

Márcz Róbert

tesztfejlesztő, ECL Országos Nyelvvizsga Központ, Ars Linguae Kutatócsoport
 PhD-hallgató, PTE Nyelvtudományi Doktori Iskola / Angol Nyelvű Alkalmazott Nyelvészet Program

Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása

Egy kérdőíves felmérés eredményei *Előtanulmány*

Egy vizsga óriási hatással lehet a vizsgát letevő személy további életútjára. Különösen igaz ez az úgynevezett nagy téttel bíró vizsgák, mint például az érettségi vagy egy nyelvvizsga esetében, de említhetem a fodrászok vagy jogászok szakvizsgáját is. Egy nyelvvizsga sikeres teljesítése meghatározhatja az ember nyelvtanuláshoz és a nyelv(ek) használatához kapcsolódó attitűdjét, és akár még az önbizalmát is megerősítheti. Empirikus vizsgálatunkkal, mely egy e kérdéssel foglalkozó későbbi kutatás előtanulmányának tekintendő, azt céloztuk meg, hogy betekintést nyerjünk e kevésbé kutatott területre. Tanulmányunkban bemutatjuk, hogy a sikeres nyelvvizsgát tévő vizsgázók milyen területeken alkalmazzák elsősorban megszerzett tudásukat és felvázoljuk, hogy e siker milyen hatással lehetett életükre.

A teszthatás fogalma

A mindennapos tanári gyakorlatban természetesnek vesszük azt, hogy egy felelet, egy dolgozat vagy egy adott vizsga hatással van a tanulóra és, jobb esetben, a tanulási-tanítási folyamatra is. E témának az idegen nyelvi mérés és értékelés területén komoly nemzetközi szakirodalma van. Az angol nyelvű szakirodalom három fogalmat alkalmaz a teszthatás meghatározására: 'washback', 'backwash' és 'impact'. Összegző művében Bailey (1999) arra a következtetésre jut, hogy ebben a tárgykörben nem léteznek egységes definíciók, ugyanazt a fogalmat különböző kutatók különböző módokon értelmezik.

Az 'impact' fogalma Bachman és Palmer (1996) szerint arra vonatkozik, ahogy a teszt alkalmazása és az eredmények értelmezése befolyással van egyfelől a mikrokozmoszra (tanítás-tanulás és az ebben résztvevők), másfelől pedig a makrokozmoszra (társadalom, oktatás).

A szakirodalomban a 'backwash' és a 'washback' legtöbbször egymás szinonimájaként jelenik meg. A kutatók szerint a két fogalom a teszteknek a következő területeken kifejtett hatására vonatkozik: tananyag, tanterv és tanításmódszertan (Cheng, 1997, 1999), a diákok tanuláshoz való hozzáállása (Biggs, 1995, idézi: Cheng, 2005, 27. o.), a tanítási-tanulási folyamat (Hughes, 1989) és a tanítási-tanulási folyamat résztvevői (Alderson és Wall, 1993; Messick, 1996). Észlelhető azonban némi különbség az 'impact' és a 'washback' értelmezésében. Taylor (2005) szerint az 'impact' főfogalom, melynek

részét képezi a 'washback'. Wall (1997) úgy gondolja, hogy az 'impact' fogalomkörébe azok az általános hatások tartoznak, amelyeket egy adott teszt az egyénekre, az eljárásokra és a gyakorlatra fejt ki, míg a 'washback' szűkebb értelemben a tanítás-tanulásra kifejtett hatásra vonatkozik. A különböző fogalomértelmezések szintetizálását elvégző Vigh (2007) arra a következtetésre jut, hogy a teszthatás egy komplex folyamat, melynek két fő típusa létezik: szűkebb értelmében az úgynevezett mikrokörnyezetre (*Bachman és Palmer, 1996. 30. o.*) kifejtett hatást értjük alatta, ideértve elsősorban a tanárokat és tanulókat (*Alderson és Wall, 1993; Messick, 1996*). Tágabb értelmében pedig a makrokörnyezetre való hatást jelenti (*Bachman és Palmer, 1996, 31. o.*), ideértve a társadalom egészét és az állam által működtetett oktatási rendszert (*Shohamy, 1999, 711. o.; Wall, 1997, 291. o.*).

Ha a természetét és mértékét vesszük górcső alá, akkor teszthatásról elsősorban a nagy téttel bíró vizsgák esetében beszélhetünk (pl. *Alderson és Wall, 1993*).

Irányát tekintve beszélhetünk pozitív és negatív teszthatásról (*Buck, 1988; Bachman és Palmer, 1996*). Andrews (2004) szerint e hatás lehet szándékolt és nem szándékolt.

Több kutató (*Alderson és Wall, 1993; Shohamy és mtsai, 1996*) is megállapította, hogy közvetlen kapcsolat áll fenn a vizsga téje és a teszthatás erőssége között, azaz minél fontosabb egy vizsga, annál erősebb hatást fejt ki.

A teszthatás és a validitás összefüggéseiről szóló vita kapcsán Alderson és Wall (1993) arra mutatnak rá, hogy a teszt által kifejtett hatást magán a teszten kívül egy sor egyéb tényező is befolyásolhatja, úgymint a tanár idegen nyelvi tudása, képzettsége és motivációja, a tanfolyam hossza, a csoport létszáma vagy a magánórak száma és még sorolhatnánk. 1996-ban írt cikkében Messick arra figyelmeztet, hogy a teszthatást el kell különíteni a rossz vagy jó pedagógiai gyakorlattól.

Hughes (1994) szerint különbséget kell tennünk aszerint, hogy a teszthatás mely területen érvényesül, kiket és mit érint, ezért három aspektust különít el egymástól: résztvevők, folyamatok és eredmények. Hivatkozott cikkében Hughes arra figyelmeztet, hogy a lehetséges teszthatás kialakulásához a következő öt feltételnek is teljesülnie kell: (1) a vizsgán nyújtott siker legyen fontos a vizsgázó számára, (2) a tanárok akarják diákjaik sikerét, (3) a vizsgázóknak tisztában kell lenniük a teszt természetével és tartalmával, (4) a vizsgázóknak rendelkezniük kell a vizsga teljesítéséhez szükséges készségekkel, és (5) a felkészüléshez szükséges forrásoknak a vizsgázók rendelkezésére kell állniuk.

Watanabe (2004a) a teszthatás öt dimenzióját különíti el egymástól: sajátosság (általános vagy specifikus), intenzitás (erős vagy gyenge), hosszúság (rövid vagy hosszú távú), szándék (szándékolt vagy nem szándékolt) és érték (pozitív vagy negatív). Watanabe (2004b) arra is kitér, hogy öt különböző tényező van befolyással a teszthatásra: a tesztfaktorok (pl. az alkalmazott mérési módszer, a tartalom, a mért készségek), a presztizsfaktor, a személyes tényezők (tanári attitűdök), a mikrokörnyezeti tényezők (iskola minősége) és a makrokörnyezeti tényezők (társadalmi kontextus).

A Watanabe által felvázolt öt dimenzió közül a teszthatás intenzitására Gates (1995) szerint az alábbi tényezők vannak befolyással: átláthatóság (a konstruktum és a valós igények közötti kapcsolat), hasznosság (lehetőségek növelése), monopólium (versenyársak száma) és félelem (mennyire fontos a tanuló számára).

A teszthatás elméleti és empirikus kutatásait összegző cikkében Vigh (2007, 152. o.) megállapítja, hogy a „kutatások a vizsgáknak csak a mikroszintű hatását [...] tanulmányozták, nem ismert olyan vizsgálat, amely az egyes vizsgák makroszintű hatásait elemezte volna”. Vigh (2007), hivatkozva többek között Wall (2000) és Cheng (1998) tanulmányaira, azt is leszögezi, hogy a tesztek tanulásra gyakorolt hatása az a terület, melyet a legkevésbé érintettek az empirikus kutatások.

A fellelhető empirikus kutatások a következő eredményeket ismertetik: a diákok által kitöltött kérdőíves vizsgálat eredményeképpen Cheng (1998) arról számolt be, hogy a

megkérdézték vegyes érzelmekkel viseltettek a vizsga iránt, amely egyfelől nagyobb erőfeszítésre sarkallta őket, másfelől viszont úgy érezték, hogy az eredmények nem tükrözték megfelelően a befektetett munkájukat. Shohamy (1993) megállapította, hogy a különböző diákok eltérő módon viszonyulnak ugyanahhoz a vizsgához, ezt állapította meg Ferman (2004) is az EFL szóbeli vizsga hatását tanulmányozva. Az átlagos képességű diákok sokkal erősebb szorongást éltek át és erősebben hatott rájuk az esetleges kudarc félelme. Romániában végzett kutatásában Gosa (2004) megállapította, hogy a diákok személyes életére sokkal nagyon hatással volt a teszt, mint az iskolai környezetére. Arra a következtetésre jutott, hogy a diákok elvárásai, attitűdjei, hiedelmei, tanulási stílusa és szorongásai mind befolyással lehetnek a teszt által kiváltott hatásra. Egyetemi diákokkal készített interjúk alapján Watanabe (2001) megállapította, hogy az egyetemi vizsgák hatása azok fontosságától és nehézségétől függött. A szerző kiemelte, hogy nem egyedül a teszt az, ami befolyásolja a tesztelést, hanem a vizsga felszíni validitása, azaz, hogy a vizsgázók mit gondolnak a vizsga nehézségéről.

Összességében kijelenthetjük, hogy a diákokhoz kapcsolódó egyéni tényezők – a motiváció, a nyelvtudás, a nyelvtanuláshoz kapcsolódó korábbi élmények, az adott oktatásügyi helyzet, a rendelkezésre álló idő, a vizsga tétje, az adott nyelv presztízse – főszerepet játszanak a tesztelést megjelenésében és minőségében. Az egyéni különbségeket jelentő változókhoz sorolhatjuk még a diákok attitűdjét, tanulási szokásait, nézeteit, szorongását, életkörülményeit és hiedelmeit is. Mindezek alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a tesztek vizsgázókra gyakorolt hatása meglehetősen összetett jelenség. Az a kevés empirikus kutatás pedig, amely a tesztek tanulásra gyakorolt hatásával foglalkozik, ellentmondásos eredményeket hozott.

Kérdőíves kutatásunkban ezt a hiátust próbáljuk némiképp orvosolni, és azt kívánjuk feltárni, hogy egy nagy téttel bíró nyelvvizsga milyen hatással van a vizsgázók további életútjára.

A kutatás

A rendszerváltást követő években, amikor kitágult a világ és többet lehetett utazni, az emberek rájöttek arra, hogy használható, hasznosítható nyelvtudásra van szükségük (Enyedi és Medgyes, 1998; Medgyes és Miklósi, 2000). Magyarország uniós csatlakozását követően pedig még inkább fontossá vált, hogy az ország polgárai több (ha lehet, kettő) idegen nyelvet beszéljenek (Nikolov, 2007). A külföldön munkát vállalók számára az elmúlt években tapasztalható megugrása csak még jobban előtérbe hozta e kérdést. Mivel egy nyelvvizsga az egyetemi felvételik esetében pluszpontot jelent, meglétét előírják a diploma megszerzéséhez, és bizonyos munkakörökben jobb fizetés jár érte, magas presztízssű vizsgának tekinthetjük. Jellemzően a középszintű vizsgát választják a legtöbben. Fontos még megemlíteni, hogy Magyarországon a nyelvvizsgák érvényessége egy életre szól, azaz nem kell azokat megújítani. Nem tudjuk azonban azt, hogy e megnövekedett presztízzsel rendelkező vizsgák miként hatnak a vizsgát letévő egyénekre, életükre. Kutatásunk célja tehát elsődlegesen annak feltérképezése, hogy egy ECL nyelvvizsga sikeres teljesítése milyen hatással van a vizsgázók további életútjára.

Kontextus

A magyarországi nyelvvizsgarendszer liberalizálását követően megjelentek a különböző egy- és kétnyelvű nyelvvizsgák, melyek közül az egyik legnépszerűbb az ECL nyelvvizsga. Az ECL nyelvvizsgát 1992-ben hozta létre több európai uniós tagállam. Az Unió ERASMUS és LINGUA programjai nyújtottak támogatást a londoni köz-

ponttal létrehozott European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL) elnevezésű nemzetközi konzorciumnak, melynek az volt a feladata, hogy egységes nyelvvizsgarendszert dolgozzon ki az Unió tagállamainak nyelveiből.* Az ECL nyelvvizsgák szakmai gondozását az egyes nyelvekből az adott tagállamok egy-egy neves egyeteme végzi. Ezek az intézmények állítják össze a vizsgateszteket, és végzik a vizsgadolgozatok értékelését. A tesztek tartalmát és validitását a szakértők széleskörű vizsgálatok és különböző célcsoportokon történő kipróbálásuk után határozták meg (Szabó, 2010). Az ECL nyelvvizsga azt méri, milyen szinten képes a vizsgázó az adott idegen nyelvet szóban és írásban használni a különféle élethelyzetekben, illetve a hivatással/foglalkozással összefüggő situációkban. Az ECL vizsgák maradéktalan megbízhatóságának garantálása érdekében minden egyes tesztet előzetesen kipróbálnak, az értékelőket minden vizsga előtt felkészítik, és az értékelés során is a kettős értékelés elvét alkalmazzák. A nyelvvizsga szintjeit a Közös Európai Referenciakeret megfelelő szintjeihez illesztették (Szabó, 2010).

Az ECL nyelvvizsga négy részből tevődik össze: szóbeli produkció, beszédértés, írásbeli produkció és szövegértés. A beszédértés-teszt két részből áll, és mindegyik feladat tíz-tíz ítemet tartalmaz. Az első minden esetben objektív, diszkrét pontos (általában feleletválasztós), a második pedig egy szubjektíve értékelhető (pl. rövid választ igénylő) feladat. Mindkét szöveget kétszer lehet meghallgatni. A szövegek elhangzását megelőzően, és azt követően is a vizsgázók számára rövid idő (maximum két perc) áll rendelkezésre a kérdések elolvasására, illetve a válaszok beírására. A szövegek (riportok, interjúk, monológok és hasonlók) autentikusak, és minden esetben anyanyelvi beszélő beszédprodukciója hallható. Az alap- és középfokú vizsgák esetében előfordul, hogy az eredeti szöveget stúdiókörülmények között újra felveszik (szemi-autentikus). A kommunikatív nyelvtudásmérés elveinek figyelembevételével lehetőleg maga a feladattartalom is autentikus, azaz a szöveg mellett maga a feladat is élethű situációt törekszik modellezni (Buck, 2001). A vizsgázóknak rendszerint az adott kontextuson belül kell a feladatot elvégezniük (például el kell dönteni, melyik módon a legelőnyösebb Angliába utazni).

Résztevők

A kutatásba azon vizsgázókat vontuk be, akik 2003 és 2012 között tettek sikeres ECL komplex nyelvvizsgát B1, B2 és C1 szinten angol, illetve német nyelvből. Mivel e tanulmány egy nagyobb kutatás előtanulmányának tekinthető, a mintavételt Pécs városára, amely egyben az ECL nemzetközi központja, szűkítettük le. 1400 volt vizsgázót kerestünk meg elektronikus levél formájában.

Eszközök

A kutatási kérdés megválaszolására egy két részből álló online kérdőívet készítettünk, melynek linkjét e-mailben küldtünk el a volt vizsgázóknak a kutatásra vonatkozó háttérinformációkkal együtt. A kérdőív első része a válaszadók háttérét volt hivatott feltérképezni. Rákérdeztünk a választ adók nemére, valamint arra, hogy mikor és mi célból tette le a vizsgát, milyen területen használja a nyelvet, milyen készségeket használ elsődlegesen, hogy belekezdett-e újabb nyelv tanulásába, és folytatta-e az adott nyelv tanulását. A kérdőív második részében állításokat fogalmaztunk meg, melyekre a választ

* www.ecl.hu

egy négyponos Likert-skálán lehetett megadni (4: teljesen igaz, 1: egyáltalán nem igaz). Az állítások segítségével azt kívántuk megtudni, hogy a sikeres nyelvvizsgát tévők használják-e egyáltalán a nyelvet, milyen területeken használják azt, mennyire volt számukra fontos a „papír”, azaz a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése, folytatták-e a nyelvtanulást, és hogy a sikeres nyelvvizsga összefüggésben áll-e a vizsgázók önbizalmával, magabiztosságával.

A kutatás menete

A kérdőívek kiküldését követően 276 érvényes választ kaptunk. A kérdőív adatait kvantitatív módszerekkel elemeztük. Első lépésként állításonként és konstruktumonként (lásd alább) számoltuk ki a válaszok átlagát és szórását. Második lépésként függetlenségvizsgálat (Pearson Khí-négyzet próba) segítségével állapítottuk meg milyen szoros összefüggés van a konstruktumok között. A kérdőív esetében az elemzés során bizonyos állításokat összevonva kezeltünk, létrehozva így a következő konstruktumokat: önbizalom (hat állítás), illetve a bizonyítvány mint dokumentum fontossága (hat állítás). A többi konstruktum, melyek összefüggéseit megvizsgáltuk, a következők: a nyelvvizsga célja, az adott nyelv használata, a nyelvtanulás folytatása, újabb nyelv tanulásának megkezdése, az alkalmazott készségek természete, a válaszadó foglalkozása (diák vagy szellemi foglalkozású).

A fenti konstruktumok között fennálló összefüggések természetét keresztábla-elemzéssel tártam fel, melynek elvégzéséhez kategorizálnom kellett az adatokat. Ezért a kérdőívre adott válaszok alapján a válaszadókat bizonyos konstruktumok esetében három, megközelítően azonos csoportba osztottam. Az első csoportba kerültek azok, akik a legmagasabb, az utolsóba pedig azok, akik a legkevesebb pontszámokat adták a konstruktumokat alkotó állításokra. E konstruktumok a következők: önbizalom; a bizonyítvány mint dokumentum fontossága; illetve a nyelv használatának gyakorisága. E konstruktumokat vettem össze egyrészt egymással, másrészt pedig olyan más konstruktumokkal, ahol a kategóriák adottak voltak: a nyelvvizsga célja (munka, felvételi, hobbi), foglalkozás (diák, szellemi), a különböző készségek használata (írás, olvasás, hallás, beszéd), belekezdett-e más nyelv tanulásába és folytatta-e az angol nyelv tanulását (igen, nem), illetve mely területeken használja a nyelvet (tv, rádió, olvasás, beszélgetés).

Eredmények

A kérdőívre adott válaszok átlagát nézve azt látjuk, hogy a négyfokú Likert-skálán három állítás átlaga van 3,5 felett (4 = teljesen igaz). Ezek a következők: „Egy nyelvvizsga mindig jól jöhet.” (3,6), „Rendszeresen hallgatok zenét angol nyelven.” (3,5), „Szeretem használni az adott nyelvet.” (3,5). További két állítás található 3,3 átlaggal: „A sikeres nyelvvizsgából előnyöm származott.” és „A sikeres nyelvvizsga után is folytattam az angol nyelv tanulását.”

A konstruktumok közötti összefüggések vizsgálata a következő eredményeket hozta: szignifikáns összefüggés ($p < 0,05$) mutatható ki az önbizalom és a következő konstruktumok között: a bizonyítvány fontossága, a nyelv használata, egy új nyelv tanulásának megkezdése és a különböző készségek alkalmazása. Hasonlóan szoros összefüggés mutatkozik a nyelvvizsga letételének célja és a bizonyítvány fontossága között. Végül pedig szintén szignifikáns az összefüggés a válaszadó státusza (diák vagy szellemi foglalkozású) és a bizonyítvány fontossága, a különböző készségek használata és egy új nyelv tanulásának megkezdése között.

A keresztábra-elemzés (1. táblázat) azt mutatja, minél magasabb szintű önbizalommal rendelkezik valaki, annál fontosabb számára az, hogy ezt nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésével bizonyítsa.

A függetlenségvizsgálat is szignifikáns összefüggést mutat ($p = 0,017$).

1. táblázat. Önbizalom * bizonyítvány fontossága: keresztábra-elemzés

A bizonyítvány fontossága		Az önbizalom erőssége			Összesen
		alacsony	közepes	magas	
alacsony	fő	38	28	24	90
	% e kategórián belül	42,2%	31,1%	26,7%	100,0%
közepes	fő	29	34	36	99
	% e kategórián belül	29,3%	34,3%	36,4%	100,0%
magas	fő	19	38	41	98
	% e kategórián belül	19,4%	38,8%	41,8%	100,0%

A fenti táblázathoz hasonló eredményeket kaptunk, amikor az önbizalmat azzal vetettük össze, hogy használja-e az adott nyelvet ($P = 0,000$), és hogy belekezdett-e egy új nyelv tanulásába ($P = 0,002$). Érdekes képet mutat az, hogy az önbizalom szintje szignifikáns összefüggésben áll ($p = 0,002$) azzal, hogy a válaszadó milyen készségeket alkalmaz. Az elemzés azt mutatja, hogy míg az írás és hallgatás esetében nincs számottevő különbség, az olvasás és a beszéd esetében ez nem így van. A nagyobb önbizalommal rendelkezők többet beszélnek és keveset olvasnak, az alacsony önbizalommal megáldottak viszont inkább olvasásra használják a nyelvtudásukat, mintsem beszélnek.

2. táblázat. Önbizalom * mely készségeket használja: keresztábra-elemzés

Önbizalom			Mely készséget használja leginkább				Összesen
			Beszéd	Hallásértés	Írás	Olvasás	
alacsony	1,00	fő	13	25	4	44	86
		% e kategórián belül	15,1%	29,1%	4,7%	51,2%	100,0%
közepes	2,00	fő	29	22	4	47	102
		% e kategórián belül	28,4%	21,6%	3,9%	46,1%	100,0%
magas	3,00	fő	43	25	6	27	101
		% e kategórián belül	42,6%	24,8%	5,9%	26,7%	100,0%

Szoros összefüggés ($P = 0,000$) mutatkozik aközött is, hogy a vizsgázó milyen célból tett nyelvvizsgát és hogy mennyire fontos számára a bizonyítvány. Itt az látszik, hogy elsősorban a felvételiző diákok számára fontos a nyelvvizsga megléte. Ezt erősíti az a szignifikáns összefüggés is, amely a vizsgázó foglalkozása és a bizonyítvány fontossága között fennáll ($p = 0,000$), amely szintén azt mutatja, hogy elsődlegesen a diákok számára fontos a nyelvvizsga letétele. Érdekes, hogy akinek a munkaköréhez kellett vagy előírták, azok számára kevésbé fontos.

3. táblázat. Nyelvvizsga célja * bizonyítvány fontossága: keresztábra-elemzés

		A bizonyítvány fontossága			Összesen
		kevésbé	közepesen	nagyon	
munka	fő	21	14	7	42
	% e kategórián belül	50,0%	33,3%	16,7%	100,0%
felvételi	fő	20	52	86	158
	% e kategórián belül	12,7%	32,9%	54,4%	100,0%
hobbi	fő	19	18	4	41
	% e kategórián belül	46,3%	43,9%	9,8%	100,0%

Határeset ugyan, de még szignifikánsnak nevezhető az az összefüggés ($p = 0,049$), amely a vizsgázó foglalkozása (diák vagy szellemi) és a használt készségek között fennáll. Itt azt látjuk, hogy a diákok inkább olvasnak és hallgatnak, míg a szellemi foglalkozásuk inkább olvasnak és beszélnek.

4. táblázat. A vizsgázó foglalkozása * bizonyítvány fontossága: keresztábra-elemzés

		Mely készséget használja leginkább				Összesen
		Beszéd	Hallásértés	Írás	Olvasás	
Szellemi	fő	35	20	7	33	95
	% e kategórián belül	36,8%	21,1%	7,4%	34,7%	100,0%
Diák	fő	47	53	7	86	193
	% e kategórián belül	24,4%	27,5%	3,6%	44,6%	100,0%

Elemzés

A fent vázolt eredmények érdekes mintázatot mutatnak, és elsősorban a speciális magyar kontextus következményeképpen előállt helyzetet mutatják: hazánkban egy nyelvvizsgának óriási helyi értéke van. A kérdőív első felében szereplő állítások közül a legmagasabb átlagot az „Egy nyelvvizsga mindig jól jöhet” mondat kapta (3,6), de „A sikeres nyelvvizsgából előnyöm származott (felvételi, fizetés, állásinterjú)” kijelentés is a harmadik helyen szerepel (3,3). Mindezt a nyelvvizsga célja és a bizonyítvány fontossága közötti szignifikáns kapcsolat is megerősíti, hisz az adatok azt mutatják, hogy elsősorban azon diákok számára fontos a bizonyítvány, akiknél a nyelvvizsga megszerzésének célja a felvételi pontok gyarapítása. Az, hogy egy sikeres nyelvvizsgát tett személy szereti használni az adott nyelvet (3,5), talán nem meglepő, mint ahogy az sem, hogy sok zenét hallgat angolul (3,5).

Érdeemes megfigyelni, hogy a teszthatás két fő típusát (mikro-, illetve makrokörnyezetre kifejtett hatás) illetően a legmagasabb átlagot elért öt állítás szinte mindegyike a teszt mikrokörnyezetre kifejtett hatását érinti: „a nyelvvizsga jól jön és előnyöm származik belőle”, „zenehallgatás”, „használat” és „tovább folytatom a tanulást”. E két utóbbi állítás utalhat talán arra, hogy a teszt közvetett módon hatással lehet a makrokörnyezetre, azaz a társadalomra is. Ha ugyanis egy sikeres nyelvvizsgát tevő használja a megszerzett nyelvtudását, akkor ez utalhat bizonyos társadalmi folyamatokra, például az elmúlt években elindult emigrációs folyamatra és arra is, hogy globalizálódó világunk következtében többet érintkezünk külföldiekkel. Az pedig, hogy újabb nyelv tanulásába kezd bele, a nyelvtanulás iránti hozzáállás esetleges változására utalhat. E fejleményeket pozitívnak értékelhetjük a Eurobarometer 2012-es felmérése fényében,

ahol is azt olvashatjuk, hogy Magyarország lakosságának mindössze 35 százaléka beszél egy idegen nyelvet.

Ha a fenti öt állítást a Gardner-féle (Gardner és MacIntyre, 1991) motivációs modellből kiindulva vizsgáljuk, akkor az integratív és az instrumentális motívumok komplex szerveződését találjuk. Az állítások fele („a nyelvvizsga jól jöhet és előnyöm származott belőle”) az instrumentális motivációval függ össze, amely a pragmatikus, gyakorlati célokért való tanulási vágyra utal, míg a másik kettő állítás („szeretem használni” és „zenét hallgatok”) inkább az integratív motivációra utal, mely szerint valaki azért tanul egy idegen nyelvet, mert érdekli az adott nyelvet beszélők közössége, és ezért szeretne kommunikálni velük. Az állítás, hogy tovább folytatta a nyelv tanulását, mindkét motivációs bázisra utalhat. Kutatásunk eredményei megerősítik Dörnyei (1990) azon megállapításait, miszerint az egynyelvű magyar közegben, ahol az angol nyelvet mint idegen nyelvet, nem pedig mint második nyelvet tanulják, az affektív tényezők nem annyira az adott nyelvet beszélők közössége iránti pozitív érzésekben, hanem a nyelvtanulás és nyelvtudás által közvetített értékek felé való pozitív hozzáállásban jelennek meg. Az angolul tanuló magyarok ritkán találkozhatnak közvetlenül anyanyelvűekkel, így nem a beszélők közössége iránt érzett pozitív attitűd a meghatározó erő.

Dörnyei (1996) a különböző kutatási irányokat összegezve állított fel egységes elméleti keretet az idegennyelv-tanulás motivációs komponenseit illetően. E keret három szintet tartalmaz: a nyelvi, a tanulói szint és a tanulási szituáció szintje. A nyelvi szinten belül találjuk az integratív alrendszer, mely alatt a tanulónak az idegen nyelvhez való érzelmi viszonyulását értjük, ideértve a külföld, a külföldiek és az idegen nyelvek iránt tanúsított általános érdeklődést. Az instrumentális alrendszer elsősorban extrinzikus motívumokat tartalmaz, középpontjában a jövőre vonatkozó karriertörekvésekkel. A tanulói szint tartalmazza az egyénre jellemző személyiségjegyeket, melynek legfontosabb meghatározói a teljesítményszükséglet és az önbizalom. Kutatásunkban pedig azt találtuk, hogy a szignifikáns összefüggéseket pont ez az egyéni jellemző, az önbizalom köti össze. E konstruktum ugyanis szoros kapcsolatban áll

azzal, hogy valaki használja-e az adott idegen nyelvet, hogy mely készségeket használja, hogy fontos-e számára a bizonyítvány, és hogy belekezdett-e egy újabb nyelv tanulásába. A kialakult képet csak az árnyalja, hogy az illető diák, vagy szellemi foglalkozású-e (azaz felnőtt). Ha ugyanis diák, akkor elsősorban olvas és hallgat, ha pedig felnőtt, akkor inkább olvas és beszél az adott idegen nyelven, és ez utóbbi csoport számára a bizo-

Érdeemes megfigyelni, hogy a teszthatás két fő típusát (mikro-, illetve makrokörnyezetre kifejtett hatás) illetően a legmagasabb átlagot elért öt állítás szin- te mindegyike a teszt mikrokör- nyezetre kifejtett hatását érinti:

„a nyelvvizsga jól jön és elő- nyöm származik belőle”, „zene- hallgatás”, „használat” és „tovább folytatom a tanulását”.

E két utóbbi állítás utalhat talán arra, hogy a teszt közvetett módon hatással lehet a makrokörnyezetre, azaz a tár- sadalomra is. Ha ugyanis egy sikeres nyelvvizsgát tevő hasz- nálja a megszerzett nyelvtudá- sát, akkor ez utalhat bizonyos társadalmi folyamatokra, példá- ul az elmúlt években elindult emigrációs folyamatra és arra is, hogy globalizálódó világunk következtében többet érintke- zünk külföldiekkel.

nyítvány sem bír nagy fontossággal. Ezért érdemes az önbizalmat mint konstruktumot egy kicsit behatóbban is megvizsgálni. Richard Clement és munkatársai (1994) a nyelv-tanulás motívumai közül az úgynevezett nyelvi önbizalom szerepét emelik ki, amelyet egyrészt a saját magunk által észlelt nyelvtudásunk, másrészt pedig a nyelvhasználathoz kapcsolódó szorongásunk határoz meg. Clement és munkatársai (1994) azt állapították meg, hogy a célnyelven történő kommunikációs lehetőségek hatással vannak a kommunikációs kompetenciánk énfelfogására és a nyelvhasználattal kapcsolatos szorongásunkra. Ez az egynyelvű társadalmakra is igaz, ahol a nyelvhasználat közvetett formái (média, utazás) léteznek csak. A tanulmány szerint azok a diákok, akik kevésbé szorongtak akkor, amikor angolul kellett beszélniük, aránylag pozitívan értékelték saját nyelvtudásukat, elégedettek voltak vele, és arról számoltak be, hogy gyakran használják a nyelvet. A szignifikáns összefüggés ugyanakkor nem jelent ok-okozati viszonyt, tehát a hatás irányát nem tudjuk pontosan megállapítani. Nem tudjuk, hogy vajon nagyobb önbizalma miatt beszél-e többet valaki egy adott idegen nyelven, vagy azért lesz több önbizalma, mert gyakran használja a nyelvet, és ezt pozitív élménynek tekinti. Nagy valószínűséggel e két hatás oda-vissza érvényesül.

Következtetések

Kutatásunkban elsődlegesen azt kívántuk feltérképezni, hogy egy sikeresen letett nyelv-vizsga milyen hatással van a vizsgázók további életútjára. Kérdőíves vizsgálódásunk eredményei azt mutatják, hogy a sikeres nyelvvizsga hatása a teszthatás két fő típusa közül főként a mikrokörnyezetre kifejtett hatás területén érvényesül. Megerősítettett az is, hogy egy sikeres nyelvvizsga pozitív hatással van a diákok tanuláshoz való hozzá-állására (folytatta a nyelvtanulást, illetve új nyelv tanulásába kezdett bele). Az is látható, hogy a diákokhoz kapcsolódó egyéni tényezők (legfőképpen az önbizalom) főszerepet játszanak a teszthatás megjelenésében és minőségében. A nyelvtanulás motívációs bázisa felől tekintve az eredményeket azt látjuk, az integratív és az instrumentális motívumok összefonódnak, a tanulás motívációs komponensei közül pedig az önbizalom foglal el kiemelkedő helyet.

Irodalomjegyzék

- Alderson, J. C. és Wall, D. (1993): *Does washback exist? Applied Linguistics*, 14. sz. 115–129. DOI: [10.1093/applin/14.2.115](https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115)
- Andrews, S. (2004): Washback and curriculum innovation. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 37–50. DOI: [10.4324/9781410609731](https://doi.org/10.4324/9781410609731)
- Bachmann, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K. M. (1999): *Washback in language testing*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Biggs, J. B. (1995): Assumptions underlying new approaches to educational assessment. *Curriculum Forum*, 4. 2. sz. 1–22.
- Buck, G. (1988): Testing Listening Comprehension in Japanese University Entrance Exams. *JALT Journal*, 10. sz. 15–42.
- Buck, G. (2001): *Assessing listening*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511732959](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732959)
- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11. 1. sz. 38–54. DOI: [10.1080/09500789708666717](https://doi.org/10.1080/09500789708666717)
- Cheng, L. (1998): *The washback effect of public examination change in classroom teaching: an impact study of the 1996 Hong Kong Certificate of Education in English on the classroom teaching of English in Hong Kong secondary schools*. Doctoral Dissertation. University of Hong Kong, Hong Kong. DOI: [10.5353/th_b3123667](https://doi.org/10.5353/th_b3123667)
- Cheng, L. (1999): Changing assessment: Washback on teacher perspectives and actions. *Teaching and Teacher Education*, 15. 3. sz. 253–271. DOI: [10.1016/S0742-051X\(98\)00046-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00046-8)

- Cheng, L. (2005): *Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing 21*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clément, R., Dörnyei, Z. és Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in foreign language. *Language Learning*, **44**. 3. sz. 417–478. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01113.x)
- Dörnyei Zoltán (1990): Conceptualizing motivation in foreign language learning. *Language Learning*, **40**. sz. 46–78. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00954.x)
- Dörnyei Zoltán (1996): Motiváció és motiválás az idegen nyelvek tanításában. *Modern Nyelvoktatás*, **4**. sz. 3–21.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998): Angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltás óta. *Modern Nyelvoktatás*, **4**. 2–3. sz. 12–32.
- Ferman, I. (2004): The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test top Teaching and Learning. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 191–210. DOI: [10.4324/9781410609731](https://doi.org/10.4324/9781410609731)
- Gates, S. (1995): Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J. D. és Yamashita, S. O. (szerk.): *Language testing in Japan*. Japan Association for Language Teaching, Tokyo. 101–106.
- Gosa, C. M. C. (2004). *Investigating Washback: A Case Study Using Student Diaries*. Unpublished PhD Thesis, Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University, Lancaster, England.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D., (1991): An instrumental motivation in language study: Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, **13**. sz. 57–72. DOI: [10.1017/s0272263100009724](https://doi.org/10.1017/s0272263100009724)
- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teachers*. CUP, Cambridge.
- Hughes, A. (1994): *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, commissioned by Educational testing Services (ETS). University of Reading.
- Nikolov Marianne (2007) A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika és annak gyakorlati megvalósulása a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó, I. (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Medgyes P. és Miklósy K. (2000): The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, **1**. 2. sz. 148–242. DOI: [10.1080/14664200008668008](https://doi.org/10.1080/14664200008668008)
- Messick, S. (1996): *Validity and washback in language testing. Language Testing*, **13**. sz. 241–256. DOI: [10.1177/026553229601300302](https://doi.org/10.1177/026553229601300302)
- Shohamy, E. (1993): *The Power of Test: The Impact of Language Testing in Teaching and Learning*. National Foreign Language Center Occasional Papers. National Foreign Language Center, Washington, DC.
- Shohamy, E. (1999): Language testing: impact. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Elsevier, Amsterdam. 711–714.
- Shohamy, E., Donitsa-Schmit, S. és Ferman, I. (1996): Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 298–317. DOI: [10.1177/026553229601300305](https://doi.org/10.1177/026553229601300305)
- Szabó, G. (2010): Relating language examinations of the CEFR: ECL as a case study. In: Martyniuk, W. (szerk.): *Aligning tests with the CEFR: Case Studies and Reflections on the Use of the Council of Europe's Draft Manual*, Studies in Language Testing. Volume 33. UCLES/Cambridge University Press, Cambridge. 133–144.
- Taylor, L. (2005): Washback and impact. *ELT Journal*, **59**. 2. sz. 154–155. DOI: [10.1093/eltj/cci030](https://doi.org/10.1093/eltj/cci030)
- Vígh, T. (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, **107**. 141–161.
- Wall, D. (1997): Impact and washback in language testing. In: Clapham, C. és Corson, D. (szerk.): *Testing and assessment: the Kluwer encyclopaedia of language in education. Volume 7*. Kluwer Academic, Netherlands. 291–302.
- Wall, D. (2000): The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? *System*, **28**. 4. sz. 499–509. DOI: [10.1016/s0346-251x\(00\)00035-x](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(00)00035-x)
- Watanabe, Y. (2001): Does the University Entrance Examination Motivate Learners? A Case Study of Learner Interviews. In: Akita Association of English Studies (szerk.): *Trans-Equator Exchanges: A Collection of Academic Papers in Honour of Professor David Ingram*. Akita, Japan. 100–110.
- Watanabe, Y. (2004a): Methodology in washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 19–36. DOI: [10.4324/9781410609731](https://doi.org/10.4324/9781410609731)
- Watanabe, Y. (2004b): Teacher factors mediating washback. In: Cheng, L., Watanabe, Y., és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 129–146. DOI: [10.4324/9781410609731](https://doi.org/10.4324/9781410609731)