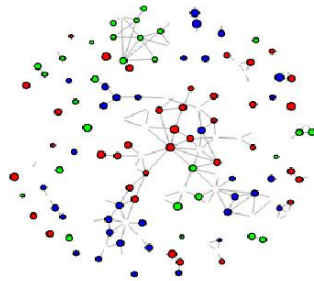


“The cause is hidden.
The effect is visible to all.”
(Ovid)

THE WASHBACK OF LANGUAGE EXAMS ON CLASSROOM
PRACTICE IN HUNGARY IN A COMPLEX DYNAMIC
SYSTEM FRAMEWORK



PhD Thesis – Synopsis

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Márcz Róbert

Consultant – Témavezető: Dr. Szabó Gábor

Doctoral Programme in English Applied Linguistics and TEFL/TESL

University of Pécs

2018

Az értekezés tézisei

Az értekezés témája és kutatási feladatai

A tanárok mindennapi tanítási gyakorlatát számos, egymást is alakító tényező befolyásolja. Hatással van rá az adott tanár tudása, a nézetei, az attitűdje, a motivációs mintázata, illetve az őt szűkebb és tágabb értelemben körülvevő környezet. Szakmai tudását saját, tanulóként átélt tapasztalatai, a tanárképzés, majd a későbbi továbbképzések során tanultak, illetve a tanárként átélt tapasztalatok alakítják (pl. Borg, 2003; Clark and Yinger 1977; Dörnyei and Ushioda 2011; Elbaz, 1983; Grossman, 1990; Meijer, Verloop, and Beijard, 1999; Nisbett and Ross 1980)

A történelem folyamán a vizsgák mindig is hatással voltak a tanári gyakorlatra. Hol a diákok szűrését, szelektálását vagy motiválását voltak hivatottak elősegíteni, hol pedig a tanárokat kívánták az oktatásügy irányítói egy kötelezővé tett vizsga révén rávenni arra, hogy változtassanak az általuk addig alkalmazott gyakorlaton (Cheng, Watanabe & Curtis, 2004). A vizsgák tehát fontos szerepet töltenek be az oktatáspolitikában. A vizsgahatást legegyszerűbben a vizsgák tanításra és tanulásra kifejtett hatásaként írhatjuk le (pl. Alderson & Wall, 1993; Bailey, 1996; Cheng & Curtis, 2004; Hughes, 1989). E meglehetősen bonyolult jelenség közvetve és közvetlenül is befolyással van a tanítás-tanulás folyamatára, valódi természetét azonban nehéz pontosan meghatározni, mivel arra számos egyéb tényező is hatással van, melyek elsődlegesen a tanítást végző tanárhoz kötődnek. A téma kutatói, többek között Alderson and Hamp-Lyons (1996), Green (2006), Li (1990) Qi (2004, 2005), Turner (2006), Wang (2011) és Watanabe (1996) mind azt találták, elsősorban a tanáron múlik az, hogy milyen minőségben és erővel jelenik meg a vizsgahatás a tanítás és tanulás folyamán. A

tanár központi szerepének hangsúlyozása mellett a vizsgahatást leíró modellek (Bailey, 1996; Burrows, 2004; Saif, 1999; Tsagari, 2009; Vigh, 2007) arra is felhívják a figyelmet, hogy az befolyással lehet a vizsgahatás megjelenésére.

A nyelvvizsgáknak ma Magyarországon kiemelt fontosságuk van. 2020-tól kezdődően csak középfokú nyelvvizsgálóval rendelkező diákok léphetnek be abba a felsőoktatásba, ahol jelenleg ez kimeneti követelmény. Ez a helyzet alapvető hatással van a nyelvtanárok mindennapi munkájára. A fennálló keretek között ma Magyarországon kétféle módon lehetséges a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése: ha a diák nyelvvizsgát tesz valamelyik akkreditált nyelvvizsgarendszerben, illetve ha emelt szinten érettségizik, és legalább 60%-os eredményt ér el. E kontextusban tehát nem 'a' nyelvvizsga, hanem a különböző – külsőleg akkreditált és a középfokú oktatást lezáró – nyelvvizsgák tanári gyakorlatra kifejtett és vélhetően nem ugyanolyan minőségű hatásáról kell beszélnünk.

Kutatásomban azt az általános célt tűztem ki, hogy feltárjam, e nyelvvizsgák milyen hatással vannak a nyelvtanítás gyakorlatára. Ehhez szorosan kapcsolódóan kíváncsi voltam arra is, hogy a különböző (külsőleg akkreditált és középiskolát lezáró) nyelvvizsgatípusok azonos vagy eltérő módon hat-e a nyelvtanárok oktatási gyakorlatára. Továbbá kísérletet tettem arra, hogy feltárjam a nyelvvizsgák hatása, illetve a tanárok szakmai gyakorlatát befolyásoló egyéb más (egyéni) tényezők közötti összefüggéseket. Céлом mindezzel nemcsak az volt, hogy bővítsem a rendelkezésre álló irodalmat, hanem az is, hogy megtaláljam azokat a beavatkozási pontokat, melyek módosításával hatékonyabbá lehet tenni a nyelvtanárok munkáját.

A kutatás ismertetése és a disszertáció felépítése

A disszertációm két fő részre és azon belül hat fejezetre oszlik (lásd 1 sz. táblázat). Az első részben a kutatáshoz kapcsolódó elméleti háttérrel vázoló fel, amely az első három fejezetet foglalja magában. Az első fejezet betekintést nyújt a komplex dinamikai rendszerek világába és működésébe, illetve tárgyalja az oktatásügy területén történő innováció és változás kérdéseit. A második fejezet a vizsgahatás elméleti háttérét és modelljeit, valamint az ezekhez kapcsolódó empirikus kutatások eredményeit veszi górcső alá. A harmadik fejezet a tanári gondolkodás és motiváció témájában született tanulmányokról nyújt elemző áttekintést.

A disszertáció második része öt fejezetből áll. A negyedik fejezet a kutatást helyezi el a kontextusban, információt nyújt a résztvevőkről, és ismerteti a kutatásmódszertant. Az ötödik fejezet a kutatás eredményeit részletezi. A téma összetettsége miatt kevert kutatási módszertant alkalmaztam (Creswell, 2003; Mackey & Gass, 2005). A kiinduló probléma – a tanári gyakorlatra ható tényezők – feltárásához kvalitatív módszert, fókuszcsoporthoz interjút alkalmaztam. Annak érdekében azonban, hogy a mintából nyert adatokat definiálni tudjam, az eredményeket pedig általánosítani lehessen, két kvantitatív – nagymintás, kérdőíves – kutatást is elvégeztem. A kutatás eredményeit az ötödik fejezet részletezi, és a hatodik fejezet tárgyalja. A hetedik fejezetben a kutatás összegzése, annak korlátai és a pedagógiai vonatkozások olvashatóak.

1 sz. táblázat: A disszertáció felépítése

I. Komplex rendszerek, innováció és változás, vizsgahatás

1. fejezet. Komplex dinamikai rendszerek

- Rendszerelméletek
- A komplex dinamikai rendszerek jellemzői
- Innováció és változás az oktatásügy területén

2. fejezet. A vizsgahatás

- Elméleti háttér
- A vizsgahatás modelljei
- Kutatási eredmények

3. fejezet. A tanári gondolkodás és motiváció

- A tanári gondolkodásra ható tényezők
- Motiváció

II. Empirikus tanulmány a nyelvvizsgák tanári gyakorlatra kifejtett hatásáról

4. fejezet. A kutatás háttere

- A kutatás logikai alapjai és kontextusa
- A résztvevők ismertetése
- A kutatás módszertani ismertetése

5. fejezet. A kutatás eredményei

- A tanárok nézetei a vizsgahatásról – interjú
- A tanári kérdőív eredményei
- A diák kérdőív eredményei

6. fejezet. A kutatás eredményeinek tárgyalása

- A tanárok nézetei a nyelvvizsgák hatásáról Magyarországon
- A magyarországi nyelvvizsgák hatása a tanárokra
- A vizsgahatás és a tanári gyakorlat összefüggései
- A vizsgahatás, az egyéni változók és a tanári gyakorlat összefüggései
- A magyarországi nyelvvizsgák hatása a diákokra
- Az osztálytermi gyakorlat a tanárok és diákok szemével
- A vizsgák hatása a tanárok és diákok mindennapjaira

7. Fejezet: Konklúzió és jövőbeni kutatási irányok

- A kutatás összegzése
- A vizsgálatok korlátai
- Pedagógiai vonatkozások

Annak érdekében, hogy összetettebb statisztikai elemzést tudjak végezni, kevert kutatási módszertant alkalmaztam. Kiindulópontként fókuszcsoportos interjút készítettem öt középiskolai tanárral, hogy feltárjam, a nyelvvizsgák miként befolyásolják mindennapi tanári gyakorlatukat. Az interjú kvalitatív elemzése és a téma szakirodalma alapján kérdőívet készítettem tanárok és diákok részére. Mindkét kérdőív elsődlegesen a vizsgák tanárookra, illetve tanulóokra kifejtett hatását célozta meg feltárni. Mindkét kérdőív tartalmazott nyílt végű kérdéseket, melyek a helyzet további kvalitatív elemzését segítették elő. A vizsgálat legfőbb célja az volt, hogy kiderítse, a különböző (érettségi és külsőleg akkreditált) nyelvvizsgák miként hatnak a tanári gyakorlatra. Mivel a nyelvvizsga-kényszer elsődlegesen a középiskolás

korosztályt érinti, a kutatás résztvevőit leszűkítettem a középiskolás diákokra (n=423) és a középiskolákban tanító tanárokra (n=172). Szintén korlátoztam a vizsgálódásba bevont nyelvvizsgák számát. A Magyarországon letehető öt különböző nyelvvizsga (közép és emelt szintű érettségi; alap-, közép- és felsőfokú nyelvvizsga) közül azt a hármat választottam, amelyek a leginkább érintik a középiskolás korosztályt, a két érettségit és a középfokú nyelvvizsgát.

A vizsgálatok kutatási kérdései, adatgyűjtő eszközei és az adatok elemzésének módszerei a 2 sz. táblázatban található. A következőkben a kutatás lényeges eredményeit ismertetem részletesebben.

2 sz. táblázat: A disszertáció kutatási kérdései, adatgyűjtő eszközei és a kutatás módszertana

	Kutatási kérdések	Adatgyűjtő eszközök	Az adatok elemzésének módszere
1. rész	- A különböző típusú (érettségi és külsőleg akkreditált) nyelvvizsgák miként hatnak a tanárookra és diákokra ma Magyarországon?	fókuszcsoportos interjú	tartalom-elemzés
2. rész	<p>TANÁROK</p> <p>- Milyen különbségek tárhatóak fel a különböző típusú nyelvvizsgák (érettségi és külsőleg akkreditált) vizsgahatása között?</p> <p>- Milyen összefüggések tárhatóak fel a különböző típusú nyelvvizsgák (érettségi és külsőleg akkreditált) vizsgahatásának megjelenése, a tanárok egyéni jellemzői és a középiskolai nyelvtanárok osztálytermi gyakorlata között?</p> <p>DIÁKOK</p> <p>- Milyen különbségek tárhatóak fel a különböző típusú nyelvvizsgák (érettségi és külsőleg akkreditált) vizsgahatása között a diákok esetében?</p>	online kérdőív	leíró statisztika, többszörös lineáris regresszió-elemzés, ANOVA, egymintás T-próba, kétmintás T-próba, tartalom-elemzés

A kutatási eredményei

Az interjú

Vizsgálódásom kezdeti lépéseként fókuszcsoportos interjút készítettem öt középiskolai nyelvtanárral. Az interjú célja az volt, hogy az érintettek szemén keresztül kapjak képet arról, a vizsgák milyen hatással vannak mindennapi munkájukra. Az interjú leiratának tartalomelemzése után megállapítható, hogy a nyelvvizsgák tanítási-tanulási folyamatra kifejtett hatása az alábbi területeken nyilvánul meg: a tankönyv kiválasztása; a diákok hozzáállása (külső kényszer és motiváció); az értékelés módja és készségfejlesztés; illetve a szülők és diákok elvárásai. Nagyfokú szubjektivitás jelent meg a tanárok véleményében a tekintetben, ahogy a különböző nyelvvizsgák nehézségi szintjeit megítélték. Mivel e szinteket a Közös Európai Referenciakeret szintleírásaihoz kell illeszteni, az emelt szintű érettségi vizsga és a középfokú nyelvvizsga nehézségi szintjének elvileg azonosnak kell lennie. A tanárok azonban egyöntetűen azon a véleményen voltak, hogy az emelt szintű érettségi vizsga jóval nehezebb, mint a középfokú nyelvvizsga.

A kérdőíves felmérés

Tanárok

A kutatás e szakasza azt kívánta feltárni, hogy a léteznek-e különbségek, és ha igen, milyen természetű különbségek tárhatóak fel a különböző típusú (érettségi és külsőleg akkreditált) nyelvvizsgák által kiváltott hatás között. Ezen felül kíváncsi voltam a különböző típusú nyelvvizsgák vizsgálhatóságának megjelenése, a tanárok egyéni jellemzői és a középiskolai nyelvtanárok osztálytermi gyakorlata közötti összefüggésekre.

Az eredmények alapján szignifikáns különbség mutatkozik a középszintű érettségi és az emelt szintű érettségi által kifejtett hatás között. A kapott adatok alapján a középszintű

érettségi hatása jelenik meg a legerőteljesebben a tanárok mindennapi munkájában. Ezt a vizsgát tartják a tanárok a leginkább hasznosnak és megbízhatónak, ezt ismerik a legjobban, ennek az értékelési kritériumait alkalmazzák a legtöbben, és úgy érzik, ez befolyásolja legerőteljesebben tanári autonómiájukat. A tanárok munkájára a középfokú nyelvvizsga fejt ki a második legerőteljesebb befolyást, és csak harmadsorban jelenik meg az emelt szintű érettségi hatása. Ez alól egy terület kivétel, a vizsgák szorongást kiváltó hatása. Itt ugyanis a külsőleg akkreditált középfokú nyelvvizsga szerepel az első helyen, bár azt hozzá kell tenni, hogy a megjelenő szorongás erőssége viszonylag alacsony (40%).

Második elemzésünk a vizsgahatást megjelenítő tényezők és az osztálytermi gyakorlat összefüggését kívánta feltárni. A regresszió elemzési eredménye azt mutatja, hogy a vizsgahatást megjelenítő tényezők közül vannak olyanok, amelyek kizárólag egy bizonyos vizsgatípushoz kapcsolódnak. A vizsga hasznosságára és megbízhatóságára vonatkozó, illetve az iskola elvárásaihoz kötődő nézetekben kizárólag az érettségi vizsgák hatása mutatkozik meg, míg a diákok és szülei elvárásaihoz kapcsolódó nézetekben csak a külső nyelvvizsgák hatása jelentkezik. Amennyiben a vizsgahatást megjelenítő tényezők és a tanári gyakorlat összefüggéseit vesszük górcső alá, a következő mintázat bontakozik ki. Azon tanárok, akikben erőteljesebb szorongást generál a vizsga, akik nem ismerik a vizsgát jól, nem tartják hasznosnak és megbízhatónak, és nem alkalmazzák annak értékelési kritériumait, elsősorban a hagyományos nyelvtanítási módszereket alkalmazzák (nyelvtanozás, fordítás, gyakorló feladatok megoldása). Azok a tanárok viszont, akik nem szoronganak, hasznosnak és megbízhatónak tartják a vizsgát, a diákjaikkal megbeszélik és alkalmazzák annak értékelési kritériumait, illetve figyelembe veszik a diákok és szülei elvárásait, inkább kommunikatív módon tanítanak.

A harmadik elemzés célja a vizsgahatást megjelenítő tényezők, a tanárok egyéni jellemzői és a középiskolai nyelvtanárok osztálytermi gyakorlata közötti összefüggések

feltárása volt. A kapott adatok itt is azt mutatják, hogy bizonyos tényezők és jellemzők kizárólag az érettségihez, illetve a nyelvvizsgálóhoz kötődnek. A szorongás mértékében, a vizsga hasznosságára és megbízhatóságára vonatkozó nézetekben és az iskola elvárásaiban megjelenő vizsgálhatóság kizárólag az érettségi vizsgákhoz kapcsolódik. A tanulóként tapasztalt korai élmények, illetve a nemek szerinti különbségek mint egyéni jellemzők szintén kizárólag az érettségi vizsgákhoz kapcsolódnak. Az értékelési kritériumok megbeszélésében és alkalmazásában, a diákok elvárásaiban és a vizsgára vonatkozó ismeretekben megjelenő vizsgálhatóság pedig kizárólag a középfokú nyelvvizsgálóval áll összefüggésben. Amennyiben a vizsgálhatást megjelenítő tényezők, a tanárok egyéni jellemzői és tanítási módszereik közötti összefüggéseket vizsgáljuk, az alábbi mintát kapjuk: azon tanárok alkalmaznak hagyományos nyelvtanítási módszereket, akik szoronganak, akiket erőteljesen befolyásolnak diákként átélt tapasztalataik, akik nem ismerik a vizsgát, nem beszélnek meg és alkalmazzák annak értékelési kritériumait a diákjaikkal, vidéken élnek, nem dolgoznak vizsgáztatóként, és elsősorban külsőleg motiváltak. Az inkább kommunikatív nyelvtanítási gyakorlatot folytató tanárok jellemzői a következők: nem szoronganak, magas szintű belső motivációval rendelkeznek, tanítási gyakorlatukat a továbbképzéseken tanultak és saját tanítási tapasztalataik formálják, nagyobb városokban laknak, ismerik a vizsgát, hasznosnak és megbízhatónak tartják azt, és a tanítás során annak értékelési kritériumait alkalmazzák.

Diákok

A diákok részére készített kérdőíves felmérés célja annak megismerése volt, hogy milyen különbségek tárhatóak fel a különböző típusú nyelvvizsgák (érettségi és külsőleg akkreditált) vizsgálhatása között. Az adatok azt mutatják, hogy a diákok esetében a középfokú nyelvvizsga hatása jelenik meg a legerőteljesebben. Ez az a vizsgatípus, amelyet a legjobban ismernek, és amelyről úgy gondolják, hogy leghatékonyabb és leginkább korrekt módon képes megmérni a

nyelvtudásukat. A tanáraiktól ugyanakkor azt várják el, hogy elsődlegesen a középszintű érettségi értékelési kritériumait alkalmazzák a tanórák keretében. Ami a diákok felé irányuló elvárásokban megjelenő vizsgahatást illeti, a középszintű érettségi és a középfokú nyelvvizsga hatása megegyezik. A legnagyobb fokú szorongást az emelt szintű érettségi váltja ki a diákokból, akik szerint tanáraik elsősorban a középszintű érettségre készítik fel őket. A diákok válaszai alapján határozott különbség mutatkozik az érettségi vizsgák és a külső nyelvvizsga által kiváltott hatás között. A külső nyelvvizsga felszíni validitása egyértelműen jobb, mint az érettségi vizsgáé. A nyelvvizsga fogalmát a diákok elsősorban a külső nyelvvizsgákhoz kapcsolják, ennek van a legnagyobb tétje, ezt tartják a legjobbnak, erről tudnak a legtöbbet, és mivel megismételhető, kevesebb szorongást generál. A jelenlegi jogszabályok alapján egy idegen nyelvből mindenkinek kötelező érettségizni, ennek köszönhetően e vizsga nagyobb fokú szorongást vált ki a diákokból.

A tanárok és a diákok nézetei közötti különbségek

Kutatásunk adatai egyértelmű különbséget mutatnak a tekintetben, hogy a tanárookra, illetve diákokra mely nyelvvizsgák hatnak a legerőteljesebben. A nagymintás kutatás öt olyan faktort tartalmazott, amely mindkét kérdőívben megtalálható volt: a vizsgára vonatkozó nézetek, a vizsga tartalmának ismerete, a vizsgához kapcsolódó elvárások, az általa kiváltott szorongás, illetve az, hogy tanórán miként jelenik meg az adott vizsga értékelési módszere. Az azonos tényezőkre adott válaszok összehasonlítása alapján megállapítható, hogy a diákok esetében a külső nyelvvizsga, a tanárok esetében pedig a középfokú érettségi hatása az erősebb (2. sz. táblázat).

3. sz. táblázat: A különböző vizsgatípusok hatása közötti különbségek a diákok és tanárok esetében

TANÁROK	VIZSGA TÍPUS	DIÁKOK	VIZSGA TÍPUS
mit gondolnak a vizsgáról	KÉ / KN	mit gondolnak a vizsgáról	KN
mit tudnak a vizsgáról	KÉ	mit tudnak a vizsgáról	KN
diákok / szülők / iskola elvárásai	KÉ / KN	a diákok felé irányuló elvárások	KÉ / KN
szorongás	KN	szorongás	EÉ
értékelési módszerek	KÉ	a diákok elvárásai az értékelési módszerek iránt	KÉ

Középszintű érettségi = KÉ, emelt szintű érettségi EÉ, Középfokú nyelvvizsga = KN

A tantermi gyakorlatra vonatkozó állítások szintén mindkét kérdőívben fellelhetők voltak. A válaszokat összehasonlítva szintén jelentős nézetkülönbséget tapasztalhatunk: a tanárok azt állítják, hogy ők inkább kommunikatív módszereket alkalmazva tanítanak, a diákok pedig azt, hogy e gyakorlat inkább a hagyományos módszerekhez áll közelebb. A 16 azonos állítás közül 14 esetében a véleménykülönbség foka szignifikáns. Két esetben van egyetértés: mindkét fél úgy gondolja, hogy a nyelvórákon a diákoknak gyakran van sikerélménye, illetve hogy sokat gyakorolnak kifejezetten a beszédértést fejlesztő feladatokat. Az első állítás örömteli, és bizakodásra ad okot. A második állítás esetében megjelenő egyetértés egyértelműen a 2005-ben bevezetett új nyelvi érettségi vizsga hatásának tudható be, ugyanis a beszédértés vizsgarészt e reform vezette be a nyelvi érettségi vizsga további részévé.

A kvalitatív vizsgálat eredményei

Mindkét kérdőív tartalmazott nyílt végű kérdéseket. A tanárok esetében három kérdés vonatkozott kifejezetten a vizsgahatásra. Két nyílt végű item firtatta azt, hogy a vizsga miként

van hatással a tanárok mindennapi gyakorlatára, egy harmadik pedig arra irányult, hogy diákjaik sikertelen vizsgáját követően miként változtatnak munkájukon. Az első két kérdésre adott válaszok tartomelemzését követően megállapíthatjuk, hogy a különböző vizsgák hatása elsősorban az adott vizsga követelményeinek megismertetésében, feladattípusinak gyakoroltatásában, a tankönyv kiválasztásában és motivációs forrásként való felhasználásában jelentkezik. A hangsúly a feladatok gyakoroltatásán, illetve ezek gyakoriságán van. A harmadik kérdés is hasonló képet mutat: a tanárok elsődleges reakciója a sikertelen vizsgára a gyakorlás mennyiségének növelése. Ezt követően azonban megjelenik a készségek (beszédértés, szövegértés, szóbeli és írásbeli produkció) fejlesztésének előtérbe kerülése. Ez pedig szintén a 2005-ben bevezetett új típusú érettségi vizsga hatását jelezheti. E vizsga ugyanis a korábbi nyelvi érettségihez képest sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a készségek mérésére.

A diákoknak feltett hasonló kérdésre adott válaszok elemzése is hasonló képet mutat. A sikertelen vizsga után a diákok első reakciója is a gyakorlás mennyiségének növelése, melyet azonnal követ a négy készség fejlesztésére helyezett nagyobb hangsúly.

A kutatás korlátai

A kutatás gyengesége, hogy nem volt mód a véletlenszerű mintavétel alkalmazására. Ezt azonban ellensúlyozza a válaszadók magas száma és az, hogy a tanárok esetében a válaszadók összetétele nagyban hasonlít az országos minta összetételére.

A kutatás eredményeinek egy része önbevalláson alapul, amely felveti annak problémáját, hogy a választ adó személy a kutató által elvárt válaszokat adja. Ez elsődlegesen a tantermi gyakorlatra (hagyományos vs. kommunikatív módszerek) vonatkozó állításokat illeti. A kérdőíven szereplő állítások azonban úgy lettek megfogalmazva, hogy az azokra adott válaszok nem kizárólagosak.

A kutatás eredményeit gazdagíthatta volna, ha sor került volna osztálytermi megfigyelésekre is. Mivel csak egy iskolatípust vizsgáltam, további kutatás lenne szükséges nagyobb populáció és az érintettek szélesebb körének bevonásával ahhoz, hogy az eredmények jobban általánosíthatóak legyenek.

A kutatás pedagógiai vonatkozásai

Korlátai ellenére az eredmények mind a gyakorló tanárok, mind pedig a tanárképzésben részt vevő oktatók számára fontosak lehetnek. Kutatásunk rámutatott arra, mekkora jelentősége van annak, hogy a tanárok tisztában legyenek az adott vizsga tartalmával és követelményeivel. Az eredmények azt mutatják, hogy a vizsga jelentős szorongást generál azokban a tanároknak, akik nem ismerik az adott vizsgát jól, akik nem rendelkeznek vizsgáztatói tapasztalatokkal, és nem alkalmazzák a vizsga értékelési kritériumait. A kutatás arra is rámutatott, hogy kommunikatív tanítási módszerek alkalmazásával szorosan összefügg a tanárok belső motivációja, a továbbképzéseken tanultak és a vizsgáztatóként szerzett tapasztalatok. Világosnak tűnik tehát, hogy ha a tanárok több információval rendelkeznének a szóban forgó vizsgákról, megfelelő továbbképzésben részesülnének (ahol e tudást megszerezhetnék) és vizsgáztatói tapasztalatokra is szert tehetnének, nagyobb lenne az esély arra, hogy tanítási módszereik a hagyományostól a kommunikatív irányba mozduljanak el.

Hivatkozások

- Alderson, J. C., & Hamp-Lyons, L. (1996). TOEFL Preparation Courses: A Study of washback. *Language Testing* 13(3), 280-297.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (1993). Does Washback Exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115 – 129
- Bailey, K. M. (1996). Working for Washback: A Review of the washback concept in language testing. *Language Testing* 13, 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. (eds.): Washback in language testing: Research contexts and methods. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128.
- Cheng, L., and Curtis, A. (2004). Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning. In: Cheng, L., Watanabe, Y., and Curtis, A. (Eds.) (2004). *Washback in Language Testing*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004 Mahwah, New Jersey London
- Cheng, L., Watanabe, Y., and Curtis, A. (Eds.) (2004). *Washback in Language Testing*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004 Mahwah, New Jersey London
- Clark, C., & Yinger, R. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.
- Creswell, J. W. (2003). *Research, design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd ed.). Harlow, UK: Longman.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.

- Green, A. (2006). Watching for Washback: Observing the Influence of the International English Language Testing System Academic Writing Test in the Classroom. *Language Assessment Quarterly*, 3(4), 333-368.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge & Teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hughes, A. 1989: *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press
- Li, X. (1990). How Powerful Can a Language Test Be? The MET in China. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(5), 393-404.
- Mackey, A. & Gass, S (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Meijer, P. C., Verloop, N., & Beijard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching & Teacher Education*, 15, 59-84.
- Nisbett, R., & Ross, L. (1980). *Human inference: Strategies and shortcomings of social judgment*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Qi, L. (2004). *The Intended Washback Effect of the National Matriculation English Test in China : Intentions and Reality*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Qi, L. (2005). Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. *Language Testing* 22, 142–173.
- Saif, S. (1999): Theoretical and empirical considerations in investigating washback. A study of ESL/EFL learners. Doctoral Dissertation. University of Victoria.
- Tsagari, D. (2009): Revisiting the concept of washback: investigating FCE in Greek language schools. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 35. 5–10.

- Turner, C. (2006). Professionalism and high-stakes tests: Teachers' perspectives when dealing with educational change introduced through provincial exams. *TESL Canada Journal* 23, 54–76.
- Vígh, T. (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti and empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, 107: 141-161
- Wang, J. (2011). *A study of role of the 'teacher factor' in washback* (Unpublished doctoral Dissertation). University of McGill, Montreal, Canada.
- Watanabe, Y. (1996). Does Grammar-Translation Come from the Entrance Examination? Preliminary Findings from Classroom-Based Research. *Language Testing*, 13(3), 318-333.

A témához kapcsolódó saját publikációk

Márcz, R. (2014). A hallott szöveg értése, mint teljesítmény. Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértés vizsga esetében.

Modern Nyelvoktatás (ISSN: 1219-638X) 21: (1-2) pp. 18-34.

Márcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása. Egy kérdőíves felmérés eredményei. Előtanulmány. *Iskolakultúra: Pedagógusok Szakmai-Tudományos*

Folyóirata 25: (2) pp. 48-57.

Márcz, R. (2017). The mean examiner: How Language Anxiety Affects Performance during an Exam. In: Stela Leticia, K. & Renata Gelb (szerk.): *UZRT 2016: Empirical*

Studies in Applied Linguistics. Zagreb: FF Press, 2017. pp. 104-114.