővé téve a szókincsbeli kihívásokat a metaforikussággal. A vizsgálat célcsoportja homogén volt; nem vontam be olyanokat, akik magyar célnyelvi környezetben, a nyelvterületen lévő középiskolában sajátították el a nyelvet; mivel ez a körülmény az eredmények mellett a várható, nyelvórán tanult szókincs körét és akár a nyelvtanulási folyamat reflektáltságát, így a teszteket is befolyásolhatta volna.

2. A metaforikusság vizsgálata a nyelvoktatásban

A nyelvoktatást és a metaforát összekapcsoló munkák általában a fogalmi metaforák elméletéből indulnak ki; egy részük a tanítási-tanulási folyamatra világít rá, más részük pedig a metaforákat a nyelvtanulás tárgyának tekinti.

A neveléstudomány területén Vámos ír részletesen (2003) a metaforák pedagógiai felhasználási lehetőségeiről. A kognitív metaforaelméletből (Lakoff 2006/1993) kiindulva ad meg elemzési lépéseket a pedagógiával foglalkozó kutatók számára. Ennek alapja a nevelésről alkotott képzetek leírása a szövegek metaforáinak forrástartományának segítségével (Vámos, 2003). Thornbury (1991) kifejezetten a nyelvtanulás-tanítás folyamatának metaforáit vizsgálja, ezeket felhasználva tesz javaslatokat az angoltanári képzésre.

A nyelvoktatás tárgya is lehet a metaforák megértésének vagy alkalmazásának képessége. Az angolt második nyelvként való oktatásához, valamint a gyermekek nyelvelsajátításához kapcsolódó szakirodalom egyenesen metafora-kompetenciaként (metaphoric competence, metaphorical competence) azonosítja a kérdéskört. Littlemore és Low (2006) a terminust használva a meglévő kompetencia-leírásokra építve amellet érvel, hogy a metafora-kompetencia a kommunikatív kompetencia összes alterületének része. Kifejezetten a figuratív nyelvhasználat megértésének és használatának kompetenciája is fejleszthetőnek bizonyult, amelynek háttérét Chen és Lai (2015) kutatásában a kognitív nyelvészet adja, azon belül is a tartományok közötti leképeződéseket látják kamatoztathatónak. Palágyi (2016) szintén a kognitív metaforaelmélet alkalmazása mellett érvel a magyart idegen nyelvként tanulók esetében, bemutatja a forrás- és céltartomány tudatosításának hasznát az oktatási folyamatban, továbbá konkrét tanórai gyakorlatokat is javasol.

Vannak ugyan univerzális fogalmi metaforák, de még ezek kidolgozottsága is különbözhet a kultúrákban (Kövecses, 2005). Ha pedig a metaforaelemzésben nem a fogalmi háttérre, hanem a nyelvi megvalósulásra tekintünk, a különbségek még jelentősebbek lehetnek. Herteg és Popescu (2013) a fogalmi metaforákból kiindulva az angol üzleti nyelv tanításakor térképezi fel a megegyező fogalmi metaforák különböző szókincsbeli megvalósulásait, de olyan eseteket is leírnak, amikor a tanulónak tudatosítania kell, hogy az idiómák közötti különbségek nyelvenként eltérő fogalmi metaforákra vezethetők vissza.

3. Az MIPVU és a MetaID-módszer

A lexikális nehézségek szövegbeli feltárásához kézenfekvőnek tűnt egy olyan megközelítést választani, amely a metaforaelemzés fogalmi aspektusait a vizsgálat tárgyán kívül helyezi és a nyelvi megvalósulásra koncentrál. A metaforikus kifejezések korpuszbeli annotálásának kidolgozása a Pragglejaz Csoporthoz kötődik, az általuk kidolgozott módszer az MIP rövidítést viseli. Ennek továbbfejlesztett változata – a Methaphor Identification Process kezdőbetűihez a kapcsolódó egyetem, a Vrije Universiteit betűit hozzáadva – az

MIPVU (a módszerről Steen et al., 2010; magyarul összefoglalóan l. Simon et al., 2019).

A metafora jelenségét az MIPVU indirekt jelentésalkotásként írja le, amely hasonlóságon alapul. A protokoll lényege, hogy az elemző szótári alapon meghatározza a szavak elsődleges és kontextuális jelentését. Amennyiben ezek eltérnek, és közöttük hasonlóságon alapuló kapcsolat van, akkor az egység potenciálisan metaforához kapcsolódó szónak címkézendő. Az analógiát használó, de elsődleges jelentésükben álló szavak direkt metaforának számítanak. Kapcsolódhat hozzájuk a leképezést jelölő szó, azaz metaforazászló.

Az MIPVU magyar nyelvre kidolgozott adaptációja a MetaID-módszer (első bemutatása Simon et al., 2019). A legnagyobb változtatást a szóalapúságtól történő elmozdulást felváltó morfémaalapú annotálás jelentette. Erre a magyar nyelv sajátosságai miatt volt szükség; a holland és angol nyelvre kifejlesztett MIPVU-val nem lehet jól kezelni az agglutináló sajátosságokat és értékes adatok vesznének el.³ Mivel az etimologizálás nem cél, a képzőket nem választja le a módszer, illetőleg az összetételeket is próbálja egyben tartani, amennyiben szótárban szerepel az összetett szó – korpuszalapú teljes szótár híján a MetaID a korpuszbeli gyakorisági adatokra támaszkodó ÉKsz.²-n alapul. Önálló szavak metaforizálódása mellett (metaforához kapcsolódó kifejezés, MKK) más agglutináló nyelvekhez hasonlóan tipikusan metaforikusnak látszódtak a viszonyragok; ezeket a módszer külön MKI (metaforához kapcsolódó inflexió) címkével is jelöli. A direkt metafora (dMKK) és a metaforazászló (MFlag) eseteit az adaptált módszer is alkalmazza.

A nyelvspecifikusság mellett a MetaID-ben más finomítások is történtek az MIPVU protokolljához képest. Az egyik ilyen a metonimikus esetek kezelése – ezeket Steen és munkatársai (2010) kétség esetén inkább címkézték, az adaptált módszer azonban az eseteket jobban szűrni kívánta, és nem címkézte potenciálisan metaforikusként azokat a jelentéseket, amelyeket metonímia, vagy éppen akár generalizáció, specifikáció is jól magyaráz. Részben a nyelvspecifikus sajátosságok, részben elméleti megfontolások nyomán szükségesnek látszott jelölni azokat az eseteket, amikor az inflexió, szótárban nem szereplő összetett szó egy tagjának metaforizálódása vagy referenciapont-szerkezet miatt a birtok metaforizációja kiterjed a szerkezet egészére – ezeket az eseteket metaforikus komponensként (MKKomp) címkézzük. Külön kezelendők azok a szerkezetek is, amikor az ige bővítményeinek egy részére is kiterjeszthető a metaforizálódás – utóbbiak metaforikus argumentum (MKA) jelölést kapnak.

³ A MIPVU más nyelvekre történő adaptálása során is szembesültek a kutatók az agglutináló nyelvek eltéréseiből fakadó problémákkal. Az üzbég esetében is kezelni kellett az esetrendszeret érintő metaforizálódást (Kaya, 2019). A gazdag morfológiájú litvánál felvetik, hogy az MIPVU-t alkalmazó kutatóknak „lépéseket kellene tenniük” a nyelvtani esetek metaforikus használatának feltárása felé (Urbonaitė et al., 2019: 167), és ennek megfelelően kiegészítéseket javasolnak a protokollhoz. A szerb nyelvénél szintén további lépéseket javasolnak az „inflexiós metaforák” (Bogetić et al., 2019: 216) megállapítására, és felvetik, hogy hasonló megközelítés szükséges az angolnál gazdagabb esetrendszerrel rendelkező nyelvekhez. A szesotho esetében is a szóalapú elemzés megtartása merül fel, a lokatívuszjelölők metaforizálódásánál ezeket a főnévről leválasztva kell kezelni (Seephephe et al., 2019).

Érdemesnek mutatkozott továbbá megkülönböztetni az idiomatikus szerkezeteket (az előzőekben bemutatottakkal párhuzamban MKKId és MKAid címkékkel); az idiomatikuságot az annotátor az adott kollokálódottnak érzékelt forma korpuszos keresésével alátámasztva veheti fel.

A fenti lépések a MetaID módszerben is egy olyan protokollt adnak ki, amely – bár nem feltétlenül teljesen ugyanazt – de hasonló annotálást eredményeznek a professzionális annotátorok között (az annotátorközi egyezéshez l. Simon et al., 2020).

4. A kutatás menete

A bevezetőben felsorolt kutatások alapján is világos, hogy a tanulók képesek elsajátítani és megérteni a metaforákat, ha a forrás- és céltartományt tudatosítjuk bennük. A fogalmi aspektusokról és interkulturális vonatkozásokról már sokat tudunk, hiánypótló és a nyelvoktatás módszertanának szempontjából gyümölcsöző lehet viszont a nyelvi megvalósulás minél pontosabb leírása és a metaforához kapcsolódó kifejezések teljeskörű azonosítása. Ezért látszott jó megoldásnak, hogy a kutatás nem önmagában a kognitív metaforaelméltre épít, hanem alapját a MIPVU nyomán a MetaID-módszer adja, így a metaforikus nyelvi szerkezetek minél pontosabb és intuíciónál függetleníthető azonosítására, elemzésére és számszerűsíthetőségére nyílik lehetőség.

A kutatás során a magyar mint idegen nyelv érettségik feladatsorának szövegértési feladatában azonosítottam a potenciálisan metaforikus kifejezéseket. Öt szövegértési tesztet választottam, részben véletlenszerűen: arra törekedtem, hogy a szövegértési teszt megjelenésének éve, szövegtípusa és a kapcsolódó feladat változatos legyen, utóbbinál szempont volt a bevettség és az információkereső olvasásmód is. Négy szöveget választottam véletlenszerűen, csupán a fenti szempontokat figyelembe véve, míg az ötödik szöveg választása tudatos volt: ez egy általam a tanítás során metaforikusnak érzékelt (de szisztematikusan korábban nem annotált) szöveg volt, amelyet a gyakorlatból ismertem és a szókinccse kifejezetten kihívást jelentett B1 szinten. A választott szövegek adatait az 1. táblázat mutatja be.⁴

⁴ Az Oktatási Hivatal honlapján közzétett feladatsorokkal dolgoztam. A feladatlapok elérése a vizsgaidőszakok alapján lehetséges: <https://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok> Utolsó elérés: 2021. május 30.

1. táblázat. A szövegértési feladatok korpusza

Szövegértési feladat címe	Szövegtípus, jellemző	Vizsgaidőszak	Szövegszavak száma (a feladat szövegbázisa a kapcsolódó leírás és kérdések nélkül)	A kapcsolódó feladat típusa	Kitöltők száma
Anya esküvője	szépirodalom, regényrészlet	2019. május	381	rövid válasz	5
Esküvői hagyományok	ismeretterjesztő	2017. október	351	igaz-hamis	5
Volt egy álomom	publicisztika, interjú	2013. október	228	rövid válasz	8
Hogyan használjuk a bankkártyát?	ismeretterjesztő	2018. október	477	feleletválasztás	10
Rajzok a moziban	ismeretterjesztő	2014. október	352	rövid válasz	4

Az összesen 1789 szövegszónyi terjedelmű szövegbázist annotáltam; az annotálást nem végezte el párhuzamosan más professzionális annotátor, azonban a nehézséget jelentő eseteket a csoportos annotáláshoz és kurálási folyamathoz hasonlóan a MetaID kutatócsoport vezetője segített mérlegelni. Mivel egyéni annotátorként dolgoztam, nem online felületen, hanem táblázatkezelő programban végeztem a munkát (1. az 1. ábrát). Ez azzal is járt, hogy az annotálási folyamatban a metaforikus komponensek vagy argumentumok és a metaforizálódó szerkezeti elem viszonyának jelölésével nem éltem (vö. Simon et al., 2020), de magukat az elemeket elláttam címkével.

1. ábra. A Rajzok a moziban című szöveg egy részletének annotálása táblázatkezelő programban

A	B	C	D	E	F	G
adatközlői jelölések	token	címke	korpuszadatok	elsődleges jelentés	kontextuális jelentés	megjegyzés, kérdés
166	4. felbuzdulva			1. Buzgó lelkesedés tölti el.		etimológiájában metaforikus lenne: buzog 1. Bugyborékolva kavarg, forr.
167	I: szinte	szinte		1. Egészen olyan, ill. úgy, mintha...; mondhat	2. Majdnem.	
168	minden			1. Vki, vmik egyenként mind.		
169	évben	MKKomp + MKI				
170	új			1. Rövid idő óta meglévő, nem régi.	5. Az eddighez többletként járuló, további.	
171	és					
172	új			1. Rövid idő óta meglévő, nem régi.	5. Az eddighez többletként járuló, további.	
				1. Megtörtént események összefüggő sorozata elmondva v. leírva, es. Egyéb módon bemutatva.		
173	történetet	MKA		levesz 1. Vmit a kezébe véve fenti helyről eltávolít, ill. lejjebb vesz.	saját jelentésadás: újra figyelmet fordít rá	
174	I: vett le	vett	MKKid logDice: 9,572			
175	le					
176	a					
				1. Tárgyak elhelyezésére való, falra, állványra, bútorba erősített vízszintes lap.	saját jelentésadás: feledésből	
177	polcra	MKAid				

A feladatokat a nyelvtanulók oldották meg, és a kitöltésnél megkértem őket arra, jelöljék is a szöveg azon részeit, amelyek nem világosak számukra. Kétféle lehetőséget kaptak az instrukcióban: jelölhették az új/ismeretlen szavak mellett másféle jelöléssel azokat a szavakat is, amelyeket ugyan ismernek, de nem világos

a jelentésük a szövegben. Kérdésre válaszolva – ez egy csoportban merült fel – azt a kiegészítő instrukciót kapták, hogy nem kell jelölniük ismeretlenként azokat az új szavakat, amelyek jelentését ki tudják következtetni a szövegkörnyezetből. A beleegyező nyilatkozathoz és a kísérlet rövid leírásához csatolva írásban is megkapták az alapvető instrukciókat, szóban pedig magyarul és röviden angolul is elhangzottak ezek. Azokat a feladatlapokat nem zártam ki a vizsgálatból, ahol csak egyféle jelölést alkalmazott az adatközlő, mert feltételeztem, hogy ezek nem a feladat rossz megértéséből, hanem abból is fakadhattak, hogy az adatközlő úgy gondolta, minden ismert szót tud értelmezni az adott kontextusban. Több esetben akár az is feltételezhető, hogy az adatközlők az anonimizálás ellenére nem jelöltek minden ismeretlen szót, mert meg akartak felelni a tanáruknak, akitől a feladatot kapták, de a jelölések alacsony száma egyes esetekben a figyelmetlenségből is adódhatott. Ezeket az eseteket sem zártam ki a vizsgálatból, mert súlyos adatvesztéssel járt volna. A későbbiekben érdemes lehet kapcsolódó kérdéseket is készíteni az adattorzítások csökkentésére (a módszertani megfontolásokat l. részletesen a 7. részben).

A kitöltött tesztek minden esetben a diákok által tanult témákhoz illeszkedtek – ezek a haladási menetben három különböző csoportban az esküvő, hobbik és sport, a banki és postai ügyintézés és a filmek témája voltak. A szövegben szereplő kifejezéseket azonban nem tanulták célzottan, így az is előfordulhatott, hogy bár például a banki ügyintézés vagy a sport témáját ismerték, számos terminus nem a metaforikusság miatt okozott problémát. A szövegértési feladatot vagy órai folyamat részeként, vagy pedig házi feladatként kapták meg a diákok, de kutatási célra való beadásuk természetesen minden esetben opcionális volt. A feladatokat elvégző diákok az érettségi szövegek B1+ szintjének megfelelően B1 szint körüli csoportban tanultak, azonban a *Rajzok a moziban* című szöveget inkább B2 szinten lévő kitöltőktől kaptam meg.

5. A vizsgaszövegek metaforikussága

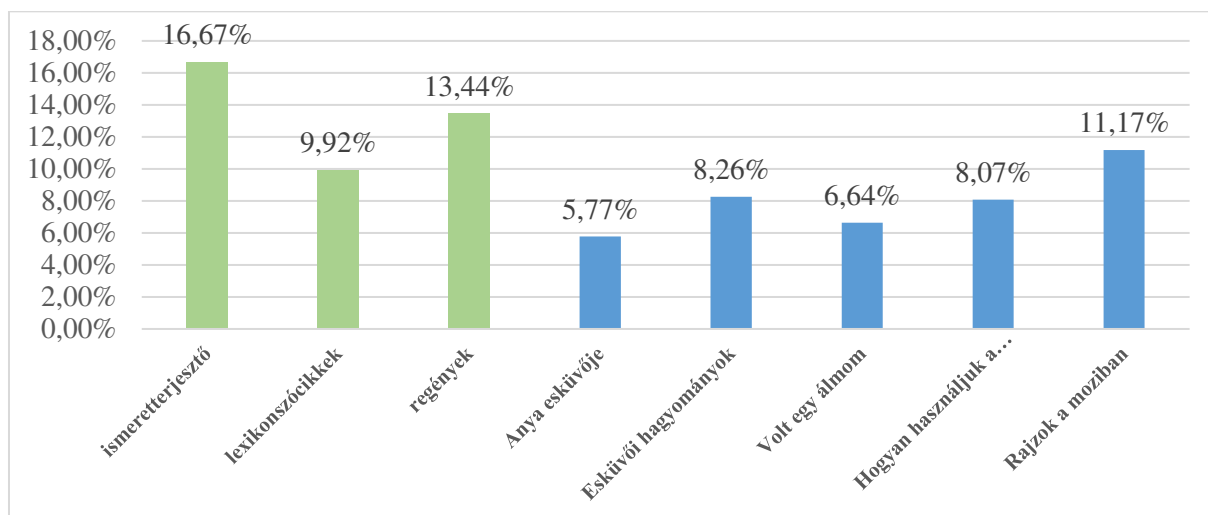
A szövegek válogatásakor a szövegtípusok lehetőség szerinti változatosságára azért is törekedtem, mert a szövegtípus a metaforaazonosítással dolgozó korábbi tanulmányok szerint a metaforikussággal is összefüggésben állhat (vö. Simon et al., 2020). Az annotálás során metaforikus szerkezetek mellett a figurativitás és az indirekt jelentés más esetei is megjelentek – ezeket azonban a protokollt követve nem annotáltam. Mindazonáltal a nyelvoktatás szempontjából tanulságosak lehetnek, illetve kihívást jelenthetnek a feladatmegoldásban, így ezekre az esetekre a 6. pontban kitérek.

Ahogy a szövegtípusok válogatási szempontját is irányította, úgy a számadatok bemutatásakor is viszonyítási szempontként, sőt, kifejezetten szükséges összevetésként kínálóznak a korábban magyar nyelven, a metaforaazonosítás szempontjából annotált szövegek. Ezt a referenciakorpuszt (Simon et al., 2020) jelen dolgozat irányadónak tekinti, így a szövegek hosszúságát figyelembe vevő relatív gyakorisági mutatók informatívak lehetnek arra nézve, hogy a

vizsgaszövegek számszerűsített metaforikussága hogyan viszonyul a nem nyelvtanulók számára készített szövegek metaforikusságához. Egy másik lehetőség volna az oktatási célra létrehozott egyszerűsített, szemiautentikus szövegek és autentikus eredetijük összevetése, azonban ez nem mindenhol indokolt: jelen tanulói korpuszból például az *Anya esküvője* című szöveg kortárs magyar regényrészletként (Lugosi Viktória *Ajvé* című művéből) a stílust érintő változtatások nélkül, de néhány mondat kihagyásával kapott helyet a feladatlapban.

Az eredményeket tekintve elmondható, hogy a referenciakorpuszhoz képest a szövegek összességében kevésbé metaforikusak. A relatív gyakorisági adatokat a 2. ábra mutatja, balra a referenciakorpusz három szövegtípusára vonatkozó adatok, jobbra pedig az öt vizsgafeladatra vonatkozók találhatók. Az ábrán az inflexiók és az argumentumok metaforizálódását a nyelvvoktatási szempont miatt nem szerepeltetem, így a metaforához kapcsolódó kifejezésekre, a direkt metaforákra, illetve az idiomatikus metaforához kapcsolódó kifejezésekre szűkítem a gyakorisági adatokat. A referenciakorpusz két szövegtípusa, az ismeretterjesztő szövegek és a regények jól összevethetők a vizsgafeladatok hasonló szövegeivel. Lexikonszócikket ugyan nem találunk a vizsgafeladatok között, ez viszont a referenciakorpuszon belül is a legkevésbé mutatkozott metaforikusnak.

2. ábra. Az MKK, dMKK és MKKId címkék gyakorisága a referenciakorpuszban (Simon et al., 2020 alapján) és a vizsgaszövegekben⁵



⁵ A nyelvtanulói fókusz, a szűk értelemben vett szókincs kiemelése és a nyelvtanulókkal felvett vizsgálat az oka annak, hogy nem az összes metaforikus címkét jeleníti meg a diagram. Emiatt viszont nemzetközi összevetésre ez az ábrázolásmód nem alkalmas, mivel az inflexiókat kizárja; ezek más nyelvekben viszont az MIPVU-val dolgozva nem lennének elkülöníthetők.

Ha a hasonló szövegtípusokat nézzük: a referenciakorpusz ismeretterjesztő szövegeihez képest az MKK, dMKK és MKKId címkék tekintetében (16,67%) metaforikusságban jócskán elmarad a *Hogyan használjuk a bankkártyát?* (8,07%) és az *Esküvői hagyományok* (8,27%) című szöveg, de még az ezeknél metaforikusabb *Rajzok a moziban* (11,17%) szöveg is. Hasonlóképpen jóval kevésbé metaforikus a referenciakorpuszban szereplő regényrészleteknél az *Anya esküvője* – 5,77%-os relatív gyakorisággal a jelen korpuszban szereplők között a legkevésbé metaforikus. Ennek oka esetleg a szépirodalmi mű gyermeknarrátora is lehetne, viszont a referenciakorpusz egyik regényrészlete Kertész Imre *Sorstalansága*, ahol szintén nem a felnőtt narrátor nyelviségével kell számolnunk. Érdekes lehet kitérni arra, hogy a vizsgakorpuszban a leginkább metaforikus szöveg, a *Rajzok a moziban* csak a lexikonszócikkek metaforikusságát haladja meg – ez ráadásul az a vizsgafeladat volt, amelyet nem véletlenszerűen választottam ki, hanem tudatosan helyeztem el ötödik szöveggént a korpuszban, mert korábbi tapasztalataim alapján szókincsében kifejezetten kihívást jelentett középhaladó csoportokban. A metaforikusságot az (1)-es példában a szöveg egy bekezdésének annotált változata szemlélteti.

- (1) A legjobb szakemberekkel három év [MKKomp] alatt [MKK] sikerült a Hófehérke és a hét törpe *történetéből* [MKKomp + MKI] is rajzfilmet készítenie. *Óriási* [MKK] volt a siker, Walt Disney világhírű lett! A rajzfilmkészítők a készülő műnek egy-egy külön részletén dolgoztak. Az egyik csoport például a hátterekkel, egy másik a karakterekkel foglalkozott, így a film *készítése* [MKA] egyszerűbb és *gyorsabb* [MKK] lett. Jó *zenét* [MKA] is *beszúrtak* [MKK] a *történet* [MKA + MKKomp] *alá* [MKK], ez *tovább* [MKK] fokozta a nézők élvezetét. *1937-ben* [MKKomp + MKI] a *premierén* [MKKomp + MKI] *özönlöttek* [MKK] az *emberek* [MKA] a *filmszínházakba* [MKA]. A *Disney-stúdió* [MKA] a sikeren felbuzdulva szinte minden *évben* [MKKomp + MKI] új és új *történetet* [MKA] *vett le* [MKKId] a *polcról* [MKAid] és „rajzfilmesített meg”. Sorra *dőltek* [MKK] *meg* a nézettségi *adatok* [MKA], a nézők imádták a mozivászonra *varázsolt* [MKK] *Dumbó, Bambi vagy Pinokkió történeteket*.

A számszerűsített eredményeket a nehezen kezelhető esetek is befolyásolhatják; röviden bemutatok néhány olyan példát, amelynek elemzése az annotálás során kihívást jelentett. Egyes esetekben kérdéses volt, hogy bár a szótári elsődleges és kontextuális jelentés elkülönül, közöttük metaforikusnak minősíthető-e a kapcsolat. A *népszerűsége ma is tart* esetében a *tart* szemantikai kiüresedettsége mellett végül a vonzatkeret megváltozása miatt nem kapott címkét.

A szótár és az azokba felvett címszavak is befolyásolták a munkát. Az *egy bankfiókban található automatából szeretnél pénzhez jutni* szerkezetben a bankfiók motivációja etimológiai szempontból akár metaforikusnak is tekinthető,

és feltételezhető, hogy a kifejezést nem ismerő nyelvtanuló számára metaforakompetenciája segítséget is nyújthat az értelmezésben. A protokoll szerint azonban nem címkézhető a szerkezet MKK-nak, mert nem a szó etimológiáját vesszük figyelembe; összetett szóként pedig a *bankfiók* egy jelentéssel szerepel az ÉKsz.²-ben, amely jelentés megegyezik a kontextuális jelentéssel. Hasonlóképpen az *a menyasszony eddigi életét szimbolizálja* részletben az *eddigi* metaforikusnak minősítése is etimologizálás lenne: ha csupán az *eddig* szócikket nézzük, adható lenne címke, viszont a képzett *eddigi* már időintervallumra utal elsődleges jelentésében, nem térbeli jelentést kapott.

Kihívást jelentettek az annotálás során azok az esetek is, amelyek a digitalizáció nyomán jelennek meg a nyelvi anyagban, azonban a szótár még nem tartalmazza ennek szókincsét. A *lemásolhatják az adatokat* szerkezetben a lemásol inkább generalizációnak tekinthető, így ez nem kapott címkét, az *internetes áruház* esetében viszont az *áruház* lemmát MKK-ként vettem fel.

Nem szótárhasználat, hanem a szövegek, azon belül is a nehezen azonosítható kontextuális jelentés is okozhat problémát az annotálás során, mint a következő mondatban: *A menyasszonyi ruha hagyományos fehér színe a tisztaságot, szűziességet, életet, fényt és ünnepélyességet szimbolizálja. A tisztaság és a fény kontextuális jelentésének azonosítása nehézkes. Feltételezhető akár az elsődleges jelentés is megfelelő értelmezésként ('ami[be]n nincs szenny', illetőleg 'látható sugárzó energia'), de indokoltabb az 'erkölcsileg feddhetetlen' és 'derű, életöröm' jelentésekből kiindulni, ezáltal pedig az MKK címkét is felvenni (vö. ÉKsz.²).*

Máskor a nehezen azonosítható pontos kontextuális jelentés a metonimikus jelentéskiterjedéssel is összekapcsolódik. Amikor azt olvassuk: a küszöbön való átemeléssel *a vőlegény megmutatja, hogy milyen erős* vagy hogy Dodó *leintette* a másik szereplőt, kérdéses, hogy mozgást, kézmozdulatot is el kell-e képzelnünk. Összességében viszont az ÉKsz.² szerinti jelentésekben az elsődleges jelentés szerint is értelmezhetjük a helyzeteket: fizikai erődemonstrációként, megmutatásként, rámutatásként, illetve intő kézmozdulatként, így a MetaID protokoll szerint metonímiaként is magyarázható esetekként ezeket nem címkéztem – viszont az MIPVU protokolljában címkézhetők lennének, mivel kétség esetén ilyen esetben kiosztható címke. Meg kell azonban jegyezni, hogy noha a metaforikusság körébe jelen annotálásnál ezek az esetek nem kerültek bele, a figurativitás bármilyen formája jelenthet esetlegesen nehézséget a tanulóknak.

Összességében a választott szövegekről elmondható, hogy mivel kevésbé voltak metaforikusak a referenciakorpusz szövegeinél, így akár az is feltételezhető, hogy a szövegegyszerűsítés vagy rövidítés a metaforikusságot is érintette, esetleg a szöveg válogatásának szempontja is lehetett a vizsgált tényező. Az előbbi feltételezéshez – azokban az esetekben, ahol ez visszakereshető –, a későbbiekben a vizsgaszövegek forrását adó eredeti szövegek annotálása is értékes adalékul szolgálhatna.

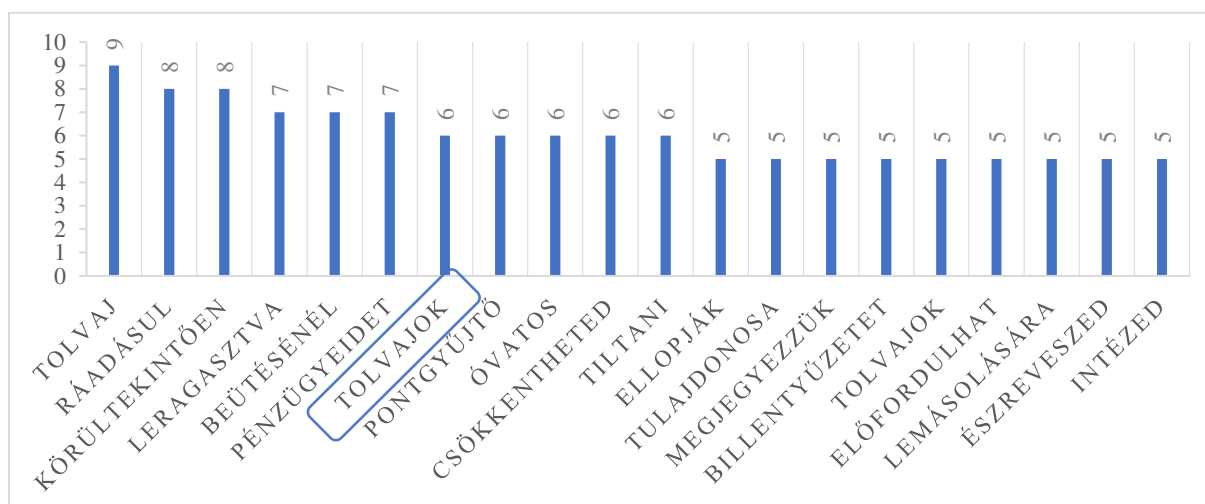
6. A nyelvtanulók számára nehézséget jelentő részek

Az annotálás eredményeit áttekintve nem számolhatunk erősen metaforizált szövegekkel. Ebben az esetben is felmerül azonban a kérdés, hogy az előforduló metaforához kapcsolódó kifejezések és a metaforikusság egyéb esetei jelentenek-e kihívást a szöveg megértésében, másrésztől ez befolyásolja-e a szöveghez kapcsolódó feladatok megoldását. Felvethető, hogy a metaforikusságot fokozatiságként elképzelve (Hanks, 2007) nem minden potenciálisan metaforikusként azonosított szerkezet jelent egyforma kihívást a szövegértésben. Ezt a tényezőt azonban nem kezeli az MIPVU, alapvetően a MetaID-nak sem célkitűzése. A fenti ábrán és számadatokkal (2. ábra) az inflexiók kihagyásával éppen a rutinszerű, begyakorolt metaforák egy részét szűrtem ki.

Módszertani szempontból a kutatás nem volt előfeszített⁶, vagyis nem készítettem fel az adatközlőket a metaforikusságra, nem irányítottam kifejezetten erre az adatfelvételt, így a nyelvtanulókkal felvett feladatok kiindulópontot nyújthatnak, megalapozhatnak egy későbbi, a metaforikusságra fókuszáló empirikus vizsgálatot, de jelen formában is iránymutatást adhatnak a kihívást jelentő szókincs jellegéről.

Az adott szövegeket is jellemzi, hogy a metaforikusság mennyiben jelentett szókincsbeli problémát a diákok által ismeretlenként vagy a kontextusban nem világosként jelölt szavak alapján. Ebből a szempontból a leginkább semleges, a metaforák relatív gyakoriságában a legkisebb arányt a bankkártyahasználati ismeretterjesztő szöveg mutatta. Ebben számos kifejezést szókincsbeli kihívásként jelöltek a nyelvtanulók, ez azonban valójában nem a metaforikussággal, hanem a szókincshez tartozó nyelvi szinttel mutathat összefüggést. A 3. ábra az ismeretlennek jelölt szavakat mutatja a *Hogyan használjuk a bankkártyát?* című szövegben. A függőleges tengelyt – itt és a későbbi ábráknál is – a kitöltők számához igazítottam, azokat a szavakat vettem fel az ábrára, amelyeket a nyelvtanulói csoport legalább fele új szóként jelölt meg.

⁶ Az egymást követő ingerekkel foglalkozó pszichológiai-pszicholingvisztikai fogalmat (előfeszítés, előhangolás, priming) jelen esetben tágan értelmezem. Az adatközlők a vonatkozó lexémákhoz kapcsolódó megelőző feladatott nem kaptak, emellett nem tudták, hogy a vizsgálat a metaforikusságra fókuszál.

3. ábra. Ismeretlennek jelölt szavak a *Hogyan használjuk a bankkártyát?* című szövegben

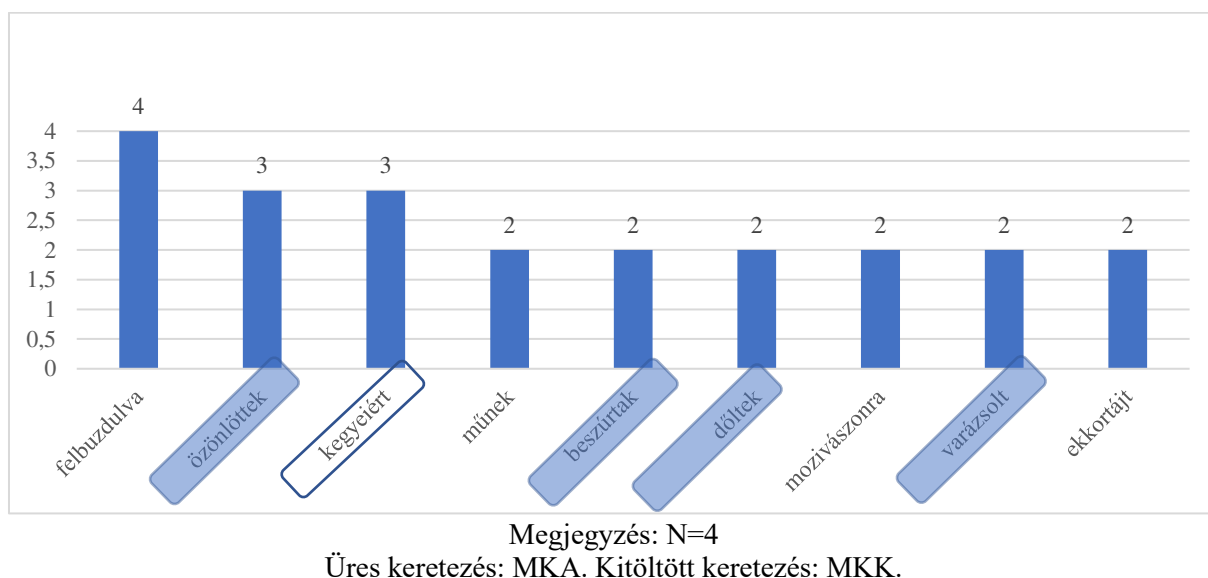
Megjegyzés: N= 10

A keretezés itt és a továbbiakban az annotálást jeleníti meg. Keretezés: MKK.

A 3. ábrán is látható, hogy csupán egy szót, a *tolvajok* egyik előfordulását érintette a metaforikusság, ebben az esetben is metaforikus argumentummal kell számolnunk. Bizonyosan nem ez, hanem maga a szóalak jelentette a problémát, hiszen a szó többi előfordulását is jelölték. Jóllehet más esetben – például a *körültekintően* vagy az *észrevesz* ilyen lehet – segíthet a metafora-kompetencia a megértésben, de MKK címkét nem kaphatnak az alakok, hiszen ez etimologizálás volna.⁷

A második legkevésbé metaforikus szöveg, a *Volt egy álmom* című, sport témájához kapcsolódó interjú esetében is rendkívül hasonlóak az adatok: szinte kivétel nélkül nem metaforikus kifejezések jelentették a problémát. Egy-két esetben jelenthette a kihívást MKK: a *leköti az energiáimat* szerkezet igéjét nyolc kitöltőből hét új szónak jelölte, miközben a *köt* fizikai jelentésében, a szabadidő témájához kapcsolódóan a csoportot ismerve a hobbik témája révén akár ismert is lehetne (bár a MagyarOK tankönyvcsaládban csak B2 szinten jelenik meg a szó). Ennél a szövegnél érdekes adalékul szolgálhatnak azok a jelölések, amelyeket a nem ismeretlen, de a kontextusban nem világos kifejezések jelölésére használtak: három adatközlő jelöli a fokozásra használt *ennyire* kifejezést, amely viszont a szótári egyetlen jelentés ('ilyen nagyon') alapján nem metaforikus. Ketten jelölik a *megvalósult az álmom* szerkezetet (ahol az *álmom* MKK), bár itt a tőtípus is jelenthette a nehézséget.

⁷ Noha a vizsgálat fókusza és módszere nem engedi meg az etimológia bevonását, a kérdéskörben megfontolandónak tartom Palágyi (2016) vonatkozó meglátását arról, hogy a tanulási folyamatot segítheti a figyelem felhívása a metaforikus etimológiára.

4. ábra. Ismeretlennek jelölt szavak a *Rajzok a moziban* c. szövegben

A 4. ábra a leginkább metaforikus, *Rajzok a moziban* című ismeretterjesztő szöveg ismeretlennek jelölt kifejezéseinek számát mutatja azokkal a szavakkal, amelyeket legalább a kitöltők fele, ebben az esetben két adatközlő jelölt meg új szóként. Megjegyzendő, hogy itt a kitöltők inkább B2 szint körüli nyelvtudással rendelkeztek, ami az eredményeket is árnyalja. Az ábra mutatja, hogy a *kegyeiért* kifejezés metaforikus argumentumként, az *özönlöttek*, a *beszúrtak*, a *[meg]döltek* és a *varázsolt* pedig metaforához kapcsolódó kifejezésként szerepelt az annotálásban.

Bár – feltehetően az adatközlők kisebb száma és magasabb nyelvi szintje miatt is – kevesebb a jelölt szó, ezek közül minden második metaforához kapcsolódó kifejezés, egy pedig részt vesz a metaforizációban. Korántsem biztos, hogy a metaforikusság maga jelent problémát az értelmezésben: ebben az esetben a metaforikusság jóval inkább egy olyan aktivált forrástartományt fed le, amellyel valószínűtlen, hogy az adott szinten lévő diák találkozott volna. További, másodlagos probléma lehet, hogy az adott szó ismeretén túl képes legyen a tanuló azt metaforikusan is értelmezni.

A két esküvői tematikájú, de szövegtípusában és az annotálás szerint metaforikusságában is eltérő szöveg a kitöltőkkel szemben is eltérő kihívásokat támasztott. A hagyományokhoz tartozó szókincs jelentette elsősorban a nehezen értelmezhető kifejezéseket, de három MKK is azon kifejezések közé került, amelyeket több adatközlő új szóként jelölt: talán nem meglepő módon a *rögös*, de a B1-es szinten elvárható *bő* (gyermekáldás) és a *fény* is.

Érdekes módon a relatív gyakoriság szempontjából a legkevésbé metaforikus a másik, esküvői témát feldolgozó szöveg, az *Anya esküvője*, amelynél a csekély számú adatközlő mellett is talán a leginkább kijelenthető, hogy a metaforikusság problémát jelenthetett. A legtöbben ugyanis (öt kitöltőből négyen) a *szállt be anya a játszmába* szerkezet *játszma* szavát jelölték nehézségként, ahol a *játszma*

egyszerre metaforához kapcsolódó kifejezés, a *-ba* metaforikus inflexió, ennek révén a *játszma* metaforikus komponens is. A *játszmába* alak ráadásul metaforikus argumentum is, hiszen a *beszáll* maga is metaforához kapcsolódó kifejezés. Érdekes, hogy az adatközlők a *beszáll* szót viszont egyáltalán nem jelölték, ebből is lehet következtetni arra, hogy – amennyiben azt szó szerint próbálhatták értelmezni – nem sikerült a bizonyosan ismert szótövé *játszmához* megfelelő kontextuális jelentést találniuk. Két egyéni problémát tartok még érdemesnek kiemelni a kitöltésekhez kapcsolódóan. Az egyik adatközlő következetesen jelölte a *feleségül vesz* kifejezések előfordulásakor – a *vesz* metaforához kapcsolódó kifejezés, a *feleségül* ennek metaforizálódásban részt vevő argumentuma –, hogy számára nem világos kifejezésről van szó, ami egyértelműen utalhat arra, hogy szó szerint próbálta értelmezni azt. Egy kitöltőnél pedig a *fel van adva a lecke* metaforikusan értelmezendő konstrukció félreértése okozott problémát a kitöltés során. A tanuló a jelölések alapján érteni vélte a kifejezést, így a kapcsolódó feladatból derül ki, hogy félreértette azt. Egy másik, bár indirekt információra vonatkozva idézi a fenti metaforikus konstrukciót olyan módon, hogy kitűnik, szó szerint értelmezhetette a kifejezést.

7. Következtetések, kiegészítések és kutatómódszertani reflexiók

A kutatás célja a metaforikusság szövegértésbeli felmérése volt, de az adatokat tekintve más adalékokkal is számolhatunk: a szövegértésben számos esetben nem elsősorban ez okozta a problémákat. A kutatás alapján viszont megfigyelhető, hogy maguk a szövegértés-tesztek egyszerűsítési vagy válogatási folyamatok miatt kevésbé metaforikusak a hasonló szövegtípusokba tartozó, de nem nyelvtanulóknak készített szövegeknél. A teszteredményeket így a metaforához kapcsolódó kifejezések megértése alapvetően nem befolyásolja, de metaforához kapcsolódó inflexiók – révén ezek lényegében „kikerülhetetlenek”, pl. *életében*, *legrégebből* – megértése is szükséges lehet a feladatokhoz. Ezeket azonban tipikusan nem jelölték a diákok nehézségként a szöveg feldolgozásakor, noha érdemes megjegyezni, hogy a saját jelölésük nem jelent biztos fogódzót. Így két okból, egyrészt a metaforához kapcsolódó kifejezések viszonylagos kis relatív gyakorisága, másrészt a saját jelölés bizonytalansága miatt a jövőben érdemes lehet a metaforikus kifejezéseket célzottan kutatni, akár kifejezetten ezekre irányuló tesztek, megértést ellenőrző kérdéssorok, esetleg rögzített, szóban reflektált feladatmegoldás alkalmazásával. Jelen kutatási szakasznak azonban nem volt célja a metaforikusságra való előfeszítés, így levonható az a következtetés, hogy a vizsgált érettségi szövegekben ezzel a problémával talán a teszt összeállítójának szándékai szerint nem kell fókuszáltan szembesülnie a kitöltőnek.⁸ A jelöléseket tekintve azonban a többihez képest viszonylag

⁸ Kivételt jelenthet, amikor mérlegelendő állításban találunk metaforikusságot – bár ezek inkább konvencionalizálódtak. Az igaz-hamis feladattípusú *Esküvői hagyományok* 10 állításból 4-ben volt MKK (és MKI is gyakran), ez a kettő kiemelve: A férj *hagyja*, hogy táncoljanak ifjú feleségével.; Ha a menyasszony ruháját a vőlegény az esküvő *előtt* látja meg, *abból* baj lesz.; Aki elkapja a hátradobott csokrot, hamarosan férjhez *megy*;

metaforikus szöveg – a *Rajzok a moziban* – feldolgozásában zavaróak lehetnek a metaforához kapcsolódó kifejezések, amennyiben a teszt kitöltője törekszik az intenzív olvasásra és nem az információ kinyerését kísérli meg elsősorban.

A felvett tesztek alapján a metaforikus inflexiókat nem érzékelik nehézségként a diákok, vélhetően a begyakorlottság vagy az univerzalitás miatt. Megjegyzendő viszont, hogy szórványosan rendelkezésre állnak adatok arra vonatkozóan, hogy az indirektség esetleg zavarhatja a feladatmegoldást egy-egy, akár begyakorlott metaforához kapcsolódó kifejezés esetében is. Másrészt a metaforához kapcsolódó kifejezések egy része, köztük a diákok által jelöltek is azért jelenthetnek nehézséget az olvasás során, mert a fizikai jelentés ismerete sem várható el az adott szinten.⁹ A későbbiekben akár kísérletes vizsgálattal is ellenőrizhető: a *premieren özönlöttek az emberek a filmszínházakba* konstrukciónál könnyebben érthető-e, az adott kontextusból magabiztosabban kikövetkeztethető-e például a *víz özönlött a folyóba* szerkezet. Kérdéses az is, hogyan alakult volna a kitöltés, ha a tanulók használhattak volna szótárat vagy az elsődleges jelentéseket tartalmazó szószedetet.

A jelen, nem előfeszített vizsgálatból úgy tűnik, az érettségi szövegértések esetében a metaforikusság megértésekor a szórványos esetektől eltekintve leginkább az jelenthette a problémát, hogy az MKK-k és MKKid-ek alapjelentésükben olyan fizikai mozgáshoz vagy tárgymanipulációhoz kapcsolódtak, amelyek nyelvórai környezetben nem fordulnak elő az adott szinten. A következőkben a MagyarOK tankönyvcsalád Sketch Engine-ben (Kilgarriff et al., 2004, 2014) lévő konkordanciáira (Szita & Pelcz, 2020) támaszkodva szerepel néhány példa.

(2) Remélték, ez *leköti* az energiáimat.

A korábban már elemzett (2) számú példamondatban szereplő MKK esetében a példát árnyalja, hogy noha a csoport ismerhette a *köt* szót, az a korpusz alapján B2 szintre tehető alapjelentésében. A kontextuális jelentés szintén B2 szinten tanult a tananyagban – olyan kifejezésekben, mint a *leköti az agyát*, *leköti a figyelmet*.

(3) *szállt be* anya a *játszmába*

A *játszma* szintén kikövetkeztethető, megérthető akár alacsonyabb szinten is, de ismerete a konkordancia szerint B2 szinten jelenik meg alapjelentésben,

A menyasszonyi csokrot életük végéig őrzik a menyasszonyok. A *Hogyan használjuk a bankkártyát?* feleletválasztós típusú állításai esetében is 11 állításból 5-ben MKK-t kell megérteni (pl. *könnyű megjegyezni, lejárt kártya*, mielőtt *letiltod*).

⁹ Ez viszont természetesen nem azt jelenti, hogy a szöveget egészében meg kellene érteni a sikeres vizsgázáshoz, de azzal számolok, hogy a nyelvtanuló számára frusztrációt jelenthet, így akár órai feldolgozás során érdemes lehet kitérni a jelenségre.

kontextuális jelentésben nem fordul elő. A *beszáll*-hoz négy előfordulás társul A1 szinten, minden esetben 'belép és helyet foglal benne' jelentésben (vö. ÉKsz.²).

(4) Ilyet nem *illik* kérdezni.

A (4) számú példamondatban kiemelt kifejezés érdekessége, hogy a fizikai alapjelentés egyáltalán nem tanult, de a 'jól mutat, tetszetősen hat valahol' (vö. ÉKsz.²) jelentés két előfordulással jelenik meg a konkordanciában. A többi előfordulás társadalmi szokásokra utaló kontextuális jelentés 17 találattal B1 szintű. Ennek tükrében az is előfordulhat, hogy a nyelvtanuló a szótári alapjelentéssel egyáltalán nem találkozik és számára a metaforikus jelentés egyszerűbben érthető.

8. Összegzés

A kutatás abból az előfeltevésből indult ki, hogy a nyelvtanulóknak szükségük lehet arra, hogy kapaszkodót kapjanak a metaforikus kifejezések használatához – az angoltanulást például külön adatbázis és tankönyv segíti (Deignan, 1995), amelyek gyakorlatokkal is tudatosítják és bővítik a metaforikusságon alapuló szókincset (Lazar, 2003). Jelen vizsgálat a nyelvtanítást nem csupán a fogalmi metaforával kapcsolja össze, hanem a MetaID-módszeren keresztül szorosabb kapcsolatot teremt a fogalmi metafora nyelvi megvalósulásával. A kutatás a kutatói intuíciótól elhatárolódva érettségi szövegekben meghatározta azokat a kifejezéseket, amelyek metaforikusnak tekinthetők és ezt az adatsort összevetette a nyelvtanulók által nem érthetőnek jelölt kifejezésekkel. Módszertanilag így a kutatás empirikus része nem volt előfeszítve a metaforikusságra, ezért az eredmények tágabb rálátást is nyújtanak az érettségi szövegek vizsgálatára.

A kutatás első szakaszában azonosítottam magyar mint idegen nyelvi érettségi szövegértés feladatok metaforikus kifejezéseit. A nyelvtanulói fókusz miatt a metaforikus kifejezéseket, ezek idiomatikus változatait és a direkt metaforikus kifejezések előfordulási arányait vetettem össze a referenciakorpuszal. A relatív gyakorisági adatok azt mutatták, hogy a vizsgaszövegek kevésbé metaforikusok, mint a nem nyelvtanulóknak készült (vagy nem számukra kiválogatott) szövegek.

A kutatás második szakaszában B1-B2 szintű nyelvtanulók jelölték meg a számukra ismeretlen, nem világos szavakat ugyanezen szövegekben. A jelölések tipikusan nem a metaforikusság kérdését érintették, de itt ki kell emelni, hogy nem fókuszált mintát kaptak, illetve metaforikusságra vonatkozó relatív gyakorisági adatokat tekintve nem meglepők az eredmények. A valamivel metaforikusabbnak számító vizsgaszövegben az adatközlők legalább fele által jelölt nehézségek közül minden második metaforához kapcsolódott. Szórványosan olyan esetek is mutatkoznak, amikor a nem előfeszített vizsgálati feltételek mellett is arra következtethetünk a kitöltésből, hogy a metaforikusság befolyásolta a

feladatmegoldást is – ilyen esetek célzott gyűjtésére viszont egy jövőbeli, a metaforikusságra előfeszített empirikus kutatás lehet alkalmasabb.

A MetaID-módszerrel végzett elemzés felhívja a figyelmet a nyelvtanulói szótárak létrehozásának szükségességére (vö. Durst et al., 2013): ezekkel dolgozva ugyanis a diákok jól láthatnák az elsődleges jelentéshez társuló kontextuális jelentéseket. Emellett nagyban támogatnák a tanári munkát is, amennyiben nemzetközi mintára a jelentésekhez nyelvi szintek is társulnának.

Irodalom

- Bogetić, K., Bročić, A. & Rasulić, K. (2019). Linguistic metaphor identification in Serbian. In Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T. & Reijnierse, W. G. (eds.), *Metaphor Identification in Multiple Languages: MIPVU around the world* (203–226). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.22.10bog>
- Chen, Y. & Lai, H. (2015). Developing EFL learners' metaphoric competence. *IRAL*, 53, 415–438. <https://doi.org/10.1515/iral-2015-0019>
- Deignan, A. (1995). *Collins Cobuild English Guides 7: Metaphor*. London: Haper Collins.
- Durst Péter, Szabó Martina Katalin, Vincze Veronika & Zsibrita János (2013). A „HunLearner” magyar tanulói korpusz fejlesztése és várható hozadéakai. *THL 2: A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 9, 28–41. Letöltés: https://epa.oszk.hu/01400/01467/00010/pdf/EPA01467_thl2_2013_1-2_028-041.pdf
- ÉKsz.² = *Magyar értelmező kéziszótár*, (főszerk. Pusztai Ferenc). 2., átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó, (2003).
- Hanks, P. (2007). Metaphoricity is gradable. In Stefanowitsch, A & Gries, S. Th. (eds.), *Corpus-Based Approaches to Metaphor and Metonymy* (17–35). Berlin, New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110199895.17>
- Herteg, C. & Popescu, Teodora (2013). Developing business students' linguistic and intercultural competence through the understanding of business metaphors. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 1080–1084. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.334>
- Kaya, S. G. (2019). Linguistic metaphor identification in Uzbek In Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T. & Reijnierse, W. G. (eds.). *Metaphor Identification in Multiple Languages: MIPVU around the world* (227–245). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.22.11kay>
- Kilgarriř, A. Rychlý, P., Smrž, P. & Tugwell, D. (2004). The Sketch Engine. *Proceedings of the 11th EURALEX International Congress*: 105–116. Letöltés: https://www.sketchengine.eu/wp-content/uploads/The_Sketch_Engine_2004.pdf
- Kilgarriř, A., Baisa, V., Buřta, J., Jakubíček, M., Kovář V., Michelfeit J., Rychlý, P. & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1, 7–36. <https://doi.org/10.1007/s40607-014-0009-9>
- Kövecses Zoltán (2005). *A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe*. Budapest: Typotex.
- Lakoff, G. (2006/1993). Conceptual metaphor. The contemporary theory of metaphor. In Geeraerts, Dirk (ed.), *Cognitive Linguistics: Basic Readings* (185–238). Berlin, New York: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110199901.185>
- Lazar, G. (2003). *Meanings and Metaphors. Activities to practise figurative language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlemore, J. & Low, G. (2006). Metaphoric Competence, Second Language Learning, and Communicative Language Ability. *Applied Linguistics*, 27, 268–294. <https://doi.org/10.1093/applin/aml004>
- Palágyi László (2016). A kognitív metaforaelmélet alkalmazása a magyar mint idegen nyelv oktatásában. In Váradı Tamás (szerk.), *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből. X. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia* (69–80). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest. Letöltés: http://archive.nytud.hu/alknyelvdok16/proceedings/Palagyi_Laszlo.pdf

- Seepheephe, N. R., Ekanjume-Ilongo, B. & Thuube, M. R. In Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T. & Reijnierse, W. G. (eds.). (2019). *Metaphor Identification in Multiple Languages: MIPVU around the world* (267–287). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/celcr.22.13see>
- Simon Gábor, Bajzát Tímea Borbála, Ballagó Júlia, Havasi Zsuzsanna, Roskó Mira & Szláwich Eszter (2019). Metaforaazonosítás magyar nyelvű szövegekben: egy módszer adaptálásáról. *Magyar Nyelvőr*, 143, 223–247. Letöltés: http://real.mtak.hu/102347/1/Nyr143208_SimonG.pdf
- Simon Gábor, Bajzát Tímea Borbála, Hauber Kitti, Havasi Zsuzsanna & Szláwich Eszter (2020). Az igealak köré szerveződő metaforák szerkezeti sajátosságai In Simon, Gábor & Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan, diskurzus, megismerés* (245–270). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Sketch Engine*. <http://www.sketchengine.eu>
- Steen, G. J., Dorst, A. G., Herrmann, B. J., Kaal, A. A., Krennmayr, T. & Pasma, T. (2010). *A Method for Linguistic Metaphor Identification. From MIP to MIPVU*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Szita Szilvia & Pelcz Katalin (2020). *A MagyarOK tankönyvcsalád nyílt korpusza*. https://app.sketchengine.eu/#dashboard?corpname=preloaded%2Fmagyarok_hp2
- Thornbury, S. (1991). Metaphors we work by: EFL and its metaphors. *ELT Journal*, 45, 193–200. <https://doi.org/10.1093/elt/45.3.193>
- Urbonaitė, J., Šeškauskienė, I. & Cibulskienė, J. (2019). Linguistic metaphor identification in Lithuanian. In Nacey, S., Dorst, A. G., Krennmayr, T. & Reijnierse, W. G. (eds.), *Metaphor Identification in Multiple Languages: MIPVU around the world* (159–181). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Vámos Ágnes (2003). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör, ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.

Források

- Anya esküvője* (2019). Magyar mint idegen nyelv középszintű írásbeli vizsga. Olvasott szöveg értése. 1. feladat (3–5). Emberi Erőforrások Minisztériuma. Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2019tavasz_kozep/k_magyid_19maj_fl.pdf
- Hogyan használjuk a bankkártyát?* (2018). Magyar mint idegen nyelv középszintű írásbeli vizsga. Olvasott szöveg értése. 3. feladat (8–10). Emberi Erőforrások Minisztériuma. Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2018osz_kozep/k_magyid_18okt_fl.pdf
- Melyek a legnépszerűbb esküvői hagyományok, szokások vagy babonák?* (2017). Magyar mint idegen nyelv középszintű írásbeli vizsga. Olvasott szöveg értése. 1. feladat (4–5). Emberi Erőforrások Minisztériuma. Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2017osz_kozep/k_magyid_17okt_fl.pdf
- Rajzok a moziban* (2014). Magyar mint idegen nyelv középszintű írásbeli vizsga. Olvasott szöveg értése. 3. feladat (6–7). Emberi Erőforrások Minisztériuma. Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2014osz_kozep/k_magyid_14okt_fl.pdf
- Volt egy álmom, azt akartam megvalósítani...* (2013). Magyar mint idegen nyelv középszintű írásbeli vizsga. Olvasott szöveg értése. 2. feladat (6–7). Emberi Erőforrások Minisztériuma. Letöltés: https://dload-oktatas.educatio.hu/erettsegi/feladatok_2013osz_kozep/k_magyid_13okt_fl.pdf

Nyelvtudományi Kutatóközpont, Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Nyelvtudományi Doktori Iskola
juhasz.kornelia@nytud.hu
<https://orcid.org/0000-0001-9770-9806>

Juhász Kornélia: Az anyanyelv és célnyelv egymásra hatása a beszéd prosódiai megvalósításában
Prosodic interaction between L1 and L2
Alkalmazott Nyelvtudomány, Különszám, 2023/3. szám, 143–163.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.K.2023.3.009>

Az anyanyelv és célnyelv egymásra hatása a beszéd prosódiai megvalósításában

Prosodic interaction between L1 and L2

The present acoustic analysis is focused on how an atonal L1 and a tonal L2 interact in language learners' production; in particular, the experiment aims to shed light on how L2 tones affect L1 intonation contours. It was hypothesized that due to the interplay of L1 transfer and the bilingual language mode, the L1 production of more experienced language learners approximates more the f_0 patterns of the corresponding L2 tones', while learners with less experience produce L1 contours more similarly to the standard native L1 patterns. The effect of L2 tones was analysed by the f_0 curve of monosyllabic utterances. The results partially confirmed our hypothesis: more experienced language learners differed more from the standard L1 production by approximating the L2 tonal patterns, compared to less experienced L2 learners. However, this difference appeared exclusively in cases where the L2 tone was distinct acoustically from the corresponding L1 intonation pattern.

Keywords: bilingual language mode, L2-effect on L1, Mandarin Chinese tone, Hungarian intonation patterns, L2-effect

1. Bevezetés

A tanulmány középpontjában az atonális magyar (anyanyelv, L1) és a tonális mandarin kínai (célnyelv, L2) egymásra hatása áll a beszéd prosódiai megvalósítását illetően. Ebben az esetben a tanulmány fő kérdéseként a mandarin kínaiul tanulók ejtésében vizsgálom azt, hogy a kínai tónusprodukció visszahat-e az anyanyelvre, azaz befolyásolja-e a magyar anyanyelvi monoszillabikus intonációs kontúrok produkcióját. Az L1 és L2 egymásra hatására vonatkozó hipotézisek megfogalmazásakor a Grosjean-féle (2001) nyelvimód-hipotézis és az L1-transzfer szolgál elméleti alappal. Továbbá arra is keresem a választ, hogy a feltételezett célnyelvi hatás a nyelvi tapasztalat függvényében is változik-e, ezért ennek érdekében két eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező, azaz egy kezdő és egy haladó kínaiul tanuló csoportot vizsgálom. A kísérletben négy különböző magyar dallam realizációját elemzem: az ereszkedő dallamok esetében a kijelentő és felszólító dallamokat, míg az emelkedő dallamok közül az egy szótagú kérdést és az alternatív kérdés emelkedő fázisát vizsgálom a vokalikus fázis f_0 -kontúrjainak szempontjából.

1.1. Szakirodalmi háttér

A tanulmány középpontjában tehát az L1 és L2 egymásra hatása áll kései nyelvtanulók, azaz olyan fiatal felnőttek esetében, akiknek az L1-ük már kiforrott belső struktúrával rendelkezik a nyelv minden szintjén, és ez után következik be az L2 elsajátítása. Ebből fakadóan a nyelvtanulók esetében a két nyelv közötti kompetencia nincs egyensúlyban, ennek ellenére az ő esetükben is kétnyelvűségről (azaz bilingvizmusról) beszélünk, ahol a köztes nyelvet (azaz a nyelvtanuló saját elméjében megjelenő L2-t) mind a nyelvtanuló L1-e, mind a környezeti L2-ingerek együtt alakítják (Major, 2001; Cook, 2006). Mint az széles körben ismert, az L2 elsajátítását alapvetően befolyásolja az L1 rendszere a nyelv minden szintjén, így a prozódiai elemek szintjén is, hiszen amikor új tanulási szituációval kell megküzdenünk, akkor az addig elsajátított mintázatokat, módszereket alkalmazva próbáljuk leküzdeni az akadályokat. Azt a folyamatot, amelynek során a beszélő az L2 elsajátításában/produkciójában az L1 nyelvi mintázatait átemeli az L2-be, anyanyelvi (L1-)transzfernek nevezzük (Odlin, 1989). Az L1 alkalmazása az L2-produkcióban pozitív vagy negatív hatást gyakorolhat az ejtésre attól függően, hogy az anyanyelvi és célnyelvi mintázatok hasonlítanak vagy eltérnek egymástól. Ha az L1 transzferált mintázatai eltérnek az L2 mintázataitól, akkor negatív transzfer, avagy interferencia léphet fel a két nyelv között, ami hátráltatja az L2 natívszintű elsajátítását. Ellenkező esetben, ha az L1-ből az L2-be átranzferált rendszer megegyezik, vagy nagyon hasonlít a célnyelvi mintázathoz, akkor pozitív transzferről beszélhetünk, és ebben az esetben az L2 mintázatának elsajátítása gond nélkül és gyorsan mehet végbe (Bardovi-Harlig & Sprouse, 2017). Ilyen jelenségek a prozódiai megvalósítást illetően is ismertek és dokumentáltak (vö. Leather & James, 1996). Továbbá mindenképpen meg kell említeni, hogy a transzferhatás mértékét L2-tanulók esetében a tapasztalt L2-ingerek mennyisége és minősége is befolyásolja, tehát minél több natív ejtésre jellemző L2-ingerrel találkoznak a nyelvtanulók, azaz minél jelentősebb nyelvi tapasztalattal rendelkeznek, annál kisebbnek várhatjuk az L1-transzfer hatását, ezáltal az L2-tanulók nyelvi feldolgozása annál jobban megközelítheti a natív L2-es mintázatot (Flege, 2022).

Az L1-transzfer és a nyelvi tapasztalat kölcsönhatása áll a legtöbb L2-elsajátítással foglalkozó tanulmány fókuszában, azonban meglehetősen ritkán kerül a kísérletek középpontjába ennek fordítottja, vagyis az, hogy az L2 milyen hatást fejthet ki az L1 megvalósítására. Így a tanulmány középpontjában e kérdés vizsgálata áll. Ahogy már fentebb említettem, abban az esetben, ha az L2 elsajátításakor már egy kiforrott L1 rendszer áll rendelkezésre, és erre épül rá az L2 (más szóval késői, azaz nem kisgyermekkorai nyelvelsajátításról beszélünk), akkor az L2-tanulás elsősorban az L1 mintázataira támaszkodva megy végbe. Arról azonban még nem esett szó, hogy az így létrejövő kognitív rendszer nyelvi szempontból multikompetensnek tekinthető, tehát a nyelvtanuló elméjében a nyelvek (L1 és L2, avagy az L2 esetében a köztes nyelv) nem egymástól elkülönülten jelennek meg, hanem ugyanazon kognitív rendszer részeként

kapcsolódnak össze, és hatással vannak egymásra (Cook, 2006). Tehát a nyelvek a bilingvis személy elméjében kapcsolatban állnak, azt azonban mégsem állíthatjuk, hogy minden pillanatban ugyanazon a szinten működnének és végeznék a nyelvi feldolgozást, hiszen az egyfelől szükségtelen és gazdaságtalan lenne, másfelől zavart okozna a külső ingerek értelmezésében. Ezért tulajdonképpen a bilingvis személy elméjében a nyelvek adott időpillanatban a környező behatásokhoz adaptálódva eltérő mértékben aktiválódhatnak (Green, 1986), és az összekapcsolt rendszerből fakadóan az L1 és az L2 kölcsönösen befolyásolhatja egymás nyelvi feldolgozását, percepcióját és produkcióját (Pavlenko, 2000; Grosjean, 2001, 2008; Cook, 2003; Hammarberg, 2014).

E kölcsönös egymásra hatás szemléltetéséhez a nyelvi mód fogalma adhat egy lehetséges értelmezési keretet. Grosjean (1998, 2001) nyelvismód-hipotézise szerint a kétnyelvű személy adott időpillanatban a környező pszichológiai és nyelvi tényezőktől függően eltérő szinteken aktiválhatja az L1-et és az L2-t az elméjében (Grosjean, 2001: 3). A fentebb bemutatottakhoz hasonlóan Grosjean (2010) bilingvis-definíciója is magába foglalja mindazon személyeket, azaz a nyelvtanulókat is, akik rendszeresen használják mind az L1-et, mind az L2-t, azonban nincs birtokukban kiegyensúlyozott és egyenlő tudás e két nyelvet illetően (Navracsics, 2002; Grosjean, 2010).

Grosjean (2001) hipotézise alapján a nyelvi mód egy kontinuumként képzelhető el, mely két abszolút végponttal rendelkezik: ezek a végpontok az egynyelvű módok. Az egynyelvű módok esetén az adott személy elméjében csak az egyik nyelv, azaz vagy csak az L1, vagy csak az L2 aktív, míg a másik nyelv deaktivált állapotban van (1. ábra). A környezet ingereinek hatására a két nyelv egyszerre is aktiválódhat: ekkor a beszélő elméje kétnyelvű módba vált. A két nyelv aktivitása azonban nem tekinthető egyensúlyi helyzetnek: Grosjean szerint a kétnyelvű módban az egyik nyelv mindig dominánsabban jelenik meg a másikhoz képest, a domináns nyelvet mátrixnyelvnek nevezzük. A két nyelv együttes aktiválása (azaz a kétnyelvű mód) olyan köztes értékeket eredményez a percepcióban és a produkcióban, melyek az L1-ben és az L2-ben (egynyelvű módban) tapasztaltak között helyezkednek el (Grosjean, 2001). Ez azt jelenti, hogy ha nem megfelelően szabályozzuk a nyelvi módokat, valamint nem kontrolláljuk és egyértelműsítjük a használt nyelvet, akkor az L1-hez és az L2-höz képest köztes, átmeneti értékeket kaphatunk.

1. ábra. A Grosjean által javasolt nyelvi módok (az aktivált állapotot a sötétebb, míg a deaktivált állapotot a világos szín jeleníti meg, Grosjean, 1998: 136 alapján)



A beszélő elméjében megjelenő nyelvi módok bizonyos szempontból a nyelvi tapasztalat, illetve a transzferhatás mértékének függvényében változhatnak (Grosjean, 2001). Mint fentebb említettem, az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók esetében az L2 produkcióját a befogadott ingerek mennyisége és minősége is befolyásolja, ami azt jelenti, hogy minél több L2-re jellemző megvalósulást tapasztal a nyelvtanuló, annál nagyobb valószínűséggel közelíti meg az anyanyelvi L2-mintát, és ezzel összefüggésben annál kisebb L1-es transzferhatást mutat a produkciója (Flege, 2022). E szerint a feltételezés szerint tehát a kezdő nyelvtanulók ejtése elsősorban az L1 transzferjelenségein alapul, tehát a produkciójukat egy olyan egyirányú folyamat határozza meg, ahol az anyanyelv hatása érvényesül mind az L1, mind az L2 produkciójában (Major, 2001; Grosjean, 2001, 2008). Tehát az L2-elsajátításban a kezdő kései nyelvtanulók esetében az anyanyelv mindig dominánsabban vezérli a nyelvi folyamatokat, éppen ezért a nyelvtanuló nehezebben képes deaktiválni elméjében az L1-ét (Grosjean, 2012: 4). Ilyen értelemben tehát a kezdő nyelvtanulók produkciójában kevésbé releváns a nyelvi mód (azaz a nyelvek aktiváltságának) kérdése, hiszen ezen a nyelvi szinten annak lényegében nincs több, jól elkülönülő állapota, mert az L2 nyelvi feldolgozást elsősorban és sok esetben kizárólag az L1-transzfer határozza meg és irányítja. Ezzel szemben a nyelvi tapasztalat növekedésével az L1 transzferének hatása egyre kevésbé releváns, hiszen a nyelvtanuló elméjében az L1 és az L2 megvalósítására eltérő mintázatok alakulnak ki. Ezért a nyelvi tapasztalat növekedésével a nyelvi módok kontinuumja egyre szélsőségesebb értékek felvételére nyújt lehetőséget, ezáltal a nyelvek egymásra gyakorolt hatása is egyre jelentősebbé válik (Grosjean, 2001). Azonban mielőtt pontosabban bemutatnám a nyelvi módok hatására vonatkozó hipotéziseket, szeretném ismertetni a vizsgálat alapját képező fonetikai előzményeket a kínai tónusok és a magyar intonációs dallamkontúrok kapcsán.

A kísérlet középpontjában a tonális mandarin kínai, valamint az atonális, monoton magyar nyelv áll. Az atonális vagy intonációs nyelvek esetében – mint amilyen a magyar nyelv is – a beszéd hangmagasságának változása elsősorban mondat- vagy közlésszintű egységek jelentését változtatja meg, ezt nevezzük intonációnak (Gósy, 2004). A tonális nyelvek esetében azonban – amilyen például

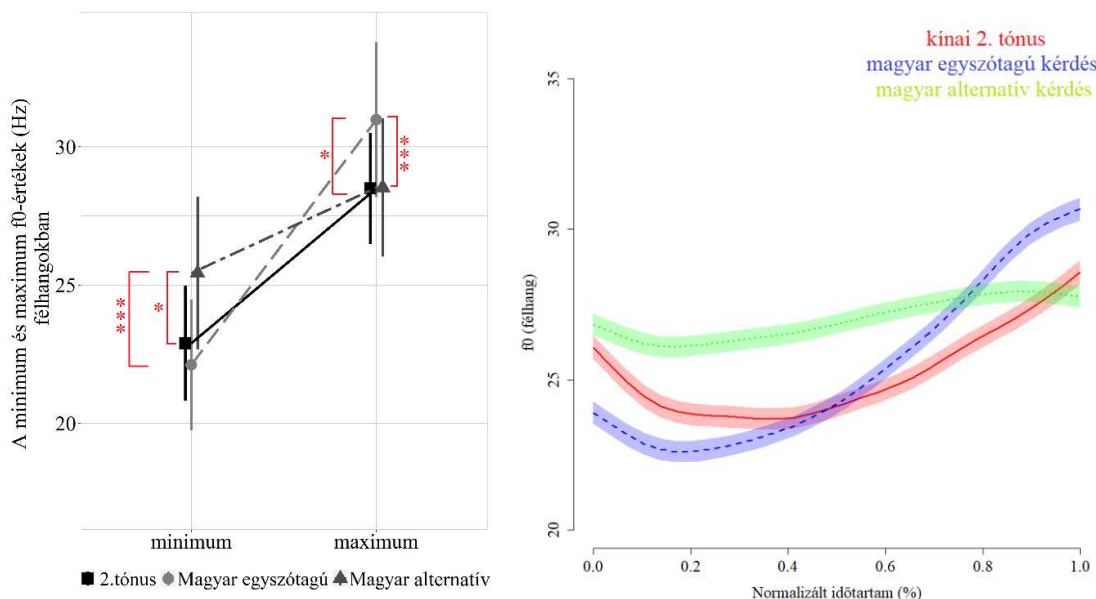
a mandarin kínai is – a beszéd hangmagasságának változása a lexikai jelentést is módosítja: a hangmagasság-változás, azaz a tónus a szó(tag) argumentuma, és jelentésmegkülönböztető szereppel rendelkezik (Chao, 1948/1963). A mandarin kínai nyelvben négy különböző tónust különböztetünk meg, amelyek közül a jelen vizsgálat szempontjából csak kettő, az emelkedő 2. tónus és az ereszkedő 4. tónus releváns. Mind az intonáció, mind a tónusok produkciójához szükséges hangmagasság-változás a hangszalagrezgés szaporaságának változásából fakad, és az alaphfrekvenciával (az f_0 -val) jellemezhető (Gósy, 2004). Abból következően, hogy az alaphfrekvencia és az észlelt hangmagasság között logaritmikus összefüggés van, a frekvenciaértékek közötti abszolút különbség különböző beszélőknél eltérő hangmagasság-különbséget jelent. Ezt kiküszöbölendő az f_0 -értékeket félhangokká konvertáljuk ('t Hart et al., 1990; a részletes magyar nyelvű magyarázatért lásd Juhász, 2023).

1.2. A kísérlet előzményei

A kísérlet előzményeit képező akusztikai vizsgálatban (Juhász, 2023) kínai és magyar anyanyelvű beszélők ejtésében hasonlítottam össze olyan kínai és magyar dallammintázatokat, amelyek dallammenetük irányában megegyeztek. Az emelkedő dallamokat illetően a magyar egy szótagú eldöntendő kérdés és alternatív kérdés emelkedő fázisát a kínai emelkedő 2. tónus menetével, illetve a magyar felszólító és kijelentő dallamokat a kínai ereszkedő 4. tónus dallamívével hasonlítottam össze. A kínai és magyar dallamokat statikus (f_0 maximum- és minimumértékük, valamint alaphangtartományuk) és dinamikus (dallamívkük) szempontok szerint vizsgáltam. Ezen vizsgálat eredményei szolgálnak referenciaként a jelen tanulmányban, hiszen az elemzett magyar nyelvű f_0 -kontúrokat olyan magyar anyanyelvű beszélők ejtették, akiknek nincs kínai nyelvi tapasztalatuk, így a kínai nyelvi mód hatása az ő esetükben kizárható.

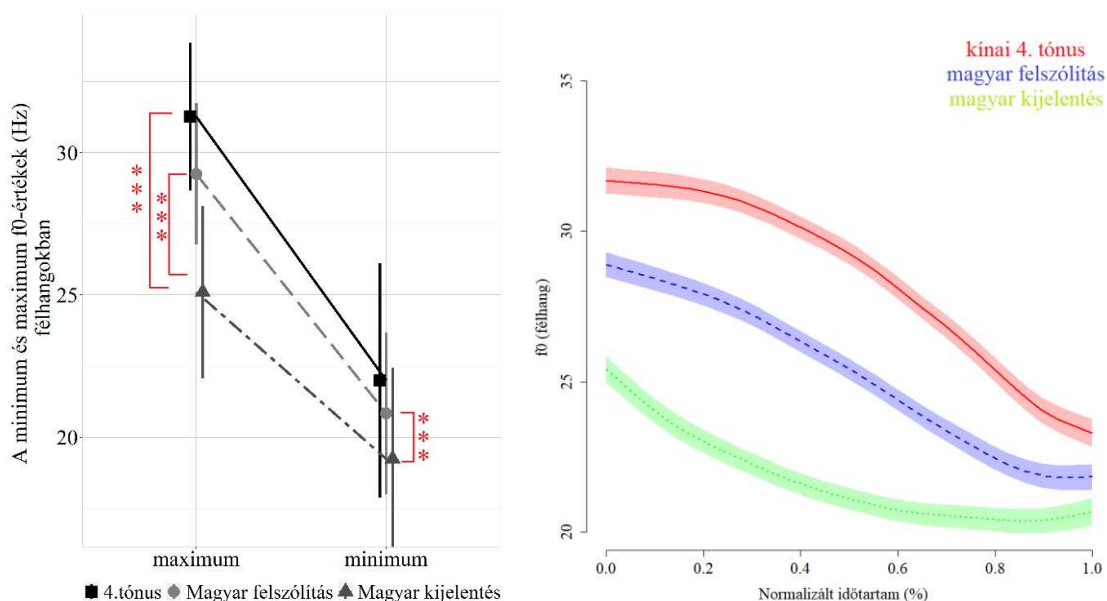
A kínai 2. emelkedő tónus dallama a magyar monoszillabikus kérdéssel megegyező minimumértékkel, és a magyar alternatív kérdés dallamával megegyező maximumértékkel rendelkezett, amiből arra következtethetünk, hogy a kínai 2. tónus a vizsgált két magyar kérdéstípus között és hozzájuk képest köztes f_0 -terjedelemmel valósult meg (2. ábra, bal oldali panel). Továbbá a 2. tónus dallamíve a késleltetett f_0 -emelkedésből következően a magyar kérdő megnyilatkozásokhoz képest hamarábban valósult meg (2. ábra, jobb oldali panel). Összegezve tehát a kínai 2. tónus minden vizsgált szempont szerint eltért a két vizsgált magyar kérdő dallamtól.

2. ábra. Az emelkedő dallamok statikus szempontú minimális és maximális f_0 -értéke (balra), és a dinamikus megközelítésű dallamkontúrjuk a vokális szakasz normalizált időtartamának függvényében (jobbra) (Juhász, 2023)



Az ereszkedő dallamok közül a kínai 4. tónus a magyar felszólító dallam statikus jellemzőivel minden ponton megegyezett, azaz nem találtam eltérést a két dallam között sem a minimum és maximum f_0 -értékben, sem az alaphangtartományban (3. ábra, bal oldali panel). A két dallam csupán az f_0 lefutásában tért el egymástól: a kínai 4. tónus a magyar felszólító dallamnál f_0 -menetében domborúbban valósult meg, mint a magyar felszólító dallam (3. ábra, jobb oldali panel). A kijelentő dallam ezzel szemben alacsonyabb f_0 -tartományban és homorúbb dallamívvel realizálódott a 4. tónushoz képest (3. ábra, jobb oldali panel). Mindent összevetve, a kijelentő dallam minden tulajdonságában eltért a kínai 4. tónustól. Ezzel szemben a magyar felszólító dallam és a kínai 4. tónus a statikus szempontok alapján egyezőnek mutatkozott, a dinamikus szempontú vizsgálat során a dallammenetek ívében mégis eltéréseket találtam.

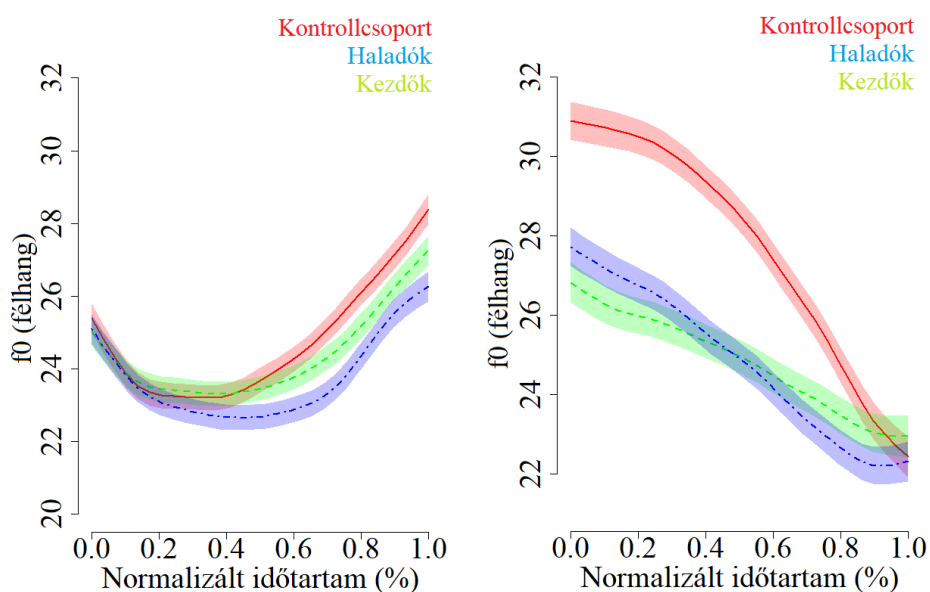
3. ábra. Az ereszkedő dallamok statikus szempontú minimális és maximális f_0 -értéke (balra), és a dinamikus megközelítésű dallamkontúrjuk a vokális szakasz normalizált időtartamának függvényében (jobbra) (Juhász, 2023)



Mielőtt a célnyelv anyanyelvi megnyilatkozásokra kifejtett hatását vizsgálnánk, mindenképpen ki kell térnünk arra is, hogy a jelen vizsgálatban részt vevő kínai nyelvtanulók kínaitónus-produkciója hogyan realizálódik. Erre elsősorban azért van szükség, hogy ki lehessen zárni azt az eshetőséget, hogy a nyelvtanulók mind anyanyelvi, mind célnyelvi ejtésében az anyanyelvből átranzferált L1-mintázat jelenik meg, és ennek okán nem találunk célnyelvi hatást, hiszen az L1 és L2 f_0 -kontúrok megegyeznek. Emellett bizonyos szempontból a nyelvtanulók kiejtéséből arra is következtethetünk, hogy a nyelv mód-kontinuumon milyen mértékben aktivált az L2 az L1-hez képest. Az alább bemutatott dallamkontúrok (4. ábra) tehát ugyanazon kísérleti személyek produkciójából származnak, akiknek az anyanyelvi ejtése a jelen tanulmány eredményeit képezik, és akik ejtésében az L2-hatást feltételezzük. A kísérletben a nyelvtanulóknak izolált ejtésű 2. és 4. tónusú jelentéssel rendelkező kínai szavakat kellett felolvasniuk, ezt megelőzően egy hosszabb kínai nyelvű produkciós feladatot kellett teljesíteniük. A kínai nyelvű feladat volt hivatott olyan kontrollált körülményeket teremteni, ami ráhangolja a nyelvtanulók elméjét az L2-produkcióra, tehát lehetőség szerint elősegítette az L2 egynyelvű mód megközelítését a nyelv mód-kontinuumon. A kísérlet eredményei szerint az emelkedő 2. tónus produkciójában a kínaiul tanulók a natív kontrollcsoport ejtéséhez képest homorúbb dallamívet produkáltak, ezen felül – a nyelvi tapasztalatra vonatkozó előfeltételezésekkel ellentétben – a kezdők jobban megközelítették a natív produkciót, mint a haladó kínaiul tanulók. Valamint mindkét nyelvtanuló csoport az L1-transzferhatásra vonatkozó hipotézissel ellentétben az L1-es mintázatoktól eltérő, homorúbb f_0 -kontúrokat produkált (4.

ábra, bal oldali panel). A kínai 4. tónus esetében a kínai kontrollcsoport f_0 -kontúrja a nyelvtanulók ejtéséhez képest szignifikánsan magasabb f_0 -értékekkel realizálódott, és a három csoport f_0 -görbéje csak a normalizált időtartam végére mutatott átfedést (4. ábra, jobb oldali panel). Ebben az esetben azonban a nyelvi tapasztalat már a várt hatást mutatta: a haladók a kezdő nyelvtanulókhoz képest meredekebben ereszkedő f_0 -kontúrja jobban megközelítette a natív kínai ejtést, ilyen módon jelentős átfedést mutatva a sztenderd magyar felszólító dallamkontúrral is. Az ereszkedő kínaitónus-produkció mindkét nyelvtanuló csoport esetében eltért a magyar kijelentő dallam mintázatától. A vizsgálat részletes eredményeit és a levonható következtetéseket egy másik tanulmányban (Juhász, elők.) mutatom be részletesen. Összegzőképpen tehát ezek alapján az eredmények alapján kizárható az az eshetőség, hogy a nyelvtanuló csoportok az átranzferált anyanyelvi mintázatot jelenítik meg a célnyelvi produkcióban, és ezért ne számíthatnánk az L2-hatásra az L1 ejtésében.

4. ábra. A kínai emelkedő 2. (balra), és a kínai ereszkedő 4. tónus (jobbra) ejtése a két nyelvtanuló csoport tónusprodukciójában



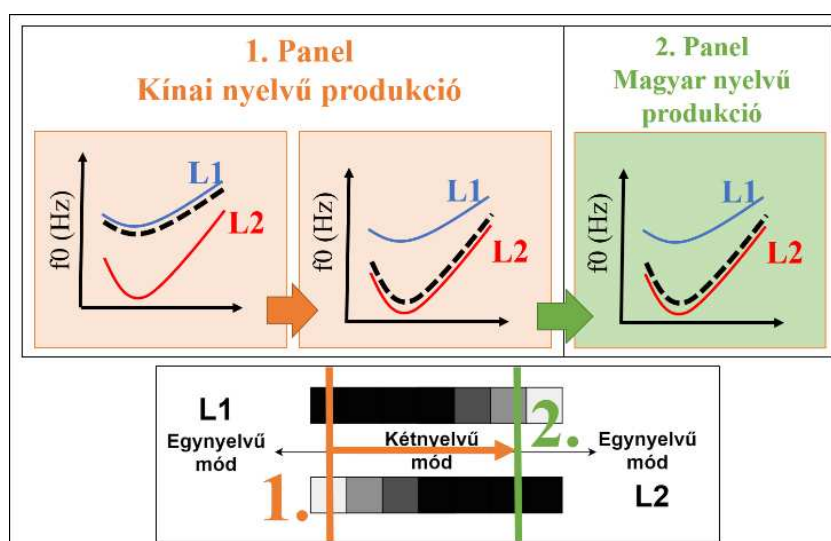
2. Hipotézisek

A tanulmány középpontjában a nyelvmód-hipotézis és az L1-transzfer kapcsolata áll, ami révén azt vizsgálom, hogy a célnyelvi tónusmintázatok befolyásolják-e az anyanyelvi intonációs sémák produkcióját. Emellett arra a kérdésre is keresem a választ, hogy az L2 hatása a nyelvi tapasztalat mennyiségének függvényében változik-e. Abból következően, hogy a kísérletben fontos szerepe van a nyelvi módok hatásának, annak kontrollálása kiemelt figyelmet kap a kísérlet módszertanában. Mivel a kísérlet módszertana, tehát a különböző produkciós feladatok sorrendje közvetlenül kapcsolatban áll a hipotézisekkel, röviden szeretném ismertetni a felvételi felkészítés főbb lépéseit, illetve a hozzájuk kapcsolódó nyelvi módokban várt változást. A kísérlet első részében az volt a

célom, hogy egy kínai nyelvű produkciós feladat révén a nyelvtanulók elméjét a lehetőség szerinti legnagyobb mértékben ráhangoljam a kínai egynyelvű módra, amit egy kínai anyag felolvasásával igyekeztem elérni (5. ábra, 1. panel). Tehát a kísérlet ezen részében azt kívántam megvalósítani, hogy a nyelvtanulók elméjében az L2 legyen a mátrixnyelv, ez vezérelje a produkciót, és ezáltal a nyelvtanulók ejtése a lehető legjobban megközelítse a natív mintázatot. Ezután a kísérlet második részében a kínai nyelvi produkció után átmenet nélkül rögtön a magyar nyelvű anyag felolvasása következett, ahol azt vártam, hogy a nyelvtanulók elméje olyan kétnyelvű módba kerül, ahol az L2 vezérli elsősorban a produkciót, de az L1 is aktivált állapotban jelenik meg (5. ábra, 2. panel).

H1: A kísérlet alaphipotézise, hogy ha a kísérletben kontrolláljuk a nyelvi módokat, akkor a nyelvtanulók elméjében megjelenő kétnyelvű mód hatással van az anyanyelvi produkcióra, mégpedig úgy, hogy a nyelvtanulók a magyar intonációs kontúrok ejtésekor a kínai tónusok mintázatait közelítik meg ejtésükben.

5. ábra. A felvételkedzés főbb lépései, illetve a hozzájuk kapcsolódó nyelvi módokban várt változás a nyelvmód-kontinuumon (lent), és ehhez kapcsolva a dallammenetben (fent, ahol a szaggatott fekete vonal jelöli az L1-hez és L2-höz képest megvalósuló f_0 -kontúrt)



Arra vonatkozóan, hogy a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek esetében mit jelent a kínai tónusok irányába való eltérés, tehát a kínai tónusmintázatok megközelítése a beszédprodukcióban, szeretném felidézni az 1.2. fejezetben bemutatott eredményeket.

H1/a A kísérlet eredményeképp azt várom, hogy a kínai 2. tónus hatása a kétnyelvű módban úgy nyilvánul meg, hogy a nyelvtanulók az egy szótagú eldöntendő és az alternatív kérdés emelkedő szakaszában a sztenderd magyar ejtéshez képest homorúbb dallamívet produkálnak. Ezen felül azt is várom, hogy a nyelvtanulók az egy szótagú kérdés esetében a sztenderd magyar

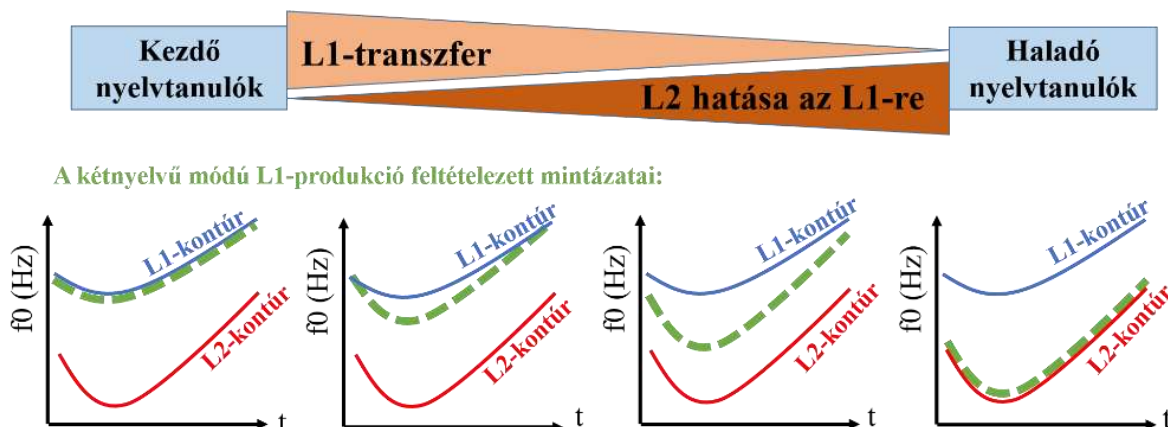
ejtéshez képest alacsonyabb maximális f_0 -t, az alternatív kérdés esetében pedig alacsonyabb f_0 minimumértéket produkálnak. Az egy szótagú kérdés minimális f_0 -jában és az alternatív kérdés maximális f_0 -értékében nem számítok eltérésre, hiszen ezen akusztikai tulajdonságokban az L1 és L2 kontúrok nem tértek el.

H1/b Az ereszkedő megnyilatkozások ejtésekor azt feltételezem, hogy a nyelvtanulók a kínai 4. tónus hatására a sztenderd magyar felszólító és kijelentő dallamnál domborúbb mintázatot produkálnak. Mivel a kínai 4. tónus és a magyar felszólító dallam a statikus mérési eredmények szerint, azaz a maximális és minimális f_0 -értékében nem tér el egymástól, ezért ezen akusztikai tulajdonságok megvalósulásában sem várok célnyelvi hatást. A kijelentő dallam esetében azonban a sztenderd magyar ejtéshez képest magasabb maximális és minimális f_0 -értéket feltételezek, hiszen a 4. tónus magasabb f_0 -tartományban realizálódott a magyar kijelentő dallamhoz képest. Tehát azokban az esetekben, ha az L1 és az L2 mintázatok között nincs eltérés, akkor nem várható a kétnyelvű mód hatása sem.

Az első hipotézist érdemes kibővíteni a nyelvi tapasztalat feltételezett hatásával:

H2 Azt várom, hogy a kétnyelvű mód hatása az L1-produkcióra a nyelvi tapasztalat függvényében változik, mégpedig úgy, hogy a haladó nyelvtanulók jobban eltérnek a sztenderd magyar ejtéstől a kínai tónusok irányába, mint a kezdők. Ezen hipotézis alapjául az szolgál, hogy a kezdő nyelvtanulók ejtését feltételezhetően elsősorban az L1-transzfer határozza meg, ebből fakadóan az anyanyelvi ejtésükben nem várhatunk jelentős célnyelvi hatást, hiszen az anyanyelvi és célnyelvi mintázatok között nincs nagy eltérés. Ezzel szemben a haladók produkciójában már jelentős kontrasztot várok a célnyelvi és az anyanyelvi mintázatok között, hiszen az L1-transzfer várhatóan már kevésbé alakítja az ejtésüket. Ezért a haladó nyelvtanulók esetében a kezdőknél jelentősebb célnyelvi hatást várok, mégpedig úgy, hogy a haladó nyelvtanulók magyar intonációs kontúrjai a kínai tónusokat megközelítő, sztenderd magyar ejtéstől jobban eltérő mintázatokkal realizálódnak. Ezen hipotézist a 6. ábra szemlélteti.

6. ábra. Az L2 L1-re gyakorolt hatásának feltételezett változása a nyelvi tapasztalat függvényében és ennek sematikus ábrázolása sematikus f_0 -mintázatok segítségével



3. Módszertan

A kísérletben két eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező, magyar anyanyelvű, kínaiul tanuló beszélői csoport ejtését hasonlítottam össze egy magyar anyanyelvű beszélői csoport produkciójával. Mindhárom beszélői csoport egyetemista hallgatókból állt, csoportonként 7-7 (összesen 21) kísérleti személyből, akik valamennyien nők. A kezdő kínaiul tanulók kínai alapszakos egyetemisták, akik legalább 2 éve tanulnak kínaiul (átlagéletkoruk $22 \pm 1,14$ év volt). A haladó nyelvtanulói csoport tagjai kínai mesterképzéses hallgatók, akik legalább 3 éve tanulnak kínaiul; a hét személyből négyen töltöttek egy évet kínai nyelvterületen (átlagéletkoruk $24,2 \pm 6,21$ év). A magyar anyanyelvűek (kontrollcsoport) átlagéletkora $26,3 \pm 2,81$ év, és nem rendelkeztek semmilyen kínai nyelvi tapasztalattal. A hangfelvételeket az Audacity (The Audacity Team, 2020) programmal rögzítettem 16 bit-en, 44,1 kHz-en digitalizálva külső hangkártyával és omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofonnal.

Ahogy azt már a hipotézisekben említettem, a kísérlet több különböző nyelvi anyag felvételéből állt össze, azért, hogy a lehető leginkább kontrolláljuk a nyelvi módokat. Az első felvétel legelején a kísérleti személyeknek egy relatíve hosszú, kb. 10-12 perces kínai nyelvű anyagot kellett felolvasniuk, melyben kérdő és kijelentő kínai mondatokat kellett szembeállítaniuk egymással. Ezután következett a kínai monoszillabikus 2. és 4. tónusú, a jelen vizsgálatban elemzett magyar célszavakkal közel megegyező szegmentumokból álló CV szerkezetű, jelentéssel rendelkező szavak felolvasása izolált ejtésben, amely kísérlet eredményeit a 1.2. fejezetben mutattam be. Ezután a kísérleti személyek mindenféle szünet vagy átmenet nélkül a magyar anyag felolvasásával folytatták azért, hogy a kínai felvételek alatt behangolt nyelvi módot a lehetőség szerinti legkevesebb olyan magyar anyanyelvi inger érje, amely nem a kísérlethez kapcsolódik.

A magyar kísérlet anyagát öt magyar CV-szerkezetű, jelentéssel rendelkező, egy szótagú szó adta, melyeket öt ismétléssel kellett a kísérleti alanyoknak

felolvasniuk véletlenszerű sorrendben. A magyar anyagban a beszélők négyféle dallamtípust produkáltak: az emelkedő dallammenetek esetében egy szótagú eldöntendő és alternatív kérdést, az ereszkedő dallamok esetében pedig kijelentést és felszólítást. A magyar célszavakat a kísérleti személyeknek rövid párbeszédbe foglalva, de önálló megnyilatkozásként kellett felolvasniuk, a közléseket rövid párbeszédbe ágyazva hívtam elő a megfelelő intonációs séma produkálását. A felvétel során megjelenített magyar párbeszédet az 1. táblázat példái mutatják be. A kísérletben felolvasott összes megnyilatkozás a tanulmány végén, a függelék 3. táblázatában látható. A kísérletben a magyar egy szótagú szavak vokalikus részét, a középső nyelvállású, elől képzett, labiális [ø:] szegmentumokat elemeztem, amelyeket minden esetben zöngétlen (nem aspirált) obstruens előzött meg. A vizsgált célszavak az 1. táblázatban kiemeléssel láthatók.

1. táblázat. A kísérletben felolvasott emelkedő és ereszkedő dallamú közlések példái, ahol a vizsgált vokalikus szakaszt a kiemelés és az IPA jelöli

Emelkedő dallamok	Ereszkedő dallamok
Alternatív kérdés (ebben az esetben mindig az első tag a vizsgált elem) és egy szótagú jelöletlen kérdés: – Cső [tʃø:] vagy csá? – Nem tudom. Cső ? [tʃø:]	Kijelentés: – <i>Mi az a henger, amiben folyik a víz?</i> – Cső. [tʃø:]
	Felszólítás: <i>A vízvezetékyszerelő tíz óra munka után így szólítja fel a csövet:</i> – Cső! [tʃø:] Nehogy kilyukadj nekem!

A hangfelvételeket a Praat szoftverben (Boersma & Weenink, 2019) címkéztem és elemeztem: minden elemzést a vokalikus szakaszokon végeztem, amelyeket a kváziperiodikus hullám megjelenésétől annak megszűnéséig szegmentáltam. A kinyert f_0 -értékeket minden esetben félhangokká konvertáltam az R programban (R Core Team, 2021) a hqmisc (Quené, 2014) csomag segítségével, minden esetben 50 Hz-es referenciaértékkel. Az f_0 -görbék elemzéséhez az f_0 értékét 5 ms-onként nyertem ki automatikusan, a szegmentált időtartamon belül.

Az f_0 -görbék elemzésére generalizált additív modelleket (GAMM) használtam, külön modellel vizsgálva a négy dallamtípust. Az alapmodellben az (5 milliszekundumonként kinyert és félhangokká konvertált) f_0 függő változóra a normalizált időtartam mint független változó hatását vizsgáltam, amely információ megadja, hogy az f_0 értéke az időtartamra simítva hogyan változik a normalizált időtartamon belül. A modellt a beszélői csoport háromszintű sorrendbe állított faktorváltozójával egészítettem ki (kezdő, haladó, kontroll), valamint mintánkénti random simítással bővítettem. A sorrendbe állított faktorváltozók közül mindig a magyar kontrollcsoport ejtése volt az első szint, tehát ez szolgált referenciagörbéként, amelyhez képest a modell a

differenciagörbéket számolta. A becsült görbék statisztikai elemzését az R-ben (R Core Team, 2021) az mgcv (Wood, 2017) csomaggal, míg a görbék ábrázolását az itsadug (van Rij et al., 2020) csomag segítségével végeztem. A statisztikai próba eredményei közvetlen információval szolgálnak az f_0 -görbék minimális és maximális f_0 -értékéről is, így a dallammenetek ezen szempontok szerint is vizsgálhatók.

4. Eredmények

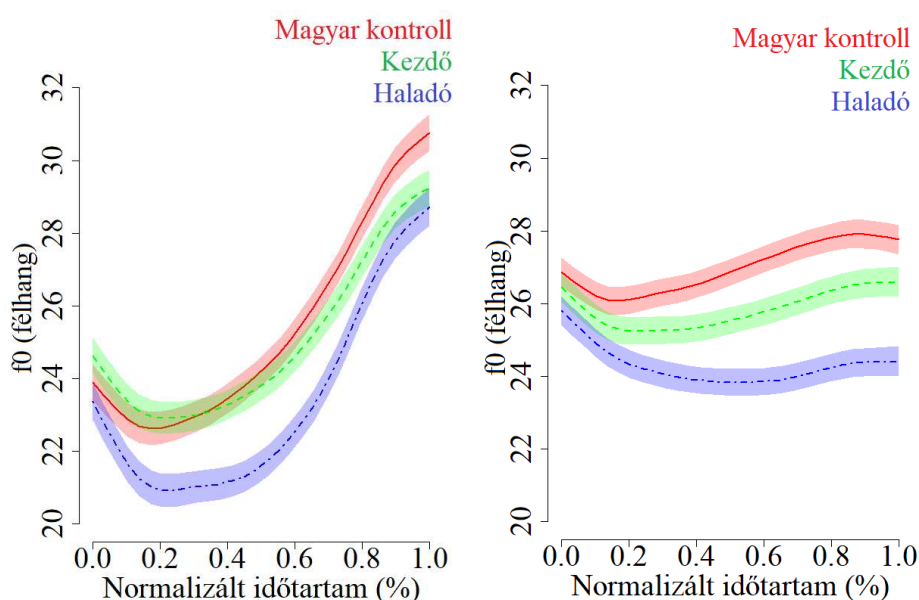
Az egy szótagú magyar kérdő dallamra felírt GAMM parametrikus eredményei szerint, ahol az f_0 változását a normalizált időpont függvényében elemeztem, mindkét nyelvtanuló csoport f_0 -görbéje szignifikánsan eltért a magyar kontrollcsoportétól a görbe alakjában (2. táblázat): míg a magyar kontrollcsoport produkciójában egy meredeken emelkedő viszonylagosan lineáris görbét láthatunk, addig a kezdők és a haladók ejtésében az f_0 -görbe homorúbban realizálódik (7. ábra, bal oldali panel). Attól eltekintve, hogy a görbék alakja mennyire homorú, a kontrollcsoportéhoz hasonlóan mindkét nyelvtanulói csoport a normalizált időtartam kb. 20%-ánál mutatja a legnegatívabb kitérést, amelyet emelkedő fázis követ. A minimális f_0 -értéket illetően a kezdők ejtése nem tért el a kontrollcsoportétól, azaz a kezdő és a kontroll beszélői csoport f_0 -görbéi a normalizált időtartam első felében, vagyis 0% és 55% között nem mutattak eltérést. Ugyanakkor a normalizált időtartam 55%-ától a kezdő nyelvtanulók már szignifikánsan alacsonyabb f_0 -értékekkel rendelkeztek, ami a kontrollcsoportéhoz képest alacsonyabb maximális f_0 -értékhez vezetett. Ezzel szemben a haladók ejtése egy, a kontrollcsoportéhoz képest jelentősen alacsonyabb frekvenciatartományban megjelenő, homorúbb görbével modellezhető, tehát a haladók f_0 -kontúrja mind a minimális, mind a maximális f_0 -érték tekintetében a kontrollcsoportnál szignifikánsan alacsonyabb értéket vett fel. Ebből következően a haladók és a kontrollcsoport ejtése a normalizált időtartam majdnem egészében szignifikánsan eltért egymástól, kizárólag a normalizált időtartam első 3%-ában mutattak átfedést. A haladó és a kezdő csoportok ejtését összehasonlítva még azt kell megemlíteni, hogy a normalizált időtartam utolsó 7%-ában a görbék átfedést mutatnak, tehát a két nyelvtanuló csoport által produkált maximális f_0 -érték megegyezik, és szignifikánsan alacsonyabb f_0 -tartományban realizálódik, mint a magyar kontrollcsoport ejtése. Összefoglalva tehát a kezdő nyelvtanulók megközelítették a kontrollcsoport ejtését mind a görbék átfedésében, azaz a szignifikánsan eltérő időtartam hányadában, mind az eltérés mértékében is.

2. táblázat. A GAM-modellek smooth eredményei a mondattípusok függvényében, ahol a szignifikanciaszintek: '*' = $p < 0,05$, '**' = $p < 0,01$, '***' = $p < 0,001$

Egy szótagú kérdés				Alternatív kérdés				Felszólítás				Kijelentés			
	EDF	F	p		EDF	F	p		EDF	F	p		EDF	F	p
Kontroll	8,7	164	***	Kontroll	8,7	99,9	***	Kontroll	8,3	102,7	***	Kontroll	8	96,5	***
Haladó	7,2	12,9	***	Haladó	7,3	28,1	***	Haladó	7,3	4,1	***	Haladó	6,4	3,7	***
Kezdő	5,1	4,5	***	Kezdő	4,9	8,9	***	Kezdő	6,2	4,4	***	Kezdő	6,1	5,1	***
Random	5166,1	288	***	Random	5349,4	996,8	***	Random	5375,4	421,8	***	Random	4822,9	294,7	***
R^2	99,40%			R^2	99,70%			R^2	99,50%			R^2	99,30%		

EDF: Effektív szabáságfok; F: F-érték; p: p-érték; Random: mintánkénti random simítás

7. ábra: A magyar egy szótagú eldöntendő kérdő (balra), alternatív kérdő (jobbra) dallamok f_0 -görbéi a magyar kontrollcsoport (piros, folytonos vonal), a kezdő (zöld, szaggatott vonal) és a haladó (kék, pontozott-szaggatott) kínaiul tanulók ejtésében

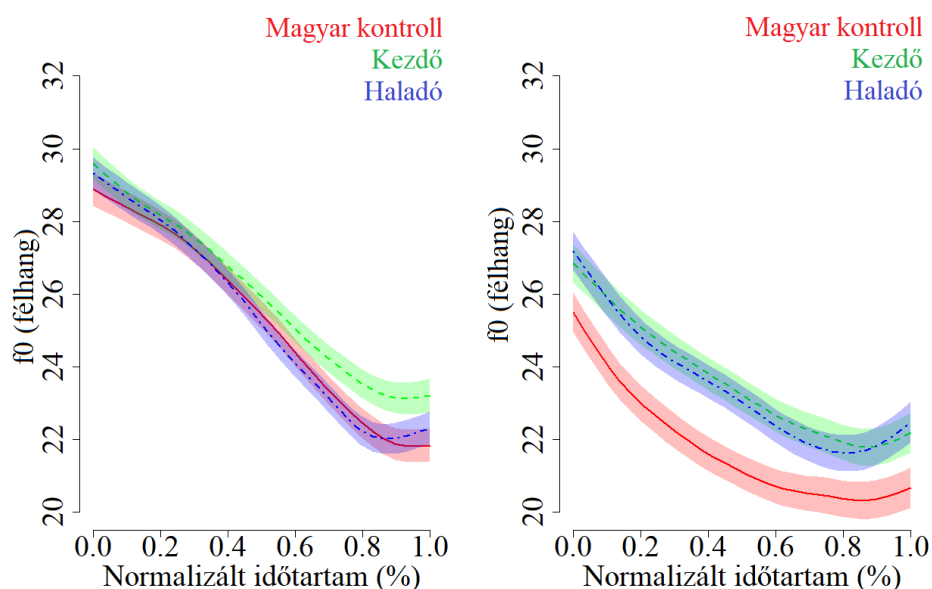


Az alternatív kérdő dallam megvalósulása esetében mindkét kínaiul tanuló csoport megvalósítása szignifikánsan eltért a magyar kontrollcsoport ejtésétől (2. táblázat, minden esetben $p < 0,001$). A 7. ábra jobb oldalán az alternatív kérdésnél az látszik, hogy míg a kontrollcsoport ejtése viszonylag lineárisan emelkedő mintázatot ír le, melynek a normalizált időtartam 10 és 90%-ánál visszafogott negatív, majd pozitív kitérése figyelhető meg, addig a kezdők produkálta görbe emelkedése visszafogottabb, és a normalizált időtartam elején mutatott rövid ereszkedő fázis után kvázilineárisan emelkedik. A haladók f_0 -görbéje ezzel szemben inkább homorú, öblös mintázattal realizálódik, ami csak a normalizált időtartam második felében mutat enyhe emelkedést. Mindent összevetve a három f_0 -görbe a normalizált időtartam teljes egészében szignifikáns eltérést mutat egymástól, egyedül a magyar kontrollcsoport és a kezdők ejtése mutat átfedést a normalizált időtartam első 5%-ában. Mind a maximális, mind a minimális f_0 -

értékeket szemügyre véve azt mondhatjuk, hogy a nyelvtanuló csoportok közül a haladók rendelkeztek a legalacsonyabb, míg a kontrollcsoport a legmagasabb értékkel, és hozzájuk képest a kezdők ejtését köztes maximális f_0 -érték jellemezte. A kezdő nyelvtanulók tehát ebben az esetben is jobban megközelítették a kontrollcsoport produkcióját, mint a haladó nyelvtanulók.

A felszólító dallam a három csoport ejtésében már jelentős hasonlóságot mutat: az f_0 -görbék alakját tekintve mindkét nyelvtanulói csoportnál szignifikáns eltérés látható a görbe alakjában a kontrollcsoport ejtésétől (2. táblázat, $p < 0,001$). A haladó nyelvtanulók görbéje teljesen átfed a kontrollcsoport ejtésével, tehát nincs közöttük szignifikáns eltérés, azonban tendencia szintjén a haladók f_0 -görbéje a normalizált időtartam kezdetén árnyalatnyival magasabb f_0 -val realizálódik, és lineárisabb lefutás jellemzi (8. ábra, bal oldali panel). Tehát a haladók minimális és maximális f_0 -értéke egybeesik a kontrollcsoportéval. A kezdők felszólító dallama szintén lineáris menetű, azonban a dallam f_0 -minimuma szignifikánsan magasabb tartományban realizálódik, mint a haladók és a kontrollcsoport ejtésében. Ezért a kezdők és a kontrollcsoport görbéje a normalizált időtartam 0–2% és 49%–100%-ában tér el egymástól. A haladók és a kezdők f_0 -görbéi a normalizált időtartam 42%–100%-áig tartó fázisában különböznek szignifikánsan.

8. ábra. A magyar felszólító (balra) és kijelentő (jobbra) dallamok f_0 -görbéi a magyar kontrollcsoport (piros), a kezdő (zöld) és a haladó (kék) kínaiul tanulók ejtésében



A kijelentő f_0 -görbék esetében a statisztikai próba eredményeiből azt láthatjuk, hogy mindkét nyelvtanuló csoport f_0 -mintázata szignifikánsan eltért a kontrollcsoport ejtési görbéjének alakjától a normalizált időtartam teljes terjedelmében (2. táblázat, $p < 0,001$). A magyar homorú referenciagörbéhez képest a kínaiul tanuló csoportok nemcsak magasabb f_0 -tartományban (azaz magasabb minimális és maximális f_0 -értékekkel), hanem lineárisabb

megvalósulással ejtették a kijelentő dallamot, illetve a kezdő és a haladó nyelvtanulók ejtése nem tért el egymástól szignifikánsan (8. ábra, jobb oldali panel).

5. Következtetések

Ebben az akusztikai vizsgálatban azt a kérdést vizsgáltam, hogy a célnyelv visszahat-e az anyanyelvi dallammintázatok produkciójára a mandarin kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek ejtésében. Az elemzés hipotéziseit az L1-transzfer és Grosjean (2001) nyelvimód-hipotézisének feltételezett interakciója alapján állítottam fel. Azt vártam, hogy amennyiben a felvétel során kontrollálom a nyelvi módokat, azaz a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek esetében olyan kétnyelvű módot hívok elő, amelyben a kínai nyelv vezérli dominánsan a produkciót, az a magyar L1-es dallamprodukcióra is hatást gyakorol úgy, hogy a nyelvtanulók ejtése akusztikai tulajdonságaiban eltér a sztenderd magyar ejtéstől, mégpedig a kínai tónusok irányába. A kísérletben a célnyelvi hatás megjelenését a nyelvi tapasztalat függvényében vártam: arra számítottam, hogy a haladó nyelvtanulók produkciójában jelentősebb L2-hatás jelenik meg, és ezért jobban eltér a produkciójuk a sztenderd magyar ejtéstől a kezdőkhöz képest. Ezzel szemben a kezdő nyelvtanulók esetében azt feltételeztem, hogy az f_0 -mintázataikat elsősorban az L1-transzfer határozza meg, ezért az L2 kevésbé tud hatást kifejteni az ejtésükre.

Az egy szótagú eldöntendő kérdés emelkedő dallama esetében azt feltételeztem, hogy a nyelvtanulók a kínai 2. tónus hatására a sztenderd magyar ejtésnél homorúbb dallamívet és alacsonyabb maximális f_0 -t produkálnak (H1/a). E hipotézis a dallammenet alakját tekintve megerősítést nyert, hiszen mindkét kínaiul tanuló csoport a sztenderd magyar ejtésnél homorúbb, öblösebb f_0 -görbét produkált, ami azt jelenti, hogy a normalizált időtartamban az emelkedő fázis csak késleltetve jelent meg a sztenderd ejtéshez képest, és a görbék jelentősebb része realizálódott alacsony f_0 -tartományban. A nyelvi tapasztalat hatását (H2) e dallam produkciója esetében megerősítettnek tekinthetjük oly módon, hogy a kezdő nyelvtanuló csoporthoz képest a haladók mind az f_0 -ban talált differenciában, mind a görbék átfedésének mértékében jobban eltértek a magyar kontrollcsoport ejtésétől. Amit azonban a nyelvi tapasztalat hatásával kapcsolatban ki kell emelni, hogy habár mindkét nyelvtanulói csoport a kontrollcsoporthoz viszonyítva alacsonyabb maximális f_0 -val ejtette az egy szótagú kérdést, ugyanakkor a két csoport maximális f_0 terén nem tért el egymástól. Ez azt jelenti, hogy habár a dallamok f_0 -menete máshogy valósult meg, a kezdők és a haladók maximális f_0 -értékének akusztikai célja mégis egyezően realizálódott. Emellett fontos azt is kiemelni, hogy annak ellenére, hogy a minimális f_0 -értékben nem vártam eltérést, hiszen a magyar egy szótagú kérdés és a 2. tónus ebben nem mutatott eltérést, a haladó nyelvtanulók mégis a kontrollcsoporthoz (és a kezdőkhöz) képest alacsonyabb minimális f_0 -t produkáltak. A haladók esetében megfigyelt minimális f_0 -beli eltérésre az szolgálhat magyarázatul, hogy az ő esetükben a negatív irányú

kitérés révén lesz homorúbb és ívesebb az f_0 -kontúr. Ugyanakkor ez a negatív kitérés azt is eredményezi, hogy a haladók f_0 -tartománya – a sztenderd ejtésnél alacsonyabb maximális f_0 ellenére – mégis a kontrollcsoport ejtéséhez hasonló f_0 -terjedellel realizálódik. Tehát ebben az esetben kérdésként merül fel, hogy a hallgatók ejtésében a negatív kitérésből fakadó, a vártnál alacsonyabb minimális f_0 -értéket inkább melyik akusztikai tulajdonság megvalósítása motiválja: az, hogy a dallamív alakja homorúbban realizálódjon, vagy az, hogy megközelítsék a sztenderd magyar egy szótagú kérdésre jellemző f_0 -terjedelmet.

Az alternatív kérdés emelkedő fázisát illetően a nyelvtanulók ejtésében szintén a sztenderd magyar ejtésnél homorúbb dallamívet és alacsonyabb minimális f_0 -értéket vártam (H1/a). Ez mindkét nyelvtanulói csoport ejtésében megerősítést nyert, azaz mindkét nyelvtanulói csoport a kontrollcsoportnál homorúbb görbét produkált alacsonyabb minimális f_0 -értékkel. A nyelvi tapasztalat hatása (H2) ebben az esetben is megerősítettnek tekinthető: a kezdők jobban megközelítették a sztenderd magyar ejtést, és csak a normalizált időtartam legelején produkáltak átfedést a kontrollcsoport ejtésével. Ezzel szemben a haladók semmilyen egyezést nem mutattak a kontrollcsoport f_0 -kontúrájával, és az ő produkciójuk rendelkezett a csoportok között a legalacsonyabb minimális f_0 -értékkel. A görbék alakjában egyfajta kontinuitást tudunk megfigyelni a csoportok között, ahogy az f_0 -kontúr az enyhén domborodó alakból egyre homorúbb értéket vesz fel. E kontinuum „domború” végpontján a magyar kontrollcsoport ejtése helyezkedik el viszonylag lineárisan emelkedő mintázattal, ehhez képest a kontinuum homorú végpontján a haladók f_0 -görbéje ír le öblös mintázatot, míg a kezdők produkálta görbe emelkedése a két másik csoporthoz viszonyítva köztes értékekkel és mérsékelt emelkedéssel realizálódik. Tehát ebben az esetben a nyelvi tapasztalat növekedése mentén a kínai 2. tónus hatása is erősödni látszik, azaz egyre öblösebb és homorúbb f_0 -kontúrok megvalósulását láthatjuk. Habár a maximális f_0 -értékben nem vártam eltérést a csoportok között, az alternatív kérdésben a két nyelvtanulói csoport esetében a sztenderd magyar dallamnál alacsonyabb maximális f_0 -értéket figyeltem meg, amelyet feltételezhetően a dallamívek homorú formája eredményez.

A felszólító dallam esetében azt vártam, hogy a kínai 4. tónus hatására a nyelvtanulók a sztenderd magyar felszólító és kijelentő dallamnál domborúbb mintázatot produkálnak (H1/b). Azonban mivel a statikus mérési eredmények szerint a maximális és minimális f_0 -értékében a kínai 4. tónus és a magyar felszólító dallam nem tér el egymástól, ezért ezen akusztikai jellemzők esetében nem vártam célnyelvi hatást. A nyelvtanulók a minimális és maximális f_0 -értékében – a vártakkal megegyezően – nem tértek el a kontrollcsoport ejtésétől, azonban a hipotézis domborúbb dallammenetre vonatkozó része nem nyert megerősítést, hiszen mindhárom vizsgált beszélői csoport átfedő, lineáris görbéket produkált. Az ugyanakkor jogos kérdésként merül fel, hogy ha azért nem találunk L2-hatást a felszólító dallam ejtésében, mert az L1- és az L2-mintázat valóban megegyezik, akkor hogyan lehetséges az, hogy egyik nyelvtanulói

csoport sem közelíti meg a kínai kontrollcsoportot a kínai 4. tónus dallamívében. Erre az ellentmondásra Neufeld (1988) fonológiaiasszimmetria-elmélete szolgálhat lehetséges magyarázattal, miszerint hiába van már adott esetben jelen a nyelvtanuló elméjében a natív ejtésre jellemző reprezentáció, de ehhez képest a natívszintű produkció csak később valósul meg. Ezzel szemben az, hogy a kezdő nyelvtanulók minimális f_0 -értéke miatt realizálódik a kontrollcsoportnál magasabb f_0 -tartományban, nyitott kérdés marad.

A kijelentő dallam esetében a kétnyelvű mód hatására a sztenderd magyar ejtéshez képest magasabb maximális és minimális f_0 -értéket feltételeztem a nyelvtanulók ejtésében, hiszen a 4. tónus a magyar kijelentő dallamhoz képest magasabb f_0 -tartományban realizálódott (H1/b). Emellett a dallam ívében – szintén a 4. tónus hatásából következően – domborúbb dallamívet vártam. A nyelvtanulók kijelentő módú dallamívei a sztenderd magyar ejtéshez képest magasabb f_0 -tartományban, tehát magasabb maximális és minimális f_0 -értékkel valósultak meg, így a hipotézisem ezen része megerősítést nyert. A görbe alakjával kapcsolatban azt mondhatjuk, hogy nyelvtanulók lineáris görbéi tulajdonképpen a kijelentés homorú dallamívéhez képest „domborúbbnak” tekinthetők, tehát ebből a szempontból a 4. tónus hatását megerősítettnek tekinthetjük. Azonban a nyelvi tapasztalat hatásával kapcsolatos feltételezések ebben az esetben nem bizonyultak helytállónak, mert a két nyelvtanuló csoport átfedő görbéket produkált, tehát a kezdők nem közelítették meg jobban a sztenderd magyar ejtést, mint a haladók (H2). Viszont e jelenség háttérében is valószínűsíthető a kínai 4. tónus hatása. Ha azt feltételezzük, hogy valóban a felszólító dallamnál bemutatott Neufeld-féle asszimmetria jelenik meg a nyelvtanulók elméjében – tehát rendelkezésre áll a natív szintű 4. tónus reprezentációja, amely a magyar felszólító dallammal jelentős átfedést mutat –, akkor ez megmagyarázza, hogy ebben az esetben miért gyakorol azonos hatást a 4. tónus mindkét nyelvtanulói csoportra, azaz miért nem függ a nyelvi tapasztalattól az L2 hatása: hiszen így a nyelvi tapasztalattól függetlenül mindkét nyelvtanulói csoport esetében ugyanaz az L1-ben is fellelhető dallam torzítja a produkcióját.

Összegzőképpen a kísérlet eredményei megerősítették azt, hogy a nyelvtanulók esetében megjelenő kétnyelvű mód visszahat az L1-produkcióra abban az esetben, ha az L1- és L2-mintázat között akusztikai különbség fedezhető fel. A kísérlet eredményei azt is megerősítik, hogy amennyiben az L1 és az L2 a vizsgált szempont szerint eltér, akkor az L2-hatás a nyelvi tapasztalat függvényében is változik: a haladó nyelvtanulók jobban eltérnek a sztenderd magyar ejtéstől, mint a kezdők, tehát a haladók ejtését jobban befolyásolja az L2-mintázat. Ezzel szemben, ha az L1 és L2 akusztikai jellemzői megegyeznek, úgy az L2-hatás nem értelmezhető, mivel a sztenderd L1 eltéréshez képest nem várhatunk eltérést, így a nyelvtanulók ejtése – a pozitív tarnszerből fakadóan – nem tér el a sztenderd natív produkciótól. A kísérlet eredményei megerősítik a célnyelvi hatás megjelenését az anyanyelvi produkcióban, azonban nem

szolgálnak információval a nyelvi mód befolyásának időbeli kihatásáról és korlátairól, így ezen kérdések további vizsgálatot igényelnek. A kísérlet eredményei mélyebb betekintést engedhetnek az L1 és L2 egymásra hatásának kérdésébe a prozódia szintjén, valamint a tonális célnyelv atonális anyanyelvre gyakorolt hatásába.

Irodalom

- Bardovi-Harlig, K., & Sprouse, R. A. (2017). Negative versus positive transfer. In Liontas, J. I. & Delli Carpini, M. (szerk.). *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (1–6.) Hoboken: John Wiley and Sons Inc. doi:10.1002/9781118784235.eelt0084
- Boersma, P., & Weenink, D. (2019). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. 6.1.15-ös verzió.
- Chao, Y. R. (1948/1963). *Mandarin primer*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cook, V. J. (2003). Introduction: the changing L1 in the L2 user's mind. In Cook, V. J. (szerk.) *Effects of the Second Language on the First* (1–18). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. J. (2006). Interlanguage, multi-competence and the problem of the 'second' language. *Rivista di psicolinguistica applicata*, 6, 39–52.
- Flege, J. (2022). A distributional learning account of L2 speech learning. Előadás, *10th International Symposium on the Acquisition of Second Language Speech*, 2022. április 22.
- Gósy Mária (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Green, D. W. (1986). Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27, 210–223. [https://doi.org/10.1016/0093-934X\(86\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0093-934X(86)90016-7)
- Grosjean, F. (1998). Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(2), 131–149. <https://doi.org/10.1017/S136672899800025X>
- Grosjean, F. (2001). The Bilingual's Language Modes. In Nicol, J. (szerk.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. (1–25). Oxford: Blackwell.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. (2010). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6(6), 467–477. <https://doi.org/10.1080/01434632.1985.9994221>
- Grosjean, F. (2012). Bilingual and monolingual language modes. In Chapelle, C. (szerk.) *The encyclopedia of applied linguistics*. (1–9). Oxford: Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0090>
- Hammarberg, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3. In Otwinowska, A., & De Angelis, G. (szerk.) *Teaching and learning in multilingual contexts*. (3–18). Toronto: Multilingual Matters.
- Juhász Kornélia (elők.). A mandarin kínai emelkedő 2. tónus és az ereszkedő 4. tónus izolált ejtésű produkciója.
- Juhász Kornélia (2023). Atonális és tonális nyelvek dallammeneteinek összehasonlítása. *Alkalmazott Nyelvtudomány (Különszám) 2*: 21–46.
- Leather, J., & James, A. (1996). The acquisition of second language speech. In Ritchie, C. W. & Bhatia T. K. (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*. (269–316). San Diego: Academic Press.
- Major, R. C. (2001). *Foreign Accent. The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. New York: Routledge.
- Navracscics, J. (2002). *Interview on Bilingualism*. Interview with Francois Grosjean in 2002. February, Veszprem University, https://www.francoisgrosjean.ch/interview_en.html (Utolsó letöltés: 2021. 09. 03.)
- Neufeld, G. G. (1988). Phonological asymmetry in second language learning and performance. *Language Learning*, 38(4), 531–559. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1988.tb00166.x>
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavlenko, A. (2000). L2 influence on L1 in Late Bilingualism. *Issues in Applied Linguistics* 11(2), 1050–1073. <https://doi.org/10.5070/L4112005033>
- Quené, H. (2014). *hqmisc: Miscellaneous convenience functions and dataset*. 0.1-1-es R csomag-verzió.

- R Development Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: Foundation for Statistical Computing.
- 't Hart, J., Collier, R., & Cohen, A. (1990). *A perceptual study of intonation: An experimental phonetic approach to speech melody*. Cambridge: Cambridge University Press.
- The Audacity Team (2020). *Audacity*. Version 2.4.2. <http://audacityteam.org/>.
- van Rij, J., Wieling, M., Baayen, R., & van Rijn, H. (2020). *itsadug: Interpreting Time Series and Autocorrelated Data Using GAMMs*. 2.4-es R csomag-verzió.
- Wood, S. N. (2017). *Generalized Additive Models: An Introduction with R*. New York: Chapman and Hall/CRC.

Függelék

3. táblázat. A felolvasott magyar megnyilatkozások párbeszédbe ágyazva

A vizsgált magyar hangsorok (helyesírásban és fonetikus lejegyzésben)			
	Alternatív kérdés részeként, illetve egy szótagú kérdésként	Felszólításként	Kijelentésként
tő [tø:]	– Tő vagy tó? –Nem tudom. Tő ?	Olaszországban a következő jókívánsággal szokták bátorítani a tőkéket: – Tő! Váljék belőled jó bor!	–Hogy hívják a szőlő szarát? – Tő.
sző [sø:]	– Sző vagy fon? –Nem tudom. Sző ?	Egy távoli országban a halált jelentő szó hasonlít a magyar „sző” szóhoz. Ezért gyakran felszólítják a halált, hogy menjen el messzire: Sző! Távozz tőlünk!	–Mit csinál Peti a szövőszéken? – Sző.
kő [kø:]	– Kő vagy lő? –Nem tudom. Kő ?	Pali legjobb barátja egy kavics, akit Kőnek hívnak. Gyakran így szól hozzá: Kő! Gyere ide hozzám!	–Mi az a kemény anyag? – Kő.
hő [hø:]	– Hő vagy hó? –Nem tudom. Hő ?	Amikor nagyon meleg van, az emberek felszólítják az időjárást: Hő! Légy egy kicsit alacsonyabb!	–Milyen mérővel szoktunk lázat mérni? – Hő.
cső [tʃø:]	– Cső vagy csá? –Nem tudom. Cső ?	A vízvezetékszerelő 10 óra munka után így szól a vízvezetékhez: Cső! Most már nehogy kilyukadj nekem!	–Mi az a henger, amiben folyik a víz? – Cső.