

# A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása

## *Egy tanári kérdőíves felmérés eredményei*

*A vizsgák erős hatást gyakorolhatnak a közoktatásra, a tanítási-tanulási folyamatban tartalmi és módszertani változásokat indíthatnak el. A vizsgára való felkészülés meghatározhatja a tanárok hozzáállását, a diákok felkészültségét és eredményességét. Ugyanakkor hazánkban kevésbé tisztázott egy olyan kulcsfontosságú, nagy tétellel rendelkező vizsga, mint a kétszintű érettségi és azon belül az idegen nyelvi érettségi oktatási folyamatra gyakorolt hatása. Empirikus vizsgálatunkban ennek megismerésére törekedtünk. A tanulmányban bemutatjuk, hogy a kérdőíves felmérésünkben résztvevő nyelvtanárok hogyan látják e vizsga működését, jellemezzük az érettségivel kapcsolatos nézeteiket és attitűdjeiket, valamint a vizsga nyelvoktatási folyamatban és az osztálytermi értékelési eljárásokban észlelt hatását.*

A nemzetközi, nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának feltárása a hazainál intenzívebben vizsgált terület. Ezért a nemzetközi eredményekre alapozva először definiáltuk a teszthatás fogalmát, elemeztük e folyamat működési mechanizmusát jellemző modellek fejlődését és a befolyásoló tényezők szerepét, majd felállítottunk egy szintetizáló modellt, amelyet az idegen nyelvi érettségi jellemzői alapján értelmeztünk. A tanulmány első részében bemutatjuk ezt a modellt, majd összegezzük az empirikus vizsgálat módszereit. A vizsga hatásának feltárásához egy saját fejlesztésű kérdőívet hoztunk létre a nemzetközi vizsgálatok alapján (Cronbach- $\alpha=0,89$ ), amelyet 149 középiskolai nyelvtanár töltött ki. A minta reprezentatív a tanított idegen nyelv és az iskolatípus szerint. A cikk empirikus részében bemutatjuk a válaszadó tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit, majd ezek hatását a nyelvoktatás tartalmára, módszereire és az alkalmazott mérési-értékelési eljárásokra. Végül összegezzük a vizsgálat alapján megfogalmazható következtetéseket.

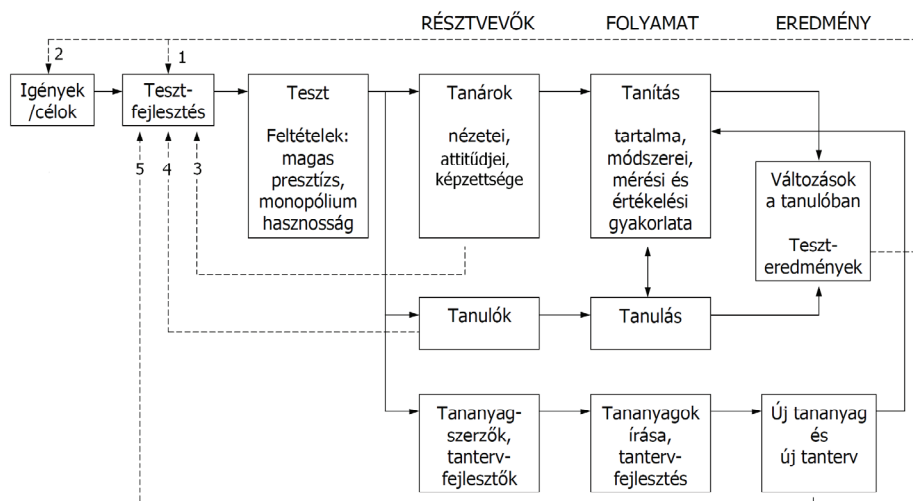
### A teszthatás fogalma és modellezése

Az angol nyelvű szakirodalomban a teszthatást a 'washback', a 'backwash' és az 'impact' fogalmakkal határozzák meg. A fogalomértelmezések szintetizálása alapján (Vígh, 2007) a teszthatás egy komplex folyamat, melynek kétféle típusát különböztetjük meg. (1) Szűkebb értelemben véve a tanárookra és a tanulóokra (Alderson és Wall, 1993, 117. o.; Messick,

1996, 243. o.), a tanítási-tanulási folyamatra, azaz a mikrokozmoszra (Bachman és Palmer, 1996, 30. o.) vonatkozik. (2) Tágabb értelemben véve az oktatási rendszerre, illetve a társadalom egészére (Hamp-Lyons, 1997, 299. o.; Shohamy, 1999, 711. o.; Wall, 1997, 291. o.), azaz a makrokozmoszra (Bachman és Palmer, 1996, 31. o.) gyakorolt hatásról van szó, amely elsősorban a nagy tétellel rendelkező, formalizált tesztekre jellemző.

A kutatásban a mikroszintű teszthatások feltárására törekszünk, amely szempontjából lényeges kérdés, hogy mely tényezők határozzák azt meg. Ez a nyelvpedagógiai szakirodalomban több paradigma mentén jellemezhető (Vidákovich és Vígh, 2009). Ezek közül az utóbbi évtizedben a teszthatást innovációs folyamatként értelmezik, mely szerint a tesztek segíthetik az oktatás változásait. A hatást befolyásoló tényezők közül meghatározó jelentősége van a tanárok tesztel kapcsolatos nézeteinek ('beliefs'), feltételezéseinek ('assumptions'), ismereteinek és attitűdjeinek (Burrows, 2004, 126. o.).

A vizsgálat elméleti modellje (1. ábra) egy összefüggérendszerként mutatja be a teszt létrehozásától, működtetésén és hatásán keresztül a továbbfejlesztéséig. Ezt több, a szakirodalomból megismert modell szintetizálása alapján hoztuk létre (Vígh, 2007). A modell a teszthatást az oktatásban bekövetkező változásként ábrázolja, és célja e folyamatban szerepet játszó tényezők közti kapcsolatok jellemzése, az empirikus kutatások eredményeinek integrálása.



1. ábra. A teszthatás működését szintetizáló modell (Vígh, 2007, 151. o. alapján)

Az első fázis Saif (2006, 5. o.) koncepcionális modellje alapján az igényeknek és a céloknak megfelelő tesztfejlesztési folyamat (1. ábra), mely közvetlenül és közvetetten határozza meg a teszt célját, tartalmát és típusát. Ennek eredményeként egy olyan tesztnek kell létrejönnie, melynek magas presztízse, monopóliuma van a közoktatási rendszeren belül, és teljesítése a jelölt számára fontos lehetőségeket, jogosultságokat nyújt (Gates, 1995). Ezt jelenti a hasznosság fogalma. E tényezők a hatás intenzitását és mértékét alapvetően befolyásolják (Watanabe, 2004). Ugyanakkor egy teszt minőségétől többnyire független annak hatása, mivel azt a tanárok tesztel kapcsolatos nézetei, attitűdjei és a tanárok képzettsége is meghatározza (Burrows, 2004). Az empirikus vizsgálatok eredményei alapján (például Cheng, Watanabe és Curtis, 2004) a tanárok egy új, vagy módosított tesztre egyéni, sokszor eltérő tanítási reakciókat adhatnak. Ezért szükséges a tanárok bevonása a tesztfejlesztési és lebonyolítási folyamatba.

A folytonos vonal Hughes (1993, 2. o.) trichotóm modellje és Bailey (1996, 264. o.) visszahatás-modellje alapján a teszt közvetlen és közvetett hatását mutatja a folyamatban részt vevő személyek teszttel kapcsolatos nézeteire és attitűdjeire. Ezek meghatározhatják a tanítás tartalmát, módszereit, mérési-értékelési gyakorlatát, valamint a tanulás tartalmát és minőségét (Hughes, 1993), amiről a teszteredmények alapján kapunk információkat. Az empirikus kutatások tanulságai szerint a teszt főként a tanítás tartalmára van hatással (Cheng, 1997; Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman, 1996; Watanabe, 1996). Ennek fő oka, hogy a tanárok gyakran alkalmazzák a teszt hatására létrejövő tananyagokat, tankönyveket és feladatgyűjteményeket. Ezt jelöli a modellben lévő visszacsatolás. A tesztnek ritkán van azonnali hatása a módszerekre, ezért ezt hosszabb távon lehet vizsgálni (Cheng, 2005), és befolyásolhatja a mérési-értékelési gyakorlatot (Wall és Alderson, 1993), amely ritkán elemzett terület.

Az innovációs folyamatokat a visszacsatolási körök indítják el. Az eredményekből kiinduló szaggatott vonal a tesztfejlesztési folyamatra, illetve az igények és célok változásaira irányuló visszacsatolást jelöli. (1) Az eredményeknek a tesztfejlesztési folyamatba történő visszajelzése például a mérési-értékelési eljárások minőségének vizsgálatát, a követelményszintek ellenőrzését szolgálhatja; (2) az igényekre és a célokra irányuló visszacsatolás a teszt bevalásáról szolgáltat információkat. A teljesítményekben megjelenő jelentősebb különbségek például új igényeket generálhatnak a teszt differenciáltabbá tételében, amely újabb fejlesztési folyamatot indíthat el. Különböző felmérésekkel azt is megtudhatjuk, hogy a résztvevők hogyan érzékelik a teszt hatását. (3) Ezekkel feltárható a tanároknak a tesztelés minőségével, valamint a teszt és a tanítási folyamat közti összefüggésekkel kapcsolatos nézetei és a változtatásokhoz kötődő attitűdjei. (4) A tanulók véleményének elemzésével lehetőség nyílik annak ellenőrzésére, hogy a teszt a tanulói célsoport igényeivel összhangban van-e. Ezek mellett a felkészülési folyamat jellegéről is szerezhető információ. E tényező vizsgálata a nemzetközi szakirodalomban kevésbé jelenik meg (Wall, 2005). (5) A teszt hatására létrejövő tananyagok és tantervek elemzésével megvizsgálható, hogy ezek mennyire vannak összhangban a tesztkészítők szándékával. E visszacsatolási körökből származó információk befolyásolhatják a tesztfejlesztési folyamatot, elősegíthetik az eredmények megfelelő értelmezését, és a teszt módosításának következményeként érhető el az innováció.

### A teszthatás modelljének értelmezése az idegen nyelvi érettségi példáján

Az 1980-as években egyre inkább előtérbe kerültek a magyar közoktatásban megszerezhető nyelvtudással szemben támasztott minőségi elvárások. A kilencvenes évek elejétől megjelent az a társadalmi igény, hogy a diákok közvetlenül hasznosítható nyelvtudást szerezzenek (Enyedi és Medgyes, 1998; Vágó, 1999; Medgyes és Miklósy, 2000). Az ezredfordulót követő években az európai nyelvpolitika célkitűzéseire és a nemzetközi munkaerőpiaci kihívásokhoz való igazodás elengedhetetlenné teszi Magyarországra számára, hogy minden állampolgár az anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelven tudjon beszélni (Nikolov, 2007). A nyelvtudás presztízse az elmúlt évtizedekben nagymértékben felértékelődött.

A társadalom és a civil szféra igényeinek megfelelően ezek a prioritások megjelentek az 1995-ös *Nemzeti alaptanterv*ben, megfogalmazódtak a NAT 2003-as módosításában és megerősödtek a 2007-es változatában, mely szerint az iskolai nyelvtanulás célja a mindennapi életben használható nyelvtudás elsajátítása. A *Nemzeti alaptanterv* (2003, 2007) a *Közös Európai Referenciakeret* (2002) alapján definiálja a közoktatásban elérendő szintet.

A *Nemzeti alaptanterv*ben (2003, 2007) deklarált célok megvalósulásának mérése tette szükségessé az idegen nyelvi érettségi reformját. Ennek folyamatában (lásd Alder-

son, Nagy és Öveges, 2000; Einhorn, 2004) a nyelvi érettségit úgy módosították, hogy mérési-értékelési eljárásaiban kövesse a kommunikatív nyelvi kompetenciákra irányuló tesztelés (a továbbiakban: kommunikatív tesztelés) alapelveit, és illeszkedjen a *Referenciakeret* szintleírásaihoz.

A kétszintű nyelvi érettségi az olvasott és a hallott szöveg értését, az írás- és a beszédkészséget, valamint a nyelvhelyességet méri autentikus szövegekre épülő, feladattipológiailag kötetlen, egynyelvű feladatokkal (Einhorn és Major, 2006). A *Nemzeti alaptanterv*ben (2003, 2007) kijelölt céloknak megfelelően a nyelvi érettségi két szintje a *Referenciakeret* A2–B1 és B2 szintjét méri. Ugyanakkor jelenleg nem áll rendelkezésre olyan kutatási eredmény, amellyel a feladatoknak a *Referenciakeret*hez való illeszkedését empirikusan igazolhatnánk. További probléma, hogy nincs olyan feladatbank, amely a tanított idegen nyelvekből előzetesen kipróbált és az egyes szintekhez kalibrált

feladatokat tartalmaz. Ezért a jelenlegi érettségi kevésbé alkalmas arra, hogy a tanulók nyelvtudás-szintjének változásait nyomon kövesse (Nikolov, 2007).

*Sok nyelvtanár a kétszintű nyelvi érettségi bevezetése előtt használt kommunikatív nyelvkönyveket és módszereket. Így e vizsga a készségek mérésével meg erősítheti a készségfejlesztésre irányuló nyelvoktatást. Ugyanakkor a kétszintű nyelvi érettségi értékelési rendszere jelentős vitákat generált a vizsgareform folyamatában. Ennek oka, hogy míg a korábbi érettségiben egy kidolgozatlan, rövid és több nyelvre is érvényes értékelési útmutatót kellett használni, addig az új vizsgát részletes, előíró jellegű értékelés jellemzi. Ez jelentős változást jelent a tanárok számára, mert nem térhetnek el a javítókulcstól, a nyelvi hibákat az egyes vizsgarészekben funkció szerint kell megítélniük, és a produktív készségek-nél értékelési skálákat kell használniuk. Ezért a kétszintű nyelvi érettségi értékelési rendszere feltehetően hatással van az osztálytermi mérések gyakorlatára (Einhorn, 2007).*

A kétszintű érettségi feltehetően erős hatást gyakorol a közoktatásra, hiszen a vizsgára való felkészülés központi szerepet kap a szakközépiskolák és a gimnáziumok napi munkájában. Az idegen nyelvi érettségi hatása abból ered, hogy a kommunikatív nyelvhasználatot méri, és ezzel igazodik a nyelvtanulók igényeihez. Emellett magas presztízzsel rendelkezik, mert záróvizsgaként, felvételiként és nyelvvizsgaként is működik.

A kétszintű idegen nyelvi érettségi mérési-értékelési módszerei jelentősen megváltoztak a korábbihoz képest, ugyanakkor az új vizsgamodell elfogadtatása a tanárok körében nem jelentett nagy problémát a vizsgafejlesztés folyamatában (Einhorn, 2007). Ennek oka, hogy a korábbi idegen nyelvi érettségi tartalmában és módszereiben elavult és értéktelen volt, továbbá a vizsga és a nyelvoktatásban megjelenő új igények és elvárások között szakadék húzódott. Ennek a vizsgának negatív hatása volt a tanítási-tanulási folyamatra, mert a felkészítés során a tanárok gyakran alkalmaztak hagyományosabb nyelvtanozó-fordított módszerű nyelvtanítást (Nikolov, 1999). Ugyanakkor a kommunikatív nyelvoktatás igénye már a nyolcvanas években megjelent hazánkban is (Medgyes, 1995).

Az idegen nyelvi érettségi jellemzői közül a vizsgaszintek gyakorolhatnak hatást a nyelvtanulási folyamatra, mert ezek húzóerőt jelenthetnek és növelhetik a motivációt, ezért szükséges a tanulók reális nyelv-

tudás-szintjéhez igazítani a vizsgát. Az érettségizők a közép- vagy az emelt szint választásáról sok tényező (például a továbbtanulási szándék, a tervezett munkakör betöltése, a pontszámítások módja, a szülői és tanári elvárások) alapján döntenek. A vizsga egészére, így az idegen nyelvi érettségikre is jellemző, hogy az emelt szintet kevesen választják, a kétciklusú bolognai felsőoktatás bevezetése az emelt szint funkciójának elértéktelenedését mutatja, amely újabb vizsgafejlesztési igényeket generálhat (Csapó, 2008).

A vizsga közvetlen hatása a taneszközfejlesztőkre egyértelműen kimutatható. Tömegesen jelentek meg a tankönyvkínálatban az érettségihez hasonló mérőfeladatokat tartalmazó feladatgyűjtemények (Einhorn, 2007). A hazai nyelvoktatásban nagy hagyománya van a mérőfeladatok felhasználásának (Nikolov, 1999; Kiss-Gulyás, 2001), amelyek azonban nem alkalmasak a nyelvhasználati készségek fejlesztésre (Einhorn, 2008). Ha ebből a célból akarják a tanárok a feladatgyűjteményeket alkalmazni, akkor számolni kell ezek negatív hatásával.

A modell öt visszacsatolási köre (1. ábra) közül az eredményeknek (1) a vizsgafejlesztési folyamatra, (2) az igények és célok változásaira való visszacsatolásával a vizsga működése elemezhető, amely nem célja ennek a tanulmánynak. Empirikus vizsgálatunkban a 3. visszacsatolási kör, a tanárok érettségivel kapcsolatos nézeteinek és attitűdjeinek elemzését tűzzük ki célul. Nem vizsgáljuk a 4. visszacsatolási kört, vagyis a tanulók vizsgáról alkotott véleményét, felkészülési folyamatát, a vizsgaszintek választását meghatározó tényezőket. Kutatásunkban arra sem vállalkozunk, hogy az 5. visszacsatolási kört, azaz a vizsga hatására létrejövő tankönyveket és tanterveket elemezzük és megvizsgáljuk, hogy ezek mennyiben vannak összhangban a kommunikatív nyelvoktatás alapelveivel, valamint, hogy ezeket a tanárok hogyan alkalmazzák a tanítási-tanulási folyamatban.

A tanárok visszajelzése felőli és a vizsgafejlesztési folyamatra irányuló visszacsatolási kör vizsgálata azért szükséges, mert a módosított érettségítől a nyelvoktatás tartalmi és módszertani modernizációja várható (Eckes, Ellis, Kalnberzina, Pizorn, Springer, Szolász és Tsagari, 2005; Einhorn, 2007). Ugyanakkor jelenleg nem áll rendelkezésre olyan kutatási eredmény, amellyel e vizsga nyelvoktatásra gyakorolt hatását értelmezhetnénk. Ezért a modellben a következő célterületeket vizsgáljuk: a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, attitűdjei; ezek hatása a nyelvtanítás tartalmára, módszereire, a kommunikatív tesztelés eljárásainak alkalmazására; az érettségi következtében létrejövő új tananyagok hatása a nyelvoktatásra.

### Módszerek

A szakirodalmi szintézis eredményei és a kétszintű nyelvi érettségi jellemzői alapján kutatásunk célja annak vizsgálata, hogy a tanárok milyen nézetekkel és attitűdökkel rendelkeznek a vizsgával kapcsolatban, ezek mennyiben határozzák meg a nyelvoktatás tartalmát és módszereit. A vizsgareform során szerzett tapasztalatok alapján feltételezzük, hogy a tanárok az érettségit elfogadják, a korábbinál megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják. Az empirikus kutatások alapján az a hipotézisünk, hogy a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározzák a nyelvoktatás tartalmát, és kisebb hatást gyakorolnak a módszerekre.

A tanárok a vizsgadolgozatokat javítóként és értékelőként, valamint a középszintű szóbeli vizsgán feladatíróként vesznek részt a vizsga lebonyolításában, ezért feltételezhető az érettségi közvetlen hatása a tanárok osztályszintű mérési-értékelési gyakorlatára. Ezért célunk megvizsgálni, hogy e vizsga mennyiben segíti elő a kommunikatív tesztelés eljárásainak alkalmazását és kritériumainak fontosságát a tanárok mérőeszköz-fejlesztésében. Mindezek mellett azt is elemezzük, hogy milyen nézetekkel rendelkeznek a tanárok a vizsga hatására keletkező, érettségire felkészítő tananyagokról és a vizsgafeladatok felhasználásának céljairól.



### Minta

A vizsgálat mintavétele célzott volt, olyan nyelvtanárokat kértünk fel a felmérésben való részvételre, akik gyakran vesznek részt vizsgáztatásban. A kutatásban 149 tanár válaszait dolgoztuk fel. E minta reprezentatív a tanított idegen nyelv és iskolatípus szerint (1. táblázat).

1. táblázat. A minta jellemzői (N=149)

Kategória	Populáció*		Populáció 1,5%-a	
	N	%	N	%
Angoltanár gimnáziumban	3081	31,3	46	30,9
Némettanár gimnáziumban	2169	22,0	34	22,8
Franciatanár gimnáziumban	523	5,3	6	4,0
Olasztanár gimnáziumban	280	2,8	5	3,4
Angoltanár szakközépiskolában	2216	22,5	33	22,1
Némettanár szakközépiskolában	1590	16,1	25	16,8
Összesen	9859	100	149	100

\*Forrás: Közzoktatási Statisztikai Kiadvány (2008). A két eloszlást összehasonlítva a  $\chi^2$  értéke 0,80;  $p=0,98$ .

A mintába került nyelvtanárok 50,3 százaléka középszintű érettségire, 3,4 százalék emelt szintre, 46,3 százalék mindkét szintre készíti fel diákjait. A válaszadók 47,7 százaléka normál óraszámú csoportban, 28,2 százalék normál- és emelt óraszámú csoportban, 14,1 százalék emelt óraszámú, míg 10,1 százalék kéttannyelvű csoportban is tanít. A felmérésben résztvevő tanárok 58,4 százaléka középszinten, ettől kevesebben (34,2 százalék) emelt szinten is vizsgáztatott. Kisebbségben vannak azok a válaszadók, akik egy szinten sem (4 százalék), vagy csak emelt szinten (2,7 százalék) vizsgáztattak. A mintába tartozó tanárok 66,4 százaléka vett részt a kétszintű nyelvi érettségire felkészítő vizsgáztatói képzésen, valamint 40,3 százalékuk más nyelvvizsgáztatói képzésen is.

### A tanári kérdőív

A kétszintű nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását szisztematikusan nem vizsgálták. Ezért kutatásunk célja a vizsga hatását befolyásoló tényezők átfogó elemzése. A nemzetközi szakirodalom alapján a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározó jelentőségűek. Ezért egy kérdőíves felméréssel azt vizsgáljuk, hogy a középiskolai nyelvtanárok milyen hatások meglétéről nyilatkoznak.

A kérdőív fejlesztésekor a változórendszert a nemzetközi szakirodalom alapján hoztuk létre (Vigh, 2007, 155. o.), amelynek lefedéséhez több kérdőívet adaptáltunk. A pedagógusok az egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték, melyet azért választottuk, hogy a tanárok a vizsgálathoz fűződő semleges álláspontjukat is kifejezhessék, a közömbös megkérdozetteket ne kényszerítsük döntésre. Ez azért is fontos, mert a nézetek és attitűdök viszonylag hosszabb időn át formálódnak. A kérdőívvel gyűjtött adatokat intervallumskálán értelmeztük.

A tesztelés jelenségének komplexitása miatt a szakirodalomban megfogalmazott alapelvekkel (Alderson és Banerjee, 2001) összhangban a kérdőív validitásának ellenőrzésére nagy hangsúlyt fektettünk, ezért a teljes kérdőívre végeztünk faktoranalízist (ennek eredményeiről lásd Vigh, 2010, 87–95. o.), melynek eredményét az előzetes változórendszerrel hasonlítottuk össze. A 2. táblázat tartalmazza a négy kérdőívreszt, az azokon belüli faktorokat és a hozzájuk tartozó kérdőívtelemek számát. A teljes kérdőív reliabilitása (Cronbach- $\alpha$ ) 0,89.

2. táblázat. A kérdőív szerkezete a faktoranalízis alapján

Kérdőív-rész	Faktor neve	Itemszám	Cronbach- $\alpha$
I. A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, attitűdjei	A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről	9	0,83
	A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	3	
	A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök	2	
II. A tanárok nézetei az érettségi és a nyelvoktatási gyakorlat közti viszonyról	A vizsga nyelvoktatási gyakorlatra kifejtett hatásával kapcsolatos nézetek	9	0,82
	Az eredményes tanítási módszerekről kialakított nézetek	3	
	A vizsga és a tanítási gyakorlat közti kapcsolatról kialakított nézetek	3	
	A vizsga és az oktatás tartalma közti kapcsolatról kialakított nézetek	3	
	A vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatról kialakított nézetek	2	
III. A tanárok nézetei az idegen nyelvi tesztelés kritériumairól	A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	7	0,77
	A validitás fontosságáról kialakított nézetek	3	
	A klasszikus tesztelmélet jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	3	
IV. A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való felhasználásának céljairól		5	0,79

Megjegyzés: A KMO-index: 0,73; a teljes megmagyarázott variancia: 67,2%.

A kérdőív egy további részével azt tártuk fel, hogy a tanárok szerint a nyelvoktatási gyakorlatukat mely tényezők befolyásolják. A külső, tárgyi tényezőkhöz a vizsgakövetelményeket és a vizsgafeladatokat, illetve a nyelvkönyvet soroltuk, míg a tanári tényezőkhöz a nyelvoktatási tapasztalatokat, a tanárképzésben és a továbbképzéseken tanultak tartoznak. Az utolsó kérdőív-rész a minta jellemzéséhez szükséges háttérváltozókat tartalmazza.

A kérdőív az angol és a német nyelvet tanító tanárok körében azonosan működik, csak három kérdőív-tételnél találtunk szignifikáns különbséget. A felmérésben francia- és olasznyelv-tanárok is részt vettek, de számuk kevés volt. Ugyanakkor feltételezzük, hogy a kérdőív alkalmas lehet a többi nyelvi érettségi hatásának átfogó vizsgálatára.

### Eljárások

A kérdőív adatfelvételére 2009 májusában került sor. Azért az érettségi vizsgaidőszak elejét választottuk, mert ez biztosította a felmérés aktualitását. A tanárok a kérdőívet önkéntesen töltötték ki. Az adatfelvétel online felületen történt, amely megfelelően biztosította az anonimitást, egyszerűsítette a kitöltést, a válaszok azonnal az adatbázisba kerültek.

Először a válaszadó tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit vizsgáltuk alapstatisztikai elemzésekkel és hipotézisvizsgálatokkal. Ezt követően összefüggés-vizsgálatokkal tártunk fel ezek hatását a nyelvoktatás tartalmára, módszereire, mérési-értékelési gyakorlatára.

## Eredmények

### *A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei*

A kétszintű nyelvi érettségire vonatkozó tanári nézetek és attitűdök kérdőív rész három faktort tartalmaz (2. táblázat). A továbbiakban az e faktorokba tartozó állításokat jellemezzük.

A vizsga jelentőségéhez kapcsolódó állításokat Cheng (1998) kérdőívéből adaptáltuk. Ezek egyrészt azt jelölik, hogy a vizsgaeredmények hogyan szolgálnak döntések alapjául és hatnak közvetlenül és közvetetten a diákokra, másrészt arra utalnak, hogyan érzékelik a tanárok a kétszintű nyelvi érettségi jelentőségét, amely befolyásolhatja a nyelvoktatási folyamatot. A 3. táblázat tartalmazza az ebbe a faktorba sorolt állítások alapstatisztikai adatait. A kérdőív tételeket az átlagos támogatottság mértéke szerint csökkenő sorrendben helyeztük el, és megadtuk az átlagot és a szórást. Az átlag standard hibája minden esetben 0,1 alatt van.

3. táblázat. A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről

Kérdőív tétel		Átlag	Szórás
<i>A kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsga...</i>			
1.	illeszkedik a Közös Európai Referenciakeret szintrendszeréhez.	4,2	0,9
2.	a korábbi vizsgánál jobban segíti a javítói és értékelői munkámat.	3,9*	1,0
3.	elősegíti a nyelvi készségek fejlesztését a nyelvoktatásban.	3,9	1,1
4.	a diákok nyelvtudását a korábbi vizsgánál jobban méri.	3,8	1,2
5.	a Nemzeti alaptantervben deklarált célokat a korábbi vizsgánál jobban méri.	3,8	1,0
6.	a nyelvoktatásban tartalmi és módszertani modernizációt indított el.	3,7	1,1
7.	a diákoknak a korábbi vizsgánál nagyobb jogosítványokat nyújt.	3,5	1,2
8.	a korábbi vizsgánál jobban szolgálja a felsőoktatás igényeit.	3,3*	1,2
9.	megbízható visszajelzést ad a tanításom minőségéről.	2,9*	1,2
A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről		3,7	0,8

\* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól  $p < 0,05$  szinten.

A kutatásban résztvevő nyelvtanárok leginkább azt az állítást fogadták el, hogy a vizsga illeszkedik a *Referenciakeret* szintrendszeréhez. Ugyanakkor e felmérés alapján nem tudunk érvényes következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a tanárok mennyire ismerik a *Referenciakeret* szintleírásait. Ennek feltárásához további kutatások szükségesek, de valószínűsíthető, hogy a tanárok a vizsgakövetelmények ismeretében ítélték meg ezt az állítást. A válaszadó nyelvtanárok úgy gondolják, hogy e vizsga az előzőnél jobban segíti a javítói és értékelői munkájukat, hasonló módon értettek egyet azzal, hogy a kétszintű érettségi elősegíti a nyelvi készségek fejlesztését a nyelvoktatásban, a korábbinál jobban méri a diákok nyelvtudását és a NAT-ban (2007) deklarált célokat. A vizsga presztízsével és hasznosságával kapcsolatos kérdőív tételek (6–8) megítélésében a tanárok kissé kritikusabbak voltak és a tanítási gyakorlatuk minőségére a vizsgaeredményeikből közepes mértékben következtetnek. E nézetek formálódásában eredményeink szerint a vizsgázatói tapasztalatoknak van meghatározó szerepe. E faktor esetében azok a nyelvtanárok, akik közép- és emelt szinten is vizsgáztattak szignifikánsan pozitívabban ( $p < 0,001$ ) nyilatkoztak (átlag: 4,1, szórás: 0,7) mint azok a kollégáik, akik csak középszinten érettségizettek (átlag: 3,5, szórás: 0,9). Mindez arra utal, hogy azok a tanárok, akik a vizsgáról több tapasztalattal rendelkeznek, e vizsgát elfogadhatóbbnak, és a korábbihoz képest megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják.



A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök faktorba tartozó állítások (4. táblázat) azt jelölik, hogy a nyelvtanárok az eredményekből milyen következtetéseket vonnak le a saját tanítási gyakorlatukra. *Chen (2002), Al-Jamal és Ghadi (2008)* ezt a változó-rendszert tanári hivatástudatnak nevezi, mely *Alderson és Wall (1993)* szerint azt jelenti, hogy a tanárok mennyire aggódnak a vizsga eredményei miatt, mennyire érzik magukat felelősnek és kínosan, ha a diákok rosszul teljesítenek a vizsgán. *Chen (2002), Al-Jamal és Ghadi (2008)* kutatási eredményeihez hasonlóan ebben a vizsgálatban is a tanárok e kijelentésekkel közepes mértékben értettek egyet, de a változók átlagukban szignifikánsan különböznek egymástól.

4. táblázat. A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás
Felelősnek érzem magam, ha a tanulók nem sikeresek az érettségi vizsgán.	3,4	1,1
Az érettségi vizsgaeredmények befolyásolják, hogy a tanulók és a kollégák engem jó tanárnak tartanak-e.	3,0*	1,3
Kínosan érzem magam, ha az érettségien a diákjaim rosszabbul teljesítenek, mint a kollégám diákjai.	2,6*	1,3
A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	3,0	0,9

\* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól  $p < 0,05$  szinten.

A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdökhöz tartozó első állítással magas szinten értettek egyet a válaszadók (5. táblázat). Ez felhívja a figyelmet annak fontosságára, hogy a felhasznált feladatgyűjtemények kritikus szemlélete alapfeltétel a vizsgára való sikeres felkészülésben, hiszen a mérőfeladatoknak alapvetően más a funkciójuk, mint a gyakorlófeladatoknak (*Einhorn, 2008*). A másik állítással közepes mértékben értettek egyet a nyelvtanárok, de a minta heterogén (relatív szórás: 47 százalék), mely eltérő válaszokra utal. Ennek oka az lehet, hogy a megkérdezettek 73,2 százaléka váltott tankönyvet a nyelvi érettségi hatására és 90,6 százalékuk használ a vizsgára felkészítő feladatgyűjteményt. Ennél a faktornál szignifikáns különbség van aszerint, hogy a tanárok váltottak-e tankönyvet a vizsga hatására. Azok a tanárok, akik váltottak tankönyvet, szignifikánsan nagyobb ( $p < 0,01$ ) hatásról nyilatkoztak (átlag: 3,7, szórás: 0,9), mint azok a kollégáik, akik nem váltottak tankönyvet (átlag: 3,2, szórás: 0,7). Ez befolyásolhatja a tanórai tervezési folyamatot: a tankönyvi feladatok kiegészítését az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal és az órákra való felkészülést. Ugyanakkor a tankönyvváltás és a tanórára felkészülés közötti kapcsolat közvetett is lehet, az innovatív tanári szemlélet közvetíthet a két változó között.

5. táblázat. A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás
Szükségesnek érzem a tankönyvi feladatok kiegészítését az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal.	4,4	0,9
Mióta bevezették a kétszintű érettségit, több időre van szükségem az óráimra való felkészüléshez	2,7*	1,3
A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos, vizsgához kötődő attitűdök	3,6	0,9

\* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól  $p < 0,05$  szinten.

***Az idegen nyelvi érettségi hatása a nyelvoktatási folyamatra  
a tanárok nézetei alapján***

A vizsgálat egyik központi kérdése, hogy a nyelvoktatás és az érettségi észlelt hatása között milyen kapcsolat van. Ezért a kérdőívben az érettségi tulajdonságai alapján fogalmaztunk meg a nyelvoktatásra vonatkozó állításokat *Petneki Katalin* összegzése (2007, 121–122. o.) alapján. A kérdőívtételekhez két ötfokú Likert-skála tartozik. Az egyikben azt jelölték a tanárok, hogy szerintük mennyire jellemző az adott nyelvoktatási gyakorlat, a másikon azt, hogy mennyire észlelik abban az érettségi hatását. E kérdőívrészből öt faktor jött létre (2. táblázat). Az első faktorba kilenc olyan változó került, amelyek az érettségi nyelvoktatásra kifejtett hatására vonatkoznak. Ezek elkülönülnek az első alsóskálával vizsgált nyelvtanítási gyakorlatra vonatkozó kérdőívtételektől (6. táblázat), amelyek a tanítási módszerekre (1–3) és gyakorlatra (4–6), az oktatás tartalmára (7–9), valamint az értékelési szempontok és skálák használatára (10) vonatkoznak.

A 6. táblázat azt tartalmazza, hogy a tanárok mit gondolnak arról, hogy a saját óráikon mi történik, és szerintük ebben mekkora az érettségi hatása. Az egyes állításoknál mindkét skálán kiszámoltuk az átlagos támogatottság mértékét és a két skálán mért értékek között korrelációt számoltunk. Ezzel azt vizsgáljuk, hogy a tanári kérdőívre adott válaszok alapján a nyelvoktatási gyakorlat és a vizsga észlelt hatása között milyen összefüggéseket találunk.

6. táblázat. A nyelvoktatási gyakorlat jellemzői és az érettségi hatása

	Kérdőívtétel	Mennyire jellemző?		Érettségi hatása		Korreláció
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	
1.	Az egyéni különbségeket figyelembe véve, differenciáltan tanítom a diákokat.	3,3	1,0	2,4	1,2	n.s.
2.	Változatos munkaformákat alkalmazok.	4,1	0,7	2,5	1,2	n.s.
3.	A nyelvórákon a célnyelvet használom.	4,2	0,7	2,5	1,4	n.s.
4.	A tanulókat folyamatosan, a nyelvi készségek kommunikatív használatára készítem fel.	4,4	0,6	2,9	1,2	n.s.
5.	A nyelvórákat a nyelvi szituációk gyakorlására építem.	3,4	0,8	2,8	1,0	0,28**
6.	A hallott szöveg értésének fejlesztése nagy szerephez jut az óráimon.	4,1	0,8	3,0	1,1	n.s.
7.	A nyelvórákon autentikus szövegekkel dolgozom.	4,0	0,9	2,8	1,2	n.s.
8.	A nyelvtant autentikus szövegek és szituációk segítségével is gyakoroltatom.	3,8	1,0	2,7	1,2	0,28*
9.	Változatos, szövegközpontú feladattípusokat használok.	3,9	0,8	2,9	1,2	0,28**
10.	A produktív készségek mérésénél értékelési szempontokat és skálákat használok.	3,6	1,1	3,6	1,2	0,49**

Jelölések: \* $p < 0,01$ ; \*\* $p < 0,001$ ; n.s.: nem szignifikáns.

Az első skálán lévő állítások közül leginkább azzal értettek egyet a válaszadó nyelvtanárok, hogy a tanulókat folyamatosan, a nyelvi készségek használatára készítik fel, amely a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás egyik legfontosabb alapelve. Ugyanakkor ennek némiképp ellentmond, hogy a tanárok nagymértékben értettek azzal egyet, hogy szükséges a tankönyv feladatainak kiegészítése az érettségire felkészítő feladatgyűjteményekből származó mérőfeladatokkal (5. táblázat), amely megnehezítheti a készségfejlesztést. Ennek oka, hogy a fejlesztő- és a mérőfeladatok céljaiban, funkciójában és tartalmában is

különböznek. A mérőfeladatok az adott nyelvi készség fejlettségi szintjét állapítják meg. A cél az, hogy ezek a feladatok megfelelő jóságmutatókkal rendelkezzenek, egy azonos szöveghez kapcsolódóan egymástól függetlenek legyenek. A fejlesztőfeladatok viszont egymásra épülnek és lehetnek adaptívak is, mert az a céljuk, hogy az adott készség elemeit gyakoroltassák és részletes visszajelzéseket is adjanak, hogy mely területen kell a tanuló nyelvtudását fejleszteni (Einhorn, 2007, 2008). A kutatásban feltárt ellentmondás felhívja a figyelmet a fejlesztő- és mérőfeladatok alkalmazásának célját és módját feltáró vizsgálatok szükségességére.

Ezért önmagukban ezek az állítások kevésbé megbízhatóak és alacsony érvényességűek. Ugyanakkor főként azt vizsgáljuk, hogy a tanárok milyen hatások meglétéről nyilatkoznak, célunk az érettségi és a nyelvoktatás közötti kapcsolat feltárása, amelynek vizsgálatára a felsorolt állítások megbízhatóak, és a faktoranalízis szerint (2. táblázat) elkülönülnek az első skálán mért adatoktól.

Vizsgálatunkban az oktatás tartalmát jellemző 8. és 9. állításnál, valamint a tanítási gyakorlathoz tartozó 5. kérdőívtételnél találunk szignifikáns összefüggést (a 10. állításhoz hasonlóan, melyet később elemzünk), és a módszereket jellemző állításoknál nincs szignifikáns kapcsolat (6. táblázat). A válaszadó tanárok szerint e vizsgának közepes hatása van az oktatás tartalmára (7–9. állítás) és gyakorlatára (4–6), valamint szignifikánsan kisebb a módszerekre (1–3). Ez az eredmény összhangban van a nemzetközi kutatásokkal (például Alderson és Wall, 1993; Shohamy és Mtsai, 1996; Cheng, 1998). Az érettségi nyelvoktatásban észlelt hatását jellemző állításoknál a minta heterogén (a relatív szórás 40 százaléktól 57 százalékgig terjed), ezért azonosíthatók olyan csoportok, ahol az érettségi hatása erősebb. A háttérváltozók szerepét elemezve (Vigh, 2010, 142–145. o.) e felmérésben szignifikánsan nagyobb hatásról nyilatkoztak a szakközépiskolában, elsősorban normál óraszámú tanító, 30 évnél hosszabb ideje pályán lévő tanárok, akik főként a középszintű vizsgára készítik fel a diákjaikat.

Az érettségi közvetlen és erős hatása többnyire jellemző arra, hogy a tanárok a produktív készségek mérésénél értékelési szempontokat és skálákat használnak (6. táblázat: 10. kérdőívtétel). Ennél az állításnál a két skála között szignifikáns korreláció van, az átlagokban sincs jelentős különbség, a minta homogén (relatív szórás: 33 százalék). A háttérváltozók közül az idegen nyelvi érettségire felkészítő vizsgáztatói képzésen való

---

*A felmérésben részt vevő nyelv-tanárok többnyire jellemzőnek tartják saját nyelvoktatási gyakorlatukra a célnyelv használatát, a változatos munkaformák alkalmazását, az autentikus szövegek használatát, a hallott szöveg értésének fejlesztését. Az órákon a nyelvi szituációk gyakoroltatása és a csoporton belüli differenciált nyelvoktatás közepes mértékben jellemző. Ugyanakkor az első skálán lévő állítások alacsonyabb megbízhatóságúak (Cronbach- =0,74), mint az érettségi észlelt hatásának megítélése vonatkozó (Cronbach- =0,89). Ennek oka, hogy a tanárok ismerik a kommunikatív nyelvoktatás alapelveit, amelyekhez a válaszaikban igazodnak. Több hazai, az osztálytermi megfigyelések tapasztalatait és a diákok véleményét feltáró kutatás (például Nikolov, 1999, 2003; Nikolov, Ottó és Öveges, 2008) általában a tanárok nyilatkozatainál kedvezőtlenebb képet mutat.*

---

részvételnek van hatása erre a gyakorlatra. Azok a válaszadó tanárok, akik részt vettek vizsgáztatói képzésen szignifikánsan nagyobb ( $p < 0,01$ ) hatásról nyilatkoztak (átlag: 3,8, szórás: 1,1), mint azok a kollégáik, akik nem vettek részt ezen (átlag: 3,1, szórás: 1,3). Mindez azt jelzi, hogy a vizsgához kapcsolódó képzéseknek hatása lehet a tanárok értékelési szemléletére is. A vizsgakoncepció kialakításában a tanárok részéről jelentős ellenállást lehetett megfigyelni az értékelési skálákkal kapcsolatban (Einhorn, 2007), mert ezek alkalmazása többletmunkát jelent, de javíthatja az értékelés megbízhatóságát. Az értékelési szempontok és skálák használata kritériumorientált értékelést tesz lehetővé, valamint a készséget felépítő komponensek fejlettségéről ad diagnosztikus információt, amely növelheti a nyelvtanulási folyamat hatékonyságát (Nikolov és Szabó, 2011). Szükséges megvizsgálni, hogy a tanárok milyen módon használják az analitikus értékelést a napi munkájukban. Leginkább az alkalmazás céljának vizsgálata fontos: vagyis, hogy kizárólag a vizsgára felkészítő folyamatban mutatják-e be a tanulóknak az értékelési rendszert és benne a skálákat, vagy a tanítási folyamatban is alkalmazzák-e a szóbeli és az írásbeli produktumok értékelésénél, vagy felhasználják-e a tanulói önértékelésben.

### *Az idegen nyelvi érettségi hatása az értékelési eljárásokra a tanárok nézetei alapján*

A kérdőív két részében kértük arra a tanárokat, hogy a nyelvoktatási folyamatban megjelenő mérési-értékelési alapelvek fontosságát jellemezzék és adják meg, milyen céllal alkalmazzák az oktatási folyamatban a központilag összeállított vizsgafeladatokat (2. táblázat). A továbbiakban a két kérdőívrésszel gyűjtött adatok elemzésének eredményeit mutatjuk be.

A kérdőív harmadik részében azt vizsgáltuk, hogy a kétszintű nyelvi érettségiben követett kommunikatív tesztelés kritériumait a tanárok a klasszikus jóságmutatókhoz (például megbízhatóság, objektivitás) és a validitás különböző aspektusaihoz képest mennyire tartják fontosnak (három példa ehhez a faktorhoz: „A saját magam által készített mérőfeladat mérje a tananyag elsajátításának mértékét [...] a tanuló szókincsét, [...] a formális nyelvtani ismereteit”). Ezért a kérdőívtetelek létrehozásakor először meghatároztuk a kommunikatív tesztelés kritériumainak jelentését, majd értelmeztük ezeket az oktatási folyamatban készített mérőfeladatokra (példa négy itemre: „A saját magam által készített mérőfeladat tükrözzön reális, a valóságban is várható nyelvi szituációt, [...] épüljön autentikus szövegekre [...], mérje külön az egyes nyelvi készségeket [...] épüljön a Közös Európai Referenciakeret szintjeire”). A pedagógusok az állításokkal való egyetértés mértékét ötfokú Likert-skálán jelölték.

E három faktort átlagolva megállapítható ezek fontossági sorrendje. A válaszadó tanárok a klasszikus tesztelmélet jóságmutatóit tartják a legfontosabbnak a mérőfeladataik előkészítésekor, ettől szignifikánsan kevésbé a validitás aspektusainak biztosítását, majd a kommunikatív tesztelés kritériumait (7. táblázat), amelyek így a többihez képest hátrébe szorulnak.

7. táblázat. A tanárok nézetei az idegen nyelvi tesztelés kritériumainak fontosságáról

Faktor	Átlag	Szórás
A klasszikus tesztelmélet jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	4,7	0,4
A validitás fontosságáról kialakított nézetek	4,0*	0,6
A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek	3,8*	0,5

\* Szignifikánsan különbözik a megelőző faktortól  $p < 0,01$  szinten.

Vizsgálatunkban azt is elemeztük, hogy mely tényezők hatnak arra, hogy a tanárok fontosnak tartják a kommunikatív tesztelés kritériumait a mérőeszköz-fejlesztésben. A 8. táblázat a regresszióanalízis eredményét tartalmazza. Azokat a háttérváltozókat választottuk a modellbe, amelyek szignifikánsan korrelálnak a függő változóval. Eredményeink szerint a módszertani továbbképzésen tanultaknak és a vizsgakövetelményeknek van szignifikáns hatása, az érettségi feladatai és a nyelvtanulók elvárásai kisebb mértékben hatnak arra, hogy a tanárok fontosnak tartják ezeket a szempontokat a mérőfeladatok elkészítésekor.

8. táblázat. A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Kérdőív-tétel	$r$	$\beta$	$r \cdot \beta \cdot 100$	Szign.
<i>A nyelvoktatási folyamatot befolyásolják...</i>				
a módszertani továbbképzésen tanultak.	0,26	0,17	4,28	$p < 0,05$
a kétszintű nyelvi érettségi vizsgakövetelményei.	0,34	0,23	7,56	$p < 0,05$
a kétszintű nyelvi érettségi korábbi vizsgafeladatai.	0,26	0,08	2,24	n.s.
a nyelvtanulók elvárásai.	0,23	0,14	3,24	n.s.
Megmagyarázott variancia (%)			17,32	

Az idegen nyelvi érettségi vizsgakövetelményei illeszkednek a *Közös Európai Referenciakeret* (2002) nyelvtudás-modelljéhez. A feladatokhoz felhasználható szövegek jellemzőinél utalnak az autentikusság és az interaktivitás kritériumaira, a receptív, a produktív és az interaktív stratégiák mérésének alapelveire. A dokumentum alapot szolgáltat a nyelvoktatási folyamatban alkalmazott mérőfeladatok elkészítéséhez is, melyet a vizsgálatunk eredményei alátámasztanak. Ez azért lényeges, mert az idegen nyelv-tudás fejlődésének mérésére a tanároknak a napi munkájuk során szükségük van, ugyanakkor ez általában elhanyagolt területe a tanárképzésnek és úgy tűnik, hogy a vizsgához készült részletes dokumentáció támogatja a kommunikatív nyelvi mérés alapelveinek megismertetését, fontosságának felismerését. Ehhez lényegesen hozzájárulnak a módszertani továbbképzések és az érettségihez kapcsolódó vizsgáztatói képzések, amelyek meghatározhatják, hogy a kommunikatív tesztelés a tanítási-tanulási folyamat része legyen.

A negyedik részhez tartozó öt kérdőív-tételt *Cheng* (1998) kérdőíve alapján dolgoztuk ki, amellyel azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanárok szerint melyek a vizsgafeladatok alkalmazásának céljai a tanítási-tanulási folyamatban. A felmérésben résztvevő tanárok többnyire egyetértettek azzal, hogy a vizsgafeladatok fő funkciója, hogy felkészítse a diákokat az érettségin a konkrét teendőkre, ettől szignifikánsan elkülönülve a készségek fejlettségi szintjének megállapítására szolgálnak, és előrejelző funkcióval rendelkeznek. A nyelvtanárok ezekhez képest szignifikánsan kevésbé értettek azzal egyet, hogy a vizsgafeladatok alkalmasak a nyelvi készségek fejlesztésére és a tanulók tanulásra való motiválására (9. táblázat).

9. táblázat. A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának céljairól

<i>Kérdőív-tétel</i>		Átlag	Szórás
<i>A központilag összeállított vizsgafeladatok tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásának célja, hogy....</i>			
a diákokat felkészítse az érettségi vizsgán a konkrét teendőkre.		4,4	0,8
megállapítsa, az adott készséggel milyen minőségben rendelkezik a diák.		4,2*	0,9
a diáknak a vizsgán várható teljesítményéről nyújtson információkat.		4,1	0,9
a diákok nyelvi készségeit fejlessze.		3,7*	1,1
a diákokat tanulásra motiválja.		3,7	1,0
A vizsgafeladatok felhasználásának céljairól kialakított nézetek		4,0	0,7

\* Szignifikánsan különbözik a megelőző állítástól  $p < 0,05$  szinten.

### ***A vizsgával kapcsolatos nézetek és attitűdök hatása a nyelvoktatási folyamatra, mérési-értékelési eljárásokra***

A nemzetközi, teszthatást vizsgáló kutatások tanulságai szerint a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei meghatározóak a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatás észlelésének mértékében. Ezért a továbbiakban azt elemezzük, hogy az érettségi jelentőségéről kialakított tanári nézetek, a vizsga következményeivel és a tanórai felkészüléssel kapcsolatos attitűdök mennyiben határozzák meg a tanároknak az érettségi nyelvoktatási folyamatra gyakorolt hatásáról, valamint a vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatáról és a kommunikatív tesztelés kritériumainak fontosságáról kialakított nézeteiket, illetve a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának céljait.

E vizsgálati cél elérése érdekében regresszióanalízist végeztünk. Minden elemzésbe ugyanazokat a független változókat vontuk be, ezért az eredmények közvetlenül összehasonlíthatók. A 10. táblázatban az  $r \cdot \beta \cdot 100$  értékeket foglaltuk össze és a modellek elemeinél jelöltük, hogy a háttérváltozó hatása szignifikáns-e; a modelleket a szignifikanciaszintek jelzésével jellemezzük. A továbbiakban a háttérváltozók szerepét hasonlítjuk össze a modellekben.

10. táblázat. Regressziós modellek a vizsga nyelvoktatási folyamatra gyakorolt hatásával kapcsolatos nézetekre mint függő változókra

<i>Háttérváltozó</i>	<i>Vizsgált faktor</i>			
	<i>A vizsga nyelvoktatási gyakorlatra kifejtett hatásával kapcsolatos nézetek</i>	<i>A vizsga és az osztálytermi értékelési eljárások közti kapcsolatáról kialakított nézetek</i>	<i>A kommunikatív tesztelés jóságmutatóinak fontosságáról kialakított nézetek</i>	<i>A tanárok nézetei a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való felhasználásának céljairól</i>
1. A tanárok nézetei a vizsga jelentőségéről	0,18 n.s.	4,23 $p < 0,05$	5,82 $p < 0,01$	3,31 $p < 0,05$
2. A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdök	2,16 n.s.	-0,01 n.s.	0,23 n.s.	2,88 n.s.
3. A tanórára való felkészüléssel kapcsolatos, vizsgához kötődő attitűdök	3,36 $p < 0,05$	2,07 n.s.	3,83 $p < 0,05$	0,22 n.s.
Megmagyarázott variancia (%)	5,70 $p < 0,05$	6,29 $p < 0,05$	9,88 $p < 0,02$	6,41 $p < 0,05$



A vizsga jelentőségével kapcsolatos tanári nézetek előzetes elvárásainkkal ellentétben nem fejtenek ki hatást a tanárok nyelvoktatási folyamatára. Ennek oka, hogy a kommunikatív szemlélet a kétszintű érettségi bevezetése előtt már megjelent, a vizsga csak követte ezt. Ugyanakkor a vizsgakövetelmények és a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei az osztálytermi mérés-értékelés több aspektusára fejtik ki hatásukat. Felértékelik a tanárok számára a kommunikatív tesztelés kritériumának fontosságát a mérőfeladatok elkészítésében, a vizsgafeladatok funkció szerinti felhasználását, valamint az értékelési szempontok és skálák használatát.

A vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdöknek egyik vizsgált függő változóra sincs szignifikáns hatása. Vizsgálatunk nem támasztja alá azt, a nemzetközi szakirodalomban gyakran megfogalmazott összefüggést, mely szerint a vizsga következményei gyakran határozzák meg a tanárok tanítási gyakorlatát, valamint, hogy emiatt a tanárok célzottan a vizsgára tanítanak, és használnak vizsgafeladatokat a tanítási-tanulási folyamatban (lásd például Alderson és Wall, 1993; Chen, 2002). Ez azzal magyarázható, hogy a visszahatás jellege és mértéke oktatási kontextusonként eltérhet (Spratt, 2005).

A tanóra-ra való felkészüléssel kapcsolatos attitűdök hatása a nyelvoktatási folyamatban és a kommunikatív tesztelés kritériumainak fontosságában jellemző. Mindkét esetben meghatározó az az állítás, hogy az érettségi hatására több idő szükséges az órákra való felkészülésre. Ez adódhat egyrészt abból, hogy a válaszadó tanárok többsége váltott tankönyvet a vizsga hatására és alkalmaz az érettségire felkészítő feladatgyűjteményeket. Másrészt abból is adódhat, hogy a tanárok a mérőfeladataik elkészítésekor többnyire fontosnak tartják a kommunikatív tesztelés kritériumainak biztosítását, mely többletmunkát jelenthet.

### Összegzés és következtetések

A tanulmány célja az volt, hogy bemutassa a kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását a nyelvtanárok kérdőíves felmérése alapján. Ez a vizsgálat abból a szempontból tekinthető újszerűnek, hogy a hazai szakirodalomban a kommunikatív szemléletű, nyelvtudást mérő vizsgák hatásának elemzése kevésbé jellemző. Ez a terület háttérbe szorult, annak ellenére, hogy gazdag nemzetközi szakirodalma van. A továbbiakban a vizsgálat eredményeit viszonyítjuk az elméleti modellhez (1. ábra) és ez alapján összegezzük az eredményeket és fogalmazzuk meg a következtetéseket.

Az idegen nyelvi érettségi fejlesztése a kilencvenes években felértékelődő és az ezredfordulón kiemelt szerepűvé váló nyelvtudás-koncepció változásaival összhangban, a társadalmi és kliensi igények és célok figyelembevételével történt. A tanári kérdőíves felmérésünk alapján a nyelvtanárok elfogadhatónak és a korábbinál megbízhatóbbnak és érvényesebbnek tartják ezt

*Vizsgálatunk nem igazolja e nézetek és attitűdök hatását a tanárok nyelvoktatási folyamatára, de alátámasztotta, hogy a vizsga jelentőségére vonatkozó nézetek befolyásolják a tanárok mérés-értékeléssel kapcsolatos vélekedését. A vizsga ezen a területen megjelenő közvetlen hatása azzal magyarázható, hogy ahhoz részletes dokumentáció tartozik, értékelési szemlélete igazodik a kommunikatív tesztelés alapelveihez és a tanárok aktív résztvevői az értékelési folyamatnak. Így a vizsga osztálytermi mérésekre gyakorolt hatásának mértékét, jellegét és aspektusait is vizsgáltuk, amely a nemzetközi, teszthatást vizsgáló empirikus kutatások elhanyagolt területe.*

a vizsgát. Ez a nemzetközi vizsgálatokkal összhangban megerősíti az igényeknek és céloknak megfelelő vizsgafejlesztési folyamat fontosságát a teszthatás elindulásában.

Eredményeink szerint ezek a tényezők meghatározzák a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit, a tanórai felkészüléssel kapcsolatos attitűdöket, közepes hatásuk van a vizsga következményeivel kapcsolatos attitűdökre. Mindezek mellett a kutatás megerősíti, hogy az érettségire felkészítő képzéseknek nagy szerepe van a vizsga megítélésében és hatásában. Ezek az információk a vizsgafejlesztési folyamatba visszacsatolva felhívják a figyelmet az érettségivel kapcsolatos továbbképzések fontosságára, valamint megmutatják a nyelvtanár-képzés számára, hogy szükséges a vizsga mérési-értékelési eljárásainak megismertetése.

A nyelvi érettségi hatásait tanórai szinten nem elemeztük, így nem egyértelmű, hogy a vizsga hogyan fejti ki hatását a tanítási-tanulási folyamatra. Ugyanakkor a megkérdezett tanárok többsége váltott tankönyvet a vizsga hatására és tartja szükségesnek az érettségi feladatgyűjtemények alkalmazását, vagyis ez meghatározza a tanórai tervezésüket, az oktatás tartalmát. Ez megerősíti a modellben lévő visszajelentési kört. A nemzetközi kutatások eredményeinek ismeretében megfogalmazott hipotézisünkkel összhangban a vizsgának kisebb a tanítási módszerekre észlelt hatása.

A tanulmányban bemutatott vizsgálat korlátai sokrétűek: az idegen nyelvi érettségi hatását közvetve, a tanárok nézetein és attitűdjein keresztül elemeztük, miközben a viselkedésüket nem vizsgáltuk. Ebből következik, hogy a jelenséget a tanórai munkától távoli dimenzióban ragadtuk meg, mert nem ötvöztük a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszereket: nem készítettünk interjúkat, nem végeztünk osztálytermi megfigyeléseket. Nem vizsgáltuk a tanulók e témákkal kapcsolatos véleményét, nem elemeztük a vizsga hatására létrejövő taneszközök minőségét és összhangját az érettségi szemléletével, ezért az eredmények értelmezésekor az okokra sok esetben hipotéziseket lehetett megfogalmazni. E problémák egyben utat mutatnak a további kutatások számára. Ezekhez alkalmazható lehet a vizsgálatban használt modell (*1. ábra*), mellyel kijelölhetők az elemzendő célterületek és jellemezhetők az azok közötti kapcsolatok.

## Irodalomjegyzék

- Alderson, J. C. és Banerjee, J. (2001): Impact and washback research in language testing. In: Elder, C., Brown, A., Iwashita, N., Grove, E., Hill, K., Lumley, T., McNamara, T. és O'Loughlin, K. (szerk.): *Experimenting with uncertainty: essays in honour of Alan Davies*. Cambridge University Press, Cambridge. 150–161.
- Alderson, J. C., Nagy, E. és Öveges, E. (2000, szerk.): *English language education in Hungary. Part II. Examining Hungarian learners' achievements in English*. The British Council Hungary, Budapest.
- Alderson, J. C. és Wall, D. (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics*, **14**. 2. sz. 115–129.
- Al-Jamal, D. és Ghadi, N. (2008): English Language General Secondary Certificate Examination: Washback in Jordan. *The Asian EFL Journal Quarterly*, **10**. 3. sz. 158–186.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K. M. (1996): Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 257–279.
- Burrows, C. (2004): Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128.
- Chen, L. (2002): *Taiwanese junior high school English teachers' perceptions of the washback effect of the basic competence test in English*. Doctoral Dissertation. The Ohio State University, Ohio.
- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, **11**. 1. sz. 38–54.
- Cheng, L. (1998): *The washback effect of public examination change on 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.
- Cheng, L. (2005): *Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing 21.* Cambridge University Press, Cambridge.
- Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (2004, szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods.* Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Ecostat, Budapest. 71–93.
- Eckes, T., Ellis, M., Kalnberzina, V., Pizorn, K., Springer, C., Szollás, K. és Tsagari, C. (2005): Progress and problems in reforming public language examinations in Europe: cameos from the Baltic States, Greece, Hungary, Poland, Slovenia, France and Germany. *Language Testing*, 22. 3. sz. 355–377.
- Einhorn Ágnes (2004, szerk.): *Az érettségiről tanároknak 2005. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Einhorn Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 73–105.
- Einhorn Ágnes (2008): Fejlesztés vagy vizsgatréning? A fejlesztő- és mérőfeladatok különbségei. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 147–168.
- Einhorn Ágnes és Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 127–137.
- Enyedi Ágnes és Medgyes Péter (1998): Angol nyelvtanítás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvtanítás*, 4. 2–3. sz. 12–32.
- 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.
- Hamp-Lyons, L. (1997): Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14. 3. sz. 295–303.
- Hughes, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000.* Kézirat. University of Reading.
- Kiss-Gulyás, J. (2001): Experiencing the exam content and material. In: Glover, G. (szerk.) *English language teaching in Hungary. Part III.* The British Council, Budapest. 40–58.
- Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. (2002) OM – PTMIK, Budapest – Pilisborosjenő.
- Közoktatási Statisztikai Kiadvány* (2008): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. ([http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks07\\_fm/index.html](http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks07_fm/index.html), 2009. 06. 10-i megtekintés)
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvtanítás.* Eötvös József Főiskolai Kiadó, Budapest.
- Medgyes P. és Miklósy K. (2000): The language situation in Hungary. *Current Issues in Language Planning*, 1. 2. sz. 148–242.
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13. 3. sz. 241–256.
- Nemzeti alaptanterv* (1995). Korona Kiadó, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2003). Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti alaptanterv* (2007). Oktatási Minisztérium, Budapest. 2009. 09. 30-i megtekintés, <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=391>
- Nikolov Marianne (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angol csoportokban. *Modern Nyelvtanítás*, 5. 4. sz. 9–31.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvtanítás-fejlesztési politika és annak gyakorlati megvalósulása a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov Marianne, Ottó István és Öveges Enikő (2008): *Az idegennyelv-tanulás és tanítás helyzete és fejlesztésének lehetőségei a szakképző intézményekben.* Oktatási és Kulturális Minisztérium – Oktatásért Közalapítvány, Budapest. 2010. 01. 23-i megtekintés, Oktatásért Közalapítvány, [http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi\\_kutatas\\_jelentes.pdf](http://www.oktatasert.hu/files/idegennyelvi_kutatas_jelentes.pdf),
- Nikolov Marianne és Szabó Gábor (2011): Az angol nyelv-tudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az iskola 1–6. évfolyamán. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13–40.
- Petneki Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón.* JATE-Pressz, Szeged.
- Saif, S. (2006): Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, 23. 1. sz. 1–34.
- 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.
- Spratt, M. (2005): Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, **9**. 1. sz. 5–29.
- Vágó Irén (1999): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKI Kutatási Központ – Okker, Budapest. 135–173.
- Vidakovich Tibor és Vígh Tibor (2009): Az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolata. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományban 2008. Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 159–168.
- Vígh Tibor (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, **107**. 2. sz. 141–161.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés kézirat. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- 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. (2005): *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching. Studies in Language Testing 22*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wall, D. és Alderson, J. C. (1993): Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, **10**. 1. sz. 41–69.
- Watanabe, Y. (1996): Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 318–333.
- Watanabe, Y. (2004): 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.

### Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Vidakovich Tibornak a vizsgálat folyamatában nyújtott szakmai támogatását és iránymutatását, Einhorn Ágnesnek, Nikolov Mariannának, Petneki Katalinnak, Sominé Hrebik Olgának és Szénich Ale-

xandrának a kérdőív lektorálását, Pap-Szigeti Róbertnek az elektronikus kérdőív létrehozását és az adatfeldolgozást, valamint a válaszadó nyelvtanároknak a felmérésben való részvételét.