

EduLingua

10/1 (2024)

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics



Impresszum

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat
Journal of Applied Linguistics

Főszerkesztő/Editor in chief:

DORÓ Katalin

Szerkesztők/Editors:

BAJNÓCZI Beatrix

T. BALLA Ágnes

Kiadja/Published by:

LoGoS Kutatócsoport

Szegedi Tudományegyetem, Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Felelős kiadó:

Doró Katalin

A szerkesztőség és kiadó címe:

6722 Szeged, Egyetem u. 2.

Telefon: 62/544-024

E-mail: logos.szeged@gmail.com

Honlap: elteal.ieas-szeged.hu/logos

Megjelenik:

évente kétszer

Elérhető:

ingyenes, nyílt hozzáférésű az elteal.ieas-szeged.hu/edulingua címen

ISSN 2415-945X

EduLingua

Alkalmazott nyelvészeti folyóirat

Journal of Applied Linguistics

X. évfolyam 1. szám

Volume 10 Number 1

2024



Tartalomjegyzék

Table of Contents

TANULMÁNYOK/STUDIES

Dynamic approach in measuring foreign language anxiety in the case of interpreting students using the idiodynamic method	1
Andrea Marton	
Hungarian supervisors' perceptions of international doctoral students' linguistic and professional preparedness	21
Katalin Doró	
A történelem tantárgyhoz kapcsolódó kétnyelvű szaktárgyi műveltség a NAT- és a KER- deskriptorok tükrében az általános iskola 5–8. évfolyamain	41
Bakti Mária – Orosz-Martins Andrea Erzsébet	
Az Edulingua folyóirat 10 éve: Publikálási tapasztalatok és trendek változásai	53
Bajnóczi Beatrix – Doró Katalin – T. Balla Ágnes	
Szerzők/List of contributors	67

TANULMÁNYOK

STUDIES

Dynamic approach in measuring foreign language anxiety in the case of interpreting students using the idiodynamic method

Andrea Marton¹

University of Debrecen, Doctoral School of Linguistics; Sapientia Hungarian University of Transylvania, Miercurea Ciuc, Department of Human Sciences

DOI: 10.14232/edulingua.2024.1.1

The current research examines interpreting students' language anxiety (LA) and its negative effects on their performance. The literature review includes a brief timeline of LA research from the early studies until the present. These studies are categorized by MacIntyre (2017), within the framework of three primary approaches: the Confounded, the Specialized, and the Dynamic Approaches. The latter, a contemporary approach, employs the idiodynamic method (MacIntyre & Ducker, 2022), a pioneering technique in LA research, which is notably more sensitive and designed to yield deeper insights compared to the LA measurement techniques used in the last decades. Its methodology and several relevant research results are presented, including the author's empirical study about LA, which employs the aforementioned new method as the qualitative component of the research. The empirical study analyses interpreting students' foreign language anxiety (FLA) in a classroom context. Using both quantitative (Foreign Language Classroom Anxiety Scale) and qualitative (idiodynamic method) measurement tools, the research confirmed the need to integrate the results of a scale and a dynamic method. The results of the scale provide a general foreign language classroom anxiety level but by itself; however, on their own, they are overly general and insufficiently sensitive (Chiang, 2010). The results of the idiodynamic method show individual LA outcomes, anxiety-provoking triggers and how students manage LA at a specific task in a particular timescale.

Keywords: measuring language anxiety, interpreting students, language anxiety, language anxiety research, idiodynamic method

1. Introduction

Historically, emotions such as anxiety and enjoyment were not given significant attention in the field of second language acquisition (SLA) and were often undervalued. However, contemporary researchers recognize the importance of these emotions and acknowledge that their examination is crucial in the context of student learning (Botes et al., 2024; Derakhshan & Yin, 2024; Derakhshan et al., 2024; Dewaele & MacIntyre, 2024). English foreign language (EFL) learners, whose first language (L1) is other than English, often experience difficulties during learning English as a second (L2) or third language (L3), especially while performing an oral task (Oya et al., 2004; Said & Weda, 2018; Woodrow, 2006). These challenges may include

¹ Author's e-mail: martonandrea@uni.sapientia.ro;  <https://orcid.org/0009-0006-6466-0413>

limited vocabulary and lack of fluency, difficulties with grammar and syntax, pronunciation and accent, and struggles to understand spoken language, among others. Such difficulties can result in mistakes, which may be face-threatening and may lead to embarrassment (Williams et al., 2016). Such embarrassing situations can undermine a student's self-confidence, and since self-expression and identity are closely linked, this can ultimately contribute to language anxiety (Tóth, 2015; Arnáiz Castro & Pérez-Luzardo Díaz, 2016).

Interpreting is based on the knowledge of languages and the ability to perceive a certain text in a certain language and almost at the same time perform orally the translation of it in a different language without misinterpreting it. This task is extremely demanding and stressful (Arnáiz Castro & Pérez-Luzardo Díaz, 2016). Since language anxiety (LA) appears especially in the case of oral tasks, interpreting students can also experience it and anxiety during interpreting can hinder the quality of their performance (Besznyák, 2020; Yu, 2023) and it can eventually lead to failure (Ferdowsi & Razmi, 2024). Even the most prominent interpreting students can feel burdened by the cognitive and attention load placed on them (Hansen & Shlesinger, 2007).

Although numerous studies have examined foreign language anxiety (FLA) in general and within the context of language learning, relatively few investigations have focused on the effects of FLA on interpreting students (Wei et al., 2020; Yan & Liang, 2022; Al-Sowaidi & Mohammed, 2023; Yu, 2023). Further investigation is needed, employing not only quantitative scales but also qualitative individual interviews. To address this research gap, the present study examines FLA among interpreting students through a mixed-methods approach, using the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) (Horwitz et al., 1986) and the idiodynamic method (MacIntyre & Ducker, 2022), which includes individual interviews.

2. Literature review

2.1. Language anxiety and LA research and approaches

Language anxiety has become a widely recognized emotion that can manifest in various forms and intensities, including communication apprehension (CA), language anxiety (LA), foreign language anxiety (FLA), and foreign language classroom anxiety (FLCA) (Dewaele, 2017). Language anxiety is a type of worry and negative emotional reaction that arises during the learning and use of a second language (L2), particularly in classroom settings where self-expression takes place (Gregersen & MacIntyre, 2014). This form of anxiety is a complex emotion that has drawn the attention of researchers, teacher trainers, and educators worldwide for over four decades. Today, it is the most extensively studied emotional aspect of SLA (Gkonou et al., 2017).

LA is a relatively common but quite unwelcome emotion for language learners. The reason why LA, especially in the classroom context is a popular linguistic topic is because it can have numerous negative effects on students' learning process. It can obstruct the acquisition of the target language, undermine academic achievement, foster a negative outlook toward the language, reduce motivation to engage in communication, generate unhelpful tension among students, and plant self-doubt in learners, potentially driving them to discontinue their studies altogether. The above-mentioned factors are a few of the reasons why LA continues to resonate with researchers in the field of linguistics (Gkonou et al., 2017).

This emotion has gained remarkable interest over the last 40 decades (Gkonou et al., 2017). Research into language anxiety has evolved significantly over the years. Nowadays, researchers view language anxiety differently, as part of linguistics, as opposed to the early stages of research and use new methods to measure this emotion. One prominent researcher in this field, MacIntyre (2017), categorized theoretical and practical studies on LA into three approaches. The first, referred to as the *Confounded Approach*, denotes studies where researchers borrowed ideas about anxiety and its impact on language learning from various theoretical backgrounds without thoroughly examining what anxiety means for language learners. The next, called the *Specialized Approach* focused specifically on identifying, defining, and studying language-related anxiety experiences. A third, relatively new research direction is the *contextualized Dynamic Approach*, which examines anxiety in connection with the complex network of linguistic experiences (MacIntyre, 2017; Piniel, 2024).

2.1.1. *Confounded Approach in the research of LA*

The vagueness and complexity of anxiety as a psychological process were emphasized in Scovel's 1978 review of LA literature. He showed that studies of its connection with learning a second language have yielded conflicting findings, leaving open the possibility that it may be premature to determine if there is a direct connection between anxiety and the overall process of language acquisition. Researchers at that time used physiological measures to assess LA that had little to do with second language acquisition (MacIntyre, 2017; Horwitz, 2010). Since these tests were created to assess all types of anxiety, for example bug anxiety, which were not related to language learning performance (Horwitz, 2017), these evaluations (psychologically in terms of degree of arousal, behaviorally in terms of people's activities when they are anxious, or through self-report on standardized questionnaires) were not actually about language learning at all (Gkonou et al., 2017).

Another issue was the misinterpretation of Alpert and Haber's (1960) distinction of facilitative (positive, energizing) and debilitating (negative, inhibiting) anxiety. Alpert and Haber (1960) elaborated the facilitating/debilitating model that has had methodological and conceptual implications for SLA and point out that these are distinct dimensions and not poles of an extreme. When reviewing literature Scovel (1978) collected concepts that were previously assumed to be linked to language learning and he found mixed and confusing study results. These confusing results were mostly generated by Chastain (1975) and Kleinmann (1977). Chastain (1975) found inconsistent test anxiety correlations across languages due to inaccurate measures of anxiety which were not consistently connected to language and he did not make a distinction between the facilitative and debilitating anxiety. Although Kleinmann (1977) used various scales and replicated Alpert and Haber's methodology, his results were frequently combined with Chastain's in subsequent studies, further confusing interpretations. In general, these conceptual and methodological flaws underscore the risks of oversimplifying complex constructs, such as anxiety, in SLA research.

Gardner's socio-educational model of second language acquisition established a move towards accepting anxiety as an issue of a language-learning-specific nature. Gardner believed that anxiety stifles motivation for language learning. Thus, he included anxiety and language-specific issues in his more general Attitude Motivation Test Battery (AMTB) even though the model itself was not primarily concerned with anxiety. MacIntyre and Gardner (1991) analyzed

twenty-three LA and other types of anxiety measures. Their results corroborate the contention of Horwitz et al. (1986) that LA is safely separable from other types of anxiety. They also concluded that LA has a negative impact on understanding since it interferes with production, short-term memory loss, and overall second language ability. According to MacIntyre (2017) and Piniel (2024), Gardner's and Horwitz et al.'s work facilitated the shift from imprecise, incoherent constructs of anxiety to specialized, language-based models.

2.1.2. *Specialized Approach in LA*

Horwitz et al. (1986) revolutionized the understanding of anxiety in SLA and gave rise to the Specialized Approach by addressing discrepancies in previous research and emphasizing the need for a language-specific conceptualization of anxiety. Inspired by Gardner's socio-educational model, they identified foreign language classroom anxiety (FLCA) as a distinct psychological construct affected by common stressors in language learning settings, such as speaking in front of the class, taking tests frequently, and fearing lower grades from teachers or peers. They argued that, rather than being a combination of test anxiety, communication anxiety, or a general fear of being judged, FLCA is a unique factor intimately linked to the language learning process. Horwitz et al. created the 33-item Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) to implement this idea, which has since served as a key instrument for studies in this field. Across studies, including those involving learners of diverse languages, such as Spanish and Japanese, the FLCAS continuously showed high reliability and validity. The actual test was translated from English into several other languages, such as Hungarian (HFLCAS) (Tóth, 2009), and it was utilized in a variety of settings, such as assessing the language anxiety of interpreting students (ICFLA) (Yan & Liang, 2022). Separating language-specific anxiety from more general personality traits (such as trait anxiety) and transient emotional states (such as situational anxiety), has demonstrated significant associations between FLCA and metrics such as test anxiety, course grades, and expected grades (Horwitz et al., 1986).

In addition, Horwitz et al. (1986) also proposed the concept of situation-specific anxiety, where students are consistently exposed to situations that trigger anxiety, such as presenting before an audience or providing their answers in a language class. Students' anxiety intensifies over time as they start relating those particular situations to negative affect. This has a profound effect on SLA research, as it brings to light the manner in which learners' attitudes towards language lessons can be shaped by repeated negative experiences, which ultimately end up stunting their growth. The FLCAS and underlying models have provided researchers with a firm basis for comprehending and overcoming psychological barriers to language learning, which guides many subsequent studies and encourages teachers to consider taking their students' emotional paths into account. General anxiety is also differentiated from language-specific anxiety, which is a strong predictor of language learning and performance, as indicated by initial research by Horwitz et al. (1986) and MacIntyre and Gardner (1989). Language anxiety refers to linguistic activities, because the factor analyses show that it forms a distinct dimension from general or social-evaluative anxieties (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1989).

Later research examined the particular effects of LA on the input, processing, and output phases of cognitive processing. Anxious learners, for instance, are hindered in time-constrained output tasks or take longer to process information (Bailey et al., 2000; Onwuegbuzie et al.,

1999; MacIntyre & Gardner, 1994). Scales to measure anxiety in each phase were created as a result, recording the subtle manner in which anxiety hinders communication and language learning (MacIntyre, 2017).

Skills-based language concerns, such as reading, speaking, and writing, were also identified and measured. To address these particular concerns, researchers, including Saito et al. (1999) and Cheng et al. (1999), created specialty scales, brushing aside the existing opinion that the above skills of reading were least likely to be anxious-provoking. The construct of language anxiety has also been extended further by research indicating that various language skills can activate various forms of anxiety. New scripts and cultural allusions have been linked to reading anxiety, whereas problems such as the fast-and-fiction nature of native speech can cause listening anxiety. Listening anxiety is further aggravated by learners' perceptions, such as the need to comprehend every word. They are driven by so much pressure because they believe that how well they listen to spoken language reflects how well they communicate (Scarcella & Oxford, 1992). Elkhafaifi (2005) discovered that anxiety impedes listening comprehension, and Sellers (2000) reported that anxious readers have more distracting thoughts, which interfere with comprehension (Elkhafaifi, 2005; Sellers, 2000). Furthermore, Gregersen and Horwitz (2002) illustrated how variation in language capability, such as excellent reading but anxious speaking, can enhance anxiety.

In the specialized approach era, after LA and SLA were related, much experimental research was carried out to determine the relationship between various factors and LA. Besides the ones listed above, perfectionism and hesitation (Gregersen & Horwitz, 2002; MacIntyre & Doucette, 2010), emotional intelligence (Dewaele, 2013), and performance (Steinberg & Horwitz, 1986; MacIntyre & Gardner, 1994) were also linked to anxiety. To conclude this approach, researchers established that all levels of cognitive processing are equally important during the learning process and that LA can be positively correlated with some language abilities, though this also depends on whether the language being studied is an L2 or L3. Overall, performance is at risk of being undermined by LA. The anxiety-performance and anxiety-emotions correlations and the pathways through which students become anxious while performing in L2 are yet to be explored.

Researchers were concerned with the emotional and individual variations of FLL students due to the dynamic and complex nature of anxiety and due to this a new approach had to be introduced (Lowie & Verspoor, 2019; Talebzadeh et al., 2020; Elahi Shirvan & Talebzadeh, 2020; Yu, 2022).

2.1.3. *Dynamic Approach in the research of LA*

The third research direction examines language anxiety from a contextualized, *Dynamic Perspective*. Gregersen (2020) argues that there are several reasons why LA has a dynamic nature. First, LA fluctuates from moment-to-moment, therefore it can be measured at different timescales. This leads to the fact that LA is not a matter of either/or, but rather a combination of trait, state and situation-type anxiety that might occur in a classroom context (Gkonou et al., 2017). Second, there are different variables such as emotional intelligence (EI), perfectionism and enjoyment, which are interconnected with LA and in constant motion; therefore they mutually affect each other. Third, some contradictory conditions coexist. This means that even

students with high enjoyment of a language are not free from LA (Dewaele & MacIntyre, 2014; Marton, 2024).

The dynamic approach to language anxiety uncovers the implicit, dynamic intricacy of learners' experiences and their interactive mixture of cognitive, affective, and contextual forces. In one of the early dynamic perspective studies, Gregersen et al. (2014) used pre-service teachers' appearances in their L2 (Spanish) and had heart rate monitors to observe their performances. With the application of the idiodynamic method (MacIntyre & Ducker, 2022) tracking changes in perceived anxiety in real-time, the study identified significant anxiety spikes resulting from word forgetting or presentation flow disruptions. High-anxiety individuals, who memorized, experienced it as more difficult, underscoring how preparation strategies can influence anxiety. Surprisingly, even one of the low-anxiety participants mentioned unexpected spikes in anxiety resulting from compound situational stress (e.g., being observed and being recorded). This is an example of how anxiety can arise in otherwise confident individuals when different stressors converge.

Similarly to Gregersen et al.'s study, MacIntyre and Serroul (2015) also investigated dynamic change, in this case, in motivation and introduced the "four horsemen" model, explaining how breakdowns in communication lead to anxiety. When speakers have a breakdown in vocabulary or grammar, an inhibition system sends a threat signal. This leads to self-critical thoughts, bodily symptoms of anxiety (e.g., sweating, trembling), and cognitive intrusions, creating a vicious circle that worsens communication problems. The research also recognizes the intervention of motivation, showing how language learners compare themselves to self-expectations and perfectionism, and thus increase anxiety when they feel that they should be doing better.

Waninge (2015) explored "attractor states" of anxiety, interest, boredom, and neutral attention, drawing on the dynamic systems theory. She conducted interviews with participants who described what they thought when learning languages. Participants reported that anxiety may be a transitory reaction or an automatic state, context- and person-variable. Waninge (2015) emphasized how cognition, motivation, and affect are interconnected and how these mutually interact dynamically, supporting or dismantling learner participation.

Piniel and Csizér (2015) employed a longitudinal analysis to trace anxiety and motivation trajectories over a 14-week L2 writing course. The outcomes were stable trajectories for certain learners (low anxiety and high motivation) and unstable trajectories for others (high anxiety and high motivation). This heterogeneity points towards the non-linear, dynamic nature of learner experience and the dynamic interplay between motivation and anxiety across time.

2.1.4. The methodology of the idiodynamic method (MacIntyre & Ducker, 2022)

MacIntyre introduced the idiodynamic method in LA in 2012, and together with Ducker, they elaborated a practical guide in which they explained how the software works, developed to track and record individual differences in LA (MacIntyre & Ducker, 2022). Thus, this method was created to describe "the complex intraindividual emotional reactions and changes in self-perception, not group averages that occur during brief episodes (typically 5–10 min) of L2 communication" (MacIntyre & Ducker, 2022, p. 1).

There are four steps of this method. The first step consists of a recorded event which is relevant to the research field investigated. There is a software developed for this method called

psychometric study, which is needed for the second step. This software is a video player in which the previously recorded audio or video material has to be uploaded. Afterwards, the subjects of the study rewatch the recordings and rate themselves second-by-second. They rated the anxiety level that they observed and perceived to have experienced during the recorded event in that particular second. The rating can be set on a scale of +10 to -10, depending on the interval the researchers want to have. The subjects ought to press the up and down buttons to rate their anxiety level. After the rating session the psychometric study generates a graph for each participant in an Excel table (see Figure 1).

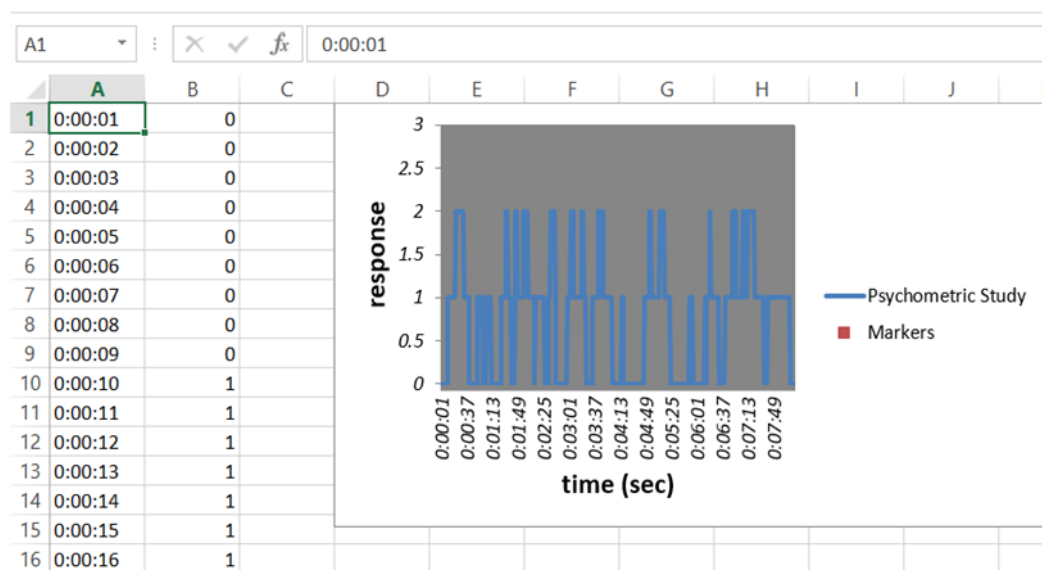


Figure 1. Graph of the self-rating

On the horizontal x-axis of the graph there is the timescale by seconds and on the vertical y-axis is the rating scale set by the researcher. On the very left side of the Excel table, more detailed second-by-second results can be observed.

The third step is called stimulated recall, where the video has to be replayed and analyzed together with the graph. The last step is to transcribe the results and analyze steps 1, 2 and 3 (MacIntyre & Ducker, 2022).

The participants of the present study are interpreting students. Their task is extremely difficult and demanding, therefore it is not free from stress. Their task can be characterized as dynamic because they are changing languages, topics and thoughts second by second, thus the above-mentioned method is suitable to observe and analyze their LA.

2.2. Interpreting trainees

Interpreting students are required to possess a foreign language or languages at a high level in order to fulfill their task and since at the time of their training they are still developing their language skills, they can face anxiety (Yan et al., 2010; Yan & Liang, 2022).

The interpretation process has two main parts: understanding the spoken text in a foreign language and producing its translation orally. Both listening (Elkhafai, 2005; Bekleyen, 2009) and speaking skills (Sellers, 2000; Li et al., 2020) were found to provoke anxiety among L2

students. Interpreters must conduct a series of complex mental and physical operations in a public setting, or at least in front of an audience (Jiménez & Pinazo, 2001). Several factors can affect the performance of the interpreter, such as technical jargon and foreign accents, which can interfere with the listener's understanding (Munro, 2008).

Skrylnyk (2016) holds the view that the ideal situation for interpreting does not and never will exist. He refers to the factors that affect the interpretation process as stumbling stones (Skrylnyk, 2016: 148) and states that the greater the number of stumbling stones, the more mental effort is needed on the part of the interpreter. He classifies the factors into two categories: circumstantial and professional. Circumstantial are beyond control and unpredictable, making it difficult to defeat and equip students to tackle them as well. They can represent, for example, a faulty microphone or headphones. Both force the speakers to waste energy, attempting to shout or speak low. He also adds to this list noise, fatigue, sickness and stressful work schedule. Professional hurdles are predictable and trainable. This category comprises the influencing factors such as "the speaker's accent", "fast utterance rate", "complicated speaker's syntax", "unfamiliar terms", "overabundance of precise information", "necessity to use notes" (Skrylnyk, 2016, p. 149). The above-mentioned factors, whichever category they belong to, distract the interpreters' attention in some way, thus affecting their ability to concentrate (Skrylnyk, 2016).

Concentration is also a key in the process of interpretation. An interpreter should be able to concentrate very intensely for a long time. Only because of this, students should be ready to concentrate, or in case they accidentally lose concentration, to regain their concentration. Skrylnyk (2016) argues that there are four levels of concentration: concentration gain, concentration loss, concentration shift, and concentration regain. He defines them as the process by which humans react to different stressful situations, work and the aforementioned stumbling stones during the interpretation process. In the case of concentration loss the concentration shift should be as short as possible for a smooth concentration regain.

Concentration loss can also happen due to memory loss. Memory is another essential factor in the training of interpreter students. According to Skrylnyk (2016), focus relates directly to working memory (WM), as they both relate to information processing and use in the interpretation process. Memory, although still not fully researched, is a major aspect of cognition. Loftus and Loftus (1988) discusses memory in terms of three stages: sensory register, short-term memory (STM), and long-term memory (LTM). Sensory memory is very brief, lasting seconds, whereas information is passed on to STM, which holds information for 15-20 seconds. LTM, the largest component of the memory system, is technically boundless and holds information for a lifetime. Retrieval can only be achieved in data that are held within the LTM. Working memory (WM), often confused with STM, is larger; it holds but also processes information. While STM holds information passively, WM actively handles and processes it. WM is especially crucial in interpretation, particularly simultaneous interpreting, as it plays a central role in processing information in real time (Nour et al., 2020).

Simultaneous interpreting (SI) is a common type of interpreting practice in addition to consecutive interpreting (CI). The SI, as its name indicates, is a simultaneous translation of an oral text, usually done in an interpreting cabin with technical help, such as a microphone and special headsets. The CI is an interpreting exercise of the kind that mostly occurs

on a stage before an audience. In this case, the interpreting student is permitted to take notes and has to interpret after some time, depending on the speaker. There are several training methods that can result in a successful interpreter, including activities such as note-taking, listening and memory exercises, shadowing, dual-task training, paraphrasing, abstracting, closing, sight translation, digit processing, as well as lag and anticipation exercises (Al-Zahrani, 2007). Possessing skills such as anticipation, shadowing, or making one's own note-taking dictionary can ease anxiety to some degree and give confidence to the interpreter. Both SI and CI are highly stressful and although the acquisition of certain skills will lead to successful interpretation, it does not guarantee an anxiety-free experience.

3. The study: Measuring foreign language anxiety with the idiodynamic method

3.1. Pilot study

In the academic year 2022-23, the author carried out a pilot study on FLA in the case of translating and interpreting students (Marton, 2024). This study involved interpreting students (N=26) from Sapientia Hungarian University of Transylvania from Miercurea Ciuc and Târgu Mureș. Participants in Miercurea Ciuc were MA students (N=12), while in Târgu Mureș (N=14) BA students. In Miercurea Ciuc there is no BA interpreting study program, therefore the BA and MA students were on a similar level when it comes to interpreting experience and training. Participating students were of Hungarian mother tongue, learning to interpret from Hungarian to English and Romanian and vice versa. The students were asked to complete an online survey using Google Forms. This form of information gathering was found to be extremely helpful when there was a lockdown due to the COVID-19 pandemic. The questionnaire included demographic questions, interpreting-experience-related questions, the Cambridge Placement Test, and the FLCAS (Horwitz et al., 1986).

The hypothesis of the study that interpreting students whose strength is languages can still experience anxiety was confirmed. All of the participants reported that they had experienced LA in the process of interpreting; at the majority, it manifested as a mental block (N=14) but they also mentioned memory loss (N=4), sweating (N=4) and stuttering (N=3) while three participants had experienced all the options above since this question was a multiple-answer question. In an open-ended question, several respondents (N=10) reported breathing technique as an anxiety-coping mechanism. The results of the English test revealed that most of the respondents (N=20) were at the B2 English level or above. There was a negative relationship between language level and fear of negative judgment and a negative correlation between language proficiency and LA since all participants felt LA. After examining the results of the FLCAS, a negative correlation was found between fear of negative judgment, communication apprehension and LA, but a positive correlation between test anxiety and LA. Therefore, the pilot study confirmed the need for further study in this field with more participants and qualitative part.

3.2. Research aim and research questions

The current research (in the academic year 2023-24) is a continuation of the pilot study. This study aimed to gain deeper insight into the LA of interpreting students. The target group was also the students of Sapientia Hungarian University from Transylvania from Miercurea Ciuc and Târgu Mureş. This study was conducted a year later, therefore the groups had changed. Each year there are 15-20 interpreting MA students in Miercurea Ciuc and about 60 undergraduate students in the BA program. However, students in the latter program only practice interpreting in the second and third years of their studies, which means that there were about 40 students in Târgu Mureş who could participate in this study. Therefore, the total population of the target group was approximately 60 students, of whom 57 participated in this study.

The present study aims to examine the following:

- a) Do interpreting students experience language anxiety during their interpreting practice, and if so, how is it manifested?
- b) What methods do the participating students use to deal with language anxiety?
- c) What types of anxiety can be traced among these students: communication anxiety, test anxiety or fear of negative judgement?
- d) How do the qualitative data obtained using the idiodynamic method contribute to the general picture provided by the questionnaire results?

3.3. Research methodology

This study involved a combination of quantitative and qualitative research methods. First, participants (N=57) completed the same structured questionnaire as in the pilot study. This survey, as earlier, was distributed online, through Google Forms.

The questionnaire was completed by 57 respondents, starting with three demographic questions regarding sex, age, and residence. Of the participants, 33 were female and 24 male. The majority (87.7%) were aged 18-25, with five participants aged 26-30 and two aged 31-40. Most participants were from Mureş (N=22) and Harghita (N=19) counties, with others from Covasna (N=12), Braşov (N=2), and Satu Mare (N=2).

The next six questions focused on the participants' interpreting experiences, including whether they had experienced anxiety during interpreting tasks, the symptoms they faced, and whether they had interpreted outside university settings. They were also asked about the strategies used to manage their anxiety. They had both open- and closed-ended questions.

The questionnaire included the Cambridge Placement Test, a 25-item multiple-choice English proficiency test. Scoring 17-19 points indicates a B1 level, 20-21 points a B2 level, 22-23 points a C1 level, and 24-25 points a C2 level.

Next, participants completed the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (Horwitz et al., 1986), modified by the author for interpreting tasks. It included 33 statements on communication anxiety, test anxiety, and fear of negative evaluation. The participants needed to rate these statements on a 5-point Likert scale where 1 meant strongly disagree, 2 disagree, 3 neither agree nor disagree, 4 agree and 5 strongly agree. For example, one of the statements was: I don't worry about making mistakes during interpreting practices and it refers to the

individual's fear of negative judgment. This statement then needed to be rated by the participants according to how much they agreed with it. The responses collected through the Google Form were exported to an Excel spreadsheet, and general descriptive statistical analyses were performed, to determine the subjects' anxiety level from the mean value of the responses given, and to explore how the group rated the different statements (calculating the mean value of each statement). Averages ranging from 1 to 1.8 indicated complete disagreement among respondents. Responses falling between 1.81 and 2.60 signified disagreement, while neutral stances were observed within the range of 2.61 to 3.40. The agreement was reflected in the responses ranging from 3.41 to 4.20. Finally, answers scoring between 4.21 and 5 indicated strong agreement among respondents. Nine statements were reverse-coded (2, 5, 8, 11, 14, 18, 22, 28 and 31). For example, statement number 18, which sounds like I feel confident when I speak in my English classes, needed to be reverse coded because if someone answered agree to this, then the high score does not reflect a high anxiety level. This was needed so that a high score would always mean a high anxiety level, in all cases. Thus, all answers given to the above-mentioned nine statements were reverse-coded in an Excel sheet, where all data were already introduced and coded. As mentioned earlier the numbers stand for: 1 strongly disagree, 2 disagree, 3 neither agree nor disagree, 4 agree and 5 strongly agree. So reverse coding meant changing 1 to 5, 2 to 4, 4 to 2 and 5 to 1. The 3, neutral answer, stood the same (Tóth, 2009).

The qualitative phase of the study involved 12 volunteers out of the 57 participants. From these 12 students six students from Târgu Mureş and 6 from Miercurea Ciuc participated in this part using the idiodynamic method (MacIntyre & Ducker, 2022). The six MA students were not the bravest of the program but were willing to help the research. The six BA students were chosen randomly from the classroom. The task started with interpreting an 8-minute, 17-second speech in Hungarian titled "Cenzúrázott egészség" ("Censored Health")², from the European Commission's Speech Repository, focusing on health, food, and consumers. The participants had never heard the tape before. The task was conducted and recorded using Zoom with the author present in the room with the necessary technical equipment. The recording was then saved and uploaded in the above-presented psychometric study, which was downloaded and prepared. After the interpreting task, students followed with the self-rating phase. The saved video was uploaded to the system, and the rating was set on a scale from 0-3 where 0 meant no anxiety and 3 meant the highest anxiety level. After demonstrating the task to the participants they were offered headphones, and they could rate their anxiety level from second to second. After the rating, the software automatically generated an Excel table with the participant's own graph. This graph, together with the participant's experience and opinions were discussed in the form of individual interviews. These interviews were semi-structured, since there were questions prepared, but just as help. The author allowed the participants to express themselves. The interviews were then recorded and transcribed. These video and voice recordings were used only for the purpose of the research and were anonymous.

After transcribing, collecting and analyzing the interviews, the least and most anxious participants from both groups underwent an in-depth analysis going through the above presented steps 1 (questionnaire), 2 (interpreting and self-rating), and 3 (interviews). They were chosen based on their FLCAS averages since that score shows the participants' general anxiety level.

²<https://speech-repository.webcloud.ec.europa.eu/speech/cenz%C3%BAr%C3%A1zott-eg%C3%A9szs%C3%A9g>

3.4. Results and discussion

There were in total 57 interpreter students who completed the questionnaire. Of these 57 participants, 38 were BA students from Sapientia Hungarian University of Transylvania from Târgu Mureş and 19 were MA students of Sapientia Hungarian University of Transylvania from Miercurea Ciuc. Eleven students claimed that they had already interpreted in a real-life situation, at an event (e.g. for family, intercultural events, library, crafting activities for German children), the rest of them only experienced interpretation in academic setting during classes. The next question asked participants whether they had ever felt language anxiety or not. Among the participants, 91.2% (N=52) experienced language anxiety. Using a multiple-choice item, the participants were also asked about their symptoms of language anxiety. Mental block was chosen by 36 students, memory problems by 21, stuttering by 14, and sweating by 12. The most commonly mentioned anxiety-coping technique was breathing control, taking a deep breath (N=25): *I try to take a deep breath, focus on a single point or close my eyes and just concentrate on the text.*

From the results of the English test, it turns out that from the participants 17 students were at B1 level or below and 40 were at B2 level or above. According to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)³ level B2 is already considered a confident, independent user of English and is officially at the upper-intermediate level. Thus, according to the present test, participants on B2 level or above have a good command of the English language; therefore, it can be assumed that their anxiety is not due to language barriers.

The FLCAS results shed light on the types of anxiety participants faced. At the FLCAS there were 33 statements related to three types of anxiety, namely communication apprehension, fear of negative judgement and text anxiety that had to be rated on a 5-point Likert scale. Analyzing the results we found 23 statements out of the total 33 where participants provided neutral mean value answers (2.61 to 3.40) that although valid, were not examined at this part, as they meant “neither agree or disagree” thus could not be interpreted as either positive or negative in terms of participants’ type of anxiety. Looking at the statements, there were also no mean values representing the two extremes, “strongly agree” or “strongly disagree” answer options. Therefore, the remaining statements examined were quite limited in number but they helped creating a general overview of participants’ type of anxiety. The results of the FLCAS showed no communication apprehension or fear of negative judgment but the group of participants can be characterized as having test anxiety. The drawback of this somewhat limited methodological and largely quantitative test (Strömqvist, 1991) is that it is not sensitive enough (Chiang, 2010). This is why a dynamic approach was needed.

Viewing LA through a dynamic lens (Gregersen, 2020, p. 70) provided a second-by-second anxiety rating and individual results. Except for one student, all the participants felt anxiety during the interpreting task, even those who did not consider themselves anxious in general. Half of the participants claimed that they had a basic level of anxiety (they had no 0 chosen) the whole time which they explained by having trait anxiety. Some had state anxiety which was triggered by different factors such as being recorded, domain-specific vocabulary, failed translation and the speaker’s accent. There were some unexpected triggers as well, for

³<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>

example the room's temperature. These triggering factors caused energy and concentration loss for the participants. These findings suggest the earlier mentioned dynamic nature of LA (Gregersen, 2020) since trait, state and situation-type anxiety (classroom context) were also present while using a foreign language. Using a scale, researchers could never find these individual dynamic triggering factors or the way participants dealt with them.

After transcribing, collecting and analyzing the interviews as presented above, the least and most anxious participants' results from both groups underwent a side-by-side, in-depth analysis of steps 1 (questionnaire), 2 (interpreting and self-rating) and 3 (interviews). They were chosen based on their FLCAS averages since that score shows the participants' general anxiety level. The least anxious student from the MA group had a mean value of 2.45, while the most anxious student from the MA group had a mean value of 4.18. The least anxious student from the BA group had a mean value of 1.63 and the most anxious student from the BA group had a mean value of 2.84. Their graphs generated by the psychometric study tool (MacIntyre & Ducker, 2022) reflect these students' self-rating of their interpreting performance. The graphs show each fluctuation and all the ups and downs experienced and perceived by participants throughout the process. No two graphs are identical. Figures 2 and 3 below show that even the two least or most anxious students' anxiety levels differ at the individual level.

Figure 2 presents the graphs of the least anxious students from each group. The left graph shows the least anxious student from the MA group and the right one shows the least anxious student from the BA group. They were both at C1 English level and both had experience in interpreting besides the classes. None of them chose number three, which is the peak of anxiety. Their perceived anxiety ranged between zero and two but we can see that the student on the right had less anxiety fluctuation and, therefore, was in a more stable emotional state while interpreting. Their individual state anxiety experienced during the simultaneous interpreting task was triggered by professional stumbling stones, such as retrieving specific terminology, the fact that they were recorded, recalling and pronouncing percentages and dates. The coping mechanisms these participants used to handle such situations were generalizing, rephrasing, explaining, describing, or even omitting some phrases or information. They claimed that they enjoyed the process of interpreting.

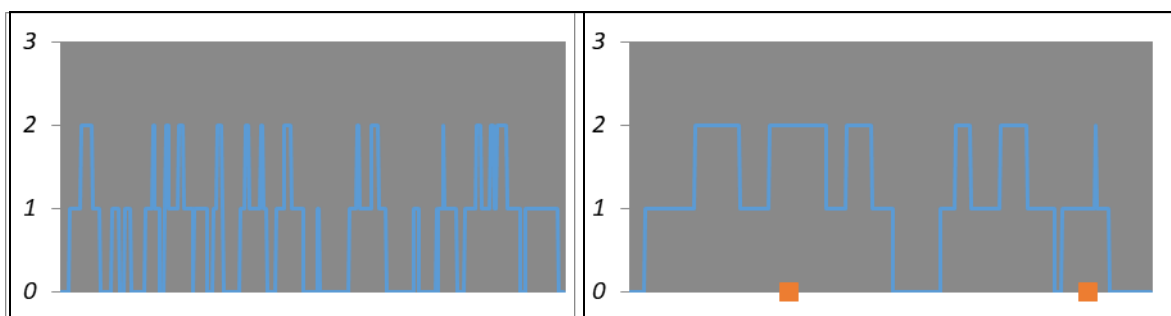


Figure 2. Graphs of the least anxious students from MA and BA groups

Figure 3 shows the most anxious MA student on the left and the most anxious BA student on the right. Their perceived anxiety levels ranged from 0 to 3, but the participant on the left only chose zero at the beginning of the task; therefore, the movement on the first graph was between 1 and 3. This means that this student had a constant feeling of anxiety. The most anxious

students were at A2 and B1 levels and they had never had interpreting experience before besides the classroom context. The BA student on the left enjoyed this task despite her anxiety. The MA student on the right failed in the middle of the recording and wanted to give up. After a short break, she finished the task, but it was not a pleasant experience for her since her anxiety was peaking.

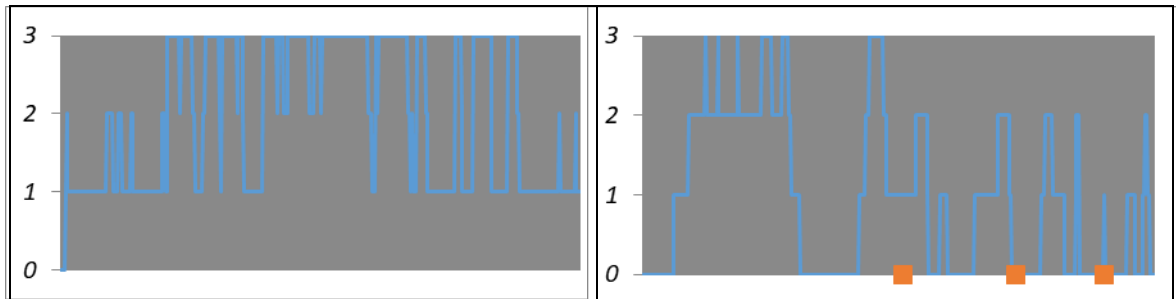


Figure 3. Graphs of the most anxious students from MA and BA groups

4. Conclusion

The main aim of this study was to explore interpreting students' anxiety using mixed methods, introducing the dynamic approach as part of the qualitative research. Moreover, this study also suggests that the dynamic approach to studying language anxiety can provide in-depth, individual-level results that can complete the general results of the scale. The idiodynamic method used in this study is a person-centered system that offers a microscopic view of changes in state (Lu, 2022). It is essential to highlight that although existing measures are not sensitive enough (Chiang, 2010) to tackle individual differences in LA, general data and its measures are also needed for a more holistic image because the idiodynamic method only provides anxiety rates on a certain time scale in a specific situation. Therefore, the idiodynamic method offers an individual anxiety rate and allows a deeper insight into the way learners are triggered and respond to these *stumbling stones* (Skrylnyk, 2016, p. 148).

The study confirmed the hypothesis that interpreting students do have LA, since 91.2% (N=52) of the participants reported that. It mostly manifested in the form of mental block (N=36), memory problems (N=21), stuttering (N=14) and sweating (N=12). Terminology and specific words were the most common anxiety-provoking triggers. They dealt with these unpleasant situations most commonly with breathing control (N=25) but fidgeting and self-motivational talk were also mentioned. A negative correlation was found between language proficiency, communication apprehension, fear of negative judgment and LA but a positive relationship between test anxiety and LA.

Although the results were based on a small-scale study involving 12 volunteer interpreting students in the individual-level analysis using the idiodynamic method, they reflect individual-level differences and fluctuations in their anxiety over time. Thus, performing such analyses might provide a deeper understanding of perceived individual anxiety that might help researchers and interpreting teachers in supporting and assisting students to overcome such negative emotions. The results showed a positive relationship between LA and interpreting students' performance and experience in the domain of interpreting. Further investigation using

the idiodynamic method for interpreting students is needed. Moreover, assessing longitudinal changes and observing differences in LA among interpreting trainees and professionals are also options for further investigation in this field.

References

- Alpert, R. & Haber, R.N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. <https://doi.org/10.1037/h0045464>.
- Al-Sowaidi, B., & Mohammed, T. (2023). An exploration of student interpreters' attitudes towards the undergraduate interpreting training programmes at Yemeni Universities. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(3), 597–609. <https://doi.org/10.17507/jltr.1403.07>.
- Al-Zahran, A. (2007). *The consecutive conference interpreter as intercultural mediator: a cognitive-pragmatic approach to the interpreter's role*. (Unpublished Thesis). UK: University of Salford.
- Arnáiz Castro, P., & Pérez-Luzardo Díaz, J. M. (2016). A study on the correlation between anxiety and academic self-concept in interpreter trainees. *Circulo de Linguistica Aplicada a la Comunicacion (CLAC)*, 67(2), 55–87. <https://doi.org/10.5209/CLAC.53477>.
- Bailey, P., Onwuegbuzie, A. J., & Daley, C. E. (2000). Correlates of anxiety at three stages of the foreign language learning process. *Journal of language and social psychology*, 19(4), 474–490. <https://doi.org/10.1177/0261927x00019004005>.
- Bekleyen, N. (2009). Helping teachers become better English students: Causes, effects, and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System*, 37(4), 664–675. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.09.010>.
- Besznyák, R. (2020). A stressz hatása a szóbeli nyelvi közvetítés minőségére tolmácsvizsgákon. *Fordítástudomány*, 21(2), 80–100. <https://doi.org/10.35924/fordtud.21.2.6>
- Botes, E., Dewaele, J. M., Greiff, S., & Goetz, T. (2024). Can personality predict foreign language classroom emotions? The devil's in the detail. *Studies in Second Language Acquisition*, 46(1), 51–74. <https://doi.org/10.1017/s0272263123000153>.
- Chastain, K. (1975). Affective and ability factors in second language acquisition. *Language Learning*, 25 (1), 153–161. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1975.tb00115.x>.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language learning*, 49(3), 417–446. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00095>.
- Chiang, Y-N. (2010) Foreign language anxiety and student interpreters' learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta: Journal des traducteurs*, 55(3), 589–601.
- Chinese interpretation classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13: 952664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952664>.

- Derakhshan, A., & Yin, H. (2024). Do positive emotions prompt students to be more active? Unraveling the role of hope, pride, and enjoyment in predicting Chinese and Iranian EFL students' academic engagement. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2329166>.
- Derakhshan, A., Setiawan, S., & Ghafouri, M. (2024). Modeling the Interplay of Indonesian and Iranian EFL Teachers' Apprehension, Resilience, Organizational Mattering, and Psychological Well-Being. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 12(1), 21–43. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2024.121416>.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. (2024). “You can’t start a fire without a spark”. Enjoyment, anxiety, and the emergence of flow in foreign language classrooms. *Applied Linguistics Review*, 15(2), 403–426. <https://doi.org/10.1515/applirev-2021-0123>.
- Dewaele, J. M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in second language learning and teaching*, 4(2), 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>.
- Dewaele, J.-M. (2002). Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production. *International Journal of Bilingualism*, 6(1), 23–38. <https://doi.org/10.1177/13670069020060010201>.
- Dewaele, J.-M. (2013). The link between foreign language classroom anxiety and psychoticism, extraversion, and neuroticism among adult bi- and multilinguals. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 670–684. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12036.x>.
- Dewaele, J.-M. (2017). Psychological dimensions and foreign language. In Loewen, S. & Sato, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, (pp. 433–450). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676968-24>.
- Elahi Shirvan, M., & Talebzadeh, N. (2020). Tracing the signature dynamics of foreign language classroom anxiety and foreign language enjoyment: a retrodictive qualitative modeling. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 1, 23–44. <https://doi.org/10.32601/ejal.710194>.
- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The Modern Language Journal*, 89 (2), 206–220. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00275.x>.
- Ferdowsi, S., & Razmi, M. H. (2024). Anxiety-provoking factors in consecutive interpreting: a qualitative study of Iranian student interpreter trainees. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 38. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00260-6>.
- Gkonou, C, M. Daubney & J.-M. Dewaele. (2017). Preliminary thoughts on language anxiety and the focus of this anthology. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 1–7). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722>.
- Gregersen, T. & Horwitz, E. K. (2002). Language learning and perfectionism: Anxious and non-anxious language learners' reactions to their own oral performance. *The Modern Language Journal*, 86 (4), 562–570. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00161>.

- Gregersen, T. & MacIntyre, P. D. (2014). *Capitalizing on language learners' individuality: From premise to practice*. Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783091218>.
- Gregersen, T. (2020). Dynamic properties of language anxiety. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10, 67–87. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.4>.
- Gregersen, T., MacIntyre, P. D., & Meza, M. D. (2014). The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Hansen, I. G., & Shlesinger, M. (2007). The silver lining: Technology and self-study in the interpreting classroom. *Interpreting*, 9(1), 95–118. <https://doi.org/10.1075/intp.9.1.06gor>.
- Horwitz, E. K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits and the confounding of variables. *The Modern Language Journal*, 84(2), 256–259. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00067>.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154–167. <https://doi.org/10.1017/s026144480999036x>.
- Horwitz, E. K. (2017). On the misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the need to balance anxiety research and the experiences of anxious language learners. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 31–47). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.22730706.6>.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>.
- Jiménez, A., & Pinazo, D. (2001). “I failed because I got very nervous”. Anxiety and performance in interpreter trainees: An empirical study. *The Interpreter's Newsletter*, 11, 105–118.
- Kleinmann, H. H. (1977). Avoidance behavior in adult second language acquisition 1. *Language learning*, 27(1), 93-107. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1977.tb00294.x>.
- Li, C., Dewaele, J. M., & Jiang, G. (2020). The complex relationship between classroom emotions and EFL achievement in China. *Applied Linguistics Review*, 11(3), 485–510. <https://doi.org/10.1515/applirev-2018-0043>.
- Loftus, G. R., & Loftus, E. F. (2019). *Human memory: The processing of information*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315787145>.
- Lowie, W. M., & Verspoor, M. H. (2019). Individual differences and the ergodicity problem. *Language Learning*, 69, 184–206. <https://doi.org/10.1111/lang.12324>.
- Lu M. (2022). A review of the idiodynamic method as an emerging research method for the investigation of affective variables in second language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 13: 1002611. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1002611>

- MacIntyre, P. D. & Doucette, J. (2010). Willingness to communicate and action control. *System*, 38(2), 161–171. <https://doi.org/10.1016/j.system.2009.12.013>.
- MacIntyre, P. D. & Ducker N. (2022). The idiodynamic method: A practical guide for researchers. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(2), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100007>.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1994). The effects of induced anxiety on cognitive processing in computerised vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 1–17. <https://doi.org/10.1017/s0272263100012560>.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251–275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R.C. (1991). Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41(4), 513–534. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>.
- MacIntyre, P. D. & Serroul, A. (2015). Motivation on a per-second timescale: Examining approach-avoidance motivation during L2 task performance. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning*, (pp 109–138), Bristol: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-013>.
- MacIntyre, P. D. (2012). The Idiodynamic method: A closer look at the dynamics of communication traits. *Communication Research Reports*, 29, 361–367. <https://doi.org/10.1080/08824096.2012.723274>.
- MacIntyre, P. D. (2017). An overview of language anxiety research and trends in its development. In C. Gkonou, M. Daubney & J.-M. Dewaele (Eds.), *New insights into language anxiety: Theory, research and educational implications* (pp. 11–40). Bristol, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783097722>.
- MacIntyre, P. D., Clément, R. & Dörnyei, Z. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82(4), 545–562. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x>.
- MacIntyre, P. D., Noels, K. A. & Clement, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: The role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265–287. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.81997008>.
- Marton, A. (2024). Foreign language anxiety- only in case of low proficiency level? *Buletinul Sesiunii Studenților și Masteranzilor Filologi*, 9, 170–189.
- Munro, M. J. (2008). Foreign accent and speech intelligibility. *Phonology and second language acquisition*, 5, 193–218. <https://doi.org/10.1075/sibil.36.10mun>.
- Nour, S., Struys, E., & Stengers, H. (2020). Adaptive control in interpreters: Assessing the impact of training and experience on working memory. *Bilingualism: Language and Cognition*, 23(4), 772–779. <https://doi.org/10.1017/s1366728920000127>.

- Onwuegbuzie, A. J., Bailey, P., & Daley, C. E. (1999). Factors associated with foreign language anxiety. *Applied psycholinguistics*, 20(2), 217–239. <https://doi.org/10.1017/s0142716499002039>.
- Oxford, R. L. (1999). Anxiety and the language learner: New insights. In J. Arnold (Ed.), *Affect in Language Learning*, (pp. 58–67). Cambridge University Press.
- Oya, T., Manalo, E., & Greenwood, J. (2004). The influence of personality and anxiety on the oral performance of Japanese speakers of English. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 18(7), 841–855. <https://doi.org/10.1002/acp.1063>.
- Piniel, K. & Csizér, K. (2015). Changes in motivation, anxiety and self-efficacy during the course of an academic writing seminar. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 164–194). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.2307/jj.26931945.17>.
- Piniel, K. (2024). *Investigating foreign language anxiety: Lessons for research into individual differences*. Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-55844-3>.
- Said, M. M., & Weda, S. (2018). English language anxiety and its impacts on students' oral communication among Indonesian students: a case study at Tadulako University and Universitas Negeri Makassar. *TESOL International Journal*, 13(3), 21–30.
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K. (1999). Foreign language reading anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>.
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). The tapestry of language learning: The individual in the communicative classroom. Heinle & Heinle. <https://doi.org/10.1017/s0272263100012663>.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>.
- Sellers, V. D. (2000). Anxiety and reading comprehension in Spanish as a foreign language. *Foreign Language Annals*, 33, 512–520. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2000.tb01995.x>.
- Skrylnyk, S. (2016). Interpreter's Concentration Training in First-Year Master Classes: Case Study. *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, 3, 140–161.
- Spielberger, C. (1966) *Anxiety and Behaviour*. New York: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/c2013-0-12378-1>.
- Steinberg, F. S. & Horwitz, E. K. (1986). The effect of induced anxiety on the denotative and interpretative content of second language speech. *TESOL Quarterly*, 20(1), 131–136.
- Strömquist, S. (1991). Individual differences in second-language learning (Second Language Acquisition series). Peter Skehan. London: Edward Arnold, 1989. Pp. 168. *Applied Psycholinguistics*, 12(4), 511–515. <https://doi.org/10.1017/s0142716400005919>.

- Talebzadeh, N., Elahi Shirvan, M., & Khajavy, G. H. (2020). Dynamics and mechanisms of foreign language enjoyment contagion. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5, 399–420. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1614184>
- Tóth, Zs. (2009). Foreign language anxiety: For beginners only? In R. Lugossy, J. Horváth, and M. Nikolov (Eds.), *Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 225–246). Lingua Franca Csoport.
- Tóth, Zs. (2015). Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét?/ Does anxiety affect the success of language learning? *Modern Nyelvoktatás*, 1, 18–31.
- Waninge, F. (2015). Motivation, emotion and cognition: Attractor states in the classroom. In Z. Dörnyei, P. D. MacIntyre & A. Henry (Eds.), *Motivational Dynamics in Language Learning* (pp. 195–213). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781783092574-016>.
- Wei, L. W., Chang, C. C., & Zhang, H. Y. (2020, April). Self-investigation into foreign language anxiety in Chinese-English bilingual oral interpretation class. In *Proceedings of the 2nd China-ASEAN international conference 2020 & the 2nd international conference on tourism, business, & social sciences 2020: Insight to China and ASEAN's wellness, tourism, & innovation* (pp. 546–557). Dhurakij Pundit University.
- Williams, M., Mercer, S., & Ryan, S. (2016). *Exploring psychology in language learning and teaching*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1057/9781137032829.0005>
- Woodrow, L. (2006). Anxiety and Speaking English as a Second Language. *RELC Journal*, 37, 308–328. <http://dx.doi.org/10.1177/0033688206071315>
- Yan, J. X., & Liang, J. (2022). Foreign language anxiety and dependency distance in English–Chinese interpretation classrooms. *Frontiers in Psychology*, 13, 952664. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.952664>.
- Yan, J. X., Pan, J., & Wang, H. (2010). Learner factors, self-perceived language ability and interpreting learning: An investigation of Hong Kong tertiary interpreting classes. *The Interpreter and Translator Trainer*, 4(2), 173–196. <https://doi.org/10.1080/13556509.2010.10798803>.
- Yu, Q. (2022). A review of foreign language learners' emotions. *Frontiers in Psychology*, 12, 827104. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.827104>
- Yu, S. (2023). Scaffolding strategies for training anxiety-stricken novice interpreters. *Journal of Social Science Humanities and Literature*, 6(5), 138–149. [https://doi.org/10.53469/jsshl.2023.06\(05\).21](https://doi.org/10.53469/jsshl.2023.06(05).21).

Hungarian supervisors' perceptions of international doctoral students' linguistic and professional preparedness

Katalin Doró¹

University of Szeged

DOI: 10.14232/edulingua.2024.1.2

Similar to global trends in the internationalization of higher education, doctoral programs in Hungary have also seen an increased enrollment of international students with diverse levels of readiness. This study aimed to explore Hungarian doctoral supervisors' perceptions of student preparedness, their suggestions for improving screening, feedback mechanisms, and parallel development of language and subject knowledge. Through semi-structured interviews with 30 supervisors, the study found that students show a surprising diversity in their skills and academic background; some are excellent, while others lag behind. Many participants expressed concerns about their international students' lack of necessary research skills, academic reading and writing fluency, and cultural understanding in performing doctoral-level work. This may manifest as difficulties in allocating sources, reading assignments, and conducting critical analyses, and on overreliance on AI tools. They discussed in-class and out-of-class options to enhance students' linguistic and academic skills, and subject knowledge. Supervisors also found the screening process inadequate due to technical difficulties, pressure to accept students, and academic dishonesty. To balance these shortcomings and ensure transparency, some programs engage in preliminary discussions with candidates or request additional written work. However, as they reported, the extra care put into screening and providing individual support requires significant time and effort from the instructors.

Keywords: doctoral education, international students, preparedness, screening, supervisors

1. Introduction

The internationalization of higher education is growing worldwide. It has a longer history in English-speaking countries, but a visible spur has also been discussed for doctoral programs elsewhere, including in Europe and Asia (Liu et al., 2024; Wu et al., 2025). A general increase in higher education enrollment with the expansion and changing nature of doctoral education has been well documented (Cardoso, 2024; Sarrico, 2022). A number of factors play a crucial role in this, including financial, political, and educational policy decisions and a race for better educational and publication indicators.

Studying abroad is a valuable opportunity for students. They gain access to an equivalent or a higher standard education system than home, acquire a global perspective, improve their language proficiency, and become immersed in a new culture and, more importantly, an international milieu formed by other foreign peers and professors. Employers typically value

¹ Author's e-mail: doro.katalin@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-8085-4839>

studying abroad, which means better job opportunities and higher salaries for students returning home. However, the combination of study abroad and doctoral student status can make pursuing a PhD problematic for both the students and faculty. Although this student population has a higher level of maturity than undergraduate students, research has shown that managing the international PhD experience is highly challenging (Boutiuc-Kaiser & Symeonidis, 2025).

Student preparedness is a key component of the transition to universities. A wide range of attributes influences this transition, including academic aptitude, prior educational experience, subject knowledge, familiarity with the study program, language proficiency, self-confidence, willingness to engage, social and financial background, study and life skills (Soares et al., 2024; Trice, 2003). From these factors, subject knowledge, language proficiency, prior educational experience, and study skills will have a direct impact on the daily work of students with instructors and peers. They are fundamental to coursework, interacting with others, and engaging in reading and research. A lack of these often leads to failure, anxiety, early dropout, and extra work for instructors.

While the motivation and experiences of international doctoral students, especially in Asian and English-speaking contexts, have been well-researched (e.g., Li et al., 2022; Sun & Wu, 2024; Wu et al., 2025), very few studies have explored the experiences of international doctoral students in Hungary. Moreover, instructors' and supervisors' experience is clearly lacking in the literature. Using interviews, this study aimed to document how Hungarian supervisors view students' preparedness upon their entry into a doctoral program, what concerns they voice regarding a lack of common grounds for work, how they think screening could be improved, and how language and subject knowledge could develop in parallel.

2. Theoretical background

2.1 Internationalization trends

Owing to the substantial economic advantages offered by mobile students, countries worldwide actively seek to recruit international students. These students usually pay higher tuition fees than domestic students do, which results in an important amount of money for universities. International students also continue to make financial contributions by paying taxes and promoting innovation if they remain in their host country after graduation. International doctoral students in Hungary, however, tend to return home or move to another country, seek new teaching opportunities in higher education or find a research position. Very few international students remain in Hungary, although there is no formal alumni follow-up at all doctoral schools in Hungary, so representative data are not available on this. A special group of students is made up of Hungarian speakers born outside Hungary who move for better education opportunities and/or mother tongue education at the secondary or tertiary level. While many of the adjustment challenges apply to them as well, especially if they move only for doctoral studies and not secondary education, they fit into the doctoral programs very quickly, are eligible for Hungarian grants, share the same or very similar educational background, linguistic skills, and subject knowledge than all other Hungarian students, and not labeled as international. For their background and motivation to choose Hungarian doctoral education, see, for example, Papp (2017).

A factor boosting Hungarian higher education internationalization has been the Stipendium Hungaricum Scholarship Program, founded by the Hungarian government in 2013. Its primary goal is to enhance international student enrollment and encourage Hungarian universities to attract outstanding foreign students (Kasza & Hangyál, 2018). The program, managed by the Ministry of Foreign Affairs and Trade and administered by the Tempus Public Foundation, is based on bilateral educational cooperation agreements between Hungary and the educational ministries of the sending countries. Currently, more than 90 Sending Partners from five continents are involved, and the program is growing year after year. It received over 66 thousand applications for the academic year 2024/25 to 30 Hungarian higher education institutions (Stipendium Hungaricum homepage). The program provides full degrees and partial study possibilities in bachelor's, master's, and doctoral programs, mostly in English. Awardees receiving full scholarships, have their tuition fees covered, and get a monthly stipend, housing and medical insurance.

The goal is to admit students who are most likely to succeed. This will reduce attrition and failure rates and save time and energy that could be dedicated to other students (Owen et al. 2014). However, when admitting students, doctoral programs rely on a limited pool of indicators. Admission documents for Hungarian doctoral schools typically include study certificates, grades, motivation letters, short research proposals, curricula vitae, and letters of recommendation. Some doctoral schools require international applicants to request a preliminary letter of acceptance from potential supervisors during the application procedure. This ensures that the doctoral program, upon successful admission, supervises the student's doctoral education and research activities within the framework of the doctoral program chosen by the applicant. This is normally accomplished through direct e-mail requests from candidates who send their CVs and proposals. The most promising applicants go through an online interview in the spring, during which prior studies and research experiences are discussed, and directed questions concerning the submitted research plans are asked.

Doctoral programs in Hungary last eight semesters, divided into two stages. The first four semesters focus on the academic courses of the given discipline, research methodology, and refinement of the research proposal. This first stage ends with a comprehensive exam, including the evaluation of academic performance and discussion of the students' research plans. The second stage, also four semesters long, emphasizes research and dissertation work. This normally includes less in-class work, more research activities, and more individual consultations with supervisors. The successful completion of the complex exam is a prerequisite for passing to the second, dissertation phase. Students can request an additional year for research and have altogether five years to complete their studies. During the COVID-19 pandemic, they received an additional state-funded year. Prior to 2016, the doctoral program included a 6-semester study period ending with a similar comprehensive exam, after which doctoral candidates had two years to submit and defend their dissertations. This program gave more time and flexibility to students, as they could choose to take the comprehensive exam even years after receiving all study and publication credits. A general tendency, however, is that international students strive to complete all requirements and receive a degree before returning home or continue to work online with their supervisor on the final dissertation writing.

In sum, the Stipendium Hungaricum scholarship, along with other direct admission procedures, has contributed to a changing landscape of doctoral education. Some programs now have more international than domestic students and are dependent on the revenue received after

them. Internationalization has resulted in added values such as wider perspectives in class discussions, international cooperation, and more openness, but also often means a large time and energy burden on faculty if international students do not easily fit the curriculum or do not have the expected level of preparedness. Kliminka (2024) also voiced the concern that certain governmental regulations would go against equity and openness when making family reunions difficult or temporarily impossible for admitted students.

2.2 Challenges of doctoral education: international and Hungarian perspectives

Research on doctoral education has had a particular focus on understanding the difficulties and processes involved in pursuing an international doctorate. According to Herman and Kombe (2019), overseas candidates face triple challenges in adjusting to their new country, university, and academic identity as doctorate students in their chosen fields. Research indicates that being an international PhD student can lead to feelings of academic and cultural alienation, inefficient communication regarding needs and expectations with supervisors, and an inadequate level of academic community integration (Anuar et al., 2025; Cena et al., 2021; Zhang et al., 2022).

Doctoral students face significant challenges in terms of publishing requirements. This may change between disciplines and doctoral schools, but students are either expected to publish a few studies in leading journals or produce more papers in less prestigious journals or other forms of publication. The high expectation from doctoral students to publish during their studies has become a global phenomenon that affects students across various disciplines and countries (Horta & Li, 2023; Lei & Hu, 2019). This pressure is especially relevant for those carrying out research in a foreign academic environment and publishing mainly in a language that is not their native tongue, and are therefore viewed as bi-literate academic writers (Langum & Sullivan, 2017).

The lack of preparedness for research and publication among international doctoral students is a critical issue. Many students struggle with the linguistic demands of publishing in local and international journals (Kwan, 2009). Publishing internationally is a pressure for academics, let alone for students simultaneously engaged in the demanding tasks of research and dissertation writing (Kwan, 2009). Those who pair up with their supervisors, form research circles with other peers, or are part of their home or host universities' research teams can meet publication demands more easily than those who do research and publish alone. However, in many cases, these practices may raise ethical concerns if supervisors request their names to appear on the paper or when doctoral students are listed among the authors when, in fact, no real contribution was made to the research or the writing of the manuscript.

Interestingly, while the pressure to publish is often viewed negatively, some studies suggest that it can also facilitate professional development if perceived positively. For example, Pappa and colleagues found that international doctoral students in Finland saw stress as a motivator to overcome anxiety caused by a lack of social networks, funding, career plans, and research practices (Pappa et al., 2020). A prerequisite for this positive view on publishing is adequate training in research, publication, and access to research tools.

Many doctoral students lack adequate general English language and academic writing skills. A recent large-scale study among international doctoral students in Hungary found that the participants felt that they had insufficient skills to start doctoral-level writing upon entry, but they developed in their skills and confidence with time (Phyo et al., 2023). The same authors

conducted small-scale interview studies to investigate the academic writing socialization of these students and found that source reading, a reading-to-write approach, writing practice, learning from poor drafts, feedback from peers, instructors, and reviewers, and formal writing instruction were key elements in their academic writing development in English (Phyo et al., 2024a). However, only a minimal number of students expressed the opinion that native speakers or writing tools could improve their writing skills (Phyo et al., 2024b). About half of the participants in this third study expressed some form of autonomy or willingness to take responsibility for their academic writing improvement. This shows that, while they are aware of their shortcomings, pro-activeness is not always paired with it.

Paul and her colleagues (2024) pointed out that a lack in information literacy is another factor that often hinder doctoral students' academic writing performance. Information access, information retrieval, reference management, and information analysis were the four large areas that the research scrutinized. It was revealed that many Polish doctoral students would need to develop basic skills, such as finding sources, evaluating the reliability of information, managing citations and referencing styles, and using online research tools. The authors promoted ongoing training and education programs, especially concerning online sources and tools.

The pressure to publish, especially when combined with a lack of preparedness in linguistic and research skills, creates an often-unmanageable burden for international doctoral students. Research has suggested that universities need to implement more comprehensive support systems, better communication about expectations, and a greater balance between coursework, dissertation writing, and publication requirements (Kwan, 2009). Additionally, it has been documented that excessive publication pressure may increase academic misconduct and researcher burnout (Haven et al., 2019; Suart et al., 2022).

3. Methodology

3.1 Research design

Research and my own experience working with doctoral students in linguistics indicate that the level of preparedness with which students enroll in a doctoral program is crucial for a smooth start or in their studies, and the level of engagement they can have in coursework and research activities from the very beginning. It also influences their social and study-related interactions with peers and instructors. It is also important to learn more about instructors' points of view about the international doctoral academic journey of their students since they are the ones who support students, give feedback, design syllabi, and make informed decisions about program changes. Therefore, this study explores the following research questions:

- 1) How do supervisors see the level of linguistic and professional preparedness of international doctoral students for their PhD programs?
- 2) What are supervisors' primary concerns regarding potential lack of preparedness among international doctoral students?
- 3) What are supervisors' perspectives on entrance screening processes for international doctoral students?

- 4) What types of language and professional development support do supervisors consider most effective for international doctoral students and what feedback mechanisms do they find the most appropriate?

3.2 Participants

Purposeful sampling was used to recruit the participants. Altogether, 30 doctoral supervisors (25 female and five male) representing six Hungarian universities and ten doctoral schools, responded to the call. Balanced proportions were not considered regarding doctoral school or specific study programs. The main inclusion criteria were being a supervisor of at least one international doctoral student in the field of humanities (linguistics, literature and culture, and education) and having had additional experience with domestic and international students through class teaching, supervision, doctoral conferences, or examinations. Some participants were affiliated with two doctoral schools which also gave them a wider perspective to the issues discussed.

3.2 Data collection instrument and procedure

Data were collected between January 2022 and September 2024, using semi-structured interviews. Ten interviews were recorded in each of the three calendar years. Interviews lasted between 25 and 47 minutes and were conducted in Hungarian, the participants' native language, either in person (12) or online, via Zoom (18), focusing on their reflections on international students' preparedness for doctoral studies, ways to assist them in linguistic, academic and research skills development, and the role of the supervisor. The present study focuses on the first part of the interviews (typically lasting between 15 and 20 minutes) on student preparedness, screening process, language feedback, and skills development (see related interview questions in the appendix). Interviews were recorded and then fully transcribed using TurboScribe. Additional manual corrections were made to the transcripts, and full names were removed. Informed consent was obtained to ensure voluntary participation and anonymity. The names of specific doctoral schools and universities were omitted, and participant numbers (P1-P30) were used to protect their identities.

3.4 Data analysis

The dataset was analyzed using Saldana's (2009) multi-stage process to identify distinct themes. Both deductive and inductive coding were used to search for themes in the literature along with emergent themes in the dataset. A circular approach involved iterative initial coding, focused coding, and constant comparisons within and across the data, identifying 24 categories. These were refined through focused coding and clustering, which resulted in six overarching themes: level of linguistic and academic preparation of students, reasons for students' mixed abilities, domains in which language skills are hindering students' academic progress the most, measures to improve the language and academic skills of PhD students, feedback mechanisms on student work, and adequacy of the screening process. The QDA Miner lite software facilitated coding. English translations of authentic verbatim excerpts are included in the Results and discussion section in block quotations.

4. Results and discussion

4.1 Level of linguistic and academic preparation foreign students bring to the PhD program

All participants agreed that students enter the doctoral programs with a very mixed level of preparation. Seven of them voiced mostly positive experiences and highlighted examples of outstanding students (see Excerpts 1 and 2). The common reference point in their cases is that these students were well selected, with an excellent language and academic background, a strong motivation to do well and gain recognition at their sending institution where they had a teaching position. They often had conducted research at home on a similar topic, beyond thesis writing and had experience with publishing.

Excerpt 1: They have very mixed levels. Some students are excellent and even start with better conditions than our Hungarian students. They have publications, they teach academic or English language courses at their home university. They write well, they argue well orally, they present well. So they come with the ideal foundation on which to build. (P17)

Excerpt 2: My experience so far has been positive. The students I have worked with have the language skills to read resources and write articles. They also have a professional basis, with a BA and/or MA thesis written on a similar subject. Of course, they improve after getting in, but they have a good basis. (P22)

The rest of the participants talked about their surprise and negative experiences with students' low level of preparedness at entry, and often even later in their studies (Excerpts 3 and 4).

Excerpt 3: Some are surprisingly weak. When I read their seminar papers, I did not understand how they got into the doctoral studies. (P29)

Excerpt 4: We have a lot of students and they are very diverse. Some drop out in the 2nd year comprehensive exam, because it turns out that they cannot do well either linguistically or professionally. (P6)

The participants named the possible reasons for this mixed ability that are discussed in detail in the upcoming subsections. When the question whether there is a difference between the level of preparedness between Hungarian and international students was asked, the interviewees provided a mixed picture. Some specifically stated that based on their experience with teaching local PhD students for years, they had a preconception what constitute common grounds for doctoral studies, which many had to reconsider. However, doctoral programs and instructors are doing their best to accommodate for the mixed ability groups and give additional support for those in need, as voiced, for example, by Participant 5 in Excerpt 5.

Excerpt 5: Previously in the PhD program, it was simply not an issue that we had to develop students linguistically, but we were faced with the problem that we had to, and after all, our system is quite flexible, and we had a Dissertation writing course specifically for PhD students. (P5)

Some supervisors noted that they had had students who were similar to a BA student at entry level. This proved to be such a wide gap between the desired level of English academic proficiency that students struggled or even dropped out of the course regardless of the additional support received.

4. 2 Reasons for students' mixed abilities

The most obvious reason was the inadequacy of the screening system (see more details below). Some supervisors also talk about a certain pressure to admit students, as some of them come with a direct bilateral agreement between countries or universities, bring incentives to the university, or simply mean the survival of the doctoral programs if not enough local students apply.

4. 2. 1 Different educational backgrounds impacting students' performance

The degree of linguistic/academic preparation of students depends critically not only on students' general backgrounds, but also on their previous studies (see Excerpts 6 and 7).

Excerpt 6: We have seen differences: students who have previously participated in the Erasmus or Stipendium programs and have experienced another Hungarian university seem somewhat better prepared. (P2)

Excerpt 7: It is very mixed, depending on which part of the world or university they come from. But even more determinative is the type of academic background they have. (P14)

Some participants explained that students who come from Europe or had taken part in Erasmus or other Hungarian study programs are better adapted to the requirements of the Hungarian education system because they have already gained experience with European or local academic norms, which gives them an advantage in doctoral studies compared to those who come from outside Europe. Other students bring their international perspective from having done their BA or MA studies elsewhere which also equips them with more readiness for the multilingual and multicultural doctoral environment. Some supervisors interviewed for this study indicated that they are more prepared for this diversity if they taught about or had had training in intercultural communication, had international undergraduate students from the same regions or if they themselves had had extensive study or teaching experience abroad.

4. 2. 2 Cultural differences impacting students' academic performance

Cultural differences often merge with educational perspectives and beliefs. This means that students can have very different understandings of what constitutes studying, research or dissertation writing (see Excerpts 8-10).

Excerpt 8: Cultural differences are enormous in terms of what is considered research and learning in Europe, compared to other regions. (P2)

Excerpt 9: The other problem is that sometimes when they are admitted, it turns out that there are huge cultural differences in terms of what we consider research in Europe, what we consider learning, what we consider independent work. (P3)

Excerpt 10: Many come from a university background where they did not have to work independently, the thesis or article writing was a mash-up of previous papers. (P1)

Over half of the participants mentioned that at least occasionally they felt that they needed to pay extra attention to manage students' fluctuating level of tolerance for their peers' diversity in ethnicity, level of preparedness, involvement in class work or respect for the teachers. Cross-cultural communicative differences being key challenges in international higher education contexts have been thoroughly discussed in the literature. It can be an important issue especially when it comes to disagreement with the instructors (see, e.g., Cai et al., 2024). While some of these challenges are expected and are overcome with time, five participants noted that they felt or observed male students' unacceptance of female instructors' feedback or work at a level that they were not prepared for. As one instructor noted, "*there was such a confrontation that you were physically afraid, you were intimidated*".

In the literature and cultural studies, a basic understanding of European cultural artifacts constitutes common knowledge that is often missing from foreign students. This makes class discussion challenging. Although multicultural groups may make idea exchanges more vivid, as some participants voiced, this requires extra preparation from the instructors and may prove to be unproductive if foreign students are unwilling to share their cultural understanding or consider some topics to be culturally sensitive.

4.3 *The domains in which language skills are hindering students' academic progress the most*

Two thirds of the participants voiced the concern that it is often difficult to pinpoint the source of difficulty because multiple factors may interact. A lack of academic vocabulary, technical terms, and reading skills often means that students are unable to read the assigned literature. Lack of language skills and understanding of academic English hinders students' ability to effectively process and synthesize academic literature. Students may complain about the amount of assigned reading, do not read enough in English, instead use a translator to get the gist of an article or an AI tool to summarize the main ideas in writing. This limitation also affects their ability to use discipline-specific discourse and argumentation, develop solid research questions and methodologies and admitting them and keeping them in the program for some university policy is unfair (see Excerpt 11).

Excerpt 11: And then it's hard to decide whether they really don't understand the language, or the jargon, or whether they haven't mastered this way of thinking at all. And if it's the latter, I think we're deceiving them if we admit them to the program. Or if we keep them in. Well, yes, now that's another education policy issue. (P5)

Some mentioned that students may have good oral skills; therefore, they are able to participate in class discussions, but turning these ideas into written academic prose is a real challenge. Students may sometimes have the false image, especially if they compare themselves to their less talkative peers, that their English is fine, and do not need to develop their academic English or engage in critical thinking, as expressed in Excerpt 12).

Excerpt 12: There is such a false message that here it's enough to just produce the language and it's taken for granted, but there's no critical thinking, there's no content behind it. (P10)

On the contrary, some are able to produce good written work at home or prepare for presentations, but they are unable to contribute meaningfully to class discussions or respond to

feedback at conferences. Overall, based on supervisors' reports, students show a variety of areas in which low language proficiency and lack of Academic English hinders their progress. In Trice's study American faculty members also found language problems to be the leading source of difficulty for foreign students, including oral communication and academic writing (Trice, 2003).

4. 4 Measures to simultaneously improve the language, subject knowledge and academic skills of PhD students

Participants were asked how students' language and content knowledge could be simultaneously improved. For most, this was a difficult question to answer in short, as language, subject knowledge, and academic skill development go hand in hand. Focusing on one often influences or depends on the others. Many interviewees suggested that integrating English for academic purposes (EAP) courses such as reading, writing, or research skills into their doctoral programs could enhance students' academic and language skills (see Excerpt 13).

Excerpt 13: Providing specialized language courses, like academic writing or reading, could help address the language deficiencies. (P17)

This shows the recognition of the need for additional support mechanisms for non-native students that the doctoral programs were not prepared for based on the expected preparation level of Hungarian students. While some programs make it mandatory, others believe that they should be offered on demand and mention concrete examples of these implementations. The language courses offered by language centers appear to be marginal tools because students tend to avoid them (see Excerpt 14), unless they are built into their credits. The lack of pro-activeness in their own language development described by some participants resonates with the findings of Phoy and colleagues (2024a). However, alongside the dilemma of adequacy, instructors' free capacity is another key factor in launching a similar course. If students needed individual tutoring that the programs were not developed for, additional courses or consultations meant a substantial amount of extra work for staff.

Excerpt 14: Our program lacks a dedicated intensive language training course for incoming PhD students, which could address the gaps in academic writing and linguistic skills. Instead, we direct them to take courses at the university's language center...However, they rarely do so. (P6)

Some participants were uncertain what measures would help mixed-ability students groups the most, but discussed their own classroom practices, such as discussing student writing samples in groups to improve self-reflection, integrating presentations into weekly schedules, integrating source searches with written summaries and oral discussions. The majority of the involved doctoral programs have some form of research seminars or student conferences when students present their projects in front of their peers and instructors, which seems to be a catalyst for improvement in a friendly environment.

Although there were no direct questions regarding students' strategies to overcome their language- and subject knowledge-related difficulties, a large portion of the participants interviewed in 2023 and 2024 mentioned the use of AI tools. While some forms of AI use, such as the translation or summarization of sources into students' L1, can promote linguistic equity

and speed up the learning process, a growing dependence on them may mask students' genuine language and content knowledge and may lead to misleading classwork and an unfair advantage (see Excerpts 15 and 16). As Participant 25 expressed, universities may lack clear policies concerning the use of AI, an idea that has been thoroughly discussed in the literature (see, e.g., Jin et al., 2025; Rajki et al., 2024).

Excerpt 15: You should not pass off AI's work as your own. This is this simple. It is giving some students an unfair advantage. (P19)

Excerpt 16: Unfortunately, there have been times when the reflective essay or summary to be submitted in class was written by a student using artificial intelligence. I have consulted with colleagues about this, and we have come to the conclusion that it would be good to have a uniform university policy on this, so that it is not just individual lecturers who have to come up with steps to deal with it. (P25)

Participant 30, together with other colleagues, also added that university policies trying to completely ban the use of AI are not practical or clear (see Excerpt 17 below).

Excerpt 17: I do not think that a total ban would be a solution. Lecturers also use a number of tools that are useful for finding resources, proofreading, or organizing data. It would be important for students to know what is allowed, and what goes beyond. You cannot submit an article or dissertation in such a way that its major units are generated text. They need to be taught to use AI mindfully, to indicate its use in their submissions, to learn the difference between meaningful and unthoughtful adoption. But there is not always time for this in classes or consultations. (P30)

Detection difficulties are paired with the fact that AI tools are growing in number and accuracy, and can also aid research and learning in a meaningful way. Students need to be taught how to use them appropriately and learn their pitfalls through examples, and training is needed on its use for both instructors and students. Recent research has pointed out this need for the continuous learning about and the critical evaluation of the role of AI in higher education and research (Abbas et al., 2024; Butson et al., 2024; Parker et al., 2024)

4. 5 Feedback mechanisms on students' written and oral work

The majority of the instructors highlighted in their answers that providing feedback from early on concerning their oral or written work gives students a clear message concerning at what level they are, and how much their skills and knowledge fit the prerequisites for the successful completion of a doctoral program. Many believe it is not their job to proofread and correct student assignments or dissertation drafts. However, they usually correct the first set of typical language or content problems so that the authors can see what needs to be worked on and expect students to do the rest of the corrections. Some participants voiced the concern that some of their students lacked basic computer skills, as they did not set the automatic language check in their documents or did not know how to open the feedback messages given by the instructors in a word file. This would require instructors to teach basic skills that they thought would be taken for granted at doctoral level (see Excerpt 18).

Excerpt 18: So, there are some skills that you would think are self-evident, and they're not, so you have to teach them a lot. Okay, we'll learn what proofreading is, and then I'll mark them in there with, for example, serious grammatical error, and then I don't necessarily write what it is, they should look it up. (P1)

The interviews show a large spectrum of how much and in what form instructors give feedback to students. In the case of written work, they tend to indicate recurring problems so that students learn what they have problems with, send them to language development courses, and suggest the use of proofreaders or AI-based language checkers such as Grammarly. Some universities offer free proofreading services to students through their libraries that check manuscripts or dissertations before submission.

As for feedback on oral work, they pointed out presentation technique issues that are helpful for later conference presentations or exams. A few participants pointed out that *lingua franca* varieties may make oral communication difficult but should be treated differently from basic language errors or the erroneous pronunciation of certain keywords.

6. Screening

6.1 General adequacy of the screening process

When giving a short answer, none of the interviewees described the entrance examination process as particularly adequate. In terms of language screening, several participants, who also teach English majors at the undergraduate and graduate levels, mention that the difference between their doctoral program in linguistics and other doctoral programs they are involved in is that they are able to preselect students with strong English from among the candidates. They also noted that the level of language ability requirements can be significantly different across different programs. All participants agreed that the screening system, with a short research proposal and oral interview, is often unable to provide a sufficient predictor of how well the candidates are prepared or will fit the doctoral program. Some programs have decided to get into a preliminary discussion on the research topics with the candidates, but this may be in vain, as some of the best candidates will not be nominated by their country or will choose another university.

6.2 Technical issues and academic integrity

Some pointed out that due to the online nature of the interview, technical difficulties may arise (time zone differences, unreliable internet connection, bad sound), often resulting in less time for the interview or even a positive bias to balance these difficulties. Some talked about the experience of interviewing and admitting candidates with excellent skills, and then someone else started the program (Excerpt 19). This form of cheating is very difficult to eliminate completely if there are no controlled interview centers in the sending countries. The majority of the participants voiced the concern that even weaker candidates can prepare for a short interview and read out or deliver very convincing answers (Excerpt 20).

Excerpt 19: So, what can you do when we interviewed an excellent candidate, we were very hopeful to have a good student, an excellent research topic? And then in

September someone completely different arrived who had low language and academic skills and we had serious problems with them. (P30)

Excerpt 20: You cannot accurately measure the performance in front of a camera... We know that there are some people from cultures that are very prone to drilling because it's part of their learning culturally, and they will nail it and they will dazzle us with how good they are. Now we try to distract them slightly, and then we realize that it's not so smooth right there, but then we always think good-naturedly that they must have been nervous, or that the poor thing didn't think of it, but how much he wanted to do it. I sense this kind of bias on our part. (P8)

Excerpt 21: ... so it's not really possible to make sure that the candidate is really the one who is being interviewed, and very, very often the internet connection is bad, these are always online interviews, it's always interrupted, so we can't be 100% sure of the fairness of the interview, there are students with many different names, and then the same name is not on different documents, so it's obviously not the job of the admission committee to check this, but sometimes this is the case at the end of the line. (P5)

From Participant 8 we learn about an important aspect of the screening process, namely positive biases and from Participant 5 in Excerpt 21 the possible cheating cases and the extra burden put on the examination committee to ensure transparency. In addition, the submitted research proposal could be only partly students' own work. In the 2022 interviews, supervisors' help and plagiarism issues were mentioned; while starting from 2023, a growing concern was visible for the use of generative AI in the submitted research proposals that constitute a major part of the candidates' assessment.

6. 3 Improvement of the screening process

When it comes to the improvement of the screening process, a few participants pointed out that even with a limited number of submitted documents at hand, time and attention dedicated to their review can make a substantial difference. For example, Participant 10 noted in Excerpt 22 below to have spotted documents that did not belong to the candidate, some found a substantial amount of plagiarism in the thesis submitted as sample writing or in the proposal itself.

Excerpt 22: Time must be spent on it. But obviously one person cannot filter them all out. So I usually go through everything that comes to me very carefully, but sometimes I have to spend an hour and a half with a student. So, for example, there was more than one student whose thesis, MA thesis, 40 percent of it was plagiarism. So I do not think that those students should be admitted. Because that is a very serious problem. (P10)

The interviewees noted an improvement in the universities' ability to assess candidates' professional preparedness over time, including pre-screening, more transparent evaluation criteria, and the assignment of a potential supervisor prior to the oral interview (see Excerpts 23-25). However, they also believed that some students still entered the program without being fully prepared, as voiced by Participant 3 below. A lack of linguistic and academic readiness, together with differences in learning expectations and social isolation is a major concern in other universities worldwide as discussed in the literature (see, e.g., Hawari et al., 2022; Ma, 2021). However, it is important to note that this is not simple a discourse of deficit model

discussed by Zeegers and Baron (2008) that would assign automatically lack of skills to non-western students and participants discussed their general openness towards international students, but when certain basic linguistic and content knowledge is missing, it is very hard to build on it.

Excerpt 23: I think ... as time goes on, we are getting better at screening candidates. (P3)

Excerpt 24: We read the research proposals and ask those we think are good to submit a more detailed or revised version based on our comments. This way we can also see whether they are serious about applying to us. It is easier to see the level at which the applicant is and whether they have really written the research plan themselves. So a preliminary consultation takes place. (P28)

Excerpt 25: Concerning the proposal, we have already put the criteria on our website, so that they should write [their proposal] according to that, and they can contact us earlier, and then we have these preliminary discussions, so we can get a lot of impressions about them". (P5)

Those who mentioned the concern with the over-reliance on AI-based writing tools for proposal writing stated that they try to screen the proposals for AI use, but if the instructors do not have access to a reliable AI detector or there is a lack of clear institutional policies suspected AI use cannot be the reason to turn candidates down. However, AI-generated or refined texts often lack clarity, cohesion, and detailed, feasible research plans. When asked to refine these proposals, the candidates may resubmit a very similar text or come up with a new topic in a short time, using similar writing techniques. This constitutes a red flag for instructors. While AI tools have revolutionized the way academic research and writing are done, it has serious concerns if students use it as a shortcut, skip stages of deep learning, only superficially engage in their research topics and lack a depth of analysis. Supervisors' concerns regarding AI-based writing substituting for reading and critical thinking resonates with international literature (see, e.g., Liu, 2025; Sullivan et al., 2023).

7. Conclusions

This study aimed to explore Hungarian doctoral supervisors' perceptions of international students' preparedness, their suggestions for improving the screening process, feedback mechanisms, and the parallel development of language and subject knowledge. It was found that the majority of the participants perceived significant differences between international and Hungarian students in terms of academic preparation or performance. The results indicated that supervisors are frequently concerned that many international students do not have the necessary research skills, academic writing fluency, and cultural understanding to perform doctoral-level work, while others are excellent and on par with local students. This lack of preparedness can be seen in a variety of ways, including difficulties in allocating sources, reading assignments, formulating research questions, and doing critical analyses. Furthermore, they may struggle with academic writing, which can make it difficult to properly communicate their ideas and research findings. Factors that may contribute to this apparent lack of preparedness may also include differences in academic expectations, such as the level of independence required, issues with academic honesty, and overreliance on AI tools. Participants also voiced their concerns

regarding the inadequacy of the screening process. To get a better picture of the candidates, some programs have decided to enter into a preliminary discussion with the candidates concerning their planned research or ask for additional written work. With extra care concerning screening and preparedness issues, instructors often find themselves dedicating much time and effort in selecting the best candidates and assuring that they develop their language and content knowledge. This can only be done to a certain degree in class, but additional academic writing or research skills courses may not always prove to be adequate for all or simply do not fit the instructors' work capacity.

A major shortcoming of this research lies in the limited number of participants, although interview data may reveal experience and believes that quantitative data cannot. Data interpretation was limited because the researcher is also involved in doctoral supervision, which could have resulted in biases in data coding. As it is believed that the interview format can result in rich data, future qualitative research with supervisors from other fields of study and supervisors with non-Hungarian languages and cultural backgrounds would add to the discussion on international doctoral students. Students' own experiences should be explored further, as they may have a substantially different understanding of their study experience and doctoral work.

A key implication of this study is the need for a careful screening of candidates and early and systematic feedback on their progress in the doctoral program. This may include additional steps taken such as asking for clarifications or rewriting of the research plan during the application process, and giving more direct feedback to weaker students so that they can better evaluate their own progress. If needed, low achievers need to be selected out so that they are not undermining work with other students or taking instructors' energy in vain. AI-based writing assistance tools are spreading and academic honesty issues are expected to prevail in the future, so clear guidelines on what constitutes accepted academic work and how technology can be integrated in research should be systematically reviewed with students and instructors. Supervisors need more support from universities in working with linguistically and culturally such diverse groups of students, as best efforts and growing experience are often not enough to close the gap.

References

- Abbas, M., Jam, F. A., & Khan, T. I. (2024). Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(10). <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>
- Anuar, N. A. A., Ibnu, I. N., Ayub, S. H., Zulkefli, M. Y., Anuar, N., & Serip Mohamad, N. H. (2025). Intercultural Communication Competence (ICC) in academic supervision: Insights into international postgraduate experiences in Malaysian universities. *Intercultural Education*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/14675986.2025.2465018>
- Boutiuc-Kaiser, A., & Symeonidis, V. (2025). Internationalising doctoral education: International PhD students' experiences of academic mobility in Germany. *Academia*, 38, 25–48. <https://doi.org/10.26220/aca.5074>

- Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024). AI and its implications for research in higher education: a critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
- Cai, C., Ebsworth, M. E., & Ebsworth, T. J. (2024). Disagreeing with your professor: Exploring Chinese and American graduate students' intercultural pragmatic strategies. *Journal of International Students*, 14(4), 1064–1085. <https://doi.org/10.32674/jis.v14i4.6838>
- Cardoso, S. (2024). The transformation of doctoral education: Responding to the needs and expectations of society and candidates. *Teaching in Higher Education*, 29(8), 2205–2215. <https://doi.org/10.1080/13562517.2024.2306255>
- Cena, E., Burns, S., & Wilson, P. (2021). Sense of Belonging and the Intercultural and Academic Experiences Among International Students at a University in Northern Ireland. *Journal of International Students*, 11(4), 812–831. <https://doi.org/10.32674/jis.v11i4.2541>
- Haven, T. L., Bouter, L. M., Smulders, Y. M., & Tjldink, J. K. (2019). Perceived publication pressure in Amsterdam: Survey of all disciplinary fields and academic ranks. *PLOS ONE*, 14(6), e0217931. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0217931>
- Hawari, O. M. D. A., Al-Shboul, Y., & Huwari, I. F. (2022). Supervisors' perspectives on graduate students' problems in academic writing. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 545–556. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.545>
- Herman, C., & Meki Kombe, C. L. (2018). The role of social networks in the transitional experiences of international African doctoral students at one university in South Africa. *Higher Education Research & Development*, 38(3), 508–521. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1556618>
- Horta, H., & Li, H. (2023). Nothing but publishing: The overriding goal of PhD students in mainland China, Hong Kong, and Macau. *Studies in Higher Education*, 48(2), 263–282. <https://doi.org/10.1080/03075079.2022.2131764>
- Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D., & Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100348. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348>
- Kasza, G., & Hangyál, Zs. (2018). *Stipendium Hungaricum scholarship holders' expectations and attitudes*. Tempus Public Foundation.
- Klimkina, E. (2024) Internationalization in Hungary: Stepping forward or backward? In Smith, s. (Ed.), *Equitable Higher Education in Times of Disruption. Proceedings of the 2024 WES-CIHE Summer Institute* (pp. 6–8). Boston College, Center for International Higher Education.
- Langum, V., & Sullivan, K. P. H. (2017). Writing academic English as a doctoral student in Sweden: Narrative perspectives. *Journal of Second Language Writing*, 35, 20–25. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.12.004>

- Lei, J., & Hu, G. (2019). Doctoral candidates' dual role as student and expert scholarly writer: An activity theory perspective. *English for Specific Purposes*, 54, 62–74. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.003>
- Li, B., Jiang, W., & Chakma, U. (2022). Negotiating identities in western academia: An autoethnographic study of international doctoral students in Australia. *Higher Education Research and Development*. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2082388>
- Liu, L. (2025). AI and the crisis of legitimacy in higher education. *American Journal of STEM Education*, 4, 16–26.
- Liu, Y., Zhang, X., & Dai, K. (2024). Mapping the terrain of global research trajectory of international doctoral students: A bibliometric review. *Higher Education Research & Development*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2396356>
- Ma, L. P. F. (2021). Writing in English as an additional language: Challenges encountered by doctoral students. *Higher Education Research & Development*, 40(6), 1176–1190. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1809354>
- OECD (2024). Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Owen, J., Quirk, K., & Rodolfa, E. (2014). Selecting graduate students: Doctoral program and internship admissions. *The Oxford handbook of education and training in professional psychology*. In W. B. Johnson & N. J. Kaslow (Eds.), *The Oxford handbook of education and training in professional psychology* (pp. 237–250). Oxford University Press.
- Papp, Z. A. (2017). Kárpátaljai hallgatók doktori képzésbe kerülésének motivációi: Kísérlet egy doktorandusz tipológiára In: Pusztai, G., Márkus, Zs. (eds.), *Szülőföldön magyarul: Iskolák és diákok a határon túl* (pp. 164-186). Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Pappa, S., Elomaa, M., & Perälä-Littunen, S. (2020). Sources of stress and scholarly identity: The case of international doctoral students of education in Finland. *Higher Education*, 80(1), 173–192. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00473-6>
- Parker, J.L., Richard, V.M., Acabá, A. et al. Negotiating Meaning with Machines: AI's Role in Doctoral Writing Pedagogy. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. <https://doi.org/10.1007/s40593-024-00425-x>
- Paul, M., Deja, M., Kisilowska-Szurmińska, M., Głowacka, E., Świgoń, M., & Wojciechowska, M. (2024). Understanding information literacy among doctoral students: An ILDoc model and assessment tool. *The Journal of Academic Librarianship*, 50(2), 102855.
- Phyo, W.M., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2023). How international doctoral students' fields of study, proficiency in English and gender interact with their sense of making progress in English academic writing abilities. *PLoS ONE* 18(12), e0296186. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0296186>
- Phyo, W. M., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2024a). International doctoral students' socialization into English academic writing proficiency. *Higher Education Research & Development*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2429428>

- Phyo, W. M., Nikolov, M., & Hódi, Á. (2024b). What support do international doctoral students claim they need to improve their academic writing in English? *Ampersand*, 12, 100161. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100161>
- QDA Miner lite software. <https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/>
- Rajki, Z., T. Nagy, J., & Dringó-Horváth, I. (2024). A mesterséges intelligencia a felsőoktatásban: Hallgatói hozzáférés, attitűd és felhasználási gyakorlat. *Iskolakultúra*, 34(7), 3–22. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.7.3>
- Sarrico, C. S. (2022). The expansion of doctoral education and the changing nature and purpose of the doctorate. *Higher Education*, 84(6), 1299–1315. <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00946-1>
- Soares, L., Townley, A. L., & Rahimi, R. (2024). Instructors' perceptions of graduate students' readiness. *International Journal of Online Graduate Education*, 7(1), 1–39.
- Stipendium Hungaricum (2024). <https://stipendiumhungaricum.hu/about/>
- Suart, C., Truant, R., & Neuman, K. (2022). The impact of the COVID-19 pandemic on perceived publication pressure among academic researchers in Canada. *PLOS ONE*, 17(6), e0269743. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269743>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 1–10. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Sun, X., & Wu, H. (2024) Surfacing the conceptualizations of international PhD student agency: The necessity for an integrative research agenda. *Higher Education* 87, 1569–1584. <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01079-9>
- Trice, A. G. (2003). Faculty perceptions of graduate international students: The benefits and challenges. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 379–403. <https://doi.org/10.1177/1028315303257120>
- Wu, Q., Ji, H., Park, Y., Kim, S., Yang, J., & Wang, L. (2025). East Asian international doctoral students' role identity development in the United States: A collaborative autoethnography. *Journal of International Students*, 15(1), 61–86. <https://doi.org/10.32674/v5mw5s39>
- Xu, L. (2024). Chinese international doctoral students' perceptions of publishing: A time–space perspective. *Teaching in Higher Education*, 29(6), 1482–1499. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2067473>
- Zhang, S., Li, C., & Unger, D. (2022). International doctoral students' sense of belonging, mental toughness, and psychological well-being. *Journal of Comparative & International Higher Education*, 14(2). <https://doi.org/10.32674/jcihe.v14i1.3432>
- Zeegers, M., & Barron, D. (2008). Discourses of deficit in higher degree research supervisory pedagogies for international students. *Pedagogies: An International Journal*, 3(2), 69–84. <https://doi.org/10.1080/15544800801929393>

Appendix

The semi-structured interview questions (English transition of the original Hungarian):

- 1) What is the level of language and professional preparedness that international doctoral students enter the PhD program?
- 2) To what extent do you think admissions can screen or predict language or professional preparedness, and how could it be screened more effectively?
- 3) As an opponent or a member of an examination board, do you have any experience of other doctoral programs in terms of the language skills of foreign students?
- 4) Do you see any difference between Hungarian and foreign students, either in terms of language or professional preparation or development?
- 5) Do students, whether Hungarian or foreign, have a general or academic professional background that limits their professional development? In which area is this limitation most obvious (working with the literature, critical analysis, presentation, writing a paper, writing a dissertation, etc.)?
- 6) How do you think students' language skills and professional knowledge could be developed together?
- 7) Do you think it is the instructor's job to develop language or to give feedback on the language level in a doctoral course? For example, teaching the expectations of academic writing, or the presentation, or improving the language of the submission?
- 8) How do you, as an instructor in a course, respond to language problems? Do you consider it your job to correct them yourself, or do you just point out the language problems?
- 9) Do students ask for a language evaluation/review?
- 10) Is language development or language assessment content built into the doctoral program?
- 11) Are regulations clear concerning language use? Does your university offer proofreading services?

A történelem tantárgyhoz kapcsolódó kétnyelvű szaktárgyi műveltség a NAT- és a KER-deszkriptorok tükrében az általános iskola 5–8. évfolyamain

Bakti Mária¹ – Orosz-Martins Andrea Erzsébet²

Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar

DOI: 10.14232/edulingua.2024.1.3


A szaktárgyi műveltség (*disciplinary literacies*) egyre növekvő figyelmet kap az oktatáshoz kapcsolódó kutatásokban. Az eredmények szerint a tanulók iskolai sikerében a kétnyelvű szaktárgyi műveltségnek kiemelkedő a szerepe, a hozzá kapcsolódó nyelvi elemeket azonban nagyon ritkán fejlesztik explicit módon. A jelen tanulmány célja kettős. Egyrészt célunk bemutatni a CLIL NetLE COST Akcióhoz kapcsolódó tantervelemzési eszközt és annak használatát a történelem tantárgy példáján. Másodsorban magyar összefoglalót közlünk két, a hazai tanárok körében talán kevésbé ismert jelentésről, amelyek a történelem tantárgy általános és középiskolai, idegen nyelven történő tanításához kapcsolódó, Közös Európai Referenciakeret szerinti, íráskészségekre vonatkozó deskriptorokat mutatnak be. Ezek ismerete segíthet a kétnyelvű szaktárgyi műveltség tudatosabb kialakításában a történelem tantárgy angol nyelven történő oktatásában az általános iskola 5–8. évfolyamán.

Kulcsszavak: CLIL, két- és többnyelvű szaktárgyi műveltség, KER-deszkriptorok, szaktárgyi műveltség

1. Bevezetés

A szaktárgyi tartalom idegen nyelven történő oktatása egy régi-új megközelítés az oktatásban, már az ókorban is használatos volt (Mehisto et al., 2008). A CLIL (Content and Language Integrated Learning, magyarul tartalom és nyelv integrálása) kifejezés 1994 óta használatos erre a módszertani megközelítésre. A CLIL egy kettős fókuszú megközelítés; az idegen nyelven tartott tanórán a nyelv és a tartalom is hangsúlyt kap. Előzményének tekinthetjük például a tartalomalapú nyelvtanítást (Bognár, 2005). A CLIL-el kapcsolatban megkülönböztethetjük a hard és soft CLIL-t: az első azt jelenti, hogy a szaktárgyi órába integráljuk az idegen nyelvet, míg a másodikban a nyelvtanítást integráljuk a szaktárgyi tartalommal. A CLIL-megközelítés és az idegennyelvi nyelvtanítás közötti különbségeket gyakran hangsúlyozzák a CLIL előnyeinek felsorolásakor. Az idegen nyelven tartott szaktárgyi órán az idegen nyelv olyan eszköz, amelyet a tanulók valós iskolai, tanulási környezetben használnak, míg a nyelvtanításon az idegen nyelv tanulása a cél, és a tanulók az idegen nyelvet többnyire elképzelt helyzetekben használják. A nyelvtanítási nyelvhasználat során a hangsúly legtöbbször a nyelvtani pontosságon van, ezzel

¹ Szerző e-mail címe: bakti.maria@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0002-4304-6805>

² Szerző e-mail címe: orosz-martins.andrea.erszebet@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0002-5695-073X>

szemben az idegen nyelven tartott szaktárgyi órán az idegen nyelvi kommunikáció folyamatossága kap nagyobb hangsúlyt (EduCluster Finland, 2020).

Tanulmányunkban áttekintjük a CLIL leggyakoribb hazai megvalósulási formáját, a két tanítási nyelvű oktatást, ennek szabályozását és a kapcsolódó hazai kutatásokat. Ezután a CLIL megközelítés egy új komponensét, a szaktárgyi műveltséget mutatjuk be. A tanulmány fő célja két olyan, a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó eszköz és dokumentum bemutatása, amelyek még kevéssé ismertek a hazai két tanítási nyelvű iskolákban tanító tanárok között. A tantervelemzési eszköz a CLIL NetLE COST Akcióhoz kapcsolódik, segítségével pontosabban meghatározhatók a szaktárgyi műveltség nyelvi elemei. Két további dokumentum összehasonlítása alapján pedig bemutatjuk a történelem tantárgy idegen nyelven történő tanításához kapcsolódó, Közös Európai Referenciakeret szerinti deskriptorokat. Ezek ismerete és tudatos használata segíthet a történelem tantárgy idegen nyelven való oktatásában.

2. A két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon

A CLIL mára ernyőfogalomként használatos, és számos megjelenési formája ismert (Mehisto et al., 2008). Európában a legelterjedtebb formája a kétnyelvű oktatás (BE – bilingual education), amelynek keretében a tanulók több (általában három és hat közötti) tantárgyat idegen nyelven tanulnak (Gülle & Nikula, 2024). De a CLIL-spektrum részét képezik a projektek, az iskolai cserék, az idegen nyelven tartott szakkörök, vagy a *total immersion* programok is (Mehisto et al., 2008).

2.1 A hazai két tanítási nyelvű oktatás

A hazai két tanítási nyelvű iskolák különböző típusairól Kapusi (2024) ad átfogó áttekintést. Felmérése szerint középiskolai szinten 120 közép fokú oktatási intézményben van lehetőség tantárgyak idegen nyelven történő tanulására, összesen 11 idegen nyelvből lehet választani (Kapusi, 2024). Az iskolák három nagy csoportra oszthatók. Az első csoportba tartoznak az 1987-ben, felülről jövő kezdeményezésre létrehozott két tanítási nyelvű középiskolák, amelyben a tanulók általában 3-6 tantárgyat tanulnak idegen nyelven. A célnyelven tanított tantárgyakat a két tanítási nyelvű oktatást szabályozó rendeletből választhatják ki az iskolák, a rendelet évfolyamokra lebontva tartalmazza a választható tantárgyakat (20/2012. EMMI rendelet). A tannyelvek ezekben az iskolákban az angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol vagy a kínai. Az iskolákban a 2020-as Nemzeti Alaptanterv alapján zajlik az oktatás. A második csoportba a nemzetiségi gimnáziumok tartoznak, ezekben az iskolákban a tantárgyak 50%-át tanítják a nemzetiségi nyelven, amely a következő nyelvek egyike lehet: horvát, német, román, szerb vagy szlovák. Ezekre a gimnáziumokra is a NAT alapelvei vonatkoznak. A harmadik csoportot a nemzetközi tanrendű képzések alkotják, ahol a tanulók a tantárgyak döntő többségét vagy a tárgyak teljes egészét az adott idegen nyelven (angol, német, francia, vagy orosz) tanulják, a magyartól eltérő, nemzetközi tanrend vagy program szerint. Ezek az iskolák nem hazai fenntartásúak, és a gimnáziumok mellett általános iskolai programok is léteznek (Kapusi, 2024).

1989-ben, alulról jövő, szülői kezdeményezésre indultak a hazai általános iskolai két tanítási nyelvű programok (Szabó, 2012). Az általános iskolai két tanítási nyelvű tagozatokon a diákok 80%-a angol-magyar két tanítási nyelvű programra jár (Bakti, 2020). A két tanítási

nyelvű általános iskolákban az iskola az alábbi tantárgyak közül választhatja ki a célnyelven tanított tantárgyakat:

1-2. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, etika vagy hit-és erkölcsstan,

3-4. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, környezetismeret, technika és tervezés, digitális kultúra, etika vagy hit-és erkölcsstan,

5-6. évfolyam: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, technika és tervezés, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit-és erkölcsstan, dráma és színház

7-8. évfolyamon: ének-zene, vizuális kultúra, testnevelés, technika és tervezés, biológia, földrajz, fizika, kémia, természettudomány, célnyelvi civilizáció, matematika, digitális kultúra, történelem, etika vagy hit-és erkölcsstan, állampolgári ismeretek, dráma és színház (20/2012. EMMI rendelet).

A miniszteri rendelet szerint a két tanítási nyelvű általános iskolai oktatás célja, hogy a hatodik évfolyam végére a tanulók hatvan százaléka elérje a KER szerinti A2-es szintet, a nyolcadik évfolyam végére pedig a B1-es szintet.

2.2 Szabályozás, jogi keretek³

A hazai két tanítási nyelvű általános és középiskolai oktatást elsősorban az emberi erőforrások minisztere 4/2013-as rendelete szabályozza, ez tartalmazza többek között az egyes évfolyamokon elérendő nyelvi szinteket, az idegen tannyelven oktatható tantárgyak listáját, valamint a célnyelvre és a célnyelvi civilizáció tantárgyra vonatkozó kerettanterveket.

A 401/2023. kormányrendelet 2. mellékletének 25. pontja részletezi, hogy milyen nyelvi végzettség vagy célnyelvi nyelvi szint szükséges a két tanítási nyelvű iskolákban oktató tanárok és tanítók számára. A rendelet szerint azok a tanárok és tanítók, akik a célnyelven tanítják a tantárgyukat, az alábbi képzettségek egyikével kell, hogy rendelkezzenek:

az iskolai nevelés-oktatás nyelvének tanítására jogosító tanító, tanár, nyelvtanár-szakképzettség vagy az adott tantárgy nem magyar nyelven történő oktatásához szükséges nyelvi ismeretek alapképzésben, mesterképzésben, szakirányú továbbképzésben történő elsajátításának igazolása vagy a Közös Európai Referenciakeret szerinti legalább C1 szintű (felsőfokú) nyelvtudás igazolása az adott idegen nyelvből, Magyarországon elismert oklevél alapján az adott évfolyamon az adott tantárgy tanításához előírt, a tanítás nyelvének megfelelő pedagógus végzettség és szakképzettség”. (401/2023. kormányrendelet 2. mellékletének 25. pontja).

A történelem tantárgy szempontjából különösen fontosak az érettségire vonatkozó szabályok, mivel a magyar történelmet magyar, az egyetemes történelmet pedig a célnyelven tanulják a diákok a két tanítási nyelvű iskolákban. A 100/1997. kormányrendelet (az érettségiről) 53. és

³ A szerzők köszönetüket fejezik ki a makói Signum Kéttannyelvű Egyházi Általános Iskola vezetésének a 2.2 alfejezet megírásához nyújtott segítségükért.

54. paragrafusai tartalmazzák a két tanítási nyelvű érettségire vonatkozó külön rendelkezéseket. Ezek szerint az érettségi vizsgán a kötelező idegen nyelvi vizsgatárgy a célnyelv, és a célnyelven tanult érettségi vizsgatárgyak közül legalább kettőből, (a vizsgatárgy minden tételéből) a célnyelven kell vizsgázni. Ez a történelem tantárgyra vonatkozóan azt jelenti, hogy mind a magyar, mind az egyetemes történelemre vonatkozó tételekből a célnyelven vizsgáznak a diákok. A célnyelven folyó írásbeli vizsga idejét, így a történelem tantárgyból idegen nyelven tett vizsga idejét is, 25%-kal meg kell növelni. A tanulók a célnyelven folyó érettségi vizsgán kétnyelvű szótárt használhatnak. Ezen felül, ha a tanulók a történelem vizsgatárgyból az érettségit a célnyelven teszik le, a forrásszövegeket magyar nyelven is megkapják.

Az érettségire vonatkozó szabályozás szerint a két tanítási nyelvű középiskolában érettségiző tanulók érettségi bizonyítványa abban az esetben minősül felsőfokú (C1) komplex típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak, ha emelt szintű célnyelvi érettségi szóbeli és írásbeli vizsgarészeinek teljesítése sikeres (min. 60%-os eredmény) valamint másik két vizsgatárgyból is sikeres érettségi vizsgát tesznek a diákok a célnyelven.

2.3 Kutatások a hazai két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatban

A hazai két tanítási nyelvű oktatással kapcsolatos kutatások középpontjában az angol-magyar két tanítási nyelvű oktatás áll, mivel az angol a legnépszerűbb tannyelv, az általános iskolai két tanítási nyelvű programok közel 80%-a, míg a középiskolai programok 60%-a angol tannyelvű (Bakti, 2020).

A CLIL nyelvi és kognitív előnyeit több kutatás is vizsgálta, az eredmények szerint az angol-magyar két tanítási nyelvű programokra járó gimnáziumi tanulók szókinccse nagyobb (Várkuti, 2010), és a nyelvi előnyök mellett a két tanítási nyelvű programokban részt vevő tanulók a programok kognitív előnyeit is megtapasztalhatják (Sántha-Malomsoki, 2024). A két tanítási nyelvű általános iskolákhoz kapcsolódó felmérések vizsgálták a diákok nyelvtanulásról alkotott nézeteit a nyelvórai IKT-eszközintegráció tükrében (Sántha-Malomsoki, 2020), illetve az angol nyelvű környezet- és természetismeret tananyagokra vonatkozó tanári és tanuló véleményeket (Bakti & Szabó, 2016). Szintén az általános iskolai két tanítási nyelvű iskolai tananyagokhoz kapcsolódik a környezetismeret, természetismeret és földrajz tantárgyakhoz kapcsolódó szaktárgyi kommunikációs kompetenciákat bemutató tanulmány (Bakti, 2023a). A CLIL, a motiváció és az identitás kapcsolatát vizsgálja általános iskolás, angol-magyar két tanítási nyelvű tagozatra járó tanulók körében Bakti (2023b). A CLIL és a német nyelv vonatkozásában ad áttekintést Sárvári (2024), míg a német tannyelvű földrajzoktatáshoz kapcsolódó scaffolding példáit mutatja be Kárpáti (2024). A középiskolai két tanítási nyelvű földrajzoktatást vizsgálta Kapusi (Kapusi, 2024). Az olasz-magyar tannyelvű oktatásról készített interjúkutatást a tanárok körében Huszthy (2024), míg a szegedi francia-magyar két tanítási nyelvű oktatásban mérte fel az iskolaválasztás és a nyelvhasználat kérdéseit Doró (2005).

2.4 Kihívások a két tanítási nyelvű általános iskolákban

A hazai két tanítási nyelvű iskolákban számos problémával szembesülnek a tanítók és a tanárok. Ide tartozik a megfelelő tankönyvek hiánya (Bakti & Szabó, 2016), illetve a Sherwin által felsorolt általános problémák (Sherwin, 2022). Sherwin kérdőíves kutatásában 38, angol-magyar

két tanítási nyelvű általános iskolában oktató tanár és tanító vett részt. A kérdőív kérdéseire adott válaszok alapján a két tanítási nyelvű általános iskolákban oktatók szerint a legnagyobb probléma az idő: több időbe és energiába telik a felkészülés a két tanítási nyelvű programokban, mivel nem mindig állnak rendelkezésre megfelelő tananyagok, tankönyvek. A második leggyakrabban említett kihívás a tananyagokhoz kapcsolódik. A tanárok szerint a tananyagok (tankönyvek, munkafüzetek) csak korlátozottan állnak rendelkezésre, gyenge minőségűek, nem követik a hazai tanmenetet, és nem a tanulók életkorának megfelelőek. A harmadik leggyakrabban meghatározott nehézség a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanárok nyelvtudása, különös tekintettel a szakszókincsre. A negyedik megemlített probléma a CLIL-módszertanhoz kapcsolódik, mivel, a válaszok alapján, a tanárok és tanítók nem mindig ismerik a tartalom és nyelv integrálásának módszertanát, jó gyakorlatait. A válaszadók megemlítették, hogy sokszor nehéznek találják a nyelvi fejlesztés és a tantárgyi tartalom átadása közötti egyensúly megtalálását. Az ötödik, a tanárok és tanítók által említett kihívás a tanulók nyelvi szintjéhez kapcsolódik, a viszonylag alacsony célnyelvi szint azt eredményezi, hogy a tanulók nehezen értik meg a tananyagot az idegen nyelven, ezért a tanárok számára nehezebb megtanítani a tananyagot a 45 perces tanórán.

A jelenlegi szabályozás szerint a hazai két tanítási nyelvű általános iskolákban a tanulónak a CLIL-nyelven az A2-es nyelvi szintet 6. osztályra, a B1-es nyelvi szintet 8. osztályra kell elérniük. A korábban említett kihívások közül talán a leglényegesebb a tanulók CLIL-nyelvi szintje, mely különösen nagy kihívás elé állítja azokat a történelmet vagy más szaktárgyat idegen nyelven tanító szaktanárokat, akiknek a szaktárgyi tartalmat A2 vagy B1 nyelvi szinten álló tanulónak kell megtanítaniuk (EMMI, 2013).

3. A történelem tantárgy tanítása idegen nyelven

A történelem az egyik legnépszerűbb idegen nyelven tanított tantárgy a hazai két tanítási nyelvű általános és középiskolákban. A történelem tantárgy idegen nyelven történő tanulása jóval túlmutat a nyelv elsajátításán, hiszen az idegen nyelv nem célként, hanem eszközként szolgál a tartalom megértéséhez. Ugyanakkor természetesen a nyelvtanulás is párhuzamosan zajlik, különös tekintettel a történelmi szakkifejezésekre. Az idegen nyelvű, a diákok szintjére adaptált történelmi szövegek olvasása és megértése fejleszti a diákok olvasási és szövegértési készségét, a tartalmak megértése és szóbeli elemzése pedig azon túl, hogy gazdagítja szóbeli kifejezőkészségüket, hozzájárul a logikai összefüggések megértéséhez. Ezek a készségek más tantárgyakra és a mindennapi élet különböző területeire is transzferálhatók, segítve a diákok egyéni fejlődését is. A történelem idegen nyelven történő tanulásának egyik legnagyobb előnye, hogy segíti a mérlegelő gondolkodás és az idegen nyelvű vitakészség kialakulását, amelyek a 21. századi oktatás fontos elemei. Ötödik osztályban ez történhet például idővonalak eseményekkel való párosításán keresztül, illetve válaszok keresésével az alapvető ok-okozati összefüggésekről (a *Miért?* kérdésre adott válaszok segítségével). Hatodik osztályban az ötödik osztályban alkalmazott technikák mellett belép a forráselemzés, valamint a tanár által feltett kérdésekre adott csoportos, vagy egyéni válaszok összehasonlítása. Hetedik osztályban a történelmi eseményekről, adott szempontok alapján való vitáknak van egyre nagyobb szerepe, illetve a tanulók csoportos vagy egyéni feladatként okok és következmények elemzését végzik. Nyolcadik osztályban beléphet az esszéírás történelmi események értékelésére, továbbá a szerepjátékok vagy szimulációk. Ezek a feladatok arra ösztönzik a diákokat, hogy komplexebb

gondolkodásmódot alakítsanak ki, és életkori sajátosságaiknak megfelelő szinten tanuljanak meg árnyaltan érvelni és vitatkozni (Kormányrendelet, 2020).

Lorenzo (2013) a történelem tantárgyhoz kapcsolódva szaktárgyi műfajokra alapozott tanmenetet, a tartalom és nyelv integrálásának lehetőségeit mutatja be szövegszinten a két tanítási nyelvű oktatásban. Ennek megvalósítása szükségessé teszi azt, hogy figyelmet fordítsunk a szaktárgyi diskurzus szövegjellemzőire, továbbá azt is, hogy megértsük, hogy az egyes diskurzusközösségek (pl. a történészek vagy történelemtanárok) hogyan építik fel a szövegeiket, vagy milyen felépítésű szövegekkel dolgoznak. Lorenzo célja egy olyan műfajterkép létrehozása, amely elősegítheti a többnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlődését és fejlesztését a két tanítási nyelvű oktatásban. Lorenzo (2013) több tantárgyra is felvázol ilyen műfajterképet, továbbá bemutat egy kétnyelvű, műfajalapú történelem-tanmenetet is.

Lackner (2012) a történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatását a kognitív diskurzusfunkciók segítségével vizsgálta osztrák középiskolai környezetben. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy milyen gyakran és milyen feladatokhoz kapcsolódva fordulnak elő a kognitív diskurzusfunkciók a történelemórán, illetve hogy kapcsolódik-e hozzájuk explicit nyelvi fejlesztés. Vizsgálatában 18 történelemóra megfigyelésén keresztül mind a tanulói, mind a tanári CLIL-nyelvi beszédprodukciót vizsgálta, különös tekintettel a definiáláshoz, a leíráshoz, a magyarázathoz és az osztályozáshoz kapcsolódó kognitív diskurzusfunkciók előfordulásának gyakoriságára.

Lackner (2012) eredményei szerint a definiáláshoz, leíráshoz, magyarázathoz és osztályozáshoz kapcsolódó diskurzusfunkciók mind a tanári, mind a tanulói nyelvhasználatban meglehetősen ritkák voltak a középiskolai történelemórákon; egyik sem fordult elő két alkalomnál többször a vizsgált tanórákon. A diákok nyelvhasználatának elemzése azt mutatta, hogy a tanulók szinte soha nem fejeztek ki önállóan a definiáláshoz, magyarázathoz, leíráshoz és az osztályozáshoz kapcsolódó diskurzuselemeket. Továbbá a diákok által használt diskurzusfunkciók elemzése azt is világossá tette, hogy a diákok a legtöbb esetben nincsenek tudatában annak, hogy milyen elfogadott szókincs- és nyelvtani elemek szükségesek a vizsgált négy kognitív diskurzusfunkció megvalósításához. Ezzel ellentétben a történelemtanárok jóval gyakrabban valósították meg a négy elemzett diskurzusfunkciót, ami arra enged következtetni, hogy a tanárok birtokában vannak a diskurzusfunkciók megvalósításához szükséges procedurális tudásnak. Az eredmények azt mutatják, hogy összességében nem volt jellemző az idegen nyelven tartott történelemórákra a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó explicit nyelvi fejlesztés (Lackner, 2012, pp. 103–104).

Hazai kontextusban vizsgálja az angol nyelvű történelemtanítás lehetőségeit Török (2017), aki szintén hangsúlyozza a CLIL kettős fókuszát: „így a feladat kettős: történelmi ismereteket és idegen nyelvet tanítunk egyszerre” (Török, 2017). Azt is megjegyzi, hogy ennek ellenére nincs különbség az érettségi követelményekben az anyanyelven és az idegen nyelven tanult tantárgyak esetében, azonban az idegen nyelven érettségizők az írásbeli vizsgarész teljesítésére 25% többletidőt kapnak (Török, 2017). Török kitér a nehezítő tényezőre, vagyis a történelem tantárgy idegen nyelven való tanításának kihívásaira is. Ide tartozik első sorban a tanulási segédeszközök teljes hiánya. A külföldi kiadású tankönyvek sem jelentenek feltétlenül segítséget, mivel azokban a magyar történelem nem jelenik meg, illetve az egyetemes történelem tagolása sem követi a magyar tanterv tagolását. Továbbá a külföldi kiadású tankönyvek lényegesen drágábbak, mint a hazai tankönyvek, így ezek a tanulók számára szinte

megfizethetetlenek. Vannak olyan iskolák, ahol a tanárok belső jegyzeteket, tananyagokat dolgoztak ki, amelyeket megosztottak más iskolák tanáraival is. Jó példa erre a *History* sorozat (<https://history.valnet.hu>).

Török a tantárgyi terminológiával kapcsolatos problémákat is megemlíti. A magyar kerettantervben megadott terminológia, elsajátítandó fogalmak egyértelműek, azonban idegen nyelven ilyen egyértelmű lista nem létezik. Ennek az az oka, hogy a magyar történelmi fogalmaknak sincs minden esetben idegen nyelvi megfelelője. További problémát jelent az is, hogy a két tanítási nyelvű programokban a tanulók a magyar történelmet magyarul, az egyetemes történelmet idegen nyelven tanulják, viszont a teljes érettségi vizsgát vagy magyar vagy idegen nyelven kell letenniük a tanulóknak. Török azt a következtetést vonja le, hogy a történelem idegen nyelven való tanítása/tanulása számos előnnyel jár: a nyelvet a tanulók valódi helyzetben és nem nyelvórai környezetben használják, és fejlődik az idegen nyelvi kritikus szövegértés, illetve a vizuális tartalom verbális leírásának készsége is. Kiemeli még az idegen nyelvű továbbtanulás lehetőségét, továbbá azt, hogy a történelem idegen nyelven való oktatása „hozzájárulhatna az önmagunkról alkotott kép és a mások által rólunk alkotott kép közelítéséhez” (Török, 2017).

Illik (2022) gyakorlati példán, nevezetesen filmek bevonásán keresztül mutatja be a CLIL alkalmazási lehetőségét a történelem oktatásában. A „V, mint vérbosszú” című film elemzésének segítségével tekinti át a CLIL-ben is alkalmazott magasabb rendű gondolkodási műveletek használatát.

4. Egy új megközelítés a CLIL-hez kapcsolódó kutatásokban: a két-és többnyelvű szaktárgyi műveltség

4.1 A szaktárgyi műveltség fogalma

A szaktárgyi műveltség (*disciplinary literacies, DL*) a közelmúltban került a CLIL-hez kapcsolódó kutatások fókuszába. Szaktárgyi műveltség alatt a szaktárgyi tartalom és a szaktárgyi tartalom létrehozásának és kommunikálásának módjai közötti kölcsönös összefüggést, kapcsolódást értjük (Nikula et al., 2024, p. 1). A szaktárgyi műveltségnek létezik tehát egy nagyon hangsúlyos nyelvi aspektusa is, amely a szaktárgyi tartalomhoz, a szaktárgyi tudás megszerzéséhez, az ehhez kapcsolódó kommunikációhoz, illetve a szaktárgyhoz kapcsolódó tipikus gondolkodásmódhoz, fogalomalkotáshoz és kommunikációhoz kapcsolódik. Ez a nyelvi aspektus azt mutatja meg, hogy hogyan ágyazódik be a kommunikáció a szaktárgyba (Nikula et al., 2024, p. 1). A szaktárgyi műveltség részletes angol nyelvű definíciója és a definíció magyar fordítása a függelékben található.

A szaktárgyi műveltségnek kiemelkedő szerepe van a tanulók iskolai sikerében, azonban a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákat a szaktárgyak keretein belül nagyon ritkán fejlesztik explicit módon, legyen szó az anyanyelvről vagy a két tanítási nyelvű oktatásban az idegen- vagy CLIL-nyelvről.

4.2 A szaktárgyi műveltség egy tantermi megvalósulási formája: a kognitív diskurzusfunkciók

Nikula és munkatársai (Nikula et al., 2024) a szaktárgyi műveltség definiálása mellett felsorolják a szaktárgyi műveltség tantervi megvalósulási formáit is. Ide tartozik például a tantárgy szakszókincse, a szaktárgyi műfajok, illetve a kognitív diskurzusfunkciók. A kognitív diskurzusfunkciók azt mutatják meg, hogy a tanulók hogyan öntik szavakba a szaktárgyhoz kapcsolódó tudásukat és kompetenciájukat. Dalton-Puffer (2013), és Dalton-Puffer és munkatársai (2018) szerint a kognitív diskurzusfunkciók a következő két feltételen alapulnak:

a) a formális oktatás keretein belül a világról való tudatos gondolkodás alapvetően összefonódik a nyelvvel; azaz a világgal kapcsolatos új jelentések és ismeretek a nyelven keresztül jutnak el a tanulókhöz,

b) a tanulók elsősorban a nyelven keresztül tudják megosztani másokkal a világról alkotott képüket és ismereteiket (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 8). Más szavakkal: a tanárok és diákok osztálytermi nyelvhasználatát, a tanulók írásbeli munkáját, a tankönyveket és vizsgakérdéseket alapvetően a tantervi célok eléréséből fakadó szükségletek határozzák meg. A mai tantervek ezeket a célokat a tanulási eredményekhez kapcsolódó performatív igék formájában fogalmazzák meg.

Dalton-Puffer (2013) hét kognitív diskurzusfunkciót határoz meg iskolai környezetben, amelyek a következők: osztályozás, definiálás, leírás, értékelés, magyarázat, felfedezés és bemutatás. Bloom taxonómiájával ellentétben, ezek között a diskurzusfunkciók között nincs hierarchikus viszony. Az alábbi, 1. táblázatban összefoglaljuk a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó kommunikációs szándékokat és performatív igéket.

1. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciók a hozzájuk tartozó kommunikációs szándék definiálásával és a kapcsolódó igékkel (Dalton-Puffer et al., 2018, p. 9)

Kommunikációs szándék	Kognitív diskurzusfunkció	Kapcsolódó igék
Elmondom, hogyan tudjuk felosztani a világot bizonyos szempontok alapján	Osztályozás	Osztályoz, összehasonít, összekapcsol
Elmondom, hogyan lehet kiterjeszteni ezt a szaktárgyi fogalmat	Definiálás	Definiál, jellemez
Elmondom a részleteit annak, amit látok	Leírás	Leír, azonosít, megnevez
Elmondom, mi a véleményem erről a dologról	Értékelés	Értékel, igazol, érvel, reflektál
Elmondom valaminek az okait	Magyarázat	Elmagyaráz, ok-okozati kapcsolatot mutat be
Elmondok valamit, ami lehetséges	Felfedezés	Felfedez, megbecsül, megjósol
Elmondok valamit, ami a közvetlen kontextuson kívül esik, de ismerem	Bemutatás	Bemutat, elmond, összefoglal

5. Anyag és módszer

A jelen tanulmány célja kettős. Egyrészt a szövegelemzés módszerével vizsgálja, hogy a Nemzeti alaptantervben milyen, a történelem szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák fordulnak elő. Másrészt tanulmányunkban összegyűjtöttük a történelem tantárgy idegen nyelven történő tanításában az íráskészséghez kapcsolódó KER-deszkriptorokat a Lorenzo és munkatársai (Lorenzo et al., 2024) és a Moe és munkatársai (Moe et al., 2015) által összeállított jelentésekből.

Az általunk használt kutatási eszköz a CLIL NetLE COST Akció⁴ 2. és 3. munkacsoportjai által kifejlesztett tantervelemzési módszertan (Ting et al., 2024), amely Dalton-Puffer (2013) kognitív diskurzusfunkcióin (*Cognitive Discourse Functions, CDF*) alapul. Ting és munkatársai egy átfogó felmérést végeztek, melynek célja a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó tantervi elvárosok feltérképezése volt. Nyolc ország (Albánia, Ausztria, Finnország, Olaszország, Litvánia, Lengyelország, Spanyolország (Madrid) és Hollandia) történelem, matematika, természettudomány, anyanyelv és az angol mint idegen nyelv tantervei kerültek elemzésre. Az elemzés során a következő kategóriákat használták: 1) kognitív diskurzusfunkciók, 2) szaktárgyi műfajok, szövegtípusok, 3) egyéb produktív nyelvhasználat, 4) digitális műveltség, 5) vizuális műveltség, 6) tantárgyhoz kapcsolódó reáliák, 7) egyéb.

Vizsgálatunk során szövegelemzést végeztünk a Nemzeti alaptanterv történelem tantárgyra vonatkozó fejezetében (2020). A szövegelemzés során egyrészt a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákra való explicit hivatkozásokat, másrészt a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket kerestünk. Példaként az alábbi, NAT-ból vett részletben kiemeltük a kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket:

1. **képes ismereteket szerezni** személyes beszélgetésekből, tárgyak, épületek megfigyeléséből, olvasott és hallott, valamint a különböző médiumok által felkínált **szöveges és képi anyagokból**;
2. **kiemel lényeges információkat** (kulcsszavakat, tételmondatokat) elbeszélő vagy leíró, illetve rövidebb magyarázó **írott és hallott szövegekből** és az ezek alapján megfogalmazott kérdésekre egyszerű **válaszokat adni** (NAT 2020: 348)

Lorenzo és munkatársai (2024) és Moe és munkatársai (2015) jelentéseik bevezetőjében hangsúlyozzák, hogy a történelem szaktárgy nyelvezetében gyakran fordulnak elő főneves szerkezetek, ok-okozati kapcsolatok, leíró és értékelő melléknevek és feltételes szerkezetek. Moe és munkatársai (2015) azért állították össze a történelem és a matematika tantárgyakhoz az A2, B1, és B2 szintű deskriptorokat, hogy segítsék a bevándorló és az olyan kisebbségekhez tartozó tanulók iskolai beilleszkedését, akik nem beszélnek az iskolai oktatásban használt nyelvet. Lorenzo és munkatársai (2024) B1 és B2 nyelvi szintekhez állítottak össze deskriptorokat, amelyeket kognitív diskurzusfunkciók szerinti csoportosításban közölnek. Összefoglalójukban a deskriptorokat a következő szempontokkal együtt mutatják be: kognitív diskurzusfunkciók,

⁴ A CLIL NetLE COST Akcióról bővebb információ található a következő tanulmányban: Hüttner, Julia és Bakti Mária: A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: A CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása (Hüttner & Bakti, 2024)

KER-deszkriptorok, tanulási helyzet, példák (meglévő korpuszokból). Lorenzo et al. (2024) az íráskészséghez kapcsolódó B1 és B2 szintű deskriptorokat gyűjti össze, míg Moe és munkatársai (2015) mind a négy készségre (írás, olvasás, beszéd, hallás utáni megértés) ismertetik a nyelvi deskriptorokat. Moe és munkatársai munkájából is csak az A2 szintű, íráskészséghez kapcsolódó deskriptorokat mutatjuk be, és ezeket is próbáltuk a kognitív diskurzusfunkciók alapján besorolni. Véleményünk szerint a történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatásához tartozó KER-deszkriptorok ismerete elősegítheti a tantárgyakon átnyúló együttműködést a szaktárgyat oktató tanárok és a nyelvtanárok között.

6. Eredmények

6.1 A történelem szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák explicit megjelenése a NAT történelem tantárgyra vonatkozó, Alapelvek, célok, specifikus jellemzők című alfejezetében

A NAT történelem tantárgyra vonatkozó, Alapelvek, célok, specifikus jellemzők című alfejezetében számos explicit utalás található a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciákra. Általános elvárás minden évfolyam számára, hogy a tanulók képesek legyenek a történelemtől és a társadalmi kérdésekről való árnyalt gondolkodásra és kommunikációra. Az alfejezet kitér arra is, hogy a különböző vélemények szükségszerűen vitákat eredményeznek, azaz hangsúlyos a történelem tantárgyban a vita, a vitakészség. Emellett említésre kerül az is, hogy a tanulók képesek legyenek árnyalt, megalapozott véleményalkotásra.

A felső tagozaton a tantárgyhoz kapcsolódó specifikus jellemzőket külön tárgyalják az 5–6. és a 7–8. évfolyamokra. Az 5–6. évfolyamon jellemző az élethelyzetek, szokások képszerű bemutatása, a történetek elmesélése, azaz a történettánításon alapuló történelemtanítás, míg a 7–8. évfolyamokon a formálódó absztrakt gondolkodás az ok-okozati összefüggések jobb megértését is lehetővé teszi.

Az 5–8. évfolyamokon a NAT szerint a történetmesélés, a képszerűség és a tevékenység-központú megközelítés a témák kiválasztásának vezérelve, továbbá a történetmesélésen keresztül fejlődik a tanulók elbeszélőképessége, narratív kompetenciája. A tartalmi és értelmező kulcsfogalmak használata segíti a tanulókat az összefüggések feltárásában és megismerésében.

Összegezve tehát, a tantárgyi jellemzőknél a következő kommunikációs kompetenciákra találunk explicit utalást:

1. kulcsfogalmak használata,
2. összefüggések feltárása / ok-okozati összefüggések megértése,
3. történelemtől és társadalmi kérdésekről való kommunikáció,
4. történetmesélés – elbeszélőképesség fejlődése,
5. történettanítás [történetek elmesélése, élethelyzetek, szokások bemutatása],
6. vélemény alkotása,
7. viták.

6.2 A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék megjelenése a Tanulási eredmények alfejezetben

A tanulási eredmények alfejezet a következő részekből áll: Általános követelmények, Történelmi ismeretek, Ismeretszerzés és forráshasználat, Tájékozódás térben és időben, Szaktárgyi kommunikáció, Történelmi gondolkodás.

A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék az Ismeretszerzés és forráshasználat szekcióban a következők:

folyamatot, jelenséget saját szavaival le tud írni, forráskritikát végez, ismereteket szerez, kiemel lényeges információkat, következtetéseket von le, különbséget tesz források között, összevet információt ismereteivel, párhuzamot tud vonni, történelmi információkat értelmez és rendszerez, történelmi információkat gyűjt különböző médiumokból, véleményt tud alkotni.

A Tanulási eredmények alfejezetben belül az egyik legrelevánsabb pont a Szaktárgyi kommunikáció című szakasz. Az ehhez kapcsolódó részben a következő performatív igék fordulnak elő:

a tanuló történeteket tud elmondani, állításait alátámasztja, dramatikusan, szerepjáték formájában meg tud jeleníteni történelmi eseményeket, jelenségeket, személyiségeket, kiselőadást és digitális prezentációt állít össze és mutat be, meghallgatja és megérti mások véleményét, önálló kérdéseket tud megfogalmazni, rövid fogalmazásokat tud készíteni, rövid tartalmi összefoglalót tud készíteni, saját szavaival össze tud foglalni szövegeket, saját véleményt tud megfogalmazni, szakszerűen használja az értelmező és tartalmi kulcsfogalmakat, tárgyilagos véleményt tud megfogalmazni, történelmi személyeket tud bemutatni, tud egyszerű vizuális rendezőket készíteni.

Összegezve, az általános iskola 5–8. évfolyamain a NAT történelem tantárgyhoz kapcsolódó fejezetében a következő, kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igéket azonosítottuk be:

2. táblázat: Kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó performatív igék. NAT, történelem tantárgy, 5–8. évfolyamok

Kognitív diskurzusfunkciók	Kapcsolódó igék
Osztályozás	felismeri a különbségeket a különböző források között párhuzamot von időrendbe állít összehasonlít rendszerez
Definiálás	szakszerűen használja a kulcsfogalmakat
Leírás	felidéz bemutat
Értékelés	önálló véleményt alkot érvekkel támaszt alá érveket hoz fel mellette vagy ellene példákat hoz értékel kérdéseket fogalmaz meg viszonyok, folyamatok értelmezése
Magyarázat	összefüggések feltárása megmagyaráz (kapcsolatot) okok és következmények megkülönböztetése következtetéseket von le
Felfedezés	feltételezést fogalmaz meg
Bemutatás	felidéz bemutat előad biztonsággal használja az idő bemutatására szolgáló kifejezéseket összefoglal hosszabb leíró vagy narratív szövegeket rövid fogalmazást készít szerepjáték formájában megjelenít

6.3 A történelem tantárgy idegen nyelven történő oktatásához kapcsolódó KER-deszkriptorok A2 és B1 szinten

A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó performatív igék segíthetnek a történelemtanároknak, akár a tanulók anyanyelvén, akár idegen nyelven tanítják a szaktárgyukat, hiszen transzparensten mutatják meg a szaktárgyi műveltség nyelvi aspektusait. A kognitív diskurzusfunkciókhoz kapcsolódó igék azt jelzik, hogy *mit* kell tudniuk megvalósítani a felső tagozatos tanulóknak, a nyelvi szinthez kapcsolódó Közös Európai Keretrendszer szerinti szintleírások pedig segítenek abban, hogy lássuk, *hogyan* lehet ezt megvalósítani, mit várhatunk el a tanulóktól.

Az alábbiakban Lorenzo és munkatársai (2024) valamint Moe és munkatársai (2015) eredményei alapján foglaljuk össze a történelem idegen nyelven történő oktatásához kapcsolódó A2 és B1-es szintű, íráskészségre vonatkozó KER-deszkriptorokat, továbbá bemutatunk néhányat a forrásokban megadott példák közül.

Az *osztályozás* kognitív diskurzusfunkcióhoz tartozó A2 szintű leírás szerint a tanulók a történelem tantárgyhoz kapcsolódóan tudnak egyszerű leíró nyelvi elemeket használni arra, hogy tárgyakat vagy lehetőségeket hasonlítsanak össze, vagy leírják azokat, illetve egyszerű információkat táblázat, ábra vagy diagram formájában is meg tudnak jeleníteni. B1 szinten a tanulók egyszerű kategóriákat tudnak azonosítani, és különböző történelmi jelenségek (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) között hasonlóságokat és különbségeket tudnak meghatározni. Válaszolni tudnak például a következő kérdésre: *Állítsd megjelenésük sorrendjébe az előember típusait, majd kösd össze őket a tulajdonságaikkal!*

A *definiálás* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók rövid és egyszerű módon tudják reprodukálni történelmi fogalmak definícióit. A B1 szintű leírás lényegében azonos az A2 szintűvel: A tanulók egyszerű definíciókat tudnak alkotni történelmi jelenségekről (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok). B1 szintű példa lehet a következő instrukció: *Definiáld, mi az önellátás!*

A *leírás* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók események és tevékenységek nagyon rövid, alapvető leírására képesek, míg B1 szinten a diákok azonosítani tudják a konkrét történelmi jelenségeket (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) képek és ábrák segítségével vagy anélkül, illetve egyszerűen leírják a jellemzőiket. B1 szintű feladat például: *A Kolumbusz előtti civilizációk néhány szokásának leírása.*

Az *értékelés* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók meg tudják állapítani egyszerű mondatokban, hogy valami jó vagy rossz, pozitív vagy negatív, illetve egyszerű módon ki tudják fejezni, hogy mit gondolnak valamiről, továbbá azt is, hogy valami mellett vagy ellen foglalnak állást. B1 szinten a tanulók meg tudják fogalmazni a véleményüket, vagy állást tudnak foglalni bizonyos történelmi jelenségekkel (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) kapcsolatban. Eközben egyszerű és világos módon tudják elmondani érveiket, vagy példákat hoznak. B1 szintű feladat lehet például a következő: *Mit jelentett az írás megjelenése a társadalmak fejlődése szempontjából?*

A *magyarázat* kognitív diskurzusfunkcióhoz tartozó A2 szintű leírás szerint a tanulók egyszerű módon el tudják magyarázni, hogy hogyan kell valamit csinálni, vagy mit csináltak. Ezen felül rövid szöveget tudnak alkotni egy egyszerű minta másolásával. B1 szinten a tanulók el tudják magyarázni az alapvető történelmi jelenségeket (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok), ok-okozati kapcsolatokat tárnak fel világos módon. B1 szintű instrukció lehet például: *Miért döntött úgy Kolumbusz, hogy nyugat felé hajózik?*

A *felfedezés* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó B1 szintű leírás szerint a tanulók a történelmi jelenségekkel (tények, tárgyak, társadalmi szereplők, időszakok, folyamatok) kapcsolatban hipotéziseket tudnak alkotni, konkrét információk vagy bizonyítékok alapján, például válaszként az alábbi instrukcióra: *Milyen nehézségekkel kerülnél szembe, ha Izabella királynő tábornoka lennél, és Granada bevételét terveznéd?*

A *bemutató* kognitív diskurzusfunkcióhoz kapcsolódó A2 szintű leírás szerint a tanulók a témához kapcsolódó rövid állításokat tudnak megfogalmazni, illetve egy rövid szöveg kulcsszavait vagy rövid mondatait ki tudják választani és reprodukálni tudják. B1 szinten pedig a tanulók már képesek az események rövid bemutatására, több forrás alapján, a forrásokban használt szavakkal. Össze tudják foglalni az eseményeket a hely és a résztvevők megnevezésével, össze tudják kapcsolni az eseményeket időrendi sorrendben. B1 szintű példa

lehet: *Mutasd be az ókori Egyiptom vallását és temetkezési szokásait, annyi részlettel, amennyivel csak tudod!*

Az A2 és B1-szintű, történelem tantárgyhoz kapcsolódó kognitív diskurzusfunkció-szerinti KER-deskriptorok bemutatása a következőkben összegezhető. A nyelvi szintek közötti különbség a legtöbb esetben jól látható: az A2 szint jellemzően az egyszerű leíró nyelvi elemek és egyszerű mondatok használatát várja el a tanulóktól. Különösen hangsúlyos a különbség a z értékelés, magyarázat, és bemutatás kognitív diskurzusfunkciók esetében, ahol a B1-szintű deskriptorok lényegesen komplexebb elvárásokat támasztanak a tanulók felé.

7. Összegzés

Tanulmányunkban bemutattuk a szaktárgyi műveltséghez kapcsolódó kommunikációs kompetenciák fogalmát és az elemzésükben használt kognitív diskurzusfunkciókat. A kognitív diskurzusfunkciók segítségével végeztük el a NAT 5–8. évfolyam, történelem tantárgyra vonatkozó fejezetének elemzését. Továbbá összefoglaltuk a történelem tantárgy idegen nyelven való oktatására meghatározott, A2 és B1 nyelvi szintekhez kapcsolódó KER-deskriptorokat az íráskészségre két angol nyelvű jelentés alapján (Lorenzo et al., 2024, Moe et al., 2015). Az elemzésből is látható, hogy a nyelvi szintek közötti különbségek nem minden esetben határozhatók el pontosan.

Az elemzés eredményei több módon is hasznosíthatók. A szaktárgyhoz kapcsolódó anyanyelvi kommunikációs kompetenciák tudatosítása fontos lehet az anyanyelven tanító szaktanárok számára, mivel a célzott fejlesztés hozzájárulhat a tanulók jobb szaktárgyi teljesítményéhez. Másodsorban a történelem idegen nyelven történő tanítására is a NAT-ban megfogalmazott alapelvek, célok és tanulási eredmények vonatkoznak, azonban a két tanítási nyelvű programokban tanulók CLIL-nyelvi szintje A2–B1 szintű. Ez azt jelenti, hogy a két tanítási nyelvű programokban tanulóknak alacsonyabb nyelvi szinten kell elsajátítaniuk ugyanazt a tananyagot, amelyet a hagyományos programokba járó diákok az anyanyelvükön tesznek meg. Ebben segíthet a kognitív diskurzusfunkció-központú CLIL-nyelvi fejlesztés, akár az idegen nyelvi órákon, akár a célnyelven tartott történelemórákon. Ehhez kapcsolódva erősödhet az együttműködés a szaktárgyukat idegen nyelven oktató tanárok és a nyelvtanárok között. Ezen felül az eredmények kiindulási pontként szolgálhatnak a tanárképzésben, a tanítóképzésben, illetve a képzésfejlesztésben és a tananyagfejlesztésben is.

Irodalom

- Bakti, M. (2020. 02.29.). Cooperation in primary CLIL in Hungary [előadás]. *CCLA – 20 CLILing in European classrooms* konferencia, Linz, Ausztria.
- Bakti, M. (2023a). A kétnyelvű szaktárgyi kommunikációs kompetenciák fejlesztése a két tanítási nyelvű oktatásban. Példák a környezetismeret, a természetismeret és a földrajz tantárgyak köréből. In Juhász, V. & Kegyesné Szekeres, E., (Eds.), *Többszínűség és kutatás* (pp. 57–65). Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Bakti, M. (2023b). Motivation and identity of primary CLIL learners. A Hungarian perspective *Alkalmazott nyelvtudomány*, 23(1), 1–17. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.1.001>

- Bakti, M., & Szabó, K. (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 16(2), 1–10. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>
- Bognár, A. (2005). A tartalom fontossága az idegen nyelvek oktatásában - is. *Új pedagógiai szemle*, 2005(9). <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tartalom-fontossaga-az-idegen-nyelvek-oktatasaban-is>
- Dalton-Puffer, C. (2013). A construct of cognitive discourse functions for conceptualizing content-language interaction in CLIL and multilingual education. *European Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 216–253. <https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0011>
- Dalton-Puffer, C., Bauer-Marschaling, S., Brückl-Mackey, Hofman, V., Hopf, J., Kröss, L., & Lechner, L. (2018). Cognitive discourse functions in Austrian CLIL lessons: Towards an empirical validation of the CDF construct. *European Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 5–29. <https://doi.org/10.1515/eujal-2017-0028>
- Doró, K. (2005). A szegedi magyar-francia két tanítási nyelvű képzés: iskolaválasztás és nyelvhasználat. *Modern Nyelvoktatás*, 11(1), 29–47.
- EduCluster. (2020). *The bilingual advantage: The impact of language learning on mind and brain*. University of Jyväskylä Group. https://educusterfinland.fi/content/Bilingual_Advantage_Position_Paper_Finland_2020.pdf
- EMMI. (2012). 20/2012. (VIII.31) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2020-31-20-5H>
- EMMI. (2013). Az Emberi Erőforrások Minisztere 4/2013.(I./11.) rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról. *Magyar Közlöny*, 6, 609–727. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/mk13006.pdf>
- Gülle, T. & Nikula, T. (2024). Overview of CLIL provision in Europe and country-specific insights. CLIL NetLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Huszthy, J. A. (2024). A CLIL megvalósulása az olasz-magyar két tanítási nyelvű oktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 40–49. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.40.49>
- Hüttner, J. & Bakti, M. (2024). A CLIL és a szaktárgyi műveltség összekapcsolása: A CLIL Network for Languages in Education: Towards bi- and multilingual disciplinary literacies (CLIL NetLE) COST Akció bemutatása. *Modern Nyelvoktatás*, 30, (3-4), 118–128. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.118.128>
- Illik, P. (2022). V, mint vérbosszú, avagy filmelemzés CLIL-ben a középiskolai történelemórán. *Történelemtanítás*, 2022 (3-4). <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2023/01/illik-peter-v-mint-verbosszu-avagy-filmelemzes-clil-ben-a-kozepiskolai-tortenelemoran-13-03-07/>
- Kapusi, J. (2024). Tartalom és nyelv integrációjának kérdései a hazai idegennyelvű középiskolai földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 75–100. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.75.100>

- Kárpáti, F. (2024). Scaffolding a német nyelvű földrajzoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 101–117. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.101.117>
- Kormányrendelet. (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. <https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2020/02/nat2020-5-2020.-korm.-rendelet.pdf>
- Kormányrendelet. (2023) 401/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló 2023. évi LII. törvény végrehajtásáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-401-20-22>
- Kormányrendelet. (1997). 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról * <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700100.kor>
- Lackner. (2012). *The use of subject-related discourse functions in upper secondary CLIL history classes*. [Diplomamunka]. Universitat Wien.
- Lorenzo, F. (2013). Genre-based curricula: Multilingual academic literacy in content and language integrated learning. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 375–388. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777391>
- Lorenzo, F., Cvikić, L., Llinares, A., de Boer, M., Adadan, E. M., Arias-Hermoso, R., Demirkol Orak, S., & Inozu, J. (2024). Assessing disciplinary literacy with CEFR descriptors: History, mathematics and science. CLILNETLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nikula et al. (2024). Towards an initial conceptualization of disciplinary literacies. CLILNETLE. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Sántha-Malomsocki, Á. (2020). CLIL tanulók nyelvtanulásról alkotott nézetei a nyelvórai IKT eszközintegráció tükrében. *Képzés és gyakorlat – Training and Practice*, 2020(3-4), 87–202. doi:10.17165/TP2020.3-4.19 <https://doi.org/10.17165/tp.2020.3-4.19>
- Sántha-Malomsocki, Á. (2024). A CLIL nyelvi és kognitív előnyei. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 8–24. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.8.24>
- Sárvári, T. (2024). CLIL(iG): Interdiszciplinaritás a németoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 30 (3-4), 25–39. <https://doi.org/10.51139/monye.2024.3-4.25.39>
- Sherwin, H. (2022). CLIL in Hungarian bilingual schools: Problems and solutions. In *A múltból táplálkozó jövő – hagyomány és fejlődés XXV. Apáczai- napok Tudományos Konferencia tanulmánykötete* (pp. 504–514). Széchenyi István Egyetem, Győr. https://www.researchgate.net/publication/362685787_CLIL_in_Hungarian_bilingual_schools_Problems_and_solutions
- Szabó, K. (2012). CLIL as a Tool of Cooperation and Change: A case study from Szeged, Hungary. In Egger, G., & Lechner, C. (Eds.), *Primary CLIL around Europe* (pp. 117–124). Marburg: Tectum Verlag.

- Ting et al. (2024). Overview of curricular demands of disciplinary literacies: An exploratory survey. *CLILNETLE*. <https://www.clilnetle.eu/resources-and-outputs>
- Török, S. (2017). Történelem angol nyelven? *Ujkor.hu* <https://ujkor.hu/content/tortenelem-angol-nyelven>
- Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach. Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 67–79.

Függelék: A szaktárgyi műveltség részletes angol nyelvű definíciója és a definíció magyar fordítása (Nikula et al., 2024)

“We see disciplinary literacy both as a goal and a dynamic process. It involves deep reciprocal relationship between disciplinary content and ways of constructing knowledge and communicating it.

Disciplinary literacy starts from knowledge building; it is about learning the typical ways of thinking, meaning-making and communicating in different disciplinary areas inside and outside the of school contexts.

Disciplinary literacy is thus not only about language nor about the technical skills in reading and writing but about how these and other modes of communicating are embedded in the fabric of the discipline.

This is why content and language are inseparable.

The relationship between disciplines and disciplinary literacy in school is not straightforward, nor is it a matter of turning learners into disciplinary experts. Classrooms are rather spaces for learners to enact „doing”, „being” and „thinking” in ways that are relevant in different subjects, in age-appropriate ways.

DL has the following key dimensions: multisemiotic dimension, bi-, multi- and translanguingual dimension, critical dimension, functional dimension and technological dimension” (Nikula et al. 2024, p. 8).

A szaktárgyi műveltséget egyszerre tekintjük célnak és dinamikus folyamatnak. Ez magában foglalja a szaktárgyi tartalom és a tudás megalkotásának és közvetítésének módjai közötti mély, kölcsönös kapcsolatot.

A szaktárgyi műveltség alapja a tudásépítés; a különböző szaktárgyi területek gondolkodásmódjának, a szaktárgyi területekhez kapcsolódó jelentésalkotás és a kommunikáció tipikus módjainak elsajátítását jelenti iskolai kontextuson belül és kívül. A szaktárgyi műveltség tehát nem csupán a nyelvről, és nem az olvasás és írás technikai készségeiről szól, hanem arról, hogy a fentiek, illetve más kommunikációs módok hogyan épülnek be a szaktárgy szövetébe.

Ezért a tartalom és a nyelv elválaszthatatlanok egymástól.

A szaktárgyak és a szaktárgyi műveltség közötti kapcsolat az iskolában sokszor nem egyértelmű, és nem azt jelenti, hogy a tanulókból szaktárgyi szakértőket neveljünk. Az osztálytermek inkább olyan terek, ahol a tanulók a különböző tantárgyokhoz kapcsolódóan, az életkornak megfelelő módon "csinálják" a szaktárgyat, "vannak" és "gondolkodnak" a szaktárgyról.

A szaktárgyi műveltség a következő kulcsfontosságú dimenziókkal rendelkezik: multiszemiotikus dimenzió, két-, több- és transzlingvális dimenzió, kritikai dimenzió, funkcionális dimenzió, technológiai dimenzió (Nikula et al., 2024, p. 8, a szerzők fordítása).

English title and summary

Disciplinary literacies related to History – in the light of the Hungarian National Core Curriculum and CEFR descriptors for grades 5 to 8 of Hungarian primary schools

There has been increasing research interest in disciplinary literacies lately, and the results indicate that they play an essential role in school success. However, the language and communication elements of disciplinary literacies are rarely developed explicitly. The aim of this paper is twofold. Firstly, we wish to introduce the curriculum analysis tool developed by COST Action 21114 CLIL NetLE, and its use through the example of the analysis of the Hungarian National Core Curriculum for History. Secondly, we provide a Hungarian summary of two reports, which introduce CEFR descriptors for writing skills teaching History through a foreign language in primary and secondary education. These may contribute to the conscious and explicit development of bilingual disciplinary literacies in history for grades 5-8 of primary schools in Hungary.

Keywords: bi- and multilingual disciplinary literacies, CEFR descriptors, CLIL, disciplinary literacy

Az EduLingua folyóirat 10 éve: Publikálási tapasztalatok és trendek változásai

Bajnóczi Beatrix¹ - Doró Katalin² - T. Balla Ágnes³

Szegedi Tudományegyetem

DOI: 10.14232/edulingua.2024.1.4

EduLingua folyóiratunk a tizedik évfolyamához ért. Úgy gondoljuk, érdemes ennek a kerek számnak az apropóján áttekinteni, hogy mi vezetett a folyóirat indításához, mik voltak a kezdeti tudományos és gyakorlati céljaink, milyen tapasztalatokat gyűjtöttünk alapító szerkesztőként, hogyan változott az egyik fő mozgatótémánkkal, a tanárképzéssel kapcsolatos magyar oktatáspolitikával és hogyan alakultak át a publikációs trendek az elmúlt időszakban.

1. Előzmények

A Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén mindig is kiemelten kezeltük az eszmecserét, az oktatási, oktatásszervezési és kutatási tapasztalataink megosztását. A tanszék összetett profiljából adódóan egyszerre vettek és vesznek részt a kollégák angolos hallgatók nyelvoktatásában, nyelvi vizsgáztatásában, az angoltanárképzésben és alkalmazott nyelvészeti kurzusok kidolgozásában és oktatásában. Ezen kooperatív környezetben fogalmaztuk meg azt a célt 2013 elején, hogy kutatócsoportként még láthatóbb módon nyissunk a tapasztalatcsere irányába a kar egyéb szakjai és az ország más egyetemei felé. Hármunk mellett további két kolléga bevonásával megalapítottuk LoGoS (Languages, goals, strategies, magyarul Nyelvek, célok, stratégiák) kutatócsoportunkat. A kezdeti kutatási beszámolókból 2013 júniusára kari szintű kerekasztallá bővült az eseménynaptárunk a nyelvszakok helyzetéről és a nyelvi képzésről a SZTE Bölcsészkarán. Nagy nyelvszakként kiemelten fontosnak tartottuk a párbeszédet, a közös gondolkodást más nyelvszakos kollégákkal, ezzel hiánypótló fórumot biztosítva a kérdések és a jó gyakorlatok megosztására. 2013 novemberében módszertani workshop-ot tartottunk tanárszakosoknak „Milyen a jó nyelvtanár?” címmel, mely azóta visszatérő kutatási témánkká is fejlődött. Ez az esemény egyben elindított egy workshop sorozatot, melynek keretében 2015 októberében értékelés, mérés és tananyagfejlesztés témában tartottunk külső szakember bevonásával fórumot, majd 2016 májusában a tanítási gyakorlatról beszélünk mentortanárokkal, angoltanár és némettanár szakos hallgatókkal. A workshopok mellett

¹ Szerző e-mail címe: bajnoczi@ieas-szeged.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-8820-9295>

² Szerző e-mail címe: dorokatalin@szte.hu;  <https://orcid.org/0000-0001-8085-4839>

³ Szerző e-mail címe: tba@ieas-szeged.hu;  <https://orcid.org/0000-0003-3767-8803>

strukturált kerekasztalokat is szerveztünk 2014 januárjában és 2015 februárjában. A 2014 eleji kerekasztal gazdag anyagát áttekintve fogalmazódott meg bennünk, hogy szeretnénk a kialakult párbeszédet és tapasztalatcserét egybe szerkesztve, írásban is kiadni. Konferenciakötetek helyett azonban egy szélesebb körben terjeszthető, tudományosan megalapozott és a leendő szerkesztőknek már akkor meglévő nemzetközi együttműködési, publikációs és lektorálási tapasztalatainak a kiaknázását és továbbfejlesztését lehetővé tevő folyóiratalapítás mellett döntöttünk.

Bár kezdetekben a kutatócsoport által szervezett fórumok fő témái a nyelvtanítás és a tanárképzés voltak, felismertük, hogy egy általánosabb nyelvpedagógiai és alkalmazott nyelvészeti profilt érdemes kidolgoznunk és identitásként megfogalmaznunk. Emellett egy olyan címet kellett találnunk, mely jól tükrözi ezt az összetett feladatkört, ugyanakkor rövid és nemzetközi térben is jól hangzik. Így találtunk rá egy kutatócsoporti megbeszélésen az oktatás/tanulás (education) és a nyelv (language, lingua) keresztmetszetében az EduLingua-ra. Néhány hónapon belül kidolgoztuk a sablont, címlapot, regisztráltuk és ISSN számmal láttuk el a folyóiratot. Azóta is lektorált folyóiratként szerepel az MTMT-ben, minden cikk DOI számot kap és a SZTE könyvtárának segítségével nemzetközi adatbázisokba is bekerülnek a tanulmányok. Sajnálatos, hogy míg mi sok energiát szántunk arra, hogy már meglévő hazai és nemzetközi folyóiratok címével és profiljával ne ütközzünk, 2016-ban egy indonéz egyetem megegyező címmel és célokkal indított útjára saját folyóiratot. Az egyezés valószínűleg nem véletlen, és minden bizonnyal a nemzetközi publikálási térben nem egyedi eset. Szerencsére az ISSN és DOI azonosítók lehetővé teszik a folyóiratunk egyértelmű beazonosítását.

A „Nyelvek-célok-stratégiák: fókuszban a nyelvszakok” címmel meghirdetett konferenciánkon, 2014 elején a BA szintű nyelvi képzéseket, az angol, német és olasz BA és MA tanárképzés tapasztalatait, valamint az abban az időszakban kialakításra és éppen bevezetésre kerülő osztatlan tanárképzésre vonatkozó előzetes információkat tekintettük át. Ennek az írott anyaga képezte a 2015/1-es számunkat, mely 2016 januárjában készült el. E szám megjelenése után néhány héttel tartottuk a „Nyelvek-célok-stratégiák: fókuszban az osztatlan tanárképzés” című szakmai kerekasztalt. Célunk olyan fórum biztosítása volt, ahol a tanárképzésben tapasztalt, a nyelvpolitikai, szervezési, tartalmi változásokat követő kollégák eszmét cserélhettek és együttműködési ötleteket gyűjthettek. Addigra a harmadik félévében járt az (újra) osztatlan tanárképzési program, és ezen tapasztalat nyomán már fontos szervezési és tartalmi dilemmák merültek fel. Például mennyire tudják az alapozó tárgyak a felzárkóztatást betölteni? Milyen az új hallgatói generációk felkészültsége és motivációja? Hogyan építhető be a tanárságra való felkészítés a képzés elejétől? Mennyire használhatóak a BA/BSc és MA képzési tapasztalatok? Az órák az alapképzéses órákkal együtt vagy külön legyenek? Hogyan befolyásolják a hallgatói létszámok a képzés megvalósítását? Hogyan illeszthetők össze a szakpárok? Roppant érdekes visszatekinteni, hiszen ezek a kérdések ma is ugyanolyan relevánsak, mint 10 évvel ezelőtt.

2. A folyóirat számok és témák tükrében

Tíz év alatt összesen 55 cikk és 7 szemle/recenzió jelent meg, ebből 37 angol nyelven. Kezdetben magyar vagy angol számokat publikáltunk, később vegyes nyelvűeket is, ezzel a magyar szerzőinknek szabadságot biztosítva a publikálás nyelvének megválasztásában. Lentebb részletesebben kitérünk a publikálás fórumának és nyelvének kérdésére. A szerzőink 9 hazai és

10 külföldi felsőoktatási intézményt képviseltek, ezáltal is segítve az alkalmazott nyelvészeti kutatások és releváns témák tágabb körének bemutatását. Szerzőink román, cseh, angol, mongol, török, francia, finn, és spanyol intézményekhez kötődtek. Míg a folyóirat kiváló publikálási lehetőséget biztosít SZTE-s kollégák és doktoranduszok, doktorjelöltek számára, minden számnál figyeltünk arra, hogy a helyi kollégák és doktorandusz hallgatók mellett legalább fele arányban külsős (a tanszékünkhöz, intézetünkhöz és a hozzá szorosan kötődő Angol alkalmazott nyelvészeti doktori programhoz nem kapcsolódó) szerzőink is legyenek.

2015-ben és 2017-ben két számot jelentettünk meg, a többi évben évi egyet. A 2018-as számunk tematikus számként funkcionált, ami még nemzetközibbé tette a folyóiratot. A főszerkesztőnk egy cseh és egy Japánban oktató amerikai kolléga közösen szervezte és elnökölte az ESSE (European Society of the Studies of English, magyarul Európai Anglisztikai Társaság) „Current trends in teaching English as a foreign language” című szekcióját Brnóban. Az itt elhangzott 12 előadás válogatott anyaga került publikálásra a cseh kollégával közös szerkesztésben a folyóiratban, mely munka fontos szakmai tapasztalatcserére és nemzetközi kitekintésre is lehetőséget adott. Ezzel párhuzamosan a szakértői bizottságunkat kibővítettük hazai és külföld kollégákkal, akik a kéziratok értékelőiként és potenciális szerzők felkutatásában is komoly munkát végeztek.

Már ha csak az első év témáit vizsgáljuk meg, nagyon összetett képet kapunk. Előzetes céljainknak megfelelően különös hangsúlyt fektettünk a felsőoktatási kontextusra. A tartalom kiterjedt az angol és német nyelv oktatására, valamint a kiejtés és intonáció szerepére a nyelvelsajátításban. A folyóirat részletesen vizsgálta ezeket a területeket, beleértve a különböző nyelvtanítási módszereket, a fonetika és fonológia szerepét, valamint a nyelvi készségek fejlesztésének stratégiáit. A hallgatói szempontok vizsgálata során a motivációs tényezők elemzése és a Bologna-rendszer hatásainak feltérképezése került előtérbe. A Bologna-rendszer hatásainak vizsgálata magában foglalta a kreditrendszer, a mobilitási lehetőségek és a nemzetközi összehasonlíthatóság kérdéseit is. A kutatások kiterjedtek a diákok tanulási szokásaira, preferenciáira és a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdjeire is.

A nemzetközi perspektívák bemutatása mellett a folyóirat egyensúlyt teremtett az elméleti kutatások és gyakorlati alkalmazások között, miközben aktuális nyelvoktatási módszereket és technikákat is ismertetett. Ez felölelte a legújabb nyelvtanítási megközelítéseket, mint például a kommunikatív nyelvoktatás, a feladatalapú tanulás és a tartalomalapú oktatás részletes elemzését és értékelését. A magyar felsőoktatási kontextus kiemelt figyelmet kapott, beleértve a hazai nyelvoktatási rendszer sajátosságainak és a magyar egyetemek, főiskolák nyelvoktatási gyakorlatainak elemzését. A folyóirat részletesen tárgyalta a magyar oktatási rendszer egyedi jellemzőit, a nyelvoktatás történeti fejlődését az országban, valamint az akkori kihívásokat és lehetőségeket.

A nyelvszakos képzések struktúrája és a szaknyelvi oktatás kihívásai is ismertetésre kerültek. Ez magában foglalta a tanárképzés, a fordító- és tolmácsképzés, valamint a különböző szakterületekhez kapcsolódó szaknyelvi kurzusok elemzését. A folyóirat kitért a munkaerőpiaci igények és a felsőoktatási nyelvoktatás összhangjának kérdéseire is. A tanulmányok reflektáltak az aktuális trendekre és kihívásokra, mint például a digitális technológiák szerepére, a távoktatás és az online nyelvtanulás kérdéseire. Részletesen elemezték a számítógéppel támogatott nyelvtanulás módszereit, az online platformok hatékonyságát és a virtuális osztálytermek lehetőségeit és korlátait. Ez évekkel megelőzte az akkor még nem látható, a Covid pandémia miatti teljes körű távoktatás okozta változásokat és dilemmákat. Az interdiszciplináris

megközelítések, az oktatói perspektívák és a nyelvpolitikai kérdések tárgyalása tovább gazdagította a folyóirat tartalmát. Ez magában foglalta a nyelvészet, a pszichológia, a szociológia és a pedagógia területeinek integrálását a nyelvoktatás kutatásába. Az oktatói tapasztalatok és vélemények bemutatása mellett a folyóirat kitért a nyelvpolitika nemzeti és nemzetközi szintű hatásaira is.

Ha a későbbi számokat vizsgáljuk meg, azt láthatjuk, hogy cikkeink a folyóirat céljait követve főként a nyelvtanulás, nyelvoktatás és alkalmazott nyelvészet területeire fókuszáltak, különösen az angol mint idegen nyelv tanítására és tanulására. Több tanulmány foglalkozott a tanárképzéssel, a tanárjelöltek nézeteivel, valamint azzal, hogyan látják a hallgatók saját fejlődésüket és szerepüket a nyelvoktatásban. Gyakori téma volt a nyelvtanulási stratégiák, az önálló tanulás ösztönzése (pl. Duolingo használata), valamint a tanulói motiváció és nyelvtanulói vagy nyelvtanári identitás vizsgálata. Számos cikk elemezte a nyelvhasználat konkrét aspektusait, például a helyesírási szabályok alkalmazását, a kódváltást, a szókincs elsajátítását vagy a retorikai szerkezeteket. A többnyelvűség és a nyelvi hatások is visszatérő témák, különösen a gyermekek és fiatalok nyelvhasználatában. A technológia szerepe is hangsúlyos: több tanulmány vizsgálta az IKT integrációját az oktatásba, a blended és online tanulási formákat, valamint a digitális eszközök hatását a nyelvtanulásra. Emellett megjelentek új módszertani megközelítések, például a CLIL, az EMI vagy az idiodinamikus mérés.

A kutatások földrajzilag is változatosak, nemcsak magyar, hanem nemzetközi kontextusban is történtek adatfelvételek, például francia, cseh, algériai vagy ázsiai példákat ismerhettünk meg. A doktori hallgatók, tanárjelöltek és egyetemi oktatók nézőpontjai is kiemelt figyelmet kaptak, különösen a publikálás, értékelés és tanítási gyakorlat témáiban.

Összességében a folyóirat az elmúlt évtizedben széles körben vizsgálta a nyelvoktatás és nyelvtanulás kérdéseit, különös figyelmet fordítva a tanulói és tanári tapasztalatokra, a többnyelvűségre, a technológia szerepére, valamint a nyelvi kompetencia különböző aspektusaira. Eközben ötvözte az elméleti megalapozottságot a gyakorlati alkalmazhatósággal, és reflektált a terület aktuális kihívásaira és jövőbeli irányaira.

3. Szerkesztői feladatok és kihívások

Kisebb, helyi folyóirat szerkesztőiként számos feladattal és kihívással szembesültünk az elmúlt évek során. A folyóirat indításakor néhány szkeptikus észrevételt is kaptunk arra vonatkozóan, hogy nehéz lesz releváns és minőségi tartalommal megtölteni a számokat. Valóban egyik fő feladatunk a megfelelő minőségű és releváns tartalom biztosítása, amely magában foglalja a potenciális szerzőkkel történő előzetes levelezést, a beérkező kéziratok előzetes szerkesztői szűrését és alapos értékelését, a lektorálási folyamat koordinálását, valamint a szerzőkkel és bírálókkal való folyamatos kommunikációt. Ügyelnünk kell a folyóirat fókuszának és szakmai színvonalának fenntartására, a megjelenés ütemezésének betartására, miközben igyekszünk új, izgalmas kutatási eredményeket is bemutatni. Kiemelt feladatnak tekintjük a kezdő kutatók felkarolását, kézírataik részletesebb értékelését, szerkesztői megjegyzésekkel ellátását, ami sok esetben több körös átdolgozást jelent. Ezek olyan lépések, melyek egy nagyobb folyóirat esetén akár visszautasítást, akár kevésbé kidolgozott tanulmány megjelenését is eredményezhetik. Sajnos e folyamat során körülbelül a kéziratok felét elveszítjük, hiszen a minőséget és kutatói fejlődést, mint fő célokat mindig szem előtt tartjuk.

Különös kihívást jelent az a tény, hogy teljesen társadalmi munkában végezzük a feladatokat, erőforrások és anyagi támogatás nélkül, egy kis létszámú, de lelkes szerkesztői csapattal, egyéb egyetemi oktatói feladataink mellett. Szerkesztőként gyakran kell többféle szerepkörben kell helytállnunk, a tartalmi döntéshozataltól egészen a technikai feladatok ellátásáig. Emellett további kihívást jelent a folyóirat láthatóságának és olvasottságának növelése egy egyre telítettebb tudományos publikációs piacon. Más hazai nyelvészeti és nyelvpedagógiai folyóiratokhoz hasonlóan dilemmát jelent az OJS rendszerre történő átállás és a minősítések javítása. A publikálási trendek megváltozásából, a mesterséges intelligencia hatásáról és a magyarországi publikálási nyelvre és fórumra vonatkozó általános kérdésekről a következő fejezetben írunk.

4. A publikálási trendek változásai

A publikálási lehetőségek és szokások komoly változáson mentek keresztül az utóbbi 1-2 évtizedben, bár ez a változás egy hosszabb folyamat része (Zakaria & Aryadoust, 2024). A korábban egyértelműen elkülönülő folyóirat kategóriák, mint a nagy neves nemzetközi kiadók előfizetéses folyóiratai (Q-s besorolással), kisebb nemzetközi kiadványok, országos folyóiratok különböző minősítési kategóriákban (Magyarországon MTA listák szerint), egy sokkal összetettebb képet mutatnak. Megjelent a nyílt hozzáférés (open access) értéke, melyet nagyobb kiadók esetén komoly publikációs díj fejében kapnak meg a szerzők. Ezzel párhuzamosan előzönlötték a publikációs teret a predátor folyóiratok, melyek kevés vagy teljesen hiányzó szakmai és szerkesztői többletmunkát hozzáadva szinte bármit, nagyon gyorsan megjelentetnek, komoly bevételre szert téve (Frandsen, 2022; Frandsen et al., 2024). Nem mindig könnyű eligazodni abban, hogy kisebb, de komoly bírálati folyamatot (kettős bírálat, vak bírálat) használó folyóiratok, mint amilyen az EduLingua is, milyen értéket képviselnek majd a szerzők publikációs listájában. Megjelent emellett az önpublikálás (self publishing), mely kötetek és könyvek kiadását teszi lehetővé bárki számára, sokszor szintén kevesebb szakmai kontroll mellett.

Már a doktori képzés során is elvárás, hogy a hallgatók külföldi, angol nyelvű tanulmányokat publikáljanak, lehetőleg lektorált, minősített folyóiratokban, mivel a publikálási követelmények, valamint az előmenetel és minősítés mércéi ezt részesítik előnyben. Ez kreditekben, az oktatói teljesítménymérési rendszerekben és pályázati anyagokban jelentős pontkülönbségeket eredményezhet, bár tudományterületenként és intézményenként számottevő különbségeket látunk. Ennek többféle oka és hozadéka van. Az angol mint tudományos nyelv térhódítása természetesen egy évtizedekre visszanyúló nemzetközi trend része. Lillis és munkatársai már 2010-ben kimutatták, hogy angol nyelvű nemzetközi cikkek mennyivel magasabb idézettséget kapnak, mint egy helyi folyóiratban megjelent tanulmányok (Lillis et al., 2010). A szerzők kitérnek arra, hogy a több nyelven publikáló kutatók esetében komoly feszültség lehet az ismeretépítés (knowledge building) és ismeretértékelés (knowledge measuring) között. Azaz, ha egy magyar szerző magyar kutatóknak, szakembereknek ír cikket, azzal elérheti a helyi célközönséget, de az értékelési rendszerekben kevesebbet fog érni. Ma ez még inkább igaz, amikor keresőmotorokon keresztül kerülnek kiválasztásra az idézendő művek, sokszor anélkül, hogy azokat a szerző olvasta volna.

Az is igaz, hogy egy kisebb országban vagy tudományos közegben mindig szűkebb a potenciális olvasótábor és kisebb a citációk esélye, míg az idézetek száma vagy a Hirsh index

szintén teljesítménymérési mutatók. A nemzetközi publikációs szintéren való megjelenés ráadásul nemcsak egyéni kutatói érdek, hanem az egyetemek nemzetközi rangsorolásának egyik fontos pillére. Az intézmények elvárják a kiemelt értékkel bíró publikációkat és a nemzetközi publikációs törekvéseket kiemelten támogatják.

Ebből adódóan egyrészt egyre nehezebb megtölteni magyar nyelvű tartalommal egy magyar folyóiratot, ha a szerző munkája többet ér akár egy hasonló volumenű kiadványban angol nyelven. Több hazai nyelvészeti folyóirat (pl. Modern Nyelvoktatás, Porta Lingua) a közelmúltban átvált az angol nyelvű cikkek befogadására is magyar szerzőktől. Mi a kezdetektől a szerzőinkre bíztuk a nyelvválasztást. Másrészt nemzetközi téren egyre nagyobb a verseny a minőségi folyóiratokba való bekerülésért, miután ázsiai és más feltörekvő régiókból ugyanazon kevés helyekre pályáznak a szerzők. A nemzetközi publikálási dömping minket szerkesztőként kevésbé érintett, nem özönlenek szerencsére a kínai, indiai és más szerzők, de látszik, hogy inkább külföldön, angolul publikálnak a saját kollégáink is.

Összegezve, a disszemináció angol nyelven a legtöbb tudományterület esetében nagyobb értékkel bír. Nemrég vita indult a magyar publikációs nyelvről az MTA-ban. Kontra (2025) kimutatta, hogy mekkora különbségek vannak az egyes tudományos osztályok között a nagydoktori disszertációk angol-magyar nyelvi arányában. Felhívja a figyelmet nemcsak az MTA-n belüli nyelvpolitikai szabályozás hiányára, hanem az akadémia magyar nyelv támogatásának törekvése és a valós helyzet közötti disszonanciára is.

A publikálás helyének és nyelvének dilemmája mellett a publikálás etikai kérdései és szabályozása is kiemelt változásokon ment keresztül, különösen az utóbbi 2-3 évben, a mesterséges intelligencia-alapú alkalmazások terjedésével (Butson et al., 2024; Fóris, 2022; Schlagwein & Willcocks, 2023). Míg korábban a plágium volt a fő etikai kérdés, mára már a mesterséges intelligenciával támogatott nagy nyelvi modellek (LLM) olyan mértékű változást indítottak el a kutatások megtervezésében, kivitelezésében, az adatok elemzésében és a tanulmányok szövegezésében, hogy a szerzőség kérdése sokszor nehezen követhető. Világszerte, így Magyarországon is igyekeznek az egyetemek és a kiadók etikai szabályokat hozni arra vonatkozóan, hogy mi és hogyan megengedhető, mennyire felismerhető, bár mind a szabályok és irányelvek megszövegezése, mind azok gyakorlati értelmezése nehéz és folyamatos feladat. Ráadásul az tapasztalható, hogy ha születnek is szabályozások, képtelenek lépést tartani a napi gyakorlattal. Például az MTA tudományetikai kódexe 2010-ben jelent meg, ezzel szemben az Európai Tudományos Akadémiák Szövetsége (All European Academies, ALLEA) 2023-ban frissítette a tudományos kutatás etikai szabályait, mely már az MI-re is kitér (ALLEA, 2023).

Míg számos hasznát tapasztalhatjuk az MI-alapú alkalmazásoknak a fordítástól, a forráskezeléstől, az ötletelésen át a nyelvi és stílári finomításig, addig nagyon nehéz meghúzni a határt a rendszerek kiaknázása és az etikátlan túlhasználat között. Kuteeva és Andresson (2024) felhívják a figyelmet arra, hogy az MI-alapú rendszerekből hiányzik többek között a proaktivitás, a metakogníció, a helyi kontextus ismerete és a retorikai rugalmasság, melyet a humán szerzők tesznek hozzá az anyagaik formálásához. Sok tanulmány jelent meg az utóbbi három évben arról, hogy ChatGPT-vel vagy hasonló alkalmazással létrehozott tudományos szöveg mennyire hasonlít a humán írásokra. Ezek többnyire arra a konklúzióra jutottak, hogy jó promptolással lehetséges koherens, pontos szövegrészeket létrehozni, de azok fragmentáltak, élettelenek, kontextus nélküliek és túl általánosak lesznek, különösen, ha belőlük nagyobb egységeket ollóznak össze (Hill-Yardin et al., 2023) és gyakoriak a hibák, valamint a források

kreálása. A bírálóknak és szerkesztőknek komoly feladatuk van abban, hogy egyértelmű visszaélés esetén visszautasítsanak kéziratokat, és bármilyen kérdéses helyzetben felhívják a szerzők figyelmét a pontosításra vagy korrekcióra.

Ráadásul nemcsak egyéni szinten probléma a generatív MI túlzott használata, hanem Kuteeva és Andresson (2024) rámutattak arra is, hogy hamar elindultunk a tudásépítésnek az uniformizálódása felé. Azaz mivel az MI már meglévő szövegek alapján tanul, főként statisztikai összefüggéseken keresztül, ha ezek a szövegek tartalmilag sekélyesek és stílárisan sokszor furcsák, akkor ezek a hiányosságok épülnek be a keresőkbe vagy akár kiadott tartalmakba is. Ennek következtében az MI modellek ezekre a mintákra épülve finomodnak tovább, és az emberek egyre inkább ezt a felszínesebb írás- és gondolkodásformát és nyelvezetet tanulhatják meg. Azaz egyre nehezebb lesz szétválasztani az összefonódó gépi és az emberi szövegeket, szövegrészleteket.

5. Összegzés

Összegzésül elmondhatjuk, hogy egy feladatokkal és tanulással teli tíz év áll mögöttünk szerkesztőként. Az évek során bemutatott témák nagy része olyan kérdéseket vizsgált, melyek ma is relevánsak és sokszor egymásra épültek. A fent vázolt tudományos kutatási gyakorlatokban történő változások biztosan további fejlődést hoznak a folyóirat életében is, melyre nyitott szemmel tekintünk. Végezetül, szeretnénk ezt az alkalmat megragadni arra, hogy itt is megköszönjük szerzőinknek, szakmai támogatóinknak és különösen a lektorainknak a sikeres közös munkát.

Források

- ALLEA (2023). A kutatási integritás európai magatartási kódexe - átdolgozott kiadás, 2023 (magyar). Berlin. <https://doi.org/10.26356/ECOC-Hungarian>
- Butson, R., & Spronken-Smith, R. (2024). AI and its implications for research in higher education: A critical dialogue. *Higher Education Research & Development*, 43(3), 563–577. <https://doi.org/10.1080/07294360.2023.2280200>
- Fóris, Á. (2022). Általános etikai kérdések a fordításkutatásban. In: Klaudy K., Robin E., Seidl-Pécs O. (szerk.). Bevezetés a fordítás és a tolmácsolás kutatómódszertanába I. Általános rész. Budapest: ELTE FTT–MANYE Fordítástudományi Szakosztály. 109–122. <https://doi.org/10.21862/kutmodszertan1/7>
- Frandsen, T. F., Lamptey, R. B., & Borteye, E. M. (2024). Promotion standards to discourage publishing in questionable journals: A follow-up study. *The Journal of Academic Librarianship*, 50(5), 102895. <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2024.102895>
- Frandsen, T. F. (2022). Authors publishing repeatedly in predatory journals: An analysis of Scopus articles. *Learned Publishing*, 35(4), 598–60. <https://doi.org/10.1002/leap.1489>
- Hill-Yardin, E. L., Hutchinson, M. R., Laycock, R., & Spencer, S. J. (2023). A Chat (GPT) about the future of scientific publishing. *Brain, behavior, and immunity*, 110, 152-154.

- Kontra, M. (2025). Az angol nyelv a mai Magyarországon. In: Bodó, Cs., & Szabó, G. (2025). *A szociolingvisztikai kutatás társadalmi hatása* (pp. 287–299). ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/Szociolingvisztika/2024/8122.287>
- Kuteeva, M., & Andersson, M. (2024). Diversity and standards in writing for publication in the age of AI—Between a rock and a hard place. *Applied Linguistics*, 45(3), 561–567. <https://doi.org/10.1093/applin/amae025>
- Lillis, T., Hewings, A., Vladimirov, D., & Curry, M. J. (2010). The geolinguistics of English as an academic lingua franca: Citation practices across English-medium national and English-medium international journals. *International Journal of Applied Linguistics*, 20(1), 111–135. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00233.x>
- MTA (2010). A Magyar Tudományos Akadémia Tudományetikai kódexe. https://mta.hu/data/dokumentumok/bolyai_osztondij/tudomanyetikai_kodex_kgy_201005_04.pdf
- Schlagwein, D., & Willcocks, L. (2023). ‘ChatGPT et al.’: The ethics of using (generative) artificial intelligence in research and science. *Journal of Information Technology*, 38(3), 232–238. <https://doi.org/10.1177/02683962231200411>
- Zakaria, A. & Aryadoust, V. (2024). A scientometric analysis of applied linguistics research (1970–2022): methodology and future directions. *Applied Linguistics Review*, 15(4), 1595–1619. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0210>

Szerzők/List of contributors

Bajnóczi Beatrix a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének mesteroktatója. Publikációinak többsége az idegennyelv-oktatás különböző területeihez kapcsolódik, különösen az olvasott szövegértés fejlesztéséhez, az érettségi és nyelvvizsgára való felkészítéshez, az idősebb korosztály angol nyelvtanulásához, az élményalapú nyelvvoktatás és nyelvtanulás kérdéséhez, valamint az üzleti angol nyelv oktatásához.

Bakti Mária a Szegedi Tudományegyetem JGYPK Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszékének docense. Fordítástudományból doktorált és habilitált. Kutatási területei a tolmácskompetencia, a gépi fordítás utószerkesztése, és a tartalom és nyelv integrálása (Content and Language Integrated Learning, CLIL).

Doró Katalin a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének docense. Doktori fokozatát szókincsvizsgálatokból szerezte, habilitációját az angol mint tudományos nyelv használatáról írta a Szegedi Tudományegyetemen. Kutatási területei a nyelvtanári identitás fejlődése, az angol tanulók szókincshasználata, az angol mint tudományos és publikációs nyelv, az akadémiai tisztesség valamint a nyelvtanulói stratégiák. Az EduLingua alkalmazott nyelvészeti folyóirat főszerkesztője.

Marton Andrea a Debreceni Egyetem Nyelvtudományok Doktori Iskolájának PhD-hallgatója. A nyelvi szorongás témakörében végzett kutatásokat, és továbbra is foglalkozik a témával, hogy különböző nézőpontokból mélyebb betekintést nyerjen. A Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem tanársegédje.

Orosz-Martins Andrea Erzsébet, PhD, a Szegedi Tudományegyetem JGYPK Modern Nyelvek és Kultúrák Tanszékének adjunktusa. Kutatási területei az idegen és második nyelv elsajátítása, az angol nyelv tanításának módszertana, különös tekintettel a tartalom és nyelv integrálására (Content and Language Integrated Learning, CLIL) és a kultúra tanítására.

T. Balla Ágnes a Szegedi Tudományegyetem Angoltanár-képző és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének adjunktusa. Doktori fokozatát a Szegedi Tudományegyetem Angol Alkalmazott Nyelvészeti programjában szerezte. Egyetemi oktatóként legfontosabb feladata az angoltanárszakos hallgatók képzése. Fő kutatási területei a harmadik (és további) nyelvek elsajátítása és tanulása, a multinacionális nagyvállalatok nyelvi menedzselése és a tanárszakos hallgatók szakmai és identitás-fejlődése.