

Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészet- és Társadalomtudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola

Jargaltuya Ragchaa

**A DIÁKOK ANGOL NYELVI RECEPTÍV KÉPESSÉGEINEK
TANÍTÁSA, TANULÁSA ÉS ÉRTÉKELÉSE MONGÓLIÁBAN**

Tézisek

Témavezető: Prof. Dr. Csapó Benő



Szeged, 2020

BEVEZETÉS

A jelen értekezés fő témaköre az értékelés, kiemelten az angol nyelv mongóliai tanulásával és tanításával kapcsolatos pedagógiai értékelés. Mára a mérések céljai átalakultak, a diákok szelekciója és rangsorolása helyett inkább a tanulás, a fejlődés segítésére fókuszálnak. E változások kapcsán Nikolov (2016) megállapította, hogy a nyelvtanítás és a nyelvtudás értékelésének modern trendjei a kontextus-alapú megközelítésre helyezik a hangsúlyt, vagyis az iskolai tananyagok és az értékelésnek kontextus-alapúnak kell lennie és kapcsolódnia kell a mindennapi élet kontextusához. A pedagógiai értékelés és elszámoltathatóság jelenleg egy fontos téma, amelyről beszélnünk kell az olyan kutatással kapcsolatban, amelynek célja a tanári oktatói gyakorlat javítása, mind a saját fejlődésük, mind a diákok tanulási eredményei vonatkozásában. A tanári gyakorlatban bekövetkezett változások és a különféle tesztek és érdekeltek felől a tanárookra nehezedő nyomásérzés csökkentésének módszerei a pedagógiai értékelés kutatásának releváns problémakörei.

Az Oktatásügyi, Kulturális, Tudományos és Sport Minisztérium (Ministry of Education, Culture, Science and Sport, MECSS) az a végrehajtó adminisztratív testület Mongóliában, amely a nemzeti oktatáspolitikát kialakítását végzi és meghatározza a formális oktatás-nevelés minden szintjén a követelményeket. Az oktatási rendszer általános felépítése a következő: iskola-előkészítő vagy óvoda, általános iskola (1-5), alsó középfokú iskola (6-8), felső középfokú iskola (9-10), gimnázium (11-12), technikai szakoktatás és szakképzés, továbbá felsőoktatás. Az állami szintű vizsgákat a Pedagógiai Értékelési Központ (Educational Evaluation Center, EEC) bonyolítja le. Az EEC célja, az előkészítő-, az általános- és a középfokú oktatási programok végrehajtási szintjének felmérése, az adott évfolyamokon a mérés-értékelés minőségének megfelelő elemzése, és alapvetően a diákok tudásának és képességeinek értékelése. Országos vizsgákra az 5., 9. és 12. osztályban kerül sor matematika, mongol nyelv, természettudomány és idegen nyelv (angol vagy orosz; EEC, 2016) területeken. A többi évfolyam részére minden szemeszter végén a helyi pedagógiai központok, iskolaszékek és tanárok szerveznek vizsgákat. Ezeknek a vizsgáknak a célja az egyes évfolyamok követelményei teljesülésének vizsgálata. Az eredmények bekerülnek a diákok osztálynaplójába.

A központi alaptantervek a pedagógiai értékelés fontos dokumentumai. Tartalmazzák az előkészítő-, általános-, közép- és posztsekunder oktatásra vonatkozó értékelési módszerek és kritériumok irányelveit. Minden központi alaptanterv tartalmazza a témazárók és az előrehaladás értékelésének módszereit és kritériumait is. Az előrehaladási teszt célja a diákok tanulási folyamatának támogatása, a diákok önértékelésének biztosítása és a tanulási stílusuk és erőfeszítéseik javítása azáltal, hogy osztályzatot kapnak tanulási részvételükre és fejlődésükre. A témazáró az egyes tantárgyak esetében elsajátított tudás és képességek mérésére szolgál a pedagógiai értékelés irányelveire alapozva.

Az angol nyelvet 2005-ben hivatalos második nyelvvé nyilvánították Mongóliában. Azonban nem teljesítette az általános második nyelvhasználat céljait, ezért Mongóliában továbbra is idegen nyelvnek számít. Kutatni szükséges az angol nyelv oktatásának és elterjedésének lassú folyamata mögött meghúzódó okokat. Arról is keveset tudunk, hogy jelenleg hogyan folyik az angol nyelv oktatása. Szükség van a tanultak és értékeltek, különösen az alapkészségek tanítása és tanulása minőségének

vizsgálatára. A receptív képességek szerepe, melyeken az emberi kommunikáció alapul, fejlesztendő tanulmányok és kutatások segítségével. Ezen felül, a mongol iskolában különböző célokból számos tesztet és mérést végeznek. Az angol nyelvoktatás középpontjában inkább a tesztelés áll és nem a diákok tanulási folyamata. Ennek hátterében a Pedagógiai értékelési és elszámoltathatósági rendszer, a tanárok oktatási módszerei, a diákok tanulási stratégiái, vagy más, a diákok tanulási teljesítményét befolyásoló ismeretlen tényezők állhatnak Mongóliában.

Disszertációmban azonosítom az angol nyelvi receptív képességek (ELRS) oktatását, tanulását és értékelését övező problémákat és a mögöttük meghúzódó okokat egy mongol nagyvárosi térségben. A disszertáció további célja néhány megfontolandó javaslat megfogalmazása az angol nyelvtanárok és az iskolavezetők számára az angol nyelvoktatás fejlesztése érdekében. Ezek a témák a szakirodalomban a következő kategóriák alatt jelennek meg: értékelési és elszámoltathatósági rendszerek, tanári oktatás, diákok tanulási stratégiái, és a nyelvtanulás eredményességét befolyásoló tényezők vizsgálata. Ezen szempontok mindegyikének fontos szerepe lehet a mongóliai angol nyelvoktatásban.

Az angol nyelv értékelésének, tanulásának és tanításának egyidejű tanulmányozása segít az oktatási vezetőknek és a tanároknak megismerni angol nyelvoktatásuk helyzetét, hogy mely problémákkal kell foglalkozniuk az angol nyelvoktatás javítása érdekében, és hogyan kezelhetők ezek a problémák a mongóliai angol nyelvoktatás és mérés fejlesztése érdekében. Végezetül, egy online mérőeszköz alkalmazása arra motiválja a tanárokat és a diákokat, hogy kifejlesszék saját online és számítógép-alapú tesztelésüket és megfontolják ezek használatát saját osztályaik jövőbeni értékelési során is.

ELMÉLETI HÁTTÉR

McNamara és Roever (2006) megjegyezték, hogy manapság az értékelés hangsúlya áthelyeződött arról, hogy a gyerekek hogyan profitálhatnak az iskolai tesztekkel arra, hogy a tanárok hogyan tudják felmérni tanulóik fejlődését. Hozzáadték, hogy az értékelésnek érzékenynek kell lennie a fejlődésre. Ezért érdekes fontolóra venni, hogy ezeket a modelleket valóban arra használják, hogy tesztek készítsenek a diákok nyelvi kompetenciáinak felmérésére, és az értékelés célja a nyelvi kompetenciák és a tanulási folyamat fejlesztése.

Tekintettel az angol elismert fontosságára, a nyelvoktatás és annak értékelése a diákok elméleti ismereteinek fejlesztése helyett a mindennapos nyelvhasználatra irányul. Nikolov (2016) megjegyezte, hogy a nemrégiben dokumentált egyik legjobb angol program a tartalom és a nyelv integrált tanulása. Johnstone (2009) és Rixon (2013, 2016) hangsúlyozták, hogy ez az új fejlesztés új lehetőségeket, de ugyanakkor kihívásokat is jelent az értékelés részére. Nikolov (2016) hozzátette, hogy ez az értékelés és elszámoltathatóság felé történő elmozdulás nem korlátozódik csupán az idegen-nyelvi programokra; nemzetközi tendencia a pedagógiai értékelésben az elszámoltathatóság előtérbe kerülése a közoktatás-politikában minden tantárgy és kompetencia esetén.

A kommunikatív nyelvoktatást évek óta használják alapvető módszertani megközelítésként. Ez a módszertan az együttműködő tanulás egy megjelenési formája és célja a diákok kommunikatív kompetenciájának és kritikai gondolkodási

képességének fejlesztése, hogy a diákok kifejezhessék gondolataikat, értelmezhessék a közölt információkat, és megtárgyalhassák és megoldhassák a problémákat úgy, hogy egy idegen nyelven működnek együtt egymással. A kommunikatív kompetencia keretén belül az angol nyelvi receptív és produktív képességek oktatása rendszerint „előtte”, „közben” és „utána” tevékenységi fázisokban történik (Baker & Westrup, 2000; Lindsay, 2000). Egyre inkább felismerik, hogy a tanároknak fontos figyelembe venniük a diákok nyelvtanulási stratégiáit és igényeit, hogy az oktatás olyan megfelelő módszereket használhasson, amelyek összhangban állnak a diákok igényeivel és érdeklődésével az általuk preferált tanulási stratégiák alapján (Weng., Yunus & Embi, 2016).

A neveléstudományi kutatások terén számos kísérlettel találkozhatunk a nyelvtanulási stratégiák (language learning strategies, LLS) meghatározására. A leggyakrabban használt LLS meghatározást Scarcella és Oxford adta meg: “A nyelvtanulási stratégiák specifikus tevékenységek, viselkedés, lépések vagy technikák – mint például a társalgópartnerek keresése vagy önmagunk bátorítása arra, hogy foglalkozzunk egy bonyolult nyelvi problémával – amelyeket a diákok saját tanulásuk fokozása érdekében használnak” (idézi: Oxford, 2003, 2. o.). Más kutatók LLS definíciói kismértékben különböznek a fentitől. Griffiths és Cansiz (2015) meghatározása szerint a nyelvtanulási stratégiák olyan “tevékenységek, amelyeket a tanulók tudatosan választanak saját nyelvtanulásuk szabályozása érdekében” (475. o.). Schmidt és Watanabe (2001) négyfajta tanulási stratégiát azonosítottak: kognitív, társas, tanulmányi, és megküzdési. Oxford viszont *Stratégiai leltár a nyelvtanuláshoz c.* művében hat kategóriára osztotta Rubin stratégiáit: memória, kognitív, kompenzáció, metakognitív, affektív és társas stratégiák (Oxford, 2003, 12-14. o.).

A nyelvoktatás másik fontos kérdése annak meghatározása, hogy mely tényezők befolyásolhatják a tanulók tanulási eredményeit. Sok kutató talált olyan tényezőket, amelyek befolyásolják a diákok nyelvtanulási sikerét. Szakirodalmi áttekintésében Zare (2012) a következő tényezőket sorolta fel, amelyek befolyásolják a diákok nyelvtanulási stratégiáit: életkor, nem, attitűd, motiváció és nyelvtudás. Crosnoe, Johnson és Elder (2004) szintén több tényezőt azonosítottak és a következőképpen csoportosították azokat: tanulói tényezők, családi tényezők, iskolai tényezők és kortárs tényezők. Számos tanulmány (Lightbown & Nina, 2013; Macaro, 2010; Fidler, 2002) kutatta azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a diákok tanulási eredményét és teszten nyújtott teljesítményét.

MÓDSZERTAN

Kutatási kérdések

A kutatás célkitűzései és a szakirodalomból azonosított kutatási hiány alapján 7 átfogó és 32 alkérdést tettem fel a mélyebb vizsgálat érdekében.

1. A mongol oktatási rendszerben hogyan valósul meg a pedagógiai értékelés és elszámoltathatóság?
2. Hogyan befolyásolja az értékelés és az elszámoltathatóság az angol nyelv oktatását és tesztelési stratégiáit Mongóliában?

3. Hogyan látják az angol nyelvtanárok az angol nyelvi receptív képességek tanítását?
4. Hogyan azonosítják a diákok az angol nyelvi receptív képességekre vonatkozó stratégiáikat és attitűdjeiket?
5. Milyen összefüggés van az angol nyelvi receptív képességek tanítási és tanulási stratégiái között?
6. Hogyan teljesítettek a diákok a jelen vizsgálat keretében készült online angol nyelvi receptív képességek teszten?
7. Mely tényezők befolyásolják a diákok teszten nyújtott teljesítményét?

Hipotézisek

Mongóliában az általános iskolai tanárok feltételezhetően felelősebbnek érzik magukat diákjaik felkészítéséért az iskolai teljesítmény tesztre (School Achievement Test, SAT), mint az alsó-középszkolai tanárok. Az ötödik osztályos SAT az elemi kompetencia ismereteket és készségeket méri és csak egyetlen tanár tanítja az összes vizsgált tantárgyat. A személyes tapasztalat azt sugallja, hogy ezek a tanárok több időt töltenek együtt a tanulókkal, hogy segítsenek az általános iskolai kompetenciák elsajátításában, mint az alsó-középszkolai tanárok. A középszkolai tanárok egy tantárgy tanóráit tartják, és csak akkor kell speciális erőfeszítéseket tenniük a diákok SAT-ra való felkészítése érdekében, ha tantárgyuk a SAT része és tanítanak kilencedikeseket.

Erre a helyzetre alapozva a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

- H1: Az általános és középszkolai tanárok véleménye az iskolai eredményességi tesztekéről szignifikánsan eltér.
- H2: Az angol nyelvtanárok és más SAT tantárgyat tanító tanárok ugyanúgy vélekednek tanítási gyakorlatukról.
- H3: Az angol nyelvtanárok és más SAT tantárgyat tanító tanárok tanítási gyakorlatukban ugyanazokat a stratégiákat alkalmazzák a SAT-ra való felkészítésben.
- H4: Három tanítási stratégiát – tanulói megbeszélés, a tanulók metakognitív képességeinek fejlesztése és tanulói reflexió – szignifikánsan gyakrabban kellene alkalmazni, mint más tanítási stratégiákat a hallás utáni megértés képességének tanítása során.
- H5: A specifikus olvasási stratégiákat és tevékenységeket, és a diákok reflexióit a tanárok szignifikánsan különbözőnek tartják az egyéb olvasási stratégiáktól.
- H6: Nincs szignifikáns különbség a hatodik és a nyolcadik osztályos diákok olvasási képességekre irányuló tanulási stratégiái között.
- H7: Nincs szignifikáns különbség a hatodik és a nyolcadik osztályos diákok olvasási képességek tanulására irányuló attitűdje között.
- H8: A diákok tanulási attitűdje szignifikánsan korrelál a jelen disszertációban tárgyalt négy tanulási stratégia típusal.
- H9: Összefüggés mutatkozik a receptív képességek tanítási stratégiái és a diákok receptív képességek tanulására irányuló attitűdje között.
- H10: Összefüggés mutatkozik a tananyagok és a tanulók receptív képességek tanulására irányuló stratégiái között.
- H11: Összefüggés mutatkozik a tanórán kívüli tevékenységek és a tanulók receptív képességek tanulására irányuló stratégiái között.

- H12: A tanítási stratégia pozitív hatást gyakorol a diákok teszten nyújtott teljesítményére.
- H13: A virtuális anyagok és tanórán kívüli tevékenységek használata szignifikánsan korrelál a képesség elsajátításával.
- H14: A szülők iskolai végzettsége pozitív hatással van a gyermekük angol nyelvtanulására.
- H15: A tanulók pozitív attitűdjei pozitív hatással, negatív attitűdjei negatív hatással vannak a teszten nyújtott teljesítményükre.
- H16: A diákok tanulási stratégiái pozitív hatással vannak a teszten nyújtott teljesítményükre.
- H17: A számítógépek és számítógépes laborok hiánya negatív hatással van az online teszten nyújtott teljesítményre.
- H18: Az Internet kapcsolat pozitív hatással van az online teszten nyújtott teljesítményre.

Mintavétel

A vizsgálat elvégzésére Mongólia Dornod tartományában került sor. Ez az egyik legnagyobb tartomány és Mongólia keleti részének városi térségű gazdasági, társadalmi és oktatási központja. A kutatás helyszíne lefedi a mongol oktatási rendszer összes lényeges jellemzőjét, és olyan kultúrahordozó egységnek tekinthető, amely jól illeszkedik a jelen vizsgálat céljához. A vizsgálatba bekerült a tartományi székhely minden állami iskolája és a vidéki állami iskolák reprezentatív mintája. Ezek az iskolák jól reprezentálják mindazt, ahogyan a Mongol tanárok jelenleg vélekednek az értékelésről és elszámoltathatóságról, és ahogyan folyik az angol nyelv oktatása mind a városi, mind a vidéki területeken.

A résztvevőket 19 choibalsani és a vonzáskörzetében található falusi iskolából választottam ki. 12 iskola 307 tanára vett részt a pedagógiai értékelés és elszámoltathatóság vizsgálatában; ez a szám a teljes tartomány tanárainak mintegy 35%-át reprezentálja (nők: n=59, 87,5%; férfiak: n=7, 12,5%). 19 iskola 73 angol nyelvtanára töltötte ki a tanítási stratégiákra vonatkozó kérdőívet; 13,7%-uk volt férfi (n=0) és 86,3%-uk volt nő (n=63). A tanulási stratégiák vizsgálatában hatodikos (n=100) és nyolcadikos (n=115) diákok (44,9% fiú és 55,1% lány) vettek részt 12 iskolából. Ugyanezek a diákok (n=100, hatodikos és n=115 nyolcadikos tanuló 12 iskolából) vettek részt a nyelvi képességek vizsgálatában is.

Mérőeszközök

A tanárok pedagógiai értékelési és elszámoltathatósági nézeteire vonatkozó kérdőív számos nemzetközi kérdőív alapján készült. A kérdőív hét kérdésblokkot tartalmazott (61 item) és mindegyik blokk egy adott értékelési vagy elszámoltathatóság eljárást képviselt. A tanárok véleményének mérésére egy négyfokozatú Likert skálán (1 = nem értek egyet; 4 = egyetértek) került sor.

A tanulási stratégia kérdőív 4 kérdésblokkot tartalmazott 78 itemmel: 6 háttérkérdés, 9 meghallgatás előtti, 10 meghallgatás alatti, 10 meghallgatás utáni, 9 olvasás előtti, és 9 olvasás alatti, 7 olvasás utáni kérdés, 10 tananyagra vonatkozó

kérdés és 8 a tanórán kívüli tevékenységre bátorításra vonatkozó kérdés. A kérdőív saját készítésű, Baker és Westrup (2000) és Lindsay (2000) receptív képesség tanítási fázisai alapján. Az itemek mérése 5-fokozatú Likert skálán történt (1 = Soha vagy szinte soha sem igaz rám; 5 = Mindig vagy szinte mindig igaz rám). A tananyagokra vonatkozó rész mérése másfajta Likert skálán történt (1 = soha, 5 = mindig).

A nyelvtanulási stratégiák vizsgálatára két kérdőívet készítettem, egyet a hatodik és egyet a nyolcadik osztályosok számára, számos nemzetközi kérdőív és Oxford (2003) SILL kérdőíve alapján. A hatodikosoknak szóló kérdőív a hallás utáni megértés és az olvasási stratégiákra vonatkozó, valamint attitűd kérdéseket is tartalmazott; a nyolcadikosoknak szóló kérdőív csak az olvasásra vonatkozóan tartalmazott a tanulási stratégiákra és az attitűdökre vonatkozó kérdéseket. A kérdőívek 13 kérdésblokkból álltak és a hallás utáni megértési attitűd és a hallás utáni megértési képességre vonatkozó stratégiák itemek mások voltak a hatodikos vizsgálatban az előzetesen felvett angol nyelvi receptív képességeket mérő online teszt alapján.

A jelen vizsgálatban alkalmazott angol nyelvi tesztet Csapó és Nikolov (2001) fejlesztette ki a magyar tanulók angol nyelvi receptív képességeinek mérésére. 40 item 4 feladattal (2 hallás utáni megértés és 2 olvasás) szerepelt a hatodik osztályos tesztben, és 50 item 5 feladattal (mind olvasás) szerepelt a nyolcadikos tesztben.

Az iskolai infrastruktúra kérdőív 49 itemet tartalmazott és az itemek mérése 15 feleletválasztásos és 5 nyitott kérdés segítségével történt. A kérdőívek a Szegedi Iskolai Longitudinális Programból (Hungarian Educational Longitudinal Program, HELP) kerültek átvételre, amely a 2003/2004-es tanévben indult Magyarországon és a jelen vizsgálat kedvéért készült el a mongol nyelvű fordítása.

FŐBB EREDMÉNYEK

1. vizsgálat: A mongol oktatási rendszerben hogyan valósul meg a pedagógiai értékelés és elszámoltathatóság?

A jelen vizsgálat az összes szakterületen tanító tanárok véleményét vizsgálta az állami szintű vizsgákról és az iskolai eredményességi tesztekéről. Az eredmények segítettek jobban megérteni ezen vizsgák elszámoltathatósági hatását a mongol oktatás-nevelés minőségére. A releváns problémák azonosítása érdekében hat kutatási kérdést vizsgáltam, amelyek elsősorban a tanárok véleményére voltak kíváncsiak az értékelésről és az elszámoltathatóságról, azokról a tesztekéről és érdekelt felekről, amelyek nyomást gyakorolnak a tanárokra, valamint az értékelések hatásáról a tanárok oktatására és teszt felkészülésére vonatkozóan. T-próba segítségével vizsgáltam az általános- és a középiskolai tanárok percepciói közötti különbségeket. A legfontosabb eredmények azt mutatják, hogy a kormány által kezelt és a tanárok és a szakmai érdekelt felek (iskolavezetők, kollégák, központi igazgatási szerv) által osztályozott állami szintű tesztek képezik a legfontosabb nyomást minden iskolatípusban, ami a diákok tesztteredméneinek növelésével kapcsolatos elvárásokhoz vezet. A tanároknak az oktatási értékelésről és az elszámoltathatóságról alkotott véleménye, valamint a tesztek és az érdekelt felek által gyakorolt nyomás miatt változások történtek a tanítási gyakorlatban. Az általános iskolai tanárok több változásról számoltak be oktatásukban, mint a középiskolai tanárok. Általában azonban a tanárok a nemzeti értékelési rendszer

miatt nem hajlandók szűkíteni a tananyagon; inkább a gyenge eredményekkel rendelkező diákokra koncentrálnak, hogy megpróbálják javítani a témazáró vizsga eredményeit. A tanárok arról is beszámoltak, hogy az osztálytermi oktatás során nagyobb figyelmet fordítanak a tesztkészítési stratégiákra és a feleletválasztós tesztekre.

Összefoglalva, a tanárok értékelésről vallott nézetei, a vizsgák és az érdekelt felek által gyakorolt nyomás és a tanítási gyakorlat változásai valóban összekapcsolódnak olyan módon, amely arra készíti a tanárokat, hogy nagyobb hangsúlyt fektessenek a jobb oktatásra annak érdekében, hogy javítsák diákjaik teljesítményét a széles körben alkalmazott teszteken.

Ezek az eredmények kihatással lehetnek a tanárképzés kutatására és gyakorlatára. A legújabb vizsgálatok (például Hadley, 2010; Ngang et al., 2014; Darling-Hammond, et al., 2014) arra utalnak, hogy a tanárképzés és a karrier tapasztalat szempontjai pozitívan összefüggésben állnak a tanárok tantervi ismereteivel és az irányelvek megvalósításával. A jövőbeli kutatásoknak pontosabban meg kell vizsgálniuk azokat a konkrét módokat, amelyekkel a tanárképzési programok befolyásolják azt, hogy a tanárok miként értelmezik és használják a standard dokumentumokat a különféle osztályokban. Ez a vizsgálat képezte az empirikus alapot a következő, az alábbiakban tárgyalt vizsgálatához, amely az angol nyelv tanárok értékeléséről és elszámoltathatóságáról alkotott nézeteire irányul.

2. vizsgálat: Hogyan befolyásolja az értékelés és az elszámoltathatóság az angol nyelv oktatását és tesztelési stratégiáit Mongóliában?

A vizsgálat célja az volt, hogy megvizsgálja az angol nyelv tanárok hiedelmeit az állami szintű értékelések (iskolai eredményességi tesztek) hasznosságáról és arról, hogyan változott az angol nyelv tanítás a mongóliai pedagógiai értékelési és elszámoltathatósági rendszer következtében. Független mintás t-próbát használtam az értékelés és az elszámoltathatóság észlelése és az oktatásbeli változások közötti gyakoriság és különbségek feltárására. A fő eredmények azt mutatták, hogy az angol nyelv tanárok szerint az állami szintű értékelések fontosak a nyelvoktatás minőségének javítása szempontjából, mivel az angol nyelv szerepel az iskolai eredményességi tesztekben. Azt is gondolják, hogy jobb ezeket az értékeléseket rendszeresen elvégezni.

Úgy vélik azonban, hogy ezek az értékelések csak az iskolák értékelésére irányulnak, nem pedig az egyének tanulási eredményeinek fejlesztésére. Az angol nyelv tanárok megpróbálnak hatékonyabb tanítási módszertant alkalmazni, annak ellenére, hogy munkaterhelésük és a különféle értékelések miatt már nincs elég idejük felkészülni az órákra. Ezért csökkentik a tananyagot, és inkább a diákok felkészítésére koncentrálnak. Ezenkívül, a nagyszabású értékelések fontosságára vonatkozó véleményük befolyásolja az értékelés tartalmát, amelyet az osztályukban az előrehaladási és a záró tesztekhez terveznek. Ez lehet tehát az oka annak, hogy az angol tanárok inkább arra kérik a tanulókat, hogy az órákon az iskolai eredményességi tesztekhez használt különféle tesztformátumokon gyakoroljanak. Ezért az angol nyelv tanárok inkább azoknak a teszteknek a gyakorlására összpontosítanak, amelyeket az iskolai eredményességi tesztekben és más állami / iskola által lebonyolított tesztekben mérnek.

Ezek az eredmények vezettek a következő vizsgálatához, amelynek célja annak feltárása, hogy az angol nyelv tanárok mit gondolnak tanításukról, és hasonlóan

vélekednek-e arról, hogy az angol nyelv tanítása inkább a tesztelésre összpontosít, mint az egyéni képességek fejlesztésére, vagy az aktívabb stratégiahasználatra a diákok tanulási eredményeinek fejlesztése érdekében.

3. vizsgálat: Hogyan látják az angol nyelvtanárok az angol nyelvi receptív képességek tanítását?

Ennek a vizsgálatnak az volt a célja, hogy kiderítse, mely tanítási stratégiák alkalmazása volt gyakoribb és melyeket használtak kevésbé, és milyen oktatási anyagokat és tanórán kívüli tevékenységeket használtak elsősorban a diákok angol nyelvi receptív képességeinek fejlesztésére. T-próbát használtunk a tanítási stratégiák és az oktatási anyagok gyakoriságának és különbségeinek a meghatározására. Az angol nyelvi receptív képességek tanításának gyakori módszere a következő volt: a diákok előzetes tudásának felhasználása annak érdekében, hogy segítsenek a diákoknak megérteni mit fognak hallani vagy elolvasni, mielőtt meghallgatnák vagy elolvasnák a szöveget, majd a diákok megkérése arra, hogy a tanóra során oldjanak meg egy a szövegre vonatkozó írásbeli feladatot, végül a diákok arra kérése, hogy válaszoljanak meg néhány feleletválasztós vagy igaz-hamis kérdést, hogy ellenőrizzék a szövegértésüket. Azt vártam, hogy ezek a nyelvtanárok aktívabb tanulási stratégiákat fognak használni a kommunikációs nyelvoktatási módszereken alapulva, és lehetőséget adnak a diákoknak a nyelv életszerű szituációkban történő használatára, de ezeket a stratégiákat nem nagyon gyakran használták.

A kérdőíves adatok alapján az aktív oktatási stratégiák, például a tanórán kívüli kutatási projektek, amelyek arra kérték a diákokat, hogy értelmezzék a közölt információt, megtalálják valami okát vagy következményeit a szövegben, és azonosítsák a kulturális pontokat a szövegben, nem kaptak több választást. Ezek a stratégiák nagyon fontosak a diákok kreatív és kritikai gondolkodási képességeinek fejlesztéséhez, és lehetőséget adhatnak a diákoknak az életszerű szituációkban történő nyelvhasználatra, hogy hasznos angol nyelvi receptív képességeket fejlesszenek. Ehelyett a vizsgálatba bevont angoltanárok általában a hagyományos anyagokat (tankönyveket, további olvasmányokat, újságokat/folyóiratokat) használták, nem pedig a virtuális anyagokat, amelyekről bebizonyosodott, hogy fontosak a diákok receptív képességeinek javításához. A leggyakrabban használt tanórán kívüli tevékenységek közé tartozott, hogy megkérték a diákokat, hogy otthon tanuljanak meg egy angol dalt vagy olvassanak rövid történeteket, de egyéb hatékony tevékenységeket, mint például a csoportos kutatási projektek, egyáltalán nem alkalmaztak. Az angol nyelvi képesség tanítása elméletei alapján a receptív képességek a valós és autentikus anyagok, valamint a kommunikatív tevékenységek segítségével fejleszthetők a legjobban. A vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy ezeket a bevált gyakorlatokat alig alkalmazzák, és az angol nyelvtanárok nem használnak aktívabb és kommunikatív tevékenységeket a tanóráikon.

Ezek az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy az angol nyelvtanároknak változtatniuk kell oktatásukon, nagyobb mértékben összpontosítva az egyéni fejlődésre. Az oktatás minősége nemcsak a tanárok oktatásának, hanem a tanulók tanulási attitűdjeinek és a stratégiák megfelelő alkalmazásának is köszönhető.

Ez a megfigyelés szükségessé tette annak tisztázását, hogy mit gondolnak a diákok attitűdjeikről és tanulási stratégiáikról, és hogy a tanárok és a diákok tanítási és tanulási stratégiákra vonatkozó percepciói hasonlóak-e vagy sem.

4. vizsgálat: Hogyan azonosítják a diákok az angol nyelvi receptív képességekre vonatkozó stratégiákat és attitűdjeiket?

A vizsgálat célja annak meghatározása volt, hogy a diákok mit gondolnak az angol nyelvi receptív képességek megtanulásával kapcsolatos attitűdjükről és a tanulási stratégiák alkalmazásáról. A gyakoriság és a stratégiák különbségeinek azonosításához t-próbát alkalmaztam, és leíró elemzést használtam annak feltárására, hogy a diákok milyen attitűddel rendelkeznek leginkább az angol nyelvi receptív képességek tanulásában. A hatodik osztályos tanulók a hallás utáni megértési és az olvasási angol nyelvi receptív képességekre is vonatkozó kérdőívet kaptak, míg a nyolcadik osztályosok csak az olvasást érintő kérdőívet kaptak. Az eredmények azt mutatták, hogy a 6. osztályos diákok főként kognitív és kompenzációs stratégiákat alkalmaznak a hallás utáni megértés képessége esetében, és mind a 6., mind a 8. osztályban a kognitív stratégiákat alkalmazzák az olvasási képesség esetében.

Nem volt sok különbség a két osztályban az olvasástanulási stratégiák alkalmazásában. A hatodikosok valamivel többet alkalmazták a tanulási stratégiákat, mint a nyolcadikosok és hatékonyabb stratégiákat alkalmaztak önállóan. A nyolcadikosok azonban több olvasási tevékenységben vettek részt a tanórán, mint a hatodikosok. Az attitűdökre nézve, a fiatalabb diákok tanulásra vonatkozó attitűdjei pozitívabbak voltak, mint az idősebb diákoké. A diákok nyelvtanulási és nyelvtanulási stratégiák iránti attitűdjei szoros kapcsolatban voltak. A tanítási stratégiákkal összevetve, a diákok aktív stratégiákat használtak és törekedtek az önálló feladatmegoldásra a jelentés kitalálásával, a kulcsszavak kiválasztásával és a történet felosztásával a tartalom jobb megértése érdekében. A diákok hasznos stratégiákat alakítottak ki, de ez még nem mond semmit a tanulási attitűdről. A diákok viszonyulhatnak negatívan a nyelvi órákhoz és ugyanakkor jó stratégiákat tanulhatnak. Valójában a jövőbeni kutatásomra hagyom annak a kérdésnek a megválaszolását, hogy vajon az idősebb diákok jobb stratégiákkal rendelkeznek-e, mint a fiatalabbak, annak ellenére, hogy a fiatalabb diákoknak jobb stratégiái voltak.

A diák- és a tanári stratégiák közötti kapcsolatok feltárása érdekében a következő vizsgálat azt tárgyalja, hogy a tanítási és a tanulási stratégiák hogyan kapcsolódnak egymáshoz.

5. vizsgálat: Milyen összefüggés van az angol nyelvi receptív képességek tanítási és tanulási stratégiái között?

A vizsgálat célja volt feltárni, hogy a tanárok és a diákok angol nyelvi receptív képességek tanítására és tanulására vonatkozó percepciói kapcsolatban vannak-e vagy sem. A vizsgálat a mongol angol nyelvoktatási és -tanulási rendszer specifikus helyzetére összpontosított. A vizsgálat áttekintette a receptív képességekre vonatkozó nemzeti kritériumokat, és adatokat gyűjtött a tanárok és a diákok önbevalláson alapuló tanítási és tanulási stratégia használatáról, és hogy melyek voltak a tanárok és a diákok

számára a leghasznosabb stratégiák. Az alkalmazott vizsgálati módszer a gyakran használt stratégiák leíró elemzése, valamint az attitűd és a tananyagok közötti korreláció elemzése volt. A tanítási és tanulási stratégia kérdőívek aránytalansága miatt a stratégiák korrelációs elemzéssel történő közvetlen összehasonlítása nem volt lehetséges. Az eredmények alapján nyilvánvaló, hogy nincs sok jó kapcsolat a tanítási és a tanulási stratégiák között. A tanárok a tanórákon a tesztelésre és az írásbeli feladatokra összpontosítva tanítanak, míg a diákok megpróbálnak aktívabb stratégiákat alkalmazni. Ezen vizsgálati területen eltérés van a tanítás és a tanulás között a mongóliai angol nyelvoktatásban.

Ugyanakkor úgy tűnik, hogy az általánosan alkalmazott tanítási stratégiák és a kapcsolódó osztálytermi feladatok (kérdések feltevése, szövegben található üres részek kitöltése, a feleletválasztós kérdések feltevése a megértés ellenőrzése céljából, valamint a szöveggel kapcsolatos írásbeli feladatok adása) úgy tűnik, hogy csökkentik a diákok nyelvtanulási attitűdjeit, különösen a nyolcadikosokét. A diákok napi olvasásra és hallás utáni megértés gyakorlására fordított ideje szintén nem volt elegendő, és nem koncentráltak a szöveg mélyebb megértésére. Koch (2016) szerint, amikor az „előtt”, „közben” és „után” tanítási stratégiák megegyeznek, a tanulási eredmények sikeresebbé válnak. Azonban a jelen vizsgálat nem talált kapcsolatot az angol nyelvi receptív képességek tanítási és tanulási stratégiái között.

A kérdőív adatai alapján előfordulhat, hogy aktív tanulás történik, de a tanárok nincsenek olyan tudatosan tisztában azzal, hogy órai tevékenységük hogyan kapcsolódik a stratégiákhoz, mint ahogyan azt a kérdőívben leírták. Ezért, ha a nyelvtanárok beépítik a nyelvtanulási stratégiákat a tanításukba, és felkészítik a diákokat a megfelelő nyelvtanulási stratégiák alkalmazására, akkor sikeresebbé kell, hogy váljanak a receptív képességek oktatásában.

6. vizsgálat: Hogyan teljesítettek a diákok a jelen vizsgálat keretében készült online angol nyelvi receptív képességek teszten?

A vizsgálat célja annak feltárása volt, hogy a teszt itemek és a feladatok megfelelnek-e a diákok képességszintjének, hogyan teljesítettek az egyes képességek egyes feladataiban, milyen kognitív folyamatokra volt szükség a feladatok elvégzéséhez, és mely kognitív képességek okozták a diákoknak a legtöbb nehézséget. Valószínűségi tesztelméletet (Item Response Theory, IRT), leíró elemzést és kognitív műveleteket alkalmaztam az eredmények elemzésére. Ezen elemzés alapján azt tapasztaltam, hogy a 6. osztályos tanulóknak több nehézségük volt az olvasási feladatokkal, mint a hallás utáni megértéssel, a 8. osztályos tanulóknak pedig problémáik voltak az olyan átfogóbb olvasási feladatokkal, amelyek azt követelik a diákoktól, hogy utalásokat tegyenek és azonosítsák a szöveg kulturális pontjait. A 6. osztályos olvasási teszt feladatai arra kérték a tanulókat, hogy használják a kódolás és koherencia kognitív folyamatát a releváns információk felidézésével, hogy kapcsolják össze a szójelentést és a kijelentéseket a szöveg értelmezéséhez, és térképezzék fel a kérdésekben található állítások és a válaszok egymásra vonatkoztatásának folyamatát a szövegben található információk fényében. Ezek a kognitív folyamatok ilyen képességeket igényelnek a szavak, kifejezések és mondatok jelentésének azonosításához; és hogy megtalálják a szövegben a lényegét, és következtetéseket vonjanak le.

Általánosságban a 6. osztályosokat tanító tanároknak figyelmet kell fordítaniuk a fent említett kognitív képességek fejlesztésére. A 8. osztályos tanulók számára a nehéz olvasási feladatok azok voltak, amelyekben a diákoknak az olvasás kognitív folyamatát kellett felhasználniuk, hogy hamisítás útján értékeljék az igazság állapotát, hogy megerősítsék a válaszokat, és a kérdésekben szereplő állításokat összekapcsolják a válaszokkal. Ahhoz, hogy ezeket a feladatokat jól oldják meg, a diákoknak értelmezniük kell az okokat és okozatokat, következtetéseket levonni, azonosítani a kulturális pontokat, azonosítani a gondolatok és események sorozatát, és felhasználni kulturális és tárgyi tudásukat is a téma megértésére. A Mongol Kormány hatodik és nyolcadik osztályosoknak szóló angol nyelvi alaptanterve értelmében, elvárható, hogy jól teljesítsenek az online teszten, a jelen vizsgálatban alkalmazott CEFR A1-A2 szinteken. Azonban a hatodikosok teszten nyújtott teljesítménye nem volt jó.

Ezért, az utolsó, 7. vizsgálatban megpróbáltam megtalálni azokat a tényezőket, amelyek csak a nyolcadikosok teszten nyújtott teljesítményét befolyásolják. Ezen kutatás eredményei hasznosak lesznek a teszt itemek nagyobb mintákkal végzett későbbi kutatások számára való továbbfejlesztéséhez, valamint a tanárok és a diákok számára, hogy megértsék, mely kognitív képességeket kell fejleszteniük a diákoknak az ilyen feladatok megoldása érdekében a jövőbeli tanuláskorán.

7. vizsgálat: Mely tényezők befolyásolják a diákok teszten nyújtott teljesítményét?

A vizsgálat célja annak meghatározása volt, hogy az oktatáshoz, a tanuláshoz és az iskolához kapcsolódó egyes tényezők hogyan befolyásolják a diákok angol online teszten elért eredményeit, és hogy a diákok attitűdjei és nézetei a tanulási stratégiára vonatkozóan megfelelnek-e a tényleges cselekedeteiknek. Többszörös lineáris regresszió és független mintás t-próba segítségével vizsgáltam meg az eredményeket.

Az eredmények nem mutattak ki nagy hatást a nyelvtanulási stratégiák és a teszteljesítmény között, ami arra enged következtetni, hogy az olvasási stratégiák tanulásának oktatására jobban oda kell figyelni a teszteljesítmény javítása érdekében. Másrészt, a hallás utáni megértési és az olvasási képességek oktatási stratégiáinak eredményeként találtam bizonyos hatásokat. Támogatni kell, hogy a tanárok megpróbálják aktívabban bevonni a tanulókat a tanórai és a tanórán kívüli tevékenységekbe, mivel a kutatás azt mutatja, hogy ez pozitív hatással lehet a tanulók tanulási eredményeire. Az eredmények azt mutatják, hogy az Internet használata szintén pozitívan befolyásolja a diákok online teszteljesítményét.

Amint az Wise és mtsai. (2009) munkájában olvasható, a számítógépekkel szembeni szorongásérzet és a számítógép-használattal kapcsolatos tapasztalatok hiánya debilizáló hatással van a vizsgáztatott személy teljesítményére. Az ilyen típusú szorongás befolyásolhatta a diákok teljesítményét a jelen vizsgálatban, mivel a vizsgálatban részt vevő tanárok nem gyakran használnak számítógép-alapú teszteket. Megfigyelte, hogy az angoltanárok lehetősége arra, hogy számítógépes laboratóriumokat használjanak tanításuk során nagyon korlátozott volt, az informatikai órák sűrű beosztása miatt. Figyelembe véve az összes feladattal kapcsolatos nehézséget, stratégiát, a tesztel kapcsolatos kérdéseket és a befolyásoló tényezőket, sok erőforrásra és időre van szüksége a pedagógusoknak arra, hogy meghatározzák az összes jelentős tényezőt, majd megtervezzék a tanórai tevékenységeket, valamint az ezen tényezőkre alapozott tanítási és tanulási stratégiákat. További kutatásokra van szükség e probléma

nagyobb és szétszórtabb földrajzi régiókból (más tartományok) származó nagy mintán történő vizsgálatával. Ezenkívül más tényezőket is figyelembe kell venni, több diák tényezőt, családi tényezőt, iskolai tényezőt és kortárs tényezőt bevonva. Fontos kutatási terület továbbra is annak megértése, hogy mely tényezők járulhatnak hozzá a diákok angol nyelvből nyújtott iskolai teljesítményének sikeréhez.

KÖVETKEZTETÉSEK, JAVASLATOK ÉS KORLÁTOK

Összegezve a fő megállapításokat, a vizsgálatban résztvevő tanárok többsége úgy véli, hogy az iskolai eredményességi teszt fontos az oktatás minőségének javítása szempontjából. Mindazonáltal úgy érzik, hogy ezen állami szintű vizsgák miatt nagy nyomás nehezedik rájuk, mivel a teszt eredményei beleszámítanak karrierjük megítélésébe. Így a tanárok inkább a tesztelésre koncentrálnak, hogy növeljék diákjaik teszteredményeit. Ez a helyzet befolyásolja az összes szaktanárt, de különösen az angol nyelvtanárokat, akik órájuk nagy részét az iskolai eredményességi tesztekben és a félévzáró értékelésekben használt tesztformátumok gyakorlására fordítják. Mivel az angol nyelv része az iskolai eredményesség teszteknek, ezek a tanárok nagy tétellel bírós teszteknek tekintik azokat. Ennek eredményeként a tanárok és a diákok olyan stratégiákat alkalmaznak a tanórán és azon kívül, amelyek nem hatékonyak. Ezek a problémák hatással vannak a diákok nyelvtanulási teljesítményére. A jelenlegi értékelési gyakorlat oda vezethet, hogy a tanárok tanítási és tesztelési gyakorlata kizárólag a diákok teszteredményeinek növelésére irányul. Az angol nyelv az egyik olyan tantárgy, amely a SAT része, ezért, eredményem szerint, az angol nyelv tanárok csökkenthetik a tananyagot és nem használnak hatékony tanítási stratégiákat, így a diákjaik tanulási stratégiái sem fejlődnek. Így az angol tanárok mindennapi gyakorlata eltérhet, mivel nincs szignifikáns összefüggés a tanórai tanítási és tanulási stratégiák, valamint a különböző tényezők között, melyek a következők lehetnek: az értékelési és elszámoltathatósági rendszer és annak befolyása a tanításra, a diákok tanulási stratégiahasználatának hiánya, az idősebb tanulók attitűdje, és a szülők alacsony angol nyelvi képzettsége, az iskolában a tanulók rendelkezésére álló online és számítógépes tanulási lehetőség.

Megfogalmaztam néhány javaslatot az eredmények és következtetések alapján, melyek segíthetnek az oktatáspolitikusoknak és a tanároknak megérteni, hogy van lehetőség a mongóliai angol nyelvoktatás fejlesztésére. Egyértelmű számomra, hogy fontos változásokra van szükség az oktatásunk területén. E javasolt változásokat a politikaalkotók, a tanárok, a diákok és a szülők oktatási célokra vonatkozó nézeteinek megváltoztatásával kellene kezdeni, hogy e célok a tudás mindennapokban való felhasználásának egyéni képességeire és ne a mérésre és értékelésre irányuljanak.

A jelen disszertációban bemutatott vizsgálatok elvégzése során hiányosságok is tapasztalhatók voltak, különösen a vizsgálati helyszín és a célpopuláció szempontjából. Az alábbiakban bemutatom a mongóliai angol nyelvoktatás és -tanulás kutatása során felmerült kihívásokat:

- Kevés kutatás született a mongóliai értékelési és elszámoltathatósági rendszerrel kapcsolatban.
- A publikált állami irányelveken és tanterveken kívül keveset tudunk a mongóliai angol nyelvoktatásról.

- Csak egy tartomány és néhány vidéki iskola szerepelt a vizsgálatban azért, mert nehéz a mongol távoli területekre eljutni.
- Sok iskola még mindig korlátozott Internet hozzáféréssel rendelkezik.
- Néhány vizsgálat minta-elemszáma alacsony volt a megfelelő eszközök hiánya, a korlátozott Internet hozzáférés és a tanárok és a diákok online teszthasználatbeli tapasztalatlansága miatt.

IRODALOM

- Baker, J., & Westrup, H. (2000). *The English language teacher's handbook: How to teach large classes with few resources*. London: Continuum.
- Csapó, B., & Nikolov, M. (2001). Hungarian students' performances on English and German tests. Paper presented at the European Language Testing in a Global Context Conference. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, Spain.
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School size and the interpersonal side of education: An examination of race/ethnicity and organizational context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259-1274.
- Darling-Hammond, L., Wilhoit, G., & Pittenger, L. (2014). Accountability for college and career readiness: Developing a new paradigm. *Educational Policy Analysis Archives*, 22(86), 1-25. DC: National Academies Press.
- Csapó, B., & Molnár, G., (2019). Online diagnostic assessment in support of personalized teaching and learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10:1522.
- Education Evaluation Center. (2016). State exams. Retrieved from <http://eec.mn/ush>, Accessed March 17, 2017.
- Fidler, P. (2002). *The relationship between teacher instructional techniques and characteristics and student achievement in reduced size classes*. Los Angeles: Los Angeles Unified School District.
- Griffiths, C. (2015). Language learning strategies: An holistic view. *Studies in second language learning and teaching*, 5(3), 473-493.
- Hadley, R. J. (2010). *Principals' opinions on the impact of high-stakes testing on teaching and learning in the public elementary schools in the state of Utah*. PhD Dissertations, Department of Educational Leadership and Foundation, Brigham Young University, December 2010.
- Johnstone, R. (2009). An early start: What are the key conditions for generalized success? In K. Koda (Ed.), *L2 word recognition research: A critical review*. *Modern Language Journal*, 80, 14, 450-460.
- Koch, S. (2016). Focus on the 4 basic language skills: Receptive. TESOL English language bulletin, Retrieved from <http://exclusive.multibriefs.com/content/focus-on-the-4-basic-language-skills>.
- Lightbown, P. M., & Nina, S. (2013). *How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford University Press Print.
- Lindsay, P. (2000). *Teaching English worldwide: A new practical guide to teaching English*. Provo, Utah: Alta Book Company.
- Macaro, E. (2010). *Continuum Companion to Second Language Acquisition*. London: Continuum Print.

- McNamara, T., & Roever, C. (2006). Language testing: The social dimension. *International Journal of Applied Linguistics*, 16(2): 242-258.
- Ministry of Education, Culture and Science (MECS). (2015). Суурь боловсролын цөм хөтөлбөр [National core curriculum for basic education]. Ulaanbaatar, Mongolia.
- Nikolov, M. (2016). A framework for young EFL learners' diagnostic assessment: 'Can do statements' and task types. In M. Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (pp. 65-92). New York: Springer. 15.
- Nikolov, M., & Csapó, B. (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, 3, 315–329.
- Ngang, T. K., Hong, C. S., & Chanya, A. (2014). Collective work of novice teachers in changing teaching practices. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116(21), 536-540.
- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview. Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) conference*, 1-25. Retrieved from <http://web.ntpu.edu.tw/-language/workshop/read2.pdf>.
- Rixon, S. (2013). *British Council Survey of policy and practice in primary English language teaching worldwide*. London: British Council.
- Rixon, S. (2016). Do developments in assessment represent the 'coming of age' of young learners' English language teaching initiatives? The international picture. In M. Nikolov (Ed.), *Assessing young learners of English: Global and local perspectives* (pp. 19-41). New York: Springer.
- Schmidt, R., & Watanabe, Y. (2001). Motivation, strategy use, and pedagogical preferences in foreign language learning. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition (Technical Report #23)*, pp. 313–359. Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Weng, P. L. P., Yunus, M. M., & Embi, M. A. B. (2016). Successful language learning strategies used by successful year 5 English as a second language (ESL) learners. *Proceeding of ICECRS*, 1(1). 1-11.
- Wise, S. L., Barners, L. B., Harvey, A. L., & Plake, B. S. (2009). Effects of computer anxiety and computer experience on the computer based achievement test performance of college students. *Applied Measurement in Education*, 2(3), 235-241.
- Zare, P. (2012). Language learning strategies among EFL/ESL learners: A review of literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(5). 162-169.

A DISSZERTÁCIÓ TÉMAKÖRÉHEZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK

- Ragchaa, J. (2017). Mongolian students' learning strategies in mastering English receptive skills. In N. M. Shahrani (Ed.), *RSEP International Conferences on Social Issues and Economic Studies*: Barcelona, Spain: pp. 156-156.
- Ragchaa, J. (2017). The relationship between teaching and learning strategies in English receptive skills: A case of Mongolia. In T. Haffner (Ed.), IV. *Youth in Europe Conference*: FEU 2017: Pécs, Hungary. pp. 74-74.
- Ragchaa, J. (2017). Mongolian 6th graders' learning strategies in mastering English receptive skills. In K. Ács, F. Bodog, E. M. Mechler & O. Mészáros, (Ed.) VI. *Interdisciplinary Doctoral Conference 2017*, Pécs, Hungary. pp. 118-119.
- Ragchaa, J., Tóth, E., & Csapó, B. (2017). Teachers' attitudes towards assessment and how their instructional changes are affected by their perceptions of stakeholders: The case of Mongolia, In: É. D. Molnár & T. Vígh (Ed.), *15th Conference on Educational Assessment*: Szeged, Hungary: pp. 52-52.
- Ragchaa, J. (2018). Factors affecting students' English language receptive skills. *Academia Journal of Educational Research*, 6(12), 296-305.
- Ragchaa, J. (2018). The relationship between teaching and learning strategies of English receptive skills. In T. Haffner (Ed.), IV. *Young People in Europe Conference: Sopiana Cultural Association*, pp. 242-256. Pécs, Hungary.
- Ragchaa, J. (2018). Mongolian students' learning strategies in mastering English receptive skills. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 6(4), 30-36.
- Ragchaa, J., & Tuya, G. (2017). Монголын бага боловсролын үнэлгээ ба тулгамдсан асуудал [Primary education assessment and its issues in Mongolia]. *Research Journal of Dornod University*, 1, 77-84.
- Ragchaa, J. (2016). The assessment of English language listening and reading skills. *Forum of Mongolian Studies*, 21(56), 77-86.
- Ragchaa, J. (2018). English language teachers' view of assessment and their reflection on teaching practices: A Mongolian case study. In A. Fehérvári, C. Wind & H. Misley (Eds.), *Research Diversity, Educational Practice, and Collaboration*: XVIII. National Conference on Education, Budapest, Hungary.
- Ragchaa, J. (2018). The factors affecting students' test performance of English receptive skills: A Mongolian case study, In T. Vidákovich & N. Füz, (Eds.), *16th Conference on Educational Assessment*: Szeged, Hungary.
- Ragchaa, J. (2019). The factors affecting students' test performance of English receptive skills. *International Journal of Arts and Humanities*, 3(2), 54-69.
- Ragchaa, J. (2019). English language teachers' view of assessment and their reflection on teaching practices: A Mongolian case study. *European Journal of Educational Sciences*, 6(2), 1-14.