

Vígh Tibor – Tóth Edit  
KÜLÖNBÖZŐ HÁTTÉRVÁLTOZÓK HATÁSA  
A TANULÓK ANGOLNYELV-TUDÁSÁNAK SZINTJÉRE  
AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS A KÖZÉPISKOLA VÉGÉN<sup>1</sup>

---

*The impact of background factors on students' performances in English at the end of lower and upper secondary education*

The European language policy goals and expectations of the labour market make it inevitable for Hungary that all citizens become speakers of two foreign languages. These priorities are reflected in the developmental objectives of the Hungarian National Core Curriculum. The present research therefore examined the level of foreign language knowledge at the end of primary and secondary school, as well as mapped the factors affecting this level and, more specifically, estimated the influence of students' cognitive abilities and affective characteristics. To these ends, the English reading comprehension of approximately 3000 students (grades 8 and 12) was assessed in 2007. In the present study data were subjected to cross-sectional analyses in which students' performances on the English reading tests were investigated as functions of school-related variables. The results show student reading performances distributed along a rather wide scale. Multiple regression analyses with English reading performances as dependent variables show inductive reasoning as the strongest influence on them among cognitive abilities; however, the effects of complex problem solving skills are also noteworthy. Maternal education explains a smaller ratio of the variance than expected. The highest explained variance usually belongs to the grade received in English. The findings may inform task-setting in educational policy.

Tanulmányunkban egy empirikus vizsgálat eredményeiről számolunk be, amelyben 8. és 12. évfolyamos tanulók angolnyelv-tudásának szintjét és az azokat meghatározó tényezőket vizsgáltuk. A kutatási eredmények a 2003-ban az 1., 5. és 9. évfolyamon indult Szegedi Iskolai Longitudinális Programból származnak, amely kognitív és affektív területen vizsgálja a magyar oktatás problémáit (Csapó, 2007). A longitudinális program negyedik évében a két idősebb minta elérkezett az általános és a középiskola zárásához, ekkor került sor az idegen nyelvi tudás vizsgálatára angol és német nyelvből. A feladatsorokat Nikolov Marianne és kutatócsoportja dolgozta ki a mindennapi élethelyzetekben alkalmazható nyelvtudás színvonalának feltárása céljából. A 2008. évi VI. Pedagógiai Értékelési Konferencián Csapó Benő és Nikolov Marianne (2008) mutatta be a legfontosabb eredményeket és számolt be a kutatás tanulságairól.

Keresztmetszeti vizsgálatunk szükségességét az indokolja, hogy az iskolai nyelvtanulás kiemelt jelentőségűvé vált az elmúlt évtizedben. Magyarország iga-

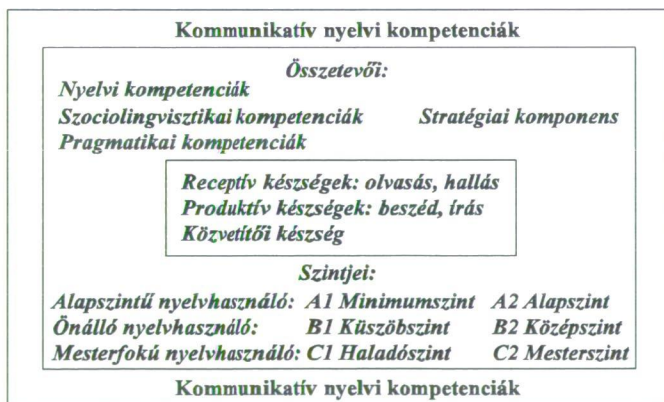
---

<sup>1</sup> Tanulmányunk a VII. Pedagógiai Értékelési Konferencián elhangzott előadás (Vígh és Tóth, 2009) átdolgozott változata.

zodik az Európai Unió nyelvpolitikai célkitűzéseire és a nemzetközi munkaerőpiaci kihívásokhoz, amely elengedhetetlenné teszi, hogy minden magyar állampolgár az anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelven tudjon beszélni (Nikolov, 2007). Így vizsgálatunkban azt elemeztük, mennyire illeszkedik ezekhez a prioritásokhoz a tanulók nyelvtudása.

## A KUTATÁS ELMÉLETI HÁTTERE

A vizsgálat az európai ajánlásrendszerben használt nyelvtudásmodellhez igazodik (1. ábra). A *Közös Európai Referenciakeretben* (KER, 2002) meghatározott kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalma egy többkomponensű, közvetlenül nem mérhető és értékelhető látens konstruktum<sup>2</sup> jelöl. A dokumentum taxonómikus rendszerben tartalmazza e komplex képesség összetevőit és szintjeit, amelyben a kommunikatív nyelvi kompetenciákat (1) a nyelvi, (2) a szociolingvisztikai és (3) a pragmatikai kompetenciák dinamikus együtteseként értelmezi. A stratégiai komponens „szerepet játszik a kommunikatív folyamatok menet közben történő megfigyelésében, [és] irányításában is” (KER, 2002. 110. o.). A dokumentum továbbá egy egymásra épülő, hat fokozatból álló referenciaszint-rendszert tartalmaz. A nyelvi mérés és értékelés során közvetlenül nem tudjuk ezeket az összetevőket mérni, mivel csak a nyelvhasználat, azaz a beszédértés, az olvasás, a beszéd és az írás során tudunk következtetni a konstruktum összetevőire (Bachman és Palmer, 1996). Ebből következik, hogy a kommunikatív nyelvi kompetenciák mérése és



<sup>2</sup> A konstruktum a nyelvtudásmodellt alkotó kompetenciákat és készségeket, illetve a közöttük lévő kapcsolatokat jelenti.

értékelése indirekt módon, a receptív, a produktív valamint a közvetítési készség szerint történik (Alderson, Clapham és Wall, 1995). Ezek az alapelvek tükröződnek a *Nemzeti alaptanterv* 2003-as módosításában és a *Kerettantervekben* (2000) megfogalmazott kimeneti követelményekben, amelyekhez vizsgálatunk igazodik.

A tanulók nyelvtudását olvasott szövegértést mérő tesztekkel vizsgáltuk. Ennek oka, hogy a szövegértés a nyelvi készségek viszonylag széles skáláját vonultatja fel, így ennek mérése megfelelő képet ad a diákok teljesítményéről.

A nyelvpedagógiai szakirodalomban egyetértés van abban, hogy a nyelvi teljesítményeket nagymértékben meghatározzák a nyelvtanulók egyéni különbségei, a kognitív képességek és az affektív tényezők (Carroll, 1993; Ellis, 1994; Robinson, 2002). A másodelemzésünkbe bevont háttérváltozókat így a másodiknyelv-el-sajátítási paradigma (*second language acquisition, SLA*) alapján vizsgáltuk, hogy megállapítsuk, a tanulók olvasási teljesítményeire milyen hatással vannak a kognitív képességek és az affektív tényezők.

## A KUTATÁS CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

Keresztmetszeti elemzésünkkel azt vizsgáltuk, hogy a két iskolafokozat zárásakor (1) a tanulók milyen szintű angolnyelv-tudással rendelkeznek, (2) azt milyen tényezők befolyásolják és (3) mennyiben határozzák meg a nyelvi teljesítményt a kognitív képességek és a tanulók affektív tulajdonságai.

A kutatási kérdések megválaszolására elemzett longitudinális minta összeállítása megfelelt az országos reprezentativitás szabályainak. A minta reprezentatív régióként, képzéstípusonként és a szülők iskolázottságával jellemzett szociokulturális háttér szerint (Csapó, 2007). A 2007-es nyelvi felmérésben összesen 110 iskola vett részt. Angol nyelvből 1964 nyolcadikos és 1138 tizenkettedikes tanuló nyelvtudását vizsgáltuk (Csapó és Nikolov, 2008).

A diákok angol nyelvi teljesítményét olvasott szöveg értése feladatokkal mértük, amelyek tartalma és nehézségi szintje igazodik a *Nemzeti alaptantervben* (2003) és a *Kerettantervekben* (2000) meghatározott szintekhez, témakörökhöz, feladat- és szövegtípusokhoz. A feladatok összhangban vannak a *KER* (2002) követelményrendszerével, illeszkedik deskriptoraihoz<sup>3</sup>, így nehézségük a 8. évfolyamon az alapszintű nyelvhasználótól elvárható szintet (A2), illetve annál némileg többet (B1-) fednek le, a 12. évfolyamon a feladatok szintje az önálló nyelvhasználó küszöbszintjén (B1) és azon túl (B2) helyezhető el. Az angol teszt reliabilitása (Cronbach- $\alpha$ ) a 8. év-

---

<sup>3</sup> A deskriptor a *KER* (2002) szintjeihez tartozó leírás, ami jellemzi, hogy a nyelvhasználó milyen nyelvi tevékenységek elvégzésére képes.

folyamon 0,95, a 12. évfolyamon 0,93 (Csapó és Nikolov, 2008). A diákok nyelvi teljesítményét befolyásoló tényezők elemzéséhez háttérváltozóként a longitudinális vizsgálat keretében korábban felvett standardizált induktív gondolkodás teszt, komplex problémamegoldó képességet vizsgáló teszt, anyanyelvi szövegértést mérő teszt eredményeit, továbbá attitűdkérdőívet és háttérkérdőívet használtunk fel.

A két évfolyam olvasási tesztjeit egy horgonyfeladat<sup>4</sup> kötötte össze, amelynek segítségével vittük be az adatokat és hoztuk létre az adatbázist, amelyet a valószínűségi tesztelméleti eszközök közül a dichotóm adatok elemzésére alkalmas Rasch-modellel elemeztünk. Először a két feladatsor itemeit egy közös skálára kalibráltuk a ConQuest programmal (Wu, Adams és Wilson, 1998) és az olvasásfeladatok nehézségi szintjét vizsgáltuk, amelyet a következő lépésben a két évfolyam képességszintjeivel összekapcsolva közös képességskálán ábrázoltunk. Az eredményeket befolyásoló háttérváltozók elemzésére az angol olvasási teljesítményre mint függő változóra számított többszörös regresszióanalízist végeztünk.

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

A kutatásunk eredményeként kapott, két évfolyam által elvégzett szövegértési feladatok nehézségi indexének jellemzőit vizsgáltuk. Az 1. táblázatban a negyedik-hatodik oszlopban megadott logit kifejezés a tanulók olvasási képességének szintjét és az itemnehézségi paraméterek közös skálájának egységét jelöli. Az alsó skála logitérték a feladat legkönnyebb, míg a felső logitérték a legnehezebb itemet jelöli, vagyis azt a képességszintet, ahol a helyes válasz valószínűsége 50%. A középtérték logitok az egyes feladatok átlagos nehézségi szintjét mutatják. A 8. és 12. évfolyam feladatlapját az ötödik feladat kötötte össze. Az adatok a közösen kalibrált adatbázisból származnak és közvetlenül összehasonlíthatók, és további jellemzőjük, hogy intervallumskálán vannak. Ezekből az adatokból meg tudjuk állapítani, hogy a KER (2002) deskriptorai által a tesztkészítési folyamatban meghatározott nehézségi szint mennyire esik egybe a feladatok empirikus nehézségének növekedésével. Ez többnyire akkor valósul meg, ha a feladatok itemeinek alsó és középtérték logitértékei egyre növekednek.

A feladatok empirikus nehézségi szintje három, egymástól jól elkülöníthető nehézségi szintbe sorolható. (1) A 8. évfolyam első és harmadik feladat itemeinek nehézségi szintje az átlagos képességszint (0 logitérték) alatt, a -1 logitértéknél helyezhetők el, annak ellenére, hogy a harmadik feladat egy kiugróan nehéz itemet

<sup>4</sup> A horgonyfeladat lehetőséget teremt a feladatsorok együttes elemzésére, amellyel közvetlenül összehasonlíthatóvá válik az itemek nehézsége és a diákok képességszintje.

tartalmaz, amelynek logitértéke 0,78. Ezek a feladatok a Referenciakeret deskriptorait figyelembe véve, A2 szintet mérnek. (2) A 8. évfolyam második és negyedik feladatának átlagos nehézségi szintje az átlagos képességszintnél helyezhető el. Ebbe a csoportba tartozik a 12. évfolyam 2. feladata is, mivel az előző kettő feladathoz viszonyítva hasonló paraméterekkel rendelkezik; az itemek többsége az átlagos képességszintnél helyezhető el. Érdekes a horgonyfeladat nehézségének vizsgálata. Ha ezt a feladatot külön vizsgáljuk a két évfolyam esetén, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a nyolcadikos tanulók számára ez okozta a legnagyobb nehézséget, a 12. évfolyam számára pedig ez volt a második legkönnyebb feladat. A közösen kalibrált adatbázisban pedig ebben a feladatban találhatók átlagos képességszint alatti, átlagos és átlagos képességszint feletti nehézségű itemek, azaz ebben a feladatban az itemek különböző nehézségi szintekbe sorolhatók. A két adatbázis összekötése szempontjából ez a feladat így megfelelő volt. A (3) csoportba sorolhatók a 12. évfolyam többi feladatai, amelyeknél az itemek nehézségi indexe többségében az I logitértéknél helyezhető el, így ezek a feladatok a Referenciakeret deskriptorait is figyelembe véve, a B2 szintnél helyezhetőek el. Az itemek nehézségének eloszlása tekintetében a 4. feladat a legarányosabb. Összességében megállapítható, hogy a feladatok empirikus nehézségi szintje a KER (2002) deskriptorait figyelembe véve egymástól jól elkülöníthetőek és követik az elképzelt nehézségi sorrendet.

A Rasch-modell segítségével közös skálán tudjuk ábrázolni a 8. és 12. évfolyamos tanulók képességszintjét és az itemek nehézségét. A 2. ábra a két évfolyam közös képességskálára kalibrált szövegértés feladatlapját mutatja. Az ábrát minta- és itemtérképnek nevezzük, amelyen az első oszlopban a közös logitskálán kifejezett olvasási teszten elért eredményeket egy számegyenesen helyezi el a program (Wu, Adams és Wilson, 1998). A második oszlop a 8. és 12. évfolyamos tanulók képességparamétereit, míg a harmadik oszlop a két évfolyam számára készített teszt itemeit jeleníti meg. A Rasch-moddal elemző szoftverek az adatokat intervallumskálára transzformálják, így a térképről leolvasható, hogy a vizsgált személy mennyivel magasabb-alacsonyabb képességű, illetve az adott item mennyivel könnyebb-nehezebb. A logitskála a képességszinteken és az itemnehézségi indexeken belüli és ezek közötti relatív távolságokat mutatja. A mintatérképen minden 'x' öt tanulót reprezentál. A negatív számok az átlag alatti képességszintet, a 0 az átlagos, míg a pozitív számok az átlag feletti képességszintet mutatja. Az itemtérképen megjelölt számok pedig az itemek nevét jelölik.

1. táblázat. A feladatlapok nehézségi indexének főbb jellemzői

Feladatlap	Feladattípus	Itemek száma	Skála logitok		Középérték logitok
			Alsó	Felső	
8. évf.	1. Szavak párosítása definícióval	10	-2,56	-0,08	-1,18
	2. Feliratok párosítása hellyel	10	-1,55	1,48	0,04
	3. Interjúkérdések párosítása válaszokkal	9	-3,12	0,78	-1,48
	4. Kvízkérdések párosítása válasszal	8	-1,59	0,89	-0,44
8., 12. évf.	5. Újsághirdetések kiegészítése	9	-0,68	1,74	0,76
12. évf.	1. Feleletválasztás	10	-0,80	2,42	1,02
	2. Könyvcímek párosítása ajánló szöveggel	10	-1,38	0,65	-0,49
	3. Interjúkérdések párosítása válaszokkal	9	-1,19	3,30	0,79
	4. Feleletválasztás	9	0,11	1,49	0,99

A minta- és itemtérképről leolvashatjuk, hogy az itemnehézségi indexek mennyire jól fedik le a tanulók képességszintjei által meghatározott képességskála-intervallumot. A mintához jól illesztett teszt esetén a képességszinteket jelző 'x'-ek és az itemeket jelölő számok egymással párhuzamosan futnak. Ennek a kritériumnak a feladatlapok megfelelnek, az itemek megfelelően fedik le a képességskála-intervallumot, a két évfolyam nyelvtudás-szintjének vizsgálatára összességében megfelelő nehézségűek.

A térképről leolvashatók a vizsgázók képességparamétereinek jellemzői. A vizsgált személyek nyelvi képessége tág határok között mozog, jelentős különbségek vannak az egyes tanulók között. A szélsőségeket jól mutatja, hogy vannak olyan 8. osztályos nyelvtanulók, akik nem érik el az A2 nyelvi szintet (ld. 2. ábrán bejelölt alsó háromszöget) és olyan 12. évfolyamos tanulók, akiknek a nyelvtudása a B2 szint felett helyezkedik el (ld. a 2. ábrán megjelölt felső háromszöget).

A tanulók angolnyelv-tudását befolyásoló tényezők elemzéséhez az angol olvasási teljesítményre mint függő változóra számított többszörös regresszióanalízist végeztünk, melynek eredményeit a 2. táblázat tartalmazza. Elsősorban azokat a háttérváltozókat választottuk a modellbe, amelyek a legerősebben és szignifikánsan korrelálnak az angol nyelvi szövegértést mérő teszt eredményével, így leginkább meghatározzák a teljesítményt. Ezek tartalmazzák az induktív gondolkodás



és a komplex problémamegoldás tesztek eredményeit, az anya iskolai végzettségének szintjét és a tanulók nyelvi attitűdjeit, amelyet egy 5 fokozatú Likert-skálán mértünk. Ezek mellett a modellbe bevontuk a tanulók iskolai teljesítményét jellemző idegen nyelvi jegyet és az anyanyelvi szövegértés teszt eredményét is. Ezekkel a tényezőkkel a nyelvi teljesítmény a 8. évfolyamon 32%-ban, míg a 12. évfolyamon 40%-ban magyarázható.

A kognitív képességek közül a legmeghatározóbb az induktív gondolkodás. Mindkét évfolyam esetén erős korrelációt találtunk. A korreláció értéke 0,44 és 0,48. Ez megerősíti a korábbi vizsgálatok eredményeit (Csapó, 2001; Csapó és Nikolov, 2002), melyek szerint az induktív gondolkodás fejlettsége jól jelzi előre a nyelvtudást.

2. táblázat. Az olvasásteszt eredményére számított többszörös regresszióanalízis eredménye a 8. és a 12. évfolyamon ( $r^2$ %)

Háttérváltozók	8. évfolyam	12. évfolyam
Induktív gondolkodás	9,7	9,9
Komplex problémamegoldás	1,4	6,0
Anya iskolai végzettsége	3,2	3,7
Idegen nyelvi attitűd	3,3	3,5
Idegen nyelvi jegy	12,7	14,0
Anyanyelvi szövegértés	1,9	3,3
Megmagyarázott variancia (%)	32,2	40,4

A modellbe bevont másik kognitív képesség – a komplex problémamegoldó képesség – míg a 8. évfolyamon 1%-ban, a 12. évfolyamon már 6%-ban határozza meg a nyelvi teljesítményt; a 8. évfolyamon a komplex problémamegoldó teszt és az olvasásteszt közötti korreláció értéke 0,27, a 12. évfolyamon már 0,41. Így e kognitív képesség fejlettsége az életkor előre haladásával egyre inkább meghatározza az angol nyelvi teljesítményt, amelyre erősödő hatást fejt ki. Ennek feltehetően az az oka, hogy az olvasástesztben főleg olyan feladatok találhatók, amelyekben a tanulónak információkat kellett összegyűjteniük és egymáshoz illeszteniük. Az anya iskolai végzettsége hat a nyelvi teljesítményekre, de – várakozásunkkal ellentétben – nem játszik döntő szerepet a tanulók nyelvi teljesítmé-



nyének alakulásában. A tanulók iskolai jellemzői közül az idegen nyelv jegy magyarázóereje az összes közül a legnagyobb.

A regresszió során a megmagyarázott variancia több mint fele lefedetlen. Korábbi kutatási eredmények szerint (Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov és Józsa, 2006) a heti óraszám, a nyelvtanulással töltött évek száma és a különórák lehetnek többek között felelősek a variancia ezen részéért. Felmérésünkben azonban adatok hiányában arra nem volt lehetőség, hogy ezeket a tényezőket is bevonjuk a modellbe.

## ÖSSZEGZÉS

Az általános és a középiskola végén végzett kimeneti vizsgálattal azt elemeztük, hogy az európai nyelvpolitikai célkitűzésekhez és a munkaerő-piaci kihívásokhoz a magyar diákok nyelvtudása mennyire igazodik. Az olvasást mérő feladatok szintjét két eljárás integrálásával határoztuk meg: egyrészt a standardizált európai skálák ismeretében szemrevételezéssel, másrészt pedig a feladatokat megoldó diákok képességszintjének megállapításával a valószínűségi tesztelmélet elemzési eljárásának használatával.

Eredményeink szerint az olvasásfeladatok a két évfolyam nyelvtudás-szintjének vizsgálatára megfelelő nehézségűek, szintjük a *KER* (2002) deskriptorai alapján egymástól jól elkülöníthető szintekbe sorolhatók. Vizsgálatunk célja szempontjából ez azért fontos eredmény, mert lehetővé vált az adott mintán belül az olvasásfeladatok *KER* (2002) szintjeinek bemérése, és így tudtuk meghatározni a két évfolyam nyelvtudás-szintjét.

A 8. és a 12. évfolyamos tanulók angolnyelv teljesítményei igen széles képességskálán helyezkednek el. Az eredményeink szerint vannak olyan 8. évfolyamos tanulók, akik a *NAT*-ban (2003) és a *Kerettantervekben* (2000) előírányzott A2 nyelvi szintet sem érik el. Ez az általános iskolai oktatás számára jelezheti a további fejlesztés szükségességét.

A tanulók nyelvtudását a kognitív képességek közül leginkább az induktív gondolkodás, valamint a komplex problémamegoldó képesség határozza meg, amely esetén egyre erősödő hatás figyelhető meg. Ez azt jelzi, hogy e két képesség fejlesztésére az oktatásnak nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie. Szükség lenne továbbá olyan kutatások elvégzésére, amelyek a tanulmányban megjelölt kognitív, affektív, iskolán belüli és iskolán kívüli háttérváltozókkal együtt vizsgálják a diákok nyelvi teljesítményét. Az ilyen felmérések lehetővé tennék a teljesítményt meghatározó változórendszer feltérképezését, amely segítené a problémák pontos diagnosztizálását és a további feladatok kijelölését.

## IRODALOM

- Alderson, C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bachman, L. és Palmer, A. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó Benő (2001). A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11. 8. sz. 25–35.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – Az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, 107. 4. sz. 321–355.
- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New Orleans, April 1–5, 2002. ([http://www.staff.u-szeged.hu/~csapo/Cs\\_N\\_AERA.pdf](http://www.staff.u-szeged.hu/~csapo/Cs_N_AERA.pdf))
- Csapó Benő és Nikolov Marianne (2008): A tanulók idegen-nyelv tudása az általános iskola és a középiskola végén. In: Csikos Csaba (szerk.): *PÉK 2008 – VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 26.
- Ellis, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. sz. 307–337.
- KER (2002): Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.
- Kerettanterv. Tantárgyi füzetek 2. Idegen nyelv* (2000). Oktatási Minisztérium, Budapest.
- NAT* (2003): Nemzeti alaptanterv. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika és annak gyakorlati megvalósulása a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov, M. és Józsa, K. (2006): Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs. 197–224.
- Robinson, P. (2002): Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy. In: Robinson, P. (szerk.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins, Amsterdam. 113–136.
- Víg Tibor és Tóth Edit (2009): A tanulók angolnyelv-tudásának szintje és az azokat meghatározó tényezők az általános iskola és a középiskola végén. In: Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (szerk.): *PÉK 2009 – VII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE, Neveléstudományi Intézet, Szeged. 69.
- Wu, M., Adams, R. J. és Wilson, M. R. (1998): *ACER ConQuest. Generalised Item Response Modelling Software*. ACER Press, Australia.

X 124313

