

LUKÁCSI ZOLTÁN - FÜKÖH BORBÁLA

# A tantervi hatékonyság vizsgálata az egyetemi szaknyelvoktatásban

## Progress monitoring in English for specific purposes in tertiary education

This study reports on findings from longitudinal research into a compulsory three-semester English for specific purposes (ESP) training programme at a Hungarian university. The particular importance of the added value of the instruction derives primarily from the obligatory nature of ESP training and from the academic requirement of a state-accredited language exam at level B2. The institute where the research was conducted introduced a standardized test for progress in 2013 in order to collect reliable information about student language development and instructional efficiency (Lukácsi 2015, 2016a). In the absence of an entrance examination in ESP, this test was used to place students into study groups. The common-item non-equivalent groups design provided useful feedback about the efficiency of the instructional programme (Füköh 2016, 2018, Lukácsi 2016b). In addition, a questionnaire was compiled to learn more about the feasibility of the curricular goals. A total of 199 took the ESP test at the beginning and at the end of language instruction and completed the questionnaire. Our research findings provide informed insights into how the curriculum could be redesigned in order to better cater for student needs.

*Keywords:* progress monitoring, ESP, language learning gains, students' voices, curriculum design

## Bevezetés

Kutatásunk egy magyarországi felsőoktatási intézményben jelen lévő 3 féléves kötelező angol szaknyelvi kurzus hosszmetzeti mérésére alapul. Az intézményben képzési követelményként megjelenő szaknyelvoktatás kötelező jellege, valamint a kimeneti nyelvvizsga-követelmények miatt a képzésért felelős tanszéknek megbízható információval kell rendelkeznie a hallgatók bemeneti és kimeneti szaknyelvi szintjéről: a képzés hozzáadott értékéről. Ennek érdekében jelen kutatás két, egymás komplementerének tekinthető mennyiségi és minőségi adatforrásra támaszkodott. Mind a kvantitatív, mind pedig a kvalitatív kutatás alanyai a felsőoktatási intézmény egy adott szakirányhoz tartozó hallgatói voltak, akik tanulmányaikat a 2015/16-os tanév első félévében kezdték.

A hallgatók nyelvi szintfelmérésére és a hozzáadott érték megállapítására az intézmény egy standardizált hosszmetzeti nyelvi és motivációs mérést vezetett be 2013-ban (Lukácsi 2015, 2016a). Nyelvi felvételi hiányában a nyelvi mérés eredményei alapján kerültek a hallgatók tanulócsoportokba. A tantervi célkitűzések megvalósíthatóságának felmérése érdekében a hosszmetzeti nyelvi mérést kérdőívvel egészítettük ki, amellyel

nyitott kérdésre adott válasz formájában gyűjtöttük a hallgatói javaslatokat az egyetemi szaknyelvoktatás hatékonyságának növelésére. A kevert módszerű pedagógiai vizsgálat alapján felépített tanulmány szerkezete elkülönítve mutatja be a kutatás kvantitatív és kvalitatív szakaszait. A kutatás kvalitatív és kvantitatív módszerekkel végzett két része egymás kiegészítésének tekinthető, a keverés módja szekvenciális felépítést mutat (Creswell 2009: 14). A tantervi háttér bemutatása után a hosszmetzeti nyelvi mérés és a kevert típusú kutatások módszereit és hasznát tárgyaljuk, majd bemutatjuk a hallgatók hosszmetzeti nyelvi mérésének eredményeit, és a mérést kiegészítő nyitott kérdésre adott válaszaikat és értelmezésüket. Kutatási eredményeink alapján végül javaslatot teszünk a tantervi differenciálásra, amely elengedhetetlenül fontos a hallgatók egyéni fejlődési céljainak megvalósításához.

## A tantervi háttér

A kutatás színhelyéül szolgáló felsőoktatási intézmény kiemelkedő figyelmet fordít a hallgatók szaknyelvi képzésére: a tantervi és a kimeneti nyelvvizsga-követelmények közt is fontos szerepet játszanak az idegen nyelvek. A vizsgált szakirányon alapképzésben tanuló hallgatók, akiknek a szakterülete megkívánja az idegen nyelvek magas szintű ismeretét, képzési követelményként vesznek részt összesen hat félévnyi szaknyelvoktatásban. Kimeneti követelményként pedig két B2 szintű államilag akkreditált szakmai tartalommal bővített nyelvvizsga jelenik meg, melyből egy helyettesíthető egy általános C1 szintű (felsőfokú) nyelvvizsgával. Az intézmény szaknyelvoktatásért felelős szervezeti egysége az alábbi nyelveket kínálja a hallgatók részére: angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol. A két szakmai tartalommal bővített B2 szintű államilag akkreditált nyelvvizsga megszerzése kihívást jelent a hallgatók többségének (Fekete–Csépes 2008: 13), valamint nagy felelősséget ró a szaknyelvoktatásban részt vevő oktatókra.

A szaknyelvoktatást biztosító tanszéken jelenleg elfogadott nyelvoktatási modell keretében az adott szakirányon tanuló hallgatók 3 + 3 féléves felosztásban heti 4 órás intenzitással tanulnak két idegen nyelvet a képzésük időtartama alatt. A hallgatók különböző nyelvi szintű tanulócsoportokba sorolása a képzés elején szintfelmérő alapján történik. A három félévből az első kettőben gyakorlati oktatásban részesülnek, mellyel megalapozzák szaknyelvi tudásukat, a harmadik félévben pedig kifejezetten vizsgacentrikusan készülnek az adott szaknyelvi tanulmányaik lezárására. Ez az utolsó félévi oktatás egy hibrid tanegység keretén belül történik. A szaknyelvi kurzus ugyan gyakorlati óra, azonban kollokviummal zárul. A szaknyelvi kollokvium beszédképesség, olvasásértés, nyelvhasználat és írásképesség feladatokból áll, és az intézményben elérhető akkreditált vizsgarendszerek alapján került kidolgozásra (vö. Lukácsi–Fűköh 2018). Ez a kollokvium viszonylag új keletűnek számít, első alkalommal a tanulmányaikat a 2017/18-as tanévben megkezdők számára volt kötelező a 2018/19-es tanévben. Jelen



tanulmányban vizsgált csoportok tehát három féléves gyakorlati képzésben vettek részt, melyhez a vizsgálat idején még nem a kollokvium, hanem az itt bemutatott bemeneti és kimeneti mérés társult. A kollokvium tantervi hatásáról vagy ennek eredményeképp a hallgatók nyelvvizsgázási hajlandóságáról jelenleg nem rendelkezünk tudományosan megalapozott információval.

A két idegen nyelv merev 3 + 3 féléves felosztásban történő oktatása az újonnan bevezetett kollokvium kapcsán is vet fel oktatásszervezési problémákat, de a tantervi szabályozás differenciálatlansága már korábban is felszínre került, ugyanis az elmúlt években egyre ritkább, hogy a hallgatók két idegen nyelv olyan szintű tudásával érkeznek a felsőoktatásba, melyhez egységesen a három-három félévig tartó képzés szükséges a B2 szint eléréséhez. A hallgatók bemeneti nyelvi szintjének mérése alapján Lukácsi (2016a) differenciált tananyagra tett javaslatot. Véleménye szerint a legalacsonyabb érték alatt teljesítő hallgatók ne kerülhessenek a szaknyelvi képzésbe, számukra alacsonyabb nyelvi szinten kezdett 4 + 2 bontás bevezetését és a nyelvórák számának növelését tartja indokoltnak. Füköh (2016, 2018) az angol nyelvet harmadik nyelvként tanulók körében végzett vizsgálatokat az intézményben. A nyelvi mérést kiegészítő gazdasági szakirányon tanuló hallgatókra adaptált motivációs kérdőív Török és Csizér (2007) angol szakos hallgatók körében végzett kutatása alapján készült. A hosszmetzeti kutatás a nyelvi és motivációs szint összefüggését, valamint ezek változását vizsgálta, és rámutatott, hogy az egyes nyelvtanulók közötti nagymértékű egyéni különbségek miatt az egyes alcsoportok egyéni mintázata nem mutat hasonlóságot az átlagos nyelvi fejlődéssel és a motivációs szint változásával (vö. Dörnyei 2005, 2009, Waninge–Dörnyei–De Bot 2014).

Jelen tanulmány ugyanezen hosszmetzeti mérés és az azt kiegészítő, a tantervvel és annak megvalósításával kapcsolatos hallgatói visszajelzések alapján tesz javaslatot a tantervi differenciálásra, amely több szempontból növeli a szaknyelvoktatás hatékonyságát. Egyrészt figyelembe veszi a hallgatók egyéni fejlődési céljait és javaslatait, másrészt a felsőoktatási intézmény hosszú távú stratégiai céljainak megfelelően a szakmai tartalom és a szakmához szükséges készségek megerősítésére fókuszál, harmadrészt pedig felkészülésnek tekinthető a kutatás és tanulmány írásának időpontjában jogszabályban rögzített 2020-as felsőoktatási bemeneti nyelvvizsga-követelményeket érintő változásokra.

### **Szakirodalmi áttekintés**

A pedagógiai mérésben a fejlődéskövetéses hosszmetzeti vizsgálatok az egyéni belüli zajló változások feltárását célozzák meg úgy, hogy a tanulóról különböző időpontokban adatokat gyűjtenek (Csapó 2007: 322). Az egyénienként rögzített adatok jellemzően nemcsak a tanuló saját fejlődését tükrözik, hanem a fejlődés okait is feltárják (Csapó 2007: 325), illetve visszajelzést adnak a képzés egészéről, annak hatékonyságáról is



(Foegen–Espín–Allinder–Markell 2001: 227). A szakirodalom szerint a rendszeresen ismétlődő mérés önmagában is pozitív hatást gyakorol a tanuló fejlődésére (Fuchs–Fuchs–Hamlett–Ferguson 1991, Gersten–Keating–Irvin 1995, Good–Jefferson 1998, Jones–Krouse 1988) és segíthet a személyre szabott oktatási programok kidolgozásában (Clarke 2009: 31). A fejlődéskövetés során nem feltételezhető, hogy a kutatás résztvevői a vizsgált szempontból változatlanok maradnak, ezért az adatfelvételi hullámok közötti kapcsolatot az itemek, a feladatok vagy a konstruktum szintjén kell biztosítani. Bár számos tanulmány javasolja teljes feladatsorok változatlan ismétlését, vizsgabiztonsági szempontból nem szerencsés ugyanannak a mérőeszköznek az ismételt használata (Csapó 2007: 323, Humphreys–Haugh–Fenton–Smith–Lobo–Michael–Walkinshaw 2012: 9). Kolen (2007: 45–49) két olyan adatfelvételi tervet mutat be, amelyben eltérő feladatsorokat egy közös itemcsoport kapcsol össze. A longitudinális vizsgálatok nehezen orvosolható módszertani hiányossága, hogy a többször végzett adatfelvétel és az adatfelvételek közötti időben bekövetkező, a kutatás résztvevőit érintő változások miatt a mintavétel szűkül, illetve akár torzulhat is. Az adatfeldolgozás során a kutató utólagosan kizárhatja azokat a résztvevőket, akik egy adott adatfelvételtől hiányoztak, vagy végérvényesen kiestek a kutatásból. Ez szükségszerűen kisebb mintához vezet, azonban annak a veszélyét is magában hordozza, hogy a vizsgálati szempontból lényeges vonás is hamis képet mutat. Egy egyetemi hallgató adott tárgyban mutatott fejlődését nehéz nyomon követni akkor, ha másik tárgy miatt vagy oktatásfüggetlen okból kiesik a képzésből. Még súlyosabb a probléma, ha a minta szűkülésének az oka szisztematikusan összefügg a vizsgált változóval. Az iskolai környezetben végzett kutatásoknak ezt a sajátosságát Csapó (2007: 331) úgy fogalmazza meg, hogy „[a]z évfolyam-kohorszból ugyanis ki lehet esni, míg a születési kohorszból nem”.

A longitudinális vizsgálatok során alkalmazott kvantitatív módszerek rendkívül elterjedtek nyelvi méréssel kapcsolatos kutatásokban. Egyrészt ezek a módszerek nélkülözhetetlenek az érvényesség és a megbízhatóság megállapításához a kutatáson alapuló tesztfelkészítési folyamatokban, másrészt pedig kiválóan alkalmasak nagy populációk nyelvi mérése során felvett adatok statisztikai elemzésére (Chapelle–Enright–Jamieson 2008). A tisztán mennyiségi kutatások egyik fő célja hipotézisek tesztelése, melynek során az adatfelvétel és az elemzés folyamata objektív (Mackey–Gass 2005). A nyelvi mérés és értékelés körében a kvantitatív adatfelvétel és elemzés kifejezetten népszerű, hiszen a nagy mintán felvett adatok alkalmasak az általánosításra, a kutatások replikálhatók, és az eredmények ellenőrizhetőek (Mackey–Gass 2005: 43–46). A statisztikai adatelemzésen alapuló kutatások mellett azonban az elmúlt megközelítőleg 25 évben egyre inkább megfigyelhető a kvalitatív kutatási módszerek elterjedése (Lazaraton 2003, McNamara–Hill–May 2002, Richards 2003). Lazaraton és Taylor (2007) a statisztikai adatok korlátaira és emellett a kvalitatív adatok hasznosságára hívják fel a figyelmet. A minőségi adatfelvételen alapuló kutatások nem számszaki jellegűek,



hanem szubjektív megfigyelésen alapulnak. Ezek a kutatások jellemzően nyílt végűek, így a folyamat során használt kötetlen kategóriákkal puha adatok – úgy, mint az adatközlők kognitív folyamatai, érzelmi és benyomásai – feltárására alkalmasak. A két módszer nem válik el egymástól élesen, leginkább egy kontinuumon képzelhetők el, ahol azok többféle keveredése lehetséges (Mackey–Gass 2005: 5). Annak ellenére azonban, hogy a két kutatási módszer eltérő vonásai jól kiegészítik egymást, a minőségi és mennyiségi adatok egyetlen tanulmányba történő integrálása módszertani szempontból előnyös és javallott, a kevert típusú kutatások csak a 21. század elején kezdtek elterjedni az alkalmazott nyelvészet és a nyelvi mérés területén (Tsushima 2015: 107). Mennyiségi és a minőségi adatok együttes gyűjtése és egyetlen tanulmányban való elemzése, a tudományos kutatás több szakaszába történő integrálása erősíti a kutatás érvényességét (Creswell–Plano Clark–Gutmann–Hanson 2003: 212). A kevert módszerű kutatások egyik erőssége a triangulálás, mely arra szolgál, hogy keresztellenőrizze a megállapítások érvényességét, miközben ellensúlyozza a különböző módszerekhez kapcsolódó torzításokat. A kevert módszerű kutatásokban tehát a különböző módszerek egymás komplementereiknek tekinthetők, mivel az egyik módszer eredményeinek elemzése és magyarázata egy másik módszer eredményeivel kiegészítve és összehasonlítva történhet (Jang–Wagner–Park 2014: 129).

## Kutatási kérdések

A felsőoktatásban zajló szaknyelvi fejlesztést vizsgáló hosszmetzeti tanulmányunk elsődleges kutatási kérdése:

Mennyire hatékony a tantervben meghatározott módon folytatott szaknyelvoktatás a kutatás helyszínéül választott felsőoktatási intézményben?

Az elsődleges kutatási kérdést a tanulmány kevert módszertana és elkülönülő tartalmi síkjai miatt két alkérdésre bontottuk, melyeket elkülönülve vizsgálunk és válaszolunk meg:

1. Hogyan változik a hallgatók nyelvtudása a szaknyelvi képzés végére a bemeneti szinthez képest?
2. Milyen javaslatokat fogalmaznak meg a hallgatók a szaknyelvoktatás hatékonyabbá tétele érdekében?

## A kutatás módszere

Tanulmányunkban a tantervi hatékonyság megvalósulásának vizsgálatához kevert típusú kutatást alkalmaztunk. A hallgatók nyelvi szintfelmérése és a hozzáadott érték megállapítására standardizált nyelvi mérőeszközt használtunk, amely alkalmas arra, hogy megmutassa a hallgatók nyelvi fejlődését; emellett a kérdőívünk nyitott kérdése lehetőséget adott arra, hogy a hallgatók saját szavaikkal megfogalmazhassák érzéseiket, gondolataikat és javaslataikat a szaknyelvoktatás hatékonyságának növelésével kapcsolatosan. A két adatfelvételi módszerrel gyűjtött adatok egymást megerősítik, és

így komoly alapot szolgáltatnak a következtetéseink levonására. A kutatásban alkalmazott szekvenciálisan egymásra épülő kvalitatív és kvantitatív szakaszok összekapcsolása az eredmények értékelésében jelenik meg (Creswell–Plano Clark 2011: 77).

Az egyetemi szaknyelvi oktatás eredményességének a mérésére irányuló vizsgálatunkhoz a képzés kezdetén és végén, 2015 szeptemberében és 2016 decemberében vettünk fel adatokat. Az adatfelvételben a vizsgált szakirányú képzést látogató valamennyi hallgató, így a teljes populáció részt vett. A nyelvi teszt – a korábbi szintfelmérő vizsgákhoz hasonlóan – három vizsgarészből állt: (a) beszédértésből, (b) olvasásból és (c) nyelvhasználatból. Vizsgabiztonsági okokból a két teszt azonos feladatot nem tartalmazott. Egy kereskedelmi forgalomban elérhető szaknyelvi vizsgarendszer bocsátott az egyetem rendelkezésére ismert nehézségű feladatokat a kutatás céljára. Ezekkel az éles vizsgán kalibrált feladatokkal a hallgatói teljesítmények összehasonlíthatósága biztosított volt egy vizsgaidőszakon belül a populációban és vizsgaidőszakokon keresztül is. A közös itemekkel közvetetten kapcsolt adatfelvételi terv (Kolen 2007: 47–49) szerint felvett adatokat a modern tesztelmélet OPLM-modelljével elemeztük (Verhelst–Glas–Verstralen 1995). Az eredményeket Van der Schoot (2009) javaslatának megfelelően nem százalékban fejeztük ki, hanem egy 100 és 400 pont közötti skálára helyeztük. A következetesen visszaforgatott, így állandó standardok meghatározása is ezen a skálán történt 2014 tavaszán. A két eredménystort a valódi pontérték-egyenértékűsítés módszerével hasonlítottunk össze (Lord 1980). A hallgatók a vizsgarész standardjához képest elfoglalt helyzetük szerint értelmezték tudásszintjüket, illetve eredményeiket érdemjegy formájában is megtudták. Mivel a képző intézmény számára a hallgatói képességszint szerint differenciált visszajelzést csak a szaknyelvi képzést követően, annak eredményességét visszatekintve vizsgálva lehetséges adni, az adatfeldolgozást retrospektív elemzési technikával végeztük (Boncz 2015: 96).

A hallgatók nyelvi fejlődésének hosszmetzeti mérésére alkalmazott kutatás kvalitatív szakasza a kimeneti nyelvi méréssel egy időben történt. Mivel a vizsgált hallgatói csoport szakirányának megfelelően a 3 féléves nyelvi képzés után újabb 3 félévig folytatja nyelvi tanulmányait, a képzés első etapjának végén fontosnak tartottuk, hogy nyelvi szintjük változásainak megismerése mellett feltárjuk a véleményüket és javaslataikat az egyetemi szaknyelvoktatással kapcsolatban. Ennek érdekében a kutatás ezen szakaszában kvalitatív adatokat vettünk fel a kimeneti nyelvi méréshez kapcsolt nyitott kérdésemellett keresztül. A szaknyelvoktatással kapcsolatos javaslatokat a tantervi hatékonyság felől közelítettük meg, ugyanis már korábbi vizsgálatok eredménye alapján felmerült a differenciálásra való igény (Fűköh 2016, Lukácsi 2016a), valamint a tanszék előre fel kívánt készülni a 2020 szeptemberétől felsőoktatási bemeneti követelményként megjelenő [423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról] B2 szintű nyelvizsga megváltozott nyelvtanulási környezetet teremtő kihívásaira. A hallgatói kérdőívhez hozzáadott nyitott kérdés tehát az angol nyelvi vezetővel egyeztetve történt, és a válaszok alapján levont következtetések reményeink szerint a helyi adott-



ságokat figyelembe vevő egyetemi szintű oktatáspolitikai természetű döntések alapjául szolgálhatnak. A papíralapú kérdőív magyar nyelvű volt, a kitöltése közvetlenül a nyelvi teszt után történt. A nyitott kérdés és a hozzá kapcsolódó utasítás a következő volt: *A következő kérdésre a válaszát röviden fejtse ki. Milyen javaslatok vannak az egyetemi szaknyelvi oktatás hatékonyságának növelésére?* A képzés végi mérésben részt vevő másodéves hallgatók mindegyike kitöltötte a kérdőívet, és véleményt formáltak az egyetemi szaknyelvoktatás hatékonyságáról. A válaszok minősége és részletessége változó volt, a hallgatók összesen 4973 szóban fogalmazták meg javaslataikat. A válaszokat MaxQDA szoftver (VERBI Software, 2016) segítségével elemeztük, azaz feltártuk, hogy milyen tematikus kategóriák jelennek meg a válaszokban, valamint ezeken keresztül a hallgatóknak milyen elképzeléseik vannak a hatékonyság növeléséről.

## Eredmények

Az eredmények bemutatásakor először az angol szaknyelvi teszt két hullámban felvett adatainak számszaki elemzését tárgyaljuk. Ezt követi a kérdőíves vizsgálat minőségi adatelemzése.

## A kvantitatív kutatás eredményei

A vizsgált szakirányra felvételt nyert hallgatók közül 286 elsőéves töltötte ki az angol nyelvi tesztet. A populáció a szaknyelvi képzés végére 199 másodéves hallgatóra szűkölt. A hallgatóság csökkenésének és így a kutatási populáció zsugorodásának az oka a tanegységek teljesítésének hiánya, illetve a hallgatók megváltozott karriercéljából adódó egyetemi lemorzsolódás volt. A képzést el nem végző hallgatók adatait az eredményekből utólag kiszűrtük annak érdekében, hogy azok torzító hatása ne érvényesüljön. Az így szűkített populáció vizsgarészekre bontott nyelvtudásszint átlagait az 1. táblázat tartalmazza. Az 1. táblázatban az átlagok mellett zárójelben a társított mérési hibák, a javasolt felvételi minimumszint (Lukácsi 2016a: 17) és a kimeneti követelményként meghatározott standardok is szerepelnek.

	Empirikusan mért értékek		Javasolt küszöbszintek	
	Képzés kezdeti átlag (mérési hiba)	Képzést záró átlag (mérési hiba)	Javasolt minimum	Standard
Beszédértés	204,86 (2,98)	213,94 (4,31)	152	223,93
Olvasás	265,20 (3,51)	273,18 (3,92)	151	268,14
Nyelvismeret	225,24 (4,53)	231,19 (2,97)	227	256,50

**1. táblázat. A populáció mért nyelvtudásszintje és a szaknyelvi képzés elvárásai**



Az 1. táblázat szerint az elsőéves hallgatók mindhárom mérési egység tekintetében átlagosan elérték a képzés kezdetén elvárandó minimális nyelvtudásszintet. A javasolt minimumhoz viszonyított képességszint szerint az olvasáskészségük volt legerősebb, ezt követte a beszédértés, a nyelvismeret pedig a megállapított bemeneti követelmény szintjén volt. A képzés kezdetén a hallgatók nyelvtudása elmaradt a kimeneti céltól a beszédértés és a nyelvismeret vonatkozásában, olvasáskészségük viszont átlagosan a megcélzott szinten volt. Az átlagos elsőéves hallgatónak tehát a beszédértés és a nyelvismeret fejlesztésére volt szüksége a képzés során, az olvasáskészség pedig szintfenntartást igényelt. A képességszintbecslések szerint mindegyik vizsgarész átlagértéke emelkedett a képzés során, azonban a változás csak a beszédértés és az olvasás esetében bírt statisztikai jelentőséggel [ $t_{\text{beszédértés}}(197) = 2,565, p < 0,01$ ;  $t_{\text{olvasás}}(198) = 2,352; p < 0,05$ ]. A szaknyelvi képzés végén az átlagos képességszint az olvasás esetében érte el az elvárt szintet, a beszédértés és a nyelvismeret tekintetében azonban – a képzés kezdetén megfigyeltékhez hasonlóan – elmaradt attól.

Az egyetemen korábban, a nyelvi képzés kezdetén végzett besorolási tesztek mérései szerint (Lukácsi 2016a) a hallgatóság nyelvi szint tekintetében három csoportra volt osztható. A jó, közepes és gyenge képességszintű hallgatók a három mért vizsgarész és a nyelvtudás egésze szempontjából a jelen tanulmányban vizsgált populáció esetében is statisztikai jelentőséggel bíró különbséget mutattak a képzés kezdetén [ $F_{\text{beszédértés}}(2, 195) = 26,164, p < .001$ ;  $F_{\text{olvasás}}(2, 196) = 29,768, p < .001$ ;  $F_{\text{nyelvismeret}}(2, 196) = 39,192, p < .001$ ;  $F_{\text{nyelvtudás}}(2, 196) = 52,564, p < .001$ ]. A Ryan–Einot–Gabriel–Welsch range teszt minden esetben mindhárom csoportot egymástól eltérőnek mutatta. A csoportokra bontott képességszint és fejlődés vizsgálata indokolt volt annak érdekében, hogy láthatóvá váljon a szaknyelvi képzés hozzáadott értéke a kezdeti nyelvtudásszint függvényében. A 2. táblázat tartalmazza a csoportok vizsgarész átlagait és zárójelben a társított mérési hibákat a képzés kezdetén, végén, valamint a fejlődés irányát és ütemét.

		Gyenge	Közepes	Jó
Beszédértés	Képzés kezdeti	186,60 (6,06)	200,96 (2,78)	233,99 (3,40)
	Képzést záró	200,06 (8,77)	209,14 (5,82)	238,29 (5,71)
	Fejlődés	13,45 (6,86)	8,18 (6,15)	4,30 (4,32)
Olvasás	Képzés kezdeti	241,11 (6,77)	263,16 (3,31)	300,32 (4,53)
	Képzést záró	256,66 (7,00)	264,72 (5,90)	305,75 (5,37)
	Fejlődés	15,54 (5,72)	1,55 (6,08)	5,42 (5,59)
Nyelvismeret	Képzés kezdeti	190,90 (8,97)	222,19 (4,27)	275,51 (3,57)
	Képzést záró	216,99 (5,57)	221,80 (2,92)	261,70 (4,42)
	Fejlődés	26,08 (6,60)	-0,38 (4,98)	-13,81 (4,84)

**2. táblázat. A csoportok mért nyelvtudásszintje és a szaknyelvi képzés során elért fejlődés**





### *Hogyan változik a hallgatók nyelvtudása a szaknyelvi képzés végére a bemeneti szinthez képest?*

A 2. táblázat alapján a kutatási alkérdésre azt a választ adhatjuk, hogy a képzés kezdetén a jó képességű hallgatók mindegyik mért készség tekintetében elérték a képzés végére kitűzött célt. A közepesek olvasáskészség átlaga felelt meg a kimeneti követelményeknek, a gyenge képességűek pedig minden vizsgarészen fejlesztést igényeltek. A populációra érvényes képzési cél a képességszint szerinti csoportosításban már nem tartható, hiszen a jó képességű hallgatóknak – a kimeneti célokat figyelembe véve – csak szintfenntartásra van szükségük, míg a közepes és gyenge képességű hallgatóknak vizsgarész specifikus, illetve globális fejlesztésre is.

A 2. táblázatból az is kiolvasható, hogy a képzés hozzáadott értéke, a populáció szintű változás a képességszint szerinti differenciálás után egyes esetekben eltűnik, vagy az iránya változik meg. A legmarkánsabb különbség a nyelvismeret esetében jelenik meg úgy, hogy a gyenge csoport határozottan fejlődik, a jó képességszintű hallgatók viszont veszítenek nyelvtudásukból. A csoportok eltérő fejlődési iránya miatt nem mutat változást a populáció nyelvismerete. A 2. táblázat adatai szerint a gyenge képességű hallgatók jellemzően fejlődnek, míg a közepes és jó képességűek tartják a szintjüket vagy veszítenek nyelvtudásukból úgy, hogy közben a képességszint szerinti csoportosítás változatlan marad. Statisztikailag szignifikáns fejlődést mutatott a gyenge csoport olvasáskészsége [ $t_{\text{olvasás}}(75) = 2,716; p < 0,01$ ] és nyelvismerete [ $t_{\text{nyelvismeret}}(75) = 3,953; p < 0,001$ ]. Statisztikailag szignifikáns tudásvesztést mutatott a jó képességű csoport nyelvismerete [ $t_{\text{nyelvismeret}}(55) = 2,853; p < 0,01$ ].

A 3 féléves szaknyelvi képzés végén a jó képességszintű csoport mindhárom vizsgarészen, a közepes és gyenge képességszintű csoport hallgatói pedig az olvasás vizsgarészen elérték a standardként meghatározott kimeneti követelmény szintjét. A képzés kezdetén mértekhez képest ez csak a gyenge képességű csoport olvasáskészségében jelent változást.

### **A kvalitatív vizsgálat eredményei**

A kutatási kérdés második alkérdésére a hallgatók válaszainak bemutatásán és elemzésén keresztül adunk választ.

### *Milyen javaslatokat fogalmaznak meg a hallgatók a szaknyelvoktatás hatékonyabbá tétele érdekében?*

A tematikus elemzés során 12 téma köré csoportosítottuk a válaszokat, melyet három kategóriára osztottunk. A három elkülönülő kategória a) a szaknyelvi órák technikai feltételeivel, b) a szaknyelvi órák időpontjával és intenzitásával és c) a szaknyelvi órák tartalmával kapcsolatos igényekre és javaslatra fókuszált. A hallgatók a gondolataikat jellemzően kétféle formában fogalmazták meg. Egyrészt konstruktívan és pozitívan,

ötleteket adva, másrészt negatívumokat említettek, amelyek elkerülését a jövőben kívánatosnak tartanák. A nyelvi megformálás alapján elkülöníthető pozitív és negatív javaslatokon keresztül kirajzolódik, hogy minek a bevezetésével, illetve elkerülésével növelnék a hatékonyságot. A javaslatok eltérő nyelvi megformálását a 3. táblázat szemlélteti. Az idézőjelben közölt szövegek a hallgatók szó szerinti megfogalmazásainak részletei.

	<b>Technikai feltételek</b>	<b>Időpont és intenzitás</b>	<b>Tartalom</b>
<b>Konstruktív javaslat</b>	„jobb minőségű CD”, „informatikai eszközök” használatának bevezetése, „megfelelő technikai háttér megteremtése” (internet, hangfal)	„több órára lenne szükség”, „választható időpont”	„rendszeres számonkérés”, „több szakmai tartalom az első két félévben”, „önálló kiselőadások”, „összefüggő beszéd gyakorlása”, „több szakmai életben hasznos szituáció”, „életszerű helyzetek”, „angol nyelv kizárólagos használata”
<b>Negatív javaslat</b>	„ne kazettáról kelljen listeninget hallgatni”, „rossz minőségű magnók”, „ne a legrosszabb teremben legyen a nyelvóra, ahol kettesével padokban ülünk”	„ne legyenek reggel 8-as órák”, „késő délután ne legyen nyelvi óra”, „ne pénteki napon legyen a nyelvóra”	„a harmadik féléves anyagoknak nincs köze a 2 félév tankönyvéhez”, „amit otthon is meg tudunk csinálni, azt ne javítsuk órán”, „ne kelljen rohanni”

### 3. táblázat. A hallgatói kérdőívben felmerülő javaslatok kategóriái

A technikai felszereltség volt az a téma, amely majdnem minden hallgató szöveges válaszában helyet kapott, szinte szó szerinti egyezéssel ismétlődtek az internetkapcsolatra, projektorra, számítástechnikai eszközökre vonatkozó igények. Tipikus megfogalmazás volt „[a] megfelelő technikai háttér megteremtése fontos lenne”, amely arra utal, hogy a hallgatók alapvetően nem az oktatók IKT-kompetenciáját hiányolják, hanem az egyetemi szaknyelvoktatás tárgyi feltételeivel elégedetlenek. Ehhez hasonló a többi tárgyi feltétellel kapcsolatos elégedetlenség, mint pl. a rossz minőségű, kicsi vagy túl nagy tanterem, a kettesével padokba kényszerülés kifogásolása.

Ilyen, az oktatókon kívül álló, jellemző válasz volt még az önálló kategóriába sorolt időpont és intenzitás. A hallgatók többsége kifogásolta a szaknyelvi óraszámokat és azok intenzitását. Meglepő módon magasabb óraszámot szeretnének, vagy legalább sűrűbben előforduló alkalmakat. A jelenleg érvényes tanterv alapján a vizsgált szakirányon tanuló hallgatóknak heti 4 szaknyelvi órájuk van 2 × 2-es elosztásban, ehelyett



jelent meg gyakori igényként a  $3 \times 2$ ,  $4 \times 2$  óra, esetleg az  $5 \times 1$ , vagy ha a jelenlegi órakeret nem módosítható, akkor  $4 \times 1$  órás gyakoribb alkalmakat szeretnének. Az egyik hallgató az alábbiakkal indokolta a magasabb óraszám iránti igényét: „Szerintem több órára lenne szükség, mivel ezen a szakon fontosnak tartom, hogy több idegen nyelven is beszéljünk magas szinten.” Ugyanzen kategóriába soroltuk az órák időpont-jával kapcsolatos igényeket, amelyek szintén a helyi tantervhez, de inkább az oktatásszervezéshez kapcsolódnak. A jelenlegi gyakorlat alapján nem lehetséges egyéni preferenciák alapján az oktató vagy az óra sávjának megválasztása: az órarendet a tanulócsoporthoz sorolás után központilag állítják össze. A hallgatók részéről nagy számban merült fel a késő délutáni vagy a kora reggeli órák kifogásolása, és a jogos igény arra, hogy saját maguk választhassák ki azt az időszakot, ami számukra a legoptimálisabb a sikeres tanuláshoz.

A szaknyelvi órák tartalma tekintetében magasan kiemelkedett a beszédkézség és az íráskészség fejlesztésének igénye, valamint a szaknyelvi tartalommal kapcsolatos magasabb elvárások. A beszédkézség terén jellemzően az angol nyelv kizárólagos használatát említették, a jó kiejtés gyakorlását, több kommunikációt és az önálló kiselőadások megtartását. Ezek mellett tipikus válasznak volt tekinthető a több szakmai tartalomra való igény, és a szakmai életben hasznos szituációk gyakorlása. Jellemző fejlesztési javaslat volt még a tankönyvvel és a hanganyag tartalmával kapcsolatban az, hogy „jobb”, „másik” tankönyvet szeretnének használni, „nehezebb listening”, azaz beszédértés feladatokkal. Kiemelkedő volt azoknak a válaszoknak a száma is, ami az első kettő és a harmadik félév tananyaga közti összefüggést hiányolta: „Nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a tényleges szakmai anyagok oktatására, minőségére”, illetve „a harmadik féléves anyagnak nincs köze a két félév tankönyvéhez”. Az íráskészség fejlesztéséhez nagyobb számban szeretnének számonkérést, nagyobb hangsúlyt fektetnének a szövegalkotás gyakorlására és a szakmájukhoz kapcsolódó írásbeli műfajokra.

A hallgatók másik markánsan megjelenő igénye a számonkérések növelésére vonatkozott. Ez meglepő lehet az egyetemi hallgatók körében, de az óraszámok emelése mellett ez a második leggyakoribb, amin változtatnának. Kiemelik azt is, hogy nagyobb figyelmet kell fordítani a számonkérések rendszerességére és komolyságára: „Tanárnő nagyon jól csinálta azt, hogy folyamatosan adott házi feladatot, így rá voltunk kényszerülve a magunktól tanulásra is, viszont ezeket szigorúbban kellene ellenőrizni, és szigorúbb osztályozási rendszerre is szükség lenne.” Emellett nagy számban jelent meg a hallgatói autonómia erősítése, valamint az önálló munkára való igény, amelyet „órán kívüli” vagy „önálló feladat”-ként fogalmaztak meg. Látszik, hogy az egyetemi hallgatók már gyakorlott nyelvtanulónak tartják magukat, erről árulkodik a már fent idézett válasz: „amit otthon is meg tudunk csinálni, azt ne javítsuk órán”.

Összességében jól kivehető, hogy a másodéves egyetemi hallgatók tapasztalt nyelvtanulóknak (Jessner 2008) tekinthetők, jól felismerik az igényeiket, és meg is tudják

fogalmazni azokat. A negatív nyelvi megformálású válaszok is mind a szaknyelvoktatás hatékonyságával kapcsolatos valódi javaslatok, és nem jellemző rájuk mások hibáztatása – például oktatóval kapcsolatos kritikát nem fogalmaztak meg – ellenben számos olyan javaslatuk van, amelyek nehézségek nélkül beépíthetők a helyi tantervbe.

## Következtetések és javaslatok

A két adatfelvételi hullámból álló fejlődéskövetéses vizsgálatunk elsődleges következtetése az, hogy a populáció egészét jellemző leírás (1. táblázat) nem alkalmas arra, hogy kellően differenciált képet adjon a hallgatók angol szaknyelvi előmeneteléről, illetve a nyelvoktatás hatékonyságáról. Nyelvi felvételi hiányában az elsőéves egyetemisták szakmai idegennyelv-tudásuk szerint három egymástól jelentősen eltérő csoportra oszthatók (2. táblázat). Az így létrejött viszonylag homogén tudásszintű csoportok eltéréseket mutatnak a képzés elején, a képzés során mutatott fejlődésük tekintetében, és a képzés végén is. A jó képességű hallgatók mindegyik mérési egységben elérték a kitűzött célokat, azonban a képzés során a nyelvtudásuk egészében nem emelkedett, a nyelvismeretük viszont specifikusan csökkent. A gyenge képességű csoport olvasása és nyelvismerete ezzel szemben kimutathatóan fejlődött, a közepes képességű csoport tudásszintje pedig minden vizsgarészen stagnált.

Az adatok elemzése arra enged következtetni, hogy az erősen standardizált képzés nem ad megfelelő választ az egyetemi tanulmányaikat jelentősen eltérő nyelvtudásszinttel megkezdő hallgatók igényeire. A tantervben rögzített azonos óraszám, azonos tanóra-gyakoriság, azonos tankönyv, azonos haladási ütem, azonos képzési és kimeneti követelmények segítik az órák szervezését, és lehetőséget biztosítanak a foglalkozások közötti átjárásra. Ugyanakkor a szaknyelvi képzés ebben a formában a jó képességű hallgatók számára legfeljebb a szintfenntartást szolgálhatja, míg a közepes és gyenge képességű egyetemisták fejlődését nem támogatja kellő mértékben.

A kellő támogatás hiányára mutatnak rá a kérdőív nyitott kérdésére adott válaszok is. A szaknyelvi kurzusok tartalmához kapcsolódó javaslatok arra engednek következtetni, hogy a hallgatók nem minden esetben elégedettek a tanterv hatékonyságával, és nagy számban fejtik ki véleményüket egy elvárt fejlesztés érdekében. Öröndetes látni, hogy a technikai háttérrel kapcsolatosan megfogalmazott hallgatói igényekre az adatfelvétel óta eltelt időszakban reagált a felsőoktatási intézmény. Jelenleg az egyetem tantermeinek közel 100%-a telepített számítógéppel, projektorral, vetítővászonnal, jó minőségű hangfalloval felszerelt. Ez nagymértékben megkönnyíti az oktatók munkáját, és egyben kielégíti a hallgatók igényeit. Az informatikai támogatáson túl azonban érdemes felismerni, hogy a hallgatók által megfogalmazott javaslatok fontos részét képezik az egyetemi szaknyelvoktatással kapcsolatos változtatásoknak, fejlesztéseknek.

Annak ellenére, hogy a hallgatók a nyelvpedagógiában járatlanok, a válaszaik csoportosítása során kirajzolódni látszott az, hogy a javaslataik koncepciózusak és átgondoltak,



ugyanis olyan elemeket tartalmaznak, amelyek alulról felfelé irányuló kezdeményezésésként beépíthetők a szaknyelvi tanszék nyelvoktatási folyamatába. A javaslatok jól beleillenek azokba a funkcionális nyelvpedagógiai modellekbe (Bárdos 1992, Medgyes 1995), amelyek a tanár és a tanuló interakciójára alapulnak, és a különböző szinteken keresztül „a döntések egymásutánisága világosan követhető” (Bárdos 2000: 20). A válaszaik alapján jól látható, hogy a hallgatók aktív részesei kívánnak lenni a nyelvoktatási folyamat elemeinek úgy, mint a metodika, a tanterv és a tankönyv kiválasztása és alkalmazása, a célok és követelmények meghatározása, a tananyag kiválasztása és elrendezése, ennek bemutatása, gyakorlása, alkalmazása és értékelése.

A hallgatók saját magukról kialakult képe válaszaik alapján azt tükrözi, hogy a szaknyelvi tudásuk abban a fázisban van, hogy szükségleteik meghatározásánál a megszerzett ismereteik alkalmazását, a különböző kontextusokban való gyakorlás fontosságát hangsúlyozzák, azaz procedurális tudás (DeKeyser 2009) kialakítására vannak igényeik. Ezzel összefügg az a javaslatuk is, hogy a szaknyelvi órák ne heti 2 alkalommal, hanem nagyobb gyakorisággal és lehetőség szerint az általuk választott órasávban forduljanak elő. Minél kevesebb idő telik el ugyanis két gyakorlás között, és minél inkább a hallgatók igényeinek megfelelőek a körülmények, annál nagyobb az esély a deklaratív tudás procedurálissá válására (DeKeyser 2007, 2015).

Mind a nyelvi mérés eredményei, mind a szöveges válaszok arra hívják fel a figyelmet, hogy a szaknyelvoktatás hatékonysága csak akkor növelhető, ha egyrészt teret adunk a hallgatói autonómiának, és több otthon végezhető önálló feladattal támogatjuk a differenciálást, valamint rendszeres és gyakori számonkérést alkalmazunk. Ugyanebben az intézményben a 2017/18-as tanév második félévében végzett felmérésünk (Lukácsi–Füköh 2018) eredményei is hasonló eredményeket mutatnak: a hallgatók a nyelvi képzésük végére tervezett kollokviumot nem támogatták, helyette gyakori, rendszeres, komolyan vehető osztálytermi mérések iránti igényüket fejezték ki. Másrészt kulcsfontosságú annak biztosítása, hogy a hallgatók a képesszintjüknek megfelelő tankönyvből, illetve tananyagból tanuljanak. A 3 féléves szaknyelvi képzés 2 szakaszra való feldarabolása, a hallgatók visszajelzései alapján egymással nem összehangolt tananyag szerint haladás, a felvett adatok alapján láthatóan nem vezet nyelvi fejlődéshez.

Az előírások szerint zajló tantervbe ágyazott kutatás nem térhetett ki arra, hogy a tanórák számának vagy gyakoriságának differenciált változtatása, illetve a tankönyv nyelvtudásszinthez igazított megválasztása pozitív hatással lehet-e a képzés hatékonyságára. Alaptételként el kell fogadnunk, hogy a hallgatóság szaknyelvi fejlesztése a felsőoktatási intézmények feladata. A szakirodalomból ismert és elfogadott javaslat szerint az egyetemeken a szaktárgyaknak legalább egy részét célnyelven kellene oktatni a nyelvtudás fejlesztése és a motiváció erősítése érdekében (Nikolov 2011). Hasonlóan fontos a hallgatók fejlődésének és ezen keresztül a képzés hatékonyságának rendszeres

vizsgálata, lehetőség szerint több hullámban azonos hallgatóktól felvett adatok módszeres elemzésén és értékelésén keresztül. Jelen kutatásból az is látható, hogy az uniformizált képzés nem alkalmas differenciált fejlesztésre egy heterogén nyelvtudású populációban. A hatékony felsőoktatási nyelvtudásfejlesztés eleme kell, hogy legyen a hallgatóság nyelvtudásszint felméréssel történő felvétele és tanulócsoporthoz sorolása, a csoport igényeihez igazított képzés, az integrált – tehát szaktárgyakon keresztül történő – nyelvtudásfejlesztés, és a fejlődéskövetés, illetve a képzési hatékonyság rendszeres vizsgálata.

## IRODALOM

- 423/2012. (XII. 29.) Kormányrendelet: a felsőoktatási felvételi eljárásról.
- Bárdos, J. (1992): *History of FLT and the content structure of the 'method' concept*. Veszprém, Magyarország: Veszprémi Egyetem.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. Budapest, Magyarország: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Boncz Imre (2015): *Kutatásmódszertani alapismeretek*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Egészségtudományi Kar.
- Chapelle, C. A. – Enright, M. K. – Jamieson, J. M. (2008, szerk.): *Building a validity argument for the test of English as a foreign language*. New York, NY: Routledge.
- Clarke, S. (2009): Using curriculum-based measurement to improve achievement: A data-driven method provides the most reliable indicator of student progress in basic academic areas. *Principal*, 88/3, 30–33. [http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F\\_p30.pdf](http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2009/J-F_p30.pdf)
- Creswell, J. W. (2009): *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. W. – Plano Clark, V. L. – Gutmann, M. L. – Hanson, W. E. (2003): Advanced mixed methods research designs. In: Tashakkori, A – Teddlie, C. (szerk.) *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 209–240.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetzeti felmérések iskolai kontextusban: Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107/4, 321–355.
- DeKeyser, R. M. (2007): Situating the concept of practice. In: R. M. DeKeyser (szerk.) *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1–18.
- DeKeyser, R. M. (2009): Cognitive–psychological processes in second language learning. In: Long, M. – C. Doughty (szerk.) *Handbook of second language teaching*. Oxford, UK: Blackwell, 119–138.
- DeKeyser, R. M. (2015): Skill acquisition theory. In: Van Patten, B. – Williams, J. (szerk.) *Theories in second language acquisition* (2nd ed.). New York, NY: Routledge, 92–112.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Dörnyei, Z. (2009): *The psychology of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Fekete Adrienn – Csépes Ildikó (2008): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevel a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 18/10–11, 13–24. doi: 10.17543/ISKKULT.2018.10-11.13
- Foegen, A. – Espin, C. A. – Allinder, R. M. – Markell, M. A. (2001): Translating research into practice: Preservice teachers' beliefs about curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education*, 34/4, 226–236. doi: 10.1177/002246690103400405
- Fuchs, L. S. – Fuchs, D. – Hamlett, C. L. – Ferguson, C. (1991): Effects of expert system advice within curriculum-based measurement using a reading maze task. *Exceptional Children*, 20, 49–66. doi: 10.1177/001440299205800507
- Fűkőh Borbála (2016): Nyelvismeret, nyelvtanulási motiváció és második idegen nyelv: a nyelvi és motivációs felmérés néhány tanulsága a BGE turizmus–vendéglátás szakos I. évfolyamos hallgatók egy csoportjában. In: Váradi Tamás (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2016*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 19–30.
- Fűkőh, B. (2018): Language learning gains and motivation of L2 and L3 learners of ESP. In: Lehmann, M. – Nikolov, M. – Lugossy R. – Szabó, G. (szerk.): *UPRT 2017: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 177–188.
- Gersten, R. – Keating, T. – Irvin, L. K. (1995): The burden of proof: Validity as improvement of instructional practice. *Exceptional Children*, 61, 501–519. doi: 10.1177/001440299506100602
- Good, R. H. – Jefferson, G. (1998): Contemporary perspectives on curriculum-based measurement validity. In: Shinn, M. R. (szerk.): *Advanced applications of curriculum-based measurement*. New York, NY: Guilford Press, 61–88.
- Humphreys, P. – Haugh, M. – Fenton-Smith, B. – Lobo, A. – Michael, R. – Walkinshaw, I. (2012): *Tracking international students' English proficiency over the first semester of undergraduate study* (IELTS Research Report 2012/1). <https://www.ielts.org/teaching-and-research/research-reports/online-series-2012-1>
- Jang, E. E. – Wagner, M. – Park, G. (2014): Mixed methods research in language testing and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 123–153. doi: 10.1017/S0267190514000063
- Jessner, U. (2008): Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language teaching*, 41/1, 15–56. doi: 10.1017/S0261444807004739
- Jones, E. D. – Krouse, J. P. (1988): The effectiveness of data-based instruction by student teachers in classrooms for pupils with mild learning handicaps. *Teacher Education and Special Education*, 11, 9–19. doi: 10.1177/088840648801100102
- Kolen, M. J. (2007): Data collection designs and linking procedures. In: Dorans, N. J. – Pommerich, M. – Holland, P. W. (szerk.): *Linking and aligning scores and scales*. New York, NY: Springer. 31–55.
- Lazaraton, A. (2003): Evaluative criteria for qualitative research in applied linguistics: Whose criteria and whose research? *The Modern Language Journal*, 87, 1–12. doi: 10.1111/1540-4781.00175
- Lazaraton, A. – Taylor, L. (2007): Qualitative research methods in language test development and validation. In: Fox, J., Wesche, M., Bayliss, D., Cheng, L., Turner, C. E., Doe, C. (szerk.): *Language testing reconsidered*. Ottawa, Canada: University of Ottawa Press, 113–129.



- Lord, F. M. (1980): *Applications of item response theory to practical testing problems*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lukácsi Zoltán – Fűkőh Borbála (2018): Vizsgafejlesztés a magyar felsőoktatásban: Egy egyetemi szaknyelvi vizsga kidolgozása és fogadtatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 68/9–10, 42–63.
- Lukácsi, Z. (2015): Progress monitoring in business English at the Budapest Business School. In: Mihaljević Djigunović, J. – Letica Krevelj, S. (szerk.): *UPRT 2014: Empirical studies in English applied linguistics*. Zagreb: FF Press, 167–173.
- Lukácsi Zoltán (2016a): Értékeremtés a turizmus-vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi képzésében: Hogyan mérjük az oktatás megsegítésére. *Nyelvvilág*, 18/17, 5–18.
- Lukácsi, Z. (2016b): *Motivation and attainment in English for tourism among university undergraduates*. Poszterprezentáció a 13. EALTA Konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Mackey, A. – Gass, S. M. (2005): *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- McNamara, T. – Hill, K. – May, L. (2002): Discourse and assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 221–242. doi: 10.1017/S0267190502000120
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Nikolov Marianne (2011): Az idegen nyelv tanulása és a nyelvtudás. *Magyar Tudomány*, 172/9, 1048–1057.
- Richards, K. (2003): *Qualitative inquiry in TESOL*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Török Dóra – Csizér Kata (2007): Nyelvtanulási motiváció az angol szakos egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 17/11–12, 38–49.
- Tsushima, R. (2015): Methodological diversity in language assessment research: The role of mixed methods in classroom-based language assessment studies. *International Journal of Qualitative Methods*, 14/2, 104–121. doi: 10.1177/160940691501400202
- Van der Schoot, F. (2009): CITO variation on the Bookmark Method. In: Takala, S. (szerk.): *Reference supplement to the manual for relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Section I). Strasbourg, France: Council of Europe/Language Policy Division.
- VERBI Software (2016): MaxQDA (Version number 12). Berlin, Germany: Consult Sozialforschung GmbH.
- Verhelst, N. D. – Glas, C. A. W. – Verstralen, H. H. F. M. (1995): *One parameter logistic model OPLM. Computer software manual*. Arnhem: CITO.
- Waninge, F. – Dörnyei, Z. – De Bot, K. (2014): Motivational dynamics in language learning: Change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98/3, 704–723. doi: 10.1111/j.1540-4781.2014.12118.x