

Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
Neveléstudományi Doktori Iskola
Információs és kommunikációs technológiák az oktatásban doktori program

Fiatal idegennyelv-tanulók szókincsének és szótanulási stratégiáinak vizsgálata

PhD értekezés tézisei

Thékes István

Témavezető: Nikolov Marianne, egyetemi tanár

Szeged
2016

Bevezetés

Az 1990-es években az idegen-nyelvi szókincs tanulásának vizsgálatáról szóló tanulmányok növekvő mértékben jelentek meg és azóta is a szakirodalomban bőségesen olvasható a témában kutatás kifejezetten olyan területeken, mint a szókincs mérése (Laufer, Elder, Congdon és Hill, 2004; Nation, 2001; Schmitt, 1997; Thékes, 2015a; Thékes, 2015b; Vigh, S. Hrebik, Thékes és Vidákovich, 2015), a mentális lexikon (Singleton, 1999; Zareva, 2007), korpusz nyelvészeti eredmények (Kilgariff, 1997; Nation és Macalister, 2010; Thékes, 2014a) és szótanulási stratégiák (Nation, 1990; Schmitt, 2008; Thékes, 2016). A kutatók nagy része megállapította, hogy a szóismeret szintén kiváló jóslója a szövegértésnek (Nassaji, 2003). Az is bizonyítást nyert, hogy a receptív szókincs szoros kapcsolatban áll a produktív szótudással (Thékes 2015a). A 'lexical approach'-nak nevezett módszertani paradigmaváltással (Lewis, 1993) új út nyílt meg a szókincs kutatás előtt. A szókincs tanulása és tanítása áll ugyanakkor még mindig a középpontban.

A kutatás célja

A legtöbb korábban validált diagnosztikus szókinccstesztet eredetileg papír-ceruza alapon használták és jelenleg is hiány mutatkozik a szókinccstesztelés online környezetben való lebonyolításában. Habár számos papír-ceruza tesztet digitalizáltak, alig van olyan tanulmány, amely online szótudás mérőeszköz alkalmazásáról számolna be Vidákovich, Vigh, S. Hrebik és Thékes (2013) által közölt kivételével. Szükségét láttuk annak, hogy olyan online mérőeszközt dolgozzunk ki, amellyel a fiatal nyelvtanulók receptív és produktív szókincsre egyaránt vizsgálható. Az online szókinccsteszt kifejlesztése és validálása mellett szándékunkban állt megvizsgálni a fiatal nyelvtanulók angol, mint idegen-nyelvi szókincsének kapcsolatát a szótanulási stratégiákkal. Egy olyan kérdőívet is kifejlesztettünk, amely a fiatal nyelvtanulók szótanulási stratégiáinak mérésére szolgál online környezetben. A két mérőeszköz alkalmazása mellett hangos gondolkodtatás módszerével és interjúkkal is végeztünk kvalitatív vizsgálatokat annak érdekében, hogy mélyebb képet szerezhessenek a fiatal nyelvtanulók szótanulásának konstruktumát illetően.

Irodalom

Read (2000) szerint kétfajta egymással szemben álló perspektívából végezhető szótudás mérés. Az egyik szempont szerint a szavak kontextustól függetlenül tesztelhetők. A másik szerint csak is kontextusban lehet a szavak tudását mérni. Read (2000) ez alapján három dichotómiából álló keretrendszert állított fel a szótudás mérésére vonatkozóan: diszkrét (a szótudás mérése független konstruktumként) – beágyazott (olyan szótudás mérés, amely része egy másik vagy egy nagyobb konstruktumnak), szelektív (olyan eljárás, melyben bizonyos szavak tudásának mérése áll a középpontban) – átfogó (olyan mérés, mely a bemeneti anyag teljes szókincs tartalmát figyelembe veszi) és kontextustól független (kontextustól függetlenül kell a vizsgázónak a szótudásáról számot adnia) – kontextustól függő (olyan szókincs mérés, amely a vizsgázó azon képességét méri, amely figyelembe veszi a kontextusbeli információt, hogy produkálhassa az elvárt választ). Ebből a keretrendszerből tisztán látszódik, hogy a szókincs mérésének fajtái között jelentős nagyságú különbségtétel szükséges. A teszteket fejlesztőknek ezeket a kérdéseket figyelembe kell venniük. Általában a nyelvi tesztelésnél, csak úgy, mint a szókincs mérésénél négy különböző szempontot kell megvizsgálni (Nation, 2013): 1) miért végzünk szótudás mérést? 2) milyen szavakat tesztelünk? 3) a szótudásnak milyen dimenzióját teszteljük? 4) a szótudás különböző aspektusait hogyan mérjük?

Nation (2013) Összintén kérdéseken keresztül fogalmazza meg azokat a problémaköröket, amelyeket a szókincs tesztek fejlesztésénél kell figyelembe venni: 1) melyik a legjobb szókinccsteszt? 2) elég csak megkérdezni a tanulókat, hogy ismerik-e az adott szót? 3) feleletválasztós tesztet érdemes fejleszteni? 4) kell-e fordítási feladatot alkalmazni? 5) kontextusban érdemes a szavak tudását mérni? 6) hogyan tudjuk megmérni azoknak a szavaknak a tudását, amelyeket a tanulók nem ismernek jól? 7) hogyan tudjuk megmérni a tanuló teljes szókincsét? Ahogy az látható, ezek a kérdések a kutatók által

feszegetett fő témák köré csoportosulnak: szókincs mérés szövegkörnyezetben, a szókincs mérésének módja, a szótudás dimenziói és a megméréendő szavak kiválasztásának módja

A fiatal nyelvtanulók diagnosztikus tesztelésének princípiumait McKay (2006) alapozta meg hivatkozva Aldersonra (2005), aki szerint azért fontos diagnosztikusan mérni a fiatal nyelvtanulókat, mert számos tantermi implikáció vonható le. Azt gondoljuk, hogy ezekből a princípiumokból a fiatal nyelvtanulók szókincsének online tesztelésére a következők a leginkább mérvadók: 1) a diagnosztikus tesztek céljai, hogy a tanulók erősségeit és gyengéit azonosítsák; 2) a diagnosztikus teszteknek lehetővé kell tenniük minden item eredményének részletes kiértékelését, ekképp részletesen szolgálnak visszacsatolással és további lépések tehetőek; 3) a diagnosztikus tesztek alacsony kockázatúak és a következményei irrelevánsak tehát az optimális teljesítményt nem akadályozza sem a szorongás sem pedig érzelmi faktor; 4) a diagnosztikus tesztek valószínűleg inkább az alacsonyabb szintű nyelvi képességekre fókuszálnak, mint sem a magasabbakra; 5) a diagnosztikus tesztek hatékonyabbak online környezetben.

Pilot vizsgálatok A szókincsteszt pilot vizsgálata

A pilot vizsgálat három fő célt szolgált:

- 1) egy komplex (receptív és produktív szótudást mérő feladatokat tartalmazó) diagnosztikus szókincsteszt kifejlesztése fiatal nyelvtanulók számára
- 2) megvizsgálni a teszt egyes itemeinek működését és a szókincsteszt validálása
- 3) online szókincsteszt kifejlesztése

Laufer és mtsai. (2004) a produktív-receptív dichotómiára utal ezzel. Ez alapján a szótudás mérésénél négy fajta modalitást különböztetnek meg: 1) passzív felismerés, ekkor egy sokszor választós tesztben a vizsgázónak fel kell ismernie az itemet; 2) aktív felismerés, ekkor egy adott definíciót kell párosítani a vizsgázónak több item közül az egyikkel; 3) passzív felidézés, mely magában foglal egy mondatot és a mondatban levő egyik itemnek a szinonimáját kell a vizsgázónak megadnia több lehetőség közül, és 4) aktív felidézés, ekkor a vizsgázónak egy mondatban levő item kezdő betűje alapján kell leírnia a szót. Schmitt (2014, 921. o.) másfajta terminológiát használ ugyanezre a fogalomrendszerre: 1) jelentés felismerés; 2) szóalak felismerés; 3) jelentés felidézés és 4) szóalak felidézés. A disszertációban Schmitt (2014) fogalomrendszerét használjuk hasonlóan a kurrens szakirodalmi terminológiához.

Az itembank meghatározását követően a szavakat kategóriákra bontottuk. Az 1-es kategóriájú szavakat tekintettük a legkönnyebbeknek, és míg a 2-es kategóriájú szavak közepes, a 3-as kategóriájú szavak nagyfokú nehézségű itemként kerültek besorolásra. A kategóriákba való besorolást szógyakorisági rangsor, a gyerekek által használt tankönyvek tartalma és szakértői javaslat alapján döntöttük el. Feladatonként a kilenc jó megoldást eredményező szavak kategória szerinti eloszlása a következő volt: négy-öt 1-es kategóriájú szó, kettő vagy három 2-es kategóriájú szó és egy vagy kettő 3-as kategóriájú szó. Egyes szavaknál a gyakorisági rangsor szerinti „előkelő” helyezés nem garantálta a 1-es kategóriába való besorolást automatikusan és fordítva a kevésbé gyakori szavak is kerülhettek 1-es kategóriába, amennyiben a szakértőkkel, tanárokkal és tankönyvek tartalma alapján úgy ítéltük meg, hogy a gyerekek nagyobb valószínűséggel ismerik, vagy nem ismerik az adott szót.

Hatodik évfolyamos tanulók (n=103) négy magyarországi általános iskolában töltötték ki a papírceruza tesztet Szegeden és Mezőtúron. Olyan diákokat választottunk ki a vizsgálatba, akik alapóraszámban (hetente háromszor) tanulják az angolt negyedik évfolyam óta.

A komplex mérőeszköz hat feladata (Feladat 1 – Feladat 6) szóterjedelmet (Thékes, 2015b), míg a 7. Feladat szókincsmélységet mért. Az első öt feladat receptív, míg az utolsó két feladat produktív szótudást mért. A mérőeszközt négy iskola hét 6. évfolyamos osztályában 2013. novemberében töltötték ki a tanulók.

A szókincsteszt megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult (Cronbach-alfa=0,82). A legmegbízhatóbb a 2. Feladat (Cronbach-alfa=0,87) és a 4. Feladat (Cronbach-alfa=0,82) volt. A

legkevésbé megbízható a 7. Feladat (Cronbach-alfa=0,48) volt, az, amellyel a szókincs mélységet vizsgáltunk. A 7. Feladat továbbá számos alacsony elkülönítés-mutatójú feladatokat is tartalmazott.

Ami a feladatok egymással való korrelációit illeti, erős kapcsolatot és szignifikáns összefüggést találtunk a két hallott szövegértés feladatnál, az 1. és 2. Feladatnál ($r=0,94$). A két olvasott szövegértést megkövetelő feladat (4. és 5. Feladat) ugyanakkor gyengébb kapcsolatot, de szignifikáns összefüggést ($r=0,23$) mutatott egymással. Ezek a szignifikáns összefüggések azt a tényt támasztják alá, hogy ugyanazokat a nyelvi képességeket megkövetelő feladatok hasonlóak egymáshoz, következésképpen ugyanazt a konstruktumot mérik. Ami a további korrelációkat illeti, a 3. és az 5. Feladat között is erős kapcsolat és szignifikáns összefüggés áll fenn ($r=0,85$). Fontos rámutatni ugyanakkor arra, hogy a 7. Feladat negatívan korrelál számos másik feladattal. A negatív korrelációk azt jelentik, hogy a 7. Feladat nem megfelelően működik és az azon adott válaszok nincsenek összefüggésben a többi feladaton adott válaszokkal.

Miután megvizsgáltuk az itemek elkülönítés-mutatóit, alapos megfontolás után eldöntöttem, hogy mely itemeket hagyjuk el a fejlesztendő online tesztből és mely itemekre cserélem azokat. Az alacsony elkülönítés-mutatójú, 0,20 érték alatti (Field, 2005), itemeket eltávolítottuk és kicseréltük új itemekre. Továbbá fontos megállapítása volt a pilot vizsgálatnak, hogy a 7. Feladat itemjei nem működnek megfelelően és az online mérőeszköz validitását veszélyeztetné ennek a feladatnak a megléte, tehát a 7. Feladatot elhagytunk a további vizsgálatokból. Ez azt is jelentette egyben, hogy a mérőeszköz elvesztett kilenc itemet és a megmaradó hat feladat 68 itemet tartalmaz majd. Úgy ítélt meg, hogy ez még kielégítő mennyiség.

A fiatal nyelvtanulókat vizsgáló szótanulási stratégia kérdőív pilot vizsgálata

Miután megvizsgáltuk a szakirodalom alapján a szótanulási stratégiák dimenzióit különös tekintettel a fiatal nyelvtanulókra, azt a döntést hoztuk, hogy a kérdőív összeállításakor Stoffer (1995), Schmitt (1997) és Pavičič (2008) kérdőívének tételeit veszem figyelembe. Ezt az indokolta, hogy ez a három mérőeszközt használták vagy adaptálták fiatal nyelvtanulók szótanulási stratégiáinak vizsgálatakor. Stoffer (1995) nevéhez fűződik VOLSI kérdőív kidolgozása. 53 állításból és 9 dimenzióból áll a kérdőív. Schmitt (1997) a szakirodalom alapján alakította ki a szótanulási stratégiákra vonatkozó saját rendszerét, amelyet Oxford (1990) kategóriáira épített fel, aki metakognitív, kognitív, memória és szociális csoportokra bontotta a szótanulási stratégiákat. Ehhez Schmitt hozzátett még egyet, nevezetesen a determinációt, kialakítva ezáltal ötöt. Schmitt munkája során nem csak a korábbi publikált kutatási adatokat használta fel, hanem tanári és tanulói interjúkra is alapozott.

Kérdőívem összeállításakor öt dimenziót állítottunk fel a szakirodalom alapján: kognitív, memória, metakognitív, determinisztikus és társas. Különböző számú kérdéseket tartalmaztak az egyes dimenziók. Így végül 52 tételes kérdőív alakult ki. Mindegyik kérdőív tételt alapos megfontolásnak vetettük alá és két szakértővel is konzultáltunk a véglegesítéskor, elsősorban a megfogalmazásokra való tekintettel azért, hogy mindegyik állítás a konstruktumot tükrözze vissza.

A tanulóknak gyakorisági skálán kellett megjelölniük, hogy az adott cselekvést milyen intenzitással végzik. A 'soha', 'havonta', 'hetente', 'mindig' lehetséges válaszok közül kellett dönteniük. A pilot mérést 2013 novemberében szegedi iskolákban végeztük el 103 résztvevővel. A kapott eredményeket item-analízisnek vetettük alá. A kérdőív megbízhatósága igen magas volt (Cronbach-alfa = 0,91). Mindenekelőtt megvizsgáltuk a nagyon alacsony szórású itemeket. Minden diák a 'szótárfüzetembe kiírom a szavakat' állításnál a 'mindig' választ, a 'szavak tanulásához twitterezek' állításnál pedig a 'soha' választ jelölte be. Ezért úgy döntöttünk ezeket az itemeket a továbbiakban nem használjuk. Megvizsgáltuk továbbá az itemek egymással való korrelációit. Továbbá azt találtuk a faktoranalízis során, hogy az előzetesen megállapított dimenziók nem adódnak a kapott eredményekből.

A leíró statisztikai eljárásokkal végzett elemzést követően, item-analízist folytattunk le az elkülönítés-mutatók kiszámításával. Egy 103 résztvevőből álló mintán a konstruktum szempontjából a megbízhatóság és a validitás is veszélynek van kitéve, amennyiben az elkülönítés-mutatói az egyes itemeknek 0,20-as értéke alattiak a saját faktorokon belül (Field, 2005). Az a döntés született, hogy ezen érték alatti itemeket eltávolítjuk a további mérésekből és, amelyek ehhez az értékhez közeliek, azokat felülvizsgáljuk.

Miután feltáró faktor-analízist folytattunk le, tíz különböző faktort találtunk. A KMO-index 0,72 volt, ami azt jelezte, hogy az öt dimenzió közötti csupán méréselt összefüggés állt fenn. Annak ellenére,

hogy az elméleti modellt nem teljesen igazolta a feltáró faktor-analízis, az eredeti modellt meghagytuk a nagymintás vizsgálathoz, amelyet követően megerősítő faktor-analízis került lefolytatásra. Kétrétű volt az indoka ennek a döntésnek: 1) a kérdőív tételek csoportosulása a faktor-analízist követően nem alkottak értelmezhető új faktorokat; 2) a kérdőív tételek csoportosulása a faktorsúlyok alapján az elméleti modell némi megerősítését adta.

Az elkülönítés-mutatók alapján, az alacsony értékű itemeket eltávolítottuk a további vizsgálatokból, valamint az így megmaradthoz három új kérdőív tételt adtunk hozzá, melyek valamely faktor egyikébe kerültek besorolásra. Az új stratégiákra vonatkozó tételek azok közül kerültek ki, melyeket a pilot vizsgálatban résztvevő fiatal nyelvtanulók a kérdőív kitöltése után megemléstettek még, hogy használnak.

A nagymintás mérések Kutatási kérdések

Miután elvégeztük a szókincsteszt és a kérdőív pilot vizsgálatát, nagymintás mérést végeztünk azért, hogy a fiatal nyelvtanulók angol, mint idegen-nyelvi szótudását, szótanulási stratégiáit és azok összefüggéseit alaposan feltárhassam. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- 1) Hogyan magyarázza a fiatal nyelvtanulók teljesítménye a szókincsteszten az angol, mint idegen-nyelvi szókincset?
- 2) Miként vonhatóak következtetések a tanulók teljesítménye alapján, ami a szókincsteszt itemeinek a viselkedését illeti?
- 3) Mennyire ismerik a leggyakoribb angol szavakat a tanulók kritérium-orientált értékelés alapján?
- 4) A különböző modalitású feladatok feladati közti különbségek hogyan nyújtanak betekintést a fiatal nyelvtanulók szótudásának konstrukciójába?
- 5) A legjobban teljesítő tanulók milyen eredményeket érnek el a produktív feladaton?
- 6) Hogyan becsülik meg a tanárok a hatodik évfolyamosok szókincsét?
- 7) Mennyire megbízhatóan méri a kvantitatív mérőeszköz a fiatal nyelvtanulók szótanulási stratégiáit?
- 8) Mely stratégiákat használják leggyakrabban a tanulók?
- 9) Mely stratégiákat használják legkevésbé a tanulók?
- 10) Milyen implikációk vonhatók le a szótanulási stratégia kérdőív faktorok közötti összefüggésekből?
- 11) A tanárok hogyan becsülik meg, hogy mely stratégiákat használnak szótanuláshoz a fiatal nyelvtanulók?
- 12) A szótanulási stratégiák mely faktorai és mely háttérváltozók magyarázzák az angol, mint idegen-nyelvi szótudást?
- 13) Hogyan magyarázzák a szókincsteszt különböző feladatain nyújtott teljesítmények összefüggései a stratégia használatával a szókincset?

Résztvevők

A minta kiválasztását az SZTE Neveléstudományi Intézetének koordinátorai segítették. Az Intézet levelet küldött ki magyarországi általános iskoláknak, arra kérve a pedagógusokat, hogy diákjaik vegyenek részt az online teszten. Tizenkét iskola egyezett ebbe bele. Így 282 6. évfolyamos magyar tanuló vett részt az adatgyűjtésben. A mintavétel nem reprezentatív, mindazonáltal ez nem is volt eredeti cél.

Mérőeszközök

Két fő mérőeszközt használtunk a nagymintás mérésnél: az online szókincstesztet és a szótanulási stratégia kérdőívet, amelyet a szakirodalom és szakértői ajánlás alapján alakítottunk ki.

Hét mérőeszköz került felhasználásra a nagymintás vizsgálat során:

- 1) a hat feladatból álló online szókincsteszt

- 2) hangos gondolkodtatás módszerével végzett interjúk, melyek a tanulóknak lejátszódó gondolkodási folyamatot tárják fel
- 3) papír-ceruza alapú kérdőív, mely a tanárok fiatal nyelvtanulók szótudásáról alkotott feltételezéseit vizsgálja
- 4) az online szótanulási stratégia kérdőív
- 5) a papír-ceruza alapú kérdőív, mely a tanárok szótanulási stratégiáról alkotott feltételezéseit vizsgálja
- 6) szótanulási stratégiákat vizsgáló interjúk
- 7) háttérváltozókat vizsgáló online kérdőív

Eljárások

Az önkéntesen vállalkozó iskolák számára egy jelszó került megküldésre, hogy a résztvevő tanulók be tudjanak lépni az eDia felületére, ahol a szókinccsteszt, a szótanulási stratégiákat mérő kérdőív és a háttérkérdőív volt elérhető. Az adatfelvétel 2014. novemberében történt és az elemzést SPSS 17 szoftverrel végeztük. Az eDia folyamatos fejlesztés alatt áll (Molnár, 2013) és megfelelő arra, hogy nagy mintán hatékony adatgyűjtés kerüljön elvégzésre rajta. A hangfájlokat a szókinccsteszt első két feladatához feltöltöttük. Jelen disszertáció szerzőjének hangja lett rögzítve. Minden feladat egy példafeladatot foglalt magába. Hozzávetőlegesen tizenöt perc alatt töltötték ki a szókinccstesztet a tanulók, valamint a stratégia kérdőív kitöltése hasonló mennyiségű időt vett igénybe. A tanulók fejhallgatót használtak a monitor előtt ülve, hogy a hallott szóértést mérő első két feladatnál ezeket használják.

A szókinccsteszt eredményei

A szókinccsteszt összesen 79 itemet tartalmazott. A hat különböző feladatban ötben tizenegy item volt. Egy item példaként, egy nem helyes megoldást adó itemként szerepelt. A 3. Feladat a kivétel, melyben hat példa és kilenc nem helyes megoldást adó item volt. Minden feladatban kilenc szónak a tudását kellett bizonyítani a résztvevő diáknak, így a maximálisan elérhető pont 54 volt. A teszt elfogadható megbízhatósággal működött (Cronbach-alfa = 0,86)

Laufer és mtsai. (2004) úgy érvelnek, hogy a szóalak felismerés, azaz az aktív felismerés nehezebb, mint a jelentés felismerés, vagyis passzív felismerés. A két olvasott szövegértés feladatnál ez az érvelés tévesnek bizonyult. Annak ellenére, hogy az 5. Feladatban a diákok 30% alatt teljesítettek ($M=2,76$), a 4. Feladatban még ennél is gyengébb eredményt értek el ($M=2,75$) cáfolva azt a hipotézist, hogy a szóalak felismerés könnyebb, mint a jelentés felismerés.

Szemben a papír-ceruza alapú pilot szótudás vizsgálat eredményével (Thékes, 2014), az online teszten, nagyobb minta-elemszámmal, a résztvevők az 1. Feladaton teljesítettek a legjobban. A pilot vizsgálatban a 3. Feladat bizonyult a legkönnyebbnek. Mindazonáltal ez a két feladat volt mind papír-ceruza alapon, mind online felületen a legkönnyebb. Mindkét feladat jelentés felismerést követel meg az adatközlőtől, ami a legkönnyebb modalitás (Laufer és mtsai. 2004; Schmitt, 2014). Vizsgálatunk során egy másik fontos felfedezés, hogy a két olvasott szövegértés feladat bizonyult a legnehezebbnek. A 4. Feladat, mely jelentés felismerést várt el a résztvevőktől, bizonyult a legnehezebbnek, míg az 5. Feladaton, mikor is szóalak felismerés volt a követelmény, a tanulók valamivel jobb eredményt értek el. Ennek a két feladatnak a tükrében igazolódott az a hipotézis, hogy a szóalak felismerés eredményesebb lehet a jelentés felismerésnél. Azt is fontos megállapítani, hogy a 6. Feladatnál, amely jelentés felidézést várt el a tanulóktól, azaz valószínűleg nehezebb lett volna, mint a 4. és az 5. Feladat, jobban teljesítettek a diákok, mint az említett két feladatnál. Ezt az eredményt mélységében is érdemes megvizsgálni. Az 5. Feladatban a tanulóknak egy vonalat kellett az egérrel behúzniuk az item és a hozzá tartozó definíció közé, míg a 6. Feladatban jól felismerhető képek mellé kellett a tanulóknak szavakat beírniuk. Lehet, hogy online tesztkörnyezetben könnyebb a tanulóknak felidézniük szavakat egyértelmű képek alapján, mint behúzni egy vonalat egy szó és egy olyan definíció közé, amely a legközelebbi tesztfejlesztésünk ellenére is tartalmazhat ismeretlen szót.

A két hallott szótudást mérő 1. és 2. Feladat szignifikánsan korrelál egymással ($r=0,50$; $p<0,01$), ami azt jelenti, hogy akár szóalak, akár jelentés felismerés az elvárás, a két feladat ugyanazt a képességet

méri. A két olvasást megkövetelő 4. és az 5. Feladat szintén szignifikánsan korrelál egymással némileg alacsonyabb erejű kapcsolattal ($r=0,36$; $p<0,05$). Két olyan feladat, amelyekben képek párosítása volt szavakkal volt a követelmény (1. és 4. Feladat) szintén szignifikánsan összefügg ($r=0,33$; $p<0,01$), ugyanakkor a két feladat, amelynél definíciókat kellett párosítani szavakkal (2. és 5. Feladat) nem mutat szignifikáns összefüggést. Kutatásmódszertani szempontból problematikus, hogy két olyan feladat egy teszten belül, amelyik ugyanazt a képességet méri, nem függenek össze egymással. Azt a feltételezést látszik igazolni ez az eredmény, mely szerint a halott és az olvasott szótudást mérő feladatok két teljesen különböző fajta képességet mérnek (Vidákovich és mtsai., 2013).

Továbbá az is leszögezendő, hogy nincsen birtokunkban olyan információ, mely szerint korábbi kutatások eredményeire támaszkodhatnánk ennek a problémának a feltáráshoz, mivel korábban fiatal nyelvtanulók idegen nyelvi szókincsét tudomásunk szerint nem mérték komplex, több feladattal álló mérőeszközzel. Ekképp nincsen összehasonlítási alapunk.

Fontosnak találtuk továbbá megvizsgálni a produktív szótudást mérő 6. Feladat korrelációit más feladatokkal. A 6. Feladat gyenge kapcsolatot mutat szignifikáns korrelációval az 1. Feladattal ($r=0,15$, $p<0,05$). A 6. Feladat az 5. Feladattal mutat még szignifikáns összefüggést ($r=0,47$, $p<0,01$). Az 1. Feladattal való szignifikáns összefüggésből az következtethető, hogy a felolvasott szavak alakjának felismerését megkövetelő feladat erősebb kapcsolatot mutat egy produktív, jelentés felidézést megkövetelő feladattal, mint egy hallott definíciók felismerését és két olvasást megkövetelő feladattal. Az 5. Feladattal való erős kapcsolat azzal magyarázható, hogy a két feladat szavainak témakörei igen közel állnak egymáshoz. Az 5. Feladatban háztartásbeli tevékenységeket és tárgyakat leíró szavakat, míg a 6. Feladatban ételeket jelentő szavakat kellett tudni. A két témakört általában a tankönyvek és a tantervek alapján is időben elég közel tanulják egymáshoz a fiatal tanulók. Hangsúlyozandó, hogy minden item elkülönítés-mutatója a 0,20 érték (Field, 2005) felett volt egy item ('icecream') kivételével. Habár néhány item e kritikus érték közelében volt (pl. 'lion', 'sausage', 'cleaning' és 'busdriver') a mérőeszköz validitását nem veszélyeztetik az alacsony elkülönítés-mutatók.

Az eredmények klasszikus tesztelméleti eszközökkel való megvizsgálása után, figyelembe vettük a modern tesztelméleti eszközök alkalmazását is az eredmények alaposabb feltárási érdekében. A Rasch-modellt használtuk, hogy az itemnehézségek még pontosabban megállapíthatóak legyenek. Az EAP/PV érték 0,91 volt, ami erős megbízhatóságra enged következtetni.

A szótanulási stratégia kérdőív eredményei

A szótanulási stratégia kérdőíven kapott adatok elemzésével árnyalt kép alakult ki, ami a fiatal nyelvtanulók szótanulási stratégiáit illeti. Először azt elemeztem, hogy a Schmitt (1997) által felvázolt stratégiai faktorok (kognitív, memória, metakognitív, társas és determinációs) közül melyeket használják a tanulók a leggyakrabban és a faktorok megbízhatóságát is megvizsgáltuk. A kérdőív megbízhatósága elfogadhatónak (Cronbach-alfa = 0,81) bizonyult.

Az eredmények alapján kijelenthető, hogy a tanulók a memória stratégiákat használják a leggyakrabban. Ez a megállapítás ellentmond Doró és Habók (2013) vizsgálatának, akik azt találták, hogy a metakognitív stratégiákat használják a tanulók a leggyakrabban, ugyanakkor Lan (2006) tanulmányának következtetéseit megerősítik az eredményeim, aki szintén azt állapította meg, hogy a memória stratégiákat használják a leggyakrabban a tanulók. Feltűnő adat a vizsgálatunkban az is, hogy a társas stratégiákat használják a legkevésbé a fiatal nyelvtanulók. Lehetséges oka lehet a memória stratégiák gyakori használatának az lehet, hogy a fiatal nyelvtanulók inkább szóösszetételeket memorizálnak szemben a felnőttekkel, valamint a memorizálás fontos módja a számukra a szavak tanulásának (Wray, 2002).

Abból a célból, hogy az adatokat triangulációnak vethessem alá, az interjúkon kívül 18 hatodik évfolyamost tanító tanárt kértünk fel 2015. júniusában, hogy becsüljék meg, mely stratégiákat használnak a tanulók. Megjegyzendő, hogy a vizsgálatba bevont tanárok nem a mintában részt vett tanulók tanárai voltak. A tanulók által az online kérdőíven közölt tíz leggyakoribb és öt legkevésbé gyakori kérdőív tételből állítottuk össze a tanároknak szánt mérőeszközt, akik a következő kérdést kapták: „Milyen gyakran gondolja, hogy a tanulók ezeket a stratégiákat használják?”

Összehasonlítva a tanulók és a tanárok által közölt adatokat, leszögezhető, hogy amit a tanárok gondolnak nem áll messze attól, amit a tanulók közöltek. Azokat a stratégiákat, amelyekről a tanulók azt állították, hogy alig használják, a tanárok is úgy ítélték meg, hogy ritkán használtak. Az a tény, hogy a tanárok becslései közel állnak a tanulók által közöltekhöz nagyon pozitív, mivel hatékony tanítás akkor történik, amikor a tanárok tudják, hogy a tanulók mit csinálnak (Borg, 2003). A tanárok a tanulók által közölt adatok szerinti leggyakrabban használt stratégiák megbecslését is jól végezték el. A tanárok az adatok alapján tisztában vannak, hogy mely szótanulási stratégiákat használják a tanulók.

A kérdőív validálása megerősítő faktoranalízissel

Megerősítő faktor analízist, azaz confirmatory factor analysis (CFA), végeztünk, hogy megvizsgáljam a szótanulási stratégiák eredeti elméleti modelljének helyességét. A következő mutatókat számítottuk ki Tucker-Lewis Index (TLI), összehasonlító illeszkedési index, comparative fit index (CFI) és a négyzetese középértéket, root mean square error of approximation (RMSEA). Ezzel szükséges információt kaptunk a modell illeszkedésével kapcsolatban. A következő becslési eljárást alkalmaztuk: Weighted Least Square and Mean- and Variance-adjusted (WLSMV) (Muthén és Muthén, 2010).

Először az eredeti ötdimenziós modellt vizsgáltuk meg, amely nem mutatott megfelelő illeszkedést a CFI és a TLI indexek alapján. A társas faktor itemjeinek nem konzisztens viselkedése arra a gyanúra adott okot, hogy ez a faktor nem illeszkedik jól a modellbe, ezért ezt a faktort nem vettük figyelembe, ekképpen négydimenziós modellt vizsgáltunk meg. Miután lefolytattuk a CFA-t a négydimenziós modellel, azt találtuk, hogy ez jobb modell-illeszkedést mutatott.

A kutatás főbb eredményei

1) Azt az eredményt kaptuk, hogy az 1. Feladat, a hallott szövegértés jelentés felismerés modalitásban bizonyult a legkönnyebb feladatnak ($M=6,39$) és a legnehezebb pedig a 4. Feladat, amely olvasott szövegértést követelt meg a tanulóktól jelentés felismerés modalitásban, volt a legnehezebb ($M=2,75$). Megállapítottuk, hogy a szóalak felismerés modalitású 6. Feladat a t-próbák alapján szignifikánsan könnyebb volt, mint a 4. és az 5. Feladat.

2) A 2. kutatási kérdés megválaszolására értékeltem az elkülönítés-mutatókat. Ezt a számítást azért végezzük, hogy ellenőrizhessük, hogy bármelyik item nem következetesen működik a többihez képest. Ennek az értéknek a minimuma 0,20. Elmondható, hogy egyik item sem volt a 0,20-as értéke alatt, a 6. Feladatban szereplő 'icecream'-en kívül. Így az online mérőeszköz további használatánál csupán egyedül ezt az itemet kell kicserélni, annak ellenére, hogy a 'lion' item is a minimum értékhez közel volt (0,27).

3) A 3. kutatási kérdés megválaszolására kritérium-orientált értékelést végeztem. Megvizsgáltuk, hogy a Kategória 1-be tartozó szavakat mennyire ismerik a fiatal nyelvtanulók. A vizsgálatban résztvevők 48,34%-ot ($SD=43,73$) értek el. Ugyanakkor megállapítottuk, hogy a legjobban teljesítők közül ennek a kategóriába tartozó szavak ismerete 90% feletti volt. Nagy (2004) alapján a kritikus határt a Kategória 1-be tartozó szavak 80%-os tudásánál húztuk meg, azaz a tanulóknak a továbbhaladáshoz ebből a Kategóriából a szavak minimum 80%-át ismerniük kell. Azt találtuk, hogy a 282 résztvevőből 108 (38,29%) legalább tudta a Kategória 1-es szavak 80%-át.

4) A hat feladat szignifikáns kapcsolatot mutatott egymással, az 5. és a 6. Feladatok kivételével. Az 5. Feladat gyenge kapcsolatot mutatott a 2. Feladattal ($r=0,01$) és erős kapcsolatot viszont nem szignifikáns összefüggést az 1. és a 3. Feladatokkal ($r=0,06$ és $r=0,06$). A 6. Feladat gyenge kapcsolatban áll a 2. Feladattal ($r=0,11$) és nincsen szignifikáns összefüggés ezen feladat és a 3. és a 4. Feladatok között. Az 1. és a 2. Feladat, a két hallott szövegértést vizsgáló feladat, nem túl erős kapcsolatot mutatott egymással, ugyanakkor ezek közt szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,50$; $p<0,01$), ami azt jelenti, hogy a két feladat ugyanazt a konstruktumot mérte akár jelentés felismerést, akár szóalak felismerést várt el a feladat. A 4. és az 5. Feladat szintén szignifikáns összefüggésben állnak egymással ($r=0,36$; $p<0,05$).

5) Azt vártuk, hogy a szóalak felidézés modalitású produktív feladat (6. Feladat) lesz a legnehezebb és mint olyan így jelentősen fog differenciálni a különböző szótudással rendelkező tanulók között. Azonban nem a 6. Feladat nyújtotta a legnagyobb kihívást. Habár, azt szándékoztuk megtudni, hogy a legjobban teljesítő tanulók hogyan teljesítettek ezen a konkrét feladaton annak érdekében, hogy jobb betekintést nyerjek a fiatal nyelvtanulók szókincsének szerveződésébe. Azt találtuk, hogy a legjobban teljesítők átlagban 4,78 pontot értek el a megszerezhető 9-ből. Ez egy alacsony értéke összehasonlítva az 1., a 2. és a 3. Feladaton elért eredményekkel szemben.

6) Megállapítottuk, hogy a 18 angol, mint idegennyelv-tanár általánosságban túlbecsülte a tanulók szótudását. A t-próbák igazolták, hogy szignifikánsan jobb eredményt vélelmeztek a tanárok annál, amit a tanulók értek a teszten.

7) A memória stratégia 'Ismétlem a szavakat magamban' és a szintén memória stratégia 'Igyekszem megjegyezni az angol szavak magyar jelentését' a leggyakrabban használt stratégiák. Továbbá a metakognitív stratégia 'Azért használom beszédemben a szavakat, hogy emlékezsek rájuk' és a szintén metakognitív stratégia 'Azért hallgatom angol zenét, hogy megtanuljam a szavakat' a fiatal nyelvtanulók által leggyakrabban alkalmazott stratégiák.

8) Ami a legkevésbé használt stratégiákat illeti, a társas stratégiákat nem használják a magyar fiatal nyelvtanulók, valamint az angol-magyar szókétyák alkalmazása is úgy tűnik, eltűnik a fiatal nyelvtanulók stratégia tárházából. A közösségi média kihasználása az angol, mint idegen-nyelvi szavak tanulására sem népszerű a tanulók körében.

9) Míg a kognitív, memória, metakognitív és determinációs stratégiák között szoros és szignifikáns összefüggést találtunk, addig a társas stratégia faktor nem mutatott szignifikáns korrelációt a többi faktoralal. Ez is alátámasztja azt a megállapítást, amit a megerősítő faktor-analízisnél végeztünk, hogy a társas faktor nem illeszkedik a modellbe, így meg kell fontolni további mérésekből a mellőzését.

10) A 10. kutatási kérdés a tanárok fiatal nyelvtanulók által használt szótanulási stratégiák használatáról alkotott becslésére vonatkozott. Bár voltak helyes becslések a tanárok körében a memória stratégiákat illetően, melyekről helyesen feltételezték a tanárok, hogy a fiatal nyelvtanulók gyakran használják, a közösségi média használatát túlbecsülték. It was revealed that teachers believe that students use the listed strategies most frequently: 1) repeating the new word to themselves, 2) using Skype to learn English words, 3) trying to remember the Hungarian equivalent of the English words, 4) using Facebook to learn words, and 5) learning words from their vocabulary.

11) Annak érdekében, hogy rámutassunk, mely stratégiák lehetnek a leghasznosabbak, megvizsgáltuk, melyeket használják leginkább a kiemelkedően teljesítők. Azt találtuk, hogy a legnagyobb szókinccsel rendelkező fiatal nyelvtanulók a következő öt stratégiát használják: 'Próbálom megjegyezni az új angol szavak magyar megfelelőit' ($M=3,47$, $SD=1,00$), 'Magamban ismétlem a szavakat' ($M=3,23$, $SD=0,94$), 'Aláhúzom a fontos szavakat' ($M=3,05$, $SD=1,21$), 'Értékelem, hogy valóban megtanultam-e a szót' ($M=3,00$, $SD=1,28$), és 'A szótárfüzetemből tanulom az új szavakat.' ($M=3,00$, $SD=1,28$).

12) Regresszió analízissel feltártuk, hogy az angol órák gyakorisága a legerősebb jóslója a szótudásnak. Továbbá megállapítottuk, hogy a motiváció a második legerősebb és az anya legmagasabb iskolai végzettsége is erős előrejelzője a szókincsnek, ugyanakkor az angol tantárgyi osztályzat nem jelentős tényező. Ami a szótanulási stratégiákat illeti, a kognitív, a memória és a metakognitív stratégiák bírnak jósló erővel a szótudásra vonatkozóan. Ugyanakkor az is világos, hogy a determinációs és a társas stratégiák nem jelentős mértékben magyarázzák a szóismeretet.

Következtetések, limitációk

A fiatal nyelvtanulók angol, mint idegen-nyelvi szókincsének és szótanulási stratégiáinak mérése nagy vállalkozás volt, mivel új adatgyűjtő eszközöket kellett fejleszteni. A pilot vizsgálatok lefolytatását követően a két mérőeszközt, a komplex diagnosztikus szókinccstesztet és a szótanulási stratégiai kérdőívet, online környezetre kellett adaptálni. A pilot mérések során item-analízist végeztünk és ennek alapján került végleges kialakításra két online mérőeszköz. A szókinccsteszt eredményei számos kérdést válaszoltak meg és azok elemzésével mélyebb képet kaptunk a fiatal nyelvtanulók szókincsének szerveződéséről. A szótanulási stratégiák kérdőívából nyert adatokkal pedig összefüggéseket állapíthattunk meg a szótudás és aközt, hogy milyen technikák, stratégiák szükségesek a sikeres szótudáshoz. Továbbá egyéb kvalitatív eszközöket is használtunk a kutatásunk során annak érdekében, hogy triangulációval még könnyebben válhasson értelmezhetővé a tanulók szókincsének szerveződése és tanulási stratégiái.

Elkerülhetetlenül adódtak a kutatásomnak limitációi. Először is a minta nem volt reprezentatív és a résztvevők egy nagyobb aránya lehet, hogy emelte volna a mind szókinccstesztnek mind a kérdőívnek a megbízhatóságát. Az alacsony minta-elemszám különösen elmondható a kvalitatív vizsgálatokról, amelyek során a jövőben több tanulót kell majd bevonni.

Ami a kutatás tantermi implikációit illeti, elmondható, hogy a legjobban teljesítők által leggyakrabban használt stratégiákat érdemes a gyengébb képességű tanulóknak javasolni. A legnagyobb szókinccsel rendelkező fiatal nyelvtanulók a következő stratégiákat használják: 'Igyekszem megjegyezni az angol szavak magyar jelentését', 'Ismétlem a szavakat magamban', 'Aláhúzom a fontos szavakat', 'Értékelem, hogy vajon megtanultuk-e a szót', valamint 'Szótárfüzetemből tanulom a szavakat'. Ezek a stratégiák lehet, hogy hatékonyak, azonban nem feltétlenül jelenti azt, hogy a legjobban teljesítők ezeknek a stratégiáknak a használata miatt értek el jó eredményt. Talán érdemes lenne még az online környezetben végbemenő stratégiák alkalmazására felkészíteni a tanulókat, mert a kvalitatív mérések is megerősítették, hogy tudatosan nem tanulás céljából keresik fel a fiatal nyelvtanulók a az angol nyelvű közösségi oldalakat és online felületeket.

Irodalom

- Alderson, J. C. (2005). *Diagnosing foreign language proficiency: The interface between learning and assessment*. London: Continuum.
- Doró, K. és Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching* 4(2), 25-37.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Kilgariff, A. (1997). Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography*, 10(2), 135–155.
- Lan, R. L. (2006). *Language learning strategies profiles of EFL elementary school students in Taiwan*. PhD dissertation. Annapolis: University of Maryland.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K., és Congdon, P. (2004). Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, 21(2), 202–226.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, P. (2006). *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Molnár, Gy. (2013). Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 21(4), 3-12.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. London: MacMillan Heinemann.
- Muthén, L.K. és Muthén, B.O. (2010). *Mplus User's Guide*. Los Angeles, CA: Muthén és Muthén.
- Nagy, J. (2004). A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, 104(2), 123–142.
- Nation, I.S.P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston: Heinle and Heinle.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. (Second edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. és Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Nikolov, M. (2011). Minőségi nyelvtanítás – a nyelvek európai évében. *Iskolakultúra*, 11(8), 3-12.
- Oxford, R. (1991). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: House/Harper and Row.
- Pavičič, T. V. (2008). *Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In N. Schmitt és M. McCarthy (szerk.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 198-227). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2008). Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research* 12(3), 329-363.
- Schmitt, N. (2014). Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, 64(4), 913–951.
- Singleton, D. (1999). *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stoffer, J. (1995). University foreign language students' choice of vocabulary learning strategies as a related to individual difference variables. *Journal of Education of the University of Alabama*, 4, 122-153.
- Thékes, I. (2014). Assessment of young learners' English as a foreign language vocabulary knowledge: Results of a diagnostic test with the Rasch model. In J. Horvath és P. Medgyes (szerk.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 87-100). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Thékes, I. (2015a). An integrated diagnostic vocabulary test for young EFL learners. *Journal of Language Teaching and Linguistics*, 6(2), 189-209.
- Thékes, I. (2015b). Angol, mint idegen-nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex online teszttel fiatal nyelvtanulók körében. [Assessment of English as a foreign language vocabulary with a diagnostic complex test] *Iskolakultúra*, 25(12), 28-56.
- Thékes, I. (2016). An empirical study into Hungarian young learners' English as a foreign language learning strategies. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(1), 1-22.
- Vidákovich T., Vigh T., Sominé Hrebik O. és Thékes I. (2013). Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, 23(11), 117-131.
- Vigh, T. és Thékes, I. (2014). Results of a diagnostic English as a foreign language vocabulary test battery among young learners. In E. Korom, és A. Pásztor (szerk.), *XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 125). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zareva, A. (2007). Structure of the L2 mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, 23(2), 123-153.

A disszertációhoz kapcsolódó publikációk

- Thékes, I. (2016). An empirical study into Hungarian young learners' English as a foreign language learning strategies. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 8(1), 1-22.
- Thékes, I. (2015). An integrated diagnostic vocabulary test for young EFL learners. *Journal of Language Teaching and Linguistics*, 6(2), 189-209.
- Thékes, I. (2015). Angol, mint idegen-nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex online teszttel fiatal nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*, 25(12), 28-56.
- Vigh, T., S Hrebik, O., Thékes, I. és Vidákovich, T. (2015). Fiatal nyelvtanulók német és angol alapszókinccsének online diagnosztikus vizsgálata. In B. Csapó és A. Zsolnai (szerk.), *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. (pp. 13-35). Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Vigh, T. és Thékes, I. (2014). Results of a diagnostic English as a foreign language vocabulary test battery among young learners. In E. Korom, és A. Pásztor (szerk.), *XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 125). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Thékes, I. (2014). Assessment of young learners' English as a foreign language vocabulary knowledge: Results of a diagnostic test with the Rasch model. In J. Horvath és P. Medgyes (szerk.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 87-100). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Thékes, I. (2014). Egy kontrollcsoportos angol szótanulási kísérlet eredményei magyar főiskolások körében. In J. Bárdos, L. Kis-Tóth, és R. Racskó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban. Változó életformák, régi és új tanulási környezetek* (pp. 269-181). Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Thékes, I. (2014). Egy integrált angol, mint idegen-nyelvi szókinccsteszt eredményei 6. évfolyamosok körében. In E. Korom és A. Pásztor (szerk.), *XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 175). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Thékes I. és Bányai, M. (2014). Egy fiatal nyelvtanulókat vizsgáló szótanulási stratégia-kérdőív fejlesztése. In E. Korom, és A. Pásztor (szerk.), *XII. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 176). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Thekes, I. (2014). Assessment of young learners' English as a foreign language vocabulary knowledge: Results of a diagnostic test with the Rasch model. In J. Horvath és P. Medgyes (szerk.), *Studies in honour of Marianne Nikolov* (pp. 87-100). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Vidákovich T., Vigh, T., S. Hrebik, O. és Thékes, I. (2013). Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, 23(11), 117-131.