10.17625/NKE.2015.014

DOKTORI (PhD) értekezés

Nábrádi Nóra

2015

NEMZETI KÖZSZOLGÁLATI EGYETEM
HADTUDOMÁNYI ÉS HONVÉDTISZTKÉPZŐ KAR
HADTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA

Nábrádi Nóra

A NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER VISSZAHATÁSA AZ ANGOL NYELV OKTATÁSÁRA

A VIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ TANÁROK NÉZETEI ÉS
KÜLSZOLGÁLATOT TELJESÍTETT TISZTEK VÉLEMÉNYE ALAPJÁN

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető: Várnainé dr. habil. Kis Ilona

Társtémavezető: dr. Ujházy László alezredes

Budapest, 2015

TARTALOMJEGYZÉK

TARTALOMJEGYZÉK ... 3

BEVEZETÉS ... 5

A TÉMAVÁLASZTÁS AKTUALITÁSA ... 5
A KUTATÁS CÉLJA ... 7
A KUTATÁS HIPOTÉZISEI ... 8
KUTATÁSI MÓDSZEREK ... 8
AZ ÉRTEKEZÉS FELÉPÍTÉSE, SZŰKÍTÉSEK ... 10

1. A KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE ... 13

BEVEZETÉS ... 13
1.1. A NYELVTUDÁS FOGALMA ... 13
1.1.1. A nyelvtudás fogalmának történeti változása ... 14
1.1.2. A kommunikatív kompetencia fogalma ... 21
1.1.3. Kommunikatív kompetencia modellek ... 25
1.1.4. Az interkulturális szemlélet ... 33
1.2. AZ IDEGEN NYELVI TESZTELÉS ... 37
1.2.1. Az idegen nyelvi mérés és értékelés fogalma ... 37
1.2.2. A nyelvi tesztelés fejlődése ... 38
1.2.3. A kommunikatív nyelvi tesztek osztályozása ... 40
1.3. A KOMMUNIKATÍV NYELVI TESZTEK MINŐSÉGI MUTATÓI ... 45
1.3.1. Reliabilitás (megbízhatóság) ... 46
1.3.2. Validitás (érvényesség) ... 48
1.3.3. A kommunikatív nyelvi tesztek további minőségi mutatói ... 50
ÖSSZEGZÉS ... 54

2. A NYELVI TESZTEK TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMATRA GYAKOROLT HATÁSÁNAK ELMÉLETI VIZSGÁLATA ... 59

BEVEZETÉS ... 59
2.1. A VISSZAHATÁS FOGALMA ... 59
2.1.1. A visszahatás értéke ... 61
2.1.2. Visszahatás és validitás ... 63
2.2. A VISSZAHATÁS TÉNYEZŐI ÉS FOLYAMATA ... 66
2.3. A VISSZAHATÁST VIZSGÁLÓ EMPIRIKUS KUTATÁSOK ... 77
ÖSSZEGZÉS ... 84

3. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER ... 88

BEVEZETÉS ... 88
3.1. A NATO STANAG 6001 SZABVÁNY ... 89
3.2. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER ... 91
3.2.1. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer létrehozása ... 91
3.2.2. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditálása ... 92
3.2.3. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer szintillesztése ... 94
3.3. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER SPECIFIKÁCIÓJA ... 95
3.3.1. A kommunikatív nyelvi kompetencia értelmezése a vizsgaleírásban ... 97
3.3.2. A kommunikatív nyelvi kompetencia szintjeinek mérése ... 99
3.4. SZAKNYELVI VIZSGARENDSZER ... 101
3.4.1. A szaknyelv fogalma ... 101
3.4.2. A szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése ... 104

3.4.3. A NATO STANAG 6001 szaknyelvi vizsga ... *109*
3.5. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER FELADATAI ... 112
3.5.1. A vizsgafeladatok jellemzői ... *112*
3.5.2. A vizsgafeladatok kidolgozása ... *114*
3.5.3. A vizsgaeredmények elemzése és értelmezése ... *117*
3.6. A KOMMUNIKATÍV NYELVI TESZTEK MINŐSÉGI MUTATÓINAK TÖRTÉNŐ MEGFELELÉS ... 126
ÖSSZEGZÉS ... 130

4. EMPIRIKUS KUTATÁS A NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ TANÁROK VIZSGÁVAL KAPCSOLATOS NÉZETEINEK FELMÉRÉSÉRE ... 134

BEVEZETÉS ... 134
4.1. A KÉRDŐÍV FEJLESZTÉSE ... 137
4.2. A KÉRDŐÍV FELÉPÍTÉSE ... 138
4.3. A KUTATÁS ... 139
4.3.1. A populáció ... *139*
4.3.2. A lekérdezés ... *140*
4.3.3. A minta általános jellemzői ... *141*
4.4. A KÉRDŐÍV ELEMZÉSE ... 145
4.4.1. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga megítélése ... *145*
4.4.2. A nyelvoktatás folyamata ... *150*
4.4.3. Tanfolyami értékelés ... *165*
ÖSSZEGZÉS ... 168

5. A NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER MAKROKÖRNYEZETI TÉNYEZŐKRE GYAKOROLT HATÁSA ... 172

BEVEZETÉS ... 172
5.1. A KUTATÁS ... 173
5.1.1. Az interjúalanyok ... *173*
5.1.2. Az interjú kérdései ... *176*
5.1.3. Az interjúk feldolgozása ... *178*
ÖSSZEGZÉS ... 190

ÖSSZEGZÉS, EREDMÉNYEK, JAVASLATOK ... 195

A KUTATÓMUNKA ÖSSZEGZÉSE ... 195
EREDMÉNYEK EGYBEVETÉSE A HIPOTÉZISEKKEL ... 199
ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK ... 201
AZ EREDMÉNYEK HASZNOSÍTHATÓSÁGA ... 202
JAVASLATOK TOVÁBBI KUTATÁSOK FOLYTATÁSÁRA ... 203

FELHASZNÁLT IRODALOM ... 205

FELHASZNÁLT KORMÁNYRENDELETEK, RENDELETEK, DOKUMENTUMOK ... 215

ÁBRÁK ... 216

TÁBLÁZATOK ... 217

MELLÉKLETEK ... 218

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE ... 240

BEVEZETÉS

A TÉMAVÁLASZTÁS AKTUALITÁSA

Magyarország NATO és EU tagsága, a nemzetközi béketámogató műveletekben történő szerepvállalása használható, életszerű szakmai angol nyelvtudást tesz szükségessé a Magyar Honvédség állománya számára. A többnemzeti műveletekben és egyéb NATO-beosztásokban való hatékony munkavégzés elengedhetetlen feltétele a közös nyelv megfelelő szintű ismerete, amelyet nemzetközi szinten a NATO STANAG 6001[1] szabvány rendszerében határoznak meg.[2] Ebből következően kiemelt jelentőségű, hogy a nyelvismeret szintjének mérése és értékelése egységes, a NATO által elfogadott követelményeknek megfelelően történjen a Magyar Honvédségen belül is.

A NATO 1976 óta alkalmazza a NATO STANAG 6001-et, a szövetség által elfogadott, egységes nyelvi követelményeken alapuló szabványt, amely alapján a tagországok egyénileg fejlesztik ki saját nyelvvizsgarendszerüket. Az egyéni vizsgarendszerek kidolgozásánál követni kell a szabvány kritérium-leírásait, azaz a készségszintek egységes értékelési skáláját. Ennek azért van különös jelentősége, mert csak az értékelés kritériumainak összehangolásával biztosítható a standardizálás, azaz, hogy a nyelvtudás szintjének megállapítása nemzetközi viszonylatban valóban egységes legyen. Az egységes nyelvi követelmények meghatározása és megkövetelése nagymértékben hozzájárul a NATO-n belüli interoperabilitás[3] megteremtéséhez.

Magyarországon 1997 óta folyik STANAG nyelvvizsgáztatás, akkreditált nyelvvizsgaként 2005 óta működik a vizsgarendszer NATO STANAG 6001 katonai szaknyelvi nyelvvizsga néven.

---

[1] Standardisation Agreement (Szabványosítási Egyezmény), a 6001 számú szabvány a nyelvismeret szintjének minősítésére szolgál.

[2] Például egy rendszermérnöki NATO-beosztás angol nyelvi követelménye STANAG 3 szint mind a négy készségből. (www.aco.nato.int/resources/23/A3) (letöltés: 2015. április 12.)

[3] NATO tagok és partnerek közötti együttműködés képessége.

Jelenleg közel ezer magyar katona teljesít külszolgálatot többnemzeti környezetben, ahol a sikeres munkavégzésnek – a szakmai felkészültségen kívül – a megfelelő szintű angol nyelvismeret is elengedhetetlen feltétele. A nyelvtudás fontos kritérium a missziós részvételre történő kiválasztásnál. E feltétel teljesítése sok esetben a megfelelő szintű NATO STANAG 6001 nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzését jelenti. Ebből következően, a sikeres vizsga tétje igen nagy, teljesítése a katonai karrier szempontjából meghatározó lehet.

A nyelvvizsgák – különösen a nagy téttel bíró, az egyén számára fontos döntéseket megelőző vizsgák – visszahatást gyakorolhatnak a nyelvtanulás és nyelvoktatás folyamatára. Ez a hatás lehet pozitív, amennyiben a kívánt készségek és képességek kialakulását serkenti és fejlődését ösztönzi. Negatív visszahatásról beszélünk abban az esetben, ha a vizsgára történő felkészülés nem segíti elő a szükséges nyelvi készségek fejlődését. A nyelvoktatás folyamán számos tényező közvetítheti a vizsga visszahatását. Ilyenek a vizsga jellemzői (célja, módszere, tartalma, a mért készségek), presztízse (tétje, státusza az adott rendszerben), személyi tényezők (a tanárok képzettsége, vizsgához fűződő attitűdjei), mikrokörnyezeti tényezők (az oktatási intézmény, amelyben a felkészítés folyik) és makrokörnyezeti tényezők, azaz a társadalmi csoport, amely az adott tesztet és annak eredményeit használja.

A Magyar Honvédség által megrendelt angolnyelv-tanfolyamok zárásaként meghatározott szintű NATO STANAG 6001 nyelvvizsgát kell tennie a beiskolázott állománynak, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karán (NKE HHK) tanuló honvéd tisztjelölt hallgatók számára a diplomaszerzés feltétele a STANAG 2 szintű, az altisztté avatás feltétele pedig a STANAG 1 szintű nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. A megfelelő NATO STANAG 6001 minősítés elérésének tétje igen nagy a vizsga célpopulációja számára, akár a diploma vagy egy külszolgálati megbízás is a sikeres vizsga függvénye lehet. Emiatt a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer követelményei feltételezhetően erős visszahatást gyakorolnak a Magyar Honvédség és az NKE HHK keretein belül folyó angolnyelv-oktatásra.

A NATO STANAG 6001 vizsgarendszernek a nyelvoktatásra gyakorolt hatásán keresztül fontos szerepe lehet a Magyar Honvédségnél folyó nyelvoktatás

korszerűsítésében. Azáltal, hogy a felkészítés folyamán a vizsga által mért tartalmakat és készségeket fejlesztik a tanárok, a vizsga követelményei válnak követendő értékké. Ebből következően felmerül a kérdés, hogy a magyarországi NATO STANAG 6001 követelményei és egyéb jellemzői befolyásolják-e a nyelvoktatás folyamatát, és, ha igen, milyen hatást gyakorolnak rá. A NATO STANAG 6001 szabványnak ezt az aspektusát eddig senki nem vizsgálta Magyarországon, és nem állnak rendelkezésre kutatási eredmények nemzetközi szinten sem.

A KUTATÁS CÉLJA

A NATO STANAG 6001 prediktív szintező nyelvvizsga, amelyen a jelöltnek a jövőbeni szakmai feladatai ellátásához elengedhetetlen idegen nyelvi készségeit kell bizonyítania egy előre meghatározott kritérium-rendszerben. A vizsga a visszahatásán keresztül hivatott elősegíteni a szükséges nyelvtudás megszerzését. Ezeket a megállapításokat alapul véve az alábbi kutatási célokat határoztam meg:

1. Megvizsgálni a magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer jellemzőit és feltárni a vizsga sajátosságaiból adódó visszahatás jellegét.
2. Megismerni a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárok vizsgával kapcsolatos tapasztalatait, nézeteit és attitűdjeit, valamint véleményüket a vizsga nyelvoktatásra gyakorolt hatásáról.
3. Felmérni, hogy a NATO STANAG 6001 vizsgarendszer követelményei milyen mértékben tükrözik a célpopuláció valós nyelvhasználati igényeit a külszolgálati tapasztalattal rendelkező katonák nézetei szerint.
4. Értékes visszajelzést szolgáltatni a felkészítő tanároktól és a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer felhasználóitól kapott eredmények alapján a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karán működő

Nyelvvizsgaközpont (továbbiakban NKE Nyelvvizsgaközpont) számára a vizsga visszahatásával kapcsolatban.

A KUTATÁS HIPOTÉZISEI

A magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer visszahatásának vizsgálatában, a fenti kutatási céloknak megfelelően, valamint a szakirodalomban fellelhető más nyelvvizsgákkal kapcsolatos visszahatás kutatások eredményeit összegezve az alábbi hipotéziseket állítottam fel:

1. Feltételezem, hogy a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer hatást gyakorol a Magyar Honvédség és az NKE HHK keretein belül folyó angol nyelvoktatásra.
2. Bizonyítani kívánom, hogy a vizsga által megkövetelt speciális tartalmak és funkciók nyelvórán történő fejlesztése elősegíti a kommunikatív szaknyelvi kompetencia kialakítását.
3. Feltételezem, hogy a felkészítő tanárok erős motivációval rendelkeznek hallgatóik vizsgán való sikeres szereplésével kapcsolatban.
4. Feltételezem, hogy azok a tanárok, akik NATO STANAG 6001 vizsgáztatók is egyben, pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint a vizsgáztatásban részt nem vevő kollégáik.
5. Igazolni kívánom, hogy a vizsgán tesztelt készségek és a feladatok által szimulált nyelvhasználati helyzetek alapvetően egybeesnek a célpopuláció valós igényeivel.

KUTATÁSI MÓDSZEREK

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatásának vizsgálatában elméleti és empirikus kutatási módszereket egyaránt alkalmaztam. A leíró kutatás feltáró módszerei dokumentumelemzés, kérdőíves vizsgálat és interjúkészítés voltak. A feldolgozáshoz a statisztikai elemzés és a minőségi elemzés módszereit választottam.

1. Feldolgoztam a nyelvvizsgáztatással, a szaknyelvi vizsgáztatással és a szaknyelvoktatással foglalkozó írott és elektronikus szakirodalmat, beleértve a hazai katonai szaknyelvoktatással és szaknyelvi vizsgáztatással kapcsolatos disszertációkat és cikkeket.
2. Áttekintettem a magyarországi nyelvvizsgáztatással kapcsolatos kormányrendeleteket, valamint az Oktatási Hivatal rendelkezéseit és útmutatásait.
3. Elemeztem a nemzetközi NATO STANAG 6001 szabvány kritérium-leírásait, valamint az NKE Nyelvvizsgaközpont dokumentumait, különös tekintettel a magyarországi NATO STANAG 6001 szaknyelvi vizsgarendszer specifikációjára, valamint vizsgafeladataira.
4. Kérdőívrendszert dolgoztam ki és empirikus vizsgálatot folytattam a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára szervezett formában felkészítő tanárokkal. A vizsgával kapcsolatos nézeteiket és attitűdjeiket, a vizsga visszahatásának mértékét, valamint a visszahatás és egyéb változók kapcsolatát elemeztem.
5. Célzott interjút készítettem tizenkilenc külszolgálati tapasztalattal rendelkező katonatiszttel, akiket a célpopuláció nyelvhasználati igényeiről, a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkező külszolgálatot teljesítő katonák angol nyelvi felkészültségéről, valamint a nyelvvizsgarendszerrel kapcsolatos tapasztalataikról kérdeztem.
6. A kérdőíves vizsgálat során szerzett adatokat, válaszokat statisztikai módszerekkel elemeztem, az interjú kérdéseire kapott válaszokat kvalitatív módon, tartalomelemzés módszerével rendszereztem és értékeltem.
7. Az eredmények értékelésénél, szintetizálásánál, következtetéseim levonásánál és javaslataim megfogalmazásánál többéves katonai szaknyelvoktatási és vizsgáztatási, valamint a külföldi tanulmányi útjaim során szerzett tapasztalataimat is felhasználtam.

AZ ÉRTEKEZÉS FELÉPÍTÉSE, SZŰKÍTÉSEK

A kutatási célokkal összhangban, az értekezés öt fejezetre tagolódik.

Az **első fejezetben** a nyelvtudás fogalmának meghatározását tűztem ki célul a nyelvtanítási módszerek változásainak történeti áttekintésével, majd a legfontosabb kommunikatív kompetencia elméletek és modellek elemzésével és összehasonlításával. Ezután feltárom az idegennyelvi-tesztelés fogalmát és szemléltetem a tesztelési módszerek változásának főbb állomásait. Az első fejezet a kommunikatív nyelvi tesztek típusainak, céljainak ismertetésével, valamint az ilyen tesztek minőségi mutatóinak vizsgálatával zárul.

A **második fejezet** a nyelvvizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatási eredményeit rendszerezi. Kitérek a visszahatás fogalmának értelmezésére, valamint jellemzőinek és tényezőinek vizsgálatára. Elemzem és összevetem a visszahatás működését leíró jelentősebb elméleti modelleket és az empirikus kutatások eredményeinek szintetizálásával beazonosítom a visszahatás kutatásokban vizsgált és vizsgálandó területeket.

A **harmadik fejezetben** feltárom a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszernek a téma szempontjából releváns sajátosságait. A fejezet elején ismertetem a nyelvvizsgarendszer alapjául szolgáló, NATO-szerte alkalmazott STANAG 6001 készségszintmérő skálát, a magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer kialakításának és akkreditálásának körülményeit és a Közös Európai Referenciakeret szintjeinek való megfeleltetés folyamatát. A vizsgaleírás alapján elemzem a vizsgarendszer elméleti alapját képező nyelvtudásmodellt, és feltárom, hogy a kommunikatív kompetencia szintjeinek mérése mely kritériumok alapján valósul meg. A szaknyelv fogalmának és a szaknyelvi vizsgáztatás alapelveinek értelmezése után rámutatok arra, hogy a NATO STANAG 6001 vizsgarendszer mennyiben felel meg a szaknyelvi vizsgák kritériumainak. A tesztfeladatok típusának, az értékelés módjának, a teszteredmények értelmezésének és a teszt minőségi mutatóinak vizsgálatával feltárom, hogy a nyelvvizsgarendszer hogyan törekszik eleget tenni a kommunikatív nyelvi tesztekkel szemben támasztott követelményeknek.

A **negyedik fejezet** a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárokkal folytatott kérdőíves kutatásom eredményeit foglalja össze. Az empirikus kutatás célja felmérni azt, hogy milyen nézetekkel és attitűdökkel rendelkeznek a tanárok a vizsgával kapcsolatban, mennyire érzik annak hatását a mindennapi munkájukra, valamint az oktatási folyamat mely területeire gyakorol leginkább hatást a vizsga. A kérdőívek statisztikai elemzését 66 válasz alapján végeztem el.

Az **ötödik fejezet** a NATO STANAG 6001 célpopulációjának képviselőivel készített interjúk kvalitatív elemzését tartalmazza. A külszolgálati tapasztalattal rendelkező katonatisztekkel készített interjú-sorozat célja a nyelvvizsgarendszer érvényességéről alkotott nézeteik megismerése. Arra a kérdésre kerestem választ, hogy mennyire tartják érvényesnek a vizsgát abban a tekintetben, hogy a számukra szükséges nyelvtudást kéri-e számon, azaz képes-e a vizsga visszahatásával elősegíteni a valós nyelvhasználati helyzetekre történő felkészülést, valamint képes-e a vizsgaeredmény előre jelezni a nyelvi szempontból való megfelelést a külszolgálatban.

Az értekezés a kutatómunka összefoglalásával, az elért eredmények összegzésével, az eredmények hasznosíthatóságára tett javaslatokkal, valamint további kutatási irányok kijelölésével zárul.

A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatásának kutatásánál, a fenti vizsgálatokon túl, mivel azok további kutatások tárgyát képezhetik, jelen értekezésben nem vagy csak érintőlegesen foglalkozom az alábbi területekkel:

- a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer feladatai által mért mikro-készségek és járulékos készségek elemzése;
- a célnyelvhasználati helyzetek és a vizsgafeladatok által modellezett szituációk összevetése, elemzése;
- a vizsgafeladatok tartalmi érvényességének rendszerszerű vizsgálata;
- a katonai szaknyelv jellegzetességeinek, különböző rétegeinek és a szakszövegek műfajainak módszeres, teljességre törekvő feltárása;

- a nyelvvizsgára való felkészülés folyamatában lévő hallgatók vizsgával kapcsolatos nézeteinek, attitűdjeinek, elvárásainak, tanulási stratégiáinak felmérése;
- adott vizsgázói csoportok nyelvvizsgaeredményeinek elemzése és összehasonlítása (STANAG szint szerint, felkészülés helye szerint stb.);
- a vizsgafelkészítésben résztvevő tanárok tanítási módszereinek empirikus, osztálytermi megfigyeléssel történő szisztematikus vizsgálata;
- a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer célpopulációját alkotó különböző felhasználói csoportok nézeteinek módszeres felmérése és összehasonlítása.

Az értekezés összeállítását 2015. április 27-én zártam le, így az azóta bekövetkezett szakmai és jogszabályi változásokat az értekezés nem tartalmazza.

1. A KOMMUNIKATÍV KOMPETENCIA MÉRÉSE ÉS ÉRTÉKELÉSE

BEVEZETÉS

Az első fejezet szakirodalmi szintézis, amely bemutatja a kommunikatív nyelvi tesztelés kialakulását, alapfogalmait, céljait, módszereit. A nyelvi tesztelés szempontjából alapvető jelentőséggel bír a tesztelendő nyelvtudás fogalmának meghatározása. Ennek érdekében először áttekintem a történetileg változó nyelvtanítási irányzatokat és a rájuk jellemző módszereket, mivel ezek tükrözik leginkább a nyelvtudásról alkotott elméleteket, nézeteket. Részletesen vizsgálom a kommunikatív irányzatot, feltárom a kommunikatív kompetencia fogalmát és komponenseit, valamint elemzem a legismertebb kommunikatív kompetencia modelleket. A különböző kommunikatív kompetencia modellek képezik a kommunikatív nyelvi tesztek elméleti alapját és határozzák meg a tesztelés eszközeit és módszereit. Ezután az idegen nyelvi tesztelés fogalmának és fejlődésének vizsgálata és a kommunikatív tesztelés taxonómiáinak, rendszerezésének áttekintése következik. A fejezet a klasszikus tesztelmélet minőségi mutatóinak és a kommunikatív nyelvi tesztekkel szemben támasztott követelmények ismertetésével zárul.

1.1. A NYELVTUDÁS FOGALMA

A nyelvvizsgák a vizsgázó nyelvtudásának szintjét hivatottak mérni. Ahhoz, hogy a nyelvtudás mérhető és a mérés érvényes legyen, pontosan meg kell határozni a mérendő pszichikus struktúra, vagyis a nyelvtudás fogalmát. A nyelvtudást mérő tesztfeladatokból következtetéseket vonhatunk le a tesztfejlesztők nyelvtudásról alkotott nézeteiről. A nyelvtudás fogalma koronként mást és mást jelentett, ezt a fejlődést mutatják az idegennyelv-tanítás történetében bekövetkezett különböző korszakváltások. Az egyes korszakokban uralkodó módszerek a nyelvtudás és nyelvelsajátítás lényegéről alkotott felfogást tükrözik.

1.1.1. A nyelvtudás fogalmának történeti változása

A XVIII. század végén keletkezett és a XIX. század közepére megerősödő *nyelvtani-fordító módszer* az élő nyelveket a holt nyelvek mintájára tanította. A nyelvtanítás középpontjában a nyelvtan deduktív úton történő, szabályokból kiinduló elsajátíttatása és a fordítás állt. A nyelvtudás a nyelvről való tudást jelentette, amelynek célja a nyelv szerkezeti szabályainak megértése és alkalmazása volt, különös hangsúlyt fektetve a kivételekre. A nyelvtanulás során elsajátítandó készségek az írás, az olvasás és a fordítás voltak. Az oktatás nyelve az anyanyelv, mert a nyelvről és nem a nyelven beszéltek (Molnár 2001, 11. o.). Az idegen nyelv gyakorlati használata háttérbe szorult, a beszédértés és a beszédkészség fejlesztését teljes mértékben elhanyagolták. A nyelvtani-fordító módszer a célnyelv nyelvtanát szabályok ismertetésével és magyarázatával tanítja, a begyakorlás fő formája pedig a kétirányú fordítás. Példaként Meidinger *Praktische Französische Grammatik* (1783), Seidenstücker *Elementaurbuch zur Erlernung der Französischen Sprache* (1811) vagy Ahn *Französische Erlergang* (1834) című nyelvkönyveit említhetjük (Bárdos 1988, 50-51. o.). Bárdos megjegyzi, hogy „a nyelvtani-fordító módszer napjainkban is kiválóan tartja magát. Uralmát egyaránt segítik a fordítás centrikus vizsgák és a nyelvtankönyvhöz, valamint az előírásokhoz kényelemből vagy pedantériából ragaszkodó tanár” (1988, 54. o.).

A XIX. század végén a nyelvtani-fordító módszer ellenhatásaként jött létre a *direkt módszer*, amelynek kiteljesedése az 1920-as évekre tehető. Az idegen nyelvet az anyanyelv elsajátításához hasonlóan, közvetlenül szemléltetéssel és asszociációs módszerekkel tanította. A tanóra nyelve az idegen nyelv volt, a fordítást is igyekeztek kizárni az oktatásból. A nyelvtanítás célja az idegen nyelven való gondolkodás kialakítása, a nyelv mint kommunikációs eszköz elsajátíttatása volt hallás és utánzás módszerével. Először a hallás utáni értés készségét fejlesztették, majd a beszédkészséget, nagy hangsúlyt fektetve a kiejtésre, és csak ezután következett az olvasás és az írás. A nyelvtan tanítására nem fektettek nagy hangsúlyt és induktív módon, példákból kiindulva tanították (Molnár 2001, 11-12. o.). Bárdos (1988, 59. o.) rámutat, hogy ez a módszer sokkal intenzívebb munkát kívánt a tanártól, mint a nyelvtani-fordító módszer, hiszen a nyelv elemeinek természethű bemutatása „nemcsak anyanyelvi szintű nyelvtudást tételez fel, hanem a szemléltetés, kontextus teremtés iránti különleges érzékenységet is.” A direkt

módszer elméleti megalapozójának Wilhelm Vietort tekintik, aki gondolatait 1882-ben *Quousque tandem* álnéven írt pamfletjében fogalmazta meg, klasszikussá vált műve a *Kleine Phonetik* (1897) címet viseli. A módszer legismertebb képviselői a Maximilian Berlitz által 1878-ban az Egyesült Államokban alapított Berlitz-iskolák voltak. 1900-ra már körülbelül hetven Berlitz-módszert alkalmazó iskola működött az Egyesült Államokban, Franciaországban, Angliában és Németországban.

Az 1920-as években vált népszerűvé az *olvastató módszer* az Egyesült Államokban és Kanadában. A módszer támogatói abból a gyakorlati megfontolásból indultak ki, hogy az iskolai óraszám nem elegendő a célnyelv megfelelő szintű elsajátításához. A módszer lényege, hogy olvasás útján jelentős nagyságú szókincset lehet kontextusban elsajátítani. Olvastatásra egyszerűsített vagy adaptált történeteket használtak, és a nyelvtani szerkezetek fokozatossága helyett a lexika fokozatossága került előtérbe. Ekkoriban jelentek meg az első szókincsvizsgálatok és gyakoriság szótárak. Az olvastató módszer extenzív olvasást jelentett, amelynek jelentős része az iskolán kívül zajlott (Bárdos 1988, 2005).

A második világháborúban az amerikai hadseregnek szüksége volt helyi nyelveket ismerő személyekre, melynek következtében rövid idő alatt, csoportosan, a szóbeliség előtérbe helyezésével kellett idegen nyelveket tanítani. Ennek hatására jött létre az *intenzív módszer* vagy Army Method az Army Specialized Training Program (ASTP) keretein belül. A nyelvtanítás során főleg a beszédre, a jó kiejtéssel és hanglejtéssel begyakorolt mondatok, dialógusok megtanulására fektettek hangsúlyt. Úgynevezett kéttanáros módszert alkalmaztak, ahol a tanári csapat egy nyelvészből és egy instruktorból állt. A nyelvész magyarázta el a nyelv szerkezetét, az instruktor pedig drilleztette a tanulókat, vagyis ismételve gyakoroltatta a tanult nyelvtani szerkezeteket. Az intenzív módszer paradoxonja, „hogy minimális szintet kellett elérni, de azt maximális szinten kellett teljesíteni" (Bárdos 1988, 79. o.). Minimális volt a nyelvtan és a szókincs fejlesztésének szerepe, viszont annál nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a helyes kiejtésnek, a folyamatos, határozott, mondatszintű beszédnek. Az intenzív módszer technikái az audiolingvális eljárások elődeinek tekinthetők.

Az *audiolingvális módszer* is az Egyesült Államokban született a XX. század közepén. A módszer a nyelvet elsősorban beszédnek tekintette, ezért a hallás

utáni értésre és a beszédre fókuszált. Hétköznapi szituációkra, párbeszédekre épült a nyelvi laborokban történő oktatás. A tanítás nyelve az idegen nyelv és jellemző a képekkel való illusztráció a megértés és a bevésés elősegítése érdekében. A tankönyvek sematikus mondatait szó szerint kellett begyakorolni és megtanulni, a módszer lényege az utánzás és az ismétlés. A nyelvtan szisztematikus tanítására nem fordítottak külön figyelmet, a mondatok megtanulásával egyidejűleg sajátították el induktív módon a felmerülő szerkezeteket. A módszer a magnetofon és a nyelvi laborok alkalmazásával a tömeges nyelvtanulás előtt nyitotta meg az utat. A direkt- és az intenzív módszerhez hasonlóan, az audiolingvális módszer is a behaviorista pszichológia eredményein alapszik, amely a nyelvet mint viselkedést vizsgálja, és azt állapítja meg, hogy az ismétlések során helyes szokások alakíthatók ki a megfelelő automatizmusok kiépítésével. 1957-ben jelent meg B. F. Skinner *Verbal Behaviour* című műve, amely megerősítette a nyelvi szokások formálásának behaviorista elméletét (Bárdos 1988).

Az 1960-as évek elején elterjedő *audiovizuális módszer* lényege a szemléltetés, amelynek érdekében a már rendelkezésre álló technikai hátteret intenzíven bekapcsolták a nyelvoktatás folyamatába. Jellegzetes eszközei a kép, poszter, diavetítő, írásvetítő, televízió stb. Az audiovizuális nyelvtanítás folyamatára jellemző, hogy a teljes látványtól jut el a nyelvi szegmentumig, a teljes kontextustól a nyelvtani drillig. A módszer fő eszközei a képek, amelyek a színes szituációteremtést szolgálják és elősegítik a képi fantáziával rendelkező és az asszociatív típusú tanulók számára, hogy „a szó egy hasonló helyzetben adekvát módon hangozzék el" (Bárdos 1988, 96. o.). A képek alkalmazásának további előnye a célnyelvi kultúra közvetítése.

Az audiolingvális és audiovizuális módszerek mellett létezett a nyelvtanulásnak *mentalista* (*kognitív)* megközelítése is. 1957-ben jelent meg Chomsky *Syntactic Structures* című műve, a transzformatív-generatív nyelvelmélet első kifejtése. Chomsky alapjaiban támadta a behaviorista nyelvi modellt, szerinte a nyelvi készség mint viselkedés nem magyarázható azzal, hogy specifikus ingerekre specifikus reakciókat tanulunk. A nyelvtanulás szabályokat felismerő és kikövetkeztető folyamat, amely segítségével véges számú nyelvi szabály ismeretével virtuálisan végtelen számú mondatot hozhatunk létre. A helyes szabályok ismerete jelenti a nyelvi kompetenciát és alkalmazásuk a performanciát.

Fontos, hogy a tanuló megfelelő mennyiségben találkozzon a célnyelvvel, mert ez teszi lehetővé, hogy kognitív képességeit felhasználva, hipotéziseket állítson fel az idegen nyelv szerkezetéről, működéséről. A hipotéziseket kipróbálja, majd, amennyiben szükséges, módosítja. Ebből következően a hibák előfordulása szükségszerű és a tanulást szolgálja. Bárdos (1988) felhívja a figyelmet arra, hogy a kognitív módszer megértésre törekvő racionalitásában a nyelvtani-fordító módszer, míg a magyarázat nélkül bemutatott célnyelvű anyagokban a direkt módszer jellegzetessége köszön vissza. A kognitív módszer nem alakított ki új eljárásokat a nyelvoktatásban, főként a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer eszközeit alkalmazta.

Az 1960-as és 1970-es években jöttek létre az úgynevezett személyiség centrikus, pszichologizáló vagy humanisztikus módszerek. A legismertebb humanisztikus módszerek az Asher-féle *cselekedtető módszer*, a Gattegno-féle *néma módszer*, a Curran-féle *tanácskozó módszer* és a Lozanov-féle *szuggesztopédia*. A nyelvtanulást döntően pszichológiai folyamatnak tartották, a hatékony tanulás alapjának a bizalmat, a megosztott felelősséget, az elfogadást és az interakciót tekintették. Bár az egyes módszerek által alkalmazott technikákban jelentős eltérések figyelhetők meg, a humanisztikus módszerek közös tulajdonsága, hogy (1) a nyelvtanulókat teljes személyiségként kezelik, (2) egyik módszer mögött sincs nyelvészeti elképzelés és (3) mindegyik lázad a hagyományos osztálytermi elrendezés és közeg ellen (Bárdos 1988, 2005).

Jelentős módszerek kialakulása akkor figyelhető meg, amikor a párhuzamosan futó nyelvészeti, alkalmazott nyelvészeti és nyelvelsajátítási elméletek között kongruencia alakul ki. A behaviorista pszichológia és a strukturalista nyelvészet találkozásával jött létre a direkt-, az intenzív-, az audiolingvális- és az audiovizuális módszer. A mentalista (kognitív) módszer a Chomsky-féle generatív nyelvészet és a kognitív pszichológia megközelítéseit egyesíti. A nyelvtanítás alapvető kérdéseire a különböző módszerek ellentétes válaszokat adnak:

- *az anyanyelv használata:* a nyelvtani-fordító és a direkt módszer ellentéte;

- *a tudatos vagy az ösztönös elemek előtérbe állítása a nyelvtanulás során:* ebből a szempontból a nyelvtani-fordító explicit, a direkt módszer és az audiolingvális módszer pedig implicit elemeket tartalmaz;
- *a nyelv apró elemeire való bontása vagy a nyelv egészleges jellegének megőrzése:* a nyelvtani-fordító és az audiolingvális módszer egymástól elszigetelt elemekkel dolgozik, míg az audiovizuális módszer az egészlegességre törekszik;
- *a nyelvtani szabályok deduktív vagy induktív megközelítése:* a nyelvtani-fordító módszer deduktív, míg a direkt, az audiolingvális és a kognitív módszerek az induktív megközelítést alkalmazzák (Bárdos 1988, 2004, 2005).

A strukturalista és a mentalista (kognitív) módszerek ellentéte az utánzás vagy a megértés, az empirikus vagy a racionális megközelítés végletei között mozog. A két módszer legfontosabb jellegzetességeit az 1. táblázat foglalja össze.

	STRUKTURALISTA MEGKÖZELÍTÉS	MENTALISTA (KOGNITÍV) MEGKÖZELÍTÉS

Nyelvészet	*Strukturalista nyelvészet*
	- a nyelv:
	  - elsősorban beszéd
	  - formák rendszere
	  - véletlenszerű
	  - célja a kommunikálás
	- erős morfológia és morfofonológia, gyenge szintaxis
	- a jelentés elhanyagolt
	- a nyelv rendezett, minden nyelvnek rá jellemző mondatmintái vannak
		Transzformatív-generatív nyelvészet
		- a nyelv:
		  - jelentések rendszere
		  - mentális jelenség
		  - velünk született (beépített nyelvelsajátító berendezés)
		  - egyetemes
		  - helyes szabályok segítségével véges számú nyelvi eszközből végtelen számú helyes mondat
		  - a helyes szabályok:
		  - ismerete: kompetencia
		  - alkalmazása: performancia

Pszichológia	*Behaviorista pszichológia* - a nyelv viselkedés: helyes szokások kialakulása mechanikus drillekkel - diák = Pavlov kutyája - a tanulás megfelelő feltételei meghatározzák az eredményt: stimulus → válasz → helyes válasz jutalmazása → azonnali megerősítés → ismétlés → mautomatizmus	*Kognitív pszichológia* - a nyelv gondolkodási folyamat, terméke a beszéd - a nyelv adathalmazából problémamegoldó gondolkodással „kognitív térképet” készítünk - hipotéziseket állítunk fel és kipróbáljuk: szabálykeresés
Módszer	- perceptív és motorikus készségek fejlesztése - pattern drill és nyelvi laboratórium - döntően „mennyiségi” módszer - empirikus megközelítés	- a diák megfelelő mennyiségben legyen kitéve a célnyelvnek - belátáson alapuló, tudatos folyamatok: intelligens megfigyelés, analízis és kreativitás - a hiba szükségszerű (hibaelemzés) - döntően „minőségi” módszer - racionális megközelítés

1. táblázat A nyelvtanulás strukturalista és mentalista megközelítése (Bárdos 2004, 18. o.)

Az összehasonlításból látszik, hogy a két megközelítés alapvetően egymásnak ellentéte, ugyanakkor Bárdos (2004) felhívja a figyelmet három olyan

összefüggésre, amely közös a két irányzatban, és amelyekhez képest a kommunikatív megközelítés újdonságot mutat. Közös a fenti két irányzatban, hogy (1) abból indulnak ki, hogy mi a nyelv és nem abból, hogy mire jó a nyelv, (2) a leltár elemeiből, a szabályokból generálnak formát és nem a funkciót állítják a középpontba, (3) mindkét irányzat mondat-centrikus, így a beszédműveleteknek csak a részét képező mondatot és nem a diskurzust (a beszédfolyamatot) vizsgálják.

A *kommunikatív nyelvtanítási módszer* az 1970-es években kezdett kialakulni, teljes koncepciója az 1980-as, 1990-es évekre teljesedett ki. A módszer célja a kommunikatív kompetencia kialakítása, azaz olyan készségek fejlesztése, amelyek segítségével a tanuló nemcsak használja, de jól is használja a nyelvet (Molnár 2001, 12. o.). A nyelvtudásról alkotott felfogás változásának egyik oka az volt, hogy az 1970-es évek elejére nyilvánvalóvá vált az idegen nyelvek magas szintű használatának társadalmi igénye. Ez azt jelentette, hogy „a nyelvtudás nem túlélési gyakorlat, hanem érzékeny, tárgyalóképes munkaeszköz" (Bárdos 1988, 140. o.) lett. A korábbi módszerekből való kiábrándultság egybeesett a nyelvészet kutatási területeinek megváltozásával. A nyelv mikroszkopikus elemzésénél (strukturalista-, transzformatív-generatív nyelvészet) fontosabbá váltak a makro-lingvisztikai vizsgálatok, amelyekhez alapvetően hozzájárult a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika tudományterületek fejlődése.

A kommunikatív nyelvtanításban egyaránt fontos maga a nyelvhasználat, valamint a nyelvhasználat szituációban betöltött szerepe. A négy nyelvi készség (hallott szöveg értése, írott szöveg értése, beszédkészség és íráskészség) fejlesztésének sorrendjét az adott tanulási cél és a nyelvtanulók igényei határozzák meg. A nyelvtant induktív módon, konkrét példákból kiindulva tanítja és megkülönbözteti azokat a nyelvtani jelenségeket, amelyeket elegendő felismerni és megérteni azoktól, amelyeket helyesen alkalmazni is tudni kell, mivel feltétlenül szükségesek az értelmes kommunikációhoz (Molnár 2001, 13. o.).

Mivel korunk nyelvtanítási irányzata a kommunikatív módszer, valamint a modern idegennyelv-tudást mérő vizsgák – köztük a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer – elméleti alapját is valamelyik kommunikatív kompetencia modell alkotja, a következő alfejezetben áttekintem a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakulásához vezető fontosabb filozófiai és nyelvészeti elméleteket,

valamint bemutatom és elemzem a nyelvtanítás és a nyelvi tesztelés szempontjából legmeghatározóbb kommunikatív kompetencia modelleket.

1.1.2. A kommunikatív kompetencia fogalma

A kommunikáció folyamatának és jellegzetességeinek tanulmányozásával különféle elméletek és modellek születtek a kommunikáció lényegének és mechanizmusainak leírására.

A kommunikáció tranzakciókból és interakciókból áll (Brown-Yule 1983 idézi Kurtán 2003). A tranzakció során üzenetközvetítés történik, a küldő tevékenysége arra irányul, hogy információ jusson el a vevőhöz. Az interakció során a kommunikációban résztvevők egy közös cél elérésére törekednek, a hangsúly az üzenet küldőjének és vevőjének együttes nyelvi kommunikációs tevékenységére esik. Egy tranzakció számos üzenetváltást, interakciót tartalmazhat.

Ösztönzően hatott a kommunikatív kompetencia fogalmának kialakulására a hétköznapi nyelvhasználatot vizsgáló John L. Austin angol filozófus beszédaktus-elmélete. Austin 1955-ben a Harvard Egyetemen tartott tizenkét előadásának jegyzeteit 1962-ben publikálták, magyar fordításban 1990-ben jelent meg *Tetten ért szavak* címen. Austin elméletének lényege, hogy a kommunikáció cselekvésként is felfogható, amely beszédaktusokban nyilvánul meg. A beszédaktus-elmélet kétféle mondattípust különböztet meg: konstatív és performatív mondatokat. A konstatív mondatok mindig értékelhetőek az igaz–hamis dimenzió mentén, míg a performatív mondatokat nem ítélhetjük meg igazságtartalmuk alapján. A performatív mondatok abban is különböznek a konstatív mondatoktól, hogy a beszélő itt valóban csinál valamit a szavakkal. Performatív mondat például az „Ígérem” vagy a „Gratulálok,” amelyek nem tényállást írnak le, hanem az igék kimondásával a beszélő elvégez egy kijelölt interperszonális aktust, azaz cselekszik. „Szavak és a tettek szembeállítása helyett a szavak minden használata tetté válik” (Pléh 1990, 10. o.). Nyelvi megnyilatkozásokkal kérünk, ígérünk, javaslunk, engedélyezünk, bocsánatot kérünk, megköszönünk stb., a nyelvhasználat alapegységei tehát nem a mondatok, hanem a mondatok kimondásával végrehajtott beszédcselekvések.

Austin szerint a beszélő cselekedet háromféle kategóriába sorolható, azaz a nyelvhasználat három dimenziójáról beszél: lokúció (kimondás), illokúció

(szándék) és perlokúció (hatás). A lokúció az a cselekedet, amellyel létrehozzuk a fonológiai, nyelvtani, szemantikai szempontból jól megformált mondatot. Az illokúció az a beszédaktus, amellyel cselekedeteket hozunk létre, például tájékoztatás, utasítás, figyelmeztetés, felvállalás, vagyis a megnyilatkozásoknak van bizonyos konvencionális erejük. A perlokúció az a hatás, amelyet valaminek a kimondása (a lokúció és az illokúció) kivált a beszélgetőpartnerben, például meggyőzés, elrettentés, elutasítás. A beszédaktusok a kimondás mellett (lokúció) a szándékot (illokúciót) és a hatást (perlokúciót) is magukban foglalják (Austin 1990).

Austin beszédaktus-elméletét Searle (1969) néhány aspektusában módosította és továbbfejlesztette. Az illokúciós megnyilatkozásokra helyezi a hangsúlyt, szerinte ugyanis nincs olyan megnyilatkozás, amely ne bírna valamilyen illokúciós erővel. Searle az illokúciós elemeket öt csoportra osztotta:

- *asszertívum* (kijelentés, megállapítás, tájékoztatás);
- *direktívum* (utasítás, kérés, parancs, javaslat, amellyel a beszélő megpróbálja rávenni a hallgatót valamilyen cselekvés elvégzésére);
- *kommisszívum* (a beszélőre vonatkozó elkötelezettségek: ígéret, fenyegetés, garancia);
- *expresszívum* (a beszélő attitűdjeit kifejező megnyilvánulások: bocsánatkérés, sajnálkozás);
- *deklaráció* (következményekkel járó megnyilatkozások: például felmondás, kinevezés, felavatás).

A katonai kommunikációban kiemelt jelentőséggel bír a performatív nyelvhasználat, azon belül is azok az illokúciós beszédaktusok, amelyek cselekvő vagy cselekedtető erővel rendelkeznek. Harai (1991, 13. o.) kiemeli a „regulatív beszédaktusok dominanciáját” a katonai kommunikációban és Austin határozott illokúciós erővel bíró megnyilatkozás-osztályait idézi az intézményekhez kötött nyelvhasználati aktusok leírására:

(1) ítélkezők (döntést hoz, elhatároz, ítéletet hoz)
(2) végrehajtók (kinevez, elrendel, utasít, lefokoz, berekeszt)
(3) elkötelezők (kötelezettséget vállal, szándékot bejelent)
(4) viselkedők (köszönetet nyilvánít, bocsánatot kér)

(5) bemutatók (álláspontot kifejt, vitat, tisztáz, illusztrál, értelmez).

A kommunikatív kompetencia fogalmának kialakulásához Chomsky (1965) is hozzájárult azzal, hogy bevezette a nyelvi kompetencia és performancia fogalmait. A kompetencia az egyed tudása egyfajta ideális változatban, a performancia pedig ennek a tudásnak az alkalmazása konkrét helyzetekben. A kommunikatív kompetencia fogalmát először Hymes (1972) használta, aki Chomsky (1965) nyelvi kompetencia fogalmával szemben azt kívánta hangsúlyozni, hogy a nyelvi szabályokon túl a nyelvhasználati szabályok ismerete is szükséges a sikeres kommunikációhoz. Míg Chomsky a nyelvtudáson a nyelvi rendszer szabályainak ismeretét és nyelvileg helyes mondatok létrehozását értette, Hymes (1972) szerint a nyelvi tudáson kívül a kommunikatív kompetenciába beletartozik a szociolingvisztikai tudás is, amely azt jelenti, hogy a nyelvhasználó ismeri a nyelv kontextusban történő használatának szabályait (Bárdos 2002).

A kommunikáció szociokulturális megközelítése alapján Hymes (1974 idézi Kurtán 2003, 22-25. o.) egy olyan modellt dolgozott ki, amelyben a kommunikációs szituációban megnyilvánuló beszéd nyolc komponensét különbözteti meg. Modelljében az összetevők kezdőbetűi az angol beszéd (speaking) szót adják ki:

- ***S****etting and scene (színhely):* a kommunikációs cselekvés idejét, helyét és fizikai körülményeit foglalja magában.
- ***P****articipants (résztvevők):* a beszélők (feladók) és a hallgatók (címzettek). A kommunikáció résztvevői kommunikációs szükségleteik szerint töltenek be sajátos szerepeket a kommunikációban, amelynek aktív vagy passzív résztvevői lehetnek.
- ***E****nds (szándékok, célok):* Hymes a szándékokat kimenetelek és célok szerint különbözteti meg. A kommunikáció kimenetele lehet például döntés vagy megállapodás.
- ***A****ct sequence (akciósor):* az üzenet formáját és tartalmát foglalja magában. Az üzenet elmondásának mikéntje (a forma) része annak, amit elmondunk, azaz a forma jelentős mértékben meghatározza a tartalmat. A tartalom a témára és a témaváltásra vonatkozik.

- ***K**ey (kulcs: üzenet módja, attitűd):* a kommunikációs cselekvés lezajlásának tónusára vagy légkörére utal, amely érzelmi kifejeződésnek vagy stiláris jellemzőnek is tekinthető.
- ***I**nstrumentalities (csatorna, beszédformák):* az üzenet továbbításának közege kötődhet auditív és / vagy vizuális csatornához.
- ***N**orms of interaction (normák):* az interakció normái és értelmezési normák. Az interakciós normák értelmezésére elsősorban különböző kultúrájú beszélőközösségek kommunikációjánál van szükség. Az értelmezési normák a viselkedésben tükröződő szándékok értelmezésére vonatkoznak.
- ***G**enre (műfaj):* például közmondás, költemény, mítosz, mese. A műfaj jellemzői a konvenciók alapján elfogadott, hagyományosan szentesített formák.

Grice (1975) kommunikációelmélete az emberi kommunikációt a kölcsönös szándék-tulajdonítás keretében értelmezi. Grice a közlés lényegét abban a mozzanatban látja, hogy a küldő bizonyos szándékkal küldi üzeneteit, és azt akarja, hogy a fogadó felismerje azokat. A szándékok között vannak kimondott és ki nem mondott dolgok, és gyakran a jelentés szempontjából fontosabb az, amit nem mondunk ki (implikáció). Grice munkásságában központi helyet foglal el a társalgások elemzése, ő fektette le az együttműködés és az udvariasság alapelveit, mint amelyek a sikeres kommunikáció feltételei (Pléh 1990). Az együttműködés elve szerint az eredményes kommunikáció érdekében a résztvevők a kölcsönös megértésre törekszenek. Grice (1975 idézi Kurtán 2003, 17. o.) szerint a megértés elősegítése érdekében az üzeneteknek négy szempontnak kell megfelelniük:

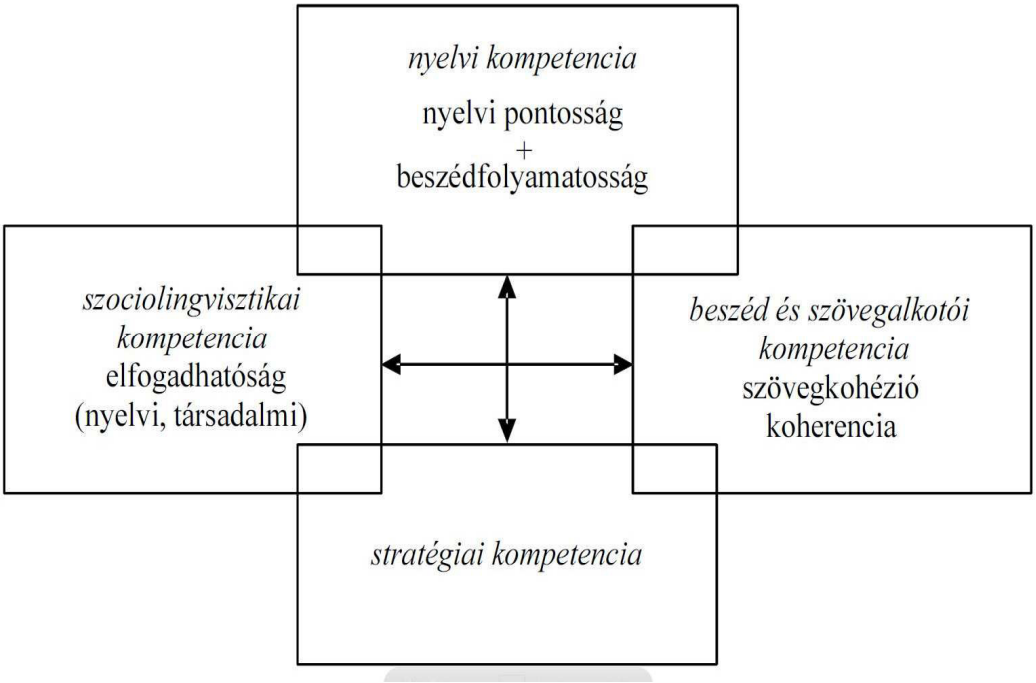
- *mennyiség:* az üzenet legyen kellően informatív;
- *minőség:* az üzenet ne legyen hamis;
- *relevancia:* az üzenetek a kommunikáció tárgyára vonatkozzanak;
- *modor:* az üzenetek pontosak, egyértelműek, rendezettek legyenek.

1.1.3. Kommunikatív kompetencia modellek

Az egyik első kommunikatív kompetencia modell leírása Rivers (1978) nevéhez fűződik, aki a készségszerzés és készséghasználat kategóriáiból kiindulva a nyelvről szóló tudás, a nyelvi produkció és az interakció kategóriáit elemezte. E három kategória felállításával Rivers megalkotta háromkomponensű kommunikatív kompetencia modelljét:

- *nyelvi kompetencia* (mint a tudatban tárolt jelrendszer);
- *nyelvi performancia* (mint a nyelvtanilag helyes mondatok szerkesztésének képessége);
- *interakciós készség* (mint a nyelv használatára vonatkozó ismeretek, a nyelv szociálisan helyes funkcionális használata) (idézi Bárdos 2000, 2005).

Canale és Swain (1980, 1983) kommunikatív kompetencia modellje a legismertebb és a leggyakrabban idézett. Canale és Swain modellje egyesíti Chomsky (1965) és Hymes (1972, 1974) nyelvről alkotott elméletét. A modell négy tényezőt tartalmaz: nyelvi kompetencia *(linguistic competence)*, szociolingvisztikai kompetencia *(sociolinguistic competence)*, beszéd és szövegalkotói kompetencia *(discourse competence)*, valamint stratégiai kompetencia *(strategic competence)*. A négy tényező kifejezi, hogy „a nyelvileg helyes formák megtanítása és előadása időegység alatt szükséges, de nem elégséges feltétele a kommunikációnak, interaktív készségekre is szükség van, és ennek kifejlesztésében a nyelvhasználat szabályai első helyre kerülnek” (Bárdos 2002, 96. o.). Canale és Swain (1980) modellje három tényezőt tartalmazott, Canale (1983) a szövegalkotói kompetencia bevezetésével bővítette az eredeti modellt (1. ábra).



1. ábra A kommunikatív kompetencia modellje Canale (1983) alapján (Bárdos 2004, 150. o.)

A kommunikatív kompetencia négy komponensének leírása a következő:

- *A nyelvi kompetencia* a nyelvileg helyes és pontos mondatok létrehozásának képessége, valamint azoknak megfelelő sebességgel való kiejtése. Ez a kategória egyesíti Chomsky nyelvi kompetencia és performancia fogalmait. A nyelvi kompetencia négy nyelvi alapkészséget és négy nyelvi kompetenciát tartalmaz. A lexikális kompetencia a szókincs ismeretének és alkalmazásának a képességére, a grammatikai kompetencia a nyelvtan ismeretére és a szabályok alkalmazásának képességére, a szemantikai kompetencia a jelentést hordozó nyelvi eszközök alkalmazásának képességére és fonológiai kompetencia a fonémák, a hangsúly, az intonáció ismeretére és alkalmazására vonatkozik.
- *A szociolingvisztikai kompetencia* az anyanyelvűek számára is elfogadható, jól megformált mondatok létrehozásának képessége. A nyelvhasználó képes a nyelvet az adott társadalmi helyzetben, a megfelelő konvenciók szerint használni, figyelembe véve a

körülményeket (például a résztvevők társadalmi státuszát, az üzenet műfaját, az interakció típusát stb.). Ilyen módon mind az elfogadhatóság követelményeinek, mind a társadalmi elvárásoknak eleget tesz.

- *A beszéd és szövegalkotói kompetencia* azt jelenti, hogy a nyelvhasználó képes mondanivalóját hosszabb nyelvi megnyilvánulásokban előadni, vagyis meg tud felelni a szövegkohézió és koherencia kritériumainak. A szövegkohézió eszközei arra szolgálnak, hogy egy hosszabb nyelvi szakaszban is egyértelmű legyen, hogy a cselekvések mikor kire vonatkoznak. A koherencia az egész szöveg értelmességét jelöli.
- *A stratégiai kompetencia* a verbális és nem-verbális kommunikációs stratégiák használatának ismerete. A kommunikációs stratégiák lehetővé teszik a nyelvhasználó számára, hogy a kommunikatív kompetencia fenti összetevőiben jelentkező hiányosságait kompenzálja. Produktív jellegű kommunikációs stratégia a meglévő tudás kiaknázása, az elkerülő stratégiák, az önkorrekció; receptív jellegű stratégia a kontextus, a sémák azonosítása, a hipotézisek felülvizsgálata és korrekciója. A stratégiai kompetenciának része az interakciós forgatókönyv kiválasztása, a szóátvétel és az együttműködés (idézi Bárdos 2000, 2002, Sárosdy 2006).

Canale és Swain (1980, 1983) modelljét az a kritika érte, hogy nem határozza meg pontosan a négy összetevő közötti kapcsolatot, valamint nem írja le a kommunikatív kompetencia és performancia közötti átmenetet (Bárdos 2002).

Bachman (1990) kommunikatív nyelvi kompetencia modellje figyelembe veszi a nyelvi teszteléssel kapcsolatos kutatások eredményeit is, amelyek alapján nyilvánvaló, hogy a fejlett nyelvtudás mögött nem egyetlen képesség húzódik meg. Bachman elgondolása szerint a kommunikatív nyelvi képesség *(communicative language ability)* három komponensből áll:

- *nyelvi kompetencia:* szervezési kompetenciából és pragmatikai kompetenciából tevődik össze. A szervezési kompetencia nyelvtani és szövegalkotói aspektusból, a pragmatikai kompetencia illokúciós (beszédfunkciókat kifejezni képes) és szociolingvisztikai kompetenciából áll;
- *stratégiai kompetencia:* a beszédfunkciók értékelését, tervezését és megvalósítását foglalja magában;
- *pszicho-fiziológiai mechanizmusok:* a produktív és receptív készségeket (beszédkészség, íráskészség, hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése) jelentik.

Bárdos (2002) az alábbi rendszerben állítja egymás mellé a kommunikatív nyelvi készség két fent idézett modelljét (2. táblázat).

KOMMUNIKATÍV NYELVI KÉSZSÉGEK	
BACHMAN	CANALE & SWAIN
I. Nyelvi kompetencia **Szervezési/elrendezési kompetencia:** A) nyelvtani B) szövegalkotói **Pragmatikai kompetencia:** A) illokúciós B) szociolingvisztikai	nyelvi szövegalkotói szociolingvisztikai
II. Stratégiai kompetencia 1. (A beszédprodukciók) kiértékelése 2. tervezése 3. megvalósítása	stratégiai
III. Pszichofiziológiai mechanizmusok 1. Produktív: A) szóbeli B) vizuális 2. Receptív: A) hallási B) vizuális	beszéd írás hallásértés olvasás

2. táblázat Bachman (1990) és Canale & Swain (1980) kommunikatív kompetencia modelljének összehasonlítása (Bárdos 2002, 99. o.)

Bárdos (2000) szerint Bachman (1990) kategorizálása lényegében megismétli Canale és Swain (1980, 1983) konstrukcióját, továbbá a tesztelés gyakorlati megfontolásainak hatására visszahozza a készségek kategóriáját. Egy későbbi kommunikatív kompetencia modellben Bachman és Palmer, (1996) pszichofiziológiai mechanizmusok helyett már nyelvi készségekről beszélnek. Bachman (1990) modelljének további kritikája, hogy nem derül ki belőle, hogy az illokúciós kompetencia a szociolingvisztikai kompetencia része és hogy a nyelvi kompetencia alcsoportjai nemcsak egymásmellettiségben, hanem egymás részeként is létezhetnek (Bárdos 2002).

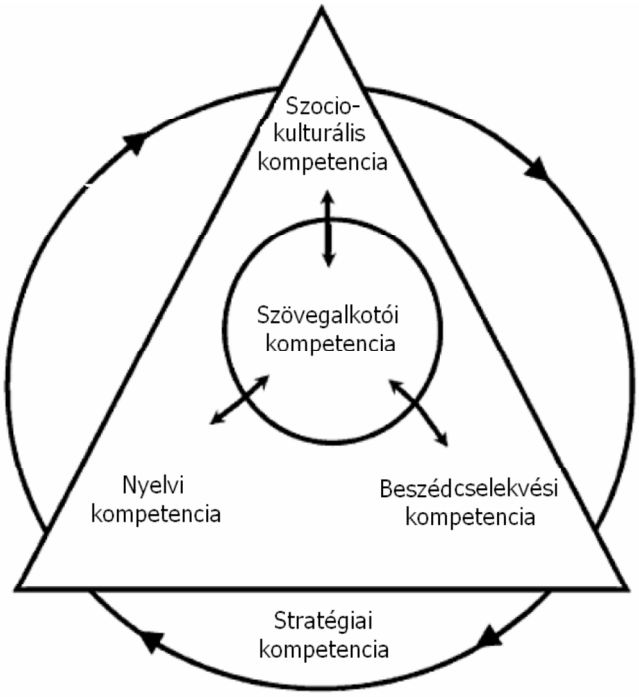
Bachman és Palmer (1996) modellje kimondottan a nyelvi tesztelés céljait szem előtt tartva, a nyelvi tesztek által mért komponensként határozza meg a

nyelvtudás fogalmát. Bachman és Palmer (1996) szerint a kommunikatív nyelvi tesztek eredményét befolyásoló területek a nyelvtudás, a tartalmi vagy háttérismeretek, a személyes tulajdonságok, és mindezeket a stratégiai kompetencia kapcsolja össze. A modell alapján a nyelvtudást két fő terület alkotja: nyelvszervezői tudás és a pragmatikai tudás. A nyelvszervezői tudás nyelvtani és szövegalkotói tudásból, a pragmatikai tudás funkcionális és szociolingvisztikai tudásból áll (3. táblázat).

Nyelvszervezői tudás	**(megnyilatkozások vagy mondatok és szövegek elrendezése)**
Nyelvtani tudás	(megnyilatkozások és mondatok elrendezése) - szókincs ismerete - szintaxis ismerete - fonológia és grafémák ismerete
Szövegalkotói tudás	(megnyilatkozások vagy mondatok elrendezése szöveg létrehozása céljából) - szövegkohéziós eszközök ismerete - retorikai vagy társalgási ismeretek
Pragmatikai tudás	**(megnyilatkozások vagy mondatok és szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljaihoz és a nyelvhasználati helyzet jellegzetességeihez)**
Funkcionális tudás	(megnyilatkozások vagy mondatok és szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljaihoz) - fogalomalkotási funkciók ismerete - manipulatív funkciós ismerete - heurisztikus funkciók ismerete - imaginatív funkciók ismerete
Szociolingvisztikai tudás	(megnyilatkozások vagy mondatok és szövegek illesztése a nyelvhasználati helyzet jellegzetességeihez) - dialektusok/nyelvvariánsok ismerete - regiszterek ismerete - idiomatikus kifejezések ismerete - kulturális utalások és szóképek ismerete

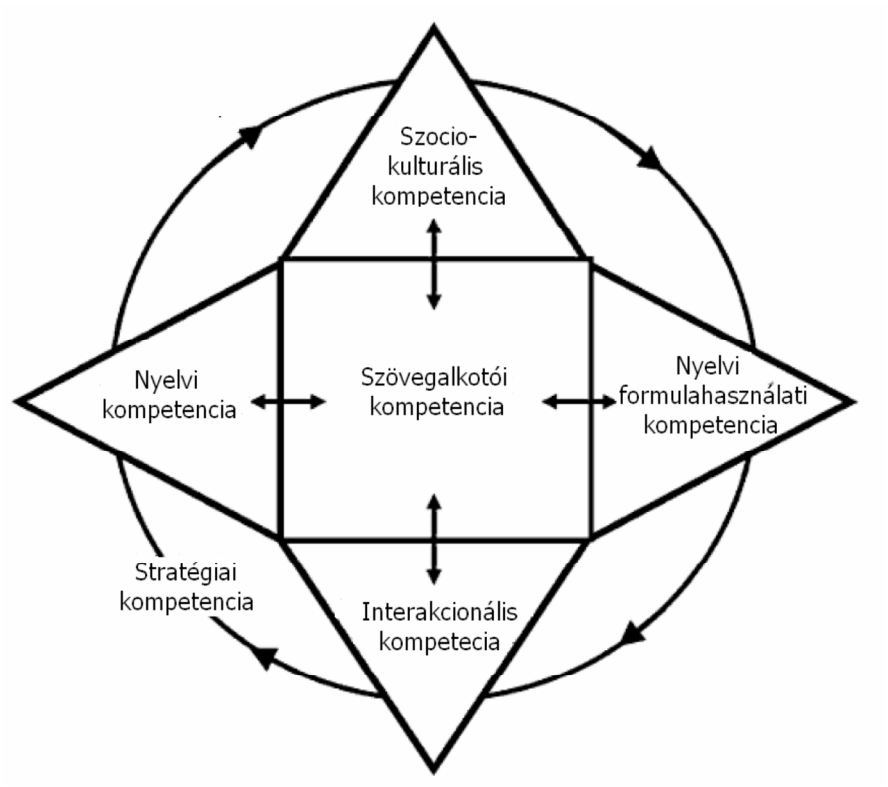
3. táblázat A nyelvtudás területei Bachman és Palmer (1996, 68. o.)
Fordította: a szerző

Bachman és Palmer (1996) modelljéhez hasonló komponenseket tartalmaz Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrel (1995 idézi Bárdos 2002) nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje. A modell a nyelvi kompetencia elemeinek dinamikus kapcsolatát, a szövegalkotói kompetencia központi szerepét és a nyelvi-, beszédcselekvési- és szociokulturális kompetenciától való közvetlen függését hangsúlyozza. A stratégiai kompetencia a többi kompetencia támogatását szolgálja.



2. ábra A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995 idézi Bárdos 2002, 100. o.)

Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) modelljét Celce-Murcia (2008 idézi Vígh 2010) továbbfejlesztette és egy új elemmel a nyelvi formulahasználati kompetenciával egészítette ki. Ez a komponens az állandósult szószerkezetek, kollokációk, idiómák, lexikai szerkezetek ismeretét jelenti. E kompetencia megléte a kommunikáció sikerességét alapvetően meghatározza.



3. ábra A kommunikatív kompetencia funkcionális-dinamikus modellje (Celce-Murcia 2008, 45. o. idézi Vígh 2010, 14. o.)

A fent bemutatott kommunikatív kompetencia modellek meghatározó hatást gyakoroltak az európai ajánlásrendszerben használt nyelvtudás-modellre, amely jelentős mértékben alakította a kommunikatív tesztelés fejlődését. A *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanítás, nyelvtanulás, értékelés (KER, 2002)* című dokumentumban definiált kommunikatív nyelvi kompetenciák fogalma többkomponensű, közvetlenül nem mérhető és értékelhető konstruktumként[4] határozható meg. A KER a kommunikatív nyelvi kompetenciák elemeiként *a nyelvi kompetenciákat* (lexikális, grammatikai, szemantikai, fonológiai, helyesírási és helyes kiejtési), *a szociolingvisztikai kompetenciákat* (társadalmi viszonyok nyelvi jelölése, udvariassági szokások, népi bölcsesség és stílusrétegbeli különbségek ismerete, dialektusok és akcentusok) és *a pragmatikai kompetenciákat* (beszédalkotási, funkcionális kompetenciák) jelöli meg. A megfelelő

[4]A konstruktum a nyelvi tesztek által mérendő tudást, képességet, készséget jelenti. A konstruktum maga a tesztelendő nyelvtudás.

nyelvhasználathoz szükség van stratégiai kompetenciára, amely a kommunikatív folyamatok megfigyelésében és irányításában játszik meghatározó szerepet (KER 2002, Vígh 2010, 14. o.).

1.1.4. Az interkulturális szemlélet

A kommunikatív kompetencia eddig tárgyalt összetevőin kívül az idegen nyelven történő eredményes kommunikációhoz szükség van az interkulturális kompetencia kialakítására is. A különböző kultúrájú emberek kommunikációja során gyakran előfordulnak olyan zavaró tényezők, amelyek félreértéshez, ezáltal előítéletek, sztereotípiák kialakulásához vezethetnek. Az interkulturális kompetencia lehetővé teszi, hogy a más kultúrából származó emberekkel való kommunikáció során, a nyelvhasználó érzékelje és értse a kultúra-specifikus értékeket, attitűdöket, viselkedési formákat, kommunikációs stílusokat és nem verbális viselkedést (Molnár 2001, 13. o.). A kommunikatív kompetencia ezen összetevője, azaz a célnyelvi kultúra sajátosságaira való érzékenység és az ennek megfelelő kommunikációra való képesség kulturális kompetenciaként is ismert a szakirodalomban, valamint az interkulturális szó szinonimájaként a kultúraközi[5] kifejezés is használatos.

Az interkulturális kommunikáció kifejezést E. T. Hall amerikai antropológus használta először 1956-ban (magyar fordításban *Rejtett dimenziók*, 1975). Hall szerint a kommunikáció egyben kultúra és a kultúra egyben kommunikáció, vagyis a kultúra határozza meg a kommunikáció módját (Hidasi 2004).

Az interkulturális kompetencia kialakításának első lépése a kultúra fogalmának tisztázása és a kultúrák különbözőségének tudatosítása. Biróné (2011, 50. o.) megfogalmazásában azért fontos, hogy a nyelvtanulók „tisztában legyenek a kultúra fogalmával, rétegződéseivel, elemeivel, hogy felismerjék a kulturális jelenségeket, az egyének cselekvése mögött rejlő kulturális determináltságot, és ne személyes rosszindulatként, pallérozatlanságként vagy udvariatlanságként éljék meg a saját kulturális normájuktól való eltérő cselekvést, viselkedést.” Biróné

[5]A kultúraközi kommunikáció a különböző kultúrák közötti érintkezésekre, interakciókra vonatkozik, vagyis „azokat a helyzeteket és folyamatokat kell megvizsgálni, amelyek során a különböző kulturális kódokkal, készségekkel és képességekkel rendelkező emberek egymással kommunikálnak, illetve együttműködnek.” (Niedermüller 1999, 96. o.)

(2011) szerint ehhez feltétlenül szükséges a kultúra fogalmának és néhány klasszikus kultúra definíciónak a megismertetése a nyelvtanulókkal.

Kultúra alatt a hétköznapi szóhasználatban elsősorban olyan társadalmi, emberi produktumokat értünk, mint építészeti alkotások, zeneművek vagy egyéb művészeti alkotások. Ezek tárgyiasult produktumok, egy-egy adott kultúra termékei. Ahhoz azonban, hogy megértsük, hogy ezek a produktumok miért különbözőek az egyes kultúrákban, elengedhetetlen megismerni a kultúrák működését, azaz egy másfajta kultúraértelmezés szükséges (Hidasi 2004). Egy-egy kultúra – mint társadalmi, emberi alkotó folyamat – létrehoz és továbbörökít egy közös szimbólumrendszert, amelynek segítségével az adott kultúra tagjai érintkeznek. Ennek a szimbólumrendszernek vannak érzékelhető elemei, de nagyobb részben rejtett szimbólumokból áll. „Az interkulturális érintkezés és kommunikáció sikeres kezeléséhez elengedhetetlen megismerni a kultúra mélyén rejtőző és működő gondolkodás- és értékrendszert, hiszen csak így tudjuk értelmezni azt a viselkedést, amit az adott kultúra képviselői produkálnak" (Hidas 2004, 12. o.).

Niedermüller (1999, 102. o.) megfogalmazásában „a kultúrát a tudás és a társadalmi praxis közös produktumának kell tekintenünk, amelynek segítségével valamely csoport vagy társadalom a világra irányuló közös percepciós mintákat és értelmezési kereteket alakít ki, amelyek visszatükrözik az adott csoport társadalmi és történeti tapasztalatait, s ugyanakkor reflektálnak is azokra." Niedermüller (1999, 110. o.) négy alaptételt is megfogalmaz, amelyek kiindulási pontként szolgálnak a kultúraközi kommunikáció elméletéhez:

a) a kultúrák egymástól különbözőek és egymástól megkülönböztethetőek;
b) a kultúra és kommunikáció egymástól elválaszthatatlan jelenségek; kultúra nélkül nincs kommunikáció, és kommunikáció nélkül nincs kultúra;
c) a kommunikáció adott formájában részt vevő aktorok mindig valamely kultúra reprezentánsai;
d) valamely kultúra reprezentánsának lenni egyet jelent a kommunikáció egy sajátos módjával;

e) az ugyanahhoz a kultúrához való tartozás megkönnyíti, a más kultúrához való tartozás megnehezíti a kommunikációt.

A nyelv és a kultúra kapcsolatának leírásánál Bárdos (2004) a nyelvet egy adott kultúra legkifejezőbb jelképének, szimbólumának tekinti. A kulturális kompetencia[6] kialakulása a közösség kulturális kódjainak elsajátítása a szocializáció (gyermeknevelés, iskolázás) útján megy végbe, kultúraváltás esetén pedig akkulturációval.[7] Majd hozzáteszi, hogy „az osztálytermi nyelvtanítás egyik legérzékenyebb kérdése az lehet, hogy el lehet-e jutni a kulturális kompetenciához akkulturáció nélkül" (144. o.). Sapir és Whorf (idézi Biróné 2011) elmélete szerint egy nyelv struktúrája erősen befolyásolja beszélőinek gondolkodását, világszemléletét. A nyelv és kultúra kapcsolatát determinisztikusnak tekintik, azaz egy nyelv fogalomkészlete és szerkezete meghatározza beszélőinek kognitív és kulturális fejlődését is. Banczerowsky (2006a) szerint is minden nyelv- és kultúrközösség megalkotta a rá jellemző világ nyelvi képét. „Az objektív valóságnak a kultúrák különbözőségéből adódó interpretációs sokfélesége az oka annak, hogy a nyelvek szemantikai síkon eltérnek egymástól. A nyelvek közötti különbségek tükrözik a valóság fragmentumainak különböző szignifikációs, kategorizációs és konceptualizációs aspektusait. Két nyelv összehasonlítása egyidejűleg két különböző kultúra, két különböző világkép összehasonlítását is jelenti" (Banczerowsky 2006a, 2. o.).

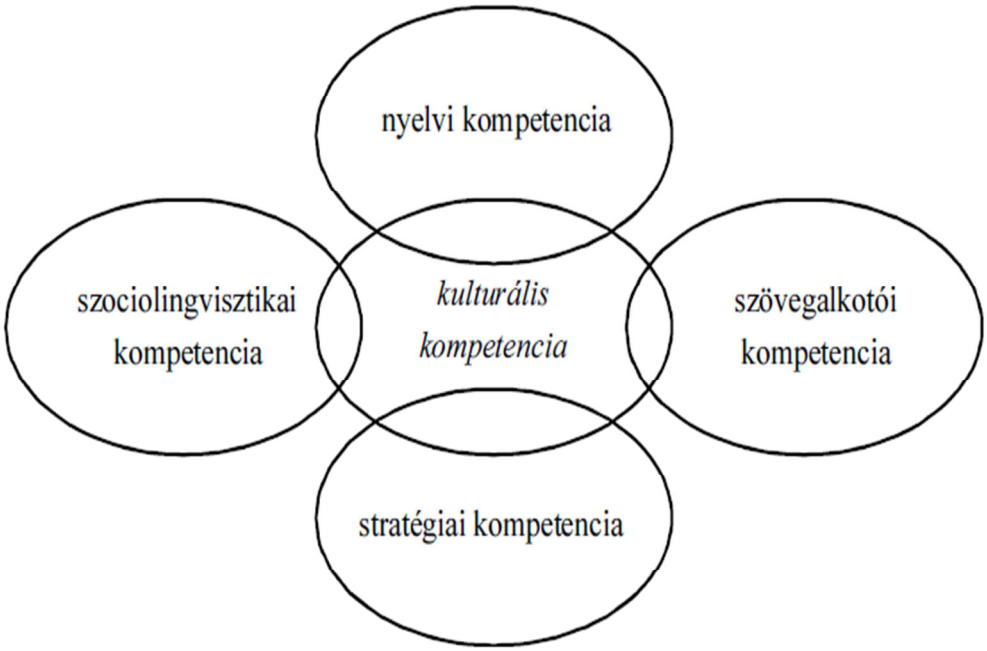
A kulturális különbségek tekintetében fontos megemlíteni a nem-verbális kódrendszert. „A nem-verbális jelek egy adott nyelvközösségnek a termékei […] és e nyelvközösség által létrehozott kultúrának a jegyeit viselik, valamint a kötelező tudás komponensét is alkotják" (Banczerowsky 2006a, 2. o). A nyelvi jelek elsajátítása mellett fontos a nem-verbális jelek ismerete is, mivel a téves dekódolás a kommunikáció sikerességét veszélyeztetheti. A félreértés és meg nem értés hatására fokozódhat az előítélet, amely izolációhoz vagy akár a kontaktus teljes megszakításához is vezethet.

---

[6] Bárdos a kulturális kompetencia kifejezést használja mind az anyanyelvi kultúrában, mind a célnyelvi kultúrában való sikeres működés leírására.

[7] Egy új kultúrába való beilleszkedés a régi kultúra elvesztése árán. (Bakos Ferenc: Idegen szavak és kifejezések szótára, http://idegen-szavak.hu) (letöltés: 2015. február 15.)

A nyelv és a kultúra összefonódottsága miatt tehát a kommunikatív nyelvtanításnak magában kell foglalnia az interkulturális kompetencia kialakítását és fejlesztését. Hammerly (1982 idézi Bárdos 2004) a kultúra három összetevőjét különbözteti meg: ténykultúra, viselkedési kultúra és teljesítmény-centrikus kultúra. A ténykultúra azon világ tényeinek ismerete, amelyben az adott nyelvet anyanyelvként beszélők élnek. A viselkedéskultúrába a jellemző magatartásformák és értékítéletek tartoznak. A teljesítmény centrikus kultúra a művészi teljesítmények, a kulturális termékek összessége. A nyelvtanítás szempontjából a kultúra viselkedési aspektusa a legfontosabb, mert ez tartalmazza a társalgási sémákat, forgatókönyveket, frazeológiai kifejezéseket. Bárdos (2004) rámutat arra, hogy a kommunikatív kompetencia modellek egyike sem tartalmazza explicite a kulturális kompetenciát, annak ellenére, hogy láthatatlanul mindegyikben ott van, „hiszen a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait, a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet megoldani kulturális kompetencia nélkül" (Bárdos 2004, 151. o.). Canale és Swain (1980, 1983) modelljét kibővítve Bárdos olyan kommunikációs kompetencia modellt javasol, amelyben a kulturális kompetencia központi helyet kap (4. ábra). Az interkulturális kompetencia fejlesztésébe beletartozik a célnyelvi kultúra szokásainak, értékeinek, normáinak tudatosítása.



4. ábra A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (Bárdos 2004, 151. o.)

1.2. AZ IDEGEN NYELVI TESZTELÉS[8]

1.2.1. Az idegen nyelvi mérés és értékelés fogalma

Az idegen nyelvi mérés és értékelés kifejezések különböző fogalmakat és folyamatokat takarnak. A mérés adatokat szolgáltat az értékeléshez, tehát a mérés az értékelés előfeltétele. A mérés eredménye egy számszerűség, az értékelés pedig ennek a számszerűségnek az értelmezéséből áll, amely döntéshozatalt, minőségi megítélést jelent. A pedagógiában csak közvetett mérésekről beszélhetünk (Bárdos 2002). A mérés eszközei a nyelvi tesztek, melyek kontrollált feltételek mellett bizonyos cselekvési és viselkedési módokra ösztönzik az egyéneket, és amelyekből következtetéseket lehet levonni az egyén közvetlenül nem megfigyelhető tulajdonságairól (tudásáról, képességeiről, készségeiről). A nyelvi tesztekkel mérendő és értékelendő látens tulajdonságokat konstruktumnak nevezzük. A nyelvi tesztek alkalmazásának célja a konstruktum mozgósítása a tesztfeladatok segítségével (McNamara 1999, Vígh 2010).

[8]A nyelvi teszt kifejezést szélesebb értelemben véve, a nyelvvizsga szinonimájaként használom: adott nyelvi viselkedés előhívására szolgáló mérőeszköz, amely az idegen nyelvi tudásszint mérését és értékelését teszi lehetővé.

Annak érdekében, hogy a konstruktum mérhető legyen pontosan meg kell határozni annak tartalmát, vagyis fel kell tárni a nyelvtudás fogalmát. A nyelvtudás azonban koronként mást és mást jelentett, az egyes korszakok az emberi viselkedés és a nyelv elemeinek különböző aspektusait emelték ki. Ennek megfelelően az idegen nyelvi mérés és értékelés is jelentős fejlődésen ment keresztül az idők folyamán.

1.2.2. A nyelvi tesztelés fejlődése

Spolsky (1995 idézi Bárdos 2002) a nyelvi tesztelés történetét három szakaszra bontja: (1) ösztönös, (2) pszichometrikus-strukturalista és (3) pszicho- és szociolingvisztikai tesztelés. Az ösztönös vizsgálódás korszakában az esszéket, a szóbeli vizsgákat ösztönösen bírálták el a tanárok, a minősítés hitelét a minősítő személy tekintélye adta. Az ösztönös tesztelés korszakában uralkodó nyelvtanítási módszer a nyelvtani-fordító volt. A második korszakban a pszichometriában jártas szakemberek közreműködésének köszönhetően már tudományos mérésről beszélhetünk, mivel az új módszerekkel a mérés objektív és megismételhető volt. A pszichometrikus-strukturalista tesztek a nyelvi jelenségeket a legkisebb elkülönülő (diszkrét) egységekig lebontva vizsgálták. Ez a nyelvről alkotott felfogás az audiolingvális módszer elméletével és gyakorlatával állt összhangban. A nyelvi tesztelés harmadik szakasza ezzel szemben éppen az integráltságot hangsúlyozza és a kommunikatív kompetenciát vizsgálja.

Bárdos (2002) hangsúlyozza, hogy az idegen nyelvi tesztelés korszakai egymásra épülnek, a korszakváltások nem kirekesztőek, az új technikák megjelenése nem jelenti a régiek megszűnését, a sikeres teszttechnikák tovább élnek. Szükség is van a különböző technikák együttes alkalmazására, mivel a nyelvi tesztelés különböző módszerei a nyelvtudás komplex jelenségének más és más alkotóelemeit képesek megragadni. A diszkrétpontos, vagyis a nyelvi elemeket izoláltan vizsgáló strukturalista tesztek szemléletes képet tudnak nyújtani a jelölt nyelvtani, helyesírási vagy szókincsismereti profiljáról. Ezzel szemben a szintén objektív elbírálású globális (integráló) teszttechnikák főleg a receptív készségek mérésében alkalmazhatók jól. A jelölt produktív készségeinek mérésére pedig jelenleg a szubjektív elbírálású technikák a legalkalmasabbak. A 4. táblázat a

legfontosabb nyelvtanítási módszereket és a hozzájuk tartozó jellegzetes értékelési eljárásokat foglalja össze.

MÓDSZEREK	ELJÁRÁSOK
nyelvtani-fordító	fogalmazás, fordítás, diktálás, transzformációs és behelyettesítési feladatok
direkt	elmesélés, leírás, társalgás
olvastató	kérdés-felelet (később: feleletválasztós teszt)
intenzív	társalgás, dialógusreprodukció
audiolingvális	tesztmátrixokra épülő tesztbattériák, készségelemek és nyelvi tartalom szerint (objektív tesztelés) és vegyes típusú feladatok
audiovizuális	interjú, társalgás
mentalista (kognitív)	szöveg-kiegészítés, diktálás, fordítás
pszichologizáló (humanisztikus)	reproduktív gyakorlatok (vagy nincs visszacsatolás)
kommunikatív	objektív és szubjektív elbírálású technikák keveredése, mérésmetodikai eklektika

4. táblázat Nyelvtanítási módszerek és jellegzetes értékelési eljárások (Bárdos 2002, 25. o.)

Bárdos (2001, 2002) az idegen nyelvi mérés és értékelés utóbbi évtizedekben végbemenő fejlődését négy fázisból álló ciklusként írja le:

A) *Hagyományos technika, szubjektív értékelés:* Idetartoznak a fogalmazás- vagy fordítás-elbírálások, amelyek kritériumrendszerét az iskolai gyakorlat hagyományozta át. Ez a technika a tesztelés ösztönös korszakához tartozik, melynek lényege nem a mérés, hanem a megítélés.

B) *Modern technika, objektív értékelés:* Az objektív feleletválasztós tesztek tartoznak ide, melyek a nyelv strukturalista szemléletét tükrözik, és amelyeket matematikai-statisztikai módszerek támogatnak. A kereskedelemben kapható tesztek nagy része objektív feleletválasztós teszt.

C) *Hagyományos és modern technika, objektív értékelés:* Az integráló teszttechnikák (például diktálás, szöveg kiegészítés) az 1970-es évek

végén, az 1980-as évek elején váltak népszerűvé. Olyan egészlegességhez kötött mérési eljárásokat alkalmaztak a feladatokban, amelyeket – megfelelő analitika segítségével – objektíven lehetett értékelni. Ezek a mai napig alkalmazott teszttechnikák.

D) *Hagyományos és modern technika, szubjektivitást csökkentő értékelés:* A kommunikatív kompetenciát vizsgáló tesztelésben az egészlegesség, a funkcionalitás, a megoldottság kategóriái kapnak hangsúlyt. Lényeges tényezők a nyelvi feladat autentikussága és a mérés érvényessége, amelyekhez képest az értékelés szubjektivitása mint hátrány másodlagossá válik. A vizsgáztatók/javítók képzésével és számuk növelésével csökkenthető a szubjektivitás.

1.2.3. A kommunikatív nyelvi tesztek osztályozása

A nyelvi teszteket többféle szempont alapján lehet osztályozni. Bachman (1990) az alábbi szempontokat javasolja:

- a teszt célja (szándéka) szerint (például besorolási, felvételi, prognózis jellegű tesztek);
- tartalom szerint (például tananyag által meghatározott teljesítményteszt vagy elméleti konstrukcióhoz igazodó készségszintet vizsgáló teszt);
- vonatkoztatási rendszer szerint (egy csoportban rangsort kialakító normaorientált vagy adott nyelvi tartomány szintjeihez alkalmazkodó kritériumorientált tesztek);
- értékelés típusa szerint (objektív vagy szubjektív tesztek);
- alkalmazott teszttechnikák és tesztmódszerek szerint (például közvetett vagy közvetlen, diszkrétpontos vagy integráló tesztek).

A továbbiakban a nyelvi tesztek célja és tartalma szerinti osztályozása következik, majd áttérek a norma- és kritériumorientált, az objektív és szubjektív

értékelésű, a közvetlen és közvetett, és végül a diszkrétpontos és integráló teszttípusok bemutatására.

A nyelvi tesztek célja és tartalma

Standardizált, informális és nem standardizált formális tesztek

A mérés célja és funkciója határozza meg, hogy adott helyzetekben standardizált vagy nem standardizált teszteket alkalmaznak.

- A standardizált tesztek feladatait hivatásos tesztkészítők fejlesztik és mind az adatfelvételt, mind az eredmények értelmezését szabványosítják, és normát állapítanak meg.
- Az informális teszteket a tanárok készítik és a tanítási-tanulási folyamat részeként adott tanulócsoportra vonatkoznak. Az informális tesztek esetében nem kritérium a szabványosítás.
- A nem standardizált formális tesztek a standardizált és az informális tesztek között helyezkednek el. Nem felelnek meg a standardizáció követelményeinek, de céljuk a jelölt nyelvtudásának objektív megítélése (Vígh 2010).

Tekintve, hogy a tesztelés elsődleges célja az információszerzés, amely (nyelvtanulókkal, tanárokkal, programokkal kapcsolatos) döntéshozatalhoz szükséges (Bachman 1990), a tesztek csoportosíthatóak aszerint is, hogy a jelölt jövőbeli beválásával kapcsolatosan vonnak-e le következtetéseket a teszten elért eredményből, vagy pedig a korábbi nyelvtanulás eredményességét vizsgálják és értékelik. Ez a szempont alapvetően meghatározza, hogy mely tartalmak és készségek kerüljenek mérésre a tesztben, valamint az alkalmazott teszttechnikákat is. Aszerint, hogy a teszten elért teljesítmény alapján miről születik döntés, prognosztikus és diagnosztikus teszttípusokat különböztet meg a szakirodalom.

A jövőbeli beválásra vonatkozó tesztek (prognosztikus tesztek)

- A nyelvtanulási képességek tesztjei *(language aptitude tests)* olyan prognosztikus tesztek, amelyek azt vizsgálják, hogy a jelölt milyen mértékben alkalmas egy idegen nyelv elsajátítására.
- A besorolási tesztek *(placement tests)* a csoporttervezés eszközei, változatos, általában objektív teszttechnikák jellemzik. Fontos szempont a diszkriminativitás, vagyis olyan tesztfeladatok alkalmazása, amelyek minél jobban differenciálnak a jelöltek között.
- A szelekciós tesztek *(selection tests, gatekeeping tests)* célja a jelöltek közül a legjobbak kiválasztása. Ennél a teszttípusnál is fontos a jól differenciáló tesztfeladatok alkalmazása. Egy besorolási teszt is lehet szelekciós teszt abban az esetben, ha például nem minden jelentkezőt vesznek fel egy kurzusra.
- A készségszintet vizsgáló vagy szintező tesztek *(proficiency tests)* a korábbi nyelvtanulási élményektől függetlenül mérik a jelölt nyelvi képességeit, céljuk az elért tudásszint mérése. A követelményeket a konstruktum, a tesztelés alapját képező nyelvtudás-modell alapján határozzák meg. A szintező típusú teszteknek két fajtája létezik: az általános, valamint a szakmai célú nyelvhasználatot mérő tesztek. A szintező nyelvvizsgák rokonságot mutatnak a szelekciós tesztekkel abban az értelemben, hogy adott értékpont alatt teljesítő jelöltek megbuknak.

A tantervi követelményekre vonatkozó nyelvi tesztek (diagnosztikus tesztek)

A diagnosztikus tesztek nem a jelölt jövőbeli beválására vonatkozóan vonnak le következtetéseket a teszteredményekből, hanem valamilyen konkrét tananyag elsajátítottságát mérik.

- A haladási tesztek *(progress tests)* a prognosztikus tesztekkel ellentétben olyan diagnosztikus tesztek, amelyeknek fő szerepe a hiányosságok feltárása. Céljuk annak felmérése, hogy az elvégzendő

tananyagot milyen mértékben sikerült elsajátítani. Fontos szempont a visszacsatolás, a teszten elért eredmény általában nem jár súlyos következményekkel.

- A teljesítménytesztek *(achievement tests)* olyan diagnosztikus célú tudásszintmérő eszközök, amelyek átfogóan vizsgálják, hogy a tanulók milyen mértékben sajátították el az adott tananyagot. A teljesítménytesztek a tanítási-tanulási folyamat eredményességét vizsgálják.

Bárdos (2002) a különböző teszttípusokat egy időskálán ábrázolja, amelyen az idegen nyelv elsajátítását tekinti fordulópontnak. A nyelvtanulás előtt a prognosztikus tesztek csoportjába tartozó alkalmassági teszttel vizsgálható, hogy érdemes-e a jelöltnek az adott nyelvet tanulni, majd a besorolási teszt megmutatja, hogy mely szintről kell kezdeni a nyelvtanulást. A nyelvtanulás folyamata alatt diagnosztikus funkciójú (haladási és teljesítmény) tesztekkel mérhető az adott tananyag elsajátításának mértéke. A nyelvtanulási szakasz lezárulta után prognosztikus funkcióval bíró szintező teszttel vizsgálható a jelölt nyelvtudásának szintje valamilyen külső, a korábbi konkrét nyelvtanulási tapasztalatoktól független kritériumrendszer alapján. A szintező teszt eredménye alapján következtetéseket vonhatunk le azzal kapcsolatban, hogy a jelölt hogyan tudja használni az adott nyelvet.

A tesztelés célját tekintve a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer szintező, szakmai célú nyelvhasználatot vizsgáló teszt, amely a jelölt jövőbeli beválásával kapcsolatban von le következtetéseket a teszten elért eredményből.

Normaorientált és kritériumorientált nyelvi tesztek

A norma- és kritériumorientált tesztek *(norm-referenced and criterion-referenced tests)* elsősorban a teszteredmények értelmezésének módjában különböznek egymástól, így más-más célt szolgálnak. A normaorientált tesztek a jelölt eredményét a többi jelölt eredményéhez képest értelmezik. Normaorientált teszt például egy felvételi vizsga, ahol adott számú jelentkező kerülhet be, tehát az

adott jelölt sikeressége függ a többi jelölt teszten elért teljesítményétől. A normaorientált tesztek esetében fontos szempont a diszkriminativitás, azaz az erős és a gyenge jelöltek közötti különbségtétel.

A kritériumorientált tesztelés célja az egyéni készségszintek leírása, így ezen tesztek esetében az elérendő célok szintekre bomlanak. Minden szintnek részletes leírása *(descriptor)* van, amely alapján a jelölt teljesítménye (függetlenül a többi jelölt teljesítményétől) valamelyikbe besorolható. Az adott szint leírása alapján kaphatunk képet arról, hogy a jelölt hogyan tudja használni a nyelvet, milyen képességekkel rendelkezik az adott külső kritériumhoz képest. A modern általános vagy szaknyelvi szintező tesztek általában a kritériumorientált tesztek csoportjába tartoznak. A NATO STANAG 6001 szaknyelvi vizsga is ebbe a csoportba sorolható. A kritériumorientált tesztek kritériumskálákkal rendelkeznek, amelyek útmutatásul szolgálnak a vizsgára készülők (és a felkészítő tanárok) számára. A vizsga előre meghatározott követelményei tehát markánsan befolyásolhatják a tanítási-tanulási folyamatot.

Objektív és szubjektív elbírálású tesztek

Az objektív és szubjektív elbírálású tesztek *(objective and subjective tests)* közötti különbség a pontozás módjában rejlik. Az olyan tesztek, amelyek értékelésénél a vizsgáztató vagy javító értékítéletére van szükség, szubjektív tesztek. Az objektív tesztek ezzel szemben olyan feladatokból állnak, ahol csak egyetlen helyes megoldás lehetséges, így nincs szükség értékítéletre. Objektív teszttechnika például a feleletválasztós teszt, az igaz/hamis választás vagy a párosítási feladatok. Szubjektív teszttechnika az irányított interjú, a képleírás, a szerepjátszás, a tömörítés vagy az esszéírás. A szubjektív értékelésű feladatoknál a szubjektivitás a vizsgáztatók megfelelő képzésével, és kritériumorientált vizsgák esetében a kritériumok pontos megfogalmazásával csökkenthető. A magyarországi NATO STANAG 6001 vizsga mind az objektív, mind a szubjektív teszttechnikát alkalmazza. A receptív készségek mérése objektív, míg a produktív készségek vizsgálata szubjektív elbírálással történik.

Közvetlen és közvetett tesztelés

A közvetlen/közvetett megkülönböztetés a teszt felépítésére vonatkozik. A nyelvi tesztelésben közvetlen mérésnek *(direct testing)* tekinthető a produktív készségek produkció általi mérése, vagyis a beszédkészség beszéltetéssel, az íráskészség íratással történő tesztelése. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgán a beszédkészség és az íráskészség mérése közvetlenül történik.

Közvetett mérésről *(indirect testing)* beszélünk abban az esetben, amikor egy készség mögött meghúzódó mikro-készségeket, a képességek alkotóelemeit vizsgálja a teszt. Ide taroznak a szókincstesztek vagy a nyelvtani ismereteket mérő tesztek. A receptív készségek mérése közvetett módon történik, ezek a készségek ugyanis közvetlenül nem figyelhetők meg, hiszen a megértés folyamata az agyban zajlik, a megértés mértékére csak közvetett módon következtethetünk a vizsgafeladatokon keresztül.

Diszkrétpontos és integráló tesztelés

A közvetlen és közvetett tesztelés kategóriájától nem független a diszkrétpontos és integráló *(discrete point and integrative testing)* megkülönböztetés. A diszkrétpontos tesztelés esetében egy item[9] a nyelv egyetlen elemének ismeretét méri, például egy igeidő vagy egy vonzat ismeretét. Az integráló tesztelés esetében, ezzel szemben, a nyelv több elemének kombinálására van szükség a feladat megoldásához. A diszkrétpontos tesztek mindig közvetettnek tekintendők, az integráló tesztek többnyire közvetlenek. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer az integráló tesztelés módszereit alkalmazza.

1.3. A KOMMUNIKATÍV NYELVI TESZTEK MINŐSÉGI MUTATÓI

A klasszikus tesztelmélet a teszten elért eredményt a valódi érték és valamilyen hiba összegeként értelmezi és a hiba becslésével foglalkozik. Ez alapján határozza meg a teszt minőségét, melynek legfőbb kritériumai a validitás

[9] A legkisebb önállóan értékelhető feladatelem, tesztlépés.

(érvényesség) és a reliabilitás (megbízhatóság). A validitás azt jelenti, hogy a teszt valóban azt méri, aminek mérésére hivatott. Érvényes például az a beszédértést mérő teszt, amely a hallott szöveg megértését méri és nem az olvasási készséget teszteli bonyolultan feltett kérdéseken keresztül. A reliabilitás a vizsga megbízhatóságát mutatja, vagyis azt, hogy az értékelés valóban következetes-e. Abban az esetben következetes az értékelés, ha egy másik alkalommal ugyanolyan feltételek között ugyanazt a tesztet megoldva, ugyanazt az eredményt éri el a vizsgázó. Ha a tesztnek nem megfelelő a megbízhatósága, akkor érvényes sem lehet, ugyanis, ha nem megbízható a mérés, nem tudhatjuk pontosan, hogy mit mutat a mérőszám, azaz a teszteredmény. Ha egy teszt megbízhatósága megfelelő (például mindig ugyanazt az eredményt éri el a vizsgázó), abból még nem feltétlenül következik, hogy érvényes is. Hughes (2003, 50. o.) példájával élve, ha egy íráskészség vizsga ötszáz szó lefordíttatásából áll, az a mérés ugyan lehet megbízható, de az íráskészség mérésének érvényes módja aligha.

1.3.1. Reliabilitás (megbízhatóság)

Egy teszt megbízhatósága annál magasabb, minél jobban reprodukálhatóak az eredmények, vagyis minél pontosabb a mérés. Adott teszteredményben mindig együtt van jelen a jelölt tényleges pontszáma és a mérési hiba, tehát annál magasabb a reliabilitás, minél közelebb van a jelölt eredménye a valódi értékhez. A megbízhatóság különböző statisztikai módszerekkel számszerűsíthető, így állapítható meg a mérési hiba. Ideális esetben – amely a gyakorlatban nagyon ritkán fordul elő – a reliabilitási együttható egy egész. Diszkrétpontos tesztek (például nyelvtani-, írott szövegértési-, szókincstesztek) esetében magasabb reliabilitás mutatót lehet elérni (0,90-0,99 között), beszédértési teszteknél ennél egy tizeddel gyengébbet, és további egy tizeddel gyengébbet a beszédkészség vizsgáknál. (Bárdos 2002, 38. o.) Valójában az, hogy milyen megbízhatósági együtthatót várunk el nagyban függ a teszteredmények alapján hozott döntések jelentőségétől. Minél nagyobb egy teszt tétje, annál magasabb reliabilitási együtthatóval kell rendelkeznie.

A mérési hibának sokféle oka lehet, amelyek egy része az egységes és megfelelő vizsgakörülmények biztosításával kiküszöbölhető. Lényeges, hogy a

feladatok utasításai egyértelműek, a vizsga-feladatsor felépítése átlátható legyen. Elegendő idő álljon a vizsgázók rendelkezésére, és a jelöltek rendelkezzenek elég információval a várható feladattípusokkal kapcsolatban. A megbízhatóság alapvető feltétele az is, hogy a különböző vizsgaalkalmakkor használt feladatsorok azonos nehézségűek legyenek.

A megbízhatóság függ a teszt hosszától és a feladatok minőségétől is. Minél hosszabb a teszt, annál megbízhatóbb. Fontos, hogy a feladatok megfelelően diszkrimináljanak, tehát a többség számára túl könnyű vagy túl nehéz itemeket célszerű kihagyni, mivel azok nem szolgálnak információval a jelöltekről. Csökkenti a megbízhatóságot az is, ha nem egyértelmű a feladat, többféleképpen értelmezhető egy kérdés, esetleg a várttól eltérő egyéb jó válasz is lehetséges. Hughes (2003) azt sem tartja szerencsés megoldásnak, ha például az íráskészség vizsgán a jelöltek több téma közül választhatnak vagy nem eléggé specifikált a feladat. Minél nagyobb szabadsága van a jelöltnek a feladat megoldásában, annál kevésbé valószínű, hogy egy másik alkalommal ugyanazon a teszten ugyanazt a teljesítményt nyújtaná. Ezenkívül az előre nem várt válaszok a vizsgateljesítmény értékelését is megnehezítik.

A megbízhatóság elengedhetetlen feltétele, hogy a vizsgáztatók és értékelők megfelelően képzettek és értékítéleteikben egységesek legyenek. A szubjektív elbírálású teszttechnikák esetén a vizsgáztatók és javítók következetességén múlik a vizsga megbízhatósága. Ennek biztosítása érdekében szokták vizsgálni két vagy több pontozó eredményeinek egyezését (vizsgáztatók közötti megbízhatóság, *inter-rater reliability*), valamint egy javító ugyanarra a feladatra két különböző alkalommal adott pontszámát (vizsgáztató következetessége, *intra-rater reliability*).

A reliabilitásnak három aspektusát különböztetik meg (Bárdos 2002, Vígh 2010):

- *A teszt belső konzisztenciája* az itemek közötti különbségekre vonatkozik. Számítására alkalmas a felező módszer *(split-half-method)*, amely esetben a teszt két felét egymással korreláltatják. A felező módszer számításaira leggyakrabban használt képletek a Cronbach-alfa, a Kuder-Richardson formula és a Spearman-Brown féle prófécia.

- *A teszteredmények összehasonlíthatóságára* a teszt ismétlése *(test-retest method)* alkalmas, amely azt jelenti, hogy az adott tesztet azonos körülmények között ugyanazzal a populációval megismételtetik. A reliabilitás a két teszten elért eredmények összehasonlításával határozható meg. A gyakorlatban egyazon teszt ugyanolyan körülmények között való megismétlése a legtöbbször nem kivitelezhető.
- A párhuzamos tesztelés *(parallel forms)* egy teszt különböző verzióira vonatkozik, és a megbízhatóság ezen tesztek korrelációjával határozható meg.

A megbízhatósággal és a többi teszteredményekkel kapcsolatos statisztikai mutatóval a 3. fejezetben, a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer feladatainak működése kapcsán foglalkozom bővebben.

1.3.2. Validitás (érvényesség)

Az érvényesség a teszt legfontosabb minőségi mutatója, alkalmasságának alapvető kritériuma. Az érvényesség megállapításához pontosan meg kell határozni, hogy milyen céllal készült az adott teszt. Csak ennek ismeretében jelenthető ki, hogy a teszt valóban azt méri, aminek mérésére használják. A validitásnak több típusa létezik, amelyek közül a szerkezeti érvényesség *(construct validity)* a legfontosabb, legátfogóbb fogalom.

Szerkezeti érvényesség (construct validity)

A konstruktum a teszt által mérendő pszichikus struktúra, vagyis a közvetlenül nem megfigyelhető és mérhető tudás, képességek, készségek összessége. A szerkezeti érvényesség azt mutatja, hogy az adott nyelvi teszt eredményei igazolják a vizsgált nyelvi jelenségek mögé képzelt konstruktum meglétének mértékét, azaz a teszt megfelel az alapjául szolgáló elméleti koncepciónak. Ahhoz, hogy kijelenthessük, hogy egy teszt a kommunikatív kompetenciát méri, meg kell határozni a kommunikatív kompetencia tartalmát, és a tesztfejlesztőknek rá kell mutatniuk a teszt és a kommunikatív kompetencia közötti

összefüggésekre (Kontra és Kormos 2007). A kommunikatív nyelvi teszten elért eredmény egyrészt arról ad információt, hogy a jelölt hogyan teljesített a vizsgán, másrészt arról, hogy valós nyelvi helyzetben hogyan viselkedne. A szerkezeti validitás elsősorban a teszteredmények interpretálásának alapját képezi (Messick 1996, Vígh 2010).

Hughes (2003) felhívja a figyelmet arra, hogy ahhoz, hogy egy teszt valóban érvényes legyen, nem elég az itemeknek érvényesnek lenniük, hanem a pontozásnak is annak kell lennie, hogy ténylegesen azt a készséget értékeljük, amit mérni szeretnénk. Például ha egy írott szöveg értését mérő teszt válaszaiban a helyesírási és nyelvtani hibákat is figyelembe vesszük, akkor egyszerre több készséget is mérünk, következésképpen sérül az eredeti mérés pontossága.

A szerkezeti érvényesség a tesztek komplex tulajdonsága, megléte a tartalmi validitás és a kritériumfüggő validitás vizsgálatával igazolható (Hughes 2003).

Tartalmi érvényesség (content validity)

A tesztek összeállításakor válogatni kell a mérendő nyelvi jelenségek között, ugyanis nincs olyan hosszú teszt, amely a konstruktum összes elemét képes lenne egyszerre vizsgálni. Egy teszt abban az esetben rendelkezik tartalmi érvényességgel, amennyiben reprezentatív mintát vesz azokból a releváns nyelvi készségekből, struktúrákból, amelyek mérésére hivatott. Az, hogy mi számít releváns struktúrának, készségnek, a teszt céljától függ, és ezt a tesztfejlesztők pontosan meghatározzák a tesztfejlesztés korai szakaszában (Hughes 2003).

Minél magasabb egy teszt tartalmi érvényessége, annál magasabb a szerkezeti érvényessége is, vagyis annál inkább azt méri, aminek a mérésére készítették. Ha egy teszt túlságosan szűk körűen válogat a vizsgálandó elemekből, vagyis konstruktuma alul-reprezentált, negatív visszahatást gyakorolhat a tanítás-tanulás folyamatára, hiszen amit nem mér egy teszt, azt sok esetben a felkészülés során sem tanítják (Hughes 2003).

Kritériumfüggő érvényesség (criterion-related validity)

A szerkezeti érvényesség bizonyításának másik módja a statisztikai módszerekkel igazolható külső- vagy kritériumfüggő érvényesség vizsgálata. A kritériumfüggő érvényességet külső, az adott teszttől független mérce segítségével

igazolják. Két fajtája ismert: a megegyező vagy egyidejű érvényesség *(concurrent validity)*, valamint a jósló vagy előrejelző érvényesség *(predictive validity)*.

A megegyező érvényesség úgy állapítható meg, hogy a jelöltnek egy adott teszten elért eredményét hasonlítják össze egy közeli időpontban egy másik, már elismert mérce szerinti teszten elért eredményével (például egy már standardizált, elfogadott teszten nyújtott teljesítményével). Az összehasonlítás eredményét a korrelációs együttható fejezi ki, melynek értéke 0 és 1 között mozog. Az, hogy az egyes esetekben mi számít elfogadható értéknek, szintén a teszt céljától és tétjétől függ. Minél fontosabb döntések születnek egy teszten elért eredmény alapján, annál magasabb érvényességi együttható szükséges (Hughes 2003).

Az előrejelző érvényesség arra utal, hogy egy teszt milyen mértékben képes megjósolni a jelölt jövőbeli teljesítményét. Az előrejelző érvényesség vizsgálatánál a jelöltnek egy adott teszten elért eredményét hasonlítják össze egy későbbi teszten elért eredményével. Tipikus példája ennek a felvételi tesztek és a későbbi eredmények egybevetése, amely segítségével bizonyítható a felvételi vizsga előrejelző képességének érvényessége (Bárdos 2002).

Triviális vagy látszatvaliditás (face validity)

A látszatvaliditás a teszt a felhasználók (vizsgázók, tanárok, döntéshozók, beiskolázók) általi elfogadottságára utal. Egy teszt látszatvaliditása abban az esetben magas, ha az megfelelőnek tűnik a felhasználók számára, mert szerintük azt méri, aminek mérésére hivatott. A látszatvaliditás nem tudományos kategória, mégis fontos, mert, ha egy teszt nem tűnik megfelelőnek a felhasználók számára, nem fogadják el és nem is veszik komolyan azt. A látszatvaliditással rendelkező teszt esetében viszont feltételezhető, hogy a jelöltek a tesztelés során a lehető legjobb teljesítményt igyekeznek nyújtani.

1.3.3. A kommunikatív nyelvi tesztek további minőségi mutatói

A nyelvi tesztek létrehozásánál és működtetésénél a legfontosabb szempont, hogy céljának megfelelő, hasznos, azaz használható legyen. Bachman és Palmer (1996) a használhatóság (*usefulness)* gyűjtőfogalmát használják, amely egy teszt legfontosabb minőségi mutatóit öleli fel. A használhatóság mindig az adott tesztre

vonatkozóan, a teszt célját, a vizsgázók célpopulációját és a nyelvhasználat tartományát (kontextusát) figyelembe véve állapítható meg és értékelhető. A megbízhatóság és a szerkezeti érvényesség mellett Bachman és Palmer (1996) használhatóság kritériumrendszerében az autentikusság *(authenticity)*, az interaktivitás *(interactivity),* a teszthatás *(impact)* és a gazdaságosság *(practicality)* kritériumai egészítik ki a klasszikus minőségi mutatókat. Az autentikusság, az interaktivitás és a teszthatás szoros kapcsolatot mutat a teszt érvényességével. Kunnan (2004 idézi Vígh 2010) igazságosság kritériumrendszere *(test fairness framework)* elsősorban a teszt lebonyolítására, az adatfelvétel körülményeire és a teszteredmények értelmezésére vonatkozik. Öt elemet tartalmaz: érvényesség *(validity)*, következmények *(social consequences)*, előítélet-mentesség *(absence of bias)*, hozzáférés *(access)*, valamint a teszt lebonyolítására *(administration)* vonatkozó kritériumok. Morrow (1979, 1991) a tesztfejlesztés szakaszához kapcsolódóan fogalmaz meg olyan alapelveket, amelyek a kommunikatív szemlélet jellegzetességeit tükrözik.

Autentikusság (authenticity)

Abban az esetben autentikus a vizsgafeladat, amennyiben a feladat bizonyos jellemzői megfeleltethetők a valós célnyelvhasználat jellemzőinek; vagyis a tesztfeladat autentikussága révén kapcsolódik a célnyelvi tartományhoz. Ez azt jelenti, hogy a tesztfeladat megoldása során alkalmazott idegennyelv-használatnak meg kell egyeznie azzal, ahogyan célnyelvi szituációban alkalmazná a jelölt a nyelvet. Az autentikusság a célnyelvhasználat jellemzőivel való megfeleltethetőség révén kapcsolható össze a tartalmi érvényességgel.

Az autentikusság fogalma vonatkozhat a vizsgafeladatként használt szövegekre,[10] valamint magára a szituációra, amelyben a jelöltnek életszerű feladatot kell végrehajtania. Egy tesztfeladat akkor autentikus, ha egyértelmű, hogy milyen szituációban és céllal kell elvégezni az adott nyelvi feladatot, valamint, hogy a feladat teljesítése mikor tekinthető sikeresnek. Ez az interakciós autentikusság. Szituációs autentikusságról abban az esetben beszélhetünk, ha a vizsgafeladat nyelvi kihívásai, valamint a feladat jellemző vonásai megegyeznek azokkal a

[10] Az autentikus szövegek a célnyelven valóban előforduló, nem nyelvtanulók, hanem anyanyelvű olvasók számára írt szövegek.

tipikus tulajdonságokkal, amelyek a célnyelvi élethelyzetben elvárhatók (Bárdos 2003). A tesztfeladatok autentikussága tartalomelemzéssel vizsgálható. Bachman és Palmer (1996, 24. o.) szerint az autentikusság azért is fontos tényezője egy teszt használhatóságának, mert az autentikus szituációk a konstruktummal való összekapcsolódás révén elősegítik a teszteredmények megfelelő értelmezését. Az autentikus feladatokat a vizsgázók pozitívabbnak ítélik meg, így javíthatja teljesítményüket, valamint a tanulási folyamatra is pozitív hatást gyakorolhat a vizsgafeladat autentikussága.

Interaktivitás (interactivity)

Az interaktivitás azt mutatja, hogy a jelöltek a tesztfeladatok megoldásánál milyen mértékben vonják be nyelvi képességeiket (nyelvtudásukat és stratégiai kompetenciájukat), az adott témával kapcsolatos háttértudásukat, valamint érzelmi reakcióikat. A kommunikatív tesztek szerkezeti validitása abban az esetben magasabb, ha a jelölt relatíve nagyobb mértékben vonja be nyelvi képességeit és kevésbé az adott témával kapcsolatos háttérismereteit (Bachman és Palmer 1996). Egy teszt interaktivitását tartalomelemzéssel, a jelöltek viselkedésének megfigyelésével és a teszteredmények elemzésével vizsgálhatjuk (Vígh 2010).

Teszthatás (impact)

A teszteknek, különösen a nagy téttel bíró, fontos döntéseket megelőző vizsgáknak következményei vannak. Bachman és Palmer (1996) ezt teszthatásnak nevezik, amelynek két szintjét különböztetik meg. A mikroszintű teszthatás *(washback)* a tanítás-tanulás folyamatában résztvevő egyénekre, a tanítási és tanulási módszerekre gyakorolt hatást jelenti, míg a makro-szintű hatás *(test impact)* az oktatási rendszerre és a teszt eredményeit használó társadalomra vonatkozik. Már maga az a tény, hogy egy adott készséget tesztelünk, bizonyos értékeket és célokat határoz meg az oktatás folyamán, mivel a teszteredmények alapján hozott döntéseknek komoly következményei lehetnek az egyénre és a társadalomra nézve. Ezáltal a tesztek virtuálisan az oktatás rendszerének és a társadalom egészének igényeit szolgálják (Bachman 1990 idézi Bachman és Palmer 1996, 30. o.).

Bárdos (2002, 73. o.) hangsúlyozza a tanítás és tesztelés közötti kooperáció fontosságát, ugyanakkor megjegyzi, hogy egyik sem alárendeltje a másiknak. „Nem

igaz, hogy a teszteknek ki kell szolgálni a tanítást, mint ahogy végképp befellegzett annak a tanításnak, amely egy adott tesztelés uralma alá került." Fontos, hogy már a teszt kidolgozása során a tesztfejlesztők szem előtt tartsák azokat az elveket és szempontokat, amelyek eredményeképp a tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt hatás pozitív lesz, és olyan kedvező változásokat idéz elő, amelyek pedagógiai innovációhoz vezetnek (Bárdos 2002, Hughes 2003, Andrews 2004, Qi 2004, Stecher, Chun és Barron 2004).

Pozitív visszahatásra példaként említi Bárdos (2002) az Állami Nyelvvizsga Bizottság 1979-es reformját, amikor eltörölték az írásbeli vizsga szűrőszerepét (korábban csak azt hívták be szóbeli vizsgára, aki nem bukott meg az írásbelin) és bevezették a magnetofonos hallásértést a szóbeli vizsgán. A változtatások hatására megnőtt a társalgás tanításának becsülete, valamint az anyanyelvű beszélők hallgatása is általánossá vált a nyelvórákon.

Mivel a nagy téttel bíró vizsgák erőteljes hatást gyakorolnak a tanítás-tanulás folyamatára és résztvevőire, a nyelvtudás minősége szempontjából fontos, hogy ez a hatás pozitív, a konstruktum által meghatározott készségek fejlődését elősegítő tényező legyen. A teszthatás (visszahatás) jellemzőivel, hatásmechanizmusainak leírásával a 2. fejezetben foglalkozom részletesen.

Gazdaságosság (practicality)

A gazdaságosság a tesztfejlesztéshez és a vizsgaalkalmak lebonyolításához rendelkezésre álló és szükséges források viszonyát jelenti. A gazdaságosságot a kettő hányadosa fejezi ki: ha ez a szám egynél nagyobb, a teszt hatékony és gazdaságos. A gazdaságosság mindig csak specifikus helyzetekre nézve értelmezhető, az adott teszt tulajdonságait és kontextusát figyelembe véve.

Morrow (1979) szintén a kommunikatív tesztek alapvető jellemzőjeként határozza meg az interaktivitást és az autentikusságot. A kommunikatív tesztek fejlesztésének tárgyalásánál Morrow (1991) további öt olyan tulajdonságot sorol fel, amellyel a jó tesztnek rendelkeznie kell:

- A készségeket külön-külön, egymástól független modulokban mérje.

- A teljesítményt tesztelje, azaz, hogy a jelölt hogyan tudja használni a nyelvet.
- Feladatalapú legyen, vagyis az idegen nyelven történő kommunikáció során valamilyen feladatot kelljen végrehajtani a megértésen vagy a nyelvi produkción keresztül.
- Kritériumorientált legyen, vagyis a kommunikatív teszteknek arra kell választ adniuk, hogy a jelölt milyen mértékben tud a nyelvvel jelentést kommunikálni.
- Jó osztálytermi gyakorlatra ösztönözzön, vagyis pozitív hatást gyakoroljon a tanítás-tanulás folyamatára.

ÖSSZEGZÉS

Ahhoz, hogy a nyelvtudás mérhető legyen, pontosan meg kell határozni a nyelvtudás fogalmát, le kell írni az alkotóelemeit és a működését. Amint azt a nyelvtanítás története is bizonyítja, a nyelvtudás történetileg változó fogalom. Az egymást követő nyelvészeti és pszichológiai irányzatok a nyelvtudás és nyelvelsajátítás más-más aspektusait emelték ki, és ezeket a felfogásokat az adott korszakra jellemző értékelési eljárások is tükrözik.

Az 1970-es évek végétől, 1980-as évek elejétől kezdve a kommunikatív szemlélet az uralkodó nyelvtanítási irányzat, azaz a nyelvtudás fogalmán a kommunikatív kompetencia bizonyos szintű meglétét értjük. A felfogás újdonsága abban áll, hogy a szabályok (a forma) helyett a funkciót, a mondat helyett a diskurzust állítja a középpontba, valamint a szociolingvisztikai tudást is a nyelvtudás szerves részének tekinti.

Számos kommunikatív kompetencia modell született (Rivers 1978, Canale és Swain 1980, 1983, Bachman 1990, Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995, Celce-Murcia 2008), amelyek a nyelvtudás különböző komponenseit és azok egymáshoz való viszonyát igyekeznek szemléltetni, rendszerbe foglalni. Canale és Swain modellje – amely a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer elméleti megalapozását is szolgálja – az egyik leginkább elfogadott, legtöbbet idézett modell. Négy tényezőt tartalmaz: nyelvi kompetencia, szociolingvisztikai

kompetencia, beszéd és szövegalkotói kompetencia, valamint stratégiai kompetencia. A szociolingvisztikai kompetenciához kapcsolódik a (szocio)kulturális kompetencia, amely jelentős mértékben hatékonyabbá teheti, hiánya pedig akár ellehetetlenítheti a különböző kultúrához tartozó egyének kommunikációját. Ezért a nyelvtanulás folyamán érdemes figyelmet fordítani a kultúraközi érzékenység fejlesztésére is. A kommunikatív nyelvtanítás azon irányzatát, amely a szociokulturális kompetencia kialakítását is célul tűzi ki, interkulturális szemléletnek nevezzük.

A kommunikatív tesztelés célja a jelölt kommunikatív kompetenciáinak mérése és értékelése. A kommunikatív kompetencia összetevőinek fejlettségére, azaz a mérendő konstruktumra a nyelvhasználat vizsgálata során következtethetünk. A mérés eszközei a nyelvi tesztek, amelyek kontrollált feltételek mellett olyan cselekvési módokra ösztönzik a jelölteket, amelyekből következtetéseket vonhatunk le az egyén tudását, képességeit, készségeit illetően.

A nyelvi teszteket többféle szempont szerint osztályozhatjuk: a teszt célja (funkciója), tartalma, vonatkoztatási rendszere, az értékelés típusa vagy az alkalmazott teszttechnikák alapján. Funkciójuk szerint prognosztikusnak nevezzük az olyan teszteket, amelyek a jelölt jövőbeli beválását vizsgálják, míg a diagnosztikus tesztek a jelölt teljesítményét a tantervi követelményekhez képest értékelik. A prognosztikus tesztek csoportjába a nyelvtanulási képességek tesztjei, a besorolási tesztek, a szelekciós tesztek és a szintező tesztek tartoznak. A diagnosztikus tesztek közé a haladási és a teljesítménytesztek sorolhatók. A teszt tartalmát tekintve megkülönböztetünk konstruktum által meghatározott, valamint adott tanterv anyagára épülő teszteket. A teszt funkciója és tartalma között szoros az összefüggés. A mérés célja, tétje és kontextusa határozza meg, hogy standardizált vagy nem standardizált teszteket alkalmaznak adott helyzetekben. Amennyiben egyetlen vizsgateljesítmény alapján születik fontos döntés, az érvényesség, a megbízhatóság és az igazságosság biztosítása érdekében mindenképpen célszerű standardizált teszttel mérni.

Vonatkoztatási rendszerük alapján a nyelvi tesztek lehetnek norma- vagy kritériumorientáltak. A normaorientált tesztek a jelölt eredményeit a többi jelölt eredményeihez viszonyítva értékelik, míg a kritériumorientált tesztek egy előre

meghatározott kritériumrendszerben minősítik a vizsgázó teljesítményét. A teszteredmények értelmezésének módját is a tesztelés célja határozza meg: a szelekciós tesztek (például felvételi vizsgák) gyakran normaorientáltak, hiszen adott számú helyre a vizsgázók populációjából választják ki legjobbakat. A standardizált szintező tesztek kritériumorientáltak, a vizsgázó teljesítményének értékelése nem függhet a többi vizsgázótól, hiszen az alapjaiban fenyegetné a teszt megbízhatóságát, a standardizált tesztek egyik legfontosabb minőségi mutatóját.

Az értékelés típusa szerint megkülönböztetünk objektív és szubjektív elbírálású teszteket. Az objektív tesztek pontozásánál nincs szükség a javító értékítéletére, a szubjektív tesztek értékelésénél azonban szerepet játszanak az értékelők döntései. Az alkalmazott teszttechnikákat figyelembe véve beszélhetünk közvetlen és közvetett, valamint diszkrétpontos és integráló tesztelésről. Közvetlen tesztelésnél a produktív készségeket produkció útján mérik, a közvetett tesztelési eljárások a készségek alkotóelemeit vizsgálják. A receptív készségek mérése közvetett módon történik, mivel ezek a készségek közvetlenül nem figyelhetők meg. A diszkrétpontos tesztelésben – mely mindig közvetettnek tekinthető – egy item a nyelv egyetlen elemét teszteli. Az integráló teszttechnika alkalmazásánál a nyelv több elemének kombinálására van szükség a feladat megoldásához. A közvetlen tesztelés integráló is egyben, valamint az így szerzett nyelvi minta szubjektív elbírálással értékelhető. A közvetett tesztelés feladatai között objektív és szubjektív elbírálású teszttechnikák is vannak.

A nyelvi tesztek klasszikus minőségi mutatói a megbízhatóság (reliabilitás) és az érvényesség (validitás). A reliabilitás a mérés pontosságát, reprodukálhatóságát jelöli. A vizsgaalkalmak standardizált, zavaró tényezőktől mentes lebonyolítása, a vizsgáztatók és értékelők magas szintű képzettsége, valamint a megfelelő számú, jól diszkrimináló item növeli a teszt megbízhatóságát.

Az érvényes teszt feladatai ténylegesen azt mérik, aminek a mérésére készültek és nem valami mást. A validitás az itemek minőségének és az értékelés alapelveinek a függvénye. Az érvényesség a tesztek legfontosabb minőségi mutatója, komplex fogalom, amelynek több aspektusa ismert. A szerkezeti validitás azt jelöli, hogy a teszt valóban a mérendő pszichikus struktúrát, a konstruktumot (a kommunikatív kompetenciát) vizsgálja-e. A tartalmi validitás azt mutatja, hogy a

teszt megfelelően reprezentatív mintát vesz-e a konstruktumból. A kritériumfüggő validitás az adott teszttől független, külső kritérium segítségével igazolható. A látszatvaliditás azt jelzi, hogy egy teszt a felhasználói számára mennyire elfogadható, érvényes.

A kommunikatív nyelvi tesztek esetében fontos szempont még a konstruktum készségenkénti mérése, a kritériumorientáltság, a nyelvi teljesítmény feladatalapú tesztelése, az autentikusság, az interaktivitás, a pozitív teszthatás, a gazdaságosság és az igazságosság. Egy tesztfeladat abban az esetben autentikus, amennyiben a megoldása során alkalmazott idegennyelv-használat megegyezik azzal, ahogyan a jelölt a valós célnyelvi szituációban használná a nyelvet. Az interaktivitás arra utal, hogy a jelölt milyen mértékben vonja be idegen nyelvi készségeit a feladat megoldásához. A teszthatás a tesztelés következményeit jelenti az egyénre, az oktatás rendszerére, valamint a társadalom egészére nézve. Mivel a teszteknek a felhasználók, a társadalom igényeit kell szolgálniuk, fontos, hogy ez a hatás pozitív legyen. A gazdaságosság gyakorlati fogalom, és egy teszt kivitelezhetőségét, hatékony működését jelenti. Az igazságosság a tesztelés körülményeire és az eredmények értelmezésére vonatkozik.

A kommunikatív nyelvtudást mérő vizsgákkal szemben komoly elvárások fogalmazódnak meg, melyek közül az egyik a pozitív visszahatás kiváltása. A következő fejezetben a visszahatás (teszthatás) fogalmával, a jelenséggel kapcsolatos kutatási eredmények áttekintésével és a legfontosabb visszahatás működési modellek elemzésével foglalkozom.

A NATO által 1976 óta alkalmazott STANAG 6001 skálát az az igény hívta életre, hogy a NATO által kiírt beosztásokba pályázó különböző nemzetiségű szakemberek kommunikatív nyelvi kompetenciája egységes rendszerben minősíthető legyen. A skála szintleírásai ennek megfelelően a kommunikatív kompetencia fogalomrendszerében írják elő az egyes szinteken elvárt idegennyelv-ismeret követelményeit, amely azt a szükségletet tükrözi, hogy az idegennyelv-tudását többnemzeti környezetben hatékonyan alkalmazni képes katonák kiválasztása a cél. A nyelvtudás minősítő rendszer célpopulációja számára a kommunikatív kompetencia minden komponense szerepet kap az idegen környezetben történő munkavégzés során, beleértve a szociokulturális

kompetenciát. Ezzel összhangban a Magyarországon akkreditált NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer kommunikatív nyelvi kompetenciát mérő teszt, amelynek meg kell felelnie az ilyen vizsgákkal szemben támasztott követelményeknek. A nyelvvizsgarendszer jellemzőivel a 3. fejezetben foglalkozom részletesen.

2. A NYELVI TESZTEK TANÍTÁSI-TANULÁSI FOLYAMATRA GYAKOROLT HATÁSÁNAK ELMÉLETI VIZSGÁLATA

BEVEZETÉS

Az első fejezetben láttuk, hogy a tesztek visszahatásának vizsgálata, valamint a pozitív hatás kiváltására irányuló igény a kommunikatív nyelvtanítási irányzat elterjedésével jelentkezett. Az 1970-es évek végéig uralkodó nyelvelsajátítási szemléleteknek megfelelő szellemben fejlesztett tesztek érezhetően negatív visszahatást gyakoroltak a kommunikatív nyelvoktatásra (Vernon 1956, Wiseman 1961). Ilyen, a kommunikatív szemléletet megelőző teszteknek tekinthetők például a kizárólag objektív technikákat alkalmazó feladatsorok. A nyelvórákon erőteljesen jelentkezett az ellentét a tanítás-tanulás célja, azaz a kommunikatív kompetencia fejlesztése és a valós tanórai tevékenységek között, amelyek gyakran diszkrétpontos nyelvi tesztek megoldásában merültek ki a vizsgafelkészítés folyamán.

Jelen fejezetben a vizsgák – elsősorban a nyelvvizsgák – visszahatásával kapcsolatos legfontosabb elméleti és empirikus kutatások eredményeit elemzem. Kitérek a visszahatás fogalmának értelmezésére, bemutatom és összehasonlítom a szakirodalomban fellelhető jelentősebb, a visszahatás működését leíró elméleti modelleket és az empirikus kutatások főbb eredményeit.

2.1. A VISSZAHATÁS FOGALMA

Visszahatásnak a vizsgák oktatás folyamatára gyakorolt hatását nevezzük (Bailey 1996, Hughes 2003). Az angol nyelvű szakirodalom leggyakrabban a *washback* kifejezést használja a nyelvvizsga, és általában bármilyen teszt, visszafelé, a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának leírására. Az angol nyelvű publikációkban ugyanerre, illetve ehhez kapcsolódó jelenségekre még

számos kifejezéssel utalnak a szerzők: *backwash* (visszahatás), *test impact* (teszthatás), *curriculum alignment* (a tanterv vizsgához hangolása), *measurement driven instruction* (értékelés által vezérelt oktatás). A magyar szakirodalomban a visszahatás, illetve a teszthatás fogalmakat használják.

A fenti angol kifejezések közül a *washback* kifejezés a legelterjedtebb (Alderson és Wall 1993, Messick 1996, Bailey 1996, Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Cheng 1997, 2004). A *washback* teljes szinonimájának tekinthető a *backwash* (Hughes 1989, 2003, Spolsky 1995). Mindkettő a vizsgáknak a tanítás-tanulás folyamatára, valamint közvetlen szereplőire (tanár, tanuló, tanórai munka, alkalmazott módszerek, tananyagok stb.) gyakorolt hatását jelenti.

A *test impact* (McNamara 2000, Andrews 2004) kifejezésen a vizsgák tágabb, az oktatás rendszerére, az oktatáspolitikára, szélesebb társadalmi körökre gyakorolt hatását értik. Hamp-Lyons (1997) értelmezésében a *washback* a teszteknek közvetlenül az oktatás folyamatára és résztvevőire gyakorolt hatására utal, míg az *impact* tágabb értelemben az oktatási rendszer és a társadalom egészére vonatkozik. Bachman és Palmer (1996) is két szinten magyarázzák a vizsgák hatását: az *impact* fogalmán egy teszt széles körűen értelmezett következményeit értik, míg a *washback* fogalmát az *impact* egyik dimenziójaként értelmezik. Egy teszt alkalmazása és az eredmények értelmezése tehát két szinten fejti ki hatását: mikrokörnyezeti szinten (a tanítási-tanulási folyamatra és annak résztvevőire gyakorolt hatás) és makrokörnyezeti szinten (a társadalomra és az oktatási rendszerre gyakorolt hatás). Shohamy (1999, 2001 idézi Vígh 2010) az *impact* két aspektusát különbözteti meg: az oktatásra *(education impact)* és a társadalomra *(social impact)* gyakorolt hatást, amely a standardizált, nagy téttel rendelkező vizsgákra jellemző.

A vizsgák hatással vannak a tanítás és a tanulás folyamatára, akár irányíthatják is azt. Erre utal az értékelés által vezérelt oktatás fogalma (Popham 1987 idézi Cheng és Curtis 2004). Az elgondolás lényege, hogy „amit és ahogyan mérnek és értékelnek, az értékké válik és figyelmet fordítanak rá az oktatás folyamán" (McEwen 1995 idézi Cheng és Curtis 2004, 3. o.).

Annak érdekében, hogy a vizsga valóban meghatározhassa a tanulás folyamatát, a tanítás tartalmát és a felkészítés menetét összhangba kell hozni a

vizsgakövetelményekkel. Ezt jelenti a tanterv vizsgához való hangolásának elmélete (Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Shephard 1990 idézi Cheng és Curtis. 2004).

Shohamy (1993 idézi Bailey 1999, 3-4. o.) négy definícióban foglalja össze a visszahatás különböző aspektusait:

1. A visszahatás *(washback effect)* a tesztnek a tanításra és a tanulásra gyakorolt hatását jelenti.
2. Az értékelés által vezérelt oktatás *(measurement driven instruction)* arra utal, hogy a vizsgának kell meghatároznia a tanulás folyamatát.
3. A tanterv vizsgához hangolása *(curriculum alignment)* a vizsga és a tanítás tartalmának kapcsolatát helyezi előtérbe.
4. A rendszerszerű validitás *(systemic validity)* a vizsgának az oktatás rendszerébe való integrálását jelenti és annak bizonyítását, hogy egy teszt bevezetése javíthat a tanulás minőségén.

A fenti definíciókból látható, hogy a tesztek visszahatása két szinten jelentkezik: (1) szűkebb értelemben véve hatást gyakorol az osztályteremben zajló tevékenységekre és a tanítási-tanulási folyamat szereplőire; (2) tágabb értelemben pedig a teszteknek a döntéshozókra, az oktatás rendszerére és a társadalomra gyakorolt hatását jelenti. Jelen dolgozatban a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatásának mindkét szintjét vizsgálom: a mikroszintű hatását a felkészítő tanárok nézetei és tapasztalatai alapján (4. fejezet), valamint a makroszintű hatását a vizsgarendszer egyik célcsoportjának külszolgálati tapasztalatai alapján (5. fejezet).

2.1.1. A visszahatás értéke

A visszahatás potenciálisan kétirányú természete a jelenség legszembetűnőbb tulajdonsága. Széles körben elfogadott az a nézet, hogy „a tesztek erőteljes meghatározói, mind pozitív, mind negatív irányban annak, hogy mi történik a tanteremben” (Alderson és Wall 1993, 115. o.).

A nyelvvizsgákat érintő kritika, mely szerint negatív visszahatást gyakorolnak az oktatásra, nem új keletű. Már az 1950-es években megfogalmazták, hogy a nyelvórákon sokkal inkább vizsgatechnikákat gyakorolnak, mint nyelvtanulási tevékenységet folytatnak. A tanárok kizárólag a vizsga letételéhez közvetlenül szükséges témákkal foglalkoznak, és a vizsgán szereplő feladattípusokat gyakoroltatják. Mindez a tananyag beszűkülését és a tanárok szakmai döntéseinek, önállóságának korlátozását eredményezi (Vernon 1956 idézi Cheng és Curtis 2004). A vizsgára való készülés sokkal inkább teszttechnikák gyakorlását, mint nyelvtanulási tevékenységet jelent (Wiseman 1961 idézi Cheng és Curtis 2004), a vizsgáztatás eszközei az oktatás eszközeivé válnak (Davies 1968 idézi Cheng és Curtis 2004). Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman (1996) a tanárokra nehezedő nyomásban is látják a teszt negatív visszahatását, akik munkájuk minősítésének tekintik tanulóik vizsgán elért eredményét.

Ugyanakkor számos kutató (Morrow 1986, Messick 1996, McNamara 2000) szerint pozitív változást (innovációt) lehet előidézni az oktatásban a vizsga jobbításával, azaz pozitív visszahatás létrehozásával. Morrow (1986) és Messick (1996) is amellett érvel, hogy a vizsga és a tanítási-tanulási folyamat kölcsönösen kedvezően hat egymásra, és a jó tesztek tananyagként is használhatók. McNamara (2000) szerint a vizsgafeladatok típusa fontos szerepet játszik a visszahatás értékének meghatározásában: azoknak a feladatoknak a visszahatása, amelyek megoldása integrált készségeket igényel, pozitívabb, mint a diszkrétpontos teszteké. Bachman (1990) szerint abban az esetben jön létre pozitív visszahatás, ha az értékelés a tanított tartalmakat és készségeket tükrözi. Ezzel szemben Alderson és Wall (1993) a vizsga jellemzőinek és visszahatásának egymástól való relatív függetlenségét hangsúlyozzák.

A nyelvi tesztek visszahatásának makroszintű értelmezésében pozitívnak tekinthetők azok a hatások, amelyek nyomán új tananyagok, modernebb, az igényeknek jobban megfelelő tantervek születnek (Alderson és Wall 1993). Negatív teszthatás abban az esetben jöhet létre, amennyiben a döntéshozók arra használják a teszteket, hogy felülről jövő kontrollt gyakoroljanak az oktatási rendszer felett (Shohamy, Donitscha-Schmit és Ferman 1996). Negatív következményekkel járhat továbbá a teszteredmények nem megfelelő vagy túlságosan merev értelmezése is.

Az 5. táblázat a visszahatás lehetséges pozitív vagy negatív értékét foglalja össze mikro- és makroszinten.

POZITÍV VISSZAHATÁS	
Osztálytermi környezet	- A tesztek arra késztetik a tanárokat, hogy alaposabban tanítsanak és időben teljesítsék a tantervben foglaltakat. - A tesztek motiváló erőként hatnak a hallgatókra és keményebb munkára sarkalják őket. - A jó tesztek akár a tanítási-tanulási tevékenységek során is használhatók.
Oktatási / társadalmi rendszer	A döntéshozók a tesztek visszahatásával elősegíthetik a tanítási-tanulási célok elérését, például egy új tankönyv vagy új tanterv bevezetését.
NEGATÍV VISSZAHATÁS	
Osztálytermi környezet	- A tesztek arra ösztönzik a tanárokat, hogy szűkítsék a tanterv tartalmát és csak a „tesztre készítsenek fel." - A tesztek aggodalmat keltenek mind a tanárokban, mind a diákokban, ezáltal csökkentik a teljesítményt. - A tanulók nem a való életben szükséges tudást kapják, hanem a teszt által számon kért diszkrétpontos feladatokat gyakorolják.
Oktatási / társadalmi rendszer	A döntéshozók a teszteken keresztül túlságosan erős kontrollt gyakorolnak az oktatási rendszer felett.

5. táblázat A pozitív és negatív visszahatás összefoglalása Pan (2009, 261. o.) nyomán
Fordította: a szerző

2.1.2. Visszahatás és validitás

Számos kutató (Fredericksen és Collins 1989, Morrow 1986, Messick 1996) a teszt validitásának és visszahatásának kapcsolatán keresztül értelmezi a jelenséget, azaz a visszahatást a teszt tulajdonságának tekinti, és azt vizsgálja, hogy a pozitív vagy negatív visszahatás mennyiben függvénye a teszt érvényességének. A vizsga és a tanítás-tanulás összefüggéseire rendszerszerű validitásként *(systemic validity)* (Frederiksen és Collins 1989 idézi Cheng és Curtis 2004), következményes

validitásként *(consequential validity)* (Messick 1996), visszahatás validitásként *(washback validity)* (Morrow 1986) is utalnak.

Egy teszt abban az esetben rendelkezik rendszerszerű érvényességgel, amennyiben olyan tantervi és módszertani változásokat idéz elő az oktatási rendszerben, amelyek elősegítik azoknak a kognitív képességeknek a fejlődését, amelyeket a teszt mér (Frederiksen és Collins 1989 idézi Vígh 2010). Ezt az elméletet Messick (1996) kritikával illeti, és felhívja a figyelmet arra, hogy e szerint a nézet szerint egy rossz tesztet is érvényesnek kell tekinteni, amennyiben pozitív az oktatásra gyakorolt hatása.

Messick (1996) a következményes validitás koncepciójával jellemzi egy vizsga érvényessége és visszahatása közötti kapcsolatot. Egy vizsga kidolgozásánál a validitás fokozására irányuló erőfeszítés növeli a pozitív visszahatás valószínűségét, és fordítva, a vizsga visszahatása hozzájárul a szerkezeti validitás[11] részét képező következményes validitás értékéhez. A visszahatás tehát a vizsga egyik legfontosabb minőségi mutatójának, az érvényességnek az egyik aspektusát alkotja. Messick (1996) azt is megjegyzi, hogy problematikus lehet a következményes validitás mérése, mivel nehéz egyértelmű bizonyítékot találni a teszt és hatása közötti kapcsolatra.

Morrow (1986) ennél is közvetlenebb kapcsolatot létesít a teszt érvényessége és visszahatása között és – kitágítva a visszahatás jelentését – bevezeti a *washback validity* (visszahatás validitás) fogalmát, amellyel a vizsga és a tanítás-tanulás összefüggését demonstrálja. Elmélete szerint a *washback validity* vizsgálata a tanterembe vezeti a kutatókat, ahol működés közben figyelhetik meg a vizsga hatását, így a visszahatás fontos indikátora a teszt érvényességének. Ilyen értelemben egy teszt csak abban az esetben lehet érvényes, amennyiben pozitív a hatása (Morrow 1986 idézi Messick 1996, 241. o.).

Bachman és Palmer (1996) és Kunnan (2004) a kommunikatív tesztekkel szemben támasztott kritériumrendszer egyik fontos alkotóelemének tekintik a pozitív teszthatást. Ebben az értelemben tehát a visszahatás a teszt egyik minőségi mutatója, és így a validitás egyik aspektusaként értelmezhető.

---

[11]Messick (1996) a szerkezeti validitás hat különálló aspektusát különbözteti meg: tartalmi, lényegi, szerkezeti, általánosíthatósági, külső és következményes.

Más kutatók (Alderson 2004, Alderson és Wall 1993, Saif 2006) szerint nincs automatikus kapcsolat a vizsga és visszahatása között. Szerintük a visszahatás sokkal összetettebb jelenség annál, mint hogy a vizsga érvényességével való közvetlen kapcsolat fennállása bizonyítható legyen. A visszahatás minősége akár független is lehet a teszt tulajdonságaitól. Bár Alderson (1999, 2004) kétségtelenül fontosnak tartja, hogy a tesztfejlesztők törekedjenek a pozitív visszahatás kiváltására alkalmas vizsga kidolgozására, megállapítja, hogy a visszahatást valójában az osztályterem szereplői hozzák létre, nem pedig a tesztfejlesztők.

Véleményem szerint a vizsga jellemzőinek, a mért készségeknek, a vizsgafeladatok típusának és tartalmának mindenképpen meghatározó szerepe van a visszahatás potenciális értékének meghatározásában. A tanári tényező lehet egyedül az, amely felülírhatja a vizsga hatását, amennyiben a tanár vagy nem ismeri a vizsgát, vagy annak követelményei vagy mérési módszerei ellentétesek a nyelvelsajátításról vallott nézeteivel. A teszt érvényessége és visszahatása között is egyértelmű kapcsolatot látok. Úgy gondolom, hogy a szerkezeti érvényesség szükségszerűen hozzájárul a pozitív visszahatás kialakulásához. Ilyen értelemben Messick (1996) következményes validitás koncepciójával értek egyet, és úgy vélem, hogy a teszt érvényessége elengedhetetlen feltétele a pozitív hatásnak. Hiszen ha egy teszt valóban azt a meghatározott konstruktumot méri, amely a céljának megfelel, akkor a felkészülés is annak fejlődését fogja szolgálni. Morrow (1986) visszahatás valaiditás elképzelését – mely szerint a visszahatás jelzi az érvényesség mértékét – a tanárok meghatározó szerepe miatt túlzónak vélem. A validitás és visszahatás kapcsolata egyirányú, azaz a validitás meghatározza bizonyos mértékig a visszahatást, de ez fordítottan már nem feltétlen van így.

A nyelvvizsgák visszahatása összetett jelenség, amely a tanítási-tanulási folyamat számos aspektusában megjelenhet, valamint maga a fogalom is több síkon értelmezhető. Az eddig áttekintett visszahatás elméletek nagyon különbözőek, és több esetben a kutatók elképzelései egymásnak ellentmondóak. A jelenség megismeréséhez fontos, hogy meghatározzuk, hogy a tanítási-tanulási folyamat mely aspektusaira hat a vizsga. A vizsga visszahatása által befolyásolt tényezők lehetnek az oktatás szereplői (a tanulók és a tanárok), a vizsgához való viszonyuk, az oktatás tartalma, módszerei és a felkészítéshez használt tananyagok.

A továbbiakban a visszahatás jellemzőinek vizsgálata és néhány fontosabb működési modell összehasonlítása következik.

2.2. A VISSZAHATÁS TÉNYEZŐI ÉS FOLYAMATA

A visszahatás összetett mechanizmusának szemléltetésére Hughes (1993 idézi Bailey 1996) kiadatlan munkájában egy hármas felosztású modellt *(Hughes' trichotomy)* alkalmaz, amellyel a visszahatás tényleges tanítási-tanulási környezetben való megnyilvánulását illusztrálja. A modell három alappillére, amelyekre hatást gyakorol a teszt: a résztvevők *(partcipants)*, a folyamat (*process)* és az eredmény (*product).* A résztvevők közé taroznak a tanulók, a tanárok, a tananyagfejlesztők és kiadók, akiknek nézeteit és attitűdjeit a teszt befolyásolhatja. Hughes folyamatnak nevezi a résztvevők minden olyan tevékenységét, amely elősegítheti a tanulást. Idetartozik például a tananyagfejlesztés, a tanterv kidolgozása, módszertani változtatások, tanulási- és vizsgastratégiák, vagy akár a tesztben szereplő feladattípusok gyakorlása. Végül, az eredmény azokat a tartalmakat, készségeket jelenti, amelyeket a tanulók elsajátítanak, valamint a tanulás minőségét. A vizsga először a résztvevők nézeteit és attitűdjeit befolyásolja, amely meghatározhatja a tanítási-tanulási folyamatot, amely pedig a tanulás eredményére (tartalmára és minőségére) lesz hatással. A pozitív visszahatás eredménye a vizsga által mért konstruktum (a nyelvtudás) fokozott mértékű elsajátítása.

Hughes (2003) gyakorlati tanácsokat fogalmaz meg a tesztfejlesztők számára a pozitív visszahatás létrehozása érdekében. Lényegesnek tartja, hogy a vizsgafeladatok a fejlesztendő készségeket teszteljék, valamint a tesztspecifikációban[12] meghatározott tartalmakból széles körűen, előre nem megjósolható módon vegyenek mintát. Fontos, hogy a vizsga kritériumorientált legyen, és elsősorban direkt tesztelési módszereket alkalmazzon. Hughes a tanulók és tanárok tájékoztatásának fontosságát is hangsúlyozza. Majd elismerve, hogy javaslatai megnövelhetik a tesztelés költségeit, például a direkt tesztfeladatok egyénenkénti szubjektív értékelése, minta feladatsorok készítése vagy a tanárok

[12] A vizsga céljának, feladatainak pontos, részletes leírása.

képzése révén, rámutat a pozitív visszahatás előidézésének etikai szükségszerűségére.

Míg Hughes (1993) a résztvevőkre, a folyamatra és az eredményre összpontosít a visszahatás mechanizmusának leírásánál, addig Alderson és Wall (1993, 120-121. o.) a tanítás és tanulás különböző, a vizsga által befolyásolt aspektusaira helyezik a hangsúlyt. Kezdő lépésként megalkották a visszahatás hipotézisét *(Washback Hypothesis)*, azt a feltételezést, hogy a vizsga hatására „a tanárok és tanulók olyan dolgokat tesznek, amelyeket egyébként nem feltétlenül tennének," a vizsga tehát befolyásolja a tanítás-tanulás folyamatát. A vizsgáztatás szakirodalmának ebből a szempontból történő feltárását, valamint a tanárok tanítással és teszteléssel kapcsolatos tapasztalatainak felmérését követően, további hipotéziseket, összesen tizenötöt, állítottak fel különböző általános és konkrétabb tényezők figyelembevételével. Külön hipotéziseket alkottak a nyelvi teszteknek a tanításra, valamint a tanulásra gyakorolt hatásairól:

(1) *A vizsga befolyásolja a tanítást.*

(2) *A vizsga befolyásolja a tanulást.*

(3) *A vizsga befolyásolja azt,* ***amit*** *a tanárok tanítanak;* és

(4) *A vizsga befolyásolja azt,* ***ahogyan*** *a tanárok tanítanak.*

(5) *A vizsga befolyásolja azt,* ***amit*** *a tanulók tanulnak;* és

(6) *A vizsga befolyásolja azt,* ***ahogyan*** *a tanulók tanulnak.*

(7) *A vizsga befolyásolja a tanítás* ***ütemét*** *és* ***sorrendjét****.*

(8) *A vizsga befolyásolja a tanulás* ***ütemét*** *és* ***sorrendjét****.*

(9) *A vizsga befolyásolja a tanítás* ***mértékét*** *és* ***mélységét****; és*

(10) *A vizsga befolyásolja a tanulás* ***mértékét*** *és* ***mélységét****.*

(11) *A vizsga befolyásolja a tanítás-tanulás tartalmához, módszeréhez való viszonyulást.*

(12) *A fontos következményekkel járó vizsgáknak van visszahatása.*

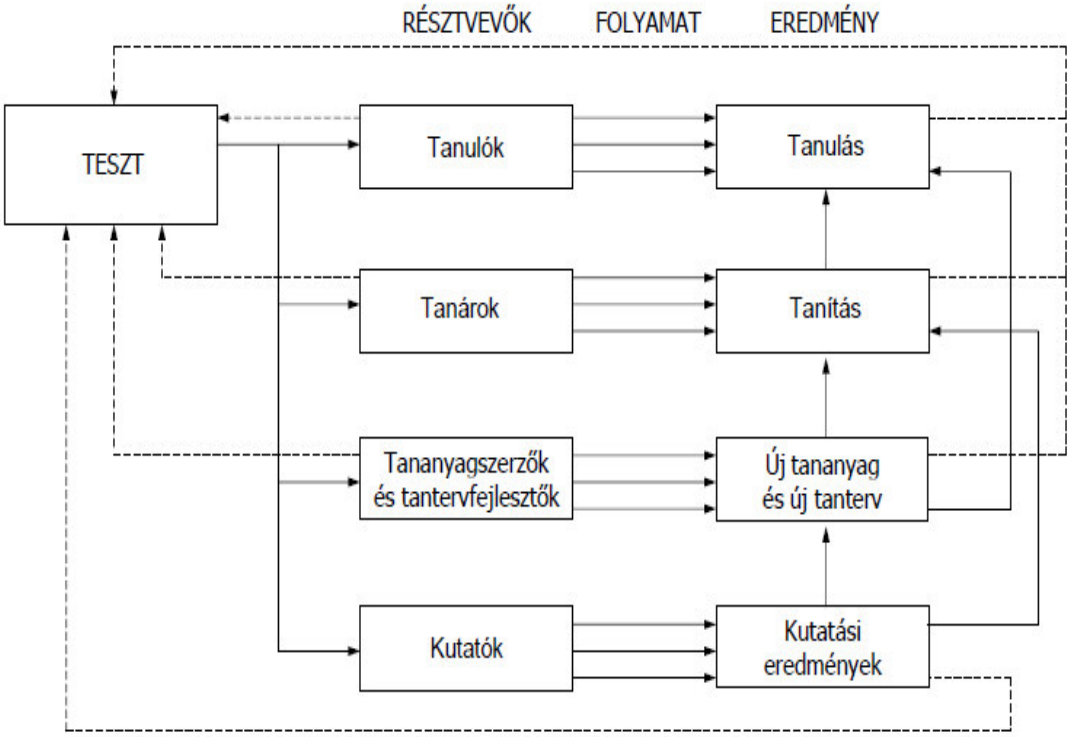
(13) *A fontos következményekkel nem járó vizsgáknak nincs visszahatása.*

(14) *A vizsgák hatással vannak* ***minden*** *tanárra és tanulóra;* illetve

(15) *A vizsgák **néhány** tanárra és tanulóra hatással vannak, másokra viszont **nem**.*

A hipotézisek felállítását követően Alderson és Wall (1993) hangsúlyozzák, hogy konkrét helyzetek alapos vizsgálatára van szükség ahhoz, hogy pontosan lássuk, hogy a visszahatás hogyan és miért jön, illetve nem jön létre.

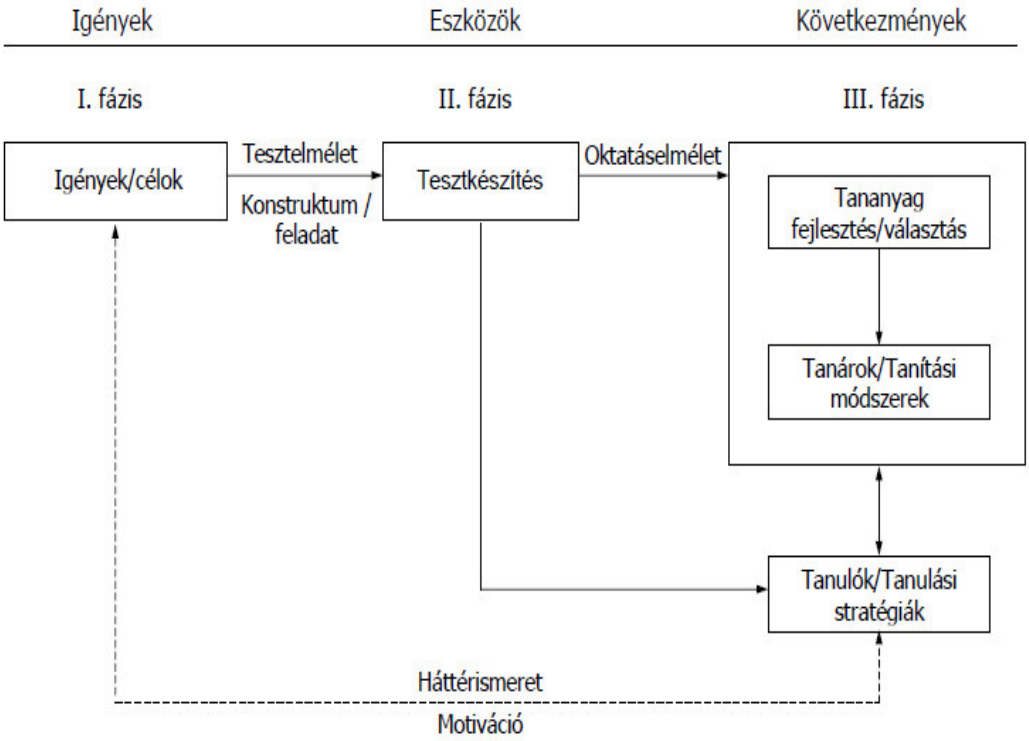
Bailey (1996) kombinálja Alderson és Wall (1993) hipotéziseit Hughes (1993) trichotóm modelljével a visszahatás alapmodelljének megalkotásánál (5. ábra). A modell tükrözi a Hughes (1993) féle hármas felosztást (résztvevők, folyamat és eredmény), valamint az Alderson és Wall (1993) által javasolt tanítás-tanulás megkülönböztetést. Bailey modellje mutatja, hogy a teszt közvetlenül hatást gyakorol a résztvevőkre, akik befolyásolják a tanítási-tanulási folyamatot, és ezáltal az eredményt. A folytonos vonal a teszt hatását mutatja a résztvevőkre, a szaggatott vonal pedig a tesztre irányuló hatásokat jelöli. Bailey (1996) a visszahatás két fajtáját különbözteti meg: tanulókra irányuló hatást *(learner washback)* és a tanítási-tanulási folyamatra irányuló hatást *(program washback)*. Alderson és Wall (1993) hipotézisei közül a második, az ötödik, a hatodik, a nyolcadik és a tizedik a tanulóra irányuló hatást jelölik, míg az első, a harmadik, a negyedik, a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik hipotézisek a tanítási-tanulási folyamatra vonatkoznak.



5. ábra A visszahatás alapmodellje (Bailey 1996, 264.o.)
Fordította: Vígh (2007, 146. o.)

Bailey (1996) modelljét kritika érte amiatt, hogy nem határozza meg pontosan a folyamattényező jellemzőinek leírását, valamint azok kölcsönhatását az eredményekkel (Tsagari 2007 idézi Vígh 2010). Továbbá a modell nem veszi figyelembe a vizsgát használó célcsoport igényeinek és céljainak felmérését a tesztkészítés korai szakaszában (Saif 2006, 4. o.).

Saif (1999, 2006) hangsúlyozza az igényeknek és céloknak megfelelő tesztfejlesztés fontosságát a pozitív visszahatás kiváltása szempontjából (6. ábra). A teszt típusát, célját, tartalmát és működését a vizsgát használó társadalom igényei határozzák meg. Ugyanakkor a teszt alkalmazása befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatban résztvevők tevékenységét, a tanárok oktatási módszereit, tananyagválasztását és a tanulók tanulási stratégiáit. Saif (2006) modellje arra is felhívja a figyelmet, hogy a pozitív visszahatás kiváltása érdekében a tanulók háttérismereteit és motivációját is figyelembe kell venni a teszt fejlesztésekor.



6. ábra A visszahatás konceptuális modellje (Saif 2006, 5. o.)
Fordította: Vígh (2007, 148. o.)

Saif (2006) modellje alapján abban az esetben pozitív a teszt visszahatása, ha a vizsgára való felkészülés egybeesik a valós nyelvhasználati helyzetekre való felkészüléssel, amelynek érdekében elengedhetetlen a nyelvi igények előzetes felmérése. Amennyiben a teszt tartalma nem esik egybe a tanítási-tanulási célokkal, akkor a vizsgára való sikeres felkészülés nem jelenti egyben a valós nyelvhasználati szituációkra való felkészülést. A nyelvtanítás ugyanis a vizsga által számon kért tartalmakra és a vizsgán szereplő feladattípusok gyakoroltatására fókuszál. Megállapítható, hogy Saif (1999, 2006) álláspontja szerint is a visszahatás a teszt tulajdonságaiból vezethető le, azaz a teszt hasznosságának és érvényességének függvénye.

Míg a fent ismertetett modellek a visszahatás szereplőivel, tényezőivel, valamint működésének folyamatával foglalkoznak, nem írják le azokat a tényezőket, amelyek meghatározzák a visszahatás minőségét. Watanabe (2004a) a nyelvvizsga visszahatását öt dimenzió mentén értelmezi, amelyek mindegyike a jelenség egy-egy tulajdonságát jeleníti meg:

- *Specifikusság (specificity):* Egy teszt visszahatása lehet *általános* vagy *specifikus.* Általános visszahatást bármely teszt kiválthat (már önmagában a mérés tényével), a specifikus visszahatás azonban adott teszthez, teszttípushoz vagy tesztfeladathoz kötődik.
- *Intenzitás (intensity):* A vizsgák hatása lehet *erős* vagy *gyenge.* Az erős hatású tesztek mindent meghatároznak, ami az osztályteremben történik, a tanárokat pedig arra ösztönzik, hogy egy adott vizsgára egységes módszereket alkalmazva készítsék fel tanulóikat. A gyenge hatású tesztek csak kisebb mértékben befolyásolják a tantermi munkát, és nem minden tanárra és tanulóra vannak hatással. Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy a tanári tényező, illetve a vizsga tétje az, amely leginkább meghatározza a visszahatás intenzitását.
- *A visszahatás tartama (length):* A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása, amennyiben létrejön, lehet *hosszú-,* illetve *rövidtávú.* Ha a vizsga hatása a letétele után is érzékelhető, mindenképpen hosszú távú hatásról beszélhetünk.
- *Szándékosság (intentionality):* A tesztfejlesztők kifejezett szándékától függően, a visszahatás lehet *szándékos*, illetve egy tesztnek lehet *nem-szándékos* (előre nem látható) hatása az oktatás folyamatára és szereplőire. Szándékos visszahatásról beszélünk abban az esetben, amikor új vagy módosított vizsga bevezetésével kívánják javítani az oktatás minőségét, hatékonyságát, vagyis a vizsgát a tantervi innováció eszközének tekintik. Watanabe (2004a) megjegyzi, hogy a visszahatás kutatásoknál a nem-szándékos visszahatásra is figyelmet kell fordítani.
- *Érték (value):* A visszahatás értéke lehet *pozitív* vagy *negatív*, attól függően, hogy a vizsgára való felkészülés milyen mértékben segíti elő a kívánt készségek kialakulását, fejlődését. A szándékos visszahatást alapvetően pozitívnak tekintjük, míg a nem-szándékos visszahatás lehet pozitív vagy negatív. A visszahatás értékének megítélésekor figyelembe kell venni a vizsga célját és célcsoportját, valamint, hogy kinek a szempontjából vizsgáljuk a jelenséget. A

visszahatás pozitív vagy negatív voltának megítélése az adott teszt értékelésének részét képezi.

A visszahatás öt dimenzióján kívül, Watanabe (2004a) több olyan tényezőt is felvet, amelyet figyelembe kell venni adott teszt visszahatásának vizsgálatánál. A visszahatást befolyásoló vagy közvetítő tényezők lehetnek:

- *a teszt jellemzői* (célja, módszerei, tartalma, a mért készségek, a teszteredmények alapján hozott döntések jelentősége);
- *a teszt presztízse* (a vizsga tétje, státusza az adott oktatási/társadalmi rendszerben);
- *személyi tényezők* (például a tanárok képzettsége, a tanítás-tanulás módszereivel kapcsolatos tanári meggyőződések stb.);
- *mikrokörnyezeti tényezők* (az oktatási intézmény, amelyben a vizsgafelkészítés folyik),
- *makro-környezeti tényezők* (a társadalom vagy társadalmi csoport, amely az adott tesztet és annak eredményeit használja).

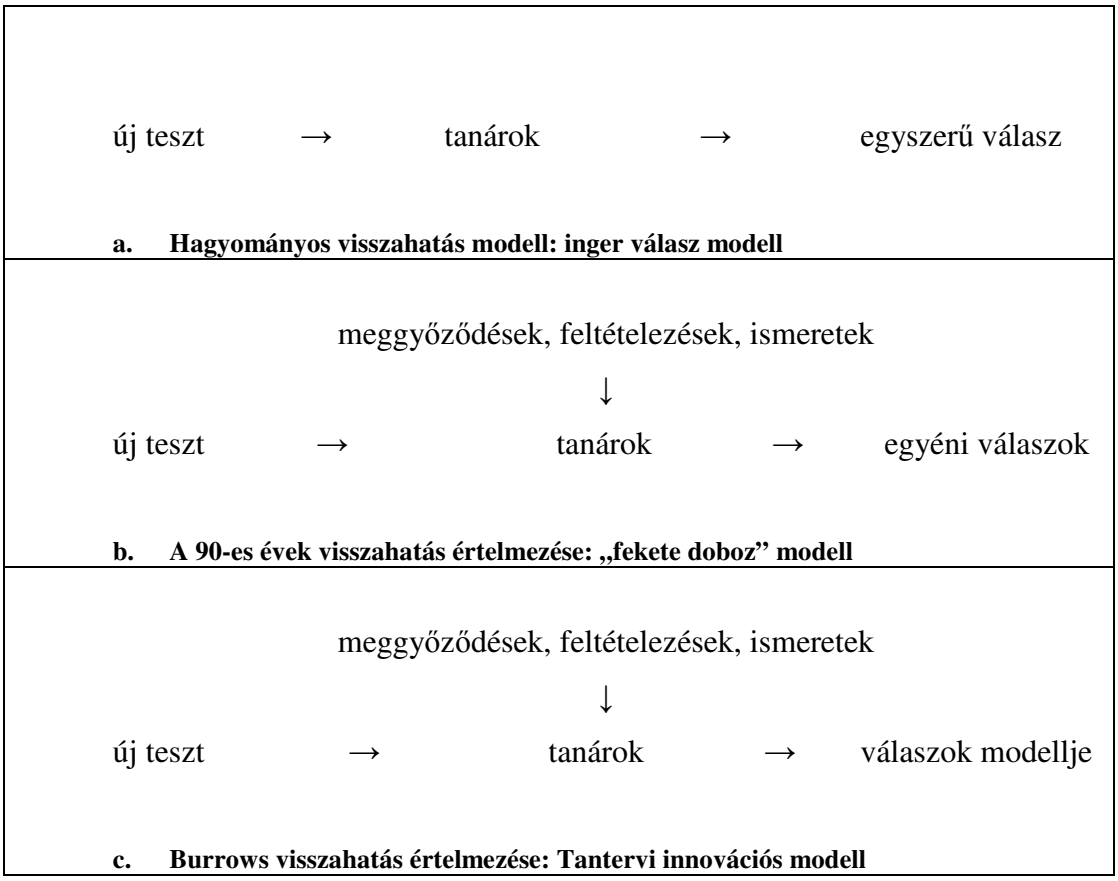
Gates (1995) a standardizált tesztek visszahatásának vizsgálatánál az alábbi tényezőket emeli ki, mint a visszahatás mértékét befolyásoló tesztjellemzők:

- *Presztízs (prestige):* a magasabb presztízzsel rendelkező vizsgáknak erősebb a hatásuk;
- *Teszteredmények pontossága (accuracy):* a megbízható eredményeket produkáló teszteknek erősebb a hatásuk;
- *Átláthatóság (transparency):* minél közelebb áll a teszt konstruktuma a célpopuláció valós nyelvi igényeihez, annál erősebb a hatása;
- *Hasznosság (utility):* minél több lehetőséget biztosít az egyén számára a vizsga sikeres letétele, annál erősebb a hatása;
- *Monopólium (monopoly):* minél kevesebb versenytársa van egy vizsgának, annál erősebb a hatása;
- *Félelem (anxiety):* minél nagyobb a vizsga tétje az egyén számára, annál erősebb a hatása;
- *Praktikusság, hozzáférhetőség (practicality):* a vizsga letételének körülményei, a vizsgaalkalmak gyakorisága, a rendelkezésre álló

tájékoztatók, minta-vizsgafeladatok tartoznak ide. A kényelmesebben letehető vizsgáknak erősebb a hatásuk.

A Gates (1995) által megjelölt visszahatást befolyásoló tényezők a teszt jellemzőiből indulnak ki, míg Watanabe (2004a) rendszerében a teszt jellemzői mellett hangsúlyos a tanári és egyéb tényezők szerepe is. Gates és Watanabe visszahatást közvetítő tényezőinek rendszere számos hasonlóságot, több ponton átfedést mutat. Gates a vizsgázó szempontjából veszi sorra a teszt jellemzőit, amelyek közül az átláthatóság kategóriáját tartom a vizsga presztízse mellett a legfontosabb visszahatást befolyásoló tényezőnek. Feltételezhető ugyanis, hogy amennyiben a vizsga célcsoportja úgy ítéli meg, hogy a vizsgára készülés a számára szükséges nyelvtudás fejlődését is jelenti, motiváltabb lesz, és ez pozitívan hat a tanulás minőségére. A vizsga konstruktuma és a valós nyelvi helyzetek közötti átláthatóság feltétele a Saif (2006) által is hangsúlyozott céloknak és igényeknek megfelelő tesztfejlesztés, amely a szaknyelvi vizsgák esetében még fokozottabb jelentőséggel bír.

A fentiek alapján felmerül a kérdés, hogy maguk a tesztek milyen mértékben határozzák meg a visszahatás létrejöttét és minőségét. Mennyiben a vizsga tulajdonsága a visszahatás és mennyiben befolyásolják azt más tényezők? A teszt és visszahatása közötti kapcsolatról alkotott elméletek változásait Burrows (2004) szemléletesen ábrázolja (7. ábra), három modellel illusztrálva a visszahatás működéséről alkotott elképzelések változásait.



7. ábra A visszahatás értelmezésének változása (Burrows 2004, 126. o.)
Fordította: a szerző

A első, *a hagyományos visszahatás, vagy „inger válasz” modell* szerint kizárólag a teszt tulajdonságai határozzák meg a visszahatás minőségét. Ez a hagyományos visszahatás modell tükrözi Alderson és Wall (1993) hipotézisei közül az első tizennégyet, Morrow (1986) visszahatás-validitás elméletét, valamint Hughes (1993) trichotóm modelljét, amelyek szerint egy teszt bevezetése egységes visszahatást eredményez, azonos reakciót váltva ki minden tanárban, amely hatásnak a teszt minősége által meghatározott pozitív vagy negatív értéke lehet. Ezeket a korai elméleteket még nem támasztották alá empirikus kutatások.

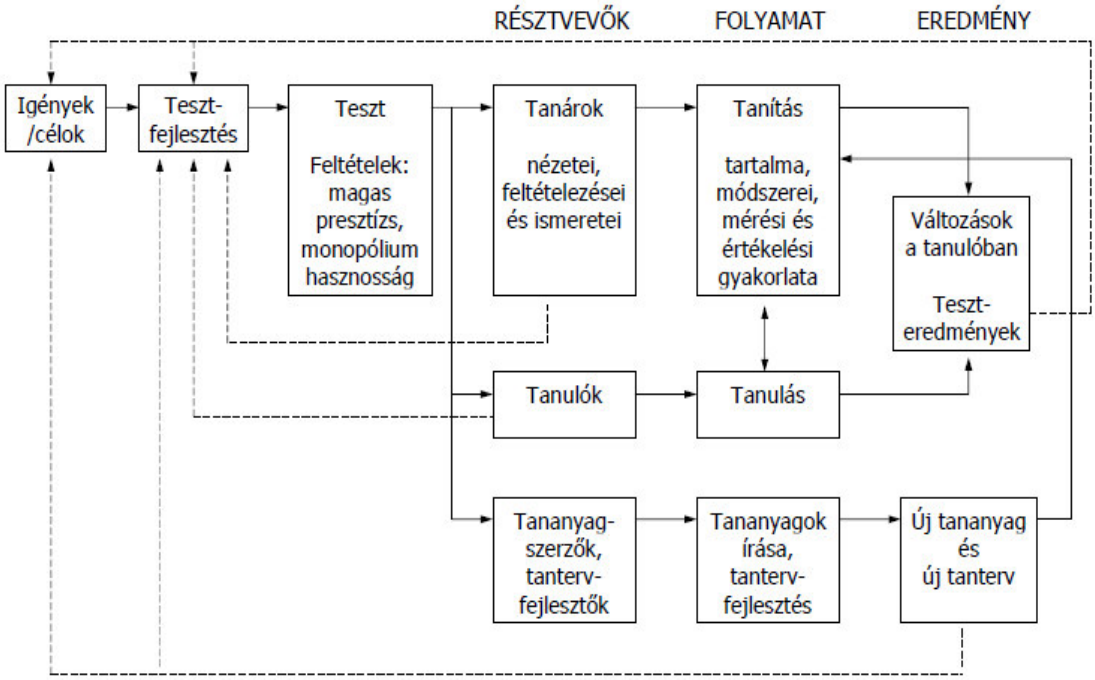
Később, több adatgyűjtés, megfigyelés és vizsgálat nyomán a kutatási tapasztalatok azt mutatták (Alderson és Wall 1993, Wall 1996, Messick 1996, Watanabe 1996), hogy ugyanarra a tesztre a tanárok egyéni válaszokat adtak meggyőződéseiktől, ismereteiktől, céljaiktól és döntéseiktől függően. Az egységes visszahatás nem feltétlenül következik magából a vizsgából és akár független is lehet annak minőségétől. A második, az úgynevezett *„fekete doboz” modell* szerint

a visszahatás alapvetően a tanárok kezében dől el, az ő döntéseik alapján valósul meg előre megjósolhatatlan módon. Alderson (1999) szerint ennek egyik oka, hogy a tanárok nem mindig vannak tisztában a teszt „filozófiájával," ezért nem mindegyikük képes megvalósítani a tesztfejlesztők által elképzelt visszahatást a nyelvórán. A modell előnye, hogy felhívja a figyelmet az egyéni tényezőkre, valamint a visszahatás jelenségének komplexitására.

A harmadik modellt, az úgynevezett „*tantervi innovációs" modellt* Burrows (2004) alkotta meg ausztrál tanárok körében végzett empirikus kutatásai alapján. Kvalitatív kutatási eredményei[13] azt mutatják, hogy a tanároknak a vizsgára adott reakciói csoportosíthatók, azaz viselkedésükben különböző minták figyelhetők meg. Így kapcsolat hozható létre a visszahatás jellemzői és a tantervi innováció között, legalábbis a tanári reakciók alapján. A tanári reakciókat meghatározzák a teszttel kapcsolatos ismeretek, nézetek és attitűdök, a tanárok képzettsége, kulturális háttere és korábbi szakmai tapasztalataik.

A visszahatás összetett mechanizmusának szemléltetésére Vígh (2007, 2010) szintetizáló modellt alkotott (8. ábra), amely a visszahatást innovációs folyamatként értelmezi: a tesztek elősegíthetik a tanítási-tanulási folyamat változásait. A modell a fent ismertetett elméleti modelleken alapul (Hughes 1993 és Bailey 1996), valamint figyelembe veszi a visszahatás jellegét leíró dimenziókat és tényezőket is. Tartalmazza azokat a Gates (1995) és Watanabe (2004a) által javasolt feltételeket, amelyek elengedhetetlenek a visszahatás folyamatának létrejöttében. Saif (1999, 2006) modellje alapján hangsúlyozza az igényeknek és céloknak megfelelő tesztfejlesztési folyamatot, valamint a Burrows (2004) által megnevezett tanári tényezőt.

[13] Burrows kutatása három fázisból állt: kérdőíves felmérést végzett 215 tanárral, interjút készített 30 tanárral, valamint 4 tanár óráján végzett megfigyeléseket, összesen 32 tanórát látogatott meg.



8. ábra A visszahatás működését szintetizáló modell (Vígh 2007, 151. o.)

A modellben Saif (1999, 2006) alapján az első fázis az igények és célok által meghatározott tesztfejlesztési folyamat, melynek eredményeként olyan teszt jön létre, amely magas a presztízzsel vagy monopóliummal rendelkezik az adott rendszerben, és így letétele fontos lehetőségeket biztosít a vizsgázók számára. Ezek a tényezők növelik a visszahatás intenzitását, azaz elindítják a hatásmechanizmusokat. Ugyanakkor, Vígh (2010, 67. o.) megjegyzi, hogy „egy teszt minőségétől többnyire független annak hatása, mivel azt elsősorban a tanárok teszttel kapcsolatos nézetei, attitűdjei és a tanárok képzettsége határozzák meg."

A szintetizáló modellben a folytonos vonal a teszt közvetlen és közvetett hatását mutatja a teszttel kapcsolatban álló személyekre (tanárok, tanulók, tankönyvszerzők tantervfejlesztők), a tanítási-tanulási folyamatra (a tanítás tartalmára, módszereire, az értékelési kultúrára), valamint annak eredményére. A szaggatott vonal a tesztfejlesztési folyamatra és célokra irányuló visszajelentést mutatja, amelyet elsősorban a teszteredmények határoznak meg.

Vígh (2007, 2010) modelljének vitathatatlan pozitívuma a jelentősebb visszahatás modellek szintetizálása, a korábbi visszahatás elképzelések lényegi aspektusainak egy rendszerbe való összefoglalásával a modell szemléletesen ábrázolja a jelenség komplexitását. Nagyon fontosnak tartom, hogy a modell komponensei között a tanárok nézetei, feltételezései és ismeretei központi helyen szerepelnek, ezáltal hangsúlyozva jelentőségüket a visszahatás közvetítésében.

Alderson (1999) is a tanár szerepét tekinti meghatározónak a visszahatás létrejöttében, emiatt hangsúlyozza a tanárok tesztfejlesztés folyamatába való bevonásának fontosságát. A tanárok tájékoztatására, képzésére azért van szükség, hogy ne legyen jelentős eltérés a vizsgafelkészítés és a teszt valódi követelményei között. Új teszteket gyakran azzal a szándékkal vezetnek be, hogy visszahatásukon keresztül javítsák az oktatás minőségét *(értékelés által vezérelt oktatás)*, de ez a hatás csak a tanárokon keresztül valósulhat meg. Amennyiben a tanárok nincsenek tisztában az adott teszt filozófiájával és jellegzetességeivel, előfordulhat, hogy a felkészítés nem lesz megfelelő, esetleg hatástalan marad.

A tesztfejlesztők számára a tanárok visszajelzései nagyon értékesek lehetnek, mivel hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanulók igényeinek és céljainak minél inkább megfelelő tesztet hozzanak létre. Abban az esetben pozitív egy teszt hatása, amennyiben a tanulási célok és a tesztre való készülés megegyeznek.

2.3. A VISSZAHATÁST VIZSGÁLÓ EMPIRIKUS KUTATÁSOK

Visszahatást vizsgáló empirikus kutatásokat az idegennyelv-oktatás számos kontextusában végeztek. A vizsgált területek:

- nyelvvizsgarendszerek[14] (Alderson és Hamp-Lyons 1996, Saville és Hawkey 2004, Hayes és Read 2004),

[14] Alderson és Hamp-Lyons (1996) a TOEFL (Test of English as a Foreign Language) nyelvvizsga, Saville és Hawkey (2004) és Hayes és Read (2004) az IELTS (International English Language Testing System) nyelvvizsga visszahatását vizsgálták. Az amerikai TOEFL és a British Council IELTS moduláris tesztjei olyan széles körben elterjedt nyelvvizsgák, amelyeket olyan gyakorló vagy leendő szakemberek számára dolgoztak ki, akik munkájukat vagy tanulmányaikat angol nyelvi környezetben kívánják folytatni.

- középiskolai vizsgák, érettségik, egyetemi felvételik és egyéb egyetemi vagy főiskolai vizsgák (Watanabe 1996, 2004b, Xie és Andrews 2013, Wall és Alderson 1993, Cheng 1997, 2004, Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Ferman 2004, Stecher, Chun és Barron 2004, Qi 2004, Vígh 2010),
- bevándorlók számára szervezett nyelvtanfolyam záróvizsgája (Burrows 2004).

A kutatásokban kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmaztak, amelyek osztálytermi megfigyeléseket, tananyagok elemzését, interjúkészítést és kérdőíves vizsgálatokat foglaltak magukban. Bailey (1999) megjegyzi, hogy annak ellenére, hogy a kérdőíves módszer az egyik leggyakoribb, nem alakult ki és terjedt el egységes mérőeszköz a tanárok vagy tanulók vizsgával kapcsolatos nézeteinek felmérésére. Ennek oka egyrészt az lehet, hogy helyi vizsgák esetében egyszerűbb anyanyelvükön kérdezni a tanulókat, másrészt minden kontextus annyira egyedi, hogy az nem teszi lehetővé egy egységes kérdőív hatékony alkalmazását minden helyzetben. Ugyanez a kutatási eredmények általánosíthatóságára is igaz, mivel minden oktatási helyzet más és más, az eredmények mindig csak adott vizsga adott oktatási kontextusban kifejtett hatására vonatkozhatnak.

Az eddigi empirikus kutatások a vizsgarendszerek hatását főleg mikroszinten vizsgálták, azaz osztálytermi keretek között, a tanítási-tanulási folyamatra és annak résztvevőire gyakorolt hatását elemezték. A vizsgált területek az oktatás tartalma, az alkalmazott tananyagok, a tanítási módszerek, a tanórai értékelés, a vizsgával kapcsolatos tanári és tanulói nézetek és attitűdök, valamint a tanulás.

Az oktatás tartalmára gyakorolt hatást illetően a kutatások eredményei jelentős eltéréseket mutatnak. A tesztek hatása leggyakrabban abban nyilvánul meg, hogy a tanárok mely nyelvi készségek fejlesztésére fektetnek hangsúlyt (Wall és Alderson 1993, Alderson és Hamp-Lyons 1996, Cheng 1997). Ezek a hatások sokszor a tananyag tartalmának szűkítésével járnak együtt, mivel a tanárok kizárólag a tesztelt tartalmak és készségek fejlesztésére fókuszálnak.

A fenti kutatási eredményeknek némileg ellentmond Watanabe (1996, 2004b) és Hayes és Read (2004) vizsgálata, akik szerint a tanárok nem feltétlenül

fektetnek nagyobb hangsúlyt a vizsgán tesztelt készségek fejlesztésére, azaz nem minden tanár munkájára hatnak egyformán a vizsgakövetelmények. Watanabe (1996) például azt tapasztalta, hogy nem minden tanár foglalkozott a beszédértés vagy az íráskészség fejlesztésével, annak ellenére, hogy ezeket a készségeket is mérte az adott egyetemi felvételi vizsga. Hayes és Read (2004) két az IELTS nyelvvizsgára felkészítő újzélandi tanfolyam között figyeltek meg különbségeket a fejlesztett készségek területén, amelyeket a tanfolyam típusának[15] tulajdonítanak. Véleményem szerint ezek a különbségek legalább akkora mértékben tulajdoníthatók a tanári tényezőnek, mint a tanfolyam típusának. Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman (1996) az izraeli oktatási rendszerbe bevezetett angol és arab vizsgák visszahatásának vizsgálatánál azt az eredményt kapták, hogy az alacsony presztízsű (arab) vizsga kevéssé befolyásolta a tanítás tartalmát. A tesztek hatása jelentkezhet a vizsga- és feladatmegoldó stratégiák tanításában is (Hayes és Read 2004, Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Watanabe 1996, 2004b).

A legtöbb kutatás szerint a vizsgáknak jelentős hatásuk van arra, hogy a tanárok milyen **tananyagot** használnak az órákon. Egy új vizsga bevezetésének hatására a tananyagok megváltoznak (Cheng 1997, Saville és Hawkey 2004), új tankönyvek és vizsgafelkészítő kiadványok jelennek meg a piacon, valamint a tanárok maguk is készítenek a vizsga szemléletének megfelelő tananyagot diákjaik számára (Watanabe 1996). Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman (1996) megfigyelései szerint a magas presztízzsel bíró angol vizsga bevezetésének hatására rengeteg új tananyag jelent meg, míg az alacsony presztízsű arab vizsga bevezetése óta (három év telt el a vizsgálatig) nem jelent meg felkészítő anyag. Gyakori jelenség az is, hogy korábbi vizsgafeladatokat használnak a tanárok gyakorlófeladatként az órákon (Wall és Alderson 1993, Watanabe 1996, 2004), valamint megfigyelték, hogy minél közelebb van a vizsga időpontja, annál nagyobb mértékben használják a tanárok a vizsgafeladatokat a tanításban (Alderson és Wall 1993). Alderson és Hamp-Lyons (1996) kutatása szerint a tanárok azért is

[15] Az „A” nyelviskolában a megfigyelt tanfolyam rövid, 32 órás, önálló vizsgafelkészítő volt, míg „B” nyelviskolában egy hosszabb, általános nyelvi program, 320 órás IELTS felkészítő modulját figyelték meg a kutatók. Azt tapasztalták, hogy „A” kurzuson kétszer annyi időt töltött a tanár a vizsgával kapcsolatos teendők tárgyalásával, mint a „B” kurzuson, valamint a tanítási idő közel felét a beszédértés fejlesztésére fordította, szemben a „B” kurzussal, ahol sokkal kiegyensúlyozottabb módon, gyakran integráltan folyt a készségek fejlesztése.

alkalmaznak annyi gyakorló vizsgafeladatot a TOEFL felkészítő tanfolyamon, mert azt gondolják, hogy a tanulók ezt várják el tőlük.

Az empirikus kutatások azt mutatják, hogy a vizsgáknak nem volt jelentős hatásuk a **tanárok tanítási módszereire** (Wall és Alderson 1993, Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Cheng 1997, Ferman 2004). Alderson és Hamp-Lyons (1996) és Watanabe (1996, 2004b) osztálytermi megfigyeléseik nyomán nagy különbségeket találtak abban, ahogyan különböző tanárok ugyanarra a vizsgára felkészítik tanulóikat. Ennek magyarázata az lehet, hogy nagymértékben a tanáron múlik, hogy miként valósul meg a visszahatás a tanítási-tanulási folyamatban, vagyis a tanárok képzettsége, saját nyelvtanulói és szakmai tapasztalataik, valamint a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseik erősebb hatást gyakorolnak a felkészítési módszerekre, mint a vizsga szemlélete és követelményei.

Annak, hogy egyik vizsgálat sem tudta egyértelműen kimutatni a vizsgák hatását a tanítási módszerekre, az is oka lehet, hogy a kutatások ezen a területen csak rövidtávon vizsgálták a tesztek hatásait, holott a tanítási módszerekre gyakorolt hatás nagy valószínűség szerint csak hosszútávon érzékelhető (Cheng 2003 idézi Vígh 2010). A fentieken kívül, annak, hogy a vizsga kevéssé érezteti hatását az osztálytermi tevékenységeken, az az egyszerű oka is lehet, hogy a tanárok nem ismerik eléggé a vizsgát, nincsenek tisztában annak követelményeivel, esetleg negatív érzelmekkel viseltetnek a vizsga bizonyos aspektusaival szemben. Emiatt Alderson (1999) hangsúlyozza a tanárok tájékoztatásának és a tesztelés bizonyos fázisaiba való bevonásának jelentőségét.[16]

Egy teszt hatása adott nyelvi kurzuson belül is változik (Prodromou 1995, Watanabe 1996, Bailey 1999): ahogy közeledik a vizsga időpontja, annál nyíltabban érezhető a hatása. Bailey (1999) a szezonalitás *(seasonality)* kifejezést használja, Prodromou (1995) rejtett *(covert)* és nyílt *(overt)* visszahatást különböztet meg. Rejtett visszahatásra példa a tematika vizsgakövetelményeknek megfelelő összeállítása vagy a tankönyvválasztás, nyílt visszahatás például a vizsgafeladatok gyakorlófeladatként való használata. Watanabe (1996) két tanár óráinak megfigyelése és összehasonlítása kapcsán jegyzi meg, hogy a különbségek egyik

[16] Alderson (1999) a magyarországi kétszintű idegen nyelvi érettségi megtervezése és kidolgozása folyamán szerzett tapasztalatairól ír, hangsúlyozva a tanárok bevonásának pozitív hozadékait.

oka az időzítésben keresendő: az egyik tanár óráit fél évvel, a másikét két hónappal a vizsga előtt látogatta.

A tesztek **tanórai értékelésre** gyakorolt hatása az eddigi kutatások alapján gyenge. Ennek oka Alderson és Wall (1993) szerint az, hogy a tanárok nem ismerik pontosan a vizsga értékelési módszereit. Vígh (2010) kutatása a tanórai értékelésben egy területen észlelte erősen a vizsga hatását: a produktív készségek mérésénél az érettségi vizsga értékelési szempontjainak és skáláinak használatában. Ugyanakkor a vizsgálat azt is kimutatta, hogy ez a hatás szignifikánsan nagyobb mértékben jelentkezett azoknál a tanároknál, akik részt vettek az új, kétszintű érettségivel kapcsolatos képzésen.

A vizsgával kapcsolatos tanári attitűdök vizsgálata nem hozott egy irányba mutató eredményeket. Egyes kutatások azt találták, hogy a nagy téttel rendelkező teszt aggodalmat kelthet a tanárokban, mivel tanulóik vizsgán való szereplése a saját munkájuk megítélését jelenti (Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Cheng 1997). Több kutatásban (Shohamy, Donitsa-Schmit és Ferman 1996, Alderson és Hamp-Lyons 1996) a tanárok arra panaszkodtak, hogy nagy nyomás nehezedik rájuk, hogy minden anyagrészt időben átvegyenek tanulóikkal, ugyanakkor néhány tanár azzal kapcsolatos frusztrációjának adott hangot, hogy a vizsgára készítés miatt nem tud olyan érdekes tartalmakat tanítani, mint amilyet szeretne (Alderson és Hamp-Lyons 1996). Mások (Watanabe 1996, Hayes és Read 2004) a teszt iránti pozitív tanári attitűdökkel és erős tanulói motiváltsággal találkoztak. Azzal kapcsolatban egyik tanulmány sem von le következtetéseket, hogy a vizsgával kapcsolatos pozitív vagy negatív tanári attitűd befolyásolja-e a tanítás hatékonyságát (Spratt 2005).

A vizsgák visszahatása nem automatikus és elkerülhetetlen, a tanárnak pedagógiai és etikai döntések sorát kell meghoznia a felkészítés során (Spratt 2005). Ez különösen azokban a helyzetekben nehéz, amikor konfliktus alakul ki a tanítás-tanulás célja (a használható nyelvtudás fejlesztése) és a vizsgán való sikeres szereplés igénye között, vagyis, amikor a teszt a nyelvtanulással kapcsolatos tanári elvek ellen hat (Bailey 1996) és a nyelvtanítás puszta vizsgafelkészítéssé alacsonyodik. Hamp-Lyons (1998 idézi Spratt 2005) amellett érvel, hogy etikai kódexet kellene bevezetni a vizsgafelkészítésben résztvevők számára, mivel kizárólag a tesztpontszám emelését szolgáló vizsgarutin fejlesztése félrevezető

eredményeket hozhat. Ez pedig jogilag és erkölcsileg is kifogásolható, mert a mesterségesen megemelt pontszám (amely mögött nincs meg a megfelelő szintű nyelvi készség vagy tartalom) megfosztja a felhasználókat attól az információtól, amelyet normál körülmények között a vizsgaeredmények a nyelvtudásról szolgáltatnak.

A tesztek **tanulásra gyakorolt hatása** viszonylag kevéssé vizsgált terület. Annak érdekében, hogy képet kapjanak a felkészítés sikerességéről, Hayes és Read (2004) a fent idézett vizsgálatban a felkészítő tanfolyam előtt és után is tesztelte a megfigyelt tanfolyamok résztvevőit, akiknek korábbi IELTS teszteket kellett kitölteniük. Azt tapasztalták, hogy a felkészítés hatására mindkét csoport kis mértékben javított eredményeinek átlagán, melynek mértéke azonban egyik csoportnál sem volt szignifikáns.[17] Ferman (2004) az izraeli érettségi vizsga visszahatásának kutatásában azt tapasztalta, hogy minél alacsonyabb egy tanuló nyelvtudásának szintje, annál erősebben érvényesül a vizsga hatása az oktatásban. A siker érdekében ugyanis a tanárok a gyengébb tanulókat célirányosabban készítik fel a vizsgára. Cheng (1997) szerint a tanulásra gyakorolt hatás erősen korlátozott, a tanulók motivációjára és tanulási stratégiáira kevéssé hat a vizsga. Xie és Andrews (2013) a motiváció elvárás-érték elméletén keresztül értelmezik a vizsgák tanulókra gyakorolt hatását. Azt feltételezik, hogy a jelöltek vizsgával és saját képességeikkel kapcsolatos percepciói határozzák meg a motiváltságuk mértékét: minél értékesebb a tanuló számára az adott vizsga letétele, valamint minél magabiztosabb a sikert illetően, annál több energiát fektet a felkészülésbe.

A vizsgák visszahatásának a tanulás folyamatában való megjelenése a tanulói autonómia és önértékelés fogalmainak fényében is értelmezhető (Bailey 1999). Az autonóm tanuló döntéseket hoz a saját tanulási folyamatát illetően, belső motivációval rendelkezik, felelősséget vállal tudása fejlődéséért és képes értékelni saját haladását. Az önértékelés a tanulói autonómia egyik aspektusa, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló értékelje jelenlegi képességeinek szintjét a vizsga követelményeihez képest, és ezáltal még motiváltabbá és célirányosabbá váljon a felkészülése. A tanulói autonómia és felelősség kérdése közvetlenül kapcsolódik Alderson és Wall (1993) tizedik, tanulással kapcsolatos hipotéziséhez, vagyis *„a*

[17] Megjegyzendő, hogy nagyon kis mintán végezték a vizsgálatot, összesen 17 résztvevővel.

vizsga befolyásolja a tanulás mértékét és mélységét." A tanulás minőségének javulása, „a pozitív visszahatás optimális eredménye, kizárólag a tanulóban mehet végbe" (Bailey 1999. 42. o.).

Mint ahogy a jelen alfejezetben ismertetett empirikus kutatásokból is kiderül, a vizsgák hatása összetett jelenség, néha a kutatások eredményeinek értelmezése is problematikus. A visszahatásnak több aspektusa lehet, számos tényező befolyásolhatja, és ahogy Messick (1996) is megjegyzi, sok esetben nehéz egyértelműen bizonyítani a vizsga és hatása közötti kapcsolatot. A visszahatást közvetítő tényezők közül a nyelvtanár szerepe tűnik dominánsnak (Wall és Alderson 1993, Watanabe 1996, 2004b, Burrows 2004, Spratt 2005), hiszen ők a nyelvtanulás irányítói a tantermekben. A nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseik, képzettségük, a vizsgával kapcsolatos ismereteik, nézeteik nagymértékben meghatározzák, hogy mi történik a nyelvórán: mi alapján állítják össze a tematikát, milyen tananyagokat használnak, milyen módszereket alkalmaznak.

A tesztek visszahatását vizsgáló empirikus kutatások összefoglalására Spratt (2005) rendszerezését (6. táblázat) idézem, mely szerint a visszahatást befolyásoló tényezők négy fő kategóriába sorolhatók: (1) a tanár, (2) a rendelkezésre álló források, (3) az oktatási intézmény és (4) maga a vizsga.

Tanári tényezők	Források, az oktatási intézmény, a vizsga
A tanárok nézetei - a vizsga megbízhatóságáról és igazságosságáról - az eredményes tanítási módszerekről - a vizsga és az aktuális tanítási gyakorlatuk közti ellentmondásról - a vizsga presztízséről és hasznosságáról - a saját tanítási filozófiájukról - a vizsga és a tankönyv közti kapcsolatról - a vizsga és az osztálytermi mérés és értékelés közti viszonyról - a tanulók nyelvtanuláshoz való viszonyáról	*Források* - tananyagok és vizsgaanyagok elérhetősége - elérhető tankönyvek *Az oktatási intézmény* - légköre - eredményességi kényszer - felkészítési idő és csoportlétszám - kulturális tényezők (például tanulási tradíciók)
A tanárok attitűdjei - a vizsgával kapcsolatban - a vizsgafelkészítő anyagok kidolgozásával kapcsolatban - a tanórára való felkészüléssel kapcsolatban *A tanárok végzettsége és képzettsége* - a tanárok végzettsége és oktatási tapasztalatai - az általános módszertani képzés mennyisége - a vizsgával kapcsolatos képzésen való részvétel - a vizsga ismerete - a vizsga filozófiájának megértése *A tanárok egyéb jellemzői* - személyiség - fejlődésre való hajlandóság	*A vizsga* - közelsége - tétje - presztízse - célja - alkalmazott tesztformátuma - az egyes vizsgarészek súlyozása - bevezetésének időpontja - ismerete

6. táblázat A visszahatás mértékét és típusát meghatározó tényezők (Spratt 2005, 29 o.)
Fordította: a szerző

ÖSSZEGZÉS

A visszahatás a teszteknek az oktatás folyamatára gyakorolt hatását jelenti. A tesztek két szinten fejthetik ki hatásukat: mikro- és makroszinten. Mikroszintű hatáson a tesztek tanítási-tanulási folyamatra és annak résztvevőire gyakorolt

hatását, makroszintű hatáson az oktatás rendszerére, valamint a teszteredményeket használó társadalomra gyakorolt hatását értjük. Általánosan elfogadott nézet, hogy a visszahatást *(washback)* a teszthatás *(test impact)* egyik dimenziójaként értelmezik, vagyis a visszahatás a tanítási-tanulási folyamatban jelentkezik, a teszthatás pedig a teszteredmények tágabb értelemben vett következményeit jelenti.

Eltérő a kutatók álláspontja abban, hogy létezik-e kapcsolat a vizsga érvényessége és visszahatása között. A visszahatás értékének pozitív vagy negatív volta egyes kutatók szerint meghatározza a vizsga érvényességét, míg mások szerint a visszahatás értéke nem befolyásolja a validitást. Úgy gondolom, hogy az érvényesség elengedhetetlen a pozitív visszahatás szempontjából, ugyanakkor ellenkező előjellel, vagyis, hogy a pozitív hatás feltétele lenne a teszt érvényességének nem törvényszerű. A visszahatás kialakulásában a teszt meghatározó, de nem az egyetlen tényező.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés területén végzett, a visszahatás működését vizsgáló kutatások eredményei, valamint a folyamatot leíró elméleti modellek mind azt mutatják, hogy rendkívül összetett jelenségről van szó, amely a tanítási-tanulási folyamat különböző aspektusaiban figyelhető meg. Mivel a visszahatás folyamatát számos tényező válthatja ki és közvetítheti, a hatás mértéke és értéke előre nem meghatározható. Visszahatást kiváltó tényezők lehetnek:

- a teszt jellemzői (célja, módszere, tartalma, a mért készségek, a vizsgaeredmények pontossága, az átláthatóság a konstruktum és a valós nyelvi igények között);
- a teszt presztízse (tétje, státusza az adott rendszerben);
- a vizsga letételével járó lehetőségek és előnyök;
- személyi tényezők (például a tanárok képzettsége, oktatási tapasztalataik, a tanítás-tanulás módszereivel kapcsolatos meggyőződéseik stb.);
- mikrokörnyezeti tényezők (az adott oktatási intézmény);
- makrokörnyezeti tényezők (a társadalom, amely az adott tesztet és annak eredményeit használja).

Az empirikus kutatások eredményei azt mutatják, hogy a vizsgák visszahatásának megvalósulásában a tanárok kulcsszerepet játszanak. A tanárok vizsgával kapcsolatos ismeretei, nézetei és attitűdjei alapvetően meghatározzák a hatás intenzitását és értékét. A vizsgák visszahatása legerőteljesebben és leghamarabb a tanítás tartalmában jelentkezik, a tanárok tanítási módszerei sokkal kevésbé, vagy egyáltalán nem változnak egy vizsga bevezetését, vagy megváltoztatását követően. Ennek oka, hogy a különböző módszerek alkalmazása a tanárok nyelvelsajátításról alkotott meggyőződéseinek mélyén gyökerezik. Megváltoztatásukhoz hosszabb időre és tájékoztatásra, képzésre van szükség annak érdekében, hogy a tanárok megértsék és azonosulni tudjanak az adott vizsga filozófiájával. Ez abban az esetben lehetséges, amennyiben a teszt módszerei nincsenek ellentmondásban a tanár nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződéseivel és a tanulók nyelvtanulási céljaival.

Nézeteim szerint abban az esetben pozitív egy teszt visszahatása, amennyiben egybeesik vagy közel áll egymáshoz a fenti három tényező: (1) a teszt követelményei és módszerei, (2) a tanulók nyelvhasználati igényei és (3) a tanár nyelvelsajátításról vallott nézetei. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy a tanulók célja általában az, hogy különböző helyzetekben használni tudják a nyelvet, a pozitív teszthatás a kommunikatív nyelvtanítás és a kommunikatív tesztelés találkozásával jöhet létre.

A 2. fejezetben több alkalommal felmerült a kérdés, hogy a visszahatás mennyiben a teszt tulajdonsága és milyen mértékben függ egyéb tényezőktől. Azt gondolom, hogy a visszahatás értéke elválaszthatatlan a teszt minőségétől, és egyetértek azzal, hogy a pozitív visszahatásra való törekvés a tesztfejlesztők etikai kötelessége (Hughes 2003). A pozitív visszahatás eléréséhez lényeges, hogy a teszt alapját képező nyelvtudásmodell megegyezzen a célpopuláció valós nyelvi igényeivel és a teszt valóban ennek a komponenseit mérje, azaz érvényes legyen. Ehhez elengedhetetlen a teszttechnikák és a tesztelendő tartalmak gondos megválasztása, amely a nyelvi igények előzetes megismerésével lehetséges. Nagyon fontosnak tartom továbbá, hogy a teszt látszatvaliditása is magas legyen, hiszen csak abban az esetben érhető el pozitív visszahatás, ha a tanulók komolyan veszik a felkészülést és mindent megtesznek a vizsgán való sikeres szereplés érdekében.

Ugyanakkor az áttekintett empirikus kutatások azt mutatják, hogy a vizsga önmagában nem határozza meg azt, hogy mi történik a nyelvórán. A visszahatás értékét és mértékét számos tényező befolyásolja. Az a tény, hogy ugyanarra a vizsgára különböző tanárok eltérő módon készítenek fel, világossá teszi a tanár szerepének (személyiségének, meggyőződéseinek, képzettségének, vizsgával kapcsolatos tájékozottságának, nézeteinek és attitűdjeinek) jelentőségét, amely meghatározó abban, hogy a tanár milyen döntéseket hoz annak érdekében, hogy a lehető leghatékonyabbá tegye az oktatást. A tesztek visszahatását vizsgáló eddigi empirikus kutatások végső következtetése mindig az volt, hogy további vizsgálatokra van még szükség a jelenség megértéséhez, valamint, hogy minden oktatási kontextus más és más, ezért az eredmények általánosíthatósága csak korlátozottan és körültekintően lehetséges.

A következő fejezetben bemutatom a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer főbb jellemzőit és összefüggést keresek a vizsgarendszer jellemzői és visszahatása között. A 4. fejezetben pedig a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és tapasztalatait felmérő empirikus kutatásomat és annak eredményeit ismertetem.

3. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER

BEVEZETÉS

Ebben a fejezetben elemzem a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer tulajdonságait a vizsgaleírás (specifikáció), a tesztfeladatok típusa, tartalma és a vizsgarendszer működése alapján. Arra a kérdésre keresek választ, hogy a vizsga jellemzői milyen mértékben határozhatják meg a tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt hatást. A vizsga jellemzői alatt a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszert alátámasztó elméleti nyelvtudásmodellt, a szaknyelvi vizsgák kritériumainak való megfelelést, a feladatok típusát, valamint a vizsga minőségi mutatóit értem.

Először röviden ismertetem a NATO-ban alkalmazott STANAG 6001 készségszintmérő skálát, majd a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer bevezetésének és akkreditálásának körülményeit és a Közös Európai Referenciakeret (továbbiakban KER) szintjeinek való megfeleltetés (szintillesztés) folyamatát. Ezt követően a vizsgaleírás alapján bemutatom a nyelvvizsga elméleti alapját képező kommunikatív nyelvtudásmodellt, majd a szaknyelvi tesztelés ismérveit alapul véve, rámutatok, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer mennyiben felel meg a szaknyelvi vizsgák kritériumainak. A tesztfeladatok vizsgálatával feltárom, hogy a feladatok típusa, az értékelés és a vizsgaeredmények értelmezésének módja hogyan alkalmazkodik a kommunikatív nyelvi tesztekkel szemben támasztott követelményekhez. Végül áttekintem a teszt legfontosabb minőségi mutatóit és a biztosításukra irányuló törekvéseket.

3.1. A NATO STANAG 6001 SZABVÁNY

A NATO STANAG 6001, melyet 1976 óta alkalmaz a NATO, a szövetség által elfogadott egységes követelményeken alapuló szabvány, amelynek alapján az egyes tagországok egyénileg dolgozzák ki saját vizsgarendszerüket. Lényeges, hogy az idegen nyelvi készség nemzetközi szinten egységesen értékelhető legyen, azaz a tagországok egyéni szabványai által mért eredmények összehasonlíthatóak legyenek. A NATO STANAG 6001 szabvány szerinti nyelvvizsgáztatás szakmai koordinálása a Nemzetközi Nyelvi Koordinációs Iroda (a továbbiakban BILC)[18] hatáskörébe tartozik. A nyelvi készségszintek leírását a BILC 1976 óta több alkalommal is bővítette, tovább finomította a könnyebb és egységesebb értelmezhetőség érdekében. Jelenleg a 2010 októberében kiadott 4. kiadás van érvényben.

A NATO STANAG 6001 a nyelvtudásszint meghatározására öt alapszintből álló *skálát (scale)* alkalmaz, vagyis öt szinten írja elő az elvárt *nyelvi tartalmakat*, *funkciókat* és *nyelvhelyességet* a négy nyelvi alapkészségre (beszédértés, beszédkészség, írott szövegértése, íráskészség) lebontva:

- 1 szint: *survival* – alapfok, a szakmához kapcsolódó legalapvetőbb feladatok ellátásához elegendő;
- 2 szint: *functional* – középfok, behatárolt szakmai feladatok ellátásához elegendő;
- 3 szint: *professional* – felsőfok, a szakmai feladatok széles skálájának ellátására alkalmas;
- 4 szint: *expert* – bármilyen szakmai feladat ellátásához megfelelő;
- 5 szint: *highly articulate native* – művelt anyanyelvi beszélő nyelvtudásával egyenértékű.[19]

---

[18] Bureau for International Language Coordination: 1966-ban alakult azzal a céllal, hogy elősegítse a NATO tag- és partnerállamaiban folyó katonai szaknyelv-oktatást és nyelvvizsgáztatást.

[19] STANAG 6001 Language Proficiency Levels Edition 4 www.natobilc.org/LanguageTesting.html (letöltés: 2014. január 18.)

A szintleírások általános funkcionális készségszinteket írnak le, amelyeket globális feladatokon keresztül mér a vizsgarendszer. Az egyes szinteket nem a skála egy-egy pontjának, hanem sokkal inkább készségszint tartományoknak foghatjuk fel, amelyeken belül természetesen eltérések mutatkozhatnak az egyes vizsgázók teljesítményében. A skála minden szinten meghatározza a minimálisan elvárt tartalmakat, funkciókat és nyelvhelyességet, amelyet minden esetben következetesen teljesítenie és tartania kell a vizsgázónak.[20]

A NATO STANAG 6001 vizsgarendszerben a nyelvi képességet négyjegyű számmal értékelik, amely a négy alapkészségben elért szinteket jelzi az alábbi sorrendben:

- beszédértés *(listening)*
- beszédkészség *(speaking)*
- írott szöveg értése *(reading)*
- íráskészség *(writing).*

Ez a négy szám adja a szabványosított nyelvi profilt, az *SLP-t (Standardized Language Profile).* Például az SLP 3232 azt jelenti, hogy a jelölt beszédértésének és írott szövegértésének szintje STANAG 3, beszédkészségének és íráskészségének szintje pedig STANAG 2.

A fenti alapszinteken kívül a BILC teszteléssel foglalkozó munkacsoportja 2005-ben kidolgozta a plusz szintek kritérium-leírását két alapszint között álló vizsgázók nyelvtudásának minősítésére. A plusz szintek nem küszöbértékeket mutatnak, hanem olyan nyelvtudás leírására szolgálnak, amely lényegesen meghaladja az adott alapszint küszöbét és a következő szinthez közelít: a legtöbb nyelvi elem és funkció tekintetében eléri a magasabb szintet, de teljesítményét nem képes következetesen azon a szinten fenntartani. A plusz szinten álló vizsgázó

[20] A NATO STANAG 6001 az egyes tagországok hatáskörébe tartozóan lehet egyszintű, kétszintű, illetve többszintű nyelvvizsga. Az egyszintű vizsga esetében a vizsgázó egy adott nyelvi szinten tesz vizsgát, amelyet vagy sikeresen teljesít, vagy megbukik rajta. A többszintű vizsga azt jelenti, hogy a vizsgázó nem egy általa megjelölt szintre jelentkezik, hanem a vizsgán nyújtott teljesítménye alapján a vizsgáztató bizottság állapítja meg, hogy az adott készségből milyen szinten értékelhető a tudása, azaz a készségszinteket leíró skála melyik tartományába esik. A többszintű tesztek általában hosszabbak, több feladatból állnak. Míg az egyszintű vizsgák esetében elég azt tesztelni, hogy képes-e a jelölt adott szinten megbízható teljesítményt nyújtani – azaz eléri-e az adott szintet vagy nem – a többszintű vizsgán meg kell állapítani a jelölt nyelvtudásának szintjét: meg kell bizonyosodni arról, hogy képes-e a vizsgabizottság által feltételezett szinten következetesen jól teljesíteni, valamint meg kell győződni arról, hogy hol vannak a nyelvtudásának a határai. A kétszintű vizsga esetében a vizsgázó nyelvtudását az adott két szint követelményei szerint minősítik.

nyelvtudása jelentősen közelebb van a magasabb szinthez, mint az alapszinthez. A plusz szintekkel kibővült skálával a nyelvtudás pontosabb értékelése lehetséges, amely lehetővé teszi az alapszintek széles tartományában történő differenciálást. A nyelvi fejlődés kisebb léptékű nyomon követésével, a plusz szint megállapítása motiváló hatású visszajelzéssel szolgálhat a nyelvtanuló részére fejlődésének mértékéről. A plusz szint megadása tájékoztató jellegű lehet a döntéshozók számára is, hiszen a 2+ közelebb van a STANAG 3, mint a STANAG 2 szinthez.

A BILC nemzetközi szakemberekből álló munkacsoportja 2008-ban, a NATO STANAG 6001 szintleírásai alapján, STANAG 1, 2, és 3 szintre, nemzetközileg egységes mérésre alkalmas, kalibrált tesztsort dolgozott ki a négy alapkészség mérésére (BAT).[21] A kalibrált vizsga-feladatsorok célja, hogy referenciaként szolgáljanak, és ezáltal elősegítsék a szabvány szintjeinek minél pontosabb értelmezését. BAT feladatsort azok a NATO tag- és partnerországok igényelhetnek, amelyek rendelkeznek saját NATO STANAG 6001 vizsgarendszerrel, amelynek eredményével a BAT-en nyújtott teljesítményt össze lehet vetni. Ahhoz, hogy a BAT értékelhető összehasonlítással szolgálhasson, csak olyan jelöltekkel szabad a tesztet megcsináltatni, akik hat hónapnál nem régebbi NATO STANAG 6001 vizsgán elért pontszámmal rendelkeznek.

3.2. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER

3.2.1. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer létrehozása

Magyarországon a Magyar Honvédség hivatásos és szerződéses állományú katonáinak jogállásáról szóló 2001. évi XCV. Törvény, 112. § rendelkezik a NATO szabványnak megfelelő STANAG 6001 követelményrendszer szerinti nyelvvizsgáról.[22]

A Nemzeti Közszolgálati Egyetem (NKE) jogelődjén, a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen (ZMNE) 1997-ben vezették be a NATO STANAG

[21] Benchmark Advisory Test (BAT) (www.natobilc.org/LanguageTestinghtml) (letöltés: 2015. április 15.)

[22] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 13. o.

6001 szabvány szerinti nyelvvizsgát STANAG 1, STANAG 2 és STANAG 3 szinten. Az állomány nyelvtudása e három szint bevezetését tette indokolttá, valamint a különböző NATO beosztásokhoz és a hazai feladatok ellátásához is erre a három nyelvi szintre volt szükség. A vizsgáztatást eleinte a British Council szakemberei végezték a ZMNE Nyelvi Intézet angol katonai szaknyelv oktatóinak bevonásával. Ebben az időszakban a nyelvvizsga kettős célt szolgált: felmérni a jelöltek nyelvtudását a NATO-ban alkalmazott szabvány rendszerében, és ennek megfelelően javaslatot tenni a kívánt szintet el nem érő jelöltek további képzésére és vizsgára való felkészülésére vonatkozóan (Vadász 2011).

3.2.2. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditálása

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációjára 2005. január 24-én került sor. Az akkreditált vizsgarendszert NATO STANAG 6001 katonai szaknyelvi nyelvvizsgarendszer néven, egynyelvű katonai szaknyelvi vizsgarendszerként vették nyilvántartásba. Az akkreditáció azt az eljárást jelenti, amelynek során a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Testület (továbbiakban NYAT) egy vizsgaközpont által működtetett vizsgarendszerről (és magáról a vizsgaközpontról) megállapítja, hogy az szakszerű-e, megalapozott-e, valamint a jogszabályi előírásoknak maradéktalanul megfelel-e.[23] Az akkreditált nyelvvizsgarendszer megkapja az „államilag elismert nyelvvizsgarendszer" minősítést. A nyelvvizsgák akkreditációjának és további működésének kérdésében jelenleg a 137/2008 (V. 16.) Kormányrendelet, valamint az aktuális Akkreditációs Kézikönyvben foglalt irányelvek a mérvadóak.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációjakor számos nehézséget kellett leküzdeni, amelyek a STANAG 6001 szabvány sajátosságai és a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgarendszerek közötti alapvető különbségekből adódtak. A Magyarországon hatályos nyelvvizsgáztatást

[23] www.oktatas.hu/nyelvvizsga/nyelvvizsgakozpontoknak/fogalomtar (letöltés: 2015. április 15.)

szabályozó rendeletek nem tették lehetővé a háromnál több szinten folyó[24] készségenkénti nyelvvizsgáztatást, valamint az ilyen vizsgák utáni államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány kibocsátását. Ezzel szemben a NATO STANAG 6001 skála öt nyelvi szintet különböztet meg, valamint az egyes szinteken az egyes készségekből külön-külön is lehetőség volt vizsgát tenni. A vizsgarendszer akkreditációjához szükségessé vált a fenti eltérések feloldása. Ennek érdekében a NATO STANAG 6001 1 szintjét alapfoknak, 2 szintjét középfoknak, 3 szintjét felsőfoknak feleltették meg, a többi szinten jelenleg nem lehet vizsgát tenni Magyarországon (Szebenyi 2007).

A magyarországi NATO STANAG 6001 – a hatályos rendeletek értelmében – egyszintű nyelvvizsga, azaz a vizsgázó teljesítményét kizárólag annak a szintnek a kritériumrendszerében mérik és értékelik, amelyre jelentkezett, és amennyiben teljesítménye az adott készségből eléri a 60 százalékot, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt szerez.[25]

Az egyes szinteken a négy alapkészségre bontott vizsga szerkezete megmaradt, de a többi akkreditált vizsgához hasonlóan a beszédértés és beszédkészség részvizsga együttesen képezi a szóbeli vizsgát, az írott szöveg értését és az íráskészséget mérő részvizsga pedig az írásbeli vizsgát. A NATO STANAG 6001 akkreditálásakor lehetőség volt az egyes készségekre külön-külön is jelentkezni, és egy jelölt úgy is szerezhetett például szóbeli államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítványt, hogy a beszédértés és beszédkészség vizsgákat két külön vizsgaidőszakban, maximum egy éven belül tette le. Ez a lehetőség a 137/2008 Kormányrendelet 2. § értelmében 2009. januártól megszűnt, a Kormányrendelet kimondja, hogy „bizonyítvány szóbeli vizsga, vagy írásbeli vizsga, valamint egy vizsgaidőszakban, ugyanannál a vizsgaközpontnál tett írásbeli

[24] 2014. március 20-tól négy szinten lehet nyelvvizsgarendszert akkreditáltatni Magyarországon. A 137/2008 Kormányrendelet 33/2014-es módosítása értelmében lehetőség van egy negyedik, az alapfoknál alacsonyabb nyelvi szint az alapszint (A2) akkreditáltatására is.

[25] Ugyanakkor 2011-ben született egy olyan intézkedés, hogy amennyiben a STANAG 2 vagy STANAG 3 szintre jelentkezett vizsgázó teljesítménye 50 és 60 százalék között van, egy szinttel alacsonyabb nyelvtudást igazoló tanúsítványt kap. Például STANAG 2 szintre jelentkezett vizsgázó STANAG 1 minősítésű tanúsítványt kap, amely azonban nem egyenértékű az alapfokú államilag elismert alapfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal.

és szóbeli vizsga sikeres letétele esetén adható ki."[26] Tehát a NATO STANAG 6001 készségenkénti vizsgái után csak abban az esetben szerezhető államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvány, ha a jelölt ugyanabban a vizsgaidőszakban sikeresen teljesíti az összetartozó szóbeli vagy írásbeli vizsgákat.[27]

3.2.3. A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer szintillesztése

2005-ben a NYAT a 71/1998 Kormányrendelet 3. § (5) pontja értelmében minden akkreditált nyelvvizsgaközpont számára előírta, hogy nyelvvizsgarendszerének szintjeit feleltesse meg a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintjeinek. Ezt a folyamatot nevezzük szintillesztésnek. Az addigi alap-, közép- és felsőfok megjelölések mellett, a 2006. szeptembertől kiállított nyelvvizsga-bizonyítványoknak már tartalmazniuk kell a KER-ben meghatározott szintmegjelöléseket is. A KER szintjeihez való illesztés azért fontos, hogy a nyelvvizsga eredmények nemzetközi szinten is összevethetőek legyenek, hogy az Európai Unió bármely tagállamában szerzett nyelvvizsga-bizonyítvány azonos szintű nyelvtudást tükrözzön.

A KER az idegen nyelvtudás szintjének leírására hatfokozatú skálát alkalmaz, amelyen három csoportba osztja a nyelvhasználókat:

A) Alapszintű nyelvhasználó:
   A1: Minimumszint *(Breakthrough)*
   A2: Alapszint *(Waystage)*

B) Önálló nyelvhasználó:
   B1: Küszöbszint *(Threshold)*
   B2: Középszint *(Vantage)*

C) Mesterfokú nyelvhasználó:
   C1: Haladószint *(Effective Operational Proficiency)*

---

[26] 137/2008 Kormányrendelet, 2§ (5) www.nyak.hu/doc/jogszab/default.asp (letöltés: 2012. augusztus 1.)

[27] Tanúsítványt állít ki az NKE Nyelvvizsgaközpont abban az esetben is, amennyiben a vizsgázó az összetartozó két szóbeli vagy írásbeli készség közül csak az egyiket teszi le sikeresen.

C2: Mesterszint *(Mastery)*[28]

A 137/2008 kormányrendelet 2. számú melléklete meghatározza, hogy a magyar államilag elismert nyelvvizsgák fokozatai mely KER szinteknek feleltethetőek meg:

Belépőfok: A2 (alapszint)[29]

Alapfok: B1 (küszöbszint)

Középfok: B2 (középszint)

Felsőfok: C1 (haladószint)

A szintillesztés folyamata egy összetett bizonyítási eljárás, melynek során standardizált folyamatban validálják a nyelvvizsgarendszert, vagyis igazolják, hogy a nyelvvizsga szintjei valóban megfelelnek a KER szintjeinek. A szintillesztési folyamat négy fő szakaszra tagolódik:

- familiarizáció (a KER szintleírásaival való ismerkedés);
- specifikáció (a vizsgaleírás elkészítése);
- standardizálás (az értékítéletek egységesítése a KER kalibrált példái alapján);
- empirikus validálás (a specifikáció és a standardizálás szakaszában megfogalmazottak minőségi és mennyiségi módszerek segítségével történő igazolása).[30]

3.3. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER SPECIFIKÁCIÓJA

A vizsgaspecifikáció a nyelvvizsgarendszerek meghatározó dokumentuma, amely minden fontos információt tartalmaz az adott vizsgával kapcsolatban. Rébék (2006a) a vizsgaleírást a nyelvvizsgáztatatás legfontosabb minőségbiztosítási

---

[28] KER, 2002. 29-30. o

[29] A katonai szaknyelvi nyelvvizsgarendszerek akkreditálásakor és szintillesztésekor három szinten (B1, B2 és C1) lehetett vizsgát tenni Magyarországon, az A2 szintet nem akkreditáltatta az NKE Nyelvvizsgaközpont.

[30] A katonai szaknyelvi vizsgarendszerek (NATO STANAG 6001 és ARMA) szintillesztési folyamatának szakmai hátterét, részleteit és eredményeit Szebenyi Gabriella (2007) foglalta össze doktori disszertációjában.

dokumentumának tekinti, amely az elszámoltathatóság alapját biztosítja. A vizsgaspecifikáció szerepe többrétű:

- az akkreditált szintező nyelvvizsgák esetében az akkreditációs beadvány alapvető dokumentuma;
- a vizsgafejlesztők a specifikáció alapján dolgozzák ki a vizsgafeladatokat, és az szolgál támpontul az érvényesség és a megbízhatóság kritériumainak való megfeleléshez;
- a vizsgáztatók is a specifikációból ismerik meg a vizsga menetét, módszereit, értékelési kritériumait;
- a vizsgázók a vizsgára való felkészülés gyakorlati részleteiről tájékozódhatnak a vizsgaleírásból.

A vizsgaspecifikációnak két típusa használatos: az egyik, minden részletre kiterjedő változat belső használatra, a tesztfejlesztők és feladatírók számára; a másik, egyszerűsített, a vizsgakövetelményeket és a lebonyolítás menetét tartalmazó változat pedig a felhasználók (tanulók, felkészítő tanárok, tankönyvszerzők) számára készül. A továbbiakban a vizsgaleírás bővebb, részletesebb változatát mutatom be, amely a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer 2004-ben benyújtott akkreditációs beadványa, valamint annak 2006-ban, a szintillesztéskor több helyen módosított változata.

A vizsgaleírás megfogalmazza a vizsga célját és típusát. A NATO STANAG 6001 szintező típusú (készségszinteket mérő) szaknyelvi nyelvvizsga, amelynek követelményrendszere – a haladási és teljesítménytesztekkel ellentétben – nem adott tanterven vagy kurzus anyagán alapszik. A szintező vizsgák célja az elért tudásszint mérése, vagyis annak tesztelése, hogy a jelölt hogyan tudja használni megszerzett nyelvi készségeit egy jól meghatározott szituációban. A vizsgarendszer kritériumorientált, vagyis a jelölt nyelvtudását egy előre meghatározott, a specifikációban lefektetett kritériumrendszer követelményeihez viszonyítva méri és értékeli. A NATO STANAG 6001 funkcióját tekintve prognosztikus vizsgarendszer, amely a jelölt jövőbeli beválását teszteli.

A specifikáció megjelöli a vizsga célpopulációját, megadja annak korát, kulturális és szakmai hátterét és egyéb jellegzetességeit, valamint azokat a célnyelvi helyzeteket, amelyekben a jelölt előreláthatólag használni fogja a nyelvet. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer célcsoportja a Magyar Honvédség haderőnemeinek tisztjei és tiszthelyettesei, valamint a védelmi szektor köztisztviselői, közalkalmazottai. Domináns életkori megoszlásuk 18-45 év.[31]

A vizsgaleírás tartalmazza a tesztelendő nyelvi készségeket, a vizsgafeladatok számát és típusát, az egyes részvizsgák teljesítésére szánt időt, az értékelés kritériumait, valamint a teszt elméleti megalapozását szolgáló nyelvtudásmodellt.

Minden nyelvi teszt mögött van egy elméleti háttér, vagyis annak meghatározása, hogy mit fed le pontosan a tesztelendő nyelvtudás (konstruktum) fogalma, mire kell a jelöltnek képesnek lennie az adott idegen nyelven. Tulajdonképpen „minden teszt a nyelvről alkotott vélekedésnek a működésbe hozása," (Alderson, Clapham és Wall 1995, 16. o.) azaz a nyelvtudás konstruktumának definiálása. A specifikációnak meg kell határoznia azt az elméleti keretet, amely igazolja a kapcsolatot a teszt konstruktuma és célja között. Az elméleti keret határozza meg a teszt tartalmát, a mérendő készségeket, a tesztmódszereket és az értékelés kritériumait. A nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványában a vizsgarendszer kidolgozói a megfelelő szintű kommunikatív kompetencia kialakítását tartják a nyelvoktatás céljának, az idegen nyelvi mérés céljaként pedig a kommunikatív kompetencia mérését jelölik meg. Fontos tehát a „kommunikatív kompetencia fogalmának olyan meghatározása, mely elég pontos ahhoz, hogy lehetővé tegye a kommunikatív kompetencia mérését."[32]

3.3.1. A kommunikatív nyelvi kompetencia értelmezése a vizsgaleírásban

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer specifikációja Canale és Swain (1980, 1983) kommunikatív kompetencia modelljén alapul, amelyet a

---

[31] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 267. o.

[32] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 71. o.

vizsgaleírás kidolgozói mind az általános, mind a katonai szaknyelvre vonatkoztattak. A kommunikatív kompetencia magában foglalja:

- *a nyelvi kompetenciát,* amely a tanult nyelv nyelvtanának, szókincsének és fonetikájának receptív és produktív tudását tartalmazza;
- *a diskurzus kompetenciát,* amely a beszéd és az írás koherenssé tételéhez szükséges nyelvi eszközök alkalmazásának és értelmezésének a képességét jelenti, idetartozik a katonai szaknyelv műfajaira jellemző szabályok ismerete;
- *a szociolingvisztikai kompetenciát,* amely azt jelenti, hogy a nyelvhasználó képes a helyzetnek és a célnyelv nyelvi etikettjének megfelelően alkalmazni, szelektálni és transzformálni a célnyelv nyelvtanát, szókincsét, fonetikáját;
- *a stratégiai kompetenciát,* amely a nyelvi adatok hatékony feldolgozásának képességét jelenti a kommunikatív cél sikeres végrehajtása céljából, ehhez szükség van kompenzációs- és tanulási képességekre;
- *a szociokulturális kompetenciát,* amely a célnyelvi ország kulturális sajátosságainak, verbális és nem-verbális viselkedési szabályainak ismerete és azoknak megfelelő kommunikáció képessége.[33]

Canale és Swain (1980, 1983) eredetileg három-, majd négykomponensű modellje kiegészül egy ötödik összetevővel, a szociokulturális kompetenciával. Mint azt az 1. fejezetben láttuk, a modern nyelvtudás-modellek szerves részét képezi a szociokulturális vagy interkulturális kompetencia, amely a különböző kultúrához tartozó emberek hatékony kommunikációjának elengedhetetlen eleme. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer célcsoportja számára is kiemelt jelentőséggel bír ez a kompetencia, hiszen a magyar katonák sok esetben multikulturális környezetben teljesítenek szolgálatot.

---

[33]NATO STANAG 6001 akkreditációs beadványa, 71-72. o.

A nyelvhasználó kommunikatív nyelvi kompetenciái a nyelvi tevékenységek során aktivizálódnak. A kommunikatív kompetencia összetevői közvetlenül nem mérhetők, csak a nyelvhasználat megfigyelése során lehet a konstruktum összetevőire következtetni. A nyelvhasználat szóbeli vagy írásbeli recepcióhoz, produkcióhoz, interakcióhoz vagy közvetítéshez kapcsolódó nyelvi tevékenységekben valósul meg. Emiatt a vizsgaleírás a továbbiakban a mérendő nyelvi készségeket határozza meg: a beszédértés és az írott szöveg értése receptív, míg a beszédkészség és az íráskészség produktív készségek. Az interakció során a produkció és a recepció folyamatosan váltakozik. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer szóbeli feladatai megjelenítik a szóbeli interakcióhoz kapcsolódó tevékenységek lényeges formáit. Az írott nyelven való interakció a nyelvvizsgán tökéletesen nem modellezhető, az íráskészséget mérő vizsgafeladatok a folyamat egy-egy fázisát modellezik. A közvetítéshez (fordítás, tolmácsolás, tömörítés) kapcsolódó készségek közül a vizsgarendszer egynyelvű volta miatt a fordítást és tolmácsolást külön feladatokkal nem vizsgálja. Megjelenik viszont a STANAG 3 szint beszédkészséget mérő vizsgarész 3. feladatában az összefoglalás, amely az adott szinten modellezi a célcsoport nyelvhasználati helyzeteit.[34]

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer kialakítását a kommunikatív kompetencia fogalmának és komponenseinek vizsgálata előzte meg. A vizsgafeladatok fejlesztésénél „fontos szempont volt azoknak a nyelvi tevékenységeknek a szem előtt tartása, melyeken keresztül a nyelvhasználó kommunikatív nyelvi kompetenciája megvalósul,”[35] ezáltal a vizsgafeladatok tükrözik a nyelvhasználók valós nyelvhasználati céljait és igényeit.

3.3.2. A kommunikatív nyelvi kompetencia szintjeinek mérése

Mivel a NATO STANAG 6001 kritériumorientált nyelvvizsga – vagyis az elérendő célokat szintekre bontották – minden szint részletes leírással rendelkezik, amely tartalmazza azt, hogy mire kell képesnek lennie idegen nyelven az adott szinten lévő vizsgázónak. A szintleírás az a külső kritérium, amelyhez képest

[34] Egy NATO parancsnokságon szolgálatot teljesítő tiszt gyakran kap olyan feladatokat, hogy olvasson el és röviden foglaljon össze szakmai szövegeket elöljárói számára. (NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 74. o.)

[35] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 75. o.

értékelhető a jelölt teljesítménye függetlenül a többi jelölt teljesítményétől, az értékelés kizárólag a szintleírás kritériumai alapján történik. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga Magyarországon akkreditált három szintje a KER B1, B2 és C1 szintjeinek felel meg:

- STANAG 6001 1 szint (alapszint B1): A hétköznapi és katonai élettel kapcsolatos egyszerű kommunikációhoz elegendő szint.
- STANAG 6001 2 szint (középszint B2): Behatárolt szakmai feladatok ellátásához elegendő szint. A hétköznapi és a szokásos munkahelyi szituációkban való megfelelő kommunikációhoz elegendő szint.
- STANAG 6001 3 szint (felsőszint C1): Széles körű szakmai feladatok ellátásához elegendő szint. Mind a hétköznapi élettel kapcsolatos, mind a szakmai témákat érintő hivatalos és nem hivatalos szituációkban való hatékony, magabiztos kommunikációhoz elegendő szint.[36]

A vizsgaleírás a szintenként szükséges kommunikatív nyelvi kompetenciát *nyelvhasználati tevékenységekre* (készségekre) bontva írja elő és külön tárgyalja a *nyelvismeret* és *jártasság* kategóriáit. A vizsgaleírás a négy alapkészségre lebontva, a Canale és Swain féle kommunikatív kompetencia modell komponensei mentén fogalmazza meg, hogy milyen nyelvhasználati tevékenységeket legyen képes végrehajtani az adott szinten lévő vizsgázó.

A receptív készségek esetében a specifikáció meghatározza a vizsgán előforduló szövegek hosszát, típusát, valamint, azokat a beszédértési vagy olvasási stratégiákat, amelyekkel rendelkeznie kell a jelöltnek. Például a STANAG 2 szint írott szöveg értése vizsgarész leírásánál a specifikáció a következőképpen fogalmaz: „a vizsgázó képes a konkrét és elvont, általános és szakmai témákról íródott autentikus anyagok megértésére. […] Képes az ilyen szövegekkel kapcsolatos tényszerű kérdések megválaszolására, a szöveg fő mondanivalójának és részleteinek megértésére. […] A vizsgázó arra is képes, hogy nehezebb szövegekben sajátos

[36] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 266. o.

információt megtaláljon, kiválasszon és összegezzen."[37] A produktív készségeknél a specifikáció meghatározott nyelvi funkciókra való képesség meglétét írja elő (például tények közlése, összehasonlítás, szembeállítás, utasítások adása), valamint megadja azokat a kommunikatív helyzeteket, amelyekben a jelöltnek idegen nyelven cselekednie kell (például szakmai témájú ügyiratok, jelentések létrehozása). Mind a receptív, mind a produktív készségek szintleírásánál meghatározza a kohéziós eszközök felismerésének és alkalmazásának szintenként eltérő követelményét.

A nyelvismeret kategória főként a nyelvi kompetencia összetevőinek (szókincs, nyelvtan, kiejtés) megfelelő szintű használatát jelenti, de a stratégiai kompetencia bizonyos általános aspektusai is szerepelnek itt. Például a STANAG 2 szinten „elvárt helyzetekben nem alkalmaz megkerülési stratégiákat, hanem a funkciónak megfelelő szókincset használja."[38] Jártasság alatt a kommunikatív kompetencia szociolingvisztikai és szociokulturális összetevőinek elvárt szintű meglétét írja elő a dokumentum.

A jelölt teljesítményének mérése kritériumorientált értékelés alapján történik. A produktív készségek értékelésénél értékelési szempontok és analitikus skálák állnak a vizsgáztatók és javítók rendelkezésére, amelyek szerepe – a minél egységesebb értékelés mellett – az, hogy az értékelők figyelmét az adott vizsgarészen mért komponensekre irányítsák. Ezek a komponensek a beszédkészséget mérő vizsgák esetében a kommunikatív érték, szókincs és nyelvhelyesség, az íráskészség értékelésénél pedig a tartalom, nyelvhasználat, szóhasználat és felépítés.

3.4. SZAKNYELVI VIZSGARENDSZER

3.4.1. A szaknyelv fogalma

A szaknyelvre vonatkozó eddigi kutatásokat és ismereteket a magyar szakirodalomban Kurtán (2003) monográfiája összegzi és rendszerezi legátfogóbban. A szaknyelv fogalmának meghatározásakor Kurtán (2003, 37. o.)

---

[37] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 273. o.

[38] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 274. o.

szerint számos probléma merül fel. „A definiálás nehézsége a fogalom interdiszciplinaritásából ered, és szorosan összefügg a háttérben álló felfogásokkal. Mind a szaktudományok, mind a nyelvészet és társtudományai gyors fejlődésével, bővülésével a szaknyelv fogalma is újabb és újabb szemszögből került megvilágításba." A sokféle szaknyelv felfogás egyik közös vonása, hogy a fogalmat a köznyelvtől való elkülöníthetőségében kívánják értelmezni. Ez a megközelítés azért problémás, mert minden szaknyelv átfedésben van a köznyelvvel. Kurtán (2003, 50. o.) a szaknyelv kifejezés helyett a szakmai nyelvhasználat kifejezést javasolja, és valamely szakmai beszélőközösség[39] specifikus célú nyelvhasználatát érti alatta, amely világosan tükrözi a valóságnak azt a részét, amellyel az adott terület közössége foglalkozik. A szakmai nyelvhasználat ezen keretek között a szóbeli és írásbeli kommunikáció jellegzetes megnyilvánulása. Ez a specifikus célú nyelvhasználat interdiszciplináris összefüggések többszintű kölcsönhatásaiban ragadható meg.

Banczerowsky (2003, 278. o.) megfogalmazásában a szaknyelv „olyan képződmény, amely az ugyanazon munkát végző emberekre jellemző, egy bizonyos közösségi jelleget kölcsönözve nekik." Kurtán és Banczerowsky definíciója hangsúlyozza a szaknyelv közösségi jellegét és az adott közösségre jellemző tevékenység azonosságát. Banczerowsky kiemeli a szaknyelv civilizációs fejlődésben betöltött szerepét: annál jelentősebb egy közösség által elért civilizációs fejlődés, minél gazdagabb és precízebb (specializáltabb) a szaknyelvi készlet,

---

[39] A szakmai beszélőközösség fogalma a nyelvközösség fogalmához képest értelmezhető. Míg a nyelvközösség az egymással egy adott nyelven kommunikálni képes emberek csoportját jelenti, a beszélőközösség – a nyelvközösségnek alárendelt fogalom – azoknak az embereknek a csoportjára vonatkozik, akik ugyanazt a nyelvet ugyanolyan nyelvi és kommunikációs normák szerint használják, és akiket a társadalmi kapcsolatrendszerek gyakorisága fog össze. A beszélőközösség tagjai a beszéd létrehozására és értelmezésére szolgáló szabályokra vonatkozó tudás szempontjából nem különböznek egymástól. (Kurtán 2003, 29. o.) A szakmai beszélőközösségek szakmai kultúrákat képviselnek, amelyekben a szakmai háttérismeretek játszanak meghatározó szerepet (Kurtán 2010). Rébék (2002, 2010) a diskurzus-közösség kifejezést használja és a szaknyelvhasználat társadalmi beágyazottságát hangsúlyozza. Kurtán (2003, 2010) és Rébék (2002, 2010) Swales (1990) kategóriáit idézik a diskurzus-közösség jellemzőinek leírásánál:

(1) a tagoknak közös kommunikációs céljaik vannak;

(2) a közösség tagjainak jól körülírható kommunikációs mechanizmusai vannak;

(3) a közösség egy vagy több műfajt ismer és használ a kommunikációs céljai elérése érdekében;

(4) a sajátos műfajok mellett specifikus lexikája is van;

(5) a diskurzus-közösség tagjai a konvencióknak megfelelő tartalom- és szövegkezelési tapasztalatokkal, ismeretekkel rendelkeznek.

amellyel rendelkezik. A civilizációs fejlődés folyamata egyre gyorsuló ütemben megy végbe, amely az emberi munka differenciálódásban, új specializációk és szakmák megjelenésében nyilvánul meg. Ennek következménye a szaknyelvek egyre gyorsabb fejlődése, gazdagodása, egyre specifikusabbá válása. Ugyanakkor a szaknyelv alapvető feltétele is a szakmai fejlődésnek, hiszen a szaktudás nem sajátítható el a megfelelő szaknyelv ismerete nélkül.

Az emberi tevékenységek növekvő specializációjának eredményeként differenciálódott nyelvhasználat felvetette a szaknyelvek osztályozásának szükségességét. Hoffmann (1984 idézi Kurtán 2003) a szaknyelvek horizontális és vertikális tagolását javasolja. A horizontális csoportosítás a különféle szakmai tevékenységekhez kötődik. A vertikális tagozódás szintjeinek meghatározására Hoffmann (1984) különböző kritériumokat alkalmaz: (1) az absztrakciós szint, (2) a megnyilvánuló nyelvi forma, (3) a nyelvhasználat környezete, vagyis az alkalmazás szférája, és (4) a kommunikációban résztvevők. Egy szaknyelven belül akár az összes réteg előfordulhat, de ez nem szükségszerű, valamint a kommunikáció során az egyes rétegek általában nem különülnek el élesen egymástól.

A szakmai nyelvhasználat megnyilvánulásai a szakszövegek. A szakszövegek nem csak a tartalom és szókincs tekintetében különböznek a köznyelvi szövegektől, hanem fontos szerepet játszik még a szöveg környezete, a nyelvhasználati színtér, a beszédhelyzet és a kommunikációs szituáció valamennyi eleme. A szakszövegek a szakmaiság és a gondolkodásmód kapcsolatát sajátosan mutatják be. A szakszöveg kommunikatív jelenség, ezért a valóságnak megfelelő környezetben kell vizsgálni. Kurtán (2003, 81. o.) a szakszövegek szerepét a következőképpen határozza meg: „a szakmai nyelvhasználat különböző interakcióinak szövegei megjelenítésükkel követelményeket állítanak befogadóik elé az interpretációhoz, és a befogadók különféle tevékenységeket végeznek a megfelelő interpretáció érdekében. Ezen folyamatok ismeretében válik lehetővé, hogy az oktatáshoz vagy a vizsgáztatáshoz a szövegek impulzusainak és a szövegbefogadók tevékenységeinek jól megfelelő feladatokat tervezhessünk, és azokat különféle szempontok szerint szintezhessük.”

Banczerowsky (2003) szerint a szakszöveg a szakmai kommunikációs rendszer alapvető eleme, amelynek három fő funkciója van: (1) a tudás

felhalmozása, (2) átadása és (3) a tudástökéletesítés funkciója. Banczerowsky (2003, 449. o.) megállapítja, hogy „a szakszöveget, mint szakinformáció rögzítésének és átadásának a formáját bizonyos szerkezeti tömörség jellemzi, amelynek koherenciáját a konnektorok funkciójában szereplő megfelelő grammatikai és lexikális nyelvi eszközök biztosítják. A szakszöveg szerkezeti modulja, azaz a tartalom kifejezésének a formája tükrözi a szakmai közlés belső logikáját."

A szakmai nyelvhasználat jellemzőinek feltárására a regiszterelemzés módszerét alkalmazzák, melynek során „azt vizsgálják, hogy a szakember – társadalmi státusának és különböző szerepeinek összefüggésében – egy adott beszédhelyzetben hogyan viselkedik, milyen tevékenységeket végez, és a kommunikációs interakciók során célja megvalósításához milyen, a beszédszándékoknak megfelelő nyelvi eszközöket választ ki, s azokat hogyan használja" (Kurtán 2010, 14. o.).

3.4.2. A szaknyelvi kompetencia mérése és értékelése

A szaknyelvi vizsgák a specifikus céllal történő nyelvi tesztelés[40] csoportjába tartoznak, mely a nyelvvizsgáztatás azon ágát jelenti, ahol a vizsga tartalmát és módszereit specifikus nyelvhasználati szituációk elemzése alapján határozzák meg. A szaknyelvi vizsga ugyanakkor nem választható el élesen az általános nyelvvizsgától, mivel a szaknyelvtudásnak feltétele az általános nyelv ismerete. A szaknyelvi vizsga a kommunikatív nyelvi tesztelés speciális esete, ahol az egyes szakmákra jellemző kommunikatív célok és feladatok által meghatározott nyelvhasználatot mérik és értékelik. A szaknyelvi vizsgák a szintező típusú prognosztikus tesztek csoportjába tartoznak és a nyelvhasználatot egy pontosan körülírt szakterületen belül vizsgálják.

Magyarországon a jelenleg hatályos 137/2008 (V. 16.) Kormányrendelet az akkreditálható nyelvvizsgák két fajtáját különbözteti meg: általános nyelvi és szaknyelvi vizsgákat. A NYAT a szaknyelvi vizsgát így határozza meg: „olyan egy- vagy kétnyelvű nyelvvizsga, amely minden idegen nyelvi készséget szakterülethez

[40] Testing Language for Specific Purposes (LSP) vagy English for Specific Purposes (ESP).

kötötten, szakmai tevékenységhez kapcsolódó feladatokkal mér. Fókuszában annak vizsgálata áll, hogy a vizsgázók milyen mértékben képesek egy adott nyelv hétköznapitól eltérő, sajátos cél(ok)ból, sajátos helyzet(ek)ben, sajátos feladat(ok) megoldásának érdekében, az adott szakterületre jellemző (szakmai) háttérismeretek birtokában, írott és íratlan nyelvi és társadalmi szabályok, normák és konvenciók szerint történő használatára."[41] A szaknyelvi vizsga tartalma és módszerei azokat a jellemzőket tükrözik, amelyek megfelelnek a szakemberek specifikus kommunikációs szituációkban végzett tevékenységeinek és feladatainak (Kurtán 2003).

A szaknyelvi tesztelést több kritika is érte (Douglas 2000). Az egyik nézet szerint a szaknyelvi vizsgák valójában általános nyelvvizsgák szakszókinccsel kibővítve, tehát ha valaki megfelelően tudja a nyelvet, szaknyelvi kompetenciája magától kialakul. Ez annyiban állja meg a helyét, hogy a szaknyelv használatának képessége valóban az általános nyelv használatának képességén alapul, általános nyelvi alapok nélkül lehetetlen szaknyelvet tanulni. Ugyanakkor az általános nyelvhasználati képesség megléte nem jár együtt automatikusan a szaknyelv használatának képességével (Rébék 2002).

A másik, szaknyelvi vizsgákkal szemben megfogalmazott kritika az, hogy megbízhatatlanok és érvénytelenek, mert a szakmával kapcsolatos tárgyi tudás torzítja a nyelvtudás mérésének eredményét. Ez a kritika azért nem állja meg a helyét, mert a szaknyelvi vizsga lényegi eleme a szakmai tudás és a nyelvtudás interakciója, amely előhívja a szakmai nyelvhasználatot. G. Havril (2006) megjegyzi, hogy a szaknyelvi kompetencia tesztelése azért is fontos, mert a szakemberek nemzetközi mobilitásának következtében komoly társadalmi igény mutatkozik a szaknyelvhasználat képességét igazoló szaknyelvi vizsgák iránt.

A szaknyelvi képesség tesztelésének legelfogadottabb elmélete Douglas (2000) szaknyelvi képesség modellje (7. táblázat). A szaknyelvi képességet leíró modell az általános idegen nyelvi kompetencia modellekre épít. A nyelvtudás, a szakmai háttértudás és a kommunikációs helyzet között a stratégiai kompetencia teremt kapcsolatot. A szaknyelvi vizsgák esetében a szakmai háttérismeret segíti elő

[41] www.nyak.hu/doc/alapfogalmak.asp (letöltés: 2014. november 25.)

az adott kommunikációs helyzetben az információ értelmezését és a megfelelő reakció megtervezését és kivitelezését.

Nyelvtudás Nyelvtani ismeretek: - szókincs, morfológia és szintaxis, fonológia Szövegalkotói ismeretek: - kohéziós eszközök, retorikai és társalgási mechanizmusok Funkcionális ismeretek: - fogalomalkotási, manipulatív, heurisztikus és képzelőerő funkciók Szociolingvisztikai ismeretek: - dialektusok / nyelvváltozatok, regiszterek, idiomatikus kifejezések, kulturális vonatkozások ismerete
Stratégiai kompetencia Értékelés - A kommunikatív helyzet vagy tesztfeladat értékelése a megfelelő tématerület *(discourse domain)* alkalmazása, a válasz helyességének és megfelelőségének értékelése Célmeghatározás - Annak eldöntése, hogy reagáljon-e egy kommunikációs helyzetre, és amennyiben igen, hogyan Tervezés - Annak eldöntése, hogy a nyelvtudásnak és a háttértudásnak mely elemeire van szükség a kitűzött cél elérése érdekében Kivitelezés - A nyelvismeret megfelelő elemeinek előhívása és szervezése a terv megvalósítása érdekében
Háttérismeret Tématerületek *(discourse domains)* - Múltbeli tapasztalaton alapuló referenciakeretek, amelyeket a bejövő információ értelmezése és a várható információ kiszámítása érdekében alkalmazunk

7. táblázat A szaknyelvi képesség összetevői (Douglas 2000, 35. o.)
Fordította: a szerző

Douglas (2000) a szaknyelvi tesztelés két lényeges aspektusát emeli ki: ezek a feladat autentikussága, valamint a nyelvismeret és a szakmai háttértudás kölcsönhatása. Az autentikus vizsgafeladat tartalmazza a vizsgázó számára fontos célnyelvhasználati szituációk jellegzetességeit. Ezáltal növelhető a valószínűsége annak, hogy a vizsgázó a tesztfeladatot a valós célnyelvi szituációhoz hasonló

módon hajtsa végre. A nyelvismeret és a tartalmi vagy szakmai háttértudás interakciója a szaknyelvi vizsga lényegi meghatározója, mivel a szakmai háttértudás szerves részét képezi a szaknyelvi kompetencia fogalmának. Az autentikus vizsgafeladatok a szakma specifikus célszituációk megjelenítése által válnak érvényessé.

A szaknyelvi teszt tartalmát és módszereit a specifikus célnyelvhasználati helyzetek elemzése nyomán alakítják ki, olyan elvek mentén, hogy a tesztfeladatok és tartalmuk autentikus módon reprezentálják a célszituáció feladatait. A szükségletelemzés leggyakrabban alkalmazott módszerei a kérdőív, az interjú, a megfigyelés és a konzultáció. A szükségletelemzéssel képet kaphatunk a szakmára jellemző

- nyelvhasználati helyzetekről;
- célokról, amelyek elérése érdekében a nyelvre szükség van;
- kommunikáció módjáról (írásbeli, szóbeli, illetve hivatalos vagy közvetlen nyelvhasználat);
- sikeres kommunikációhoz szükséges szintekről. (Richards, Platt és Weber 1985 idézi Kurtán 2001, 70. o.)

A szaknyelvi vizsgák esetében nagy hangsúlyt kap a prediktív validitás,[42] amely kizárólag a vizsga kialakítását megelőző szükségletelemzéssel szerzett ismeretek birtokában biztosítható. A nyelvtudás és a szakmai háttérismeretek interakciójának kérdése már a vizsga konstruktumának meghatározásánál alapvető tényező. A vizsgafejlesztési folyamat elején meg kell határozni az ideális egyensúlyt a nyelvi kompetencia és a szakmai háttértudás között. Douglas (2000) szerint a szaknyelvi vizsgák konstruktumának meghatározásánál négy szempontot kell mérlegelni a tesztfejlesztőknek: (1) a nyelvtudás összetevőinek részletezését, (2) a stratégiai kompetencia bevonásának kérdését, (3) a négy nyelvi alapkészség

[42] A prediktív validitás azt jelenti, hogy a teszt eredményei alapján hozott döntés megalapozott a vizsgázó jövőbeni teljesítményét illetően, más szóval a nyelvvizsga eredménye előrejelzi azt, hogy a jelölt képes-e jövőbeli feladatai idegen nyelven való ellátására.

kezelését, valamint (4) a nyelvtudás és a szakmai háttértudás szétválasztásának kérdését.

Az, hogy mennyire részletesen kell a nyelvtudás komponenseit meghatározni a vizsgaleírásban, a teszt céljától függ: vannak olyan helyzetek, amikor szükséges a nyelvtudás komponenseinek elkülönített mérése és értékelése az eredmények értelmezéséhez és vannak olyan helyzetek, amikor elég egy általánosabb nyelvtudás-meghatározás.

A stratégiai kompetencia képezi a kapcsolatot a kommunikáció kontextusa és a nyelvtudás között és minden kommunikációs helyzetben jelen van. Ugyanakkor nem minden teszt célja teszi szükségessé a stratégiai kompetencia mérését. Ha a teszteredményeket használó döntéshozók csak azt akarják tudni, hogy például a légiforgalom-irányítók megfelelő nyelvi készségekkel rendelkeznek-e ahhoz, hogy elvégezzék a munkájukat, akkor a mérendő konstruktum meghatározásába a nyelvtudás komponenseit foglalják bele és a stratégiai kompetenciát a teljesítmény implicit részének tekintik.

A négy nyelvi alapkészséggel kapcsolatban Douglas hangsúlyozza, hogy azok sokkal inkább eszközök, amelyeken keresztül a szaknyelvi képesség konkrét nyelvhasználati szituációkban megnyilvánul, mint a szaknyelvi képesség elemei. Douglas a szaknyelvi képesség és a szaknyelvi helyzetekben előforduló nyelvhasználati feladatok interakciójának fontosságát emeli ki, mivel ez határozza meg, hogy mely nyelvi készségeken keresztül teszteljük a szaknyelvhasználati kompetenciát.

A negyedik aspektus a szaknyelvi vizsgák konstruktumának definiálásánál a szakmai háttérismeretek szerepének meghatározása, amely szintén az adott teszt céljától függ. Az olyan tesztelési helyzetekben, amikor alapvető elvárás, hogy minden vizsgázó magas szintű szakértelemmel rendelkezzen az adott szakterületen, vagy amikor maga a szaktudás értékelése is a vizsga részét képezi,[43] nincs szükség a nyelvtudás és a szaktudás szétválasztására. Vannak olyan helyzetek azonban, amikor az adott szakterületen való magas szintű jártasság nem tekinthető adottnak,

[43] Ilyen vizsga például az első valódi szaknyelvi vizsgaként számon tartott, 1975-ben bevezetett *TRAB (Temporary Registration Assessmnet Board),* amelyet a Brit Orvosi Tanács szervezett az Angliában praktizálni kívánó nem angol anyanyelvű orvosok részére. A *TRAB* mind az orvosi szakismereteket, mind az angol nyelven való kommunikálás képességét tesztelte.

például a szakmai képzés folyamatában még résztvevők szaknyelvi vizsgája esetében. Ilyenkor célszerű olyan szaknyelvi tesztet fejleszteni, amelyek esetében az eredmények értelmezésénél elkülöníthető a nyelvtudás és a szakmai háttérismeretek fejlettségének szintje, és amennyiben az utóbbiban hiányosságok mutatkoznak, megfelelő szakmai képzéssel pótolni lehet az elmaradást.

3.4.3. A NATO STANAG 6001 szaknyelvi vizsga

A NATO STANAG 6001 készségszintek megnevezései a különböző szakmai feladatok angol nyelven történő ellátásának képességét tükrözik. Ugyanakkor az eredeti NATO STANAG 6001 szabvány nem írja elő, hogy az egyes tagországok által kidolgozott nemzeti vizsgarendszer szaknyelvi vagy általános vizsgarendszer legyen-e. Vannak olyan országok, ahol általános nyelvvizsga, vannak olyanok, ahol rendelkezik a vizsga némi „katonai színezettel", és van, ahol a vizsgán használt szövegek kimondottan katonai forrásokból származnak és a feladatok katonai helyzeteket modelleznek (Green és Wall 2005, 95. o.). A Magyarországon szaknyelvi vizsgarendszerként akkreditált NATO STANAG 6001 vizsgafeladatainak 60%-a szakmai nyelvi feladat, amelyek az értékelésnél súlyozottan számítanak.

A magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer az akkreditációs beadvány értelmében a Magyar Honvédség sajátos igényeinek kíván eleget tenni. Ennek érdekében a nyelvvizsgarendszer kidolgozását szükségletelemzés előzte meg, amely során NATO és egyéb beosztásokban szolgáló szakemberek bevonásával felmérték a célpopuláció nyelvhasználati igényeit.[44] Ezek között szerepel

- együttműködés más nemzetek katonáival katonai feladatok közös értelmezése, végrehajtása során;

---

[44] Az igényfelmérés során

(1) tanulmányozták a NATO SHAPE (Supreme Headquarters Allied Power Europe, Szövetséges Erők Európai Főparancsnoksága) új tagállamoknak kiadott munkaköri leírásait,

(2) interjúkat készítettek NATO-szervekben dolgozó tisztekkel és a békeműveletekben résztvevőkkel,

(3) kapcsolatba léptek a brüsszeli magyar munkacsoporttal, ahol tanulmányt készítettek a magyar tisztek nyelvi igényeiről. (NATO STANAG 6001 akkreditációs beadványa, 10-11. o.)

- katonai jellegű okmányok kitöltése, közlések továbbítása;
- dokumentumok megértése és létrehozása;
- közlések, parancsok, utasítások, tájékoztatók, intézkedések megértése és létrehozása.

A vizsga célja annak megállapítása, hogy képes-e a vizsgázó az angol nyelvet célnyelvi szituációban (mind katonai, mind civil kontextusban) használni. Mivel NATO környezetben a különböző beosztásokhoz előírásként szerepel adott szintű SLP megléte, a vizsgaspecifikáció mindhárom szint leírásánál körülhatárolja azt a célnyelvi szituációt, amelyben a vizsgázónak várhatóan használnia kell az angol nyelvet. A specifikáció tartalmazza azoknak a legfontosabb tevékenységi köröknek és a hozzájuk tartozó feladatoknak a leírását, amely helyzetekben a vizsgázónak idegen nyelven meg kell nyilvánulnia.[45]

A katonai megnyilatkozások – a többi szaknyelvhez hasonlóan – erősen formalizált, precíz, csak az adott szakmai beszélőközösségre jellemző nyelvhasználatot igényelnek. Ezért lényeges, hogy a szaknyelvet ne csupán a nyelvi kód, hanem a kontextus szintjén is mérje és értékelje a vizsga. Más szóval, a vizsgafeladatnak tartalmaznia kell a vizsgázó számára releváns célnyelvhasználati szituáció aspektusait, ezáltal valószínűsíthető, hogy a vizsgázó a tesztfeladatot a

---

[45] „A STANAG 1 szint elsősorban a tiszthelyettesek számára előírt nyelvi szint. A tiszthelyettesek az angol nyelvet elsősorban hadgyakorlatokon és békefenntartó műveletekben való részvétel során használják. […] Olyan nyelvtudásra van szükségük, mely biztosítja a tipikus hétköznapi és szakmai helyzetekben való kommunikációt. A katonai élettel kapcsolatos egyszerű szavak, információk (dátum, számadatok stb.), kifejezések, szövegek megértése fontos számukra."(NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa, 278. o.)

„A STANAG 2 szint olyan tisztek és tiszthelyettesek számára előírt nyelvi szint, akik az angol nyelvet bizonyos szakmai feladatok ellátására alkalmazzák. […] A nyelvet főleg nemzetközi hadgyakorlatokon, békefenntartó műveletekben, NATO parancsnokságokon való munkájuk során használják. Feladataik hatékony végrehajtásához olyan nyelvtudásra van szükségük, mely lehetővé teszi számukra szakmai szövegek megértését, azokból speciális információ kiszűrését, fontos számukra a fegyvernemükben használatos berendezésekkel, felszereléssel kapcsolatos terminológia ismerete, lényeges, hogy nemzetközi találkozókon, tárgyalásokon, közös hadgyakorlatokon kommunikálni tudjanak […] Feladatuk lehet egyszerű magánjellegű és szakmai levelek, jelentések, ügyiratok létrehozása is." (287. o.)

„A STANAG 3 szint olyan tisztek számára előírt nyelvi szint, akik NATO parancsnokságokon, nemzetközi törzsekben dolgoznak, kapcsolatot tartanak a szövetséges erőkkel, rendszeresen nemzetközi konferenciákon, tárgyalásokon vesznek részt, NATO munkacsoportokban tevékenykednek. Rendszeresen tárgyalnak, felszólalnak, beszédet tartanak, képviselik az ország álláspontját angol nyelven. Feladataik hatékony végrehajtásához olyan nyelvtudásra van szükségük, mely mind szakmai, mind általános nyelvi témakörökben magabiztos és hatékony kommunikációt tesz számukra lehetővé. (296. o.)

célnyelvi szituációhoz hasonlóan hajtja végre. E szakmaspecifikus célszituációk megjelenítése alapján jósolhatja meg a szintező nyelvvizsga a várható valós helyzetekben való helytállás sikerességét. Ez képezi a szaknyelvi vizsga érvényességének alapját. A magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer minden feladatleírásánál szerepel az a célnyelvhasználati szakmai feladat(rész), amely felhasználásával autentikus helyzetet kíván teremteni a vizsga.

A nyelvtudás és a szakmai háttérismeretek interakciójának intenzitása a nyelvi szintek emelkedésével nő: minél magasabb szinten kívánja a jelölt szaknyelvhasználati kompetenciáját bizonyítani, annál nagyobb mértékben kell szakmai ismereteit aktivizálnia, azaz annál fontosabb szerep jut a nyelvtudás mellett a szakmai tartalmaknak is. Megállapításomat a beszédkészség vizsga három szintjének egy-egy feladatával illusztrálom. A szóbeli vizsga egyik katonai feladata mindhárom szinten az úgynevezett szakmai beszélgetés, a másik feladat szintenként eltérő: STANAG 1 szinten katonai élettel kapcsolatos kép leírása, STANAG 2 szinten aktuális katonapolitikai esemény megvitatása, STANAG 3 szinten pedig valamilyen szakmai téma megvitatása a vizsgafeladat. STANAG 1 szinten a szükséges szakszókincs és általános alapfokú nyelvtudás birtokában viszonylag kevés szakmai háttértudással is eleget lehet tenni a feladat követelményeinek. STANAG 2 szinten az aktuális katonapolitikai esemény megvitatásához bizonyos fokú tartalmi tájékozottság szükséges ahhoz, hogy a vizsgázó vázolni tudjon egy aktuális katonapolitikai helyzetet vagy eseményt. STANAG 3 szinten a vizsgázó jelölt egy 4-5 soros katonai vagy katonapolitikai hír elolvasása után foglalja össze annak lényegét, formálja meg véleményét a felvetett témával kapcsolatban és védi meg álláspontját. Ez a feladat a nyelvi teljesítmény mellett szakmai tájékozottságot, meglévő háttérismereteket követel. A produktív készségek esetében tehát a szakmai ismeretek aktivizálhatóságának mértéke megmutatkozik a szaknyelvhasználat hatékonyságában.

Ugyanakkor a vizsgafeladatok tartalmának meghatározásánál mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a modern hadseregek szakmai differenciáltsága ma már olyan mértékű, hogy a szűk értelemben vett szakmaspecifikus kérdések ismeretének megkövetelése irreális célkitűzés lenne. Ebből következően, a hátrányos helyzet elkerülése érdekében a „megoldandó feladatok nem terjedhetnek túl a célcsoport tagjaitól elvárható általános szakmai ismereteken. E témakörök viszonylag pontosan

körülhatárolhatók."[46] Mivel a vizsgarendszer változatos célpopuláció igényeit szolgálja, akik között különböző fegyvernemek, szakcsapatok képviselői, köztisztviselők, közalkalmazottak és a honvédtisztképzésben részt vevő hallgatók is vannak, a vizsgafeladatok sikeres megoldása általános katonai és katonapolitikai ismeretek és a megfelelő szintű nyelvtudás birtokában lehetséges. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer a szakmai nyelvhasználatot teszteli és nem a szakmai ismereteket.

A vizsgaleírás a kommunikatív kompetencia modellt a szakmai nyelvhasználatra is vonatkoztatja és mind az öt komponensét részleteiben tárgyalja. A nyelvi kompetencia képezi az idegen nyelv használatának az alapját, tartalmazza az ismeretek kognitív megszervezettségét. A szakmai nyelvhasználat szempontjából különös jelentősege van a szociolingvisztikai kompetenciának, mivel „a jól körülírható szakmai szituációkhoz sokszor szigorúan körülhatárolt nyelvi etikett járul. Ezek hiányos ismerete erősen korlátozhatja a szakmai kommunikáció eredményességét."[47] A szociokulturális kompetencia a multikulturális környezetben való hatékony munkavégzést segíti elő. A diskurzus kompetencia a katonai szaknyelv műfajainak szigorú szabályai miatt elengedhetetlen, „hiányos ismerete a közlést félreérthetővé, az intézményektől idegenné teszi."[48] A stratégiai kompetencia teszi lehetővé a fenti négy kompetencia kommunikációs helyzetben való megvalósulását és a szakmai háttértudás adekvát alkalmazását.

3.5. A MAGYARORSZÁGI NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER FELADATAI

3.5.1. A vizsgafeladatok jellemzői

A NATO STANAG 6001 a kommunikatív nyelvi tesztekre jellemző módon egynyelvű nyelvvizsga és a négy alapkészséget egymástól elkülönítve, külön részvizsgán méri. Minden részvizsga több feladaton keresztül teszteli a jelölt nyelvi

[46] NATO STANAG 6001 akkreditációs beadvány, 95. o.

[47] NATO STANAG 6001 akkreditációs beadvány, 16. o.

[48] NATO STANAG 6001 akkreditációs beadvány, 17. o.

készségszintjét, az adott alapkészséget alkotó mikro-készségek és stratégiák fejlettségének mértékét.

A pontozás módját tekintve, a vizsgafeladatok között objektív és szubjektív elbírálású teszttechnikák is megtalálhatók. A receptív készségeket mérő részvizsgák főként objektív elbírálású feladatokból állnak. A beszédértés vizsga STANAG 1 szinten három, STANAG 2 és STANAG 3 szinten két feladattal méri a készséget. STANAG 1 szinten az első két feladat izolált mondatokat tartalmaz, mindkettőhöz feleletválasztós teszt tartozik, az első feladat az általános- a második a szakmai nyelvhasználatot teszteli. A harmadik feladat egy 10-12 mondatból álló katonai élettel kapcsolatos szöveg, amelyből a vizsgázónak öt információrészlet kiszűrése a feladata. STANAG 2 és STANAG 3 szinten két összefüggő szöveget hallgat meg a vizsgázó, amelyek közül az egyik általános, a másik szakmai szöveg. Az általános szöveghez feleletválasztós teszt tartozik, a szakmai szöveghez pedig meghatározott információk lejegyzése. Az írott szöveg értését mérő vizsga mindhárom szinten négy feladatból áll, amelyek közül kettő általános és kettő szakmai témájú szöveghez kapcsolódik. A teszttechnikák között szerepel szókihagyásos feleletválasztós teszt, kérdések megválaszolása, állítások kiegészítése, szöveg-kiegészítés, valamint információ kikeresése. A STANAG 2 és 3 szinten az írott szöveg értését mérő részvizsga értékelését számítógép végzi, mivel a teljes mértékben objektív technikákat alkalmazó feladatoknál nincs szükség a javítók értékítéletére. STANAG 1 szinten az írott szöveg értése, valamint mindhárom szinten a beszédértés részvizsga tartalmaz olyan feladatokat, ahol rövid válaszokat kell beírni vagy állításokat kell kiegészíteni. Ezeknél a feladatoknál, bár javításukat javító tanárok végzik, csak minimális mértékben van szükség értékítéletre, mivel a javítókulcs pontosan meghatározza, hogy mely válaszok fogadhatók el.

A produktív készségeket mérő részvizsgák szubjektív elbírálású feladatokból állnak. A beszédkészséget mérő vizsgán, mindhárom szinten szerepel általános társalgás (STANAG 3 szinten véleménykifejtés), szakmai beszélgetés, STANAG 1 és 2 szinten szituáció, valamint katonai élettel kapcsolatos kép leírása (STANAG 1 szint), aktuális katonapolitikai esemény megvitatása (STANAG 2 szint) és szakmai téma megvitatása (STANAG 3 szint). Az íráskészséget mérő vizsga mindhárom szinten két fogalmazás: egy általános témájú és egy szakmai témájú levél (STANAG 1 szint) vagy ügyirat (STANAG 2 és 3 szint) megírásából

áll. Mindkét készség esetében kritériumskálák állnak a javítók rendelkezésére, amelyek alapján pontszámokkal értékelik a jelölt teljesítményét. Az értékelés előíró jellegű, a hibákat funkciójuk szerint kell megítélni, a megadott kritériumoktól nem térhetnek el a javítók. A javítás egységesítése és a javítói szubjektivitás szerepének csökkentése érdekében minden vizsgateljesítményt két (STANAG 3 beszédkészséget mérő vizsga esetében három) vizsgáztató vagy javító értékel. Emellett az írásbeli dolgozatok kijavítása előtt az NKE Nyelvvizsgaközpont standardizációs értekezletet szervez, amelynek célja az adott vizsgaidőszak konkrét feladatain keresztül egységesíteni a javítók értékítéletét.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer a produktív készségeket közvetlenül, tehát beszéd- és íráscselekvésen keresztül teszteli. A receptív készségek mérése közvetett módon történik, írásban megoldandó feladatokon keresztül következtetnek a hallott vagy olvasott szöveg megértettségének mértékére. A vizsgarendszer az integráló tesztelés módszereit alkalmazza a receptív készségek mérésénél is, vagyis egy item megoldásához a nyelv több elemének kombinálása szükséges.

3.5.2. A vizsgafeladatok kidolgozása

Annak érdekében, hogy a vizsgafeladatok megfelelően működjenek, azaz megbízhatóan – vizsgaidőszakról vizsgaidőszakra egységesen – mérjék a jelöltek nyelvtudását, elengedhetetlen a feladat kidolgozás folyamatának standardizálása. A standard kritériumait a vizsgaspecifikáció tartalmazza, ezért a feladatok kidolgozásánál elsődleges szempont, hogy a vizsgára szánt feladat minden tekintetben megfeleljen a specifikációban foglaltaknak: formai követelmények, terjedelem, témakör, mondat- és nyelvtani szerkezetek nehézsége, szókincs mélysége, diszkrimináció mentesség.

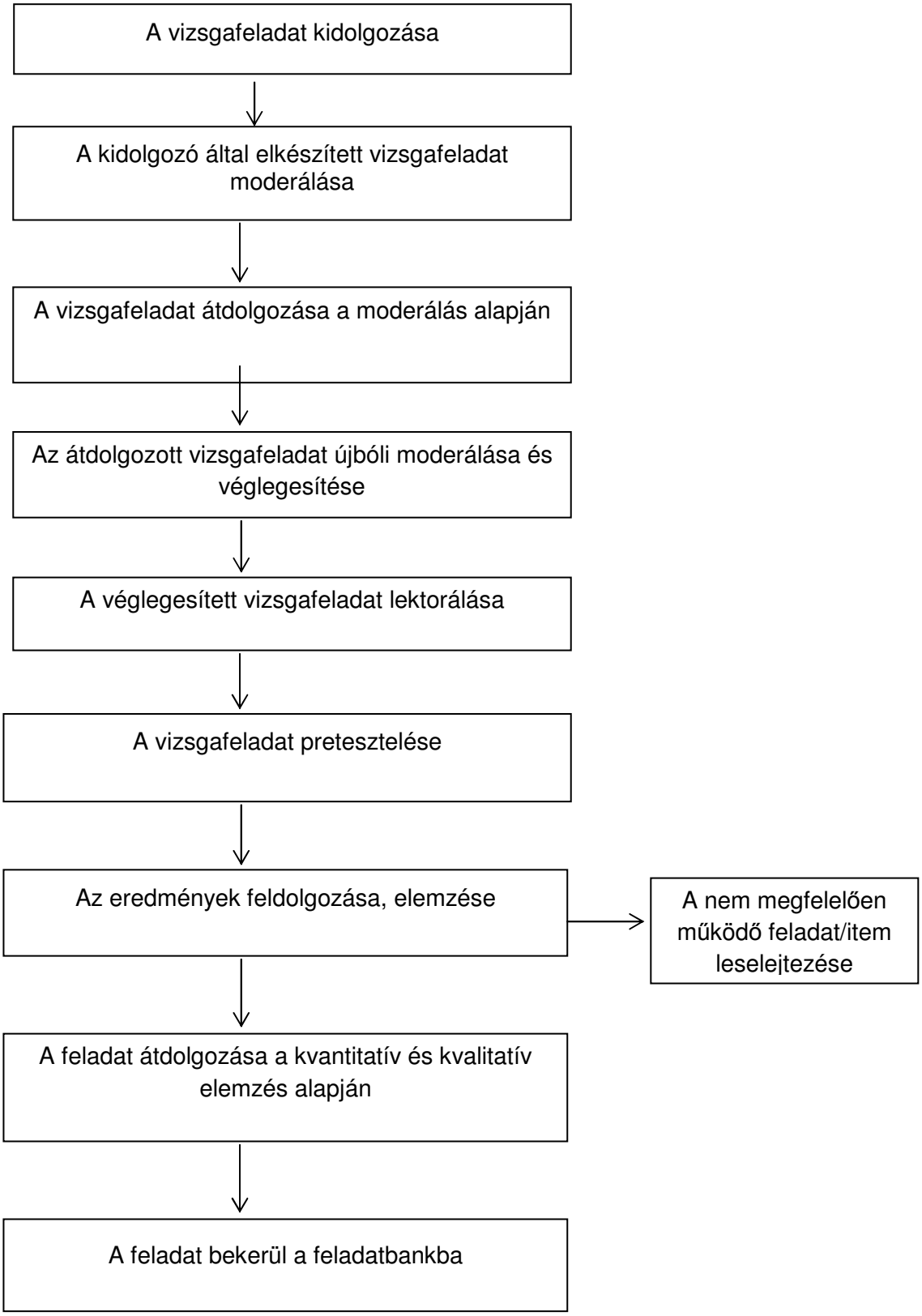
A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer feladatai autentikus szövegeken alapulnak. Vadász (2011) a következőképpen foglalja össze a vizsgafeladatok alapjául szolgáló szövegek kiválasztásának és a feladatok kidolgozásának szempontjait:

- A vizsgáztatás csak autentikus anyagok alapján történik, ugyanakkor szükség lehet a szövegek változtatására, hogy megfeleljenek a

specifikációban foglaltaknak (szöveg rövidítése, nyomdai hibák kijavítása, bizonyos szokatlan rövidítések vagy egyéb ritkán használt kifejezések behelyettesítése).

- A szövegek nehézségének megállapításánál figyelembe kell venni az adott szintnek megfelelő lexikai és nyelvtani minimumot.
- Az éles vizsgára kerülő szövegek nem kapcsolódhatnak aktuális, közismert eseményekhez.
- A szöveg – lehetőség szerint – legyen teljes, kerek, logikusan szerkesztett egész. A téma kiválasztásakor figyelembe kell venni a vizsgaszintet, valamint a szöveg ne tartalmazzon szokatlan rövidítéseket, vagy nagyon specifikus szakmai kifejezéseket.
- A témaválasztásnál az egyik legfontosabb irányelv a nagyon lehangoló vagy diszkriminatív témák mellőzése.
- A vizsgafeladatok fejlesztésénél alapvető szempont, hogy kerüljük a szöveg elolvasása vagy meghallgatása nélkül is megválaszolható kérdéseket.
- Figyelni kell arra is, hogy minden kérdésre csak egyetlen helyes válasz legyen, a kérdések megfogalmazása egyértelmű legyen, és a nyelvtudást mérjék, ne a tárgyi tudást.

Az NKE Nyelvvizsgaközpont belső működési rendje az alábbi folyamatábrán (9. ábra) mutatja be a vizsgafeladatok kidolgozásának lépéseit a feladat első verziójának elkészülésétől az éles vizsgára adható változat feladatbankba kerüléséig.



9. ábra A vizsgafeladat kidolgozásának lépései (Forrás: NKE Nyelvvizsgaközpont belső működési rend, 2014, 3. o.)

Az új vizsgafeladat benyújtását követően egy moderáló bizottság moderálja[49] az adott feladatot, a feladat javítási útmutatójával együtt. Az észrevételeket az adott szintű vizsgáért felelős szakcsoport-referens megvitatja a feladatkészítővel, aki az észrevételek alapján átdolgozza a feladatot. Az átdolgozott feladat újra moderálásra kerül, majd a véglegesített feladatot anyanyelvi lektor lektorálja. Ezután a feladat pretesztelése,[50] valamint az eredmények kvalitatív és kvantitatív módszerekkel történő elemzése következik. A problémás feladatokat vagy itemeket egy moderáló bizottság módosítja vagy – szükség esetén – elveti. A megfelelőnek ítélt vizsgafeladatokat újra lektorálja anyanyelvi lektor, majd bekerülnek a feladatbankba.[51]

3.5.3. A vizsgaeredmények elemzése és értelmezése

A vizsgafeladatok működéséről az eredmények statisztikai elemzésével kaphatunk képet. Az NKE Nyelvvizsgaközpont számára a vizsgafeladatok statisztikai elemzését a LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer[52] statisztikai modulja készíti el. Mivel a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer viszonylag kis célpopulációval rendelkezik, előfordul, hogy egyes vizsgaidőszakokban a jelentkezők száma nem minden nyelvi szinten ad reprezentatív mintát, azaz 40-50 fő alatt van. Ekkor is készül statisztikai elemzés, az eredmények azonban csak jelzésértékűnek tekinthetők. Ilyenkor fokozott szerep jut a feladatok kvalitatív elemzésének, azaz a moderálásnak.

---

[49] Moderálás: a vizsgaközpont munkatársaiból álló szakbizottság megvitatja a feladatokat és végrehajtja a szükséges módosításokat. (www.nyak.hu/nyat/doc/ak2015)

[50] A pretesztelés a vizsgafeladatok kipróbálása egy a célpopulációhoz hasonló vizsgázói csoporton.

[51] NKE Nyelvvizsgaközpont belső működési rend, 2014, 4. o.

[52] A LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer a nyelvvizsgáztatás teljes ügyviteli folyamatát lefedi.

Objektív elbírálású vizsgafeladatok statisztikai elemzése

A LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer statisztikai modulja a klasszikus tesztelemzési módszereket[53] alkalmazza, amelyek alapvetően két szinten szolgáltatnak információt a vizsgafeladatokról: (1) a feladatsor egészének és (2) a feladatsort alkotó egyes itemek működéséről.

A feladatsor működését leíró statisztikai elemzés mutatja, hogy a minta (adott vizsgázók csoportja) hogyan teljesített a vizsgán: százalékban megadja, hogy milyen arányú volt a megfelelés, mutatja a középértékeket,[54] a szóródási mutatókat,[55] valamint a feladatsor megbízhatóságát. A 8. táblázat egy STANAG 3 szintű írott szöveg értését mérő feladatsor leíró statisztikáját mutatja. Látható, hogy a minta nagysága 28 fő, amely nem tekinthető reprezentatívnak. A feladatsor négy feladatból, összesen 25 itemből áll: az első feladaton 7, a másodikon 5, a harmadikon 8, a negyediken 5 a maximálisan elérhető pontszám. A táblázat tartalmazza a középértékeket és a szóródási mutatókat a feladatsorra és az egyes feladatokra lebontva is.

---

[53] A klasszikus tesztelemzési módszerek olyan méréselmélet alapján kidolgozott statisztikai tesztelemző eljárások, amelyek feltételezéseket tartalmaznak a megfigyelt pontszámok és a pontszámokat befolyásoló tényezők viszonyáról, amelyekre általában mint hibára utalnak. Az ilyen módszerekkel kapott statisztikai adatok populációfüggőek. Ezzel szemben az item-válasz elmélet (IRT, item-response theory) a probabilisztikus matematikai modellek csoportjába tartozik, és az egyén teszten elért eredménye és tudásszintje között keres összefüggést. Arra az alapelvre épül, hogy a vizsgázó várható teljesítménye egyrészt az itemek nehézségi szintjének, másrészt a vizsgázó tudásszintjének függvénye. (www.oktatas.hu/nyelvvizsga/nyelvvizsgakozpontoknak/fogalomtar) (letöltés: 2015. március 4.)

A probabilisztikus tesztelemzési módszerek közé tartozó IRT előnye, hogy nem populációfüggő, azonban, mint ahogy Bárdos (2002) rámutat, még a legegyszerűbb, egyparaméteres IRT-modellel is legalább százas mintát kell vizsgálni, míg az igazán informatív (a találgatás mértékét is figyelembe vevő) háromparaméteres modell esetében a vizsgált minta legalább ezer fő kell, hogy legyen.

[54] A középértékeknek vagy centrális tendenciáknak három típusát szokás elkülöníteni:

- Az átlag a minta elemeinek összege osztva a minta elemszámával, azaz adott feladatsoron a vizsgázók összes pontszáma osztva a vizsgázók számával.
- A medián kettéosztja az adathalmazt, azaz az adathalmaz azon értéke, amelynél ugyannyi nagyobb, mint kisebb érték található.
- A módusz az adathalmaz leggyakoribb eleme, vagyis az a pontszám, amelyet a legtöbb vizsgázó elért.

[55] Az átlagtól való átlagos eltérés és a szóródás terjedelme (tartománya), amely a minta legkisebb és legnagyobb értékének különbsége.

A feladatsor működése

	1.	2.	3.	4.	összpont
vizsgázók száma (N)	28	28	28	28	28
max. elérhető pont	7	5	8	5	25
megfelelési %	67.8	82.1	78.5	82.1	67.8
átlag	4.1	3.6	6	3.5	17.3
az átlag hibája	0.03	0.02	0.03	0.02	0.09
medián	4	4	6	4	18
módusz	6	5	8	5	23
az átlagtól való átlagos eltérés	1.81	1.46	1.85	1.47	5.04
variancia	3.28	2.15	3.44	2.18	25.44
tartomány	6	5	6	5	18
minimális elért pont	1	0	2	0	6
maximális elért pont	7	5	8	5	24
percentilis 25%	3	3	5	3	14
percentilis 50%	4	4	7	4	19
percentilis 75%	6	5	8	5	22
Cronbach's alpha					0.754

8. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor leíró statisztikája (részlet). (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

A megfelelés azt jelenti, hogy a vizsgázók hány százaléka ért el a feladatsoron, illetve az egyes feladatokon legalább 60 százalékot.[56] A feladatsor egészén 67,8 százalék volt a megfelelési arány. Láthatóan az első feladat volt a legnehezebb (a megfelelés 67,8 százalék), a második és a negyedik feladat a legkönnyebb a vizsgázók számára (megfelelés 82,1 százalék). A teljes feladatsoron maximálisan elérhető 25 pontból átlagosan 17,3 pontot értek el a vizsgázók, a medián 18 pont, a módusz 23 pont volt. Az átlagtól való 5,04 pontos átlagos eltérés és a 18 pontos tartomány, a vizsgázók által elért maximális (24) és minimális (6) pontszám különbsége azt mutatja, hogy a minta heterogén volt. A percentilis azt jelenti, hogy a minta hány százaléka ért el kevesebb pontot, mint az adott érték. A medián az 50 százalékos percentilisnek felel meg, a 25-ös percentilis az az érték, amelynél a megfigyelt értékek 25 százaléka alacsonyabb, 75 százaléka magasabb. Az adott feladatsoron elért 14 pont volt az az érték, amelynél a vizsgázók 25 százaléka alacsonyabb, 75 százaléka magasabb pontot ért el. A középértékek és a

[56] Adott részvizsga teljesítéséhez a vizsgázónak legalább az összes pontszám 60 százalékát (az adott feladatsoron 15 pontot) meg kell szereznie.

szóródási mutatók alapján látható, hogy az adott vizsgázói csoportban viszonylag nagy volt a magas pontszámot elérők aránya.

A 8. táblázat alsó sora az írott szöveg értését mérő feladatsor megbízhatóságát mutatja, azaz azt szemlélteti, hogy a feladatsor itemei milyen mértékben mérik ugyanazt a rejtett tulajdonságot (készséget). A megbízhatóságot a Cronbach-alfa[57] fejezi ki, amely 0 és 1 közötti értéket vehet fel. A NYAT statisztikai elvárásainak megfelelően 0,75 feletti Cronbach-alfa tekinthető elfogadhatónak. A 9. táblázat azt mutatja, hogyan változna a feladatsor működése, hogyan módosulnának a statisztikai mutatók abban az esetben, ha az adott feladatot eltávolítanánk a feladatsorból. Az alsó sorban feltüntetett értékek alapján kijelenthetjük, hogy mind a négy feladat hozzájárul a feladatsor megbízhatóságához, mivel bármelyik elhagyása csökkentené a feladatsor egészének 0,754-es Cronbach-alfa értékét. Látható továbbá, hogy ha például az első (legnehezebb) feladatot kihagynánk a feladatsorból, a megfelelési arány 67,8 százalékról 82,1 százalékra emelkedne, változnának a középértékek és az eloszlás is.

[57] A klasszikus tesztelmélet keretein belül a tesztek megbízhatóságának több lehetséges mutatója is létezik. A LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer statisztikai modulja a Cronbach által javasolt mutató szerint számolja a feladatsor megbízhatóságát.

A Cronbach-féle alfa nem egyszerű tesztfelezésen alapul, hanem egyenlő az összes lehetséges tesztfelezéskor kapott együtthatók számtani átlagával. A Cronbach-féle alfa az ideális esethez képest, amely tökéletesen adná meg a mérőeszköz pontosságát, alulról becsüli a megbízhatóságot. (http://pszicho.unideb.hu/statistikav1.0) (letöltés: 2015. március 4.)

	feladatsor megbízhatóságának változása			
	1.	2.	3.	4.
vizsgázók száma (N)	28	28	28	28
max. elérhető pont	18	20	17	20
megfelelési %	82.1	67.8	75	64.2
átlag	13.2	13.7	11.3	13.8
az átlag hibája	0.07	0.07	0.07	0.07
medián	14	15	12	14
módusz	11	17	12	17
az átlagtól való átlagos eltérés	3.72	4.11	3.89	3.99
variancia	13.84	16.95	15.2	15.93
tartomány	14	15	13	15
minimális elért pont	4	4	3	5
maximális elért pont	18	19	16	20
percentilis 25%	11	11	10	11
percentilis 50%	15	15	13	15
percentilis 75%	16	17	14	17
Cronbach's alpha	0.658	0.712	0.749	0.665

9. táblázat A feladatsor megbízhatóságának változása (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

A statisztikai elemzés második része, az itemanalízis, feladatokra bontva vizsgálja az itemek működését. Az itemanalízis célja, hogy minden egyes itemet megvizsgálva megállapítsa, hogy az mennyiben járul hozzá a mérés pontosságához. A hibás, azaz nem megfelelően működő itemeket módosítani kell, vagy szükség esetén el kell távolítani a feladatsorból. A klasszikus itemanalízis a nehézségi fok, a diszkriminációs index kiszámítását, valamint feleletválasztós tesztek esetében a disztraktor[58] analízist jelenti. A 10. táblázat a fenti STANAG 3 írott szöveg értését mérő feladatsor első feladatának nehézségi fokát és diszkriminációs indexét mutatja.

A nehézségi fok (sikerességi vagy jósági mutató, jele: p) százalékosan adja meg, hogy a vizsgázók közül hányan válaszolták meg helyesen az adott itemet. A példában a hét itemből álló feladat második iteme bizonyult a legkönnyebbnek (78 százalék találta el a helyes választ), a negyedik és ötödik item pedig a legnehezebbnek (39 százalék választotta a jó megoldást) a vizsgázók számára. Az itemek nehézsége abban az esetben elfogadható, ha a helyes válaszok aránya 30

[58] A disztraktorok a feleletválasztós tesztekben a helyes válasz mellett felsorolt válaszlehetőségek.

százalék és 70 százalék közé esik, amely követelmény az első és a második kivételével az összes itemnél teljesül. A hét item átlagos nehézsége 58 százalék, amely szintén a szintező vizsgák számára előírt tartományban van.

item	helyes válasz	p	q	D_1	D_2	D_3
1.	20	71 %	67%	33 %	57 %	100 %
2.	22	78 %	67%	33 %	68 %	100 %
3.	19	67 %	88%	0%	57 %	88%
4.	11	39 %	44%	33 %	21 %	77%
5.	11	39 %	66%	0%	26 %	66%
6.	17	60 %	77%	0%	52 %	77%
7.	15	53 %	100 %	0%	31 %	100 %
összesen	115	58 %	72%	14 %	44 %	86%

10. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor 1. feladatának statisztikai elemzése: az itemek nehézsége és a diszkriminációs index (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

A 10. táblázat „q” oszlopa mutatja a diszkriminációs indexet, amely azt fejezi ki, hogy az adott item mennyire képes elkülöníteni az erős és a gyenge vizsgázókat. Minél magasabb a diszkriminációs index, annál jobban működik az item, azaz annál megbízhatóbb a teszt. Ideális esetben a diszkriminációs index értéke egy egész (100 százalék), amely azt jelenti, hogy adott itemet az egész feladatsoron jól teljesítő vizsgázók mind jól oldották meg, a rosszul teljesítők közül pedig senki nem találta el a helyes választ. A diszkriminációs index elfogadható értéke legalább 30 százalék. Ha a diszkriminációs index negatív értéket vesz fel, vagyis a gyenge vizsgázók nagyobb arányban válaszoltak helyesen, mint az erősek, az adott itemet el kell távolítani a feladatsorból, mert valamilyen okból nem működik megfelelően. Az itemek diszkriminációjának általános kiszámítási módja, hogy a vizsgázókat a teljes teszten elért pontszám alapján három csoportra osztják, és a legerősebb csoport helyes válaszaiból kivonják a leggyengébb csoport helyes

válaszainak számát (a három csoport által eltalált helyes válaszok arányát a D1, D2 és D3 oszlopok mutatják) és a kettő különbsége adja a diszkriminációs indexet. Az item nehézségi foka és a diszkriminációs index bizonyos összefüggéseket mutat. A legmagasabb diszkriminációs index (egy egész) kizárólag a közepes nehézségű (nehézségi fok: 33 százalék és 66 százalék közötti) itemek esetében lehetséges (Alderson, Clapham és Wall 1995). A nagyon nehéz, vagy nagyon könnyű itemek diszkriminációs indexe nem lehet magas, hiszen, ha például egy itemre szinte minden vizsgázó eltalálta a választ, akkor szükségképpen a leggyengébbek közül is többen válaszoltak helyesen.

A 11. táblázat szintén tartalmazza a vizsgázók által adott helyes válaszok arányát, valamint a táblázat utolsó négy oszlopa mutatja az egyes disztraktorok működését. A jól működő itemeknél a vizsgázók a legnagyobb arányban a jó választ jelölik meg (30-70 százalék között), a rossz válaszok pedig nagyjából egyenlően oszlanak meg a három disztraktor között. Látható, hogy a második item C válaszát senki nem jelölte meg, ez egyrészt az item nehézségi foka (viszonylag könnyű volt a vizsgázók számára), másrészt az alacsony elemszám (28 fő) miatt lehetett. A disztraktorokat elemezve nagyobb problémát jelent az ötödik item, ahol szintén van egy népszerűtlen disztraktor (D válasz), valamint egy túl erős disztraktor (B válasz), amelyet többen jelöltek meg, mint a helyes választ. Annak ellenére, hogy az item jól diszkriminált (66 százalék), az ilyen esetekben a moderáló bizottságnak meg kell vizsgálni, hogy mi vihette a vizsgázók 54 százalékát a rossz válasz felé és amennyiben indokolt, módosítani kell az itemet. Ugyanakkor fontos még egyszer hangsúlyozni, hogy az adott feladatsort megoldó vizsgázók száma nem reprezentatív, amely esetben a vizsgafeladatok működésének megítéléséhez kvalitatív módszerekre is mindenképpen szükség van, a statisztikai adatok csak jelzésértékűek lehetnek.

item	megoldás	helyes válasz	jósági mutató	A	B	C	D
1.	D	20	71%	7%	7%	14 %	71 %
2.	B	22	79%	11 %	79 %	0%	11 %
3.	C	19	68%	7%	7%	68 %	18 %
4.	A	11	39%	39 %	32 %	21 %	7%
5.	A	11	39%	39 %	54 %	7%	0%
6.	C	17	61%	11 %	21 %	61 %	7%
7.	D	15	54%	18 %	18 %	11 %	54 %

11. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor 1. feladatának statisztikai elemzése: az itemek nehézsége és az egyes disztraktorok működése (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

Szubjektív elbírálású vizsgafeladatok statisztikai elemzése

A produktív készségeket mérő részvizsgák statisztikai elemzése szintén mutatja a teljes feladatsor, valamint az egyes feladatok leíró statisztikáját, a vizsgázók megfelelési arányát, a feladatsor belső megbízhatóságát. Az alábbi STANAG 3 íráskészséget mérő vizsga két feladatán maximum 45 pontot lehet elérni: az első feladaton 20 pontot, a másodikon 25 pontot (12. táblázat). A feladatsoron a megfelelés 58,6 százalék, az átlagosan elért pontszám 27,5 pont, a medián és a módusz egyaránt 27 pont (a minimális megfelelés pontszáma). A feladatsor megbízhatóságának Cronbach-alfa értéke 0,882.

A feladatsor működése

	1.	2.	összpont
vizsgázók száma (N)	46	46	46
max. elérhető pont	20	25	45
megfelelési %	39.1	69.5	58.6
átlag	11.84	15.6	27.5
az átlag hibája	0.03	0.04	0.08
medián	11	16	27
módusz	11	16	27
az átlagtól való átlagos eltérés	2.71	3.18	5.59
variancia	7.37	10.14	31.32
tartomány	11	12	23
minimális elért pont	8	10	18
maximális elért pont	19	22	41
percentilis 25%	10	14	25
percentilis 50%	11	16	27
percentilis 75%	14	18	30
Cronbach's alpha			0.882

12. táblázat STANAG 3 szint íráskészség feladatsor leíró statisztikája (részlet). (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

Mivel a beszéd- és íráskészséget közvetlenül, szubjektív elbírálású teszttechnikákkal[59] méri a vizsgarendszer, a vizsgáztatók/javítók következetességén múlik az értékelés megbízhatósága. Emiatt a vizsgázó teljesítményét két (STANAG 3 beszédkészség esetén három) vizsgáztató/javító analitikus skálák segítségével értékeli. A statisztikai elemzés kiterjed a vizsgáztatók közti megbízhatóság elemzésére is, amely a két (vagy három) értékelő által adott átlagpontszámot, a szórást, valamint az értékelők közötti korrelációt[60] mutatja.

db	1. javító				2. javító				korr.
	név	kód	átlag	szórás	név	kód	átlag	szórás	
23	A értékelő	xxxx	28	12.39	B értékelő	xxxx	28.74	11.14	0.98
23	C értékelő	xxxx	26.04	8.61	D értékelő	xxxx	27.61	7.19	0.91

13. táblázat STANAG 3 íráskészség feladatsor: a kettős értékelés megbízhatósága (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer)

[59] Az ilyen tesztfeladatokat „B” kategóriájú mérési eszközöknek is nevezik, szemben az „A” kategóriás mérési eszközökkel, amelyek diszkrétpontos vagy objektív technikájú mérési eszközök. (www.oktatas.hu/nyelvvizsga/nyelvvizsgakozpontoknak/fogalomtar) (letöltés: 2014. március 5.)

[60] A LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer statisztikai modulja a Pearson-féle korrelációs együtthatót számolja. A korreláció értéke maximum egy egész lehet, szubjektív értékelésű feladatoknál, a javítók közötti korreláció értékel 0,8 felett elfogadható.

A 13. táblázatból látszik, hogy az adott vizsgaidőszakban a 46 vizsgázó dolgozatát két javítópár javította. Az első javítópár (A és B értékelő) értékelése 98 százalékos korrelációt mutat, a második javítópár (C és D értékelő) korrelációja 91 százalék.

3.6. A KOMMUNIKATÍV NYELVI TESZTEK MINŐSÉGI MUTATÓINAK TÖRTÉNŐ MEGFELELÉS

A tesztek klasszikus minőségi mutatói a megbízhatóság (reliabilitás) és a szerkezeti érvényesség (validitás). Továbbá Bachman és Palmer (1996) kategóriáit figyelembe véve, a kommunikatív nyelvi tesztek esetében vizsgálandó még az autentikusság, az interaktivitás, a pozitív visszahatás, valamint a gazdaságosság kritériumainak való megfelelés. Az alábbiakban annak elemzése következik, hogy a magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer mennyiben felel meg a megbízhatóság, az érvényesség, az autentikusság, az interaktivitás és a pozitív visszahatás követelményeinek.

Klasszikus minőségi mutatók

A megbízhatóság, azaz a mérés pontossága azt mutatja, hogy a teszteredmények milyen mértékben reprodukálhatóak. A vizsga megbízhatósága magában foglalja a feladatok és az értékelők megbízhatóságát is. A magasabb reliabilitás érdekében, a nyelvvizsgarendszer egyes szintjeit a KER szintjeihez illesztették, ezáltal megtörtént a feladatsorok és az értékelési skálák empirikus validálása. Az NKE Nyelvvizsgaközpont különös figyelmet fordít a javítók és értékelők képzésére, valamint a vizsgaalkalmak megfelelő lebonyolítására. Lényeges, hogy a feladatok utasítása egyértelmű legyen, megfelelő információ álljon a jelöltek rendelkezésére a feladattípusokkal és a vizsga menetével kapcsolatban, valamint hogy az NKE Nyelvvizsgaközpont minden esetben megfelelő vizsgakörülményeket biztosítson. Nagyon fontos – a NYAK által is előírt – követelmény a megbízhatóság érdekében a feladatok előzetes kipróbálása, a

pretesztelés. Éles vizsgára csak előzetesen kipróbált, megfelelő statisztikai mutatókkal[61] rendelkező feladatsorok kerülhetnek.

A szerkezeti validitás azt jelenti, hogy a teszteredmények tükrözik a vizsgált nyelvi jelenség mögé képzelt konstruktum meglétének mértékét, azaz – a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer esetében – a kommunikatív szaknyelvi kompetenciát. A szerkezeti validitás a tartalmi- és a kritériumfüggő validitás vizsgálatával igazolható. A tartalmi validitás a mérendő nyelvi jelenségek közül történő reprezentatív szelektálást jelenti. Ez előzetes szükségletelemzéssel és autentikus, a célpopuláció szakmai érdeklődési köréből vett szövegek vizsgafeladatokban való alkalmazásával érhető el.[62]

A kritériumfüggő validitást tekintve, a szintező nyelvvizsgának – prognosztikus jellegéből fakadóan – magas prediktív validitással kell rendelkeznie. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer prediktív validitásának bizonyítására még nem történt empirikus kísérlet. Pedig – más szintező szaknyelvi nyelvvizsgákhoz hasonlóan – a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer elsődleges funkciója a jelölt vizsgateljesítménye alapján döntést hozni a jövőbeli beválásával kapcsolatban, azaz a magyar katonák és honvédségi alkalmazottak nyelvtudásának minősítése a nemzetközi béketámogató műveletekben és egyéb NATO beosztásokban történő munkavégzéshez. Jelen disszertáció 5. fejezete foglalkozik a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer látszatvaliditásával és előrejelző funkciójával a célpopuláció nézetei alapján.

Autentikusság

Az autentikusság a feladatok jellemzőiben és a felhasznált szövegek jellegében mutatkozik meg. A receptív készségek esetében alapvetően eredeti, a

---

[61] Receptív készségek esetén NYAK elvárás, hogy – amennyiben reprezentatív a minta – a feladatsor megbízhatóságát jelző Cronbach-féle $\alpha \geq 0{,}75$ legyen, az itemek nehézsége abban az esetben elfogadható, ha a helyes válaszok aránya 30% és 70% közé esik, valamint az Ebel-féle diszkriminációs index legalább 0,30. (Akkreditációs Kézikönyv 2015. www.nyak.hu/nyat/doc/ak2015/ak2015.htm) (2015. március 1.)

[62] A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer tartalmi validitásának vizsgálatáról és bizonyításáról szól Vadász Istvánné (2011) doktori disszertációja, amelyben a szerző a korpusznyelvészet módszereivel igazolja, hogy a receptív készségeket mérő vizsgafeladatok szókincse megegyezik a valós katonai környezetben használt lexikával.

célnyelven előforduló szövegeket (kis mértékben szerkesztett vagy adaptált formában) alkalmaznak a vizsgafeladatokban. Az autentikusság nemcsak a szövegek eredetében, hanem a feladatok típusában is megnyilvánul közvetett formában. A vizsgafeladatok a valós nyelvhasználatot imitáló helyzeteket igyekeznek teremteni, meghatározva ezzel az alkalmazandó írott szövegértési vagy beszédértési stratégiát. Például a STANAG 2 és STANAG 3 szintek egyik beszédértési feladata egy elhangzott eligazításból vagy tájékoztatásból bizonyos információk vagy adatok kiszűrése. Ez célnyelvi szituációkban is gyakran előforduló feladat a célpopuláció számára. A produktív készségeket mérő feladatok nagy része pedig pontosan meghatározza a feladat megoldásához szükséges kommunikatív keretet, azaz, hogy milyen szituációban, milyen céllal kell az adott feladatot végrehajtani.[63]

Interaktivitás

Az interaktivitás mértéke azt mutatja, hogy a jelölt a tesztfeladatok megoldásánál milyen mértékben alkalmazza nyelvi képességeit, valamint az adott témával kapcsolatos háttértudását. Az interaktivitás biztosítása érdekében a specifikáció pontosan meghatározza azokat a kontextusokat és kommunikációs helyzeteket, amelyekben a jelöltnek meg kell nyilvánulnia idegen nyelven. A vizsgafeladatok készítésénél fontos szempont, hogy főként a nyelvtudás bevonásával megoldható szituációkat hozzanak létre. Csak olyan szövegeket alkalmaznak a vizsgafeladatokban, amelyek megértéséhez nincs szükség az általános katonai műveltséget meghaladó ismeretekre.

Pozitív visszahatás

A pozitív visszahatás elérése fontos eleme a kommunikatív nyelvi tesztekkel szemben támasztott követelményeknek. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer kidolgozásakor a tesztfejlesztők szem előtt tartották a pozitív visszahatás kiváltását: a vizsgaleírás a nyelvvizsga céljaként a valós nyelvhasználati

[63] Például az íráskészség vizsga második feladatánál az irányított fogalmazás kommunikációs kontextusa: STANAG 1 szinten katonai témájú levél vagy email, STANAG 2 és 3 szinten pedig valamilyen katonai ügyirat elkészítése a vizsgázó feladata.

képesség mérését jelöli meg, a nyelvoktatás céljaként pedig az erre való felkészítést. „Ebből következően tisztában kell lennünk azzal, hogy a nyelvvizsga nyelvoktatásra való visszahatása lehet negatív és pozitív is. Negatívnak tekintjük, ha pl. csak egy módszerrel vizsgáljuk a jelölt nyelvtudását (sarkítva a kérdést, pl. csak feleletválasztós teszttel), ami befolyással lehetne az oktatás menetére, vagyis az eredmény eléréséhez a tanárnak csak ezt az egy módszert kellene sulykolnia. Ezzel szemben vizsgarendszerünk az egyes készségeket (pl. az írott szöveg értését) több módszerrel vizsgálja. […] Pozitív visszahatásnak tekintjük azt, ha a vizsga folyamatában alkalmazott eljárások az oktatás komplex, a valós nyelvhasználatra felkészítő jellegét ösztönzik.”[64]

A vizsgafeladatok típusának és tartalmának gondos megválasztásához – a szaknyelvi vizsgák esetében – elengedhetetlen a célpopuláció nyelvhasználati igényeinek előzetes felmérése. Csak az igények ismeretében fejlesztett vizsgafeladatok válthatnak ki pozitív visszahatást, azaz, csak így érhető el, hogy a vizsgára készülés egybeessen a valós nyelvhasználati helyzetekre való felkészüléssel. A NATO STANAG 6001 vizsgarendszer kialakítását szükségletelemzés előzte meg, a feladattípusok megtervezésénél figyelembe vették a célpopuláció nyelvi igényeit. Az akkreditáció óta eltelt tíz év azonban már szolgáltathatott annyi tapasztalatot a vizsgafelkészülés és a valós igények közötti kapcsolatról, amelyet érdemes újravizsgálni. Részben erre a kérdésre irányul az 5. fejezetben ismertetett interjús vizsgálat.

Hughes (2003) a pozitív visszahatás biztosítását többek között a fejlesztendő készségek tesztelésében, direkt teszttechnikák alkalmazásában, kritériumorientált értékelésben és a megfelelő tájékoztatásban látja. A négy nyelvi alapkészség szeparált tesztelése a NATO STANAG 6001 vizsgarendszerben feltételezhetően a készségek tanórai fejlesztését vonja maga után, amely kedvezően hat a kommunikatív kompetencia kialakulására és összhangban van a kommunikatív nyelvi tesztekkel szemben támasztott követelményekkel. A produktív készségek mérésénél alkalmazott direkt módszerek pozitív hatással lehetnek a tanórai munkára. A vizsgára készülésnek magában kell foglalnia a beszéd- és íráskészség

[64] NATO STANAG 6001 akkreditációs beadványa, 92. o.

aktív készségszintű fejlesztését, amely a vizsga érvényessége szempontjából is kiemelt jelentőséggel bír.

A vizsga sikeres letételéhez szükséges kritériumok egyértelmű megfogalmazása szintén lényeges feltétele a pozitív visszahatás kiváltásának, hiszen a pontosan lefektetett kritériumok alapján készülhet fel a vizsgára a leendő jelölt. A kritériumok adják meg az elérendő célt a vizsgázó számára, pontosan előírva azt, hogy mire kell képesnek lennie ahhoz, hogy adott szinten sikeres vizsgát tegyen. A magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer interneten is megtalálható feladatleírása minden feladatnál pontosan megadja, hogy milyen készséget vagy stratégiát tesztel az adott feladat. Az egyes készségek szintenkénti követelményeinek előírását a nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa tartalmazza, valamint az eredeti, nemzetközi NATO STANAG 6001 skála szintleírása az interneten szintén elérhető nyilvános dokumentum. Kimondottan a vizsgázók számára készült, egyszerű, közérthető követelmény szintleírás közzétételével azonban a mai napig adós az NKE Nyelvvizsgaközpont.

A NATO STANAG 6001 kommunikatív, feladatközpontú, szintező nyelvvizsgarendszer, amely azt teszteli, hogy a jelölt hogyan képes használni az angol nyelvet. Az a tény, hogy a nyelvvizsgarendszer autentikus szövegek és feladattípusok felhasználásával méri a receptív, és részben autentikus feladatokon keresztül, direkt módszerekkel a produktív készségeket, arra enged következtetni, hogy a vizsga által megkövetelt tartalmak, feladatok és funkciók nyelvórán történő fejlesztése jótékony hatású a kommunikatív kompetencia megszerzése szempontjából. A vizsgarendszer nyelvoktatásra gyakorolt hatásáról azonban nem rendelkezünk empirikus adatokkal: nem ismerjük annak értékét, mértékét, irányát, azaz a vizsga oktatási folyamatra és annak résztvevőire gyakorolt hatásáról még nem készült elemzés.

ÖSSZEGZÉS

A NATO STANAG 6001 a szövetségen belül a nyelvi követelmények egységes előírására irányuló szabvány, amely ötszintű skálán négy nyelvi készségre lebontva írja elő a kívánt nyelvismeret szintjét. A szabvány a nyelvi képesség

szintjeit a négy alapkészségre lebontva a négy számjegyből álló szabványosított nyelvi profilban adja meg.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszert 2005-ben katonai szaknyelvi nyelvvizsgarendszer néven, egynyelvű katonai szaknyelvi vizsgarendszerként akkreditálták Magyarországon. A STANAG 1 szintet alapfoknak, a STANAG 2 szintet középfoknak, a STANAG 3 szintet felsőfoknak feleltették meg. 2006-ban megtörtént a NATO STANAG 6001 vizsgarendszer szintillesztése, melynek nyomán a STANAG 1 a KER B1 szintjének, a STANAG 2 B2-nek, a STANAG 3 pedig C1-nek felel meg.

A magyarországi NATO STANAG 6001 szintező típusú prognosztikus nyelvvizsga, mely azt teszteli, hogy a jelölt hogyan tudja használni megszerzett nyelvi készségeit, vagyis a jelölt jövőbeli megfelelésével kapcsolatban von le következtetéseket a vizsgaeredményekből. A vizsga kritériumorientált, azaz egy előre meghatározott kritériumrendszer követelményeihez viszonyítva méri és értékeli a jelölt teljesítményét.

A vizsgarendszer legfontosabb dokumentuma a specifikáció, amely megjelöli a vizsga célját, célpopulációját, a tipikus célnyelvi helyzeteket, valamint tartalmazza a tesztelendő készségeket, a vizsgafeladatok számát és típusát, az egyes vizsgarészek megoldására szánt időt, az értékelés kritériumait és a teszt elméleti alapját képező nyelvtudás-modellt.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer Canale és Swain (1980, 1983) kommunikatív kompetencia modelljén alapul. A kommunikatív kompetencia magában foglalja a nyelvi-, a diskurzus- (szövegalkotói), a szociolingvisztikai-, a stratégiai- és a szociokulturális kompetenciát. A nyelvhasználó kommunikatív nyelvi kompetenciái nyelvi tevékenységek során aktivizálódnak, melyek folyamán következtetések vonhatók le a konstruktum összetevőinek fejlettségével kapcsolatban. A vizsgaleírás szintenként határozza meg a követelményeket, a szükséges kommunikatív nyelvi kompetenciát készségekre bontva írja elő, és külön tárgyalja a nyelvismeret és jártasság kategóriáit.

A NATO STANAG 6001 szaknyelvi vizsga feladatai autentikus célnyelvhasználati helyzetek egyes elemeit modellezik. Az autentikus feladat megteremti a szakmai tudás és a nyelvismeret interakcióját, amely lehetővé teszi a szakmai nyelvhasználat mérését és értékelését. A katonai pálya sokfélesége és a

vizsga széleskörű célcsoportja miatt ugyanakkor a vizsgán a jelölttől kizárólag általános katonai ismeretek és katonapolitikai tájékozottság várható el.

A tesztek minőségi mutatói a megbízhatóság, a szerkezeti érvényesség, az autentikusság, az interaktivitás és a pozitív visszahatás kritériumainak való megfelelés. A magasabb megbízhatóság érdekében a nyelvvizsgarendszer szintjeit a KER szintjeihez illesztették, és az NKE Nyelvvizsgaközpont különös figyelmet fordít a feladatkidolgozás folyamatszerű követelményeinek betartására, a feladatok előzetes kipróbálására, a javítók és értékelők képzésére, valamint a vizsgaalkalmak megfelelő lebonyolítására.

A validitás azt jelenti, hogy a teszteredmények tükrözik a vizsgált nyelvi jelenség mögé képzelt konstruktum meglétét, azaz a kommunikatív szaknyelvi kompetenciát. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer érvényességének biztosítása érdekében a nyelvvizsgarendszer kidolgozói szükségletelemzést végeztek, és annak alapján döntöttek a vizsgafeladatok típusairól.

Az autentikusság a feladatok jellemzőiben és a felhasznált szövegek jellegében mutatkozik meg. A receptív készségek esetében eredeti, a célnyelven megalkotott szövegeket alkalmaznak a vizsgafeladatokban. A produktív vizsgarészek feladatai a célpopuláció számára a célnyelvi környezetben előforduló helyzetek bizonyos jellegzetes elemeit imitálják. Az interaktivitás biztosítása érdekében a specifikáció pontosan meghatározza azokat a kommunikációs helyzeteket, amelyekben a jelöltnek használnia kell az idegen nyelvet. A vizsgafeladatok készítésénél fontos szempont, hogy elsősorban a nyelvtudás segítségével megoldható szituációkat hozzanak létre, vagyis a feladatok megoldása ne igényeljen az általános katonai műveltséget meghaladó ismereteket.

A vizsgafeladatokban főként az integráló tesztelés módszereit alkalmazzák, vagyis egy item megoldásához a nyelv több elemének kombinálása szükséges. A receptív nyelvi készségeket közvetett méréssel, objektív értékelésű teszttechnikákkal, a produktív nyelvi készségeket pedig közvetlen módon, szubjektív értékelésű feladatokkal méri a vizsgarendszer.

Mivel az egyén és a társadalom szempontjából is fontos döntések múlhatnak a vizsgaeredményeken, feltételezhető, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer erős visszahatást gyakorol az oktatásra. A vizsgarendszer kidolgozói a feladattípusok megválasztásánál szem előtt tartották a pozitív

visszahatás kialakítását sokoldalú, a kommunikatív nyelvoktatást ösztönző teszttechnikák alkalmazásával. A vizsgarendszer kritériumorientált, feladatközpontú, a négy nyelvi készséget egymástól elkülönítve, több feladattal teszteli. A produktív készségeket direkt módszerekkel, a receptív készségeket autentikus szövegek felhasználásával méri a vizsga. A nyelvvizsgarendszer jellemzőit alapul véve megállapítható, hogy a vizsgarendszer megfelel a kommunikatív nyelvi tesztek fő kritériumainak, és ez alapján alkalmas a pozitív visszahatás kiváltására.

Bár a pozitív visszahatás a kommunikatív nyelvi tesztek minőségi mutatója, és a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditálásakor is deklarált cél volt annak kiváltása, nem rendelkezünk empirikus adatokkal a vizsgarendszer nyelvoktatásra gyakorolt hatásáról. Nem ismerjük annak értékét, mértékét, irányát, azaz a vizsga oktatási folyamatra és annak résztvevőire gyakorolt hatását eddig még nem vizsgálták. Ugyanakkor a vizsgarendszert működtető NKE Nyelvvizsgaközpont számára lényeges a visszajelzés, az, hogy rendelkezzen információval a vizsga hatásairól, megítéléséről, mivel ezen visszajelzések alapján fejleszthető a nyelvvizsgarendszer olyan irányokba, amelyek mentén jobban kiszolgálja a célcsoport igényeit. A felhasználók valós szükségleteinek történő megfelelés révén érhető el a pozitív visszahatás.

A magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatásának empirikus kutatásában két módszert alkalmaztam a vizsgarendszert használó két meghatározó csoport vizsgával kapcsolatos nézeteinek megismerésére. Kérdőíves vizsgálatot végeztem a nyelvvizsgára felkészítő tanárokkal, valamint célzott interjút készítettem a vizsgarendszer felhasználóinak egyik meghatározó csoportjával: külszolgálatot teljesített tisztekkel. A kérdőíves kutatás eredményeit a következő fejezet, az interjúk összefoglalását az 5. fejezet ismerteti.

4. EMPIRIKUS KUTATÁS A NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGÁRA FELKÉSZÍTŐ TANÁROK VIZSGÁVAL KAPCSOLATOS NÉZETEINEK FELMÉRÉSÉRE

BEVEZETÉS

A nemzetközi és hazai szakirodalom alapján a nyelvvizsgák visszahatásának közvetítésében a tanárok kulcsszerepet játszanak, mivel mindenekelőtt rajtuk múlik, hogy a vizsga szemlélete hogyan jelenik meg a nyelvoktatás során. Ezért a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatásának vizsgálatánál elengedhetetlennek tartom a nyelvvizsgára felkészítő tanárok – akiknek egy része egyben vizsgáztató is – vizsgával kapcsolatos nézeteinek megismerését. A pontos információszerzés érdekében kérdőíves felmérést végeztem a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára szervezett formában felkészítő tanárokkal. A felmérés célja átfogó képet kapni arról, hogyan vélekednek a tanárok a nyelvvizsgáról, valamint milyen mértékben tapasztalják a vizsga oktatási folyamatra gyakorolt hatását.

Az értekezés bevezetőjében megfogalmazott hat hipotézis közül hármat a kérdőíves vizsgálat eredményeivel kívánok igazolni:

- Az első hipotézist, mely szerint a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatást gyakorol a Magyar Honvédség és az NKE HHK keretein belül folyó angol nyelvoktatásra.
- A harmadik hipotézist, mely szerint a felkészítő tanárok erős motivációval rendelkeznek hallgatóik vizsgán való sikeres szereplésével kapcsolatban.
- A negyedik hipotézist, mely szerint azok a tanárok, akik egyben NATO STANAG 6001 vizsgáztatók is, pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint a vizsgáztatásban részt nem vevő kollégáik.

A fenti hipotézisek vizsgálatához az alábbi kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Milyenek a tanárok nézetei és attitűdjei a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszerrel kapcsolatban?
    a. Mennyire tartják a vizsgát fontosnak hallgatóik előmenetele szempontjából?
    b. Mennyire tartják a vizsgaeredményeket meghatározónak saját szakmaiságuk szempontjából?
    c. Nézeteik hogyan függnek össze azzal, hogy mennyire ismerik a vizsgát, vizsgáztatnak-e, mekkora tanítási tapasztalattal rendelkeznek, valamint azzal, hogy melyik STANAG szintre készítenek fel?
2. Milyen mértékben hatnak a nyelvvizsga követelmények a tanítás tartalmára és módszereire a tanárok megítélése alapján? Milyen egyéb tényezők határozzák meg a nyelvoktatás folyamatát?
3. Milyen anyagokat használnak a vizsgafelkészítésben?
    a. Milyen szerepet kap a nyelvvizsga-mintafeladatok alkalmazása a nyelvoktatásban?
    b. Mennyire elterjedt, hogy a tanárok saját maguk készítenek vizsgára felkészítő tananyagot?
    c. Milyen összefüggés van az alkalmazott tananyag és a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, valamint vizsgafelkészítési tapasztalata között?
4. Milyen mértékben jelennek meg a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer feladatainak jellemzői a tanítási folyamatban?
    a. Mennyire elterjedt a vizsgastratégiák tanítása?
    b. Van-e összefüggés a tanárok felkészítési tapasztalata és aközött, hogy a vizsgafeladatok jellemzői milyen mértékben jelennek meg az oktatás folyamán?

5. Mekkora jelentőséget tulajdonítanak a tanárok a vizsga szaknyelvi részének?
    a. Mennyire korlátozzák a tanítás tartalmát a vizsgaleírásban szereplő témakörökre?
    b. Mennyire gondolják úgy, hogy a vizsga követelményei miatt szakmai háttérismereteket is tanítaniuk kell?
6. Befolyásolják-e a vizsga követelményei és szemlélete a tanárok órai és tanfolyami értékelési gyakorlatát?

A szakirodalomban fellelhető visszahatás kutatások eredményei, a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer jellemzői, valamint saját nyelvtanári tapasztalataim alapján a fenti kutatási kérdésekkel kapcsolatban az alábbi hat al-hipotézist fogalmaztam meg:

1. A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei összefüggésben állnak azzal, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a vizsgáról, hogy vizsgáztatók-e, valamint, hogy melyik STANAG szintre készítenek fel.
2. A vizsga követelményei befolyásolják legerőteljesebben a tanítási folyamatot.
3. A tananyagként használt források mennyisége és változatossága összefüggésben áll a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteivel és attitűdjeivel. Feltételezem, hogy akik több forrásból oktatnak, azok pozitívabban vélekednek a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáról.
4. A vizsgára történő stratégiai felkészítés jobban jellemzi a nagyobb gyakorlattal rendelkező, hosszabb ideje oktató tanárokat, mint a kezdőket.
5. A tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a katonai szaknyelv oktatására és elsősorban a vizsgaleírásban szereplő témakörökre koncentrálnak. Gyakran előfordul, hogy szakmai háttérismereteket tanítanak annak érdekében, hogy hallgatóik sikeresek legyenek a nyelvvizsgán.

6. A tanárok órai és tanfolyami értékelési szempontjait jelentősen befolyásolják a vizsga értékelési szempontjai.

4.1. A KÉRDŐÍV FEJLESZTÉSE

A kérdőív fejlesztése előtt több olyan visszahatás kutatásban alkalmazott kérdőívet tanulmányoztam, amellyel a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit, valamint a vizsga tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását vizsgálták: Cheng (1997), Chen (2002), Caine (2005), Vígh (2010). A tanárokkal folytatott kérdőíves kutatások leggyakrabban vizsgált területei:

- a vizsgával kapcsolatos ismeretek, nézetek és attitűdök,
- a nyelvoktatást befolyásoló tényezők között a vizsga szerepének megállapítása,
- a vizsga jellemzőinek tükröződése a nyelvoktatás tartalmában és módszereiben,
- az alkalmazott tankönyv és egyéb tananyagok,
- minta-vizsgafeladatok nyelvoktatásban való alkalmazása,
- a vizsga értékelési szempontjainak megjelenése a tanórai értékelésben.

A fent említett vizsgálatok kérdőív-tételei közül adaptáltam néhány olyan kérdést, amely a jelen kutatás kontextusában is releváns, valamint további kérdéseket fogalmaztam meg a magyarországi NATO STANAG 6001 vizsga jellemzőinek figyelembevételével.

A kérdőívet három nyelvtanár lektorálta, akik mind katonai szaknyelvoktatási, mind NATO STANAG 6001 vizsgáztatói tapasztalattal rendelkeznek. Minden kérdést megvizsgáltak abból a szempontból, hogy a kutatás céljának megfelelnek-e, valamint, hogy érthető-e az egyes itemek megfogalmazása. A szükséges átdolgozást követően 2013 decemberében elkészült az elektronikus kérdőív. (lásd Melléklet 1)

4.2. A KÉRDŐÍV FELÉPÍTÉSE

A kérdőív tételei öt csoportra tagolódnak. **Az első blokk** nyolc állítása a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit és attitűdjeit vizsgálja. Az első öt állítás a tanárok nézeteire a 6., 7. és 8. állítás pedig attitűdjeire vonatkozik. Az 1., az 5. és a 6. kérdést Chen (2002) kérdőívéből vettem át és alakítottam a jelen kutatás kontextusára.[65]

A második blokk a nyelvoktatás folyamatát befolyásoló tényezőkről kér információt, azt vizsgálva, hogy a tanárok szerint mely tényezők határozzák meg a tanítási folyamatot, és ezek között hol helyezkedik el a vizsga visszahatása. A válaszadóknak hét állítást kellett fontossági sorrendbe állítaniuk. A kérdést a hozzá tartozó állításokkal Cheng (1997) kérdőíve alapján dolgoztam ki.[66]

A harmadik blokk a nyelvoktatás folyamatával kapcsolatos kérdéseket tartalmazza:

- az alkalmazott tananyagok;
- nyelvvizsga-mintafeladatok használata az oktatásban;
- a tanítás tartalma;
- vizsgastratégiák tanítása;
- katonai szaknyelv oktatása.

A kérdéseket a magyarországi NATO STANAG 6001 vizsgarendszer jellemzőinek és feladattípusainak alapján állítottam össze. A 3.7. kérdést és a hozzá tartozó állításokat (a nyelvvizsga-mintafeladatok oktatás során való alkalmazásáról) Vígh (2010) kérdőívéből adaptáltam. A harmadik blokk kérdései közül a 3.2., a 3.3. és a 3.4. kérdések (a felkészítéshez használt tankönyvvel kapcsolatos tételek) csak azoknak a válaszadóknak jelentek meg, akik, a 3.1. kérdésre igennel válaszoltak, vagyis a nyelvvizsgára való felkészítéshez használnak valamilyen tankönyvet. Ugyanígy a 3.7. kérdés csak a 3.6. kérdésre igennel válaszolók számára vált láthatóvá, vagyis azok számára, akik használnak nyelvvizsga-mintafeladatokat a tanításban. Hasonlóképpen a 3.12. tétel, amely a katonai szaknyelv oktatásával

[65] Chen (2002) kérdéseit Vígh (2010) is használta az új, kétszintű idegen nyelvi érettségi visszahatását vizsgáló kutatásában.

[66] Ezek a tételek Caine (2005) és Vígh (2010) kérdőívében is szerepelnek.

kapcsolatos kérdéseket tartalmazza csak a 3.11. kérdésre igennel felelők, vagyis katonai szaknyelvet is oktató tanárok számára jelent meg.

A negyedik blokk a tanárok órai értékelési szokásaira vonatkozik, azaz arra a kérdésre keresi a választ, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer szemlélete milyen mértékben tükröződik a tanárok által készített órai értékelő feladatokban. A kérdőív kitöltőinek az általuk készített és alkalmazott mérő és értékelő feladatokkal kapcsolatos nyolc állítást kellett fontossági sorrendbe állítani. A kérdést a hozzá tartozó állításokkal együtt Vígh (2010) kérdőíve alapján dolgoztam ki.

Az ötödik blokk a tanárok demográfiai jellemzőire, képzettségére, a vizsgával kapcsolatos tájékozottságára, valamint a tanított csoportok típusára vonatkozik. Az 5.7. kérdésre *(Ön STANAG vizsgáztató?)* igennel válaszolók számára az 5.8. kérdés *(Milyen STANAG-gel kapcsolatos képzésen vett részt?)*, a nemmel válaszolók számára pedig az 5.9. kérdés *(Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsgát?)* és az 5.10. kérdés *(Hogyan tájékozódik a STANAG nyelvvizsgával kapcsolatban?)* jelent meg.

4.3. A KUTATÁS

4.3.1. A populáció

A felmérés populációját a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárok alkotják. Azok a nyelvtanárok kaptak felkérést az online kérdőív kitöltésére, akik a Magyar Honvédség megbízásából csoportokat készítenek (vagy a közelmúltban készítettek) fel a vizsgára. A tanárokat azokon az intézményeken keresztül kerestem meg, amelyek STANAG nyelvvizsgázói csoportokat jelentkeztetnek az NKE Nyelvvizsgaközpontba. NATO STANAG 6001 vizsgafelkészítés folyik (vagy folyt a közelmúltban)

- az NKE HHK Idegen Nyelvi és Szaknyelvi Központban,
- Szentendrén, az Altiszti Akadémián,
- több regionális és budapesti nyelviskolánál: New York, Oxford, Korona, Katedra, H-Net és Dover.

4.3.2. A lekérdezés

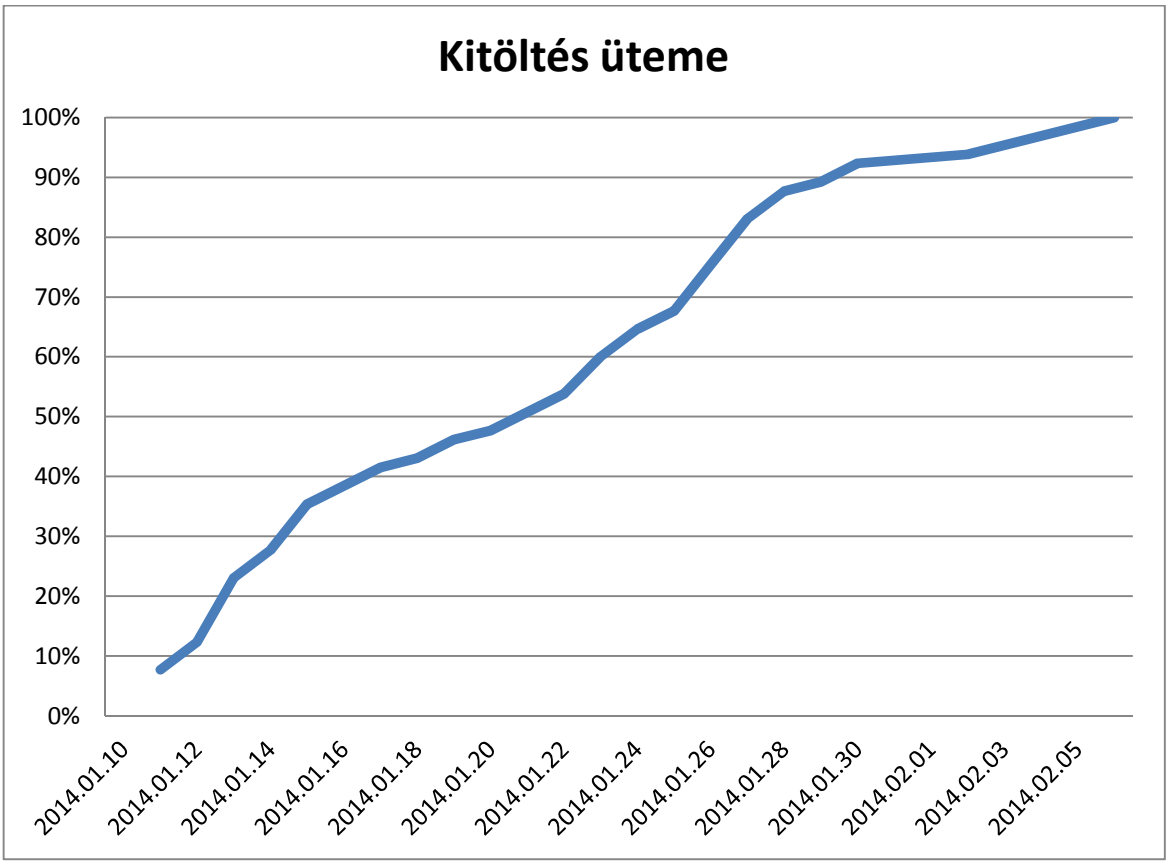
Mivel a minta egyben a populáció is volt, nem történt mintavétel, az összes NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanár megkérdezésére törekedtem. Egy bemutatkozó e-mailben felkértem a tanárokat a kutatásban való részvételre, majd két nappal ezután elküldtem nekik a meghívó e-mailt a kérdőív linkjével. Két nyelviskola vezetője olyan módon segítette a kutatásomat, hogy a kérdőív linkjét továbbította a kollégáknak.

Így körülbelül 80 tanárhoz jutott el a kérdőív. A kitöltési arány növelése érdekében az adatfelvétel során két alkalommal emlékeztető e-mailt is kaptak a kutatásban résztvevők, amelyeknek a hatása nem különösebben volt érezhető (10. ábra). A megkeresett oktatók több mint 80 százaléka válaszolt, ez 67 főt jelent, amelyből egy személy csak részlegesen töltötte ki a kérdőívet. Az ő válaszait a továbbiakban nem vettem figyelembe tekintettel arra, hogy csak a kérdőív elején szereplő néhány tételre válaszolt. Az értékelés tehát 66 kérdőív válaszai alapján készült az SPSS[67] programcsomag 18-as verziójával.

A lekérdezés eredetileg 2014. január 10. és 31. között zajlott. Néhány megkérdezett személyesen jelezte, hogy nem jutott ideje a kérdőív kitöltésére, ezért néhány nappal meghosszabbítottam az adatfelvételt, így végül 2014. február 6-án zárult a kutatás ezen szakasza.

A válaszadók körülbelül 90 százaléka kevesebb, mint 40 perc alatt töltötte ki a kérdőívet, az átlagos kitöltési idő körülbelül 23 perc volt (szórás 27 perc). A kitöltés nagyjából folytonosan és egyenletesen alakult az adatfelvételi időszak alatt.

[67] Statistical Package for the Social Sciences



10. ábra Kitöltés üteme 2014. január 10. és február 6. között (n=66)
Készítette: a szerző

4.3.3. A minta általános jellemzői

Demográfiai adatok

A megkérdezettek 77 százaléka nő és 23 százaléka férfi. Elsősorban tanár szakos egyetemi végzettséggel rendelkeznek (59 százalék), egyetemi diplománál magasabb végzettsége a válaszadók 12 százalékának van. A válaszadó tanárok nyelvoktatási tapasztalata meglehetősen széles időskálán mozog: a nyelvtanítás kezdetének éve 1971 és 2011 közötti sávban található.

	Kategóriák	Gyakoriság (n)	Százalék (%)
Nem	Nő	51	77,3%
	Férfi	15	22,7%
Iskolai végzettség	Tanár szakos főiskolai végzettség	8	12,3%
	Három éves nyelvtanári végzettség	7	10,8%
	Tanár szakos egyetemi végzettség	38	58,5%
	Egyetemi diplománál magasabb végzettség	8	12,3%
	Egyéb	4	6,2%
Hány éve készít fel katonai szaknyelvi vizsgára?	0 – 10 év között	36	56,3%
	11 – 20 év között	19	29,7%
	Több mint 20 éve	9	14,1%
Milyen STANAG szintekre készít fel?	STANAG 1	52	78,8%
	STANAG 2	52	78,8%
	STANAG 3	20	30,3%
Heti hány órában készít fel STANAG nyelvvizsgára?	Intenzív nyelvtanfolyamon	57	84,8%
	Heti 8 órában	17	22,7%
	Heti 4 órában	19	28,8%
	Egyéb	2	3%
STANAG vizsgáztató?	Vizsgáztató és oktató	25	37,9%
	Csak oktató	41	62,1%

14. táblázat A minta általános jellemzői (n=64-66)
Készítette: a szerző.

NATO STANAG 6001 vizsgafelkészítéssel kapcsolatos általános jellemzők

NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára való felkészítéssel a tanárok 56 százaléka legfeljebb 10 éve foglalkozik, azoknak az aránya pedig, akik több mint 20 éve készítenek fel katonai szaknyelvi vizsgára körülbelül 14 százalék.[68]

Legjellemzőbb a STANAG 1 és STANAG 2 szintekre való együttes felkészítés (46 százalék), továbbá a minta 15 százaléka mindhárom szintre készít fel

[68] NATO STANAG 6001 nyelvvizsgát 1997 óta lehet tenni Magyarországon, akkreditált nyelvvizsgaként 2005 óta létezik. Ezt megelőzően, 2001-től ARMA kétnyelvű katonai szaknyelvi vizsgát lehetett tenni, azelőtt pedig katonai szaknyelvvel bővített állami nyelvvizsgát.

hallgatókat, és nagyjából ezzel azonos azok aránya, akik csak STANAG 1 szintre készítenek fel.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára való felkészítés heti óraszámát tekintve, az intenzív tanfolyamon való felkészítés a legjellemzőbb (85 százalék), a tanárok 23 százaléka heti nyolc órában, 29 százaléka pedig heti négy órában tanít a vizsgára. Megjegyzendő, hogy egy tanár akár több szintre felkészítő és eltérő óraszámú tanfolyamon is taníthat.

NATO STANAG 6001 vizsgáztatás és vizsgával kapcsolatos tájékozódás

A válaszadó tanárok 38 százaléka (25 fő) NATO STANAG 6001 vizsgáztatóként is dolgozik (14. táblázat). A vizsgáztatói képzések tekintetében az látható, hogy a vizsgáztatók 92 százaléka (23 fő) az NKE Nyelvvizsgaközpont által tartott évenkénti továbbképzéseken vesz részt. Emellett 40 százalék (10 fő) elvégezte Garmisch-Partenkirchen-ben a BILC által szervezett Nyelvvizsgáztatási Szemináriumot,[69] továbbá 12 százalékuk (3 fő) a Haladó Nyelvvizsgáztatási Szemináriumot[70] is megjelölte (15. táblázat).

	Kategóriák	**Gyakoriság (n)**	**Százalék (%)**
STANAG nyelvvizsgával kapcsolatos továbbképzések	Az NKE Nyelvvizsgaközpont által tartott évenkénti továbbképzések	23	92%
	Language Testing Seminar (Garmisch-Partenkirchen)	10	40%
	Advanced Language Testing Seminar (Garmisch-Partenkirchen)	3	12%
	Egyéb	8	32%

15. táblázat A vizsgáztatók továbbképzése (n=25)
Készítette: a szerző

[69] Language Testing Seminar (LTS): kéthetes, a nyelvi tesztelés alapjaira, valamint kimondottan a NATO STANAG 6001 nyelvtudás minősítő rendszerben történő vizsgáztatásra fókuszáló képzés.

[70] Advanced Language Testing Seminar (ALTS): az LTS teljesítése után elvégezhető, háromhetes képzés, amely elsősorban a STANAG 3 szint sajátosságaira és követelményeire, valamint a nyelvvizsgarendszer működtetésével kapcsolatos egyéb gyakorlati kérdésekre koncentrál.

A nem vizsgáztató tanárok körében (41 fő) azt szerettem volna megtudni, hogy mennyire ismerik a vizsgát, valamint, hogy milyen forrásokból tájékozódnak a vizsgakövetelményekről. A válaszadók saját bevallásuk szerint igen tájékozottak a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgával kapcsolatban. 53 százalékuk vélekedett úgy, hogy elég jól ismeri a vizsgát, továbbá 44 százalékuk azt nyilatkozta, hogy maximálisan tisztában van a követelményekkel. Csupán egy válaszadó volt, aki ismereteit szerényebbre értékelte, ő „némi információval" rendelkezik a vizsgáról.

A vizsgával kapcsolatos tájékozódás szempontjából előtérbe kerülnek a személyes kapcsolatok: az oktatók 85 százaléka a kollégáitól, hallgatóitól tájékozódik a vizsgakövetelményekről. Azonban nem ez az egyetlen információs csatorna, amelyet használnak: az NKE Nyelvvizsgaközpont hivatalos honlapjáról is jelentős arányban (78 százalék) szereznek információt. Emellett 49 százalékuk nyelvvizsgán való hospitálással is bővítette ismereteit. NATO STANAG 6001 nyelvvizsgával kapcsolatos tájékoztatón azonban csupán az oktatók 32 százaléka vett részt (16 táblázat).

	Kategóriák	**Gyakoriság (n)**	**Százalék (%)**
Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsgát?	Egyáltalán nem	0	0%
	Van némi információm	1	2,5%
	Elég jól ismerem	21	52,5%
	Maximálisan tisztában vagyok vele	18	45%
Hogyan tájékozódik a STANAG nyelvvizsgával kapcsolatban?	Kollégáktól, hallgatóktól szerzek információt	35	85,4%
	Az NKE Nyelvvizsgaközpont honlapjáról tájékozódom	32	78%
	Részt vettem STANAG nyelvvizsgával kapcsolatos tájékoztatón	13	31,7%
	Hospitáltam nyelvvizsgán	20	48,8%
	Egyéb	3	7,3%

16. táblázat A tanárok vizsgával kapcsolatos ismeretei és tájékozódása (n=40-41)
Készítette: a szerző

4.4. A KÉRDŐÍV ELEMZÉSE[71]

4.4.1. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga megítélése

A kérdőív első blokkja a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer tanárok általi megítélését vizsgálja. A vizsgáról szóló nyolc állítással kapcsolatban kellett a válaszadóknak egy ötfokozatú skálán bejelölniük az egyetértésük mértékét (1 – egyáltalán nem ért egyet; 5 – teljesen egyetért). A könnyebb interpretálhatóság érdekében az öt kategóriát háromba (nem ért egyet - semleges - egyetért) vontam össze. A 11. ábra mutatja a feltett kérdésekre kapott válaszok megoszlásait.

---

[71] **Alkalmazott statisztikai módszerek**

A minta lényegében megegyezik a teljes vizsgált populációval, amely alapjában véve azt jelenthetné, hogy a mért eredmények megegyeznek a valósággal. Ez a tézis azonban fenntartásokkal kezelendő, egyrészt amiatt, hogy néhányan nem töltötték ki a kérdőívet, másrészt a kutatást nem kívülállóként végeztem, hanem a populáció részeként, ami miatt a nem-mintavételi hiba akár nőhetett is. Ez különösen igaz lehet azon szenzitív kérdésekre, amelyeknél a válaszadónak a saját elhivatottságát, felkészültségét kellett megítélnie. Tehát a vizsgált összefüggéseknél nézem, hogy az adott szignifikancia szerint jelentős-e az eltérés. Az elemzés során a kategoriális mérési szintű magyarázandó változókat kereszttábla elemzéssel, a magas mérési szintű függő változókat pedig – ha az alkalmazási feltételek teljesültek – varianciaanalízissel (vagy korrelációval) vizsgáltam.

Kereszttábla elemzés

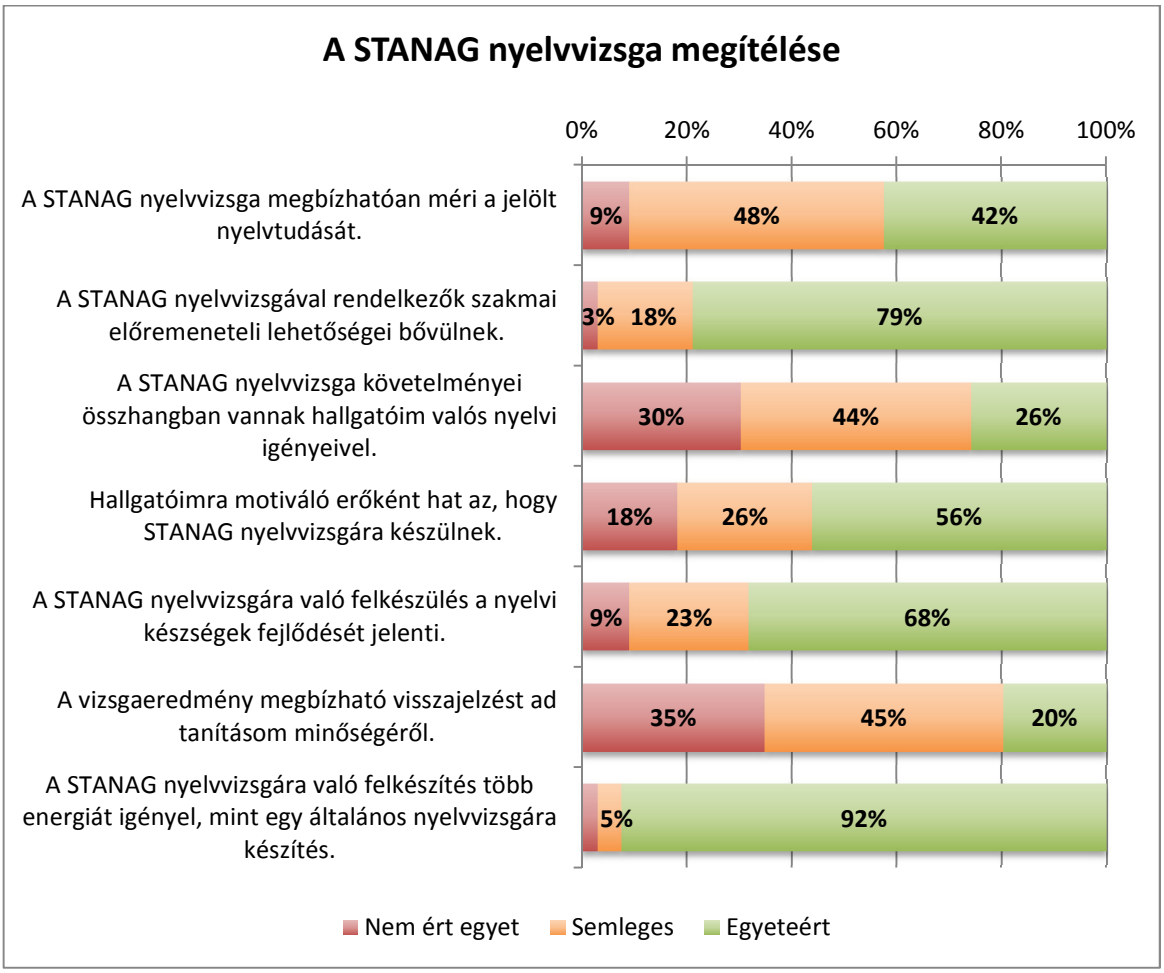
Kereszttábla elemzés alatt kétdimenziós kapcsolatok vizsgálatát értjük, a mintanagyság nem tesz lehetővé több szintű bontást. A kapcsolatok valós meglétét khi-négyzet próbával teszteltem, és csak olyan táblákat közlök, ahol az alkalmazási feltétel, mely szerint a várható elemszám nem kisebb, mint 5, teljesült. A kapcsolatok erősségét Cramer's V-vel jellemeztem, amely a khi-négyzet próba statisztikájának értékéből származtatott mutató. Értéke 0 és 1 között lehet, 0,2 alatt gyenge kapcsolatról; 0,2-0,4 alatt közepes erősségű; 0,4 felett erős kapcsolatról beszélünk.

Varianciaanalízis

Varianciaanalízis az esetek többségében egytényezős varianciaanalízist jelent, amely lényege, hogy kettő vagy több csoport közötti átlagos eltérést vizsgálja. Amennyiben teljesült a normalitásra vonatkozó feltétel, F vagy Welch próbát alkalmaztam, attól függően, hogy a szórás homogenitás fennállt-e vagy sem. (Ha a szórások szignifikánsan eltértek, Welch próbát végeztem.) A megmagyarázott hányadot eta-négyzettel mértem.

Korreláció

Amennyiben mindkét változó (függő és független) folytonos volt, korrelációval vizsgálódtam, ahol is a megmagyarázott hányadot maga a korrelációs érték négyzete (R-négyzet) biztosította.



11. ábra A STANAG nyelvvizsga megítélése (n=66)[72]
Készítette: a szerző

A 11. ábra alapján elmondható, hogy a válaszadók főként azzal értenek egyet, hogy a STANAG nyelvvizsgára való felkészítés több energiát igényel, mint egy általános nyelvvizsgára való felkészítés (92 százalék). Egyetértenek továbbá abban, hogy a STANAG nyelvvizsgával rendelkezők szakmai előmeneteli lehetőségei bővülnek (79 százalék), tehát a tanárok szerint fontos a hallgatóik számára a STANAG nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése. A tanárok 68 százaléka abban is egyetért, hogy a STANAG nyelvvizsgára készülés a nyelvi készségek fejlődését is jelenti egyben, valamint a válaszadók több mint fele (56

[72] A kérdőívben szereplő hetedik kérdést „Mindent megteszek azért, hogy hallgatóim sikeresek legyenek a STANAG nyelvvizsgán" nem tüntettem fel az ábrán, mert egyrészt azzal mindenki egyetértett, másrészt az állítás nem kizárólag a vizsgával kapcsolatos attitűd fokmérőjeként értelmezhető.

százalék) látja úgy, hogy a STANAG nyelvvizsgára készülés motiváló erőként hat a hallgatókra.

Ahhoz képest, hogy a tanároknak mindössze 9 százaléka nyilatkozott negatívan a vizsga megbízhatóságáról, meglepőnek találom, hogy a válaszadók legkevésbé azzal értenek egyet, hogy a nyelvvizsga megbízható visszajelzést ad a tanítás minőségéről. (35 százalékuk szerint nem ad a vizsga megbízható visszajelzést a tanári munka minőségéről.) Az oktatók nagy része tehát nem a hallgatók vizsgaszereplésének sikerességében méri munkája minőségét, a vizsgaeredményeket kevésbé tartja fontosnak saját szakmai megítélése szempontjából.[73]

Ennek oka – a vizsga megbízhatóságát vitató 9 százalékon kívül – az lehet, hogy a vizsgán való sikeres szereplés számos olyan tényezőtől is függ, amely a tanárok hatáskörén kívül esik. Ilyen tényező lehet a csoportlétszám, a rendelkezésre álló órakeret, az oktatás tárgyi feltételei, valamint a hallgatók képessége, szorgalma, motiváltsága, vizsgarutinja, illetve vizsgadrukkja. Emellett az is elképzelhető, hogy a tanári munka objektív pontszámokban való mérésének gondolatát a tanárok alapvetően elutasítják.

Kevéssé értettek egyet a tanárok azzal az állítással is, hogy a STANAG nyelvvizsga összhangban van a hallgatók valós nyelvi igényeivel (26 százalék). Legtöbben semlegesek maradtak a kérdésben (44 százalék), 30 százalék pedig kimondottan nem értett egyet vele. Ennek oka a szaknyelv oktatásában keresendő, a fejezet egy későbbi részében, a katonai szaknyelv oktatásával kapcsolatos jellemzők tárgyalásánál még visszatérek erre a kérdésre.

1. **alhipotézis:** A tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei összefüggésben állnak azzal, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek a vizsgáról, hogy vizsgáztatók-e, valamint, hogy melyik STANAG szintre készítenek fel.

[73] Ez az eredmény, azaz, hogy a tanárok kevéssé (átlag 2,77) értenek egyet azzal, hogy a vizsga megbízható visszajelzést ad a tanári munka minőségéről, összhangban van a Vígh (2010) által kapott eredménnyel (átlag 2,95), aki az új, kétszintű idegen nyelvi érettségi visszahatásának vizsgálatánál tette fel ezt a kérdést.

Annak vizsgálatához, hogy a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei összefüggésben állnak-e a vizsga ismeretével, a tanított STANAG szinttel és azzal, hogy vizsgáztató-e az adott tanár, a fenti kérdésekből egy összevont mutatót készítettem főkomponens analízissel. Öt változóból képeztem a mutatót két kérdés kihagyásával. Mivel a második kérdés *(A STANAG nyelvvizsgával rendelkezők szakmai előmeneteli lehetőségei bővülnek)* nem kapcsolódik szorosan a nyelvi készségekhez, valamint az utolsó kérdés *(A STANAG nyelvvizsgára való felkészítés több energiát igényel, mint egy általános nyelvvizsgára készítés)* kommunalitása nem éri el a kívánt határt – a 0,25-öt – ezt a két kérdést kihagytam. Az így létrejött mutató az eredeti változók varianciájának 66 százalékát érte el, amely kifejezetten jónak mondható.[74] A főkomponens pontszámait a következőképpen kell értelmezni: minél nagyobb pozitív szám adott válaszadó pontszáma, annál jobbnak tartja a STANAG nyelvvizsgát és minél kisebb negatív szám, annál negatívabb a véleménye a vizsgáról.

Az első alhipotézis egyik része azt feltételezi, hogy a STANAG nyelvvizsga megítélésével kapcsolatban eltérés figyelhető meg a vizsgáztató és nem vizsgáztató tanárok között. Ezt egytényezős varianciaanalízissel teszteltem, mert a létrehozott főkomponens közelítőleg normális eloszlású volt.[75] Az tapasztalható, hogy a vizsgáztató tanárok pozitívabban ítélik meg a nyelvvizsgát (átlag: 0,39), mint vizsgáztatással nem foglalkozó kollégáik (átlag: -0,24).[76] Tehát a hipotézis ezen része igazolódott (bővebb adatok: Melléklet 2).

Az alhipotézis másik része arra vonatkozik, hogy a STANAG nyelvvizsga ismerete és a vizsgáról alkotott nézetek között összefüggés figyelhető meg. A vizsga ismeretével kapcsolatos válaszok azonban alkalmatlannak bizonyultak a vizsgálatra, mivel saját bevallása szerint szinte mindenki jól ismeri a vizsgát. A feltételezés teszteléséhez ezért a STANAG nyelvvizsgára való felkészítéssel eltöltött évek számát vettem alapul – abból kiindulva, hogy akik hosszabb ideje

---

[74] KMO: 0,84; Bartlett's Test $p < 0,001$

[75] Kolmogorov-Smirnov próba szignifikanciája: $p=0,756 > 0,05$

[76] Ennek az eredménynek az egyik magyarázata– amellett, hogy a vizsgáztató tanárok minden bizonnyal jól ismerik a vizsgát – a kognitív disszonancia elméletében is kereshető. Ha egy tanár részt vesz az NKE Nyelvvizsgaközpont munkájában (vizsgáztatás, vizsgadolgozat-javítás, feladat-kidolgozás), nagy valószínűség szerint pozitívabban vélekedik a NATO STANAG 6001 vizsgáról, mint az a tanár, aki – bármilyen okból – nem vesz részt az NKE Nyelvvizsgaközpont munkájában.

készítenek fel a vizsgára, azok jobban ismerhetik a vizsga szemléletét és követelményeit – és a két változó korrelációját néztem meg. Nincs szignifikáns korreláció a két változó között (korreláció=0,15), tehát az alhipotézis azon része, mely szerint a tájékozottság (vagyis jelen esetben a vizsgafelkészítési tapasztalat hossza) összefügg a megítéléssel, nem igazolódott be (bővebb adatok: Melléklet 3).

Ennek a kapott eredménynek – véleményem szerint – kutatás módszertani magyarázata lehet: bármennyire logikusnak is tűnt, a vizsga ismerete nem bizonyult behelyettesíthetőnek a tanítási tapasztalat hosszával. A vizsga ismerete inkább a tanár elhivatottságával, lelkiismeretességével és rugalmasságával lehet kapcsolatban, valamint azzal, hogy vizsgáztató-e az adott tanár. Utólag úgy látom, hogy a „Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsgát?" kérdőív-tétel problémás, érzékenyen érintheti a válaszadót, mivel értelmezhető a kérdés úgy is, hogy a tanár elhivatottságát, lelkiismeretességét firtatja.

Az alhipotézis harmadik része a tanított STANAG szint és a vizsga megítélése közötti kapcsolatot hivatott feltárni. A tanított STANAG szint szerint a válaszadók három csoportba sorolhatók: csak STANAG 1 szintre készít (17 százalék), legfeljebb STANAG 2 szintre készít (53 százalék), STANAG 3 szintre (is) készít (30 százalék). Az látható, hogy minél magasabb szintre készít fel a tanár, annál pozitívabban vélekedik a vizsgáról, tehát erős kapcsolat figyelhető meg a tanított szint és a vizsga megítélése között. A STANAG 3 szintre (is) felkészítő tanárok véleménye a legpozitívabb a vizsgáról (átlag: 0,55), szemben a STANAG 2 szintre felkészítők -0,15-ös, valamint a STANAG 1 szintre készítők -0,52-es átlagával.[77] Az alhipotézis ezen része beigazolódott: a vizsga megítélése a tanított szint emelkedésével javuló tendenciát mutat.

Megnéztem a vizsgáztatás, az oktatott STANAG szint és vizsga megítélésének kapcsolatát is. Az tapasztalható, hogy a nem vizsgáztató, STANAG 3 szintre (is) felkészítő tanárok (ez 4 főt jelent) vélekednek legpozitívabban a vizsgáról (átlag: 0,66), legnegatívabb véleménye a nem vizsgáztató és csak STANAG 1 szintre felkészítő tanároknak van (bővebb adatok: Melléklet 4).

[77] A kapcsolat szignifikáns: 0,006 (<0,05), a megmagyarázott hányad (eta-négyzet): 15,1 százalék.

Annak oka, hogy a vizsgáztatásban részt vevő, magasabb STANAG szintekre (is) felkészítő tanárok pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint a nem vizsgáztató vagy kizárólag STANAG 1 szintre felkészítő kollégáik – meglátásom szerint – a vizsga ismeretében keresendő. Egyrészt abból indulok ki, hogy a vizsgáztató tanárok jól ismerik a vizsgát, hiszen minden vizsgáztató rendszeres képzésben részesül, ezen kívül a vizsgáztatók 40 százaléka elvégezte a kéthetes, BILC által szervezett NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáztatási szemináriumot is. Másrészt a szaknyelvi vizsga magasabb szintjeire való felkészítés jóval specializáltabb, a vizsga követelményeit jobban szem előtt tartó munkát igényel a tanártól. A feni szempontok miatt tehát, az első alhipotézist igazoltnak tekintem, annyi kiegészítést téve, hogy a tanítási tapasztalat hosszától viszont nem függ a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga megítélése.

4.4.2. A nyelvoktatás folyamata

A nyelvoktatás folyamatát befolyásoló tényezők

A kérdőív második blokkjában, a tanítási folyamatot befolyásoló tényezőkkel kapcsolatos kérdéscsokornál a válaszadóknak fontosság szerint kellett sorba rendezniük hét állítást (1 – legfontosabb; 7 – legkevésbé fontos). Legtöbben (27 fő) a STANAG nyelvvizsga követelményeit sorolták első helyre, tehát a válaszadók 41 százaléka vélekedik úgy, hogy a vizsgakövetelmények befolyásolják leginkább a tanítási folyamatot. A második leggyakoribb első hely a korábbi tanári tapasztalat (22 fő, 33 százalék), a fennmaradó szabad első helyek nagyon diverzifikáltan oszlanak meg a többi válaszlehetőség között (17. táblázat).

Mi befolyásolja a tanítási folyamatot? (sorrend)	Módusz (n)	Átlag	Szórás
Nyelvtanulói tapasztalat	7 (17)	5,00	1,78
Nyelvtanárképzésben tanultak	7 (16)	4,97	1,68
Módszertani továbbképzésen tanultak	5 (16)	4,37	1,49
Korábbi tanári tapasztalatok	1 (22)	2,82	1,94
Alkalmazott tankönyv	4 (15)	4,40	1,90
Hallgatók elvárása	2 (16)	3,62	1,78
Nyelvvizsga követelményei	1 (27)	2,86	2,11

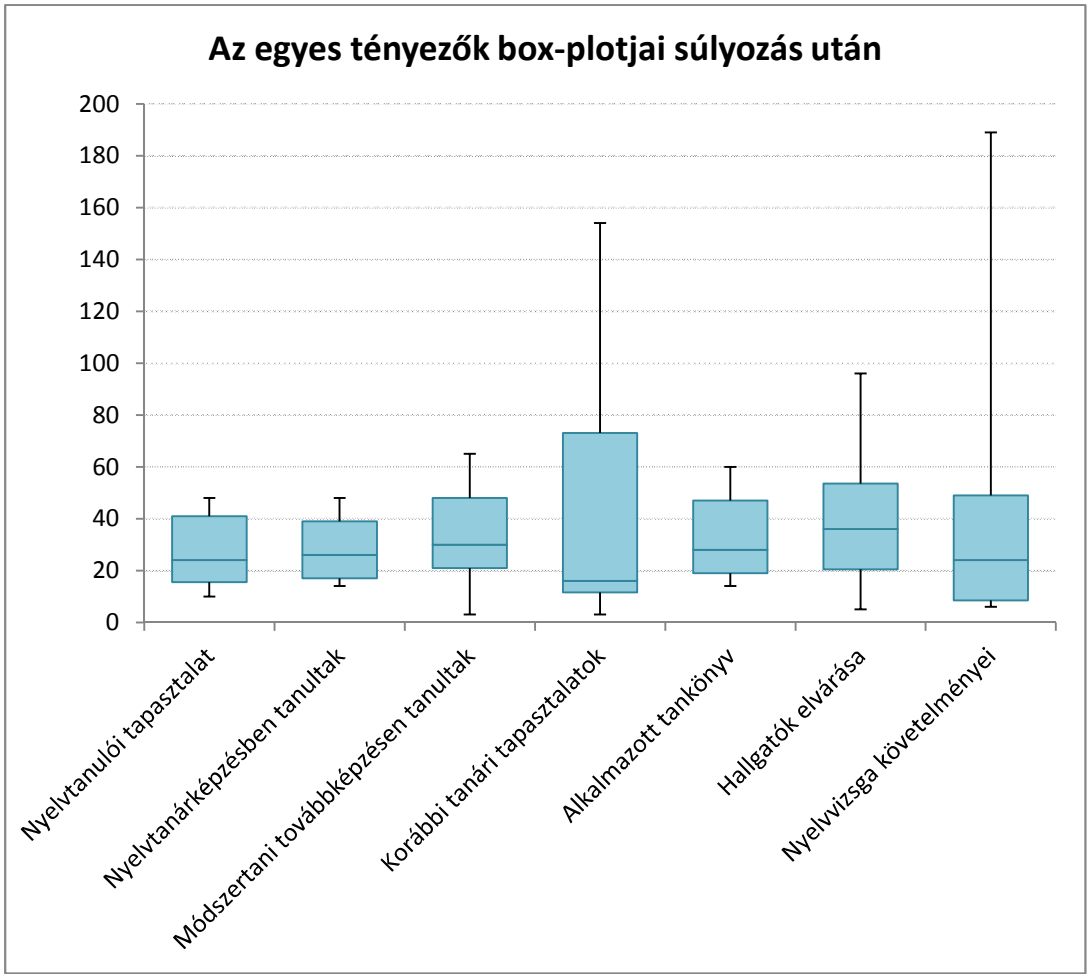
17. táblázat A tanítási folyamatot befolyásoló tényezők fontossági sorrendje (n=65-66)
Készítette: a szerző

2. **alhipotézis:** A vizsga követelményei befolyásolják legerőteljesebben a tanítási gyakorlatot.

Bár a nyelvvizsga követelmények szerepelnek legtöbbször az első helyen, a 17. táblázat alapján látszik, hogy a korábbi tanári tapasztalat némileg fontosabb, hiszen az átlaga (2,8) közelebb van az egyhez, mint a nyelvvizsga követelmények átlaga (2,9), és a szórása is kisebb. Annak érdekében, hogy tisztábban lássunk azzal kapcsolatban, hogy mely tényezők formálják leginkább a tanítás folyamatát, felsúlyoztam az összevont gyakoriságokat azzal, hogy hányadik helyen áll az adott tényező (például a nyelvvizsga követelményeit 27-en jelölték első helyen, ez a tényező 189 (7*27) lett).

A 12. ábra alapján már árnyaltabb képet kapunk arról, hogy a válaszadók mit milyen mértékben tartanak tanítást befolyásoló tényezőnek. Megfigyelve a maximum értékeket, továbbra is a nyelvvizsga követelményei állnak az első helyen. Ez nem meglepő a módusz miatt, hiszen ez a tényező szerepel legtöbbször az első helyen. Ha azonban a téglalapok területét nézzük, akkor egyértelműen látszik, hogy a korábbi tanári tapasztalatok nyomják a legnagyobb súlyt a latban. Ennek oka, hogy bár sokan (27 fő) az első helyen jelölték meg a nyelvvizsga követelményeit, azok, akik nem első helyre sorolták, kisebb arányban tették a második vagy harmadik helyre ezt a tényezőt, szemben a korábbi tanári tapasztalatokkal. Tehát

ezek alapján az első három legfontosabb tanítást befolyásoló tényező: (1) korábbi tanári tapasztalatok, (2) a nyelvvizsga követelményei és (3) a hallgatói elvárások.



12. ábra Az egyes befolyásoló tényezők box-plotjai súlyozás után
Készítette: a szerző

A második alhipotézis, mely szerint a tanítás folyamatát legerősebben a vizsgakövetelmények befolyásolják, nem látszik teljes mértékben igazolódni. A tanítás folyamatát leginkább a korábbi tanári tapasztalatok befolyásolják, de nagy szerepet játszanak a vizsgakövetelmények is. Összességében, részlegesen igazoltnak tekinthető a feltételezés, mert a tanítási folyamatot valóban jelentős mértékben befolyásolják a nyelvvizsga követelményei, de nem ez a legmeghatározóbb tényező (bővebb adatok: Melléklet 5).

Ez az eredmény nem is annyira meglepő, ha visszagondolunk a 2. fejezetben ismertetett visszahatás kutatások eredményeire, azaz, a tanár szerepére a visszahatás közvetítésében. A tanárok szakmai tapasztalatai és a nyelvtanulással kapcsolatos meggyőződései erősebb hatást gyakorolnak a nyelvtanítás módszereire, mint a vizsga követelményei és szemlélete. A vizsga elsősorban a tanítás tartalmát befolyásolja, ezt tükrözi, hogy a tanítást meghatározó tényezők között a vizsgakövetelmény a második helyen van.[78] Az, hogy a hallgatói elvárások szerepe is jelentős, egyrészt magyarázható azzal, hogy a hallgatók is igénylik a célirányos, vizsga-centrikus felkészítést, másrészt a vizsga szaknyelvi volta miatt a hallgatók is aktívan részt vesznek a szakmai tartalom kialakításában. Legalább olyan mértékben, hogy képesek legyenek bemutatni saját szakmai feladataikat, szolgálati helyüket és (STANAG 2 és STANAG 3 szinten) a szakterületüket érintő szakmai kérdésekben is kompetens módon meg tudjanak nyilvánulni. A nyelvtanárképzésben tanultak hatása relatíve hátul áll a tanítást befolyásoló tényezők sorrendjében, legtöbbször (16 esetben) az utolsó helyre rangsorolták a tanárok.[79] Ennek oka szintén az lehet, hogy a tanárok tanítási stílusa és módszerei, a nyelvtanulás lényegével kapcsolatos meggyőződéseik többéves tapasztalat eredményeként hosszabb idő alatt formálódnak.[80]

A kérdőív harmadik blokkja a felkészítéshez használt anyagokkal, a tanítás tartalmával és a katonai szaknyelv oktatásával kapcsolatos kérdésekkel foglalkozik.

---

[78] Cheng (1997) mellett Caine (2005) és Vígh (2010) is hasonló kérdésekkel vizsgálták a tanítási folyamatot befolyásoló tényezőket. Az általam kapott eredmények összhangban vannak a korábbi kutatások eredményeivel: a tanárok korábbi tanítási tapasztalatai határozzák meg legerősebben a nyelvoktatási folyamatot. Vígh (2010) vizsgálatában is a korábbi tanári tapasztalatok után a nyelvvizsga követelménye a második legmeghatározóbb tényező, ugyanakkor harmadik helyen az aktuálisan alkalmazott tankönyv áll, amely a jelen kutatás eredményei szerint nem kap akkora hangsúlyt.

[79] Ebben a kérdésben más kutatások (Cheng 1997, Caine 2005, Vígh 2010) is hasonló eredményt hoztak. Bár a kérdésfeltevés módja más volt, mindhárom korábbi kutatásban Likert-skálán kellett az egyetértés mértékét bejelölni, az átlagok közepes hatást mutatnak, ugyanakkor a nyelvtanárképzésben tanultak – a többi tényezőhöz képest – kevésbé befolyásolják a tanári munkát. Vígh (2010) magyarországi kontextusban folytatott vizsgálatában szintén utolsó helyen szerepel ez a tényező.

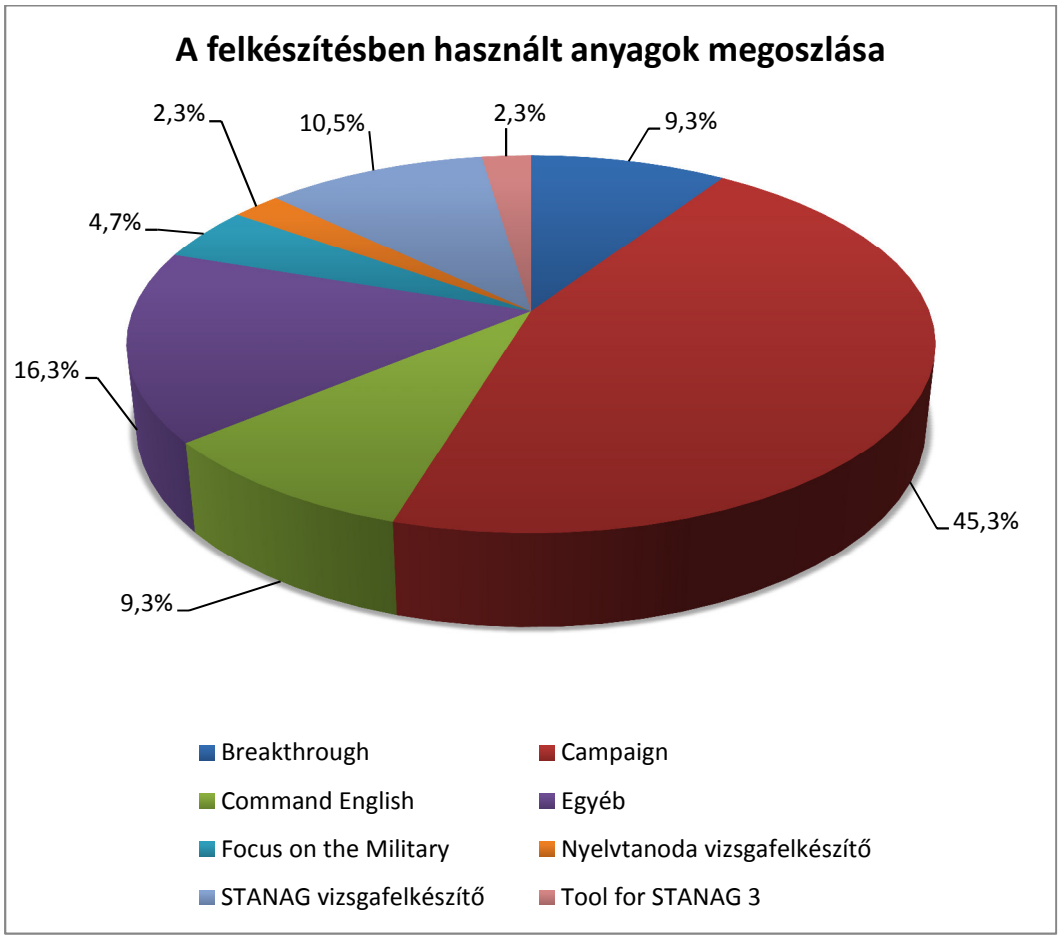
[80] A tanári meggyőződések erejét Szivák (2010) is hangsúlyozza a tanári önreflexió fejlesztéséről írt munkájában: „A pedagógusjelöltek, a kezdő pedagógusok előfeltevéseiről (hitek és meggyőződések rendszere, az angolban: beliefs) keveset tudunk, de azt biztosan, hogy a képzés ismeretanyaga nem alakítja, befolyásolja azokat.” (12. o.)

Tananyagok

Megkérdeztem a válaszadókat, hogy a felkészítés során használnak-e tankönyveket, és ha igen, akkor melyeket. A 13. ábra a legnépszerűbb tankönyvek megoszlását mutatja, amelyből az látszik, hogy a *Campaign* című tankönyvsorozat a leggyakrabban használt (45 százalék), ezt követi a *Command English* és a *Breakthrough* című katonai angol nyelvkönyvek (9-9 százalék). Az egyéb kategória is igen magas (16 százalék), ide olyan tankönyvek kerültek, amelyek nem kapcsolódnak szorosan a katonai szaknyelvhez, inkább általános nyelvkönyvek.

3. **alhipotézis:** A tananyagként használt források mennyisége összefüggésben áll a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteivel és attitűdjeivel. Akik több forrásból oktatnak, azok pozitívabban vélekednek a STANAG nyelvvizsgáról.

A tanárok 70 százaléka (46 fő) egy tankönyvből tanít, továbbá 9 százalékuk (6 fő) válaszolta azt, hogy nem használ tankönyvet a felkészítés során. Tekintettel arra, hogy az egynél több könyvet használók aránya igen diverzifikált, egy kategóriába vontam őket össze. Az alhipotézis megfogalmazásánál abból indultam ki, hogy azok a tanárok, akik több forrásból oktatnak, alaposabb, sokoldalúbb képzést igyekeznek biztosítani hallgatóik számára, mert úgy gondolják, hogy a változatos anyagok elősegítik a vizsgán való sikeres szereplést. Varianciaanalízissel vizsgáltam a tankönyvhasználat és a vizsgával kapcsolatos elégedettség lehetséges összefüggéseit. A varianciaanalízis alapján elmondható, hogy feltételezésem nem igazolódott be, mert bár tapasztalható eltérés, az nem szignifikáns (bővebb adatok: Melléklet 6).



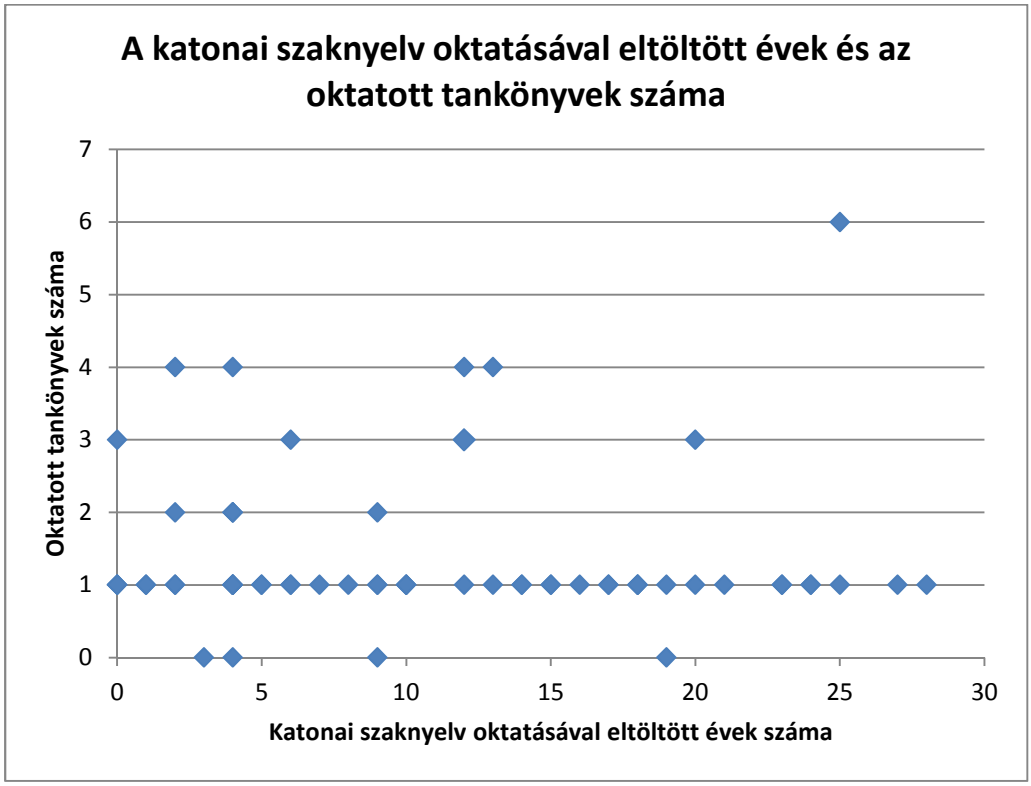
13. ábra A felkészítésben használt anyagok megoszlása[81]
Készítette: a szerző

[81] A leggyakrabban használt felkészítő anyagok:

- Kosalkova, Z. – Ondrus, L. – Koláczkova, L. – Soban, V. – Pasztelyak A. – Oláh-Tóth J. – Hafner, T. – Krasowsky: *Breakthrough. The British Council's Peacekeeping English Project.* Praha. Ministry of Defence of the Czech Republic. 2005
- Arnold, J. – Sacco, R.: *Command English.* Longman. 1988.
- Vadász Istvánné: *Focus on the Military*. Budapest. ZMNE. 2000.
- Kemény M. – Fábiánné E. J. – Elek K. – Lázárné A. A. – Koós N. – Nyecsajeva N. – Komka B. – Kovácsné N. M. – Ujjné F. É. – Jenei G. – Fehér G.- Suhajda Gy.: *Felkészítő feladatok a STANAG 6001 2.2.2.2. nyelvvizsgára.*
- Elek K. – Fábiánné E. J. – Jenei G. – Koós N. – Lázárné A. A. – Nyecsajeva N. – Szabó O.: *Feladatgyűjtemény a STANAG 6001 1111 nyelvvizsgára.* Egyetemi jegyzet. Budapest. ZMNE. 2009.
- Mellor-Clark, S. – Baker de Altamirano, Y.: *Campaign 1*. Oxford. Macillan. 2004.
- Mellor-Clark, S. – Baker de Altamirano, Y.*: Campaign 2*. Oxford. Macillan. 2005.
- Meelor-Clark, S.: *Campaign 3*. Oxford. Macmillan. 2006.
- Páderné N. Sz. – Valkó A.- Rácsai R. – Valkó L.: *NATO Stanag 2.2.2.2.* Veszprém. Nyelvtanoda Kft. 2003.
- Rácsai R. – Valkó L.: *NATO Stanag 3.3.3.3.* Veszprém. Nyelvtanoda Kft. 2002.
- Nyecsajeva, N.: *A Tool for STANAG. Political and miltary issues for STANAG 3333*. Budapest. ZMNE. 2003.

Felmerült a kérdés, hogy van-e kapcsolat a vizsgafelkészítési tapasztalat és az alkalmazott tankönyvek számának alakulása között. A 14. ábrán a katonai szaknyelv oktatásával eltöltött idő és a tanított tankönyvek számának együttes eloszlása látható, amely alapján az rajzolódik ki, hogy inkább a rövidebb ideje oktató tanárokra jellemző az, hogy több könyvet használnak, majd az idő múlásával – kevés kivételtől eltekintve – elkezdenek egy tankönyvre fókuszálni. Fontos megjegyezni, hogy a kapcsolat nem szignifikáns, de mindenképpen figyelmet érdemel.

Annak oka, hogy a vizsgafelkészítési tapasztalat növekedésével valamelyest csökken a használt tankönyvek száma, az lehet, hogy a nagyobb gyakorlattal rendelkező tanároknak saját készítésű kidolgozott anyagaik vannak az egyes általános és szaknyelvi témakörök tanítására. Saját nyelvtanári tapasztalataim is azt támasztják alá, hogy a tanárok a választott tankönyvet vizsga-centrikus anyagokkal egészítik ki. Ezeknek az anyagoknak a nagyobb része – különösen a katonai szakmai anyagok – autentikus forrásokból származnak.



14. ábra A katonai szaknyelv oktatásával eltöltött évek és oktatott tankönyvek száma (n=64)
Készítette: a szerző

A válaszadók 45 százaléka találja úgy, hogy a vizsgafelkészítéshez használt tankönyv alkalmas a vizsgán mért készségek fejlesztésére, 45 százalékuk semleges (egyet is ért, meg nem is) és 10 százalék nem tartja alkalmasnak a tankönyvet a vizsgafelkészítésre. A tanárok 65 százaléka szelektál a tankönyv által kínált témakörökből, és mindössze 25 százalék nyilatkozott úgy, hogy az alkalmazott tankönyv minden fejezetét tanítja, függetlenül attól, hogy az adott témakör szerepel-e a STANAG nyelvvizsga követelményei között vagy nem. A tanárok 59 százaléka nem találja elegendőnek az elérhető tananyagokat, ebből is adódhat, hogy 85 százalékuk saját maga is készít anyagokat a hallgatók számára (bővebb anyagok: Melléklet 7).

A válaszadók 97 százaléka használ nyelvvizsga-mintafeladatokat a felkészítés során. Érdekelt, hogy milyen szerepet tulajdonítanak a tanárok a vizsgafeladatok órán történő alkalmazásának. Négy állítás közül a válaszadóknak azt a kettőt kellett megjelölniük, amellyel leginkább egyetértenek (18. táblázat).

A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy	**Gyakoriság (n)**	**Százalék**
információt nyújtson a várható teljesítményről.	28	42
tanulásra motiválja a hallgatókat.	6	9
felkészítse a hallgatót a konkrét teendőkre a vizsgán.	58	88
a hallgatók nyelvi készségeit fejlessze.	25	38

18. táblázat A nyelvvizsga-mintafeladatok tanítás során való alkalmazásának a célja
Készítette: a szerző

A válaszok azt mutatják, hogy a vizsgafeladatok órai alkalmazásának elsődleges célja, hogy felkészítse a hallgatókat a konkrét teendőkre a vizsgán (88 százalék választotta), valamint információt nyújtson a várható teljesítményről (42 százalék választotta), tehát előrejelző funkciót töltenek be. A tanárok 38 százaléka jelölte meg a vizsgafeladatok alkalmazásának céljaként a készségfejlesztést és 9 százalék a hallgatók motiválását (bővebb adatok: Melléklet 8). Az, hogy a válaszadók 38 százaléka a vizsgafeladatokat készségfejlesztés céljából alkalmazza, a vizsga erős hatását mutatja, amely a vizsgaanyagok tananyagként való alkalmazásában is megnyilvánul. A vizsgafeladatoknak ugyanis alapvetően más a funkciójuk: a készség aktuális szintjének mérésére szolgálnak és nem elsősorban a

fejlesztésére. Bár arra alkalmasak lehetnek, hogy a vizsga közeledtével felmérjék, hogy a hallgató mennyire áll még messze a vizsgakövetelmények teljesítésétől, és melyek azok a területek, amelyekre a sikeres vizsga teljesítéséhez még különös hangsúlyt kell fektetni.

A tanítás tartalma

Megkérdeztem, hogy kizárólag azokat a nyelvi készségeket fejleszti-e a tanár, amelyeket a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga mér. Mindössze a válaszadók 29 százaléka (19 fő) válaszolt igennel. A tanárok annak ellenére, hogy jellemzően a vizsga által elvárt készségek fejlesztésére fektetnek nagyobb hangsúlyt, úgy gondolják, hogy nemcsak a vizsgán mért készségeket gyakoroltatják. A tanárok többségének meglátása szerint a vizsga visszahatása nem szűkíti a nyelvoktatás fókuszát. A négy nyelvi alapkészség fejlesztését nagyon fontosnak tartják a válaszadók, és még a vizsga által nem mért közvetítőkészség fejlesztésének fontossága is a közepesnél jóval erősebb támogatottságot kapott az ötfokozatú Likert-skálán (19. táblázat).

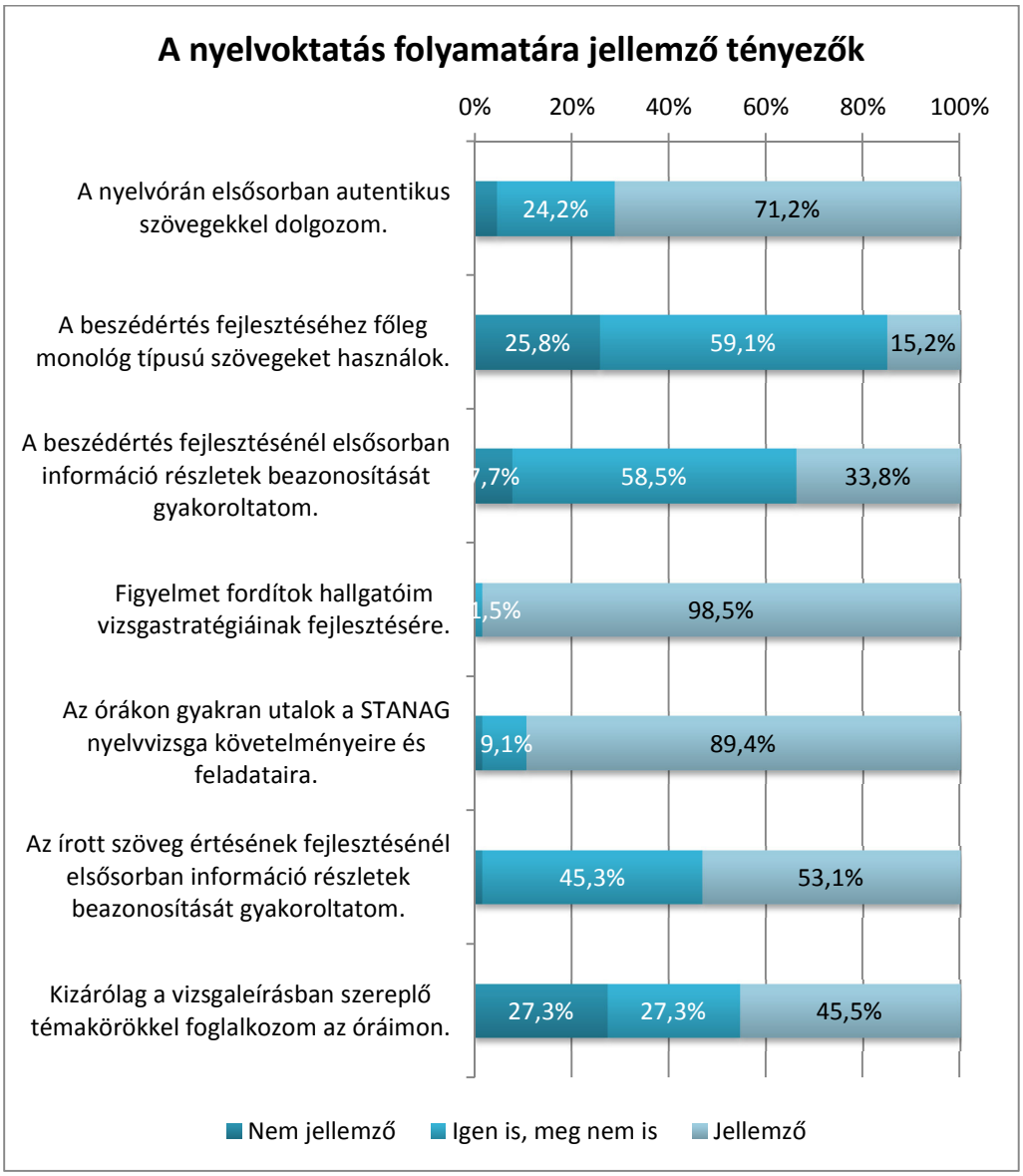
A következőkben felsorolt készségek fejlesztését mennyire tartja fontosnak a felkészítés során?	**Átlag**	**Szórás**
Beszédértés	4,85	0,39
Beszédkészség	4,94	0,24
Írott szöveg értése	4,72	0,47
Íráskészség	4,52	0,70
Közvetítőkészség	3,73	1,15

19. táblázat Az alapkészségek fejlesztésének fontossága
Készítette: a szerző

A 15. ábra a NATO STANAG 6001 vizsgafeladatok néhány jellegzetességének a tanítás folyamán való megjelenését, valamint a vizsgára való stratégiai felkészítés intenzitását mutatja. Látható, hogy a tanárokra leginkább a hallgatók vizsgastratégiáinak fejlesztése (99 százalék) és a vizsgafeladatok és követelmények rendszeres tudatosítása (89 százalék) jellemző. A felkészítő tanárokra kevéssé jellemző az, hogy a beszédértés készségét főleg monológ típusú szövegekkel (15 százalék) és információ részletek beazonosításával gyakoroltatnák

(34 százalék). E készség fejlesztésénél nem érzékelhető a vizsga hatása, tekintettel arra, hogy a NATO STANAG 6001 vizsga mindhárom szinten monológokat és főként információ részletek beazonosítását célzó feladatokat alkalmaz a beszédértés készségének mérésére.

A vizsga jellegzetességeit tükröző állítások közül egyedül az autentikus szövegek használata jellemző általánosan a válaszadó tanárokra (71 százalék), amely azonban a vizsga hatásán kívül a felkészítő tananyagok szűkös voltának, valamint a kommunikatív szemléletű nyelvoktatás általánossá válásának is tulajdonítható. A nyelvi készségek fejlesztése tekintetében tehát kevéssé érezhető a vizsgafeladatok jellemzőinek hatása. Ez pozitív eredménynek tekinthető abból a szempontból, hogy a tanárok nagy része nem szűkíti le az oktatás tartalmát a vizsga által mért mikro-készségekre. A nyelvvizsga visszahatása legfőképpen a követelmények tudatosításában és a vizsgastratégiák tanításában jelentkezik.



15. ábra A nyelvoktatás folyamatára jellemző tényezők (n=64-66)
Készítette: a szerző

4. **alhipotézis:** A vizsgára történő stratégiai felkészítés jobban jellemzi a nagyobb gyakorlattal rendelkező, hosszabb ideje oktató tanárokat, mint a kezdőket.

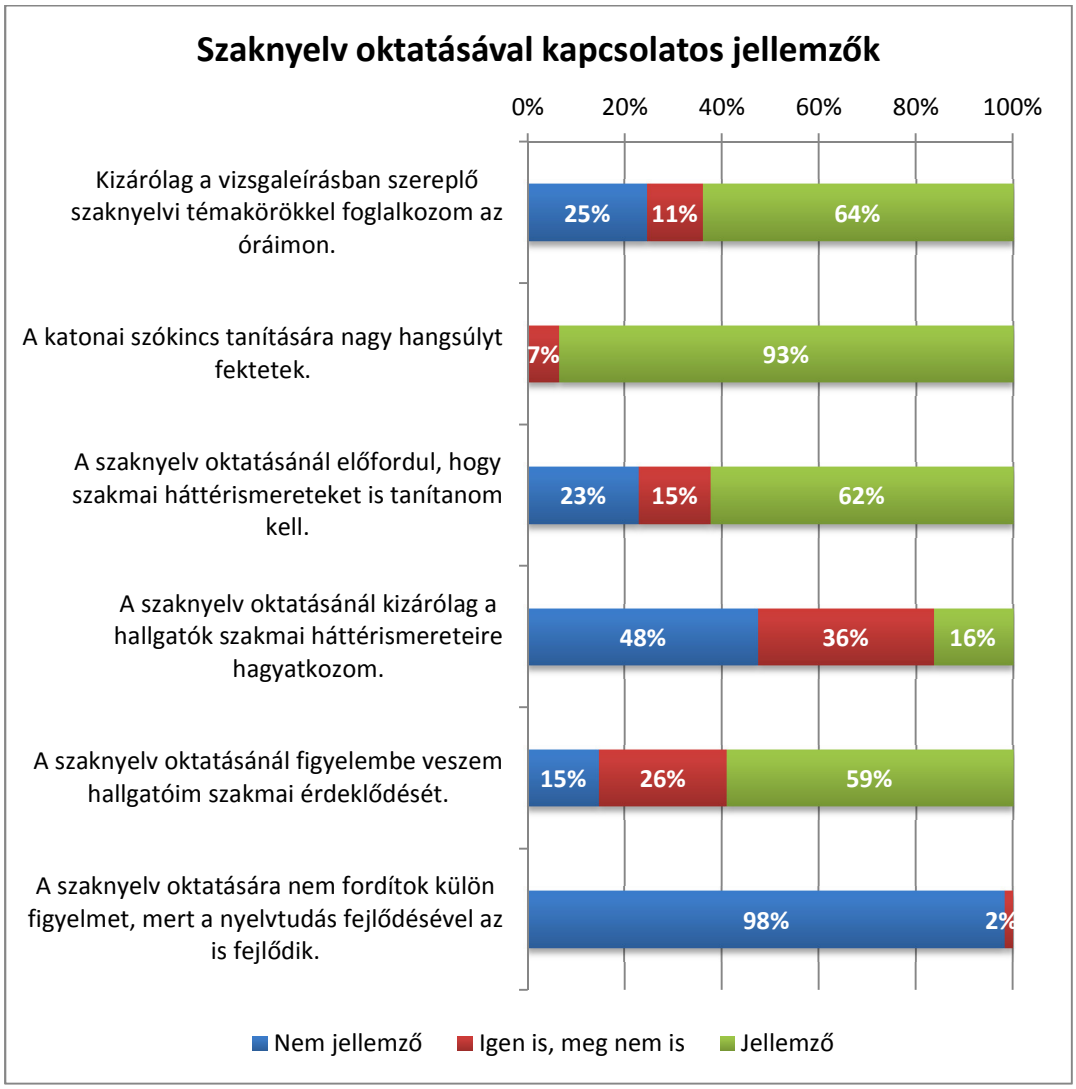
A negyedik alhipotézis a vizsgára történő stratégiai felkészítés és a tanári tapasztalat kapcsolatát hivatott feltárni. A vizsgára történő stratégiai felkészítés vizsgálatára hét állítás vonatkozik, amelyeket úgy fogalmaztam meg, hogy a jellemző/teljesen jellemző válaszok jelentik azt, hogy a vizsga jellemzői

tükröződnek a nyelvoktatásban, valamint, hogy a tanár tudatosítja a vizsga kritériumait a hallgatókban (15. ábra). Arra számítottam, hogy a válaszok alapján két csoport rajzolódik ki: a nagyobb gyakorlattal rendelkező, vizsgastratégiákat is tanító tanárok és a kevesebb gyakorlattal rendelkező, a vizsga jellemzőit kevésbé előtérbe helyező tanárok csoportja.

Az alhipotézis vizsgálatához egy egyszerű mutatót készítettem (a hét változó standardizált változatának átlaga), és ezt korreláltattam a katonai szaknyelvoktatással eltöltött évek számával. Az eredmények azt mutatják, hogy nincs szignifikáns kapcsolat a tanári tapasztalat hossza és aközött, hogy a vizsga jellemzői milyen mértékben jelennek meg az oktatásban. A várt elkülönülés a hosszabb és rövidebb tapasztalattal rendelkező tanárok között nem mutatkozott meg, mert a válaszadók nagy százalékban vagy semlegesnek (jellemző is meg nem is) vagy jellemzőnek ítélték meg az egyes állításokat. A visszahatás mértéke nem függ attól, hogy ki mióta készít fel katonai szaknyelvi vizsgára (bővebb adatok: Melléklet 9).

A katonai szaknyelv oktatásával kapcsolatos jellemzők

Megkérdeztem a válaszadóktól, hogy tanítanak-e katonai szaknyelvet és az igennel válaszolók (61 fő, 92 százalék) számára további állítások jelentek meg a szaknyelv oktatásával kapcsolatban. Ötfokozatú skálán kellett megjelölniük, hogy az adott állítás mennyire jellemző rájuk. A könnyebb átláthatóság érdekében a 16. ábrán három kategória különül el (nem jellemző – semleges – jellemző). Két válaszadó nem oktat katonai szaknyelvet, valamint hárman nem válaszoltak a kérdésre, így jött ki a 61-es elemszám.



16. ábra Szaknyelv oktatásával kapcsolatos jellemzők (n=61)
Készítette: a szerző

5. **alhipotézis:** A tanárok nagy hangsúlyt fektetnek a katonai szaknyelv oktatására, és elsősorban a vizsgaleírásban szereplő témakörökre koncentrálnak. Gyakran előfordul, hogy szakmai háttérismereteket tanítanak annak érdekében, hogy hallgatóik sikeresek legyenek a nyelvvizsgán.

A 16. ábra azt mutatja, hogy a válaszadók rendkívül fontosnak tartják a katonai szaknyelv oktatását. A tanárok 98 százaléka elutasítja, hogy a szaknyelvi tudás pusztán az általános nyelvtudás fejlődésével magától gyarapodhat. A tanárokra jellemző még, hogy a katonai szókincs tanítására nagy hangsúlyt

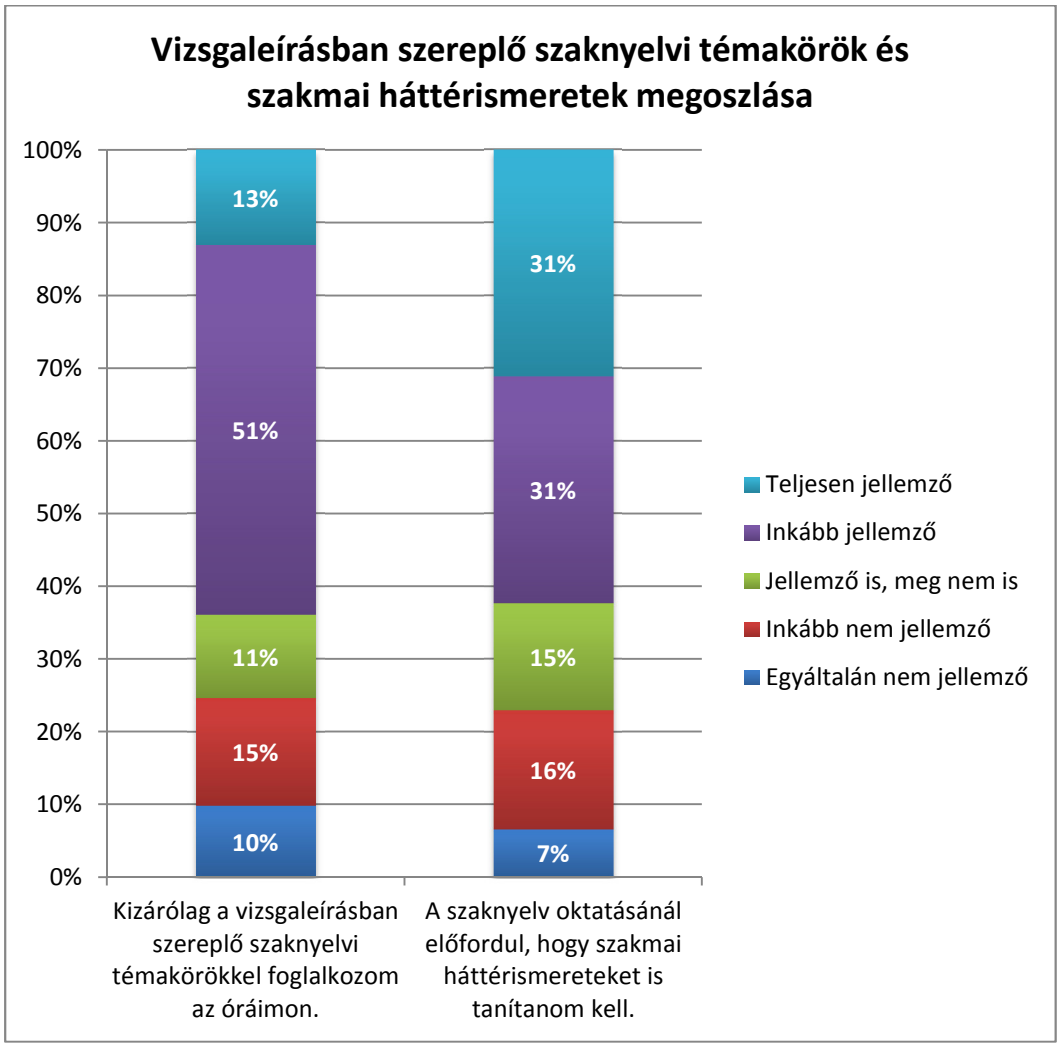
fektetnek (93 százalék), kizárólag a vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörökkel foglalkoznak (64 százalék), valamint szakmai háttérismereteket is tanítanak (62 százalék). Ezzel szemben legkevésbé jellemző az, hogy a szaknyelv oktatásánál kizárólag a hallgatók szakmai háttérismereteire támaszkodnak (16 százalék).

Az alhipotézis tehát, mely szerint a tanárok különös hangsúlyt fektetnek a katonai szaknyelv oktatására, elsősorban a vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörökkel foglalkoznak és szakmai háttérismereteket is tanítanak, igazolódott.

Úgy tűnik, hogy a szaknyelv oktatásánál erőteljesebben érvényesül a NATO STANAG 6001 visszahatása az oktatott témakörök tekintetében, mint az általános nyelvnél. Míg a 3.10. blokkban (Melléklet 1), általánosságban megfogalmazott állítás *„Kizárólag a vizsgaleírásban szereplő témakörökkel (általános és katonai) foglalkozom az óráimon”* a válaszadók 46 százalékára igaz, a 3.12. blokk (Melléklet 1) ugyanezen állítására a szaknyelvre vonatkozóan a tanárok 64 százaléka válaszolta azt, hogy jellemző rá.

Érdemes megjegyezni, hogy a válaszadók nagyobb része (59 százalék) figyelembe veszi a hallgatók szakmai érdeklődését. Ez csak abban az esetben lehetséges, ha a tanár – még ha informális módon is – igényfelmérést végez a hallgatók célnyelvi szükségleteit illetően.

A 17. ábra a vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörök és a szakmai háttérismeretek tanításának megoszlását mutatja. Ez az a két kérdés, ahol leginkább tetten érhető a NATO STANAG 6001 visszahatása a tanári munka szempontjából. Míg az előző alfejezetben azt láthattuk, hogy a tanítás folyamatában a vizsga hatása elsősorban a tanári kommunikációban jelentkezik erősen, addig a szaknyelv oktatását alapvetően a vizsga követelményei határozzák meg. A vizsgaleírás tartalmazza azokat a témaköröket, amelyeken keresztül a vizsgarendszer a szakmai nyelvhasználatot teszteli. A tanárok 13 százalékára teljesen jellemző, további 51 százalékukra inkább jellemző, hogy kizárólag ezekkel a témakörökkel foglalkoznak a felkészítés során.



17. ábra Vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörök és szakmai háttérismeretek megoszlása (n=61)
Készítette: a szerző

A szakmai háttérismeretek tanítása lehet az a tényező, amely miatt a tanárok úgy vélik, hogy a vizsga követelményei nincsenek összhangban a felhasználók valós nyelvi igényeivel (lásd 11. ábra: mindössze a tanárok 26 százaléka ért egyet azzal az állítással, hogy a vizsgakövetelmények a valós célnyelvi igényeket tükrözik). Hiszen ha valakinek az anyanyelvén is meg kell tanítani, hogy mire használja az adott idegen nyelvet, akkor azokra a tartalmakra nincs is igazán szüksége. A nyelvoktatásban ezen a ponton jelentkezhet a NATO STANAG 6001 vizsga negatív visszahatása, amely esetben olyan nem nyelvi tartalmakat is kénytelen a tanár oktatni, amely egyrészt nem nyelvtanári feladat, másrészt a hallgatóknak csak a vizsga letételéhez van rá szükségük.

A szakmai háttérismeretek tanításának azonban több lehetséges gyakorlati magyarázata van, és nem feltétlenül a vizsga negatív visszahatásának tekintendő. Az első magyarázat a katonai pálya sokfélesége, amely lehetetlenné teszi, hogy egyetlen nyelvvizsgarendszer az összes haderőnem, fegyvernem, szolgálati ág és szakma szaknyelvi igényeit mélyrehatóan kiszolgálja. A NATO STANAG 6001 széles spektrumú nyelvvizsgarendszer, amelyben a vizsgafeladatok „olyan általános katonai és katonapolitikai témakörökből kerülnek ki, melyek lehetővé teszik, hogy bármilyen fegyvernemhez tartozó vizsgázó képes legyen megoldani azokat, ha nyelvtudása a kívánt követelményeknek megfelel. [...] A vizsgakérdések, vizsgafeladatok tükrözik a legfrissebb katonai és katonapolitikai eseményeket, ezzel biztosítjuk a STANAG 6001 katonai szaknyelvi vizsga korszerűségét."[82] A jelölteknek megfelelő tájékozottsággal kell rendelkezniük ahhoz, hogy szaknyelvi ismereteiket demonstrálni tudják a nyelvvizsgán. Ennek az általánosabb értelemben vett szakmai műveltségnek a fejlesztése egyébként többnyire pozitív fogadtatásra talál a felhasználók körében a vizsgára felkészítő tanfolyamokon. Ezzel a kérdéssel a következő fejezetben foglalkozom bővebben a külszolgálati tapasztalattal rendelkező tisztekkel készített interjúk alapján.

A szakmai háttérismeretek tanításának másik magyarázata lehet az a tény, hogy a STANAG 2 szintű nyelvvizsga kimeneti követelmény az NKE HHK honvéd tisztjelölt hallgatói számára. Mivel ők helyzetüknél fogva nem rendelkeznek még számottevő szakmai tapasztalattal, gyakran előfordul, hogy a nyelvvizsgára felkészítő órákon találkoznak először bizonyos szakmai tartalmakkal. Ugyanez igaz azokra a tisztjelölt hallgatókra, akik felsőoktatási tanulmányaik alatt teszik le a STANAG 3 vizsgát: el kell sajátítaniuk azokat a szakmai tartalmakat és azt a katonapolitikai kontextust, amelyben szaknyelvi kompetenciájukat bizonyítani tudják a vizsgán.

4.4.3. Tanfolyami értékelés

Szerettem volna információt nyerni arra vonatkozóan, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer értékelési szempontjai megjelennek-e a tanárok által készített tanfolyami értékelő feladatokban. A válaszadóknak a

[82] NATO STANAG 6001 akkreditációs beadvány, 267. o.

tanfolyam alatti méréssel és értékeléssel kapcsolatos nyolc szempontot kellett fontossági sorrendbe állítani (1 – legfontosabb; 8 – legkevésbé fontos).

Az alábbiak közül mely szempontokat tartja fontosnak az Ön által készített órai értékelő feladatokban? (sorrend)	**Módusz (n)**	**Átlag**	**Szórás**
Pontosan és megbízhatóan mérje a hallgató tudását.	**1 (25)**	**2,89**	**2,09**
Külön mérje az egyes nyelvi készségeket.	**5 (14)**	**5,58**	**1,84**
Vizsgán szükséges háttérismereteket is mérje.	**8 (18)**	**5,80**	**2,03**
Igazodjon a STANAG nyelvvizsga szemléletéhez és értékelési kritériumaihoz.	**2 (14)**	**4,20**	**2,46**
Eredménye segítse elő hallgatóim előrehaladását.	1/2/3 (12)	3,55	2,04
Mérje a tananyag elsajátításának mértékét.	2 (18)	3,30	1,65
Célzottan mérje a hallgatók szókincsét.	**5 (14)**	**4,73**	**1,68**
Mérje a hallgatók formális nyelvtani ismereteit.	8 (20)	5,91	2,19

20. táblázat Az órai számonkérést befolyásoló szempontok fontossági sorrendje (n=65-66)
Készítette: a szerző

6. **alhipotézis:** A tanárok órai és tanfolyami értékelési szempontjait jelentősen befolyásolják a vizsga értékelési szempontjai.

Figyelembe véve a nyelvvizsga követelményeit és értékelési kritériumait, abban az esetben állíthatjuk azt, hogy erős hatással van a vizsga az órai számonkérésre, ha a 20. táblázatban félkövérrel szedett állítások átlagosan elől szerepelnek a sorrendben. A 20. táblázatból látszik, hogy ez nem rajzolódik ki egyértelműen. A vizsga értékelési kritériumait tükröző szempontok közül valójában az elsőt *(Pontosan és megbízhatóan mérje a hallgató tudását)* tartják igazán fontosnak a válaszadók: 25-en jelölték meg első helyen és a 2,89-es átlag is azt mutatja, hogy a tanárok többségénél a rangsor elején szerepelt ez a szempont. A többi félkövérrel szedett állítás viszonylag hátul szerepel a sorrendben, relatíve magasabb átlaggal és módusszal.

A 18. ábra az órai számonkérést befolyásoló öt legfontosabb tényezőt mutatja. Az oszlopokhoz tartozó értékek úgy alakultak ki, hogy a sorba rendezendő

nyolc állítás pontszámot kapott annak megfelelően, hogy a válaszadók milyen gyakorisággal sorolták őket a különböző helyekre. (Az első hely 8 pontot ér, a második 7-et, a harmadik 6-ot, … a nyolcadik 1-et.) Látható, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga értékelési szempontjai nem érvényesülnek erőteljesen az órai számonkérések során. A várt öt válaszból csupán három került be az első öt közé, ráadásul ezek közül kettő a 4. és az 5. helyre. Amennyiben csak az első három helyet vesszük figyelembe, azt állapíthatjuk meg, hogy egyedül a *„Pontosan és megbízhatóan mérje a hallgató tudását”* állítás az, amelyik megjelenik az ötös csokorból. Azonban erről is könnyen belátható, hogy nemcsak a standardizált NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára igaz, hanem a számonkérésekre irányuló ezen törekvés általánosságban is érvényes. Összességében a nyelvvizsga értékelési szempontjai nem jelennek meg erősen az órai számonkérésben.

18. ábra Órai számonkérést befolyásoló öt legfontosabb tényező (n=66)
Készítette: a szerző

A tanárok által fontosnak ítélt szempontok a tanfolyami értékelő feladatok készítésénél elsősorban a diagnosztikus tesztek sajátosságait viselik. A *„mérje a tananyag elsajátításának mértékét”* és az *„eredménye segítse elő hallgatóim előrehaladását”* a teljesítménytesztek és a haladási tesztek alapelveit hordozzák. Ez a tény pozitívnak tekinthető, hiszen alapvetően más a tanfolyam közbeni teljesítményteszt és a tanfolyamtól független prognosztikus szintező teszt funkciója.

ÖSSZEGZÉS

A nyelvvizsgák visszahatásának közvetítésében a tanároknak meghatározó szerepük van, mivel alapvetően rajtuk múlik, hogy a vizsga szemlélete milyen mértékben jelenik meg a nyelvoktatásban. Nyelvvizsgával kapcsolatos nézeteiknek és a vizsga visszahatásának megismerése céljából kérdőíves felmérést végeztem a Magyarországon NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárok körében. A kérdőívet a hazai és nemzetközi szakirodalomban fellelhető hasonló tárgyú kérdőívek és a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer jellemzőinek tanulmányozását követően állítottam össze.

A kérdőíves felmérés populációját a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanárok alkotják. Mivel az összes felkészítő tanár megkérdezésére törekedtem, nem történt mintavétel. A lekérdezés 2014. január 10. és február 6. között zajlott. A minta 80 százalékánál többen küldték vissza a kitöltött kérdőívet, amely 66 válaszadót jelent.

A megkérdezettek több mint háromnegyede nő, közel 60 százalékuk tanár szakos egyetemi végzettséggel rendelkezik. 56 százalékuk legfeljebb 10 éve foglalkozik NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára való felkészítéssel, 30 százalékuk 10 és 20 év között, 14 százalékuk pedig több mint 20 éve készít fel katonai szaknyelvi vizsgára. A válaszadó tanárok 38 százaléka egyben STANAG vizsgáztató is. A nem vizsgáztató tanárok saját bevallásuk szerint igen tájékozottak a nyelvvizsgával kapcsolatban. A vizsgával kapcsolatos tájékozódás szempontjából a személyes kapcsolatok és az NKE Nyelvvizsgaközpont honlapjáról való informálódás a meghatározó.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáról alkotott tanári nézetek szempontjából elmondható, hogy a tanárok többsége hasznosnak tartja a nyelvvizsgát hallgatói előmenetele szempontjából. Úgy gondolják, hogy a vizsgára való készülés egybeesik a nyelvi készségek fejlődésével, valamint motivációt jelent a nyelvtanulásban. A tanárok véleménye a vizsgáról inkább negatív abban a tekintetben, hogy a vizsga követelményei a katonák valós nyelvi igényeit tükrözik (30 százalék negatív, 44 százalék semleges, 26 pozitív). A vizsga megbízhatóságáról a tanárok 42 százaléka pozitívan nyilatkozott, 48 százaléka semleges és 9 százaléka gondolja úgy, hogy a vizsga nem mér megbízhatóan.

A vizsgával kapcsolatos tanári attitűdök tekintetében kitűnik, hogy a STANAG vizsgára készítés többlet munkaterhet ró a tanárokra egy általános nyelvvizsgához képest (92 százalék egyetért), valamint hogy a tanárok többsége nem tekinti saját szakmai munkája fokmérőjének hallgatói vizsgán való szereplését. Tekintettel arra, hogy a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei összességében inkább pozitívak, ez utóbbi tényt a tanáron és a vizsgán kívül eső körülményekkel tudom magyarázni. Ilyen körülmény lehet a megrendelő elvárása, az adott óraszámkeret, a csoportok létszáma, a hallgatók nyelvtanulási képességei, szorgalma, a vizsgán történő szereplése valamint számos egyéb külső tényező.

Az **első alhipotézis**, mely szerint a tanárok nézetei és attitűdjei összefüggésben állnak azzal, hogy mennyire ismerik a vizsgát, hogy vizsgáztatók-e, valamint, hogy melyik nyelvi szintre készítenek fel, igazoltnak tekinthető. A vizsgáztató tanárok jobbnak ítélik meg a vizsgát, mint nem vizsgáztató kollégáik, továbbá minél magasabb STANAG szintre készít fel a tanár, annál pozitívabban vélekedik a vizsgáról. A hipotézis másik részére vonatkozóan, mivel szinte minden válaszadó úgy nyilatkozott, hogy jól ismeri a vizsgát, a vizsgafelkészítési tapasztalatot vettem alapul. Ebben az esetben azonban nem volt szignifikáns korreláció a vizsgafelkészítéssel eltöltött idő és a vizsgával kapcsolatos tanári nézetek között, amely véleményem szerintett abból adódott, hogy a felkészítési tapasztalat hossza nem feltétlenül van arányban a vizsga ismeretével.

A **második alhipotézist**, mely szerint a tanítás gyakorlatát legerősebben a vizsgakövetelmények befolyásolják, részlegesen igazoltnak tekintem. A tanítás

gyakorlatát leginkább a korábbi tanári tapasztalatok befolyásolják, de nagy szerepet játszanak a vizsgakövetelmények is.

A **harmadik alhipotézis,** amely összefüggést feltételez a tananyagként használt források mennyisége és a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei és attitűdjei között, nem igazolódott egyértelműen. A vizsgafelkészítési tapasztalat és az alkalmazott tananyagok számának alakulása azonban azt mutatja, hogy inkább a rövidebb ideje felkészítő tanárokra jellemző a több tankönyv együttes alkalmazása.

A **negyedik alhipotézis** a vizsgára történő stratégiai felkészítés és a tapasztalat kapcsolatát hivatott feltárni azt feltételezve, hogy a vizsgastratégiák tanítása jobban jellemzi a nagyobb gyakorlattal rendelkező tanárokat. A hipotézisem nem igazolódott, a válaszadók nagy többsége vagy semlegesnek, vagy jellemzőnek ítélte meg az ezzel kapcsolatos állításokat, függetlenül attól, hogy mekkora tapasztalattal rendelkezik.

Az **ötödik alhipotézis**, mely szerint a tanárok különös hangsúlyt fektetnek a szaknyelv oktatására, elsősorban a vizsgaleírásban szereplő témakörökkel foglalkoznak és szakmai háttérismereteket is tanítanak, igazolódott. A szaknyelv oktatásánál erőteljesebben érvényesül a vizsga visszahatása az oktatott témakörök tekintetében, mint az általános nyelv tanításánál. 64 százalék válaszolta azt, hogy kizárólag a vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörökkel foglalkozik, míg az általános témakörök tekintetében ugyanez a válaszadók 46 százalékára igaz. A tanárok 62 százaléka szakmai háttérismereteket is tanít, amely a vizsga erős hatásának tekinthető.

A **hatodik alhipotézist** nem tekintem igazoltnak, azaz a nyelvvizsga értékelési szempontjai nem jelennek meg erőteljesen az órai számonkérésben. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga értékelési szemléletét tükröző állítások közül egyedül a *„pontosan és megbízhatóan mérje a hallgató tudását”* szerepel előkelő helyen a tanárok válaszaiban. Ez azonban általánosságban is elvárás lehet az értékelő feladatokkal kapcsolatban és nem feltétlenül tekinthető a vizsga hatásának.

A hat alhipotézis közül az első és az ötödik igazolódott. Korreláció figyelhető meg a vizsga megítélése és aközött, hogy vizsgáztató-e a tanár, valamint, hogy milyen STANAG szintre készít fel. Bizonyítást nyert a szaknyelv oktatásának kiemelt jelentősége és az a feltételezés, hogy a szaknyelvi témakörök tanításánál

érvényesül erőteljesebben a vizsga visszahatása. A második alhipotézis részlegesen tekinthető igazoltnak: a vizsga követelményei határozottan befolyásolják ugyan a tanítás gyakorlatát, de nem ez a legmeghatározóbb az oktatást befolyásoló tényezők között. A harmadik, negyedik és hatodik hipotézis nem igazolódott: nem találtam kapcsolatot a tananyagként használt anyagok mennyisége és a vizsga megítélése, a vizsgára történő stratégiai felkészítés és a szaknyelvoktatási tapasztalat hossza között, valamint a tanfolyami számonkérésben nem tükröződnek számottevően a vizsga értékelési kritériumai.

5. A NATO STANAG 6001 NYELVVIZSGARENDSZER MAKROKÖRNYEZETI TÉNYEZŐKRE GYAKOROLT HATÁSA

BEVEZETÉS

Ebben a fejezetben a NATO STANAG 6001 vizsgarendszer makrokörnyezeti tényezőkre gyakorolt hatását vizsgálom, azaz, arra a kérdésre keresem a választ, hogy hogyan hat a nyelvvizsga az eredményeit elismerő és használó szakmai közösségre. Ez elsősorban a külföldön szolgálatot teljesítő állomány nyelvhasználati helyzeteinek, valamint a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszerrel kapcsolatos nézeteinek felmérését jelenti.

A célcsoport nézeteinek megismerése érdekében célzott interjút készítettem tizenkilenc külszolgálati tapasztalattal rendelkező magyar katonatiszttel. Interjúalanyaim nagy része különböző békemissziókban szolgált, emellett voltak, akik EU-s beosztásban, valamelyik európai NATO parancsnokságon, NATO tanintézetben oktatóként vagy amerikai katonai tanintézetben hallgatóként szerzett tapasztalatokkal is rendelkeznek. Az interjúkban főként a békeműveleti és egyéb NATO vagy EU beosztásokban dolgozó tisztek véleményére koncentráltam, leginkább azért, mert a külszolgálati tapasztalatok tükrözik leginkább a célnyelvi helyzeteket. A NATO STANAG 6001 vizsgarendszer elsődleges feladata a nyelvtudás minősítése a más nemzetek katonáival való együttműködés szempontjából a katonai feladatok végrehajtása során. A többnemzeti környezetben történő munkavégzéshez szükséges angolnyelv-használatot az interjúk során holisztikusan vizsgáltam. A különböző beosztásokhoz, szolgálati helyekhez kapcsolódó nyelvhasználati helyzetek összevetése, kategorizálása nem célja a jelen kutatásnak.

Az interjúalanyok kiválasztása a tisztekre korlátozódott, mivel rendszerint ők töltenek be olyan külszolgálati beosztásokat, ahol változatos helyzetekben kell használni az angol nyelvet. Ezen kívül, mivel több interjúalany parancsnoki (vagy más vezetői) beosztásban szolgált, arra számítottam, hogy széleskörű, ugyanakkor

részletekbe menő rálátása van az alacsonyabb nyelvi szintekhez kötött beosztásokban szolgálók tipikus nyelvhasználati helyzeteire is.

Az interjúk készítésekor arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer követelményei milyen mértékben esnek egybe az adott nyelvi szinthez kötött beosztások tipikus nyelvhasználati igényeivel. Ezzel összefüggésben vizsgáltam a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga látszatvaliditását, vagyis azt, hogy mennyire tartják jónak, célorientáltnak a vizsgát a célpopuláció képviselői. Célom egy felderítő jellegű, kvalitatív vizsgálat lefolytatása volt, amely a megfelelő információval és tapasztalattal rendelkező tisztek szemszögéből nyújt képet a magyar katonák nemzetközi szerepléséről az idegennyelv-ismeret tekintetében.

Az interjúk folyamán szerzett információk visszajelzésül szolgálnak az NKE Nyelvvizsgaközpont számára a célpopuláció valós nyelvi igényeiről és vizsgával kapcsolatos nézeteiről, és ezen információk felhasználhatók a vizsgarendszer működtetése során, annak érdekében, hogy a NATO STANAG 6001 vizsga még inkább megfeleljen a felhasználók igényeinek.

5.1. A KUTATÁS

5.1.1. Az interjúalanyok

Interjúalanyaim kiválasztásánál nem alkalmaztam statisztikai mintavételi módszereket, a környezetemben lévő, a témáról és tapasztalataikról szívesen nyilatkozó tisztekkel beszélgettem. Arra törekedtem, hogy minél többféle misszióban vagy külföldi beosztásban szerzett tapasztalat hangot kaphasson. Interjúalanyaim nagy része több külföldi beosztásban szolgált: a megkérdezettek közül hatan két alkalommal teljesítettek külföldi szolgálatot, egy fő hat misszióban szolgált, és hat olyan tiszttel beszélgettem, akik egy külszolgálat tapasztalataival rendelkeznek. A tizenkilenc interjúalany összesen 44 alkalommal teljesített szolgálatot külföldi beosztásban. A missziók, amelyek tapasztalatait megosztották velem az 1993-tól 2014-ig terjedő időszakot ölelik fel. A 21. táblázat az interjúalanyok által teljesített missziók megoszlását mutatja.

Teljesített missziók száma	Fő (n)	Alkalom
Egy	6	6
Kettő	6	12
Három	4	12
Négy	2	8
Hat	1	6
Összesen	**19**	**44**

21. táblázat Teljesített missziók megoszlása
Készítette: a szerző

A beszélgetésekből kiderült, hogy az idegen nyelvi követelményeket tekintve alapvetően két csoportba sorolják a külföldi beosztásokat az érintettek: (1) egyéni beosztások és (2) magyar kontingensben történő munkavégzés. Az egyéni beosztások betöltésének nyelvi követelménye általában STANAG 3, esetleg STANAG 4 szint, magyar kontingensben szolgáló tiszteknek STANAG 2, a parancsnokoknak STANAG 3 szintű nyelvismerettel kell rendelkezniük. A legtöbb interjúalany egyéni beosztásban szolgált, de voltak olyanok is, akik nemzeti kontingensben teljesítettek szolgálatot. Megjegyzendő, hogy a kontingensben szolgáló tisztek szinte mind parancsnoki beosztásban tevékenykedtek, tehát a munkavégzés nyelve – legalábbis részben – számukra is az angol volt.

Másik fontos különbség az egyéni törzstiszti és a parancsnoki beosztás között a szóbeli és írásbeli nyelvi készségek használatában mutatkozik meg. Míg a törzsben szolgálók esetében nagy hangsúlyt kap az írott szöveg értése és az íráskészség is, a parancsnoki beosztásoknál egyértelműen a szóbeli interakciók kerülnek előtérbe.

Mivel az interjúalanyok nagyon sokféle NATO, ENSZ és EU-s beosztásban szerzett tapasztalatról számoltak be, a könnyebb átláthatóság érdekében, a nyelvhasználat követelményeit alapul véve, a beosztásokat négy kategóriába soroltam. A kategóriákat önkényesen alakítottam ki a hallottak alapján és semmilyen hivatalos osztályozást nem tükröznek. A négy kategória:

1. Egy évnél hosszabb, európai NATO parancsnokságon, tanintézetben vagy az EU katonai szerveinél betöltött egyéni beosztás;

2. Egyéves egyéni ENSZ beosztás: Mozambik, Kosovo, Dél-Libanon, Nyugat Szahara;
3. Egyéves vagy annál rövidebb egyéni NATO vagy EU beosztás: Bosznia-Hercegovina, Afganisztán, Irak;
4. Egyéves vagy annál rövidebb (ENSZ, NATO, EU) missziós szolgálat magyar (vagy vegyes) kontingensben: Afganisztán (PRT,[83] OMLT[84]), Bosznia-Hercegovina, Sínai-félsziget, Ciprus. A 22. táblázat a külszolgálati tapasztalatok megoszlását mutatja.

Kategória	Fő (n)	Alkalom
Egy évnél hosszabb egyéni NATO vagy EU beosztás	6	9
Egyéves egyéni ENSZ beosztás	4	5
Egy évet nem maghaladó egyéni NATO vagy EU beosztás	12	15
Egy évet nem meghaladó ENSZ, NATO vagy EU missziós szolgálat kontingensben	7	15

22. táblázat Külszolgálati tapasztalatok
Készítette: a szerző

A tizenkilenc interjúalany között egy nő van. Rendfokozat tekintetében a főhadnagy és dandártábornok között minden tiszti rendfokozat képviselteti magát: két főhadnaggyal, három századossal, két őrnaggyal, hat alezredessel, öt ezredessel és egy dandártábornokkal készítettem interjút.

Az interjúalanyok többsége STANAG 3 nyelvvizsgával rendelkezik (12 fő, amelyből ketten Angliában tették le a vizsgát), ketten STANAG 4 nyelvvizsgával rendelkeznek (Angliában és Ausztriában vizsgáztak), valamint öt tisztnek középfokú nyelvvizsga-bizonyítványa volt az interjú felvételének időpontjában (ebből ketten STANAG 2 vizsgával, hárman pedig egyéb nyelvvizsgarendszerben szerzett középfokú bizonyítvánnyal rendelkeztek). A 23. táblázat azt mutatja, hogy

[83] Provincial Reconstruction Team (Tartományi Újjáépítési Csoport)

[84] Operational Mentoring and Liaison Team (Műveleti Tanácsadó és Összekötő Csoport)

milyen nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkeztek a tisztek az interjú időpontjában. Csak a legmagasabb szintű angol nyelvvizsga-bizonyítványt vettem figyelembe.

Nyelvismeret szintje	Nyelvvizsga-bizonyítvány típusa	Fő (n)
Felsőfok	**STANAG 4**	2
	STANAG 3	12
Középfok	**STANAG 2**	2
	Egyéb középfokú nyelvvizsga	3
Összesen		**19**

23. táblázat Nyelvismeret szintje
Készítette: a szerző

A beszélgetésekre 2013 októbere és 2014 áprilisa között került sor. Egy interjú átlagosan 32 percet vett igénybe, összesen 10 óra 7 perc hosszú anyagot gyűjtöttem. Minden interjút diktafonra rögzítettem és a válaszokból név nélküli összefoglalót készítettem.

5.1.2. Az interjú kérdései

Minden tiszttel félig strukturált interjút készítettem. Mindegyikőjüknek ugyanazt a hét kérdést tettem fel, de kérdéseim, a válaszoktól függően, eltérő mértékben és tartalommal generáltak követő kérdéseket (lásd Melléklet 10). Minden interjúalanyt arra biztattam, hogy az általa lényegesnek ítélt kérdésekről beszéljen többet és senkitől sem vártam el, hogy olyan kérdésre válaszoljon, amelyet kompetenciáján kívül esőnek érez. Fontosnak tartottam továbbá a megkérdezettek által relevánsnak ítélt, de az interjú eredeti kérdései között nem szereplő szempontok felvételét és részletes megtárgyalását. Ezáltal – még ha olykor szubjektív és személyes – színes és átfogó képet kaptam a különböző missziókban és egyéb külföldi beosztásokban szolgáló katonák nyelvhasználati helyzeteiről, esetleges nyelvi problémáiról és ezzel kapcsolatos gondolatairól.

A fentiekből következően, valamint amiatt, hogy a vizsgálatban szereplő interjúalanyok kiválasztása nem statisztikai módszerekkel történt, a kutatás eredményei nem tekinthetők reprezentatívnak.

Az interjúk elkészítésénél a következő kérdésekre kerestem választ:

- Melyek azok a tipikus célnyelvi helyzetek, amelyekben a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer célpopulációja használja az angol nyelvet? (az interjúterv első 4 kérdése, lásd Melléklet 10.)
- Érvényesnek tartják-e a felhasználók a NATO STANAG 6001 vizsgát abban a tekintetben, hogy a célnyelvi szituációknak megfelelő nyelvtudást méri? Milyen a nyelvvizsga látszatvaliditása? (az interjúterv 5. kérdése)
- A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkező, külföldön szolgálatot teljesítő állomány milyen minőségű nyelvismerettel rendelkezik? (az interjúterv 6. kérdése)
- Milyen a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga presztízse, hasznossága a felhasználók megítélése alapján? Érvényesnek tartják-e a vizsgaeredményeket abban a tekintetben, hogy a sikeres nyelvvizsga előrejelzi a nyelvi szempontból való megfelelést? (az interjúterv 7. kérdése)

Az interjú első öt kérdése – Gates (1995) a visszahatás intenzitását meghatározó tényezőit alapul véve – az átláthatóság kérdéséhez kapcsolódik. Az átláthatóság a vizsga konstruktuma és a valós nyelvhasználati igények között észlelt összefüggést jelenti. Amennyiben a vizsga célpopulációja úgy gondolja, hogy a vizsga által mért nyelvtudás egybeesik a számára a célnyelvi szituációkban szükséges nyelvtudással, várhatóan a vizsga pozitív visszahatását érzékeli. Az interjúk során elsősorban arra kerestem választ, hogy a NATO STANAG 6001 vizsgarendszer követelményei a felhasználók meglátása szerint hogyan tükrözik a valós célnyelvhasználati helyzeteket.

Az interjú 6. kérdése a külszolgálatot teljesítő magyar katonák nyelvi teljesítményével kapcsolatos véleményekre irányul. Egyrészt azt szerettem volna megtudni, hogy milyen a magyarok nyelvismerete más nemzetek katonáival

összehasonlítva, másrészt azt, hogy az érintettek milyen tendenciát észlelnek az állomány nyelvtudását illetően.

A 7. kérdés a vizsga presztízsével, hasznosságával, valamint prediktív funkciójával foglalkozik. Gates (1995) és Watanabe (2004a) szerint minél magasabb a vizsga presztízse, annál intenzívebben jelentkezik a visszahatása. Mivel Magyarországon a NATO STANAG 6001 rendszer szerinti nyelvvizsgáztatás elsődleges célja az állomány nyelvtudásának minősítése a békeműveletekben való részvételhez (Vadász 2011), fontosnak tartottam felmérni a felhasználók véleményét a vizsga előrejelző szerepével kapcsolatban is. Érdekelt, hogy a felhasználók tapasztalatai szerint előrejelzi-e a sikeres NATO STANAG 6001 vizsga a nyelvi szempontból való megfelelést, betölti-e ezt a prediktív funkciót. Azok a vizsgák, amelyek megbízható eredményeket adnak, általában erősebb visszahatással rendelkeznek, azaz a teszteredmények pontosságáról alkotott nézetek is hozzájárulnak a hatás intenzitásához. Választ kerestem továbbá arra, hogy mennyire tartják fontosnak a vizsga letételét a katonák saját szakmai fejlődésük szempontjából, mivel a vizsga letétele által biztosított szakmai lehetőségek perspektívája is visszahatást erősítő tényező lehet.

5.1.3. Az interjúk feldolgozása

Az interjúk első, rendszerint leghosszabb része a tipikus célnyelvi helyzetek megismerésére irányul, majd a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáról, a magyar katonák nyelvtudásáról, végül a vizsga presztízséről kérdeztem az interjúalanyokat. Áttekintve az interjúterv fő kérdésköreit, a kapott válaszokat a missziók nyelvhasználati helyzeteit tükröző, általam készített besorolás szerint csoportosítva foglalom össze.

<u>Célnyelvi szituációk</u>

1. *Mi alapján határozta meg a NATO az egyes beosztásokhoz tartozó nyelvtudás szintjét?*
   a. *A különböző beosztásokhoz rendelt SLP-t megfelelően alakították ki?*

Egyik interjúalanynak sem volt azzal kapcsolatos konkrét információja, hogy milyen kritériumok alapján alakították ki az egyes beosztások nyelvi követelményét. Adottnak veszik, a munkaköri leírás részének tekintik, néhányan azt is tudják, hogy NATO szinten vagy nemzeti hatáskörben írták-e elő az adott beosztáshoz tartozó nyelvi szintet. Van, aki úgy véli, hogy készült valamiféle felmérés azzal kapcsolatban, hogy melyik beosztáshoz milyen szintű kommunikációs készség szükséges. Több interjúalany a döntéshelyzetek szintjét és a döntések következményeit tekinti alapvető kritériumnak a beosztásokhoz szükséges nyelvi szint meghatározásánál. A legtöbben úgy gondolják, hogy sokéves tapasztalat eredményeként alakultak ki a jelenlegi követelmények, azaz az elvégzendő feladatokhoz szabták az elvárt SLP-t. Minden interjúalany elfogadja, és összességében megfelelőnek tartja az egyes beosztásokhoz előírt nyelvi szintet.

2. *Melyek azok a tipikus helyzetek vagy feladatok, amelyekben az egyes STANAG szintekhez kötött beosztásokban használni kell az angol nyelvet?*
   a. *Melyek a nyelvi szempontból legnehezebb helyzetek?*
   b. *Milyen veszélyeket rejthet a nem megfelelő nyelvismeret?*
3. *Mely nyelvi készségek a legfontosabbak a sikeres munkavégzés szempontjából?*

Az interjúalanyok rámutattak arra, hogy a nyelvhasználat tekintetében jelentős különbség van az egyéni törzsbeosztások, valamint a nemzeti kontingens keretein belül való munkavégzés között. Az egyéni beosztások munkanyelve kizárólag az angol, és általános az, hogy az egyéni beosztásban dolgozó törzstiszt közvetlen munkakörnyezetében nincs más magyar anyanyelvű személy. Ilyenkor a szabadidős helyzetek kommunikációjának nyelve is az angol. A nemzeti kontingensben való szolgálat a legénység szempontjából főleg magyarul történik, magyar a vezénylési nyelv, de van számos példa arra, hogy a napi élet számukra is

két nyelven zajlik.[85] A parancsnokok számára minden esetben követelmény és elengedhetetlen a használható angol nyelvtudás.

Az egyéni beosztásban tapasztalatot szerzett interjúalanyok kivétel nélkül hangsúlyozták a nyelvtudás fontosságát. Több esetben megfogalmazták, hogy nem különül el a megfelelő nyelvismeret a szükséges szakmai tudástól. Volt, aki egyenesen azt mondta, hogy „első az angol nyelvtudás, csak azután lehet a szakmai tudást megmutatni." Egy másik interjúalany a „jó nyelvtudást a jó szerepléshez való belépőnek" nevezte. A megfelelő szintű nyelvtudás és szakmai hatékonyság tehát összefonódik, és emiatt nagyon nehezen ragadható meg a feladatok végrehajtásának tisztán nyelvi aspektusa.[86] Érdekes módon itt pont fordított előjellel jelenik meg a nyelvismeret és a szakismeretek interakciójának kérdése, mint ahogyan arról a szaknyelvi vizsgákkal kapcsolatban már a 3. fejezetben szó volt. Ott az volt a kérdés, hogy mennyire mutatható meg a szakmai idegennyelv-használat korlátozott szakmai ismeretek birtokában, míg a célnyelvi helyzetekben a szaktudás megnyilvánulását gátolja a nyelvismeret elégtelensége.

A munkavégzéshez szükséges nyelvi készségek tekintetében a legtöbb interjúalany úgy nyilatkozott, hogy mind a négy készségre szükség van. Az egyéni törzstiszti és kontingens beosztásokat külön figyelembe véve az rajzolódik ki, hogy az egyéni beosztásoknál nagyobb hangsúly kerül az írásbeli készségekre (írott szöveg értése, íráskészség), mint a kontingensben szolgálók esetében, ahol a szóbeli készségek (beszédértés, beszédkészség) egyértelműen fontosabbak.

Mivel minden interjúalany tiszti beosztásban, többségében felsőfokú nyelvismeretet igénylő pozícióban szolgált, elsősorban a STANAG 3 szinthez kötött – néhány esetben középfokú nyelvtudást igénylő – beosztások feladatairól beszélgettünk. Bár voltak néhányan, akik az alacsonyabb nyelvi szintekhez kötött beosztások tipikus feladataira is tudtak példákat hozni, ezekből nem kaptam olyan általános képet, amelyből rendszer rajzolódna ki. A tipikus célnyelvi helyzetek

---

[85] Például a kantinban vagy a PX-ben angol a kommunikáció nyelve. PX-nek (Post Exchange) az amerikai bázisokon található boltokat nevezik.

[86] Ez a nézet nagymértékben egybeesik azzal a válasszal, amelyet Kiss Gabriella (2009, 129. o.) kapott az interkulturális kihívások kommunikációs aspektusát vizsgáló kérdőíve 23. kérdésére: a válaszadók 68 százaléka egyetért azzal az állítással, hogy a külszolgálat során „azok gyakorolták a legnagyobb hatást, akik kiválóan beszélik a nyelvet."

ismertetésénél interjúalanyaim személyes tapasztalatait foglalom össze a 22. táblázatban szereplő kategóriák szerint.

Egy évnél hosszabb egyéni NATO vagy EU beosztás

Az egy évnél hosszabb egyéni európai NATO vagy EU beosztások tárgyalóképes, stabil, magas szintű nyelvismeretet követelnek. Előírás a felsőfokú nyelvvizsga megléte és emellett gyakran nyelvi felmérőn való megfelelés is a beosztás betöltésének feltételét képezi. Tipikus feladatok közé tartozik az értekezleteken való részvétel és felszólalás, a magyar álláspont képviselete, ülések szervezése és levezetése, a média kezelése, protokoll feladatok ellátása, doktrínákkal való foglalkozás, alárendeltek vezetése és az elöljáró parancsainak, intézkedéseinek megértése, valamint a NATO tanintézetekben történő klasszikus oktatói munka. Az írásbeli és a szóbeli készségek egyaránt jelentős szerepet játszanak.

Egyéves egyéni ENSZ beosztás

A beszámolók alapján az egyéves ENSZ missziókban való részvétel nem feltétlenül igényel a fentihez hasonló magas szintű nyelvtudást. Középfokú nyelvtudás birtokában el lehet látni a felmerülő feladatokat. Ugyanakkor az ilyen missziókban való részvételt célirányos felkészítés előzi meg, amely nyelvi képzést is tartalmaz. Tipikus feladatok közé tartoznak a járőrözés, rádióforgalmazás, eligazítások megértése és tartása, jelentések és egyéb hivatalos levelek írása.

Egy évet nem meghaladó egyéni NATO vagy EU beosztás

Az egyéves vagy annál rövidebb törzstiszti beosztások nyelvi követelménye általában STANAG 3 szintű nyelvtudás, volt azonban néhány interjúalany, aki középfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal töltött be egyéni pozíciót. Tipikus feladatok közé tartozik szakszövegek olvasása, hivatalos levelezés, szakmai vélemény megfogalmazása írásban és szóban, rendszeres prezentációk tartása, videokonferenciákon való aktív részvétel. Voltak olyan tisztek, akiknek diplomáciai és protokoll feladatok ellátása is a munkájuk részét képezte, és többen

megemlítették a helyi szervekkel való kapcsolattartást is. Az interjúalanyok egybehangzóan arról számoltak be, hogy mind a szóbeli, mind az írásbeli készségek magas szintű használatára szükségük volt munkájuk során.

Egy évet nem meghaladó ENSZ, NATO vagy EU missziós szolgálat kontingensben

Az egy évnél rövidebb nemzeti (vagy vegyes) kontingens parancsnoki beosztásaiban a napi élet két nyelven zajlik. A szükséges idegennyelvi-készségek tekintetében inkább a beszédértés és a beszédkészség kerülnek előtérbe. A parancsnoki feladatok gyakorlása, a beosztott katonák mindennapi gondjaival való foglalkozás is elsősorban a szóbeli készségek használatát igényli. Bár volt olyan interjúalany, aki az írott szövegértési- és íráskészséget is ugyanolyan fontosnak vélte, mégis az látszik, hogy az írásbeliség rutinszerű, nagymértékben sémák alkalmazásából, „dobozok kitöltéséből" áll, fontos szempont a tömörség, egyszerűség. A dokumentum érthetőségét nem zavaró nyelvi hibákat tolerálják. A helyiekkel való kapcsolattartás eszköze – különösen a PRT és OMLT missziók esetében – a tolmács.[87] A tipikus feladatok között itt is szerepel a parancsnoki eligazítás megtartása, prezentáció, spontán reagálás kérdésekre, jelentésírás, jegyzőkönyvvezetés, valamint többen említették a tolmácskezelést, amely bár nem tipikus nyelvi feladat, mindenképpen különleges kommunikációs helyzet.

Nyelvi szempontból nehéz helyzetek

Amikor a nyelvi szempontból kihívást jelentő helyzetekről számoltak be a tisztek, szintén azt tapasztaltam, hogy nem különül el tisztán a nyelvi és a szakmai megmérettetés. Legtöbben a prezentációk tartását, videokonferenciákon való részvételt említették. Elsősorban a plénum előtt való szereplést, valamint a spontán kérdezést és kérdésekre reagálást tartják nehéznek, amely készségek az anyanyelven is fejlesztést igényelnek. Voltak, akik a katonai munkával járó stresszt, az éles

[87] Az afganisztáni missziókban kétféle tolmácsot alkalmaznak: (1) helyi tolmácsokat, akikkel az angol a kommunikáció nyelve, és (2) Magyarországról vitt afgán tolmácsokat, akik a helyi nyelveket magyarra fordítják és vissza.

helyzetek pszichés hátterét jelölték meg legnagyobb kihívásként, amely szintén nem az idegen nyelv ismeretéhez kapcsolódó probléma.

A nemzetközi összetételből adódó nyelvi nehézségekre is utaltak néhányan: a sokféle akcentusra, nyelvi logikára, amellyel a különböző nációbeli katonák beszélik az angolt. Főként az egyéves ENSZ missziókban szolgálók éltek meg nehéz helyzeteket más országokból származó kollégáik kommunikációt megnehezítő (alkalmanként meghiúsító) nyelvi hiányosságai miatt. Jellemző volt még az a nézet, hogy az angol anyanyelvűek, elsősorban a britek megértése jelent kihívást. Előfordult, hogy az angolok, amerikaiak nem voltak tekintettel a nem-anyanyelvű beszélőkre, emiatt nehézséget okozott a megértésük. Ezzel kapcsolatban több interjúalanyom is hangsúlyozta, hogy a kommunikáció kétirányú folyamat, mind az adónak, mind a fogadó félnek aktívan kell tennie azért, hogy a megértés folyamata valóban megvalósuljon. Meglátásuk szerint az idők folyamán javult a helyzet ebben a tekintetben, mára már a britek és az amerikaiak is megszokták és megtanulták a külföldiekkel való kommunikációt.

A nem megfelelő nyelvismeret veszélyei

A nem megfelelő nyelvismeret szakmai kudarcot jelent, amely bezárkózással, elszigetelődéssel és rendkívül megalázó helyzetekkel járhat együtt. Többen hangsúlyozták, hogy a nem megfelelő nyelvtudás azonnal kiderül, ami rendkívül kínos azért is, mert másnak kell az illető feladatát elvégeznie. Végső esetben akár repatriálhatják is azt a katonát, aki hiányos nyelvtudása miatt nem tud megfelelően bekapcsolódni a munkába. Az elszigetelődésnek két vetülete van: egyrészt elvész a nemzeti kontribúció, másrészt az egyén számára is olyan stresszhatással jár, amely akár pszichés problémákhoz is vezethet. Tehát mind az egyén, mind a nemzet megítélése szempontjából óriási károkat okozhat az, ha valaki nem a megfelelő nyelvtudás birtokában vállal külszolgálatot. Több interjúalany említette, hogy szélsőséges esetben akár a műveletre is hatással lehet vagy emberéletek múlhatnak egy félreértésen, de éles helyzetben ilyesmi, tudomásuk szerint, még nem történt.

A nem megfelelő nyelvismeret veszélyei között említette az egyik alezredesi rendfokozattal rendelkező interjúalany azt is, hogy „könnyű valakit megsérteni.” Itt

a szociokulturális kompetencia területén jelentkező hiányosságra utalt, amely kompetencia kiemelt jelentőséggel bír a többnemzeti környezetben dolgozó katonák számára. Hiánya téves dekódolásokhoz, sértődéshez, esetleg izolációhoz vezethet. Külszolgálatban fontos annak is tudatában lenni, hogy a különböző nemzetek tagjai más-más szervezeti kultúrát képviselnek, amelyek összeegyeztetése a közös munkavégzés során interkulturális készségeket igényel.

4. Mennyire fontos a nyelvtudáson belül a katonai szaknyelv ismerete?

Az interjúalanyok döntő többsége szerint a katonai szaknyelv magas szintű ismerete elengedhetetlenül fontos. Ez ad szakmai hitelességet a munkavégzés során, emellett kiemelkedő jelentőségű a műveleti háttér megértése szempontjából. Az egyik ezredesi rendfokozattal rendelkező interjúalany úgy fogalmazott, hogy az egyén szakmai professzionalizmusát és együttműködési képességét az mutatja, hogy mennyire pontosan ismeri a szakkifejezéseket. Ha helyesen használja a szakszókincset, az azt bizonyítja, hogy ismeri és érti mindazt, amit az adott szókincs a törzsmunkában, a parancsnoki munkában, a harcvezetésben kifejez. Az ő szavaival, ezek azok „a hívószavak, amelyek a harcparancsnak, feladat végrehajtásnak, vezetésirányításnak vagy jelentés visszacsatolási rendszernek a kulcspontjai.” Egy másik ezredesi rendfokozatú interjúalany megközelítésében is a katonai szaknyelv az alapja mindennek: altiszti és alacsonyabb tiszti rendfokozattal rendelkezők számára elégséges is a sikeres munkavégzéshez. Őrnagyi rendfokozattól felfelé azonban már elvárás, hogy a „civil nyelvismeret” is tág és változatos legyen. Több interjúalany fogalmazott úgy, hogy nem elég a „civil” szókincsre épülő nyelvismeret, és a szakszavak mellett sokan kiemelték a rövidítések szerepét is a katonai szaknyelvben. Egy őrnagyi rendfokozatú interjúalany, elismerve a szaknyelvismeret alapvető fontosságát a külszolgálati munkavégzésben, megjegyezte, hogy a nyelvtanulás során is motiváló erőként hat a katonákra az, hogy szakmai tartalmakon keresztül tanulják az angol nyelvet.

Ugyanakkor több interjúalany hangsúlyozta, hogy nem lehet minden egyes misszióra, szakterületre és helyzetre száz százalékban előre felkészülni a szaknyelv tanulása során. A szakterületek specializációja és az azzal együtt járó

nyelvhasználati helyzetek sokfélesége miatt a katonai szaknyelv horizontálisan erősen tagozott. A nyelvi felkészülés során ezért a szűk értelemben vett szakmaspecifikus nyelvi felkészítés csak különleges esetekben lehet indokolt. Az egyes missziók nyelvhasználati helyzetei és jellegzetes, csak az adott misszióra jellemző „szlengje" is lehetetlenné teszi az egységes, mindenre kiterjedő felkészítést. Erre azonban nincs is igazából szükség az érintettek szerint, mivel a jó szaknyelvi alapokkal rendelkező katona az adott misszióban használt szakterminológiát, a jellemző rövidítéseket pár hét alatt beépíti szakmai nyelvtudásába.

A tizenkilenc interjúalany közül ketten nyilatkoztak úgy, hogy a szaknyelv előzetes ismerete másodlagos, mert ha valaki jól tud angolul, akkor a szaknyelvi kifejezéseket hamar elsajátítja a helyszínen.

A fentiekből kiderül, hogy a felhasználók többsége a szakterminológia oldaláról közelíti meg a szaknyelvhasználatot, a szakkifejezések ismeretével tartja „többre" a szaknyelvet az általános nyelvnél. Emellett az interjúválaszokban erőteljesen jelen van a nyelvtudás és a szakmai háttérismeretek elválaszthatatlansága is a konkrét interakciók során. Két ezredesi rendfokozattal rendelkező interjúalany explicit módon meg is fogalmazta, hogy a szakterminológia ismeretén keresztül válik lehetségessé a szakmai műveleti háttér megismerése, a misszió filozófiájának megértése. Ez a megállapítás erőteljesen rímel Banczerowsky (2003) azon megállapítására, hogy a szaknyelv alapvető feltétele a szakmai fejlődésnek, hiszen a szaktudás a szaknyelven keresztül sajátítható el és fejleszthető tovább.

<u>A célcsoport NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszerről alkotott nézetei</u>

5. *Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsga egyes szintjeinek feladatait?*

Amennyiben ismeri

   a. *Ön szerint a nyelvvizsgára készülés elősegíti a valós nyelvhasználati területen szükséges nyelvismeret fejlesztését?*

   b. *Mit gondol arról, hogy a vizsga a négy készséget külön méri? Szükség lenne a közvetítő készség mérésére is?*

c. Tudna javaslatokat tenni arra, hogyan segíthetné a vizsga a valós nyelvhasználati helyzetekre történő jobb felkészülést?

Az interjúkban résztvevők közül hárman nem rendelkeznek NATO STANAG 6001 nyelvvizsgával, valamint többen is voltak, akik nem vettek részt nyelvvizsga-felkészítő tanfolyamon, emiatt az 5/a kérdés válaszát tíz vélemény alapján foglalom össze. Mind a tízen úgy nyilatkoztak, hogy a vizsgára felkészítő nyelvtanfolyam kiváló alapot adott ahhoz, hogy a külszolgálatban megállják a helyüket. Többen célirányosnak nevezték a felkészítést, kiemelve azt, hogy pontosan arra volt szükségük és nagyon jól tudták alkalmazni mindazt, amit a felkészülés során tanultak. Ezt elsősorban a katonai szaknyelvre értették, az egyik ezredesi rendfokozattal rendelkező interjúalany fogalmazott úgy, hogy a szaknyelvoktatás nagyon hasznos volt, „civil nyelvből" azonban többet kaptak, mint amire ténylegesen szükségük volt. Ketten is kiemelték, hogy a katonai szaknyelv tanulása közben szakmailag is fejlődtek, ami élvezetesebbé tette számukra a nyelvtanulást. Ugyanakkor többen jelezték, hogy a szaknyelven belül külön világok vannak, nagyon széles azon helyzetek palettája, ahol használni kell a nyelvet, és az angol nyelvtanfolyam nem készíthet fel minden szakterületre. Néhányan azonban a specifikus, szakterületekre fókuszáló nyelvi felkészítésre való igényt hangsúlyozták.

Érdekes megfigyelni a különbséget, amely a felhasználók véleménye és a felkészítő tanárok nézetei között mutatkozik az átláthatóság kérdésében. A tanárokkal készített kérdőíves felmérés 1. blokkjának 3. állításával, mely szerint *„a STANAG nyelvvizsga követelményei összhangban vannak hallgatóim valós nyelvi igényeivel,"* mindössze 26 százalék értett egyet. Ezzel szemben a felhasználók úgy nyilatkoztak, hogy a vizsgára készülés a valós nyelvhasználati területen szükséges nyelvtudás fejlődését alapvetően elősegítette. Mint az előző fejezetben már utaltam rá, a tanárok átláthatósággal kapcsolatos szkepticizmusának magyarázata lehet az, hogy 62 százalékuk szakmai háttérismereteket is tanít a nyelvórán, és ezt úgy értékeli, hogy „csak a vizsgára készít fel, nem az életre." A felhasználók visszajelzései alapján azonban bizonyos szakmai tartalmaknak – amelyek leginkább általános katonai és katonapolitikai témakörök – a nyelvórán történő tisztázása kifejezetten pozitív eleme a szaknyelvoktatásnak.

A négy részvizsga elkülönülésével kapcsolatosan, az egyik ezredesi rendfokozattal rendelkező interjúalany nyilatkozott úgy, hogy nem tartja indokoltnak azt, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga a négy készséget külön méri. Azzal érvelt, hogy a való életben is integráltan kell használni a nyelvi készségeket. Mindenki más vagy jónak tartja, vagy egyszerűen elfogadja azt, hogy valahogy mérni kell a nyelvtudást és ez a bontás szerintük alapos, objektív mérést tesz lehetővé.

Az egyik főhadnagyi rendfokozatú interjúalany érdekes felvetése, hogy a négy készséget szétválasztva árnyaltabb képet kapunk a jelölt képességeiről, és nem feltétlenül csak a nyelvtudásáról. Példának hozta, hogy akinek a négy részvizsgából három megvan és képtelen a negyedikkel boldogulni, ott nem valószínű, hogy a nyelvtudással van baj, inkább az adott készség problematikus az illetőnél. Emiatt szerinte nehezebb a NATO STANAG 6001, mint azok a vizsgák, ahol csak írásbeli és szóbeli modulból áll a komplex nyelvvizsga. Egy ezredes interjúalanyom tapasztalata szerint is a négy készség egyenkénti tesztelése adja a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga nehézségét.[88] Ezzel ellentétes vélemény egy századosé, aki szerint könnyebbé teszi a vizsgát, hogy egyszerre csak egy készségre kell koncentrálni.

Azzal kapcsolatban, hogy lenne-e szükség a közvetítőkészség mérésére megoszlanak a nézetek, de a többség úgy látja, hogy nincs rá szükség. Többen nyilatkoztak úgy, hogy fordításra, tolmácsolásra sem idő, sem szükség nincs, igen szűk az a „felvevő piac," ahol ez a készség tényleg hasznos lenne. Ez elsősorban az egyéni beosztásokban szolgálók véleménye. Akik magyar kontingensben teljesítettek szolgálatot vezetőként, többször kerültek olyan helyzetbe, hogy fordítaniuk kellett az állomány számára. Emiatt volt olyan interjúalany, aki úgy vélte, hogy STANAG 3 szinten célszerű lenne mérni ezt a készséget is.

Arra a kérdésre, hogy hogyan segíthetné a NATO STANAG 6001 vizsga még jobban a valós célnyelvi helyzetekre való felkészülést, legtöbben úgy reagáltak, hogy nem lehet és nem is kell minden szituációt modellezni a vizsgán. Az

---

[88] Kétségtelen tény, hogy a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszerben minden készségből legalább 60 százalékot kell teljesíteni a sikeres vizsgához, míg azoknál a vizsgarendszereknél, ahol a két írásbeli, illetve a két szóbeli alapkészséget egy részvizsgán mérik, a kettőből átlagosan kell legalább 60 százalékot elérni, készségenként 40 százalék a minimum.

általános felkészültséget kell mérni és erre a jelenlegi rendszer megfelelő. Ezzel együtt, saját tapasztalataik alapján, interjúalanyaim hoztak ötleteket arra vonatkozóan, hogy mit lenne hasznos tanulni, gyakorolni a külszolgálat előtt. A teljesség igénye nélkül, a következő gondolatok merültek fel: célszerű lenne stresszhelyzetben mérni a nyelvtudást (bár szerintem a vizsga maga már stresszhelyzetet teremt a legtöbb ember számára), eligazítás tartása egy nagyobb csoport számára, tárgyalási szituációk modellezése, tolmácskezelés, telefonos helyzet szimulálása, rádióforgalmazás, formális és informális nyelvezet használatának mérése. Látható, hogy ezek mind speciális kommunikációs helyzetek, így nem is annyira a nyelvvizsga, mint inkább egy célirányos, konkrét beosztásra történő felkészítés részét képezhetnék.

A magyar katonák nyelvtudása

6. *Az Ön tapasztalatai alapján hogyan boldogulnak a STANAG nyelvvizsgával rendelkező magyar katonák az angollal?*
   a. *Más nemzetekhez viszonyítva milyen a magyarok nyelvi felkészültsége?*
   b. *Észlelt-e bármilyen változást a katonák nyelvi felkészültségében az idők folyamán?*

A magyar tisztek nyelvtudásával kapcsolatban az általános nézet az, hogy nincs szégyenkezni valónk más nemzetekhez viszonyítva. Az egyik őrnagyi rendfokozattal rendelkező interjúalany úgy fogalmazott, hogy az új NATO tagok között a magyarok abszolút az élmezőnyhöz tartoznak. A nyelvi felkészültség az utóbbi évek folyamán határozottan javuló tendenciát mutat. Egyik ezredesi rendfokozatú interjúalany kiemelte, hogy a Magyar Honvédség állománya jóval a magyar társadalom egyéb csoportjai előtt jár az angol nyelvtudásban, mivel a Honvédség kedvező lehetőségeket biztosít ebben a tekintetben. Arra azonban többen is utaltak, hogy az altisztek és a legénységi állomány esetében még nagyon sok a tennivaló ezen a területen.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsga presztízse, hasznossága

7. *Ön szerint mekkora presztízzsel bír a STANAG nyelvvizsga a felhasználók körében?*
   a. *Mekkora a sikeres vizsga tétje?*
   b. *Az Ön meglátása szerint milyen mértékben jelzi előre a sikeres vizsga a nyelvi szempontból való megfelelést?*

Amikor a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga presztízséről kérdeztem az interjúalanyokat, néhányan azt mondták, hogy egyáltalán nem fontos, hogy kinek milyen vizsgarendszerben szerzett nyelvvizsga-bizonyítványa van, a meglévő, használható tudás a lényeg. A többség azonban úgy véli, hogy mivel számos külföldi beosztásnak követelménye a megfelelő STANAG szint elérése, a vizsga kiemelt értéket képvisel. Egyetértettek abban is, hogy a sikeres vizsga előrejelzi a műveleti területen szükséges nyelvtudás meglétét, a friss nyelvvizsgával rendelkezőknek nem akadnak komoly nyelvi gondjaik a külszolgálat során. Mivel a nyelvtudás minősítése adott időpontban érvényes eredményt ad, több interjúalanyban is felmerült a nyelvtudás szinten tartásának fontossága, valamint annak rendszeres – mondjuk három évenkénti – ellenőrzésének igénye.

Érdekes, hogy míg néhányan nehezebbnek tartják a NATO STANAG 6001 vizsgát az adott szintnek megfelelő más (általános) nyelvvizsgáknál, mások pont ezzel ellentétes véleményüknek adtak hangot. Hat ezzel kapcsolatos nézet alapján az látszik kirajzolódni, hogy a STANAG 2 szintű vizsgát nehezebbnek tartják egyéb középfokú nyelvvizsgáknál, míg a STANAG 3 szintű vizsgát néhányan inkább erős középfoknak, mint felsőfoknak vélik. Mindez azonban szubjektív vélemény részükről, egy „érzés”, amelyet számos tényező befolyásolhat. Ugyanilyen szubjektív véleménynek tekinthető, amikor a magyarországi és a külföldi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgákat hasonlítják össze. Többen gondolják úgy, hogy a külföldi STANAG vizsgák könnyebbek, akár egy szinttel is lejjebb vannak az

ekvivalens magyarországi STANAG szintnél.[89] Nem derült ki számomra, hogy mire alapozzák ezeket a vélekedéseket, interjúalanyaim nem adtak racionális magyarázatot ilyen irányú állításaikra.

ÖSSZEGZÉS

Az 5. fejezetben a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer célcsoportjától kapott információkra támaszkodva, a nyelvi felkészülés és a valós nyelvhasználati helyzetek kapcsolatát tártam fel. Főként arra a kérdésre kerestem választ, hogy mennyire tartják érvényesnek a vizsgát a felhasználók egyrészt abban a tekintetben, hogy a számukra szükséges nyelvtudást kéri-e számon, másrészt betölti-e prediktív funkcióját, vagyis az adott szintű NATO STANAG 6001 minősítés megszerzése előrejelzi-e a műveleti területen való megfelelést nyelvi szempontból.

A tizenkilenc külszolgálati tapasztalattal rendelkező tiszttel készített célzott interjú a tipikus nyelvhasználati helyzetekre, a magyar katonák nyelvi felkészültségére és a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgával kapcsolatos nézetekre irányult. Az interjúalanyok nagy része (tizennégy fő) felsőfokú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkezik (két STANAG 4 és tizenkét STANAG 3 minősítés), öt tisztnek pedig középfokú nyelvvizsga-bizonyítványa (ebből két STANAG 2) volt az interjú felvételekor. Minden interjúnál ugyanazt a hét kérdést tettem fel, a válaszokból név nélküli összefoglalót készítettem.

Az **első kérdés** az egyes beosztásokhoz tartozó nyelvi szintek meghatározására irányul. A felhasználók adottnak veszik az egyes beosztásokhoz rendelt nyelvi profilt, a munkaköri leírás részének tekintik. Összességében megfelelőnek tartják a nyelvi követelményeket, és általában úgy gondolják, hogy valóban szükség van az egyes beosztásokhoz előírt szintre.

A **második, harmadik és negyedik kérdés** a szakmai nyelvhasználat különböző aspektusaira vonatkozik: a második kérdés a tipikus nyelvhasználati

[89] Érdekességként megjegyzem, hogy ez nem magyar „specialitás," valamilyen okból kifolyólag több nemzet katonái is úgy tartják, hogy az ő országuk NATO STANAG 6001 nyelvvizsgája nehezebb, mint a többieké (a 2013. októberi BILC Advanced Language Testing Seminar részvevőinek szóbeli közlése alapján).

helyzetek és a nyelvi szempontból kihívást jelentő szituációk, a harmadik kérdés a szükséges nyelvi készségek, a negyedik kérdés a katonai szaknyelv szempontjaira fókuszál. Bár vannak bizonyos eltérések a különböző missziók és külföldi beosztások nyelvhasználati helyzetei között, az idegennyelv-tudás fontosságát szinte mindegyik interjúalany hangsúlyozta, kiemelve, hogy a hatékony munkavégzésnek elengedhetetlen feltétele a megfelelő szintű angol nyelvtudás.

A beosztás ellátásához szükséges készségek tekintetében általánosságban elmondható, hogy az egyéni beosztásokban a szóbeli készségek mellett szükség van az írásbeli készségek magas szintű gyakorlására is, a parancsnoki beosztásoknál a beszédértés és a beszédkészség a hangsúlyosabb. Két tiszt kivételével minden interjúalany azt mondta, hogy a katonai szaknyelv ismerete alapvető fontosságú az angol nyelvtudáson belül.

Amikor a nyelvhasználati helyzetekről és kihívásokról tájékozódtam, az adott válaszok alapján azt tapasztaltam, hogy a szaktudás és a nyelvismeret nem különül el élesen. A szaknyelvi kompetencia a szaktudás és a nyelvtudás interakcióját jelenti, megfelelő nyelvtudás hiányában a szaktudás nem tud megmutatkozni. A katonai szaknyelv ismerete elengedhetetlen a műveleti háttér megértése és a további szakmai fejlődés szempontjából is.

Az **ötödik kérdés** a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgával kapcsolatos nézetekre irányul, azaz arra a kérdésre kerestem a választ, hogy a felhasználók mennyire tartják a vizsgát érvényesnek, mennyire tekintik azt saját szakmai céljaik eléréséhez megfelelőnek. A válaszokból az derül ki, hogy a vizsga és a felkészítő nyelvtanfolyam összemosódik, és a résztvevők inkább a felkészülésre koncentrálnak. Ez természetes is, hiszen a vizsga és a felkészülés összetartozik, és a vizsga jellemzőinek hatása a visszahatás révén a felkészülés során jelentkezik.

A vizsga látszatvaliditásának megítélése szempontjából az 5/a kérdésre kapott válaszok a meghatározóak, vagyis az azzal kapcsolatos nézetek, hogy elősegíti-e a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára készülés a valós nyelvhasználati területen szükséges nyelvismeret fejlődését. A látszatvaliditáshoz szorosan kapcsolódik az átláthatóság fogalma, amely azt mutatja meg, hogy a felhasználók milyen szoros összefüggést érzékelnek a vizsga által számon kért nyelvismeret és a külszolgálatban szükséges nyelvhasználat között. Sem az átláthatóság, sem a

látszatvaliditás nem mérhető objektív módszerekkel. Mindkettő a vizsgát használó célcsoport érzékelésén, meglátásain alapul.

Interjúalanyaim döntő többsége úgy nyilatkozott, hogy a nyelvvizsga-felkészítés kiváló alapot adott, amelyre a külszolgálatban jól lehetett építkezni, valamint a nyelvtanfolyamon tanultakat – elsősorban a szaknyelvi elemeket – sikeresen tudta később alkalmazni. Voltak olyan tisztek, akik szakmai látókörük szélesedését is tapasztalták a nyelvi felkészülés során, a vizsga követelményeinek teljesítésével szakmai felkészültségük is új ismeretekkel bővült.

Összességében azt tapasztaltam, hogy a felhasználók szerint a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga követelményei tükrözik a valós nyelvhasználati igényeket, átlátható a kapcsolat a vizsga konstruktuma és a felhasználók nyelvhasználati igényei között. Néhányan ugyan felvetették a szakterületenkénti, missziók szerinti célirányos felkészítés igényét, de többen hozzátették azt is, hogy a szakterületek sokfélesége miatt ez nem reális elvárás a nyelvvizsgára felkészítő nyelvtanfolyammal szemben. Széles területet átölelő szaknyelvi alapra van szükség, az adott misszióra és beosztásra jellemző szakzsargon pedig könnyen elsajátítható a helyszínen a gyakorlatban.

A legtöbb interjúalany helyesnek tartja, hogy a vizsga a négy nyelvi készséget külön méri. A közvetítőkészség mérésének szükségességével kapcsolatban megoszlanak a vélemények, többségében azonban úgy nyilatkoztak, hogy nem igazán van rá szükség. Arra a kérdésre, hogy milyen feladatok bevezetésével vagy készségek mérésével segíthetné elő a vizsga – a visszahatásán keresztül – az eredményesebb felkészülést, a legtöbb interjúalany azt mondta, hogy a jelenlegi vizsga megfelelő. Két ezredesi rendfokozatú interjúalany a stresszhelyzet fokozását szorgalmazná a szóbeli nyelvvizsgán, egyikük a spontán, váratlan kérdések fontosságát hangsúlyozta. Felmerült még néhány speciális kommunikációs helyzet gyakorlásának szükségessége (például előadás tartása, tolmácskezelés, tárgyalás, telefonálás). Ezek némelyikét hasznos lehet a nyelvi felkészítésbe beemelni, nyelvvizsgán azonban ezek a készségek nem mérhetők gazdaságosan.

A **hatodik és hetedik kérdés** a magyar katonák nyelvtudásával és ezzel összefüggésben a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga prognosztikus funkciójával kapcsolatos nézetekre irányul. A szintező nyelvvizsgák prediktív funkcióval bírnak,

azaz a szaknyelvi vizsgán a bizottság feladata eldönteni azt, hogy nyelvi szempontból a jelölt képes lenne-e megállni a helyét az adott nyelvi szinthez kötött beosztásban. A külszolgálatot teljesített interjúalanyok tapasztalatai alapján arra a kérdésre kerestem a választ, hogy hogyan boldogulnak az angollal a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkező magyar katonák, azaz milyen mértékben jelzi előre a sikeres nyelvvizsga a nyelvi szempontból való megfelelést a műveleti területen. Ehhez kapcsolódóan összehasonlítást tehettek más nemzetek képviselőinek nyelvtudását illetően, és értékelhették a magyarok nyelvi felkészültségében bekövetkezett változásokat. Mindenki azon a véleményen volt, hogy a magyar tisztek nyelvtudása jó szinten áll, más nemzetek katonáihoz viszonyítva nincs lemaradásuk, valamint a nyelvtudás minősége egyértelműen javuló tendenciát mutat. Az altisztek és a legénység nyelvtudása tekintetében azonban vannak még hiányosságok. Többen hangsúlyozták, hogy ma már, akinek megvan a szükséges szintű (nem túl régen letett) NATO STANAG 6001 nyelvvizsgája, annak nincs különösebb nyelvi problémája az adott beosztás betöltésében. A felhasználók úgy gondolják tehát, hogy a sikeresen letett NATO STANAG 6001 nyelvvizsga előrejelzi azt, hogy birtokosa hatékonyan tudja használni az angol nyelvet munkája során.

Összefoglalva, a fejezet elején feltett kutatási kérdésekre a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga felhasználóitól a következő válaszokat kaptam:

- a külszolgálatot teljesítő tisztek változatos helyzetekben használják az angol nyelvet;
- a konkrét feladatok végrehajtásánál nem különül el élesen az idegennyelv-tudás és a szaktudás;
- a felhasználók érvényesnek tartják a vizsgát abban a tekintetben, hogy az a számukra szükséges nyelvismeretet méri, és a NATO STANAG 6001 vizsga letétele előrejelzi a műveleti területen való megfelelést nyelvi szempontból;
- a külszolgálatot teljesítő magyar tisztek nyelvtudásáról általánosan pozitív kép bontakozik ki, a legénységi állomány nyelvtudása azonban hagy kívánni valót maga után;
- a NATO STANAG 6001 vizsga presztízzsel bír abból a szempontból, hogy prognosztizálja az angol nyelven való helytállást;

- és értéket képvisel azért is, mert a NATO beosztások reális feltétele, ugyanakkor többen kiemelték, hogy nem az a fontos, hogy milyen nyelvvizsgarendszerben szerzett valaki bizonyítványt, hanem a tényleges nyelvtudás számít igazán.

ÖSSZEGZÉS, EREDMÉNYEK, JAVASLATOK

A KUTATÓMUNKA ÖSSZEGZÉSE

A NATO STANAG 6001 nyelvtudásmérő rendszer a tag- és partnerországok számára egységes követelményrendszerben minősíti a NATO és egyéb nemzetközi beosztásokba pályázók nyelvtudását. A nemzetközi NATO beosztások nyelvi követelményét is a STANAG 6001 skála alapján határozzák meg. Ennek megfelelően, a Magyarországon akkreditált NATO STANAG 6001 prediktív szintező nyelvvizsga, amelyen a jelöltnek jövőbeni feladatai ellátásához elengedhetetlen idegen nyelvi készségeit kell bizonyítania.

A vizsgarendszer kialakításának egyik deklarált célja a pozitív visszahatás előidézése volt, amely révén a vizsgára készülés a valós helyzetekben szükséges, kommunikatív nyelvtudás megszerzését jelenti. A vizsgarendszernek a nyelvoktatásra gyakorolt hatásán keresztül fontos szerepe lehet a NATO kompatibilis nyelvtudás megvalósításában, azaz a vizsgakövetelmények hatására a nyelvoktatás folyamán a célnyelvi helyzetekben szükséges készségek fejlesztése kerül előtérbe.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatását három oldalról vizsgáltam: a vizsgarendszer sajátosságai, a mikrokörnyezeti-, valamint a makro-környezeti tényezőkre gyakorolt hatása felől. A vizsgarendszer jellemzőit alapul véve feltártam a várható visszahatás jellegét. Kérdőíves vizsgálattal felmértem a nyelvvizsgára felkészítő tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit, valamint véleményüket a vizsga nyelvoktatásra gyakorolt hatásával kapcsolatban. Célzott interjút készítettem tizenkilenc külszolgálati tapasztalattal rendelkező katonatiszttel, annak érdekében, hogy megismerjem a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáról alkotott véleményüket a külszolgálati beosztások tapasztalatainak fényében.

A **vizsgarendszer dokumentumainak tanulmányozása** során arra a következtetésre jutottam, hogy – jellemzőit alapul véve – a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer alkalmas a pozitív visszahatás kiváltására: kritériumorientált, feladatközpontú, a négy készséget több feladaton keresztül külön részvizsgákkal

méri. A produktív készségeket direkt módszerekkel, a receptív készségeket autentikus szövegek felhasználásával, integrált készségeket igénylő feladatokon keresztül méri. Ez azonban mindössze egy keret, és valójában a feladatkidolgozók, vizsgáztatók és javítók hozzáértésén múlik, hogy mindez hogyan valósul meg a gyakorlatban. A vizsgafeladatok minősége és a vizsgáztatók szakértelme biztosítja a vizsgarendszer megbízhatóságát és érvényességét. Ezért elengedhetetlen a vizsgáztatásban részt vevők folyamatos képzése.

A másik fontos tényező annak érdekében, hogy a vizsga valóban kifejthesse pozitív visszahatását, a leendő vizsgázók és felkészítő tanáraik megfelelő tájékoztatása. Ezt a tájékoztató funkciót részben betölti az a tény, hogy a STANAG szintek illeszkednek a KER szintjeihez, így elvileg mindenki számára hozzáférhető az információ, hogy adott szintű vizsgázónak mire kell képesnek lennie angol nyelven. Rendelkezésre állnak minta-feladatsorok és a honlapon megtalálható egyéb információk a vizsgáról (feladatok leírása, témakörök, vizsga menete stb.). Ugyanakkor úgy vélem, hogy a kritériumok közérthető megfogalmazásával fokozható a nyelvvizsgarendszer pozitív visszahatása.

A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára **felkészítő tanárok körében folytatott kérdőíves kutatás** eredményei azt mutatják, hogy a tanárok fontosnak tartják a vizsgát hallgatóik előmenetele szempontjából, mindent megtesznek hallgatóik vizsgán való sikeres szereplése érdekében, azonban a vizsgaeredményeket nem tekintik saját szakmai munkájuk minőségi fokmérőjének. Ez az ellentmondás abból adódhat, hogy az oktatás folyamatában számos olyan tényező van, amelyre a tanárnak nincs közvetlen ráhatása. Mindamellett meglepőnek találom ezt az eredményt. Azok a tanárok, akik vizsgáztatók is egyben, összességében pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint a vizsgáztatásban részt nem vevő kollégáik. A válaszokból az is kiderül, hogy a STANAG 3 szintre is felkészítő tanárok jobbnak tartják a vizsgát, mint azok, akik csak STANAG 1 vagy STANAG 1 és STANAG 2 szintekre készítenek fel. Ez utóbbi két eredmény azzal magyarázható, hogy a vizsgáztató tanárok, valamint azok, akik magasabb nyelvi szintekre is készítenek fel hallgatókat, alaposabban ismerhetik a vizsgát, komplexebb képpel rendelkeznek a vizsgarendszer filozófiáját, követelményeit illetően.

A tanárok tanítási folyamatát leginkább korábbi tanári tapasztalataik határozzák meg, ezt követik a nyelvvizsga követelményei és a hallgatók elvárásai. A legkevésbé a nyelvtanárképzésben tanultak határozzák meg a napi tanári munkát. Ennek oka, hogy a tanárok tanítási stílusa és módszerei, a nyelvtanulás lényegével kapcsolatos meggyőződései hosszabb idő alatt, a felhalmozott tapasztalatok eredményeként folyamatosan formálódnak.

Felmértem, hogy milyen tankönyveket használnak a tanárok a vizsgafelkészítéshez. Magasan legnépszerűbb a *Campaign* című katonai nyelvkönyvsorozat, de elterjedt a *Breakthrough* és a *Command English* című tankönyvek alkalmazása is. A válaszadók 97 százaléka használ nyelvvizsga-mintafeladatokat az oktatásban, elsősorban abból a célból, hogy felkészítse a hallgatókat a konkrét gyakorlati teendőkre a vizsgán. A válaszadó tanárok 85 százaléka maga is készít tananyagot hallgatói számára. Ennek oka, amellett, hogy 59 százalékuk nem tartja elegendőnek az elérhető anyagokat, az, hogy a katonai szaknyelvi anyagok természetüknél fogva hamar aktualitásukat vesztik, elavulnak, ennek következtében rendszeresen aktualizálni kell őket. A nyelvkönyvek nem mindenben képesek követni a katonapolitikai környezetben és az ezzel kapcsolatos koncepciókban bekövetkező változásokat. A vizsgafeladatok között – elsősorban STANAG 2 és 3 szinten – vannak olyanok, amelyek megkövetelik az aktuális katonapolitikai kérdésekben való tájékozottságot. Emellett a különböző haderőnemek, fegyvernemek és szolgálati ágak sokfélesége is indokolja, hogy a tanár az adott csoport szaknyelvi igényeinek megfelelő anyagokat készítsen és használjon a vizsgafelkészítés során.

A vizsga hatása az oktatásban elsősorban a vizsgastratégiák fejlesztésében, a vizsga követelményeinek rendszeres tudatosításában, valamint a szaknyelvi témakörök oktatásában mutatkozik meg. A szaknyelv oktatásánál erőteljesebben érvényesül a NATO STANAG 6001 vizsga visszahatása az oktatott témakörök tekintetében, mint az általános nyelvnél. A vizsgafeladatok jellegzetességei csak mérsékelten tükröződnek a nyelvoktatás napi rutinjában. A tanárok tanfolyami értékelési gyakorlatára nincsenek számottevő hatással a vizsgarendszer értékelési szempontjai. Ezek az eredmények összhangban vannak más visszahatás kutatások eredményeivel, azaz, hogy a vizsga az oktatás tartalmára és a tanári

metakommunikációra gyakorol érzékelhető hatást, a tanítás és értékelés módszerein sokkal kevésbé vagy egyáltalán nem érzékelhető ez a hatás.

A harmadik kutatási irány **a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer makrokörnyezeti hatásának** kvalitatív vizsgálata. A tizenkilenc külszolgálati tapasztalattal rendelkező tiszttel készített interjúsorozat célja választ találni egyrészt arra, hogy mennyire esnek egybe a vizsgakövetelmények a valós nyelvhasználati igényekkel, másrészt arra, hogy a sikeres vizsga milyen mértékben jelzi előre a nyelvi szempontból való megfelelést a műveleti területen. Más szóval, mennyire átlátható a kapcsolat a vizsga konstruktuma és a valós nyelvhasználati helyzetek között, valamint betölti-e a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga a szaknyelvi vizsgák elsődleges feladatát, prognosztikus funkcióját.

A megkérdezettek általában megfelelőnek tartják a NATO beosztások követelményeként állított STANAG 6001 nyelvi profilt. A szükséges készségek tekintetében általánosságban elmondható, hogy az egyéni törzstiszti beosztásokban a szóbeli készségek mellett szükség van az írásbeli készségek magas szintű gyakorlására is, a parancsnoki beosztásoknál a biztos beszédértés és a beszédkészség a hangsúlyosabb elvárás. A munkavégzés során nem különül el élesen a szaktudás és a nyelvismeret, a kettő interakciója szükséges a feladatok sikeres teljesítéséhez.

A felhasználók szerint a NATO STANAG 6001 vizsgára felkészítő nyelvtanfolyam kiváló alapot adott a külszolgálatban való munkavégzéshez, amelyre alapozva könnyen elsajátítható volt az adott beosztásra jellemző szakzsargon. Összességében azt tapasztaltam, hogy a felhasználók szerint a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer követelményei tükrözik a valós nyelvhasználati igényeket, átlátható a kapcsolat a vizsga konstruktuma és a felhasználók nyelvhasználati igényei között. A célcsoport tapasztalatai alapján működik a nyelvvizsga prognosztikus funkciója, azaz, akinek megvan az előírt szintű NATO STANAG 6001 nyelvvizsgája, annak jellemzően nincs nyelvi problémája az adott beosztás betöltésében. A vizsga előre jelzi a nyelvi szempontból való megfelelést.

EREDMÉNYEK EGYBEVETÉSE A HIPOTÉZISEKKEL

A kutatás elején megfogalmazott hipotézisekkel kapcsolatban az alábbi eredményeket kaptam:

1. Feltételeztem, hogy a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer hatást gyakorol a Magyar Honvédség és az NKE HHK keretein belül folyó angol nyelvoktatásra.

   A felkészítő tanárokkal készített kérdőíves felmérésből kiderül, hogy a tanítási folyamatot meghatározó tényezők között előkelő helyen szerepelnek a vizsgakövetelmények és szinte minden válaszadó tanít vizsgastratégiákat és rendszeresen emlékezteti hallgatóit a követelményekre. A vizsga visszahatása megmutatkozik a tanítás tartalmában, az oktatott témakörök és a fejlesztett készségek területén is. Azonban a tanítás napi gyakorlatára és a tanfolyami értékelés szempontjaira nézve kevéssé érezhető a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga visszahatása. **Az első hipotézist tehát részlegesen igazoltnak tekintem.**

2. Bizonyítani kívántam, hogy a vizsga által megkövetelt speciális tartalmak és funkciók nyelvórán történő fejlesztése elősegíti a kommunikatív szaknyelvi kompetencia kialakítását.

   Az NKE Nyelvvizsgaközpont dokumentumainak, valamint működési- és minőségbiztosítási mechanizmusainak tanulmányozásával arra a következtetésre jutottam, hogy a nyelvvizsgarendszer kidolgozásánál létrehozott keret (a vizsgarendszer jellemzői) alkalmas a pozitív visszahatás kiváltására, mivel megfelel a kommunikatív nyelvvizsgákkal szemben támasztott kritériumoknak. **A második hipotézis, a vizsga jellemzőit tekintve, igazolódott.**

3. Feltételeztem, hogy a felkészítő tanárok erős motivációval rendelkeznek hallgatóik vizsgán való sikeres szereplésével kapcsolatban.

   A kérdőíves felmérés válaszai azt mutatják, hogy a felkészítő tanárok meglátása szerint a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgán való sikeres szereplés jövőbeli szakmai lehetőségeket biztosít a felhasználóknak. A tanárok túlnyomó többsége úgy nyilatkozott, hogy mindent megtesz hallgatói sikeres szereplésééért, ugyanakkor többségük nem tekinti saját munkája fokmérőjének hallgatóik vizsgán elért eredményét**. A harmadik hipotézis részben igazolódott.**

4. Feltételeztem, hogy azok a tanárok, akik NATO STANAG 6001 vizsgáztatók is egyben, pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint a vizsgáztatásban részt nem vevő kollégáik.

   A negyedik hipotézis igazoltnak tekinthető. A vizsgáztató tanárok, valamint azok, akik magasabb nyelvi szintekre is felkészítenek, pozitívabban vélekednek a vizsgáról, mint nem vizsgáztató kollégáik, illetve mint a kizárólag STANAG 1 szintre felkészítő tanárok.

5. Igazolni kívántam, hogy a vizsgán tesztelt készségek és a feladatok által szimulált nyelvhasználati helyzetek alapvetően egybeesnek a célpopuláció valós igényeivel.

   A külszolgálati tapasztalattal rendelkező tisztekkel készített célzott interjúk válaszaiból az derül ki, hogy a felhasználók megfelelőnek ítélik a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgára felkészítő tanfolyamokat abból a szempontból, hogy a számukra szükséges nyelvtudás fejlődését segítik elő. **Az ötödik hipotézis az általam megkérdezett tisztek válaszai alapján igazoltnak tekinthető.**

ÚJ TUDOMÁNYOS EREDMÉNYEK

A kutatómunka tudományos eredményei az alábbiak:

1. A témához kapcsolódó magyar és angol nyelvű szakirodalomra, a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer jellemzőire, valamint saját szaknyelv oktatói- és vizsgáztatói tapasztalatomra támaszkodva kérdőívet dolgoztam ki a nyelvvizsgára felkészítő tanárok számára. A kérdőív elemzésével bizonyítottam, hogy a vizsgakövetelmények fontos szerepet játszanak a tanítást meghatározó tényezők között, a tanárok többsége tanít vizsgastratégiákat és gyakran utal a vizsga feladattípusaira, követelményeire. Ugyanakkor a vizsga elsősorban a tanítás tartalmára gyakorol hatást, és kevésbé annak módszereire. A NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer értékelési kritériumai nem tükröződnek számottevően a tanárok által készített értékelő feladatokban.

2. A tanári kérdőívvel vizsgáltam a felkészítéshez használt tananyagokat. A válaszok alapján megállapítottam, hogy legtöbben a Campaign című nyelvkönyvsorozatot használják, a tanárok nagy része saját maga is készít tananyagot hallgatói számára, és a nyelvvizsga-mintafeladatok tanítás során való alkalmazása legtöbbjüknél a felkészítés szerves részét képezi.

3. A kérdőív válaszainak elemzésével bizonyítottam, hogy a vizsgáztatásban részt vevő tanárok vizsgáról alkotott véleménye határozottan pozitívabb, mint vizsgáztatással nem foglalkozó kollégáiké. Az is egyértelműen kiderült, hogy a STANAG 3 szintre is felkészítő tanárok vélekednek legpozitívabban a vizsgáról.

4. Interjútervet dolgoztam ki a NATO STANAG 6001 nyelvvizsga egyik célcsoportja, a külföldön szolgálatot teljesítő tisztek számára. Az interjúkkal vizsgáltam a külszolgálatot teljesítő tisztek tipikus célnyelvhasználati helyzeteit, az érintettek nézeteit arra vonatkozóan, hogy a vizsgára készülés elősegíti-e az ezekre a helyzetekre való

nyelvi felkészülést, valamint véleményüket a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer prognosztikus funkciójával kapcsolatban. A válaszok alapján bizonyítást nyert, hogy a felhasználók számára kifejezetten érzékelhető kapcsolat van a vizsga által számon kért nyelvtudás és a valós célnyelvi igények között, valamint a sikeres vizsga előrejelzi a nyelvi szempontból való megfelelést a műveleti területen.

AZ EREDMÉNYEK HASZNOSÍTHATÓSÁGA

Az értekezés hozzájárulhat a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Hadtudományi és Honvédtisztképző Karán és a Magyar Honvédség megrendelése alapján egyéb intézményeknél folyó NATO STANAG 6001 felkészítő nyelvtanfolyamok eredményességének fokozásához, azáltal, hogy reflexióra késztetheti a felkészítő tanárokat és a vizsgára készülő hallgatókat, a vizsga célját, követelményeit, jellemzőit, valamint saját munkájukat, motivációjukat illetően.

A tanári kérdőív kitöltése és az eredmények elemzésének megismerése alkalmat ad a tanároknak arra, hogy átgondolják saját vizsgafelkészítési gyakorlatukat, a vizsgához fűződő attitűdjeiket, esetleges előítéleteiket. Mindez szakmai fejlődésüket is elősegítheti.

A célcsoport külszolgálati tapasztalatai segítséget nyújthatnak a felkészítő tanároknak a nyelvtanfolyamok tematikájának elkészítésében, még jobban ráirányítva a figyelmet a valós nyelvi igényekre. Így még hatékonyabbá és motiválóbbá válhat az NKE HHK keretein belül folyó, valamint a Magyar Honvédség által egyéb intézményeknél megrendelt nyelvoktatás.

Ugyanígy az NKE Nyelvvizsgaközpont számára is értékes információkkal szolgálhatnak az interjúk a vizsgafeladatok megtervezésénél, a vizsgaanyagként használt szövegek kiválasztásánál. Ezáltal tovább növelhetők a nyelvvizsgafeladatok minőségi mutatói, elsősorban tartalmi érvényességük.

A kutatás elősegítheti a NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer vizsgáztatói, javítói és feladatkidolgozói számára a vizsgarendszer céljának és a

feladatok jellemzőinek alaposabb megismerését, amely által a vizsga megbízhatóságának javulása várható.

A kutatás eredményei alapjául szolgálhatnak jövőbeli, a katonai szaknyelvoktatással és vizsgáztatással kapcsolatos kutatásoknak.

JAVASLATOK TOVÁBBI KUTATÁSOK FOLYTATÁSÁRA

Értekezésemben a magyarországi NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer visszahatását kutattam a vizsgarendszer jellemzőinek tanulmányozása, a felkészítő tanárok véleménye és a célcsoport külszolgálati tapasztalatai alapján. Mivel elsőként kutattam a NATO STANAG 6001 visszahatását, abból a megfontolásból, hogy minél átfogóbb képet kapjak a jelenségről, mindhárom kutatási területen globálisan vizsgáltam a nyelvvizsgarendszernek ezt a sajátosságát. Ugyanakkor az a határozott véleményem, hogy mindhárom irányban számos további kutatási lehetőség kínálkozik, amelyek kiaknázása meghaladja a jelen értekezés kereteit, viszont érdekes eredményeket hozhat.

A további vizsgálatokban érdemes kitérni az egyes NATO STANAG 6001 szintek különböző alapkészségeket mérő feladattípusainak elemzésére abból a szempontból, hogy milyen mikro-készségeket mérnek a vizsgafeladatok, valamint ezek összevetése a célcsoport tipikus nyelvhasználati helyzeteivel szintén releváns és hasznos lehet.

A vizsgarendszer mikrokörnyezeti hatásának tanulmányozásánál, a tanárok vizsgával kapcsolatos nézeteinek kérdőíves felmérését hasznos lenne fókuszcsoportos interjúkkal kiegészíteni annak érdekében, hogy a kérdőívvel kapott statisztikai eredmények mélyebb értelmet nyerjenek. A tanórák látogatása még közvetlenebb és objektívebb információszerzést tenne lehetővé a visszahatás megjelenési formáival kapcsolatban.

A kutatás nem terjed ki a vizsgára éppen készülő hallgatókra sem, így a tanulás folyamatával kapcsolatos kérdéseket kutatásomban nem vizsgáltam. A

felkészülés folyamatában lévők tapasztalatainak, attitűdjeinek, tanulási stratégiáinak felmérésére alkalmas lehet kérdőíves felmérés, fókuszcsoportos interjú, vagy akár egy kontrollcsoportos kísérlet is érdekes eredményeket hozhat.

Vizsgálhatók továbbá a felkészítésben használt tankönyvek abból a szempontból, hogy mennyiben alkalmasak a használható nyelvtudás fejlesztésére, például tartalmaznak-e elég autentikus szöveget és feladatot, a tananyaguk milyen mértékben tükrözi a katonák valós nyelvhasználati helyzeteit.

A vizsgarendszer makrokörnyezeti hatásának vizsgálata a célcsoport egy meghatározott körére, a külszolgálati tapasztalattal rendelkező tisztekre fókuszált. A vizsgarendszer felhasználóival kapcsolatos kutatásokat emellett ki lehet terjeszteni más csoportokra is, például az altisztekre, külföldi katonai tanintézetekben tanulókra stb. Érdekes lenne a felhasználók vizsgával kapcsolatos nézeteit, attitűdjeit kutatni a nemek, a meglévő STANAG 6001 szint vagy a külszolgálat helye szerinti bontásban. További kutatásokat igényelne a nyelvhasználati helyzetek alaposabb vizsgálata akár missziónként, akár adott nyelvi szintekhez kötött beosztásonként.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ALDERSON, J C., HAMP-LYONS, L. (1996): *TOEFL Preparation Courses: a study of washback.* In: Language Testing. 13. évf. 3. sz. 280–297.
- ALDERSON, J. C. (1999): *Testing is too important to be left to testers.* Paper presented at the Third Annual Conference on Current Trends in English Language Testing, United Arab Emirates University, Dubai Campus. May, www.ling.lancs.ac.uk (letöltés: 2009. február 15.)
- ALDERSON, J. C. (2004): *Foreword.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. ix–xii.
- ALDERSON, J. C., CLAPHAM, C., WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation.* – Cambridge University Press.
- ALDERSON, J. C., WALL, D. (1993): *Does Washback Exist?* In: Applied Linguistics. 14. évf. 2. sz. 115–129.
- ANDREWS, S. (2004): *Washback in Curriculum Innovation.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 37–50.
- BABBIE, E. (2008): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Balassi Kiadó.
- BACHMAN, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing.* Oxford University Press.
- BACHMAN, L. F., PALMER, A. S. (1996): *Language Testing in Practice.* Oxford University Press.
- BAILEY, K. M. (1996): *Working for Washback: a review of the washback concept in language testing.* In: Language Testing. 13. évf. 3. sz. 257–279.
- BAILEY, K. M. (1999): *Washback in Language Testing.* In: TOEFL Monograph Series. www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-99-04 (letöltés: 2009. március 3.)
- BALI Zoltán – ENDRESZ Ernő (1997): *A katonai vezetés problémái multikulturális környezetben.* In: Új honvédségi szemle. 1997/11. sz. 104–113.
- BÁNCZEROWSKY Janusz (1999a): *A nyelvi jelentés és az emberi tudás.* In: Magyar Nyelvőr. 123. évf. 2. sz. 214–217.
- BÁNCZEROWSKY Janusz (1999b): *Nyelvi kommunikációs problémák a mai világban.* In: Magyar Nyelvőr. 123. évf. 4. sz. 382–388.
- BÁNCZEROWSKY Janusz (2003): *A szaknyelvek szerepe a civilizációs fejlődésben.* In: Magyar Nyelvőr. 127. évf. 3. sz. 277–283.
- BÁNCZEROWSKY Janusz (2006a): *A nyelvi kérdés az Európai Unióban.* In: Magyar Nyelv. CII: évf. 1. sz. 1–9.

- BÁNCZEROWSKY Janusz (2006b): *A szaknyelvek és a szaknyelvi szövegek egyes sajátosságairól.* In: Magyar Nyelvőr. 128. évf. 4. sz. 446–451.
- BÁRDOS Jenő (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen.* Gyorsuló idő sorozat, Magvető, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2004): *Nyelvpedagógiai tanulmányok.* Iskolakultúra könyvek 24, Pécs.
- BÁRDOS Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2006): *A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai – kritikai elemzés.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban. Debreceni Egyetem. 15–22.
- BEDFORD, J. (2002): *Washback – the Effect of Assessment on ESOL Teaching and Learning.* www.esolonline/teachers/prof (letöltés: 2008. október 15.)
- BENKE Eszter (2006): *Szaknyelvi vizsgák harmonizációja a Közös Európai Referenciakeret szintjeivel – gyakorlati tapasztalatok.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem. 147–151.
- BIRÓNÉ Udvari Katalin (2010): *Kulturális ismeretek és készségek elsajátításának újabb aspektusai a szaknyelvi órán.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Tudományterületek és nyelvhasználat, Debreceni Egyetem. 347–353.
- BIRÓNÉ Udvari Katalin (2011): *Fókuszcsoportos megbeszélés a kultúra különböző aspektusainak közvetítési lehetőségeiről a szaknyelvi órán.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. A szaknyelvi kompetenciafejlesztéstől a munkaerő piacig, Debreceni Egyetem. 297–306.
- BIRÓNÉ Udvari Katalin (2011): *Autentikus szaknyelvi szövegek a felsőfokú gazdasági szaknyelvtanításban (Alkalmazás, kultúra-közvetítés)* – Doktori (PhD) értekezés, Budapest, ELTE.
- BOLDIZSÁR Gábor (2008): *A békeműveletekben való részvétel hatása a Magyar Honvédségre* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- BROWN, G. – Yule, G. (1983): *Discourse Analysis.* Cambridge University Press. Cambridge.
- BROWN, H. D. (2004): *Language Assessment, Principles and Classroom Practices.* Longman, New York.
- BROWN, J. D. (2001): *Using Surveys in Language Programs.* Cambridge University Press.
- BROWN, J. D. (2002): *Extraneous Variables and the Washback Effect.* In: SHIKEN: JALT Testing & Evaluation Newsletter, Vol. 6 No. 2. 12–15. www.jalt.org. (letöltés: 2008. október 12.)
- BURGESS, S. – HEAD, K. (2005): *How to Teach for Exams.* Longman.

- 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., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 113–128.
- CAINE, N. A. (2005): *EFL examination washback in Japan: Investigation the effect of oral assessment on teaching and learning. Doctoral Dissertation.* – Language and Literacy Studies in Education. The University of Manchester.
- CANALE, M., SWAIN, M. (1980): *Theoretical bases of communicative approaches to language learning and teaching.* In: Applied Linguistics. 1. sz. 1–47.
- CANALE, M. (1983): *On some dimensions of language proficiency.* In: Oller, J. D. (szerk.): Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Mass. 333–342.
- 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.
- CHENG, L. (1997): *The washback effect of public examination change on classroom teaching: an impact study of the 1996 Hong Kong Cerificate of Education in English on the classroom teaching of English in Hong Kong secondary schools. Doctoral Dissertation*. – University of Hong.
- CHENG, L., CURTIS, A. (2004): *Washback or Backwash: A Review of the Impact of Testing on Teaching and Learning.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 3–18.
- CHENG, L. (2004): *The Washback Effect of a Public Examination Change on Teachers' perception Toward Their Classroom Teaching.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 147–170.
- CHOMSKY, N. (1957): *Syntactic Structures.* Mouton. The Hague.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax.* Boston. Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.
- CSIZÉR Kata, KORMOS Judit (2012): *A nyelvtanulási autonómia, az önszabályozó stratégiák és a motiváció kapcsolatának vizsgálata.* In: Magyar Pedagógia. 112. évf. 1. sz. 3–17.
- DAVIES, A. (Ed.) (1968): *Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach.* Oxford, Oxford University Press.
- DAVIES, A., BROWN, A., ELDER, C., HILL, K., LUMLEY, T., McNAMARA, T. (1999): *Dictionary of Language Testing.* Cambridge University Press.
- DÉVÉNY Ágnes, LOCH Ágnes (2006): *Teljesítmény önértékelés a nyelvvizsgaeredmények tükrében.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem, 153–159.

- DÉVÉNY Ágnes (2003): *Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2003. július-augusztus, www.epa.hu (letöltés: 2008. október 20.)
- DOUGLAS, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes.* Cambridge University Press.
- FERMAN, I. (2004): *The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 191–210.
- FORGÁCSNÉ Göttler Viktória (2004): *A francia katonai szaknyelvi vizsgarendszer.* In: Új Honvédségi Szemle, 2004/5. sz. 71–79.
- FORGÁCSNÉ Göttler Viktória (2005): *A francia katonai szaknyelv-oktatás tapasztalatai és korszerűsítésének lehetőségei* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- FREDERICKSEN, J. R., COLLINS, A. (1989): *A Systems Approach to Educational Testing.* In: Educational Researcher, 18. évf. 9. sz. 27–32.
- GATES, S. (1995): *Exploring Washback from Standardized Tests.* In: Brown, J.D. és Yamashita, S. O. (szerk.): Language Testing in Japan. Japan Association for Language Testing, Tokyo. 101–106.
- GREEN, R., WALL, D. (2005): *Language Testing in the Military: problems, politics and progress.* In: Language Testing. 22. évf. 3. sz. 379–398.
- GRICE, P. (1975): *Logic and Conversation.* In: Cole, P. – Morgan, J. L. (szerk.): Syntax and Semantics. Vol. 3, Speech Acts. New York. Academic Press. 41–58.
- HALL, E. T. (1987): *Rejtett dimenziók.* Gondolat Könyvkiadó.
- HAMMERLY, H. (1982): *Synthesis in Second Language Teaching.* Second Language Publications. Blaine, Washington.
- HAMP-LYONS, L. (1997): *Washback, Impact and Validity: Ethical concerns.* In: Language Testing. 14. évf. 3. sz. 295–303.
- HAMP-LYONS, L. (1998): *Ethical Test Preparation Practice: the case of the TOEFL.* In: TESOL Quarterly 32. évf. 2.sz. 329–37.
- HARAI Dénes (1991): *A kommunikáció jelentősége, funkciói és sajátosságai a Magyar Honvédségnél az állomány közgondolkodásának, meggyőződésének, közvéleményének formálásában.* Kandidátusi értekezés. Budapest, ZMKA.
- HARAI Dénes (2004): *A tér jelentősége a személyközi kommunikációban.* In: Vincze L. (szerk.): Kommunikáció-Kultúra. Budapest, ZMNE. 66–74.
- G. HAVRIL Ágnes (2006): *Miért kell a szaknyelvet tesztelni?* In: Silye M (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem. 161–165.
- G. HAVRIL Ágnes (2007): *Szükségletelemzés a szaknyelvi vizsgákon.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk – határokon átívelő híd, Debreceni Egyetem. 361–367.
- HIDASI Judit (2004): *Interkulturális kommunikáció.* 2 kiadás. Scolar Kiadó.

- HAYES, B., READ, J. (2004): *The IELTS Impact Study: Investigating Washback on Teaching Materials.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 73–96.
- HOFSTEDE, G. (1980): *Culture's Consequences. International Differences in Work-Related Values.* Sage. Beverly Hills, CA.
- HYMES, D. H. (1972): *On communicative competence.* In: Pride, J. B., Holmes, J. (szerk.): Sociolinguistics: selected readings. Penguin, Harmondsworth. 269–293.
- HYMES, D. H. (1974): *Studying the Interaction of Language and Social Life.* In: Hymes, D.: Foundations in Sociolinguistics. University of Pennsylvania Press. Philadelphia. 29–66.
- HUGHES, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000.* Unpublished manuscript. University of Reading.
- HUGHES, A. (2003): *Testing for Language Teachers*. 2. kiadás. Cambridge University Press.
- KÁDAS Géza (1990): *Az akadémiai nyelvoktatás helyzete és távlatai*. In: Akadémiai Értesítő, 18. évf. 3. sz. 17–25.
- KÁDAS Géza (1994): *Az idegen nyelv és a katonai szaknyelv oktatásának helyzete és fejlesztésének lehetőségei a Magyar Honvédség tanintézeti és tanfolyami képzésében* – Kandidátusi értekezés. Budapest, ZMKA.
- KISS Gabriella (2009): *Interkulturális kihívások és kommunikációs kompetenciák koordinálása a NATO és egyéb katonai missziók tevékenységében.* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- KLEIN Ágnes (2011): *A nyelvelsajátítástól a nyelvtanulásig: Anyanyelvelsajátítás – kétnyelvűség – idegennyelv-tanulás.* http://janusttk.pte.hu/tamop/tananyagok (letöltés: 2012. augusztus 4.)
- KONTRA, E. H. – KORMOS, J. (2007): *An Introduction to Language Testing for Teachers of English.* Okker Kiadó, Budapest.
- KOVÁCSNÉ Nábrádi Márta (1994): *Az amerikai angol nyelvoktatás bevezetése, megszervezése és perspektívája a magyar tisztképzésben* – Egyetemi doktori értekezés, Budapest, ZMKA.
- KOVÁCSNÉ Nábrádi Márta (2002): *A STANAG 6001 vizsgáztatás helye, szerepe és módszerei a NATO beosztásra jelölt tisztek nyelvi felkészítésében.* In: Nemzetvédelmi Egyetemi Közlemények. 6. évf. 2. sz. 273–281.
- KUNNAN, A. J. (2004): *Test Fairness.* In: Milanovic, M. és Weir, C. (szerk.): European Language Testing in a Global Context. Cambridge University Press, New York. 27–48.
- KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KURTÁN Zsuzsa (2003): *Szakmai nyelvhasználat.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest.
- KURTÁN Zsuzsa (2010): *Szaknyelv és szakmai kommunikáció.* . In: Dobos Csilla (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolci Egyetem. Tinta könyvkiadó. Budapest. 11–22.
- McNAMARA, T. (2000): *Language testing.* Oxford University Press.

- McNAMARA, T. – ROEVER, C. (2006): *Language Testing: The Social Dimension.* Blackwell Publishing.
- MESSICK, S. (1996): *Validity and Washback in Language Testing.* In: Language Testing. 13. évf. 3. sz. 241–256.
- MÉSZÁROS Ágnes (2008): *A kommunikációs színterek szerepe a szaknyelvi tartalom meghatározásában.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Szakember, szaktudás, szaknyelv, Debreceni Egyetem. 87–95.
- MOLNÁR Andrea – MOLNÁR Kitty (2000a): *Nyelvhasználat az Európai unióban.* In: Humánpolitikai Szemle, 2000/5. sz. 29–41.
- MOLNÁR Andrea – MOLNÁR Kitty (2000b): *Az Európai Unió nyelvoktatás-politikája.* In: Humánpolitikai Szemle, 2000/9. sz. 39–49.
- MOLNÁR Andrea (2001): *Idegennyelv-tanítás – másképpen(?) Minták a magyarországi tanítási gyakorlatból.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- MOLNÁR Éva (2002): *Az önszabályozó tanulás.* In: Iskolakultúra. 2002/9. 3–16.
- MORROW, K. (1979): *Communicative Language Testing: Revolution or Evolution?* In: Brumfit, C.J. és Johnson, K.: (szerk.) The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press. 143–157.
- MORROW, K. (1986): *The Evaluation of Testes of Communicative Performance.* In: Portal, M. (szerk): Innovation in Language Testing. London: NFER/Nelson.
- MORROW, K. (1991): *Evaluating Communicative Tests.* In: Anvian, S. (szerk.), Current Development in Language Testing. Anthology Series 25, Singapore. 111–118.
- NAGY János – ÁGOSTON György – OROSZ Sándor (1971): *Méréses módszerek a pedagógiában.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- NAGY József (2002): *XXI: század és nevelés.* Osiris Kiadó. Budapest.
- NÉMETHNÉ Hock Ildikó (2003): *Test Construct and Validation*. Akadémia Könyvkiadó, Budapest.
- NÉMETHNÉ Hock Ildikó (2004): *Developing the Construct of a Specific Purpose Examination System.* In: A nyelvek vonzásában. Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- NIEDERMÜLLER Péter (1999): *A kultúraközi kommunikációról.* In: Béres I. – Horányi Ö. (szerk.): Társadalmi kommunikáció. Osiris, Budapest.
- NÓGRÁDINÉ Kiss Magdolna (2003): *A nyelvi képzés változásai és strukturáltsága a Magyar Honvédségnél a rendszerváltozástól napjainkig* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- NORTH, B., Van AVERMAET, P., FIGUERAS, N., TAKALA, S., VERHELST, N. (2005): *Nyelvvizsgák illeszkedése a Közös Európai Referenciakerethez.* Nyelvi Akkreditációs Testület, Budapest.
- PAN, Y. (2009): *A review of washback and its pedagogical implications.* In: VNU Journal of Science, Foreign Languages. 25. évf. 257–263.
- PANAJOTU, Kosztasz (2012): *Az angol katonai terminológia adaptálásának kérdései* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, Nemzeti Közszolgálati Egyetem.

- PLÉH Csaba (1990): *A szaván fogott szó.* Előszó Austin, J. L.: *Tetten ért szavak* című előadássorozatának magyar fordításához.
- PRODROMU, L. (1995): *The Backwash Effect: from Testing to Teaching.* In: ELT Journal. 49. évf. 1. sz. 13–25.
- QI, L. (2004): *Has a High-Stakes Test Produced the Intended Changes?* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 171–190.
- RÉBÉK-NAGY, Gábor (2002): *Szaknyelvi-e a szaknyelvi vizsga – avagy lehetünk-e próféták bölcsész diplomával?* In: Feketéné Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában, Debreceni Egyetem. 109–117.
- RÉBÉK-Nagy Gábor (2005): *Szaknyelvi vizsgáztató személyek és vizsgáztatói közösségek iránti követelmények.* In: VII. Dunaújvárosi alkalmazott nyelvészeti konferencia publikációs kiadványa. 182–186.
- RÉBÉK-NAGY Gábor (2006a): *A Közös Európai Referenciakeret szintjeinek megjelenítése és validálása a szaknyelvi vizsgák specifikációjában.* In: VIII. Dunaújvárosi alkalmazott nyelvészeti konferencia publikációs kiadványa. 8–14.
- RÉBÉK-NAGY Gábor (2006b): *Szintező nyelvvizsgák vizsgaspecifikációjának átalakítása a Közös Európai Referenciakeret tükrében.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem. 173–178.
- RÉBÉK-NAGY Gábor (2006c): *Műfajelemzés és szaknyelvi vizsgák.* In: VIII. Dunaújvárosi alkalmazott nyelvészeti konferencia publikációs kiadványa. 123–129.
- RÉBÉK-NAGY Gábor (2010): *Szaktudás, nyelvtudás, szaknyelv.* In: Dobos Csilla (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 110. Miskolci Egyetem. Tinta könyvkiadó. Budapest. 195–204.
- RICHARDS, J. – PLATT, J. – WEBER, H. (1985): *Longman Dictionary of Applied Linguistics.* Longman, London.
- RIVERS, W. M. – TEMPERLEY, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language.* New York, Oxford University Press.
- SAIF, S. (1999): *Theoretical and empirical considerations in investigating washback. A study of ESL/EFL learners.* – Doctoral Dissertation. University of Victoria.
- SAIF, S. (2006): *Aiming for positive washback: a case study of international teaching assistants.* In: Language Testing. 23. évf. 1. sz. 1–34.
- SÁROSDYNÉ Szabó Judit (2006): *A kompetencia alapú nyelvtanítás előnyei és buktatói.* In: Nádor O. és Csontos N. (szerk.): THL2 – A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata. Balassi Bálint Magyar Kulturális intézet. Budapest. 2006/1-2. 15–21.
- SAVILLE, N., HAWKEY, R. (2004): *The IELTS Impact Study: Investigating Washback on Teaching Materials.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 73–96.

- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language.* Cambridge University Press.
- SHOHAMY, E. (1993): *The Power of Tests: the impact of language tests on teaching and learning.* Washington DC: National Foreign Language Center.
- SHOHAMY, E., DONITSA-SCHMIT, S., FERMAN, I. (1996): *Test impact revisited: Washback effect over time.* Language Testing. 13. évf. 3. sz. 298–317.
- SHOHAMY, E. (1999): *Language Testing: Impact.* In: Spolsky (szerk.): Concise Encyclopaedia of Educational Linguistics. Elsevier, Amsterdam. 711–714.
- SHOHAMY, E. (2001): *The Power of Tests: a critical perspective of the uses of language tests.* Longman, Harlow.
- SIBALINNÉ Fekete Katalin (2007): *A helyi nyelv és kultúra ismeretének jelentősége a békemissziók állománya számára (különös tekintettel a Nyugat-Balkánra)* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- SPOLSKY, B. (1995): *Measured Words.* Oxford University Press.
- SPRATT, M. (2005): *Washback and the Classroom: The Implications for Teaching and Learning of Studies of Washback from Exams.* In: Language Teaching Research. 9. évf. 1. sz. 5–29.
- STECHER, B., CHUN, T., BARRON, S. (2004): *The Effect of Assessment-Driven Reform on the Teaching of Writing in Washington State.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 53–72.
- SZABÓ Olga (2009): *Anyanyelv – katonai szaknyelv.* In: Fregan B. (szerk.): Szaknyelvi kommunikáció nemzetközi szemszögből. Budapest, ZMNE. 12–21.
- SZEBENYI Gabriella (2007): *A katonai szaknyelvi nyelvvizsgarendszerek a Közös Európai Referenciakeret normarendszerében.* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- SZIVÁK Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése.* Géniusz könyvek. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- TICK Andrea (2008): *Multimédia alapú oktatási technológiák gyakorlati alkalmazásának vizsgálata a katonai szaknyelvoktatásban.* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- TOLNAI Zsuzsa (2006): *Szakmai kompetencia modell – szaknyelvi vizsgarendszer – szaknyelvi tankönyv.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem, 187–191.
- TOMPOS Anikó (2006): *Hagyma és dimenziók – Geert Hofstede elméleteinek alkalmazása a kultúraközi kommunikáció oktatásában.* In: Silye M. (szerk.): Porta Lingua. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatásban és –kutatásban, Debreceni Egyetem. 85–90.
- TSAGARI, D. (2007): *Review of Washback in Language Testing: How has been done? What more needs doing?* Washington DC: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation.
- UJHÁZY László (2008): *Allied Joint Force Command Headquarters Brunssum's Deployed Joint Forces Headquarters Training.* In: AARMS 7. évf. 3 sz. 445–451.

- UJHÁZY László (2014): *Az EUFOR ALTHEA-művelet parancsnoki struktúrája.* In: Hadtudomány, 24. évf. 1–2. sz. 65–72.
- UNDERHILL, N. (1987): *Testing Spoken Language, A handbook of oral testing techniques.* Cambridge University Press.
- VADÁSZ Istvánné (2009): *Változások a NATO STANAG 6001 vizsgáztatásban Magyarországon.* In: Hadtudományi Szemle. 2. évf. 1. sz. 124–127.
- VADÁSZ Istvánné (2011): *What Is Behind The Test?* In: AARMS 10. évf. 2. sz. 287–292.
- VADÁSZ Istvánné (2011): *A NATO STANAG 6001 szabvány alapján folytatott magyarországi nyelvvizsgák lexikai érvényességének vizsgálata korpusznyelvészeti módszerekkel.* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (1997): *A hivatásos állomány angol nyelvi és angol katonai szaknyelvi felkészítése, mint a NATO-hoz történő csatlakozás egyik feltétele* – Doktori (PhD) értekezés. Budapest, ZMNE.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (1998): *A STANAG tanfolyam bevezetése a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen, a STANAG 6001 vizsgaszintjei, feladattípusai és eddigi eredményei.* In: Magyar Honvéd. 9. évf. 21. sz. 29–31.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (2002): *A ZMNE Nyelvvizsgaközpontjáról.* In: Új Honvédségi Szemle, 56. évf. 5. sz. 81–86.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (2003): *A nyelvi felkészítés, vizsgáztatás szerepe és jelentősége.* In: Humán Szemle. 15. évf. 2. sz. 75–83.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (2005): *Akkreditálták a STANAG 6001 nyelvvizsgát.* In: Nemzetvédelmi Egyetemi Fórum. 9. évf. 1. sz. 18–19.
- VÁRNAINÉ Kis Ilona (2011): *Mit jelent a katonai szaknyelvi kommunikáció?* kézirat
- VERNON, P. E. (1956): *The Measurement of Abilities.* 2. kiadás. London, University of London Press.
- VÍGH Tibor (2005): *A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai.* In: Magyar Pedagógia. 105. évf. 4. sz. 381–407. (letöltés: 2011. szeptember 7.)
- VÍGH Tibor (2007): *A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása.* In: Magyar Pedagógia. 107. évf. 2. sz. 141–161. www.magyarpedagogia.hu (letöltés: 2011. szeptember 7.)
- VÍGH Tibor (2008): *A vizsgák tanítási-tanulási folyamatara gyakorolt hatásának modellezése.* In: VI. Pedagógiai Konferencián elhangzott előadás írott változata. http://www.staff.u-szeged.hu (letöltés: 2008. október 31.)
- VÍGH Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében.* – Doktori (PhD) értekezés. Szegedi Tudományegyetem.
- VINCZE Lajos (2003): *A multikulturalitás kommunikációs kihívásai.* In: Humán Szemle. 19. évf. 4. sz. 93–104.
- WALL, D. (1996): *Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory.* In: Language Testing. 13. évf. 3. sz. 334–354.

- WALL, D., ALDERSON, J. C. (1993): *Examining Washback: the Shri Lankan Impact Study.* In: Language Testing, 10. évf. 1. sz. 41–69.
- WATANABE, Y. (1996): *Does Grammar Translation Come from the Entrance Examination? Preliminary Findings from Classroom-based Research.* In: Language Testing. 13. évf. 3. sz. 318–333.
- WATANABE, Y. (2004a): *Methodology in Washback Studies.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 19–36.
- WATANABE, Y. (2004b): *Teacher Factors Mediating Washback.* In: Cheng, L., Watanabe, Y., Curtis, A. (szerk.): Washback in Language Testing, Research contexts and methods, Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates, 129–146.
- WISEMAN, S. (Ed.) (1961): *Examinations and English Education.* Manchester, England, Manchester University Press.
- XIE, Q., ANDREWS, S. (2013): *Do Test Design and Uses Influence Test Preparation? Testing a Model of Washback with Structural Equation Modelling.* In. Language Testing. 30. évf. 1. sz. 49–70.

FELHASZNÁLT KORMÁNYRENDELETEK, RENDELETEK, DOKUMENTUMOK

- 137/2008 Kormányrendelet (V. 16.) www.nyak.hu/doc/jogszab/137-2008.asp (letöltés: 2012. augusztus 1.)
- 71/1998 Kormányrendelet (IV. 8.) www.nyak.hu/doc/jogszab/71-1998.asp (letöltés: 2012. augusztus 1.)
- 9/2014 (II. 12.) HM utasítás a munkakör-gazdálkodással kapcsolatos feladatokról. (www.kozlonyok.hu/kozlonyok/Kozlonyok/12) (letöltés: 2015. február 9.)
- *Akkreditációs Kézikönyv.* Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest, 2012. www.nyak.hu/nyat/doc/ak2012.htm (letöltés: 2012. november 23.)
- *Akkreditációs Kézikönyv.* Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest, 2014.www.nyak.hu/nyat/doc/ak2014/ak2014.htm (letöltés: 2014. november 25.)
- *Akkreditációs Kézikönyv.* Oktatási Hivatal Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest, 2015.www.nyak.hu/nyat/doc/ak2015/ak2015.htm (letöltés: 2015. március 4.)
- BILC Language Testing Seminar 22 September – 03 October 2008, course package.
- BILC Advanced Language Testing Seminar 28 October – 08 November 2013, course package.
- *Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* – Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht., Pilisborosjenő, 2002.
- *NATO STANAG 6001 nyelvvizsgarendszer akkreditációs beadványa.* (2004) ZMNE Nyelvvizsgaközpont.
- *NKE Nyelvvizsgaközpont belső működési rend.* 2014.
- STANAG 6001 Language Proficiency Levels. Edition 4. www.natobilc.org (letöltés: 2014. január 18.)

ÁBRÁK

1. ábra A kommunikatív kompetencia modellje Canale (1983) alapján (Bárdos 2004, 150. o.) .. 26
2. ábra A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell, 1995 idézi Bárdos 2002, 100. o.) ... 31
3. ábra A kommunikatív kompetencia funkcionális-dinamikus modellje (Celce-Murcia 2008, 45. o. idézi Vígh 2010, 14. o.) ... 32
4. ábra A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában (Bárdos 2004, 151. o.) 37
5. ábra A visszahatás alapmodellje (Bailey 1996, 264.o.) ... 69
6. ábra A visszahatás konceptuális modellje (Saif 2006, 5. o.) ... 70
7. ábra A visszahatás értelmezésének változása (Burrows 2004, 126. o.) ... 74
8. ábra A visszahatás működését szintetizáló modell (Vígh 2007, 151. o.) ... 76
9. ábra A vizsgafeladat kidolgozásának lépései (Forrás: NKE Nyelvvizsgaközpont belső működési rend, 2014, 3. o.) ... 116
10. ábra Kitöltés üteme 2014. január 10. és február 6. között (n=66) ... 141
11. ábra A STANAG nyelvvizsga megítélése (n=66) ... 146
12. ábra Az egyes befolyásoló tényezők box-plotjai súlyozás után ... 152
13. ábra A felkészítésben használt anyagok megoszlása ... 155
14. ábra A katonai szaknyelv oktatásával eltöltött évek és oktatott tankönyvek száma (n=64) ... 156
15. ábra A nyelvoktatás folyamatára jellemző tényezők (n=64-66) ... 160
16. ábra Szaknyelv oktatásával kapcsolatos jellemzők (n=61) ... 162
17. ábra Vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörök és szakmai háttérismeretek megoszlása (n=61) ... 164
18. ábra Órai számonkérést befolyásoló öt legfontosabb tényező (n=66) ... 167

TÁBLÁZATOK

1. táblázat A nyelvtanulás strukturalista és mentalista megközelítése (Bárdos 2004, 18. o.) 19
2. táblázat Bachman (1990) és Canale & Swain (1980) kommunikatív kompetencia modelljének összehasonlítása (Bárdos 2002, 99. o.) 29
3. táblázat A nyelvtudás területei Bachman és Palmer (1996, 68. o.) 30
4. táblázat Nyelvtanítási módszerek és jellegzetes értékelési eljárások (Bárdos 2002, 25. o.) 39
5. táblázat A pozitív és negatív visszahatás összefoglalása Pan (2009, 261. o.) nyomán 63
6. táblázat A visszahatás mértékét és típusát meghatározó tényezők (Spratt 2005, 29 o.) 84
7. táblázat A szaknyelvi képesség összetevői (Douglas 2000, 35. o.) 106
8. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor leíró statisztikája (részlet). (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 119
9. táblázat A feladatsor megbízhatóságának változása (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 121
10. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor 1. feladatának statisztikai elemzése: az itemek nehézsége és a diszkriminációs index (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 122
11. táblázat STANAG 3 szint írott szöveg értése feladatsor 1. feladatának statisztikai elemzése: az itemek nehézsége és az egyes disztraktorok működése (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 124
12. táblázat STANAG 3 szint íráskészség feladatsor leíró statisztikája (részlet). (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 125
13. táblázat STANAG 3 íráskészség feladatsor: a kettős értékelés megbízhatósága (Forrás: LEO integrált nyelvvizsgáztatási ügyviteli rendszer) 125
14. táblázat A minta általános jellemzői (n=64-66) 142
15. táblázat A vizsgáztatók továbbképzése (n=25) 143
16. táblázat A tanárok vizsgával kapcsolatos ismeretei és tájékozódása (n=40-41) 144
17. táblázat A tanítási folyamatot befolyásoló tényezők fontossági sorrendje (n=65-66) 151
18. táblázat A nyelvvizsga-mintafeladatok tanítás során való alkalmazásának a célja 157
19. táblázat Az alapkészségek fejlesztésének fontossága 158
20. táblázat Az órai számonkérést befolyásoló szempontok fontossági sorrendje (n=65-66) ... 166
21. táblázat Teljesített missziók megoszlása 174
22. táblázat Külszolgálati tapasztalatok 175
23. táblázat Nyelvismeret szintje 176

MELLÉKLETEK

Melléklet 1

Tanári kérdőív: a STANAG nyelvvizsga hatásai a nyelvoktatásra

A STANAG NYELVVIZSGA HATÁSAI A NYELVOKTATÁSRA

Nábrádi Nóra

Bevezető

Kedves Kolléga!

Előre is köszönöm, hogy kitölti a kérdőívemet, amely PhD kutatásom részét képezi. A felmérésem célja az, hogy megismerjem a NATO STANAG 6001 egynyelvű katonai szaknyelvi vizsgára (továbbiakban STANAG) felkészítő tanárok nézeteit a nyelvvizsga nyelvoktatásra gyakorolt hatásával kapcsolatban. A kérdőív kitöltése önkéntes és névtelen, válaszait semmilyen módon nem hozom összefüggésbe a nevével. Az adatokat kizárólag kutatási célokra használom és bizalmasan kezelem.

A válaszadáskor a STANAG nyelvvizsgára készülő csoportjaira gondoljon. Kérem, minden kérdésre válaszoljon, hogy a felmérés valóban értékelhető legyen. A kérdőív kitöltése körülbelül 15 percet vesz igénybe.

Amennyiben szeretne értesülni a kutatási eredményeimről, a kérdőív végén megadhatja az e-mail címét, ahova elküldöm a kiértékelt anonim adatokat.

Köszönöm együttműködését:

Nábrádi Nóra
noranabradi@freemail.hu

1. A nyelvvizsgával kapcsolatos nézetek és attitűdök

1.1. Kérem, olvassa el az alábbi állításokat a STANAG nyelvvizsgáról, majd értékelje őket aszerint, hogy mennyire ért velük egyet.

	Egyáltalán nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Egyet is értek, meg nem is	Inkább egyetértek	Teljesen egyetértek
A STANAG nyelvvizsga megbízhatóan méri a jelölt nyelvtudását.	○	○	○	○	○
A STANAG nyelvvizsgával rendelkezők szakmai előremeneteli lehetőségei bővülnek.	○	○	○	○	○
A STANAG nyelvvizsga követelményei összhangban vannak hallgatóim valós nyelvi igényeivel.	○	○	○	○	○
Hallgatóimra motiváló erőként hat az, hogy STANAG nyelvvizsgára készülnek.	○	○	○	○	○
A STANAG nyelvvizsgára való felkészülés a nyelvi készségek fejlődését jelenti.	○	○	○	○	○
A vizsgaeredmény megbízható visszajelzést ad tanításom minőségéről.	○	○	○	○	○
Mindent megteszek azért, hogy hallgatóim sikeresek legyenek a STANAG nyelvvizsgán.	○	○	○	○	○
A STANAG nyelvvizsgára való felkészítés több energiát igényel, mint egy általános nyelvvizsgára készítés.	○	○	○	○	○

2. A nyelvoktatást befolyásoló tényezők

2.1. Mely tényezők alakítják az Ön nyelvoktatási gyakorlatát? Kérem, olvassa el az alábbi állításokat, majd rakja őket sorrendbe aszerint, hogy milyen mértékben befolyásolják az Ön tanítási gyakorlatát.

Az 1-es jelöli a legfontosabbat, míg a 7-es a legkevésbé fontosat.

A tanítási gyakorlatomat saját nyelvtanulói tapasztalataim befolyásolják.	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat a nyelvtanárképzésben tanultak befolyásolják	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat módszertani továbbképzéseken tanultak befolyásolják.	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat korábbi tanári tapasztalataim befolyásolják.	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat az alkalmazott tankönyv befolyásolja.	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat a hallgatók elvárásai befolyásolják.	Válasszon!
A tanítási gyakorlatomat a STANAG nyelvvizsga követelményei befolyásolják.	Válasszon!

3. A nyelvoktatás gyakorlata

3.1. A STANAG nyelvvizsgára való felkészítéshez használok tankönyvet.

- ○ Igen
- ○ Nem

3.2. Tankönyv címe:

Több tankönyv esetén kérem azt nevezze meg, amelyiket leginkább használja.

3.3. A vizsgafelkészítéshez használt tankönyv alkalmas a nyelvvizsgán mért készségek fejlesztésére.

- ○ Egyáltalán nem értek egyet
- ○ Inkább nem értek egyet
- ○ Egyet is értek, meg nem is
- ○ Inkább egyetértek
- ○ Teljesen egyetértek

3.4. Az alkalmazott tankönyv minden fejezetét tanítom, függetlenül attól, hogy az adott témakör szerepel-e a STANAG nyelvvizsga követelményei között.

- ○ Egyáltalán nem jellemző
- ○ Inkább nem jellemző
- ○ Jellemző is, meg nem is
- ○ Inkább jellemző
- ○ Teljesen jellemző

3.5. Olvassa el az alábbi, a nyelvoktatás gyakorlatával kapcsolatos állításokat, majd jelölje meg az Önre jellemző választ.

	Egyáltalán nem jellemző	Inkább nem jellemző	Jellemző is, meg nem is	Inkább jellemző	Teljesen jellemző
Elegendőnek találom az elérhető jegyzeteket, tananyagokat.	○	○	○	○	○
Szükségesnek tartom különböző forrásokból származó anyagok alkalmazását a felkészítésben.	○	○	○	○	○

Gyakran saját magam készítek tananyagot hallgatóim számára.	○	○	○	○	○

3.6. A tanítás során használok vizsgafeladat-mintákat (vizsgafelkészítő feladatgyűjteményt).

○ Igen
○ Nem

3.7. A következőkben a nyelvvizsga-mintafeladatok tanításban való alkalmazásáról olvashat állításokat. Ön milyen célból használ ilyen feladatokat a nyelvórán? Jelölje meg a minta vizsgafeladatok alkalmazásának legfontosabb célját.
A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy...

(Legfeljebb 2 opciót választhat ki)

☐ információt nyújtson a várható teljesítményről.
☐ tanulásra motiválja a hallgatókat.
☐ felkészítse a hallgatót a konkrét teendőkre a vizsgán.
☐ a hallgatók nyelvi készségeit fejlessze.

3.8. Kizárólag azokat a nyelvi készségeket fejlesztem, amelyeket a nyelvvizsga mér.

○ Igen
○ Nem

3.9. A következőkben felsorolt készségek fejlesztését mennyire tartja fontosnak a felkészítés során?

	Egyáltalán nem fontos	Inkább nem fontos	Fontos is, meg nem is	Inkább fontos	Nagyon fontos
A hallott szöveg értésének (beszédértés) fejlesztése.	○	○	○	○	○
A beszédkészség fejlesztése.	○	○	○	○	○
Az írott szöveg értésének fejlesztése.	○	○	○	○	○
Az íráskészség fejlesztése.	○	○	○	○	○
A közvetítési készség fejlesztése.	○	○	○	○	○

3.10. Az alábbiakban további állításokat olvashat a nyelvoktatás gyakorlatáról. Jelölje meg, hogy Önre mennyire jellemző az adott állítás.

	Egyáltalán nem jellemző	Inkább nem jellemző	Jellemző is, meg nem is	Inkább jellemző	Teljesen jellemző
A nyelvórán elsősorban autentikus szövegekkel dolgozom.	○	○	○	○	○
A beszédértés fejlesztéséhez főleg monológ típusú szövegeket használok.	○	○	○	○	○
A beszédértés fejlesztésénél elsősorban információ részletek beazonosítását gyakoroltatom.	○	○	○	○	○
Figyelmet fordítok hallgatóim vizsgastratégiáinak fejlesztésére.	○	○	○	○	○
Az órákon gyakran utalok a STANAG nyelvvizsga követelményeire és feladataira.	○	○	○	○	○
Az írott szöveg értésének fejlesztésénél elsősorban információ részletek beazonosítását gyakoroltatom.	○	○	○	○	○
Kizárólag a vizsgaleírásban szereplő témakörökkel					

foglalkozom az óráimon.	○	○	○	○	○

3.11. A felkészítés során az általános nyelv mellett katonai szaknyelvet is tanítok.

○ Igen
○ Nem

3.12. A következőkben a szaknyelv oktatásával kapcsolatos állításokat olvashat. Értékelje az állításokat aszerint, hogy mennyire jellemzőek Önre.

	Egyáltalán nem jellemző	Inkább nem jellemző	Jellemző is, meg nem is	Inkább jellemző	Teljesen jellemző
Kizárólag a vizsgaleírásban szereplő szaknyelvi témakörökkel foglalkozom az óráimon.	○	○	○	○	○
A katonai szókincs tanítására nagy hangsúlyt fektetek.	○	○	○	○	○
A szaknyelv oktatásánál előfordul, hogy szakmai háttérismereteket is tanítanom kell.	○	○	○	○	○
A szaknyelv oktatásánál kizárólag a hallgatók szakmai háttérismereteire hagyatkozom.	○	○	○	○	○
A szaknyelv oktatásánál figyelembe veszem hallgatóim szakmai érdeklődését.	○	○	○	○	○
A szaknyelv oktatására nem fordítok külön figyelmet, mert a nyelvtudás fejlődésével az is fejlődik.	○	○	○	○	○

4. Órai / tanfolyami értékelés

4.1. A következő részben az Ön által készített órai értékelő feladatokkal (dolgozat, számonkérés) kapcsolatosan olvashat állításokat. Kérem, rendezze az állításokat sorba, aszerint, hogy mennyire tartja őket fontosnak.

Az 1-es jelöli a legfontosabbat, a 8-as a legkevésbé fontosat.

Pontosan és megbízhatóan mérje a hallgató tudását.	Válasszon!
Külön mérje az egyes nyelvi készségeket.	Válasszon!
Vizsgán szükséges háttérismereteket is mérje.	Válasszon!
Igazodjon a STANAG nyelvvizsga szemléletéhez és értékelési kritériumaihoz.	Válasszon!
Eredménye segítse elő hallgatóim előrehaladását.	Válasszon!
Mérje a tananyag elsajátításának mértékét.	Válasszon!
Célzottan mérje a hallgatók szókincsét.	Válasszon!
Mérje a hallgatók formális nyelvtani ismereteit.	Válasszon!

5. Demográfiai adatok

5.1. Az Ön neme:

○ Nő
○ Férfi

5.2. Legmagasabb, a nyelvoktatással kapcsolatos iskolai végzettsége:

○ tanár szakos főiskolai végzettség
○ 3 éves nyelvtanári végzettség

○ tanár szakos egyetemi végzettség
○ egyetemi diplománál magasabb végzettség
○ egyéb

5.3. Melyik évben kezdett el nyelvet oktatni?

Év: [ ]

5.4. Melyik évtől készít fel STANAG nyelvvizsgára?

Év: [ ]

5.5. Jellemzően milyen szint(ek)re készíti fel hallgatóit?

Több válasz is lehetséges!

☐ STANAG 1
☐ STANAG 2
☐ STANAG 3

5.6. Heti hány tanórában készít fel STANAG nyelvvizsgára?

Több válasz is lehetséges!

☐ intenzív
☐ heti 8 óra
☐ heti 4 óra
☐ egyéb

5.7. Ön STANAG vizsgáztató?

○ Igen
○ Nem

5.8. Milyen STANAG-gel kapcsolatos képzésen vett részt?

Több válasz is lehetséges!

☐ a Nyelvvizsgaközpont által tartott évenkénti továbbképzésen
☐ Language Testing Seminar (Garmisch-Partenkirchen)
☐ Advanced Language Testing Seminar (Garmisch-Partenkirchen)
☐ egyéb

5.9. Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsgát?

○ egyáltalán nem
○ van némi információm
○ elég jól ismerem
○ maximálisan tisztában vagyok a követelményekkel

5.10. Hogyan tájékozódik a STANAG nyelvvizsgával kapcsolatban?

Több válasz is lehetséges!

☐ nem rendelkezem pontos információkkal a nyelvvizsgáról
☐ kollégáktól, hallgatóktól szerzek információt
☐ a nyelvvizsgaközpont honlapjáról tájékozódtam
☐ részt vettem STANAG nyelvvizsgával kapcsolatos tájékoztatón
☐ hospitáltam nyelvvizsgán
☐ egyéb

5.11. Bármilyen megjegyzés arra vonatkozóan, hogy hogyan hat a munkájára az, hogy STANAG nyelvvizsgára készít

fel:

Begépelhető karakterek száma: 255

5.12. Amennyiben szeretne értesülni a kutatási eredményeimről, kérem, adja meg az e-mail címét:

Véglegesítés

VÁLASZOK ELKÜLDÉSE

Melléklet 2

A STANAG nyelvvizsga megítélése és a vizsgáztatás kapcsolata

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Vizsgáztató	25	,3873042	,75895122	,15179024	-,96128	2,15491
Nem vizsgáztató	41	-,2361611	1,06229781	,16590305	-2,21672	1,62492
Total	66	,0000000	1,00000000	,12309149	-2,21672	2,15491

Test of Homogeneity of Variances

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,372	1	64	,071

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	6,037	1	6,037	6,552	,013
Within Groups	58,963	64	,921		
Total	65,000	65			

Melléklet 3

A STANAG nyelvvizsga megítélése és a vizsgafelkészítéssel eltöltött idő kapcsolata

Correlations

		STANAG nyelvvizsga megítélése	Hány éve oktat katonai szaknyelvet?
STANAG nyelvvizsga megítélése	PearsonCorrelation	1	,152
	Sig. (2-tailed)		,232
	N	66	64
Hány éve oktat katonai szaknyelvet?	PearsonCorrelation	,152	1
	Sig. (2-tailed)	,232	
	N	64	64

Melléklet 4

4a. Oktatott STANAG szint (3 kategóriában)

STANAG szintek három csoportban

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1,00 Csak STANAG 1	11	16,7	16,7	16,7
	2,00 Legfeljebb STANAG 2	35	53,0	53,0	69,7
	3,00 STANAG 3 is	20	30,3	30,3	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

4b. Oktatott STANAG szint és a vizsga megítélésének kapcsolata

Report

STANAG nyelvvizsga megítélése (PC; kis érték - negatív; nagy érték - pozitív; B1_1 B1_3 B1_4 B1_5 B1_6)

st_tipo3 STANAG szintek három csoportban	Mean	N	Std. Deviation
1,00 Csak STANAG 1	-,5199508	11	1,01389152
2,00 Legfeljebb STANAG 2	-,1503845	35	,95691548
3,00 STANAG 3 is	,5491458	20	,85194118
Total	,0000000	66	1,00000000

F-statisztika szignifikanciája 0,006 (<0,05), azaz szignifikáns.

Megmagyarázott hányad (eta-négyzet): 15,1%

4c. Vizsgáztatás – oktatott STANAG szint és a megítélés kapcsolata

Report

A STANAG nyelvvizsga megítélése (PC; kis érték - negatív; nagy érték - pozitív; B1_1 B1_3 B1_4 B1_5 B1_6)

Vizsgáztatás és az oktatott STANAG szint tipológia	Mean	N	Std. Deviation
12,00 Vizsgáztat és max STANAG 2-re készít	,1479445	9	,70429917
13,00 Vizsgáztat és STANAG 3-ra is készít	,5219440	16	,77675326
21,00 Nem vizsgáztat és csak STANAG 1-re készít	-,5199508	11	1,01389152
22,00 Nem vizsgáztat és max STANAG 2-re készít	-,2536522	26	1,02150469
23,00 Nem vizsgáztat és STANAG 3-ra is készít	,6579530	4	1,24911867
Total	,0000000	66	1,00000000

F-statisztika szignifikanciája 0,022 (<0,05), azaz szignifikáns.

Megmagyarázott hányad (eta-négyzet): 16,8%

Melléklet 5

A tanítási folyamatot befolyásoló tényezők

2.1. válaszok:

C1_1 A tanítási gyakorlatomat saját nyelvtanulói tapasztalataim befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,0	3,1	3,1
	2	8	12,1	12,3	15,4
	3	2	3,0	3,1	18,5
	4	10	15,2	15,4	33,8
	5	14	21,2	21,5	55,4
	6	12	18,2	18,5	73,8
	7	17	25,8	26,2	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

C1_2 A tanítási gyakorlatomat a nyelvtanárképzésben tanultak befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,0	3,0	3,0
	2	3	4,5	4,5	7,6
	3	9	13,6	13,6	21,2
	4	12	18,2	18,2	39,4
	5	11	16,7	16,7	56,1
	6	13	19,7	19,7	75,8
	7	16	24,2	24,2	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

C1_3 A tanítási gyakorlatomat módszertani továbbképzéseken tanultak befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	2	3,0	3,1	3,1
	2	5	7,6	7,7	10,8
	3	13	19,7	20,0	30,8
	4	12	18,2	18,5	49,2
	5	16	24,2	24,6	73,8
	6	14	21,2	21,5	95,4
	7	3	4,5	4,6	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

C1_4 A tanítási gyakorlatomat korábbi tanári tapasztalataim befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	22	33,3	33,3	33,3
	2	16	24,2	24,2	57,6
	3	10	15,2	15,2	72,7
	4	2	3,0	3,0	75,8
	5	5	7,6	7,6	83,3
	6	8	12,1	12,1	95,5
	7	3	4,5	4,5	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

C1_5 A tanítási gyakorlatomat az alkalmazott tankönyv befolyásolja (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	4	6,1	6,2	6,2
	2	9	13,6	13,8	20,0
	3	8	12,1	12,3	32,3
	4	15	22,7	23,1	55,4
	5	8	12,1	12,3	67,7
	6	7	10,6	10,8	78,5
	7	14	21,2	21,5	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

C1_6 A tanítási gyakorlatomat a hallgatók elvárásai befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	9,1	9,2	9,2
	2	16	24,2	24,6	33,8
	3	13	19,7	20,0	53,8
	4	9	13,6	13,8	67,7
	5	9	13,6	13,8	81,5
	6	7	10,6	10,8	92,3
	7	5	7,6	7,7	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

C1_7 A tanítási gyakorlatomat a STANAG nyelvvizsga követelményei befolyásolják (sorrend)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	27	40,9	41,5	41,5
	2	8	12,1	12,3	53,8
	3	10	15,2	15,4	69,2
	4	6	9,1	9,2	78,5
	5	2	3,0	3,1	81,5
	6	5	7,6	7,7	89,2
	7	7	10,6	10,8	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

Melléklet 6

A tankönyvhasználat és a STANAG vizsgával való elégedettség kapcsolata

3.1. válaszok:

Descriptives

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Minimum	Maximum
Nem használ tankönyvet	6	,5933278	,98192966	,40087110	-,66544	1,62492
Egy könyvet használ	46	-,0857495	1,01705877	,14995713	-2,21672	2,15491
Egynél több könyvet használ	14	,0274650	,92693299	,24773326	-1,74525	1,62492
Total	66	,0000000	1,00000000	,12309149	-2,21672	2,15491

Test of Homogeneity of Variances

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,421	2	63	,658

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,461	2	1,231	1,240	,296
Within Groups	62,539	63	,993		
Total	65,000	65			

Melléklet 7

Vizsgafelkészítésben használt tananyagok

3.3. válaszok:

D3 A vizsgafelkészítéshez használt tankönyv alkalmas a nyelvvizsgán mért készségek fejlesztésére.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2 Inkább nem értek egyet	6	9,1	10,0	10,0
	3 Egyet is értek, meg nem is	27	40,9	45,0	55,0
	4 Inkább egyetértek	23	34,8	38,3	93,3
	5 Teljesen egyetértek	4	6,1	6,7	100,0
	Total	60	90,9	100,0	
Missing	System	6	9,1		
Total		66	100,0		

3.4. válaszok

D4 Az alkalmazott tankönyv minden fejezetét tanítom, függetlenül attól, hogy az adott témakör szerepel-e a STANAG nyelvvizsga követelményei között.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Egyáltalán nem jellemző	13	19,7	21,7	21,7
	2 Inkább nem jellemző	26	39,4	43,3	65,0
	3 Jellemző is, meg nem is	6	9,1	10,0	75,0
	4 Inkább jellemző	13	19,7	21,7	96,7
	5 Teljesen jellemző	2	3,0	3,3	100,0
	Total	60	90,9	100,0	
Missing	System	6	9,1		
Total		66	100,0		

3.5. válaszok:

D5_1 Elegendőnek találom az elérhető jegyzeteket, tananyagokat.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Egyáltalán nem jellemző	13	19,7	19,7	19,7
	2 Inkább nem jellemző	26	39,4	39,4	59,1
	3 Jellemző is, meg nem is	15	22,7	22,7	81,8
	4 Inkább jellemző	10	15,2	15,2	97,0
	5 Teljesen jellemző	2	3,0	3,0	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

D5_2 Szükségesnek tartom különböző forrásokból származó anyagok alkalmazását a felkészítésben.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 Jellemző is, meg nem is	1	1,5	1,5	1,5
	4 Inkább jellemző	16	24,2	24,2	25,8
	5 Teljesen jellemző	49	74,2	74,2	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

D5_3 Gyakran saját magam készítek tananyagot hallgatóim számára.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Egyáltalán nem jellemző	1	1,5	1,5	1,5
	2 Inkább nem jellemző	1	1,5	1,5	3,0
	3 Jellemző is, meg nem is	8	12,1	12,1	15,2
	4 Inkább jellemző	20	30,3	30,3	45,5
	5 Teljesen jellemző	36	54,5	54,5	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

Melléklet 8

Nyelvvizsga-mintafeladatok alkalmazása a tanítás során

3.6. válaszok

D6 A tanítás során használok nyelvvizsga-mintafeladatokat (vizsgafelkészítő feladatgyűjteményt).

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Igen	63	95,5	96,9	96,9
	2 Nem	2	3,0	3,1	100,0
	Total	65	98,5	100,0	
Missing	System	1	1,5		
Total		66	100,0		

3.7. válaszok

D7_1 A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy információt nyújtson a várható teljesítményről.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Választotta	28	42,4	100,0	100,0
Missing	System	38	57,6		
Total		66	100,0		

D7_2 A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy tanulásra motiválja a hallgatókat.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Választotta	6	9,1	100,0	100,0
Missing	System	60	90,9		
Total		66	100,0		

D7_3 A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy felkészítse a hallgatót a konkrét teendőkre a vizsgán.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Választotta	58	87,9	100,0	100,0
Missing	System	8	12,1		
Total		66	100,0		

D7_4 A vizsgafeladatok tanítás során való alkalmazásának célja, hogy a hallgatók nyelvi készségeit fejlessze.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1 Választotta	25	37,9	100,0	100,0
Missing	System	41	62,1		
Total		66	100,0		

Melléklet 9

Katonai szaknyelv oktatásával eltöltött idő és a stratégiai felkészítés kapcsolata

Correlations

		Hány éve oktat katonai szaknyelvet	Stratégiai felkészítés (standardizált mutató)
Hány éve oktat katonai szaknyelvet?	PearsonCorrelation	1	,229
	Sig. (2-tailed)		,074
	N	64	62
Stratégiai felkészítés (standardizált mutató)	PearsonCorrelation	,229	1
	Sig. (2-tailed)	,074	
	N	62	64

Melléklet 10

Interjúterv

A NATO STANAG 6001 a felhasználók szemszögéből

Az interjú kezdete

- Bemutatkozás
- Az interjú célja a STANAG nyelvvizsga-bizonyítvánnyal rendelkező, külszolgálatot teljesítő katonai állomány nyelvhasználati helyzeteinek és nyelvi felkészültségének a megismerése.
- A beszélgetés kb. 30 percet vesz igénybe és diktafonnal rögzítésre kerül. A felvételből név nélküli összefoglaló készül.
- Az interjúalany mikor és melyik misszió(k)ban szolgált?

Tipikus célnyelvi szituációk és a NATO STANAG 6001

1. Ön szerint mi alapján határozta meg a NATO az egyes beosztásokhoz tartozó nyelvtudás szintjét (az SLP-t)?
   a. A különböző beosztásokhoz rendelt SLP-t megfelelően alakították ki?

2. Melyek azok a tipikus helyzetek vagy feladatok, amelyekben az egyes STANAG szintekhez kötött beosztásokban használni kell az angol nyelvet?
   a. Melyek a nyelvi szempontból legnehezebb helyzetek?
   b. Milyen veszélyeket rejthet a nem megfelelő nyelvismeret?

3. Mely nyelvi készségek (beszédértés, beszédkészség, szövegértés, íráskészség) a legfontosabbak a sikeres munkavégzés szempontjából?

4. Mennyire fontos a nyelvtudáson belül a katonai szaknyelv ismerete?

5. Mennyire ismeri a STANAG nyelvvizsga egyes szintjeinek feladatait?

Amennyiben ismeri

   a. Ön szerint a nyelvvizsgára készülés elősegíti a valós nyelvhasználati területen szükséges nyelvismeret fejlődését?
   b. Mit gondol arról, hogy a vizsga a négy készséget külön méri? Szükség lenne a közvetítő készség mérésére is?
   c. Tudna javaslatokat tenni arra, hogyan segíthetné a vizsga a valós nyelvhasználati helyzetekre történő jobb felkészülést?

A magyar katonák nyelvtudása

6. Az Ön tapasztalatai alapján hogyan boldogulnak a STANAG nyelvvizsgával rendelkező magyar katonák az angollal?
   a. Más nemzetekhez viszonyítva milyen a magyarok nyelvi felkészültsége?
   b. Észlelt-e bármilyen változást a katonák nyelvi felkészültségében az idők folyamán?

A NATO STANAG 6001 vizsga presztízse, hasznossága

7. Ön szerint mekkora presztízzsel bír a STANAG nyelvvizsga a felhasználók körében?
   a. Mekkora a sikeres vizsga tétje?
   b. Az Ön meglátása szerint milyen mértékben jelzi előre a sikeres vizsga a nyelvi szempontból való megfelelést?

Interjú befejezése

A beszélgetés során jutott-e eszébe valami, amit még fontosnak tart megemlíteni a témával kapcsolatban?

Köszönöm.

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ PUBLIKÁCIÓK JEGYZÉKE

- NÁBRÁDI Nóra: *Visszahatás (washback): a nyelvvizsga tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti áttekintése.* In: Szakmai Szemle. 2009/2. 215–221.
- NÁBRÁDI Nóra: *NATO STANAG 6001 nyelvvizsgáztatási szeminárium Garmisch-ban.* In: Hadtudományi Szemle. 2009/1. 115–118.
- NÁBRÁDI Nóra: *The Impact of Language Tests on Teaching and Learning.* In: Szaknyelvi kommunikáció nemzetközi szemszögből konferencia kiadvány. ZMNE Budapest, 2009. 138–146.
- NÁBRÁDI Nóra: *What Is Assessed in the STANAG LEVEL 2 READING Comprehension Exam?* In: Tradecraft Review. Special Issue. 2010/2. 113–126.
- NÁBRÁDI Nóra: *Mennyiben hasonlít a hazai STANAG nyelvvizsga a nemzetközi etalonhoz?* In: Hadtudományi Szemle. 2011/2. 99–105.
- NÁBRÁDI Nóra: *Mit mér a STANAG 2 hallásértés vizsga?* In: Hadtudományi Szemle. 2011/3. 149–156.
- NÁBRÁDI Nóra: *Miért szaknyelvi vizsga a NATO STANAG 6001?* In: Szakmai Szemle. 2011/3. 146–160.
- NÁBRÁDI Nóra: *Mit mér a STANAG 2 íráskészség vizsga?* In: Hadtudományi Szemle. 2012/1. szám. 203–209.
- NÁBRÁDI Nóra: *Hogyan hat a nyelvvizsga a tanítási-tanulási folyamatra?* In: Szakmai Szemle. 2012/2. 145–154.