

Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon

A hazai iskolai idegennyelv-oktatásnak hagyományosan kitiüntetett területe a szavak elsajátítása, a szókinccs fejlesztése. A tanulás elengedhetetlen segédeszköze a szótárfüzet, amelybe a tanuló a pedagógus által lényegesnek ítélt szavakat, kifejezéseket gyűjtik. Hogy mi kerül a szótárba, több tényezőtől is függhet. Például a tankönyvkiadók sokszínű ajánlatából választott tankönyvtől,¹ a tanár nyelvtanítási kultúrájától, az úgynevezett kiegészítő tananyagrészekről, szövegektől stb.

Az elmúlt években számos tanulmány vizsgálta és igazolta a szótudás összefüggését az idegennyelv-tanulás eredményességével, a nyelvi készségek fejlődésével (pl. Hu és Nation, 2000; Laufer, 1997; Qian, 1999, 2002; Zareva, Schwanenflugel és Nikolova, 2005). Az általános iskolások nyelvtanulási szokásait (is) vizsgáló kutatások azt mutatják, hogy a szóelsajátítás ellenőrzése, értékelése – jobbára kontextusfüggetlen szódolgozatokban – a legutóbbi időkig is nagy hangsúlyt kapott az osztálytermi folyamatokban (Nikolov, 2008, 2011).

A tantervi ajánlások² csak utalásokat tesznek az elsajátítandó szókinccs jellegére (gyakoribb, mindennapi kifejezések, gyakrabban használt szókinccs stb.), a szótudás szerveződését egyrészt témakörök listájához, másrészt a Közös Európai Referenciakeret (KER, 2002) tudásszintjeihez rendelve szemléltetik, az elsajátítást pedig a kommunikációs készségek (beszédértés és beszéd, olvasásértés és írás) fejlesztésébe integrálják. Ugyanígy a nyelvtanulás eredményességét a tanulás kezdeti szakaszaiban is vizsgáló kutatások (l. pl. Nikolov és Józsa, 2003) a tanulók idegen nyelvi (angol vagy német) szótudását a nyelvhasználati készségek feladataiba ágyazottan, indirekt módon mérték. Valójában tehát a tanulók által elsajátított szótudás méretéről, összetételéről nem rendelkezünk megbízható ismeretekkel.

Kutatásunk fő célja az volt, hogy online diagnosztikus szókinccsteszteket hozzunk létre angolul és németül tanuló hatodikosok számára, valamint a kipróbálás alapján elemezzük (1) a szókinccstesztek működését, (2) az angolul és németül tanuló szókinccsének fejlettségét, (3) az online tesztelési módszer tapasztalatait.

A szóismeret és a szókincs tesztelése

Az elmúlt húsz évben számos kutató vizsgálta az idegen nyelvi szóelsajátítást különböző szempontokból. *Richards* (1976) úttörő tanulmánya óta jelentős mennyiségű cikk született, amelyek elemezték az aktív és passzív szókincs közötti különbségeket, a szókincs és a nyelvi készségek közötti kapcsolatokat, a szógyakorlás szerepét a tesztek összeállításánál, a szótanulás explicit és implicit módját és a szavak tanulásának stratégiáit (*Ellis*, 2012).

A szókincskutatás azért is fontos, mert az értő szóolvasó készség nélkül nem lehet megfelelően feldolgozni a szöveget. *Nation* és *Waring* (1995) megállapították, hogy egy adott szöveg megértéséhez a szavak 95%-át ismerni kell. Ha valaki a szavak több mint 5%-át nem ismeri, akkor komoly akadályokba ütközik és az olvasás nehézkessé válik. Mindezek alapján *Nation* (2001) amellett érvel, hogy az idegen nyelv leggyakoribb 2000 szavát célszerűen, direkt módon el kell sajátítani. Hozzáteszi, hogy az egyik módja a szavak elsajátításának az anyanyelvi megfelelőikkel együtt való tanulás. Szükséges ez azért is, hogy a tanuló szótudása olyan szintre juthasson, amelynek birtokában azután képes lehet az alapszókinccsét akár önállóan is és – az anyanyelvi szóelsajátításhoz hasonlóan – jórészt olvasás révén tovább gyarapítani. *Nagy* (2004) a leggyakoribb 5000 szó ismeretét tekinti az (anyanyelvi) olvasáskészség optimális elsajátítása szóképzéskritériumának, a szövegértő olvasás előfeltételének.

A legtöbb kutató (*Gass*, 1999; *Huckin* és *Coady*, 1999; *Laufer*, 2005; *Nassaji*, 2003) szerint a szókincs elemei az elsajátítás szempontból lehetnek tanítottak és véletlenül elsajátítottak. A tanított szókincs azt jelenti, hogy direkt volt az adott szó tanítása és tanulása. Annak ellenére, hogy *Schmitt* (2008) szerint ez nagyon hosszú időt vehet igénybe, ugyanolyan fontosnak tartja, mint a véletlen elsajátítást. *Lehmann* (2009) szerint a legtöbb kutató a véletlen szóelsajátítást egyfajta mellékterméknek tekinti. Egy tanulmány (*Hulstijn*, *Hollander* és *Greidanus*, 1996) ezt a tanulást szándék nélkül megvalósuló tanulásként említi.

A szótudás mérése, értékelése kapcsán egyesek (pl. *Ringbom*, 1987; *Nation*, 2001) megállapítják, hogy egy szót tudni magában foglal egy sor egymással összefüggő tudásfajta, mint például a szó morfológiai, nyelvtani és jelentéstani tudását. Mások (pl. *Palmberg*, 1987) arra hívják fel a figyelmet, hogy egy szó tudásának sok szintje van, kezdve a felületes ismerettől addig, hogy a nyelvtanuló önállóan tudja a kommunikáció során használni. Érdemes megfigyelni, hogy a tesztek összeállításakor a tesztkészítők egy tudásfajta fókuszálnak: a szó felismerésére, a szó felidézésére, a szóval való asszociációk alakítására vagy akár a produktív szóhasználatra.

Read (2000) határozottan azt az álláspontot képviseli, hogy a szó felismerésének a képességét nem lehet azzal egyenlőnek tekinteni, hogy a tanuló bizonyos szavakat szövegben tud használni. Ezt a nézetet *Read* és *Chapelle* (2001) fejt ki, azt javasolva, hogy szavak ismeretének tesztelésében túl kell lépni azon, hogy a szó felismerését mérjük meg, és hogy a teszteknek pozitív visszahatást kell gyakorolniuk a tanításra és a tanulásra (*Vigh*, 2005). Sokan érvelnek amellett (pl. *Laufer* és *Nation*, 1995; *Henriksen*, 1999; *Nassaji*, 2003), hogy a szóismeret mérésének a validitás szempontjából leginkább szövegbe ágyazottan kell történnie. *Schmitt* (1999) kutatásában azt találta, hogy a tanulók a szöveggörnyezetben előforduló szavak jelentését tudták, viszont ugyanazokat az itemeket szövegtől izoláltnál már nem ismerték fel. Ugyanakkor nem biztos, hogy így ugyanazt mérjük, amit mérni akarunk, mivel lehet, hogy a szótudás helyett a kikövetkeztetés képességét teszteljük.

Ami a forma és a jelentés kapcsolatát illeti, a szóismeret sokkal több, mint a forma és a jelentés kapcsolatának megértése. Mindazonáltal a legtöbb teszt vagy a szó felismerését, vagy a produktív használatot méri, integrált teszt mind ez idáig még nem született.

Henriksen (1999) a szótudás háromdimenziós modelljében részleges és precíz (partial – precise), felszínes és mély (shallow – deep), valamint passzív és aktív (receptive – productive) szóismeretet különböztet meg. *Nation* (1990) nem háromdimenziós modellét alkot, hanem nyolc kategóriát állít fel, ebben a szóismerethez hozzátartozik a szó (1) elhangzó alakja, (2) leírt alakja, (3) nyelvtani viselkedése, (4) más szavakkal való előfordulása, (5) gyakorisága, (6) stilisztikai értéke, (7) jelentése és (8) más szavakkal való asszociációi. *Bogaards* (2000) hasonló kategóriáiban a következő szempontok találhatók: szóalak, jelentés, morfológia, mondattan, kifejezések és társalgásban való használat.

Jelenlegi tanulmányunkban megkülönböztetjük a szóismeret receptív és produktív szintjét, ezekre a passzív, illetve az aktív szóismeret (szókinccs) kifejezéseket használjuk. Megkülönböztetjük továbbá a szókinccs terjedelmét (size) és mélységét (depth). Ezek a szempontok már korábbi hazai kutatásokban is használatosak voltak (pl. *Vidákovich és Cs. Czachesz*, 2006). A terjedelem a szókinccs kvantitatív jellemzője, a mélység pedig a szókinccs kvalitatív tulajdonságát jelenti.

Papír- és számítógép-alapú szókinccstesztek

Az elmúlt harminc évben számos szókinccsmérő teszt született, különböző elméleti keretek alapján. Léteznek olyanok, amelyek kizárólag a passzív szókinccset mérik, és vannak kísérletek az aktív szókinccs mérésére is. Találunk olyan kutatásokat is, melyekben összehasonlították a tanulók passzív és aktív szókinccsét. Pl. *Waring* (1997) kimutatta, hogy a passzív szókinccs jóval nagyobb, mint az aktív. A tesztek az ezredfordulóig papír-ceruza alapon működtek, de mostanában megjelentek ezek online változatai is. Jellemző a szókinccstesztekre, hogy a szavakat valamilyen korpuszból állítják össze szógyakorisági rangsorok alapján.

A szókinccsmérések két egymástól élesen eltérő koncepció alapján történnek. Az egyik szerint a szókinccset szövegtől függetlenül tesztelik, a másik szerint pedig szövegbe ágyazottan zajlik a szókinccsmérés. *Read* (2000) a szókinccsmérés három dimenzióját különbözteti meg, ezek szerint a tesztelés lehet diszkrét vagy beágyazott (discrete – embedded), szelektív vagy nem szelektív (selective – comprehensive), kontextus-függő vagy kontextus-független (context-dependent – context-independent). A diszkrét – beágyazott ellentét azt jelenti, hogy a teszt csak szókinccset hivatott mérni, vagy pedig egy nagyobb feladatsor része, mint például a nemzetközi TOEFL vizsga. A szelektív – nem szelektív megkülönböztetés arra utal, hogy csak egy körülhatárolt szóismeretet mérünk, vagy pedig a szóismeret összes aspektusát, olvasott és hallott, írott és beszélt formában. A kontextusra vonatkozó dimenzió pedig arra vonatkozik, hogy a tanulónak a kontextus ismeretében vagy anélkül kell a megfelelő választ megadnia.

Lauffer és mtsai (2004) szerint a szóismeretet mérő tesztek összeállításánál azt is figyelembe kell venni, hogy a tanuló milyen módon tudja megoldani az adott feladatot. Az aktív és passzív szóismeret mellett a feladat kérhet felidézést (recall) és felismerést (recognition). Ezekből négy párosítás adódik, aktív felidézés, passzív felidézés, aktív felismerés és passzív felismerés útján lehet megoldani a feladatot. A szókinccsmérések jellemző módszereit néhány gyakran használt szókinccsteszt példáján mutatjuk be.

A Vocabulary Levels Test (VLT) passzív szóismeretet, szókinccsterjedelmet mér, *Nation* (1990) dolgozta ki és *Schmitt*, *Schmitt* és *Clapham* (2001) validálták. A tanuló hat szót kap, melyek mellé három meghatározást adnak meg, ezekhez kell párosítani a megfelelő szót. A szavakat korpuszokból, öt szintről választják, az első 1000, 2000, 3000, 5000 és 10000 gyakorisági körből.

A Vocabulary Knowledge Scale (VKS) passzív és aktív szóismeretet, valamint szókinccsmélységet is vizsgál, *Paribakht* és *Wesche* (1997) dolgozta ki. A teszt első négy

szintjén passzív tudásra van szükség, ugyanakkor az ötödik szintnél már alkalmazni kell a szót mondatban, ez aktív szóismeretet igényel. A tanuló minden egyes itemnél egy ötfokú skálán („Nem emlékszem, hogy valaha láttam volna ezt a szót.” ... „Tudom használni ezt a szót mondatban: ...”) jelöli meg a megfelelő fokozatot, és kap ennek alapján pontokat 1-től 5-ig. Ennél a tesztnél is több fajta korpuszból lehet az itemeket kiválasztani addig a szógyakoriságig, ameddig mérni akarjuk a szóismeretet.

A Productive Vocabulary Levels Test (PVL) az aktív szókincset méri, *Laufer és Nation* (1995) dolgozta ki és validálta. A tanuló mondatokat lát, melyekben a mérni kívánt szóból eltávolítottak betűket. A kontextus alapján fel kell ismerni a szót, és be kell írni a hiányzó betűket. A szavak kiválasztása hasonlóan történik, mint a VLT esetében.

A Word Associates Test (WAT) passzív szókincset vizsgáló szóasszociációs tesztet *Read* (2000) fejlesztette ki, a szókincs terjedelmére összpontosít. A tanulóknak a megadott szót kell párosítania két táblázatban

A Word Associates Test (WAT) passzív szókincset vizsgáló szóasszociációs tesztet Read (2000) fejlesztette ki, a szókincs terjedelmére összpontosít. A tanulóknak a megadott szót kell párosítania két táblázatban levő szavakkal. Az első táblázatban melléknevek, a másodikban főnevek vannak. Vagy szintagmatikus, vagy paradigmikus asszociációval kell megtalálni a megfelelő szót. Ennél a tesztnél is gyakorisági rangsor alapján választják ki a szavakat, elsősorban a magas gyakorisági rangszámmal rendelkezőket.

levő szavakkal. Az első táblázatban melléknevek, a másodikban főnevek vannak. Vagy szintagmatikus, vagy paradigmikus asszociációval kell megtalálni a megfelelő szót. Ennél a tesztnél is gyakorisági rangsor alapján választják ki a szavakat, elsősorban a magas gyakorisági rangszámmal rendelkezőket.

Végül a Yes-No Test (YNT) passzív szóismeretet mér, *Meara* (1989) dolgozta ki. Ez nem az egyedüli Yes-No teszt, azonban ez vált népszerűvé. A tanulók egy szólistát kapnak, és be kell jelölniük, hogy azon szerintük melyek valós, létező angol szavak. Álszó bejelöléséért pontlevonás jár. A teszt az első 10000 gyakorisági rangszámú szó ismeretét méri. *Cameron* (2002) a YNT-t és a VLT-t ugyanazon a mintán vette fel, és azt találta, hogy a VLT megbízhatóbb mérőeszköz a receptív szótudás mérésére.

A felsorolt tesztek eredetileg papíralapú eszközök voltak. Ma már a VLT, a PVL és a WAT is kitölthető online felületen is. A VLT online változatán kívül *Laufer és Nation* (2001) a teszt módosított, VORST (Vocabulary Online Recognition Speed Test) elnevezésű online változatát is kidol-

gozta, mellyel a szavak felismerésének sebessége is vizsgálható.

Online teszt a CATSS (Computer Adaptive Test for Size and Strength) is, melyet *Laufer és mtsai* (2004) fejlesztettek ki. A feladatok megoldásához szükséges szint az aktív felidézéstől a passzív felismerésig terjed, egy-egy szó esetén az első a legnehezebb, az utolsó a legkönnyebb. A VLT-hez hasonlóan öt szintről válogatják a szavakat, az első 1000, 2000, 3000, 5000 és 10000 gyakoriságig, mindegyik szintről 30-30 szót. A teszt adaptív abból a szempontból, hogy ha a tanuló aktív felidézéssel megoldja az itemet, akkor könnyebb változatban már nem kapja ugyanazt a szót. De ha az itemet nem tudta aktív felidézéssel megoldani, akkor azt egy könnyebb változatban, pl. passzív felidézésszinten újra megkapja.

További online teszt a Lex-30, mely aktív szókinccset mér, *Fitzpatrick és Meara* (2008) fejlesztette ki. A teszt kitöltője ingerszavakat kap, melyek mellé négy szót kell beírnia, amelyekről azt gondolja, hogy párosíthatók vele. *Meara* munkatársaival számos más online tesztet is kidolgozott, pl. X_Lex (*Meara és Milton*, 2003), Y_Lex, Eurocenters (online Yes-No Test).

Az angol és német nyelvi szókincs az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszában

Szókinccsmérő tesztjeink fejlesztésének első lépéseként fel kellett tárnunk, hogy a tanulók az idegen nyelvek tanulásának kezdeti szakaszában milyen elvárható szótudásra tesznek szert. A vizsgálat a legnagyobb arányban oktatott idegen nyelvekre, az angolra és a németre terjedt ki. Egyrészt arra a kérdésre kerestünk választ, (1) hogyan határozható meg a mérendő szókincs nagysága, és (2) milyen belső (tudásszintbeli, szófaji) szerveződést mutat a szólista. Kíváncsiak voltunk továbbá arra is, hogy (3) milyen hasonlóságok és különbségek mutatkoznak az azonos elveket követve kialakított angol és a német nyelvi szólisták jellemzői között.

A tantervi ajánlások nem adnak útmutatót a módszeres szókincsfejlesztésre, az alap-szókincs elsajátítására nézve. *Nikolov* (2011) rámutat arra, hogy a tantervi szabályozás egyébként is meglehetősen bizonytalan vagy ellentmondásos mind a nyelvtudás mibenlétének leírását, az idegennyelv-tanulás céljainak kijelölését, a fejlesztési feladatok meghatározását, mind pedig a követelmények megfogalmazását illetően. A *Nemzeti alaptanterv* (2007) szerint a 6. évfolyamosok megközelítik vagy elérik a *KER* (2002) szerinti A1-es tudásszintet, de kutatások bizonyítják, hogy jelentős azoknak a tanulóknak a száma, akiknek a tudása ezt a szintet meg is haladja (*Nikolov*, 2011).

A mérendő szavak listájának kialakításakor egyaránt támaszkodtunk angol és német nyelvi szógyakorisági listákra és a *KER* (2002) szintleírásaira. A célunk az volt, hogy a két nyelv esetében azonos kiválasztási elvek alapján, a tantervi ajánlásokra is tekintettel meghatározzuk az A1–A2 tudásszinten releváns alapszókinccset.

Angolból a nyelvi szinteket az English Vocabulary Profile (EVP)³-ból, a szógyakoriságot a British National Corpus (BNC)⁴ alapján létrehozott szógyakorisági rangsor (leírásáról l. *Kilgarriff*, 1997) és a Corpus of Contemporary American English (COCA)⁵ alapján létrehozott szógyakorisági lista felhasználásával választottuk ki. A COCA-lista aktuálisabb, nagyobb korpuszra épül, a két lista ugyanakkor egymásnak jól megfeleltethető. A kiválasztott A1-es és A2-es szintű szavaknál magas a rangkorreláció ($r=0,93$; $p<0,01$). A két lista együttes alkalmazását a mérendő szavak rétegének pontosabb körülhatárolása érdekében tartottuk indokoltnak.

Németből a nyelvi szinteket a Profile Deutsch (*Glaboniat, Müller, Rusch, Schmitz és Wertenschlag*, 2005), a szógyakoriságot *Tschirner* (2008) szógyakoriságon alapuló tematikus szógyűjteménye alapján állapítottuk meg. Kiegészítő forrásként a Deutscher Wortschatz-Portal (DWP)⁶ előfordulási gyakorisági osztályait vettük figyelembe. A *Tschirner*-gyűjtemény ugyanis nem tartalmaz olyan származékszókat (összetett vagy képzett alakokat), amelyek azonban feltételezhetően releváns elemei a tanulók szókincsének, tehát mérendőek lehetnek.

A nyelvi szintek (A1 és A2) és a gyakorisági adatok összevetése angolból (a leggyakoribb 5000 szóból) kb. 1200, németből (a leggyakoribb 4000 szóból, illetve a 20-as gyakorisági osztályig) kb. 1000 szót eredményezett. A mérendő szókincs meghatározása céljából elvégeztük a szólisták több szempontú korrekcióját, amelynek során töröltünk minden, a 6. évfolyamos tanulók szókincsé szempontjából irreleváns szót, továbbá azokat a szavakat is, amelyeknek az elsajátítása a tervezett mérőeszközzel vélhetően nem

értékelhető. Ezért pl. kivettük a listákból azokat a szavakat, amelyeknek a képi szemléltetése akadályokba ütközik. Az elvégzett korrekciók után a listák azt mutatták, hogy a releváns szókincs angolból a 2000-es gyakorisági rangszámig, németből pedig a 3000-es gyakorisági rangszámig, illetve a 13-as gyakorisági osztályig sűrűsödik, az ennél ritkább előfordulású szavak aránya a listákban minimális, ezeket a mérésből kihagytuk. Így mindkét nyelvből mintegy 600 szavas listát kaptunk.


A szólisták meghatározásakor a két nyelvből azonos kiválasztási elveket követtünk azzal a céllal, hogy az angol és német nyelvi mérendő szókincs a legnagyobb mértékű egyezést mutassa, lehetővé téve az angolul vagy németül tanulók szókincsének összehasonlító vizsgálatát. Ennek megfelelően mindkét listában a tudásszintek (A1 és A2) aránya 50-50%. A szólisták szófaji és a jelentésbeli szerveződésükben – az angol és a német nyelv egyedi jellemzőinek is köszönhetően – kisebb-nagyobb eltéréseket mutatnak. Mindkettőben a főnevek és az igék fordulnak elő a legnagyobb számban, a két elsődleges szófaji csoportba tartozó szavak lefedik az angol lista 67%-át, illetve a német lista 70%-át. 60% olyan szójelentés van a kiválasztott szókincsben, amelynek az angol és a német nyelvi megfelelője egyaránt szerepel a listákban. Ezek közül 40% szónak a szintbeli besorolása (A1 vagy A2) is megegyezik. Az angol és német nyelvi listaszavaknak mintegy 37%-a pedig minden szempontból egyezést mutat: azonos jelentéssel bírnak, ugyanahhoz a tudásszinthez tartoznak és azonos az előfordulási gyakoriságuk is a két nyelvből. Az így kiválasztott szókincs – ekvivalens tesztváltozatok alkalmazásával – módot ad arra, hogy az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszában lévő 6. évfolyamos tanulók angol vagy német nyelvi szóelsajátításáról adatokat kapjunk, és a két nyelvből kapott eredményeket összevethessük.

Az online diagnosztikus szókincesztek összetétele

A tesztek összeállításához 216 szót választottunk, amelyeknek a két nyelvből azonos a jelentésük, a nyelvi szintjük, valamint hasonló gyakorisági rangszámmal rendelkeznek. A tesztfeladatok a szóismeret passzív felismerési szintjére épültek, a vizuális input módszerét alkalmazták. A vizuális input alkalmazása nem új a szókincsvizsgálatokban, sem külföldön, sem itthon (pl. *Dunn és Dunn, 1959; Nagy, 2004*), kutatásunkban az alkalmazását különösen indokolta és segítette az online tesztelési technika. Tesztjeinkben a szavakat feladatonként négyes csoportokban egy-egy képhez rendeltük. A képeknek két típusát különböztettük meg: az egyszerű képek egy vagy több statikus tárgyat vagy személyt ábrázolnak, míg az összetett képek egy tárgyat és egy folyamatot, vagy egy személyt és/vagy állatot, valamint egy cselekvést jelenítenek meg. A tanulóknak a kép mellett felsorolt szavakról egyenként kellett döntenüik, hogy a szavak illeszkednek-e a képhez vagy nem.

Az 1. táblázat egy angol és német feladatban szereplő komplex képet és a hozzá rendelt szavakat, valamint azok jellemzőit mutatja. A feladatban szereplő vizuális input először kereséseket indít el a tanulók mentális lexikonában, hogy ezután a diákok a keresés eredményeit összehasonlítsák a megadott szavakkal. A tanulóknak az a feladatuk, hogy azonosítással (animal, Tier) vagy következtetéssel (see, sehen, illetve small, klein) állapítsák meg, hogy az adott szó illik-e a képre vagy nem. A döntések ellenőrzése az itemek és a kép összehasonlítása alapján történik. Azonosításkor – a) item – a helyes válasz egyértelműen megjelenik a képen (pl. tárgy, állat vagy folyamat neve), következtetéskor a tanulóknak a kép egy vagy több részlete – d) item –, a képen ábrázolt szituáció és tevékenység – c) item – alapján kellett a szót kiválasztani. Alapelv volt, hogy olyan módon rendeljük a helytelen választ – b) item – a képhez, hogy arra semmi ne utaljon.

1. táblázat. Példa azonos paraméterekkel rendelkező angol és német feladatra

Kép	Szavak		Megoldás	Művelet	Szint	Gyakorisági rangszám		
	Angol	Német				BNC	COCA	Tsch.
	a) animal	a) Tier	1	a	A1	671	729	627
	b) neighbour	b) Nachbar	0	-	A2	1881	1446	1564
	c) see	c) sehen	1	k	A1	51	67	81
	d) small	d) klein	1	k	A1	183	203	114

Jelölések: Megoldás: '1' – helyes, '0' – helytelen válasz. Művelet: a helyes válaszhoz kapcsolódóan 'a' – azonosítás, 'k' – következtetés. Gyakorisági rangszám: 'BNC' – British National Corpus (Kilgarriff, 1997); 'COCA' – Corpus of Contemporary American English (Davies és Gardner, 2010); 'Tsch.' – Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen (Tschirner, 2008).

Az azonos paraméterekkel rendelkező angol és német szavakból összesen 54 feladatot állítottunk össze, melyeket nyelvenként három tesztváltozatba rendeztünk, minden tesztváltozat egyenként 18 feladatot és 72 alternatív választásos itemet tartalmaz. A tesztváltozatok felépítését a 2. táblázat mutatja. A három angol és a három német tesztben megegyezik a kiválasztott szavak nyelvi szintje, azonos a műveletek és a helyes és helytelen válaszok száma. Törekedtünk arra, hogy szófajok és szógyakoriság szerint a szavak azonos mennyiségben jelenjenek meg a tesztekben, de nem ez volt az elsődleges szempont, hanem hogy item-, művelettípus és nyelvi szint szerint a két nyelven a három tesztváltozat szerkezetében ekvivalens legyen.

2. táblázat. Az angol és a német tesztváltozatokba került szavak megoszlása

Kategória	Típus	Tesztváltozat		
		1.	2.	3.
Item	helyes válasz	50	50	50
	helytelen válasz	22	22	22
Művelet	azonosítás	22	22	22
	következtetés	28	28	28
Szint	A1	48	48	48
	A2	24	24	24
Szófaj	főnév	34	32	32
	ige	10	16	17
	egyéb	28	24	23
Szógyakoriság	1–300	28	22	24
	301–1000	27	23	23
	1001 felett	17	27	25

A tesztek összeállításának további szempontja az volt, hogy feladattípusok szerint is azonos legyen a tesztek felépítése. Ezért a három tesztben összesen hat olyan feladat van, amelyben egy szó illik a képre, 12 feladat, amelyben kettő, és 24, amelyben három. A feladatok közül 12-ben mindegyik szó helyes válasz, és egyik teszt sem tartalmaz olyan feladatot, amelyben egyik szó sem illik a képre. Az egyes tesztek úgy állítottuk össze, hogy feladattípusok szerint és azok sorrendjében is azonos szerkezetűek legyenek.

A vizsgálatunkban részt vevő nyolc iskolában a hatodikos tanulók két vagy három éve, heti három órában tanulják az angolt vagy a németet. A mintát 127 angolul és 93 néme-

tül tanuló hatodikos alkotta. Az adatfelvételre 2012 októberében, az eDia online felületen keresztül került sor, a tanulók 45 perces tanórai időkeretben töltötték ki a tesztek. A tesztekbe a feladatok elé egy mindkét nyelv esetében azonos tartalmú instrukciós oldal került, mely bemutatta a tesztekben található feladatok típusait és szemléltette a válaszadás módját (1. ábra).

Figyeld meg az alábbi példákat!

Lehet, hogy mind a négy szó jelentése illik a képre, és ezért mind a négy szó mellett az "igen" gombra kell kattintanod, de az is lehet, hogy egyes szavaknál az "igen"-t, másoknál pedig a "nem"-et kell megjelölnöd.



- friend igen nem
- fun igen nem
- group igen nem
- laugh igen nem



- close igen nem
- learn igen nem
- pepper igen nem
- tired igen nem



- bottle igen nem
- break igen nem
- invite igen nem
- ship igen nem

1. ábra. Az angol szókincesztekhez készült instrukciós oldal

Az adatelemzés első fázisában azt vizsgáltuk, hogy az ekvivalens tartalmú, szerkezetű és feladattípusú tesztek nyelvenként hasonló teszteredményeket adnak-e. Ezt követően elemeztük az angol és a német nyelvi tesztben megjelenő különbségeket a teszt egészén, majd a feladattípusok szintjén. Végül a tanulók szókincsében megjelenő különbségeket a szavakhoz tartozó műveletek, szintek, szófajok és a szógyakoriség szerint vizsgáltuk.

Az angol és a német szókincesztek eredményei

A 3. táblázat tartalmazza a tesztváltozatok alapstatisztikai adatait. Bár a tesztekhez készített adatfelvételi útmutatóban azt kértük, hogy a tanárok mindhárom tesztet azonos arányban töltsék ki a tanulócsoportokban, mégis többen használták az első tesztet. Ez azt eredményezte, hogy angolból az 1. tesztváltozathoz tartozó elemszám a másik kettőhöz képest kétszeres. Németből ez a probléma kevésbé markánsan jelent meg. A tesztek reliabilitása elfogadható, bár angolból a 2. teszté alacsonyabb, ami a kisebb szórásból adódhat. Angolból a három tesztváltozat átlaga nem különbözik szignifikánsan egymástól, de az 1. és a 2., valamint az 1. és a 3. tesztváltozat szórásában van szignifikáns különbség ($F_{1,2}=11,63, p<0,01$; $F_{1,3}=6,38, p<0,05$), ennek oka a jelentősen eltérő elemszám is lehet. Németből a három tesztváltozat sem az átlagban, sem a szórásban nem különbözik szignifikánsan.

3. táblázat. A három tesztváltozat jellemzői angolból és németből

Kategória	Angol			Német		
	1.	2.	3.	1.	2.	3.
Itemszám	72	72	72	72	72	72
Elemiszám	69	31	27	37	35	21
Cronbach-alfa	0,92	0,70	0,77	0,87	0,89	0,75
Átlag (%p)	71	73	73	58	60	60
Szórás (%p)	16	9	10	15	15	11

A 4. táblázat feladat- és képtípusonként mutatja az eredményeket. A három tesztváltozat között egyik nyelv esetében sem találunk szignifikáns különbséget sem a feladatok ($F_{\text{angol}}=0,38$, $p>0,05$; $F_{\text{német}}=0,31$, $p>0,05$), sem a képek típusa szerint ($t_{\text{angol}}=0,60$, $p>0,05$; $t_{\text{német}}=0,33$, $p>0,05$). Az adott nyelven belül a hasonló testszerkezet ekvivalens tesztek eredményezett.

4. táblázat. A feladatok nehézségének átlaga és szórása angolból és németből (%p)

Kategória	Típus	Feladatok száma	Angol		Német	
			átlag	szórás	átlag	szórás
Feladattípus	1 szó illik a képre	6	73	11	59	10
	2 szó illik a képre	12	74	6	58	10
	3 szó illik a képre	24	72	10	61	10
	4 szó illik a képre	12	70	11	60	10
Képtípus	egyszerű kép	20	73	9	59	10
	összetett kép	34	71	10	60	9

A 3. táblázat eredményei alapján a három szerkezetében és empirikusan is azonos teszt között az angol teljesítmények 12–14 százalékponttal szignifikánsan magasabbak, mint a német eredmények ($t_1=3,89$; $t_2=4,08$; $t_3=4,09$; mindhárom esetben: $p<0,001$). A 2. tesztváltozat szórásában is jelentős különbséget találtunk ($F=4,94$; $p<0,05$). A két nyelvben ekvivalensen működő feladat- és képtípusoknál az angol teljesítmények 10–16 százalékponttal magasabbak, mint a német eredmények (4. táblázat). A különbség az első feladattípusnál $p<0,05$, míg a többinél és a képtípusoknál $p<0,001$ szinten szignifikáns. Az azonos tartalmú és szerkezetű tesztek a két nyelv esetében eltérő nehézségűek voltak az angolul és németül tanulók számára.

A három tesztváltozat 54 feladatából 27-nél azonosítható szignifikáns különbség. Ezekben az esetekben az angol átlageredmények szignifikánsan magasabbak a német eredményeknél. Ez az egyes feladatokon belül a hasonló gyakorisági rangszámú, azonos nehézségi szintű és szófajú szavak megoldottságának különbségeiből adódik. A továbbiakban ezért ezeket részletesen elemezzük. Először százalékban kifejezve kiszámoltuk az egyes itemek átlagos nehézségét, ezeket az egyes szavakhoz rendeltük és a továbbiakban ezekkel végeztük az elemzéseket.

Az 5. táblázat az egyes itemek nehézségének átlagát és szórását mutatja különböző kategóriák szerint. Ezek alapján a helyes és a helytelen válaszok megoldottságának átlagában sem angolból ($t=0,21$, $p>0,05$), sem németből ($t=1,78$, $p>0,05$) nem volt szignifikáns különbség. A műveletek szerint mindkét nyelvből a tanulók az azonosításnál szignifikánsan jobb eredményt értek el, mint a következtetésnél ($t_{\text{angol}}=3,45$, $p<0,01$; $t_{\text{német}}=2,19$, $p<0,05$). Ennek hátterében elsősorban az áll, hogy szófajok szerint jelentős különbségek vannak a tanulók szókincsében mindkét nyelvből. Az angol és német nyelvet tanulók az azonosítási művelethez tartozó főneveket – a főként következtetési műve-

lletel vizsgálható – igéknél és egyéb szófajoknál jobban ismerik ($F_{\text{angol}}=8,61$, $p<0,001$; $F_{\text{német}}=8,99$, $p<0,001$). A KER szintrendszere alapján mindkét nyelvre jellemző, hogy az A1 nyelvi szinten lévő szavakat a diákok jobban ismerik, mint az A2 szintű szavakat ($t_{\text{angol}}=6,11$, $p<0,001$; $t_{\text{német}}=7,34$, $p<0,001$). A tanulók szókincsének mennyiségét a szógyakorosság alapján is megvizsgáltuk, ehhez három egyenlő elemszámú csoportot hoztunk létre. Eszerint nem találtunk szignifikáns különbséget sem angolból ($F=0,71$, $p>0,05$) sem németből ($0,59$, $p>0,05$). Szignifikáns összefüggést sem azonosítottunk a szógyakorosság és a tanulók angol, illetve német teszten elért teljesítménye között (mindkét esetben: $r=0,1$, $p>0,05$). Úgy tűnik, hogy a vizsgált angol és német alapszókincs szógyakorosság szerint egységes, a különbségek szófajok és szintek szerint jelennek meg.

5. táblázat. Az itemek nehézségének átlaga és szórása angolból és németből (%p)

Kategória	Típus	Szavak száma	Angol		Német	
			átlag	szórás	átlag	szórás
Item	helyes válasz	150	72	22	61	22
	helytelen válasz	66	72	11	56	11
Művelet	azonosítás	66	79	21	65	20
	következtetés	84	67	21	58	22
Szófaj	főnév	98	78	18	65	20
	ige	43	66	20	56	19
	egyéb	75	68	18	54	16
Szint	A1	144	78	16	65	18
	A2	72	61	20	48	15
Szógyakorosság	1–300	74	74	18	60	18
	301–1000	73	70	20	58	20
	1001 fölött	69	73	19	61	19

Ha kategóriánként hasonlítjuk össze az angol és a német eredményeket, az itemek nehézségének átlaga angolból 10–14 százalékpontos szignifikánsan (általában $p<0,001$) magasabbak, mint németből. A három tesztváltozatban szereplő szavakból 62-nél (29%) találtunk szignifikáns különbséget (24 szónál $p<0,001$), három szó kivételével az angol eredmények voltak magasabbak.

Az online tesztelés tapasztalatai

A vizsgálat célja a szókincsmérő tesztek fejlesztésén kívül az is volt, hogy tapasztalatokat szerezzünk az online tesztelés működéséről, és ezeket felhasználjuk a módszer továbbfejlesztése során. A szókincsvizsgálatok területén az online tesztelést többen alkalmazták már (*Laufer és Nation, 2001; Laufer és mtsai, 2004; Fitzpatrick és Meara, 2008*), ezekről a tanulmány első részében tettünk említést. Hazai viszonylatban azonban eddig nem voltak ilyen előzmények. Kutatásunkban az online tesztelés kedvező feltételeket adott a vizuális input, a képes feladatok alkalmazására, és a szókincsmérő feladataink zárt, párosításos technikája is könnyen megvalósíthatónak bizonyult az eDia online felületen. Az eDia rendszer regisztrálta a tesztmegoldók által megtekintett képernyőket és az azok tanulmányozásával eltöltött időket, ezzel lehetővé vált a tesztelési folyamat történéseinek bizonyos mértékű elemzése.

Az online tesztelés folyamatának vizsgálata során feltételeztük, hogy (1) az angolul és a németül tanuló hatodikosok hasonló tesztmegoldó viselkedést mutatnak, azaz hasonló

mennyiségű időt töltenek az instrukciók tanulmányozásával és a feladatok megoldásával, továbbá hogy (2) az instrukciókat hosszabb ideig tanulmányozók mindkét nyelvből jobb eredményt érnek el a szókincsteszten. Az első feltételezésünk azon alapult, hogy a két csoport azonos évfolyamra járó, a nyelvet azonos ideje és azonos óraszámú tanulókból állt. A második feltételezésünk pedig arra épült, hogy az online tesztelés és a feladattípus viszonylagos újdonsága miatt az instrukciók és a példák figyelmesebb tanulmányozása jobb teljesítményekhez vezethet.

A 6. táblázat az angol és német tesztek megoldók instrukciók tanulmányozásával és feladatmegoldással töltött idejének átlagát és szórását mutatja. Az eredmények szerint a tanulók mindkét nyelv esetében viszonylag rövid időt fordítottak a teszt kitöltésére, az átlagos megoldási idő az angol esetében kb. 4, a német esetében kb. 4,5 perc volt, de 8–10 perc alatt kevés kivétellel mindenki befejezte a teszt kitöltését. A két nyelv között csak az instrukciók tanulmányozásával töltött időben volt szignifikáns különbség ($p=0,016$), a feladatmegoldásra fordított időben nem ($p=0,327$). A német nyelvet tanulónak valamivel több időre volt szükségük az instrukciók tanulmányozásához és így a teszt kitöltéséhez is.

6. táblázat. Az instrukciók tanulmányozásával és a feladatmegoldással töltött idő (másodperc)

Idő	Angol		Német	
	átlag	szórás	átlag	szórás
Instrukció-tanulmányozás	85	54	104	62
Feladatmegoldás	148	62	160	93

Az eDia-ban rögzített adatok alapján azt is elemeztük, hogy milyen stratégiák alkalmazásával történt a tesztek kitöltése. Mérésünkben a tesztelési folyamat úgy volt szabályozva, hogy nem volt válaszkényszer, a kitöltő bármikor átléphetett itemeket, illetve bármikor visszaléphetett a tesztben. Megvizsgáltuk, milyen utakat jártak be a tanulók, visszalétek-e és hova, illetve hogyan folytatták a tesztkitöltést. Sajnos az alacsony mintaelemszámok miatt ezek az eredmények csak hozzávetőlegesek, a tesztkitöltési stratégiákról egy nagyobb mintás elemzés adhat pontosabb képet.

Megállapítható, hogy a tanulók nagyobb része valamilyen formában élt a visszalépés lehetőségével. Gyakori stratégiának találtuk a „rövid” visszalépést, mely esetén a tanuló egy-három képernyővel (feladattal) lépett vissza, és onnan folytatta a tesztkitöltést. Ritkábban fordult elő a „hosszú” visszalépés, amikor a tanuló több képernyővel is visszalépett. Ezek a stratégiák feltehetően a feladatmegoldó gondolkodás folyamatait, újabb ötletek érvényesítését vagy korábbi megoldások korrekcióját jelzik. Nem gyakori, de jellegzetes stratégia volt a „teljes” visszalépés, melynek során a tanuló egészen az instrukciós oldalig visszalépkedett, ott eltöltött bizonyos időt, majd újra indult a tesztkitöltésben.

Végül megvizsgáltuk, hogy az instrukciók tanulmányozásával vagy a feladatok megoldásával töltött idő összefügg-e a teljesítményekkel. Előzetes várokozásunkkal ellentétben csak a németül tanulók esetében, és csak a feladatmegoldásra fordított idő és a teszteredmény között találtunk szignifikáns korrelációt ($r=0,239$, $p<0,05$), az instrukciók tanulmányozásával töltött idő és a teszteredmény között a németesek esetében sem volt szignifikáns kapcsolat.

Összegzés, következtetések

Kutatásunk célja az angolul és németül tanuló hatodik évfolyamos diákok szókincsének vizsgálata, illetve a diákok szókincsében megjelenő hasonlóságok és különbségek elemzése volt. E célok elérése érdekében a mérendő szavak listáját a tantervi ajánlá-

Kutatásunk célja az angolul és németül tanuló hatodik évfolyamos diákok szókincsének vizsgálata, illetve a diákok szókincsében megjelenő hasonlóságok és különbségek elemzése volt.

E célok elérése érdekében a mérendő szavak listáját a tantervi ajánlások alapján hoztuk létre, a tanulók szókincsének mennyiségét vizuális input segítségével vizsgáltuk. Az angol és a német alapszókincs méréséhez azonos jelentésű, nehézségű és hasonló szógyakorisággal rendelkező szavakat választottunk, és ezeket ekvivalens szerkezetű online tesztekbe rendeztük.

sok alapján hoztuk létre, a tanulók szókincsének mennyiségét vizuális input segítségével vizsgáltuk. Az angol és a német alapszókincs méréséhez azonos jelentésű, nehézségű és hasonló szógyakorisággal rendelkező szavakat választottunk, és ezeket ekvivalens szerkezetű online tesztekbe rendeztük.

Eredményeink szerint a vizuális inputra épülő teszthez mindkét nyelvből megbízhatóan mérjük a tanulók alapszókincsét. Az adott nyelven belül a hasonló teszt szerkezet ekvivalens teszteket eredményezett. Ugyanakkor az ekvivalens felépítésű, párhuzamos szókincstesztnek nehézsége hasonló mintán angolból és németből eltért egymástól. A két nyelv összehasonlítására alkalmas szókincstesztjeink alapján jelentős különbségek jellemzik az angolul és németül tanuló szókincsét szófajok, szintek és szógyakoriság szerint.

Tapasztalataink szerint az online tesztelési technika a tanulók számára jól kezelhető, gyors mérési módszer, melynek nagy előnye, hogy a tanulók azonnali visszajelzést kaphatnak a teljesítményükről. Várakozásunkkal ellentétben szignifikáns különbsé-

get találtunk az angolul és németül tanuló időfelhasználásában, viszont az időfelhasználás és a teljesítmények között legtöbbször nem volt szignifikáns összefüggés.

Jegyzetek

¹ A 2011/2012. tanévi közoktatási tankönyvjegyzék angol nyelvből több mint 190, német nyelvből pedig mintegy 80, az 1–6. évfolyamon alkalmazható tankönyvet tartalmaz. A kifejezetten a 4–6. évfolyamosok számára ajánlott angol nyelvi tankönyvek száma meghaladja a 60-at, a német nyelvieké pedig a 40-et.

² Nemzeti alaptanterv (2007), Élő idegen nyelv műveltségterület. OKM-kerettanterv az általános iskolák számára, Idegen nyelv.

³ English Vocabulary Profile (EVP): <http://www.englishprofile.org/>

⁴ British National Corpus (BNC): <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>

⁵ Corpus of Contemporary American English (COCA): <http://corpus.byu.edu/coca/>

⁶ Deutscher Wortschatz-Portal (DWP): <http://wortschatz.uni-leipzig.de/>

Irodalom

Bogaards, P. (2000): Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics* 21/4, 490–516.

Cameron, L. (2002): Measuring vocabulary size in English as an additional language. *Language Teaching Research* 6, 145–173.

Davies, M. és Gardner, D. (2010): *A Frequency Dictionary of Contemporary American English*. Routledge, United Kingdom.

Dunn, L. és Dunn, L. (1959): *The Peabody picture vocabulary test*. <http://psychcorp.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=PAa12010>.

- Ellis, R. (2012): *The study of second language acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Fitzpatrick, T. és Meara, P. (2008): *Lex-30 online test*. <http://www.lognostics.co.uk/tools/Lex30/index.htm>.
- Gass, S. (1999): Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 319–333.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. és Wertenschlag, L. (2005): *Profil Deutsch A1–C2* (Version 2.0). Langenscheidt, Berlin – München.
- Henriksen, B. (1999): Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 303–317.
- Hu, M. és Nation, I. S. P. (2000): Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language* 13/1, 403–430.
- Huckin, T. és Coady, J. (1999): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 181–193.
- Hulstijn, J., Hollander, M. és Greidanus, T. (1996): Incidental vocabulary learning by advanced foreign students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal* 80, 327–339.
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.
- Kilgarriff, A. (1997): Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography* 10, 135–155.
- Laufer, B. (1997): The lexical plight in second language acquisition: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. In: Coady, J. és Huckin, T. (szerk.): *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge University Press, New York. 20–34.
- Laufer, B. (2005): Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook* 5, 223–250.
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. és Congdon, P. (2004): Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing* 21, 202–226.
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (1995): Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 16/3, 33–51.
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (2001): Passive vocabulary size and speed of recognition. *EUROSLA Yearbook* 1, 7–28.
- Lehmann Magdolna (2009): *Assessing English majors' vocabulary at the University of Pécs*. PhD értekezés, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Meara, P. (1989): *Word power and how to assess it*. SELF 1, 20–24.
- Meara, P. és Milton, J. (2003): *X_Lex Test*. <http://www.lognostics.co.uk/tools/>.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia* 104/2, 123–142.
- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly* 37/4, 645–670.
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle, Boston.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, I. S. P. és Waring, R. (1995): Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 6–19.
- Nemzeti alaptanterv (2007). Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/nemzeti-alaptanterv-nat>.
- Nikolov Marianne (2008): „Az általános iskola, az módszertan!” Alsó tagozatos angolórák empirikus vizsgálata. *Modern Nyelvoktatás* 10/1–2, 3–19.
- Nikolov Marianne (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás* 17/1, 9–31.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest.
- OKM-kerettanterv (2008). *Magyar Közlöny* 20/2, 58–63., 163–174., 177–178.
- Palmberg, R. (1987): Patterns of vocabulary development in second language learners. *Studies in Second Language Acquisition* 9/2, 201–220.
- Paribakht, T. S. és Wechse, M. (1997): Reading and incidental L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition* 21/2, 195–224.
- Qian, D. D. (1999): Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *The Canadian Modern Language Review* 56, 283–307.
- Qian, D. D. (2002): Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning* 52/3, 513–536.
- Read, J. (2000): *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Read, J. és Chapelle, C. A. (2001): A framework for second language assessment. *Language Testing* 18/1, 1–32.
- Richards, J. C. (1976): The role of vocabulary teaching. *TESOL Quarterly* 10/1, 77–99.
- Ringbom, H. (1987): *The role of first language in foreign language learning*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Schmitt, N. (1999): The relationship between TOEFL vocabulary items and meaning, association, collocation, and word class knowledge. *Language Testing* 16/2, 189–216.
- Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research* 12/3, 329–363.
- Schmitt, N., Schmitt, D. és Clapham, C. (2001): Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing* 18/1, 55–88.
- Tschirner, E. (2008): *Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen*. Cornelsen, Berlin.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (2006): Középiskolás tanulók szókincse, a szókincsmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás* 12/2, 16–30.
- Vigh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia* 105/4, 381–407.
- Waring, R. (1997): The negative effects of learning words in semantic sets: a replication. *System* 25/2, 261–274.
- Zareva, A., Schwanenflugel, P. és Nikolova, Y. (2005): Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity. *Studies in Second Language Acquisition* 27, 567–595.