

LUKÁCSI ZOLTÁN – FÜKÖH BORBÁLA

## Vizsgafejlesztés a magyar felsőoktatásban: Egy egyetemi szaknyelvi vizsga kidolgozása és fogadtatása

### ÖSSZEFOGLALÓ

Kutatásunk fő célja, hogy egy esettanulmányon keresztül bemutassuk egy olyan, a magyar felsőoktatás keretein belül megvalósítható nyelvi vizsga kidolgozásának lépéseit, amely illeszkedik a jogszabályi és intézményi szabályozási rendszerbe, nem terheli túl az oktatókat, és megfelel a hallgatók igényeinek is. Ennek megfelelően kevert módszerű pedagógiai kutatásunk három kutatási kérdésre kereste a választ: (1) Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve? (2) Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandók az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés részeként? (3) Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről? Először az intézményi kereteket részletes dokumentumvizsgálattal tártuk fel. Másodszor az oktatói képességek és hajlandóságok felmérésére egy helyben kidolgoztuk és validált online kérdőívet használtunk. Harmadszor pedig a hallgatók igényeit kérdőíves módszerrel és interjúk során ismertük meg. A kutatás eredményeképp javaslatot fogalmaztunk meg egy lehetséges számonkérési formára, melyet egy szemeszteren keresztül három szaknyelvi angol tanuló csoportban próbáltunk ki.

**Kulcsszavak:** *felsőoktatás, szaknyelvoktatás, vizsgafejlesztés, szakmai kiselőadás, írásportfólió*

### 1. BEVEZETÉS

Bár a magyar felsőoktatásban tanuló összes hallgatónak csupán ötöde vett részt az egyetemük keretein belül nyelvkutatásban a 2016/2017-es tanévben (Hutter, 2017. augusztus 1.), diplomájuk értékét mégis nagyrészt a nyelvtudásuk adja. Különösen igaz ez a Budapesti Gazdasági Egyetem Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegen-

forgalmi Karán (KVIK) alapképzésben tanuló hallgatókra, akiknek az idegennyelvtanulás a képzési követelményeik közé tartozik. A turizmus-vendéglátás (TV) szakos hallgatók kimeneti követelményei két B2 szintű, államilag akkreditált szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga, melyek közül egy helyettesíthető egy általános C1 szintű (felsőfokú) nyelvvizsgával; a kereskedelem-marketing (KM) szakos hallgatóké pedig egy B2 szintű államilag akkreditált

szakmai anyaggal bővített nyelvvizsga, mely szintén helyettesíthető egy általános C1 szintű nyelvvizsgával. A kimeneti követelmények teljesítése érdekében a hallgatók tanulmányi követelményei közé tartozik a TV szakos hallgatóknak 3+3, illetve a KM szakosoknak 3 félév szaknyelvi gyakorlati kurzus. A KVIK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszék az alábbi nyelveket kínálja a hallgatók részére: angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol.

A TV és KM szakos agolt tanuló hallgatók körében 2013 ősze óta végeztünk hosszmetzeti nyelvi és motivációs mérést. A bemeneti és kimeneti mérésnek két

alapvető célja volt. Egyrészt praktikus célokat szolgáltak, hiszen eredményük volt a hallgatók csoportokba sorolásának alapja, másrészt pedig hosszmetzeti mérésekként képet adtak a hallgatók szaknyelvi fejlődéséről, az idegen nyelvi képzés hozzáadott értékéről. A nyelvi szint és a motiváció összefüggéseiről hosszmetzeti, követéses vizsgálat keretein belül a tanszéken számos publikáció született (*Fűkőb*, 2016, 2018; *Lukácsi*, 2015b, 2016a, 2016b).

2017 májusában a BGE szenátusa az idegen nyelv oktatására szakosodott tanszék vezetésének kérésére elrendelte egy helyi nyelvi vizsga bevezetését. A vizsga célja egyrészt, hogy a hallgatókat motiválja arra, hogy államilag akkreditált nyelvvizsgát tegyenek, másrészt pedig, hogy a tanszék bemutassa magas színvonalú vizsgáztatói tevékenységét. A megismert terv szerint a vizsga a BGE összes karán az összes tanított nyelven és szinten azonos követelményeket támasztott volna a hallgatók elé.

Jelen tanulmány a bevezetendő nyelvi méréshez kapcsolódó előkészítő munkát, vizsgálatokat, felméréseket mutatja be,

valamint ezek alapján megfogalmaz olyan javaslatokat, amelyek – az egyszemeszteres kipróbálás alapján – mind az oktatók, mind a hallgatók számára elfogadható formájú és tartalmú számonkérést eredményezhetnek.

## 2. CÉLOK ÉS KUTATÁSI KÉRDÉSEK

A kutatásunk célja elsődlegesen az volt, hogy feltárjuk, a fent vázolt intézményi keretek között hogyan tudunk egy olyan belső vizsgát fejleszteni, amely figyelembe ve-

szí az oktatók szakmai erőforrásait, az oktatói, kutatói és vizsgáztatói munka tekintetében figyel az időbeli leterhelhetőségre, valamint nem utolsó sorban külön anyagi erőforrás nélkül kivitelezhető. Mindezek

mellett pedig természetesen figyelembe veszi a hallgatók nyelv tanulási igényeit, preferenciáit és változatos nyelvi szintjüket is. Mindezek feltárására három kutatási kérdést fogalmaztunk meg:

1. Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve?
2. Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandóak az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés folyamatában?
3. Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről?

Másodlagos célként azt tűztük ki, hogy a jelen kutatás olyan több pilléren álló keretet biztosítson a tervezéshez, amelyet más felsőoktatási intézmények is fel tudnak használni belső vizsgafejlesztési projek-

a vizsga a BGE összes karán az összes tanított nyelven és szinten azonos követelményeket támasztott volna a hallgatók elé

tekhez; vagy akár a tanulmány keretében bemutatott – és egy szemeszteren keresztül kipróbált – javasolt mérési formákat további próbának vessék alá. Fontosnak tartjuk, hogy tanszéki munkacsoportunk egy karokon, de akár intézményeken átívelő jó gyakorlatokat bemutató és alkalmazó közösség része legyen.

Az eredeti célok közt ugyan nem szerepelt, de a kutatásról való beszámolóson túl a tanulmánnyal azt is szándékukban áll bemutatni, hogyan születnek döntések a felsőoktatás keretein belül, azaz a döntéshozók milyen mértékben veszik figyelembe a szakmai javaslatokat, valamint az oktatói és hallgatói igényeket.

### 3. A KUTATÁS MÓDSZERE ÉS RÉSZEREDMÉNYEI

Kevert módszerű pedagógiai kutatásunk három adatforrásra támaszkodott. Először az intézményi kereteket részletes dokumentumvizsgálattal tártuk fel. Másodsor az oktatói képességek és hajlandóságok felmérésére egy helyben kidolgozott és validált online kérdőívet használtunk (Lukács, 2018). Harmadszor pedig a hallgatók igényeit kérdőíves módszerrel és interjúk során ismertük meg.

Kutatásunk feltáró jellegéből adódóan hipotéziseket nem fogalmaztunk meg. Az adatfelvételi tervünk ciklikus volt, melyben az egyes felszínre hozott és láthatóvá váló mintázatok, markáns tulajdonságok tovább alakították, formázták a következő mintavételt. Az adatfelvétel és -feldolgozás iteratív voltából adódik az, hogy a komplex kérdőíves felmérés és a hallgatói interjúk eredményeit be tudtuk építeni abba a

módszertani műhelymunkába, amelyben a nyelvtanárok véleményét kérve bemutattuk a számonkérésre alkalmasnak ítélt feladatokat.

#### 3.1. Dokumentumvizsgálat

A kutatás első lépéseként dokumentumvizsgálatra azért volt szükség, mert a szaknyelvoktatás sajátos helyzetéből adódóan a kurzusok minden esetben gyakorlati órák, melyek gyakorlati jeggyel zárulnak. Meg kellett vizsgálni tehát, hogy a tanulmányi és vizsgaszabályzat ad-e lehetőséget arra, hogy egy gyakorlati jellegű kurzushoz vizsgát párosítsunk, illetve a vizsgának lehet-e írásbeli és szóbeli része.

A 2017-ben, a kutatás kezdetekor hatályos tanulmányi és vizsgaszabályzat (BGE TVSZ, 2016) 42. § (1) kimondja, hogy a „különböző tantárgyak számonkérésének módját (gyakorlati jegy, kollokvium, stb.)

a nyelvtanárok véleményét kérve bemutattuk a számonkérésre alkalmasnak ítélt feladatokat

a mintatanterv határozza meg. A feltételek teljesítésének módját az intézetek/intézeti tanszékek határozzák meg és ezt a hallgatói tájékoztatóban közlést tesznek.” Ugyanezen paragrafus (3) b) pontja

határozza meg, hogy a kollokvium, azaz az egyetemi vizsga „keretében arról kell meggyőződni, hogy a hallgató milyen szinten sajátította el a tananyagot, hogyan képes alkalmazni az adott tárgyhoz kapcsolódó korábban megszerzett ismereteit”, formáját tekintve pedig „lehet szóbeli, írásbeli és/vagy elektronikus” (kiemelés tőlünk).

Az idézetekből látható, hogy a vizsgaszabályzat egyrészt korlátozott kereteket biztosít egy jól működő idegen nyelvi vizsga bevezetéséhez. A dőlt betűvel kiemelt rész például meghatározza, hogy kollokviummal az adott tárgyhoz kap-

csolódó ismereteket, azaz egy félév anyagát lehet számon kérni, a nyelvoktatás sajátosságait figyelembe vevő, azaz több féléven keresztül elsajátított készségeket mérő vizsgafajta, úgy mint önálló vizsga, szigorlat, nyelvi alapvizsga, a vizsgaszabályzat nem ismer. Másrészt rendkívül nagy szabadságot ad az egyes intézeteknek és tanszéknek egy-egy kurzus teljesítésének módjában.

A fenti okokból kifolyólag a tanári kérdőív kérdéseinek összeállítása során a számonkérés formájára

és tartalmára vonatkozóan csak nyitott kérdéseket alkalmaztunk, semmiben nem korlátoztuk a tanszék oktatóinak válaszlehetőségeit, mert azt akartuk feltárni, hogy milyen számukra ideális formát és tartalmat képzelnek el a szaknyelvoktatók az új szaknyelvi mérés keretében.

Alapvető elvárásunk az volt, hogy a felmerülő gondolatok, javaslatok így leginkább szakmai alapokra fognak támaszkodni, ezzel pedig elősegítjük azt, hogy a bevezetendő új szaknyelvi mérés a lehető legjobban szolgálja a szaknyelvoktatás, az oktatók és a hallgatók érdekeit – nem pedig a létező keretek közé szorított félmegoldás lesz belőle. Várakozásaink közé tartozott az is, hogy a felmerülő szakmai alapon tett javaslatok alapján esetlegesen a TVSZ is módosulhat, akként, hogy belekerül a sajátos formájú, belső egyetemi szaknyelvi vizsga, melyet a jövőben minden hallgatónak az általa intézményi körülmények között tanult idegen nyelvből le kell majd tennie.

### 3.2 Az oktatói kérdőív

A kérdőív első része az oktatók nyelvvizsgáztatással kapcsolatos ismereteit és jártas-

ságát volt hivatott feltárni. A második rész a bevezetendő számonkéréssel kapcsolatos oktatói véleményeket, elképzeléseket nyitott kérdéseken keresztül vizsgálta. A harmadik rész az oktatói hajlandóságon belül a szabad kapacitást és a munkamegosztást

tárta fel.

A kérdőív fejlesztése és validálása a nyár folyamán, a válaszok begyűjtése 2017 szeptemberében történt. A validálás során a tanszék vezetői (az intézetvezető, a tanszékvezető és a nyelvi osztályvezetők) töltötték

ki a kérdőívet. A kitöltés során felmerült javaslatokat, kérdéseket az általunk ismert célcsoport jellemzőinek, ismereteinek, motivációjának függvényében a kérdőívbe beépítettük. A tanszék oktatói közül 25-en töltötték ki a nyelvi vezetők által körbeküldött kérdőívet. A felmérés 3 részből állt, melyekkel azt kívántuk láthatóvá tenni, hogy a) a tanszék oktatói mennyire jártasak a nyelvtudásmérés elméletében, b) ki nek milyen elképzelése van a bevezetendő új számonkérésről, s hogy c) kire milyen területen lehetne számítani a közös munka során.

#### 3.2.1. Az oktatók nyelvtudásmérési műveltsége

A felsőoktatási előírások és az intézményi elvárások részletes vizsgálatát követően tehát először fel kellett tárunk, mennyire jártasak a KVIK Turizmus-Vendéglátás Szaknyelvi Intézeti Tanszéken alkalmazásban álló oktatók a nyelvtudásmérés elméletében és gyakorlatában. A szakirodalomban közölt eszközök mintájára (Fulcher, 2012), de a lokális célok maximális figyelembevételével saját online kérdőívet fejlesztettünk. A nyelvtudás-

mérési műveltség két nagy területét céloztuk meg: (a) nyelvi mérés és (b) értékelés. A 13 itemből álló kérdőívet a szakértői véleményezés után, minőségi próbának vetettük alá, szükség esetén módosítottuk, majd kis mintán ( $N = 6$ ) előteszteltük. A tartalomlag és formailag is véglegesített mérőszöveget 2017 őszén a nyelvi vezetők körlevelében eljuttatták az osztályoknak. A felkérés nyomán 25 oktató – a szaknyelvet tanító kollégák 69,45%-a – töltötte ki a kérdőívet.

A válaszadókat arra kértük, hogy ötfokú skálán jelezzék, milyen mértékben értenek egyet a kérdőíven szereplő állításokkal. A válaszokat faktoranalízisnek vetettük alá, hogy lássuk, a mögöttes struktúrák igazolják-e a megcélzott két komponens jelenlétét. A

főtengegy módszerrel végzett elemzés megerősítette a kérdőív mérési és értékelési vetületét. A válaszok alapján megállapítottuk, hogy a tanszéki oktatók helyesen használják (a) a közvetlen értékelés, (b) a szummatív értékelés, és (c) a szintező vizsgák fogalmát, ezért ezekre építhetünk a tesztfejlesztés folyamatában. Ugyanakkor az is világossá vált a számunkra, hogy a munkatársak számára nem érthető (a) a közvetítés és (b) a szintvizsga fogalma, valamint (c) a produktív nyelvi cselekvések mérésének gyakorlata.

A kérdőívünk első felének tanulsága, hogy a tanszéken alkalmazásban álló oktatókkal hatékonyan lehet dolgozni egy szummatív – tehát az idegen nyelvi képzés során elsajátított tudást összegző – szintező vizsgán, melyben a feladatok közvetlenül a mérési célra irányulnak. Emellett a produktív nyelvi tevékenységek, illetve jelentőségük (Luoma, 2004; Weigle, 2002) felismertetése érdekében szükség van az oktatók vizsgáztatási képzsére. További

tapasztalatunk: igény mutatkozik arra, hogy a kidolgozásra váró számonkérési forma lehetőség szerint ne tartalmazzon fordítást, és ne egy adott szint mérésére irányuljon.

### 3.2.2. Oktatói vélemények és elképzelések a bevezetendő számonkérésről

A második rész 19 itemből állt, melyek mind nyitott kérdések voltak, hogy ne korlátozzák a szabad gondolkodást és a véleményformálást. A kitöltőktől a kérdőívhez kapcsolt bevezetőben azt kértük, hogy a kérdésekre részletes válaszokat adjanak, és válaszukat minden esetben indokolják. En-

nek eredményeképp a 25 résztvevő nagyon jó minőségű válaszokat adott, összesen 7.371 szóban. A válaszokat a *MaxQDA* szoftver (v12) segítségével elemeztük, azaz feltártuk, milyen tematikus kategó-

riák jelennek meg a válaszokban, valamint ezeken keresztül milyen elképzelések rajzolódnak ki a bevezetendő számonkérési formáról.

A tematikus elemzés során az elképzeléseken belül 12 kategóriát azonosítottunk, melyeket két nagy csoportba sorolhatunk: a) a számonkérés formája és b) a számonkérés tartalma. Azonban a formán és a tartalomra belül tipikusan felmerülő témák jól látható ellentmondásokba rendeződtek. Mindkét csoportban két, egymástól élesen különböző számonkérési elképzelés rajzolódnak ki a válaszokban: (a) a sztenderdizált mérés sajátosságait figyelembe vevő megközelítés, valamint (b) az egyetemi oktatás sajátosságait figyelembe vevő megközelítés. Ezeket az egymással szemben álló elképzeléseket az 1. táblázat mutatja be.

a lokális célok maximális  
figyelembevételével  
saját online kérdőívet  
fejlesztettünk

## 1. TÁBLÁZAT:

Az oktatói kérdőívben felmerülő igények ellentmondásai

	Sztenderdizált mérés	Osztálytermi mérés
A számonkérés formája	önálló vizsgamodul, bármely félévben felvehető	gyakorlati órához (szemináriumhoz) kötött vizsga
	a három nyelvi félév után elért szaknyelvi tudást méri	a harmadik félév végi tárgyhoz kapcsolódik, egy félév értékelését végzi
	a szubjektív értékelésű vizsgarészeket független vizsgáztató értékeli	része az osztálytermi mérés / órai munka is
A számonkérés tartalma	minden csoport számára azonos szintű feladatokat tartalmaz	tekintettel van a nyelvi csoportok sokféle különböző nyelvi szintjére
	eredeti gazdasági és turizmus szaknyelvi anyagokat tartalmaz*	B1-B2 szintű szaknyelvi anyagokat tartalmaz
	négy készség (beszédfértés, beszédalképeség, olvasásértés, íráskészség) mérését végzi	beszédfértés- és íráskészség-feladatokat – az oktatókra túl nagy terhet hárító munkaigényességük miatt – nem tartalmaz

\* Az anyanyelvi beszélők által anyanyelviük számára létrehozott szövegek megjelölésére a tanulmányban az „eredeti” kifejezést használjuk.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az alapvető ellentmondás már a két kategória megalkotása során kirajzolódott. Az oktatók egyik része a sztenderdizált mérést preferálta, tehát fontosnak tartotta, hogy a teszt minden hallgató számára azonos feladatokat tartalmazzon; mind a vizsgázás, mind pedig az értékelés azonos feltételekkel valósuljon meg. Ezzel szemben szintén jelentős igény mutatkozott az olyan mérésre is, amelyet jellemzői alapján inkább az osztálytermi mérés körébe sorolhatnánk, azaz ahol a hangsúly az adott

kurzuson való fejlődésen, valamint a hallgatók és a tanszék felé való visszajelzésen volt.

Először is az arra vonatkozó igényt fogalmazták meg a tanszék oktatói, hogy a bevezetendő új nyelvi mérés egy, az egyetem keretein belül tanult nyelv tanulásának lezárása legyen. A korábban vázolt képzési követelmények 3, illetve 3+3 félévi nyelvi tanulmányokat írnak elő, azonban a gyakorlat azt mutatja, hogy a hallgatók – változatos nyelvi szintjük miatt – a 6 nyelvi

félévet többféle kombinációban teljesítik, ami lehet 0+6, 1+5, 2+4 (vö. *Fűkőh*, 2016; *Lukácsi*, 2015b). Ennek alapján jogosnak tűnik az az igény, hogy a számonkérés önálló vizsgamodulként a tanulmányok során bármikor felvehető legyen. Ezzel szemben szintén jelentős volt annak az igénynek a megfogalmazása is, hogy a számonkérés a harmadik félévi szaknyelvi gyakorlati órához kapcsolódjon. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy egyrészt fontos, hogy egynél több félév anyaga képezze a szaknyelvi számonkérést, azonban többekben felmerült, hogy az egyetemi vizsga (kollokvium) az adott félév anyagára épülhet.

Látható az is, hogy az oktatók fontosnak tartják, hogy saját hallgatóik értékelésébe beleszólásuk legyen, tehát a kollokviumi jegybe az órai munka és az osztálytermi mérések eredményei is tartozzanak bele. Ezzel szemben nagy támogatást élvezett az a gondolat is, hogy a

vizsgán független vizsgázatók értékeljék a szubjektív értékelésű részeket, épp a számonkérés komolysága érdekében.

A következő, mondhatjuk, hogy legfontosabb pont a számonkérés nyelvi szintjének meghatározásával kapcsolatos. Annak ellenére, hogy a kérdőív első részéből kiderült, hogy az oktatók nem ismerik pontosan a *szintező* és *szintvizsga* fogalmakat, önálló megfogalmazású válaszaikban mindkettő felmerült. Egyrészt igénylik azt, hogy a hallgatók az egyetemi nyelvi tanulmányaik során jussanak el egy bizonyos minimum-

szintre, és ez legyen a nyelvi számonkérés szintjéhez illesztve, azonban sokan tekintettel lennének a hallgatók változatos nyelvi szintjére, melynek mérésére színtező vizsga lenne alkalmas.

A nyelvi szinthez kapcsolódik a számonkéréshez felhasznált anyagok autentikussága<sup>1</sup> is. Sokan tartották fontosnak azt, hogy eredeti gazdasági szaknyelvi anyagokkal mérjük a hallgatók nyelvtudását, ezzel szemben szintén számos oktató ismét csak tekintettel

lenne az alacsonyabb nyelvi szinten lévő hallgatókra, és az eredeti helyett a B1/B2 szintű adaptált anyagokat támogatná.

Az utolsó ellentmondás a mért készségek tekintetében merült fel – azaz hogy milyen készségeket érdemes mérni, azzal szemben, hogy milyen készségek mérését lehet megszervezni az adott körülmények között. Sokan fontosnak tartották a négy készség (beszédértés, beszédkézség, olvasásértés, íráskészség) mérését, külön kiemelték, hogy a beszédkézség mérése megfelelő komolyságot ad a számonkérésnek, azonban az is jellemző válasz volt, hogy a beszédértés és az íráskészség mérése túl nagy terhet róna a tanszék oktatóira; az előbbi esetben még a

tanszékre háruló túlzott anyagi teher is felmerült (hangfelvételek készítése vagy épp jogdíjak kifizetése).

A válaszokból látható, hogy a tanszéki oktatók komolyan vették a kérdőíves felmérést, jó minőségű válaszokat kaptunk, melyek több oldalról mérlegelték a beve-

jogosnak tűnik az az igény, hogy a számonkérés önálló vizsgamodulként a tanulmányok során bármikor felvehető legyen

a tanszéki oktatók komolyan vették a kérdőíves felmérést, jó minőségű válaszokat kaptunk, melyek több oldalról mérlegelték a bevezetendő új nyelvi mérés körülményeit

<sup>1</sup> Az „autentikus” kifejezést *Widdowson* (1979) az olvasó vagy hallgató és a szöveg közötti interakcióként, *Bachman* és *Palmer* (1996) pedig a nyelvvizsgafeladat és a célnyelvi nyelvhasználat közötti megfeleltethetőségként definiálja.

tendő új nyelvi mérés körülményeit. Azonban az is egyértelműen kirajzolódott, hogy az egyetemi szaknyelvoktatás összetettsége, illetve a hallgatók sokféle nyelvi szintje miatt annyiféle és olyan mennyiségű követelménynek, igénynek kellene megfelelni, hogy ezeket egyetlen belső fejlesztésű, osztálytermi mérést is tartalmazó vizsgával nehéz volna teljesíteni.

A válaszokból tehát ebben a szakaszban – a tematikus elemzés után – próbáltuk kiemelni azokat a legfőbb tulajdonságokat, amikben az oktatók egyetértenek, és ennek alapján megfogalmazni egy olyan javaslatot, ami mind a hallgatók, mind pedig az oktatók igényeit kielégíti, megfelel a vizsgaszabályzatban foglaltaknak, több készséget mér több nyelvi szinten, és mindezek mellett célnyelvi forrásokból származó feladatokat tartalmaz.

### 3.2.3. Az oktatók terhelhetősége

Egy többletfeladat bevezetése természetesen külön munkavégzést is igényel. A tanári kapacitások feltárása érdekében a kérdőív harmadik részében arra kértük a válaszadókat, nyilatkozzanak arról, hogy az új idegen nyelvi felmérésben milyen szerepet tudnak és akarnak vállalni. A kérdőívben a tesztírás és -fejlesztés valamennyi lépését igyekeztünk lekövetni, így az oktatók a következő feladatkategóriák közül választhattak, akár többet is: (a) feladatírás, (b) feladatfejlesztés, (c) teremfelügyelet, (d) ellenőrzés, (e) adatrögzítés, (f) adatfeldolgozás és (g) eredményszámítás. (Egy idegen nyelvi felmérés gyakorlati kivételzése a fentiekben túl számos más munkamozzanatot is tartalmaz a sokszorosítástól kezdve, az időpontok meghirdetésén és a hallgatók beosztásán át, a feladatkészlet

nyilvántartásáig. Azonban meggyőződésünk és tapasztalatunk szerint a beszámoltatás logisztikai és egyéb járulékos feladatait pusztán az oktatók munkaterhelésének növelésével nem lehet megoldani. Ezekre a mozzanatokra éppen ezért a kérdőívben nem is tértük ki.)

Válaszaik alapján az oktatók leginkább a teremfelügyelet ellátására tartották alkalmasnak magukat ( $N = 19$ ), amit a feladatírás és -fejlesztés követett ( $N = 16$ ), majd az ellenőrzés és adatrögzítés ( $N = 14$ ) következett. A speciális tudást igénylő adatfeldol-

gozásra hat, eredményszámításra pedig négy oktató tartotta alkalmasnak magát. Minden résztvevő megtalálta a számára alkalmas munkarészt, sőt két válaszadó valamennyi lépésben jártasnak jelölte meg magát. Az oktatói

hajlandóság az egyes feladatok elvégzésére nagyrészt az alkalmassághoz hasonló képet mutatott. Feladatot írnának a legtöbben ( $N = 17$ ), amit a feladatfejlesztés ( $N = 16$ ), majd a válaszok ellenőrzése ( $N = 10$ ) követett. Teremfelügyeletet, illetve adatfeldolgozást kilencen, adatrögzítést nyolcan, eredményszámítást pedig négyen végeznének szívesen.

Az esetek túlnyomó többségében az oktatók olyan munkavégzésre mutattak hajlandóságot, amire alkalmasnak ítélték magukat. Sajátos és markáns kivételt képzett a teremfelügyelet, ahol a feladat elvégzésére magát alkalmasnak tartó oktatók többsége nem mutatott hajlandóságot a feladat elvégzésére. Esetenként a válaszadók olyan munkát is szívesen végeznének, amire nem tartják magukat pillanatnyilag alkalmasnak. Ilyen volt egy-egy esetben az adatfeldolgozás és az eredményszámítás. Ez utóbbi jelenség minden bizonnyal az oktatók szakmai továbbképzési igényét jelzi.

esetenként a válaszadók olyan munkát is szívesen végeznének, amire nem tartják magukat pillanatnyilag alkalmasnak

Az oktatói alkalmasság és hajlandóság felmérése alapján azt mondhatjuk, hogy a fent megjelölt feladatokat a tanszéki állomány képes és hajlandó elvégezni azzal a megkötéssel, hogy számos lényeges, de fel nem sorolt kivitelezési munkalépés ellátására más – esetlegesen az egyetemen kívüli – erőforrás lekötésére lehet szükség.

### 3.3. A hallgatói interjúk

A szakma elméleti keretezése, az intézményi szabályozó háttér és a tanári képességek és kívánalmak mellett a hallgatóság véleményére is kíváncsiak voltunk a bevezető

dő nyelvi számonkéréssel kapcsolatban. 2018 tavaszán két másodéves tanuló-csoportban ( $N = 39$ ) végeztünk adatfelvételt strukturált interjúk formájában. A kérdéseket három

téma köré csoportosítottuk: (a) kimeneti követelmények, (b) képzési követelmények, és (c) igényfelmérés az új nyelvi felmérésről. Az adatfelvételt személyesen, a tanórán kívül végeztük, ügyelve arra, hogy minden hallgató ugyanazokat a kérdéseket kapja, azonos sorrendben. Világossá tettük, hogy helyes válasz nincsen, ezzel sarkallva a hallgatóságot az őszinte válaszadásra.

A kimeneti követelményekkel kapcsolatban megállapítottuk, hogy hét hallgató rendelkezett általános felsőfokú vagy szaknyelvi középfokú nyelvvizsgálóval (17,94%). Számukra a képzés már csak formalitást jelenthetett. Az egyetemisták túlnyomó többsége azonban aktívan készült valamelyik államilag akkreditált szaknyelvi vizsgára.

A képzés jelenlegi rendszerében a szaknyelvi képzés mindhárom féléve gyakorlati jeggyel zárul. A két tanulócsoporthoz négy hallgató jelezte (10,25%), hogy hasznosnak

tartaná, ha a nyelvi tanulmányok vizsgával záródnának. Ezt azzal indokolták, hogy „jobban odafigyelnének a diákok az órán”, illetve, hogy a vizsgáztatás „szigorúbb környezetben történik, így nagyobb a nyomás” a tanulón. Velük ellentétben 35 hallgató nem tartotta hasznos ötletnek a számonkérési forma megváltoztatását, mert „így jobban eloszlik a tanulnivaló, mint ha egy nagy vizsga van a végén”, „amúgy is sok tantárgyból kell vizsgázni”, vagy egyszerűen „a gyakorlati óra legyen gyakjegyes”. Egy válaszadó párhuzamot vont egy másik tantárgyban sikertelenül bevezetett változtatással: „Felesleges. Úgyis megírjuk a Zh-kat. Közgázból sem érttem,

hogy ha volt egy bevált módszer, hogy két Zh-t írtunk, akkor most minek kell vizsgázni”.

Amennyiben bevezetnének egy új nyelvi számonkérési formát, akkor

a többség ( $N = 29$ ) a szóbeli vizsgát tartaná hasznosabbnak, mivel „azt kevésbé gyakorolják az emberek”. A szóbeli vizsga hallgatók által javasolt feladatai között szerepelt (a) a beszélgetés, (b) a témakifejtés, (c) a vita partnerrel és (d) a szerepjáték.

Összességében tehát az interjúk arra engedtek következtetni, hogy a hallgatók nem támogatják az új nyelvi felmérés bevezetését. Megítélésük szerint egy újabb vizsga további tanulmányi terhet jelentene a számukra, mindamelllett tényleges pozitív képzési vagy kimeneti hozadéka nem lenne.

a hallgatók nem támogatják az új nyelvi felmérés bevezetését

## 4. AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE-VÁLASZOK A KUTATÁSI KÉRDÉSEKRE

A dokumentumvizsgálat, az oktatói kérdőív és a hallgatói interjúk alapján kutatási

kérdéseinkre a következő válaszokat kaptuk:

*1. Milyen idegen nyelvi számonkérés illeszkedik az intézmény működési szabályzatába a szaknyelvi kurzus sajátosságait figyelembe véve?*

A TVSZ áttekintése, elemzése alapján elmondhatjuk, hogy egy új nyelvi vizsga önálló vizsgamodulként való bevezetése csak a TVSZ módosításával lehetséges. Azonban egyetlen változtatással már lehetőség nyílna arra, hogy a több nyelvet tanuló hallgatók a jelenleg elérhető nyelvi tanulmányok kombinációjának (0+6, 1+5, 2+4, 3+3) bármelyikében rugalmasan fel tudják venni a vizsgát, és teljesíteni tudják a követelményeket; a hatályos szabályzat jelenleg nyelvi vizsgára kollokviumként, tehát egy egyféléves tárgy lezárásaként ad lehetőséget, amely a nyelvi képzés gyakorlatorientáltsága és szemináriumi jellege miatt nem ideális.

*2. Milyen feladatok elvégzésére képesek és hajlandóak az intézmény oktatói a nyelvi számonkérés folyamatában?*

Nyelvtudásmérési műveltségük alkalmassá teszi az oktatókat arra, hogy minden nyelvhez kidolgozzanak egy szintező vizsgát, mely közvetlenül méri a nyelvi tanulmányok során oktatott tananyag elsajátítását.

Az oktatói kérdőív elemzése alapján megállapíthatjuk, hogy az oktatóknak rendkívül összetett és változatos elképzelésük van a nyelvi mérés tartalmáról és formájáról. Bár felismerik, hogy egy új feladat számukra többletterhelést jelent, mégis konstruktívan állnak a kihíváshoz. Erre a legjobb példa a négy készség mérésének kérdése. Többen tartanak a produktív készségek mérésének időigényességétől, ennek ellenére abban a válaszadók szinte

mindegyike egyetértett, hogy a beszédkészség mérése elengedhetetlen. Az oktatók kifejezetten ragaszkodnak a saját hallgatóik beszédkészségének méréséhez. Ez összhangban van a hallgatók igényeivel, akik szintén a „szóbeli” vizsgához viszonyultak inkább pozitívan.

Az oktatók összességében alkalmasnak ítélik magukat és általában hajlandónak mutatkoznak egy idegen nyelvi felmérés gyakorlati kivitelezésére, amennyiben az adminisztratív és más, jellemzően a tágan értelmezett nyelvtanári munkán túlmutató feladatok ellátásához segítséget kapnak.

*3. Hogyan vélekednek a hallgatók a bevezetendő nyelvi számonkérésről?*

A hallgatók nem támogatják egy új idegen nyelvi felmérés bevezetését.

Megítélésük szerint rontana a tanulmányi rend átláthatóságán és következetességén, miközben előnyökkel nem járó plusz terhelést jelentene. Néhány hallgatót frusztrációval, vagy egyenesen félelemmel töltene el, mások szerint pedig rossz hatással lehet a jelenleg folyamatos készülést igénylő szemináriumi órai munkára is.

## 5. A FEJLESZTÉS LEHETŐSÉGEI – AZ ELÉG JÓ VIZSGA FELÉ

Ahogy a kutatási módszerekről szóló fejezetben is írjuk: fontosnak tartottuk, hogy a feltáró munka során elért eredményeket a tanszék oktatóival megismertessük, illetve bemutassuk, hogy a hárompilléres elemzés alapján a számonkérésnek milyen lehetőségei vannak.

A kutatási kérdésekre adott válaszok alapján egyértelművé vált, hogy a számonkérés a helyi igényekre kell szabni annak

egy új feladat számukra többletterhelést jelent, mégis konstruktívan állnak a kihíváshoz

érdekében, hogy a résztvevő felek (a hallgatók, az oktatók és az intézmény vezetése) érdekeit minél inkább képviselje, illetve ezen érdekek csak a lehető legkisebb mértékben sérüljenek. Annak ellenére, hogy az oktatóknak nem volt egységes álláspontjuk az új mérésről, a hallgatók pedig egyértelműen elutasítóak voltak egy új számonkérésrel kapcsolatban, a bevezetés mégis elkerülhetetlen volt, hiszen a vezetés erről már korábban döntést hozott.

A továbblépés érdekében tehát módszertani műhelyt szerveztünk a vizsgafejlesztés szakmai alapjairól az oktatók számára, ahol bemutattuk az eredményeket, melyek a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés során születtek. A műhely konkrét célja volt, hogy szakmai továbbképzés formájában támpontokat adjon az oktatóknak annak felismeréséhez, hogy általában milyen szempontokat kell szem előtt tartani, amikor egy új, nyelvtudás mérésére alkalmas eszközt tervezünk és fejlesztünk, valamint hogy az adott – korántsem ideális – helyzetben mégis olyan mérési formát mutassunk be, ami minden részt vevő fél számára elfogadható, és kiegészítheti a tanszéki hosszszemle mértékű jó gyakorlatát.

A vizsgafejlesztést *Bachman* és *Palmer* (1996) jóságmutatóin keresztül közelítettük meg. A tökéletes mérőeszköz hat jóságmutatója – (a) konstrukció validitás, (b) megbízhatóság, (c) autenticitás, (d) interaktivitás, (e) tesztelés és (f) gyakorlatiasság – mind magas értékkel rendelkezik. Ennek megfelelően egy vizsgával a leginkább ideális esetben valóban azt mérjük, amit mérni szeretnénk; több alkalommal ismétlődő méréssel is ugyanazon eredményeket kapjuk; a mért készség a való életben történő nyelvhasználatot tükrözi; amely mellett

a vizsgázó más készségei is megjelennek. Továbbá a mérésnek pozitív hatása van az oktatókra, hallgatókra és az oktatási programra; valamint mindezek mellett a mérés a gyakorlatban megvalósítható.

A műhely előadói hangsúlyozták, hogy a tökéletes vizsga helyett az adott kontextusban az *elég jó vizsga* elérésére kell törekedni, hiszen a hat jóságmutató csak a leginkább ideális esetben tudna egyaránt

magas értékkel rendelkezni. Az adott élethelyzet szűk mozgásterében reálisan megvalósítható elég jó vizsga ésszerű kompromisszumok eredménye. Lehet, hogy egy-egy mutató alacsony értékkel rendelkezik majd, de ezeket kompenzálja a többi esetenként kimagasló értéke.

Mivel a felmérés során kiderült, hogy a bevezetendő vizsgával kapcsolatban nagyon sok igénynek kell megfelelni – de csak a tanszéki erőforrásokra, lehetőségekre és tudásra támaszkodhatunk, a műhely során az oktatók az e tekintetben megköthető kompromisszumokat járták körül. Mind a vizsgafejlesztés, mind a feladatírás hosszadalmas és összetett folyamat, ezért a bevezetendő mérésnek azon jóságmutatókkal kell rendelkeznie, amelyek alapján egy olyan vizsgát tudunk létrehozni, ami elfogadhatóan mér, autentikus, de egyben kivitelezhető, megvalósítható, nem haladja meg a belső erőforrásokat.

A 2013 óta alkalmazott sztenderdizált és KER-illesztett szaknyelvi mérés a receptív nyelvi tevékenységekre és a szaknyelvhasználatra fókuszált, mégis alkalmas volt arra, hogy a döntéshozókat informálja a tanszéken zajló szaknyelvi oktatás minőségéről (*Lukácsi*, 2015a) és a hallgatók nyelvi és motivációs szintjének

olyan vizsgát tudunk létrehozni, ami elfogadhatóan mér, autentikus, de egyben kivitelezhető, megvalósítható, nem haladja meg a belső erőforrásokat

változásáról (Fűköh, 2018). Ennek a tesztnek a kiegészítésére tettünk javaslatot olyan módon, hogy az elég jó vizsga fogalmát az osztálytermi mérésre alkalmaztuk, és a már meglévő szaknyelvi feladatsort produktív nyelvi cselekvéseket mérő részekkel egészítettük ki.

A módszertani műhely során mutattuk be a tanszék oktatóinak az írásportfóliót és a *szakmai kiselőadást* mint megoldási javaslatokat a tanszéki nyelvi mérés komplex helyzetére. Két olyan feladattípust választottunk tehát, amelyek a felsőoktatásban alkalmasak szaknyelvi mérésre, tekintettel vannak a hallgatók különböző nyelvi szintjére, több készség mérésére jók, figyelembe veszik a hallgatók jövőbeli munkaerő-piaci igényeit, valamint a szaknyelvi oktatás lezárására is alkalmasak, tehát mind osztálytermi mérést, mint pedig vizsgaszituációban való értékelést tartalmaznak. A tanszék oktatói nagy arányban támogatták a kezdeményezést, és felismerték a két feladattípus közvetlen és közvetett hasznát az egyetemi szaknyelvoktatásban. Az alábbiakban röviden ismertetjük a két produktív nyelvi cselekvést mérő feladattípust és bemutatjuk alkalmazhatóságukat a szaknyelvi oktatásban.

### 5.1. Az írásportfólió

A korábban felsorolt sokrétű oktatói és hallgatói igények közül a legfontosabbakat kiemelve (változatos nyelvi szinten zajló oktatás, kötelező B2 szintű szaknyelvi vizsga) azt látjuk, hogy az új nyelvi mérés célja egy olyan írásbeli vizsgarész létrehozása kell, hogy legyen, amely a hallgatók többféle nyelvi szintjéhez igazodik, de mégis azokat a készségeket erősíti, amelyek a

szaknyelvi vizsgához szükségesek, és motiválják a hallgatókat a minősítés mielőbbi megszerzésére.

Ezek alapján a javaslatunk az íráskészség mérésére a *hallgatói írásportfólió*. A portfólió különböző típusait, valamint pozitív hatásukat a tanítási-tanulási folyamatra számos tudományos publikáció mutatja be (Barrett, 2000, Falus és Kimmel, 2003; Heuer, 2000; Sedivine Balassa, 2007). A portfólió egy klasszikus definíció szerint olyan dokumentumok gyűjteménye, amely bizonyítja az egyén egy adott területen szerzett tudását, jártasságát, valamint információt ad a tárgyhoz való hozzáállásáról (Barton és Collins, 1993). Barton és Collins azt is hangsúlyozzák, hogy

---

több készség mérésére jók, figyelembe veszik a hallgatók jövőbeli munkaerő-piaci igényeit

---

ahhoz, hogy a definíciót használni tudjuk, fontos tisztázni, hogy mit tekintünk bizonyítéknak, milyen következtetéseket vonhatunk le a portfólió tartalmából, és kinek a számára, milyen célból készült a gyűjtemény. Hamp-Lyons és Cordon (2000), valamint Weigle (2002) az írásportfólió összeállítása és értékelése kapcsán szintén megjegyzik, hogy írásproduktumok pusztán gyűjteménye még nem tekinthető portfóliónak. Weigle hozzáteszi azt is, hogy az összegyűjtött anyagokon felül szükség van speciális tartalomra, speciális elrendezésre és a hallgató részéről reflexióra.

Bár az intézményünkben szaknyelvoktatáshoz használt angol nyelvkönyvek (Falvey, Kent és Cotton, 2011; Strutt 2013) az egyes témakörökhöz kapcsolódóan tárgyalnak írásbeli műfajokat, egy-egy tankönyv sokszor nem ad teljes képet azokról az írásbeli műfajokról, melyek a nyelvvizsgálóhoz, valamint az üzleti nyelvi írásbeliséghez szükségesek. Más nyelvekkel

kapcsolatban végzett kutatások is azt mutatják, hogy az írásbeli műfajok terén a tankönyvek nem elég részletesek. Az intézményünkben használt tananyagokról *Szőke* (2009) disszertációjában megállapítja, hogy „minden nyelvből hiányzik a megfelelő, kellően részletes, minden műfajra és szövegtípusra kiterő tankönyv, tananyag, amely biztos alapot nyújtana” (253. o.).

Az írásművek szisztematikus írása, gyűjtése és írásportfólióban történő bemutatásuk – amellett, hogy ez részletes és minden műfajra kiterjedő áttekintést ad a különböző szövegtípusokról – pozitív hatással van mind az oktatási programra, mind pedig a hallgató motivációjára. A portfólió a hallgató saját munkáinak gyűjteménye és önálló munkájának eredménye, így ő maga nagyobb mértékben bevonódik az oktatási folyamatba, motivációja jobban fenntartható. Egy írásmű helyett több értékelésre van lehetőség, melyekkel a tanulási folyamatot, az adott kurzuson végbement fejlődést mérhetjük, s mindezt úgy tehetjük, hogy a hallgatók csoportjainak heterogenitását figyelembe vesszük. Annak a lehetőségnek a biztosításával, hogy a hallgató maga választja ki az önállóan írt írásművét, majd javítva, önreflexív jegyzettel ellátva helyezi a portfólióba, az autonóm tanulási folyamatait erősítjük. Az oktatási program keretében végzett oktatói munka és hallgatói feladatok pedig mind nyelvenként, mind szintenként standardizáltabbá válnak. (vö. *Aydin*, 2010; *Hirvela* és *Sweetland*, 2005; *Obeiah* és *Bataineh*, 2016; *Taki* és *Heidari*, 2011).

Az írásportfóliót *Bachman* és *Palmer* (1996) korábban idézett jószágmutatóival is magas minőségű mérési eszközként jellemezhetjük. Egyedül a megbízhatóság vet

fel kérdéseket: a vizsgakörülmények között írt írásfeladatok megbízhatósága abból a szempontból magasabb, hogy több alkalommal történő használat esetén a vizsgafeladatok értékelése ugyanazokat az eredményeket fogja mutatni. Azonban felmerül a kérdés, hogy az értékelés megbízhatósága önmagában annyira fontos-e egy egyetemi belső nyelvi vizsga esetében. Az oktatói

az írásportfólió használata alkalmas arra, hogy egy időszak alatt írásfeladatok széles spektrumát fedje le

kérdőív második részének kiértékelése során világosan kirajzolódott: jelentős igény van arra, hogy az új nyelvi mérés az osztálytermi méréshez hasonló elemeket tartalmazzon, a nyelvoktatás sajátosságai-

inak megfelelően egy időszak alatt végbement fejlődést mérjen, a nyelvi szint pedig adaptálható legyen a hallgatók szintjének megfelelően. Ehhez hasonlóan a hallgatói igényfelmérés során is egyértelművé vált, hogy a hallgatók az egyenletesen elosztott tananyagot és számonkérést preferálják. Az írásportfólió használata alkalmas arra, hogy egy időszak alatt írásfeladatok széles spektrumát fedje le, a hallgató folyamatos visszajelzést kapjon, a folyamat végén pedig az adott időszak alatt végbement fejlődést a hallgató a visszajelzések alapján átdolgozott, újra beadott írásművek alapján kapja (*Weigle*, 2002).

Javaslatunk szerint a hallgatók egy félév során egyenletesen elosztva, szintjüktől függően 5–7 szövegtípushoz kapcsolódó írásfeladatot készítenek el, s ezekhez mindenki személyre szóló visszajelzést, javítási javaslatokat kap. A feladatok kiosztása, megoldása és értékelése a kurzus Coospace-felületén<sup>2</sup> zajlik, a hallgatók tehát elektronikus formában készítik el a feladatot, így kapják a visszajelzést is, valamint elektronikus formában tárolják különböző szövegtípusaikat. A félév végi

<sup>2</sup> A tanítási-tanulási folyamatokat segítő online keretrendszer. (A szerk.)

hallgatói írásporfólió három, a hallgató által kiválasztott írásművet tartalmaz a visszajelzés alapján javított formában. Emellett a portfólió részét képezi a szintén a Coospace-felületen elérhető reflexiós adatlap kitöltése is. Az oktatók számára tartott műhely során a megbízhatósággal kapcsolatos aggályok miatt felmerült, hogy a szabadon választott írásfeladatok mellé a zárthelyi dolgozat írásfeladatát is a portfólióhoz kellene adni, hogy egy olyan írásmű is szerepeljen a gyűjteményben, amit a hallgató vizsgakörülmények között írt. Mivel azonban ez az írásfeladat nem újraíró-reflektáló jellegű, a kipróbálás során nem alkalmaztuk ezt a módosítási javaslatot.

## 5.2. A szakmai kiselőadás

A hallgatóság előtti beszéd a szaknyelv tanításában és mérésében is hangsúlyos szerepet kap. A teljes tankönyvpiac áttekintésére ebben a tanulmányban nincs mód, ezért példaként az intézményünkben rutinszerűen használt és a szaknyelv oktatására alkalmasnak ítélt néhány kötetből szemlélünk. Az üzleti angol tanítására szánt *New Market Leader: Business English course book* sorozat (Falvey, Kent és Cotton, 2011) B1 szintű kötete két leckében tárgyalja az előadások formai felépítését (51. o.), illetve alkalmazható technikákat (112. o.), a B2 szintű tankönyv pedig szintén két fejezetet szán a hatékony prezentációs nyelvhasználatra (59. o.) és az előadások fő pontjainak összegzésére (113. o.). Az angol nyelvű turizmus-szaknyelvi tankönyvsorozat, az *English for International Tourism* (Strutt, 2013) B1 szintű könyve a 8. lecke szakmai készségfejlesztő részében (72–73. o.) mu-

tatja be a jól kivitelezett előadások sajátosságait, a B2 szintű kötet viszont már az 1. leckében (13. o.) kitér arra, hogyan kell számszaki elemzéseket helyesen előadni az érdeklődőknek.

A hallgatóság előtti beszédet tanító nyelvkönyvekben közös, hogy az előadásnál mindig adottnak tekint valamilyen segédeszközt is, jellemzően diasort vagy ábrát, ábrákat. A segédeszközök szerepe kettős. Egyrészt segítik az előadót monológja folyékony közlésében, másrészt a hallgatóság figyelmét is éberren tartják, illetve irányítják. Ezen célok megvalósítása érdekében a korábban listázott leckék konkrét tanáccsal szolgálnak a jó dia- és ábrahasználattal kapcsolatban.

A nyelvtanulás, nyelvtanítás és idegen nyelvi mérés alapműve, a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) a hallgatóság előtti beszéd skáláját a *produktív* nyelvi tevékenységek között tárgyalja, azonban deskriptorai – már az A2 szinttel kezdődően – kevert konstruktorokról árulkodnak, melyben az egyirányú monologikus

folyamatos monológ:  
élménybeszámoló és a  
hallgatóság előtti beszéd

előadást a hallgatóság kérdéseire adott interaktív cselekvés váltja fel. A B2 szint-leírás így a szűken értelmezett prezentációval kezdődik: „Világos, előre elkészített előadást tud tartani, érveket hoz fel egy bizonyos nézet mellett vagy ellen, és kifejti a különböző alternatívák előnyeit és hátrányait”, majd a hallgatóság kérdéseire adott válaszadással folytatódik: „Meg tud válaszolni egy sor prezentációt követő kérdést olyan folyékony és természetes módon, hogy ez nem okoz erőfeszítést sem neki, sem a hallgatóságnak” (KER, 2002, 76. o.).

A KER-skálák kapcsán ki kell emelni, hogy jellemzően nem mindegyik nyelvi szint tartalmaz önálló sávleírást. A beszéd-

produkciók között csak a *folyamatos monológ: élménybeszámoló* és a *hallgatóság előtti beszéd* skálái rendelkeznek minden szinten deskriptorral, és csak utóbbi sávleírásai kellően részletesek ahhoz, hogy nyelvi szinttől függetlenül elégséges elvárásrendszert alkossanak.

A nyelvkönyvek és a KER számos hasonlósága mellett jelen van köztük egy markáns ellentét is: a referenciakeret nem tér ki reália vagy egyéb segédeszköz használatára, illetve az erre való képesség elsajátítására, fejlesztésére vagy mérésére. Ez a sajátos eltérés azért is szembeütő, mert számos kutatás tüzte ki célul kifejezetten annak a feltárását, hogy mi a technológia szerepe a hatékony prezentációban (Barrett és Liu, 2016).

A kiselőadás a magyar államilag akkreditált nyelvvizsgáztatásban is gyakran alkalmazott feladattípus. Egyes nyelvvizsgák pusztán tételmondatok tárgyalását várják el a vizsgázótól (*Budapesti Gazdasági Egyetem*, é. n.), más esetekben a témakifejtést rövid páros eszmecsere követ (*Euro Nyelvvizsga Központ*, é. n.), megint más vizsgarendszerek az elgondolkodtató tézisek helyett ábraleírást, grafikonelemzést várnak el (*Szent István Egyetem*, é. n.). Üde színfolt volt a hazai nyelvvizsgáztatás palettáján a 2017 májusáig működő Lexinfo vizsgaközpont infokommunikációs szaknyelvi vizsgarendszer kiselőadás-feladata, melyre a vizsgázók előre elkészített diasorral készültek (*Lexinfo*, 2016). A prezentáció követően a vizsgázók előre megfogalmazott kérdéseket kaptak a vizsgáztatótól, így a feladat a záróvizsga diplomamunka-védés részére emlékeztetett.

A hallgatóság előtti beszéd nyelvtanulásban, nyelvi mérésben és a szakmai

életben betöltött hangsúlyos szerepétől a kutatási-fejlesztési célként megjelölt és kidolgozásra váró egyetemi nyelvi felmérés sem tekinthetett el. A kezdeti javaslat értelmében a beszéd- és előadókészség mérését célzó feladat a „hallgatóság előtti beszéd diasor hatékony felhasználásával” volt, melynek keretében a nyelvtanuló 10 perces előadást tart öt dia használatával. A vizsgaidőszakban meghirdetett több témából a hallgató hármat kidolgoz, a vizsgáztató tanárok ezek közül egyet választanak ki a vizsga napján. A 2018. januári műhelymunka ezt a tervet módosította azzal, hogy a hallgatók párokba osztva vizsgázzanak azonos témákból, és a két kiselőadás végén egymáshoz intézzenek kérdéseket, így kialakítva egy egyenrangú, témaválasztását tekintve orientált szakmai beszélgetést. Az értékelés során szerepet kell kapnia a beszédprodukció és -interakció mellett a diasor minőségének is.

A korábban részletesen bemutatott jószágmutatók értékelésekor a tervezett feladat magas értékeket kapott a konstruktum validitás, az autenticitás, az interaktivitás, a pozitív teszthatás és a gyakorlati megvalósíthatóság szempontjából. Ez utóbbi minőségnek azért tulajdonítottunk különös jelentőséget, mert nem tartottuk volna szerencsésnek, ha az oktatók munkahelyi elégedettségét és terhelését a bevezetendő nyelvi felmérés negatívan

---

a hallgatók párokba osztva vizsgázzanak azonos témákból, és a két kiselőadás végén egymáshoz intézzenek kérdéseket

---

befolyásolta volna. *Bachman és Palmer* (1996) vizsgafeladat-értékelő rendszerében a javasolt megvalósítás viszonylag alacsony megbízhatósággal rendelkezett, hiszen, ha a párokba rendezés nem is (*Csépes*, 2002), a témaválasztás és a diák kidolgozottsága eltérő végeredményhez vezethet, és a vizsgahelyzetet megelőző felkészülés egyesekben vizsgabiztonsági aggályokat is felvetett.

## 6. A PORTFÓLIÓ ÉS A HALLGATÓSÁG ELŐTTI BESZÉD KISMINTÁS PRÓBÁJA

Az oktatói szakmai műhely megbeszéléseit, ötleteit és felmerült kérdéseit figyelembe véve fontosnak tartottuk, hogy a vizsgálati eredmények alapján született szakmai alapra fektetett javaslatokat nyelvi csoportokban is kipróbáljuk. A 2017/18-as tanév második félévében összesen három kereskedelem-marketing szakos tanulói csoportban végeztünk próbát. Bár a csoportok kiválasztása nem random mintavétellel történt, nincs okunk feltételezni, hogy a nyelvtanárok személye radikálisan befolyásolta volna a hallgatók feladatokkal kapcsolatos benyomásait. A próba során a szakmai kiselőadás esetében osztálytermi megfigyelés és hallgatói visszajelzések alapján hosszmetzeti adatfelvételt, az írásporfólió kapcsán pedig a feladat végén 2018 májusában kérdőíves felmérést végeztünk.

### 6.1. A portfólió próbája

Az írásporfólión alapuló értékelést két (egy első és egy másodéves KM szakos) tanulói csoportban próbáltuk ki ( $N = 38$ ). A hallgatók a félév során hat különböző írásfeladatot kaptak a BGE egynyelvű gazdasági kommunikáció szaknyelvi vizsgarendszer leírásában megadott írásbeli műfajok alapján. A hat különböző feladat a csoportok nyelvi szintjének megfelelően B2 szinten volt, a műfajok a következők voltak: *beszámoló, üzleti levél: érdeklődés, üzleti levél: rendelés megerősítése, jelentkezés, marketing célú blogbejegyzés és feljegyzés.*

A visszajelzést a hallgatók megjegyzések formájában kapták a beadott dokumentumokban. Fontos jeleznünk, hogy a visszajelzés soha nem a hibák kijavítása volt, hanem csupán felhívta a hallgatók figyelmét magára a hibára és annak természetére (formalitás, nyelvtan, szókincs, szerkezet). A megjegyzések alapján önállóan kellett utánanézni a jelenségnek, és rájönni a megoldásra. A beadott írásműveket ötfokozatú skálán értékeltük.

A portfólióban beadott három írásművet

önállóan választhatták ki a hallgatók, annyi megkötéssel, hogy a hat mű közül a három eredetileg leggyengébben sikerültet kellett újraírniuk, illetve ki kellett tölteniük egy önreflexiós kérdőívet, melyben a saját íráskészségükre, nyelvtani tudásuk és szókincsük fejlődésére reflektáltak. A portfólió értékelése során a beadott műveket nem egyesével osztályoztuk, hanem pipalista alapján kerestük a válaszokat a következő kérdésekre: (a) Beadta a megadott szempontok szerint kötelezőket? (b) Van indoklás? (c) Javított a megjegyzéseknek megfelelően? (d) Maradtak helyesírási hibák, elütések a szövegben? (e) Fejlődött a nyelvtan, szókincs, szövegszerkezet? (f) Megfelel a műfaji követelményeknek a tartalom, forma? (g) Jobb minőségű lett az írásmű? Tehát bár analitikusan, egy lista alapján értékeltünk, mégis a félév során végbement fejlődésre kaptak a hallgatók érdemjegyet. Fontos hangsúlyozni, hogy ez a pipalista nem a sztenderdizált mérés sajátosságainak figyelembevételével készült, hanem hangsúlyozottan a hallgató produktív készségeinek pozitív változásaira koncentrált osztálytermi keretek között, egyfajta visszajelzésként szolgált a hallgató felé a kurzuson elért fejlődéséről.

ki kellett tölteniük egy önreflexiós kérdőívet, melyben a saját íráskészségükre, nyelvtani tudásuk és szókincsük fejlődésére reflektáltak

Szintén a próba részét képezte egy hallgatói kérdőív, amellyel visszajelzéseket szerettünk volna gyűjteni a hallgatóktól a feladattal kapcsolatban, azaz azt kívántuk feltárni, hogy mit szerettek, mit nem szerettek, mennyire volt időigényes számukra a feladat, valamint szívesen dolgoznának-e többször írásportfólión. Mindkét csoport nagy része kitöltötte a kérdőívet ( $N = 25$ ), a nyitott kérdésekre összesen 2.226 szóban válaszoltak. A válaszokat tematikus elemzés alapján három csoportba lehet osztani: (a) a feladattal, (b) a visszajelzésekkel és (c) az írásfolyamattal kapcsolatos érzések, gondolatok.

Mindhárom témában csak pozitív visszajelzéseket kaptunk. A feladattal kapcsolatban a válaszadók tipikusan felmerülő jelzői a „kreatív”, „érthető” és „életszerű” voltak. A visszajelzésekről, tehát a tanári kommentek érthetőségével kapcsolatban is pozitív gondolatokat fogalmaztak meg: „Én úgy gondolom, mindent értettem, és sikerült jól kijavítanom a hibáimat.” Többen kiemelték, hogy önállóan néztek utána szavaknak, nyelvtani elemeknek; ahogy az egyik hallgató megfogalmazta „Teljes mértékben érthetőek voltak a kommentek, nekem kifejezetten tetszett, hogy ilyen formában kaptunk visszajelzést a hibáinkról.” Egy másik hallgató a jövőben alkalmazható tudást emelte ki: „A levelek kommentek alapján való kijavításából sokat tanultam és a jövőben is segítségemre lesznek mintalevelekként.” Többeknél felmerült az is, hogy a hagyományos hibajavítással szemben a megjegyzések alapján több figyelmet fordítanak a hibáikra: „... így mindenképpen foglalkoztam a legrosszabb beadandóimmal. Más az, ha csak átfutom az értékelést és az is, hogy újra kell írni, rendszeren meg kell nézni és foglalkozni vele.”

„Én úgy gondolom, mindent értettem, és sikerült jól kijavítanom a hibáimat.”

Az írásfolyamattal kapcsolatban írtakban a kulcsszó a „több figyelem” és a „koncentráció” volt. Többen írták, hogy a feladat hatására több figyelmet fordítanak az írás minőségére: „már jobban figyelek, hogy több fajta igeidőt alkalmazzak, illetve kerekesebb, összefüggő mondatokat írok. Szókincsem is bővült a szakmai kifejezésekkel.” „Felhívta a figyelmet azokra a pontokra a levélírásban, amiket gyakran elrontok, vagy amiket nem szoktam eléggé figyelembe venni.” Tipikus válasz volt az is, hogy az otthoni feladatvégzést

jobban szeretik a vizsgakörülményeknél: „órán megtanultuk a szövegtípust, és írtunk egy mintát, és otthon nyugodt körülmények között tudtuk megírni a beadandót, az újraírásnál pedig a hibákat

megismerve, azokra koncentrálni tudtuk kijavítani.”

Összességében a hallgatóknak csak pozitív tapasztalatuk volt az írásportfólióval kapcsolatban, amely összhangban áll az előzetes igényfelmérés eredményeivel, azaz preferálják a folyamatos, félévközi számonkérés, de egy év végi összefoglaló feladat hatására jobban figyelnek a félév során, és komolyabban veszik a feladatot.

## 6.2. A hallgatóság előtti beszéd próbája

A hallgatóság előtti beszéd kismintás próbáját egy másodéves kereskedelem-marketing szakos csoportban végeztük ( $N = 21$ ). A csoport hallgatóinak nyelvi szintje a gyakorlatvezető tanár szintminősítése alapján átlagosan B2 volt. Az üzleti szaknyelvi szemináriumon a hallgatók előre meghatározott, az egyetemi félév menetrendjében dá-

tumokhoz rendelt tételmondatok alapján kiselőadásokat tartottak. Tanóránként legfeljebb három prezentáció került az ütemezésbe. Az előadásokat követően a hallgatóság egy-egy, a témához illeszkedő kérdést intézett az előadóhoz. Az értékelés érdemjeggyel történt, amely magába sűrítette a szóbeli folyékonyt, a nyelvhelyességet és a szakmai szakszókincs idegen nyelvi tényezőinek,

illetve az előadásmód elemeinek és a diasorok minőségének értékelését is. Az adatfelvétel kutatói jegyzetekkel, valamint kép- és hanganyag rögzítésével történt. A videofelvételek készítéséhez a hallgatók hozzájárulásukat adták.

A kiselőadások az eredeti terv szerint a tanszéki műhelymunkán javasolt módon zajlottak volna. Az első próbákat követően a hallgatói visszajelzések és beszédprodukciók alapján azonban felmerült az igény, hogy a prezentáció rövidebb, míg a hallgatóság kérdéseire épülő társalgás hosszabb legyen. Ennek megfelelően az eredeti tízperces időkeret megtartásával a kiselőadás és a téma által irányított társalgás egyaránt ötpercesre módosult.

A hallgatók az első előadások után levertközték kezdeti izgalmaikat, magabiztosan nyilatkoztak meg társaik előtt. Elmondásuk szerint ebben segítette őket, hogy a témát előre ismerték, a tantermen kívül előzetesen felkészültek, ismerték a csoporttagokat és a szemináriumvezető tanárt, és hogy diasort készítettek. Beszámolóik szerint egy-egy diasor kialakításával néhány órát dolgoztak. Jellemzően nem egy ülés alatt készítették el a vizuális anyagot, hanem többször visszatértek hozzá, módosították, alakították, formálták azt. Egy esetben egy hallgató a kész, a többi hallgató számára is elérhetővé tett munká-

ját teljes egészében elvetette, és egy másik témát dolgozott ki inkább.

Egészében véve a diasorral segített hallgatóság előtti beszéd elnyerte az egyetemisták tetszését. A műfaj maga ismert volt számukra, hiszen más tanegységeknél is kellett előre választott témában – esetenként csoportokban – előadást tartaniuk. Elmondásuk szerint a nehézséget az jelentette, hogy a szakmai precizitást a szaknyelvi igényességgel kellett társítaniuk, ebben az esetben angol nyelven. A sikeres

kiselőadások segítettek idegen nyelvtudásuk realisabb megítélésében, finomították a kezdetben esetenként erős kritikái meglátásaikat. A prezentáció műfaját alkalmasnak ítélték arra, hogy egy

idegen nyelvi számonkérés részét képezze, elsősorban azért, mert hasznos feladatnak találták, olyannak, ami hűen modellálja a munkahelyi nyelvhasználat egy központi gyakorlatát.

---

a diasorral segített hallgatóság előtti beszéd elnyerte az egyetemisták tetszését

---

## 7. KÖVETKEZTETÉSEK ÉS KITEKINTÉS

A felsőoktatás kontextusába ágyazott idegen nyelvi vizsgafejlesztési kutatásunk bemutatásával két célunk volt. Egyrészt azt kívántuk leírni, hogy az osztálytermi mérés keretrendszerén belül hogyan lehet az intézményi előírások betartásával, az oktatók és hallgatók igényeinek figyelembevételével, de szakmai igényességgel kidolgozni egy új számonkérési formát. Másrészt egy fővárosi egyetem példáján keresztül azt is láttatni kívántuk, hogy a döntéshozási mechanizmusok hogyan működnek a felsőoktatásban.

A kutatásunk középpontjában álló esetben az egyetemi tanszék oktatói egy vezetőségi döntés eredményeként azt a feladatot kapták, hogy dolgozzanak ki egy az egyetemi karokon és nyelveken átívelő, minden képzési formára alakítható idegen nyelvi számonkérési formát. Első lépésben természetesen meg kell találni egy bevezetendő elvárás helyét az intézményi előírások között úgy, hogy ez ne sértse a nyelvtanulás és -tanítás sajátosságait. Az oktatói oldalon egy ilyen feladat precíz elvégzéséhez az egyéb forrásigényen túl komoly nyelvi mérési szakismeretre van szükség. Végül elengedhetetlenül fontos, hogy az új elvárás a hallgatókban ne váltson ki olyan ellenérzéseket, amelyek kihatnak a mérés eredményére, vagy még rosszabb esetben a tanulási folyamatra is.

A vizsgafejlesztés során meggyőződésünk szerint sikerült olyan javaslatot kidolgoznunk, amely illeszkedik az előírásokhoz, figyelembe veszi a tanári kapacitásokat, és értelmes kihívást jelent a hallgatóknak anélkül, hogy túlterhelne bármelyik oldalt. Adminisztratív oldalról a TVSZ-szel való harmonizálás is könnyen véghezvihető olyan módon, hogy a változás az intézmény többi szervezeti egységét és számonkérési formáját ne érintse. Ha azt akarjuk, hogy az új nyelvi vizsga a szabályozási környezetnek is megfeleljen, a TVSZ számonkérési formáit elegendő kiegészíteni egy nyelvi alapvizsgával, amely kurzustól függetlenül, önálló vizsgaként bármikor felvehető. Ez a változtatás tekintettel lenne az oktatási program által biztosított szaknyelvi félévek variabilitására, a hallgatók nyelvi szintjének változatosságára, mindemelllett a nyelvtanulásban nagyobb szerepet adna a hallgatói autonómiának. Az oktatás olda-

---

sajnálattal tapasztaltuk, hogy a tanszék vezetése szakmai indoklás nélkül, rövid belső egyeztetés után úgy döntött, hogy elveti a javaslatot

---

láról pedig az látható, hogy az íráskészségportfólió és a diasorral segített kiselőadás az osztálytermi mérésben jól ismert feladatok (*Hamp-Lyons*, és *Cordon*, 2000; *Luoma*, 2004; *Weigle*, 2002), amelyek a tanórai és az otthoni nyelvtanulási folyamatban gyökereznek, és jól kiegészíteneik a szaknyelvi hosszmetzeti mérést. Az oktatók elvi egyetértésen túl kismintás próbáink arról is meggyőztek, hogy a feladatok a gyakorlatban kivitelezhetőek, és elnyerték a hallgatók tetszését is.

Mindezért sajnálattal tapasztaltuk, hogy a tanszék vezetése szakmai indoklás nélkül, rövid belső egyeztetés után úgy döntött, hogy elveti a javaslatot, és a KVIK-en a BGE négy szaknyelvi vizsgarendszerének egyes feladataihoz hasonló nyelvi mérést vezet be, ugyanakkor kivezeti az eddig alkalmazott hosszmetzeti, követéses mérést. Így a hallgatók számára a képzési oldalon olyan új elvárás jelenik meg, amely a kimeneti követelmények

között is szerepel. Oktatói oldalon megjelenik extra terhelésként a feladatírás, moderálás és feladatlap-összeállítás, mindemelllett pedig mind az oktatók, mind pedig a helyi oktatáspolitikai vezetői szegényebbek lesznek a kimeneti és bemeneti mérés

tanulásaival, az oktatási program fejlesztő hatásának érvényes és megbízható mérési formájával.

A tanulmány írásának pillanatáig a már bevezetett – és így hallgatói elvárásként a félév végén megjelenő – vizsga részletes leírása nem készült el, sőt a specifikációk elkészítését a tanszék nem tartja szükségesnek. Szakmai szempontból erősen vitatható a vizsgafeladatok irányítás nélküli írása és fejlesztése, a teszthalakok kialakításának gyakorlata, és nem garantált a feladat-

készlet biztonságos kezelése és tárolása, a feladatok csereszabotossága és egyenértékűsége, az értékelés objektivitása, a vizsgáztatók következetessége, hogy csak a legfontosabbakat említsük. A TVSZ 2018.

július 1. napjától módosult, és az intézmény Hallgatói Követelményrendszerként (BGE HKR, 2018) vezette be. Az új előírásrendszer az egyetemi vizsgákkal kapcsolatban több módosítást tartalmaz, azonban belső nyelvi vizsgára, alapvizsgára utalás nem szerepel

benne. A 2018 szeptemberétől bevezetett vizsga számos tulajdonságában nem felel meg az előírásoknak. Írásbeli és szóbeli részből áll annak ellenére, hogy a HKR 62.§ (2) szerint „A vizsgajegy megállapítása a vizsgaidőszakban tett szóbeli *vagy* írásbeli vizsga alapján történik”. Kollokvium, mégis egy gyakorlati félévhez társul, ezzel szemben a szóbeli vizsga témakörei a 3 féléves képzésre épülnek.

A döntéshozatal fordított jellege, azaz hogy először születik intézményi döntés egy vizsga bevezetéséről, az igények, kapacitások és kompetenciák felmérésére pedig csak ez után kerül sor, majd egy tanszéki döntés az eredmények és a jó gyakorlatok elvetésével egy új, kidolgozatlan mérést vezet be, véleményünk szerint nem szol-

gálja a felsőoktatási intézmény érdekeit. Úgy gondoljuk, egyetlen sztenderdizálatlan nyelvi mérés önmagában nem tudja megbízhatóan informálni az oktatásban részt vevőket, nem ad olyan értékelést, amelyből

bármilyen következtetést lehetne levonni a hallgatók nyelvi fejlődésével, az oktatási programmal, vagy akár magának a mérésnek a sikerességével kapcsolatban.

A BGE egyike azon felsőoktatási intézményeknek, ahol létezik képzésbe

ágyazott egyetemi nyelvoktatás, a gazdasági szaknyelvek mind képzési, mind pedig kimeneti követelményként kiemelkedő fontosságúak az adott szakokon, valamint az intézmény fontosnak tartja, hogy az oktatók között legyenek nyelvtudásmérés-sel foglalkozó szakemberek és szülessenek tudományos igényű vizsgálatok. Ezért kimondható, hogy jelen kutatás és a vizsgafejlesztési javaslatcsomag kidolgozása a magyarországi szaknyelvoktatás egy fontos színhelyén történhetett meg. Mindezek alapján azt reméljük, hogy egy nyelvi mérés bevezetéséhez kapcsolódó elemző, értékelő és egyféléves tantermi alkalmazást tartalmazó kevert módszerű kutatásunkat bármely szaknyelvet oktató intézmény jó gyakorlatként tudja alkalmazni.

jelen kutatás és a vizsgafejlesztési javaslatcsomag kidolgozása a magyarországi szaknyelvoktatás egy fontos színhelyén történhetett meg

## IRODALOM

- Aydin, S. (2010): EFL writers' perceptions of portfolio keeping. *Assessing Writing*, **15**, 3. sz., 194–203. doi.org/10.1016/j.asw.2010.08.001
- Bachman, L. E., és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press, Oxford.
- Barrett, H. (2000): Create your own electronic portfolio using off-the shelf software to showcase your own or student work. *Learning and Leading in Technology*, **27**. 7. sz., 14–21.
- Barrett, N. E., és Liu, G-Z. (2016): Global trends and research aims for English academic oral presentations: Changes, challenges, and opportunities for learning technology. *Review of Educational Research*, **86**. 4. sz., 1227–1271.

- Barton, J., és Collins, A. (1993): Portfolios in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 44. 3. sz., 200–210.
- Budapesti Gazdasági Egyetem. (é. n.): *Minta AIK szóbeli*. Letöltés: [http://www.nyelvvizsgak.hu/doc/files/Mintafeladatok/Angol/B2/MINTA\\_AIK\\_szobeli.pdf](http://www.nyelvvizsgak.hu/doc/files/Mintafeladatok/Angol/B2/MINTA_AIK_szobeli.pdf) (2018. 09. 28.)
- Budapesti Gazdasági Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata – III. kötet – A Budapesti Gazdasági Egyetem Hallgatói Követelményrendszere (2018). Letöltés: [https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO\\_DOKUMENTUMOK/05szervezeti\\_es\\_mukodesi\\_rend/III\\_kotet/BGE\\_HKR\\_20180629.pdf](https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/05szervezeti_es_mukodesi_rend/III_kotet/BGE_HKR_20180629.pdf) (2018. 09. 28.)
- Budapesti Gazdasági Egyetem Szervezeti és Működési Szabályzata – III. kötet – A Budapesti Gazdasági Egyetem Hallgatói Követelményrendszere: Tanulmányi és Vizsgaszabályzat (2016). Letöltés: [https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO\\_DOKUMENTUMOK/05szervezeti\\_es\\_mukodesi\\_rend/III\\_kotet/KORABBI-HALLGATOI-SZABALYZATOK/TVSZ\\_2016\\_06\\_24.pdf](https://uni-bge.hu/documents/SZABALYOZO_DOKUMENTUMOK/05szervezeti_es_mukodesi_rend/III_kotet/KORABBI-HALLGATOI-SZABALYZATOK/TVSZ_2016_06_24.pdf) (2018. 09. 28.)
- Cotton, D., Falvey, D., és Kent, S. (2011): *Market leader: Business English course book*. Pearson Longman, Harlow.
- Csépes Ildikó (2002): Is testing speaking in pairs disadvantageous for students? *Novelty – A Journal Of English Language Teaching and Cultural Studies in Hungary*, 9. 1. sz., 22–45.
- Euro Nyelvvizsga Központ. (é. n.). *Beszédkészség vizsgateszt*. Letöltés: [http://www.euroexam.org/sites/default/files/attachments/71\\_web\\_c1\\_mat\\_speaking.pdf](http://www.euroexam.org/sites/default/files/attachments/71_web_c1_mat_speaking.pdf) (2018. 09. 28.)
- Európa Tanács (2002): *Közös európai referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Budapest.
- Falus Iván és Kimmel, Magdolna (2003): *A portfólió*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Falus Iván (2007, szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fulcher, G. (2012): Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9. 2. sz., 113–132. doi.org/10.1080/15434303.2011.642041
- 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 Borbála (2018): Language learning gains and motivation of L2 and L3 learners of ESP. In: Nikolov Marianne, Lehmann Magdolna, Lugossy Réka és Szabó Gábor (szerk.): *UPRT 2017: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Hamp-Lyons, L. és Cordon, W. (2000): *Assessing the portfolio: Principled for practice theory and research*. Hampton Press, Cresskill, NJ.
- Heuer, L. (2000): *The homeschooler's guide to portfolios and transcripts*. IDG Books Worldwide, Foster City, CA.
- Hirvela, A. és Sweetland, Y. (2005): Two case studies of L2 writers' experiences across learning-directed portfolio contexts. *Assessing Writing*, 10. 3. sz., 192–213. doi.org/10.1016/j.asw.2005.07.001.
- Hutter Marianna (2017. augusztus 1.): Az angol a slágernyelv, de a latin köröket ver az orosz–spanyol tandemre. *Magyar Nemzet*. Letöltés: <https://mno.hu/belfold/az-angol-a-slagernyelv-de-a-latin-koroket-ver-az-orosz-spanyol-tandemre-2410482> (2018. 09. 28.)
- Lexinfo Informatikai Nyelvvizsgaközpont (2016): *LEXINFO vizsgák részletes bemutatása*. Kézirat.
- Lukácsi Zoltán (2015a): *How a CEFR-linked test of ESP can inform educational policy*. Előadás a 12. EALTA Konferencián, Koppenhága, Dánia.
- Lukácsi Zoltán (2015b): Progress monitoring in business English at the Budapest Business School. In: Djigunović, J. M. és Krevelj, S. L. (szerk.): *UZRT 2014: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. FF Press, Zagreb. 167–173.
- Lukácsi Zoltán (2016a): Értéktanteremtés a turizmus–vendéglátás szakos hallgatók szaknyelvi képzésében – avagy: hogyan mérjük az oktatás segítésére. *Nyelvilág*, 17. sz., 5–18.
- Lukácsi Zoltán (2016b): *Motivation and attainment in English for tourism among university undergraduates*. Poszter a 13. EALTA Konferencián, Valencia, Spanyolország.
- Lukácsi Zoltán (2018. szeptember 28.): *BGE idegen nyelvi számonkérés 2017*. Letöltés: [https://lukacsizoltan.files.wordpress.com/2018/12/upsz\\_lukc3a1csi\\_fc5b1kc3b6h\\_2018\\_kc3a9rdc591c3adv.pdf](https://lukacsizoltan.files.wordpress.com/2018/12/upsz_lukc3a1csi_fc5b1kc3b6h_2018_kc3a9rdc591c3adv.pdf). Letöltés: 2018. 12. 12.

- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge University Press.
- Obeiah, S. F., és Bataineh, R. F. (2016): The effect of portfolio-based assessment on Jordanian EFL learners' writing performance. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, **9**. 1. sz., 32–46.
- Ozer, O. és Tanriseven, I. (2016): The effect of portfolio-based writing assessment on the development of writing skills of EFL students. *International Online Journal of Educational Sciences*, **8**. 3. sz., 35–45.
- Sediviné Balassa Ildikó. (2004): Az informatikai kompetenciák mérése portfólió módszerrel és elektronikus értékeléssel. *Iskolakultúra*, **1**. 2. sz., 61–79.
- Strutt, P. (2013): *New English for international tourism: Intermediate*. Pearson Longman, Harlow.
- Szent István Egyetem (é. n.): *Középfok G feladatsor*. Letöltés: [http://zoldut.szie.hu/files/angol\\_gazdasagi.zip](http://zoldut.szie.hu/files/angol_gazdasagi.zip) (2018. 09. 28.)
- Szőke Andrea (2009): Az idegen nyelvi szaknyelvi íráskészség fejlesztésének lehetőségei a felsőoktatásban (A gazdasági szaknyelvhasználat és az íráskészség). Letöltés: [https://drive.google.com/open?id=100sfOGtMOpqaJHDXECFd5TjBJ\\_itwxb3](https://drive.google.com/open?id=100sfOGtMOpqaJHDXECFd5TjBJ_itwxb3) (2018. 09. 28.)
- Taki, S., és Heidari, M. (2011): The effect of using portfolio-based writing assessment on language learning: The case of young Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, **4**. 3. sz., 192–199.
- Weigle, S. C. (2002): *Assessing writing*. Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1979): *Explorations in applied linguistics*. Oxford University Press.
- 

