

Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke

A Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt

Tanulmányunk a „Testing Academic Skills and Competencies (TASC) – egyetemi, főiskolai hallgatók tanulmányi teljesítményét előrejelző kompetencia-tesztek fejlesztése: holland-magyar együttműködés” keretében gyűjtött adatokra épül. A program egyik célja a nyelvérzék mibenlétének vizsgálata és annak mérése.

Kutatásunk két, egymástól független projekt kölcsönhatásából született. Az egyik a felsőoktatásba frissen felvett fiatalok szociális hátterét és egyéb előtanulmányait vizsgáló holland-magyar együttműködés eredménye (Gille – Nikolov, 2002), a másik pedig a Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Teszt (MENYÉT, Ottó, 2002) érvényességét elemző, a nyelvérzék különböző aspektusait vizsgáló kutatás.

Irodalmi áttekintésünkben bemutatjuk a nyelvérzék tudományos kutatásokban használt definícióját, mérésének alapvető kérdéseit, remélve, hogy az olvasót meggyőzzük a fogalom hasznosságáról. Bemutatjuk a közelmúltban végleges formába öntött, magyar anyanyelvűek számára készült nyelvérzékmérő tesztet, melyet több éves fejlesztőmunka eredményeként végre használatba vehetnek a magyar nyelvtanulók, nyelvtanárok, nyelviskolák és a téma iránt érdeklődő kutatók. A teszt rövid történetének és felépítésének áttekintése után beszámolunk a holland-magyar együttműködés keretében végzett kutatás eredményeiről. Először azonban vizsgáljuk meg, mit is értünk a nyelvérzék fogalmán.

A nyelvérzék

A fogalom meghatározása

Az idegen nyelv tanulása hosszú távú vállalkozás, amelyet különféle személyes erőforrásaink táplálnak. Mindenki tapasztalta már, hogy a nyelvtanulás sikere jelentős mértékben függ a tanulók egyéni tulajdonságaitól. Léteznek olyan attribútumok, amelyek időről időre jelentős változáson mehetnek keresztül, de vannak olyanok is, amelyek viszonylag állandóak. (lásd például Skehan, 1991; Dörnyei – Skehan, megjelenés előtt) Gyakran inagadozhat például a motiváció, amelyet számtalan tényező befolyásolhat, kezdve magától a tanult nyelvhez és annak beszélőihöz való hozzáállástól az adott tanulócsoporthoz tagjain át a tanár külső megjelenéséig. (Dörnyei, 2001; Dörnyei – Ottó, 1998; Nikolov, 1999; Nikolov – Nagy, 2003) Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.

Mielőtt választ keresnénk erre a kérdésre, különbséget kell tennünk az adottságok és képességek között. Az adottság kifejezést akkor használjuk, ha olyan képességről beszélünk, amely nehezen vagy egyáltalán nem változtatható meg külső beavatkozásra, illetve amely előrejelzi az egyén valamely feladat megoldásában nyújtott jövőbeni teljesítmé-

nyét. Tanulmányunkban egy speciális adottság, a nyelvérték szerepel, melyről feltételezhető, hogy viszonylag állandó és előre jelzi az idegen nyelvi teljesítmény alakulását.

Tudományos igényességgel ezt a gondolatmenetet John B. Carroll (1993) 'Human Cognitive Abilities' című munkájában bemutatott feltételeinek alkalmazásával tehetjük még pontosabbá. Carroll a pszichometria oldaláról közelítette meg a kérdést, így a képesség és az adottság fogalmak elkülönítésére a teszteket hívta segítségül. Érvelését most a nyelvérték fogalmához igazítva legyen adott egy nyelvi tudásszintmérő-teszt, egy nyelvérték-mérő-teszt és kezdő nyelvtanulók egy csoportja, akik egy tanfolyamon vesznek részt, melynek célja – magától értetődően – a tanulók nyelvi tudásszintjének növelése. Gyűjtsünk adatokat a nyelvtanulók nyelvértékéről és nyelvi tudásszintjéről a nyelvi kurzus megkezdése előtt, majd annak befejezése után. Nyelvértéktesztünk akkor működik jól, ha eredményeink megfelelnek a következő feltételeknek (Carroll, 1993. 16.) (1. ábra):

– a nyelvértékteszten elért pontszámok megbízható varianciával rendelkeznek a tanfolyam kezdetekor;

– a nyelvtanfolyam kezdetekor a tudásszintmérő teszten elért pontszámok nem mutatnak varianciát, hiszen még nem történt tanulás;

– második feltételünkben következik, hogy a tanfolyam kezdetekor nincs szignifikáns korreláció a két teszten elért pontszámok között;

– a nyelvértékteszten elért pontszámok a tanfolyam előtt és a tanfolyam után nem mutatnak szignifikáns eltérést;

– a fenti feltétellel szemben a tanfolyam után mért tudásszint pontszámaiban szignifikáns növekedés mutatkozik;

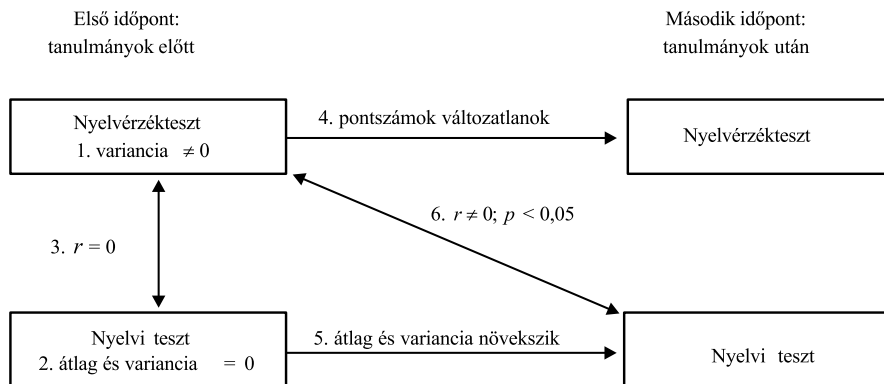
– a nyelvértékteszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikánsan korrelálnak a tudásszintmérő teszten a tanfolyamot követően elért pontszámokkal.

Az átláthatóság kedvéért az 1. ábrán összefoglaljuk a feltételeket. Amint arra maga Carroll is rámutat, mindezek a kondíciók ritkán adóttak teljes egészében, így valame-

lyest lazítanunk kell definíciónkat, ha életszerűségét meg akarjuk őrizni. Aligha várhatjuk el például, hogy egy tanfolyam kezdetekor mindenkinek pontosan nulla legyen az adott nyelven mért tudásszintje, és köztudott, hogy egy adott teszt megismételt kitöltésekor is jelentkezik egyfajta tanulás, amely hatással lehet a nyelvértékteszten elért pontszámokra is. Joggal elvárhatjuk azonban, hogy a nyelvérték-mérő teszten a tanfolyam kezdetekor elért pontszámok szignifikáns módon előrejelezzék a tanfolyam végén mérhető tudásszintmérő pontszámokat, méghozzá a nyelvi tudásszintmérő-teszten a tanfolyam előtt elért pontszámok által hordozott információn felül. Összefoglalva tehát: a nyelvérték fogalma olyan képesség(ek)et foglal magában, amely(ek) megbízhatóan képes(ek) előrejelezni az adott körülmények között a nyelvi tudásszintben bekövetkező változást a nyelvtanulók előzetes nyelvi tanulmányaitól függetlenül.

Mielőtt rátérnénk a nyelvérték konkrét komponenseinek tárgyalására, rendkívül fontos felhívni a figyelmet a nyelvértékkel kapcsolatos leggyakoribb félreértésre. „Nincs nyelvértékem!” – panasolja a nyelvtanuló, vagy az ismert anekdota szerint még az egyéni különbségek egyik legismertebb kutatójával is megtörtént, hogy nyelvtanára ki-

Tanárok, diákok és kutatók széles körében egyetértés mutatkozik azonban annak megítélésében, hogy léteznie kell olyan kognitív képességnek, amely azonos körülmények között, ugyanolyan motivációval rendelkező tanulóknál is eltérésekhez vezethet egy adott nyelvi kurzus elvégzésének eredményességében. Úgy tűnik tehát, hogy vannak, akik számára egyszerűbb feladatot jelent egy idegen nyelv elsajátítása, s ha ez így van, akkor érdemes megvizsgálni, hogy mi ez a képesség.



1. ábra. Nyelvérzék és nyelvtudás mérésére szolgáló tesztek ideális esetben (Carroll, 1993, 16. nyomán)

mondta rá az ítéletet: biztosan nincs nyelvérzéke. (Sternberg, 2002) A nyelvérzék azonban nem dichotómia! Nem oszthatjuk az embereket két csoportra aszerint, hogy képesek-e elsajátítani idegen nyelveket vagy sem. A nyelvérzék ismeretében mindössze annyit tudunk bizonyos pontossággal előrejelezni, hogy a tanuló képes lesz-e a rendelkezésre álló idő alatt sikerrel teljesíteni egy adott kurzus követelményeit. A nyelvérzék tehát nem egyfajta abszolút mértékegység, hanem sokkal inkább a tanulás ütemének mérőszáma. Másképpen fogalmazva: elegendő idő és lehetőség esetén bárki képes megtanulni egy második nyelvet, ha motivációja megfelelő. Ennek ellenére mégis érdemes a nyelvérzékkel foglalkozni, hiszen megmutatja, hogy azonos körülmények között és azonos motiváció esetében milyen eredményt várhatunk el a nyelvtanulóktól egy adott nyelvi programban, illetve adott időintervallumon belül.

A nyelvérzék összetevői

Skehan (1989) szerint nehezen találhatnánk jobb módszert a nyelvérzék mibenlétének meghatározására, mint amelyet John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon alkalmazott csaknem ötven évvel ezelőtt. Különböző területeken és szinteken oktató nyelvtanárok megkérdezése után összegyűjtötték a sikeres nyelvtanulók tulajdonságait, illetve azokat a képességeket, amelyekkel valakinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy eredményesen tudjon elsajátítani egy idegen nyelvet. Az így összegyűjtött információk alapján számos potenciális nyelvérzék-mérő feladatot készítettek. (Carroll, 1962) A teszteket nyelvtanulók reprezentatív mintája töltötte ki, később pedig nyelvi teljesítményükről is felmérés készült. A teszteken elért pontszámokat összevetették a nyelvi tudásszintekkel, ami lehetővé tette azon feladatok kiszűrését, amelyek szignifikánsan korreláltak a nyelvtanulás eredményességével. Ezt követően az így megmaradt teszteken elért pontszámokat faktoranalitikus elemzésnek vetették alá, hogy eldönthessék, mit is mértek a tesztek. Eredményként négy független faktort kaptak, és miután megállapították, hogy milyen közös vonásokkal rendelkeznek az azonos faktorokhoz kapcsolódó feladatok, az alábbiak szerint nevezték el a négy komponenst (Carroll, 1981):

- fonetikai kódolási képesség – az a képesség, amellyel az egyén különbséget tesz egymástól eltérő hangok között, összepárosítja a hangokat az azokat reprezentáló szimbólumokkal, és szükség esetén előhívja a megfelelőt;

- induktív nyelvtanulási képesség – ez a képesség lehetővé teszi, hogy a tanuló felfedezze az idegen nyelv szabályait;

- nyelvtani érzékenység – ennek a képességnek a birtokában a tanuló mondatstruktúrákban képes felismerni az egyes szavak, illetve más nyelvi egységek funkcióit;

– *asszociatív memória* – ez a képesség a hang- és jelentéspárok hatékony tanulását és előhívását segíti.

A következő részben bemutatjuk a magyar nyelvtanulók számára kifejlesztett nyelvértékmérő tesztet, amely a fenti négy komponens mérését célozza meg.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt (MENYÉT)

A nyelvérték mérésére már évtizedekkel ezelőtt is számos kísérletet tettek. A második világháború előtt létrejött mérőeszközök adminisztrációja azonban nehézkes volt, és az általános intelligenciát mérő tesztekkel is jelentős mértékben korreláltak, így használati értékük elmaradt a kívánatostól. Ezekről a kezdetleges próbálkozásokról *Spolsky* (1995) írásából tudhat meg többet az olvasó.

Az első tesztet, amely kiállta az idők próbáját, a Harvard Egyetem két tudósa készítette, a már említett John B. Carroll és kollégája, Stanley M. Sapon. Az általuk létrehozott Modern Language Aptitude Test (MLAT, 1959) a mai napig használatban van, és számos adaptációja is készült. Létezik általános iskolásoknak készült verzió (EMLAT, *Carroll – Sapon*, 1967), de mostanában sokat hallani például egy japán anyanyelvűeknek összeállított változatról is. (LABJ, *Sasaki*, 1993). Bár az MLAT mellett számos más tesztet is kifejlesztettek különböző célcsoportok számára – köztük például az amerikai hadsereg számára készült DLAB-et (*Petersen – Al-Haik*, 1976) és a VORD tesztet (*Parry – Child*, 1990), alapvetően ezek a mérőeszközök is a Carroll (1962, 1981) által meghatározott, vagy ahhoz nagyon közel álló képességeket mérik. (lásd azonban *Grigorenko – Sternberg – Ehrman*, 2000) A leglényegesebb különbség, hogy az MLAT-tel szemben a többi tesztben hangsúlyosabb az induktív tanulási képesség mérése.

A Magyar Egységes Nyelvértékmérő Teszt kisebb-nagyobb megszakításokkal több éves fejlesztőmunka eredménye. A munka az ELTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékén kezdődött, ennek eredményeként megszületett egy szakdolgozat és a teszt első változata (*Ottó*, 1996a, 1996b, 1996c), amely számos próba és változtatás után nyerte el jelenlegi formáját. A teszt magyar anyanyelvűek számára készült (a nyelvértékmérő tesztek fontos jellemzője, hogy az anyanyelven alapulnak, de nem elképzelhetetlen egyes részeinek más nyelvre történő átültetése). Kiindulásként a fent tárgyalt MLAT és a mögötte álló elméleti háttér szolgált, de a teszt mégsem egyszerű adaptáció, hiszen számos ponton változtatásokat hajtottunk végre az eredetihez képest. A teszt négy részből áll, amelyek mindegyike a nyelvérték egy-egy komponensét hivatott mérni.

Rejtőző hangok. Az MLAT „Phonetic script” feladatának jelentősen módosított változata. A vizsgázó 54 mássalhangzó-magánhangzó-mássalhangzó hangsort hall magnóról, és ezek átírását követi a tesztfüzetben. Ezután 20 hangsort hall, amelyek mindegyikéhez négy-négy különböző átírás, illetve egy „egyik sem” alternatíva tartozik. A feladat kiválasztani a hangsor helyes átírását, ha az szerepel a válaszok között. Ez a feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és a fonetikai kódolási képesség mérésére készült. Példa: a [tik] hangsort halljuk; a tanulási szakasz alatt hallott hangsorok és átírásuk alapján válasszuk ki a következő öt lehetőség közül a helyes átírást: A. thik, B. dik, C. dhik, D. tiik, E. egyik sem.

Nyelvi elemzés. *Pimsleur* (1966) „Language analysis” feladatának adaptációja. A vizsgázó egy mesterséges nyelvből kap ízelítőt, néhány kifejezés és azok magyar fordításának formájában. Ezt az információt felhasználva kell megoldania 20 itemet, amelyek mindegyikében egy-egy rövid magyar kifejezést kell átültetni a mesterséges nyelvre úgy, hogy négy alternatívából megjelölje a pontos fordítást. A feladat körülbelül 25 percet vesz igénybe, és az induktív nyelvtanulási képesség mérésére készült. Példa: adottak a következő mesterséges nyelvi és magyar nyelvi szó párok: „dant = ház”, „dantim = házban”,

„gup = pohár”; a négy lehetséges válasz közül azt kell kiválasztani, amelynek jelentése „pohárban”: A. dantim, B. dant, C. gupim, D. gup.

Szavak szerepe a mondatban. Az MLAT „Words in sentences” feladatának adaptációja. A vizsgázónak 20 ítemet kell megoldania. Mindegyik két mondatot tartalmaz. Az első mondatban egy, a másodikban öt szó kiemelten jelenik meg. A feladat annak a szónak a kiválasztása, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondat kiemelt szava. A feladat körülbelül 15 percet vesz igénybe, és a nyelvtani érzékenységet méri. Példa: adott a következő mondat: „London Anglia fővárosa.”; válasszuk ki a következő mondat öt megjelölt szavából azt, amelyik ugyanazt a szerepet tölti be a második mondatban, mint az első mondatban a LONDON szó: „(A) Tamás (B) imádott (C) horgászni a (D) város mellett (E) kis patakban”.

Szótanulás. Az MLAT „Paired associates” feladatának módosított változata. A vizsgázók 5 percen át tanulmányozhatnak egy 24 szuahéli-magyar szópárból álló listát, majd 5 perc áll a rendelkezésükre, hogy 20 szuahéli szónak megtalálják a magyar megfelelőjét úgy, hogy azt öt lehetséges válasz közül kiválasztják. A feladat körülbelül 10 percet vesz igénybe, és az asszociatív memória mérését célozza. Példa: A tanulási fázis alapján válasszuk ki a „simba” szó jelentését az öt lehetséges válaszból: A. oroszlán, B. sárkány, C. villany, D. doboz, E. egér.

A teszt kitöltése 60 percet vesz igénybe, így a mérőeszköz adminisztrációs szempontból praktikus. A MENYÉT egy többször felhasználható feladatlapból és egy kétoldalas válaszlappól áll. A részletes lebonyolítási útmutatót az első komponens rögzített hanganyaga egészíti ki. A teszt érvényességének vizsgálata jelenleg is folyamatban van, melynek részeként elsőéves egyetemisták és főiskolai hallgatók nyelvérzékét vizsgáltuk meg.

A kutatás módszerei

A kutatásban a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi és Természettudományi Karának, illetve Tanárképző Intézetének, valamint az ELTE Tanárképző Főiskolai Karának 2002/2003-as tanévben felvett hallgatói vettek részt. A véletlenszerűen kiválasztott 130 résztvevő nemek szerinti eloszlása: 27 férfi és 101 nő, 2 esetben hiányzott ez az információ. A résztvevők életkora 18 és 52 év között volt (módusz = 19, medián = 21), három esetben hiányzott ez az információ. A minta sokszínűségét jól mutatja, hogy az állandó lakhelyek postai irányítószámai alapján Magyarország minden régiójából származtak adatok.

Vizsgálatunkban az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

Milyen eredményeket érnek el a résztvevők a MENYÉT egészén és annak négy komponensén?

Milyen összefüggés található a MENYÉT-en elért eredmények és a diákok szociokulturális háttere, valamint az egyéb háttérváltozók között?

Milyen mértékben képes a MENYÉT megjósolni a résztvevők nyelvi teljesítményét?

A véletlenszerűen kiválasztott résztvevők kitöltötték a fent bemutatott Magyar Egységes Nyelvérzékmérő Tesztet, és egy szociológiai változókat vizsgáló kérdőívet, melyet *Nagy Mária* és munkatársai állítottak össze. A kérdőívből felhasznált kérdéseket a statisztikai elemzések során, a következő részben ismertetjük, ahol szükséges. Az adatok felvétele 2002. október és 2003. január között történt. A válaszadás minden esetben önkéntes és névtelen volt, erről a résztvevőket tájékoztattuk. Az összegyűjtött adatok statisztikai kiértékelése az SPSS for Windows 10-es verziójával történt. A különféle csoportok összehasonlításához t-próbákat és χ^2 -próbákat használtunk, illetve különféle korrelációs technikákkal elemeztük a nyelvérzékteszten elért pontszámok és más változók közötti összefüggéseket.

Eredmények

Az eredmények bemutatását két részre bontottuk. Először a nyelvértékteszten elért pontszámok és más változók viszonyát vizsgáltuk, majd arra a kérdésre kerestük a választ, hogy ezek az információk milyen kapcsolatban álltak a tanulók nyelvi felkészültségével, amelyet a háttéradatakból ismert nyelvvizsgák megléte, száma, illetve hiánya jelzett.

A nyelvérték kapcsolata más változókkal

A MENYÉT-en és komponensein elért pontszámok leíró statisztikáit az 1. táblázat tartalmazza. Érdekes adat, hogy senki nem érte el a maximális 80 pontot a teszten. Legnehezebbnek a „Szavak szerepe a mondatban” feladat bizonyult, míg a legkevesebb gondot a „Nyelvi elemzés” feladat megoldása okozta.

1. táblázat. MENYÉT pontszámok leíró statisztikái ($n = 130$)

Teszt	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
Rejtőző hangok	3	20	13,53	3,89
Nyelvi elemzés	5	20	16,28	3,70
Szavak szerepe a mondatban	2	20	10,95	4,40
Szótanulás	0	20	15,04	4,31
MENYÉT összpontszám	25	78	55,79	11,61

A MENYÉT-en elért pontszámok tekintetében elsőként a nemek közötti különbségre voltunk kíváncsiak. A kétmintás t-próba szerint a nők átlagosan 5,45 ponttal jobb teljesítményre ($t = -2,19$; $df = 126$) szignifikánsan jobb, mint a férfiaké a $p < 0,05$ valószínűségi szinten. Második kérdésünk a kor és a nyelvérték közötti összefüggést vizsgálta. A résztvevők korát születési évszámukból számítottuk ki, nem vettük figyelembe a hónapokat és a napokat. Szintén szignifikáns összefüggést találtunk az évek száma és a nyelvértékteszten elért pontszámok között, de ez az összefüggés negatív előjelű volt ($r = -0,45$; $p < 0,001$; $n = 127$). A korreláció fordított arányosságot mutat, tehát a tendencia szerint minél idősebb volt a vizsgált személy, annál kevesebb pontot ért el.

A résztvevők családi hátterével kapcsolatban egy változót néztünk meg: a szülők (a kérdőív megfogalmazásában a megkérdezettek „édesapja/nevelőapja” és „édesanyja/nevelőanyja”) legmagasabb iskolai végzettségét. A szülők legmagasabb iskolai végzettségével kapcsolatban az anya végzettsége szignifikánsan korrelált a MENYÉT-en elért összpontszámmal ($r = 0,29$; $p < 0,01$; $n = 124$). Ezzel ellentétben az apa végzettsége nem mutatott összefüggést a nyelvértékteszten elért pontszámokkal.

Végezetül a kérdőív egy további kérdését, a középiskolában elért úgynevezett hozott pontszámokat említjük meg. Fontosnak láttuk, hogy ezt a változót is összevessük a nyelvérték-mérő-teszten elért pontszámokkal, hiszen létezik olyan külföldi nyelvérték-mérő teszt, amelynek ez a mérőszám a részét képezi. A Pimsleur Language Aptitude Battery (Pimsleur, 1966) egyik alkotó eleme a GPA (Grade Point Average) értékelése, amely a magyar konextusban körülbelül a tanulmányi átlag fogalmának felel meg. A vizsgált diákok esetében a hozott pontszámok nem mutattak szignifikáns összefüggést sem a MENYÉT-en, sem annak részein elért pontszámokkal, bár meg kell jegyeznünk, hogy mindössze 67-en döntöttek úgy, hogy válaszolnak erre a kérdésre és megadják hozott pontok számát.

A nyelvvizsgák száma és egyéb változók

A kutatásban felhasznált kérdőív egyik kérdése arra kereste a választ, hogy a megkérdezettek rendelkeznek-e nyelvvizsgával, és ha igen, akkor mely nyelvekből. Terveink

szerint a nyelvvizsgák számát használtuk volna fel változóként további vizsgálódásunkhoz, de olyan kevés esetben talákoztunk második (16 hallgató esetében), illetve harmadik (2 hallgató esetében) nyelvvizsgával, hogy eredeti elgondolásunktól eltérve aszerint csoportosítottuk a résztvevőket, hogy rendelkeznek-e legalább egy nyelvvizsgával, vagy sem. Ez a megközelítés azért is bizonyult jó döntésnek, mert így két pontosan egyforma létszámú csoport jött létre: a 130 hallgató közül mindössze a felének, tehát 65 hallgatónak volt egy nyelvvizsgája.

Elsőként természetesen arra voltunk kíváncsiak, milyen teljesítményt értek el a nyelvvizsgával rendelkezők és a nyelvvizsgával nem rendelkezők a MENYÉT-en. A 2. táblázat tartalmazza a kétmintás t-próbák eredményét. Amint az adatokból látható, a teljes teszten a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 10,48 ponttal teljesítettek jobban, mint a nyelvvizsgával nem rendelkezők. Ez a különbség természetesen szignifikáns, mint ahogy ez igaz az egyes feladatokon elért pontszámok esetében is, ahol szintén a nyelvvizsgával rendelkezők érték el a magasabb átlagot.

2. táblázat. Nyelvvizsgával rendelkezők és nyelvvizsgával nem rendelkezők teljesítménye a MENYÉT-en

Teszt	df	Nyelvvizsga			
		Van (n = 65) Átlag (Szórás)	Nincs (n = 65) Átlag (Szórás)	t	p
Rejtőző hangok	128	14,98 (3,620)	12,08 (3,620)	4,58	0,000
Nyelvi elemzés	128	17,54 (3,340)	15,02 (3,640)	4,12	0,000
Szavak szerepe a mondatban	128	12,48 (4,120)	9,42 (4,160)	4,21	0,000
Szótanulás	128	16,03 (4,200)	14,05 (4,230)	2,69	0,008
MENYÉT összpontszám	128	61,03 (10,24)	50,55 (10,55)	5,75	0,000

A MENYÉT pontszámok után a nyelvvizsgák nemek és kor szerinti eloszlását vizsgáltuk. Mivel a férfiak és a nők esetében is a megkérdezettek mintegy felének volt (illetve nem volt) nyelvvizsgája (nők: 52 igen, 49 nem; férfiak: 13 igen, 14 nem), a χ^2 -próba nem mutatott szignifikáns eltérést a két csoportnál. Ezzel szemben a nyelvvizsgával nem rendelkezők átlagos életkora 3,1 évvel meghaladta a nyelvvizsgások átlagos életkorát. Ez éppen elérte a szignifikáns határt ($t = -2,08$; $df = 125$; $p < 0,05$).

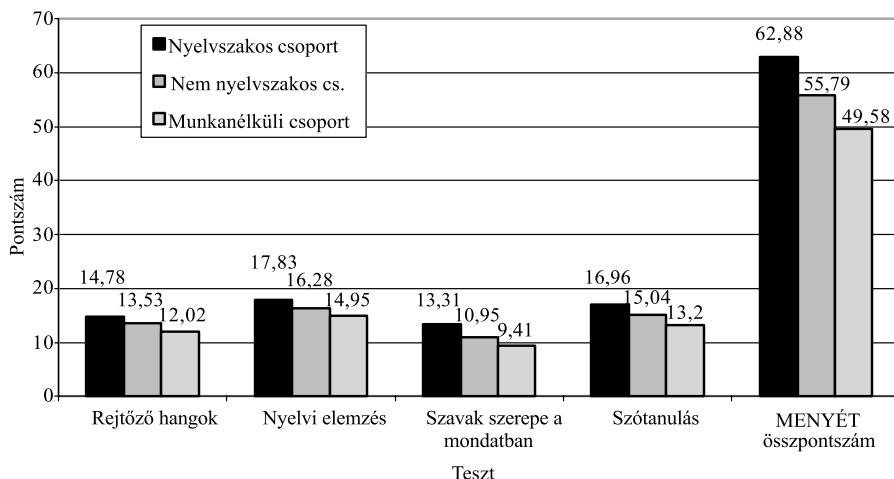
A biológiai változók után a hozott pontszámok szerepét is megvizsgáltuk. Bár a nyelvvizsgával rendelkezők átlagosan 8,4 ponttal többet hoztak a középiskolából, ez az érték nem volt elegendő a szignifikancia eléréséhez ($t = -1,86$; $df = 65$), ami feltételezhetően annak a ténynek is köszönhető, hogy a hozott pontszámok mindössze 67 résztvevő esetében voltak ismertek.

A hozott pontszámok mellett kíváncsiak voltunk a résztvevők előzetes nyelvi tapasztalatának hatására a nyelvvizsgákat illetően. Ehhez két mérőszámot használtunk fel: tartózkodott-e hat hónapnál hosszabb ideig külföldön a hallgató, illetve nyelvi tagozatos osztályba járt-e a középiskolában. A külföldön hosszabb ideig tartózkodók 89,5 százalékának volt nyelvvizsgája, míg ez az arány mindössze 43,5 százalék volt azoknál, akik nem voltak huzamosabb ideig külföldön a kérdőív kitöltését megelőzően. Ez szignifikáns eltérésnek mutatkozott ($\chi^2 = 11,87$; $p < 0,01$). Szintén szignifikáns eltérést tapasztaltunk a másik esetben ($\chi^2 = 7,32$; $p < 0,01$), ahol a nyelvi tagozaton végzett tanulók 73,3 százaléka rendelkezett nyelvvizsgával, míg a nem nyelvi tagozatos középiskolai osztályban végzeteknél ez a szám mindössze 43 százalék volt.

A fentiek felül megvizsgáltuk még a hallgatók családi háttérét is, köztük a szülők legmagasabb iskolai végzettségét és a család anyagi helyzetét is, de egyik esetben sem találtunk szignifikáns összefüggést a nyelvvizsga-tulajdonosok és nyelvvizsgával nem rendelkező társaik között.

Értékelés és összegzés

Összességében elmondható, hogy a MENYÉT-en elért pontszámok megfeleltek a várakozásnak. Összehasonlításképpen álljon itt a Pécsi Tudományegyetem 121 elsőéves angol szakos hallgatójával végzett adatfelvétel eredménye, illetve egy másik, 105 munkanélküli nyelvtanulóból álló csoport MENYÉT-en elért átlagos pontszámai (a 2. ábrán az első oszlop az angol szakosok, a második a nem nyelvszakos egyetemisták és főiskolások csoportja, a harmadikban pedig a munkanélküliek eredményeit mutatja). Látható, hogy a pontszámok feladatról feladatra együtt változnak, és a kutatásban szereplő hallgatók átlagos teljesítménye rendre a munkanélküliek és a nyelvszakosok eredményei közé esik.



2. ábra. A nem nyelvszakos hallgatók összehasonlítása nyelvszakos és munkanélküli csoportok teljesítményével

A nyelvértéketeszt szempontjából sokkal fontosabb eredmény, hogy a nyelvvizsgálóval rendelkezők és a nyelvvizsgálóval nem rendelkezők csoportját élesen elválasztotta egymástól a csoportok átlagos teljesítménye a teszten. Ez az az eredmény, amelyet elvártunk a MENYÉT-től, sőt tulajdonképpen várakozáson felüli, hiszen nem szabad megfélemlenünk arról, hogy a minta bizonyos értelemben már átment egyfajta szűrésen (felvételizetetről lévén szó), így ilyen éles különbségre aligha számíthattunk. Megnyugtató, hogy nemcsak az összpontszámokban, hanem az egyes feladatokon is szignifikáns különbség mutatkozott a két csoport között, megmutatva ezzel, hogy mind a négy feladattípusnak (és képességnek) helye van a tesztben.

A nemek közti különbségek értelmezése mindig is nehéz feladat, hiszen amint *Ellis* (1994. 204.) is rámutat, ez a változó gyakran más változókon (például nyelvtanulási attitűdök) keresztül fejt ki hatását az idegennyelv-tanulás folyamatára. Ugyanez a szerző megállapítja a nők általános fölényét a második nyelvelsajátításban, aminek a jelen tanulmány alapján oka lehetne a nők jobb nyelvértéke. Ezt a hipotézist azonban azonnal el kell vetnünk, hiszen amint láttuk, a nyelvvizsgák nemek szerinti eloszlása gyakorlatilag megegyezett. Az is tény, hogy a nyelvérték tekintetében találni példát mindkét nem képviselőinek magasabb nyelvértékeire: míg *Cloos* (1971) négyéves tanulmányában a nők diadalmasnak, az MLAT normáit megvizsgálva (*Carroll – Sapon*, 1959) a férfiak kerülnek ki győztesen a nemek párvialából. A jelen esetben azt is figyelembe kell vennünk, hogy lényegesen több női résztvevőnk volt, mint férfi (101 nő és mindössze 27 férfi volt a min-

tában), így elképzelhető, hogy kiegyensúlyozottabbak lettek volna az eredmények, ha ez az arány másképp alakul. Ugyanakkor az is ismeretes, hogy a hazai kontextusban az iskolai nyelvtanulás a meghatározó, hiszen az idegen nyelv egy az iskolai tantárgyak közül. Köztudott, hogy a lányok teljesítményei rendre jobbak a fiúkéknál. (Csapó, 2001. 32.)

Érdekes a nyelvérzéketesen elért pontszámok és a résztvevők kora között fennálló fordított arányosság. Amint Carroll (1993) megjegyzi, ez az eredmény nem egyedülálló, de mielőtt rögtön arra gondolnánk, hogy lényegesen romlanak a kognitív képességek a kor előrehaladtával, meg kell vizsgálnunk az adott képesség mérésére kidolgozott teszt típusát is. Nem lehetetlen ugyanis, hogy mindössze a teszt kitöltéséhez szükséges sebesség okozza azt a csalódás látszatot, hogy az idősebbeknél a képességek hanyatlásnak indultak. Sajnos jelenleg még nem áll rendelkezésünkre elegendő információ ahhoz, hogy megnyugtatóan megválaszolhassuk ezt a kérdést. Annyi bizonyos, hogy a nyelvvizsgák tekintetében is a fiatalok voltak előnyben, aminek egyik értelmezése lehetne a mentális sebességfaktor hanyatlása (hiszen a nyelvvizsga maga is egy teszt). Meg kell említenünk azonban, hogy gondot okozott, hogy a résztvevők életkora nem adott felvilágosítást arra nézve, vajon mikor próbálkoztak a nyelvvizsgával. Létezhet egy másik interpretáció is, miszerint a fiatalabbaknál sokkal nagyobb hangsúlyt kapott a nyelvvizsga megszerzése a középiskolában, mint idősebb társaiknál. A legvalószínűbb magyarázatnak mégis az tűnik, hogy az érettségit követően azonnal sikerrel felvételizők általános tanulási képességei meghaladják azokét, akik az érettségit követően néhány évvel kerülnek csak be a felsőoktatási intézménybe. Ezt az összefüggést tovább erősíti az a tény, hogy a nyelvvizsga megléte objektív előnyt is biztosít a felvételizőknek, mivel a hozott és a szerzett pontszámukhoz a nyelvvizsgára további pontokat adnak hozzá a felsőoktatási intézmények.

Érdekes, hogy az anya legmagasabb iskolai végzettsége részben együtt változott a nyelvérzékekkel. Ez az eredmény összecseng Skehan (1990) tanulmányával, amelyben a szülők végzettsége szintén szignifikánsan korrelált a nyelvérzékekkel. Sajnos ő nem választotta szét az apa és az anya végzettségét, így az itt kapott eredményeket nem tudjuk összehasonlítani. Az eredmény összhangban van az országos reprezentatív mintán nyert eredményekkel is (Csapó, 2001; Csapó – Nikolov, 2002), ahol az angol és német nyelvi teljesítmények az anya iskolai végzettségével és az induktív gondolkodás fejlettségének szintjével mutattak összefüggést. Nem szabad azonban túlértékelnünk az eredmények jelentőségét, hiszen az anya végzettségének és gyermeke nyelvérzéketesen elért pontszámainak közös varianciája mindössze $r^2 = 0,084$ volt, ami 8,4 százaléknak felel meg.

A hozott pontszámok nem korreláltak a nyelvérzékekkel, ami abból a szempontból érdekes, hogy ezt a mérőszámot tekinthetjük az általános intelligencia és az iskolai motiváció keverékének, amelyektől a nyelvérzéknek nagyjából függetlennek kell lennie, hiszen csak így van értelme a fogalomnak. Ugyanakkor az iskolákból hozott eredmények alig összehasonlíthatóak, mivel azok a diákoknak egymáshoz képest elért teljesítményét tükrözik, és az egyes iskolákban kapott osztályzatok mögött igen eltérő tudásszint lehetséges. (Csapó, 2002) Az, hogy a hozott pontszámok nem, a nyelvérzéketesen elért pontszámok azonban képesek voltak „szétválasztani” a nyelvvizsgások csoportját a nyelvvizsgával nem rendelkezők csoportjától, azt mutathatja, hogy az idegen nyelvek tanulásához valóban speciális képességekre van szükség. De jelenheti azt is, hogy objektívebb mércéje a tanulási képességeknek, mint a hozott pontszám.

Végül meg kell jegyeznünk, hogy a jó nyelvérzék mellett nem árt, ha az ember minél több tapasztalattal és kihasznált lehetőséggel rendelkezik a nyelvtanulás és a nyelvhasználat terén. Erre utal az az eredmény, hogy a nyelvérzék mellett a hat hónapnál hosszabb külföldi tartózkodás, illetve a nyelvi tagozat jelentett előnyt a nyelvvizsga meglétét illetően. Ehhez valószínűleg hozzájárul, hogy egyrészt azok töltenek hosszabb időt külföldön, akik már elég jól tudnak egy idegen nyelven, másrészt pedig az eleve gyorsabban haladó, sikeresebb nyelvtanuló diákokat veszik fel a tagozatos osztályokba. Hozzá kell

teni azonban, hogy a nyelvérték és a nyelvvizsga megléte közötti szignifikáns összefüggés akkor is megmaradt („parciális = 0,45; $p < 0,001$), amikor e két változó hatását megszüntettük. Így elmondhatjuk, hogy a MENYÉT a nyelvtanulók előzetes tapasztalataitól függetlenül is korrelált a nyelvvizsga meglétével, és ezzel eleget tett egyik fontos feltételünknek, amelyet a nyelvértékkel kapcsolatosan támasztottunk.

A MENYÉT-en elért pontszámokat számos más változóval összehasonlítva megállapítható, hogy a nyelvértékmérő teszt a vártan megfelelően teljesített, így prediktív érvényessége igazolódott a kutatásunkban szereplő mintára vonatkozóan. Számos kérdés maradt azonban megválaszolatlanul, és ez bőséges lehetőséget ad a nyelvérték további vizsgálatára. Többször felvetődött például annak a lehetősége, hogy a nyelvtanítási módszerek változásával újabb képességek (például a kreativitás) válhatnak fontossá a nyelvtanulás sikerének alakulásában (Ottó, 1998, készülőben), illetve a mindennapi kommunikációs célokra használható nyelvtudás és a tudatosabb nyelvi és metanyelvi képességek különbözőképpen fejlődnek. Addig is, amíg további válaszokat kapunk, és ezzel remélhetőleg még kifinomultabbá válik a nyelvtanulás sikerének előrejelzése, a MENYÉT segítséget adhat a szelekciónál, a képességek szerinti csoportbontásoknál és a nyelvtanulási nehézségek diagnosztikájánál. (a felhasználásról bővebben lásd Ottó, 1996c)

További kutatásra van szükség annak feltárásához, hogy megtudjuk, milyen szerepet játszik a cikkünkben körülhatárolt és a MENYÉT által mért nyelvérték az általános tanulási képességek és a nyelvtanulási stratégiák használatában.

Irodalom

- Carroll, J. B. (1962): The prediction of success in intensive foreign language training. In: Glaser, R. (Ed.): *Training research and education*. University of Pittsburgh Press, Pittsburgh. 87–136.
- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In: Diller, K. C. (Ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in FL aptitude: then and now. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (Eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 11–29.
- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1959): *Modern language aptitude test (MLAT) + Manual*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Carroll, J. B. – Sapon, S. M. (1967): *Modern language aptitude test-elementary (EMLAT)*. Psychological Corporation, San Antonio.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, 11, 8, 25–35.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest.
- Csapó, B. – Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, U. S. A., 1–5 April, 2002.
- Cloos, R. I. (1971): A four-year study of foreign language aptitude at the high school level. *Foreign Language Annals*, 4, 411–419.
- DeKeyser, R. M. (2000): The robustness of critical period effects in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22 (4) 499–533.
- Dörnyei Z. (2001): *Teaching and Researching Motivation*. Longman, Harlow, England.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Dörnyei Z. – Skehan, P. (in press): Individual differences in second language learning. In: Doughty, C. J. – Long, M. M. (Eds.): *Handbook of second language acquisition*. Blackwell, Oxford.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Gille, E. – Nikolov, M. (2002): A nyelvérték mérése. *Testing Academic Skills and Competencies*. Konferencia-előadás. Pécsi Tudományegyetem.
- Grigorenko, E. L. – Sternberg, R. J. – Ehrman, M. E. (2000): A theory-based approach to the measurement of foreign language learning ability: the CANAL-F theory and test. *The Modern Language Journal*, 84. (3) 390–405.
- Nikolov, M. (1999): 'Why do you learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3. (1), 33–56.

- Nikolov Marianne – Nagy Emese (2003): „Sok éve tanulok, de nem jutottam sehova.” Felnőttek nyelvtanulási tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 9. (1).
- Ottó I. (1996a): *The development of a language aptitude test for Hungarian learners of foreign languages*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Ottó I. (1996b): *Magyar Egyetemi Nyelvérzékmérő-teszt*. Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ottó I. (1996c): Language aptitude testing: unveiling the mystery. *NovELTy*, 4. (3) 6–20.
- Ottó I. (1998): The relationship between individual differences in learner creativity and language learning success, *TESOL Quarterly*, 32. (4) 763–773.
- Ottó I. (2002): *Magyar Egységes Nyelvérzékmérő-teszt*. Mottó-Logic Bt., Kaposvár.
- Ottó I. (készülőben): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*.
- Parry, T. – Child, J. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT and language proficiency. In: Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (eds.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N. J. 30–59.
- Peterson, C. R. – Al-Haik, A. R. (1976): The development of the defense language aptitude battery (DLAB). *Educational and Psychological Measurement*, 36. 369–380.
- Pimsleur, P. (1966): *Pimsleur Language Aptitude Battery*. Harcourt Brace Jovanovich, New York.
- Sasaki, M. (1993): Relationships among second language proficiency, foreign language aptitude and intelligence: A structural equation modeling approach. *Language Learning*, 43. 313–344.
- Sinkovics, A. (1991): *An attempt to produce a Hungarian language aptitude test*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, szakdolgozat.
- Skehan, P. (1989): Individual differences in second-language learning. Edward Arnold, London.
- Skehan, P. (1990): The relationship between native and foreign language learning ability: educational and linguistic factors. In: Dechert, H. W. (ed.): *Current Trends in European Second Language Acquisition Research* (83–106). Multilingual Matters Ltd., Clevedon, PA.
- Spolsky, B. (1995): Prognostication and language aptitude testing – 1925–62. *Language Testing*, 12. (3) 321–340.
- Sternberg, J. R. (2002): The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing. In: Robinson, P. (ed.): *Individual differences and instructed language learning*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 13–43.
- Wesche, M. B. (1981): Language aptitude measures in streaming matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In: Diller, K. C. (ed.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA. 119–155.

A szerzők köszönettel tartoznak a Language Learning című folyóirat Small Research Grant nevű támogatásáért, mely nélkül a MENYÉT fejlesztése nem valósulhatott volna meg.