

**Doktori (PhD) értekezés tézisei**

**Cohesion and Writing Quality:**

**Exploring the Construct of Cohesion in Euro Examinations**

Kohézió és Írásminőség:

A Kohézió Konstruktumának Feltáró Elemzése az Euro Nyelvvizsgán

**Lukácsi Zoltán**

Témavezető: Dr. Szabó Gábor

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM

Nyelvtudományi Doktori Iskola

Angol Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program

2013

## **Az értekezés témája és céljai**

Az elmúlt évtizedekben Magyarországon érezhetően nőtt az idegen nyelvek ismeretének igénye és szükségessége. A Közös Európai Referenciakeret (KER, Council of Europe, 2001) nyelvi sokoldalúságra sarkall, melynek eszköze európai nyelvek mind szélesebb spektrumának elsajátítása. A nyelvtanulásban, nyelvtanításban, és nyelvi mérésben mára alapvető fontosságúvá vált mű legfőbb célja, hogy útmutatóul szolgáljon – egyebek között – tantervek, tankönyvek, nyelvvizsgák kidolgozásához (Council of Europe, 2009). Ezzel egyetértésben, illetve ezt kiegészítve hazánkban a nyelvvizsgázás rendjét a 137/2008. (V. 16.) Kormány rendelet, a 30/1999. (VII. 21.) Oktatási Miniszteri rendelet, és a 26/2000. (VIII. 31.) Oktatási Miniszteri rendelet szabályozza. A rendelkezések elvárásként jelölik meg, hogy a szintillesztési folyamat eredményeként igazolható legyen a nyelvvizsgák egyenértékűsége és kapcsolódása a KER hatfokozatú rendszeréhez. Az egyenértékűség bizonyíthatóságát segítik az Oktatási Hivatal Nyelvvizsgát Akkreditáló Testületének folyamatszerű követelményei.

A megannyi elvárás és előírás ellenére az idegen nyelvi íráskészség mérésének kutatására tett kísérletek száma alacsony (Kiszely, 2003). Az iskolai, osztálytermi körülmények között született írásművek létrehozásával (Bors, 2009; Horváth, 2001), szerkezeti elemzésével (Károly, 2002, 2005, 2011; Kiszely, 2003, 2006; Tankó, 2004), és értékelésével (Benke, 2007; Bukta, 2007) kevesen foglalkoztak (Kontráné, 2003). Valós, éles nyelvvizsgahelyzetben létrehozott művek elemzésére, az értékelés alapját képező konstruktum feltáró elemzésére (Fekete, 2007) még kevesebben vállalkoztak.

Értekezésem célja az államilag akkreditált Euro Nyelvvizsga rendszerében a középszintű (B2), általános angol nyelvű vizsgán az írásbeli kohézió konstruktumának feltáró elemzése. A konstruktum leírása a Vizsgaközpont kötelessége, és mint ilyen, a Belső Működési Rendben, az alkalmazott értékelési skálákban, a továbbképzési segédanyagokban, és a tananyagokban megtalálható. A több forrásból származó, eltérő természetű és minőségű információval dolgozó feltáró kutatás célja annak vizsgálata, hogy mi a kohézió természete és felépítése a nyelvvizsgán készített írásművekben, az értékelési folyamatban, és az értékelők értelmezésében, illetve hogy a leírásokban megjelenő és az elemzés során feltárt fogalmak milyen mértékű konstruktum állandóságot mutatnak.

Az írott szövegek kohéziójával foglalkozó angol nyelvű tanulmányok jelentős része Halliday és Hasan (1976) *Cohesion in English* című munkáját veszi alapul (Allard & Ulatowska, 1991; Connor, 1984; Crane, 1994; Field & Oi, 1992; Hu, Brown, & Brown, 1982; Johns, 1984;

Johnson, 1992; Khalil, 1989; Lee, 2003; Liu & Braine, 2005; Meurer, 2003; Mohamed & Omer, 2000; Norment, 1994, 1995, 2002; Tierney & Mosenthal, 1983; Witte & Faighley, 1981; Yang, 1989; Zhang, 2000). Az úttörő jelentőségű műben a szerzőpáros meghatározza, rendszerbe foglalja, és elemzéseken keresztül bemutatja mi a szövegkohézió. Az eredetileg két kötetben kiadásra szánt munka első része 1968-ban jelent meg *Grammatical cohesion in spoken and written English* címen (Hasan, 1968). A második rész megírása helyett azonban Halliday úgy döntött, felülvizsgálja ezt a három fejezetet, kiegészíti további ötlettel, és társszerzőként jelenteti meg a keretrendszert (Halliday & Hasan, 1976). Később Hasan (1984, 1985) olyan strukturális elemeket is a kohézió rendszerébe foglalt, mint a nyelvi parallelizmus, a téma-réma fejlődés, vagy az ismert-új információ szerkesztése. Halliday (1994) pedig a kötőszavakat osztályozta új rendszerbe logikai-szemantikai megközelítés alapján.

Számos kutatás rámutat, hogy a szövegkohézió legnagyobb részt a szöveget felépítő lexikai elemek vizsgálata (Biber, Gray, & Poopon, 2011; Hoey, 1991). Halliday és Hasan (1976) rendszertana mégis használható keretet ad a kohézió és koherencia (Freebody & Anderson, 1981; Meurer, 2003; Morgan & Sellner, 1980; Steffensen, 1981; Tierney and Mosenthal, 1981; Widdowson, 1983), az anyanyelv és az idegen nyelv (Connor, 1984; Hu et al, 1982; Indrasuta, 1988; Khalil, 1989; Maxwell & Falick, 1992; Reid, 1993), a kohézió fajtái (Chen, 2008; Field & Oi, 1992; Johnson, 1992; Khalil, 1989; Liu & Braine, 2005; Neuner, 1987; Witte & Faigley, 1982; Zhang, 2000), a kötőelemek távolsága (Kuo, 1995; Lee, 2003; Wikborg, 1990; Witte & Faigley, 1982; Zhang, 2000), a kulturális háttér szerepe (Atarti, 1984; Hu et al., 1982; Johns, 1984; Khalil, 1989; Mohamed & Omer, 2000; Norment, 1995, 2002; Wong, 1988), és az írásminőség vizsgálatára (Ferris, 1994; Johnson, 1992; Kiany & Khezhreshad, 2001; Liu & Braine, 2005; Norment, 1994; Tierney & Mosenthal, 1981; Witte & Faigley, 1981; Zhang, 2000).

Értekezésemben a kohéziót olyan szövegekben vizsgálom, amelyek éles nyelvvizsgahelyzetben íródtak. Ennek megfelelően a szakirodalmi áttekintésnek és az empirikus vizsgálatnak egyaránt részét képezi egyfelől az íráskészség mérésének bemutatása, másfelől pedig a Bachman és Palmer (1996) által leírt teszthasznosság hat alappilléreinek elemzése is. A nyelvvizsgák céljainak és fajtáinak megnevezése után az írásművek értékelésének négy generációját tárgyalom (Hamp-Lyons, 2001). Ebben leírom, hogy bár a szakemberek egyetértenek abban, hogy az idegen nyelvi íráskészség mérése az anyanyelvi íráskészség méréséből fejlődött ki (Weigle, 2002), ennek első lépcsője Hamp-Lyons (2001)

szerint a Chou és a Sung kori Kína. Az írott performancia-tesztek rendszerében kitérek a direkt / indirekt tesztelésre, a diszkrét pontos / integratív mérésre, és az önálló / integrált szöveg dichotómiájára.

A szubjektív értékelés nehézségeit jól szemlélteti McNamara (2000) fejezetcíme: „The problem with raters” [gond az értékelőkkel]. Valóban, a legpontosabban megalkotott skála is csak annyira jó, amennyire helyesen alkalmazza a vizsgáztató az értékelési folyamatban (Alderson et al., 1995). Ennek megfelelően értekezésemben magam is tárgyalom a pontszámítás módszertanát, az értékelők képzését, az értékelési folyamatot, az értékelési skálákat, az értékelők lehetséges csoportokba foglalását, és a gépi értékelést is. Az értékelők, az értékelői magatartás, és az értékelés folyamatának gyakran alkalmazott módszere a verbális protokoll, melynek során a résztvevők gondolataiknak hangot adnak (Dörnyei, 2007; Ericsson & Simon; 1993). Ericsson és Fox (2011) kiemeli, hogy az egyidejű hangos gondolkodtatás tulajdonképpen nem introspekció, hiszen ebben az esetben a feladat elvégzése – az értékelés – áll a szóbeli kifejezés középpontjában, nem belső gondolatok megfigyelése, jellemzése, magyarázatok adása.

Az értékelőkkel és értékelési folyamatokkal foglalkozó verbális protokoll elemzés számos dolgozat alapját képezi (Benke, 2007; Bukta, 2007; Erdosy, 2004; Lumley, 2002, 2005; Lumley & McNamara, 1995). A teljesség igénye azonban megköveteli, hogy megjegyezzük, míg a hangosan gondolkodtatás új és értékes információt tár fel, ez a teljes képnek csak apró részlete (Lumley, 2005). Értekezésemben az így szerzett ismereteket kiegészítem egy, az értékelést végzőkkel készített interjúval.

## **A kutatás ismertetése**

Értekezésemben szerkezetét az 1. táblázatban foglaltam össze. Mivel a disszertáció az írott szövegek kohéziójával és az írásminőséggel foglalkozik, a dolgozat első fő része, a szakirodalmi áttekintés két tágabb témát mutat be: az írást és az idegen nyelvi mérést. Az első fejezet betekintést nyújt az olvasó számára az íráskészség természetébe, tárgyalja az írás mint produktum felépítő elemeit, és bemutatja az írás folyamatának legfontosabb modelljeit. Ugyanitt kitérek a KER céljaira, szintjeire, és írásfelfogására; ismertetem az írás konstruktumát felépítő elemeket, skáláit, és deskriptorait. Az első fejezet zárásaként az Euro Nyelvvizsga publikált és belső felhasználásra szánt dokumentumai alapján a Vizsgaközpont által elfogadott íráskészség fogalmát mutatom be.

## **I. rész: Szakirodalmi áttekintés**

### 1. fejezet: Az íráskészség természete

- Az írás mint produktum
- Korai kognitív modellek
- Összetett kognitív modellek
- Szociokulturális megközelítések
- A KER és az írás
- Az íráskészség az Euro Nyelvvizsgán

### 2. fejezet: A kohézió konstruktuma

- A kohézió és a koherencia
- Anyanyelv és idegen nyelv
- A kohézió fajtái
- A kohézió távolsága
- Kulturális háttér
- Írásminőség

### 3. fejezet: Az íráskészség mérése

- A mérés célja és teszttípusok
- Négy generáció az íráskészség mérésében
- Írott performancia értékelés
- Értékelési skálák
- Portfóliók
- A pontozás módszertana
- Értékelők képzése
- Az értékelés folyamata
- Értékelők típusai
- Gépi értékelés
- A hangosan gondolkodtatás az íráskészség mérésében

### 4. fejezet: A kohézió kutatás Magyarországon

- Szövegtan
- Értékelés

### 5. fejezet: Teszthasznosság

- Érvényesség
- Megbízhatóság
- Autentikusság

- Interaktivitás
- Teszthatás
- Gyakorlati megfontolások

6. fejezet: Kutatási kérdések

## **II. rész: Empirikus tanulmányok**

7. fejezet: Pilot tanulmány

8. fejezet: Mennyiségi elemzés

- Teljes teszt statisztika
- Az írás feladat statisztikája
- A disszertáció mintájának elemzése
- Kohéziós erők az írásproduktumokban B2 szinten
- Az eredmények tárgyalása
- Összegzés

9. fejezet: Szövegelemzés

- Alkalmazott konvenciók
- 1 pontra értékelt szövegek kohéziós jellemzői
- 2 pontra értékelt szövegek kohéziós jellemzői
- 3 pontra értékelt szövegek kohéziós jellemzői
- 4 pontra értékelt szövegek kohéziós jellemzői
- 5 pontra értékelt szövegek kohéziós jellemzői
- A szövegelemzés összefoglalása

10. fejezet: Verbális protokoll elemzés

- Az értékelendő írásmű kiválasztása
- Az értékelők
- A hangosan gondolkodtatás menete
- A kódok kidolgozása
- A kódrendszer
- A megítélt pontok
- Értékelési idő
- Az értékelés nyelvhasználata
- Az első benyomás
- Értékelési folyamatok
- A kohézió alkotóelemei
- A hangosan gondolkodtatás összefoglalása

## 11. fejezet: Interjúk

- A kutatás módszere
- Eredmények és tárgyalás
- Az interjúk összegzése

## Konklúzió

- Az értekezés összefoglalása
- Az eredmények összefoglalása

## Jövőbeni kutatási irányok

- Kohéziós erők
- Írásművek
- Pontértékek
- Értékelők
- A vizsga
- Egy megoldási javaslat

A fent említett kutatásokhoz hasonlóan értekezésemben magam is Halliday és Hasan (1976) rendszertanát követtem a vizsgadolgozatok kohéziós erőinek címkézésekor. A második fejezet célja ennek a meghatározó jelentőségű szakirodalmi háttérnek az ismertetése. Itt adom pontos meghatározását a későbbiekben rendszeresen visszatérő és a szövegkohézió kutatásában alapvető szakkifejezéseknek, különítem el a kohéziót és a koherenciát, és foglalom rendszerbe a kohéziós erők típusait, az elemek távolságát, és irányultságát. Ehhez az osztályzáshoz az elmúlt negyven év szövegkohézióval foglalkozó empirikus kutatásaiból indulok ki.

A harmadik fejezet fókuszában az íráskészség mérése áll. A fejezet bemutatja az írás értékelésének céljait és típusait, történetiségében értékeli az írott szövegek minősítésének módszereit és eszközeit, ismerteti az értékelési skálák fajtáit, kitér az értékelők képzésére, és az értékelési folyamatra, valamint említést tesz olyan modern kísérletekről is, mint a portfólió értékelés, vagy az automatikus (gépi) értékelés. Az egyidejű hangosan gondolkodtatást mint az értékelői magatartás és az értékelési kognitív folyamat tetten érésének módszerét a harmadik fejezet végén tárgyalom.

A negyedik fejezetben a magyarországi szövegkohéziós kutatásokat ismertetem. Olyan tanulmányokat mutatok be, amelyek az értekezésemhez hasonlóan angol nyelvű szövegekkel

foglalkoznak, és lehetőség szerint fiatal felnőttek vizsgahelyzetben létrehozott írásműveit elemzik. A fejezet a szövegtani témájú, és a mérési-értékelési kutatásokat egymástól elkülönítve jeleníti meg.

Az ötödik fejezetben a teszthasznosság alapelemeit tekintem át. Az érvényesség (validitás), megbízhatóság (reliabilitás), autentikusság, interaktivitás, teszthatás, és a gyakorlati megfontolások (praktikusság) részletes tárgyalását a szakmában jelen lévő számottevő egyet nem értés és ellentmondás indokolja. Itt körvonalazom továbbá azokat a statisztikai mutatókat és alapelveket, amelyeket az empirikus részben alkalmazok.

Az értekezés első részében áttekintett kérdések szolgálták kiindulópontként a második részben tárgyalt empirikus vizsgálatokhoz, melyeket az Euro Nyelvvizsga Kft vezetőivel, munkatársaival, és vizsgázóival együttműködve folytattam. A hetedik fejezet a későbbiekben a disszertáció első hullámaként megjelenő előtanulmány ismertetése. A pilot elsődleges célja az volt, hogy megtudjam, a vonatkozó szakirodalomban általánosan alapul vett Halliday és Hasan (1976) keretrendszer alkalmazható-e az Euro Nyelvvizsgát középszinten megkísérlő vizsgázók angol nyelvű írásainak szövegkohéziós elemzésére. A nyelvvizsgán a vizsgázók két szöveget alkotnak; ezek közül a kötelezően létrehozandó kétszáz szavas leveleket vontam be a kutatásba ( $n = 30$ ), hogy a stílus által okozott varianciát kizárjam. A kohézió értékelése éles vizsgahelyzetben a használatban levő *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] skála alapján történik, így a megítélt pontszám nem tisztán a kohézió mutatója. Az előtanulmány célja volt továbbá, hogy feltárja, milyen összefüggés áll fenn a Halliday és Hasan (1976) szerinti szövegkohézió fajtái, irányultsága, a kohéziót alkotó elemek közötti távolság, illetve a kohéziós denzitás és a megítélt pontszám között.

A harmincfős minta elemzése számos tanulsággal szolgált. Ezek közül a legfontosabb, hogy míg az eredeti rendszer az analízis alapegységének a mondatot tekinti, a nyelvvizsgán írt levelek kohéziós erőiről valósabb képet ad a mellékmondat alapú elemzés. További fontos eredmény, hogy a kohéziós erők típus szerint csoportosított száma semmilyen kapcsolatban sem állt a pontszámmal, és a kohéziót alkotó elemek távolság szerinti besorolása is csak gyenge sorrendi korrelációt mutatott a pontértékkel. Indokolttá vált tehát a szövegkohézió értékelők szerinti fogalmi feltárása.

A nyolcadik fejezetben egy 120 főre kibővített random elrendezésű mintán végeztem statisztikai elemzéseket. A mennyiségi vizsgálat során elsőként a fénymásolt vizsgadokumentumokat bevitettem a MaxQDA 2007 programba, ahol a Halliday és Hasan



(1976) rendszer szerint, de a mellékmondatokat alapul véve a kohéziós erőket típus, irányultság, és távolság szerint számba vettem, majd ezt az adatbázist vettem egybe a Vizsgaközponttól kapott item szintű adatbázissal. Az egyszerű leíró statisztika mellett, szórásanalízist, faktoriális variancia-analízist, lineáris regressziót, és korrelációelemzést végeztem, valamint az értékelők esetében külön vizsgáltam a megbízhatóságot és az egyetértést.

A kilencedik fejezetben az írásművek retorikai elemzését mutatom be. A csoportosítás alapjául az első értékelő által megítélt *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pont szolgált. Az egyes csoportok eltérő számú írásművet tartalmaztak; a szélsőértékek felé csökkenő tendencia rajzolódott ki. A fejezetben igyekeztem a levelekből vett részletekkel demonstrálni a tipikus jellemzőket, végül összefoglaltam, hogyan jellemezhető kohéziós szempontból a pontérték.

A tizedik fejezetben a Vizsgaközpont vezető vizsgáztatóival – akik egyben a disszertációs minta értékelői is voltak – hangosan értékeltetem egy gondosan kiválasztott vizsgadolgozatot. A teljes verbális protokoll felvételében elsőként ismertettem velük a feladatot, és hozzájárulásukat kértem az elhangzottak felvételéhez. Mivel a feladat ismeretlen volt számukra, próba feladatot végeztünk az éles értékelés rögzítése előtt. Átírás után a szövegeket a felmerülő témák alapján kidolgozott kódrendszerrel címkéztem fel. A fejezet bemutatja az értékelők értelmezése szerinti kohézió konstruktumot, az értékelési folyamatot és annak lépéseit, valamint az értékelők közötti egyetértés mértékét.

Az értékelési feladat után résztvevőimnek egyesével beszámoltam a talált eredményekről, és részben strukturált interjú keretében az értelmezésem – így a leírt konstruktum – validitását vizsgáltam. A tizenegyedik fejezetben az interjúk során gyűjtött információt elemzem és értékelem.

### **Kutatási kérdések**

Az értekezés elsődleges kutatási kérdése: Mi alkotja a szövegkohézió konstruktumát az Euro Nyelvvizsgán? Ezt az átfogó kérdést több kisebb, részleteket feltárni kívánó kutatási kérdéssel közelítettem meg. A mennyiségi elemzés kutatási kérdései:

- Hogyan jellemezhetőek a 2008. szeptemberi vizsgapopuláció és egy 120 fős random minta *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontértékei?

- Milyen összefüggés mutatható ki a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontértékek és a többi vizsgarészen szerzett pontértékek között?
- Milyen irányultságú és erejű az összefüggés a kohéziós erők száma és a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték között?
- Milyen irányultságú és erejű az összefüggés a szöveg kohéziós denzitása és a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték között?
- Milyen irányultságú és erejű az összefüggés a kohéziós erők fajtái és a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték között?
- Milyen irányultságú és erejű az összefüggés a kohéziós erők irányultsága és a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték között?
- Milyen irányultságú és erejű az összefüggés a szövegkohéziós hibák és a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték között?

A retorikai elemzésben arra kerestem a választ:

- Mi jellemzi a szövegkohéziót az egyes pontérték csoportokban?

Az értékelőkkel végzett hangosan gondolkodtatásos fázis kutatási kérdései:

- Hogyan kezelik a kohéziót az értékelők az értékelési folyamatban?
- Milyen összetevők alkotják a kohézió konstruktumát az értékelés során?

Az értékelőkkel végzett interjúk során arra kerestem a választ:

- Mennyire érvényesek az értékelői magatartással és az értékelési folyamattal kapcsolatos következtetésem?
- Hogyan értelmezik az értékelők a kohézió konstruktumának elemeit?

## **A kutatás eredményei**

A doktori értekezés alapjául szolgáló 2008. szeptemberi vizsgapopuláció ( $n = 1319$ ) számára az íráskészség mérése során a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] a négy értékelési szempont közül a harmadik legnehezebbnek bizonyult az első ( $M = 3,06$ ;  $Med = 3,00$ ;  $SD = 0,920$ ) és a második értékelő ( $M = 3,01$ ;  $Med = 3,00$ ;  $SD = 0,919$ ) pontszámai alapján egyaránt. A szövegelemzésben szereplő minta ( $n = 120$ ) leíró statisztikai elemzése ugyanezt az elrendezést tükrözi ( $M = 3,20$ ;  $Med = 3,00$ ;  $SD = 0,875$ ; illetve  $M = 3,16$ ;  $Med = 3,00$ ;  $SD = 0,83$ ). Az első és a második értékelők által adott pontértékek jelentős eltérést

mutattak a teljes vizsgázói adatbázisban ( $H(10) = 205,257$ ;  $p < 0,001$ ; illetve  $H(10) = 148,292$ ;  $p < 0,001$ ).

A *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték minden esetben szignifikáns kapcsolatban állt a többi vizsgarészen szerzett tesztpontszámmal, illetve logitban kifejezett vizsgázói képességszinttel. A legerősebb korreláció az íráskészségre kapott értékekkel kapcsolatban mutatkozott ( $r = 0,869$ ;  $p < 0,01$ ; illetve  $r = 0,853$ ;  $p < 0,01$ ), melyet a teljes vizsga eredménye ( $r = 0,640$ ;  $p < 0,01$ ; és  $r = 0,636$ ;  $p < 0,01$ ), majd a Nyelvtan és szókészlet követett ( $r = 0,471$ ;  $p < 0,01$ ; illetve  $r = 0,495$ ;  $p < 0,01$ ). Közepes erősségű szignifikáns összefüggés volt továbbá az írott *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték és a beszélt *Range and accuracy* [Nyelvhelyesség és spektrum] ( $r = 0,457$ ;  $p < 0,01$ ; és  $r = 0,475$ ;  $p < 0,01$ ), valamint *Fluency and coherence* [Folyékonyság és koherencia] között ( $r = 0,485$ ;  $p < 0,01$ ; illetve  $r = 0,507$ ;  $p < 0,01$ ).

Az értekezés egy, a vizsgadokumentumok hosszát jellemző eredménye, hogy a 200 szóban meghatározott feladatot a vizsgázók átlagosan 222,73 szó használatával oldották meg ( $SD = 44,853$ ). A 120 dolgozat összesen 4594 kohéziós erőt tartalmazott, melyek közül 233 volt hibás. A több szóból álló írások több szövegösszekötő erőt tartalmaztak ( $r = 0,74$ ;  $p < 0,001$ ), és gyenge pozitív kapcsolatban álltak mind az első ( $r = 0,224$ ;  $p < 0,05$ ), mind a második értékelő által adott pontértékkel ( $r = 0,223$ ;  $p < 0,05$ ). Ugyanez nem volt igaz a mellékmondatok száma és a pontértékek tekintetében ( $r = 0,029$ ;  $p = 0,753$ ; és  $r = 0,046$ ;  $p = 0,619$ ). Az eredmények ismeretében a következtetés az, hogy az értékelők a szövegekben megjelenő kohéziós erők abszolút számát inkább figyelembe vették, mint az általuk összekapcsolt mellékmondatokat. A szöveg hosszának és kohéziós értékelésének összefüggése a szakirodalomból ismert jelenség (Chodorow & Burnstein, 2004; de Haan & van Esch, 2008; Kamimura & Oi, 2001; Witte & Faigley, 1981; Zhang, 2000). A kohéziós erők száma gyenge pozitív korrelációt mutatott az első értékelő pontjaival ( $r = 0,213$ ;  $p < 0,05$ ).

A szövegeket a lexikai kötőelemek túlsúlya jellemezte ( $M = 17,44$ ;  $SD = 6,003$ ). Ez az eredmény összhangban van a korábbi empirikus kutatások egy részével (Khalil, 1989; Johnson, 1992; Liu & Braine, 2005; Zhang, 2000). Második leggyakoribb kohéziós erő a referencia volt ( $M = 12,99$ ;  $SD = 4,496$ ), amit a kötőszó ( $M = 7,34$ ;  $SD = 3,67$ ), majd lényegesen kisebb gyakorisággal az ellipszis ( $M = 0,26$ ;  $SD = 0,542$ ) és a helyettesítés követett ( $M = 0,25$ ;  $SD = 0,489$ ). Halliday és Hasan (1976) maga is a szóbeli szövegek

sajátjának tekinti az utóbbi két kötőelem típust, amit kutatási eredmények is alátámasztanak (Hu, Brown, & Brown, 1982; Khalil, 1989). Megjegyzendő ugyanakkor, hogy a szakirodalom a kötőszavak magasabb előfordulási arányáról számol be (Johnson, 1992; Liu & Braine, 2005; Zhang, 2000). Korrelációs vizsgálataimban gyenge pozitív kapcsolatot mutattam ki egyrészt a lexikai elemek és az első értékelő pontszáma között ( $r = 0,185$ ;  $p < 0,05$ ), másrészt pedig a kötőszavak és a második értékelő pontértékei között ( $r = 0,207$ ;  $p < 0,05$ ).

Irányultságát tekintve a kohéziós kapcsolatot alkotó utalószó az utalt szót tipikusan közvetlenül követte ( $M = 23$ ;  $SD = 6,331$ ), vagy attól távol volt megtalálható ( $M = 9,78$ ;  $SD = 4,447$ ). A hibák negatívan korreláltak a pontértékekkel ( $r = -0,267$ ;  $p < 0,01$ ; és  $-0,230$ ;  $p < 0,05$ ).

Egészében véve elmondható, hogy a disszertációban szereplő minta elemzése arra utal, hogy csekély az egyetértés a Halliday és Hasan (1976) által körvonalazott kohéziós rendszer és az Euro Nyelvvizsga írott szöveg értékelőinek kohézió felfogása között.

A mintában 0 pontra értékelt szöveg nem szerepelt. Az írásművek retorikai elemzése során azt találtam, hogy az írók az írásminőség mindegyik szintjén használtak négy kohéziós erőt: referenciát, kötőszót, ellipszist, és lexikai elemeket. Korábbi empirikus kutatásokkal egybehangzóan (Crossley & McNamara, 2010; Engber, 1995; Grant & Ginther, 2000; Jarvis, 2002; Liu & Braine, 2005) arra az eredményre jutottam, hogy a lexikai elemek sokszínűsége az írásminőség legmegbízhatóbb mutatója. A 3 pontértéknél megjelentek az összetettebb és hosszabb additív kötőszavak, mint a „furthermore”, vagy a „moreover”. A sikeres vizsgázók temporális és szekvenciális elemek segítségével jobban szerkesztették szövegeiket. További jellemző, hogy a gyengébb írásműveket jellemző lineáris és egyszerű struktúrát a jól sikerült szövegekben a téma részletes, kidolgozott leírása váltotta fel.

A hangosan értékelt feladatok verbális protokoll elemzése során két egymástól eltérő értékelési minta rajzolódott ki. Anna és Charles értékelési mintáját Shaw és Weir (2007) pragmatikus értékelésnek nevezi: Az értékelőt az értékelési skála vezérli; a szövegből azokat az elemeket emeli ki, amelyeket a skála alapján fontosnak ítél. A Betty és David által követett „előzetes jegy” (Shaw & Weir, 2007, p. 172) megítélése során az értékelő az írásmű elemeit követi, abból emel ki vonásokat, melyeket ezt követően minősít. Az értékelési minta nem befolyásolta alapvetően a megítélt pontokat: Elfogadható egyetértés mellett ( $\alpha_K = .7011$ ) Anna és Betty minden szempontra azonos pontszámot ítél meg, ugyanakkor az értékelők

között a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] pontérték tekintetében számottevő eltérés volt tapasztalható.

Értékelési mintától függetlenül mind a négy értékelő érintette az összes értékelési szempontot, így a kohéziós erőket is. Az értekezés fontos eredménye, hogy az értékelők nem a hivatalos értékelési skála alkotóelemei alapján értelmezték a konstruktumot. Míg a használatban levő skála elemei a (a) szerkezet, (b) cél, (c) információ, (d) kohéziós erők, és (e) referencia; a hangosan gondolkodtatás során 14 alkalommal hangzott el a „koherencia”, kilencszer a „kohéziós erők”, háromszor a „bekezdésezés”, két alkalommal hasonlított össze szövegeket az értékelő, és egyszer történt utalás az előzetes felkészülésre. Fontos továbbá megjegyezni, hogy egyes esetekben az értékelő hangosan kiemelt és minősített egy kohéziós erőt, a pont odaítélésekor azonban ezt nem vette figyelembe.

Az értékelőkkel végzett interjúk során kutatásom résztvevői biztosítottak arról, értékelési viselkedésük és folyamatuk valós, éles vizsgahelyzetben is azonos azzal, amit a hangosan elvégzett feladat során rögzítettem és feldolgoztam. Egészében véve elemzésemet is helytállónak találták; David emelt ki egy alapvető eltérést a felvázolt folyamat és az értékelési rutinja között, ami arra utalhat, hogy az értékelés valóban olyan komplex kognitív folyamat, melynek során párhuzamos agyi tevékenységek zajlanak – ezek mindegyikének verbalizálása pedig nem lehetséges (Lumley, 2005).

Az értékelést végzők egyetértettek továbbá abban is, hogy a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] konstruktumának elemei: (a) bekezdésezés, (b) koherencia, és (c) kohézió. Ugyanakkor nem feltétlenül értettek egyet a fenti három fogalom tartalmában. A „bekezdésezés” Anna szerint a szemmel látható szövegtagolás, ami az értékelést és az olvasást segíti, de hiányáért pont levonás nem jár. Betty a bekezdésezést csak akkor fogadja el, ha a mögötte rejlő gondolatok valódi szerkezeti egységben állnak. Charles pozitív elfogultságának adott hangot, amikor bekezdésekre tagolt szöveggel foglalkozik. Anna a „koherenciát” mint belső logikai egységet értelmezi. Betty szerint egy szöveg akkor koherens, ha logikus és érthető. Charles szerint a koherencia arra a kérdésre keresi a választ: Értelmes ez a szöveg? David szerint pedig a koherencia a mondatok közötti kapcsolatok jelenléte. Végül a „kohézió” meghatározásában Anna a gondolatok együttállásának nyelvi megjelenítését érti. Betty és Charles szerint a kohéziós erő egy logikai kapcsolat jelenlétét jelző kötőszó. David szerint pedig a kohézió – a koherenciával ellentétben – egy, a mondaton belüli kapcsolat.

Elmondható tehát, hogy az értékelők a *Coherence and cohesion* [Koherencia és kohézió] skálát felépítő elemeket nem azonosítják a hivatalos értékelési skála elemeivel. Formailag egyetértenek a három elemben, azonban a szavakat gyakran jelentősen eltérő tartalommal töltik meg. A konstruktumnak ezt a fogalmi különbözőségét erősíthetik az értékelési folyamatban látott eltérések.

### **A kutatás relevanciája**

Értekezésem megmutatja, a nyelvvizsgák konstruktumainak feltáró elemzése alapvető fontosságú a vizsgák érvényességének biztosítása érdekében. Amennyiben elfogadjuk, hogy a leírások alapján feltételezett fogalmak valóságok, a levont következtetések tévesek lehetnek.

Az Euro Nyelvvizsga rendszerében – feltáró elemzésem eredményeinek figyelembe vételével és felhasználásával – 2013 márciusától az íráskészség értékelésének új skálái kerülnek kidolgozásra, majd bevetésre. Bár az értekezésem csak ezzel a vizsgarendszerrel foglalkozik, elképzelhető, hogy más vizsgaközpontok is hasonló feladatokkal kerülnek szembe.

### **A kutatás korlátai**

A kutatás eredményei mellett számos korláttal is rendelkezik. Talán a legfontosabb ezek közül, hogy az Euro Nyelvvizsga íráskészségének mérésekor a kohézió és a koherencia egyetlen pontértéket kap, ezáltal szétválaszthatatlanul összemosódik. Ennek megfelelően csak óvatos következtetések vonhatók le az írott szövegek kohéziós erői és a megítélt pontértékek közötti kapcsolatok elemzéséből.

Nehézséget jelent továbbá, hogy sem az értékelési skála deskriptorai, sem a Vizsgaszabályzatban leírt konstruktumok nem a Halliday és Hasan (1976) rendszerre alapoznak: Saját fejlesztés eredményeiként jöttek létre. Ilyesformán a szakirodalom alapján indokolt lehet, de a vizsga belső logikájától mégis idegen a kohéziós erők osztályozásának egybevetése egy eltérő rendszert követő pontozással.

Az értekezés megírásakor igyekeztem több forrásból meríteni. A mennyiségi elemzést lehetővé tevő adatok mellett ezért szövegtanilag elemeztem a vizsgadolgozatokat, majd ezeket kiegészítettem az értékelőktől gyűjtött, minőségi elemzéssel feldolgozott információkkal. Szerencsés lett volna a vizsgázókat is bevonni a kutatásba, erre azonban nem volt lehetőségem.

### **A téma további kutatásának lehetőségei**

Az írásbeli kohézió konstruktumához hasonlóan fontos lenne az íráskészség értékelésére használt többi skála (*Task achievement*, *Range and accuracy*, és *Appropriacy*) mibenlétének feltáró elemzése is. Ezt a későbbiekben a másik, értékelők által szubjektívan minősített készség, a beszéd elemeinek vizsgálata követhet. Továbbá szükséges, de mindenképpen hasznos lehet az objektívan értékelt vizsgarészek konstruktum elemzése is, hiszen a feladatok írói – akik egyébként a disszertációmban résztvevő vezető vizsgáztatók – nem feltétlenül értelmezik azonosan a hallott illetve az olvasott szöveg értésének fogalmát, azok felépítő elemeit. Az elmúlt évek disszertációtól független műhelymunkái, melyek során a Nyelvtan és szókészlet feladatokat elemeztük és értékeltük, arra utaltak, hogy a feladatírók és –fejlesztők nem értenek egyet például a diktálás feladat céljaiban; egymástól eltérően látják és ítélik meg a vizsgázók diktálás során végzett kognitív folyamatait. Hasonlóan problémásnak mutatkozott a négy választási lehetőséggel szerkesztett feleletválasztós feladattípus. A műhelyek eredményeként a Nyelvtan és szókészlet vizsgarész 2012 decemberével megszűnt. A fenti példákból jól látható, hogy a feltáró elemzéseknek helye és szerepe van az államilag akkreditált nyelvvizsgák minőségbiztosításában.

A teszthasznosság kritériumai alatt második helyen (5.2 fejezet) tárgyalt megbízhatósági mutatók között tüntettem fel a Krippendorff (2004), illetve Hayes és Krippendorff (2007) által kidolgozott és népszerűsített  $\alpha$  egyetértési statisztikát. A bemutatás során kitértem rá, hogy ez az együttható különösen hasznos, hiszen (a) a ténylegesen használt csoportokból indul ki, és (b) kiterjeszhető kettőnél több értékelőre is úgy, hogy két értékelő esetén az együttható értéke azonos a Spearman-féle sorrendi korrelációval. Megfontolandó lehet a Krippendorff  $\alpha$  felvétele a NYAT folyamatszerű követelményeiben ajánlott mutatók közé.

Végül kitértem a kettős értékelés elrendezésben rejlő problémájára. A vizsgaközpontok a szubjektívan értékelt vizsgarészeknél kettős értékelést kötelesek alkalmazni. Azonban amennyiben a két értékelő azonos produktumot minősít, megítélt pontértékeik függetlensége már nem biztosított. Az így nyert adatok hasznosak lehetnek az értékelői munka minőségének vizsgálatára az értékelők közötti egyetértés és megbízhatóság elemzésében, azonban a produktumról – és különösen a vizsgázó képességszintjéről – új információval nem szolgálnak. Az itemfüggetlenség megsértése miatt lehetetlenné válik a modern tesztelméletre alapozó programcsomagok használata is. Fontos lenne vizsgálni a vizsgázói képességszintben mutatkozó különbséget a valódi keresztelrendezésben megoldott és értékelt, illetve a gyakorlatban alkalmazott beágyazott elrendezés szerint minősített nyelvi megnyilatkozások között.

## Hivatkozások

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Allard, L., & Ulatowska, H. K. (1991). Cohesion in written narrative and procedural discourse of fifth-grade children. *Linguistics and Education*, 3(1), 63-79.
- Atari, O. (1984). Arabic oral style strategies in EFL written discourse: implications for teaching college composition. In *Proceedings of the Third Annual Linguistics Conference*. Irbid: Yarmouk University.
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Benke, E. (2007). *An investigation of rater and rating scale interaction in the validation of the assessment of writing performance* (Unpublished doctoral dissertation). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Biber, D., Gray, B., & Poonpon, K. (2011). Should we use characteristics of conversation to measure grammatical complexity in L2 writing development? *TESOL Quarterly*, 45(1), 5-35. doi: 10.5054/tq.2011.244483
- Bors, L. (2009). *Hungarian 8th graders' writing skills in English: A criterion- and corpus-based assessment project* (Unpublished doctoral dissertation). Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Bukta, K. (2007). *Processes and outcomes in L2 English written performance assessment: Raters' decision-making processes and awarded scores in rating Hungarian EFL learners' compositions* (Unpublished doctoral dissertation). Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Chen, J-L. (2008). An investigation of EFL students' use of cohesive devices. Retrieved from <http://140.133.6.3/dspace/handle/987654321/7773>
- Connor, U. (1984). A study of cohesion and coherence in English as a second language students' writing. *Papers in Linguistics*, 17(3), 301-316.
- Council of Europe. (2001). *Common European framework: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe. (2009). *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR). A manual*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crane, P. A. (1994). Texture in text: A discourse analysis of a news article using Halliday and Hasan's model of cohesion. Retrieved from [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/08.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/08.pdf)
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2010). Predicting second language writing proficiency: The roles of cohesion and linguistic sophistication. *Journal of Research in Reading*, 35(2), 115-135. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01449.x



- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Engber, C. A. (1995). The relationship of lexical proficiency to the quality of ESL compositions. *Journal of Second Language Writing*, 4(2), 139-155.
- Erdosy, M. U. (2004). *Exploring variability in judging writing ability in a second language: A study of four experienced raters of ESL compositions* (TOEFL Research Report No. 70 RR-03-17). Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Ericsson, K. A., & Fox, M. C. (2011). Thinking aloud is not a form of introspection but a qualitatively different methodology: Reply to Schooler. *Psychological Bulletin*, 137(2), 351-354.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data* (Rev. ed.). Cambridge, MA: MIT.
- Fekete, H. (2007). *Towards the validation of translation as an intermediate language proficiency exam task* (Unpublished doctoral dissertation). Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
- Ferris, D. R. (1994). Lexical and syntactic features of ESL writing students at different levels of L2 proficiency. *TESOL Quarterly*, 28(2), 414-420. doi: 10.2307/3587446
- Field, Y., & Oi, Y. L. M. (1992). A comparison of internal conjunctive cohesion in the English essay writing of Cantonese speakers and native speakers of English. *REL C Journal*, 23(1), 15-28.
- Freebody, P., & Anderson, R. C. (1981). *Effects of vocabulary difficulty, text cohesion, and schema availability on reading comprehension* (Center for the Study of Reading Technical Report No. 225). Champaign, IL: University of Illinois.
- Grant, L., & Ginther, A. (2000). Using computer-tagged linguistic features to describe L2 writing differences. *Journal of Second Language Writing*, 9(1), 123-145.
- Halliday, M. A. K. (1989). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1985). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Victoria: Deakin University Press.
- Hamp-Lyons, L. (2001). Fourth generation writing assessment. In: T. Silva & P. K. Matsuda (Eds.), *On second-language writing* (pp. 117–128). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hasan, R. (1984). Coherence and cohesion harmony. In J. Flood (Ed.), *Understanding reading comprehension: Cognition, language and the structure of prose* (pp. 181-219). Newark: International Reading Association.
- Hayes, A. F., & Krippendorff, K. (2007). Answering the call for a standard reliability measure for coding data. *Communication Methods and Measures*, 1(1), 77-89.

- Hoey, M. (1991). *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press.
- Horváth, J. (2001). *Advanced writing in English as a foreign language: A corpus-based study of processes and products*. Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Hu, Z., Brown, D., & Brown, L. D. (1982). Some linguistic differences in written English of Chinese and Australian students. *Language Learning and Communication*, 1, 39-49.
- Indrasuta, C. (1988). Narrative styles in the writing of Thai and American students. In A. Purves (Ed.), *Writing across languages: Issues in contrastive rhetoric* (pp. 206-227). Newbury Park, CA: Sage.
- Intaraprawat, P., & Steffensen, M. (1995). The use of metadiscourse in good and poor ESL essays. *Journal of Second Language Writing*, 4, 253-272.
- Jarvis, S. (2002). Short texts, best-fitting curves and new measures of lexical diversity. *Language Testing*, 19(1), 57-84.
- Johns, A. M. (1984). Textual Cohesion and the Chinese Speaker of English. *Language Learning and Communication*, 3(1), 69-73.
- Johnson, P. (1992). Cohesion and coherence in compositions in Malay and English language. *RELC Journal*, 23(2), 1-17. doi: 0.1177/003368829202300201
- Károly, K. (2002). *Lexical repetition in text: A study of the text-organizing function of lexical repetition in foreign language argumentative discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Károly, K. (2005). A szövegkohérenca és a kohézió vizsgálatának néhány alapvető elméleti kérdéséről. In: Cs. Dobos, Á. Kis, Zs. Lengyel, G. Székely, Sz. Tóth (Eds.), *Mindent fordítunk, és mindenki fordít: Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben* (pp. 214-248). Bicske: Szak Kiadó.
- Károly, K. (2011). *Szöveg, kohérenca, kohézió: Szövegtipológiai és retorikai tanulmányok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Khalil, A. (1989). A study of cohesion and coherence in Arab EFL college students' writing. *System*, 17(3), 359-371.
- Kiany, G. R., & Khezhreshad, M. (2001). On the relationship between English proficiency, writing ability, and the use of conjunctions in Iranian EFL learners compositions. *ITL Review of Applied Linguistics*, 133-134, 229-241.
- Kiszely, Z. (2003). *Students' writing in L1 Hungarian and L2 English: Rhetorical patterns, writing processes and literacy backgrounds* (Unpublished doctoral dissertation). Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Kiszely, Z. (2006). Magyar és angol nyelvű fogalmazások retorikai szerkezete: Összefüggések, magyarázatok és pedagógiai implikációk. *Magyar Pedagógia*, 106(2), 129-146.
- Kontráné, H. E. (2003). Training teachers to mark compositions. *novELTy*, 10(3), 5-24.
- Kuo, C. H. (1995). Cohesion and coherence in academic writing: From lexical choice to organization. *RELC Journal*, 26(1), 47-62. doi: 10.1177/003368829502600103

- Lee, M.Y-P. (2003). Discourse structure and rhetoric of English narratives: Differences between native English and Chinese non-native English writers. *Text*, 23, 347-368.
- Liu, J., & Braine, G. (2005). Cohesive features in argumentative writing produced by Chinese undergraduates. *System*, 33(4), 623-636.
- Lumley, T. (2002). Assessment criteria in a large-scale writing test: What do they really mean to the raters? *Language Testing*, 19(3), 246-276.
- Lumley, T. (2005). *Assessing second language writing: The rater's perspective*. Frankfurt: Peter Lang.
- Lumley, T., & McNamara, T. F. (1995). Rater characteristics and rater bias: Implications for training. *Language Testing*, 12(1), 54-71.
- Maxwell, M., & Falick, T. (1992). Cohesion and quality in deaf and hearing children's written English. *Sign Language Studies*, 77, 345-372.
- McNamara, T. F. (2000). *Language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Meurer, J. L. (2003). Relationships between cohesion and coherence in essays and narratives. *Fragmentos*, 25(4), 147-154.
- Mohamed, A. H., & Omer, M. R. (2000). Texture and culture: Cohesion as a marker of rhetorical organisation in Arabic and English narrative texts. *RELC Journal*, 31(2), 45-75.
- Morgan, J. L., & Sellner, M. B. (1980). Discourse and linguistic theory. In R. J. Spiro, B. C. Bertram, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neuner, J. L. (1987). Cohesive ties and chains in good and poor freshman essays. *Research in the Teaching of English*, 21(1), 92-105.
- Norment, N. Jr. (1994). Contrastive analyses of cohesive devices in Chinese and Chinese ESL in Narrative and expository written texts. *Chinese Language Teaching Association Journal*, 29(1), 49-81.
- Norment, N. Jr. (1995). Discourse features of African American students' writings. *Journal of Black Studies*, 25(5), 558-576.
- Norment, N. Jr. (2002). Quantitative and qualitative analyses of textual cohesion in African American students writing in narrative, argumentative, and expository modes. *College Language Association Journal*, 46(1), 98-132.
- Reid, J. (1993). *Teaching ESL writing*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Shaw, S. D., & Weir, C. J. (2007). *Examining writing: Research and practice in assessing second language writing* (Studies in Language Testing 26). Cambridge: Cambridge University Press.
- Steffensen, M. S. (1981). *Register, cohesion, and cross-cultural reading comprehension*. (Center for the Study of Reading Technical Report No. 220). Champaign, IL: University of Illinois.

- Tankó, Gy. (2004). The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays. In J. M. Sinclair (Ed.), *How to use corpora in language teaching* (pp. 157-181). Amsterdam: John Benjamins.
- Tierney, R. J., & Mosenthal, J. H. (1981). *The cohesion concept's relationship to the coherence of text* (Center for the Study of Reading Technical Report No. 221). Champaign, IL: University of Illinois.
- Tierney, R. J., & Mosenthal, J. H. (1983). Cohesion and textual coherence. *Research in the Teaching of English*, 17(3), 215-229.
- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.
- Wikborg, E. (1990). Types of coherence breaks in Swedish student writing: Misleading paragraph division. In U. Connor & A. M. Johns (Eds.), *Coherence in writing: Research and pedagogical perspectives* (pp. 131-148). Alexandria, VA: TESOL.
- Witte, S. P., & Faigley, L. (1981). Coherence, cohesion, and writing quality. *College composition and communication*, 32(2), 189-204.
- Wong, S. C. (1988). What we do and don't know about Chinese learners of English: A critical review of selected research. *RELC Journal*, 19(1), 1-20. doi: 10.1177/003368828801900101
- Yang, W. (1989). Cohesive chains and writing quality. *Word*, 40(1-2), 235-254.
- Zhang, M. (2000). Cohesive features in the expository writing of undergraduates in two Chinese universities. *RELC Journal*, 31(1), 61-95.

#### **Publikációs lista:**

- Lukácsi, Z. (2007). DIALANG: A saját nyelvtudásunkat értékelő szoftver. *Modern Nyelvoktatás*, 13(1), 96-97.
- Lukácsi, Z. (2009). [Applying item response theory in item bank building]. *Modern Nyelvoktatás*, 15(1-2), 122-124.
- Lukácsi, Z. (2009). Language and gender: How question tags are classified and characterised in current EFL materials [Nyelv és nem: Az ugye-szócska osztályozása és jellemzése modern angol nyelvtanítási kiadványokban]. In R. Lugossy, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2008: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 191-205). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lukácsi, Z. (2009). MAXQDA 2007: A szövegelemzés művészete. *Modern Nyelvoktatás*, 15(4), 90-93.
- Lukácsi, Z. (2009, június). [A synthesis of research on second language writing in English]. *TESL-EJ*, 13(1). Retrieved July 13, 2009, from <http://tesl-ej.org/ej49/r8.pdf>

- Lukácsi, Z. (2011). Contextualisation and self-assessment of bilingual secondary institutions in Hungary [Magyarországi két tanítási nyelvű középiskolák önértékelése]. In G. Szabó, J. Horváth, & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2009: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 21-39). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lukácsi, Z. (2011). Principal examiners' perceptions of test and item analysis [Vezető vizsgáztatók meglátásai a vizsga és item elemzésről]. In J. Horváth (Ed.), *UPRT 2011: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 135-146). Pécs: Lingua Franca Csoport.
- Lukácsi, Z. (2011). Variation in unsuccessful candidates' performance levels during the administration of consecutive examinations [Sikertelen vizsgázók képességszint változása egymást követő nyelvvizsgákon]. In M. Silye (Ed.), *Porta Lingua – 2011. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerőpiacig* (pp. 317-325). Debrecen: Szaknyelvoktatók és –Kutatók Országos Egyesülete.
- Lukácsi, Z. (2012). Illeszkedés és alkalmazhatóság: A modern tesztelméleten alapuló számítógépes programcsomagok képességszint-becslése – avagy hogyan mérjük a nyelvvizsgán (1. rész). *Nyelvvilág*, 12, 5-21.
- Pathóová, I., Adam, E. I., & Lukácsi, Z. (2009). "I liked my English teacher" - Is this a good enough motive to choose the same career path? In: K. Veselá (Ed.), *Cudzie jazyky v škole 6: Recenzovaný zborník vedeckých prác z medzinárodnej konferencie* (pp. 79-89). Nitra: University of Nitra.

### **Konferencia előadások:**

- Adam, E. I., Lukácsi, Z., & Pathoova, I. (2009. június). "I liked my English teacher" – Is this enough to be motivated to choose the same career path? ["Szerettem az angoltanárom" – Angol nyelvtanárok motivációs vizsgálata]. Előadás a Pécsi Tudományegyetem Kerekasztal Konferencián, Pécs.
- Lukácsi, Z. (2008. június). Language and gender: How question tags are classified and characterised in current ELT materials [Nyelv és nem: Az ügye-szócska osztályozása és jellemzése modern angol nyelvtanítási kiadványokban]. Előadás a Pécsi Tudományegyetem Kerekasztal Konferencián, Pécs.
- Lukácsi, Z. (2009. április). Hazai két tanítási nyelvű középiskolák eredményei, problémái, és ezek megoldásának javaslatai: Tanult tehetetlenség. Előadás a XIX. MANYE Kongresszuson, Eger.

- Lukácsi, Z. (2009. április). Kohéziós erők és írásminőség összefüggései. Előadás a Kaposvári Egyetem Képzés és Gyakorlat Konferencián, Kaposvár.
- Lukácsi, Z. (2009. június). Contextualisation and self-assessment of bilingual secondary institutions in Hungary [Hazai két tanítási nyelvű középiskolák helyzete és önértékelése]. Előadás a Pécsi Tudományegyetem Kerekasztal Konferencián, Pécs.
- Lukácsi, Z. (2010. június). The role of cohesion in assessing writing quality [A kohézió szerepe az írásminőség értékelésében]. Előadás a Pécsi Tudományegyetem Kerekasztal Konferencián, Pécs.
- Lukácsi, Z. (2010. november). Variation in unsuccessful candidates' performance levels on consecutive exam administrations [Sikertelen vizsgázók képességszint változása egymást követő nyelvvizsgákon]. Előadás a Szaknyelvi Oktatók és Kutatók Országos Egyesülete Konferencián, Budapest.
- Lukácsi, Z. (2011. június). Principal examiners' perceptions of test and item analysis [Vezető vizsgáztatók meglátásai a vizsga és feladat elemzésről]. Előadás a Pécsi Tudományegyetem Kerekasztal Konferencián, Pécs.