

Huszár Erika – Polcz Károly – Válóczy Marianna

Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem
Idegennyelvi Központ
Szaknyelvi Iroda – Külkereskedelmi Kar

C1 nyelvvizsgával rendelkező angol üzleti szaknyelvet tanuló hallgatók grammatikai kompetenciája

<https://doi.org/10.48040/PL.2025.1.4>

A Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Kar Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék munkatársaiként a 2022/23-as tanév II. félévében felmérést végeztünk angol nyelvet tanuló hallgatóink körében azok grammatikai kompetenciájával kapcsolatban. A vizsgálat oka azon megfigyelésünk volt, hogy hallgatóink nyelvtani tudása egyre kevésbé szisztematikus, elmarad a szókincs ismeretéhez képest, alacsony szintje a kommunikatív kompetenciára is negatív hatással van. Vizsgálatunk során több mint 200 hallgatót kerestünk meg kérdőívünkkel, amelynek első része a hallgatók nyelvtani kompetenciával kapcsolatos attitűdjét és önértékelését mérte fel, második részében pedig mondattranszformációs feladatok segítségével vizsgáltuk B2 szinten elvárható nyelvtani szerkezetek ismeretét. Mintánkba, amely nem reprezentatív, 50 olyan hallgató került, aki már rendelkezett C1 szintű komplex nyelvvizsgával. Megállapítottuk, hogy az ő esetükben is megfigyelhetők jelentős grammatikai hiányosságok. Vizsgálatunkat ezért a 2024/25-ös tanév I. félévében megismételtük, ekkor már csak 50 olyan hallgatóval, aki bevallása szerint C1 szintű komplex nyelvvizsgával rendelkezett. Eredményeink az első vizsgálatéhoz hasonlóak voltak. Véleményünk szerint a szisztematikus nyelvtani ismeretek gyakori hiányát figyelembe kell vennünk a nyelvvizsgával belépő hallgatók számára készülő tantervek, tanmenetek készítésekor.

Kulcsszavak: grammatikai kompetencia, kommunikatív kompetencia, nyelvoktatás, nyelvvizsga, Közös Európai Nyelvi Referenciakeret

Bevezetés

A Budapest Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Kar (BGE KKK) Nemzetközi Üzleti Szaknyelvek Tanszék Angol Tanszéki Osztályának oktatóiként évek óta tapasztaljuk, hogy noha a kurzusainkon résztvevők jelentős részének van B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgája, igen sok hallgatónk nem rendelkezik a szaknyelvi tanulmányok folytatásához szükséges grammatikai kompetenciával. Nem ismernek fel alapvető nyelvtani szerkezeteket, például egy szenvedő szerkezetet, ami igen nehézkessé teszi szakszövegek olvasásakor vagy hallgatásakor az üzenet értelmezését, nem is szólva arról, hogy a nyelvtani hiányosságok az írás és beszédképességet is akadályozzák.

A szakirodalom tanulmányozásakor egyetlen forrást találtunk, amely egyetemi hallgatók nyelvtani kompetenciáját vizsgálta. A Bosznia-Hercegovinában működő Zenica Egyetem oktatói 119 elsőéves hallgató grammatikai kompetenciáját elemezték, mivel úgy vélték, hogy az jelentősen eltér az angol nyelvű szakirodalom tanulmányozásához szükséges B2-C1 szinttől. A kutatás igazolta feltevésüket, a hallgatók 48,4%-a B2 szint alatt teljesített a grammatikai teszten, ám a karok közötti szórás rendkívül nagy volt, a bölcsészkar hallgatóinak 100 százaléka, míg a műszaki kar hallgatóinak csupán 3,85%-a teljesített B2 szinten. A vizsgálatot egy évvel később megismételték 248 elsőéves hallgatóval, akkor a hallgatók 59,15%-a teljesített legalább B2 szinten (Rizvić–Eminović–Bujak, 2018). A kutatók ebben a felmérésben az angol nyelvtani ismeretek széles spektrumát vizsgálták, az általunk fókuszba helyezett gyakran használt igeidőkön, kérdő, passzív és feltételes szerkezeteken, modális segédigéket tartalmazó mondatokon túl egyéb nyelvtani jelenségekre is rákérdeztek, mint például főnevek, igék rendhagyó többes számára.

Vizsgálataink célja az volt, hogy pontosabb képet kapjunk a BGE KKK-n angol szaknyelvi tanulmányokat folytató, B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók grammatikai kompetenciájáról. Kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy a hallgatók nyelvtani ismeretei elérik-e a nyelvvizsgáló alapján elvárható szintet. Jelen tanulmányunk a C1 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatókra fókuszál, de összehasonlításképpen utalni fogunk a B2 szintű nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók nyelvtani kompetenciájának jellemzőire is.

A grammatikai kompetencia mérése és szerepe a nyelvoktatásban

A nyelvtanítás évszázadokon át az úgynevezett nyelvtani-fordító (*grammar-translation*) módszeren alapult, amelyben a nyelvtanításnak értelemszerűen központi szerep jutott. A módszer hátrányairól az utóbbi évtizedekben számos tanulmány született. Reibel szerint ez a megközelítés a nyelvet szegmensekre szabdalja, és azokat izolálva próbálja tanítani (Reibel, 1969), illetve egyértelmű, hogy az olvasásra és fordításra való fókuszálás nem hatékony olyan tanulók esetében, akiknek az első nyelvükön sem erős az olvasás és íráskészsége (Savage–Bitterlin–Price, 2010).

Az 1970-es évektől terjedtek el a máig jelentős szerepet játszó kommunikáció fókuszú nyelvtanítási módszerek, amelyek célja már az idegennyelvi (L2) kommunikációs készség fejlesztése volt. Ezen készség alatt az egy bizonyos „jelentés” (*meaning*) valós élethelyzetekben való használatának és értelmezésének képességét értették (Widdowson, 1978). A kommunikatív módszerek elterjedését a nyelvészetben zajló komoly fejlődés, mint például a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika előtérbe kerülése motiválta (Savignon, 2001).

A kommunikatív tanulási folyamat lényegét legmarkánsabban minden bizonnyal Hymes és Krashen fogalmazta meg. Hymes megkülönböztette a nyelvi kompetenciát (azaz a nyelvtani szabályok ismeretét) és a kommunikációs kompetenciát (a nyelv használatának képességét), és azt hangsúlyozta, hogy az előbbi önmagában nem nyelvtudás (Hymes, 1971). Krashen a nyelvtanulás folyamatával kapcsolatban azt állította, hogy a nyelvtanulóknak implicit módon kell „megszerezniük” (*acquire*) a nyelvtudást, ami úgy érhető el, ha rendszeresen találkoznak értelmes idegen nyelvi (L2) inputtal. Véleménye szerint nem vezet célra, ha tudatosan, explicit módon tanítjuk, tanuljuk (*learn*) az idegen nyelvet nyelvtani szabályok gyakorlásán, gyakoroltatásán keresztül (Krashen, 1981; Krashen–Terrell, 1983). Ez a megközelítés nem csak gyengítette a nyelvtanítás státuszát a nyelvoktatáson belül, de sok esetben a nyelvtanítás kudarcát azzal magyarázták, hogy a tanár explicit nyelvtani szabályokat tanított a tanulóknak (Nassaji–Fotos, 2010). A kommunikáció fókuszú nyelvoktatási módszernek ugyanakkor ismert kemény és puha változata; a puha változat teret enged a nyelvtani szerkezetek gyakorlásának kommunikatív kontextusokban (Howatt, 1984).

Az utóbbi egy-két évtizedben az idegennyelv tanítás/-tanulás hatékonyságával foglalkozó szakirodalomban egyre inkább előtérbe kerültek a kommunikatív nyelvtanítási módszer hátrányai, hiányosságai is. Norris és Ortega 49 ebben a témában írt tanulmány meta-elemzését végezte el, és megállapították, hogy a nyelvtani formákra (is) fókuszáló nyelvoktatásnak jelentős előnyei vannak, például felgyorsítja a tanulási folyamatot, magasabb szintű nyelvhelyességet eredményez, ráadásul az előnyök hosszabb távon is érzékelhetőek (Norris–Ortega, 2005).

A nyelvtanfókuszú vs. kommunikációfókuszú nyelvoktatás vitában mára, úgy tűnik, egyfajta konszenzus kezd kialakulni, miszerint a mindkét módszer elemeit vegyítő hibrid megközelítés hatékonyabb lehet, mint a kizárólag nyelvhelyességre vagy a szóbeli folyékonyságra, kommunikációra fókuszáló módszer (Lightbown–Spada, 1993).

A nyelvtani kompetencia tanításának és tesztelésének súlya a nyelvoktatásban, illetve a nyelvvizsgáztatásban nagyjából együtt változott az idők során. A kommunikatív módszerek terjedésével egyre inkább a nyelvi készségek (beszédkészség, íráskészség, olvasott szöveg

értése, hallott szöveg értése) tesztelésére helyeződött a hangsúly az azok alapját képező ismeretek (pl. nyelvtan, szókincs) számonkérése helyett (Hughes–Hughes, 2020). Példaként említhetjük a British Council által szervezett IELTS (*International English Language Testing System*) vizsgát, amelyet évente 4 millióan próbálnak meg letenni, így jelenleg ez tekinthető a legnépszerűbb angol nyelvvizsgának. A vizsga a négy fő nyelvi készség mérésére koncentrál, *speaking* (beszédkészség), *writing* (íráskészség, amely ez esetben esszéírást jelent), *listening* (hallott szöveg értése), *reading* (olvasott szöveg értése). A nyelvhelyességet közvetve, elsősorban az esszéírási feladat segítségével, illetve a szóbeli vizsgán méri.¹ A Cambridge C1 Advanced vizsga a „Reading and Use of English” (olvasott szöveg értése és nyelvhasználat) moduljában a modul nyolc eleméből kettőben szerepelhetnek olyan kérdések, amelyek kimondottan nyelvtani ismereteket (is) mérhetnek a szókincs és kollokációk ismeretével együtt. Ez a modul 56 kérdésből 14-et jelent. A másik három modulban (*speaking*, *writing*, *listening*) nem szerepel kimondottan nyelvtani feladat.² A Cambridge B2 First Certificate vizsga szerkezete igen hasonló a Cambridge C1 Advanced vizsgáéhoz, azzal a különbséggel, hogy a „Reading and Use of English” modulban a kérdések száma csak 52 és ebből a leírás szerint 14 mér nyelvtani ismereteket, szintén a szókincs és kollokációk ismeretével együtt.³

A Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák az Európa Tanács Közös Európai Nyelvi Referenciakerete (KER) (2020) által javasolt modellen alapulnak. E modell szintén kommunikációfókuszú, a nyelvhasználó/nyelvtanuló kommunikatív kompetenciájának feltérképezését célozza. Ezen kompetencián belül megkülönböztet általános kompetenciákat (pl. szociokulturális ismeretek, többek között az étkezési szokások ismerete) és kommunikatív nyelvi kompetenciákat. A kommunikatív nyelvi kompetencia elemei a szűkebben vett nyelvi kompetenciák, a szociolingvisztikai kompetenciák és a pragmatikai kompetenciák. A grammatikai kompetencia a lexikális kompetenciával, a szemantikai kompetenciával, a fonológiai kompetenciával, a helyesírási kompetenciával és az ortoépikai (helyes kiejtési) kompetenciával együtt képezi a szűkebben vett nyelvi kompetenciát. Mindez jelzi a grammatikának a modellen belüli súlyát, és magyarázattal szolgál arra, hogy sok ismert nyelvvizsga miért nem tartalmaz külön nyelvtani modult. Ez utóbbiak eltűnése a nyelvvizsgákból természetesen nem csak Magyarországon figyelhető meg (Hughes–Hughes, 2020).

A hazánkban akkreditált nyelvvizsgák közül csak a Kodolányi János Egyetem „TársalKODÓ” nyelvvizsgája, illetve a 60%-os teljesítmény felett B2 nyelvvizsgával egyenértékű emelt szintű angol nyelvű érettségi vizsga tartalmaz különálló nyelvtani tudást mérő blokkot. A többi nyelvvizsgánk a már említett nemzetközi vizsgákhoz hasonlóan, a nyelvhelyességet közvetve, a szövegalkotási modulban, illetve a szóbeli vizsgán méri.

Mindezek alapján megfogalmazódott bennünk a kérdés, hogy az angol B2 vagy C1 szintű nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink valóban ismerik-e azokat a nyelvtani szerkezeteket, amelyek ismerete és használata B2 szinttől feltételezhető. A jelen tanulmányunk fókuszát képező C1 szintű nyelvvizsgával rendelkező hallgatókkal kapcsolatban ráadásul elvárható, hogy a B2 szintű csoporthoz képest ismereteik alaposabbak, biztosabbak legyenek.

A vizsgálat módszere

Kérdőívünket először a Budapesti Gazdaságtudományi Egyetem Külkereskedelmi Karának angol szaknyelvi tanulmányokat is folytató 250 hallgatója töltötte ki a 2022/23-as tanév tavaszi félévében. Közülük kétszáznak B2 szintű nyelvvizsgája volt. Az itt vizsgált mintánkba az az 50 hallgató került, aki saját bevallása szerint C1 szintű komplex angol nyelvvizsgával rendelkezett.

¹ <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/what-ielts>

² <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/exam-format/>

³ <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>

A fenti időszakban valamennyien nappali tagozaton folytattak tanulmányokat, az ötven hallgató 96%-a a 18-25 éves korosztályhoz tartozott, 4%-uk pedig 26 és 30 év közötti volt. 62%-uk már több mint 10 éve tanult angolul, 18%-uk több mint 8 éve, 16%-uk több mint 6 éve, 4% több mint 4 éve.

A második mintavétel a 2024/25-ös tanév 1. félévében zajlott. Ekkor nappali tagozatos szaknyelvi óráinkon célzottan 50 olyan hallgatóval töltöttük ki a kérdőívet, aki bevallása szerint C1 szintű nyelvvizsgával rendelkezett. Közülük 94 % tartozott a 18-25 éves korosztályhoz, a többi kitöltő 26 és 30 év közötti volt. 64%-uk már több mint 10 éve tanult angolul, 16 %-uk több mint 8 éve, 14%-uk több mint 6 éve, 6%-uk több mint 4 éve. A két minta demográfiai összetétele tehát igen hasonló volt.

A kérdőív első részében a fenti jellemzők mellett a nyelvtanulási szokásokról és a nyelvtanhoz fűződő attitűdről érdeklődtünk, illetve nyelvtani tudásának önértékelésére kértük a válaszadót. A kérdőív második részében 17 nyelvtani szerkezetnek az ismeretét vizsgáltuk mondattranszformációs feladatok segítségével. A feladattípust azért választottuk, mert egynyelvű, sokak számára középiskolából ismert és szakmailag elfogadott, hiszen jelenleg, más, szó- és szövegalkotási feladatok mellett ez használatos pl. a Cambridge B2 First Certificate vizsgákon a nyelvtani kompetencia mérésére. Az ellenőrzött szerkezetek többsége alapvető nyelvtani szerkezetnek tekinthető, pl., múlt és jelen idejű kérdések, múlt idejű passzív szerkezet. Mindegyik szerkezet szerepel az English Profile⁴ A2-B1-B2 KER szinteken elvárható nyelvtani szerkezeteket ismertető leírásában. A feladattípus lényege, hogy megadunk egy mondatot, valamint egy szót, a tanulóknak/vizsgálóknak pedig olyan új mondatot kell alkotnia, melynek jelentése megegyezik az eredeti mondatéval és tartalmazza a megadott szót. Megjegyzendő még, hogy a teszteket a hallgatók angol szaknyelv órákon angoltanári felügyelet mellett töltötték ki, a feladattípust a felügyelő tanár ismertette, példákkal illusztrálta.

Az értékelés során két pontszámot adtunk. Amennyiben a hallgató sikerrel transzformálta az eredeti mondatot, egy pontot kapott, ha pedig az új mondat nyelvtanilag helytelen volt, nullát. A kommunikatív értéket külön vizsgáltuk. Ha az új mondat helyes volt, vagy nyelvtanilag helytelen volt ugyan, de az üzenet dekódolható volt, egy pontot adtunk, míg, ha az üzenet érthetetlen lett vagy megváltozott, nem járt rá pont. A kérdőív nyelvtani részének pontozását két szerzőtárs függetlenül végezte, kétes esetekben harmadik kollégát is bevontunk.

Az átlagolt eredményeket a nyelvvizsgákon használt 60%-os küszöbértéknek megfelelő pontszámmal (10,2 pont) vetettük össze. Azt feltételeztük, hogy a C1 nyelvvizsgával rendelkező populáció átlaga tesztünkön meghaladná a 60%-os küszöbértéket. Nullhipotézisünk szerint tehát a C1 nyelvvizsgával rendelkező populáció teszteredménye nem tér el a B2 nyelvvizsgán elvárt 60%-os értéktől (10,2 pont); $H_0: \mu=10,2; \alpha=0,05$. Alternatív hipotézisünk szerint tudásuk eltér a B2 szinten elvárt szinttől, azaz $H_1: \mu > 10,2; \alpha=0,05$. A hipotézisvizsgálatban egymintás t - próbát használtunk, mivel ez a próba kis minták esetén alkalmas annak eldöntésére, hogy a mintaátlag szignifikánsan eltér-e egy adott értéktől. Mintavételkor nem törekedtünk arra, hogy mintánk a főbb változókat tekintve reprezentatív legyen, így az eredmény elsősorban egy reprezentatív mintavételen alapuló vizsgálat hipotéziseinek megfogalmazását segíti.

⁴ Az English Profile egy interdiszciplináris kutatási program, amelynek célja, hogy viszonyítási alapot nyújtson az angol nyelvben való haladáshoz azáltal, hogy egyértelműen leírja azt a nyelvtudást, amellyel a tanulóknak rendelkeznie kell a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret egyes szintjein.

https://www.englishprofile.org/images/pdf/eng_pro_information_booklet.pdf

Eredmények

A kérdőív első részében a már leírt főbb demográfiai jellemzők mellett a nyelvtanulással kapcsolatos kérdéseket tettünk fel. A válaszokat a szemléletesség érdekében százalékos formában ismertetjük. Az első adat mindig az első felmérés, a második adat a második felmérés eredményét mutatja.

Az első kérdés arra vonatkozott, hogy saját megítélése szerint a hallgató hol szerezte nyelvtudásának meghatározó részét. A válaszadók 62, illetve később 52%-a nyelvvoktatás keretében tett szert tudására (iskola, nyelvtudó, magántanár), 30, illetve 42% viszont filmek nézése, és internetezés során. 6-6% külföldi tartózkodás alatt tanult a legtöbbet, további 2, illetve 0% meg nem nevezett egyéb módon.

A második kérdés kimondottan a nyelvtani ismeretek megszerzésének módjára fókuszált. A válaszadók 48, illetve később 56%-a iskolai keretek között találkozott a legfontosabb nyelvtani szerkezetekkel, további 38, illetve 26% – szintén iskolai keretek között – rendszeres és módszeres nyelvtani képzést kapott. 14, illetve 18% a nyelv használata közben szerezte nyelvtani ismereteit.

A harmadik kérdés a nyelvtani tudás önértékelésére vonatkozott. A többség, 72, illetve 80%, úgy vélte, hogy jól ismeri és használja a mindennapi nyelvhasználathoz szükséges nyelvtant. 12, illetve 8% úgy gondolta, hogy kifogástalanul ismeri és használja a teljes nyelvtani rendszert, míg újabb 16-14% annyit tud, amennyi feltétlenül szükséges a szóbeli és írásbeli kommunikációhoz.

Az utolsó kérdéssel azt próbáltuk felmérni, hogy mennyire tartják a válaszadók fontosnak a nyelvtani ismeretek tanítását és elsajátítását. 48, illetve a második felmérésben 36% szerint fontos a teljes nyelvtani rendszer pontos ismerete; 50, illetve 56% szerint csak a gyakoribb szerkezetek ismerete fontos, de ezeket módszeresen oktatni és tanítani kell, míg 2, illetve 8% szerint a szükséges nyelvtan „ráragad az emberre” nyelvhasználat közben.

Összegezve, a mintáinkba bekerült hallgatók többsége saját megítélése szerint oktatási intézményben szerezte nyelvtudása jelentős részét, ahol a legfontosabb nyelvtani szerkezeteket is megtanították neki, azokat jól ismeri és használja. Hallgatóink meglepően magas arányban tulajdonítanak a nyelvtani ismereteknek nagy fontosságot. Mindezek alapján azt feltételezhetnénk, hogy az általunk kiválasztott 17, már B2 szinten elvárható nyelvtani szerkezet használata sem jelent problémát.

Az 1/a és 1/b táblázat hallgatóink tesztünkön elért eredményeinek megoszlását mutatja. Az 1/a táblázat a 2022/23-as felmérés eredményeit, az 1/b táblázat a 2024/25-ös teszteredményeket.

1/a táblázat. A teszteredmények megoszlása nyelvtani pontosság és kommunikatív érték szerint (2022/23-as minta)

Nyelvtani pontosság			Kommunikatív érték		
teszteredmények		válaszadók aránya	teszteredmények		válaszadók aránya
60% és felette		38%	60% és felette		56%
60% alatt		62%	60% alatt		44%
	50%-59%	10%		50%-59%	14%
	40%-49%	24%		40%-49%	16%
	30%-39%	4%		30%-39%	2%
	20%-29%	14%		20%-29%	6%
	10%-19%	6%		10%-19%	6%
	0%-9%	4%		0%-9%	0%

1/b táblázat. A teszteredmények megoszlása nyelvtani pontosság és kommunikatív érték szerint (2024/25-as minta)

Nyelvtani pontosság			Kommunikatív érték		
teszteredmények		válaszadók aránya	teszteredmények		válaszadók aránya
60% és felette		42%	60% és felette		44%
60% alatt		58%	60% alatt		56%
	50%-59%	14%		50%-59%	30%
	40%-49%	22%		40%-49%	12%
	30%-39%	2%		30%-39%	2%
	20%-29%	14%		20%-29%	8%
	10%-19%	6%		10%-19%	4%
	0%-9%	0%		0%-9%	0%

C1 nyelvvizsgával rendelkező válaszadóink mindössze 38, illetve 42%-a teljesítette tehát a 60 %-os B2 szintű nyelvtudással elvárt minimumértéket, 28, illetve 22%-uk pedig a 40 %-os minimumszint alatti eredményt ért el, azaz, ha lenne a nyelvvizsgán külön nyelvtani modul, az ott nyújtott gyenge teljesítmény miatt sikertelenül vizsgázna még akkor is, ha az egyéb modulokon elért jó eredmények a vizsgázó átlageredményét 60% fölé vinnék. Megállapíthatjuk tehát, hogy B2 nyelvvizsgával rendelkező hallgatóinkhoz hasonlóan (Polcz–Huszár–Kiss, megjelenés alatt) a C1 szintű nyelvvizsgával rendelkezők is jelentősen felülértékelték nyelvtani ismereteik szintjét.

A 2/a és 2/b táblázat a tesztben szereplő szerkezetek szerinti bontásban mutatja az elért eredményeket a vizsgált két félévben.

2/a táblázat. A teszteredmények százalékos megoszlása nyelvtani szerkezetek szerint (2022/23-as minta)

Nyelvtani szerkezet	helyes	helytelen		
		kommunikatív	értelemzavaró	összesen
Kérdés (jelen idő)	66%	8%	26%	34%
Kérdés (múlt idő)	36%	2%	62%	64%
Present perfect	60%	28%	12%	40%
Passzív (múlt idő)	72%	2%	26%	28%
Passzív (említő ige)	70%	0	30%	30%
Hasonlító szerkezet	90%	0	10%	10%
Műveltető szerkezet (<i>make</i>)	82%	6%	12%	18%
Műveltető szerkezet (<i>have</i>)	38%	2%	60%	62%
Segédigék (<i>might+have</i>)	44%	22%	34%	56%
Segédigék (<i>could+have</i>)	50%	0	50%	50%
Feltételes mód (1. típus)	86%	2%	12%	14%
Feltételes mód (2. típus)	20%	6%	74%	80%
Feltételes mód (3. típus)	22%	4%	74%	78%
Felszólítás (<i>rather</i>)	6%	30%	64%	94%
Tanács (<i>better</i>)	18%	72%	10%	82%
Kívánság (<i>if only</i>)	62%	6%	32%	38%
Kívánság (<i>wish</i>)	32%	12%	56%	68%

2/b táblázat. A teszteredmények százalékos megoszlása nyelvtani szerkezetek szerint (2024/25-ös minta)

Nyelvtani szerkezet	helyes	helytelen		
		kommunikatív	értelemzavaró	összesen
Kérdés (jelen idő)	72%	10%	18%	28%
Kérdés (múlt idő)	54%	0%	46%	46%
Present perfect	66%	22%	12%	34%
Passzív (múlt idő)	72%	2%	26%	28%
Passzív (említő ige)	68%	0	32%	32%
Hasonlító szerkezet	96%	0	4%	4%

Műveltető szerkezet (<i>make</i>)	74%	2%	24%	26%
Műveltető szerkezet (<i>have</i>)	44%	2%	54%	56%
Segédigék (<i>might+have</i>)	48%	12%	40%	52%
Segédigék (<i>could+have</i>)	46%	0	54%	54%
Feltételes mód (1. típus)	90%	0%	10%	10%
Feltételes mód (2. típus)	24%	2%	74%	76%
Feltételes mód (3. típus)	32%	0%	68%	68%
Felszólítás (<i>rather</i>)	12%	26%	62%	88%
Tanács (<i>better</i>)	20%	42%	38%	80%
Kívánság (<i>if only</i>)	68%	4%	28%	32%
Kívánság (<i>wish</i>)	30%	0%	70%	70%

Adatainkból megállapítható, hogy különösen nagy a helytelen válaszok aránya a felszólítás (*I would rather you...*) és a tanács (*you had better*) szerkezetekkel kapcsolatban, a feltételes mód 2. és 3. típusa esetén, de sokaknak okozott gondot a *wish* ige használata, vagy egy egyszerű múlt idejű kérdés megszerkesztése is. Ez utóbbi esetben vagy a kérdő szórend, vagy a helyes igeidő eltalálása (néha mindkettő) volt problémás.

Táblázatunkból kitűnik, hogy a nyelvtanilag hibás szerkezetek nagyrészt értelemzavaróak is. Kivételt jelent a tanácsok adására használt *you had better* szerkezet, ahol kirívóan nagy a nyelvtanilag helytelen, ám kommunikatív szempontból elfogadható, azaz az üzenetet lényegében helyesen közvetítő megoldások aránya. A hallgatók nagy része ez esetben egyszerűen elhagyta a szerkezet *had* elemét.

Összességében elmondhatjuk, hogy a hasonlító szerkezet és a feltételes mód 1. típusa kivételével nincs olyan szerkezet, amelyről feltételezhetjük, hogy a mintánkba bekerült C1-es nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatóink biztonsággal használják, ismerik. Még az olyan, a mindennapi kommunikációban nélkülözhetetlen szerkezetek, mint a jelen idejű kérdések vagy passzív szerkezetek is sokaknak okoznak problémát.

Első mintánk kapcsán egymintás *t*-próbával megállapítottuk, hogy válaszadóink átlagpontszáma ($\bar{x}=8,54$) nyelvtani pontosság tekintetében szignifikánsan elmarad a küszöbértéktől; $SD=3,840$, $t(49)=-3,057$, $p=0,004$, $\alpha=0,05$. Ez azt valószínűsíti, hogy egy kimondottan nyelvtani modulon a C1 nyelvvizsgálóval rendelkező sokaság is az elvárt 60% alatti átlageredményt produkálna.

A kommunikatív értéket is figyelembe véve mintánk átlagpontszáma magasabb, $\bar{x}=10,56$. Ez esetben nullhipotézisünket $\alpha=0,05$ szignifikanciaszint mellett elfogadhatjuk; $SD=3,670$, $t(49)=0,693$, $p=0,491$. Ez azt sugallja, hogy a C1-es nyelvvizsgálóval rendelkező populáció nyelvtani kompetenciája a kommunikatív értéket is figyelembe véve már elfogadható, nem tér el szignifikánsan a küszöbértéktől.

Második mintánkat szintén egymintás *t*-próbával vizsgáltuk és vizsgálatunk az elsőhöz hasonló eredményt hozott. Válaszadóink nyelvtani pontosság tekintetében mért átlagpontszáma itt 9,18, ($\bar{x}=9,18$), $SD=3,532$, $t(49)=-2,042$, $p=0,047$, de nullhipotézisünket $\alpha=0,05$ szignifikanciaszint mellett itt is el kell vetnünk. Kommunikatív érték tekintetében nullhipotézisünk elfogadható a gyakorlatban használt minden szignifikanciaszint mellett; $\bar{x}=10,73$, $SD=3,512$, $t(49)=1,019$, $p=0,314$. Amint arra már utaltunk, mintáink nem voltak reprezentatívak, így az eredmények az adatok irányultságáról adnak információt, ezáltal segítve egy reprezentatív kutatás hipotéziseinek megfogalmazását.

Konklúzió

Vizsgálatunk eredményei alapján C1 nyelvvizsgálóval rendelkező angol szaknyelvet tanuló hallgatóink nyelvtani ismeretei komoly hiányosságokat mutatnak. B2 szintű feladatokat tartalmazó nyelvtani tesztünkön átlagosan 50,23, illetve 54,58 %-os eredményt értek el, ami alacsonyabb a nyelvvizsgákon elvárt 60%-os szintnél. A válaszadók csupán 38, illetve 42%-a

teljesített e szint fölött. Ennél is meglepőbb, hogy 28, illetve 22%-uk a 40%-os minimumszintet sem érte el, azaz nyelvtani ismereteinek hiányossága miatt akkor sem teljesítené a nyelvvizsga követelményeit, ha a többi modulon jóval eredményesebben szerepelne. A kommunikatív értékeket is figyelembe véve az eredmények jobbak, a hallgatók átlagos eredménye 62, illetve 63%, ugyanakkor 14-14% százalék továbbra is a 40%-os minimumérték alatt maradt.

Megjegyzendő, hogy C1 komplex nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink a teszt minden feladatát jobb átlaggal teljesítették, mint a B2 komplex nyelvvizsgát tett hallgatóink. Ez utóbbiak 32 százalékos, illetve a kommunikatív érték figyelembevételével 51%-os átlagos teszteljesítményt produkáltak (Polcz–Huszár–Kiss, megjelenés alatt).

Adataink azt mutatják, hogy még a C1 nyelvvizsgával rendelkező hallgatóink is jelentős arányban pontatlanok, ha például egy múlt idejű segédigés szerkezetéről van szó (pl. a *could have* szerkezet), hiszen 50-46%-uk grammatikailag helytelen formát használt a transzformált mondatban. Megfigyeléseink szerint nemcsak a szerkezetek aktív használatával, hanem felismerésével is gyakran vannak problémáik, amit mindenképpen figyelembe kell vennünk, amikor például a szakszövegek értelmezésére szánt időt tervezzük kurzusainkon.

A szakirodalomban jelenleg markánsan jelenlévő véleménnyel összhangban úgy véljük, hogy a nyelvtani tudatosság fejlesztésére időt kell szánunk még a magasabb nyelvi szintű kurzusainkon is, BGE szaknyelvi záróvizsgálatainkon pedig meg kell őriznünk a nyelvtani tudást is mérő rész súlyát, ami jelenleg az összpontszám 12,5%-a.

Hivatkozások

- Howatt, A. (1984): *A history of English language teaching*. Oxford University Press: Oxford
- Hughes, A. – Hughes, J. (2020): *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press: Cambridge.
<https://doi.org/10.1017/9781009024723>
- Hymes, D. H. (1971): On communicative competence. In: Pride, J. B. – Holmes, J. (eds) (1972): *Sociolinguistics. Selected readings*. Penguin: Harmondsworth
- Krashen, S. D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford University Press: Oxford
- Krashen, S. D. – Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon Press: New York
- Lightbown, P. – Spada, N. (1993): *How Languages Are Learned*. Oxford University Press: Oxford
- Nassaji, H. – Fotos, S. S. (2010): *Teaching Grammar in second language Classrooms. Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. Routledge: New York.
<https://doi.org/10.4324/9780203850961>
- Norris, J. M. – Ortega, L. (2005): Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings from a Meta-analytic Review. *Language Learning*. 51/1. 157-213. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00017.x>
- Polcz, K. – Huszár, E. – Kiss, K. (megjelenés alatt): *B2 nyelvvizsgával rendelkező egyetemi hallgatók grammatikai kompetenciája*.
- Reibel, D. A. (1969): Language Learning Analysis. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 7/4. 283-294. <https://doi.org/10.1515/iral.1969.7.4.283>
- Savage, K. L. – Bitterlin, G. – Price, D. (2010): *Grammar Matters. Teaching Grammar in Adult ESL programs*. Cambridge University Press: New York
- Rizvić-Eminović, E. – Bujak, A. – Bureković, M. (2018): A study of trends in the level of English language competence at Zenica University. In: Mulalić, M. – Obralić, N. – Mulalić, A. – Jelešković, E. (eds) (2018): *The future of humanities, education and creative industries*. International University of Sarajevo: Sarajevo
- Savignon, S. (2001): Communicative language teaching for the twenty-first century. In: Celce-Murcia, M. (ed.) (2001): *Teaching English as a second or foreign language*. Heinle & Heinle: Boston
- Widdowson, H. G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press: Oxford

Internetes hivatkozások

- Council of Europe. (2020): *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Oktatási Hivatal. Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Osztály. (2002): *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret*. https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp
- All you need to know about IELTS: <https://takeielts.britishcouncil.org/take-ielts/what-ielts>
- Cambridge C1 Advanced exam format: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/advanced/exam-format/>
- Cambridge B2 First exam format: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/>
-

Grammatical competence of Business English students with a C1 language exam

As members of Budapest Business School Faculty of International Management and Business, Department of Languages for International Business, in the 2nd semester of the 2022/23 academic year, we conducted a survey among our Business English students with the aim of assessing their grammatical competence. The investigation was motivated by the observation that our students' grammar knowledge is less and less systematic, it lags behind their knowledge of vocabulary, and its low level considerably affects their communicative competence. We contacted more than 200 students with our questionnaire, the first part of which enquired about the students' general attitude regarding grammatical competence, whereas the second part examined the respondents' familiarity with some frequently used B2-level grammatical structures. Our sample, which is not representative, included 50 students who had already passed C1-level complex language exams. We found that significant grammatical deficiencies could be observed in their case as well, so we decided to repeat our survey in the 1st semester of the 2024/25 academic year with 50 students holding C1 level complex language exam certificates. The findings of this second survey were similar to the first one. We believe that the frequent lack of systematic grammar knowledge should be taken into account when designing our curricula and courses.

Keywords: grammatical competence, communicative competence, language teaching, language testing, Common European Framework of Reference for Languages