

MÁRCZ RÓBERT

A hallott szöveg értése mint teljesítmény

Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértésvizsga esetében?

Listening comprehension as achievement: What factors influence test takers' performance on a B2 level English listening comprehension test?

This paper reports on the findings of an investigation into the factors that influence test takers' performance on an intermediate-level high stakes listening comprehension test in English. The study suggests that listening comprehension is an area where Hungarian students' skill is low (Fekete–Major–Nikolov 1999). Consequently, many candidates fail this part of language examinations. In the present study, the performance of Hungarian test takers who took the B2 level ECL language examination in February 2012 is analyzed. The aim was to find out what factors have a significant influence on test takers' performance. It has been revealed that intrinsic motivation, self-confidence, preparation and exposure to L2 correlated significantly with higher performance.

Bevezetés

E tanulmány egy 2012-ben elvégzett empirikus kutatás eredményeit mutatja be, mely azt kívánta feltárni, milyen tényezők befolyásolják a vizsgázók teljesítményét egy középfokú angol nyelvvizsga hallásértésvizsga esetében. Egy korábbi kutatás szerint a hallásértés¹ mint készség nem tartozik a magyar vizsgázók erősségei közé (Fekete–Major–Nikolov 1999). A közvélekedés pedig úgy tartja, hogy ez a készségmérő teszt a nyelvvizsga legnehezebb része, melyet sok vizsgázó nem is tud teljesíteni. Tanulmányomban először a szakirodalomban olvasható, a hallásértést befolyásoló tényezőket vizsgálom meg, majd saját kutatásom következtetéseit közlöm. Kutatásom résztvevői 2012 februárjában tettek középfokú ECL nyelvvizsgát. Az itt leírt eredmények azt mutatják, hogy szoros összefüggés áll fenn a hallásértésvizsgán nyújtott jobb teljesítmény, illetve a célnyelv tanulása iránti belső motiváció, az önbizalom, a felkészültség és a nyelv rendszeres használata között.

A beszédértés természete

A beszédértés készsége alapvető szerepet játszik anyanyelvünk elsajátításában és egymás megértésében. A hallottak értelmezése azonban egyáltalán nem egyszerű (Buck 2001; Rivers 1966). Ezért is lényeges a hallásértés mint készség kutatásában tisztázni, milyen folyamatok zajlanak akkor, amikor az ember megpróbál értelmezni egy

¹ A *hallásértés*, *beszédértés*, valamint a *hallott szöveg értése* kifejezéseket ugyanazon fogalom szinonimáiként használom.

akusztikus formában érkező gondolatot. A beszéd önmagában még nem kommunikáció, csak abban az esetben válik azzá, ha egy másik ember megérti azt. Feyten (1991) említi, hogy egy felnőtt ember kommunikációval töltött idejének mintegy felét a hallásértés teszi ki. Átlagosan másfélszer annyi időt töltünk másokat hallgatva, mint amennyit beszélünk, háromszor annyit, mint amennyit olvasunk, és végül ötször annyi időt fordítunk mások hallgatására, mint amennyit írunk (Feyten 1991: 174).

A hallásértés speciális készség (Rost 1990, 2002; Ur 1989): valós időben történik, központi helyet foglal el a különböző tanulási folyamatokban, és nagyon sok tényező játszik benne szerepet. Ezek közé sorolható a hangnem, az intonáció, a testbeszéd, a háttértudás és az élettapasztalatok. A hallásértés tehát olyan összetett folyamat, amelynek működését még nem értjük pontosan, részben azért, mert csak közvetve lehet megfigyelni. E folyamat keretében a hallgató felfogja, figyelemmel kíséri, majd értelmezi a felé közvetített beszédhangokat, miközben számos nyelvi és nem nyelvi jellegű tudás és készség is aktiválódik benne. Szét kell választania és azonosítania kell a különböző hangokat, rá kell jönnie a szavak és a nyelvtani szerkezetek jelentésére, értelmeznie kell a hangsúlyokat és a beszédszándékot, az információkat pedig tág szociokulturális kontextusban kell elhelyeznie (Long 1989).

Rost (2002) szerint a hallásértés folyamatát négy fázisra lehet bontani: (1) az akusztikus formában érkező gondolat felfogása, (2) a jelentés megalkotása és megjelenítése, (3) a jelentés egyeztetése a beszélővel, valamint (4) a végső értelmezés kialakítása a képzelet és az empátia segítségével. Anderson (1983, 1995) három fázisra osztja a megértés folyamatát: érzékelés, feldolgozás és hasznosítás. Az első fázis keretében az általunk érzékelt hangokra összpontosítunk, melyek az ún. echoikus emlékezetbe kerülnek. A feldolgozás alatt reprezentációs struktúrákat alakítunk ki a szavak és az általunk felfogott üzenetek segítségével, melyek a rövid távú memóriánkba kerülnek. A hasznosítás fázisában e struktúrákat a hosszú távú memóriánkban meglévő tudásunkkal és tapasztalatainkkal összevetve jutunk el a megértéshez.

A hallott beszéd feldolgozásának mikéntjét illetően két alapvető felfogás létezik (Buck 2001; Nunan 2002; Rost 2002): az egyik szerint e folyamat alulról felfelé, a másik szerint pedig felülről lefelé zajlik. Az első megközelítés szerint a beszédértés hallási elemzéssel kezdődik, melyet a beszédhangok észlelése, valamint fonetikai és fonológiai elemzése követ. A beszédértés magasabb szintjén szemantikai és szintaktikai elemzéseket folytatva jutunk el az üzenet értelmezéséhez. A beszédértés folyamatának az előzőétől eltérő felfogása szerint az üzenet értelmezésében bevethető tudást és a különféle készségeket nem rögzített sorrendben használjuk fel. Saját háttértudásunk, élettapasztalataink, idegen nyelvi ismereteink egymással összefonódva hasznosulnak az adott akusztikus gondolat értelmezése során. Az, hogy valaki milyen mértékig alkalmazza az egyik vagy a másik folyamatot, attól is függ, mennyire ismeri az adott nyelvet, az adott szituációt, illetve milyen céllal hallgatja azt, akit hallgat (Vandergrift é. n.).

A hallott szöveg értését befolyásoló tényezők

A hallott szöveg megértését számos különböző tényező befolyásolja. Celce-Murcia (1995) gyűjtötte össze azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak az idegen nyelven elhangzó beszéd megértésére: az adott idegen nyelv ismerete általánosságban, különösen pedig az idegen nyelvi beszédértés készsége, a célnyelven történő kommuniká-

cióval kapcsolatos tapasztalatok, háttértudás, emlékezet és figyelem, verbális intelligencia, valamint a különböző kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazása.

Az emlékezet és az idegen nyelven történő beszédértés érzelmi aspektusai is hatással lehetnek a hallott szöveg megértésére. Nyilvánvaló, hogy a nagyobb emlékezőtehetséggel megáldott ember beszédértési képességére előnyösen hat a memóriakapacitása (Oxford 1993). Egyes neurobiológiai magyarázatok szerint (Charney–Drevets 2002) emlékezetünk hatékonyságát a szorongás is befolyásolja. Munkamemóriánk, amely az olyan kognitív folyamatokért felelős, mint például a megértés, akkor működik leghatékonyabban, amikor nyugodtak vagyunk. Szorongó lelkiállapotban azonban agyunk vérellátása azokra a területekre összpontosul, amelyek a túléléshez kapcsolódó funkciókat látják el. Azaz minél jobban szorongunk, annál nehezebben értjük az üzenetet. Tóth (2007, 2010) külön is említi a vizsgaszorongást, amely olyankor jelenhet meg, amikor a vizsgázó úgy érzi, nem képes megbirkózni egy idegen nyelvi beszédértéssel.

2006-ban lefolytatott kutatásában Tóth (2006) arra volt kíváncsi, milyen hatással van a szorongás a haladó szinten lévő nyelvtanulók beszédprodukcijára. A kutatás résztvevőinek beszámolója szerint szorongásuk kifejezetten akadályozta őket abban, hogy teljesen megértsék az idegen nyelven hallottakat. A legtöbb ember úgy gondolja, minden egyes szót értenie kell ahhoz, hogy értse a neki szánt üzenetet. Minthogy ez idegen nyelvi hallásértéskor csaknem lehetetlen, a helyzet szorongást vált ki (Nilüfer 2009; Oxford 1993).

Kiemelendő Rubin (1994) munkája, melyben kategóriákba sorolta a beszédértést befolyásoló tényezőket:

- (1) a szöveg jellegzetességei;
- (2) a beszélő jellemzői;
- (3) a feladat jellegzetességei;
- (4) a hallgatóra vonatkozó egyéni jellegzetességek alapvetően érintik a beszédértést: az adott idegen nyelv ismerete, az emlékezet, az érzelmek, a kor és a nem, a tanulási készség és nehézségek, előítéletek és adottságok, a motiváció és az önbizalom szintje;
- (5) a folyamatok jellemzők, mint például a hallgató kognitív tevékenységei, illetve a hallgató és a beszélő közti interakció természete.

Saját kutatásomban elsődlegesen a hallgatóra vonatkozó egyéni jellegzetességekre összpontosítok, ezért e helyütt két tényezőt említek hangsúlyosan is: a motivációt és az önbizalmat. A nyelvtanulási motivációról írva Dörnyei (1998, 2001) megállapítja, hogy a motiváció az egyik legfontosabb olyan tényező, mely befolyással van az idegen nyelv tanulásának gyorsaságára és sikerességére. Goleman (2004) pedig a motivációval kapcsolatban úgy véli, hogy a belső motiváció sokkal erőteljesebb, mint a külső. Az önbizalomról szólva Clément (1986) azt állapította meg, hogy a nyelvtudás legfőképpen e tényezőtől függ. A tudatosult önbizalom vagy „önhatékonyság” (a szociális tanulásemélet központi elve) összefüggésben áll azzal, hogy saját képességeinket pozitív módon értékeljük. A kérdést széles körben kutatták pszichológusok (lásd még Goleman 2004). Saks (1995) tanulmánya megerősítette, hogy az „önhatékonyság” jobban képes előre jelezni a teljesítményt, mint az ahhoz szükséges készségek. Graham

(2006) szerint pedig az ember hiedelmei is fontos szerepet játszanak a beszédértésben. A hallgatók vélhetően bizonyos előzetes hiedelmekkel fognak hozzá a hallásértési feladatokhoz, ezek pedig hatással lehetnek az e téren nyújtott teljesítményükre. Ilyenek például a saját képességeikről alkotott hiedelmek, az általuk alkalmazott tanulási stratégiák és eredmények közötti összefüggésekre vonatkozó hiedelmek, a saját gondolkodásuk ellenőrzésének és irányításának képességéhez kapcsolódó hiedelmek, valamint a tanulás terén elért sikerek értékelésének képességéhez kötődő hiedelmek.

A beszédértést tehát egyaránt befolyásolják a különböző információs források, az akusztikus közlés, a nyelvtudás különböző típusai és szintjei, a kontextus; valamint a hallgatónak a világról alkotott általános tudása, stratégiai kompetenciája és további egyéni jellemzői; illetve mindezek kölcsönhatása is.

A beszédértés mérése

A beszédértés sokoldalú folyamat, melynek számos összetevője van. A beszédértés képességének mérésével kapcsolatban két szempontot kell szem előtt tartani: a vizsgázó miként képes alapvető nyelvi információkat felfogni, és hogyan képes azokat értelmezni (Alderson–Clapham–Wall 2001).

A nyelvtudás mérését illetően három alapvető módszer alakult ki a szakirodalomban: a diszkrét-pontos, az integratív és a kommunikatív szemlélet (Buck 2001). A diszkrét-pontos módszer célja, hogy a nyelvtudás különböző elemeit egymástól függetlenül mérje, tehát azt méri, mit is tudunk magáról a nyelvről. Az integratív típusú mérésben ezzel szemben az az elsődleges, hogy a nyelvhasználó miként tudja egyszerre használni a különböző nyelvi elemeket, vagyis ez a módszer a feldolgozásra összpontosít. A kommunikatív nyelvtudásmérés kezdetei a kommunikatív nyelvtanításhoz nyúlnak vissza, melynek fő vezérelve szerint nem az a lényeges, mennyit tudunk a nyelvről, hanem az, hogy a meglévő tudást tudjuk-e használni valós helyzetben. Ennélfogva a kommunikatív nyelvtudásmérés az adott nyelv célnyelvi környezetben történő alkalmazására összpontosít. E tesztek autentikus szövegeket alkalmaznak, a vizsgázók pedig kommunikatív célokat tartalmazó autentikus feladatokat kapnak (Bachman 1997; Bachman–Palmer 1997; Bárdos 2002; Buck 2001). A kutatásomban alkalmazott beszédértés-feladatok fejlesztése is az előbb említett kritériumoknak megfelelően történt.

A kutatás

Jelen tanulmány azt igyekszik feltárni, milyen különböző, az egyénhez kapcsolódó tényezők lehetnek befolyással a vizsgázó teljesítményére egy középfokú angol nyelv-vizsga beszédértésteztjében, milyen tényezőkkel függ össze a jobb teljesítmény az olyan vizsga esetében, ahol ilyen nagy a tét. A hallásértésre vonatkozó szakirodalom alapján azonosítottam azokat a változókat/tényezőket, melyek hatással lehetnek a vizsgázók teszten nyújtott teljesítményére. Nem meglepő módon e tényezők többsége az egyénhez kapcsolódik: háttértudás, nyelvérzék, nyelvtudás, a különböző stratégiák ismerete és használata, az idegen nyelvű kommunikációhoz kötődő tapasztalatok, memória és figyelem, verbális intelligencia, a motiváció és az önbizalom szintje, az idegen nyelvhez kapcsolódó hiedelmek, szorongások, temperamentum, életkor és nem. Léteznek azonban helyzetfüggő befolyásoló tényezők is, mint például a hangzó anyag minősége, a háttérzaj vagy akár a vizsgának helyet adó terem hőmérséklete.

Úgy döntöttem, hogy kutatásomban az egyénhez kapcsolódó tényezőkre összpontosítok. Modellt állítottam fel, amelyet kérdőív segítségével kívántam megvizsgálni. A modell azokat a tényezőket tartalmazta, amelyek a szakirodalom szerint befolyással lehetnek az angol középfokú ECL nyelvvizsga hallásértési tesztjét kitöltő vizsgázók hallásértés-teljesítményére. Öt konstruktumot állítottam fel, melyeket kérdőív segítségével kívántam mérni, és az egyes konstruktumokhoz különböző állításokat rendeltem: (1) külső és belső motiváció (négy-négy állítás), (2) az önmagunk által megítélt nyelvérték (négy állítás), (3) önbizalom (hat állítás), (4) felkészülés/felkészültség (három állítás) és (5) az idegen nyelv használata (nyolc állítás).

Kutatásom célját kérdésként megfogalmazva a következőre kerestem a választ: Milyen tényezők függnék össze azzal, hogy egy vizsgázó jobb teljesítményt nyújt a beszédértésvizsgán?

Kontextus

Az ECL nyelvvizsgát 1992-ben hozta létre több európai uniós tagállam. Az uniós ERASMUS és LINGUA programjai nyújtottak támogatást a londoni központtal létrehozott European Consortium for the Certificate of Attainment in Modern Languages (ECL) elnevezésű nemzetközi konzorciumnak, melynek az volt a feladata, hogy egységes nyelvvizsgarendszert dolgozzon ki az uniós tagállamainak nyelveiből². Az ECL nyelvvizsgák szakmai gondozását az egyes nyelvekből az adott tagállamok egy-egy neves egyeteme végzi. Ezek az intézmények állítják össze a vizsgateszteket, és végzik a vizsgadolgozatok értékelését. A tesztek tartalmát és validitását a szakértők széles körű vizsgálatok és különböző célcsoportokon történő kipróbálásuk után határozták meg (Szabó 2010). Az ECL nyelvvizsga azt méri, milyen szinten képes a vizsgázó az adott idegen nyelvet szóban és írásban használni a különféle élethelyzetekben, illetve a hivatással/foglalkozással összefüggő szituációkban. Az ECL vizsgák megbízhatóságának garantálása érdekében minden egyes tesztet előzetesen kipróbálásnak vetnek alá, az értékelőket minden vizsga előtt felkészítik, és az értékelés során is a kettős értékelés elvét alkalmazzák. A nyelvvizsga szintjeit a Közös Európai Referenciakeret megfelelő szintjeihez illesztették (Szabó 2010).

Az ECL nyelvvizsga négy részből tevődik össze: szóbeli produkció, beszédértés, írásbeli produkció és szövegértés. A hallásértéstezt két részből áll, és mindegyik feladat tíz-tíz itemet tartalmaz. Az első minden esetben objektív/diszkrét pontos (általában háromopciós feleletválasztós), a második pedig részben szubjektív elbírálású (például rövid választ igénylő) feladat. Mindkét szöveget kétszer lehet meghallgatni. A szövegek elhangzását megelőzően és azt követően is rövid idő (maximum két perc) áll a vizsgázók rendelkezésére: a kérdések elolvasására, illetve a válaszok beírására. A szövegek (riportok, interjúk, monológok és hasonlók) autentikusak, és minden esetben anyanyelvi beszélő beszédprodukciója hallható. Az alap- és középfokú vizsgák esetében előfordul, hogy az eredeti szöveget stúdiókörülmények között újra felveszik (azaz a hanganyag félig autentikus lesz). A kommunikatív nyelvtudásmérés elveinek figyelembevételével lehetőleg maga a feladattartalom is autentikus, azaz a szöveg mellett a feladat is élethű szituációt próbál meg modellezni (Buck 2001). A vizsgázók-

² www.ecl.hu

nak rendszerint az adott kontextuson belül kell a feladatot elvégezniük (például el kell dönteniük, hogyan lehet legelőnyösebben Angliába utazni).

Résztvevők

A kutatásba azon vizsgázókat vontam be, akik 2012 februárjában középfokú (B2) ECL vizsgát tettek az ECL nyelvvizsgarendszer magyarországi vizsgahelyein. A vizsgázók életkora 14 és 55 életév között mozgott, legtöbbjük középiskolai diák vagy egyetemi hallgató volt.

Eszközök

a) Teszt

Az ECL nyelvvizsga a jelenleg érvényben lévő jogi és szakmai előírásoknak – 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet, Akkreditációs Kézikönyv – megfelelően megköveteli a tesztek kettős értékelését³. A két értékelő egymástól függetlenül értékeli a feladatokat, amennyiben pedig a részben szubjektív elbírálású feladatok esetében nem értenek egyet egymással, konszenzusra kell jutniuk. A konszenzus kialakítása érdekében akár további szakértőket is be lehet vonni. A vizsgázók által elért pontszámokat az ECL nyelvvizsgaközpont rögzíti, az adatokat pedig szakértők elemzik a klasszikus és a valószínűségi tesztelemzési módszerekkel. A beszédértéstezt esetében ez annyit tesz, hogy az ECL adatbázisában vizsgázókra lebontva rögzítik a teszt egészének, illetve az egyes feladatoknak és az egyes ítemeknek a legfőbb paramétereit (diszkriminációs index, nehézségi és megbízhatósági mutatók, átlag, medián, módusz, standard mérési hiba, standard eltérés, szórás, itemnehézség, illeszkedési statisztika). Ennélfogva a vizsgázónak a komplex nyelvvizsgán elért összpontszáma, illetve az egyes feladatokra vonatkozó pontszáma is rendelkezésre áll. 2012 februárjában a beszédértésvizsga két feladatot tartalmazott. Az első egy tíz íteimből álló feleletválasztós feladat volt, amelyben egy egyetemista lány beszélt az egyetemi éveiről. A második egy rövid választ igénylő (szintén tízitemes) feladat volt, melyben egy író beszélt a karrierjéről.

b) Kérdőív

Kérdőív segítségével kívántam információkat szerezni arról, milyen összefüggésben állnak a konstruktumok a vizsgázók teljesítményével a hallásértésvizsgán. El kellett döntenem, hogy kvalitatív vagy kvantitatív adatgyűjtési technikát alkalmazzak-e. Ha ugyanis a vizsgázóknak az általam kidolgozott válaszok közül kell választaniuk, az korlátozhatja és befolyásolhatja a lehetséges válaszok körét. A kérdőív alkalmazásával viszont pontosabban felderíthető, mit is gondolnak a vizsgázók azokról a tényezőkről, amelyek az eddigi kutatások eredményei alapján valóban hatással vannak a nyelvtudásukra. A kérdőív állításokat tartalmazott a hallásértést befolyásoló tényezőkről, melyekre a választ négyponos Likert-skálán lehetett megadni (4: teljesen igaz, 1: egyáltalán nem igaz). A főbb konstruktumok a következők: motiváció (belső és külső), nyelvérzék (ahogy saját maguk látják), önbizalom, felkészülés/felkészültség és a második nyelv használata (annak gyakorisága). A kérdőív első változatát szakértői vélemények alapján módosítottam.

³ Az ECL vizsgaközpont belső működési rendje, Pécs, 2011.

A pretesztelést követően két vizsgázó töltötte ki kérdőívet, a „hangosan gondolkodó” (*think aloud*) módszer alkalmazásával. Ennek célja a félreérthető állítások kiszűrése, tisztázása, illetve annak kiderítése volt, hogy elkerülte-e valami a figyelmemet. Az interjúkat szó szerint rögzítettem, majd elemeztem, az elemzés alapján utóbb a kérdőívet több helyen módosítottam.

A kutatás menete

A pretesztelt kérdőív szerkesztett változatát a 2012 februárjában középfokú ECL angol nyelvvizsgát tevő, összesen 977 vizsgázó kapta meg. A kérdőíves adatok és a vizsgázói teljesítmények összehasonlíthatóságának érdekében a vizsgázók megadták az azonosítószámukat. Mivel a részvétel önkéntes volt, megpróbáltam a lehető legegyszerűbb módszert kialakítani, ezért a kérdőívet a vizsgázók online formában, e-mailben kapták meg a vizsga napján. A válaszok validitása szempontjából lényeges volt, hogy a válaszadók a vizsgát követően aránylag rövid időn belül válaszoljanak a feltett kérdésekre. A válaszadókat röviden tájékoztattam a kérdőívről, melyben egyértelműen megfogalmaztam a kutatás célját. A kérdőívet 472 vizsgázó töltötte ki, közülük 104-en csak szóbeli vizsgát, a többiek pedig komplex nyelvvizsgát tettek. A kérdőív adatait kvantitatív módszerekkel elemeztem. Első lépésként állításonként és konstrukciónként is kiszámoltam a válaszok átlagát és szórását. Második lépésként rangkorreláció és függetlenségvizsgálat segítségével állapítottam meg, mennyire szoros az összefüggés a vizsgateljesítmény és a konstrukciók között. Tehát a vizsgázók teljesítményére vonatkozó adatok és a kérdőívre adott válaszok összevetésével kívántam megállapítani, milyen összefüggésben állhatnak egymással a vizsgázókra és az általuk nyújtott teljesítményre vonatkozó változók. Példának okáért a korábban említett Rubin (1994) szerint az önbizalom szintje befolyásolja a hallásértést. Ezzel összefüggésben három pozitív állítást (*Jól értem az angol nyelvet. Bátran beszélek angolul. Jól megértem az angol nyelvű filmeket.*) és három negatív kijelentést (*Megrémülök, ha angolul kell megszólalnom. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem tudom kifejezni magam. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem beszélek helyesen.*) fogalmaztam meg. E hat állítás együttesen jelentette az „önbizalom”-nak nevezett konstrukciót.

Eredmények

A hallásértést befolyásoló konstrukciókat alkotó állítások

A konstrukciókat alkotó állítások közül hétnek az átlaga haladta meg a 3,0 értéket a négyfokú Likert-skálán: a 19. (*Szükségem van a nyelvvizsgára – 3,83*), a 24. (*Egy nyelvvizsga mindig jól jön – 3,81*), a 9. (*Rendszeresen hallgatok zenét angolul – 3,71*), az 1. (*Szeretem az angol nyelvet – 3,59*), a 10. (*Szeretem az angol nyelv hangzását – 3,48*), a 4. (*Könnyen tanulok – 3,11*), a 11. (*Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket felirattal – 3,06*). Az ezen állításokra adott válaszok szórása is alacsony volt (.497 és .684 között), amiből az következik, hogy a megkérdezettek többsége ezen az állásponton van. A konstrukciókat alkotó állításokra adott válaszok gyakorisága alapján tehát a motiváció, a nyelvérzék és az idegen nyelv használata jelentik azokat a tényezőket, amelyeket a vizsgázók leginkább igaznak érznek magukra nézve.

Állítás	Fő	Átlag	Szórás
1. Szeretem az angol nyelvet.	471	3,59	.591
2. Gyorsan tanulok szavakat.	472	2,96	.758
3. Tetszik az amerikai kultúra.	470	2,73	.852
4. Könnyen tanulok.	471	3,11	.767
5. A beszédértés angolul jól megy nekem.	472	2,93	1.266
6. A felvételi pluszpontok miatt kell a nyelvvizsga.	471	2,53	.922
7. Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket.	471	2,94	.922
8. Könnyen tanulok nyelveket.	469	2,73	.859
9. Rendszeresen hallgatok zenét angolul.	471	3,71	.588
10. Szeretem az angol nyelv hangzását.	470	3,48	.684
11. Rendszeresen nézek angol nyelvű filmeket felirattal.	472	3,06	.872
12. Érdekel a brit kultúra.	469	2,77	.853
13. Gyakran beszélek angolul.	470	2,49	.851
14. Gyakoroltam a hallásértés-feladatokat.	471	3,22	.816
15. Jól értem az angol nyelvű filmeket.	472	2,90	.682
16. Félek, ha angolul kell beszélnem.	471	2,39	1.021
17. Alig szoktam megérteni az angol nyelvű rádióműsorokat.	470	2,15	.760
18. Jövőbeni munkámhoz van szükség a nyelvvizsgára.	471	2,91	.993
19. Szükségem van nyelvvizsgára.	472	3,83	.519
20. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem tudom kifejezni magam.	472	2,45	1.000
21. Jól felkészültem a hallásértésvizsgára.	472	2,93	.715
22. Szinte soha nem beszélek angolul.	471	1,78	.896
23. Bátran beszélek angolul.	472	2,56	.877
24. Egy nyelvvizsga mindig jól jön.	472	3,81	.497
25. Amikor angolul beszélek, félek, hogy nem beszélek helyesen.	471	2,69	.926
26. Rendszeresen hallgatok angol nyelvű rádióműsorokat.	471	1,91	.812
27. Jó vagyok a nyelvtanulásban.	472	1,85	.868
28. Kitűnő a memóriám.	472	2,88	.700
29. Rendszeresen csetelek angolul.	468	2,20	1.007
30. A tanárommal sok hallásértés-feladatot oldottunk meg.	471	2,91	.945

1. táblázat. A konstruktumokat alkotó állítások

Konstruktum	Fő	Átlag	Szórás
1. Belső motiváció	465	3,14	.531
2. Külső motiváció	471	3,15	.457
3. Nyelvérzék (önmagunk által megítélt)	498	2,98	.626
4. Önbizalom	470	2,65	.664
5. Felkészülés/felkészültség	470	3,02	.649
6. Nyelvhasználat	460	2,80	.485

2. táblázat. Konstruktumok

A hallásértésvizsgán elért teljesítmény és a hallásértést befolyásoló konstruktumok összefüggései

A vizsgán nyújtott teljesítményre és a hallásértést befolyásoló konstruktumokra vonatkozó adatokat statisztikailag elemezve öt esetben mutatható ki szignifikáns összefüggés, melyek közül három esetben (belső motiváció, felkészülés és nyelvhasználat) gyenge (.152–.280), két esetben (önbizalom és nyelvérzék) pedig mérsékelt (.358 és .306) a korreláció. Mivel nyelvérzékünk önmegítélése az önbizalom tárgykörébe tartozik, ezt a tényezőt oda sorolom. Ezt követően a hallásértésteszten nyújtott vizsgázoí teljesítményt a fent azonosított négy konstruktummal vettem össze, úgymint (a) belső motiváció, (b) önbizalom, (c) felkészülés/felkészültség és (d) nyelvhasználat. Az összefüggés természetét három lépésben tártam fel:

- a. korreláció a vizsgateljesítmény és az egyes konstruktumokat alkotó állítások összpontszáma között,
- b. korreláció a vizsgateljesítmény és az egyes tényezőket alkotó állításokra adott pontszámok között,
- c. keresztábla-elemzés.

Utóbbi elemzés elvégzéséhez kategorizálnom kellett az adatokat. Ezért a teszten nyújtott eredményeik alapján a vizsgázókat három csoportba osztottam. Az 1. csoportba tartoztak azok, akik 0–59% közötti eredményt értek el, azaz nem érték el a megfelelőési ponthatárt. A 2. csoportba a 60% és 79% között teljesítők kerültek, tehát azok a vizsgázók, akik átlagos teljesítményt nyújtottak a vizsgán. A 3. csoportba a 80% és 100% között teljesítők kerültek. E változó neve „teljesítménykategóriák” lett.

A másik változó kialakítása érdekében a vizsgázókat az egyes konstruktumokat alkotó állításokra adott pontjaik alapján két azonos méretű csoportra osztottam (50-50%). Az 1. csoportba a vizsgázóknak azon fele tartozik, akik a konstruktumokat (például belső motiváció) alkotó állításokra alacsonyabb pontszámokat adtak, míg a 2. csoport tagjait a magasabb pontszámokat elérők teszik ki.

a) Belső motiváció

A belső motivációnak nevezett konstruktum és a vizsgateljesítmény között szignifikáns és gyenge korreláció mutatható ki.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.195

3. táblázat. A belső motiváció és a vizsgateljesítmény közötti korreláció

Ha a konstruktumot alkotó állításokat egyenként vetjük össze a teljesítménnyel, akkor azt látjuk, hogy két esetben szignifikáns és gyenge a korreláció (1. *Szeretem az angol nyelvet.* és 10. *Szeretem az angol nyelv hangzását.*). A másik két állítás (3. *Tetszik az amerikai kultúra.* és 12. *Érdekel a brit kultúra.*) esetében nem mutatható ki szignifikáns összefüggés.

Állítás	1.	3.	10.	12.
Korrelációs együttható	.261	.047	.180	.060
Szignifikanciaszint	.000	.307	.000	.193
Fő	471	470	470	469

4. táblázat. A vizsgatelmény és a belső motivációra vonatkozó állítások közötti rangkorreláció

A keresztábra-elemzés is megerősíti ezt az összefüggést. Az 5. táblázat egyértelműen mutatja: minél erősebb belső motivációval rendelkezik valaki, annál valószínűbb, hogy jobban teljesít a hallásértéstezsten. A függetlenségvizsgálat is szignifikáns összefüggést mutat ($p = 0,002$).

Vizsgatelmény		Alacsony belső motiváció	Magas belső motiváció	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	108	100	208
	% a teljesítménykategorikon belül	51,9%	48,1%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	56	82	138
	% a teljesítménykategorikon belül	40,6%	59,4%	100,0%
Magas 80–100%	fő	41	85	126
	% a teljesítménykategorikon belül	32,5%	67,5%	100,0%

5. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategorikák és a belső motiváció összevetése

b) Önbizalom

Az önbizalom mint vizsgatelménnyel összefüggő konstruktum és a vizsgatelmény közötti korreláció szignifikáns, és majdnem mérsékelt erősségű.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.358

6. táblázat. Az önbizalom és a vizsgatelmény közötti korreláció

Amennyiben a konstruktumot alkotó állításokat egyenként vetjük össze a vizsgatelménnyel, azt látjuk, mindegyik állítás külön-külön is szignifikáns korrelációt mutat. Ami az erősségüket illeti, abban is igen közel állnak egymáshoz, bár az 5. (*A beszédértés angolul jól megy nekem.*) és a 15. (*Jól értem az angol nyelvű filmeket.*) állítás erősebb összefüggést mutat.

Állítás	5.	15.	16.	20.	23.	25.
Korrelációs együttható	.379	.336	.218	.238	.273	.263
Szignifikanciaszint	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Fő	472	472	471	472	472	471

7. táblázat. A vizsgaeredmény és az önbizalomra vonatkozó állítások közötti rangkorreláció

Ezt az összefüggést a keresztábla-elemzés is megerősíti. A 8. táblázat egyértelműen mutatja, minél magabiztosabb valaki az angol nyelvi kommunikációs készségeit illetően, annál valószínűbb, hogy jobb eredményt ér el a hallásértésvizsgán. A legjobbak esetében az eltérés majdnem 21%. A függetlenségvizsgálat is megerősíti a szignifikáns összefüggés tényét ($p < 0,001$).

Vizsgateljesítmény		Alacsony önbizalom	Magas önbizalom	Összesen
Gyenge 0–59%	fő	140	68	208
	% teljesítmény-kategóriákon belül	67,3%	32,7%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	67	71	138
	% teljesítmény-kategóriákon belül	48,6%	51,4%	100,0%
Magas 80–100%	fő	44	82	126
	% teljesítmény-kategóriákon belül	34,9%	65,1%	100,0%

8. táblázat. Keresztábla-elemzés: a teljesítménykategóriák és az önbizalom összevetése

c) Felkészülés/felkészültség

A felkészülés/felkészültség mint konstruktum és a vizsgateljesítmény között nem állapítható meg szignifikáns összefüggés.

Spearman-rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.096	.077

9. táblázat. A felkészülés/felkészültség és a vizsgateljesítmény közötti korreláció

Ha azonban az állításokat egyenként vetjük össze a vizsgateljesítménnyel, azt látjuk, hogy a 21. állítás (*Jól felkészültem a hallásértésvizsgára.*) esetében mégis fennáll a szignifikáns korreláció, bár ennek mértéke gyengének mondható.

Spearman-rangkorreláció	14.	21.	30.
Korrelációs együttható	.002	.152	.021
Szignifikanciaszint	.967	.001	.644
Fő	471	470	470

10. táblázat. A vizsgateljesítmény és a felkészülés/felkészültségre vonatkozó egyes állítások közötti rangkorreláció

A keresztábra-elemzés szintén megerősíti, hogy nem áll fenn szignifikáns korreláció a két változó között ($p = 0,325$).

Vizsga- teljesítmény		Gyenge felkészültség	Erős felkészültség	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	128	80	208
	% teljesítmény- kategóriákon belül	61,5%	38,5%	100,0%
Közepes 60–79%	fő	76	62	138
	% teljesítmény- kategóriákon belül	55,1%	44,9%	100,0%
Magas 80–100%	fő	67	59	126
	% teljesítmény- kategóriákon belül	53,2%	46,8%	100,0%

11. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategóriák és a felkészülés/felkészültség összevetése

d) Az angol nyelv használata

Az angol nyelv használata szignifikáns összefüggést mutat a vizsgateljesítménnyel.

Spearman- rangkorreláció	Fő	Szignifikanciaszint	Korrelációs együttható
	472	.000	.280

12. táblázat. Az idegen nyelv használata és a vizsgateljesítmény közötti korreláció

Ami a vizsgateljesítmény és az egyes állítások közötti összefüggést illeti, azt látjuk, hogy a 26. állítás (*Rendszeresen hallgatók angol nyelvű rádióműsorokat.*) kivételével mindegyik szignifikáns korrelációt mutat.

Állítás	7.	9.	11.	13.	17.	26.	29.
Korrelációs együttható	.299	.185	.136	.130	.239	-.006	.129
Szignifikanciaszint	.000	.000	.003	.005	.000	.898	.005
Fő	471	471	472	470	470	471	468

13. táblázat. A vizsgateljesítmény és az idegen nyelv használatára vonatkozó állítások közötti korreláció

A keresztábra-elemzés ez esetben is megerősíti a fenti állítást ($p < 0,001$).

Vizsga- teljesítmény		Ritka nyelvhasználat	Gyakori nyelvhasználat	Összesen
Alacsony 0–59%	fő	134	74	208
	% teljesítmény- kategóriákon belül	64,4%	35,6%	100%
Közepes 60–79%	fő	66	72	138
	% teljesítmény- kategóriákon belül	47,8%	52,2%	100%
Magas 80–100%	fő	47	79	126
	% teljesítmény- kategóriákon belül	37,3%	62,7%	100%

14. táblázat. Keresztábra-elemzés: a teljesítménykategóriák és az idegen nyelv használatának összevetése

Elemzés

A kutatás során gyűjtött adatok segítségével azt vizsgáltam, mely tényezők függhetnek össze a hallásértésvizsgán nyújtott teljesítménnyel. Az elemzést követően kiderült, hogy a belső motiváció, az önmagunk által megítélt nyelvérzék, az önbizalom, a felkészülés/felkészültség és a nyelv használata mutat szignifikáns korrelációt a hallásértésvizsgán nyújtott jobb teljesítménnyel. Mivel a saját nyelvérzékünkre vonatkozó ítéletünk szorosan kapcsolódik az önbizalomhoz, a nyelvérzéket nem kezeltem külön konstruktként. Összefoglalva tehát négy olyan konstruktum van, amely valóban összefügg a vizsgán nyújtott jobb teljesítménnyel: a belső motiváció, az önbizalom, a felkészülés/felkészültség és az idegen nyelv használata.

a) Belső motiváció

E tényező összességében szignifikáns és gyenge (.195) korrelációt mutat a jobb vizsgateljesítménnyel. A tényezőt alkotó négy állítás (1. *Szeretem az angol nyelvet.* 3. *Tetszik az amerikai kultúra.* 10. *Szeretem az angol nyelv hangzását.* és 12. *Érdekel a brit kultúra.*) egyenkénti elemzése során azt látjuk, hogy közülük kettő (1. és 10.) szignifikáns összefüggést mutat, míg a másik kettő (3. és 12) esetében ez nem állapítható meg.

A belső motiváció megléte annyit tesz, hogy a tanuló örömet leli az olyan tevékenységekben, melyek a tanult nyelvhez, illetve az azt beszélő tágabb közösséghez kapcsolódnak. Mindez megerősíti Goleman (2004) megállapítását, miszerint a motivációt illetően a belső hajtóerő sokkal erőteljesebb, mint a külső. A belső-külső kontinuum mellett azonban a nyelvtanuló motivációját az integratív-instrumentális skálán is elhelyezhetjük, mely esetben a kontinuum mindkét végén külső hajtóerő jelenik meg. Az erős instrumentális motivációval rendelkező tanulók gyakorlati érvekkel támasztják alá motivációjukat: át kell mennem a nyelvvizsgán, jobb munkahelyet akarok, vagy éppen külföldön szeretnék dolgozni. Az erős integratív motivációval rendelkező tanulók viszont nagyobb érdeklődést mutatnak a célnyelvi kultúra és az iránt, hogy beszédbe elegyedjenek célnyelvi beszélőkkel. Érdekes módon úgy tűnik, hogy a kérdőívet kitöltők különbséget tettek a célnyelvi kultúra és a célnyelv között. Maga az angol nyelv, illetve az angol nyelv hangzása az, ami motiváló erővel hat rájuk, ám közömbösnek tűnnek a brit vagy az amerikai kultúra iránt. Ez azt sugallja, hogy elsődlegesen a nyelv mint eszköz érdekli őket. A nyelv, napjaink globalizált világának lingua francája az, ami hozzásegítheti őket ahhoz, hogy utazzanak, külföldön tanuljanak vagy dolgozzanak, és amelyet többé már nem feltétlenül kapcsolnak a nyelvet beszélők kultúrájához. Ez pedig megerősíti Dörnyei és munkatársainak megállapításait (Dörnyei–Csizér–Németh 2006), miszerint az angol mint idegen nyelv egyre inkább egyfajta globális angol nyelvvé válik, melyet többé nem társítanak egy konkrét nyelvközösséghez vagy kultúrához sem, hiszen az inkább már a „globális kultúrához” tartozik (Dörnyei–Csizér–Németh 2006: 8). Dörnyei és munkatársai azt is állítják (uo. 9), hogy egy idegen nyelvi kontextusban a nyelvtanulók valószínűleg inkább magához a nyelvhez kötődnek, mintsem a nyelvet beszélőkhöz.

b) Önbizalom

Az önbizalom mint befolyásoló tényező mérsékelt erő (0,358), szignifikáns korrelációt mutat a jobb vizsgateljesítménnyel. Az összes tényező közül ez mutatja a legszorosabb összefüggést a hallásértésten nyújtott jobb teljesítménnyel. Ennek talán az lehet az egyik magyarázata, hogy az önbizalom fogalmába sok minden beletartozhat. E kontextusban számos tényező járulhat hozzá az önbizalom kiépüléséhez, többek között az általános nyelvtudás, az idegen nyelvi kommunikációval kapcsolatos tapasztalatok, angol nyelvű filmek nézése és annak megélése, hogy az ember nem fél, ha angolul kell megszólalnia. A sort folytathatnánk. A hat állítás korrelációja aránylag egyenletes képet mutat (0,218–0,379), köztük az 5. állítás (*A beszédértés angolul jól megy nekem.*) rendelkezik a legmagasabb értékkel. Az önbizalom fontossága óriási, bármilyen tevékenységről legyen is szó, s ezt az általános megfigyelést a jelen kutatás is megerősítette. Az is igaz ugyanakkor, hogy a korreláció nem jelent feltétlenül ok-okozati viszonyt, így a fenti eredmény csupán azt mutatja, hogy e két dolog (jó vizsgateljesítmény és önbizalom) összefügg, ami értelmezésben arra utal, hogy egymást kölcsönösen befolyásolja.

c) Felkészülés/felkészültség

E konstruktum esetében a kapott eredmények ugyancsak érdekes képet mutatnak. Amennyiben ugyanis az ezt alkotó állításokat együttesen vetjük össze a vizsgateljesítménnyel, nem állapítható meg szignifikáns korreláció. Ha viszont az egyes állításokat egyenként vesszük sorra, azt látjuk, hogy a 21. állítás (*Jól felkészültem a hallásértés-*

vizsgára.) szignifikáns és gyenge összefüggést mutat. Véleményem szerint mindez megerősíti az önbizalommal kapcsolatosan fentebb elhangzottakat, hiszen ez az állítás többé-kevésbé arra vonatkozik, hogy a vizsgázó mennyire érezte magát magabiztosnak a hallásértésvizsgán. Ugyanakkor az is elmondható, hogy csak az a jelölt rendelkezik egészséges önbizalommal ilyen éles helyzetben, aki megfelelően felkészült rá. A másik két állítás (14. *Gyakoroltam a hallásértés-feladatokat.* és 30. *A tanárommal sok hallásértés-feladatot oldottunk meg.*) nem mutat összefüggést a vizsgateljesítménnyel. Mindez azt jelentheti, hogy a teszt magas szintű validitással rendelkezik. A szignifikáns korreláció hiánya e téren arra utal, hogy az ECL hallásértéstesztje magát a konstruktumot, a vizsgázók idegen nyelvi tudását általánosságban és az idegen nyelvi hallásértési készségük szintjét konkrétan mérte, nem pedig azt, hogy mennyit készültek a vizsgára.

d) Idegennyelv-használat

E tényező összességében szignifikáns és gyenge (.280) korrelációt mutat a vizsgateljesítménnyel. Az ezzel kapcsolatos állításokra vonatkozó korreláció erőssége .129 és .299 között mozog. A 26. állítás esetében (*Rendszeresen hallgatok angol rádióműsorokat.*) nincs szignifikáns korreláció, ami arra utal, hogy e tevékenység nem lehet gyakori a kutatásban részt vevők között. A többi állítás a filmnézésre, a zenehallgatásra és az angolul történő kommunikációra vonatkozik. Labrie és Clément (idézi Dörnyei–Csizér–Németh 2006: 128) szerint az interkulturális kapcsolatok megléte pozitív hatással van az önbizalomra. Egynyelvű környezetben nemigen beszélhetünk a célnyelvet anyanyelvi szinten beszélők jelenlétéről, úgy tűnik azonban, hogy a modern technológiának (internet, skype stb.) köszönhetően hiányukat a „virtuális anyanyelvi beszélők” töltik be (Nagy 2007). A nyelvhasználat és a vizsgateljesítmény között talált szignifikáns korreláció mindenestre e megfigyelést látszik alátámasztani.

Következtetések

Ez a kutatás az idegen nyelvi hallásértésteszten nyújtott teljesítmény és az azt befolyásoló tényezők statisztikailag kimutatható összefüggéseit tárta fel. A feldolgozott adatok alapján kijelenthető, hogy szignifikáns és gyenge korreláció áll fenn a jobb vizsgateljesítmény, valamint a nyelvtanulók belső motivációja, önbizalma, nyelvhasználata és felkészültsége között. Következésképpen: ha a nyelvtanulót érdekli az általa elsajátítandó nyelv, ha egészséges önbizalommal rendelkezik, ha rendszeresen használja az adott nyelvet, és ha általánosságban is jól felkészül a vizsgára, akkor nagyobb esélye van arra, hogy a hallásértésteszten jó teljesítményt érjen el. Bár ez a következtetés triviálisnak tűnhet, ne feledjük, hogy a jelen kutatás fényében ez az összefüggés nem elvi vagy retrospektív jellegű, hanem éles vizsgahelyzetben mért teljesítményen és vizsgázói önértékelésen nyugvó konkrét adatokon alapul.

A korreláció gyengése arra utal, hogy az adott középszintű ECL teszt validitása magas. Egy nyelvvizsga (benne a hallásértésteszt) konstruktuma, vagyis amit mérni szeretnénk, az maga a nyelvtudás (Bachman 1997; McNamara 2000). Ennélfogva a vizsgázó nyelvtudásának szintje az, ami hatással lehet a teszten elért eredményére. Mivel az ECL nyelvvizsgák a vizsgázók nyelvtudásának lehető legpontosabb mérését célozzák, a kutatás által feltárt eredmény biztató, és azt jelzi, hogy a hallásértésteszt ténylegesen magát a konstruktumot méri.

A kutatás korlátai, további kutatási lehetőségek, módszereffektus

E kutatás nem vizsgálta meg a hallásértésre hatással lévő összes lehetséges tényezőt. Az egyénhez kapcsolódó tényezők közül a nyelvtudással összefüggő hiedelmekkel és a szorongással csak közvetve foglalkozott. Nem vizsgálta a különböző kognitív és metakognitív stratégiák alkalmazását sem. Azokat a tényezőket sem tanulmányozta, amelyek nem kapcsolódnak közvetlenül az egyénhez, mint amilyenek a szöveg és a feladat jellegzetességei, illetve egyéb helyzetfüggő külsőségek. Ez utóbbi tényezőknek a vizsgateljesítménnyel kapcsolatos összefüggését további kutatások keretében lehetne vizsgálni. Az online kérdőív hatékony visszajelzési eszköznek bizonyult, mert a vizsgázók közvetlenül a vizsga után, azaz friss benyomásokat közvetítve, oldott helyzetben válaszolták meg.

IRODALOM

- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (2001): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, J. R. (1983): *The architecture of cognition*. Cambridge/MA: Harvard University Press.
- Anderson, J. R. (1995): *Cognitive psychology and its implications*. 4th ed. New York: Freeman.
- Bachmann, L. F. (1997): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachmann, L. F. – Palmer, A. S. (1997): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buck, G. (2001): *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M. (1995): Discourse analysis and the teaching of listening. In: Cook, G. – Seidlhofer, B. (eds.): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 363–377.
- Charney, S. – Drevets, W. C. (2002): Neurobiological basis of anxiety disorders. In: Davis, K. L. – Charney, D. – Coyle, J. T. – Nemeroff, C. (eds.): *Neuropsychopharmacology: The fifth generation of progress*. American College of Neuropsychopharmacology.
- Clément, R. (1986): Second language proficiency and acculturation: An investigation of the effects of language status and individual characteristics. *Journal of Language and Social Psychology* 5, 271–290.
- Dörnyei, Z. (1998): Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31, 117–35.
- (2001): *Teaching and researching motivation*. England: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. – Németh, N. (2006): *Motivation, language attitude and globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fekete, H. – Major, É. – Nikolov, M. (1999, eds.): *English language education in Hungary: A baseline study*. Budapest: The British Council.
- Feyten, C. M. (1991): The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal* 75, 173–80.
- Goleman, D. (2004): *Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury Group.
- Graham, S. (2006): Listening comprehension: The learners' perspective. *System* 34, 165–182.
- Long, D. (1989): Second language listening comprehension: A schema-theoretic perspective. *The Modern Language Journal*, 73, 32–40.
- McNamara, T. (2000): *Language testing*. Oxford University Press.

- Nagy, B. C. (2007). *'To will or not to will': Exploring advanced EFL learners' willingness to communicate in English*. (Unpublished doctoral dissertation.) University of Pécs, Hungary.
- Nilüfer, B. (2009): Helping teachers become better English students: Causes, effects and coping strategies for foreign language listening anxiety. *System* 37, 664–675.
- Nunan, D. (2002): Listening in language learning. In: Richards, J. C. – Renandya, W. A. (eds.): *Methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 238–241.
- Oxford, R. L. (1993): Research update on teaching L2 listening. *System* 21/2, 205–2011.
- Rivers, W. (1966): Listening comprehension. *The Modern Language Journal* 50, 196–204.
- Rost, M. (1990): *Listening in language learning*. London/New York: Longman.
- (2002): *Teaching and researching listening*. Harlow: Longman.
- Rubin, J. (1994): A review of second language listening comprehension research. *The Modern Language Journal* 78, 199–221.
- Saks, A. M. (1995): Longitudinal field investigation of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology* 80, 211–225.
- Szabó, G. (2010): Relating language examinations of the CEFR: ECL as a case study. In: Martyniuk, W. (ed.): *Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft manual, studies in language testing*, 33, 133–140. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tóth, Zs. (2006): First-year English majors' perceptions of the effects of foreign language anxiety. In: Nikolov, M. – Horváth, J. (eds.): *UPRT 2006: Empirical studies in English applied linguistics*. Pécs: Lingua Franca Csoport, 25–37.
- (2007): *Foreign language anxiety: A study of first-year English majors*. (Unpublished doctoral dissertation.) ELTE, Budapest.
- (2010): *Foreign language anxiety and the advanced language learner: A study of Hungarian students of English as a foreign language*. Cambridge: Newcastle upon Tyne.
- Ur, P. (1989): *Teaching listening comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L. (é. n.): *Theory and practice in modern foreign language competence*. <http://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67> (Letöltve: 2012. 05. 07.)

FORRÁSOK

- ECL documents: *Guidelines for test constructors, markers and moderators*.
- Az ECL vizsgaközpont belső működési rendje, Pécs 2011. www.ecl.hu (Letöltve: 2013. 12. 07.)
- 137/2008. (V. 16.) Kormányrendelet. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ak2012/Kettos_ertekeles.htm (Letöltve: 2013. 12. 07.)