

Magyar Tudományos Akadémia
Pedagógiai Bizottsága



ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2008

Hatékony tudomány,
pedagógiai kultúra,
sikeres iskola



ÚJ KUTATÁSOK

A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

ÚJ KUTATÁSOK A NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

2008

Hatékony tudomány,
pedagógiai kultúra,
sikeres iskola

Szerkesztette: Kozma Tamás és Perjés István

Kiadja: az MTA Pedagógiai Bizottsága

Lektorok: Bárdos Jenő, Falus Iván, Halász Gábor,
Hrubos Ildikó, Kelemen Elemér, Köpeczi Bócz Tamás,
Mátrai Zsuzsa, Nagy József, Szabó László Tamás

© Bajusz Bernadett, Benedek András, Barrie Bennett, Bicsák Zsanett,
Brezsnyánszky László, Hunyady György, Hunyady Györgyné, Csapó Benő,
Csíkos Csaba, Dezső Renáta Anna, Erdeiné Nyilas Ildikó, Fenyő Imre,
Fórray R. Katalin, Gordon Győri János, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Jankó Krisztina,
Kasik László, Kéri Katalin, Kiss Endre, Kovács Zoltán, Kozma Tamás,
M. Nádas Mária, Molnár Gyöngyvér, Pálmáiné Orsós Anna, Pap-Szigeti Róbert,
Perjés István, Pusztai Gabriella, R. Tóth Krisztina, Sass Judit, Szolár Éva,
Takács Tamara, Ugrai János, Vargáné Nagy Anikó, Vass Vilmos,
Vidákovich Tibor, Vígh Tibor, Zsolnai Anikó

ISBN 978-963-503-401-7

A borítón szereplő fotót Molnár Patrik készítette
Olvasószerkesztő: Dimák Márta
Nyomdai előkészítés: Veres Ildikó

TARTALOM

Előszó	7
Barrie Bennett: Instructional Intelligence and Systemic Change: An Overview of Twenty Six Years	9
Hunyady György: Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés	44
NEVELÉS ÉS ISKOLA	57
Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária: Pozitív iskolai élmények az emlékezet tükrében	59
Kovács Zoltán és Sass Judit: A szervezeti bizalom összehasonlító vizsgálata a quinni szervezetikultúra-típusokban	69
Zsolnai Anikó és Kasik László: Az agresszív és a proszociális viselkedést meghatározó szociális és érzelmi készségek alakulása óvodáskorban	82
TANÍTÁS–TANULÁS	97
Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina: A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztelés össze- hasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében	99
Csíkós Csaba: Mentális modellek és metareprezentációk matematikai szöveges feladatok megoldásában. Egy fejlesztőkísérlet elméleti alapjai	109
Molnár Gyöngyvér: A kisiskolások induktív gondolkodását fejlesztő program hatásai	118
Perjés István és Vass Vilmos: A „világ útvesztőiből” a „szív paradicsomáig”. A curriculum-elmélet műfaji fejlődése	130
NYELVPEDAGÓGIA	147
Pálmainé Orsós Anna: Egyenlő nyelvek – egyenlő esélyek?	149
Vidákovich Tibor és Vígh Tibor: Az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolata	159

Dezső Renáta Anna: Alternatív módszerek és technikák az idegen nyelv tanításában	169
SZAKKÉPZÉS ÉS FELNŐTTOKTATÁS	181
Benedek András: Szakképzés – tanulószereződés – munkába állás – vállalati képzés	183
Györgyi Zoltán: A felsőfokú szakképzés és a munkaerőpiac	194
NEVELÉSTÖRTÉNET	201
Kéri Katalin: Gyermekábrázolás az 1950-es években a <i>Nők Lapja</i> címdalain ...	203
Bajusz Bernadett, Bicsák Zsanett, Brezsnay László, Erdeiné Nyilas Ildikó, Fenyő Imre és Vargáné Nagy Anikó: A Debreceni Egyetem Tanárképző Intézetének egykori sikeres iskolája	212
Kiss Endre: Bergson és a pedagógia	225
Ugrai János: A cseh Tessedik, avagy a cseh és a magyar elmaradottság különbségei	234
NEVELÉSSZOCIOLÓGIA, OKTATÁSPOLITIKA	243
Forray R. Katalin: Falusi kisiskola a lokális társadalomban	245
Gordon Győri János: Második generációs vietnami tanulók akkulturációja és iskolai szocializációja Magyarországon	255
Pusztai Gabriella: Társadalmi tőkeforrások egy határmenti régióban	266
Kozma Tamás: Kisebbségi intézmények a bolognai folyamatban	278
Imre Anna: Iskolahálózati változások és kistelepülési iskolák	294
Jankó Krisztina: A kisiskolák körzetesítésének társadalmi hatásai	316
Takács Tamara: Egy egyetem belső világa	327
Szolár Éva: Egy kisebbségi intézmény metamorfózisa	339
ABSTRACTS	355

ELŐSZÓ

2001 óta a magyar neveléstudomány képviselői évente országos neveléstudományi konferenciákon vitatják meg az oktatás és nevelés időszerű kérdéseit, ismertetik legújabb kutatási eredményeiket és az iskolaügy előtt álló feladatokat.

Követve a hagyományokat, 2008-ban is arra törekedtünk, hogy a Konferencia címében – *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola* – jelezzük azt a szellemi-tudományos horizontot, mely keretet adhatott a szakmai eszmecserének. Idézzük most fel, mire is gondoltunk, mikor e címet kiválasztottuk:

„Válaszút elé érkeztünk. Az elmúlt években a magyar oktatásügy felelős irányítói, kutatói, felsőoktatási és közoktatási szereplői nehéz viták közepette végül a magyar oktatási rendszer európai integrációja mellé álltak. Az ehhez szükséges jogi és gazdasági környezet kialakítása, a bolognai folyamathoz való csatlakozás, a tanárképzés rendszerének átalakítása, a minőségi oktatás biztosítása, a teljesítmény növelése során azonban egyre nyilvánvalóbb, hogy új fejezetet kell nyitnunk a neveléstudomány és a pedagógiai gyakorlat ellentmondásos kapcsolatában is. Mára bizonyossá vált, hogy a gyakran önmagáért való tudomány és az osztálytermekbe zárt erőfeszítések önmagukban nem lesznek képesek az ígért és remélt új pedagógiai kultúra elmélyítéséhez és egy jobb, élhetőbb, sikeresebb intézményi és személyes életvilág felépítéséhez. Ideje tehát szembenéznünk azzal a dilemmával, miképpen lehet a közös szándékot felelős együttműködésben is megerősítenünk. A VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia azt a célt szolgálja, hogy a hatékony tudomány és a sikeres iskola közötti kapcsolatot egy közössé tett pedagógiai kultúrában is értelmezhesük.”

A 410 résztvevővel lezajlott Konferenciára a hazai résztvevők mellett Kanadából, Horvátországból, Vajdaságból, Szlovéniából, Szlovákiából, Erdélyből és Kárpátaljáról is jelentkeztek. A szakmai program keretében 75 előadás, 46 poszter és 27 szimpózium – ez utóbbiakban további 124 előadás – hangzott el. Az előadások és szakmai viták nyomán érlelődött meg bennünk az az elhatározás, hogy tanulmánykötetben foglaljuk össze a Konferencia tudományos eredményeit.

Ebben a kötetben azokat az előadásokat gyűjtöttük egybe, amelyekből azt is kiolvasni véltük, hogy mind az elméleti, mind a gyakorlati pedagógiának van üzenete a másik oldal számára. A szerkesztés során is arra törekedtünk, hogy olyan témakörökbe rendezzük a kiválasztott tanulmányokat, melyekben markánsan érvényesül a kutatás és a gyakorlat párbeszéde. Összeállításunkban így a Nevelés és iskola, a Tanítás és tanulás, a Nyelvpedagógia, a Szakképzés és felnőttoktatás, a Neveléstörténet, az Oktatáspolitikai, oktatásszociológia témaköreik csak a neveléstudomány különböző szakmai hangsúlyait jelzik.

A kötet tanulmányai akár cáfolatai is lehetnek a pedagógiai elmélet versus iskolai gyakorlat áthidalhatatlanságát panaszoló teoretikusoknak és gyakorló tanároknak. Az efféle cáfolatok mindig aktuálisak, mert fogjuk bármelyik oldal partját is, a másik oldal világának megfejtése nélkül menthetetlenül csak a saját partunkról osztogathatunk tanácsokat, s ezeken az intelmeken sajnos nem sokat fényesít az a körülmény sem, hogy az íróasztal vagy a tanári asztal mögül szaporítjuk-e éppen a szót. Mindaddig ugyanis,

amíg nem vállaljuk el az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék áthidalását, addig nemigen felelhetünk jól a közös pedagógiai kultúra építésének kihívására.

Kötetünket azzal ajánljuk a Kedves Olvasó figyelmébe, hogy e szellemi körkép olyan távlatokról is üzenjen, ahol a tudományos gondolkodás érvényessége mellett a gondolatok megvalósításának bátorsága sem halványul el.

A szerkesztők

AZ IDEGEN NYELVI ÉRTÉKELÉS ÉS OKTATÁS KAPCSOLATA

A nyelvoktatás eredményességének és a nyelvtanulás hatékonyságának növelését az idegen nyelvi értékelési eljárások megfelelő alkalmazása is elősegítheti. A nyelvtudást mérő vizsgákkal szemben az utóbbi évtizedben komoly elvárások fogalmazódtak meg. Ezek közül a legfontosabb, hogy a vizsga módszereiben kövesse a kommunikatív nyelvoktatást, pozitívan hasson a tanítási-tanulási folyamatra és segítse elő, hogy a nyelvtanuló alkalmazható tudást szerezzon. A nyelvtanulás hatékonyságához hozzájárulnak azok a nem vizsga jellegű értékelési módszerek is, amelyek a tanulók bevonásával a tantervi célokhoz igazodva elsősorban a folyamatot értékelik.

A nyelvtudásmérésben az 1990-es évek kezdetétől a nemzetközi szakirodalomban a hazainál jóval intenzívebben vizsgált kutatási terület a vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Ezzel párhuzamosan pedig – éppen a vizsgák kritikájaként – a nyelvpedagógia területén is előtérbe kerültek a fejlesztő értékelési módszerek (például a portfólióértékelés, önértékelés) alkalmazása és a nyelvtanulási folyamatra gyakorolt hatásának vizsgálata.

A hazai szakirodalomban a nyelvtudást mérő vizsgák hatása az idegen nyelvi mérés kritériumai között jelenik meg (Bárdos, 2002), továbbá a nyelvi tesztelés etikai kérdéseinek kontextusában mutatta be Dévény Ágnes (2003). A visszahatás folyamatát, működési mechanizmusait, jellemzőit és jellegét leíró elméleti és empirikus kutatások eredményeit is ismerjük (Vigh, 2007). A hazai kommunikatív szemléletű nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról azonban jelenleg semmilyen empirikus vizsgálat eredménye nem áll rendelkezésre. A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái a hazai szakirodalomból is ismertek (Vass, 2006), bár ennek az értékelési formának a nyelvpedagógiai alkalmazásai és a nyelvtanulásra gyakorolt hatásának jellege eddig még feltáratlan.

Jelen tanulmány szakirodalmi kutatáson alapul, célja a nyelvtudást mérő vizsgák és a nem vizsga jellegű értékelési eljárások tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának bemutatása. Mindkét értékelési forma esetén értelmezzük jelentését, típusait és hatásának jellemzőit. Így adunk átfogó képet az idegen nyelvi értékelés és oktatás kapcsolatáról.

A nyelvtudást mérő tesztek hatása

Az angol nyelvű szakirodalomban a nyelvtudást mérő tesztek/vizsgák hatását a *washback*, a *backwash* és az *impact* fogalmakkal határozzák meg. Bailey (1999) szakirodalmi áttekintésében megállapítja, hogy a vizsgák hatásának fogalmi szintű megnevezése nem egységes, ugyanazt a jelenséget többféleképpen, más-más jelentéstartalommal definiálják a kutatók.

A fogalomértelmezések szintetizálása alapján kétféle tesztthatást különböztethetünk meg. (1) A tesztek hatásmechanizmusai szűkebb értelemben véve a tanárookra és a tanulókra (Alderson és Wall, 1993; Messick, 1996), a tanítási-tanulási folyamatra, azaz a mikrokörnyezetre (Bachman és Palmer, 1996) vonatkoznak. Ezt az angol nyelvpedagógiai szakirodalomban a *washback* vagy a *backwash* fogalommal, az *impact* egy dimenziójának megnevezésével (Hamp-Lyons, 1997; Wall, 1997) jelölik a kutatók. (2) Tágabb értelemben véve az oktatási rendszerre, illetve a társadalom egészére (Hamp-Lyons, 1997; Shohamy, 1999; Wall, 1997), azaz a makrokörnyezetre (Bachman és Palmer, 1996) gyakorolt hatásról van szó, amely első-

sorban a nagy tétel rendelkező formalizált tesztekre jellemző. A visszahatás két aspektusának megkülönböztetése egységesen elfogadottá és alkalmazottá vált. Ezt mutatja például, hogy a *The Association of Language Testers in Europe* (ALTE) 2008-ban szervezett konferenciáját a *The Social and Educational Impact of Language Assessment* címmel rendezte.

A vizsgák hatása a nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel is összekapcsolódott (*Hamp-Lyons*, 1997). Az új vagy módosított tesztek a nyelvvoktatásban tartalmi és módszertani változásokat indíthatnak el. Így fontos biztosítani, hogy a tesztkészítők pozitív irányú, azaz a tesztfejlesztési folyamatban megjelenő szándékoknak megfelelő hatást érjenek el. A nyelvpedagógiai kutatásokban a *backwash* és a *washback* fogalmát elsősorban semleges jelentéstartalommal használják (*Alderson*, 2004), amelynek iránya pozitív vagy negatív lehet (*Hamp-Lyons*, 1997).

Az empirikus kutatások gyakran számolnak be negatív, nem szándékolt teszthatásról, amelyről főként akkor beszélhetünk, ha a teszt mérési célja, tartalma és konstrukuma nem egyezik meg a tanítási-tanulási folyamat céljaival. Ebben az esetben a tanárok csak a vizsgán előforduló feladatokat és feladatmegoldó stratégiákat tanítják, így a vizsgakövetelmények „rejtett” tantervvé válnak. Ennek eredményeként a tanulók elsősorban olyan képességet sajátítanak el, amellyel bár magát a tesztet meg tudják oldani, de valós, életszerű helyzetben már nem tudják alkalmazni a tudásukat (*Krekeler*, 2005). Ezen a ponton sok kérdés merül fel. Az alapkérdés az, hogy mi pontosan az ok-okozati összefüggés? Tehát a negatív hatást csak akkor kerülhetjük el, ha a tesztet a tanulók valós igényei és a tesztelés alapjául vett nyelvtudás-fogalom pontos meghatározása alapján készítjük el, vagyis csak az ebben az értelemben vett jó tesztnek pozitív a hatása? Vagy a visszahatás értéke a teszt minőségétől független és más tényezők határozzák meg? Vagyis egy jó tesztnek – amely megegyezik a tanítási-tanulási folyamat céljaival – is lehet negatív hatása? Ezek a kérdések a szakirodalomban gyakran megfogalmazott vitára és a teszt validitása és hatása közötti kapcsolatra utalnak.

A visszahatás folyamatának jellemzőit a pedagógiai szakirodalom és az 1990-es években elinduló nyelvpedagógiai kutatások alapján három paradigma mentén jellemezhetjük. A továbbiakban a *Burrows* (2004) által röviden ismertetett modelleket alapul véve, részletesen bemutatjuk a teszthatás értelmezésének változásait.

A tesztek hatása mint lineáris folyamat

A tradicionális felfogásban abból indultak ki a kutatók, hogy egy teszt hatásának pozitív vagy negatív iránya kizárólag a teszt minőségétől függ és a tanárokból egyszerű és azonos választ vált ki. *Hughes* (1989) visszahatás-elérés (*working for washback*) koncepciójában a megfelelő minőségű tesztfejlesztési folyamat során az alábbi tevékenységeket javasolja a pozitív hatás elérése érdekében: (1) a tanítási-tanulási folyamatban fejlesztett készségek mérése; (2) a mérendő készségek széles körű választása; (3) közvetlen és (4) kritériumorientált értékelés alkalmazása; (5) a tesztelés alapelveinek megismertetése a tanárokkal. Az ilyen módon készített teszt *Hughes* (1993) trichotóm modellje alapján hatással van a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők nézeteire és attitűdjeire, amelyek alapján módosítják a tanítási és a tanulási folyamatot, ami befolyásolja a folyamat eredményeit: a nyelvtanulás eredményességét és a folyamatban elsajátított készségek fejlettségét.

A szakirodalomban fontos kérdéssé vált, hogy a teszt hatásának iránya mennyiben határozza meg a teszt érvényességét. *Morrow* (1986) visszahatás-validitás (*washback validity*) fogalma a teszt és az ahhoz társított tanítási-tanulási folyamat közötti viszony minőségét mutatja, amelynek értelmében egy pozitív hatású teszt érvényes. E felfogáshoz hasonlóan *Frederiksen* és *Collins* (1989) a teszthatást szisztematikus validitásnak (*systematic validity*) nevezi, amely alapján az oktatási rendszerben tantervi és oktatási változásokat előidéző tesztet tekintenek érvényesnek.

Mindkét validitástípust igen éles kritika érte, mivel számos megválaszolatlanul hagyott kérdést vetnek fel. Hogyan lehet például a kritériumokat mérni, hogyan mutatható ki empirikusan (Wall, 2005)? Egy teszt miért nem tekinthető érvényesnek, ha a vizsgakészítők szándéka nem teljesül (Saif, 2006)? Lehet-e érvényesnek tekinteni egy olyan tesztet, amelynek célja és tartalma nem egyeztethető össze az oktatással, mégis pozitív hatása van, tehát tartalmi és módszertani változást indít el (Messick, 1996)? Morrow (1986), Frederiksen és Collins (1989) koncepciójának problémáit összegezve nehéz megállapítani a teszt hatása és validitása között közvetlen kapcsolatot (Tsagari, 2007). Komplexebb folyamatról van szó, amelynek megismeréséhez a teszthatás folyamatát és jellegét feltáró kutatások szükségesek.

A tesztek hatása mint komplex folyamat

Az 1990-es évektől elinduló nyelvpedagógiai vizsgálatokban meghatározóak voltak Alderson és Wall (1993) hipotézisei (*washback hypothesis*), amelyek igazolják vagy elvetik a visszahatás létezését, a teszt hatása és validitása közötti kapcsolatot, és az empirikus kutatások alapjait képezik. Feltételezésük szerint egy teszt befolyásolhatja a tanítást és a tanulást, tartalmát, módszereit és minőségét. A magas presztízsű teszteknek nagyobb a hatásuk, az alacsonyaknak kisebb.

Alderson és Wall (1993) hipotéziseinek alátámasztására vagy elvetésére számos empirikus vizsgálatot végeztek. A legelső nyelvpedagógiai hatásvizsgálatban egy Srí Lankán bevezetett angolnyelvtudást mérő vizsga hatását osztálytermi megfigyelésekkel elemezték (Wall és Alderson, 1993). A kétéves, összesen hat megfigyelési szakaszból álló vizsgálatban azt találták a kutatók, hogy a vizsga hatást gyakorolt a tanárok által használt tananyagok változására, a tanítás tartalmára, a tesztben mért készségek fejlesztésére, és befolyásolta a tanárok mérési-értékelési gyakorlatát. Cheng (1997), Shohamy és mtsai (1996) és Watanabe (1996) kutatásának eredményei szerint a magas tétellel rendelkező teszteknek van hatásuk a tanítás tartalmára és az alkalmazott tananyagokra. Ugyanakkor a vizsgáknak gyakran nincs hatásuk az oktatási módszerekre. Wall és Alderson (1993) nem talált például kapcsolatot a módosított vizsga bevezetése előtt és után alkalmazott oktatási módszerek változásában. Alderson és Hamp-Lyons (1996) szerint nagyon tanárfüggő annak módja és minősége, ahogyan a tesztek hatása megjelenik a tanítási-tanulási folyamatban. Watanabe (1996) és Cheng (1997) is azt találta, hogy a tanárok a módszereiket lassan, vonakodva és nehézségekkel módosították. Ferman (2004) és Qi (2007) kutatása szerint a tesztkészítők által szándékolt és a tanítási módszerekben megnyilvánuló hatás között nem volt kapcsolat.

A tanárok egy új teszt bevezetésére egyéni tanítási reakciót adnak: azonos típusú tesztre különböző, míg különböző alapelveket képviselő tesztre nagyon hasonló módon készítik fel diákjaikat (Alderson, 2004). Egy teszt minőségétől többnyire független annak hatása, mivel azt elsősorban a tanárok vizsgával kapcsolatos nézetei, feltételezései és ismeretei határozzák meg. Az egyéni, sokszor eltérő tanítási reakciókat feltehetően az magyarázza, hogy a tesztelés alapelve, filozófiája többnyire rejtve marad, ezért szükséges a tanárok bevonása a tesztfejlesztési és lebonyolítási folyamatba (Alderson, 1999). Ennek célja a teszt-specifikációk és értékelési eljárások megismertetése és elfogadtatása. Ez különösen fontos, hiszen a tesztfejlesztők által szándékolt hatás függ a tanárok vizsgával kapcsolatos ismereteitől, attitűdjeitől, amelyek meghatározzák a tanítási-tanulási folyamatot és eredményét. Ebből következik, hogy a tanár olyan médiumként fogható fel, aki közvetít a teszt és a tanulók által elért eredmények között (Burrows, 2004).

Wall és Alderson (1993) alapján számos kutató vizsgálta különböző kontextusokban (például nyelvvizsgarendszerek, középiskolai vizsgák, egyetemi nyelvi felvételik), kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel (kérdőív, interjúk, osztálytermi megfigyelések, dokumentumelemzések) a visszahatás folyamatát befolyásoló tényezőket. A fenti kutatások mellett

Cheng, Watanabe és Curtis (2004) könyve számos hatásvizsgálatot tartalmaz. A *Language Testing* (Alderson és Wall, 1996) és az *Assessment in Education* (Rea-Dickins és Scott, 2007) folyóirat tematikus számaiban közölt empirikus tanulmányokat. Az eredményekről részletes szintetizáló áttekintést ad Spratt (2005) és Tsagari (2007).

A vizsgák több szinten fejthetik ki hatásukat: (1) Egyrészt befolyásolják az iskola helyi tantervét, másrészt pedig a tanítási-tanulási folyamatban a vizsgakövetelmények „rejtett tantervvé” válhatnak, így hatást gyakorolhatnak arra, hogy a tanárok mely nyelvi készségek tanítására koncentrálnak, és milyen feladattípusokat használnak (Nikolov, 1999). (2) Az oktatási szinten a vizsgák hatással lehetnek a tananyagok változásaira, az órán alkalmazott feladatokra és a tanítási módszerekre, továbbá befolyásolhatják a tanulók tanulási stratégiáját, a nyelvoktatás eredményességét (Cheng, 2005; Ferman, 2004). (3) A pszichológiai szinten a vizsga elsősorban a tanulók attitűdjeire, belső motivációjára, érdeklődésére, a vizsgával kapcsolatos érzelmeire lehet hatással. A nagy tétellel rendelkező vizsgák elszámoltathatóságuk következtében fejtenek ki hatást a tanárok attitűdjeire. Alderson és Hamp-Lyons (1996), Cheng (1997) valamint Shohamy és Mtsai (1996) vizsgálatai szerint sok tanár érezte úgy, hogy a diákok sikere vagy kudarca a tanításuk minőségét tükrözi.

A teszt hatása és validitása közötti összefüggések tekintetében az empirikus kutatások eredményei szerint a teszthatás egy olyan komplex, több tényező által befolyásolt jelenség, amelyet közvetlenül nem lehet hozzárendelni a teszt validitásához (Alderson és Wall, 1993), ezért a visszahatást a validitás egy aspektusaként lehet meghatározni. Ezt tükrözi Messick (1996) validitás-konceptiójában, hogy a következményes validitás (*consequential validity*) egy aspektusa a szerkezeti validitásnak. Bachman és Palmer (1996) szerint a teszthatás (*impact*) a használhatóság (*usefulness*) kritériumának csak egyik összetevője, amely a teszteredmények értelmezésére vonatkozik és nem a teszt tulajdonságaként fogják fel. Ezek alapján megállapítható, hogy a teszthatás pozitív vagy negatív irányba önmagában nem befolyásolja a teszt validitását.

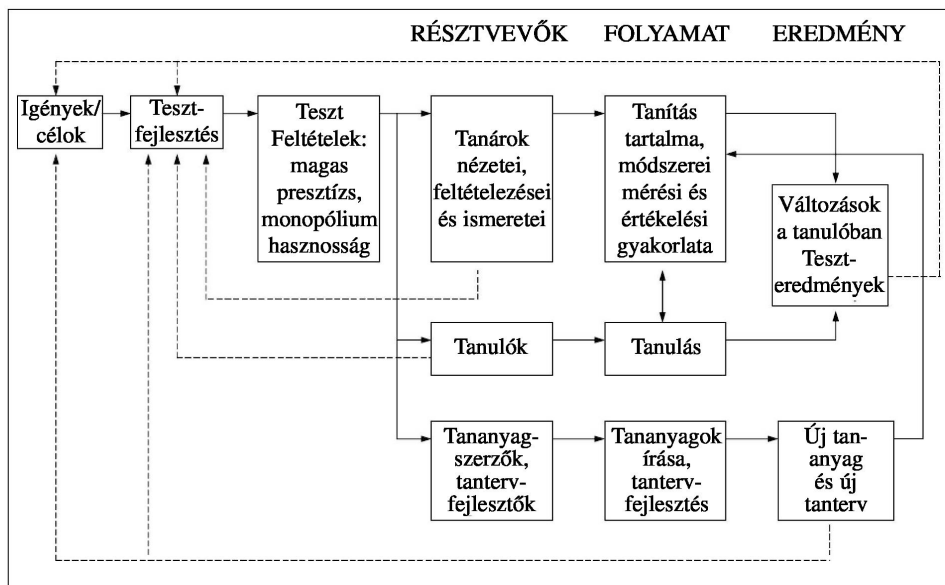
A visszahatás mint innovációs folyamat

A vizsgák hatását a tanárok egyéni nézetei, meggyőződései, feltételezései és ismeretei határozzák meg leginkább. A tanári tényező vizsgálata azonban megnehezíti a visszahatás kutatását. Ebből a szempontból jelentős előrelépésnek tekinthető, hogy Burrows (2004) empirikus vizsgálata alapján csoportosította a tanárok reakcióit. Az ebből megalkotott modell szerint egy új teszt vagy egy módosított mérési rendszer bevezetésére adott tanári reakciók kvalitatív elemzésével viselkedésmintázatok tárhatók fel. Így lehetővé válik a visszahatás jellemzőinek meghatározása, a tanítási-tanulási folyamat változásainak és az innovációs folyamatoknak a jellemzése.

Burrows (2004) innovációs modellje Markee (1993) megállapításaira épít, amely szerint az innovációt meghatározzák a résztvevők nézetei és meggyőződései és a visszahatás jellege. A modell figyelembe veszi a tanárok nézetrendszerét és következetes válaszát, amelyek a változásokat idézik elő. A tanárok viselkedésmintázatai közé tartoznak a vizsgával kapcsolatos attitűdök, a tesztelés minőségével kapcsolatos nézetek, a teszt és a tanítási gyakorlat közötti összefüggéseket mutató meggyőződések és a változtatáshoz kötődő attitűdök.

A visszahatás folyamatát szintetizáló modell

A nyelvtudást mérő tesztek hatását befolyásoló tényezőkről számos információval rendelkezünk. Több kutató modellezte már az egyes értelmezési fázisokban ezt a jelenséget (például Bailey, 1996; Burrows, 2004; Hughes, 1993; Saif, 2006). A modellekben közös elem, hogy a teszthatást a tanítási-tanulási folyamatban bekövetkező változásként ábrázolják (Cheng, 2005)



A visszahatás működését szintetizáló modell (Víg, 2007. 151. o.)

és a pozitív irányú hatás elérésének módját is jelölik. A modellek azonban nem tartalmazzák azokat a feltételeket, amelyek elengedhetetlenek a visszahatás elindulásához (Wall, 2005), továbbá nem integrálják kellőképpen az empirikus kutatások eredményeit.

Egy korábbi tanulmányunkban (Víg, 2007) részletesen ismertettük az elméleti modellek fejlődését, változásait és az azok közötti összefüggéseket, az empirikus kutatások eredményeit. Ezek alapján készítettük ezt a szintetizáló modellt, amely integrálja a különböző felfogások eredményeit.

A modell Hughes (1993) és Bailey (1996) alapján ábrázolja egy teszt hatásának alapmechanizmusát. A folytonos vonal a teszt közvetlen és közvetett hatását mutatja a folyamatban részt vevő személyekre (a tanároknak, a tanulóknak, valamint a tananyag-szerzőkre és a tanterv-fejlesztőkre), a tanítási-tanulási folyamatra (a tanítás tartalmára, a módszerekre és az értékelési kultúrára), valamint a tanulás eredményére. Egy teszt először a résztvevők nézeteit, feltételezéseit és ismereteit befolyásolja, amelyek meghatározzák az oktatási folyamatot, majd a tanulás tartalmát és minőségét (Hughes, 1993), amiről a teszteredmények alapján kapunk információkat.

A teszteredményekből kiinduló szaggatott vonal egyrészt a tesztfejlesztési folyamatra, másrészt a célok és igények változásaira irányuló visszajelentést illusztrálja. Ezenkívül pedig különböző felmérésekkel a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők tesztrel kapcsolatos meggyőződéseiről, attitűdjeiről is kaphatunk információkat. Ezek befolyásolhatják a tesztfejlesztési folyamatot, elősegíthetik a teszteredmények megfelelő értelmezését, hozzájárulhatnak az oktatás eredményességének növeléséhez és az innovációs folyamatok elindításához.

A szintetizáló modell Saif (2006) alapján integrálja az igényeknek és a céloknak megfelelő tesztfejlesztési folyamatot. A társadalmi és kliensi igények figyelembevétele azért fontos, mert ez közvetlenül és közvetetten határozza meg a teszt célját, tartalmát és típusát, valamint fejlesztését és kivitelezését. Ebben a folyamatban egy olyan tesztnek kell születnie, amelynek magas a presztízse, státusa és elismertsége vagy monopóliuma van, továbbá a teszt teljesítése a jelölt számára fontos lehetőségeket, jogosultságokat jelent (Gates, 1995). Ez utóbbit fe-

jezi ki a hasznosság fogalma. Ezek a tényezők a visszahatás intenzitását és mértékét alapvetően meghatározzák (Watanabe, 2004).

A tanítási folyamatra vonatkozó empirikus kutatások eredményei alapján a tesztek főként a tanítás tartalmára vannak hatással. A modellben lévő visszajelentési kör azt mutatja, hogy a tanárok gyakran alkalmazzák a tesztek hatására létrejövő új tananyagokat, tankönyveket és feladatgyűjteményeket, amelyek befolyásolják a tanítás tartalmát. A teszteknek kevéssé van rövid távú hatása a tanítási módszerekre, így ezt csak hosszabb távon lehet vizsgálni (Cheng, 2005). A teszt befolyásolhatja a tanárok mérési-értékelési gyakorlatát (Wall és Alderson, 1993), amit eddig elég kevés kutató vizsgált.

A teszthatást olyan komplex jelenségként ábrázolhatjuk, amely közvetlen és közvetett hatást fejt ki szűkebb értelemben véve a tanítási-tanulási folyamatra, a folyamatban résztvevőkre, valamint a tanulásra; tágabb értelemben véve az innovációs folyamatok segítségével az oktatási rendszerre és a társadalomra. A hatás intenzitása, mértéke és értéke előre meghatározhatatlan, mivel számos tényezőtől függ, amelyek közül meghatározó jelentősége van a tanárok tesztel kapcsolatos nézeteinek, feltételezéseinek és ismereteinek. A teszthatás iránya pozitív vagy negatív lehet, amelynek értéke önmagában nem befolyásolja a teszt validitását. A tesztek hatásmechanizmusainak feltárása a kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek kombinálását igényli.

A fejlesztő értékelés hatása

A nyelvtudást mérő tesztek előre meghatározott időpontban és követelmények szerint kontrollált feltételek mellett, a nyelvtanulók állandósult tudását mérik és értékelik, amelyre a teszten elért eredmények kvantitatív elemzéséből következtetünk. Ugyanakkor a tesztek nem szolgáltatnak információkat az eredményeket befolyásoló tényezőkről, a nyelvtanulási folyamatról, a tanulók attitűdjeiről, motivációjáról, érdeklődéséről, tanulási stratégiáiról (Genesee és Hamayan, 1994). Épp ezért jelent meg az igény a nem teszt alapú fejlesztő értékelésre, amely hatásával elősegítheti a nyelvtanulási folyamat irányítását, a megfelelő döntések előkészítését (Barootchi és Keshavarz, 2002).

A nyelvtudást mérő tesztek korlátainak és a fejlesztő értékelés előnyeinek hangsúlyozása jellemzi az 1990-es években elindult alternatív értékelési mozgalmat (Alderson és Banerjee, 2001). Ennek keretében „olyan értékelési eljárást dolgoztak ki, amely a hagyományos teszteleléshez képest kevésbé formalizált; eredményét hosszabb periódus értékelése alapján gyűjtik, kevéssé kötik egy értékelési alkalomhoz; funkciója inkább fejlesztő, mint minősítő, és a következményét tekintve alacsony téttel rendelkezik; célja a pozitív hatás elérése (*beneficial washback*)” (Alderson és Banerjee, 2001. 228. o.). Az alternatív értékelés mellett az autentikus értékelést (*authentic assessment*) is használják, amely „olyan értékelési formát jelöl, amely reflektál a tanulók eredményeire, teljesítményére, motivációjára, attitűdjeire és az oktatás szempontjából releváns tevékenységekre” (Kohonen, 1997. 13. o.). Bachman (2000) a performanciaértékelést (*performance assessment*) használja a fenti értelemben, a szakirodalomban megtaláljuk még a folyamatértékelést is (*continues assessment/on-going assessment*) (Tsagari, 2004). Ezeket a fogalmakat egymás szinonimájaként használják a kutatók, viszonyukat vagy az esetleg megjelenő fogalomstruktúrát nem tárgyalják.

A főként nyelvi feladatokra épülő alternatív értékelési formák közé tartozik az önértékelés (*self-assessment*), amely a tanulási folyamat fontos irányítója. A portfólióértékelés főleg az íráskészség fejlesztésének elősegítésére szolgál (Hamp-Lyons, 1996), az alternatív értékelés szóbeli formái a különböző interjúk, konferenciák, viták (Tsagari, 2004). Az értékelési formák tulajdonságainak és hatásának vizsgálatakor jellemző a kvantitatív és a kvalitatív elemzési eljárások alkalmazása (Bachman, 2000). Jelen tanulmány célkitűzésein túlmutatna az eredmények szintetizáló bemutatása, így Alderson és Banerjee (2001); Bachman (2000) és

Tsagari (2004) szakirodalmi áttekintése alapján összegezzük ezeknek az értékelési formáknak az előnyeit, problémáit és hatását.

A nyelvi értékelés alternatív formáival értékelhetjük a tanulási folyamatot, az aktuálisan elért tanulási eredményeket és az azokat befolyásoló tényezőket: a tanuló tanulási stratégiáit, affektív tulajdonságait, munkamódját. Ezek az információk hozzájárulhatnak ahhoz, hogy többet tudjunk meg a tanulókról, és elősegítsük a tanulás eredményességének növelését. Ez az értékelés a tanítási folyamat monitorozásával segítheti a pedagógiai munka tervezését, tudatosabb irányítását, az eredmények informatív visszacsatolásával a pedagógiai tevékenység innovációját. Az alternatív értékelési eljárások pozitív hatást gyakorolhatnak a tanuló és a tanár interakciójára, együttműködő tevékenységére; támogathatják a tanulók belső motivációját, elősegíthetik az autonóm és önszabályozó nyelvtanulást.

Az alternatív értékelés alkalmazásával kapcsolatban számos problémát is tárgyal a szakirodalom. Az empirikus kutatásokra jellemző, hogy többnyire leíró jellegűek, az olvasót megpróbáltatják meggyőzni az adott értékelési forma előnyeiről (*Alderson és Banerjee*, 2001). *Brown és Hudson* (1998) a nyelvi értékelés alternatív formáit vizsgáló empirikus kutatások kritikai elemzése alapján megállapítják, hogy eredményei megfoghatatlanok, feltételezik az értékelési eljárások automatikus validitását, sokszor nem vizsgálják a minőségi mutatókat. Az alternatív értékelési módszerekre jellemző, hogy nincsenek előtesztelve, ismeretlenek az értékelés alapelvei, így nem mondanak túl sokat a tanulók nyelvtudásáról (*Clapham*, 2000). *Barootchi és Keshavarz* (2002) szerint a nem megfelelően alkalmazott értékelés hiányos eredményekhez és hibás döntésekhez vezet, így nem tölti be a tanulók fejlődését monitorozó funkciót, a pedagógiai tevékenység innovációja elmarad.

Az alternatív értékelési formák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását a nyelvtudást mérő vizsgák hatásaival azonos módon kellene elemezni (*Hamp-Lyons*, 1997), szükségessé válik a nyelvtudást mérő tesztekkel szemben támasztott minőségi mutatókhoz hasonló alapelveket alkalmazni (*Brown és Hudson*, 1998). Ebben a tekintetben nem egységes a szakirodalom: míg *Van Daalen* (1999) *Bachman és Palmer* (1996) a tesztekre vonatkozó használhatóság kritériumait veszi alapul és értelmezi a nem teszt alapú alternatív értékelésre, addig *Lynch* (2001) amellett érvel, hogy az alternatív értékelés egy új paradigma, így elsősorban a validitást vizsgáló új minőségi mutatókat kell kidolgozni, nem lehet a tesztelési kultúra (*testing culture*) alapelveit alkalmazni. *Tsagari* (2004) szakirodalmi áttekintésének eredményeként az alábbi mutatókat nevezi meg. Az értékelési szituációval kapcsolatos kritériumok közé sorolható a feladatra, a nyelvi kontextusra és az értékelési szempontokra vonatkozó autenticitás, az értékelési szituációban nyújtott eredmények általánosíthatósága és transzferálhatósága, a feladatok tartalmának minősége és kognitív komplexitása, amely főként a magasabb rendű műveleteket várja el a tanulóktól. További kritérium az értékelés jelentősége a tanítási-tanulási folyamatban részt vevők számára, továbbá az értékelés költséghatékonyasága és visszahatása.

Összegzés, javaslatok

A visszahatás kapcsolatot teremt az idegen nyelvi értékelés formái, a tanítás és tanulás között, amely elősegíti a pedagógiai tevékenység innovációját. Míg a nyelvtudást mérő vizsgák a tanítási-tanulási folyamat egészére, de főként a nyelvtanításra és a tanárok attitűdjeire van hatással, addig a nem vizsga jellegű fejlesztő értékelés főleg a nyelvtanulás hatékonyságát segítheti elő.

A nyelvtudást mérő vizsgák hatásának igen gazdag a nemzetközi szakirodalma. A szakirodalmi elemzés fontos eredménye, hogy a feltárt tényezők hazai kontextusban is értelmezhetők, a szintetizáló modell alkalmazható a nyelvtudást mérő vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának feltárásában, a folyamatot befolyásoló tényezők elemzésében.

A hazai nyelvtudást mérő vizsgák hatását két szempontból lenne érdemes vizsgálni. (1) Szükséges elemezni a külső, validnak tekintett nyelvvizsgák hatását az intézményes nyelvoktatásra, hiszen sok iskola helyi tantervében meghatározzák, hogy az iskolafokozat zárásakor egy adott nyelvvizsga melyik szintjét kell elérniük a diákoknak, így erős hatást gyakorolnak a folyamatra. (2) A 2005-ben bevezetett kétszintű idegen nyelvi érettségi vizsga hatással van a közoktatásra, és feltehető, hogy a záróvizsgaként funkcionáló középszintű és a magas presztízsű emelt szintű vizsga másként hat a nyelvoktatási folyamatra. Kutatást igényel annak feltárása, hogy az idegen nyelvi érettségi hogyan szolgálja az idegen nyelvek tanításában bekövetkezett szemléleti és tartalmi modernizációt, és milyen mértékben játszik szerepet abban, hogy a kommunikatív tesztelés ne csak a minősítő értékelésben, hanem a mindennapi tanítási-tanulási folyamatban is elterjedjen.

A nem vizsga jellegű alternatív értékelési módszerek nyelvtanulási folyamatra gyakorolt hatása a nyelvtudást mérő vizsgák szakirodalmához képest már kevésbé tisztázott: jellemző a nyelvpedagógiai vizsgálatokra, hogy főleg egy-egy értékelési módszer bemutatására koncentrálnak, az alternatív értékelés elméleti megalapozása, főként a minőségi mutatók vizsgálata fontos kutatási feladat. Szükséges az alternatív értékelési eljárások és a vizsgák közötti összefüggések elemzése, a különböző értékelési módszerek hatásvizsgálata. A további kutatások lehetővé tennék e nagyon komplex és dinamikus értékelés–tanítás–tanulás kapcsolat vizsgálatát.

IRODALOM

- Alderson, J.C. (1999): Testing and teaching: The dream and the reality. *Novelty*, 5. 4. sz. 23–37. o.
- Alderson, J.C. (2004): Foreword. In: Cheng, L., Watanabe, Y., és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. ix–xii.
- Alderson, J.C. és Banerjee, J. (2001): Language testing and assessment (Part 1). *Language Teaching*, 34. 4. sz. 213–236. o.
- Alderson, J.C. és Hamp-Lyons, L. (1996): TOEFL preparation courses: A study of washback. *Language Testing*, 13. 3. sz. 280–297. o.
- Alderson, J.C. és Wall, D. (1993): Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14. 2. sz. 115–129. o.
- Alderson, J.C. és Wall, D. (1996, szerk.): Special issue: Washback. *Language Testing*, 13. 3. sz.
- Bachman, L.F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: Assuring that what we count counts. *Language Testing*, 17. 1. sz. 1–42. o.
- Bachman, L.F. és Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Bailey, K.M. (1996): Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, 13. 3. sz. 257–279. o.
- Bailey, K.M. (1999): *Washback in language testing. TOEFL monograph series, Ms. 15*. Educational Testing Service, Princeton, NJ.
- Bárdos J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barootchi, N. és Keshavarz, M.H. (2002): Assessment of achievement through portfolio and teacher-made tests. *Educational Research*, 44. 3. sz. 279–288. o.
- Brown, J.B. és Hudson, T. (1998): The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32. 4. sz. 653–675. o.
- Burrows, C. (2004): Washback in classroom-based assessment: A study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 113–128. o.

- Cheng, L. (1997): How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. *Language and Education*, 11. 1. sz. 38–54. o.
- Cheng, L. (2005): *Changing language teaching through language testing: A washback study. Studies in language testing 21*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (2004, szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Clapham, C. (2000): Assessment and testing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20. 147–161. o.
- Dévény Á. (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 7–8. sz. 134–145. o.
- Ferman, I. (2004): The washback of an EFL national oral matriculation. In: Cheng, L., Watanabe, Y., és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 191–210. o.
- Frederiksen, J.R. és Collins, A. (1989): A systems approach to educational testing. *Educational Researcher*, 18. 9. sz. 27–32. o.
- Gates, S. (1995): Exploiting washback from standardized tests. In: Brown, J.D. és Yamashita, S.O. (szerk.): *Language testing in Japan*. Japan Association for Language Teaching, Tokyo. 101–106. o.
- Genesee, F. és Hamayan, E. (1994): Classroom-based assessment. In: Genesee, F. (szerk.): *Educating Second Language Children*. Cambridge University Press, Cambridge. 212–239. o.
- Hamp-Lyons, L. (1996): Applying ethical standards to portfolio assessments in writing in English as a second language. In: Milanovic, M. és Saville, N. (szerk.): *Performance testing, cognition and assessment*. Cambridge University Press, Cambridge. 151–164. o.
- Hamp-Lyons, L. (1997): Washback, impact and validity: Ethical concerns. *Language Testing*, 14. 3. sz. 295–303. o.
- Hughes, A. (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hughes, A. (1993): *Backwash and TOEFL 2000*. Unpublished manuscript, University of Reading.
- Kohonen, V. (1997): Authentic assessment as an integration of language learning, teaching, evaluation and the teacher's professional growth. In: Huhta, A.; Kohonen, V.; Kurki-Suonio, L. és Luoma, S. (szerk.): *Current developments and alternatives in language assessment: Proceedings of LTRC*. University of Jyväskylä, Jyväskylä. 7–22. o.
- Krekeler, C. (2005): *Grammatik und Fachbezug in Sprachtests für den Hochschulzugang*. Dissertation beim Fachbereich für Geisteswissenschaften der Universität Duisburg-Essen.
- Lynch, B. (2001): Rethinking assessment from a critical perspective. *Language Testing*, 18. 4. sz. 351–372. o.
- Markee, N. (1993): The diffusion of innovation in language teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13. 229–243. o.
- Messick, S. (1996): Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13. 3. sz. 241–256. o.
- Morrow, K. (1986): The evaluation of tests of communicative performance. In: Portal, M. (szerk.): *Innovations in language testing: Proceedings of the IUS/NFER conference*. NFER/Nelson, London. 1–13. o.
- Nikolov M. (1999): Osztálytermi megfigyelés átlagos és hátrányos helyzetű középiskolai angolos csoportokban. *Modern Nyelvoktatás*, 5. 4. sz. 9–31. o.
- Qi, L. (2007): Is testing an efficient agent for pedagogical change? Examining the intended washback of the writing task in a high-stakes English test in China. *Assessment in Education*, 14. 1. sz. 51–74. o.
- Rea-Dickins, P. és Scott, C. (2007, szerk.): Special issue: Investigating washback in language testing and assessment. *Assessment in Education*, 14. 1. sz.
- Saif, S. (2006): Aiming for positive washback: A case study of international teaching assistants. *Language Testing*, 23. 1. sz. 1–34. o.
- Shohamy, E. (1999): Language testing: Impact. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise encyclopaedia of educational linguistics*. Elsevier, Amsterdam. 711–714. o.

- Shohamy, E., Donitsa-Schmit, S. és Ferman, I. (1996): Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 298–317. o.
- Spratt, M. (2005): Washback and the classroom: The implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, **9**. 1. sz. 5–29. o.
- Tsagari, D. (2004): Is there life beyond language testing? An introduction to alternative language assessment. *CRILE Working Papers*, **58**. sz. 1–23. o.
- 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, ED497709.
- Van Daalen, M. (1999): Test usefulness in alternative assessment. *Dialog on Language Instruction*, **13**. 1–2. sz. 1–26. o.
- Vass V. (2006): A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái. *Új Pedagógiai Szemle*, **56**. 3. sz. 15–18. o.
- Vígh T. (2007): A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, **107**. 2. sz. 141–161. o.
- Wall, D. (1997): Impact and washback in language testing. In: Clapham, C. és Corson, D. (szerk.): *Testing and assessment: the Kluwer encyclopaedia of language in education*. Volume 7. Kluwer Academic, Netherlands. 291–302. o.
- Wall, D. (2005): *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching*. *Studies in Language Testing* 22. Cambridge University Press, Cambridge.
- Wall, D. és Alderson, J.C. (1993): Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, **10**. 1. sz. 41–69. o.
- Watanabe, Y. (1996): Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, **13**. 3. sz. 318–333. o.
- Watanabe, Y. (2004): Methodology in washback studies. In: Cheng, L., Watanabe, Y. és Curtis, A. (szerk.): *Washback in language testing: Research contexts and methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 19–36. o.