

## HORVÁT ÉS MAGYAR NYELVTANULÓK ANGOL NYELVTUDÁSA NYOLCADIK OSZTÁLYBAN

**Jelena Mihaljevič Djigunovič\*, Nikolov Marianne\*\*  
és Ottó István\*\*\***

*\*Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék*

*\*\*Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

*\*\*\*Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, Kaposvár*

A tanulmány egy Magyarország és Horvátország határain átívelő nagyobb vizsgálat részeként született meg, amelyben mindkét országban azonos mérőeszközökkel és módszerekkel vizsgáltunk különböző konstruktumokat. Az összehasonlító elemzés okát az adta, hogy a nemzetközi tapasztalatok szerint a horvát fiatalok angol nyelvtudása felülmúlja magyar társaikét. A vizsgálat során többek között arra is választ kerestünk, hogy ezt a feltevést a mérőeszközökkel gyűjtött adatok valóban alátámasztják-e. Horvátország és Magyarország szomszédos régióiból illetve településeiről összesen 717 14 éves tanuló vett részt a kutatásban. Célunk az volt, hogy (1) megállapítsuk milyen angol nyelvtudással rendelkeznek a horvát illetve a magyar tanulók nyolcadik osztály végén, és hogy (2) összehasonlítsuk a diákok angol nyelvi teljesítményét néhány, az oktatási folyamatra jellemző változó mentén. Így megvizsgáltuk, hogy a horvát és magyar nyolcadikos tanulók hogyan teljesítenek ugyanazon az angol nyelvi teszten, eredményeik milyen eltérést mutatnak csoportonként, az egyes csoportokon belül, a képzés megkezdésének időpontja alapján, a heti óraszám szerint, illetve a csoportlétszámokat összevetve. A diákok angoltudásán kívül vizsgáltuk még az anyanyelvi és az idegen nyelvi képességeik közti összefüggéseket is.

### **Elméleti háttér**

Tanulmányunk elméleti gyökerei a másodiknyelv-elsajátítás kutatás több területéről erednek. Ilyen például a korai osztálytermi nyelvtanulás (*Cameron, 2001; Curtain és Pesola, 1994; Moon, 2000; Nikolov, 2002a*), melynek keretében a diákok csak ritkán kerülnek kapcsolatba a célnyelvvel, akkor is főként az iskolában, ahol az idegen nyelvet a többi tantárgy egyikeként tanulják. Amint arra *Johnstone (2000)* felhívja a figyelmet, kevés azon kutatások száma, amelyek ebben az idegennyelvi környezetben vizsgálják az általános iskolai tanulók eredményeinek alakulását egyéb változók kölcsönhatásainak tükrében. A másik fontos terület az anyanyelv és a második nyelv összefonódása a két-

nyelvűség kialakulása során (Baker, 1996; Cummins, 1991, 2000). A közös nyelvi alapkészség („common underlying proficiency”, Cummins, 2000. 38. o.) fogalma a nyelvek mögött meghúzódó kognitív nyelvi kompetenciát („Cognitive/Academic Language Proficiency”) feltételez, míg az interdependencia hipotézis szerint a nyelvek hatással vannak egymásra, feltéve, hogy elegendő mennyiségű kapcsolat létesül az idegen nyelvvvel az iskolában és azon kívül, illetve adott a megfelelő mértékű motiváció a nyelvtanuláshoz. Ez azt jelenti, hogy az anyanyelven elsajátított ismeretek és nyelvi készségek hatnak az idegen nyelvi ismeretek és készségek fejlődésére, mint például a világról meglévő háttérismeretek egy szöveg értelmezésénél (Cummins, 2000). A kétnyelvű környezetben végzett kutatások megmutatták, hogy a nyelvek egymásra gyakorolt hatása kétirányú (pl. Verhoeven, 1991). Számos tanulmány több nyelv esetében alátámasztja az interdependencia hipotézist, bár a nyelvészeti szempontból egymástól távol álló nyelvek (pl. kínai-angol, török-holland) esetében kevésbé szoros korrelációkat találtak, mint az egymással rokon nyelveknél (pl. angol-francia, Baker, 1996; Cummins, 2000; Genesee, 1979).

Hasonló, az anyanyelv és az idegen nyelv bonyolult kölcsönhatásával foglalkozó hipotézissel találkozhatunk az olvasáskutatásban, illetve kimondottan az idegen nyelv esetében, ahol felmerült a kérdés, hogy az idegen nyelvi szövegek olvasása a nyelvtudás vagy inkább az olvasási készségek függvénye (Alderson, 1984). Ezt az úgynevezett küszöbszint hipotézist háromféle adat birtokában vizsgálhatnánk. Ismerni kellene ugyanazon személyek anyanyelvi és idegennyelvi olvasási képességeit, valamint idegennyelvtudásuk szintjét. A kutatások során ellentmondásos eredmények születtek (pl. Lee és Schallert, 1997), mivel az idegennyelvi olvasási készségek és az idegennyelvtudás egymástól nehezen különíthető el. A kettő között kölcsönhatás van: „arra van bizonyítékunk, hogy a második nyelven való olvasásnál az idegennyelvtudás fontosabb tényező, mint az anyanyelvi olvasási képességek” (Alderson, 2000a. 23. o.). A küszöbszint hipotézis vizsgálata azonban ezidáig ellentmondásosnak bizonyult (Schoonen, Hulstijn és Bossers, 1998). A fenti tényezők kölcsönhatását illetően Bernhardt (2000, idézi Brantmeier, 2004. 53. o.) azt találta, hogy az idegennyelvi olvasást 20 százalékban az anyanyelvi olvasási képességek, míg 30 százalékban az idegennyelvtudás határozták meg, és ezen kívül maradt még 50 százaléknyi variancia, amelyre a vizsgálatban szereplő változók nem adtak magyarázatot.

Hulstijn (2006) amellet érvelt, hogy ahelyett, hogy a küszöbszint és a transzfer hipotézisekre külön keresnénk bizonyítékokat, mindkettő szerepét vizsgálni kell az anyanyelv és az idegen nyelv fejlődésénél is, hiszen a nyelvhasználat a gondolkodás más területeivel is kölcsönhatásban van.

### **A két ország oktatási rendszere**

Annak ellenére, hogy Horvátország és Magyarország szomszédos országok és oktatási rendszerük sok tekintetben rokon és hasonló gondokkal küzd, a nyelvoktatás területén számos eltérés mutatkozik. A legfontosabb különbségek:

- 1) a nyelvtudásban és a nyelvtanulási szokásokban,
- 2) a nyelvtanárképzésben,

- 3) az iskolákban dolgozó nyelvtanárok létszámában,
- 4) az oktatás minőségében,
- 5) az osztálytermen kívül rendelkezésre álló idegennyelvi környezet minőségében,
- 6) a fenti tényezők és a tanulók társadalmi és anyagi körülményei közti összefüggésekben jelentkeznek, de fontos megemlíteni, hogy
- 7) a két ország hivatalos nyelve eltérő nyelvcsaládhoz tartozik. A horvát szláv nyelv, a magyar – finn-ugor nyelvként – nem tagja az indo-európai nyelvcsaládnak.

A horvátok többsége képes idegen nyelven kommunikálni külföldiekkel személyes és szakmai célból is. Sajnálatos módon ez az állítás csak általános tapasztalatokra épül, mivel mostanáig nem készült felmérés déli szomszédaink nyelvtudásáról és erre vonatkozó népszámlálási adatokat sem találtunk. 2003-ban kezdődött ugyan egy felmérés a horvátok nyelvtudásáról, de az eredményeket még nem publikálták.

A magyar népesség nyelvtudása rendkívül alacsony szinten van, bár az újabb publikációk némi javulásról számolnak be ezen a téren (*Nikolov, 2007*). A 2002-es népszámlálás során a lakosságnak mindössze 19 százaléka mondhatta el magáról, hogy legalább egy idegen nyelven elboldogul, ami azt jelentette, hogy az Európai Unió utolsó helyén kullogtunk (*Europeans and languages: A Eurobarometer special survey, 2001*), szemben a 2005-ös adattal, amikor az arány elérte a 29 százalékot (*Europeans and languages, 2005*).

A nyelvtanárképzést illetően komoly eltérések vannak a két ország között. Horvátország hosszú évtizedek óta rendelkezik jól képzett angol nyelvtanárokkal. Az angol nyelv már 1950-ben elkezdte diadalmenetét, melynek hatására német és francia nyelvtanárokat képeztek át gyorsalpaló programokban, hogy képesek legyenek kielégíteni az angol nyelvi programokba egyre nagyobb számban bejelentkező tanulók igényeit. Magyarországon ezzel szemben négy évtizeden keresztül maradt kötelező nyelv az orosz, és csak az 1990-es években, munka mellett képezték át az orosz nyelvtanárokat angol és német tanárokká. Jelenleg az általános iskolákban dolgozó nyelvtanárok 65 százaléka átképzett orosz tanár (*Halász és Lannert, 1998*). Habár az angolszakosok létszáma jelentősen megnövekedett, az angol és német tanárok 10 százaléka még ma sem rendelkezik megfelelő képesítéssel (*Halász és Lannert, 2003*).

Horvátországban az egyetemi szintű diploma évtizedek óta követelmény. A nyelvtanárok idegennyelvtudásának magasabb szintje nem véletlen. A nyelvtanárképzésnek kialakult hagyományai vannak, az autentikus nyelvi anyagok a médiában és a mindennapokban is rendelkezésre állnak, nem beszélve a turizmusban és az üzleti lehetőségekben rejlő lehetőségek motiváló erejéről. Horvátországban a tanárképzés folyamatosan tartotta a lépést a szakmai élet kihívásaival: több mint 60 éve rendelkezik olyan nemzetközi kapcsolatokkal, amelyek segítségével magasan kvalifikált anyanyelvi tanárokkal tudnak együttműködni egyetemeiken, illetve kapcsolataik révén tanáraik ellátogathattak a célnyelvi országokba. A nyelvtanárok részére folyamatos továbbképzést biztosítanak, melyek egy részét angol nyelvterületről érkező tanárképző szakemberek tartanak.

Az oktatás minőségének számszerűsítése meglehetősen nehéz feladat, de néhány tanulmány megkísérelt adatokat gyűjteni ezen a területen is. Magyarországon osztálytermi megfigyelések (*Nikolov, 1999, 2002b*) és a tipikus osztálytermi eljárásokat vizsgáló országos felmérés alapján elmondható, hogy a nyelvtanárok leggyakrabban az audio-

lingvális és a nyelvtani-fordító módszer eszköztárából válogatnak mind az angol mind a német nyelv esetében (Nikolov és Csapó, 2002; Nikolov, 2003b), az iskolai teljesítmények pedig általában gyengék. Az idegennyelv-oktatás másik fontos jellemzője, hogy az egyes iskolák, illetve az iskolák egyes osztályai és nyelvi csoportjai között éles különbségek vannak (Csapó, 2001; Józsa és Nikolov, 2005, Nikolov és Józsa, 2003, 2006). Az iskolák szülői nyomásra már a kezdetektől, az általános iskolákban képességek szerinti csoportba osztják be tanulóikat. A matematikából, magyarból, és egyéb tárgyakból jól teljesítő diákok az előírtnál korábban kezdenek meg a nyelvtanulást, míg a többiek csak negyedik osztályban, tíz évesen (vagyis a Nemzeti Alaptantervben előírt korban) kezdenek, és előfordul, hogy az igények ellenére angol helyett csak németül tanulhatnak.

Ezeket az eredményeket érdemes összevetni a kiemelkedően pozitív nyelvtanulási attitűdökkel és motivációval, különösen az angol és a német esetében (pl. Dörnyei, Csizér és Németh, 2006; Nikolov, 2003a). Meg kell említeni azt is, hogy a magyar iskolákban a nyelvoktatás kisebb csoportokban történik, vagyis az osztályokat általában két csoportra osztják a nyelvórák idejére.

A horvát diákok nem csak a magasabb színvonalú oktatásból profitálnak. A televízióban sugárzott adások nagy része feliratos, míg a magyarországi adók műsorválasztékának java szinkronizált, ami különösen a legnagyobb motiváló erővel rendelkező műsorokra igaz (Nikolov és Csapó, 2002). Bebizonyosodott, hogy a horvátok nagy hasznát veszik az őket a mindennapokban körülvevő angol nyelvi inputnak (Mihaljevič és Geld, 2003).

A horvát nemzeti tanterv idegen nyelvek tanítására vonatkozó része hosszú idő óta változatlan képet mutat. Magyarországon ezzel szemben a Nemzeti alaptanterv számos változáson ment keresztül az elmúlt 15 évben, mindig az aktuális politikai és szakmai ízlésnek megfelelően, alig hagyva nyomot az osztálytermekben alkalmazott módszereken (Medgyes és Nikolov, 2002; Nikolov, 2003b). Horvátországban az iskolai oktatás nem fokozza a tanulók közti különbségeket, hanem igyekszik azonos lehetőségeket biztosítani. Magyarországon ezzel szemben a tanulókat már egészen fiatal koruktól fogva képességeik szerinti csoportokba osztják (Andor, 2000; Csapó, 1998, 2001; Halász és Lannert, 2001, 2003).

Horvátországban a központi angol nyelvi tanterv egységes volta miatt az iskolák egyszerűbben tudnak olyan képzéseket kínálni, amelyek megfelelnek a tanulók nyelvi szintjének, míg hazánkban a heti óraszám, a nyelvtanulás kezdetének időpontja és egyéb tényezők jelentős különbségekhez vezetnek az iskolák és nyelvi csoportok között, megnehezítve vagy éppen lehetetlenné téve az átjárhatóságot (Nikolov, 2001; Vágó, 2000). A tanulók sokszor álköző csoportokba kerülnek, ami gyakran a motivációjuk elvesztéséhez vezet (Nikolov, 2001; Vágó, 2007).

## Empirikus vizsgálat

A jelen kutatás számos szempontból újszerű. A résztvevők olyan szomszédos Közép-Kelet Európai országokból valók, amelyekben a nyelvtanulás és a nyelvoktatás sok ha-

sonlóságot mutat, de számos eltérést is találhatunk, amelyek hatással vannak az eredményességre. A nyelvtudás fogalmát mindkét országban azonos konstruktumok alapján definiáltuk, mind az anyanyelv (magyar illetve horvát) mind az angol nyelv tekintetében. Az angol nyelvi tesztek 2002-ben Magyarországon fejlesztettük ki egy reprezentatív minta bevonásával, majd később Horvátországban is kipróbáltuk egy kisebb mintán. A jelen tanulmányban olyan diákok töltötték ki a tesztet, akik korábban még nem találkoztak vele. A kutatás során egy olyan új tesztet is kidolgoztunk, ami alkalmas arra, hogy a diákok pragmatikai kompetenciáját felmérjük horvát, magyar illetve angol nyelven is, illetve a résztvevők egy részének tudását egy szóbeli angol nyelvi teszttel is felmértük. Mindkét országban ugyanazt a háttérkérdőívet használtuk fel. A résztvevő iskolákat két szomszédos régióból (Szlavónia és Baranya), illetve ottani városokból (Eszék és Pécs) választottuk ki.

### Kutatási kérdések

A kutatás során az alábbi kérdésekre kerestünk válaszokat:

- 1) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között?
- 2) Milyen különbségek vannak a horvát és magyar nyolcadikos diákok angol nyelvi teljesítménye között az egyes csoportokon belül, illetve a nyelvi csoportok között?
- 3) Milyen hatással vannak az eredményekre a nyelvtanulás kezdeti időpontjában, a heti óraszámában, és a csoportméretben mutatkozó különbségek?
- 4) Milyen összefüggések találhatóak a magyar és horvát tanulók anyanyelvi és angol nyelvi teszteken elért eredményeik között? Milyen mértékben képesek bejósolni az anyanyelvi eredmények az idegen nyelvi eredményeket a két ország esetében?

### Minta

Összességében 717 nyolcadik osztályos tanuló (39 különböző csoportból) vett részt a felmérésben Eszék és Pécs városokból (lásd az 1. táblázatot).

1. táblázat. A felmérésben résztvevő iskolák, csoportok, tanulók és tanárok száma országoként

<i>A minta jellemzői</i>	<i>Horvátország</i>	<i>Magyarország</i>	<i>Összesen</i>
Iskolák	10	10	20
Csoportok	21	18	39
Tanulók	470	247	717
Tanárok	12	13	25

A horvát és magyar minta nyolcadik osztályos (14 éves) általános iskolai tanulókból állt. A horvát tanulók többségben voltak, mivel átlagos csoportlétszámuk nagyobb volt. Két okból választottuk a fenti korosztályt. Egyrészt a nyolcadik év mindkét országban az általános iskola (Horvátországban egyben a kötelező oktatás) végét jelenti. Nyolcadik

osztály végére már minden diák többéves angoltanuláson van túl, így teljesítményük mérhető nyelvi tesztek segítségével. A résztvevők falusi, kisvárosi és nagyvárosi iskolákban tanultak.

### **Mérőeszközök**

#### *Angol nyelvi tesztek*

Az angol nyelvi szintek méréséhez egy két tesztfüzetből álló csomagot és egy beszédképességet mérő tesztet használtunk. A csomagban található tesztek érvényességét előbb 2002-ben Magyarországon (Nikolov, 2003a) majd később Horvátországban is (Mihaljevič, Djigunovič és Bagarić, 2007) megvizsgáltuk. Az angol beszédképesség vizsgálatához használt tesztet egy magyar nyelvű tanulókkal validált teszt alapján állítottuk össze a projekthez. A tesztek kommunikatív jellegűek voltak, és úgy készültek, hogy lefedjék az Európa Tanács Közös Referenciaszintjeinek (Council of Europe, 2001) azon részét, amelyeket nyolcadik osztály végén a résztvevők várhatóan teljesíteni tudtak (A2 és a B1 szint alsó sávja).

A témák és a feladattípusok egyaránt ismerősek voltak mindkét ország tanuló számára. Nem valamely konkrét tananyagból származtak, de hasonlítottak az iskolákban használt anyagokhoz. A szókincs és a szövegek nyelvtani szerkezete a megcélzott populáció szintjén, illetve kissé felette voltak. A tanulók becsült nyelvi szintjét elég széles skálára helyeztük. Mindkét országban voltak olyanok, akik a kötelezően előírt negyedik osztályban kezdtek, és olyanok is, akik már korábban is foglalkoztak az angollal heti egytől három óráig terjedő óraszámokban. A feladatokban található szövegek terjedelme az egyszerűtől a kifejezésen és a mondatokon át a rövidebb bekezdésekig terjedt. Minden feladat középpontjában a jelentés és nem a nyelvi forma állt, a két ország nyelvi tanterveinek követelményei alapján. A feladatokban autentikus anyagokat használtunk, ami alól csak a hallott szöveg értését mérő feladat volt kivétel, ahol előre megírt szöveget hallgattak a résztvevők. Az olvasott szöveg értését mérő tesztfüzet két változatban készült. A füzetekben található feladatok azonosak voltak, de eltérő sorrendben szerepeltek a két változatban. Az utasításokat angol nyelven adtuk meg, és mindegyik feladatnál egy példa is szerepelt, hogy akkor is világos legyen a teendő, ha az utasítások a vizsgázók nyelvi szintje felett voltak, vagy ha egyszerűen nem olvasták el őket.

#### *Az anyanyelvi tesztek*

A magyar és horvát anyanyelvi tesztek a tanulók által hallott és olvasott szöveg értését, írásképességét és pragmatikai kompetenciáját mérték. Ezek új tesztek voltak, amelyeket egy hasonló összetételű mintán próbáltunk ki a jelen tanulmány céljára. Az olvasott és hallott szöveg értését mérő tesztek ugyanazt a formátumot követték mindkét nyelv esetében, hasonló tartalmú autentikus szövegek felhasználásával. A feladattípusok szintén megegyeztek. Voltak közöttük zárt tesztkérdések illetve rövid válaszokat igénylő feladatok is.

A hallott szöveg értését mérő teszt olyan rádióból felvett eredeti hanganyagokat tartalmazott, amelyek megfeleltek a tipikus nyolcadik osztályos érdeklődési körnek. A feladatok egy részének megoldásához konkrét információk megadására, másoknál a lényeg kiemelésére volt szükség.

Az olvasott szöveg értését mérő teszt ismeretterjesztő szövegeket, táblázatokat, napilapok újsághíreit és irodalmi szövegekből valamint lexikonokból származó szövegeket tartalmazott. A teszt a tanulók holisztikus olvasási és lényegkiemelő képességét, információ-kereső és intenzív olvasási képességét is mérte.

A magyar és a horvát írásképesség-teszt egyaránt két-két feladatból állt. Az első feladat megegyezett. Egy olyan irányított fogalmazást kellett megírni, amelyben a tanulók kifejtették véleményüket arról, hogy mit gondolnak az iskolai falfirkákról. A második feladatban arra kértük a tanulókat, hogy írjanak egy levelet egy utazási irodának, olyan hely után érdeklődve, ahol barátaikkal eltölthetnék szünidejüket. Az utasítások figyelembe vették a két ország kulturális különbségeit is, vagyis az utazási irodák elnevezése illetve a választható úticélok országspecifikusak voltak.

A pragmatika feladat hat tesztkérdésből állt. Mindkét országban ugyanazt a feladatot használtuk, mivel szociokulturális szempontból nagyon hasonlóak. A tesztkérdések között szerepelt például annak eldöntése, hogy miként kell egy étteremben udvariasan kérni a számlát, illetve hogyan lehet köszönteni a mozielőadásról elkésett barátokat.

Az egyes tesztek nem minden tanuló töltötte ki (hiányzás, egyéb ok miatt), a pontos számokat a statisztikai vizsgálatoknál jelezzük.

#### *A kérdőív*

Mindkét országban ugyanazt a kérdőívet használtuk, ezeket a tanulóknak anyanyelvükön kellett kitölteniük. A részletes háttér információkon kívül a résztvevőknek be kellett számolniuk arról, hogy hány éves korban kezdtek angolul tanulni, illetve, hogy heti hány órában tanulták a nyelvet.

#### **Lebonyolítás**

A papír-ceruza tesztek 2004 májusában osztályonként, illetve nyelvi csoportonként töltötték ki a diákok. A résztvevőknek 45 perc állt rendelkezésükre az olvasott szöveg értését mérő teszt kitöltésére, 45 perc a hallott szöveg értését mérő és az írásképességet mérő feladatok megoldására. Ezen kívül egy további alkalom állt rendelkezésükre a kérdőívek kitöltéséhez. A tesztek és kérdőívek kódolása és feldolgozása központilag történt. A szóbeli feladatokra, az osztálytermi megfigyelésekre és a nyelvtanárokkal készített interjúkra ekkor, vagy az elkövetkező héten került sor. A külső vizsgáztatók által lebonyolított beszédképességet mérő tesztekhez hat-hat diákot választottunk ki véletlenszerűen, vagyis ezen adatok felvétele csak egy részmintán történt, ami azt is jelenti, hogy a beszédképességet érintő vizsgálatok mintaszáma kisebb.

Az angol nyelvi és az anyanyelvi tesztek feladatai egy részének értékelése egyszerű volt (pl. párok keresése), míg másoknál egységes skálákat kellett kialakítani, illetve az értékelést végző vizsgáztatókat külön fel kellett készíteni a feladatra (az írás és beszéd-

készség tesztekénél). A rövidválaszos feladatok értékelése a következőképpen zajlott. A tesztkészítők felsorolták a várható válaszokat, majd a válaszok elolvasása után összegyűjtötték a váratlan válaszokat, és végül kollégáikkal egyeztetve alkották meg a végleges megoldókulcsot. Az íráskészséget mérő feladatoknál (egy angol és két anyanyelvi) három skálát készítettünk, amelyek mindegyike négy szempont alapján készült: a feladat teljesítése, szókincs, nyelvhelyesség és szöveg kohézió. A szóbeli teljesítmény értékelése az alábbi szempontok alapján összeállított skála szerint történt: a feladat megoldása, szókincs, nyelvhelyesség, folyékonyság, kiejtés és intonáció. Mind az íráskészséget, mind a beszéd-készséget értékelő vizsgáztatók előzetes tréningen vettek részt.

## Eredmények

A felmérésben résztvevő diákok idegennyelvi eredményei készségenként és összesítve a 2. táblázatban találhatóak. A két összpontszám közül az elsőt (ÖSSZESEN) a hallott és olvasott szövegértés valamint az íráskészség és pragmatika pontszámok adják, míg a másikban (ÖSSZBESZÉD) ezeken kívül még a beszéd-készség pontszámok is szerepelnek. Amint az a táblázat adataiból leolvasható a horvát tanulók minden készségben jobbnak bizonyultak magyar társaiknál, s így természetesen összpontszámaik is magasabbak. Annak eldöntésére, hogy ezek a különbségek szignifikánsak-e kétmintás *t*-próbát alkalmaztunk. Az angol szövegértésnél – olvasott és hallott szöveg esetében egyaránt – a horvát diákok eredményei szignifikánsan jobbak voltak, mint a magyar tanulóké, ami szintén igaz volt az összpontszámok esetében is.

2. táblázat. A két ország tanulóinak az angol teszteken elért eredményeinek összehasonlítása (kétmintás *t*-próba)

Teszt	Max.	Magyarország			Horvátország			T
		Átlag	Szórás	N	Átlag	Szórás	N	
Hallás	20	17,62	3,43	216	18,38	2,86	416	-2,81**
Olvasás	46	26,94	11,67	231	32,34	9,84	353	-5,82***
Írás	32	17,15	11,05	216	17,62	9,08	320	-0,52
Beszéd	48	29,09	14,21	35	29,69	12,12	95	-0,23
Pragmatika	12	7,18	2,68	230	7,40	2,28	379	-1,03
ÖSSZESEN	98	62,22	24,62	202	71,49	16,26	247	-4,59***
ÖSSZ-BESZÉD	146	89,00	39,01	25	109,31	20,31	67	-2,48*

*Megjegyzések:* Max = Maximálisan elérhető pontszám; Az ÖSSZESEN sor a beszédértés nélküli, az ÖSSZBESZÉD sor a beszédértés eredményeket is tartalmazó összpontszámok adatait tartalmazza. Minden teszt eltérő varianciákat feltételez; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$ .

A következőkben elemezzük, hogy az egyes csoportok eredményei hogyan viszonyulnak egymáshoz a két országban, ezért minden csoportnál kiszámoltuk a csoportban tanulók átlagpontszámát. Ennél az elemzésnél a beszéd-készség pontszámokat nem vettük



figyelembe, a korábban bemutatott ÖSSZESEN pontszámokat vizsgáltuk. A csoportátlagokra jellemző leíró statisztikákat a 3. táblázat mutatja. Míg a magyar tanulók esetében a leggyengébb csoport átlaga mindössze 30,92 pont, a horvát tanulóknál ez az érték 51,36 pont. Ezzel szemben a legjobban teljesítő csoport a magyar diákoknál 84,33 pontot ért el, amivel gyakorlatilag azonos pontszámot ért el a legjobban teljesítő horvát csoport is. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy míg a minta magyarországi felénél a csoportátlagok terjedelme 53,41 pont volt, addig a horvát tanulóknál ez mindössze 32,46 pontot tett ki. A csoportátlagok varianciája (Magyarország:  $s^2=423,29$ , Horvátország:  $s^2=67,81$ ) tehát szignifikánsan nagyobb volt a magyar diákok esetében ( $F=36,99$ ,  $p<0,001$ ), ami azt jelenti, hogy a magyar csoportok között lényegesen nagyobb eltérések vannak, mint a horvát tanulóknál.

3. táblázat. Leíró statisztikák a két ország nyelvi csoportjai által elért átlagos összpontszámokról (ÖSSZESEN)

	Magyarország ( $N=16$ ) <sup>a</sup>	Horvátország ( $N=21$ )
Minimum	30,9	51,4
Maximum	84,3	83,8
Terjedelem	53,4	32,5
Átlag	58,9	70,7
Variancia	423,3	67,8

Megjegyzés: <sup>a</sup> A minta magyar felében két csoport nem töltötte ki az íráskészséget mérő feladatot, így csak 16 magyar csoportnál volt elérhető az összpontszám.

A csoportok közti különbségek után a csoportokon belüli eltéréseket is vizsgáltuk úgy, hogy mindkét ország minden csoportjára kiszámítottuk a csoporton belüli varianciákat. Ezután egy kétmintás t-próba segítségével arra kerestük a választ, hogy az átlagos csoporton belüli variancia megegyezik, vagy különbözik a két ország esetében. A próba alapján elmondható, hogy ebben a tekintetben nem volt különbség a két ország között, vagyis a csoportokon belül mindkét országban hasonló eltérések mutatkoztak a diákok teljesítményei közt.

Az idegennyelvi eredményeket (a korábbi ÖSSZESEN változót) függő változónak használva egy regresszió-elemzéssel azt is megvizsgáltuk, hogy az anyanyelvi teszteken elért eredmények milyen mértékben képesek megmagyarázni a tanulók angol nyelvtudásában fennálló különbségeket. Két modellt vizsgáltunk, országonként egyet-egyét. A változókat egy lépésben adtuk a modellhez. A független változókhoz tartozó standardizált béta-együtthatók illetve a hozzájuk tartozó  $t$  értékek a 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. A tanulók idegen nyelvi eredményei (ÖSSZESEN) anyanyelvi képességeik tükrében (többszörös regresszió)

Résztevők	Többszörös R	Korrigált R <sup>2</sup>	Anyanyelv	$\beta$	t	P
Magyarország (N=183)	0,744	0,546	HALLÁS	0,408	6,276	0,000*
			OLVASÁS	0,194	3,012	0,003*
			ÍRÁS	0,284	4,627	0,000*
Horvátország (N=64)	0,590	0,315	HALLÁS	-0,103	-0,950	0,346
			OLVASÁS	0,625	5,054	0,000*
			ÍRÁS	-0,033	-0,275	0,784

Megjegyzés: \*  $p < 0,01$  szinten szignifikáns; A hiányzó adatokat a „listwise” módszerrel kezeltük, ez magyarázza a kisebb mintanagyságot.

A magyar kohort esetében az összes anyanyelvi változó szignifikánsan hozzájárult az egyenlethez. A legfontosabb változónak az anyanyelvi hallott szöveg értése bizonyult ( $\beta=0,408$ ), majd azt követte az íráskészség ( $\beta=0,284$ ), illetve az olvasott szöveg értése ( $\beta=0,194$ ). A horvát modellben ezzel szemben csak az olvasott szöveg értése ( $\beta=0,625$ ) rendelkezett szignifikáns magyarázóerővel. A magyar modellben így nagyobb arányban sikerült megmagyarázni a tanulók angol nyelvi eredményeit (55%), mint a horvát modell esetében (32%).

A fentiekén kívül arra vonatkozólag is gyűjtöttünk adatokat, hogy a diákok mikor kezdték meg az angol tanulását, azt heti hány órában tanulták, és milyen méretű csoportban tették ezt. A kezdés jelentőségének vizsgálatához Pearson-féle korrelációs együtthatókat számoltunk a kezdési év és az idegen nyelv teszteken elért eredmények között országoként külön-külön. A kapott eredményeket az 5. táblázatban foglaltuk össze.

5. táblázat. Az angol nyelvi eredmények és a kezdő életkor közötti korrelációk

Tesztek	Magyarország		Horvátország		z
	r	N	r	N	
Hallás	-0,504**	200	-0,169*	412	-4,43**
Olvasás	-0,592**	216	-0,259**	350	-4,78**
Írás	-0,675**	199	-0,218**	317	-6,57**
Beszéd	-0,810**	32	-0,285*	94	-3,91**
Pragmatika	-0,421**	216	-0,192**	376	-2,96*
ÖSSZESEN	-0,656**	187	-0,254**	246	-5,38**
ÖSSZBESZÉD	-0,827**	23	-0,326*	67	-3,28*

Megjegyzés: \*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$ .

Az 5. táblázat adatai alapján elmondható, hogy minden együtttható negatívnak és a  $p < 0,01$  szinten szignifikánsnak bizonyult, ami arra enged következtetni, hogy a korai kezdés mindkét ország esetében előnyös lehet. Észrevehetjük azt is, hogy a magyar diákok esetében az együtttható abszolút értéke általában nagyobb, mint a megfelelő horvát adat. Hogy megvizsgáljuk tényleg szignifikáns különbségekről van-e szó, kiszámítottuk a Fisher-féle Z értékeket is. Ez az elemzés alátámasztotta azt a feltevést, hogy a magyar tanulók esetében szignifikánsan erősebb a negatív korreláció a kezdés időpontja és az angol nyelvi teszteken elért pontszámok között, ami azt jelenti, hogy Magyarországon még inkább előnyös a korai kezdés, mint Horvátországban.

A heti óraszámot illetően Horvátországban átlagosan heti 2,94 óra áll a tanulók rendelkezésére, míg Magyarországon ez az érték 3,52 óra volt. Fontos kiemelni, hogy a horvát diákok 95 százaléka heti három órában tanulta a nyelvet, míg a magyar diákok több mint fele heti négy vagy több órában tanulta az angolt. A horvát kohortnál jelentkező varianciahiány miatt a heti óraszámokkal nem tudunk korrelációs elemzéseket végezni. A csoportlétszámokat illetően a résztvevő horvát iskolákban átlagosan 22-en, míg a magyar iskolákban átlagosan 14-en tanultak egy-egy csoportban.

## Diszkusszió

A fenti eredmények alapján elmondható, hogy a horvát tanulók átlagosan jobban teljesítettek a magyar tanulóknál. Ez az eredmény három tényező szempontjából is figyelemreméltó. Vegyük először a heti óraszámot, ami a nyelvtanulás intenzitásának mérőszáma. Habár a magyar tanulók esetében szoros pozitív összefüggés mutatkozott a heti óraszám és a nyelvi teszteken elért pontszámok között, és a magyar tanulók hetente több órában foglalkoztak az angollal, mint horvát társaik, mégis hátrányba kerültek. A magyar tanulók eredményei összecsengenek egy 6. és 10. évfolyamos tanulók részvételével készült országos felmérés eredményeivel, ahol a magasabb heti óraszám szintén együtt mozgott a jobb teljesítménnyel. A korreláció mértéke ott  $r=0,25$  illetve  $r=0,26$  volt az egyes évfolyamokon (Nikolov és Józsa, 2006). Alderson (2000b) ezzel szemben középiskolások nem reprezentatív mintáján végzett kutatása során sokkal összetettebb kapcsolatot talált a heti óraszám és a diákok angol nyelvi teljesítménye között.

Az oktatás másik fontos jellemzője a csoportlétszám. A horvát diákok osztálymértékű csoportokban tanulják a nyelvet, míg a magyar diákok kisebb csoportokban teszik ugyanezt. Érdekes, hogy Európán belül Magyarországon folyik a legkisebb létszámú csoportokban a nyelvtanítás (Key data on teaching languages at school in Europe, 2005). A kisebb csoportok (átlagosan 14 fős a horvátországi 22 fős átlagléttszámmal szemben) nem feltétlen vezetnek jobb eredményhez.

Végezetül, a korai kezdés sem garantálja nyolcadik év végére a jobb nyelvtudást, hiszen a hamarabb kezdő magyar diákok nem teljesítettek jobban horvát társaiknál, habár a magyar mintán belül azok a diákok bizonyultak jobbnak, akik előbb kezdték a nyelvtanulást. Mindezekből arra következtethetünk, hogy a különbségek okai az angoloktatás minőségében valamint az osztálytermen kívüli tényezők közti eltérésekben keresendők.

Tanulmányunk egyik legfontosabb eredménye megmagyarázhatja a tanulók eltérő fejlődését a két ország eltérő oktatási rendszerében. Adataink alapján látható, hogy Magyarországon sokkal nagyobb különbségek vannak az egyes nyelvi csoportok között, mint Horvátországban, amellett, hogy a csoportok összetétele mindkét országban rendkívül vegyes. Ennek a jelenségnek a legvalószínűbb oka az a hazánkban tapasztalható trend, hogy a tanulókat képességeik szerinti „gyengébb” és „erősebb” csoportokba osztják be (Andor, 2000; Csapó, 1998, 2002; Nikolov és Józsa, 2006). Horvátországban ezzel szemben nem ez az általános gyakorlat. Nem szabad megfeledkeznünk azonban arról sem, hogy az általános iskolákban az első néhány évben már megszürik a diákokat, és a jobb képességű diákok kerülnek a korábban kezdő csoportokba, így nehéz megmondani, hogy a korai kezdésnek, a jobb képességeknek, a diákok családi körülményeinek vagy e tényezők kölcsönhatásának köszönhetőek a nyolcadik évfolyamos eredménykülönbségek.

Jelenleg ugyan nem lehet megmondani, hogy a nyelvtanulás kezdésének időpontja milyen hatással van a végeredményre, annyi bizonyos, hogy a képesség szerinti csoportbontás ideológiája, miszerint a gyorsabb és jobb családi háttérrel rendelkező diákok gyorsabban haladók, a gyengébb tanulók pedig az alacsonyabb óraszámú csoportokba válnak, az utóbbiak szemszögéből nézve semmiképpen nem mondható előnyösnek. A gyengébb tanulók egyszerűen még inkább lemaradnak. A magasabb heti óraszám és a jobb eredmények közti összefüggést tehát úgy magyarázhatjuk, hogy a jobb képességekkel rendelkező tanulók intenzív csoportokba kerülnek, így gyorsabban fejlődhetnek, a gyengébbek ezzel szemben normál csoportokban kötnek ki (Nikolov, 2004; Nikolov és Józsa, 2006).

A jelen felmérésben ugyan nem mértük a tanulók nyelvérzékét, a fenti gondolatmenetet támasztja alá számos más hazai tanulmány eredménye is, amelyek szoros összefüggést mutattak a diákok nyelvtanulási képességei és idegen nyelvi eredményei között (Csapó és Nikolov, 2002; Kiss és Nikolov, 2005; Nikolov és Ottó, 2006).

Arról, hogy milyen mértékben képesek az anyanyelvi teszteken elért eredmények bejósolni az angol nyelvi eredményeket, elmondható, hogy míg a magyar diákoknál a hallott és olvasott szöveg értése és az íráskészség is befolyásolja az eredményt, a horvát tanulóknál csak az olvasásról mondható el ugyanez. Erre több magyarázat is kínálkozik. Egyrészt a magyar diákokat anyanyelvi képességeik alapján osztják csoportokba, másrészt a magyar osztálytermekben gyakorta használt fordítás is szorosabbá teheti az anyanyelv és az idegen nyelvi képességek közti kapcsolatot. Ahogy azt két osztálytermi eljárások gyakoriságát vizsgáló felmérés eredményei is bizonyítják (Nikolov, 1999, 2003b), a nyelvórákon a jelentések tisztázása, a gyakorlás és a teljesítmény-értékelés leggyakrabban fordításos feladatok segítségével történik. Nem különösebben merész feltételezés, hogy az alkalmazott módszerek a tanulók fejlődésére hatással vannak. A horvát tanulók esetében elképzelhetőnek és logikusnak tűnik az a feltevés, hogy a jobb olvasási képességekkel rendelkező tanulók több hasznát veszik a feliratozott angol nyelvű műsoroknak és filmeknek, hiszen ők plusz fejlődési lehetőséghez jutnak az osztálytermen kívül.

Kutatásunk eredményei alátámasztják az interdependencia hipotézist, hiszen mindkét ország esetében együtt mozogtak az anyanyelvi és az idegennyelvi teljesítmények. Habár az iskolák és az iskolai döntéshozók gyakran hangoztatják a küszöbszint hipotézisben összefoglalt véleményüket, miszerint az anyanyelvi képességek bizonyos szint alatt szig-

nifikánsan rányomják bélyegüket az idegennyelvi fejlődésre, a jelen felmérés résztvevőinél nem találtunk bizonyítékot egy ilyen küszöb meglétére. A nyelvek hasonlóságát illetően adataink nem erősítették meg azt a feltevést, miszerint az egymástól jobban eltérő nyelvek esetében gyengébb összefüggés található az anyanyelv és az idegen nyelvi eredmények között (pl. *Baker*, 1996; *Cummins*, 2000; *Genesee*, 1979). Kutatásunkban éppen a magyar és az angol közti korrelációs együtthatók voltak magasabbak. Ennek oka valószínűleg az osztálytermekben alkalmazott módszerekben keresendő.

### **Összefoglalás és kutatási irányok**

Tanulmányunk érdekes, újdonságnak számító eredményeket tárt fel a nyolcadik évfolyamos horvát és magyar nyelvtanulók nyelvtudását illetően. A horvát tanulók angoltudása nyolcadik osztályban magasabb szinten volt, mint hasonló korú magyar társaiké. Magyarországon az egyes csoportok teljesítménye között sokkal nagyobb volt a különbség, mint Horvátországban, míg a csoporton belüli különbségek hasonlóak voltak a két országban. Az anyanyelv és az idegen nyelv fejlettsége közti összefüggést vizsgálva adataink alátámasztották az interdependencia hipotézist mindkét nyelv esetében. Szükségesenek tűnik azonban alaposabban megvizsgálni, hogy milyen kölcsönhatás van a nyelv működése és egyéb képességek alakulása között, ahogy azt *Hulstijn* (2006) is javasolja.

Kutatásunk során azt találtuk, hogy a nyelvtanulás sikerességének szempontjából kulcsfontosságúnak tartott tényezők – korai kezdés, magas heti óraszám és kis csoportlétszám – ugyan valóban számítanak, de önmagukban nem garantálják a sikert. Ezen tényezők és kölcsönhatásuk sok más egyéb változóval közösen vizsgálandók, melyek közül véleményünk szerint a legfontosabb az oktatás minősége valamint az idegen nyelvvél való minél közvetlenebb és gyakoribb kapcsolat. Utóbbi mind az osztálytermi mind az osztálytermen kívüli kapcsolatra egyaránt vonatkozik. Hisszük, hogy ennél a kapcsolatnál a korai kezdés, a mennyiség és a minőség is fontos szerepet játszik. Míg az oktatás minőségének méréséhez készültek mérőeszközök, az osztálytermi nyelvtanítás időtartama és mennyisége könnyen mérhető, írásunk megjelenésének időpontjában nem létezik elfogadott tudományos módszertan az osztálytermen kívüli idegennyelv-használat mennyiségének és főleg minőségének mérésére. Ahhoz pedig, hogy ezeknek a változóknak a szerepét is megismerhessük, szükség lenne ilyen eszközök kifejlesztését célzó vizsgálatokra.

További kutatásra lesz szükség a tanulók attitűdjeinek és motivációjának, a két országban alkalmazott osztálytermi eljárások és az angol teszteken elért eredményeik közötti összefüggések tisztázására. Ezekről a jelen írásban nem ejtettünk szót. A legnagyobb kihívást annak megállapítása jelentheti, hogy az osztálytermekben alkalmazott módszerek miként befolyásolják a tanulás eredményességét. Milyen különbségek találhatóak a két ország nyelvtanárai által használt módszerekben és feladattípusokban, hogyan építenek a meglévő nyelvtudásra, mennyire interaktívak az órák, és hogyan tudják beépíteni óráikba az osztálytermen kívül elérhető nyelvi anyagokat. Röviden, a teljes projekt adatainak elemzése során remélhetőleg betekintést nyerhetünk majd az oktatás

minőségében, illetve a két ország szociokulturális eltéréseiben rejlő különbségek hatásmechanizmusába. A tanárokkal folytatott interjúkból nyert információk reményeink szerint elárulják majd, hogy véleményük szerint az általuk alkalmazott módszerek milyen összefüggésben állnak tanulóik eredményességével.

Végezetül fontos, hogy az összehasonlító vizsgálat befejeztével levonjuk majd a megfelelő következtetéseket a tanárképzés számára, hogy a leendő tanárok is profitálhassanak a tágabban értelmezett oktatási környezet, a tanárok és tanulók osztálytermi viselkedése, az interjúadatok és a teszteredmények összefüggéseiből nyert tapasztalatokból.

## Irodalom

- Alderson, J. C. (1984): Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem. In: Alderson, J. C. és Urquhart, U. H. (szerk.): *Reading in a foreign language*. Longman, New York. 122–135.
- Alderson, J. C. (2000a): *Assessing reading*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Alderson, J. C. (2000b): Exploding myths: does the number of hours per week matter? In: Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (szerk.): *English language education in Hungary. Part II: examining Hungarian learners' achievements in English*. <http://www.examsreform.hu/Pages/ELE2.html> (2005. június 19.)
- Andor, M. (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, 9. 4. sz. 717–728.
- Baker, C. (1996): *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Avon: Multilingual Matters, Clevedon.
- Brantmeier, C. (2004): Statistical procedures for research on L2 reading comprehension: an examination of ANOVA and Regression Models. *Reading in a Foreign Language*, 16. 2. sz. 51–69.
- Cameron, L. (2001): *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Council of Europe (2001): Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. [School knowledge] Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 1. 8. sz. 25–35.
- Csapó Benő (2002): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Cummins, J. (1991): Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In: Bialystok, E. (szerk.): *Language processing in bilingual children*. Cambridge University Press, Cambridge. 70–89.
- Cummins, J. (2000): Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Avon: Multilingual Matters, Clevedon.
- Curtain, H. és Pesola, A. (1994): *Languages and children: Making the match*. White Plains, Longman, N.Y.
- Dörnyei, Z., Czizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.
- Europeans and Languages* (2005): European Commission, Eurobarometer, Brussels. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf) (2005. május 20.)
- Europeans and languages: A Eurobarometer special survey* (2001): European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels. [http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm) (2005. május 20.)
- Genese, F. (1979): Acquisition of reading skills in immersion programs. *Foreign Language Annals*, 12. sz. 71–77.

- Halász Gábor és Lannert Judit (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2001): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor és Lannert Judit (2003): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hulstijn, J. (2006): Defining and measuring the construct of second-language proficiency. Plenary address at Joint Conference of American Association of Applied Linguistics and Canadian Association of Applied Linguistics, Montreal, Canada.
- Johnstone, R. (2000): Context-sensitive assessment of modern languages in primary (elementary) and early secondary education: Scotland and the European experience. *Language Testing*, 17. 2. sz. 123–143.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 105. 3. sz. 307–337.
- Key data on teaching languages at school in Europe* (2005): Eurydice – European Commission, Brussels.
- Kiss, Cs. és Nikolov, M. (2005): Developing, piloting, and validating an instrument to measure young learners' aptitude. *Language Learning*, 55. 99–150.
- Lee, J. és Schallert, D. L. (1997): The relative contribution of L2 language proficiency and L1 reading ability to L2 reading performance. *TESOL Quarterly*, 31. 4. sz. 713–739.
- Medgyes, P. és Nikolov, M. (2002): Curriculum development: The interface between political and professional decisions. In: Kaplan, R. B. (szerk.): *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press, Oxford. 195–206.
- Mihaljević Djigunović, J. és Bagarić, V. (2007): Engleski jezik u Hrvatskoj - od potreba do postignuća. *Metodika*, 14. 25–50.
- Mihaljević, J. és Geld, R. (2003): English in Croatia today: Opportunities for incidental vocabulary acquisition. *Studia Romanica et Anglicana Zagrabiana*, 47–48. 335–352.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- Nikolov, M. (2001): A study of unsuccessful language learners. In: Dörnyei, Z. és Schmidt, R. (szerk.): *Motivation and second language acquisition*. The University of Hawaii, Honolulu. 149–170.
- Nikolov, M. (2002a): *Issues in English language education*. Peter Lang AG, Bern.
- Nikolov, M. (2002b): *What do teachers of young learners claim and do? An empirical study of their claims and practices*. Dijete i Jezik Danas/Child and Language Today. 2nd International Conference, Osijek, Croatia, 21 November, 2002.
- Nikolov Marianne (2003a): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2003b): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 3. sz. 46–57.
- Nikolov, M. (2004): *Social and classroom dimensions of young learners' foreign language learning. Issues in teaching, learning and assessment of L2 young learners*. University of Cambridge, Cambridge, U.K.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika: Nyelvtanításunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): *Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language*. American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, U. S. A.

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Nikolov Marianne és Ottó István

- Nikolov, M. és Józsa, K. (2006): Relationships between language achievements in English and German and classroom-related variables. In: Nikolov, M. és Horváth, J. (szerk.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Lingua Franca Csoport, PTE, Pécs. 197–224.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. OKÉV, Budapest.
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49–67.
- Schoonen, R., Hulstijn, J. és Bossers, B. (1998): Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension: an empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, **48**. 71–106.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–238.
- Vágó Irén (2007): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet. Budapest. 134–174.
- Verhoeven, L. (1991): Acquisition of biliteracy. In: Hulstijn, H. N. és Matter, J. F. (szerk.): *Reading in two languages*. AILA, Amsterdam. 61–74.

## ABSTRACT

JELENA MIHALJEVIČ DJIGUNOVIČ, MARIANNE NIKOLOV AND ISTVÁN OTTÓ:  
CROATIAN AND HUNGARIAN EIGHTH-GRADERS' LEVEL OF PROFICIENCY IN ENGLISH AS A  
FOREIGN LANGUAGE

The present study is part of a larger comparative project on Hungarian and Croatian students' proficiency in English. It was triggered by an observation concerning Croatian 8th-graders' higher proficiency in English than the level of their Hungarian peers. Participants of the present inquiry were 717 Croatian and Hungarian learners in public schools in two neighboring counties. Data were collected with different instruments: the same English proficiency tests and a battery in learners' first languages based on the same construct were administered along with background questionnaire in both countries. The paper analyzes the relationships between participants' performances on the language tests in English, Croatian and Hungarian. It discusses how tests results were related to the length and intensity of English study in the two counties. The main finding of the study is that Croatian learners achieved significantly higher scores despite the fact that they learnt English in less intensive and shorter programs in full classes, whereas Hungarian students studied English in groups.

*Magyar Pedagógia*, **106**. Number 3. 171–186. (2006)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Jelena Mihaljevič Djigunovič, Zágrábi Egyetem, Angol Tanszék, Ivana Lucica 3, Zagreb, 10 000, Croatia.

Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.

Ottó István, Dél-Dunántúli Regionális Közigazgatási Hivatal, H–7400 Kaposvár, Csokonai u. 3.