NYELVPEDAGÓGIA

AZ IDEGEN NYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

Édesanyámnak és Édesapámnak, ahogy eddig is…

NYELVPEDAGÓGIAI TANKÖNYVSOROZAT

Szerkeszti:
BÁRDOS JENŐ

VESZPRÉMI EGYETEM
ANGOL NYELV ÉS IRODALOM TANSZÉK
Veszprém, Egyetem u. 3. 8201
Tel.: (88) 423-242
Fax: (88) 422-845
bardos@almos.vein.hu

Bárdos Jenő

AZ IDEGEN NYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS ELMÉLETE ÉS GYAKORLATA

NEMZETI TANKÖNYVKIADÓ, BUDAPEST

Felsőoktatási tankönyv

Készült az OM Felsőoktatási Pályázatok Irodája által lebonyolított felsőoktatási tankönyv-támogatási program keretében

Bírálók:

DR. BÁTHORY ZOLTÁN
a neveléstudomány doktora
egyetemi tanár

DR. HORVÁTH GYÖRGY
a pszichológiatudomány doktora
egyetemi tanár

© Bárdos Jenő, Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 2002

ISBN 963 19 3371 7

A mű más kiadványban való részleges vagy teljes felhasználása, utánközlése, illetve sokszorosítása a Kiadó engedélye nélkül tilos!

Témák

I. A nyelvtudás és a nyelvtudás értékelése – madártávlatból
A nyelvtudás mint célképzet jelentősége. Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulása, fejlődése

II. A nyelvi tesztelés világa: alapfogalmak
Mérés és értékelés; a jóságmutatók: reliabilitás, validitás. Klasszikus és modern tesztelmélet

III. A nyelvi tesztelés világa: teszttípusok
A nyelvi tesztek osztályozása; népszerű dichotómiák

IV. A nyelvi tesztelés világa: tesztépítés, tesztfejlesztés
A tesztkészítés menete

V. A nyelvtudás fogalma
A nyelvtudás fogalmának értelmezései, szerkezete, változékonysága

VI. A nyelvi tartalom közvetítése: a kiejtés értéke és mértéke
Standardok és elvárások, tudatos kiejtéstanítás, kulturális szempontok. A kiejtésvizsgálatok tipológiája

VII. A nyelvi tartalom közvetítése: a nyelvtani jelenségek mérése
A nyelvtani tudás természete, nyelvtani szükségletek, nyelvtanok. A nyelvtani tudás vizsgálatának feladattípusai

VIII. A nyelvi tartalom közvetítése: a lexikai komponens mérése
A szókincstudás alapvető dilemmái, szókincsméret és gyakoriság. A szókincs működőképessége, a szókincstudás természete. A lexikai tudás vizsgálatának technikái

IX. A nyelvi készségek fejlettsége: a hallásértés becslése
A hallásértés szerkezete, működési elvei, modelljei. Hallásértési feladatok tipológiája. A hallásértés értékelése a szóbeli vizsgákon. A hallásértési feladatok megjelenítésének műszaki-technikai feltételei

X. A nyelvi készségek fejlettsége: az olvasási készségek mérése
Az olvasási folyamat jellegzetességei, alaptípusai, műfajai. Teszttechnikák az olvasási készség vizsgálatában. A szövegek kiválasztása

XI. A nyelvi készségek fejlettsége: a beszédkészség értékelése
A hagyományos szóbeli vizsgák jellegzetességei. A beszédkészség természete. Szóbeli vizsgálatok tipológiája. Szóbeli vizsgák értékelése

XII. A nyelvi készségek fejlettsége: az írásbeli készségek értékelése
Az írástudás természete, tesztelésének technikái, értékelési skálái

XIII. Az idegen nyelvi mérés és értékelés mint multidiszciplína
Az idegen nyelvi mérés és értékelés jellege, kialakulásának története, társadalmi gyakorlatának modellezése. Az idegen nyelvi mérést és értékelést kutató elméleti és alkalmazott tudományok: nyelvtudomány, pedagógia, pszichológia, szociológia, műszaki tudományok, matematika.

XIV. Bibliográfia

XV. Név- és tárgymutató, ábrák és táblázatok jegyzéke

Tartalomjegyzék

Előszó a Nyelvpedagógia című tankönyvsorozathoz 13
Előszó a jelen kötethez 16

I. A nyelvtudás és a nyelvtudás értékelése – madártávlatból 19

1. A nyelvtudás mint célképzet jelentősége 19
2. Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulása, fejlődése 21
2.1. Próba és vizsga mint megpróbáltatás 21
2.2. Tesztelés és idegen nyelvi tesztelés 22
2.3. A nyelvtanítási módszerek és az idegen nyelvi mérések fejlődése 24
2.4. Az idegen nyelvi tesztelés korszakai 25
2.4.1. Korszakváltások: csere vagy túlélés 26
2.4.2. Kompetíció vagy kooperáció 27
2.4.3. Az idegen nyelvi mérés és értékelés metamorfózisai 27
2.5. Diszkrétpontos és globális tesztelés: ellentmondás vagy csak ellentét? 28
2.6. Abszolút-e a kritérium? 30
2.7. A klasszikus tesztelmélet csapdái és bírálata 30
3. Ajánlott irodalom 32

II. A nyelvi tesztelés világa: alapfogalmak 33

1. Mérés 33
1.1. Skálák 33
1.2. A teszt szó jelentésének változásai 35
1.3. Mérés, értékelés, tesztelés 35
2. A jó teszt kritériumai: a jóságmutatók 37
3. A nyelvi tesztek megbízhatósága (reliabilitás) 38
3.1. A legismertebb reliabilitásszámítások 39
4. A legfontosabb jóságmutató: a validitás 40
4.1. A validitás (érvényesség) legfontosabb típusai 41
4.2. Triviális vagy látszatvaliditás (face validity) 43
4.3. Tartalmi validitás (content validity) 43
4.4. Szerkezeti validitás (construct validity) 44
4.5. Kritériumfüggő validitás (criterion-related validity) 45
4.6. A validitástípusok osztályozása 46

5. Klasszikus és modern tesztelmélet: új lehetőségek 46
6. Ajánlott irodalom 50

III. A nyelvi tesztelés világa: teszttípusok 51

1. A nyelvi tesztek osztályozása: teszttípusok. 51
1.1. A tesztelés egyik alapvető paradoxona 52
1.2. A nyelvtanulási képességek tesztjei (language aptitude tests) 53
1.3. Besorolási tesztek (placement tests). 55
1.4. Haladási tesztek (progress tests). 56
1.5. Teljesítménytesztek (achievement tests) 57
1.6. Készségszinteket vizsgáló tesztek (proficiency tests) 57
1.7. Teszttípusok összefoglaló táblázata és más kategóriák. 60
2. Népszerű dichotómiák: először vagy még egyszer, de utoljára 60
2.1. Közvetlen és közvetett tesztelés (direct/indirect testing) 61
2.2. Diszkrétpontos és integrált tesztelés (discrete point/integrative testing) 62
2.3. Normaorientált és kritériumorientált nyelvi tesztek (norm-referenced/criterion-referenced testing) 63
2.4. Objektív és szubjektív tesztelés (objective/subjective testing) 64
2.4.1. Objektív elbírálású teszttechnikák 65
2.4.2. Objektív elbírálású integráló teszttechnikák 67
2.4.3. Szubjektív elbírálású tesztelési technikák 71
2.5. Pozitív és negatív teszthatások (washback) 72
2.6. Formális és informális tesztelés (formal/informal testing) 74
3. Ajánlott irodalom 75

IV. A nyelvi tesztelés világa: tesztépítés, tesztfejlesztés. 77

1. A tesztkészítés menete 77
1.1. A hetvenes évek 77
1.2. A nyolcvanas évek. 79
1.3. A kilencvenes évek 81
1.4. Az ezredforduló 82
2. Ajánlott irodalom 85

V. A nyelvtudás fogalma 87

1. A nyelvtudás fogalmának értelmezései 87
1.1. Laikus vélekedések. 87
1.2. Természettudományi megfigyelések és következtetések 88
1.3. Pszicholingvisztikai elmélkedések. 90
1.4. Nyelvpedagógiai megfontolások 91
1.5. A nyelvtudás nyelvpedagógiai modelljei. 94
2. A nyelvtudás szerkezete: modellek, konstrukciók, építmények 94
2.1. A készségek és a nyelvi tartalom felaprózása. 94

2.2. A pragmatikus tesztelés 95
2.3. Kompetenciák és performanciák. 96
2.4. A legutóbbi évtized modelljei 98
3. A nyelvtudás változékonysága 101
3.1. A nyelvtudás egyedi fejlődése 101
3.2. A nyelvtudás társadalmi változatai 102
3.3. Tesztelési célképzetek 103
4. Ajánlott irodalom 104

VI. A nyelvi tartalom közvetítése: a kiejtés értéke és mértéke 105

1. Kiejtési standardok és elvárások 105
2. A kiejtés tanításának alapvető dilemmája 107
3. A tudatos kiejtéstanítás lehetőségei 109
4. A kiejtésvizsgálatok tipológiája 111
5. Az idegen nyelvi kiejtés ontogenezise. 114
6. A kiejtés kulturális aspektusai 117
7. Ajánlott irodalom 119

VII. A nyelvi tartalom közvetítése: a nyelvtani jelenségek mérése 121

1. Nyelvtantanítás: az elveszett Paradicsom 122
2. A nyelvtani szükségletek dimenziói 123
3. A nyelvtanok felosztása 125
4. A nyelvtani tudás természete. 126
5. A nyelvtani tudásvizsgálatok tipológiája. 129
5.1. Nyelvtani gyakorlatokból kialakított tesztvizsgálatatok 129
5.2. Diszkrétpontos és integrált tesztlépések 131
5.3. Felismeréses (passzív) és produktív (aktív) tesztlépések 132
5.4. Kommunikatív nyelvtani tesztfeladatok 133
6. Ajánlott irodalom 134

VIII. A nyelvi tartalom közvetítése: a lexikai komponens mérése. 135

1. A szókincstudás alapvető dilemmái 136
2. A szókincs terjedelme mint mennyiség. 138
3. Gyakoriság és szókincsméret 141
4. A szókincs működőképessége mint minőség 144
5. A lexikai tudás vizsgálatának hagyományos technikái 147
6. A szókincstudás természete 151
7. Ajánlott irodalom 156

IX. A nyelvi készségek fejlettsége: a hallásértés becslése 157

1. A hallásértés folyamatát magyarázó legfontosabb elvek, modellek. 158
2. A hallásértés szerkezetének néhány jellegzetessége 161

3. Hallásértési tesztfeladatok tipológiája 162
3.1. Diszkrétpontos feladatok 163
3.2. Az integrált tesztelés hallásértése 164
3.3. A hallásértés funkcionalitása mint elvárás 165
4. A hallásértés vizsgálata és értékelése a szóbeli vizsgákon 170
5. A hallásértési feladatok megjelenítésének műszaki-technikai feltételei 173
6. Kitekintés 175
7. Ajánlott irodalom 177

X. A nyelvi készségek fejlettsége: az olvasási készségek mérése 179

1. Az olvasási folyamat jellegzetességei 179
2. Előzmények az olvasásmérésben 182
3. Az olvasás alaptípusai, műfajai 183
4. Teszttechnikák az olvasási készség vizsgálatában 185
4.1. Választás adott lehetőségek közül 186
4.2. A kötött válaszadás technikái 190
4.3. Szabad válaszadású feladatok 193
5. A szövegek kiválasztása 198
6. Kitekintés 200
7. Ajánlott irodalom 202

XI. A nyelvi készségek fejlettsége: a beszédkészség értékelése 203

1. A hagyományos szóbeli vizsgák néhány jellegzetessége: empíria 204
2. A hagyományos szóbeli vizsgák néhány jellegzetessége: elvi következtetések 206
3. A beszédkészség természete 207
4. Szóbeli vizsgálatok tipológiája 208
4.1. Magnetofonos feladatok, feladatsorok 209
4.2. Kérdés-felelet alapú tesztfeladatok 210
4.3. Monológok 211
4.4. Társalgás alapú, beszédkészséget vizsgáló tesztfeladatok 212
4.5. A beszédkészséget vizsgáló feladatok rendszerezése 213
5. Szóbeli vizsgák értékelése 214
6. Kitekintés 218
7. Ajánlott irodalom 220

XII. A nyelvi készségek fejlettsége: az írásbeli készségek értékelése 221

1. Az íráskészség természete 222
2. Kedvelt írásbeli tesztfeladattípusok 227
3. Az írásbeli feladatok értékelése 228
3.1. Egészleges értékelő skálák 229
3.2. Analitikus értékelő skálák 231

3.3. Egyetlen megfigyelt tulajdonságot kiemelő skálák 231
3.4. A portfólió mint mérési tartomány 232
4. Kitekintés. 233
5. Ajánlott irodalom 234

XIII. Az idegen nyelvi mérés és értékelés mint multidiszciplináris tudományterület 235

1. Az idegen nyelvi mérés és értékelés jellege: értelmezések 235
2. Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulása: jelenetek egy sikersorozatból 237
2.1. Amerikai anziksz. 238
2.2. Vissza a forrásokhoz: Anglia 245
2.3. Magyarország: az ITK és az Állami Nyelvvizsga 248
3. Az idegen nyelvi mérés és értékelés társadalmi gyakorlatának modellezése 253
4. Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok. 256
4.1. A nyelvtudomány és alkalmazásai. 256
4.2. Pedagógia 258
4.3. Pszichológia. 258
4.4. Szociológia. 259
4.5. Műszaki tudományok 259
4.6. Matematikai statisztika 260
4.7. Egyéb tudományok 260
5. Kitekintés. 261
6. Ajánlott irodalom 262

XIV. Bibliográfia 263

XV. Név- és tárgymutató 275

Névmutató 275
Tárgymutató 279
Ábrák és táblázatok jegyzéke 284

Előszó a Nyelvpedagógia című tankönyvsorozathoz

Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata egyik kötete annak a tankönyvsorozatnak, amely a nyelvpedagógiát a maga multidiszciplináris teljességében először mutatja be magyarul. A tematika, amelyből fogant, a veszprémi tanárképzés és kutatásának immáron több mint egy évtizedes gyakorlata, amelynek értelmében a tanári pályára felkészítő tanszékek kooperációjában a nyelvpedagógia a szaktanszék feladata. Ez a hierarchikus felépítésű, szigorlattal végződő tantárgyrendszer jelenleg négy tárgyból áll: *Az idegen nyelvek tanításának története; A kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata; Tantervek tervezése, tananyagismeret, nyelvpedagógiai technológia; Idegen nyelvi mérés és értékelés*. Az egy- vagy kétórás előadásokat kétórás gyakorlatok kísérik. A tárgyak elrendezésének sorrendjében egyfelől a történetiség, másfelől a didaktikai folyamat részeinek egymásutánisága volt a rendező elv.

Eszerint *Az idegen nyelvek tanításának története* egy olyan propedeutikai tárgy, amely módszerek és híres személyiségek munkásságának segítségével tisztázza az alapfogalmakat, egyben érzékelteti a nyelvpedagógia mint tudományág kialakulását. *A kortárs idegennyelv-tanítás elmélete és gyakorlata* már módszerektől függetlenül, az alkalmazott tudományok által kínált gazdag színkép szerint mutatja be a nyelvi tartalom közvetítésének, a készségek fejlesztésének, a nyelvtanulási folyamat résztvevőinek és helyszíneinek legfontosabb sajátosságait. *A tantervek és tananyagok elemzése* a legfontosabb bemeneti pontokat és a hogyanokat is magyarázza, miközben a fizikai megvalósulás lehetőségeit a *Nyelvpedagógiai technológia* taglalja. A didaktikai folyamat törvényszerűségei szerint a végső elem a visszacsatolás: erről szól az *Idegen nyelvi mérés és értékelés* című tárgy. Néhány év alatt több olyan veszprémi egyetemi jegyzet vált népszerűvé az országban, amely ezekhez a tantárgyakhoz készült (Bárdos, 1992; Hock, 1993). Eközben a veszprémi nyelvpedagógiai műhely is tovább fejlődött, aminek eredményeképpen 1999 őszétől a Tanárképző Kar Nyelvpedagógiai (Neveléstudomány) Doktori Programot indított. Részben a bölcsészeti képesítési követelmények kidolgozása, részben a nyelvtanárképzés volumene, valamint az alkalmazott nyelvészeti doktori programok igénylik, hogy a nyelvpedagógia mint tudományág – a maga inter- és multidiszciplináris valóságában –, mint cél- és követelményrendszer megjelenjen a magyar tanár- és tudósképzés palettáján. A Nyelvpedagógia című tankönyvsorozat tervezett kötetei a következők:

- Az idegen nyelvek tanításának története
- Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata (megjelent)
- Idegen nyelvi tantervek (megjelent)

- Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata (megjelent)
- Nyelvpedagógiai technológia (megjelent)

Ahhoz képest, hogy Magyarországon az idegen nyelvek tanítása és tanulása helyzetünkből fakadóan létérdek, viszonylag kevés a nagy filológiai pontosságú, elméleti megalapozottságú összefoglaló munka. Kevés mű jelent meg a nyelvtanítás történetéről (Lux, 1925; Petrich, 1937; legutóbb Bárdos, 1988), a legjobb minőségű munkák egy-egy nyelv vagy egy-egy módszer monografikus leírásával alkottak maradandót (Balassa, 1930; Medgyes, 1986, 1995). A nyelvsemleges vagy általános idegennyelv-oktatási metodikák körében ritka kivétel a komplexitásra törekvő munka (pl. Krammer–Szoboszlay, 1970; vagy legutóbb Zerkowitz, 1988). Vannak olyan sikeres művek is, amelyek megpróbálják egy könyvben az elmélet és gyakorlat arányát összebékíteni, hol az elmélet felől elindulva (pl. Dálnoki-Fésűs András, 1988 és 1993), hol pedig a gyakorlat irányából (Holló–Hegybíró–Tímár, 1996). Az utóbbi időben számos olyan módszertani mű látott napvilágot, amely a tanári munka megkönnyítésére forrásként használható, telve ötletekkel, gyakorlatok leírásával, nyelvi játékok garmadával stb. Bár ezeknek a műveknek a színvonala rendkívül változó, ötleteik a napi gyakorlatban jól használhatóak.

A könyvek írása során az egyik legnagyobb nehézség az volt, hogy a nyelvpedagógiára közvetlenül ható alkalmazott nyelvészeti, pszichológiai és szociológiai elméletek arányát a tudományág immanens szükségletei szerint jelöljük ki. E munkákban iránytűként a Veszprémi Egyetem mindennapi gyakorlata szolgált, hiszen a hallgatók a nyelvpedagógián kívül általános és alkalmazott pedagógiai és pszichológiai tárgyakat éppúgy hallgatnak, mint alkalmazott nyelvészetet (pszicholingvisztika, szociolingvisztika, neurolingvisztika stb.). Az esetleges átfedések, illetve a hosszan tartó séta a határmezsgyéken csak növelik a szaktudást.

Bár a tankönyvek angol nyelvű előadás-sorozatokon alapulnak, nem titkolt célunk volt az is, hogy szintézist hozzunk létre a magyar nyelvű kötetekben, és így az idegen nyelvi tanárképzésben nemzetközileg is elfogadott elméleti alapok, gyakorlati tudnivalók bármely idegen nyelvi tanárképzés és továbbképzés számára magyarul is hozzáférhetővé váltak. A tankönyvsorozat szerzői arra törekedtek, hogy mindaz a nyelvpedagógiai innováció, amelyet több év kutatómunkájával hoztak létre, kitapinthatóan megjelenjen az enciklopédikus teljességet ígérő monográfiákban.

Tekintve, hogy a kötetek megjelenése több évet vesz igénybe, tisztelettel kérjük és várjuk jobbító szándékú megjegyzéseiket, korrekcióikat – az ügy érdekében.

Köszönetnyilvánítás

Köszönet illeti Palojtay Mária főszerkesztő asszonyt, aki a nyelvpedagógiai tankönyvsorozatot pártfogásába vette, állandóan pályázásra biztatott és nem utolsósorban a határidők betartására kényszerített. Köszönet illeti Hernádi Katalin szerkesztőt, akinek gondossága és józansága kordában tartotta az alkotásban elkerülhetetlen szerzői kedélybetegségeket. Különleges hely illeti meg bírálóimat, Báthory Zoltán és Horváth György egyetemi tanárokat, akik mind elméleti, mind gyakorlati szempontból hasznos tanácsokkal látták el a szerzőt. Köszönet mindazoknak a kollégáimnak, akik megjegyzéseikkel a könyv egységességét emelték. Köszönet az Iskolakultúrának, a Modern Nyelvtanításnak és a Nemzeti Tankönyvkiadónak, hogy náluk megjelent eredeti közleményeimből részleteket felhasználhattam. Köszönet és hála főként Alaliné Németh Mariann, valamint Kiss Lívia és Városi Mónika tanszéki kollégáimnak, akiknek szorgos közreműködése nélkül ez a könyv nehezen válhatott volna fizikai valósággá.

Végül, de nem utolsósorban köszönöm feleségemnek, Gerőcs Erzsébetnek a könyvért feláldozott, visszahozhatatlan napokat, heteket, hónapokat.

Bárdos Jenő

Előszó a jelen kötethez

Éppen negyedszázada történt, hogy az idegen nyelvek méréséről és értékeléséről szóló első kutatási beszámolómat elkészítettem a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport felkérésére. Bár szakmai életpályám a modern filológiáktól a hungarológián át a pedagógiai nyelvészetig, illetve nyelvpedagógiáig terjed, tanári pályafutásom kezdetétől fogva szenvedélyesen érdekelt az osztályozás, a mérés, a nyelvvizsgáztatás problematikája. Volt olyan évtized is az életemben (1979-től az ITK-ban hosszú ideig az ÁNYB egyik alelnöke voltam), amikor ez a terület első helyre került szakmai tevékenységemben, és igyekeztem is erről – majdnem egyedül – tudósítani. Ma is fontosnak tartom azt a szerepet, amelyet az Állami Nyelvvizsga 1979-es és 1989-es vizsgareformjainak kialakításában játszhattam. Fulbright-vendégtanárságom idején (1988–90) a princetoni ETS-ben (Educational Testing Service, az Egyesült Államok legnagyobb tesztelési és vizsgáztatási kutatóintézete) kutatással töltöttem egy nyarat, ahová később, a veszprémi tanárképzés megszervezése során többször visszatértem. Doktori programunk az idegen nyelvi mérésre és értékelésre összpontosítva indult 1999-ben, munkatársaim közül többen már ebben a témakörben szereztek minősítést. Miért szükséges ilyen hosszasan sorolni a témával kapcsolatos személyes érintettségemet? Mert ez is oka annak, hogy Veszprémben az ötéves és hároméves angol szakos bölcsész- és tanárképzésben az idegen nyelvi mérés és értékelés egy féléves kollokviumi tárgy, valamint a nyelvpedagógiai szigorlat része.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés – jellegzetes vonásai alapján – a pedagógiai mérés és értékelés világához tartozik. A legtöbb átfogó, magyarok által írt mű a nyelvi tesztelés, vizsgáztatás témakörében még nem publikált PhD-disszertáció (Katona, 1996; Szabó, 2001; Hock, 2001). A pedagógiai mérés és értékelés legjelentősebb magyar nyelvű munkái (betűrendben: Ágoston–Nagy–Orosz, 1974; Báthory, 1978; Csapó, 1987; Falus, 1996; Horváth, 1991; Nagy, 1972; Orosz, 1995 és Vidákovich, 1990) – érthető okokból – nem foglalkoznak az idegen nyelvi mérés és értékelés, tesztelés és vizsgatechnika sajátosságaival. Bár az országban több méréssel és értékeléssel foglalkozó kutatási műhely jött létre, például Szegeden Nagy József, Orosz Sándor és követői; Budapesten Báthory Zoltán és követői, az idegen nyelvi mérések területén a jelentős gyakorlati feltáró munkát végző ELTE ITK korai évtizedeiről csak kevés nagyobb lélegzetű publikáció tájékoztat (Bárdos, 1979, 1982, 1986/A, 1987, 1994, 1997). Szándékunk az volt, hogy az idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika témaköreit a nyelvpedagógia szerves részeként – más nyelvi szakok számára is hozzáférhetően – magyarul tárgyaljuk, és így ezen a sokat vitatott tudományterületen egyértelművé tegyük a nyelvtanári képesítési követelményeket. A könyv alapjául – az egyéni kutatáson és a több évtizednyi gyakorlati nyelvvizsgáztatáson túlmenően – a szerző angol és magyar nyelvű előadásai szolgáltak,

amelyeket a Veszprémi Egyetem graduális és doktori programjában, illetve a JPTE alkalmazott nyelvészeti doktori programjában adott elő. Nincs rá mentség – és nem is bocsánatos bűn –, de kötetünkben kizárólag magyar és angol nyelvű példák találhatók, ráadásul az utóbbiak minden fordítás nélkül. Enyhítő körülmény, hogy más nyelvek tesztelési irodalmát is áthatja az angolszász terminológia; illetve a példák fordítása elviselhetetlenné duzzasztaná a könyv terjedelmét. Látványos lett volna, ha a példákat négy-öt világnyelven adjuk meg, azonban a több nyelvet tudók száma drámaian csekély azokhoz képest, akik a lingua francává vált angolt értik.

Ez a mű is döntően elméleti beállítottságú – hasonlóan a nyelvpedagógiai tankönyvsorozat eddigi köteteihez –, amelyben a gyakorlati megoldásokról szóló fejezetek inkább illusztrációk az olvasó számára, hogy megértse, milyen válaszokat képes adni a nyelvvizsgáztatás vagy a hagyományos osztálytermi értékelés az interdiszciplináris elméletek kihívásaira. Bizonyos fokig érvényes ez a megjegyzés a könyv második fejezetére is (a nyelvi tesztelés világa), ahol az átlagosnál jóval több matematikai statisztikai kifejezést voltunk kénytelenek használni. Mivel tesztelemzésekre e könyvben nem kerül sor (csak a szemináriumokon), az alkalmazható matematikai megoldások elsősorban logikai szempontból érdekelnek bennünket. Az sem közömbös persze, hogy mely eljárások a legismertebb szereplők az idegen nyelvi mérés és értékelés földgolyónyi színpadán.

A mű legfontosabb fejezetei **a nyelvi tartalom közvetítésére** szolgáló kiejtés, nyelvtan és szókincs fejlettségi szintjének mérését, illetve az **alapkészségek** (hallásértés, olvasás, beszéd, írás) fejlettségi szintjének értékelését taglalják. A bevezető fejezetek távlati képeit követően a **nyelvi tesztelés nemzetközi terminológiájával** foglalkozunk: olyan alapvetés ez, amelynek fogalmaira mindvégig szükségünk lesz mind a könyvben, mind a való életben. Ezután kerül sor a nyelvi vizsgálódás mindenkori célképzetének és próbakövének, a **nyelvtudásnak** az elemzésére. A központi fejezetek után, befejezésképpen, kijelöljük az **idegen nyelvi mérés és értékelés mint multidiszcíplina** helyét a tudományok rendszerében. A fejezeteket – a hagyományoknak megfelelően – ajánló bibliográfia zárja, a kötetet pedig teljes bibliográfia, név- és tárgymutató.

Mivel a tankönyv modulrendszerű, az átlagosnál önfejűbb olvasó másfajta sorrendben is olvashatja a könyvet, mint amit az 5. oldalon látható „ránézeti térkép" javasol. Megfigyeléseink szerint az ilyen művek esetében alapvetően kétféle olvasó van. Az egyik azt szereti, ha az elejétől kezdve, kézenfogva, lépésenként és fokozatosan juthat el a bonyolultság egyre magasabb régióiba, és ezen az úton feltétel nélkül elfogadja a szerzőt idegenvezetőként. A másik típus már az elején szeretné tudni, hogy körülbelül honnan, hová kíván eljutni a szerző, és ha ismeri a célképzetet (és részben a témákat is), akkor tetszése szerint válogat. A részletes tartalomjegyzék is bizonyítja, hogy az első fejezettel az utóbbi olvasótípusnak kedveztünk azzal, hogy hasonlóan egyes folyóiratokhoz összegzésszerűen, nem teljes részletességgel, de felvillantottuk a ránk váró gyönyörűségeket, hogy azok fényében az olvasó a szárazabb, inkább technikai részleteket is szívesen fogyassza. Így az első fejezet a régi idők stílusában a captatio benevolentiae-nek felel meg. Akit ez az „előzetes" nem vonz, mert a megfontolt lépegetés híve, az rögtön „ugorgyon" egyet (ahogy Pósalaky úr mondaná), és kezdje a második fejezettel. Jó mulatást!

Bárdos Jenő

Példabeszéd

Árva gyerek a tudományok világában az idegen nyelvi tesztelés, olyan, mint aki túlélt egy háborút, de édes szülői nincsenek (docimológiai ősök árnya int…). Mostoháihoz is inkább ő könyörgi be magát, akár alkalmazott nyelvészetnek, pedagógiának, pszichológiának, matematikai statisztikának vagy éppen nyelvpedagógiának hívják a választott szülőt. Kezdetben a mostohák keveset törődtek a kis útitárssal, de mostanában, hogy a lurkó már valósággal vasgyúróvá vált, egyre nő a szülői szerepet vállalók száma. A pedagógia úgy tesz, mintha mindig is az ő édesgyermeke lett volna a nyelvi mérés, a pedagógiai nyelvészet pedig épp mostanában ölelte keblére. A pszichológia viszont a docimológia és a pszicholingvisztika nagy kalandja révén vallja magáénak, a matematikai statisztika meg csak éppen arra járt… Olyan gyermek pedig nincs, aki ne származhatna az alkalmazott nyelvészettől, vagyis ….

I. A NYELVTUDÁS ÉS A NYELVTUDÁS ÉRTÉKELÉSE – MADÁRTÁVLATBÓL

1. A nyelvtudás mint célképzet jelentősége

Senki sem tudja pontosan, mit jelent egy nyelvet tudni, mégis bárki – a laikustól a tudósokig – kész azonnal véleményt formálni a másik ember nyelvtudásáról. A népi nyelvészetnek ez az újkori nyúlványa rokon azzal a lelkesültséggel, amely már az ókorban az ékesen szólni képes embert a dicsőség szférájába emelte, a több nyelven beszélőt pedig csodálattal övezte. Úgy tűnik, hogy az emberek érzékenyek a személyiségnek erre a több tükörből történő áradására, amely a többnyelvűség motorját hajtja – és ugyanakkor a hitelesség forrása is.

A nyelvünket jól beszélő külföldi környezetében ilyen megjegyzéseket hallani: egész jó a kiejtése; hogy tudott így megtanulni; milyen sok szót ismer; mindent megért stb. Ezek a megállapítások gyógyírt jelentenek a célnyelv mindennapi szöges ágyába befekvő nyelvtanuló sebeire, de jellegükből eredően nem tekinthetőek megbízható véleménynek abban az öntökéletesítésben, abban az örökös approximációban, amelyet a nem anyanyelvű egy másik nyelv elnyeréséért magára kényszerít. Egy ilyen küzdelemben pontosabb eligazításra van szükség, ezért a nyelvtudás fogalmát szakszerűen kell feltárni, hogy mérhető legyen (még akkor is, ha e mérés és értékelés eredményeként a fenti „laikus tesztelés" nyelvére is lefordítható végeredményekhez jutunk). Valahol éppen itt lappang a nagy titok: ha egyszer sikerül feltárni a nyelvtudás szerkezetét, hierarchiáját, dinamikáját, kifejlődésének stációit, akkor javulhat a mérés és értékelés érvényessége. Amíg ezt nem sikerül elérni, csak egyetérthetünk Jakobovitscsal (1970: 75), aki szerint „…azt a kérdést, hogy mit jelent egy nyelvet tudni, még senki sem érti. Következésképpen a nyelvi készségeket vizsgáló tesztek, amelyeket manapság egyetemesen használnak, nem adekvátak. Mégpedig azért nem, mert valami olyat próbálnak mérni, amit még nem sikerült pontosan meghatározni." Az elmúlt három évtizedben sokat változott a tesztelés világa, de Jakobovits megjegyzésének még most is komoly súlya vagyon.

A nyelvtudás az emberben genetikaivá vált különbség más fajokkal szemben, adomány, amelyet az anyanyelvű minden bizonnyal feláldozna a kreativitás oltárán: csábító, hogy a szavak mindennap mást jelentsenek az egyén ízléséhez és nyelvtanához igazodva (vö. Humpty-Dumpty beszélgetése Alice-szel Lewis Carroll *A tükrön átlépve* című művében). Szerencsére ezt nem teheti meg, mivel nyelvi kompetenciája tartalmazza azt az átfogó mentális rendszert, amely csak bizonyos határok között engedi meg a nyelvi formák hullámzását, variabilitását. Azt a logisztikát, amely ezt lehetővé teszi, még ma is nyelvtannak hívjuk. A legtöbb ember számára a nyelv a társadalmi cselekvés legjobban megismert, leginkább használt térképe, egy „majdnem világnézet", az a közeg, amelybe tudásunkat kódoljuk, és amely a valóság és az egyén értelme között közvetít.

Ritkábban ejtünk szót arról, hogy a nyelvtudás bármely, viszonylag teljes leírása csak egy adott időpontban érvényes. Kevesen szemlélik a nyelvtudást történeti kategóriaként, pedig az idegen nyelvi tesztelés története fényesen bizonyítja, hogy a nyelvtudás preferált komponensei, egyes profiljai az éppen leginkább autentikusnak tekintett tudományos elméletek szerint választatnak ki, bíráltatnak el. Azt a sebességet és árnyaltságot, amellyel a nyelv – és nemkülönben saját magáról alkotott szemlélete – változik, nehezen tudják követni az örökös önigazolásra kényszerülő mérésmetodikák. Hosszú – vagy talán nem is olyan hosszú – az út a nyelv biológiai szemléletétől (amely szerint nyelvi jelenségek, sőt egész nyelvek születnek és kihalnak) a korpusznyelvészetig, ahol kiéhezett számítógépek viszik táncba – horribile dictu – a korpuszt. A nyelvészeti és nyelvi tudatosság ezen állomásainak – de még az apróbbaknak is – **volt** nyelvtanítási irányzata, az egyes irányzatoknak **volt** nyelvtudásfogalma – és a korabeli mérések **az akkor érvényes** preferenciák szerint vizsgálták ezeket a nyelvtudásokat.

A fenti leírás olyan benyomást kelthet, hogy a nyelvtudás mégiscsak többé-kevésbé állandó, ám a különféle korszakok a jelenség más-más tulajdonságait emelték ki. Ez a megfigyelés viszont azért nem állja meg a helyét, mert a nyelvtudásról alkotott fogalmaink abszolút értelemben is változtak. A római rétorok pontokba foglalták az eloquentia (ékesszólás) kritériumait: az is egy korai nyelvtudás-meghatározás. Az idegen nyelvi mérés leghosszabb – és egyébként soha ki nem pusztítható – korszaka volt a formális nyelvtudás vagy inkább a nyelvről szóló tudás vizsgálata. Ezekhez az időben egymástól távol eső időszakokhoz képest sokat változott a modern tesztelés világa: egy direkt performanciatesztben az is lehet magas szintű nyelvtudás jele, ha az adott helyzetben a jelölt nem mond semmit.

Hosszú évtizedeken át – és még ma is – a technikai nehézségekre való hivatkozással, kényelemből, tettetésből vagy valami más hamisságból, de nem vizsgáljuk a nyelvtudásban kibogozhatatlanul jelen lévő, agyonhallgatott kulturális kompetenciát. Ha ehhez hozzávesszük a nem kellő szakmai körültekintéssel készített idegen nyelvi tesztek millióit, akkor nemcsak a szelekciót illetően lehetnek morális aggályaink, hanem azt is beláthatjuk, hogy időnként a valódi nyelvtudás egészéről legfeljebb felszíni mintázata alapján döntöttünk.

Micsoda pompás kezdet ez egy olyan könyvnek, amely az idegen nyelvi mérés és értékelés erényeit kívánja bemutatni! Minden rendű és rangú nyelvi mérés a nyelvtudás valamely részét – túlnyomó részét, töredékét, de mindenképpen valamely darabját – vizsgálgatja. Ugyanakkor a nyelvtudásról eddig azt állítottuk, hogy

- még nem sikerült pontosan leírni;
- fogalma minden korszakban mást-mást jelent;
- a jelenleg vizsgált változat hiányos;
- abszolút értelemben vett alaposabb feltárása után is ragaszkodunk a korábbi, gyakran már elavult vizsgatechnikákhoz.

Lelki szemeinkkel látjuk, hogy ezen a ponton a jobb érzésű olvasó a jelen művet követően nyelvvizsga-bizonyítványait is apró darabokra tépi: ezt megakadályozandó villámgyorsan kijelentjük, hogy a fentiek dacára érdemes és többnyire lehetséges is az ide-

gen nyelvi mérésnek és értékelésnek egy olyan helyes gyakorlatát kialakítani, amely minőségével a már korábban emlegetett morális aggályokat is orvosolja.

A nyelvtudásról természetesen még bőséggel lesz szó (kiváltképp az ötödik fejezetben). Az egész első fejezet valójában az olvasó figyelmének felkeltése: egyszerre kiemel és hangsúlyoz is. Központi és alapvető kategória számunkra a **nyelvtudás**, nemkülönben a hozzá kapcsolódó nyelvi képességek, nyelvérzék, a velük egybefonódó verbális intelligencia kérdéskörei. Ugyanakkor az események fejlődésének megértése szempontjából rendkívül lényeges a (nyugati kultúrára jellemző) linearitás és a történetiségben érvényesülő fejlődés gondolata, ezért dióhéjban, csak madártávlatból, közreadjuk az idegen nyelvi tesztelés történetének legfontosabb állomásait.

2. Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulása, fejlődése

„Mene, tekel, ufarszin", vagyis „megszámláltatott, megméretett és könnyűnek találtatott". A Biblia szerint *Belzacar* babiloni király lakomáján a falon jelent meg ez a titokzatos felirat – a fogalmak pedig, amelyeket e szavak közvetítenek (számlálás, mérés, értékelés), a pedagógiai diagnosztika alapfogalmai. A módszer ősi: egy konkrét viselkedés, egy egyéni teljesítmény egybevetése egy megtervezett, standard viselkedéssel. Az idegen nyelvi mérések fejlődését magának a mértéknek a változásai idézik elő. Minden új mérték és mérce a tudományos kutatás elvárásainak, valamint a vizsgáztatási gyakorlat opportunizmusának sajátos elegye: kompromisszum, amelyet a nyelvtanítás gyakorlata, a társadalmi elvárás és főként a nyelvtudásról alkotott elképzelés a kívánatosnál sokkal kevésbé befolyásol.

2.1. Próba és vizsga mint megpróbáltatás

Számos jó nevű szerző (Lado, 1961; Allen–Davies, 1977; Spolsky, 1995) a legelső ismert (és legkegyetlenebb) nyelvi tesztnek a Bibliában megörökített történetet tartja (Bírák könyve 12: 4–6), miszerint a Jordán gázlóinál álló őrök az átkelni szándékozóktól azt a varázsszót kérdezték, hogy 'sibolet', amelyet a gideoniták a magyarhoz hasonlóan ejtettek. Mindazokat pedig, akiknek a kiejtésében csak egy 'sz' ('szibolet') hangra futotta, a helyszínen felkoncolták. Közel negyvenkétezer embert. Bizonyos értelemben a „sikertelen vizsga = várható büntetés" összefüggése túlélte a századokat, és alighanem folklórkutatóknak való feladat, hogy a beavatási szertartások mint próbák milyen rokonságban állnak a „megpróbáltatás → kiállta a próbát = sikeres vizsga" gondolatsorral.

Tény és való, hogy az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszereit a kínaiak alakították ki, mégpedig azzal a céllal, hogy a különféle életpályákban a tehetség és tudás elitje kerüljön az élre örökölt vagy megvásárolt előjogokkal szemben. A nyugati világ a 16. században szerzett tudomást a fejlett kínai vizsgákról jezsuita misszionáriusok révén (Matteo Ricci); ekkor az európai egyetemek és egyházi iskolák már saját vizsgarendszerekkel

rendelkeztek. Az iskolázott emberiség tudatába alighanem ekkortól kezdve került be ez a rettenetes választóvonal: a VIZSGA, amely kiszűri a tudatlanokat, a mindent tudókat viszont egy meghittebb körbe vonja. Pszichológusok tollára való a vizsgákat kísérő emberi jelenségek elemzése, értelmezése; az viszont tény, hogy az íjászat, számtan, lovaglás, zene, írás, ceremóniaismeret tudományaiban versengő kínaiak bírái a vizsgáknak egy másik, sokkal fontosabb jelentését ismerték föl, mint a büntetés vagy a tudatlanok kiszűrése. Ez pedig a következő: egy személy viselkedése gondosan választott körülmények között **jósló hatású** hosszú távon is atekintetben, hogy az illető személy majd más körülmények között hogyan viselkedik. Ősi foglalkozásról van tehát szó a vizsgáztatás esetében, amelynek számos elemét (mint a vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás stb.) korhű értelemben már a kínaiak tökélyre fejlesztették.

A beválás mint a vizsgarendszer központi fogalma, célképzete, egyaránt felfedezhető a különféle közigazgatási, köztisztviselői vizsgákon (pl. 1791: Franciaország; 1833: indiai brit államtisztviselők; 1883: Egyesült Államok [Civil Service Act] stb.). Napjainkban a magyar közigazgatás büszkén nyelvtudatlan képviselői (tisztelet a kivételnek) **nem** készülnek hasonló elvek alapján az uniós csatlakozásra...

Nyilvánvaló, hogy éppen az iskola – amely természetes esetben egy leendő társadalom előképe – a legalkalmasabb hely arra, hogy az emberi teljesítményt (legalább itt, az emberi együttélés szabályainak nemcsak parancsolt, hanem ellenőrzött betartása mellett) a maga sokszínűségében megragadja. Így e gondolatsor mentén: „próba → beválás → iskolai teljesítmény = helytállás az életben" a vizsgák hamar utat találtak az egyetemekre is (1219: Bologna; 1257: Sorbonne), mint ahogy a jezsuiták 1595-ből származó tizenegy vizsgáztatási szabálya ma is többé-kevésbé megállja a helyét. A 17. században már Oxfordban is tartottak versenyvizsgákat, míg az írásos vizsgák felfutása a 19. századra jellemző. Nem célunk tudománytörténeti értékelést adni e helyen, megteszi azt az idevonatkozó szakirodalom (pl. Horváth, 1991), de tény, hogy Galton, Binet, Cattel, Ebbinghaus, Spearman, Thorndike és mások kezén (és még inkább eszén) a pszichológiai képződmények mérése sajátos interdiszciplináris tudományággá vált, amelyben az alkalmazott pszichológia az alkalmazott matematikával kötött házasságot. A fenti szülőknek édesgyermeke az idegen nyelvi tesztelés, amely az eddigi alkotórészeket alkalmazott nyelvészettel és pedagógiával tetézte: ez az elegy végül is a nyelvpedagógia burkában vált önálló vegyületté.

2.2. Tesztelés és idegen nyelvi tesztelés

A tesztelés családfája a következő rokoni kapcsolatok alapján terebélyesedett:

1. A tesztelés egész elmélete és gyakorlata a pszichológiai tesztelésből fejlődött ki.
2. A pszichológia és a statisztika házassága mint interdiszciplináris jelenség a pszichometria névre hallgat, amely története során újabb és újabb elnevezésekben bukkant elő, de valójában ugyanaz a tudományág jelentkezett egyre „magasabb" szinten (a docimológiától a számítógépes tesztelésig).
3. A pedagógiai tesztelés is a pszichológiai tesztekből alakult ki.

4. Az idegen nyelvi tesztelés nyelvpedagógiai jellegű és annak ellenére, hogy az alaptudományoktól (nyelvészet, pszichológia) nehezen választható el, besorolható a pedagógiai tesztelés mamutfamíliájába.

A fenti tézisek aligha szorulnak hosszas bizonyításra, hiszen a klasszikus pszichológiai tesztek (személyiségtesztek, általános tulajdonságokat vizsgáló intelligenciatesztek, egy teljesítményt vizsgáló, pl. emlékezettesztek) önmagukban igen sok verbális elemet tartalmaznak. Az sem kétséges, hogy a nem verbális vagy performációs tesztek esetében csak annyiban lehet a nyelvet kikapcsolni, amennyire a gondolkodás független a nyelvtől. A tesztelés történetéről szóló munkákban különösen látványos a különféle kvantitatív, kvalitatív, pszichometrikus és interpretációs technikák bemutatása, különösen az intelligenciatesztek esetében (Binet–Simon, 1905; Stern, 1920; Cattel kultúrsemleges tesztje, 1936; Wechsler, 1939; Raven: progresszív mátrixok, 1938; Lorge és Thorndike: kognitív képességek, 1954; Torrance-teszt [TTCT], 1964; kreativitástesztek stb.). Jelentős a nyelv szerepe a különféle emlékezetvizsgáló tesztekben (pl. Ranschburg-féle logikai szópár, 1905), valamint a személyiségtesztek túlnyomó részében is.

Ilyen tökéletes interakcióban, mint amilyen a pszichológia és a statisztika házassága a pszichometriában, ma már nehéz megállapítani, hogy melyik lehetett a „kezdeményező fél". Kétségtelen viszont, hogy a pszichológia a tömeges mérések beindulásakor kezdett egyre inkább a matematika bizonyító erejére támaszkodni, mint például az iskolai felvételi tesztek, a különféle katonai tesztek stb. Ez az az időszak, amikor a homogén körülmények megteremtése céljából megjelenik az objektív feleletválasztós teszt és viszonylag jól kidolgozott elmélete (Thorndike, Thurstone, Terman stb.). Bár a legismertebb iskolai tesztek egyike (SAT: Scholastic Aptitude Test) már 1926-ban bevetésre került, a klasszikus pszichometria matematikailag is bizonyítható elmélete – számtalan előzmény után – Gulliksen (1950) munkáiban nyerte el axiomatikus megfogalmazását. Ettől az időszaktól kezdve értelmezhetjük úgy a teszteket, mint adott viselkedésmintákról szerzett érvényes információkat. Ekkortól fogadjuk el, hogy a teszt csak egy eszköz a mérésben és az értékelésben. Ekkor tudatosul, hogy a mérés csak olyan jó lehet, mint a mérőeszköz maga, amely létrejöttében populációfüggő, és természetéből eredően feltételezi, hogy a mért érték a valódi érték mellett hibát is tartalmaz. Ugyanekkor azt is feltételezzük, hogy a jó tesztben a mért érték és a valódi érték magas szinten korrelál. Matematikai szempontból ez a tesztelmélet (vagyis a klasszikus pszichometria tesztelmélete) determinisztikus modelleket generál, ami egyben a klasszikus tesztelmélet korlátait is kijelöli. Ez az a tesztelmélet, amely tárgyszerűségét, személyektől nem függő jellegét, vagyis objektivitását a tesztelés jóságmutatóinak kijelölésével és azok bizonyításával biztosítja (érvényesség, megbízhatóság, kivitelezhetőség). Alkalmazása során a tesztkészítő minimális idő-, eszköz- és energiaráfordítással maximális információhoz jut, és még ennek eredményeit is – a megfelelő matematikai-statisztikai mutatók bizonyításáig – kétkedéssel fogadja. Könnyű lenne itt elmerülni a validitástípusok, a reliabilitásszámítások, valamint a különféle tesztelméleti fejtegetések tengerében, ám az érdeklődőket a második fejezethez, illetve a releváns szakirodalom legközérthetőbb magyar szerzőihez utaljuk (Nagy, 1972, 1975; Orosz, 1995; Falus, 1996; Csapó, 1996; Horváth, 1997).

2.3. A nyelvtanítási módszerek és az idegen nyelvi mérések fejlődése

A nyelvtanítás-történet mintegy negyven címkézhető módszere közül a klasszikus szerzők (Titone, 1968; Kelly, 1969; Larsen-Freeman, 1986) tíz-tizenötöt említenek vagy tárgyalnak (nyelvtani-fordító, direkt, olvastató, intenzív, audiolingvális, audiovizuális, mentalista, tanácskozó, cselekedtető, néma, szuggesztopédia, kommunikatív stb.). A jelen sorok szerzője több művében (Bárdos, 1986/C, 1988) részletesen elemezte a fent említett módszerek fejlődéstörténetét. Eszerint a legnagyobb paradigmaváltásokra a nyelvtani-fordító és a direkt módszer összecsapásakor, illetve az audiolingvális és kognitív módszerek ütköztetésekor került sor. A kortárs módszerek között a humanisztikus módszereknek nem sikerült paradigmaváltást elérniük, egyes elveik belesimultak a nyelvtanítás legutóbbi nagy megújulásába: a kommunikatív nyelvtanításba, amely viszont kilencvenes évekbeli eklektikája miatt igazi paradigmaváltást inkább a tananyag felépítésében hozott és nem módszereiben. A nyelvtanítás történetét leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a századelő a direkt módszerek győzelme, a század dereka az audiolingvális módszer uralma, míg a századvég a kognitív pszichológiától a terápiás pszichológiákig tartó tékozló kalandot követően a kommunikatív kompetencia dicséretében tért meg az alkalmazott nyelvészet kebelébe. E fejlődés sarkkövei azok a nyelvtanítási elméletekké terebélyesedő módszerek, amelyekben a nyelvészeti és pszichológiai elem összefonódása világosan megfigyelhető:

- fonetika + asszociatív pszichológia = direkt módszer;
- strukturalizmus + behaviorizmus = audiolingvális módszer;
- transzformációs-generatív nyelvészet + kognitív pszichológia = mentalista módszer;
- makrolingvisztika + szociálpszichológia = kommunikatív nyelvtanítás.

Könnyen elveszíthetjük fenti éleslátásunkat viszont akkor, ha a nyelvtanítás történetében ismertté vált idegen nyelvi mérési módszerekre és technikákra irányítjuk figyelmünket. Ez a jelentős halmaz többféleképpen is osztályozható, pl. időrendiségben; az egyes készségek szerint (beszédértés, beszédkészség, olvasásértés, íráskészség, fordítás, tolmácsolás) vagy éppen a nyelvi tartalom főbb területeinek megfelelően (kiejtés és helyesírás, nyelvtan és nyelvi szerkezetek; lexika és szemantika; pragmatikai kérdések stb.). Természetesen egymást átfedő halmazokról van szó, hiszen számos technikát egyszerre több módszer is használt, így egyes esetekben nehéz meghatározni, hogy az adott technikai megoldást mely módszer mutathatja fel jellegzetesen sajátjaként. Az *1. táblázat* néhány módszer és jellegzetes értékelési eljárás kapcsolatát mutatja be vázlatosan.

Természetesen hosszasan lehetne elemezni a különféle módszerek és a kedvelt minősítő eljárások kapcsolatát, de a legtöbb esetben a módszer célkitűzései, a jellegzetes osztálytermi megoldások és a nyelvi teljesítményt vizsgáló módszerek között legfeljebb szelíd párhuzamosság fedezhető fel. Tudatos tervezésről vagy elméleti megfeleltetésről nincs szó, csak két esetben: az audiolingvális módszer strukturalista-pszichometrikus elvű diszkrétpontos tesztelése, illetve a kommunikatív nyelvtanítás kommunikatív kompetenciacentrikus integrált-globális tesztelése esetén. Megfelel a tényeknek, ha azt állítjuk, hogy az idegen nyelvi tesztelés csak átvette és adaptálta a pszichológiai, illetve peda-

1. táblázat: Néhány nyelvtanítási módszer és jellegzetes értékelési eljárás

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)	szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
pszichologizáló (humanisztikus)	reproduktív gyakorlatok (vagy nincs visszacsatolás)
kommunikatív	objektív és szubjektív elbírálású technikák keveredése, mérésmetodikai eklektika („minden szinten szinte minden")

gógiai tesztelésben kialakult technikákat. Nem bizonyítható, hogy az idegen nyelvek tanításának amúgy igen gazdag metodikája olyan különleges eljárásokat fejlesztett volna ki, amelyek más területeken teljességgel ismeretlenek lettek volna. Ugyanakkor nem kétséges, hogy számos jelentős tesztelési technika éppen a nyelvi tesztelésben teljesedett ki, itt vált finoman hangolt mérőeszközzé (pl. az „objektív" feleletválasztós tesztek, a szövegkiegészítés [cloze procedure]). Úgy tűnik, hogy ebből az epigonságból és manierizmusból csak a legutóbbi évek gyakorlata, különösen a kommunikatív kompetencia mérését célba vevő tesztek voltak képesek kitörni.

2.4. Az idegen nyelvi tesztelés korszakai

A teszttörténeti munkák közül Spolsky (1995) és Barnwell (1996) monográfiái emelkednek ki, akik mindketten a tesztelés Egyesült Államok-beli történetét tüntették ki figyelmükkel. A brit hagyományt az utóbbi négy évtizedben a szakma állapotát leírni kívánó átfogó cikkekben, illetve kötetekben követhetjük nyomon (hetvenes évek: Davies, 1978; nyolcvanas évek: Skehan, 1988, 1989; kilencvenes évek: Alderson–North, 1991, illetve Bachmann, 2000; Alderson–Banerjee, 2001). A nyelvi tesztelés történetének három szakaszra bontása Spolskytól származik, aki 1977-ben Stuttgartban az Alkalmazott Nyelvészet IV. Világkonferenciáján használta először ezeket a kategóriákat (amelyek a *2. táblázat*ban láthatók). Szerinte az öntudatlan, még nem tudományos vizsgálódás korszakában az esszéket, a szóbeli vizsgákat **ösztönösen** bírálták el a tanárok vagy vizsgáztatók, az osztályzatok hitele a minősítést szavatoló személyek tekintélyéből táplálkozott. A második szakasz Spolsky eredeti leírásában a pszichometriában jártas kutatók és a nyelvészek együttműködésének eredménye, amely már tudományos mérés, mert objektív és megismételhető, ugyanis következetes módszereket mutattak be az ide-

gen nyelvi készségek, képességek mérésében is. A korszak diszkrétpontos tesztelését szaktudományos igényességgel Lado (1961) írta le, akinek ezzel a művével először sikerült az idegen nyelvi mérések és értékelések világát valódi bonyolultságában bemutatni. A strukturalizmus és a behaviorizmus erényeit egyesíteni próbáló audiolingvális módszer elméletével és gyakorlatával összhangban állt az az elképzelés, hogy a nyelvi jelenségeket a lehető legkisebb, de még **elkülönülő (diszkrét) egységekig** szinte szétszaggatva vizsgálták. Az ezt követő szakasz viszont éppen az **integráltságot** kéri számon a teszteken, valamint a kommunikatív kompetencia vizsgálatát, amely időközben az egyre szélesebbé és eklektikusabbá váló kommunikatív nyelvtanítás mindent átfogó célképzetévé változott. Az integrált tesztelés legjellegzetesebb képviselője Oller volt (1979), a kommunikatív tesztelés legfrappánsabb megfogalmazója pedig Morrow (1979), akinek humoros-metaforikus kategóriáit csak érdekességből állítottuk a tudományos leírások mellé. Az így létrejött korszakolás nemcsak az idegen nyelvi értékelés általános fejlődését mutatja, hanem a nyelvtanítási célok és az ezekkel összhangban kifejlődő módszerek időnként szélsőséges, de a történelmi-társadalmi körülményekhez képest mégiscsak logikusan mozgó változásait is.

2. táblázat: Az idegen nyelvi értékelés korszakai a 20. században

	B. SPOLSKY (1977)	K. MORROW (1979)	B. J. CARROLL – P. HALL (1985)	Jellegzetes nyelvtanítási módszer vagy elmélet
I.	ÖSZTÖNÖS (AD HOC) „PRE-SCIENTIFIC" („hagyományos")	„ÉDENKERT"	NYELVTANI „iskolázott" „írástudó"	NYELVTANI-FORDÍTÓ
II.	PSZICHO-METRIKUS-STRUKTU-RALISTA („modern")	„SIRALOM-VÖLGY"'	PSZICHO-LINGVISZTIKAI	AUDIO-LINGVÁLIS
III.	PSZICHO- ÉS SZOCIO-LINGVISZTIKAI („posztmodern")	„AZ ÍGÉRET FÖLDJE"	TÁRSADALMI-KOMMUNIKATÍV	KOMMUNI-KATÍV

A *2. táblázat*ban bemutattuk az idegen nyelvi tesztelés legismertebb és leginkább elfogadott korszakolásait, a továbbiakban inkább néhány kevéssé hangsúlyozott sajátosságra hívjuk fel a figyelmet.

2.4.1. Korszakváltások: csere vagy túlélés

A korszakok egymásra épülése, fejlődésmenete szakmai szempontból bizonyítható; a korszakváltások nem kirekesztőek, **az új technikák megjelenése a régieket nem oltja ki**. A hagyományos idegen nyelvi mérés számos technikája (pl. vegyes típusú feladatla-

pok, behelyettesítéses vagy kiegészítéses feladatok) más formában felírva megjelenik a pszichometrikus-strukturalista tesztelés feleletválasztós tesztjeiben. Hasonlóképpen, az objektív feleletválasztós tesztelés értékelési technikáit a pszicholingvisztikai tesztelésben kedvelt szövegkiegészítés feladatainak értékelésében is felhasználhatjuk. Ugyanakkor a szövegkiegészítést a globális tesztelés is kedveli: számos vizsgában megbecsült vonulata a kommunikatív tesztelésnek. Több ilyen belső összefüggés, fejlődésvonal feltárható, és a szakma művelői számára aligha szorul külön bizonyításra, hogy a különféle korszakok jellegzetes és főként sikeres technikáit a tesztelés és vizsgáztatás mindennapi gyakorlata tovább élteti. Hozzá kell tennünk viszont azt, hogy egyes esetekben szakmailag már megbukott vagy nem divatos módszerek túlélését **üzleti érdekek** tartják fönn. Jellegzetes példája ennek az a tény, hogy a világban tömegesen elterjedt készségvizsgáló tesztek kutatóközpontjai (Princeton, Cambridge, Manchester stb.) már régen bemutatták a klasszikus tesztelés elméletének az idegen nyelvi mérésekre is rávetülő korlátait, ennek ellenére ilyen felépítésű vizsgáikat – nyilvánvalóan elsősorban a praktikusság elvének minden mást elsöprő érvényesítése miatt – még nem vonták vissza.

2.4.2. Kompetíció vagy kooperáció

Az idegen nyelvi mérés, értékelés és vizsgatechnika még az adott korszakokon belül is jelentős változásokon eshet át. Ezek a változások a teszttechnikáktól viszonylag függetlenül funkcionálisak, hiszen bizonyíthatóan a nyelvtudás, a komplex nyelvi készségek, a nyelvi teljesítmény más és más alkotóelemeit képesek a többi vizsgálati módszernél jobban megragadni. Nemcsak a nagy gyakorlatú vizsgáztatók, hanem a gyakorló nyelvtanár számára is ismeretes, hogy a diszkrétpontos, izolált vagy atomisztikus nyelvi elemeket mikromódszerekkel vizsgáló strukturalista tesztek igen szemléletes képet rajzolhatnak egy jelölt **nyelvtani, helyesírási vagy éppen szókincsismereti profiljáról**. Ezzel szemben a szintén objektív teszttechnikákhoz tartozó integrált vagy globális tesztelés (vö.: Oller, 1979, amely valójában hagyományos teszteket jelent objektív pontozással) főként a **receptív készségek** feltérképezésében tűnik ki. A teljes körű impressziót trónra emelő szubjektív elbírálású teszttechnikák – közöttük nem egy modern kommunikatív teszt is – főként a jelölt **produktív készségeiről** képes olyan betekintést nyújtani, amely egy pszichometrikus-strukturalista teszt esetén szinte elképzelhetetlen.

2.4.3. Az idegen nyelvi mérés és értékelés metamorfózisai

Szemlélődés és empirikus vizsgálat egyaránt azt bizonyítja, hogy az idegen nyelvi mérés változásai az evolúciós spirál menetét követik, amelyben a jelenségek ciklikusan ismétlődnek, de minden körben elvárhatóan egy magasabb fokon. Ez a fejlődésmenet az idegen nyelvi mérés és értékelés esetében a következő négy fázissal írható le:

A) Hagyományos technika, szubjektív értékelés

Ilyeneknek tekinthetjük az ősidők óta ismert fogalmazás- vagy fordításelbírálásokat, amelyeknek szigorú kritériumrendszerét évszázadokon át a mindennapi iskolai gyakorlat hagyományozta át. Technikailag viszont ez a fajta értékelés az ún. ösztönös szakaszhoz tartozik, amelynek lényege nem a mérés, hanem a megítélés.

***B)** Modern technika, objektív értékelés*

Az objektív feleletválasztós tesztitemeknek ezek a diszkrétpontos battériákba rendezett kötegei tökéletes összhangban állnak a nyelv strukturalista szemléletével csakúgy, mint a válaszban elérhető 0 vagy 1 érték a gépi feldolgozással, s ekképpen az objektív értékeléssel, amelyet a klasszikus tesztelmélet matematikai-statisztikai módszerei támogatnak. A világ kereskedelmileg beszerezhető tesztjeinek döntő hányada mind a mai napig ebben a tartományban mozog.

***C)** Hagyományos és modern technika, objektív értékelés*

Az integrált tesztelésnek egy kompromisszumra törekvő ágazata az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején hódított, főként azzal, hogy az egészlegesség követelményeinek teljesítése végett visszacsempészett olyan egészlegességhez kötött méréses eljárásokat (pl. diktálás, szövegkiegészítés), amelyeket az értékelésben biztosított megfelelő analitika segítségével – a korszellemnek megfelelően – objektíven lehetett értékelni. Ezek a teszttechnológiák az általuk kavart viták ellenére (Alderson, 1978; Bárdos, 1979) mind a mai napig igen népszerűek.

***D)** Hagyományos és modern technika, szubjektivitást csökkentő értékelés*

A kommunikatív kompetencia meglétét kutató, a nyelv használatát gyújtópontba helyező pszicho- és szociolingvisztikai elvű tesztelésről van szó, amelyet legtöbben kommunikatív tesztelésnek ismernek (de technikailag nevezhetnénk eklektikus tesztelésnek is). Egy ilyen megközelítésben az egészlegesség, a funkcionalitás, a megoldottság kategóriái dominálnak a vizsgált nyelvi viselkedésmintában, és éppen ez a fokozott validitásigény a döntő mozzanat. Ehhez képest az értekelés szubjektivitása mint hátrány elhalványul. Fontosabb a megoldandó nyelvi feladat autentikussága, mint a különféle technikákkal (a vizsgáztatók számának növelése, a vizsgáztatók alapos felkészítése stb.) csökkenthető szubjektivitás.

Végkövetkeztetésként megállapíthatjuk, hogy az utóbbi ötven-hatvan évben **a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata egy teljesnek tűnő fejlődési ciklust futott be**, amelyben alkalom nyílt arra, hogy a misztikusnak tartott nyelvtudás egészében megnyilvánuló nyelvi kompetenciáról jobban alátámasztott becsléseket mutasson. A fejlődés menetét kikényszerítő hegeli ellentétek az analitikus-objektív és a globális-szubjektív mérésmetodikák szélsőségei között oszcillálnak.

2.5. Diszkrétpontos és globális tesztelés: ellentmondás vagy csak ellentét?

Egy beszédprodukció teljességében egy izolált nyelvi elem vagy egy komplex beszédfunkció fontossága egyformán megkérdőjelezhetetlen, ellentétként fel sem foghatók, egységük megbonthatatlan. „In vivo” ez a szétválasztás értelmetlen. A mérés metodikája viszont olyan, hogy akkor képes nagyobb objektivitással értékelni valamit, ha minél több bíráló, minél több bírálati szempont szerint vizsgálódik. Ez a mozzanat többnyire „in vitro” állapotba sodorja a vizsgálandó pszichológiai képződményeket, ugyanakkor kitapinthatóvá teszi azt is, hogy az egységességet milyen ellentétek egymáshoz feszülése teremtette meg. Az elmondottak szemléltetésére a mérési technikáknak ezt a lehetséges kettősségét a beszédprodukció vizsgálatában mutatjuk be.

3. táblázat: A beszédprodukció vizsgálata objektív-analitikus, illetve szubjektív-globális módszerekkel

Tipikus nyelvtanítási háttér Audiolingvális	Kommunikatív
Alkalmazott teszttechnika Objektív feleletválasztás (diszkrétpontos)	Szubjektív-globális (integrált)
Vizsgált területek Kiejtés Nyelvhelyesség Szókincs Idiomatika MINT ELEMEK	Kommunikatív kompetencia Beszédműveletek, beszédkondíciók Beszédmenedzsment és „forgatókönyv” Stratégiák . . . MINT FUNKCIONÁLIS FOLYAMAT
Következmény Reliabilitás nő, egészlegesség elvész	Reliabilitás csökken, „impresszió” nő
Javítási lehetőség Más módszerek is kellenek	Több vizsgáztató jól kiképezve

Ezeket az elemzéseket igazolják maguknak az elbírálási sémáknak (sávoknak) a metamorfózisai, amelyek hű tükrei a tesztelméleti-mérésmetodikai változásoknak. Érdemes összehasonlítani például a régi állami nyelvvizsga (1979-es reform) még analitikus elemeket felmutató elbírálási rendszerét a csak pár évvel későbbi B. J. Carroll-féle modellel. Jól látható, hogy a magyar séma még mennyivel több teret enged a propozicionális tudásnak („tudom, hogy” jellegű tudás), míg a másik modellben már egy interaktív szemlélet („tudom, hogyan”) érvényesül (Bárdos, 1986/A, 1994). A két modellt a *4. táblázat* mutatja be.

4. táblázat: Az elbírálási sémák (sávok) metamorfózisa: beszédprodukció-vizsgálatok

RÉGI ÁNYV (1979) (még analitikus)	B. J. CARROLL (1980) (már szintetikus)
beszédértés beszédkészség nyelvhelyesség lexika kiejtés TUDOM, HOGY… (propozíció)	méret és bonyolultság sáv (funkciók gazdagsága) sebesség rugalmasság alkalmazkodás ismétlések/habozások száma nyelvi pontosság TUDOM, HOGYAN… (interaktív)

2.6. Abszolút-e a kritérium?

Amennyiben bizonyítható – márpedig bizonyítható –, hogy a tesztelmélet és ennek reflexiójaképpen az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata is megfelelő változásokon esett át, hosszú távon megkérdőjelezhető, hogy a logikai kategóriákként abszolútnak tartott külső kritériumok változatlanok maradhatnak-e. A kérdés annál is inkább jogos, mivel a kutatók egyre több időt és energiát szentelnek az újfajta matematikai interpretációknak a tesztelmélet egészében, ugyanakkor az idegen nyelvi tesztelésben az autentikusság, az interakció vizsgálata és a teszthatásvizsgálatok kerültek előtérbe. Amennyiben tesztelméleti szempontból teljesen következetesek maradunk a kommunikatív tesztelés kompetencia-központúságához, joggal kérhetjük számon bármely beszédprodukció vizsgálata esetén a következő kritériumokat:

- tényleges **információhiány**t elégítenek-e ki jelöltjeink a társalgásban;
- egyértelmű-e a beszédprodukció **cél**ja a vizsgahelyzetben (illetve attól függetlenül);
- egyértelmű-e a **kontextus**, amely a célképzetet erősíti;
- be lehet-e építeni az autentikus társalgás egyik jellegzetes vonását, a **kiszámíthatatlanság** mozzanatát a beszédprodukció vizsgálatába. (Vagyis azt, hogy lehetséges változatok közül válogatunk, és többnyire azt választjuk ki, ami az adott helyzetben társadalmilag leginkább elvárható: de nem mindig.)

Hosszasabb és részletesebb vizsgálódás alapján úgy tűnik, hogy az a szerkezet, az a tartalom, amelynek alapján egy tesztet érvényesnek (validnak) lehet nyilvánítani, a számos történetileg is ismert indexet koronként és tudományos mércénként más-más logikai csomópontba rendezi. Valójában éppen ezek az átrendeződések a kiváltói azoknak a metamorfózisoknak, amelyekről az előző fejezetrészekben beszámoltunk.

2.7. A klasszikus tesztelmélet csapdái és bírálata

Napjaink tesztelési metamorfózisai közül kétségkívül a leglátványosabb az az átalakulás, amely a klasszikus tesztelmélet bírálata óta az új, többnyire (poszt)modernnek nevezett tesztelmélet kialakulása körül – főként a matematikai igazolhatóság területén – végbemegy. A kutatókon kívül kevesen érzékelik azt a változást, amelyet az itemelemzésben a determinisztikus bizonyítási eljárásokból a probabilisztikusba való áttérés jelent, viszont a klasszikus tesztelmélet logikai csapdái már sokkal ismertebbek. Szűkebb értelemben minden nyelvi teszt egy előírt viselkedést vizsgál egy előírt helyzetben. Ez az egyszerűsítés viszont nagyon megtévesztő, hiszen ha lenne egyáltalán ideális nyelvtudás, akkor az azt leíró tesztitemek száma gyakorlatilag végtelen. Csak az összes variáns adja ki teljességgel az elvárt viselkedést, amelyet az előbb ideális nyelvtudásnak neveztünk. Így elvben minden teszt annak a bizonyítéka kell legyen, hogy egy véletlenszerű minta igenis kiválasztható az összes item univerzumából (RS, random sampling). Mindezt tetézi még az a kívánalom, hogy ténylegesen legyen hasonlóság a megfigyelt viselkedés és az elsajátított szint között. Első pillantásra azt hihetnénk persze, hogy az összes elképzelhető tesztlépést nem lehet megalkotni, mert számuk végtelen, megalkotásuk szubjektív.

Ez igaz, de az itemírás algoritmusa megadható, és ennek segítségével – csakúgy, mint a transzformációs-generatív elméletben leírt szabályok segítségével a nyelv – elvben az összes item is generálható. Igen nehéz viszont a klasszikus tesztelméletet ért bírálatokra az elmélet keretein belül választ adni, hiszen éppen a megválaszolhatatlanság váltotta ki az elmozdulást a determinisztikus modellektől a probabilisztikus modellek irányába. Melyek ezek a kritikai megjegyzések?

– A klasszikus tesztelméletben az item nehézsége és diszkriminativitása főként a vizsgázóktól függ, akiken a tesztet eredetileg kipróbálták, akiknek eredményeit számolták;
– a vizsgázók összehasonlítása is egy kiválasztott vizsgahelyzeten alapul;
– a teszt reliabilitása (megbízhatósága) párhuzamos tesztelésen alapul (amelyről tudjuk, hogy igen nehezen valósítható meg, hiszen ha egyszerre több tesztet tervezünk, nagyon nehéz két egyformát találni közöttük; vagy ha ugyanazt a tesztet később megismételjük, már nem zárhatjuk ki az emlékezés, tanulás stb. által előidézett változásokat, arról nem is beszélve, hogy saját magunk is mint mentális entitás soha nem vagyunk egyformák);
– a klasszikus tesztelmélet nem tudja megjósolni, hogy egyetlen item esetén majd miként „viselkedik" a vizsgázó;
– a klasszikus tesztelmélet azt is feltételezi, hogy a hibavariancia minden vizsgázónál azonos stb.

A magyarországi tömeges idegen nyelvi mérések gyakorlatát sem a klasszikus tesztelmélet korlátai, sem a modern tesztelmélet relatív szabadsága nem zavarta, mert főként az iskolai gyakorlat (a felsőfokú is!) messze elmaradt az ezredfordulón kívánatos standardoktól. Természetesen akadtak látványos kivételek: az OKTV sorozatai; az 1971-es IEA-vizsgálat; Dörnyei Zoltán és körének mérései a nyolcvanas évektől (főként Kormos és Károlyi); újabban az ITK-ban Katona és Fekete; valamint a budapesti, pécsi és veszprémi doktori programokban részt vevő szakemberek mérései (Hock, Szabó, Vadnay). Átfogó, longitudinális méréseket folytat a szegedi vizsgaközpont, amely a Magyarországon legfejlettebb szegedi műhely (Nagy József, Csapó Benő és követőik) kutatás-módszertani eredményeire épít. A távolról sem teljes felsorolás azonban elenyésző kisebbség az iskolarendszer vertikumában lejátszódó tesztelés, idegen nyelvi mérés és értékelés egészéhez képest. A mérések többsége ez utóbbiban ösztönös, ötletszerű, nem rendszeres, nem szakszerű: a kialakult helyzet elemzése nem tárgya e könyvnek. Azt viszont reméljük, hogy a téma kifejtésével kiutat tudunk mutatni ebből a pesszimizmust sugárzó kételkedésből, amely minden nagyobb paradigmaváltás előtti állapotra jellemző mind a tesztelésben, mind a nyelvtanítás egészében.

3. Ajánlott irodalom

LADO, R. (1961): Language Testing. London: Longman.
OLLER, J. W. JR. (1979): Language Tests at School: a Pragmatic Approach. London: Longman.
SPOLSKY, B. (1995): Measured Words. Oxford: Oxford University Press.
VALETTE, R. (1977): Modern Language Testing. 2nd edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

II. A NYELVI TESZTELÉS VILÁGA: ALAPFOGALMAK

1. Mérés

Az idegen nyelvi teljesítmények **minőség**ének elbírálása értékítéletekkel történik, amelyeket valamilyen „vizsgálat" előz meg. Ez a vizsgálat lehet elemzés, összehasonlítás („minőségi" eljárások), és lehet mérés is („mennyiségi" eljárások). Az így feltárt tényeket, adatokat matematikai módszerekkel elemezzük, az eredményeket pedig értelmezzük. Ez az interpretáció minőségi döntést: értékítéletet igényel.

A mérés megjelenése a pedagógiában (és az idegen nyelvi teljesítmények megítélésében is) azzal kecsegtet, hogy a vizsgált jelenségről pontosabb, egzaktabb képet nyerhetünk. Ez azonban nem bizonyítható, mivel a kvantitatív módszerek önmagukban véve nem objektívebbek, mint a kvalitatív módszerek, hanem más megközelítést jelentenek. A mennyiségi vizsgálatok kizárólag a jelenség valamely tulajdonságának mennyiségileg kifejeződő viszonylataival foglalkoznak, vagyis a mérés a mennyiségi összehasonlítások eszköze.

Ha a tényekhez adatok segítségével kívánunk eljutni, akkor a vizsgálandó (nyelvi) jelenség tulajdonságait mennyiségi összefüggésekkel kell kifejeznünk számok (kvantifikálás), számlálás vagy skálák segítségével. Stevens (1951) szerint a mérés során számokat rendelünk hozzá „objektumokhoz", azok tulajdonságaihoz szabályoknak valamely halmaza szerint. Ennélfogva a mérés a **hozzárendelési szabályok**nak, vagyis a mérési skáláknak a megalkotása. A **mérés** azonban nem egyszerűen a mérendő jelenség összevetése egy skálával mint etalonnal, hanem olyan **mennyiségi összehasonlítás**, ahol a valóságban létező tapasztalati tényeket képezünk le valamely számhalmazra úgy, hogy az empirikus mennyiségi viszonylatok alaptulajdonságai megőrződjenek. Horváth (1997: 226) szerint ilyen empirikus viszonylatok például az elemek nagyság szerinti rendezettsége, az elemek közötti távolság létezése, kezdőpont létezése.

A pedagógiában is használt mérőskálákról szól a következő fejezet.

1.1. Skálák

A legismertebb skálatípusokat már Stevens (1951) is taglalta. A legegyszerűbb a **nominális skála** (nominal scale, névleges skála), amelyben csak valamely kényelmi vagy gyakorlati célból rendelnek számokat a skála címkéihez. Az ilyen számok nem jelentenek méretet vagy mennyiséget, gyakran csak egy név vagy valamilyen szó helyett állnak. (Ilyenek például az autóbuszokon vagy a futballisták trikóján látható számok. Nem mondhatjuk, hogy az a játékos jobb, vagy többet ér, akinek a trikóján a nyolcas szerepel, mint akién mondjuk a négyes.) A nominális skálák lényege az, hogy megkülönböztessék

az egyik kategóriát a másiktól. Az elkülönítés a cél, kicsit úgy, ahogy a rablók megjelölték Ali baba kapuját. A nominális skálák szűkített változata a kételemű vagy alternatív skála (például férfi vagy nő a statisztikákban, illetve helyes vagy helytelen válasz az igaz-hamis típusú tesztekben).

Ezzel szemben a **rangskálán** (ordinal scale, sorrendi skála) a tárgyak vagy személyek már olyan sorrendben szerepelnek, amely megfelel valamely tulajdonságuk mértékének. Ebben az esetben tehát a hozzájuk rendelt számoknak már van valamilyen mennyiségi megkülönböztető szerepe. (Rangskálán lehet ábrázolni a nagyság szerint sorba állított diákságot a testnevelés órán, de ilyen a szépségverseny vagy a még nehezebben eldönthető nyelvi verseny végeredménye.) Ahogy a nominális skálák esetében eleve nem, úgy a rangskáláknál sem lehet semmiféle aritmetikai műveleteket végezni a skálán szereplő számokkal: értelmetlen az összeadás, kivonás vagy átlagolás, hiszen a rangskálák esetében a két sorszám közötti távolság nincs meghatározva. Arra persze vannak statisztikai módszerek, hogy rangsorokat egybevessünk, és kimutathassuk, hogy egyes személyek magasabb vagy alacsonyabb helyeket szoktak elfoglalni különféle tulajdonságaik alapján.

Ezért aztán az **intervallumskálák** (interval scales) egy fokozattal följebb léphetnek ebben a matematikai hierarchiában, hiszen itt már olyan rangskálákról van szó, ahol az egységek egymástól való távolsága azonos. Közhelynek számító példa az intervallumskála illusztrálására a hőmérő. Ebben az esetben már mondhatjuk azt, hogy az összeadás és kivonás mint aritmetikai művelet lehetséges (például ma tíz fokkal melegebb van, mint tegnap), de a szorzás és osztás még mindig nem kivitelezhető műveletek, mert a negyven fok nem kétszer olyan meleg, mint a húsz fok (Allen–Pidgeon, 1974: 27), hiszen a nulla Celsius-fok nem abszolút nulla, és nem jelenti a hő teljes hiányát.

A skálák hierarchiájának végső állomása az **abszolút skála** (ratio scale, arányskála), amely valójában egy intervallumskála, ahol a nulla a tulajdonság abszolút hiányát jelenti. A magasság vagy a súly mérésére szolgáló skálák ilyenek (és ekkor már mondhatjuk, hogy a tanár bácsi kétszer olyan súlyos, mint a tanítványa).

Csak csendben jegyezzük meg, hogy a hagyományos pedagógiai mérés és értékelés mércéi, skálái (iskolákban a feleltetés vagy felsőoktatási rokona: a szóbeli vizsgáztatás, a vegyes típusú feladatlapok, a fogalmazások, memoriterek és fordítások „mérései") meglepően alacsony szintjein helyezkednének el e skálahierarchiának – ha egyáltalán törődne ezzel valaki. Ez persze nem jelenti azt, hogy az ún. objektív feleletválasztós tesztek föltétlenül jobbak. Abban az esetben például, ha az egyik gyermek harminc szót írt le helyesen a helyesírási tesztben, egy másik meg csak tízet összesen negyven szóból, akkor hajlamosak vagyunk úgy kommentálni az eseményt, hogy az egyik gyerek háromszor olyan jó, mint a másik. De ha ugyanebben a tesztben tíz könnyű szóval többet adtunk volna, amelyet mindketten meg tudtak oldani, akkor a vizsgált helyesen írt szavak aránya negyven és húsz. Ekkor az egyik gyermek már csak kétszer olyan jó volt, mint a másik!

1.2. A teszt szó jelentésének változásai

A szó eredeti jelentése az angolban gyors, rövid vizsgálat (kísérlet, próba stb.), viszont a mai angolszász pedagógiai szóhasználatban a **teszt** szinte mindenféle mérő-értékelő módszert jelenthet. (Az idegen nyelvi tesztelés klasszikusai közül Harris (1969) tesztelésnek nevezi a fordítást, a diktálást, a fogalmazást, a pontozással értékelt beszélgetést is, a feleletválasztós és kiegészítős teszten kívül.) **A magyar teszt kifejezés** eredetileg az angolszász technikának csak egyik típusát jelentette: mégpedig az ún. objektív feleletválasztós tesztet (MC = multiple choice). Az „objektív" kifejezés mint állandó jelző az értékelés technikájára vonatkozik, és körülbelül azt jelenti, hogy értékítéletet nem igényel. Mivel a tesztelés szó jelentését az angolszász szakirodalom minden mérési és értékelési eljárásra kiterjesztette, ezért az egész műben ebben a jelentésében használjuk, szemben az eredeti, szűk magyar tesztelméleti terminológiával.

Nem árt tudni, hogy volt idő, amikor a **tesztelés** akár mint szó, akár mint jelenség, nem volt szalonképes a pedagógiában mifelénk. Ugyanis az eredetileg brit találmány a húszas, harmincas évek Amerikájában vált társadalmi méretekben is jelentőssé. A Szovjetunióban viszont – az intelligenciatesztek kapcsán – politikai okokból betiltották, ami – a szovjet-orosz pszichológia fejlettsége dacára – jó negyven évvel vetette vissza a tesztek ottani alkalmazását. Áttételesen jó két-három évtizedig Magyarországon is érzékelhető volt e tiltás, és csak a hatvanas évek derekán, hetvenes évek elején támadt föl az érdeklődés ismét a méréses, teszteket is alkalmazó kísérleti módszerek iránt (vö. Nagy, 1963; Ityelszon, 1967; Orosz, 1967; Báthory, 1968; Beszpalko, 1968). Az évek múlásával változott a tesztelés szó jelentése a magyarban is: először a vizsgáztatás szóval kerül szinonimikus viszonyba, majd az idegen nyelvi tesztelés kollokációban kezdte átvenni az angolszász terminológia fogalomkörét. A pedagógiai mérésben és értékelésben eredetileg a **minősítés** kifejezés az értékelés szinonimája, amelyet hagyományos osztályozás útján vagy vegyes típusú feladatlapokkal valósítottak meg. A feladatlapokat a részletek pontozásától függetlenül a végén osztályzattal látták el, de minősítettek olyan objektív feleletválasztós teszttel is, amelynek eredményét szintúgy jeggyé alakították. A magyar nyelvpedagógia is kiheverte a „számonkérés trónfosztása" körüli viharokat és a hetvenes években mind a kutatásban, mind a napi tanári munkában elterjedtek a méréses módszerek. A hatvanas évek végétől, hetvenes évek derekától kezdve az ország legnagyobb idegen nyelvi tesztgyára az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központja (ITK) volt.

1.3. Mérés, értékelés, tesztelés

Közvetlen a mérés például akkor, ha egy szögmérővel lemérünk egy szöget – ezzel szemben a pedagógiában csak **közvetett** mérésekről beszélhetünk. A mérés adatokat szolgáltat az értékeléshez, **a mérés az értékelés előfeltétele** (bár értékelni mérés nélkül is lehet). A mérés akkor jó, ha pontos és megbízható (márpedig egy mérés csak annyira pontos, amennyire a mérés eszköze is az). A mérés eredménye egy számszerűség, de ez a számszerűség önmagában még semmit sem mond. A legpontosabb mérés is csak információ, de nem ítélet. Ítéletet az értékelés hozhat. Az értékelés többnyire abból áll, hogy ezt a számszerűséget értelmezem (például egybevetem egy skálával).

A tanár akarva-akaratlan naponta minősít. Míg a mérés lehet objektív, személytelen, az egzakt tudományokra emlékeztető, az értékelés szubjektív és alapvető etikai problémákat vet föl (olyanokat például, hogy lehet-e értékeket kvantifikálni, de akár olyat is, hogy milyen jogon ítélkezünk). Ezért érthető, hogy az értékelésnek a lehető legpontosabb méréseken kell alapulnia. Ha pedig olyan értékeket kell mérni, amelyek egzakt leírásával még adósak a társtudományok, marad az ősi módszer: egy konkrét egyéni teljesítmény egybevetése egy megtervezett, standard viselkedéssel. Ha valóban megterveztük ezt a viselkedést, akkor tisztában vagyunk a mértékkel is: mércénk is van, amellyel mérhetünk. Az idegen nyelvi tudásszintmérés hagyományos módszerei eléggé szubjektívek, a fölidézett jelenségek nehezen kvantifikálhatóak, a szűkebb értelemben vett nyelvi teszt viszont lehet pontos és megbízható adatok szolgáltatója és így a mérés egyik eszköze. Azt viszont egy pillanatra sem szabad elfelejtenünk, hogy mint mérőeszköz többnyire csak egyes komponenseit tudja megfelelően megragadni annak a bonyolult pszichikai képződménynek, amit **nyelvtudás**nak szoktunk nevezni. Miközben dicsérhetjük a teszt mint mérési eszköz praktikusságát, megbízhatóságát és alkalmasint adekvátságát is, nem szabad megfeledkeznünk arról, hogy minden mentális képességet vizsgáló mérés esetében csak közvetett, nem mindenre kiterjedő, nem elég pontos, szubjektív és gyakran csak relatíve érvényes mérésekkel állunk szemben (vö. Bachman, 1990: 32).

Az értékelés döntéshozatalt, minőségi megítélést jelent, amelyet céltudatosan egybegyűjtött, objektív adatok alapján, felelősségtudattal kell meghozni. A végső válasz mégis alternatív: a jelölt vagy elérte, vagy sem az adott szintet. Az ilyen értékelés bináris jellegű, kvantitatív formában felírva:

nulla vagy egy (**alternatív fogalom**, például átmegy, nem megy át).

Senkit ne tévesszen meg, hogy a legtöbb értékelésnél intervallumskálákat használnak, amelyeket a következőképpen írhatunk fel:

nulla, egy, kettő, három, …, n (**mértékfogalom**, például hányast kap).

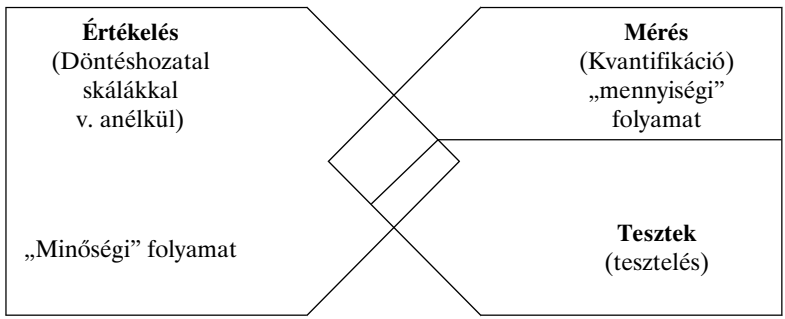
Természetesen ilyen skála esetén is előzetesen megállapodunk abban, hogy melyik az az értékpont, amelynek elérése esetén a teljesítmény elfogadható. Ezt a jelenséget pedig a következőképpen szemléltethetjük:

egy, kettő, …, É, … n (**értékfogalom**, például hányasnál megy át).

A kívánt szintet lehet gyengén, jól vagy kiválóan is teljesíteni, vagyis az értékpont körül van bizonyos **tűrés**. Az így felvázolt alternatív, mérték- és értékfogalmak triászából a harmadik láthatóan egyesíti az előző kettő tulajdonságait. Vagyis nem kvantitatív külsőségekből kell értékkövetkeztetéseket levonni, hanem a minőségeknek lehetnek olyan kvantitatív megnyilvánulásai, amelyek mérhetőek. A **mérés** tehát **kvantifikálás,** amennyiben számokat rendelünk egy személy vagy egy tárgy valamilyen tulajdonságához előre meghatározott eljárásokban és meghatározott szabályok szerint.

A fenti magyarázatok valójában a mérés, értékelés és tesztelés összefüggéseit kívánták megvilágítani, miszerint nem minden értékeléshez van szükség mérésre és tesztelésre, viszont a tesztelés maga egyfajta mérés. A tesztelés nemcsak értékelésre használható, hanem kutatásra is, viszont elképzelhetőek olyan mérések is, amelyeket sem tesztelésre, sem értékelésre nem használunk. Ezek után indokolt, hogy a fentebb leírtakat ikonikusan is megjelenítsük.

1. ábra: A mérés és értékelés, illetve a tesztek viszonya a minősítésben (Minősítés az iskolai vagy nem iskolai osztályozásban, vizsgákon, kutatásokban, statisztikákban)



2. A jó teszt kritériumai: a jóságmutatók

A számszerű vizsgálatok, mérések csak akkor tekinthetők objektívnek, ha megfelelő matematikai, illetve statisztikai mutatókkal rendelkeznek. Ezeket a mutatókat, illetve eljárásokat idegen nyelvű tesztek esetén is a matematikai statisztika egyik alkalmazott ágazatában, a társadalomtudományokban is ismertté vált levezetések szabják meg. Ezek konkrét ismerete itt most nem követelmény, de működési elvükről mindenképpen szólnunk kell.

A jó teszt legfontosabb kritériumai **a magas validitás és a magas reliabilitás**. A validitás azt fejezi ki, hogy a teszt valóban azt méri, amire készült, míg a reliabilitás a vizsgálat megbízhatóságának mutatója (kicsit bombasztikus hasonlattal élve, egy vérnyomásmérő validitása az, hogy a vérnyomást méri, a reliabilitása pedig az, hogy megbízható-e a skálája). Egy teszt megfelelő reliabilitás nélkül valid sem lehet (ugyanis a mérési hiba nagysága bizonytalanná teszi, hogy mit tükröz a mérőszám). Fordítva már nem érvényes ez az összefüggés: ha egy teszt reliabilitása megfelelő, az még nem jelenti azt, hogy a validitása is jó. Ebből persze az is következik, hogy ha egy teszt validitása nem megfelelő, akkor a reliabilitással már nem is érdemes foglalkozni. Az utóbbi időben az ún. modern tesztelmélet megújította a nyelvi teszteket kísérő matematikai-statisztikai arzenál eszköztárát is, ezért a legfontosabb jóságmutatókkal külön-külön is kell foglalkoznunk. A jóságmutatók között szokás még felsorolni egy olyat is, amelyet hol **hatékonyság**nak, hol **praktikusság**nak neveznek, ennek azonban nincs az érvényességhez vagy a megbízhatósághoz hasonló, „kemény” matematikai háttere. Amúgy persze ez is kemény kritérium, hiszen ez vizsgálja az egész tesztelési folyamat kivitelezhetőségét, lebonyolításának körülményeit, gazdaságosságát: a fizikai megvalósítás szervezettségét és logisztikáját. Először a tesztek megbízhatóságával foglalkozunk.

3. A nyelvi tesztek megbízhatósága (reliabilitás)

A **reliabilitás** szakszót ugyanolyan gyakorisággal használják a magyar nyelvben a szakemberek, mint a helyébe állított **megbízhatóságot**. A kritérium maga valójában a mérések pontosságáról szól, a tesztnek arról a tulajdonságáról (konzisztenciájáról, állandóságáról), amely biztosítja, hogy a mérések az ismétlések során következetesen mindig ugyanúgy játszódnak le. Ha jó a reliabilitás, akkor a körülmények változatlansága esetén ugyanazok a jelöltek ugyanazt az eredményt kell hogy elérjék. Sem a körülmények abszolút azonosságát, sem a teljesen azonos teljesítményeket egy következő alkalommal biztosítani nem lehet, ezért az abszolút azonosság kizárt. A reliabilitás tehát magának a mérőeszköznek a megbízhatósága, amely más körülmények és populáció esetén is nagyjából eredeti tulajdonságait megtartva működik.

Egy adott eredményben (pontszámban) mindig együtt van jelen a jelölt feltételezett **tényleges pontszáma** és a **mérési hiba**. A reliabilitás mint mutató különféle számításokkal kvantifikálható, és így azt is meg tudjuk mondani, hogy a teszt eredményeiben megközelítőleg mekkora a mérési hiba. Ideális esetben – amelyet nem lehet elérni – a reliabilitási együttható egy egész. A diszkrétpontos tesztelés korszakában különösen a nyelvtani, az olvasási és a szókincstesztekkel értek el magas reliabilitásmutatókat (rendszerint 0,90 és 0,99 között), ennél egy tizeddel gyengébbek voltak a beszédértési tesztek, és további egy tizeddel a szóbeli vizsgák. Így azt lehet mondani, hogy egy 0,85-ös érték nagyon jó eredmény egy interjúnál, de nem annyira jó egy olvasási teszt esetén.

A mérési hibának természetesen rendkívül sokféle forrása lehet, amelyek egyáltalán nincsenek összefüggésben a teszt eredeti célkitűzésével. Különösen a vizsgák gyakorlati lebonyolítása során kell nagyon vigyázni az ideális körülmények megteremtésére, hiszen a vizsgázó pillanatnyi fizikai, szellemi állapotán túlmenően befolyásolhatja az eredményeket a zaj, a megvilágítás hiánya, a térbeli szűkösség, de még akár az időjárás is. Természetesen igencsak növeli a hibalehetőségeket ha az utasítások nem egyértelműek, ha a technikai berendezések hibásan működnek, ha kevés a rendelkezésre álló idő, ha a vizsgáztatók elfogultak, és még hosszasan sorolhatnánk: ezek az okok többnyire összefüggésben vannak a teszt praktikusságával szemben támasztott kritériumokkal. Ezért aztán a tesztelés elméleti és gyakorlati szakemberei oldalakon keresztül képesek tanácsokat adni arról, hogy a tesztkészítők mire vigyázzanak a reliabilitás növelése érdekében (a felsorolások között olyanokat találunk, hogy legyen a tesztek utasítása egyértelmű; legyen a teszt minden egyes oldala könnyen áttekinthető; a teszt lebonyolítása során kerüljük a figyelemelterelő mozzanatokat; a jelöltek legyenek felkészítve arra, hogy milyen teszttípust várhatnak; képezzük ki a pontozókat és így tovább). A több tucat jó tanács közül kettő olyan is akad, amelyre érdemes felfigyelni. Jobb reliabilitási mutatókat kapunk, hogyha a jelöltek nyelvtudásának szintjei egyenletesen eltérőek, illetve kevésbé jót, hogyha az adott csoport túlzottan homogén. A másik érdekes tudnivaló az, hogy a reliabilitás növekszik a teszt hosszával, vagyis ha hosszabb tesztet készítünk, magasabb lesz a reliabilitási koefficiens. (Valójában a Spearman–Brown-féle formula képes explicite megbecsülni, hogy hány tesztlépéssel kellene hosszabbnak lennie a tesztnek, hogy a reliabilitás a kívánt szintre emelkedjék.)

A példákból is látható, hogy a klasszikus tesztelméletnek ezek az ismert szabályai elsősorban az objektív tesztelési technikákra vonatkoznak (és így áttételesen főként a normatív irányultságú tesztekre), szubjektív elbírálású teszttechnikák esetén a tesztelők (pontozók) következetességén múlik a megbízhatóság kérdése. Ebben a tekintetben kétféle esetet szoktak vizsgálni. Az egyik esetben két vagy több pontozó eredményeit vetik egybe: a döntő mozzanat a megegyezés foka. Ez a **vizsgáztatók közti megbízhatóság** (inter-rater reliability) az egyik aspektusa a pontozók reliabilitásának. A másik eset az, amikor egyetlen tesztelő vagy pontozó ugyanazt a feladatot bizonyos idő elteltével újra értékeli. A két értékelés közötti összefüggés jól mutatja az **adott vizsgáztató következetességét** (intra-rater reliability). A nyelvi tesztek különféle típusairól részletesebben még ebben a fejezetben lesz szó, annyit azonban már most érdemes elmondani a reliabilitás kapcsán, hogy az itt tárgyalt legfontosabb összefüggések a normatív irányultságú tesztekre vonatkoznak, a kritériumorientált tesztekkel kapcsolatban egészen mások az elvárások. A kritériumorientált tesztek reliabilitásának becslésére egészen új matematikai eljárások jelentek meg (a kappa-koefficienstől a phi-lambda-koefficiensig stb.), ezek azonban még nem tekinthetők kiforrott eljárásoknak.

3.1. A legismertebb reliabilitásszámítások

Egy adott nyelvi teszt megbízhatóságát úgy tudjuk kiszámítani, ha az adott nyelvi tesztet lehetőleg azonos körülmények között, lehetőleg ugyanazzal a populációval megismételjük. Az eredeti helyzetnek ezzel a reprodukálásával jutunk egy második számsorhoz, és a kettő korrelációjából születik a reliabilitási együttható. Ezt a módszert egyszerűen **ismétlésnek** is nevezhetnénk (test-retest). Az azonban nyilvánvaló, hogy ha rövid idő telik el a két tesztelés között, akkor az eredményeket befolyásolhatja a diákok jó memóriája, ha pedig sok idő telik el, akkor közben felkészültségük is növekedhetett. Jó néhány ilyen párhuzamot tudnánk még felsorolni, amely mind azt bizonyítja, hogy lehetetlen ugyanabba a folyóba kétszer ugyanúgy…

A másik lehetőség az, hogy megpróbálunk eleve két, teljesen egyforma felépítésű tesztet készíteni, és az A tesztet követően legközelebb a B teszt megírására kerül sor (**párhuzamos tesztelés**: parallel forms). Alternatívákról van szó tehát, amelyek készítésénél újból felmerül a kétely: lehet-e két, teljesen egyforma tesztet készíteni. Ennek a változatnak is megvannak tehát a maga hátrányai.

Megoldható a probléma úgy is, hogy újratesztelésre nem kerül sor, hanem csak a teszt belső következetességét becsüljük az ún. **felező** módszerek segítségével (split-half method). Ebben az esetben megfelezzük a tesztet, és a két fél teszt adatait vetjük egybe egymással. Az eleje-vége osztásnál szerkezeti okokból szerencsésebbnek bizonyult a **páros-páratlan ütemekre** bontás, de könnyű belátni, hogy ez a fajta reliabilitás a nagy itemszámú tesztbattériáknál csak sok hasonló méretű és fontosságú tesztlépés esetén nyújt megbízható számításokat. A felező módszer számításaira használt legismertebb képletek a Spearman–Brown-féle prófécia (ez az eredeti neve), Cronbach alpha-koefficiense és a Kuder–Richardson-féle KR 20, illetve KR 21 képletek, amelyek egyszerűsítették a laikus számára még mindig igen bonyolultnak tűnő számításokat.

A kérdés valójában az, hogy elégedettek lehetünk-e azzal, hogy a teszt tényleges megismétlése, reprodukciója, az esemény **másolása helyett** valójában az esemény **megismétlése nélkül** két részteszt et vetünk egybe a megbízhatóság megállapítása végett? Nem „csalás"-e az, hogy a mérési folyamat megismétlése nélkül, metszetek segítségével jutunk el a kívánt eredményhez? A párhuzamos teszteléshez megkívánt ekvivalens teszteket legfeljebb klónozással lehetne előállítani, a valóságban nincs ilyen egyformaság. Mostanában nemcsak egész tesztekkel vagy felezéssel, hanem egy nagyobb teszten belüli **tesztdarabok** (testlets) felhasználásával is próbálkoznak a különféle reliabilitásszámításokban. Abból az alapelvből indultak ki, hogy a megbízhatóság a teszteredményeknek és nem a teszt egészének a jellemzője, és ez tesztdarabokkal, tesztmodulokkal is elvégezhető, amely eljárások nem mindig találkoztak a vezető tesztelméleti szakemberek egyetértésével (vö. Brennan, 2001). Amióta a matematikai statisztika értünk dolgozik, velünk a kétely….

4. A legfontosabb jóságmutató: a validitás

Mint ahogy az már korábbi megjegyzésekből is kitűnt, **a reliabilitás szükséges, de nem elégséges feltétele a validitásnak**. Elképzelhető olyan teszt, amelyik ugyan megbízható, de a teszt maga nem érvényes, mert nem a kitűzött célt méri, vagy nem határozható meg pontosan, hogy mit mér. Bizonyos értelemben tehát a reliabilitás előfeltétele a teszt érvényességének. Az utóbbi fél évszázadban elképesztő mennyiségű kutatás foglalkozott a megbízhatóság és érvényesség közti feszültségekkel, ellentétekkel, feledhetetlen és kikerülhetetlen páros táncuk kényszerpályáival. Ez az egybekapaszkodás mára már odáig jutott, hogy vannak olyan kutatók, akik hierarchikus rendszerekben kezelik a kettő kapcsolatát, amelyben a reliabilitás már nem is külön entitás, hanem az érvényességgel szorosan egybefüggő kategória. Ebből is látható, hogy a validitás, vagyis a teszt érvényessége központi fogalommá vált a teszt fejlesztésében és a tesztek értékelésében; igazi célfogalommá és kritériummá, amely sokoldalúan bizonyítani képes egy teszt beválását. Mert mi is a mozgatórugója annak az elvárásnak, hogy egy teszt jól mérjen? **A megfelelés**, az alkalmasság kényszere (a korai tesztelméletben a **relevancia**) az az elementáris erő, amely az érvényességhez vezet: megfelelni annak az elvárásnak, hogy a teszt valóban azt mérje, amit eredetileg mérni szándékozott.

Az érvényesség kijelentése önmagában véve nem elegendő: pontosan, precízen meg kell határozni azt, hogy **mire jó**, mire való a szóban forgó teszt. Külföldön a kereskedelmi forgalomban kapható tesztek igyekeznek ezt a célt vagy célokat még a tesztleírásnál is hamarabb közölni. Ezzel megakadályozható az, hogy a tesztet olyan célokra használják, amelyre nincs kalibrálva: az esetleg még ilyen esetben is megbízható teszt egyszerűen félrehord.

A téves felhasználás csak melléfogás, de lehet egy teszt belső okokból **érvénytelen** (invalid) (vagy régi Rigó utcai szlengben: béna). Abban az esetben például, ha egy **grammatikai** szerkezetekre és nyelvhelyességre koncentráló tesztet kívánunk elkészíteni, ak-

kor először néhány alapvető kérdésben kell döntenünk. Ilyen például a nyelvi **szintek** kérdése: más-más grammatikai minimum vonatkozik az egyes nyelvi szintekre. Ezeket a grammatikai minimumokat tételesen le kell írni. Meg kell állapítani, hogy a bennük szereplő elemek egyformán fontosak-e, és ha nem, azt miképpen tükrözzük majd (tesztelemek számával, súlyozott pontozással stb.). A rendelkezésünkre álló **idő** többnyire meghatározza a teszt hosszát (márpedig a teszt hossza összefüggésben áll a teszt reliabilitásával). Arra szinte semmikor sincs lehetőség, hogy a célképzet összes elemét megvizsgáljuk, ezért **válogatnunk** kell. A válogatás valamilyen alapelv mentén történik, hiszen a validitás csak akkor nem sérülne, ha az elemek, amelyek közül válogatunk, tökéletesen egyforma súlyúak és fontosságúak lennének (ez utóbbi elképzelhetetlen). A válogatás nagy tétje tehát az, hogy sikerül-e a **valóban jellegzetes** vonásokat megragadni a megismert (vagy egyesek számára csak a teszt után megismerendő) grammatikai jelenségek univerzumából. (A „félrehordás" egészen könnyen létrejön: megkockáztathatjuk, hogy a nagy nemzetközi vizsgák a célnyelvű egyetemre törekvő diákok esetében kicsit más szempontokat preferálnak a világ összdiákságával szemben, mintha ugyanazt a tesztet kizárólag csak magyar anyanyelvű felvételizők számára készítenék el.)

A fentebb emlegetett grammatikai teszt elkészítése viszonylag könnyű folyamat: eléggé formális egy ilyen teszt, és az élő nyelv esőerdőjében már jó néhány nyelvtan vágta ki előttünk a csapást. Nehezebb lenne a helyzet egy pragmatikai teszt esetén, ahol szinte garantált, hogy a tesztlépések nem lesznek olyan homogének, mint egy formális grammatikai teszt esetén. Az pedig ronthatja a reliabilitást, ha áldozatot mutatunk be a tartalmi validitás oltárán (ami újból felidézi a validitás és a reliabilitás ostinato páros táncának unos-untalan ismétlődő figuráit).

A teszt érvényességét aláásó szakszerűtlenségek között sokkal durvább tévesztésekkel is találkozunk, mint az aránytalanság vagy a nem tipikus tartalmi egységek kiválasztása. Teljesen torz eredményeket hozhat egy olyan iskolai témazáró teszt, amely figyelmen kívül hagyja a tantervet, amelyet a gyerekek rendre úgy értelmeznek, hogy nem azt kérdezték, amit tanultunk. (Más kérdés, hogy milyen lehetett az a tanterv, amely nem tárta föl a vizsgált jelenség leginkább jellegzetes vonásait.) Az ilyen torz tesztről természetesen akár a diák, akár a tanár ránézésre is megmondja, hogy nem jó, nem tetszik. Durva eltérések esetén a vizsgázók nem veszik komolyan a tesztet, esetleg nevetségesnek találják, és így a komolyság megszűnésével szaporodik a téves, hamis, lekezelő, ellenséges stb. válaszok száma. Az ilyen megnyilvánulások jelentése egy és ugyanaz: a felhasználó nem fogadta el a tesztet, ilyen formájában visszautasítja. A szakirodalom ezt a fajta validitást befogadási vagy elfogadási **validitás**nak nevezi (response validity) – ennek a hiányáról szóltunk. Ezzel az elnevezéssel meg is érkeztünk a validitás különféle aspektusainak, metszeteinek, fajtáinak, típusainak, változatainak tárgyalásához és osztályozásához.

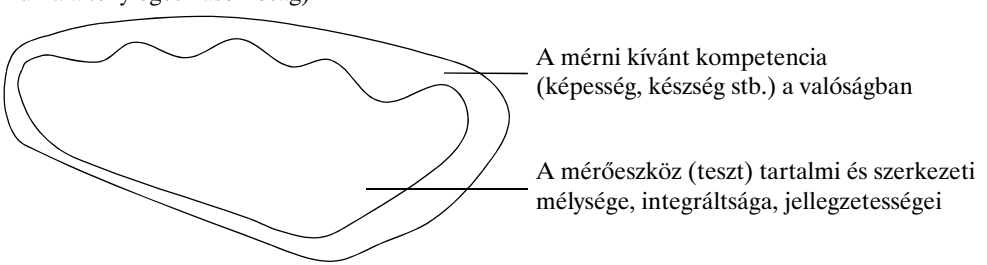
4.1. A validitás (érvényesség) legfontosabb típusai

A laikus olvasó ötven év szakirodalmában jóval több mint egy tucat validitásfogalommal találkozik. Ha ehhez hozzávesszük a többségükhöz kapcsolódó matematikai számításokat (korrekciókkal együtt), akkor nem csoda, hogy a komputációktól elszokott

nyelvtanári agy szédül, elbúsong és … A legnagyobb kutatók között is több olyan akad, aki kétségbe vonja a validitástípusok külön-külön történő tárgyalását, mintha azok önálló egységek lennének. A mérés és értékelés nagy öregje, a 2001-ben elhunyt Cronbach már harminc évvel ezelőtt (Cronbach, 1970) a szerkezeti validitást tartotta a legfontosabbnak. Anastasi is úgy vélekedik (1982: 153), hogy a tartalmi, a kritériumfüggő és a szerkezeti validitás valójában nem különálló, egyenértékű kategóriák, hanem inkább a szerkezeti validitás átfogó fogalmába beletartozó altípusok. Ez a szerkezeti validitás, amely valójában gondos szakmai mérlegeléssel kiválasztott elméleteket, **az elméleti hátteret** jelenti, utólag is kihámozható egy tesztből. Manapság azonban azzal indul egy teszt kifejlesztése, hogy a teszt készítői megalkotják azt az elméleti konstrukciót, felépítik azt a rendszert, amelynek alapján egy másik rendszert – esetünkben valamilyen nyelvrendszert – számon kérnek. Ez az oka annak, hogy a szerkezeti validitás szinte lenyelte a többi változatot, és a tesztek validációjában szinte mindent kiszorítóan az érdeklődés homlokterébe került.

Már korábban említettük, hogy a vizsgálhatóság, illetve a mérhetőség és értékelhetőség feltétele az, hogy a teszt által kiváltott viselkedés és a valós életben elvárt viselkedés között tényleges hasonlóság van. Nem azonosságról van szó, hanem párhuzamról vagy még inkább illeszkedésről, kicsit úgy, ahogy a kagylóban „elbújik" egy puhatestű. Hasonlatunkban a kagyló páncélja a vizsgált jelenség (egy képesség, egy készség, egy jártasság stb.), a hasonlóságot kiaknázni kívánó teszt pedig úgy kell hogy idomuljon ehhez a konstruktumhoz, ahogy a puhatestű lény kitölti a páncélzatot. A hasonlóság, a párhuzamosság megteremtésének eszközei közül a legfontosabbak a tartalmi és szerkezeti validitás, amelyek szinte az **oldás** és **kötés** funkcióit teszik lehetővé a valóság egy szelete, illetve annak tesztelése közötti ritka konstellációban. **Kötés** azért, mert a terjedelmet le kell fedni, a tartalmat ugyanazokkal az arányokkal, ugyanabban a hierarchiában kell közvetíteni, sőt a jellegzetességeket ki kell emelni. Másfelől **oldás** abban az értelemben, hogy a tesztfeladatokban nem kell megismételni az egyébként is befoghatatlan életteli egészet, hanem elég szimulálni a valóságot, elég reprezentálni a jellegzetességeket, és arányosan válogatni. Teszt és valóság kényszerfüggőségét képletesen a kagylóhasonlat segítségével örökítettük meg *(2. ábra)*.

2. ábra: Valóság és tesztszerkezet hasonlósága a kagylóhasonlatban (az egybevethetőség kritériuma a tényleges hasonlóság)



Az elkövetkezendőkben meghatározzuk a validitás különféle típusait, megküzdünk magyar elnevezésükkel, és osztályozásukra is kísérletet teszünk.

4.2. Triviális vagy látszatvaliditás (face validity)

A klasszikus meghatározás szerint a triviális validitás azt jelenti, hogy úgy első **ránézésre** a teszt megfelelő, mert azt méri, amit szeretett volna mérni. Ez a vizsgálódás olyannyira felszíni, hogy tesztszakértők már nem is hajlandók tárgyalni a validitásnak ezt az aspektusát az érvényesség komoly kategóriái között. Ősi, kihalófélben lévő fajta tehát, amelynek inkább hangulati jelentősége van. Ha ugyanis egy teszt első látásra nem megfelelőnek tűnik, mert inadekvát, gyermeteg vagy dühítően ostoba, akkor a következmény az, hogy a vizsgázók, a tanárok, az intézmények nem fogadják el, nem kooperálnak még akkor sem, ha esetleg a teszt ténylegesen valid. Titkos rokonságban áll tehát a triviális validitás a már korábban bemutatott elfogadási validitással (response validity), amely egyszerűen csak reagálást jelent: a teszt által kiváltott (gyakran hangulati) reakciók összességét. Mindettől függetlenül, feltételezvén, hogy a mérésben a tesztelés a lehető világok legjobbika, a triviális validitás mindaddig őrködni fog a vártán, amíg az emberi faj látszat iránti szerelme kiolthatatlan. Magyarul: a gyakorlatban nem elegendő, ha egy teszt belülről és titkosan érvényes. A külcsín is számít: a felszíni validitásra egyelőre még szükség van.

4.3. Tartalmi validitás (content validity)

Tekintettel arra, hogy a tartalmi validitás (amelyet egyesek terjedelmi validitásnak neveznek) statisztikai módszerekkel nem igazolható, több kutató és szerző (például Henning, 1987) egy kategóriába sorolja a triviális validitással. Márpedig a triviális vagy látszatvaliditás habkönnyű dolog a tartalmi validitáshoz képest. A tartalmi validitás felismeréséhez utólag vagy leírásához a tesztfejlesztés szakaszában rendkívül mély szaktudás és jelentős tapasztalat szükséges, hiszen a tartalmi validitás jelenti számunkra a teszt egész validitásának azt a metszetét, amely megmutatja, hogy a célba vett jelenséget **milyen átfogóan**, **milyen mélységben** és **mennyire jellegzetesen** sikerült reprezentálni. Nem tagadható, hogy ez a validitástípus belső rokonságban áll a szerkezeti validitással. Itt jelentkezik leginkább nyomasztóan az a kényszer, hogy válogatni kell, hiszen egyetlen teszt sem elég hosszú ahhoz, hogy a kiszemelt témát kimerítően tárgyalja. A válogatás szempontjai erősen változhatnak a teszttípusoknak megfelelően, illetve az oktatástól való függés vagy éppen függetlenség szerint. A tartalmi validitás teljesülése tehát **az ideális, a valóban reprezentatív mintaválasztás teljesülése**, amelynek legnagyobb erénye a válogatás arányossága. Ráadásul ez az arányosság azonos vagy közel azonos kell legyen a vizsgált konstrukció belső arányaival. Gyakori és súlyos tévedés a tesztelésben, hogy a válogatás fő szempontja az, hogy a különféle teszttechnikák mit képesek **könnyen** mérni. Az ilyen válogatás tévútra vezet, és messze kerülünk attól, hogy mi az, amit valóban **fontos** megmérni. Olyan tesztkészítőkre van szükség, akiknek fejében kristálytisztán pörögnek ezek a konstrukciók, ha ez nem így van, akkor az út egy kicsit hosszadalmas: előbb meg kell tanulni, hogy az adott konstrukciónak mi a terjedelme (totalitása), milyen hierarchia uralja, hogyan működik és hogyan fejlődik. Vagyis a tesztelés világában is vannak nagyon is emberi jelenségek: aki nem zseni és nem is szorgalmas, az legfeljebb csak idegen tollakkal tud ékeskedni.

Ha már ilyen közel járunk az igazság nagy pillanataihoz, nem kerülhetjük meg azt a kérdést, hogy mi történik akkor, hogyha a jelenség, amelyet vizsgálni próbálunk, még nem tárult fel kristálytisztán a szakma elitje előtt sem. Hogyan tudnánk meghatározni, hogy mennyire érvényes egy teszt az adott konstrukciónak a vizsgálatában, ha magát a konstrukciót még nem sikerült szabatosan meghatározni? Nyelvi vizsgálatok esetén van feloldozás: a mintavételi lehetőség generatív értelemben végtelen, a közösség által szavatolt szokás pedig vakvezető kutyaként irányítja lépteinket. Hosszú ideig a kommunikatív tesztelésnek sem sikerült megfelelő konstrukciókat létrehozni, ma már jobb a helyzet, de senki sem gondolja, hogy a most érvényes kommunikatív kompetencia modell lesz az utolsó standard a célképzetek között. Talán éppen ezen a ponton látszik a legvilágosabban, hogy ha a kommunikatív tesztelés égisze alatt, az autentikusság jegyében kiválasztunk egy adekvát nyelvi viselkedést, egy „performanciát", akkor a tartalmi és szerkezeti validitás kérdései összecsúsznak, egybeérnek, átfedik egymást. Mielőtt ez teljes egészében megtörténne, tárgyaljuk meg külön a szerkezeti validitást is.

4.4. Szerkezeti validitás (construct validity)

A szerkezeti validitás kifejezés beszűkítő, félrevezető jelentésű az eredeti kifejezéshez képest, illetve különösen ahhoz a képzethez képest, amivé a nemzetközileg használt construct validity fogalma mára kinőtte magát. A **szerkezeti** validitás kifejezés hamar megjelenik a magyar szakirodalomban (vö. Nagy József, 1975), az viszont kevéssé érzékelhető a fordításban, hogy az angol eredetiben a construct szó a pszichológia világából elcsent fogalom, amelyet elsősorban képességek, esetleg készségek, sajátos tudások (például nyelvtudás!) jelölésére használnak. A pszichológia „konstruktum"-ként magyarítja, és mint ilyen – üresen – csak elméleti, magyarázati célokra bevezetett fogalmat jelent.

A fenti értelmezés fényében már könnyebben érthető, hogy a „szerkezeti" érvényesség esetében egyfajta **szakmai-elméleti validitásról** van szó, amely azt képes megmutatni nyelvi tesztek esetén, hogy az adott teszt eredményei igazolják-e a vizsgált nyelvi jelenségek mögé képzelt képződmények meglétét. Mint már korábban többször is említettük, **közvetett** mérésekről van szó, nem tudjuk például a kommunikatív kompetencia „konstruktumát" a jelöltek fejéből előrángatni és vonalzóval lemérni. Közvetett mérések esetén viszont különösen gondosan kell eljárni, hogy következtetéseink nehogy félrevezetőek legyenek. Így aztán a tesztvalidációkban, az eredmények értékelésében és bizonyításában központi jelentőségűvé vált a szerkezeti (vagy elméleti) validitás vizsgálata. Az amerikai tesztelés gyakorlata a szakmai-elméleti validitás kérdését pusztán statisztikai kérdéssé egyszerűsítette, amennyiben statisztikai módszerekkel azt igyekeztek bizonyítani, hogy a teszt a valóban célba vett képződményt mérte, amely valóban létezik, és más, mint a többi. Ekképpen azok a pszichikai képződmények, szerkezetek, jelenségek, amelyekről a tesztelők úgy vélték, hogy jellemzőek az adott nyelvi viselkedésre, csak **a teszt mint igazolás segítségével, utólag** nyertek polgárjogot.

A mai tesztfejlesztők kiindulási pontként igyekeznek meghatározni a vizsgálandó nyelvi tulajdonság mögött meghúzódó képződményeket, konstrukciókat, amelyek meghatározása a tesztelésnek ebben a posztmodern szakaszában a már feltárt szerkezetek

bonyolultsága miatt irdatlanul nehezebb, mint annak idején a diszkrétpontos tesztelés világában. A szerkezeti validitás kiszámításánál is korrelációkkal dolgoznak a tesztszakértők: az elvárt viselkedés indexeit vetik egybe a kiváltott viselkedés indexeivel. A hasonlóság vagy éppen az eltérés mértékének megállapítására izgalmas statisztikai eljárásokat dolgozott ki Campbell és Fiske (1959), illetve Bachman és Palmer (1981). A bonyolult számításokat alkalmazó vizsgálatok (például megerősítő faktoranalízis) pontosabb képet rajzolnak a vizsgált nyelvi képződményekről, bár a kvantifikálási folyamat továbbra is megkérdőjelezhető, az eredmények pedig nehezen fordíthatóak le a gyakorló nyelvtanár vagy tesztfelhasználó nyelvére. A statisztikai adatok persze önmagukban nem hoznak létre koncepciókat, így a tesztelésben is az elméleti tisztánlátás a fontos, amely képes pontosan leírni az adott nyelvi viselkedés mint pszichikai képződmény, mint szellemi szerkezet működését. Bizonyos értelemben a szerkezeti validitás tehát azt képes megmutatni, hogy maga az elméleti koncepció, amely a megmért jelenségek mögött létezik, érvényes-e. A hipotézis arról szól, hogy van egy ilyen képződmény (képesség stb.) a jelenségek mögött. Ha ez a feltételezés beigazolódik, akkor növekszik a valószínűsége annak, hogy az elképzelt konstrukció létezik.

4.5. Kritériumfüggő validitás (criterion-related validity)

Ezt a validitást is statisztikai módszerekkel lehet bizonyítani, amennyiben keresni kell egy olyan, az adott teszttől független kritériumot, amelynek segítségével a vizsgált teszt érvényessége mintegy kívülről igazolható. Erre a célra leggyakrabban egy már bevált, elfogadott, tekintélyes, standardizált tesztet szoktak használni (szelídebb esetekben, iskolai kontextusban azonban a tanár megalapozott véleménye is elfogadható). A **kritériumfüggő validitásnak**, amelyet ismérv szerinti validitásnak is hívtak már, két alcsoportja van: az ún **megegyező** vagy **egyidejű** validitás (concurrent validity), illetve a **jósló** vagy **előrejelző** validitás (predictive validity). Ezeknek a vizsgálatoknak a sikere a külső tényező, a kritérium gondos megválasztásától is függhet. Az összehasonlítás eredményeként tehát megkapjuk a megegyező validitás együtthatóját, amely a vizsgált teszt érvényességét mutatja külső, már elismert mércékhez képest. A prediktív validitás annyiban különbözik a megegyező validitástól, hogy későbbi tesztek eredményét egybevetik a már korábban elvégzett teszt mutatóival. Tipikus példa a felvételi tesztek és a későbbi eredmények egybevetése: így lehet bizonyítani egy felvételi teszt előrejelző képességeinek érvényességét.

Elvi szempontból fontos hangsúlyozni, hogy mint fentebb jeleztük, mind a megegyező, mind a jósló validitás megállapításához külső kritériumot használunk az érvényesítésben. Számos tesztszakértő szerint az ilyen külső validáció mindig többet ér, mint egyes reliabilitás- és belső validitásszámítások, amelyek az érvelésben ugyanazt ugyanazzal magyarázzák, és így eljárásuk csak körben járó okoskodás, circulus vitiosus. A tesztelési pesszimizmus jelensége nem ismeretlen az idegen nyelvi tesztelők legkiválóbbjai körében sem (Bachman, Spolsky, Weir stb.), de rendszerint egy újabb koncepció átsegíti őket a túlsó partra.

4.6. A validitástípusok osztályozása

Miközben arra törekedtünk, hogy a validitásfogalom bonyolultságát bemutassuk, integráltságát érzékeltessük, teszttörténeti és didaktikai szempontból mégis célszerűnek tűnt a ma már kevésbé fontosnak ítélt kategóriák leírása is. Így az *5. táblázat* a validitástípusokat egy dichotómiasorba rendezi, amelynek rendező elve az a tulajdonságuk, hogy méréses eszközökkel bizonyíthatóak-e vagy sem. Ennek fényében egy csoportba került a **tartalmi** és a **triviális** validitás, valamint a mindkettővel rokon **elfogadási** vagy reagálási validitás. A méréses módszerekkel bizonyítható validitások közé a **kritériumfüggő** validitástípusok (egyidejű és előrejelző), valamint a mai tesztvalidációkban központi szerepet játszó **szerkezeti** (vagy inkább **elméleti-koncepcionális**) validitás kerültek.

5. táblázat: Az érvényesség (validitás) típusainak kettőssége bizonyíthatóságuk szerint

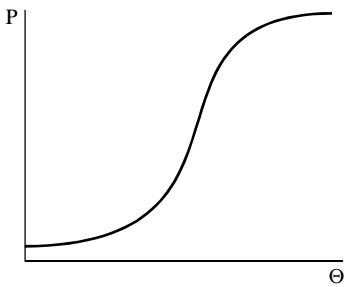
Kategóriák (elnevezések)	TARTALMI (content) (terjedelmi) TRIVIÁLIS (face) (látszat, felszíni) ELFOGADÁSI (response) (reagálási, hangulati)	SZERKEZETI (construct) (szakmai, elméleti) ISMÉRV SZERINTI (criterion-related) (kritériumfüggő) MEGEGYEZŐ (egyidejű) (concurrent) — JÓSLÓ (előrejelző) (predictive)
Bizonyíthatósága	Minőségi megítélés útján (non-empirical) nem méréses eszközökkel	Mennyiségi megítélés útján (empirical) méréses eszközökkel
Eszközei	értelmesség (logika) tapasztalat, szaktudás, ösztön, empátia	adatgyűjtés képletek (levezetések) (statisztikai) számítások
Bizonyíthatóság forrása	BELSŐ, immanens	KÜLSŐ, kritérium

5. Klasszikus és modern tesztelmélet: új lehetőségek

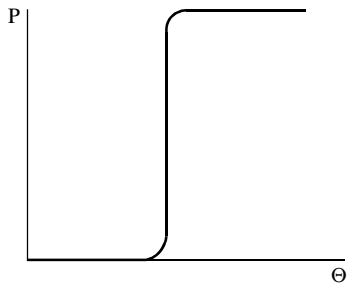
Mindaz, amit A nyelvi tesztelés világa: alapfogalmak című fejezetben eddig elmondottunk, a klasszikus tesztelméletre vonatkozik, amelynek **alaptételét:** valódi pontérték = megfigyelt pontérték + hiba (Gulliksen, 1950) már tárgyaltuk. Szó esett a legfontosabb jóságmutatókról, amelyeknek a fő problémája az, hogy **populációfüggőek**. Ezzel szemben kevés szó esett a klasszikus tesztelmélet matematikai megoldásairól, amelyeknek bölcsészek számára megközelíthető egyjelzős lényege az, hogy **determinisztikusok**. A döntő változás a modern tesztelméletben ez utóbbihoz képest az, hogy **probabilisztikus** jellegű, amely annak a valószínűségét (vagy valószínűtlenségét) figyeli és kvantifikálja, hogy

egy adott itemre az adott személy helyesen válaszol-e vagy sem. A helyes válasz az egyén képességeitől és az adott tesztlépés nehézségi fokától függ. Abban az esetben, ha egy koordináta-rendszerben a függőleges tengelyen a valószínűséget, a vízszintes tengelyen pedig az egyén képességét ábrázoljuk, akkor ikonikusan is megjelenik az adott tesztlépés megkülönböztetőképessége: minél meredekebb ennek a görbének a lejtése, annál magasabb a tesztfeladat diszkrimináló ereje. A vizuális érzékelhetőség érdekében bemutatunk néhány jellegzetes ábrát. (P = a helyes válasz valószínűsége, Θ = a vizsgázó képessége és a tesztitem nehézsége.)

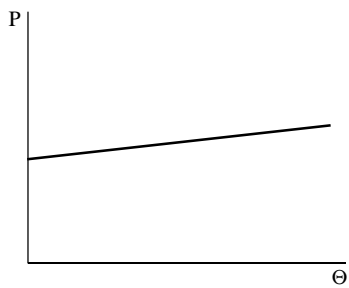
3. ábra: Probabilisztikus modellek



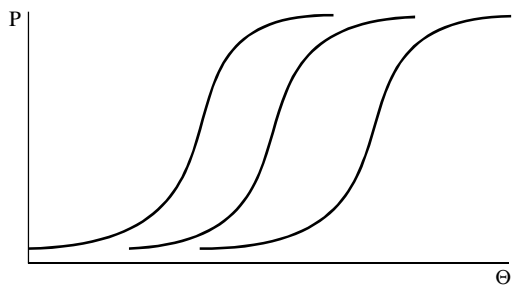
a) A tesztlépés megkülönböztető ereje átlagos.



b) A diszkriminatív erő nagyon nagy, a tesztlépés szinte kettéosztja a populációt (ilyen a valóságban alig fordul elő).



c) A tesztlépés diszkriminatív ereje gyenge.



d) Az ábra három tesztlépés jelleggörbéjét mutatja, amelyek átlagosan diszkriminálnak, egymáshoz képest való eltolódottságuk világosan mutatja, hogy különbség csak az itemek nehézségi fokában van (a jobb oldali a legnehezebb).

Az új modellek igen alkalmasak nyelvi jelenségek vizsgálatára. Ugyanis a nyelvi tesztek esetében is feltételezzük, hogy a jelöltek rendelkeznek bizonyos latens tulajdonságokkal, amelyek létezéséről nemcsak hogy meg vagyunk győződve, hanem még mérni is szeretnénk őket. Mivel ezek a latens tulajdonságok vagy képességek közvetlenül nem figyelhetők meg, csak áttételesen, közvetve, meglétükre csak a tesztlépésekre adott vála-

szokból következtethetünk. Az nyilvánvaló, hogy a helyes válasz döntően az item nehézségi fokától, illetve a jelölt képességeitől függ, de ezek összefüggéseit újabban olyan valószínűségi számításokkal kezelik, amelyek sokkal hatékonyabbak az eddigi statisztikai számításoknál.

Az új módszerek természetesen már nem annyira újak, legfeljebb csak ahhoz képest, hogy a tesztelés kifejlődése és elterjedése majdnem száz évvel ezelőtt kezdődött. Bár a klasszikus tesztelmélet határait már évtizedekkel korábban jó néhány tehetséges matematikus és pszichológus feszegette, **az első probabilisztikus modellt** Raschhoz kapcsolják (1960), az **item-válasz elmélet** (IRT: item response theory) Lord és Birnbaum nevéhez kötődik (1968), a **latens struktúramodellek** (latent-trait theory) pedig Lazarsfeldhez (1968). Ezek a modellek, valamint matematikai leírásuk nem tárgya e tankönyvnek. Az érdeklődőknek ajánlható szakirodalom körében az angolszász tesztelméleti művek közül Crocker és Algina monográfiája (1986) a legismertebb, míg a magyar nyelvterületen legrészletesebb – ugyanakkor leginkább közérthető – leírásuk Horváth Györgynek köszönhető (Horváth, 1991, 1996 és különösen 1997).

A modern tesztelmélet központi fogalma tehát nem a teszt egésze és az ahhoz kapcsolódó különféle mutatók, hanem csak egyetlen **tesztlépés**, egyetlen **tesztfeladat**, amelyet angolul az **item** szóval jelölünk.

Már a klasszikus tesztelmélet is bőségesen foglalkozott a tesztlépések minőségével, a tesztitemek elemzésével. A tesztkészítés, illetve a teszt feljavítása esetén azokat a tesztlépéseket semmisítették meg, amelyek túl könnyűek vagy túl nehezek voltak. Hasonló sorsra jutottak azok az itemek is, amelyek nem rendelkeztek elég **diszkriminatív** erővel. Így az objektív feleletválasztós tesztelésben minden egyes itemnek kiszámították a nehézségi fokát és megadták a diszkriminációs indexét. A **nehézségi fok** (vagy hasznossági érték, facility value) százalékosan adja meg, hogy az adott populációban hányan válaszolták meg helyesen a kérdéses tesztlépést. A tesztszakértők szerint a 33–66% közötti állapot az ideális, az ennél a sávnál (jóval) magasabban mozgó itemek túl könnyűek, a jóval a sáv alatt mozgók pedig túl nehezek.

A **diszkriminációs** (vagyis megkülönböztetési) **index** azt fejezi ki, hogy az adott tesztitem képes-e szétválasztani a jó és rossz felkészültségű jelölteket. Normális esetben, ha egy tesztitem megfelelően diszkriminál, akkor a jó diákok csoportjából többen válaszolják meg helyesen a kérdést, mint a gyenge diákok csoportjából. Ha viszont egy bizonyos itemet a legjobb diákok is elhibáznak, noha egyes igen gyenge diákok képesek eltalálni, akkor valami nincs rendben a tesztfeladattal magával, és így ajánlott sürgősen kicserélni. A leggyakoribb kiszámítási mód az, hogy a diákokat sorrendbe állítva harmadoljuk a listát, és a felső csoport találati arányából kivonjuk az alsó csoport találati arányát, majd elosztjuk az egy csoportban levő diákok számával. A diszkriminációs index csak akkor érné el az 1-et, ha az adott itemet a legjobb tanulók közül mindenki, a legrosszabbak közül pedig senki sem találná el. A 0,5-ös index elfogadhatónak látszik, fölfelé még jobb, de vannak olyan szerzők is, akik már a 0,4-es indexet is respektálják.

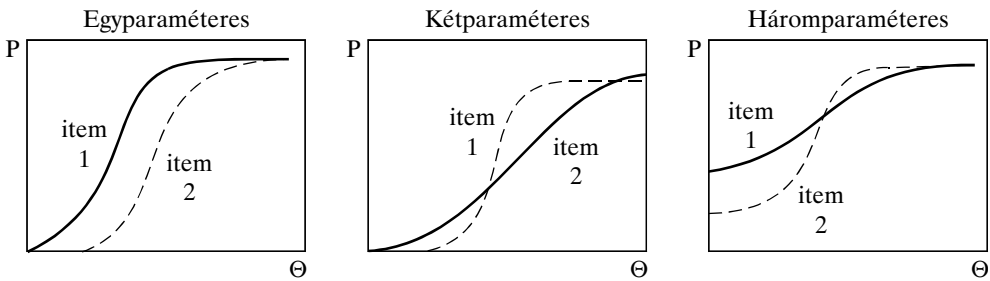
Az **item-válasz elmélet** (IRT, item response theory) azt a valószínűséget próbálja megragadni, hogy egy adott személy egy adott tesztlépést helyesen old-e meg. Ötven-ötven százalék az esély a sikeres vagy sikertelen válaszra, ha a vizsgázók képessége azonos a szóban forgó tesztlépés nehézségi szintjével. Ha egy függőleges tengelyen a helyes vá-

lasz valószínűségét adjuk meg, a vízszintesen pedig a vizsgázó képességét és a tesztitem nehézségét, akkor egy olyan elnyújtott S függvény jelenik meg ikonikusan, amely szemlélteti, hogy az adott képességértékeknél, illetve nehézségifok-értékeknél mekkora a megoldás valószínűsége (lásd a *3. ábra a, b, c, d* változatait).

Ebben a függvénykapcsolatban tehát a feladatmegoldás valószínűsége a függő, a többi pedig (képesség, az item nehézségi foka) a független változó. Alakilag a normális eloszlásfüggvény is hasonlít erre az S alakzatra, ezért hívják normál ogivamodellnek (az ogiva elnevezés Galtontól származik, vö. Horváth, 1996: 225). Akár a logisztikus modellek, akár a normál ogivamodellek segítségével, de minden egyes feladat (item) így egy függvénygörbe lesz, amelyet a tesztelméletben az item jelleggörbéjének neveznek (ICC, item characteristic curve).

A legnépszerűbb IRT-modellek között ott találjuk az egy-, két- és háromparaméteres **logisztikus** modelleket, amelyek egyben bonyolultság szerinti felsorolást jelentenek. Az **egyparaméteres** modellben az item nehézségi fokát és a személy képességét kezelik egy paraméterként, de a számítási hibák nagysága miatt legalább százas mintát kell vizsgálni. A **kétparaméteres** logisztikus modellben már az item diszkriminálókészségét is vizsgálják, itt azonban még nagyobb mintára van szükség (legalább kétszáz jelölt). A **háromparaméteres** modell a fent említett paramétereken kívül képes figyelembe venni a találgatás mértékét. Ez már rendkívül bonyolult modell, a vizsgált minta legalább ezer fő. Az érdekesség kedvéért bemutatjuk Hambleton és Cook (1977) tipikus ütemgörbéit egy-, két- és háromparaméteres logisztikus modellek esetén. (A görög Θ betűvel a vizsgálni kívánt képességet jelölik.)

*4. ábra***:** Logisztikus modellek ICC-mintái



Ma már a kereskedelmi forgalomban is kaphatóak olyan számítógépes programcsomagok, amelyeket személyi számítógépeken is működtethetünk. (A legismertebb számítógépes programcsomagok a MESA Press és a Microcat termékei: BIGSTEPS, WINSTEPS, FACETS, illetve az ITEMAN. A leginkább elterjedt rendszer az SPSS [Statistical Package for the Social Sciences], az ausztráloknál a QUEST, az egyik legkomolyabbnak pedig a BILOG rendszert tartják, amely az egy-, két- és háromparaméteres IRT-elemzésre rendezkedett be.) Minthogy ezeknek a műveleteknek a matematikai magyarázata messze meghaladja lehetőségeinket, újfent Crocker és Algina (1986), illetve Horváth György (1991, 1996 és 1997) műveit ajánljuk figyelmükbe. A szűkebb értelemben vett nyelvpedagógiai szakirodalomban ebben a tekintetben Henning, 1987; Bachman, 1990; Alderson–Clapham–Wall, 1995; illetve Brown, 1996 a mérvadó művek.

Nem kétséges, hogy a számítógépek nyújtotta lehetőségek, valamint az idegen nyelvi tesztelés szemléleti változásai kölcsönösen hatottak egymásra. Bár a tesztmodellezés matematikai újításai inkább a pszichológia világából törtek be az idegen nyelvi tesztelés mindennapi gyakorlatába, a jelentősen eltérő teszthasználat dacára hamar beilleszkedtek. Mint kiderült (Horváth, 1997: 181), a matematikai lehetőségek megsokszorozódtak, de velük együtt az új irányzatok közötti viták is. Az idegen nyelvi tesztelés világa egyelőre még hagyományos kerekeken és nem légpárnán gördült át az új évezredbe, vagyis a mindennapi gyakorlatban az új matematikai megoldások körüli invenció és az újítani alig-alig képes, bőséges, de semmitmondó pszicholingvisztikai kutatás egyaránt észrevétlen maradt.

6. Ajánlott irodalom

ALDERSON, J. C.–NORTH, B. (eds.) (1991): Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy. ELT Documents Series, London: Macmillan.

BACHMAN, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

BROWN, J. D. (1996): Testing in Language Programs. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall Regents.

CROCKER, L.–ALGINA, J. (1986): Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

III. A NYELVI TESZTELÉS VILÁGA: TESZTTÍPUSOK

1. A nyelvi tesztek osztályozása: teszttípusok

Nem kétséges, hogy a nyelvi tesztelés előrehaladtával a tesztek osztályozásáról szóló fejezetek egyre bonyolultabbá, egyre terebélyesebbé váltak. Lado (1961: 369) tesztelési alapművében a diagnosztikus, a teljesítmény- és az alkalmassági tesztekkel foglalkozik viszonylag röviden. Cronbach (1970) már forma, cél, tartalom, jelleg szerint osztályozza a teszteket, és olyan dichotómiákat villant föl, mint az objektív/szubjektív, standardizált/informális, csoportos/egyéni, gyorsasági/fokozatossági stb. tesztek ellentétei. Cronbach szerint a nyelvi tesztek is alkalmasak arra, hogy kiváltsanak egy tipikus viselkedést (amely bizonyítja egy képesség meglétét); illetve vizsgálhatják egy képesség meglétének a mértékét: a maximális performanciát (ez utóbbiak a pszichológiai tesztek mintájára kapacitásteszteknek is tekinthetőek). Éppen a mai, posztmodern tesztvizsgálatok kezdenek visszatérni ezekhez a régi fogalmakhoz, hiszen egy direk elvű, kommunikatív performanciatesztben a kommunikáció megvalósulhat már jóval az optimális érték alatt is.

A kortárs idegen nyelvi tesztelés legkiválóbb kutatói (például Bachman, 1990) új szempontrendszerekkel próbálják megzabolázni a szemérmetlenül burjánzó teszttípusokat. Szikár, tiszta logikai rendet vágó ritkítások ezek, amelyekből a régi szerzők egy-egy színesebb, itt-ott akár deviáns teremtménye rendre kipotyog. Bachman szerint a tesztelés **információszerzés**, amely a döntéshozatalhoz szükséges, döntéseket pedig vagy a diákokról, vagy a tanárokról, vagy a programokról hozunk. A **döntés** elkerülhetetlen, az értékelés pedig vagy kvalitatív, vagy kvantitatív, amely a megszerzett információn alapul. A különféle nyelvi performanciákat, a jelöltek nyelvi önéletrajzait és hasonló megfigyeléseket **minőségi** módszerekkel, a legtöbb esetben azonban **mennyiségi** megközelítésekkel, mérésekkel, rangsorolásokkal, különféle rendű és rangú tesztekkel értékelünk, amelyeknek végső célja mindig az adottságok, tulajdonságok, képességek lehető legpontosabb jelzése. Ha most eltekintünk a tanárok és a programok minősítésétől, és csak a diákok értékelésével foglalkozunk, akkor Bachmannál találkozunk **válogató** tesztekkel (amelyeket felvételiken is használnak az érettség, illetve az éretlenség elkülönítésére); találkozunk **besorolási** tesztekkel, amelyek – főként a képesség és tehetség színszűrői szerint – viszonylag homogén csoportokat kívánnak létrehozni. A formális tesztelés világában a teljesítményt Bachman **haladási** tesztekkel, klasszikus **teljesítménytesztekkel** és **önellenőrző** tesztekkel vizsgálná. Egy ennél kiforrottabb rendszerében – de ugyanebben a műben (Bachman, 1990: 70) – a következő tematikai felosztásokat javasolja:

1. a teszt célja (szándéka) szerinti (például besorolási, felvételi, prognózis jellegű tesztek);

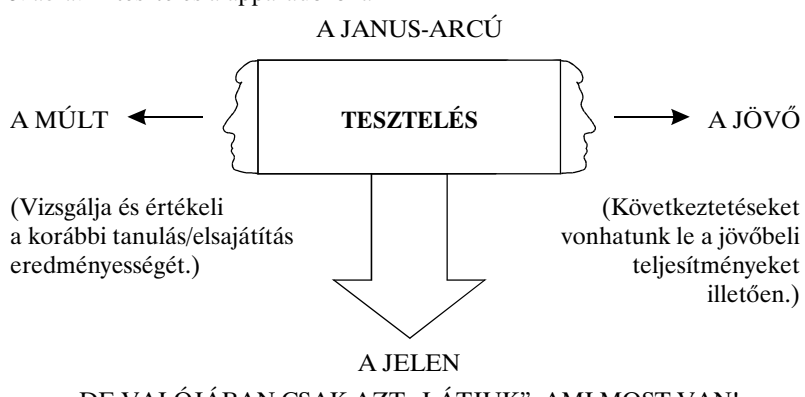
2. a tartalom szerinti (például a tananyag által kötött teljesítményteszt, illetve az elméleti konstrukcióhoz igazodó általános készségszintvizsgáló teszt);
3. a vonatkoztatási rendszer szerinti (eszerint az egy csoportban rangsort kialakító és más csoportokkal is egybevethetőek a normatív tesztek, illetve egy adott nyelvi tartomány vagy képesség szintjeihez alkalmazkodnak a kritériumorientált tesztek);
4. az értékelés típusa szerinti (objektív és szubjektív tesztek);
5. a bevezetett teszttechnikák és tesztmódszerek szerinti (például kiegészítés, diktálás, objektív feleletválasztós teszt, esszé, interjú stb., a teszttechnikákat és tesztmódszereket aspektusaira, metszeteire bontó [test facets]) felosztások.

Mindezeket a kategóriákat nem zúdíthatjuk csak úgy az olvasó nyakába: a lehetséges (vagy inkább kívánatos) osztályozások végső táblázata előtt részletes elemzésbe kezdünk.

1.1. A tesztelés egyik alapvető paradoxona

Gyakorló tesztkészítők, tesztkutatók és tankönyvszerzők egyik kedvenc megoldása a tesztek olyatén csoportosítása, amely a jelölt által elvégezhető nyelvi kurzust fatális jelként kezelve megkülönbözteti a magasztos élmény előtti, illetve utáni teszteket. Az kétségtelen, hogy valahol jelet kell tenni az időben, de a kurzus előtti (és számos szerzőnél kurzus utáni) jóstehetséget – amelyet a teszteknek tulajdonítanak – fenntartásokkal kell fogadni. Ha van jósló tulajdonsága egy tesztnek, az a mögötte meghúzódó elméleti elképzelés realizálódása és nem a teszt sajátossága, amely mindig csak azt „nézi" – és főképpen csak azt látja –, amelyet abban a pillanatban a jelölt produkál. Természetesen longitudinális vizsgálatokkal vagy tesztszekvenciákkal be tudunk mutatni romlásokat és javulásokat, de úgy általában a tesztek jósló képességébe vetett hit meglehetősen eltúlzott. A teszt azt tudja bemutatni, ami most van, nem tud arról, hogy a jelölt honnan jött vagy hová tart, hogy milyen a dinamizmusa, milyenek a tanulási képességei, motivációja

5. ábra: A tesztelés alapparadoxona



stb. Ezekről a tulajdonságokról, képességekről stb. akkor szerezhetnénk tudomást, ha mindegyikről külön-külön vizsgálatot folytatnánk. A teszteknek ezt a Janus-arcúságát az *5. ábrán* szemléltetjük.

Természetesen vannak olyan nyelvi tesztek is, amelyeknek hivatása a 'jóslás' (képességvizsgáló vagy alkalmassági tesztek, language aptitude tests) így a teszttípusok részletes elemzését ezekkel kezdjük.

1.2. A nyelvtanulási képességek tesztjei (language aptitude tests)

A nyelvtanulási képességeket vizsgáló tesztek olyan **prognosztikai** tesztek, amelyek azt vizsgálják, hogy a jelölt **alkalmas-e**, illetve **milyen mértékben** alkalmas egy idegen vagy második nyelv megtanulására. Minthogy az emberek sikeressége (és sikertelensége) ezen a területen képes szinte minden lehetséges változót felmutatni, laikusnak és kutatónak egyaránt az az elképzelése támadt, hogy egyesek rendelkeznek valami különleges adottsággal (nyelvérzék, nyelvtehetség, nyelvi virtuozitás stb.), amelyet mérni is érdemes. A nagy eltérésekre alighanem pontosabb magyarázatot nyújthatna a tanulási körülményekben, a módszerekben, a kulturális környezetben (és még *n* számú változó) meglévő, demonstrálható óriási különbség, így a méréssel elérhető eredmény viszonylag kétes. Ha figyelembe vesszük, hogy az embernek ugyanolyan megmagyarázhatatlanul erős ösztöne a nyelv használata, mint póknak a hálószövés vagy denevérnek az ultrahangos távolságbecslés, akkor inkább arra a következtetésre kell jutnunk, hogy minden emberi egyedben működik egy nyelvelsajátító berendezés, amely az egyéni eltérések kárára inkább a hasonlóságokat erősíti. Mint jól tudjuk, létezik ilyen elképzelés, Chomsky fiktív nyelvelsajátító berendezése (LAD, Language Acquisition Device), amelyet mintha lemerítene az első nyelv, az első akkulturáció emberéletben legnagyobb szellemi teljesítménye, bár ez az utóbbi kijelentés távolról sem tudományosan bizonyított tény. Az életkor előrehaladtával egyelőre csak a kiejtés tökéletes elsajátításának képessége csökken bizonyíthatóan. A kutatás mégis viszonylag korán feltételezte, hogy létezik egy ilyen általános nyelvi képesség, különleges alkalmasság, amely elősegíti az idegen vagy második és további nyelv elsajátítását. A fogalom maga, amely az elnevezés mögött áll, kutatási szempontból nehezen váltható aprópénzre, bár az évek múltával egyre kevésbé tartják valamely egységes vonásnak, mint korábban. Inkább komponensrendszernek fogják fel, így a képességvizsgáló tesztek története hűen tükrözi e komponensrendszer változásait.

Ha jobban belegondolunk, ez nem is lehet másként, hiszen a nyelvtanítás-történet ékes példákkal szolgál arra, hogy a múló századokkal (később már csak évtizedekkel) jelentősen változó célkitűzések és a hozzájuk többé-kevésbé igazodó tanítási rendszerek milyen jelentős eltéréseket is eredményezhettek. Másként volt tehát tehetséges a sikeres nyelvtanuló a 19. század végén vagy a 20. század elején, mint egy évszázaddal később, mégis szeretnénk azt hinni, hogy az ember biológiai adottságai következtében a hasonlóságok, az átfedések jóval jelentősebbek, mint a felszíninek, átmenetinek tűnő különbségek. Bár a nyelvi képességek, nyelvérzék és nyelvtehetség témáiról már szóltunk ebben a tankönyvsorozatban (Bárdos, 2000: 236), sőt, ebben a könyvben A nyelvtudásról szóló fejezetben majd újra esik szó erről a fogalomról, a nyelvi alkalmassági tesztek megisme-

rése érdekében a puszta meghatározáson túl – **nyelvtanulási képességeket vizsgáló prognózistesztek** – az eddigieknél részletesebb ismertetésére van szükség.

Az igazi áttörést Carroll és Sapon sikeres és praktikus nyelvi alkalmassági tesztje jelentette 1959-ben (MLAT, Modern Language Aptitude Test), amelyet azóta is használnak szerte a világon. Mellette ismertté vált még Pimsleur nyelvi képességvizsgáló tesztje (1966, PLAB, Pimsleur Language Aptitude Battery), valamint Petersen és Al-Haik alkalmassági tesztje (a DLAB, Defence Language Aptitude Battery, 1976). Nyelvi képességvizsgáló mérőeszközöket azóta is (és sűrűbben, mint tízévenként) készítenek, szerkezetük érzékeltetésére mégis Carroll és Sapon MLAT-ját választottuk.

A MLAT ötféle altesztet tartalmaz (1. számtanulás, 2. fonetikai leírás, 3. hang és betűzés kapcsolata, 4. szavak mondatokban, 5. szópárok), amelyek segítségével a szerzők olyan képességek **meglétét**, illetve **kapacitását** vizsgálják, amelyek elősegíthetik a nyelvtanulási, nyelvelsajátítási folyamatot. A tesztelméleti szempontból igen meggyőző statisztikák azt bizonyítják, hogy a későbbi nyelvi tanulmányok sikeressége összefügg az egyén **fonetikai kódolóképességével**. A szerzők szerint ez azt jelenti, hogy a vizsgált személy képes beazonosítani és tárolni a hangokat, és képes emlékezni a hangok sorrendjére is: mindez speciális hangmegjegyző memóriát tételez föl. Egy másik tulajdonság, amelynek szintén jelentős prediktív ereje van, az ún. **nyelvtani érzékenység**, amely azt jelenti, hogy a jelölt képes az adott szövegekben – ebben az esetben csak mondatokban – a tipikus nyelvtani funkciókat felismerni. Ugyanilyen fontos jósló tulajdonság az a képesség, hogy a jelölt hajlandó és tud is „magolni", vagyis az idegen nyelv elemeit (például szavakat) **memorizálni**. A negyedik fontos jóslóképesség az **induktív tanulás képessége**, amely azt jelenti, hogy a jelölt kapott idegen nyelvi mintákból képes szabályokat kikövetkeztetni. Pimsleur hasonló vizsgálatokkal az auditív képességeket, a motiváció erősségét és az ún. szóbeli intelligenciát tartotta a legfontosabb prediktív sajátságoknak. Skehan pedig – némi egyszerűsítéssel – már csak hallási és „nyelvészeti" képességekről, valamint a memóriáról beszél, az utóbbiban külön tárgyalja a raktározás és előhívás problematikáját (Skehan, 1998).

Ezen ismert és bevált teszteken kívül számos kísérlet igyekszik bizonyítani, hogy a nyelvtanulási képességek megőrzésében döntő szerepe van az anyanyelv-elsajátítás korai fázisainak, az anyanyelvi készségek fejlettségének, az anyanyelvi szókincs nagyságának, a motivációnak, a nyelvfeldolgozó képességeknek általában (például olvasási sebesség) és még számos más, jelentéktelenebbnek tűnő adottságnak, mint amilyen az összefüggésükből kiragadott nyelvi adatok megtanulása. Összességében megállapíthatjuk, hogy az utóbbi időben a kutatók jelentős kísérleteket tettek arra, hogy a nyelvtanulást elősegítő képességek mint pszichológiai képződmények jellegzetes vonásait, összetevőit jelentősen bővítsék. Mostanában került sor az egyéni tanulási stílus és stratégiák tárgyalására, a különféle attitűd- és személyiségvizsgálatokra, és úgy tűnik, hogy a hagyományos nyelvi alkalmassági vizsgálatok inkább a kognitív nyelvi képességeket képesek jósolni, mintsem a kommunikatív képességeket. A még most is használt klasszikus nyelvtanulási képességvizsgálatok semmit sem tudnak mondani a kulturális tanulásról, kulturális kompetenciáról, de más „korunk betegsége" jelenségeket sem kezelnek a diszlexiától a hallássérülésig. A nyelvi képességvizsgálatok egyes részleteire a nyelvtudásról szóló harmadik fejezetben még visszatérünk.

1.3. Besorolási tesztek (placement tests)

A besorolási tesztet a **csoporttervezés** hatékony eszközeként nyelviskolák fejlesztették tökélyre. Céljai szerint vizsgálhat általános készségszinteket is, de a vizsgálódást igen gyakran a tanítási környezethez igazítják: a választott tananyaghoz, módszerekhez, tanmenethez. Egyes esetekben még az is előfordul, hogy profilírozott besorolási teszteket készítenek – például készségek szerint –, aminek eredményeképpen egy és ugyanazon személy más és más csoportba kerülhet az olvasást vagy a beszédet fejlesztő órákon. Bár a besorolási tesztek prognosztizálnak, a teszt karakterétől függően (például hosszúság) lehetnek diagnosztikus jelzéseik is, amelyeket később a tanárok felhasználhatnak. A besorolási teszteket (placement tests) el kell választanunk az ún. válogató tesztektől (selection tests), amelyek bizonyos „őrző-védő" funkciót is ellátnak azzal, hogy a jelöltek közül nem mindenki kerül be a vágyott tartományba, amely lehet maga a kurzus. Tehát ha mindkét tesztféleséget szintező teszteknek fogjuk fel, akkor a besorolási tesztek esetén mindenki bekerül, a válogató tesztek esetén azonban a leggyengébb egy vagy két kategória nem.

Óvatosságból manapság már a legtöbb standard nyelvkönyv is tartalmaz besorolási teszteket, amelyek azt próbálják megcélozni, hogy milyen szintről – mintegy küszöbértékről – közelíthető meg az adott tananyag. Egyes besorolási tesztek a kereskedelmi forgalomban tesztcsomagként kaphatók (például Allan, D.: Oxford Placement Tests, OUP, 1982), amelyek többnyire tesztlapokból, tájékoztatókból, megoldási kulcsból, hangkazettából stb. állnak, és viszonylag bonyolult, többrészes, elég hosszú (például egyórás) vizsgálatok. Az ilyen teszteknek jelentősen nagyobb a diagnosztikus ereje, mint az ennél viszont sokkal gyakoribb, helyi készítésű, valóban csak a gyors csoporttervezésre, osztályba sorolásra alkalmas, nem is nagyon pontos, „eldobható" változatok, amelyeket az érintett nyelvtanárok készítenek ad hoc technikákkal inkább kényszerből, mintsem kedvtelésből. A legfontosabb elvárás az, hogy gyors legyen, rövid, és mégis jól diagnosztizáljon (bár ha rossz csoportba helyezi el a diákot, az még mindig viszonylag könnyen korrigálható). Minthogy a kockázat sem nagy, keveset törődünk egy-egy ilyen teszt validitásával, reliabilitásával, még akkor is, ha a triviális validitás szembeötlően gyenge. Ennek ellenére többnyire jobban mér, mint az önértékelő tesztek vagy kérdőívek, bár a tanári tapasztalat többnyire az, hogy a jelöltek technikai értelemben vett nyelvtudatlanságuk dacára meglehetősen nagy pontossággal képesek megítélni azt, hogy honnan kellene elindulniuk.

A könnyebb kiválogathatóság érdekében a diszkriminativitás a legfontosabb szempont, vagyis olyan tesztfeladatokra van szükség, amelyek minél szélesebb sávban dobják szét a jelölteket. Iskolákban az is előfordul, hogy egy-egy évfolyam beindításakor az előző (vagyis alacsonyabb) évfolyam év végi záróteszjeit használják fel besorolási célokra. Egy ilyen év végi záróteszt azonban többnyire egy elég részletes és hosszú teljesítményteszt, amely az adott helyzetben kevéssé praktikus. A tipikus besorolási teszt nem próbál teljes körű nyelvi vizsgálatot végezni, hanem csak kiragad egy-egy nyelvi profilt, és ebből próbál következtetéseket levonni a jelölt nyelvi készségeit illetően. Mindezek következtében a besorolási teszteket tehát nemcsak a változatosság, hanem a meglehetősen változó színvonal jellemzi, felépítésben pedig az objektív teszttechnikák túlsúlya.

1.4. Haladási tesztek (progress tests)

Az eddig tárgyalt prognosztikus tesztekkel szemben a haladási teszt már **teljesítménytesz**t, amelynek egyik legnagyobb erénye a **diagnosztika** – jelen esetben a hiányosságok feltárása. Abból a célból vagyunk kíváncsiak a tanulók tudásszintjére, hogy megállapítsuk, vajon a tanterv értelmében elvégzendő tananyagot milyen mértékben sikerült elsajátítani. Már a leírásból is érzékelhető, hogy tipikus iskolai, visszacsatoló (ennek következtében folyamatos és gyakori) mérésekről van szó. A haladási teszteket gyakran állítják párhuzamba a témazáró, eredménymérő tesztekkel, amelyeket a tanulási folyamat végén vagy nagyobb témák lezárásakor adunk szintén diagnosztikus célokkal. A kétfajta teszttípus különbségében a **formatív**, illetve **szummatív** kettősség ellentéte érzékelhető. A formatív értékelés célja az azonnali visszacsatolás, amely így javulást eredményezhet, jobbít. Ezzel szemben a szummatív értékelés arról jelent, hogy milyen a végtermék minősége.

A haladási tesztek megítélésében igen fontos a tanár magatartása. Ha ugyanis úgy tekintjük, hogy egy ilyen haladási teszt kockázata – kicsiny anyagról lévén szó – jelentéktelen, és nem vesszük komolyan a tanuló kihagyásait, az ellentétben van a nyelvtanulás aprólékos, készségfejlesztő karakterével. A lelkiismeretes tanár nemcsak azt éri el, hogy diákjai a haladási tesztekben jó pontszámokat szereznek, hanem eredményességüket felhasználja a további tervezésben. Egy adott tanulási szakasz vizsgálható terjedelme, vagyis a téma nagysága nagyon relatív fogalom. Haladási tesztek is lehetnek témazáró tesztek, a megkülönböztető jegy az eredménymérő tesztekkel szemben gyakran nem is a téma nagysága, hanem a tét nagysága. Ebben az értelemben nyilvánul meg az eredménymérő tesztek (achievement tests) szummatív jellege.

Diagnózis a célja azoknak a nagyobb lélegzetű felmérő teszteknek is, amelyeket nyelvtanárok új kurzusok indulásakor szoktak megíratni nem sokkal a besorolási teszteket követően. Ekkor a tanár profilokra kíváncsi, azt szeretné kifürkészni, hogy a curriculumtól esetleg függetlenül, ténylegesen honnét kell elindulnia. Az ilyenfajta tesztet nem szabad összekeverni a haladási teszttel, amely mindig a friss, együtt lefolytatott tanulás eredményeit vizsgálja, szemben az év eleji felmérőkkel, amelyek egy korábbi és többnyire nem közös tanulási élményre vonatkoznak.

A klasszikus haladási teszt haszna tehát az, hogy bemutatja a kritikus területeket, ahol a diákoknak problémái vannak, valamint azt, hogy kinek vannak problémái. Ha csak egy-két diák hibázott, akkor velük egyénenként kell foglalkozni, ha több, akkor pótlás jellegű („gyógyító és romeltakarító") tanításra van szükség. Amennyiben a hibák jelentkezése tömeges, akkor a tanítással is probléma lehet: mindenképpen elölről kell kezdeni, de másként.

1.5. Teljesítménytesztek (achievement tests)

A teljesítménytesztek olyan diagnosztikus célú tudásszintmérő eszközök, amelyek nagy részletességgel, átfogó módon azt vizsgálják, hogy a tanulónak sikerült-e elsajátítani egy teljes kurzus vagy több kurzus tananyagát. Az ilyen teljesítményteszt tartalmát tehát meghatározza az adott kurzus tanterve, esetleg több kurzus tanterve. Zárótesztjellege miatt szintezésre is használják: sikeressége belépőül szolgálhat egy magasabb szintű kurzusba. Ebben a tekintetben nagyon hasonlít a készségszintvizsgáló tesztekre, de azok nem veszik figyelembe a korábbi tanulási élményeket. Valamikor Angliában ilyen típusú teszteket (attainment tests) használtak olyan célokra is, hogy megvizsgálják, hogy a tanulóknak sikerült-e tanulási képességeiktől függetlenül elsajátítaniuk valamilyen anyagot vagy valamilyen szintet. Ilyen vizsgáknak tekintették az iskolán kívüli angol mint idegen nyelv vizsgákat is. Manapság ezeket a feladatokat készségszinteket vizsgáló tesztekkel (proficiency tests) vagy teljes körű nyelvvizsgákkal látják el.

Időközben a tanulási célok és tananyagok változásával összhangban a teljesítménytesztek szerkezete, felépítése is változott. Mivel a legtöbb standard tankönyv teszteket is tartalmaz, a kurzust záró teszteken jól nyomon követhető a változások jellege: a diszkrétpontos tesztelést uraló feleletválasztós tesztek helyett egyre több integrált tesztelésre jellemző technikát tartalmaznak. Az autentikusság növekedésének persze ára van: csökkenő reliabilitás. Ennél sokkal nagyobb lenne a baj abban az esetben, ha egy megváltozott, beszédcentrikus, kommunikatív kompetenciát fejlesztő módszer hatékonyságának vizsgálataként egy konzervatív teljesítménytesztet zúdítanánk a tanulókra: szinte bizonyosra vehető, hogy az ilyen torzítás frusztrál, és a tesztelés mint jelenség negatív hatást gyakorol a tanításra. Előfordul, hogy az ilyen nagyobb lélegzetű zárótesztet maga az Oktatási Minisztérium készítteti el és küldi ki: ebben az esetben különösen gondosan kell ügyelniük a tartalmi validitás kérdéseire. Szerencsés esetben még egy széles körű mérés esetén is – tekintettel a teljesítményteszt szummatív jellegére – képesek megállapítani azt, hogy mennyit sikerült elsajátítani mindabból, amit tanítottak.

1.6. Készségszinteket vizsgáló tesztek (proficiency tests)

A készségszintvizsgáló tesztek **a korábbi nyelvtanulási élményektől függetlenül** vizsgálják a jelölt nyelvi képességeit. Céljuk az elért tudásszint mérése a viszonylagos teljesség igényével (tagadhatatlan szummatív karakterük ebből fakad). Újabban a készségvizsgáló tesztek készítői arra kíváncsiak, hogy a jelölt a megszerzett készségeket miképpen tudja használni egy gondosan kiválasztott, jól körülírható szakterületen belül. Éppen ezért a készségszintmérő tesztek egyik csoportjába az **általános**, a nyelvi tartalom közvetítését és a készségeket egyaránt vizsgáló készségszintmérő tesztek tartoznak, míg a második csoportba a **szakmai célú**, egy speciális terület szaknyelvének, nyelvrendszerének használatában különleges jártasságot mutató szintmérések. Mind a két kategóriában előfordulnak olyan tesztek, amelyeket standardizáltak és az egész világon használnak (ilyen például a TOEFL, amely az Egyesült Államokban tovább tanulni szándékozó külföldi diákok angol nyelvi készségszintjét vizsgálja, vagy a brit-ausztrál IELTS, amely

hasonló feladatokat lát el Angliában és Ausztráliában). A cambridge-i vagy oxfordi általános készségszintet vizsgáló nemzetközi vizsgákhoz hasonló szerepkört töltött be Magyarországon az ITK (Idegennyelvi Továbbképző Központ) által menedzselt állami nyelvvizsga. A jelenleg akkreditált, államilag elfogadott magyar nyelvvizsgák között az általános készségszintvizsgáló vizsgarendszereken túlmenően nagyon kevés szakirányú vizsgát találunk.

Az a tény, hogy a készségszintvizsgáló tesztek esetében is van egy értékpont (mégpedig viszonylag magasan), amely alatt a jelöltek „buknak", rokonítja ezeket a vizsgálatokat a válogató tesztekkel (csak azt vesszük föl az egyetemre, csak az kaphatja meg ezt az állást, aki a kívánt szintet teljesítette). A tétek tehát nagyok, mivel a kizárás veszélye is fennáll, ennek következtében az ilyen tesztek fokozott (és inkább negatív) hatással vannak a tanításra, tanulásra. Elvárható, hogy az általános készségszintvizsgáló teszteknek különösen erős legyen a tartalmi és a prediktív validitása. Tesztelméleti szakemberek gyakran utalnak arra, hogy bevált és elismert készségszintvizsgáló tesztek eredményei kevéssé korrelálnak (például a TOEFL Amerikában vagy az IELTS Angliában) a felsőfokú képzésbe felvett diákok eredményeivel. Számunkra ezek a fejlemények egyáltalán nem meglepőek, magyarázatul az olvasót az 1.1. ponthoz utaljuk.

Az általános készségszintvizsgáló tesztek arra törekszenek, hogy a jelölt nyelvi képességeit a nyelvi tartalom közvetítésének, valamint a nyelvi készségek fejlettségének lehető legszélesebb skáláján ragadják meg. Ennek következtében számos komponensből álló, jelentős terjedelmű tesztrendszerekkel vizsgálódnak (a cambridge-i vizsgák még ma is számos altesztből tevődnek össze, amelyeknek megoldása több órán át tart). Volt egy időszak a tesztelés történetében, amikor Oller (1979) nyomán felcsillant a remény, hogy a nyelvi készségszint fejlettsége mögött sikerül megtalálni valami olyan **egységes** pszichológiai képződményt, amelynek fejlettségét kevesebb vagy akárcsak néhány integrált teszttel megmutathatjuk. Oller tetszetős, Gestalt-elvű „nyelvi-nyelvtani elvárás" elmélete a nyelv legalapvetőbb működési elvéig próbál leásni (mintha a transzformációs-generatív működés nem is lenne elegendő), de bizalmát az integrált módszerek iránt (diktálás, cloze procedure stb.) a tesztstatisztikák meggyőzően nem igazolták. Bár integrált tesztjei nagy hatással voltak a korabeli tesztelés elméletére és gyakorlatára, tesztelési elképzeléseit ma már nem szokták külön kategóriaként kezelni a készségszinteket vizsgáló tesztek világában (elképzelései mind Magyarországon, mind Angliában ismertté váltak: Bárdos, 1979; West, 1990; Hock, 1993). Különösen West kardoskodik amellett, hogy az olyan készségszintvizsgáló teszt, amelyben fordítás van, vagy csak a nyelvtani tudás vizsgálata, az mindenképpen ennek az Oller-féle egyetlen, átfogó, mögöttes nyelvtudásképességnek köszönhető. Ez a meglátás egyszerűen csak történelmietlen, hiszen a „régi szép időkben" csak úgy hemzsegtek az integrált értékelési technikák, illetve a szóbeli és írásbeli vizsgákon kicsúcsosodó direkt mérések. Nem véletlen, hogy az autentikusságot szomjúhozó kortárs kommunikatív tesztelmélet egyre több szubjektív elbírálást igénylő tesztmódszert idéz föl. Oller igazsága inkább ott érzékelhető, hogy a gyakorlott vizsgáztatók – még ha le nem is írták, vagy el nem is ismerték – mindig fülelnek egy belső harmóniára a vizsgázóban, aminek következtében a teljesítménye egyenletesen magas szintű. Az ilyen vizsgáztatók szokták mondani informális felmérés esetén, hogy olvasd fel ezt a három szakaszt, fordítsd le magyarra, és százalékpontra megmondom, ki vagy.

A szakirányú készségszintvizsgáló tesztek esetében kénytelenek vagyunk lenyelni azt a keserű pirulát, hogy minden szakterületre megfelelő szükségletelemzésen alapuló teszteket kell kidolgozni és validálni. Voltak ugyan kísérletek arra, hogy egyes szakterületeket néhány átfogó elv alapján összevonjanak, és így egyszerre több szakterületet vizsgálhassanak ugyanazzal a mérőeszközzel (így kaphattak az állatorvosok növénytermesztési szövegeket – hiába a biológia az biológia). Az ilyen általánosságban folytatott kísérleteknek aligha van nagyobb esélyük a szakszerűségre, mint az ún. népszerű tudományos szövegeknek arra, hogy szakszövegekké váljanak. Evidensnek számít, de ritkán valósul meg, hogy ilyen esetekben az esetleg eléggé kiterjedt szakirányú nyelvrendszert olyan személynek kell készségszintvizsgáló tesztekkel feltérképeznie, aki egy személyben nyelvész, az adott terület szakembere, valamint tesztelési szakértő. Más esetekben marad a csoportmunka vagy újabban team work. Abban az esetben viszont, ha ez az irányhármasság megfelelően fokuszált, kiváló eredmények születhetnek, mint például a Veszprémi Egyetemen kifejlesztett, nemzetközileg is használható, angol nyelvtanári szakirányú készségszintvizsgáló teszt, a Test of English for Teaching Purposes (Hock, 2001).

Az általános készségszintvizsgáló tesztek idővel bizonyos minősítési problémákat is felvetettek. Ez abból ered, hogy ilyen komplex vizsgálatok esetén az „átment", „nem ment át" megállapítás a felhasználónak nem volt elegendő, nem volt elég árnyalt. Ekkor kezdtek a modulrendszerű általános készségvizsgáló tesztek dokumentumai részleteket is közölni (például osztályzatokat készségek vagy bizonyos képességek szerint). A problémát az okozta, hogy ezek a vizsgálatok jellegükből következően kritériumorientáltak, viszont az elbírálásnak a szintjei, pontosabban skálái nem váltak ismertté sem a jelöltek, sem a felhasználók számára. Különösen a nyolcvanas évektől kezdve tapasztalhattuk, hogy a készségeket skálák formájában írták le, többnyire az adott készség teljes hiányától az anyanyelvi szintig terjedő szélességben. Ezek a sávok (bands) szöveges leírásban részletezik az elvárt teljesítményeket (descriptors). Amikor ezek a leírások végre nyilvánossá váltak, a felhasználó már jobban el tudta dönteni, hogy az adott vizsgaprofilt bemutató jelölt alkalmas-e az adott állás betöltésére, avagy sem.

A szakirányú tesztek specifikusságának mélysége azonban rejteget néhány megoldhatatlannak tűnő problémát. Szakszövegekkel foglalkozó vizsgáztatók, kutatók, tesztszakértők tisztában vannak azzal, hogy minél szűkebb egy szakszöveg, annál jobban leírhatóak szemantikai-szintaktikai jellemzői, belső vonásai, egyre kevesebbek számára megfejthető kódjai. Olyan szűk területek is előfordulnak, ahová a jelöltet legföljebb tudóstársa (vagy még az sem) tudja követni. Ezért különösen a készségszinteket felmérő vizsgák szóbeli részében nehéz úgy szakszerű társalgást folytatni, hogy kizárjuk az előre bemagolt „szlenget" (mint például a régi OÖT- [Országos Ösztöndíj Tanács] vizsgákon) és valódi eredményekhez juthassunk. A megoldást döntően a feladatcentrikus és más autentikus, az életbeli helyzetekhez hasonló vizsgafeladatok beemelése jelenti. A szakirányú nyelvtudás iránti fokozódó igény azt eredményezte, hogy világszerte – az ipari és kereskedelmi társaságoktól kezdve a katonai intézményekig, a felsőoktatástól a tudományos testületekig – számos olyan cég akad, amelyek az átfogó nyelvi készségszintvizsgálat sikeressége esetén fogadják csak be a jelölteket.

Az általános (és szakmai) készségszintvizsgáló tesztek tehát olyan kritériumirányultságú, szummatív jellegű tudásszintmérések, amelyek egyben prognosztikus tulajdonságokkal is rendelkeznek.

1.7. Teszttípusok összefoglaló táblázata és más kategóriák

E fejezet bevezető szövegében több szerzőre utalva megállapítottuk, hogy számos tesztfelosztási elv és teszttípus létezik. Részletes leírásunkban (1.1.–1.6.) egy időrendiséget követtünk, amely az idegen nyelv tanulását/elsajátítását jelöli ki fordulópontként az egyén életében.

6. táblázat: Teszttípusok az időskálán

A „kurzus" előtt		A „kurzus" idején		A „kurzus" után
alkalmassági (aptitude) tesztek →	besorolási (placement) tesztek →	haladási (progress) tesztek →	teljesítmény- (achievement) tesztek →	általános vagy speciális készségszintet vizsgáló (proficiency) tesztek
„Érdemes-e?"	„Innen indulsz!"	„Nem felejtettél el valamit?"	„Meddig jutottál?"	„Mihez kezdesz vele?"
PROGNOSZTIKUS		DIAGNOSZTIKUS		PROGNOSZTIKUS

IDŐ

Mivel az egész második és harmadik fejezet fő célja az, hogy az olvasó megismerkedjék azzal az alapvető terminológiával, amely a tesztelés világában elfogadott, szükség van egy-két olyan további kategória kiemelésére, amelyekre legföljebb utaltunk a szövegben. Tárgyalásuk tehát részben megerősítő, részben előretekintő, ugyanis a kötet későbbi alkalmazott nyelvészeti, illetve vizsgatechnikai fejezeteiben ezeket a fogalmakat már régi ismerősként kell üdvözölnünk.

2. Népszerű dichotómiák: először vagy még egyszer, de utoljára

Ahogy az almába is bele kell harapni valahol, a nyelvi tesztelés alapfogalmainak tárgyalása során már utaltunk egy-két olyan kettősségre (dichotómiára), amelyek végighúzódnak a tesztelés egész rendszerén (mint például direkt és indirekt tesztelés, norma- vagy kritériumirányultságú tesztelés, objektív vagy szubjektív tesztelés stb.). Esetükben

az elnevezésüknél is fontosabbak a mögöttük meghúzódó elvek, így az itt következő, többnyire alternatív fogalmakat mint dichotómiákat, részben a megerősítés igényével, részben pedig az „egyszer s mindenkorra” szándékával tárgyaljuk.

2.1. Közvetlen és közvetett tesztelés (direct/indirect testing)

Már korábban szóltunk arról, hogy a mentális képződmények, pszichikus rendszerek mérése esetén csakis közvetett méréseket lehet elképzelni: ez jellemzi a pedagógiai mérések összességét is. Ebben az értelemben az számít közvetlen mérésnek, ha egy méterrúddal lemérjük egy szövet hosszát vagy egy mérlegen a saját súlyunkat. A tesztelés nemzetközi szakirodalmában azonban fölbukkant a közvetlen, közvetett, illetve direkt, indirekt mérésnek egy olyan jelentése, amelyben **direkt** nyelvi mérésnek tekintik azokat az eseteket, ha például a beszédet beszéddel, az írást írással mérjük. Ez a „kutyaharapást szőrével” okoskodás ugyan nem vezet nagyon szabatos meghatározásokhoz, de érthetővé teszi, hogy az idegen nyelvi tesztelésben a közvetlen/közvetett megkülönböztetés valójában a teszt felépítésére vonatkozik. Ebben az értelemben egy olyan vizsgálódás, amely valamely készség mögött meghúzódó alkészségek, az adott készség kifejlődését lehetővé tevő képességek alkotóelemeit vizsgálja, az jellegzetesen **közvetett** mérés. Különösen a strukturalista-behaviorista nyelvtanítás, az audiolingvális módszer uralma idején találkozunk sokféle közvetett méréssel. A mai idők autentikus feladatokat kívánó, performancia-központú tesztelési gyakorlata viszont a **közvetlen** méréseket részesíti előnyben. A szóbeliséget szóbeli vizsgákkal, az írásbeliséget pedig komplex produktumaiban vizsgáló módszerek nem újak az idegen nyelvi mérés történetében. A kérdés az, hogy sikerül-e valamilyen módon objektívebbé tenni az elbírálást az ősi értékelési módszerekhez képest.

A közvetett/közvetlen mérésekhez hasonló kettősséget jelenthet tehát a képességeket és készségeket felmérő (mint közvetett), illetve a performanciatesztek (mint közvetlen mérések) szembeállítása. Amikor tanárjelöltjeink úgy mutatják be pályaalkalmassági nyelvi képességeiket, hogy egy órát vagy órarészletet tanítanak egy valós osztályban vagy társaik körében (és ezt mérjük), az jellegzetesen performanciateszt. A diszkrétpontos és az integrált tesztelés módszereinek jelentős része ebben az értelemben képesség-, készségvizsgáló teszt, amellyel jól becsülhető a szóban forgó készség hiánya, illetve meglétének valamilyen szintje is. A performanciatesztek erénye a nyelvhasználat mérése egy adott kontextusban.

Létezik olyan érvelés is, hogy azért lehet performanciateszteket alkalmazni a beszéd és az írás mérésére (például szerepjátékok, interjúk, kerekasztal-beszélgetések, illetve esszéírás, riport stb.), mert ezek produktív készségek. Ezzel szemben a szűkebb értelemben receptívnek tekintett olvasás- vagy hallásértés nem figyelhető meg közvetlenül. Ennek következtében a közvetett mérések mesterségesebbnek tűnnek, bár ma már illendő kontextust teremteni az ilyen típusú mérések köré is. Közvetlen tesztelés esetén mind a tesztkészítők, mind a felhasználók úgy érezhetik, hogy a tesztnek nagyobb a validitása, mint közvetett tesztelés esetén, ezt azonban bizonyítani szükséges. Mivel a közvetlen tesztelés jellegzetes példái a beszéd- és írásprodukciókra terjedtek ki, az egy-

kori szakirodalom „szemtől szembe tesztek”-nek (face-to-face tests) nevezte ezeket a technikai megoldásokat.

Zárásképpen még egyszer fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a közvetlen/közvetett dichotómia használata az idegen nyelvi tesztelésben érthető és elfogadott, de mérésmetodikai értelemben az összes idegen nyelvi mérés közvetett mérésnek tekintendő.

2.2. Diszkrétpontos és integrált tesztelés (discrete point/integrative testing)

A **diszkrétpontos** tesztelést az a nyelvtanulási és -tanítási szemlélet teszi lehetővé, amelynek során évszázadokon át a nyelvet a lehető legnagyobb tudatossággal próbálták elemi alkotórészeire bontani. Minden egyes ilyen kis tudásmorzsa, apró különbözés, kontraszt, kiváló alkalom arra, hogy diszkrétpontos tesztlépés tárgyává váljék. Ez a descartes-i analitika a strukturalista módszerek idején fejlődött ki, és grandiózus tesztbattériák formájában jutott tökélyre. (Előfordult, hogy egy-egy ilyen tesztkészletben több száz tesztlépés egyesült.) A diszkrétpontos tesztelés esetében tehát mindig csak egy-egy adatra vagyunk kíváncsiak, lehet az egy igeidő, egy vonzat, szórendi kérdés és így tovább. Néhány példa:

a) She was accused …….. taking a tin of salmon. (Stone, 1976: 58)
A) of B) for C) at D) by
b) John (come) to see me yesterday. I never (recognise) him if I not (know) he (be) ill. (Stone, 1976: 58)
c) They compared
- him Peter
- him to Peter
- Peter him
- to Peter him (Mills, 1961: 30)

Ezekkel szemben az **integrált** tesztelés nem azt vizsgálja, hogy a jelölt képes-e egyetlen pici nyelvi információt helyesen megadni, hanem azt, hogy képes-e egyszerre többféle információt feldolgozni, amelyben egyszerre több tényező is (nyelvtani, szemantikai, szintaktikai) együtt mozog. Tipikus integrált tesztelési módszer a „cloze”, vagyis a szövegkiegészítés módszere, ahol a kihagyott szavak beírásához a szöveg értésén túlmenően egyszerre több nyelvi készséget is mozgósítani kell.

a) Richard left his reading …. at the restaurant last …. and then couldn’t read …. newspaper in the morning. (Chapelle, 1999: 722)

A diszkrétpontos teszteléshez hozzátartozik még az az elképzelés is, hogy egy-egy ilyen tesztlépésre a „vagy tudja, vagy nem tudja” válasz alternatív, azaz nulla vagy egy pont. A mérési rész így objektívnek tekinthető. Ugyanakkor az az elképzelés is érvénye-

sül, hogy egy-egy képesség meglétét olyan nagy számú tesztlépéssel vizsgálják, hogy a kapacitás mértéke is kiderüljön, és ezáltal a vizsgált képesség profilja, az elsajátítottság szintje láthatóvá váljék. Ezzel szemben az integrált tesztek éppen ettől az izolációtól kívánnak eltávolodni, és azt vizsgálják, hogy a jelölt tud-e bánni egy képesség teljes komponensrendszerével, méghozzá egy időben. A mai készségvizsgáló tesztek szívesen alkalmaznak integrált tesztfeladatokat. Integrált tesztek használatakor azonban a különféle alkészségek kombinációit nehezen lehet értelmezni az egyetlen rendelkezésre álló pontérték alapján (vö. Banerjee, 2000: 292).

Megjegyzendő, hogy több készség együttes vizsgálata már a korábbi tesztekben sem volt ismeretlen, amennyiben olyan feladatsorokat adtak, amelyekben a téma megtartása mellett az egyik készségből a másikba kellett befordulni (például el kell olvasni egy hirdetést, a hirdetés alapján föl kell hívni a céget, a cég tájékoztatása alapján írásos anyagot kell beküldeni a felvételi beszélgetés előtt). Mint látható, ebben a sorozatban olvasás, beszéd, hallásértés, írás a sorrend. Az ilyen stílusú tanítást és az így született feladatsorokat is integrált tesztelésnek nevezték. Pontosabban, ha egészen korrekt módon bánunk a szakszavakkal, akkor az újabb (Oller, 1979 óta meghonosodott) integrált teszteket inkább **integráló** teszteknek kellene neveznünk, amennyiben követjük a régi brit terminológiát. Ott ugyanis a többnyire két különálló készséget együtt vizsgáló feladat neve volt **integrated test**, míg az új, több készséget egy feladatban szétválaszthatatlanul és egyszerre igénylő teszt neve **integrative test**. Mivel az integráló tesztek alkalmasságukkal tűnnek ki, kedvelt módszerekké váltak a kommunikatív tesztelés hívei körében, vagyis ezek az alternatív fogalmak (diszkrétpontos/integráló) már letűnt tesztkorszakok favoritjai, amelyeket a célfeladattól függően azért még felhasználhatunk.

2.3. Normaorientált és kritériumorientált nyelvi tesztek (norm-referenced/criterion-referenced testing)

Ha gyermekünk a százpontos osztályvizsgateszten hatvankét pontot szerzett, akkor még csak annyit tudunk, hogy a feladatoknak több mint a felét megcsinálta. A számszerűségnek így önmagában még nincs jelentése. Ha viszont megtudjuk, hogy az elégséges osztályzathoz hetven pontot kellett volna szereznie (vagyis 70%-os teljesítmény volt a megfelelés feltétele), akkor már azt is tudjuk, hogy szereplése nem volt sikeres. Ha a többi gyermek eredményét is ismerjük, akkor abból láthatjuk, hogy a gyermek a többiekhez képest hogyan szerepelt. Az ilyenfajta értékközlést **normaorientált** szemléletnek szokás nevezni. Meg kell jegyezzük, hogy ha a gyermek 70%-kal átment volna, még akkor sem tudnánk, hogy valójában a vizsgált dologból mit tud, csak azt tudnánk, hogy normatíve hol helyezkedik el. **Kritériumorientált** tesztelés esetén az elérendő célokat szintekre bontják, és minden egyes szintnek részletes leírása van, amelynek alapján a jelölt valamelyikbe besorolhatóvá válik. (A szintek vagy sávok [bands] leírásait újabban már magyarul is deszkriptoroknak nevezik.) Abban az esetben, ha a jelöltet besorolják valamelyik kategóriába, akkor a leírás alapján tudjuk, hogy körülbelül mit tud kezdeni a nyelvvel (vagy annak egy aspektusával), arról viszont semmiféle információnk nincs, hogy mások hogyan szerepeltek a vizsgán. Eszerint a kritériumorientált tesztek fő fel-

adata az, hogy bemutassák, hogy a jelölt milyen szinten képes bizonyos feladatokat végrehajtani. Csak a feladat számít, pontosabban a feladat megoldása, és az ilyenfajta tesztelés esetén közömbös, hogy az adott tesztfeladatot sokan tudták megoldani, vagy éppenséggel kevesen.

A kritériumirányultságú tesztek elterjedését egy ideig hátráltatta az a tény, hogy a klasszikus tesztanalízis bevált módszerei mind a normaorientált tesztekre vonatkoznak. Ma már a kritériumorientált tesztek terjedésének inkább az áll az útjába, hogy az értékskálák pontos leírásához nagyon jól kell ismerni a vizsgált jelenséget mint pszichológiai képződményt. Pontosan kell tudni, hogy mit jelent a vizsgálandó tulajdonság hiánya, minimuma, maximuma, és ha ezeket különféle okokból nem lehet megadni, akkor el kell tekinteni a kritériumorientált teszteléstől. Már sokan megpróbálkoztak az ilyen konstruktumoknak a leírásával és a modern általános vagy specifikus készségvizsgáló tesztek gyakran rendelkeznek ilyen kritériumskálákkal. A standardok (yardsticks) közzétételének az az előnye is megvan, hogy a vizsgára felkészülők számára célként szolgálhatnak. Kétségtelen tény, hogy mind a teszt felépítésénél, fejlesztésénél, mind a validációban jelentős különbségek lehetnek a norma- és a kritériumorientált tesztek között (vö. Csapó, 1996: 291).

A normaorientált teszteknek tehát előnye és hátránya az, hogy a jelöltek teljesítményét a többi jelölthöz viszonyítják és nem egy külső kritériumhoz. Így a normaorientált tesztnek érdeke az, hogy a jelölteket minél jobban szétszórja az adott készségen bemutatott teljesítmény mentén. A kritériumorientált tesztek azt mutatják be, hogy a jelölt egy speciális területen, egy a teszt által kiváltott nyelvi viselkedésben milyen tudást és performanciát képes felmutatni. Így a vizsgázó pontértékei azt érzékeltetik, hogy milyenek a jelölt képességei egy külső kritériumhoz képest, vagyis hogy mit tud, illetve mit nem tud megtenni a nyelv segítségével. Mivel a kritériumorientált tesztek skáláin előre kijelölik a „nem elfogadható" szintet (a bukási pontot), a tesztelés gyakran „teljesítette, nem teljesítette" értékeléssé egyszerűsödik. Ennek következtében csak a részletes dokumentálás esetén derül ki pontosan, hogy a jelölt képességei az értékponttól – akár pozitív, akár negatív irányban – mennyire esnek távol.

2.4. Objektív és szubjektív tesztelés (objective/subjective testing)

Az objektív és szubjektív tesztelés terminológia kissé félrevezető, hiszen a megkülönböztetés kizárólag a pontozás milyenségére utal. Az olyan értékelés, amelyben a tesztlépés, tesztfeladat megoldásának elbírálásához a vizsgabiztos (vagy a tanár) személyes döntésére van szükség, **szubjektív** tesztelésnek tekintendő. Ezzel szemben **objektív** tesztelésről beszélünk az olyan tesztfeladatok esetén, ahol csak egyetlenegy helyes válasz lehetséges (például objektív feleletválasztós tesztek, igaz-hamis tesztek stb.), és nincs szükség értékítéletre, csak össze kell adni a helyes feleletek számát. (Ezekre a tesztfeladatokra szokás azt mondani, hogy az ellenőrzést egy gép is elvégezhetné, ha lenne hozzá türelme.) Az objektív feleletválasztós tesztek tömeges elterjedése csattanós választ adott az ilyesfajta élcelődésekre, különösen az Egyesült Államokban. A sablonokat és rozettákat (lassúságuk és pontatlanságuk miatt) felváltották a számítógépek. Az IBM

805-ös analóg számítógépe 1935-ből ma már igen lassúnak számítana. Később Hollerith-féle lyukkártyákat is használtak. A fentiek dacára az igazi áttörést 1955-ben a Lindquist szerkesztette optikai leolvasó jelentette (optical scanning), amely a jelölést a kibocsátott és visszavert fény különbsége alapján elektromos jelekké alakította, felerősítette és úgy továbbította a számítógépbe. Már a hatvanas években léteztek tesztfeldolgozó géprendszerek (IBM 1230, Digitec 100), manapság pedig – megfelelő szoftver esetén – a legegyszerűbb személyi számítógép is képes kezelni az optikai értékelhetőségre kidolgozott tesztcsomagokat.

A teszttörténeti érdekességeknél fontosabb számunkra az objektív tesztelés idején lenézett szubjektív elbírálású tesztfeladatok visszatérése a kortárs, kommunikatívnak keresztelt tesztelés világába. A (rövid) kérdés-felelet technikák éppúgy visszatértek, mint a célzott fogalmazás, esszéírás, illetve a szóbeli vizsgálódások. Az egyetlen jelenség, amelyet a praktikus okokból egynyelvű vizsgák rendre igyekeznek kiebrudalni a világból, az a bárminemű fordításon vagy tolmácsoláson alapuló tesztfeladat. (Mindettől függetlenül elképzelhetik, hogy mire tartják annak a nyelvtudását – közép- vagy felsőfokú nyelvvizsga birtokában –, aki csak azt hajtogatja, hogy én értem, de nem tudom neked elmondani!)

Az objektív és szubjektív értékelési technikákat be lehet mutatni funkcionálisan, amennyiben a legjellegzetesebbeket a nyelvi tartalom (például kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatikai elemek) vagy az alapkészségek (hallás és beszéd, olvasás és írás) bemutatásánál tárgyaljuk. (Ilyen utat választott a nemzetközi szakirodalomban Heaton, 1975; itthon Bárdos, 1979.) Bár a tesztelések technikái, módszerei sokszor változnak (nagy mennyiségben tenyésznek, és a divatjelenségektől sem mentesek), előzetes, deduktív jellegű felsorolásuk áttekinthetővé teszi a terepet. (Ilyen megoldást választott a nemzetközi szakirodalomban West, 1990; itthon Hock, 1993.)

2.4.1. Objektív elbírálású teszttechnikák

Az áttekinthetőség kedvéért tömören bemutatjuk, hogy melyek a legismertebb technikák. Az **objektív teszttechnikák** eredeti csoportosítása Heatontól származik (1975: 13), a későbbi szerzők ugyan bővítették ezt a listát, de az alaptípusok változatlanok. Az objektív teszttechnikák legismertebb és legfejlettebb formája az **objektív feleletválasztós teszt** (MC = multiple choice). Az alapelv az, hogy egy rövid, tömör mondattal megteremtjük azt a (nyelvi) helyzetet, amelynek ösztönző hatására a többnyire négy válasz közül kiszemeljük az egyetlen helyes választ. Az indító, gyakran hiányos mondatot vagy kérdést eredetileg törzsnek vagy talpnak nevezték (stem), de ezzel az erővel hívhatnánk akár futóműnek is, hiszen mintegy erre szerelve gördül a teszt. A lehetséges válaszok (options) között csak egyetlen helyes válasz van (correct option), a többi válasz szerepe valójában a félrevezetés (distractors). A kísértés akkor nagy, és a tesztitem csak akkor vizsgál valóban szilárd (de passzív) tudást, ha a disztraktorok nagyon élethűek és mindenképpen lehetségesnek látszanak. A magyarok által készített tesztitemek annyiban lehetnek jobbak a nemzetközi átlagnál, hogy a tesztírók tudatosan építhetnek a két nyelv kontrasztivitására, különös tekintettel a tanításban fellelhető gazdag arzenálra. A helyes válasz megjelölése történhet bekarikázással, ikszeléssel vagy akár tényleges szövegkiegészítéssel magában a stimulusban.

She … and fell from the top of the stairs to the bottom. (stem)
A) slipped B) sloped C) split D) spilt (options)

A második leggyakoribb teszttípus az „igaz vagy hamis” típusú, **kétválasztásos** tesztütem, amely különösen olvasásértési feladatoknál kedvelt. Ugyanerre a mintára működik az akár a kiejtésvizsgálatokban, akár a nyelvtani tudatosságban alkalmazott „ugyanaz vagy különböző” (same or different) választás. Például, egyforma-e a jelentése a következő két mondatnak:

A) I only lent it to you.
B) I lent it only to you.

Igen gyakorinak tekinthetjük még a következő típusokat:

- **behelyettesítés** (használja a *do* igét a megfelelő prepozícióval a következő mondatban)

Replace the verb by 'do' with a preposition:
Fasten your shoelaces.)

- **mondatátalakítás** (transzformáció) (kezdje a mondatot úgy, hogy *azt mondta, hogy; azt kérdezte, hogy*)

Rewrite the following in reported speech, eg. he said that, he asked if etc.
I have never seen this book until today. stb.

- **mondatkiegészítés megadott szó segítségével**

Put the verbs into the correct tense:
I said I (come) if he really (want) me to.

- **mondatkiegészítés**

Insert prepositions in the following sentences:
Please turn the radio …, I can't concentrate … my work.

- **csoportosítás** valamilyen elv szerint

b*u*t, sp*o*t, fr*ee*, s*a*t
Each word above is italicised for a different sound. Write down these words and under them group the words below according to their italicised sounds. Some words may not fit into any of the groups.

said	monk	friend	mean
scene	lover	key	quote
people	cough	robin	guest
glove	munch	wand	bury

stb.

Ezenkívül más **mondatműveletek**, **szórendi áthelyezések**, sőt **párosítási feladatok** (melyik szó melyikkel rímel?) szintén felírhatók úgy, hogy az értékelés miként je alapján az objektív tesztelési technikák közé tartozzanak.

2.4.2. Objektív elbírálású integráló teszttechnikák

A diszkrétpontos tesztelés jellegzetes tíz-tizenkét technikáján kívül az objektív tesztelési elbírálás körébe tartozhatnak még az ún. **integráló** teszttechnikák. A globális vagy integráló teszttechnikákat Oller exponálta (1979) azzal a szándékkal, hogy használatukból a vizsgált nyelvi képesség egészére vonhassunk le következtetéseket. Feltételezte, hogy ezek az integrált teszttechnikák képesek kitapintani egy megfoghatatlannak tűnő, egyetemes, de egységes képességet, amelytől az egyén nyelvi készségszintje, sőt az adott nyelvi készség kapacitásának maximuma függ. Az objektív elbírálás mellett az összes feladattípus, amelyet itt bemutatunk, interakciót nem igényel, így magas korrelációkat főként a hagyományos, formális tesztekkel mutat.

Objektíven pontozható például az ún. **javított feleletválasztós teszt** (improved multiple choice), amelyben több helyes válasz közül az egyetlen helytelent kell kiválasztani a mindig egyértelmű kontextusban lévő opciók közül. Hasonlóképpen érdekes az ún. **információátvitel** (information transfer), amelyben főként szóbeli információt kell átalakítani (vö. hallásvizsgálatok) nem verbális jelekké (például térképet kell rajzolni), vagy fordítva (pl. képleírás).

A klasszikus hagyományok jegyében azonban mindig a rögzített válaszú tesztek (fixed response formats) az igazán objektív technikák, és ezek közül kettő: a **szövegkiegészítés** és a **diktálás** – mentoruktól függetlenül (Oller, 1979) – még mindig hatalmas vitákat kavar.

A szövegkiegészítés (eredeti nevén **cloze procedure**) megoldásának az az elméleti alapja, hogy az emberi elme szinte tudat alatt minden hiányos, csonka mintát bezár. A fogalom az alaklélektanban is használatos 'closure' kifejezésből ered. A klasszikus cloze (random cloze) olyan gondosan kiválasztott szöveg, amely sok szempontból semleges, és amelyből minden ötödik szót töröltek. (Egyes vizsgálatok szerint az esélyek 5-12 szó törlése között nem változnak, más vizsgálatok ezt nem igazolták.) A gyakorlatban minden ötödik vagy hatodik vagy hetedik szó törlése a leginkább gyakori. Szokás a szöveg címét is megadni, de még inkább gyakori, hogy érintetlenül hagyott kezdősorokkal segítik a jelöltet, hogy beleélhesse magát a szövegbe. Az alábbi példában minden hatodik szót töröltek (Cohen, 1994: 234).

People today are quite astonished by the rapid improvements in medicine. Doctors _____ (1)	1. are
becoming more specialized, and _____ (2) drugs	2. new
are appearing on the _____ (3) daily. At the	3. market
same time, _____ (4) are dismayed by the	4. people
inaccessibility _____ (5) doctors when they are	5. of
needed. _____ (6) doctors' fees are constantly	6. Whereas

on _____ rise, the quality of medical 7. the
7
_____ has reached an abysmal low. 8. care
8

A cloze különféle változatai között az ún. **módosított** cloze (modified cloze) terjedt el leginkább, amit sokan nem is sorolnak a cloze módszeréhez, hanem egyszerűen csak kiegészítésnek (gap filling) tartják. Kétségtelen, hogy ha véletlenszerűség helyett szándékosan válogatjuk a szavakat (például vagy csak főneveket törlünk, vagy csak névelőket, vagy csak elöljárószókat), akkor e technika produktivitása jelentősen csökken. A folyamatnak az eredeti cloze-zal ellentétes végén a kontextusba ágyazott feleletválasztós tesztet találjuk, amikor a hiányzó helyekre választható megoldásokat adunk. Minthogy a módosított cloze-nak a megoldásához is jó szókincs szükséges, jó alaktani és mondattani ismeretek, központozás; népszerű a tanításban, és gyakran alkalmazzák ellenőrzésre is. Más tesztekkel szemben kevés „mellékhatással" rendelkezik.

A cloze-módszer filozófiai és nyelvészeti problémáit itt most nem tárgyaljuk, de előnyére szolgál, hogy valóban komplex nyelvi ismereteket mér, és viszonylag természetes módszer. Ez első pillantásra furcsának tűnhet, hiszen szövegcsonkításról van szó a törlések következtében. Viszont az idegen nyelvet tanuló számára tulajdonképpen minden ismeretlen szöveg cloze, méghozzá pozitív cloze. Abban az értelemben pozitív, hogy a textus ugyan ott van, de a jelentésben hézagok, üres helyek lehetnek. Amikor az olvasó egy-egy grammatikai formáció ingatag kötélhídján átegyensúlyoz a túlpartra, nem is tudja, hogy min kelt át. Ha a hiányzó jelentés redundáns volt, továbbhaladhat, de ha nem, nem jut messzire….

A klasszikus **random cloze** standard hossza ötven lépés, így egy szöveg általában 250-300 szó. Nagyjából ezt a mennyiséget tartják a cloze különféle változatai is, amelyek közül eddig még csak a módosított cloze-t említettük. Ismert változat még az ún. **autentikus** cloze, amikor a szöveg egyik vagy mindkét oldalából egy- vagy kétbetűnyi hely hiányzik. A hiányzó betűk számával csínján kell bánni: egyetlen betűnyi hely is bőven megteszi mindkét oldalon.

A cloze változatainak legnépszerűbb formája az ún. **C-teszt** (C-test), amelyet Klein-Braley javasolt a nyolcvanas évek elején (Klein-Braley, 1985). Az eredeti formátum szerint minden második szó második felét töröljük, de a szöveg első és utolsó mondatát érintetlenül hagyjuk. A javasolt terjedelem maximum száz szó (Cohen, 1994: 238).

Pollution is one of the biggest problems in the world today. Towns a____ cities a____ growing, indu_____ is gro_____, and t_____ population o_____ the wo_____ is gro_____. Almost every_____ causes poll_____ in so____ way o___ another. T_____ air i____ filled wi___ fumes fr____ factories a_____ vehicles, a_____ there i_____ noise fr_____ airplanes a_____ machines. Riv_____, lakes, a_____ seas a_____ polluted b_____ factories and by sewage from our homes.

A szövegkiegészítés (cloze procedure) **értékelésében** kétféle eljárás ismeretes: 1. csak az eredetileg törölt szót fogadjuk el; 2. bármilyen jelentésben odaillő szót elfogadunk.

Nyilvánvaló, hogy az első eljárás szigorúbb (rigorous evaluation), mint a második (mild evaluation). Ellentmondásos eredményeket mutattak föl a cloze procedure-vizsgálatok abban a tekintetben, hogy valóban korrelálnak-e a már elfogadott standard készségvizsgáló tesztek eredményeivel. A bizalmatlanság fő kiindulópontja a kiválasztott szövegek változó redundanciája körül mozog. Előfordulhat, hogy a módszer jobban méri a szöveg olvashatóságát, mint magát az értést, és így inkább a redundancia mérőeszköze. Alderson (1978) úgy véli, hogy a cloze megoldásának sikeressége főként a helyi redundanciától függ. Bárdos (1979: 56) szintén közreadja a cloze procedure alkalmazásával kapcsolatos negatív tapasztalatait jó felkészültségű, angolt tanuló egyetemisták körében. Oller azt írja (1979: 342), hogy az olvasó, vagyis a jelölt a hiányzó szavakat egy olyan konstruktív folyamat során illeszti be, mint ahogyan az író összerakta a szöveget legelőször. Ez a folyamat (Bárdos, 1979: 56) csak annyiban hasonló, hogy ugyanarról a nyelvről van szó, de maga az eljárás nagyon különböző. Az író bármely szót kiválaszthatja a nyelvre és a rá személy szerint is jellemző szavak halmazából, míg az olvasónak azt a szót kell kitalálnia, amelyet az író kiválasztott. Márpedig a nyelvi produkció egy kreatív folyamat, a nyelvet mint rendszert kreatív módon használjuk, de nem rejtvényként. Ha az olvasó (vagy jelölt) eléggé járatos a nyelvben, akkor a szerző és a jelölt szóhalmaza lehet hasonló. Az író ízlésének és stílusának megfelelően **bármely tetszőleges** elemét választhatja a saját szóhalmazának, míg a vizsgázó csak egyet és **csakis egy specifikus**, különleges elemet választhat ugyanabból a halmazból. Sztereotip kifejezések esetén relatíve könnyű megtalálni ezt az egyetlen szót, de abban a pillanatban, ha a hiányzó hely abszolút nyílt lexikai (esetleg poétikai, stilisztikai) szempontból, akkor az esély, hogy ráleljünk a helyes szóra, nagyon kicsi. Ráadásul minél nagyobb ez a halmaz, annál kevésbé van jelentősége annak, hogy a vizsgázó ki tudja-e találni az illető szót, vagy sem. Ekkor ugyanis a helyes szó megtalálása önmagában még nem bizonyíték arra, hogy az író és a vizsgázó hasonló szóhalmazokat használnak. A kitöltendő hely körüli redundanciaviszonyok ugyanolyan aggasztóak, mint a nagyobb szóhalmazok, amelyekben a helyes szó eltalálása esetén fontosabb lehet a világ ismerete, a jelölt intelligenciahányadosa vagy egyszerűen csak jó szerencséje. Ezért a cloze procedure alkalmazását inkább javasoljuk a tanításban vagy olvasási sebességvizsgálatokban, de nagy tétekkel járó, ún. high-risk általános készségvizsgáló tesztekben kevésbé.

A **diktálás** mint tanítási vagy tesztmódszer távolról sem a szakemberek kegyeltje. Szinte valamennyi klasszikus lesújtó véleménnyel volt a diktálásról (tételes tárgyalás helyett Lado, Harris, Rivers, Valette, Heaton, Davies és Ingram). Véleményük szerint a diktálás mint teszt gazdaságtalan, pontatlan, keveset mér, csak helyesírási teszt és így tovább. Ezzel szemben Oller (1979), aki az integrált teszttechnikákat mozgalma, a pragmatikus tesztelés érdekében favorizálja, pártolja a diktálást. Oller eredetileg Dewey (1910) értekezésére alapozta elgondolását, amelyben a nyelvi készség mint pragmatikus nyelvtani elvárás jelentkezik. Elképzelése hasonlít bizonyos alaklélektani alapelvekre. Szerinte a nyelvtan egy elvárást generáló rendszer. Oller úgy értelmezi ezt az alapelvet,

hogy a pragmatikus tesztelésben a vizsgázónak muszáj megérteni, feldolgozni, raktározni vagy felidézni olyan nyelvi elemeket, amelyek **szekvenciában** vannak, és amelyek egy adott **kontextusban** értelmezhetőek. Így került a diktálás Oller boncasztalára mint objektív módon értékelhető technika (a pragmatikus tesztelésben szerepel még parafrázisfelismerés, kérdések megválaszolása, interjú, fogalmazás, esszéírás, elmesélés és fordítás – mindezen technikák azonban a szubjektív értékelés körébe tartoznak). Oller a diktálást a komplex készségek globális tesztjének tekinti, ahol az a tény, hogy a diktálás semmit sem mér túlzottan pontosan, kifejezetten erény a teszt integráltsága szempontjából. Viszont a diktálás eredményeinek összehasonlítása külső tesztekkel szintén nem sikerült valami jól (az egyetlen olyan összefüggés, amely magas korrelációt mutat, az az olvasási tesztek és a cloze között jött létre). Oller szerint a diktálás azért értékes és egyben érvényes nyelvi teszt, mert az analízis és szintézis dinamikus folyamatait egyaránt magában foglalja. Ha a diktálandó anyagot bármely természetes diskurzusból választjuk, méghozzá olyan mondatszekvenciákban, amelyek elég hosszúak ahhoz, hogy kihívást jelentsenek a vizsgázók memóriája számára, akkor a **hagyományos diktálás** is megfelel azoknak a követelményeknek, amelyeket a pragmatikus teszteléssel szemben támasztottunk. A feladat során nemcsak az ideiglenesen elrendeződött nyelvi elemeket kell feldolgozni, hanem a beszéd folyamatát is fel kell szabdalni. Leíráskor pedig meg kell érteni az anyagot és a nyelvi összefüggéseket, amelyek bizonyos értelemben adottak, és szembe kell állítani az extralingvális kontextussal, amit viszont ki kell találni, be kell vinni a szövegbe.

A diktálás nagy családjába számos eljárás tartozik: ilyenek a standard diktálás, a részleges diktálás, a diktálás zavaró zajjal, a diktálás alapján megírt fogalmazás és a diktálás utánzása vagy más szóval az irányított ismétlés.

Standard diktálás esetén a vizsgázó háromszor hallja a szöveget: először megszakításokkal, másodszor a memóriakapacitástól függő szegmentumokban, harmadszor pedig egészében, ellenőrzés gyanánt, a központozás kiigazítására. Lényeges, hogy a diktálás a normális beszéd tempóját vegye föl. Ha ugyanis a szegmentumok túl rövidek, vagy a tempó túl lassú, akkor a feladat már nem felel meg a pragmatikus tesztelés kritériumainak.

A **részleges diktálás** hasonló a standard diktáláshoz azzal az eltéréssel, hogy a vizsgáztatónak megvan a szöveg írott változata, de az írott szövegből bizonyos szakaszokat kihagytak. Amikor a vizsgázó az élő anyagot hallgatja, akkor ki kell töltenie az írott változat üres helyeit, amelyek lehetnek egyes kifejezések, de akár egész szakaszok is. A feladat emlékeztet a cloze procedure-re, a döntő különbség az, hogy a teljes szöveg csak beszélt formájában, rövid ideig van jelen.

A **diktálás-fogalmazás** vagy diktálást követő fogalmazás (dicto-comp) esetén a vizsgázók többször is meghallgatják a szöveget normál sebességű előadásban, majd arra kérik őket, hogy írják le emlékezetből, amit hallottak. Egyes változataiban az is előfordul, hogy bizonyos kifejezések előre meg vannak adva, illetve megengedik a jegyzetelést.

Érdekes kísérlet a **diktálás zavaró zajjal**, amelyet szintén értékelhető nyelvi tesztelési technikának nyilvánítottak. A vizsgálatok egyben azt is bizonyították, hogy a beszédjelek feltűnően jól ellenállnak a különféle torzításnak, és olyan beszédet is képesek vagyunk megérteni, ahol a beszédjelet igen gyengén, zajos körülmények között halljuk (Spolsky, 1968).

Végül az **irányított ismétlés** egy olyan hallásértésen alapuló feladat, amelyben az anyagot a diktáláshoz hasonlóan mutatják be, de a válasz, a reakció, amit a vizsgázóktól várnak más. Arra kérik a jelöltet, hogy leírás helyett (mint a dicto-comp esetén) ismételje el, amit elmondtak. Az értékelés objektivitása iránt kételyeink lehetnek, hiszen az sem biztos, hogy szóról szóra az eredeti szöveget várják el, minthogy egy elmesélés mindenképpen lazább, mint az írásban történő rögzítés. Ez a feladattípus tehát szubjektív elbírálású.

Mindent egybevetve a diktálást legalább olyan gonddal és óvatossággal kell kezelni, mint a szövegkiegészítést. A hibaforrások lehetősége magas, hiszen a diktálás nehézségi foka függ magának a szövegnek a nehézségi fokától, a bemutatás sebességétől, a szünetek közötti mondatdarabok hosszától, a jel-zaj aránytól, a bemutatások számától, a beszélő esetleges dialektusától vagy akcentusától stb. Az értékelés során tisztázni kell, hogy miért adunk pontot. Mi történik szókimaradás vagy el sem hangzott szavak betolakodása esetén. Később maga Oller is elismerte, hogy az integrált technikáknál jobb eredményeket ért el a produktív tesztekkel, amelyek a szubjektív teszttechnikák világába vezetnek át.

2.4.3. Szubjektív elbírálású tesztelési technikák

Valamikor a hatvanas években azzal az érvvel söpörték félre a régi vizsgáztatási technikákat (fordítás, irányított szóbeli beszélgetés, fogalmazás stb.), hogy tervezésük és elbírálásuk ösztönös, nem tudományos. A tudományosság a diszkrétpontos technikákat részesítette előnyben, majd az elaprózottsággal szemben idővel ismét a globális mérési technikák kerültek előtérbe. Az integrált tesztelés néhány eljárása (bizonyos típusú diktálások és szövegkiegészítések) úgynevezett objektív módszerekkel értékelhetőek. Az integráltság azonban – karöltve a kommunikatív tesztelés autentikusság iránti igényével – visszahozta azokat a produktív (újabban gyakran direktnek nevezett) technikákat, amelyek értékelése csak szubjektív módszerekkel történhet. Elvben kétféleképpen lehet harcolni a szubjektivitás visszaszorítása érdekében:

1. a vizsgáztatók megfelelő kiképzésével, illetve számuk növelésével;
2. kritériumirányultság esetén a kritériumok rendkívül pontos megfogalmazásával.

A különféle kompetenciákat célmodellként használó kommunikatív tesztelés előretörése eléggé megnehezítette, hogy a fenti elvárások a mindennapi gyakorlatban is következetesen érvényre jussanak. Vannak bizonyos alapvető ellentmondások a mérés tervezhetősége, valamint a vizsgálandó interakciók véletlenszerűsége között. A pragmatikát előtérbe állító szociolingvisztikai kompetencia vizsgálata esetén olyan kategóriák kerültek a vizsgálatok reflektorfényébe, amelyek rosszul tűrik a skálákba gyömöszölést, kényszeres kategóriákra bontásuk átfedésekkel teli, zavaros, nem hierarchikus és nem progresszív. Mindezen hátrányok taglalására inkább a készségek vizsgálatánál vállalkozunk, most csak arra szorítkozunk, hogy felsoroljuk a legismertebb szubjektív elbírálású technikákat. Visszatér tehát a nyelvvizsgák világába is az **irányított beszélgetés**, az **interjú**; képleírás, hallott vagy látott témák alapján a **monologikus** beszéd vagy **elmesélés**; a **szerepjátszás** megadott kártyák alapján; a **panelbeszélgetés**, amely valójában **szimuláció**, és egyes (eléggé el nem ítélhető) esetekben a **szóbeli fordítás**. Ez utóbbi igen régi vizsgaforma, csak annyiban különbözik a tolmácsolástól, hogy a bemenet nem hallott, hanem

írott szöveg. Ismert „tömörítős" változata az az eset, amikor a bizottság nem fordítást kér, hanem csak egy beszámolót arról, hogy mit értett meg a jelölt. Az írásbeli szubjektív teszttechnikák körében is dúl az örök visszatérés: a **levélírástól** az **irányított fogalmazásig**, a **tömörítéstől** az **esszéírásig** minden szubjektív teszttechnika újra él.

A visszatérésért nagy árat kellett fizetni, hiszen az elbíráláshoz több időre, több vizsgáztatóra van szükség, a csoportos vizsgáztatás pedig nem vált be. Az esélyes jelöltek számát szűréssel lehet csökkenteni, de a praktikusság érdekében ezek a szűrővizsgák letűnt korszakok tesztelési eljárásait alkalmazzák, így ismét, de most már sokkal hangsúlyozottabban, a negatív teszthatásokon túlmenően morális kérdések is felmerülnek. A mérceként használt kritériumok sok apró kategóriára bontása nem kedvez az integráltságnak, és feleveleníti a régi csapdákat: ha erőltetjük a sok apró kategóriát, javul a reliabilitás, de csökken a validitás. Ha viszont nem használjuk következetesen a deszkriptorokkal felosztott valóságegészet, akkor a mérés fölöttébb megbízhatatlanná válik, és sovány vigasznak tűnik, hogy az életben a legfinomabb dolgok értékét – a szépségtől a festészetig vagy a költészettől a jó étkekig – ugyanilyen megbízhatatlan, szubjektív – emberi alapon becsüljük (West, 1992). A megoldás nyilvánvalóan az objektív és szubjektív tesztelési technikák mesteri kézzel történő kikeverése, egy finom illeszkedés, valamiféle modem, az ideálisnak elképzelt nyelvi képesség és a földi halandóban kifejlett, megismételhetetlen valóság láttatása között. Színes, tarka lepke a nyelvtudás, tovalebegő, nagyszerű látomás, ám a mérés lepkehálójába gubancolódva oda a varázs, tört szárnyak hímpora pereg…

2.5. Pozitív és negatív teszthatások (washback)

A tanítás vagy tanulás azon jelenségei tartoznak e fogalomkörbe, amelyek kétségkívül valamely teszt, illetve tesztmódszer hatására jöttek létre. **Negatív**nak tekinthető ez a hatás akkor, ha a kitűzött vizsgák érdekében olyan tesztmódszereket kell gyakorolni, olyan tesztelési technikákat kell automatizálttá fejleszteni, amelyeket a nyelvtanítás elmélete és gyakorlata már meghaladott (például kommunikatív nyelvtanítás uralta osztályokban strukturalista, objektív feleletválasztós tesztek unos-untalan történő gyakorlása).

A pozitív visszahatásra történeti példát is hozhatunk: amikor 1979-ben az Állami Nyelvvizsga Bizottság felszámolta a korábbi írásbeli vizsga szűrőszerepét (korábban csak azt hívták be szóbelire, aki nem bukott meg az írásbelin), és a középfokú nyelvvizsgán a szóbelin összesen hét jegyből ötöt meg lehetett szerezni, akkor megnőtt az iskolai tanításban, illetve a tanfolyamokon a társalgás tanításának becsülete. Ugyanekkor vezették be a magnetofonos hallásértést a szóbeli vizsgán, ami viszont arra szoktatta rá a tanárokat, hogy a saját, nem anyanyelvű megnyilvánulásaikon túlmenően minél több anyanyelvű beszélőt mutassanak be tanítványaiknak. Előfordulhat az is, hogy a túlzott előreszaladás nem kifizetődő. Volt időszak, amikor a szerepjátékok még annyira ismeretlenek voltak a tanításban, hogy a vizsgázók nem tudták elképzelni a feladatot, amely természetesen rontotta a szóbeli vizsga validitását.

Semmiképpen sem szerencsés a tanítás és tesztelés szembeállítása, pontosabban, abból származnak a problémák, ha kooperáció helyett valamilyen kompetíció kerül az

előtérbe. Nem igaz, hogy a tesztnek ki kell szolgálni a tanítást, mint ahogy végképp befellegzett annak a tanításnak, amelyik egy adott tesztelés uralma alá került. A szakirodalomban többen is rámutattak arra, legutóbb Alderson és Banerjee (2001), hogy a tesztek visszahatása a tanításra a téma fontosságához képest kevéssé kutatott terület. Pedig gyanítható, hogy a tesztelés mind a tanítás tartalmára, mind módszereire hatással van: minél nagyobb az adott teszt tétje, annál nagyobb mértékben. A valós helyzet sokkal bonyolultabb, mint ahogy azt korábban feltételezték. Ezt mutatja Wall (2000) tanulmánya, aki szerint a teszt szerkezeti felépítésén túlmenően közel két tucat tényezővel kell számolni, amely mind hozzájárulhat a teszthatás kiváltásához, akár pozitív, akár negatív értelemben. Ilyen lehet például a tanár képességei, a tanár szakmai háttere, a tanár tanítási stílusa, megújulási képessége, a tanárképzés szerkezete, az osztálytermi feltételek, a szűkös tananyagforrások, a kapcsolat az iskola és a tesztközpontok között stb. Még egy-két tényező, és már ott vagyunk annál a határvonalnál, hogy a pedagógiai helyzetekben olyan sok indexet kellene figyelni, hogy az már lehetetlenné teszi az objektív vizsgálódást.

Mindezek ellenére van arra mód, hogy már a tesztkészítés során olyan elveket vegyünk figyelembe, amelyeknek eredményeképpen a tanulás tanításra gyakorolt hatása pozitív, még akkor is, ha **változásokat** idéz elő, amelyek megoldásához (nyugodt átvezetéséhez) pedagógiai **innováció** szükséges. Ilyen lehet például az a közismert kívánalom, hogy ha egy teszt egy adott képességcsoportot vagy készséget vizsgál, akkor a megfelelő minta kiválasztásához szükséges feladattípusok sokfélék legyenek, sokféleképpen fedjék le a vizsgálandó területet. Ha egy egész nagy területet mindössze egy vagy két tesztfeladattípussal vizsgálunk, akkor szinte biztosak lehetünk a **negatív teszthatásban**, mert akkor csak ezt a kétfajta megközelítést fogják gyakorolni.

A nyelvtanítási divatokról kialakult közhiedelmekkel ellentétben a tanárok csak rendkívül lassan, nagyon nem szívesen és csak kínlódva változtatnak már bevált tanítási stílusukon, módszereiken. Ennek a társadalmi környezet, a tanárképzés és úgy általában a nyelvtanítás mint értelmiségi foglalkozás lenézése, trénerkedéssé alacsonyítása egyaránt lehet oka. Ebből is következik, hogy az előtesztelés szakaszában alaposan fel kell tárni azt a társadalmi-tanítási környezetet, méghozzá a legfontosabb intézmények részvételével, ahol az új tesztelést be akarjuk vezetni (baseline studies). Az új tesztet ismertetni kell a diákok és tanárok körében, a tanárokat be kell vonni az előkészítésbe, és később is támogatásra szorulhatnak. Általában pozitív teszthatáshoz vezet a megfelelően kidolgozott kritériumorientált teszt, valamint az a tény, ha a tesztfeladatok között minél több direkt tesztelési feladat szerepel. Mivel a legtöbb nagy kockázatot jelentő teszt, amely az egyén életében jelentős változást hozhat, egyszersmind gazdag kultúrpolitikai, sőt szociálpolitikai színárnyalatokat is felvehet, a teszthatások vizsgálata nehezen képzelhető el komplex, a tanulók motivációját, a tanárok gondolkodását és általában a pedagógiai innovációt részleteiben érintő kutatás nélkül, különösen ha tervezni szeretnénk azokat a kívánatos változásokat, amelyekre már megérett az idő.

Jelesül Messick (1996) munkásságát követően szűknek tűnik a hagyományos tesztvisszahatás fogalom (washback, backwash). Szerinte ez a hatás sokkal tágabb, amelynek következtében Messick bővítené a validitás- (különösen a szerkezeti validitás) fogalmakat: következményes vagy teszthatás-validitás fogalmat is bevezetne (consequential validity). Talán ennek hatására javasolja Hamp-Lyons (1997), hogy a **tesztvisszahatás**

fogalom helyett **teszthatásokról** (impact) beszéljünk (az angol nyelvben a különbség a washback és az impact között jobban érzékelteti a nagyságrendi eltérést). A még le nem zárult terminológiai vita ellenére is világos, hogy a teszthatás fogalmát mostantól kezdve sokkal tágabban értelmezik a korábbihoz képest, amely eredetileg csak azt jelentette, hogy a teszt használata jó vagy rossz hatással volt a tanítás-tanulás menetére.

2.6. Formális és informális tesztelés (formal/informal testing)

Olyan szakterminológiai párossal állunk szemben ismét, amely számos változáson esett át a teszttörténet során. Volt idő, amikor az objektív feleletválasztós teszteket tartották egyedül formális tesztelésnek, és minden hagyományos feladvány informálisnak számított. Hasonlít ehhez a jelentéshez az a kontrasztba állítás, amikor azokat a vizsgálódásokat tekintették formális teszteléseknek, amelyek validitását és reliabilitását megfelelő statisztikai módszerek bizonyították. Az összes többi vizsgálódás ebben az értelemben informális teszt volt, beleértve a szóbeli felelést és annak értékelését, az osztályozást. Az osztályozás és a nem tesztformájú értékelés ma is (és egyre inkább) érzékeny területe a nyelvi képzésnek: a tesztek bűvöletében a szükségesnél kevesebb időt szentelünk e készség fejlesztésére a tanárképzésben, jóllehet ennek a jelenségnek sokkal több íratlan, mint írott szabálya van.

A nemzetközi szakirodalomban a régi formális-informális kettősség helyébe más fogalmak kezdenek befészkelődni az úgynevezett **alternatív** tesztelés megjelenésével. Ez a fogalom arra a feltételezésre épül, hogy minden eddigi, uniformizált, hagyományos vagy modern tesztelés **formális**, amely szükséges, de nem elégséges feltétele egy kifejlett nyelvtudás vizsgálatának. Abban ugyanis mindig lesznek olyan elemek, amelyeket a természetüknél fogva szűkre szabott tesztek nem vizsgálnak, vagy csak kevésbé vizsgálnak, vagy egyáltalán nem jól vizsgálnak. Ezért az ilyen területekre **alternatív** tesztelési módszereket kell kidolgozni, amelyek közül a performanciatesztelés még mindig túl formális.

A nyelvtudás és nyelvi képességek különféle modelljei (vö. Bachman–Palmer, 1996) számos, eddig még nem vizsgált területét tárják fel olyan képességeknek is, amelyek nehezen mérhetőek. Ilyen például a kreativitás, a sikeres kommunikáció stb. Az alternatív tesztelés hívei ezeket a területeket olyan tesztelési eljárásokkal kívánják mérni, mint az **önértékelés**, a **portfólió** jellegű értékelések, a **projektek** értékelése vagy a **hazavihető tesztek**. Technikai szempontból az alternatív tesztelés módszertani megoldásai is informális teszteknek tekinthetők. Az alternatív tesztelés nem azt akarja elérni, hogy a formális tesztelés megszűnjön, sőt az alternatív módszerektől is elvárható, hogy vizsgálataik teljesítsék a jóságkritériumokat. Összességében az ilyen informális módszerek azonban inkább csak kiegészítői a hagyományos tesztelésnek, mérésnek és értékelésnek, de mint ilyenek, mind a formatív, mind a szummatív értékelés igényeit ki tudják elégíteni. (Csak emlékeztetőül jegyezzük meg, hogy a formatív értékelés gyakran szolgál különféle programok és projektek értékelésére, a célja az, hogy menet közben azonnali visszacsatolást nyújtson, amely lehetővé teszi a hibák kijavítását. Ezzel szemben a szummatív értékelés már csak olyan értelemben értékel egy programot, hogy a létrejött termék minőségéről jelent. A formatív-szummatív dichotómiát már használtuk a haladási és a teljesítménytesztek egybevetése során.)

Az utóbbi időben ismét feltűnt a **kvíz** mint informális tesztváltozat, amely leginkább az osztálytermi értékelésben használatos (pl. Cohen, 1994: 31, vagy korábban Valette, 1977). A kvíz rövid, könnyen értékelhető, be sem kell jelenteni, és így nem okoz vizsgadrukkot sem. Még arra is alkalmas, hogy segítségével vezessük rá a diákokat a később fontosabbá váló tesztformákra. Szűkebb, kisebb témákban tét- és kockázatmentes visszacsatolást jelent mind a tanárnak, mind a diáknak.

Szinte végtelenül folytathatnánk még a különféle teszttípusok (és alternatíváik) felsorolását: a biztonságos „közlekedéshez" szükséges terminológia már így is megjelent ezekben a bevezető fejezetekben. További módszerek, eljárások, teszttechnikák és stratégiák ismertetésére a nyelvi tartalom különféle aspektusainak, illetve a készségek fejlettségének teszteléséről szóló fejezetekben kerülhet sor.

3. Ajánlott irodalom

BACHMAN, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

HUGHES, A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

WEIR, C. J. (1990): Communicative Language Testing. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Regent.

WEST, R. (1990): Assessment in Language Learning. School of Education, Manchester: University of Manchester: CELSE.

IV. A NYELVI TESZTELÉS VILÁGA: TESZTÉPÍTÉS, TESZTFEJLESZTÉS

1. A tesztkészítés menete

Az már a feleletválasztós tesztek összeállításánál kiderült, hogy nagy ára van a könnyű lebonyolíthatóságnak: a tesztek elkészítése, majd standardizálása irdatlan mennyiségű munkával járt, amely nemcsak a kreatív alkotói erőket vette igénybe, hanem a számítások elvégzéséhez kitartó szorgalomra is szükség volt. Ezen a helyzeten a számítógépek és a számítógépes programcsomagok megjelenése javított valamelyest. A gépek belépésétől függetlenül a tesztek összeállításában, kifejlesztésében továbbra is az emberi tényező a fontos, amelyre vonatkozóan legalább két feltételt tart nyilván a szakma (ezeket akár axiómaként is kezelhetjük):

1. A tesztfeladatok létrehozása, a speciális arányok megtalálása különleges szakértelmet igényel. Ebben a szakértelemben a nyelv különösen magas szintű (tudatos) ismerete magasfokú teszttechnikai ismeretekkel párosul a feladatok kidolgozásában.

2. A fent említett kitétel még mindig csak szükséges, de nem elégséges feltétele a tesztalkotásnak. Szükség van egyfajta türelmes rafinériára, amely magas didaktikai konstruktivitással párosulhat a feladatok megalkotásában. Nem trükköket jelent ez a már emlegetett „rafinéria", hanem azt a különleges képességet, hogy a tesztalkotó a tesztek mögötti igen absztrakt képződmények lényegét képes lefordítani a konkrét nyelvi működés egyszerű hogyanjaira. Vizsgabiztosok (elnökök, alelnökök vagy fővizsgáztatók) nagyon is jól tudják, hogy ez a fajta kreativitás különleges adottság, amelyet meg kell becsülni. Vannak olyan nagy nyelvi felkészültségű, kulturált és a tanítási gyakorlat eredményeképpen a nyelvet belülről is ismerő tanárok, akik mindezek ellenére képtelenek jó tesztitemeket írni, jó tesztfeladatokat összeállítani.

Az utóbbi néhány évtizedben felerősödött az a kutatás, amelynek kizárólagos célja a tesztek fejlesztése. Mára már az az általános vélemény alakult ki, hogy egy teszt minősége döntően az előéletétől függ, a többi már csak következmény. Az elkövetkezendőkben egybevetjük az elmúlt évtizedek tesztkészítési rituáléját egy-egy kiragadott szerző alapján, majd a kortárs gyakorlatot is belevéve komparatív táblázatban tesszük közzé az összehasonlítható elemeket.

1.1. A hetvenes évek

A hetvenes évek gyakorlatában nem különül el a tesztkészítés menete attól függően, hogy kutatási, diagnosztikai vagy prognosztikai tesztelésről van szó (Bárdos, 1979: 9). **Az első lépés mindig a célok kijelölése**, amellyel a teszt készítői kiválasztják, hogy melyik területet vagy területeket próbálják megvizsgálni. A célok kijelölésében időnként figye-

lembe veszik a pedagógiai mérésekben elterjedt taxonómiákat, de sokkal gyakoribb, hogy egy konkrét idegen nyelvi tanterv keretein belül jelölik ki a vizsgálandó készségeket, a közvetítendő nyelvi tartalmakat. Ezeket a célokat utána illik komponenseire bontani (ne feledjük el, hogy ez még éppen a kommunikatív tesztelés előtti időszak), ezekből lesznek a tesztmátrixok. Az idegen nyelvi mérés és értékelés korabeli elméleteinek megfelelően az akkori tesztek többnyire a következő komponenseket vizsgálták: kiejtés (hangrendszer és helyesírás); nyelvtani szerkezetek; lexika (jelentésviszonyok szövegösszefüggésben is) és bizonyos nyelven kívülinek tűnő elemek (mint például a fantázia, memória vagy a beszéd folyamatossága – már amennyire ezek nyelven kívüliek). A tesztmátrixokra két példát mutatunk be, amelyeken a szerzők a nyelvtudást a tesztelés érdekében igyekeznek komponenseikre bontani (Harris, 1969: 11; Oller, 1979: 175).

7. táblázat: A nyelvtudás komponensei (Harris, 1969: 11)

Alkotórészek	Nyelvi készségek			
	Hallásértés	Beszéd	Olvasás	Írás
Fonológia/Helyesírás				
Szerkezetek				
Szókincs				
A beszéd sebessége és folyamatossága				

8. táblázat: A nyelvtudás alkotórészei (Oller, 1979: 175)

Input-output állapot-kapcsoló / A szenzo-motoros csatorna	Receptív készségek			Produktív készségek		
HALLÁS/ HANGKÉPZÉS	Beszédértés			Beszéd		
	Fono-lógia	Szerke-zetek	Szókincs	Fono-lógia	Szerke-zetek	Szókincs
LÁTÁS/ KÉZÍRÁS	Olvasás			Írás		
	Grafo-lógia	Szerke-zetek	Szókincs	Grafo-lógia	Szerke-zetek	Szókincs

A célok kijelölését követően (a „mit” kérdése már eldőlt) az **általános tervezet** elkészítésére kerül sor. Itt kell pontosan meghatározni, hogy kit, hogyan, mennyi idő alatt tesztelünk. A „hogyan” kérdése attól függ, hogy mire használjuk a tesztet, ezzel összhangban választjuk ki a teszttípust, az időt pedig maga a teszttípus, illetve a benne szereplő ütemtípusok határozzák meg. Már ezen a szinten kívánatos az aránytalanságok megszüntetése, a lényegtelen kérdések kiszűrése, a terjedelem pontos meghatározása és így tovább.

A legnehezebb, valóban kreatív munkát a **tesztlépések és utasítások elkészítése** jelenti. Régi gyakorlat szerint 30–40%-kal több tesztfeladatot kell készíteni, mert az ellenőrzés és az előteszt kivet jó néhányat. Ahogy erre már korábban is utaltunk, a tesztszakma e sarkalatos tevékenysége a teszt tárgyának fölényes ismerete mellett nemcsak azt követeli meg, hogy a teszt összeállítója mestere legyen a szónak és kisujjában legyen az itemírás technikája, hanem alkalmazott lélektani és pedagógiai ismeretekkel is rendelkeznie kell. A korabeli objektív feleletválasztós teszteket gyakran érte az a vád, hogy nagyon passzív a teszt (ami igaz), ezért ellensúlyozásképpen az alternatív tesztlépések (vagyis kétválasztásos: igaz-hamis) csökkentése mellett kiegészítéses feladatokat is igyekeztek elhelyezni. Általában a túl sok párosítás (matching jellegű feladat) sem tett jót a tesztnek. Az egyes itemeket eredetileg kártyákon tárolták, amelyeken nemcsak a megoldás, hanem az összes rávonatkozó statisztikai adat is szerepelt. (A korabeli itembankok nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket: a standardizált tesztekből kiválogatott és az itembankból véletlenszerűen előhívott tesztlépések a más sorrendiség következtében nem voltak képesek a jóságkritériumokat megfelelő szinten teljesíteni.)

A teszt megírását, összeállítását követi az **ellenőrzés**. Az elkészült itemeket több szakember is áttekintette, például nyelvtanárok, anyanyelvi lektorok, tesztelési szakemberek, technikai szakemberek, és igyekeztek kiszűrni a hibás ütemeket.

A következő lépés az **előtesztelés**, amikor az addig összeállt tesztanyagot egy véletlenszerűen kiválasztott mintán (a gyakorlatban minimum harminc, maximum százhúsz fő között) kipróbálták. Az előteszt eredményei alapján részletes tesztelemzést végeztek el, és a nem megfelelő tesztitemeket, feladatokat vagy feladatelemeket kicserélték.

Ezt követte a teszt **végleges összeállítása**, illetve megfelelő példányszámban történő előállítása. Az így feljavított és újra kipróbált tesztet megfelelő mutatók esetén standardizáltnak tekintették (de Magyarországon soha nem bocsátották kereskedelmi forgalomba). Ismereteink szerint nálunk csak igen kevés helyen végeztek ilyen részletes tesztelőkészítést, és ha végeztek is, abból a standardizálási folyamat többnyire kimaradt (pl. ELTE ITK).

1.2. A nyolcvanas évek

A nyolcvanas évek gyakorlatát Crocker és Algina (1986: 66) ma már klasszikusnak számító könyve alapján vizsgáljuk. A szerzők az egyénközpontú mérés híveként tíz lépést tartanak fontosnak a teszt felépítésében.

Az első lépésben azt kell tisztázni, hogy **mire fogják a teszt eredményeit felhasználni**. Ha például megcélozzuk az egyetemi felvételik szintjét, akkor elképzelhető, hogy a felvételi az eredmények alapján lebonyolítható, de az már nem, hogy a teszt ugyanakkor besorolási és diagnosztikus célokat is szolgáljon. (Vagyis csakúgy, mint a tanításban, a pontos célzás a jó tesztnek is erénye.) Ha ugyanis azt akarjuk, hogy a teszt jól diszkrimináljon a jelöltek között, akkor közepes nehézségű tesztlépéseket kell beállítanunk. Ha viszont a gyenge képességű diákokat szeretnénk azonosítani, akkor viszonylag sok, könnyű feladatot kellene beállítanunk.

A következő lépésben meg kell állapítanunk, hogy **milyen viselkedés** (amelyet a teszttel szeretnénk kiváltani) képviseli legjobban az adott terület szerkezetét. Ez a szerkezet valójában egy pszichológiai absztrakció leképezése, és éppen az a legnehezebb a tesztelésben, hogy miként lehet egy-egy ilyen tulajdonságot tesztlépésekké operacionalizálni. Megtörténhet, hogy az adott szakembernek meglehetősen egyéni, szubjektív elemekből álló elképzelése van az adott pszichológiai konstruktumot illetően. Ebben az esetben kívánatos részletes tartalmi elemzést végezni, kikérni szakértők véleményét, megvizsgálni a kutatási eredményeket stb. A teszt készítőjének ajánlatos saját megfigyeléseket is folytatni, hogy a vizsgálandó tartománnyal arányos, mélyrehatoló és átfogó mintát alakíthasson ki.

Ekkor kerül sor a **teszt specifikációinak** elkészítésére. Ha már a célokat kijelöltük, és a kiváltandó viselkedés komponenseivel is tisztában vagyunk, akkor a tesztalkotónak tervet kell készíteni arra, hogy a teszt tükrözze a már korábban elemzett nyelvi tartomány arányait. Gyakran előfordul, hogy a tesztkészítők különféle taxonómiákat használnak a célba vett kognitív műveletek azonosítására, azonban terjedelmi okokból többnyire csak kettőt, hármat választanak ki a lehetséges kategóriák közül.

A következő lépés a **tesztlépések megírása** (item construction). Nyilvánvaló, hogy ebben a szakaszban a „hogyan mérjük meg?" kérdésre kerül a hangsúly. A cél érdekében többnyire külön tréningben részesítik a tesztfeladatok íróit, és csak ezután kerül sor a tesztlépések tényleges megírására. Még az első kipróbálás előtt folyamatosan monitorozzák az itemírási munkát, hogy a tesztfeladatok minőségét ellenőrizzék. A megfelelő itemformátum kiválasztása a gyakorlatban azt jelenti, hogy el kell döntenünk, milyen mértékben preferáljuk az objektív vagy szubjektív elbírálású tesztelési technikákat.

Ezt követően kerül sor a **tesztlépések ellenőrzésére és cseréjére**. Az ellenőrzés során azt kell megvizsgálni, hogy mennyire pontos, precíz, korrekt az adott tesztfeladat, és hogy illik-e, összhangban van-e a tesztnek már korábban megadott specifikációival. Természetesen ki kell zárni a formális hibákat, amelyek esetleg a pontatlan korrekcióból fakadnak. Meg kell vizsgálni, hogy maga a tesztitem könnyen olvasható-e, kifogástalan-e a nyelvezete, és ki kell zárni a bármilyen irányban elfogult (valakiket esetleg sértő) tesztlépéseket. A tesztlépések előzetes kipróbálása céljából elegendő húsz-harminc főn kipróbálni a tesztlépéseket, ha azonban piacra is akarjuk majd dobni a tesztet, akkor ennek a mintának legalább száz és kétszáz fő között kell lennie. Ezek az előzetes tesztfeladat-kipróbálások még mindig meglehetősen informálisak, így a tesztkészítő megfigyelheti a vizsgázók viselkedését, akik később magyarázataikkal elősegíthetik a hibás vagy nem kívánatos itemek beazonosítását.

Ekkor értünk el oda, hogy az **előtesztet** nagyméretű, a későbbiekhez hasonló, reprezentatív mintán kipróbáljuk (field test). A nagyméretű minta lehetővé teszi, hogy a statisztikai jellemzőket megfelelően feltárhassuk **itemelemzés** segítségével (item analysis). A hibás elemeket ki kell cserélni.

Amikor így fokozatosan összeáll a teszt végső formája, a teszt megalkotójának gondosan tanulmányoznia kell a teszteredmények végső validitási és reliabilitási mutatóit. Ez a teszt végső beállításának leglényegesebb szakasza, egyre fontosabbá váló része: a validáció.

Az utolsó lépésben szokás megírni mindazokat a „kalauzokat”, amelyek tájékoztatnak a teszt pontozásáról, a lebonyolítás mikéntjéről, és részletes tájékoztatást nyújtanak a teszteredmények értelmezéséről. A nyelvi tesztelés a nyolcvanas évekkel modern korszakába lépett, amelyben a teszt végleges formájának kialakítása jelentős kutatómunka eredményeként jött létre.

1.3. A kilencvenes évek

A nyolcvanas évek végén már több olyan munka jelent meg (Hughes, 1989; Weir, 1990), amely mintegy előrevetíti a tesztösszeállítás, tesztfejlesztés századvégi gyakorlatát. Hughes esetében például a legfontosabb szakaszok a következők. Az első lépés a **problémafelvetés**, amely természetesen célelemzésbe megy át. A második lépés, amelyeket Hughes „**megoldásoknak**” nevez, a teszt tartalmának, formátumának, időkezelésének és kritériumszintjeinek tisztázása. Ebben a legfontosabb elvárás az adott nyelvi készségek pontosság, elfogadhatóság, megfelelés, sávszélesség és a kiválasztott minta rugalmassága szerinti elbírálása. A harmadik szakasz is a megoldások elnevezést viseli, ebben kerül sor a teszt megírására, annak hangsúlyozására, hogy a mintavétel mindig gazdag kell legyen, komponensei a kiválasztás szempontjából lehetőleg kiszámíthatatlanok. Itemírás- és módosítás következik, a megoldási kulcs elkészítése, majd az előtesztelés. A tesztfejlesztés negyedik és egyben legfontosabb szakasza a **validáció**, amely tömören kritériumorientált validitásvizsgálatot jelent. Hughes is hangsúlyozza a tesztspecifikáció jelentőségét, itt kell pontosan leírni, hogy mi lesz a teszt tartalma (a célba vett készségektől, szövegtípusoktól, szintektől, témáktól és műveletektől függően), illetve milyen a teszt formátuma, a hozzárendelt idő és a konkrét feladatok. A specifikációban ismertetni kell a pontozási folyamatot, az értékelést a pontozás tükrében. A validáció során szerencsés, ha az eredményeket egy jól megválasztott külső kritériumhoz viszonyítjuk (vö. megegyező validitás).

Minél több szerző munkáját vizsgáljuk meg, annál inkább érzékelhetővé válik, hogy a folyamat maga többé-kevésbé mindig ugyanaz, csak menet közben más-más feladatcsoportok válnak hangsúlyossá. Weir (1990) már csak négy kategóriába osztja a teendőket (teszttervezés, tesztfejlesztés, működtetés, monitorozás), viszont e fő szakaszokon belül az egyes műveletekben máshová helyezi a hangsúlyt, mint elődei. Mivel Weir kommunikatív tesztelésről beszél, számára a fontos paraméterek azok a tevékenységek, amelyeket kiválasztunk a tesztben: a környezet és a kommunikáció csatornái, a szereplők közötti kapcsolatok, illetve a mintákban szereplő nyelvi változatok (például tájnyelv, külföldi akcentus stb.). A kommunikatív jellegzetességek között Weir számon kéri Morrow (1979) jó néhány alapelvét, amelyek között az információhiány, a valóságos vagy az azt megközelítő szituáció igénye ugyanúgy szerepel, mint a valós életnek megfelelő időbeli kötöttségek, illetve a passzív és aktív szerepek váltogatása az interakcióban.

1.4. Az ezredforduló

Összegzésnek, szintézisnek is tekinthetjük Alderson, Clapham és Wall (1995) immáron klasszikusnak számító munkáját a tesztek felépítéséről és értékeléséről. Ehhez hasonlóan részletes munka csak az eredeti Bachman-értekezést (1990) részletesen kibontó vállalkozás, a Bachman–Palmer-féle (1996) Nyelvi tesztelés a gyakorlatban című monográfia. Bachman és Palmer három szakaszra, mintegy három stációra korlátozzák a tesztfejlesztés legfontosabb feladatait. Az első szakasz neve a **tervezés**, amelyre akár használhatjuk a magyarban már meghonosodott design kifejezést, ez ugyanis leírja a teszt **célját**, beazonosítja a célnyelv vizsgálandó területeit és a **feladattípusokat**, meghatározza és leírja, hogy kiknek készül a teszt, meghatározza a vizsgálandó képességeket és kompetenciákat, megtervezi, hogy miként lehet értékelni a megalkotandó teszt **hasznosságát**, pontos eligazítást ad arról, hogy milyen emberi **erőforrásokra**, anyagi erőforrásokra lesz majd szükség, mennyi idő alatt lehet kifejleszteni a tesztet, és meddig tart az ellenőrzési folyamat.

A második szakaszt – ha megmaradunk a betű szerinti fordításnál – **operacionalizációnak** nevezhetnénk. Az operacionalizáció a pszichés konstruktumok (pedagógiai követelmények) lefordítása a tesztek nyelvére – így válik lehetségessé a célok mérése. A vizsgálandó tulajdonság elméletileg igazolható – vélhetően legjobb – képzetét itt kell „aprópénzre váltani" a tesztfeladatok megalkotásával. Az **első** ideiglenes **változatban** (blueprint) alakul ki a teszt szerkezete, a tesztlépések és a feladatcsoportok száma, fontossági sorrendje, egymáshoz viszonyított relatív súlya, a nagyobb egységek pontos feladatszáma. Ugyanebben a szakaszban kell megadni a tesztfeladatok specifikációit, bemutatni a célokat, meghatározni a vizsgálandó tulajdonságokat, megadni az időhatárokat, az utasításokat, az értékelés módszereit és így tovább.

A harmadik szakasz a teszt „**végrehajtása**", amely a tényleges lebonyolítást és a dokumentációt jelenti, a teszteredmények mennyiségi és minőségi elemzését, kiértékelését és az összes elképzelhető adat **archiválását**. A könnyebb áttekinthetőség kedvéért a fenti leírást Bachman és Palmer nyomán (1996: 87) táblázatosan is összefoglaljuk *(9. táblázat)*.

Alderson–Clapham–Wall (1995) könyvének javára az írható, hogy sokkal didaktikusabb és életközelibb elemzéseket produkál a Bachman–Palmer-monográfiánál (1996), sőt, a tesztkészítés különféle fázisait szinte ürügyként használja arra, hogy minél pontosabban érzékeltesse a nem feltétlenül tesztszakember olvasóval, hogy meddig jutott el az idegen nyelvi tesztelés a kilencvenes évek végére. Írásuk bevezető a tesztfejlesztés világába, korszerűségét mutatja az a tény, hogy az ötödik fejezetben külön foglalkoznak a vizsgáztatók és a vizsgát lebonyolító adminisztratív személyzet kiképzésével. Így különösen érthetővé válik a vizsgáztatói reliabilitás hangsúlyozása. Alderson–Clapham–Wall rendszerét nem adjuk meg külön, ellenben a *10. táblázatban* kísérletet teszünk arra, hogy a tesztkészítés több évtizedet felölelő „menetrendjeit" egy táblázatban összesítsük.

Az összesítésből kiviláglik, hogy hasonlóképpen a nyelvtanítás történetéhez, a rendelkezésre álló módszertani arzenál nagyjából ugyanaz, a múló idővel csak a hangsúlyok váltakoznak. Ez azt is jelenti, hogy a kockázatos, jelentős kérdésekben döntő, nagy téte-

9. táblázat: A tesztkészítés menete Bachman és Palmer (1996: 87) nyomán

SZAKASZOK	„TERMÉKEK”
I. szakasz TERVEZÉS → leírás azonosítás kiválasztás meghatározás fejlesztés felszerelés menedzselés	A teszt célja a célnyelvi tartomány leírása és a tesztfeladatok a vizsgázók mint csoport jellegzetességei a vizsgálandó képességek és készségek a hasznosság bizonyításának eljárásai az igénybevehető források: humán erőforrások, anyagi lehetőségek, technikai-fizikai körülmények stb.
II. szakasz OPERACIONALIZÁLÁS (A TESZT LÉTREHOZÁSA) → kiválasztás specifikálás megírás	Első változat ↓ A teszt szerkezete fejezetek/feladatok száma fejezetek fontossági sorrendje fejezetek/feladatok relatív fontossága feladatok száma fejezetenként A tesztfeladatok specifikációi célok, a vizsgálni kívánt sajátosság meghatározása a teszt lebonyolításának fizikai környezete időhatárok utasítások a feladatok által kiváltandó reakciók a pontozás módszere
III. szakasz KIPRÓBÁLÁS → lebonyolítás a visszacsatolás rögzítése elemzés archiválás, dokumentálás	A hasznosság mértéke (mennyiségi és minőségi elemzés) Teszteredmények

ket jelentő tesztek fejlesztésének megvan a kutatásból kiforrt nemzetközi gyakorlata, amelynek alapján akkreditálhatóak. Nagyon kevés olyan vizsga van a világon (a vizsgáztatás globális mennyiségéhez képest), amely képes megfelelni az ilyen szigorú tudományos követelményeknek. Magyarország ebben a tekintetben megint az élen jár (vö. Lengyel et al., 1999). Sikerült a magyarországi felkészültséghez képest túl nehéz akkreditációs feltételeket szabni. Miközben évtizedek óta a vizsgát javítjuk, a felkészüléssel van a baj…

10. táblázat: A tesztkészítés menete (a legfontosabbnak ítélt tevékenységek egybevetése szerzők szerint)

Bárdos, 1979	Crocker–Algina, 1986	Hughes, 1989	Weir, 1990	Alderson (et al.), 1995	Bachman–Palmer, 1996
1. Mit: a célok kijelölése, általános és idegen nyelvi taxonómiák	1. Mire használják, milyen viselkedés képviseli legjobban az adott terület szerkezetét	1. Problémafelvetés (célelemzés)	1. Design. Paraméterek: tevékenységek, környezet, interakció, nyelvváltozatok, készségek		1. Tervezés: célnyelv és vizsgált tartomány, vizsgázók sajátosságai, képesség, készség meghatározása, hasznosság megítélése, források a kivitelezésre
2. Kit, hogyan, menynyi idő alatt stb. teszttípusok („blueprint")	2. Tesztspecifikációk (itemarányok)	Megoldások I. A teszt tartalma, formátuma, időkezelése A vizsgált készség „tulajdonságai"	2. Kommunikatív igények, szövegméretek, nyelvtani bonyolultság, funkciók, referenciális tudás	1. Tesztspecifikációk	2. Operacionalizálás, tesztszerkezet, részek sorendje, aránya; itemek részenként
3. Az itemek és utasítások elkészítése	3. Itemek „begyűjtése" itembank	3. Megoldások II. A teszt írása Mintavétel Itemírás és -módosítás (megoldási kulcs)	3. Tesztfejlesztés	2. Itemírás és -javítás	3. Tesztspecifikációk, célok, környezet, időviszonyok, utasítások, várható válaszok, pontozási módszerek
				3. A vizsgáztatók kiképzése	
4. Ellenőrzés (itemek szűrése I.)	4. Tesztlépések ellenőrzése és cseréje			4. A vizsgáztatói reliabilitás ellenőrzése	
5. Előteszt (itemek szűrése II.)	5. Tesztlépések kipróbálása	4. Előtesztelés	4. Működtetés	5. Előteszt	4. Lebonyolítás, mennyiségi, minőségi elemzés, dokumentálás
	6. Előteszt (field teszt) nagyméretű populáción				

Bárdos, 1979	Crocker–Algina, 1986	Hughes, 1989	Weir, 1990	Alderson (et al.), 1995	Bachman–Palmer, 1996
	7. Statisztikai jellemzők feltárása, itemelemzés, hibás elemek cseréje	5. Validáció (kritériumorientált validitásvizsgálat)		6. A pontozás elemzése és az értékhatárok beállítása	
6. Végleges összeállítás	8. Validitás és reliabilitás végső beállítása		5. Monitorozás	7. Validáció	
7. Előállítás	9. Tájékoztató a lebonyolításhoz			8. Jelentések	
				9. Tesztjavítás és -fejlesztés	
				10. Illeszkedés nemzetközi standardokhoz	

2. Ajánlott irodalom

ALDERSON, J. C.–CLAPHAM, C.–WALL, D. (1995): Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

BACHMAN, L. F.–PALMER, A. S. (1996): Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.

HENNING, G. (1987): A Guide to Language Testing: Development, Evaluation and Research. Rowley, MA: Newbury House.

KUNNAN, A. J. (ed.) (1998): Validation in Language Assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–60.

V. A NYELVTUDÁS FOGALMA

Indításképpen felidézzük, hogy az első fejezet első pontjában a nyelvtudásról kissé rejtélyesen, de határozottan azt állítottuk, hogy még nem sikerült pontosan meghatározni; hogy fogalma minden korszakban mást-mást jelentett; és hogy jelenleg használatban lévő modelljei meglehetősen hiányosak. Illendőnek látszik, hogy a szinte emblematikusnak tűnő megállapításokat némileg árnyaljuk. Megfigyeléseket és következtetéseket adunk közre: mind a laikus, mind a szaktudományi vélekedések érdeklődésre tarthatnak számot, mert segítségükkel jutunk el a fejezet végére odáig, hogy a jelenleg használt nyelvpedagógiai modelleket tágabb szempontok szerint minősítsük.

1. A nyelvtudás fogalmának értelmezései

1.1. Laikus vélekedések

Régi tapasztalat, hogy a nyelvtanulásra fordított idővel arányosan csökken a nyelvtanuló fejlődésének sebessége a választott nyelvben. Bár az állítás nem bizonyított, azon az érthető illúzión alapul, hogy a nyelvtanulás elején a legegyszerűbb, behatárolt helyzetek nyelvi megoldása (jegyvásárlás a pénztárnál, bevásárlás a zöldségesnél stb.) óriási sikerélményt jelent (később ennél már sokkal kisebb eredményekért is keményen meg kell dolgozni). Nem csoda, hogy a legtöbb ember számára a nyelvtudás éppen hogy csak ennyi: hogy „nem adják el" az adott országban; hogy sikerült magából valami érdeklődést kicsiholni a nyelv iránt; esetleg hosszú ideig úgy érezte, hogy beszélgetett (tíz-tizenöt másodperc). Ezt a nyelv iránti lelkesedést, amely egyes esetekben a helyzetnek megfelelően információt is képes közölni, **túlélési** szintnek nevezi a szakma.

Ha egy amerikai már képes egy pohár szódát is kérni (mert észrevette, hogy ezt a szót a magyarok is importálták), valahogy úgy, hogy „szóda … kerek, egy pohár" még akkor is megérdemel egy **alapfokot**, ha nem egészen azt kapja, mint amire gondolt. Aki ennél jóval magasabbra kívánkozik, még ha csak passzívan is, vagyis olvasni is szeretne, meg tévét is néz, ahhoz minimum **középfokú** nyelvismeret kell (hogy a zenekar is ott legyen, amikor és ahol ő a hangversenyt elképzelte a szállodában olvasott programfüzet alapján). E szép új világban olyan új műfajok jelentek meg (például e-mailezés, szörfözés az interneten, nem szinkronizált mozicsatornák stb.), amelyek részben a szorgos

könyvolvasás helyébe léptek, és amellyel egyetlen közös vonásuk az, hogy **felsőfokú** nyelvtudást igényelnek, bár másfélét. Ugyancsak másféle nyelvtudást igényelnek a szakirányú nemzetközi kapcsolatok: a konferencián részt vevő tudós még csak válaszolna, ha megértené a szintén nem angol nyelvű partner „nemzetközi angolban" megfogalmazott kérdését; és a külkereskedő sem tévesztené el a mennyiségeket, ha jobban ráhangolna az indiai angolra. Számos példát felsorolhatnánk még, de az eredmény ugyanaz: Magyarországon az emberek az ezerszer utált/áldott Rigó utca több évtizedes, egyenletesen megbízható vizsgáztatása következtében kialakított **nyelvi szintekhez** viszonyítanak a legkönnyebben. Más kérdés, hogy egy ilyen hosszú bezártság közepette az is kialakulhatott, hogy az tudja a nyelvet, akinek nyelvvizsgája van (abból pedig az, hogy csak a vizsgára tanulunk, és kérdésekre is csak azokra válaszolunk, amelyeket majd a vizsgán megkérdeznek).

Egyáltalán nem meglepő, ha a tanulók vagy a vizsgára jelentkezők nyelvtudással kapcsolatos önértékelését hangulati elemek befolyásolják: a szakember számára ez csak annyit jelent, hogy az illetőnek kevés folyamatos-visszacsatoló értékelésben volt része. Sokkal megdöbbentőbb azon jelölteknek a száma, akiket maguk a tanárok küldenek a felkészültségüknél sokkal magasabb szintű vizsgákra. Bár egyes esetekben lehetnek ezek egzisztenciális, szociológiai stb. okokból félreértelmezett kényszercselekedetek, legtöbbször „csak" felelőtlenség, tájékozatlanság, tudatlanság az oka.

Különösen az utóbbi 15-20 évben a nemzetközi turizmus fellendülése, az oktatási, gazdasági és kulturális projektek erősen átalakították a laikus nyelvtudás-koncepciókat. Sokkal magasabbak lettek az elvárások, amelyekkel az oktatási intézmények az esetek többségében képtelenek voltak lépést tartani.

1.2. Természettudományi megfigyelések és következtetések

Vannak olyan biológusok (és pszichológusok), akik a nyelvet a biológiai adaptáció eredményének tekintik, vagyis **evolúciós fejlemény**nek, darwinista alapon, a biológiai determinizmus valamely változatát megközelítő magyarázatokkal (Darwin, 1859). Ebben még nincs semmi meglepő, van azonban egy-két bökkenő. Az evolúció egyik jellegzetessége a **fokozatosság**, amely alkalmasint az emberi civilizáció jó néhány ezer évét is csak szempillantásnyinak tekinti. A történetileg ismertté vált, kutatott és dokumentált ún. primitív népek mind fejlett (verbális) nyelvtudással rendelkeztek, semmi olyan állapotot nem sikerült leírni, amely egy előzetes fokozat nyelvállapotának tűnne. Azt is el kell ismerni, hogy szemben más, az állatokban is fejlett képességekkel (látás, hallás), a nyelvnek nincs egyértelműen beazonosítható, **egyetlen szerve** (mint a szem vagy a fül). Egyes biológusok azt mondják, csak annyit lehet tudni, hogy a Chomsky által még allegorikusan nyelvelsajátító berendezésnek nevezett „nyelvi szerv" mai, kiterjedt, vizsgálatokkal is igazolható hálózata az agykéreg más felületeit is igénybe veszi, és nem engedelmeskedik a korábbi lokalizációs elképzeléseknek: sem a féltekék funkcionális aszimmetriája, sem a Broca- vagy Wernicke-mezők kizárólagos funkciói nem igazolódtak be százszázalékosan. Azt lehet mondani, hogy a **nyelv „élőhelye" az emberi agy** (Szathmáry, 2002: 43). Jóllehet a nyelvkészség kialakulásának feltétele egy velünk született nyelvelsajátító berendezés, keveset tudunk mindennek a **genetikai** hátteréről.

A biológiai-antropológiai (és archeológiai kutatások által alátámasztott) magyarázatok közé tartozik az a tény, hogy a gége alászállásával megváltoztak az anatómiai viszonyok (például a nyelv nagyobb mozgástérhez jutott) és így egy irányíthatóbb hangképzés lehetőségei váltak adottá. (Ez lejátszódik a csecsemőknél is a harmadik hónap környékén.) Egy másik kedvelt magyarázat az agy méreteivel kapcsolatos. A homo sapiens már több százezer éve ezzel az elegáns koponyával rendelkezik, mint amilyen a miénk (amit persze szerényebben úgy írhatunk le, hogy vadászó, halászó, gyűjtögető életmódunkat – immáron a bevásárlóközpontokban – még ma is ugyanazzal a kőkorszaki koponyával bonyolítjuk le). Az agy fizikai megnagyobbodása ugyanis a kapacitás növekedésével lehetővé tette egy olyan hálózat kialakulását, amely bonyolultságával menedzselni képes a nyelvet, amelynek segítségével (ha nem is mindig, de időnként) fölülemelkedtünk a hasonszőrűeken.

Biológusok és informatikusok szerint legfeljebb sejthetjük, hogy mit jelenthet egy ilyen 10^{10} számú neuron tömörülése egy ilyen kicsiny görögdinnyében: csak mostanában tárják fel, hogy milyen fizikai, kémiai hatásokra képes egy ilyen rendszer milliónyi egységgel kapcsolatba lépni, kapcsolatot tartani. Lehet ennek a rendszernek igen sokféle gépi kódja, amelyek azonban elérhetetlenek az emberi tudat számára. Az egyetlen kapocs – mintha a belső „gépi" kód **fordítása** lenne – az explicit emberi nyelv. Bepillantás az agyba? Erősebb és gyengébb változatban is volt olyan elmélet, hogy éppen emiatt ennek az explicit nyelvnek a szabályai meghatározzák gondolkodásunkat (Sapir–Whorf-hipotézis: nyelvi relativizmus/determinizmus), vagyis hogy csak olyat tudunk gondolni, amely (tanult) nyelvünkkel kifejezhető. Mostani felfogás szerint ez a tetten érhető emberi nyelv inkább maszkja az agynak, vagy „make-up"-ja – egy tudományos-fantasztikus filmben ez már csak esztétikai probléma lenne…

Egyelőre megmagyarázhatatlannak tűnik tehát, hogy miért növekedett meg „túlzottnak tűnő" mértékben az agy, hiszen a növekedés mértéke nincs feltétlenül kapcsolatban a beszédkészség kialakulásával (a vízfejűek bizonyíthatóan kis terjedelmű agyvelővel is képesek beszélni). Az is furcsának tűnik, hogy az egész állatvilágban egyedi ez a minőségi átfordulás, amely a nyelv adományával az emberi fajt érte. Valami nem várt genetikai mutáció?

A legtöbb leírásban az agy mint befogadó jelenik meg (pl. Szathmáry: nyelvi amőba), ehhez viszont azt kellene feltételeznünk, hogy a nyelv önmagában önmagáért való dolog, amely a priori létezik. Valahogy a kölcsönösség elve hiányzik, hogy tudniillik a nyelv az agy terméke, amely az agy segítségével környezeti hatásokat beépítve fejlődik. Ez a fejlődés visszahat az agyra, „huzalozását" finomra hangolja, és idővel genetikaivá válik. Figyelembe véve az evolúciós folyamatok sebességét, az eddig eltelt idő túl rövidnek tűnik ahhoz, hogy genetikaivá válhatott volna, ha viszont nem így van, miért beszélünk mégis velünk született elemekről? Anélkül, hogy kibogozni próbálnánk tudományos hitek és tévhitek ma még megfelelően el nem különíthető gubancait, igyekszünk visszatérni a nyelvpedagógiához közelebb álló rokon tudományok felségvizeire.

1.3. Pszicholingvisztikai elmélkedések

Bár kondicionálással, utánzással és ismétléssel meglepően nagy mennyiségű nyelvi elemet lehet elsajátítani, abban bizonyosak lehetünk, hogy a legodaadóbb szülői és más környezeti közreműködés mellett sem lehet első nyelvünk egy élet során terítékre kerülő mondatait kondicionálni: ehhez kevés az idő. Ahhoz viszont, hogy a nyelvet ne csak utánzással tanuljuk, hanem újszerűen használni is tudjuk, kétféle dolognak találkoznia kellett. Egyfelől a nyelvnek magának mint rendszernek rendelkeznie kell variációkkal és ezek mögött olyan tervezéssel (szabályrendszerrel), amelynek segítségével ezek a variációk létrehozhatók. Ugyanakkor az emberi agynak is rendelkeznie kell azokkal a neurofiziológiai feltételekkel, amelyek egy ilyen bonyolult szabályrendszert az összes átalakítási lehetőségekkel egyetemben (transzformációk) kezelni képesek. A nyelv kódrendszer, beszédhelyzetben álló nyelvi jel, amelynek funkciója a kommunikáció, és amelynek egyik jellegzetessége éppen az, hogy a felhasznált jelek többszörösen is **véletlenszerűek**. Véletlenszerű az, hogy miért éppen azok a fonémák szerveződtek már valamilyen jelentést hordozó morfémává egy adott nyelvben, és hogy ezek a szerveződések magasabb szinten (morfémák szavakká, szavak szószerkezetekké stb.) megismétlődnek. A lényeges elem ebben az összeszerveződésben az, hogy az összekapcsolódó elemek megőrzik identitásukat, **diszkrét egységek**, amelyek **kombinatorikus** alapon kapcsolódnak egymáshoz. Mindez nem föltétlenül jellemző az anyagi világra, ahol az összekapcsolódó elemek gyakran elvesztik eredeti tulajdonságaikat. Ebből olyasmi gondolatunk támadhat, hogy az a bizonyos belső nyelv (mentális nyelv, „agynyelv") valami számítógépes-komputációs nyelv lehet. Felszíni megvalósulása viszont (az explicit emberi nyelv) már nem tűnik számítógépes dolognak, mert gyakran kétértelmű, nem is véges (például kontextusfüggőség, szinonimika), és logikailag sem explicit. Pinker szerint (1994: 163) a természet nem kevesebbet valósít meg a beszédben, minthogy ezeket a diszkrét kombinációs rendszereket (amelyben fonémák morfémákká állnak össze, morfémák szavakká, szavak szószerkezetekké) **digitális természetükből analóggá** változtatja a beszédprodukcióval. Ezeket az analóg jeleket a társalgás partnere dekódolja, és a hallásértésben a beszédhangoknak ezt a folyamatosságát kénytelen diszkrét egységekre visszaváltoztatni, vagyis analógból digitálisba kapcsol. Ha nem is egész pontosan erről van szó, azért Pinker hasonlata rendkívül érzékletesen mutatja be a felfoghatatlant, hogy tudniillik a legegyszerűbb szó kiejtése előtt a fonémamintákból válogatunk, permutáljuk őket, figyelembe vesszük apró kis mozgásaikat, amelyek az összecsiszolódással járnak (például hasonulások, összeolvadások stb.), és csak ezután jutunk el a tényleges kimondás fázisához – mindez persze automatizált.

Újfent hangsúlyoznunk kell a már korábban emlegetett párhuzam másik elemét, hogy a beszédészlelés valódi csoda, amelynek megfelelő és egyelőre kevéssé tisztázott biológiai feltételei vannak. Idegen nyelvi beszédfolyam hallgatásakor értjük meg igazán, hogy milyen nehéz a mintázatok felderítése, hiszen az a sebesség, amellyel a fonémák követik egymást (tíz-tizenöt fonéma másodpercenként, amely egyes műfajokban felkúszhat negyvenig), igen gyors. Ha ezzel a sebességgel egyetlen pontból álló morzejeleket próbálnánk leadni, akkor majdnem búgássá váló berregést hallanánk (egyébként a morzejelek sebessége két-három jel másodpercenként).

Ha elfogadjuk azt, hogy az emberi agy genetikailag felkészült arra, hogy egy nyelvet megtanuljon, akkor el kell fogadnunk azt a feltételezést, hogy van egy-két általános elv,

egy vagy több nem rendezett **szuperszabály**, amely minden emberi nyelvre érvényes (Chomsky egyetemes nyelvtana, UG: universal grammar), és az első nyelv elsajátítása során az adott nyelv, amelybe beleszülettünk, az a paraméter, amelynek kombinációit illesztenünk kell a már bennünk lévő általános érvényű szabályokhoz. Így tehát a gyermek a beléje épített kombinatorikával mintegy **felfedezi anyanyelvét**. Szüksége van tehát **mintára**: legyen bőséges piaca a nyelvi portékának, amelynek címkézése föltehetőleg először a „hasonló vagy eltérő" alapelv mentén történik. Ez az előzetes programozottság megmagyarázza azt, hogy miért tudhat a zseniális gyermek olyat, „amit nem is tanítottunk neki", és azt is, hogy egy ponton miért kezd morfológiai szempontból is tömegesen helyes formákat használni. Ennek fényében a szülők vigiliája minden szó felett, iszonyú felelősségérzetük, hogy a gyermek le ne maradjon a nagy versengésben, indokolatlannak tűnik: a gyermek mindenképpen meg fogja tanulni a nyelvet (hacsak a körülmények nem egészen szélsőségesek). Az már hosszasabb vita tárgya lehetne, hogy azért tanulja-e meg, azért lehetséges-e egyáltalán a tanulás, mert az agy az evolúció segítségével ilyen komplexszé vált, vagy pedig érintetlen felületekről van szó (tabula rasa), amelyekben éppen a tanult nyelv képez megfelelő huzalozást. Az exponált probléma egyik ütközőpontja a hagyományos vagy standard társadalomtudományi felfogás (amely szerint az emberi pszichikum a környező kultúrában alakul ki), és bizonyos evolúciós (pszichológiai) szemlélet között alakult ki, amely vita ősinek tekinthető. Hiszen ha a fejünkben létezik néhány nyelvalkotói szuperszabály, akkor mégiscsak létezhet valami az agyban, amely előtte nem volt meg az érzékelésben!

Sietve elevezünk ezekről a veszélyes vizekről, azonban meg kell állapítanunk, hogy ha az első nyelvet első akkulturációnak fogjuk fel, érthetetlennek tűnik, hogy a második akkulturáció (egy idegen nyelv megtanulása) miért igényel akkora erőfeszítést, ha **csak a felszíni mintázatok különbözőek**. A pszicholingvistáknak a nyelvek ugyanolyan egyformák, mint az antropológusnak a különféle fajok. Márpedig ha a rasszok közti különbség csak bőrmélységű (csakúgy, mint a szépség), és a nyelvek is csak felszíni mintázatukban különbözőek, akkor miért tűnik mégis ilyen nehéznek a váltás? A túlélőgép, a halhatatlan gén másolja nyelvtanulási képességünket is, és másolja talán azt a hálózatot is, amely a nyelvhez szükséges kombinatorikát működtetni képes. Emberi egyedei azonban elhalnak, az újratanulás miatt **minden egyéni nyelvtudás egyedi**, a kódolás titkát biológiai gépek rejtik. Ehhez képest a nyelv által is gazdagított kultúra „génjei" fennmaradnak, mert a nyelv által képesek vagyunk alkotóelemeit kivülről szemlélni, amely harmóniát teremt: **a nyelv és a kultúra tanulása nem alternatívája az öröklésnek, hanem kiegészítője**. Mostantól ebben az értelemben tekintünk a nyelvtudás elvi, biológiai-pszicholingvisztikai hátterére, és ezt feltételezve foglalkozunk a nyelvtudás olyan alkalmazott nyelvészeti modelljeivel, amelyeket a mérés és értékelés elmélete és gyakorlata közvetlenül használ.

1.4. Nyelvpedagógiai megfontolások

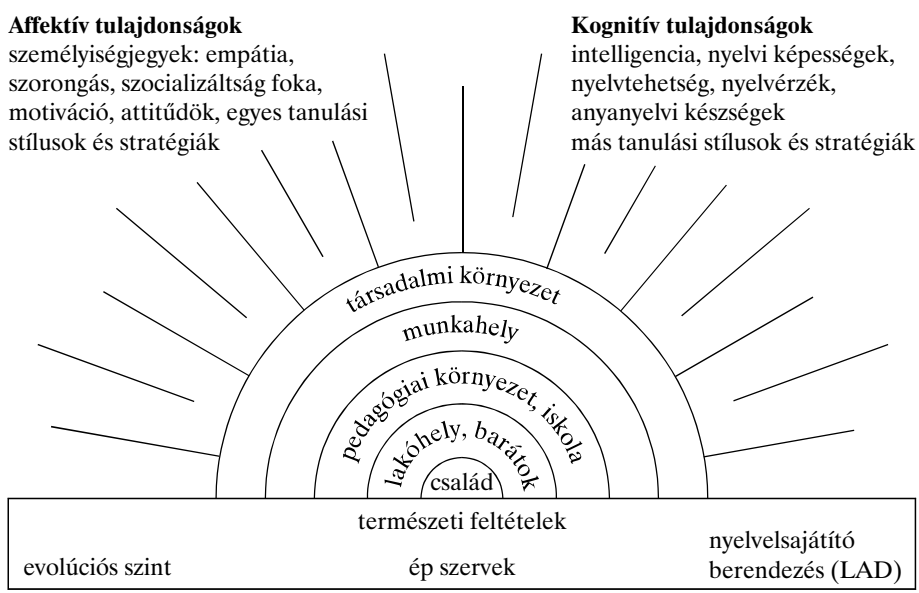
A nyelvpedagógia egzisztenciális okokból utasítja vissza a nyelvtanulás trónfosztását: ha egy biológiai túlélőgép klónjai vagyunk, akikben a nyelvelsajátítás egyformán programozott, és mindig egyformán valósul meg – mint egy ösztön által kiváltott szervközpontú biológiai válasz –, akkor teljességgel értelmetlen a nyelvpedagógia apró, cizellált kis aggályaival való foglalatoskodás. Ha mindenki egyformán előrukkol a nyelvvel,

akkor az olyan fogalmaknak, hogy nyelvérzék, nyelvtehetség, nyelvtanulási hajlam, semmi értelme sincs. Jóformán a hajlam, adottság, attitűd, motiváció láncolat is értelmetlenné válik. Márpedig az első nyelv elsajátítása (és az első akkulturáció) sem mindig sikerül fényesen, ami csak kevéssé nyilvánvaló a minimális kommunikációra hajló anyanyelvi közegben. A beszédészlelési nehézségek nemcsak az idegen nyelvek tanulásában jelentenek problémát, Gósy (1995) szerint a magyar anyanyelvű gyermekeknek közel harminc százaléka beszédpercepciós problémákkal küzd. Az iskolákban tanító tanárok fültanúi lehetnek, hogy akár egyetlen osztályban a beszédperformancia szintje, töménysége, mérete mennyire eltérő minőségek koegzisztenciáját jelenti. A tanult készségek esetén (olvasás, írás) az eltérések mértéke fokozódik. Valamiképpen meg kell magyaráznunk ezeket a különbségeket.

Beszédünkkel eseményeket idézünk elő mások agyában. Márpedig a beszélt nyelv jelentős része csak üres fecsegés – annyi a redundáns elem –, olyan, mintha gyermekek heccelődése lenne (nem szóltam, csak a neved gyakoroltam). A televízióban óhatatlanul kiemelt szuperplánok következtében a beszélő fejek (talking heads) szinte biológiailag programozott fecsegőgépeknek tűnnek. Egy emberélet lehetséges összes mondatát – szólánc, eszterlánc – végtelennek tűnő fonálként gombolyítjuk le egy elfogyni nem akaró, majd váratlanul mégis lefutó gombolyagról. A szavaknak ez a láncolata mindig izgatta a nyelvpedagógusokat (de a matematikusokat is, vö. Markov-modell): innen a szógyakoriság fetisizálása a múlt század húszas éveiben vagy a kollokációk nagyságrendjének felderítése szinte napjainkig. Ha komolyabban vennénk Chomsky tanait, akkor erőteljesebben figyelnénk arra a tényre, hogy nem a lexikai egységek válogatásának valamiféle gyakorisága fontos ebben a láncolatban, hanem a **nyelvtani kategóriák ismétlődése,** az a bizonyos „valaki valamiről valamit állít" unos-untalan újrázása (az idézőjelbe került kifejezés máris pontosan mutatja, hogy a magyar más szuperszabályoknak engedelmeskedik, mint például az angol). Ha valahol, akkor itt ragadhatók meg a nyelv legfontosabb sajátosságai: elemeiből építhető, elemeiből jósolható, kombinatorikával bővíthető és a véges számú nyelvképzési elem segítségével virtuálisan végtelen számú nyelvi közlést hozhatunk létre. De az olvasztótégelyek száma (nyelvtani formulák), amelyekbe a nemes matériát öntjük, szintén véges, még ha jelentős is a kombinációk száma. Éppen emiatt kellene azt gondolnunk, hogy ha valaminek örökletesen bennünk kellene lennie, az a nyelvtani formulák iránti érzékenység, a szabályok alapján történő generálás képessége. A nyelvtanulási képességvizsgálatok viszont azt mutatják, hogy egy ilyen tulajdonságban is, mint a nyelvtani érzékenység, jelentős eltérések akadnak. A képességvizsgáló tesztek hasonló tulajdonságok vizsgálatával (hangutánzási képesség, a memóriakapacitás nagysága és jellege, az általános intelligenciaszint és a logika fejlettsége stb.) próbálják megjósolni, hogy mennyire lesz sikeres az egy nyelvet már elsajátított személy egy második nyelv megtanulásában. Több szerzővel egybehangzóan (például Gardner, 1990) az a vélemény alakult ki bennünk, hogy a nyelvtudás kifejlődésének egyéni feltételei vannak, elsősorban kognitív és affektív tulajdonságok formájában, amelyek viszont a kettős, hármas vagy időnként többszörös környezeti hatások segítségével (vagy fogságában) szüntelenül változnak. Mivel a tanuló személyiségének elemzésére már egy teljes fejezetet szántunk ugyanebben a tankönyvsorozatban (Bárdos, 2000: 235–254), ehelyütt csak a nyelvtudás kifejlődésével kapcsolatos segítő vagy gátló szerepét elemezzük.

Az első és a második nyelv elsajátításáról szóló irodalom nagyságához képest rendkívül kevés tanulmány foglalkozik a személyiségjegyek és a nyelvtanulás sikerességének témáival. Lalonde és Gardner (1984) adataiból világos, hogy ennek főként az az oka, hogy nem sikerült minden kétséget kizáró összefüggéseket kimutatni a tanulás sikeressége és az egyes személyiségjegyek között. Meglepő, hogy az empátiával, a szorongással vagy a mezőfüggőséggel kapcsolatos vizsgálatok sem hoztak egyértelmű eredményeket. (Ezzel szemben az attitűd- és motivációs vizsgálatok korrelálnak a későbbi eredményekkel.) Hasonlóképpen ellentmondásos adatokra lelhetünk, ha a kognitív tulajdonságokat vesszük szemügyre, amelyek esetében az intelligencia átlagos szintje ugyan szükséges, de magasabb szintjei nem feltétlenül vezetnek magasabb célnyelvű készségekhez. Az anyanyelvi készségek fejlettsége nem jelenti azt, hogy a célnyelvű képességek is föltétlenül fejlettek lesznek (**csak a gyenge anyanyelvi szintek** jelentik azt, hogy akkor a célnyelvűek is gyengék (vö. beszédészlelési vizsgálatok, Simon, 2001). A nem egyértelmű adatok azonban nem jelentik azt, hogy a nyelvtanuló mindennapi munkájában, illetve nyelvtudásának megformálásában nincsenek jelen ezek a kognitív és affektív tulajdonságok, inkább arról van szó, hogy az egyéni színképek, a tulajdonságok, képességek tekintetében, egyénenként változóan, igen sokféleképpen eltolódtak. Azt is el kell ismerni viszont, hogy még nem tudunk eleget a környezeti hatásokról, ezek között még mindig a pedagógiai környezet a leginkább vizsgált terület. Ezért tüntettük föl az összes fontos tényezőt a *6. ábrán*. Természetesen a kognitív és affektív tulajdonságoknak is van természeti alapja, csak a kiemelés miatt kerültek ezek a kategóriák az ábra tetejére.

6. ábra: A nyelvtudás kifejlődésének feltételei



1.5. A nyelvtudás nyelvpedagógiai modelljei

A nyelvpedagógia kifejlesztésének tudós mentorai szakkönyveikben közvetlenül vagy közvetve nyilatkoznak a nyelvtudás mibenlétéről. Különösen a 19. század derekától kezdve születtek olyan monográfiák, amelyekben a szerzők – közvetlenül vagy közvetve – leírják a nyelvtudás fogalmáról alkotott elképzeléseiket. Terjedelmi okokból nem részletezhetjük itt a legfontosabb alkotók véleményét, de annyit megérdemelnek, hogy felsoroltassanak: markáns képet festett a nyelvtudásról Ticknor (1833), Marcel (1853, 1869) és Sweet (1899). 20. századi követőik nemcsak jelentős műveket írtak, hanem hatást is tudtak gyakorolni környezetükre, mint például Palmer az orális (eklektikus) direkt módszer nyelvtudásképéről írott műveivel (1917, 1921); Bloomfield nyelvpedagógiai pamfletjével (1942), amelyből az intenzív módszer táplálkozott. Fries (1945) és Lado (1957, 1961, 1964) a strukturalista-behaviorista audiolingvális módszer ideáit valósították meg műveikben. Az általuk létrehozott építmény, a nyelvtudás mátrixszerű felbontása nyelvi elemekre mindmáig hat. Brit nyelvészek sora járult hozzá (Firth, Halliday, Hasan, Widdowson, Wilkins) egy olyan kompetenciamodell megformálásához, amelynek praktikus formáját Canale és Swain nevéhez kötik (1980). A kompetencia- és performanciamodellek kialakulásának az Egyesült Államokban is volt egy „menetrendje", Chomskyt (1957, 1965) a nyelvpedagógia nyelvére Rivers (1968, 1978) fordította le. A kommunikatív kompetencia utóbbi változatai közül vizsgáztatási célokra fejlesztette ki elképzeléseit Bachman és Palmer (1996), amelynek hatását az újabb modelleken is felfedezhetjük. A részletesebb bemutatás csak a jelentős szemléletváltozást hozó elgondolásokat illeti meg.

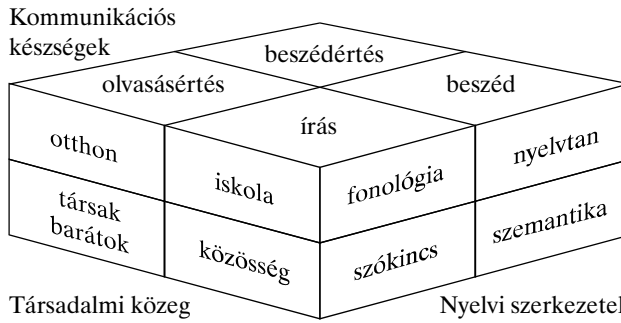
2. A nyelvtudás szerkezete: modellek, konstrukciók, építmények

2.1. A készségek és a nyelvi tartalom felaprózása

Világosan kell látnunk, hogy Harris vagy Oller már korábban bemutatott modelljei *(7.* és *8. táblázat)* nem minden előzmény nélkül bukkantak föl az idegen nyelvi tesztelés gyakorlatában. A nyelvek összehasonlítása a nyelvrokonság felfedezése óta divatban volt, és az egybevetés a hagyományos nyelvtanításnak is föl-fölbukkanó, központi témája (vö. tandem nyelvtanítás). Ezt az attitűdöt közvetíti **a kontrasztív nyelvészet** is, amely végül is azt állítja, hogy egy gondos és mindenre kiterjedő vizsgálat alapján két nyelv szerkezetében képesek vagyunk feltárni és beazonosítani azokat az eltéréseket, amelyek a tanulásban gondot okozhatnak. Ha tanítjuk és gyakoroltatjuk a problémát okozó egyedi területeket, akkor a leggyorsabban segítjük hozzá a tanulót ahhoz, hogy a két nyelv különbözőségéből adódó nehézségeket leküzdje. Vagyis az elemekre bontás, a külön-külön való tanítás – vagy ha úgy tetszik, diszkrétpontos tanítás – előbb a tanításban és a tanulásban volt jelen, ott szerzett tág, szinte mindenre kiterjedő elméleti és gyakorlati

hátteret, és onnan került át a tesztelésbe. Nem lehet persze minden egyes kontrasztív pontot (még ha le is lennének írva) külön-külön vizsgálni, vagyis a mintavétel problematikáját a diszkrétpontos tesztek sem tudták elkerülni. Teljességre törekedtek viszont annyiban, hogy a komponensekre bontás segítségével az akkor legfontosabbnak tartott területek mindegyikét több aspektusból is vizsgálták. A következő ábra is ilyen modellt mutat be (Silverman et al., 1976: 21).

7. ábra: A nyelvtudás építőkövei (Silverman, 1976: 21 nyomán)



Ha következetesen végigvisszük az ilyen modellek megvalósítását a tesztkészítési gyakorlatban, akkor minden egyes alkotórészhez külön tesztbattériákat kell készíteni. Ez azt eredményezi, hogy a szorzóhatás következtében egy egyszerűbb modell esetében is könnyen tizenkét, tizenhat vagy több részből álló tesztet kell összeállítani. Ezek között persze számos olyan alteszt akadhat, amelynek a validitása megkérdőjelezhető a nyelvi jelenségek természetes integráltsága miatt. (Azt már csak mellékesen említjük meg, hogy a kontrasztív nyelvészet jóslatai nem mindig váltak be, mert a tesztelésben csak a gyakorlatban is stabil módon megfogalmazható feladatok működnek.) Mindeme nehézségektől függetlenül ezek a modellek hátteréül szolgáltak a korai TOEFL-teszteknek vagy a híres Michigan Test of English Language Proficiency anyagainak. Hatásuk mindmáig érzékelhető a nagy tömegeket mozgató – és ezért objektív értékelésre törekvő – tesztekben. Szakszerűen kivitelezett változataik még mindig kiválóak nyelvtudásprofilok megrajzolásában. Másfelől azonban a nyelvi funkciók preferálásával, a kommunikatív kompetencia mint célképzet megjelenésével sorsuk megpecsételődött.

2.2. A pragmatikus tesztelés

Már a hatvanas években is akadtak olyanok, akik tiltakoztak a diszkrétpontos tesztelés szétdaraboltsága miatt (Carroll, 1961; Cooper, 1968) mégis majdnem húsz év telt el, mire Oller (1979) népszerűvé tudta tenni az integrált tesztelést néhány meglehetősen ódivatú nyelvészeti és pszichológiai elv felfrissítésével. A pragmatika szó használata Ollernél ugyanis nem azonos a szó mai (nyelvészeti) értelmével, a fogalom Dewey alaklélektani ihletésű nyelvtani elvárás kategóriáján alapszik (hogy tudniillik a hiányos mondatokat mintegy kényszeresen ki akarjuk egészíteni). Ez az elv hozta vissza haló poraiból

a **diktálást** mint tesztmódszert, valamint a **szövegkiegészítésnek** azt a sajátságos esetét, amelyet cloze procedure-nek nevezett el a szakma. Meg kell jegyeznünk, hogy mindkettő valóban integrált mint technika, mert megoldásukhoz többféle készségre van szükség. Viszont mint tesztmódszerek csak passzív módon vizsgálják a készségeket, hacsak az általuk kiváltott írást nem tekintjük produkciónak (amit ugyanis le kell írni, az egy-egy szó, illetve mások megfogalmazása). Később Oller maga revideálta nézeteit, és a pragmatikus tesztelés technikái közé bevezette a szóbeli kommunikációt, különféle írásbeli feladatokat, amelyek között még az esszé műfaja is szerepelt. Oller tagadta, hogy a nyelvi készség elemeire bontható (ezért kell integrált tesztfeladatokat adni), sőt azt is feltételezte, hogy a nyelvtudásban afféle felszín alatti telérként végighúzódik valami **egységes, de nem explicit nyelvi képesség** (unitary trait hypothesis), amelyhez a tesztek szerkezetének alkalmazkodnia kell. A későbbi többdimenziós statisztikai eljárások ezt a feltételezést nem igazolták. (A pragmatikai tesztelés műfajait már korábban tárgyaltuk, 67–71. o.)

2.3. Kompetenciák és performanciák

Chomsky (1965) bizonyos értelemben Saussure **langue-** és **parole**-modelljét elevenítette föl a **kompetencia** és a **performancia** fogalmával, amelyben az előbbi a nyelvet tökéletesen beszélő egyed tudása egyfajta abszurd, ideális változatban; a performancia pedig ennek a tudásnak az alkalmazása konkrét helyzetekben. Elképzelésének bőséggel akadtak ellenzői és támogatói az Atlanti-óceán mindkét partján. A britek közül Hymes (1971) állít föl egy szintén kétdimenziós modellt, miszerint a **nyelvi tudáshoz szociolingvisztikai tudás** is tartozik a kommunikatív kompetencia kiteljesítésében. Ugyanakkor az Egyesült Államokban Savignon (1972) empirikus úton jutott el a **kommunikatív kompetencia** fogalmához, amelyben e képesség interaktív jellegét hangsúlyozza, valamint az interakcióban részt vevők kooperációjának fontosságát.

Globális sikert végül is Canale és Swain kommunikatív kompetencia modellje ért el (1980), amely eredetileg három tényezőt tartalmazott: nyelvtani kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia és stratégiai kompetencia. A világ tankönyveibe és curriculumaiba végül az 1983-ban módosított változat került be, amely a szövegalkotói kompetencia beépítésével (kohézió és koherencia) kialakította a klasszikus négytényezős kommunikatív kompetencia modellt. A tényezők aránya ebben a modellben (nyelvi, szociolingvisztikai, szövegalkotói és stratégiai kompetenciák) még világosabban kifejezik a nyelvtanításban is lejátszódó jelentős fordulatot: 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. A klasszikus modellnek e felsorolásnál egy kicsit részletesebb leírása a következő.

Nyelvi kompetencia (linguistic competence). Ez a kategória egyesíti a Chomsky-féle nyelvi kompetenciát és performanciát. A kommunikatív kompetencia ezen komponense szerint az a személy rendelkezik megfelelő szinten a kívánt készségekkel, aki nyelvileg pontos és korrekt mondatokat hoz létre, és azokat megfelelő sebességgel ki is ejti. A komponens megfelelő kritériumainak tisztázása során a szakma évekig a **nyelvi pon-**

tosság kontra **beszédfolyamatosság** (accuracy vs. fluency) hamis kettősségét tárgyalta, hiszen a két jelenség ellentéte látszólagos. Normális esetben a nyelvi kompetenciának ez a két követelménye támogatja egymást (vö. Brumfit, 1984, illetve Bárdos, 2000: 196).

Szociolingvisztikai kompetencia (sociolinguistic competence). Az a személy tekinthető kompetensnek ebből a szempontból, aki az anyanyelvűek számára is elfogadható, jól megformált mondatokat képes az adott társadalmi helyzetben a megfelelő konvenciók szerint használni. A nyelvi pontosságon túlmenően figyelembe tudja venni a körülményeket, például a résztvevők státusát, az üzenet műfaját, az interakció típusát, az egész nyelvi helyzet társadalmilag diktált „etnográfiáját". Gyakran úgy határozzák meg e részkompetencia teljesítésének feltételeit, hogy a beszélő mind az **elfogadhatóság** (acceptability) követelményeinek, mind pedig a **társadalmi elvárás**nak (szituációtól függő, kultúrspecifikus szociolingvisztikai megfelelés, appropriateness) eleget tesz.

Beszéd- és szövegalkotói kompetencia (discourse competence). Az a személy képes eleget tenni a kommunikatív kompetencia eme részkövetelményének, aki képes arra, hogy mondanivalóját hosszabb nyelvi megnyilvánulásokban (beszédeseményekben vagy több-bekezdéses, hosszabb szöveg stb.) képes előadni. Technikai értelemben ezt akkor tudja megvalósítani, ha a beszéd teljes folyamatában (vagy szövegekben) eleget tud tenni a **szövegkohézió és koherencia** kritériumainak. A szövegkohézió eszköztára olyan nyelvtani, logikai és lexikai eszközökből áll, amelyek használatával egyértelművé tudjuk tenni egy hosszabb nyelvi szakaszban is (vagyis a mondaton túl), hogy a cselekmények mikor kire vonatkoznak. A koherencia az egész szöveg értelmessége, amely többnyire szituációfüggő (az „És hogyan?", „Fejjel lefelé." mondatpárosnak nyelvi szempontból teljesen mindegy, hogy az adott szituációban alvó denevérekről van-e szó vagy a töltésről lezuhant traktoros balesetéről). Lényeges azonban az a szempont, hogy nem kohézív beszédjelenségek is lehetnek értelmesek, koherensek („szövegszerűek", Hasan, 1968), ami rögtön érzékelteti az olvasóval, hogy a felsorolt két kritérium (kohézió és koherencia) nem egyformán fontos. Némi odafigyeléssel alkothatunk olyan mondatsorokat, amelyek mindvégig kohézívek, de tökéletesen értelmetlenek (vagyis nem állnak össze szöveggé). Ugyanakkor egy szövegkohéziótól teljesen mentes beszéddarab (például egy társalgás) lehet tökéletesen értelmes. A kettő közül tehát a koherencia fontosabb.

Stratégiai kompetencia (strategic competence). Ezt a kategóriát **elkerülési technikák**nak is nevezik, mivel itt olyan kommunikációs stratégiákról van szó, amelyek a beszélő számára lehetővé teszik, hogy a kommunikatív kompetenciában már korábban felsorolt három komponens terén jelentkező hiányosságaikat elleplezzék, azokkal kapcsolatos problémáikat kikerüljék. Például ilyen technika az, ha egy nyelvtani nehézségek miatt be nem fejezhető mondatot úgy hagynak, és újat kezdenek. Egy másfajta terminológia szerint ez az eset egy el nem követett hiba vagy rejtett hiba (covert error). Lexikai hiányosságok esetén el is lehet kerülni egy témát, vagy körülírással lehet próbálkozni (például az a tárgy, amellyel az almát hámozzuk). Van, aki új szavakat alkot, vagy saját nyelvének szavait próbálja idegen kiejtéssel meghonosítani stb. Bizonyos értelemben idetartoznak azok a stratégiák is, amelyekkel időt nyerünk, vagy megtöltjük a szüneteket, hogy időt nyerjünk (a torokköszörüléstől a hápogásig vagy közhelyklisékig, mint a *tudja*, *nos*, *az a helyzet, hogy* stb.). A kommunikatív nyelvtanítás egyik legnagyobb kihívása éppen az,

hogy kell-e, szabad-e, lehet-e tanítani az ilyen és ehhez hasonló kommunikatív stratégiákat (Dörnyei, 1995).

Azóta is számos kísérlet történt Canale és Swain (1980) négytényezős modelljének bővítésére, ezek többsége a stratégiai kompetencia komponensét egészíti ki újabb alegységekkel.

2.4. A legutóbbi évtized modelljei

Időközben a tesztelés matematikai hátterének fejlődése lehetővé tette, hogy a kutatók egyszerre több tényező viselkedését is megfigyeljék igen bonyolult helyzetekben. A kutatási eredmények hatására megdőlt az az elképzelés, hogy a fejlett nyelvtudás mögött egyetlen, egységes képesség húzódik meg. Az új eredményeket figyelembe vevő nyelvtudásmodellek közül Bachman (1990) elgondolása aratta a legnagyobb sikert. Elképzelése szerint a kommunikatív nyelvi képesség (communicative language ability, CLA) három komponensrendszer együttműködéséből fakad. Egyfelől létezik maga a **nyelvi kompetencia**, amely szervezési (vagy elrendezési) kompetenciából, illetve pragmatikai kompetenciából áll. Az előbbi, vagyis a rendezői kompetencia nyelvtani és szövegalkotói aspektusból, míg a pragmatikai kompetencia illokúciós (a beszédfunkciókat kifejezni képes) és szociolingvisztikai kompetenciából áll. A második nagyobb elem a **stratégiai kompetencia**, amely a beszédfunkciók értékeléséből, tervezéséből, majd végrehajtásából áll. A harmadik összetevőt Bachman **pszichofiziológiai mechanizmusoknak** nevezi, ezek valójában a készségeket jelentik, amelyek **produktív**, illetve **receptív** csoportjaiban a közlés csatornája szerinti osztat is van (szóbeli, vizuális, hallási). A külföldi szakirodalom (sőt a hazai is, vö. Katona, 1996: 22) jelentős előrelépésnek tartja Bachman modelljét.

Véleményünk szerint Bachman modellje, amelyet a *11. táblázat* mutat be, zavaró kiemeléseket tartalmaz (mintha az illokúciós kompetencia nem lenne eredendően a szociolingvisztikai kompetencia része; ráadásul nyelvtani kompetencia nélkül szövegalkotói sincs). Az ábrázolásból nem derül ki, hogy a nyelvi kompetencia alcsoportjai nemcsak egymásmellettiségben, hanem egymás részeként is létezhetnek. Bachman kategorizálása egyáltalán nem új, lényegében megismétli a Canale és Swain által létrehozott konstrukciót, sőt – érthető módon – a tesztelés mindennapi gyakorlatából fakadó kényszer hatására visszanyúl a korábbi sémákhoz, és visszahozza a készségeket. Ezzel lényegében arra az útra lép, hogy a nyolcvanas évek legismertebb kommunikatív kompetencia modelljét egyesíti Lado kortársainak analitikus modelljeivel (Harris, 1969; Cooper, 1968), bár itt egyelőre csak a készségek jelennek meg mint absztrakt kategóriák, mint a kommunikáció csatornái, üzemmódkapcsolók.

Alighanem Bachman is érzékelhette, hogy ez a visszacsúszás egy korábbi analitikába nem kívánatos, de a tesztelés gyakorlati megoldásaiban elkerülhetetlen. Világosan mutatja ezt az a tény, hogy ugyanennek az „építménynek" gyakorlati alkalmazása során (Bachman és Palmer, 1996) pszichofiziológiai mechanizmusok helyett már nyelvi készségekről beszél rendkívül kényszeredetten és igen röviden. Ugyanakkor a nyelvtani tudás kategóriájában visszacsempészi a lexikai, a szintaktikai, valamint a fonológiai (fo-

11. táblázat: Bachman (1988) modellje a nyelvi képességekről, összehasonlításban

KOMMUNIKATÍV NYELVI KÉSZSÉGEK	
BACHMAN	CANALE–SWAIN + LADO
I. Nyelvi kompetencia 1. Szervezési/elrendezési kompetencia: A) nyelvtani B) szövegalkotói 2. 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

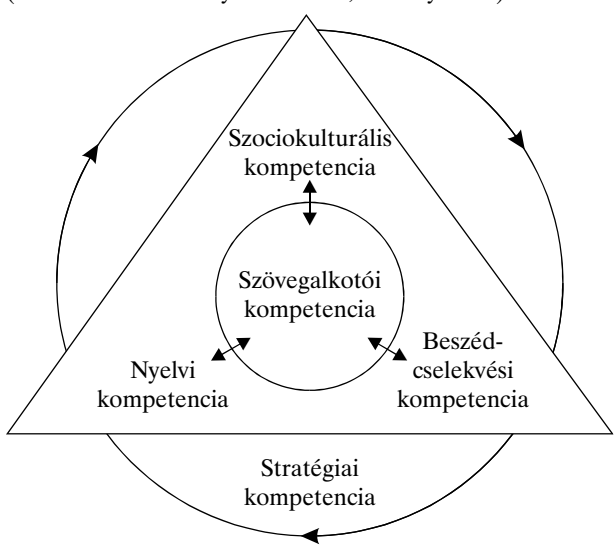
némák) és a „grafológiai" (grafémák) tudást, amely terminológia a nyelvpedagógiai köznyelvre lefordítva szókincs, nyelvhelyesség és kiejtés. Ez a modell már sokkal óvatosabb, mint a korábbiak: a nyelvtudás mint hat egymás mellett élő, egymást nem korlátozó, alá- és fölérendeltségben nem lévő, „semleges" területként jelenik meg (Bachman és Palmer, 1996: 68). Ebben a leírásban már nehezen találunk olyan területet, amelyre még szükség lehet, és mégis kimaradt. Ami kimaradt, az rendre kimarad minden angolszász modellből: a két nyelv közötti közvetítés szükségessége, vagyis a fordítás és tolmácsolás komplex készségei. Bizonyos értelemben a fordítás és tolmácsolás is csak írás és beszéd, méghozzá az írás és beszéd műfajának az egynyelvű számára szokatlan válfaja. De hát ez az egész történet nem az egynyelvűekről szól…

Lényegében azonos Bachman és Palmer modelljével az a tőlük függetlenül (és egy évvel korábban) publikált elképzelés, amely a beszédfunkciók tudását az **akciós kompetencia** elnevezéssel látta el, és amelyet helyesebb lenne cselekvési vagy még inkább **beszédcselekvési kompetenciának** fordítani (Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell, 1995). Ez a modell nemcsak azért szimpatikus számunkra, mert megalkotói között magyar kutató is szerepel, hanem azért, mert ikonikus megjelenítésében érzékelhető a **szövegteremtés** (mind beszéd, mind írás) központi szerepe és közvetlen függése a beszédszándéktól, a nyelvi és a szociokulturális képességektől. A stratégiai kompetencia csak arányokat változtathat: mi az, ami inkább előtérbe kerül, és hol kell a hiányok miatt jobban segíteni, hogy az alapvető feltételek a szöveg létrehozásában mind jelen legyenek.

12. táblázat: A nyelvtudás főbb területei (Bachman–Palmer, 1996 nyomán)

Nyelvszervezői tudás	kifejezések vagy mondatok és egybefüggő szövegek elrendezése
Nyelvtani tudás	kifejezések és mondatok elrendezése; a szókincs tudása, a szintaxis tudása, a fonológia és a grafémák tudása
Szövegalkotói tudás	kifejezések vagy mondatok elrendezése szöveg létrehozása céljából
A kohézió létrehozásának tudása	retorikai vagy társalgási szövegelrendezés tudása
Pragmatikai tudás	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljai és a nyelvhasználat környezetének jellegzetességei között
Beszédfunkciók tudása	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljaihoz; referenciális funkciók tudása, manipulatív funkciók tudása, heurisztikus funkciók tudása, imaginatív funkciók tudása
Szociolingvisztikai tudás	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználat körülményeinek jellegzetességeihez; nyelvvariánsok és dialektusok ismerete, regiszterek tudása (pl. formális/informális), idiomatikus kifejezések tudása, szó- és gondolatalakzatok, illetve kulturális referenciák ismerete

8. ábra: A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje
(Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell, 1995 nyomán)



3. A nyelvtudás változékonysága

Néhány évszázad alatt a nyelvtudásra való hivatkozás a tekintély megteremtésének egyik eszközévé vált. Volt idő, amikor az imponált, hogy valaki hibátlanul olvasott és írt deákul. Száz évvel később a „perfekt német nyelvtudás" kifejezés vált a nyelvtudásfétis megtestesülésévé. Fél évszázaddal később már a hasonlóan kevés bizonyító erővel rendelkező „felsőfokú nyelvvizsgája van spanyol nyelvből" mintájú transzparens válhatott a rítus részévé. Magyarországon különösen elviselhetetlen a nyelvtudásnak ez a vizsgadokumentumokkal történő szentesítése, miközben a nyelveket valóban jól beszélők száma mintha makacsul tartaná magát egy genetikai állandóhoz. Egy valami bizonyosan igaz: rendkívül nagy eltérések vannak a nyelvtudások minőségében mind ontogenetikai, mind filogenetikai szempontból. Az idegen nyelvi, vagy ha úgy tetszik, második és további nyelvi nyelvtudásképek kialakulásában viszont tetten érhető az adott nyelvek tanításából (és nem spontán elsajátításából) eredő „előítéletek" hatása. A nyelvtudásképzeteknek ebben a rendkívüli változékonyságában kívánunk rendet teremteni vagy legalább elfogadható szempontokat adni az osztályozáshoz.

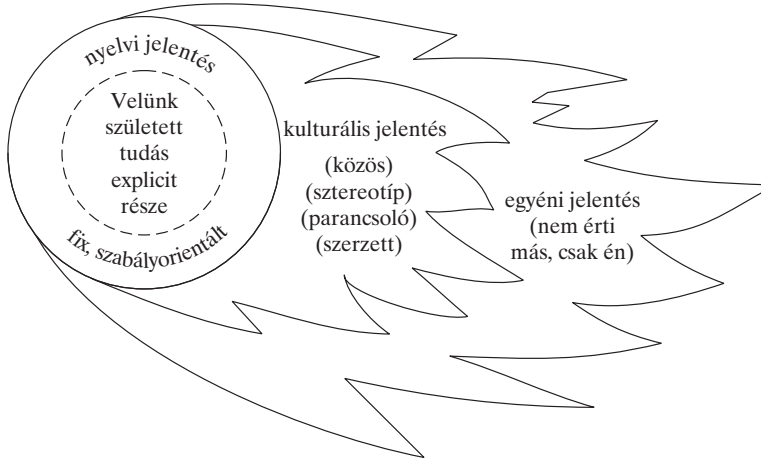
3.1. A nyelvtudás egyedi fejlődése

A tökéletes nyelvtudás merő absztrakció, a valóságban nem létezik. Az egyedekben tetten érhető nyelvtudás mindegyike csak approximáció e tökéletesség irányában, egyéni, soha vissza nem térő rajzolat, idioszinkratikus állapot, amely meghal az egyeddel. Amikor a folyamatos beszéd alaktanilag is helyes formában kibuggyan a gyermekből, csodálatot kelt, hiszen a bemeneti anyag, a mintavétel hiányosnak tűnik, és gyakran célzottnak sem tekinthető. Ekkor még jótékony homály fedi az intelligencia különféle régióit: a gyermek értelmessége még nem látszik (vagy éppen többnek látszik) az óvodai memoriterek, kis családi show-k és egyéb produkciók jótékony leple alatt. (Ekkorra a gyermek mögött már **jó néhány ezer** „nyelvóra" sorakozik: ha ezeket a számokat egybevetjük a felnőttkori pár száz órás nyelvi kurzusokkal, akkor igazoltnak tűnik a csekély előrehaladás.) Éppen a mintavétel töredékessége és az a tény, hogy a nyelvelsajátítás (bizonyos intelligenciaszint alatti esetek kivételével) nincs összefüggésben a mérhető értelmességgel, arra késztette Chomskyt és követőit, hogy a nyelvelsajátítás képességét örökléstnek tekintsék. Ez a nyelvelsajátító berendezés csak úgy képzelhető el, hogy a benne található, nem kiforrott sémák halmaza az első nyelv elsajátítása során szelektálódik, és egyértelművé válik az elsajátító nyelv szabályrendszerének beemelésével. Az elsajátított első nyelv tölti ki matériával ezt a szabályrendszert, amely így explicitté válik. E rugalmas kommunikatív eszköz segítségével építjük ki nyelvtudásunknak azt a kultúrába kötött részét, amelyhez nem kell leélni a kifejlődésükhöz szükséges évszázadokat (évezredeket). Ez a kulturális jelentés egy adott, többnyire kisebb közösség számára meghatározó erő, amely még a nagyon távolra szálldosó köveket is gravitációjába vonja. A nyelv játékossága, kreatív lehetőségei következtében van olyan nyelvhasználat is, amely csak egy barát vagy a szűkebb család (illetve egyes-egyedül az adott személy) számára érvényes:

az ilyen nem társadalmasult nyelvtudásdarabka a közösség számára értelmetlen, viszont érzelmi mozgósító ereje a szűken érintettek számára óriási lehet. Ezek az egyéni nyelvtudások, ezek az „egyéni dialektusok" (idiolektusok) összessége jelenti egy nemzet „törzsi" nyelvtudását, amely nyelvállapotok szintén változnak, méghozzá viszonylag meghatározott sebesség szerint.

Mindebből az következik, hogy az egyéni nyelvtudás, amelynek beszédritmusa, hangszínei, hangárnyalatai évtizedek múltán is beazonosíthatók, egyszeri és megismételhetetlen jelenség. Szélsőséges esetektől eltekintve minden egyed képes arra, hogy az emberi lét legnagyobb egyéni szellemi teljesítményét végrehajtsa: elsajátít egy nyelvet. Mivel az egyéni nyelvtudás egyszeri és megismételhetetlen földi tünemény, égi másában, üstökös képében ábrázoltuk szerkezetét *(9. ábra)*.

9. ábra: A nyelvtudás (egyéni) szerkezete



Idegen nyelvek tanulása esetén ez az akkulturáció másodszor is lejátszódik, ám az eredmény az eredeti kultúra szempontjából nem szembeötlő, majdhogynem megmarad a „nem érti más, csak én" kategóriájában. Így a két- vagy többnyelvűek örökös, kényszeres magyarázkodásra vannak kárhoztatva, holott anyanyelvünkön is csak elviselhető kezdők vagyunk a befejezetlenség biztos tudatával.

3.2. A nyelvtudás társadalmi változatai

Az emberfők sora, amely lehetővé teszi a címben megjelölt fogalomsort, egy standard felé törekszik, amelynek mibenlétét mindig könnyebb körülírni az egyéni nyelvtudások hiányosságaival, mint egy elképzelt tökéletes nyelvtudás részletezésével. Nyelvi állapotok összességéről van tehát szó, amelyek naponta változnak egy viszonylagos állandóban: a fejleményeket nyelvőrök, nyelvészek, nyelvesztéták hada árgus szemmel fi-

gyeli. Az erőfeszítéseik ellenére az ideálisnak feltételezett vagy mostanában inkább már közösen elfogadott és támogatott standard egyfolytában átalakul. Témánk szempontjából lényegi, hogy a nyelvi standard minél részletesebb elemzése megtörténjen, mert a nyelvi tesztelések céljából csak így lehetnek pontosak azok a párhuzamok, illeszkedések, amelyekre a mérések támaszkodhatnak. Nemcsak az egyéni nyelvtudások mutatnak rendkívüli változatosságot, hanem a standard körül képletesen szólva vízszintesen és függőlegesen elhelyezkedő nyelvváltozatok is: „vízszintes" nyelvváltozatoknak tekinthetjük a nyelvjárásokat és azok további változatait; „függőleges" nyelvváltozatoknak pedig a foglalkozásokhoz kötődő szakzsargont, a rejtőzködéshez kötődő diáknyelvet és argót. A társadalmi helyzet determinálhat más változatokat is: például tanult és tanulatlan kontrasztja, etnikai eredetű akcentusok, illetve a társadalmi kiszolgáltatottság helyzetéből következő torzulások. Általában kevés olyan nyelvi teszt kerülhet a kezünkbe, amely a standardtól való eltéréseket is vizsgálja.

3.3. Tesztelési célképzetek

A nyelvtudásnak a mérésekben és értékelésekben felhasznált modelljeit illetően már meglehetősen részletes képet rajzoltunk az ezt megelőző részben (V/2. A nyelvtudás szerkezete: modellek, konstrukciók, építmények). Amiért mégis érdemes ugyanebben a fejezetben még egyszer elővenni a nyelvtudás mint célképzet fogalmát, az az azonosságok és különbségek kérdése. Úgy tűnik, sem az egyéni, sem a társadalmasított nyelvtudásváltozatok nem férnek bele az eddigi konstruktumokba. A vizsgált modellekről inkább csak azt állíthatjuk, hogy **képzeteik** érzékelhetően **az irányított nyelvtanulás hatása alatt állnak**. Ahogy a tanításban is, Lado idejében a struktúrák, az Oller-korszakban az integrált készségek, Bachman kortárs méréseiben pedig a kompetenciák után nyújtózkodtunk. Nem kétséges, hogy a nyelvtanítás-történet számos módszere, nyelvtanítási elmélete sikeresen ragadta meg ezeket a célképzeteket, de vajon indokolt-e, hogy a tesztek validitásának sátrait ugyanezek a sátorkarók tartsák feszesen? Feltehetőleg ez az oka a negatív tesztvisszahatásoknak, tanítás és tesztelés nem kívánatos egybefonódásának. Ugyanez a hasonlóság gyakran lehet oka annak a túlzott elvárásnak is, hogy egy általános készségvizsgáló teszt mégiscsak a tanításban exponált készségekből célozza meg a legtöbbet. Az ilyen beszűkült kívánságok esetén a legegyszerűbb, a nyelvtudás tényleges komponenseit mérő teszt is könnyen amorálisnak tűnhet. A modern tesztelésben a hipotéziseket és a célok kijelölését követően kötelező a szükségletelemzés, amely a legalaposabban képes feltárni egy vizsgálandó készség, képesség, jártasság valódi szerkezetét, mélységét, hierarchiáját. Különösen a szaknyelvi tesztelés előretörésével sikerült elszakadni a tanítás és tesztelés torzítást okozó túlzott közelségétől. Ez az elszakadás természetesen csak bizonyos határok között mozoghat, hiszen minden következetesen, szakmailag korrekt módon elkészített tesztből kikövetkeztethető a tesztépítők felfogása a nyelvtudásról (sőt gyakran még a nyelvtanulásról) is. Nem erkölcsös tehát egy populációt olyan tesztekkel értékelni, amelyek egy teljesen más felfogású korszakból származnak, és amelyek esetleg teljesen más célokra készültek. Vagyis a túlzott közelségből, illetve túlzott távolságból fakadó diszkrepanciák egyaránt károsak a nyelvi tudásszintmérésekben.

4. Ajánlott irodalom

HARLEY, B.–ALLEN, J. P.–CUMMINS, J.–SWAIN, M. (eds.) (1990): The Development of Second Language Proficiency. Cambridge: Cambridge University Press.
PARRY, TH. S.–STANSFIELD, CH. W. (1990): Language Aptitude Reconsidered. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.
PINKER, S. (1994): The Language Instinct. New York: William Morrow and Company, Inc.
SCHUMANN, J. H. (1998): The Neurobiology of Affect in Language. University of Michigan: Blackwell Publishers.

VI. A NYELVI TARTALOM KÖZVETÍTÉSE: A KIEJTÉS ÉRTÉKE ÉS MÉRTÉKE

Visszatetszést kelthet, hogy az előző fejezetben Bachmant bíráltuk azért, mert kompetencia alapú modelljeibe először visszacsempészte a készségeket, majd a nyelvtudás kategóriájában a nyelvi tartalom közvetítésének legfontosabb módozatait is, és most mi is a már korábban kitaposott utat (Bárdos, 2000) követjük. Valójában meggyőződésünk, hogy nincs nyelvi tesztelés a kommunikációs csatorna üzemmódkapcsolójának beállítása nélkül (készségek), mint ahogy a szűkebb értelemben vett nyelvi vizsgálódás is függ a nyelvi tartalomtól. Mindezekért, valamint a történeti visszapillantások miatt ránk kényszerített hagyomány értelmében elemeztük a nyelvi tartalom közvetítésének hagyományos területeit, ezért leírásunkat a kiejtés mérésének és értékelésének problematikájával kezdjük. Tekintettel arra, hogy a legfrissebb fejlemények hátterében újabb nyelvpedagógiai elméletek, tantárgy-pedagógiai megoldások, szociolingvisztikai elképzelések állhatnak, ezért a legújabb teszttechnikai fejleményekkel egy időben – a gyötrelmeket fokozandó – igyekeztünk az adott területen tapasztalható legújabb fejleményeket is bemutatni.

1. Kiejtési standardok és elvárások

Szakmai körökben manapság egyre kevésbé esik szó a kiejtés tanításáról, vagy ha mégis, akkor a lelkesült „tanárka" csapkolódását értetlenség, közöny, esetleg elnézően gúnyos pillantás kíséri. (Hát persze! Ugyan minek törjük magunkat, mikor ma már annyiféle beszédet hallhat a tanuló, amennyit csak akar!) Hol vannak már a régi szép idők, amikor a másik kultúrába való átlépés egyetlen varázslatos és misztikus kapuja a helyi nyelvtanár volt? Lehet, hogy ma már csak a franciák vagy a japánok „értékelik" (nem mindig megfelelő tettetéssel), hogy nyelvüket egy más anyanyelvű elég szépen ejti? Európai mércével nem is brit, hanem inkább holland tolerancia szükséges ahhoz, hogy például az angol – mint a nemzetközi kommunikáció nyelvének – sajátos nemzeti akcentusait elviseljük. Márpedig ha a jó kiejtés értéke csökken, akkor csökken a kiejtés tanításának értéke is. Ugyanakkor nyelvpedagógiai közhely, hogy a kiejtés mint a hangok fizikai és szellemi megjelenítése elválaszthatatlanul egybefonódik a nyelvi tartalom közvetítésének más aspektusaival (például a nyelvtan, a szókincs vagy a pragmatikai megfelelés szintjein). A kiejtés közvetlenül jelen van a készségekben (amennyiben az olvasást is el

tudjuk képzelni hangosnak; avagy az írást diktálásnak, mint egy néma, de belül szonáns beszéd fizikai megtestesülésének). Vajon indokolt-e a kiejtéstanításban ez az újsütetű igénytelenség, vagy csak a nyelvtanítási szakmában oly gyakori divathullámok egyike csapkodja az iskolapadokat?

Elfogadott kiejtési standard csak statisztikai értelemben létezik: nincs olyan egyetlen ember, aki képes megtestesíteni; vagyis az ideális kiejtés az anyanyelvű számára is csak **approximáció**. Végképpen az az idegen ajkú nyelvtanuló esetében, akinek mindössze a jó kiejtés kritériumait kell teljesítenie, amely valójában működőképes kiejtést jelent. Nyelvpedagógiai munkákban (Dalton–Seidlhofer, 1994: 9–12; Szabados, 1998: 67; Bárdos, 2000: 48–49) a korábban szokásos mátrixszerű, analitikus leírás helyett három fő alapelvet szokás kiemelni. Az első kritérium az **érthetőség** (intelligibility), amely a legfontosabb kiejtési területek (hangok, hangsúlyok, intonációs minták, szünetek stb.) minimális tisztaságát jelenti úgy, hogy az a beszédfolyamban még éppen kivehető legyen. A második kritérium a **következetesség** (consistency). Ez az elv meglehetősen türelmes, hiszen „megengedi", hogy a nyelvet tanulónak saját kiejtése legyen, viszont lényeges, hogy ez a saját kiejtés a „másfülűnek" – mégha oly torz is – saját magához képest állandó és ugyanolyan. Ellenkező esetben az anyanyelvű képtelen ráhangolódni az idegenségre. Így ha valaki pontatlanul, de mindig egyféleképpen ejti a szavakat (hangokat, dallamokat stb.), akkor teljesítményét az anyanyelvű elfogadhatónak találja.

Az **elfogadhatóság** (acceptability) mint kritérium inkább az átfogó, globális (pl. szupraszegmentális) elemekre vonatkozik, ugyanis az anyanyelvű reakciója a rosszul megválasztott mintákra nem tudatos, hanem ösztönös, **érzelmi** jellegű (például a mai görög nyelvben oly gyakori emelkedő intonációk támadásszerű pattogását az angol rosszul tűri). Nem kétséges, hogy számos nyelvtanár gyakran ezért viseli el az iskolás, semlegességre törekvő, szegmentális ejtést, mert ez a beszédmodor kevéssé sérti az anyanyelvűt. Más kérdés, hogy éppen ez a színtelenség csapdává, a továbbhaladás legnagyobb akadályává válik, és az idegen kultúrába átlépni szándékozót makacsul ezen az oldalon tartja. Olyan kulcs kell tehát ebbe az ajtóba, amely nyitja a zárat, így a nyelvet tanuló a maga nyelvi természetessége és identitása tudatában leli meg helyét a másik oldalon. Nyilvánvaló, hogy ebben az idegen ajkú magunkra találásban az empátia, az ösztön, a tapasztalat, az énhatárok rugalmassága, a tapasztalat stb. jelentős szerepet játszanak.

A nyolcvanas évek vége felé vált népszerűvé Kenworthy (1987: 3) szakkifejezése, amely a külföldi iránti elvárásokat a **„kényelmes jólérthetőség"** (comfortable intelligibility) kifejezésbe sűrítette. Ebben az összefüggésben a *comfortable* szó inkább úgy fordítható, hogy nem zavaró, nem okoz feszültséget, nem feszélyezi az anyanyelvűt. (Ha viszont „kényelmes", akkor is az anyanyelvű számára jelent könnyed vételt, és nem érzékeli a tengeren vagy inkább csak a (La Manche) csatornán túli kínlódásait. Az angolok szenvedő alanyként amúgy is csak ritkán találkoznak az önként vagy kényszerből vállalt idegennyelv-tanulás gyönyörűségeivel.) Kenworthy elképzelése középen belefér abba az **értékelési skálába**, amelyet a honi nyelvvizsgákon évtizedekig alkalmaztunk az ötfokú osztályozáshoz igazodva.

13. táblázat: „Ötfokú zene" a célnyelvű fül számára

1. Közel anyanyelvi kiejtés (jeles)	↑
2. Jó kiejtés (jó)	
3. Kényelmesen elviselhető (nem zavaró) kiejtés (közepes)	
4. Éppen hogy elviselhető kiejtés (elégséges)	(átment)
5. Kritériumok alatti (nem értékelhető) (elégtelen)	(nem ment át)

Porter (1999) szerint új szelek fújnak a kiejtéstanításban, miszerint etikailag téves, nyelvészetileg helytelen, illetve társadalmilag és politikailag nem kívánatos, hogy a kiejtést jobban fejlesszük, mint az anyanyelvűek számára még elviselhető legkisebb minimum, ugyanis ez sérti a nyelvtanuló személyiségi jogait. Kiejtésünk a személyiség önképének érzékeny és meglehetősen intim visszatükröződése, ezért ha ezt bármi módon befolyásoljuk (akár ha még egy másik nyelv által is), akkor ezzel valamiféle értékítéletet mondunk ki az illető eredeti kiejtése felett (és ez csak lesújtó lehet). A paradox jellegű érvelés úgy folytatódik, hogy miképpen fölösleges lenne anyanyelvünkön is újabb kiejtési változatokat előállítani, úgy nem kell bántani az idegen ajkúak nyelvállapotát. Hiszen az is komikus – állítják továbbá – ha egy Sri Lanka-i diák (az egykori Ceylonon) tökéletes brit kiejtéssel szólal meg a helyi angol helyett.

Természetesen vannak realitások ezekben a meglátásokban, de összességében mégis inkább csak egy kibúvó ez a nyelvpolitikai érvelés; megkönnyebbülés, felmentés a tanárnak: nem kell a kiejtést tanítani. Hadd tudják meg, amint kinyitom a számat, hogy görög vagyok, vagy magyar vagyok, vagy éppen dél-afrikai. (Természetesen jó adag farizeusság is meghúzódik e mögött a szép etikai kibúvó mögött. Éppen az angolok azok, akik a kiejtés minden rezdülésére társadalmi kódokat aggatnak. Nincs nyilvánvalóbb búvópatak az angol társadalom osztályszerkezetének tudatosulásában, mint a kiejtés: szólalj meg, s megmondom, ki vagy.)

Véleményünk ezzel szemben az, hogy a kiejtést tanítani kell. De lehet-e a kiejtést tanítani? A probléma megvilágítása, a válaszok feltárják azokat a területeket, amelyeken kutatni, mérni és értékelni érdemes.

2. A kiejtés tanításának alapvető dilemmája

A kiejtést a nyelvtanítás ismert történetében évszázadokon át nem tanították, inkább a betűzésnek volt afféle kiejtésváltozást követő szerepe, így a viták, amelyek nyelvújítástól nyelvújításig tartottak, önálló életre keltették a helyesírást, és elveket is faragtak hozzá. Nincs itt most idő arra, hogy kiejtéstanítási szempontból végigfussunk a nyelvtanítás egész történetén, de annyit azért mindenkinek tudnia kell, hogy az első olyan módszer, amelynek vesszőparipája a kiejtés volt, az a **direkt** módszer. Az anyanyelvű tanár tisztelete (és alkalmazása) felbukkan az **intenzív** módszerben is (a két tanár egyike az anyanyelvű nyelvi informátor). Módszeres kiejtéstanítás csak az első igazán tö-

meges nyelvtanítási módszer, az **audiolingvális** nyelvtanítás keretében jelentkezett. A kiejtéstanítás eddigi csúcsa – véleményem szerint – a minden ízében autentikusan betartott **audiovizuális** módszer (audiovizuális-strukturális-globális), amely kép és hang egybedolgozásával sajátos egészlegességre törekedett, és a hangi részleteket is az egész dallamok felől próbálta megközelíteni. A kiejtés tanítása a **kommunikatív** nyelvtanításban eklektikus vonásokat mutat.

A történeti módszerek tanulmányozása alapján bízvást állíthatjuk, hogy a kiejtés tanításának két szélsőséges lehetősége van, az ún. **analitikus** megközelítés, amely tudatos kiejtéstanítást jelent, vagyis a kiejtés minden megnyilvánulását fonetikai-fonológiai alapon magyarázzuk, részleteiben, majd egészében elsajátíttatjuk kezdve a hangrendszertől a szupraszegmentális jelenségek tanításáig. Ebben a folyamatban fonetikai átírás éppúgy használható, mint bármely más képi vagy szimbólumokból álló jelrendszer, és a feltárás mélységének és alaposságának kizárólag a tanulók és a tanár felkészültsége szabhat határt. Ezzel szemben az **intuitív** kiejtéstanítás azt jelenti, hogy nem tudatosítjuk a kiejtést, csak mintegy „kitesszük a tanulót a nyelvnek", aki abból annyit sajátít el, amennyit legjobb tehetsége szerint képes. A két megközelítésben tehát **ösztönösség és tudatos építkezés** hamis ellentétével állunk szemben, amely kettősség nem szokatlan a hivatásos nyelvtanár gyakorlatában. Más nyelvtanítási területeken is kénytelen ezen egymást ki nem oltó ellentétek harcára támaszkodni. A mesterségbeli tudás éppen abban nyilvánul meg, hogy egyik szélsőséget sem szorítja visszavonhatatlan módszerbe, amelynek kanonizáltsága nem tűri a tanítási céltól, a tananyagtól, a tanulók tanulási stílusától vagy éppen a tanár tanítási stílusától függő döntéssorozatok ellentmondásosságait. Egyszerűbben szólva, a tanár felismerheti, hogy melyek azok a jelenségek, amelyeket képtelenség analitikusan tanítani, másfelől melyek azok a jelenségek, amelyeket muszáj tudatosítani. Ettől függetlenül sokan választják az intuitív (vagyis ösztönös elsajátításon alapuló) kiejtéstanítást olyan nyelvtanárok is, akik nem rendelkeznek azzal a felkészültséggel, hogy képesek legyenek a kiejtést analitikus módon tanítani. Az ilyen döntés persze nem „módszertani tudatosság", aminek azt ők beállítják, hanem csak félelem szülte kényszer. Minő szerencse, hogy a kényelmesség most így elnyeri méltó jutalmát, hiszen a cél – némi túlzással – az, hogy a tanulónak (minél jellemzőbb) akcentusa legyen! Azt azonban kevésbé mutatja az angol nyelvtanítás világórája, hogy hányszor futott körbe a nagymutató, mire újból megállt a szerintük szükséges első öt percnél. A süllyedő szigetre (GB) merülési gyakorlatra érkezett nyelvtanulók homlokán nincs kilométermutató, sem a kiemelt köbméterek statisztikája nem szerepel, így az út a „kényelmes jólérthetőségig" rejtve marad.

Nem is lenne semmi baj, ha ez az elfogadhatóság, ez a „jólérthetőség" a toleráns szigetiek fülére lenne bízva. Megmérettetés esetén azonban egészen más az elvárás: a régi típusú vizsgákon, teljesítményméréseken rendre ott találjuk a kiejtést vizsgáló teszteket vagy tesztelemeket. Ha nem, akkor a nyelvpedagógusok által jól ismert axióma kísért: a tanuló általában úgy és olyannyira hallja meg az idegen nyelvi szövegeket, amennyire és ahogy ő maga kiejtené. Ez az axióma tehát a kiejtést és a hallásértést egymástól függő, együtt fejlődő folyamatoknak tartja. A nyelvi tartalmak és készségek között gyakran előfordulnak **reciprok műveletek**, így könnyen elképzelhetjük, mi történik egy gyönge kiejtésű jelölttel, ha elég követelőző szöveget hallgat egy nyelvvizsgán.

A Language Testing egyik számában Luoma (2001: 225–34) ismerteti az Educational Testing Service The Test of Spoken English (TSE) elnevezésű tesztjét, amely csak egy húszperces, de teljes egészében magnetofonon működő – arról hallható és azon rögzítendő – tizenkét részes tesztsorozat. Három gyakorlókérdés vezeti be, amelyet nem értékelnek. Ez a néhány másodperc elegendő kell legyen arra, hogy a jelölt eldöntse: rá tud-e hangolódni a technikai berendezésre. Az igazi kérdés valójában az, hogy rá tud-e hangolni az anyanyelvű beszélőkre, akiknek szárnyalását, a „kényelmes jólérthetőségnek" talán megfelelő, de amúgy szerény képességű vizsgázó aligha követheti! Ugyanebben a folyóiratban Elder (2001: 168: 2.2) szaknyelvi tesztjében számon kéri a szakkifejezések tiszta kiejtését. Házunk táján (Veszprémi Egyetem, Angol Nyelv és Irodalom Tanszék) a leendő nyelvtanárok számára kifejlesztett és validált szaknyelvi készségvizsgáló vizsgarendszer, a TETP (Test of English for Teaching Purposes) (Hock, 2001) nagyon is tudatosan tartalmaz kiejtést vizsgáló elemeket.

A további elemzés még mélyebben feltárná az új kiejtésvizsgálatok ellentmondásait, hogy tudniillik nem „bántalak", nem tanítlak (vö. Porter, 1999), de követelek – és ez az, ami nem etikus. Nem a tanuló tanítása a nem etikus, hanem a tanuló nem tanítása a nem etikus. Nem a teljesítményteszt (és a tesztelés) nem etikus, hanem a tájékoztatás hiánya arról, hogy mit kell elérni, az a nem etikus.

3. A tudatos kiejtéstanítás lehetőségei

Terjedelmi okokból nem törekedhetünk a címben megadott témakör enciklopédikus föltárására, a bemutatás logikáját azonban egyértelművé tehetjük. Azért kell bemutatnunk a legfontosabb kiejtéstanítási területeket, mert minden jó tesztlépés, minden jó mérce valójában a tanításból jön. Minden jó vizsgálati eljárás így valós problémához kapcsolódik (még akkor is, ha az adott probléma nem mindenkinek az). Mindezek következtében tanári körökben felértékelődik a kiejtéstani problémák sorrendiségének kérdése, fontossága egy kiejtéstani analitikában. Többnyelvű gyakorló tanárok számára, illetve a kutatási eredményeket ismerők számára egyértelmű, hogy a felállítható prioritáslista nyelvfüggő. Ha azonban a tudományos tényeket egybevetjük az anyanyelvű elvárásaival, meglepő különbségeket tapasztalhatunk. Az elkövetkezendőkben fölsorolunk néhány tanítási területet (az angol mint idegen nyelvben) jellemző problematikájukkal egyetemben.

1. A hangok kvalitásai (egybevetésekben is). Megmaradván az angolnál mint példanyelvnél, bízvást állíthatjuk, hogy a honi nyelvtanárok igen sok időt fordítanak arra, hogy az angol magánhangzók felleljék pontos kiejtési helyüket a nyelvtanuló frissen formált artikulációs bázisában. Ezzel szemben Jenner (1989: 4) azt állítja, hogy a teljes mássalhangzóleltár beállítása sokkal fontosabb. A magánhangzók esetében a hosszú-rövid ellentét produkálása a leglényegesebb, és az inkább ritmikai, mintsem kiejtési hely szerinti különbség.

2. A hangok összekötése, különféle kombinációi már szótagszinten is probléma lehet: a zárt vagy nyílt szótagúság feledésbe merült a hangsúlyos, hangsúlytalan vagy redukált szótagejtéshez képest. A hangok összekötése és kombinációja jóval a szószint fölött nyer különleges értelmet a folyamatos beszédben.

3. A szó- és szóhangsúly kialakítása terén feledésbe merült az ún. nyelvészeti módszer (egykori angol neve phonics), amely a kiejtés kialakításában teljesen tudatosan alkalmazta az alliteráció, illetve a rímelés nyújtotta lehetőségeket. A szó pontos ejtésének megragadása esetén ugyanis – a legújabb kutatások által is megerősítetten – a kezdet és a vég, mármint a szókezdet és a szóvég problematikájával nézünk farkasszemet. A kezdő hangok hangsúlyozására nincs remekebb lehetőség, mint az alliteráció (a szakirodalomban az onset jelensége), míg a szótagon belüli hangzások, hangok legkiválóbb segédeszköze a rímelés. Az kevéssé állítható, hogy az így keletkezett szófelsorolások (light-night-right-fight stb.) vagy mondatszerűségek (pl. how now brown cow) különösebben értelmesek lettek volna, de a kezdet kezdetén segítették a ráhangolódást, és így önkéntelenül támogatták a következetesség kritériumának teljesülését.

4. Jenner fent említett prioritáslistáján jósolhatóan magas helyen állnak a ritmikai problémák. A ritmus és a hozzá dinamikai okokból kötődő hangsúlyozás mind a szó, mind a mondat szintjén rendkívüli módon eltérhet a magyartól – elegendő, ha csak az egyenletesen lüktető (stress-timed) vagy a szótagejtéssel „zakatoló" (syllable-timed) nyelvek tipológiájára gondolunk.

5. Közismert tény az is, hogy minél inkább haladunk a szegmentális ejtéstől a szupraszegmentális jelenségekig, a kommunikatív tartalom közvetítéséből annál több jut az intonációra, ami nem szerkezetfüggő (és így a magyar mondatdallam vagy mondathangsúly kifejezések viszonylag pontatlanok). Maga a beszédintonáció mint egységes egész a zenei ritmus, dinamika, dallam közismert harmóniájának tükörképe: ekkor már a hangsúlyok vagy a hosszú-rövid szótagok arányai csak az adott intonációs mintában értelmesek.

6. Úgy tűnik, hogy a fenti jelenségeket ráadásul a folyamatos beszédben kell értelmezni, ahol egy asszimiláció vagy elnyelés, egy rövidülés vagy kiemelés fontosabb lehet, mint a hangmagasság vagy akár a folyamatos beszédet produkáló személy abszolút értelemben vett hangminősége.

7. Minthogy megfelelően fejlett átírási technikákkal (transcription) a hangminőség, a hangsúly, az intonáció, sőt a ritmikai elemek is rögzíthetőek, a fonetikai átírás tanításának problematikája a kiejtéstanítás vissza-visszatérő, örökzöld kérdésévé terebélyesedett. Mivel célunk mégiscsak a kiejtés mérésének vizsgálhatósága – és átírási feladatot ritkán találunk a tesztekben –, elegendő röviden azt állítani, hogy a fonetikai átírás taníthatósága egyenes arányban van a tanuló (hallgató, vizsgázó) nyelvészeti felkészültségével.

A kiejtés vizsgálata során sem szabad elfelejteni minden mérési módszer sajátságos paradoxonát: minél analitikusabb a vizsgálódásunk, annál pontosabb profilt tudunk rajzolni (de ez gyakran keveset mond az egészről). Másfelől minél inkább integráltak a módszereink, annál többet tudunk elmondani az egésznek a kvalitásáról, a megítélés viszont viszonylag szubjektív.

4. A kiejtésvizsgálatok tipológiája

Az idegen nyelvi mérés és értékelés korábbi szakaszaiban (hagyományos vagy ad hoc tesztelés) a kiejtést egyáltalán nem vizsgálták, vagy ha mégis – például szóbeli vizsgákon –, akkor a megfelelő kritériumok hiányában, érthetőség esetén a vizsgáztatók többnyire a közepes osztályzatnál kötöttek ki. A mai, nyelvi laboratóriumokban lefolytatott hallásértési vizsgálatok esetén, illetve szóbeli vizsgákon is némelykor figyelemmel kísérnek egy-egy szupraszegmentális jelenséget, általánosságban véve azonban a kiejtés explicit vizsgálata nem fordul elő. Így az egyik lehetséges – részben történelmi – rendező elv a **direkt vagy közvetlen**, illetve az **indirekt vagy közvetett** csoportosítás dichotómiája. Közvetett kiejtésvizsgálatokkal leginkább az úgynevezett diszkrétpontos tesztelés korai szakaszában találkozunk, amelynek kiindulópontja éppen az, hogy a nyelvtudás minden lehetséges alkotóelemét, az arra vonatkozó ismeret szilárdságát a legapróbb részletekig fel kell tárni, és ha az minden egészében fejlett, akkor a nyelvtudás egésze is az. Nem feladatunk most ezen a helyen, hogy ezt a hipotézist bizonyítsuk vagy elvessük (megtette ezt maga az élet), de az alábbi példa tipikusan ilyen közvetett kiejtésvizsgálat.

Karikázza be azt a szót (vagy szavakat), amelynek (amelyeknek) hangzása a dőlt betűvel szedett hangzóval azonos!

l***o***ve	more	above	prove	drove
can***oe***	tow	shoe	Joe	foe
f***ea***r	wear	swear	dear	bear
r***ou***gh	cough	bough	though	tough

Megint más kérdés, hogy miféle elméleti és gyakorlati zavarok támadhatnak itt a kiejtés és a betűzés egymásra vetítéséből: félő, hogy az így sikeresen előhívott nyelvészeti terminológiai homály mindvégig velejárója marad az úgynevezett „pencil and paper" teszteknek. Minthogy a kiindulási pont is vizuális, és az adott válasz is vizuális, szó sincs itt a tényleges kiejtés élő, fülpróbáló azonosításáról, sem annak időhatárok közé szorított produkciójáról. Ebben az esetben a tényleges szenzomotoros cselekvés helyett a kérdező – képletesen szólván – ujját a kiejtésünkről alkotott kognitív térképünk egy pontjára helyezi, hogy megnézze: „van-e ott folyó, és földje jó…". Az idegen nyelvi mérések történetének későbbi tesztmesterei az ilyen mesterséges vagy „elméletiesnek" tűnő tesztfeladatokat kerülték, annak ellenére, hogy egy-egy ilyen feladat rendkívül jól szerepelt az objektív felelet-választós tesztek itemelemzései során.

Szinte természetes azonban, hogy már ezek között a korai tesztfeladatok között is találunk olyant, amelyekben a teszt alkotója megpróbált jelentésbe kötött kiejtési jelenségeket vizsgálni. A következő, mondathangsúlyt vizsgáló feladatokban – az élő nyelvi stimulus ellenére – még mindig csak az adott szupraszegmentális jelenség felismeréséről és nem produkciójáról van szó. Ebből következik egy újabb dichotómia a felosztások körében: **felismeréses**, illetve **produktív** tesztfeladatok.

A következő rövid dialógusokban (reakciókban) húzza alá azt a szót, amely a legfontosabb hangsúly hordozója.

Például: A. It's raining.
B. It's <u>always</u> raining. Helyes válasz: always

a) A. Here's your soup, gentlemen.
B. We didn't order soup.

b) A. I've done something foolish.
B. What's the trouble this time?

c) A. Is that French coffee?
B. It isn't coffee at all.

Ennek az utóbbi tesztfeladatnak van egy apró szépséghibája: természetesen akkor is elvégezhető, vagyis jól megoldható a feladat, ha egyáltalán nem hallunk semmit, és a megoldáshoz kogníció segítségével, az olvasási készségre támaszkodva jutunk el. A kiejtési készségről többet tudunk meg, ha a válaszokat egy nyelvi laboratóriumban magnetofonon rögzítjük. Bár ez a megoldás valójában hangos olvasás, a helyes mondathangsúly kiejtésével átlépjük azt a bűvös határt, amely egy passzív, felismeréses feladat és egy produktív tesztlépés között húzódik. A hangos olvasásban – és bizonyos értelemben a diktálásban is – a kiejtés bújtatva jelentkezik – egy korábbi felosztás szerint tehát **közvetve**.

Egy másfajta felosztás szerint az olyan vizsgálatokat, mint például a hangos olvasás, bízvást kezelhetjük **komplex** feladatokként, szemben az olyan „elméleti" feladatokkal, mint amelyet az előző oldalon mutattunk be; de komplex az olyan feladatokhoz képest is, mint például egy képsor, amely fölött a következő mondat díszeleg: Mondja magnetofonra az ábrán látható képek (akármilyen) nyelvű megfelelőit! Az ilyen feladatokra illik az **egyszerű**, **produktív** kategorizálás.

A hangos olvasás azonban felvet egy egészen másfajta osztályozási lehetőséget is: a korábban bemutatott tesztfeladatok főként úgynevezett papíron megoldható (pencil and paper) feladatok voltak, ahol mind a stimulus, mind a rá adott válasz **vizuális**. Vizuális stimulusból azonban a tudatosulás, absztrakció és kontroll agyi funkcióinak segítségével eljuthatunk a **hanghoz** (ilyen például a hangos olvasás), hasonlóképpen eljuthatunk a **hangoktól a betűkig** (ilyen például a diktálás), jóllehet az előző esetben az aktív „szépkiejtési" készség többek számára jobban érzékelhető, mint a diktálás esetén a hallásértésbe bújtatott változata. Számos tesztmester azonban csak a szóbeliségből szóbeliségbe irányuló kiejtéstesztelést ismerné el igazinak.

Egy gondosabb vizsgálódás azonban azt is kiderítheti, hogy a hangzó formából hangzó formába csapó irány önmagában véve még nem üdvözítő. Ide lehet ugyanis sorolni azokat a mechanikus drilleket is, amelyeknél a diáknak egyszerűen csak szavakat, esetleg mondatokat kell ismételnie, amelyeket magnetofonról hall, mégpedig a lehető legjobb utánzókészségével. Tipikus példája ennek a következő értelmetlennek tűnő felsorolás. (A felsorolt szavak egyetlen értelme – kiejtési szempontból –, hogy egymástól csak egy hangban eltérő szópárokat alkotnak. Az egymástól így csak „minimálisan" különböző szópárokat főként az audiolingvális módszer használta laboros kiejtéstisztításra, majd tesztelésre is.)

rag, rug; play, pray; lake, like; whiper, viper; medal, metal; wander, wonder; lock, log; burst, first; hear, here; leaf, leave; etc.

Valójában ezek közé tartoznak a kiejtési gyakorlatként hasznosabbnak tűnő, nyelvtörő, kiejtést „szidolozó" – a hasonló hangzású szavak (phonics) olvastatási rendszerére emlékeztető – mondatocskák.

Rub the red pan with this sand-paper.

A mechanikus vizsgálatokat azonban könnyen átfordíthatjuk természetessé, ha valódi kérdéseket teszünk fel, amelyekre rövid válaszokat várunk. Az ilyen vizsgálat persze csak közvetve mutatja be a kiejtést mint a nyelvi tartalom közvetítésének felületkezelését. A rövid válaszos vizsgálatokban a hallásértés, a kreativitás, a beszédkondíciók teljesítése, a kultúrérzékeny forgatókönyvek alkalmazása kerül előtérbe. Ezzel természetesen újabb kategorizáláshoz érkeztünk el, hiszen a **mechanikus** és ezért mesterséges feladatokat szembeállítjuk a **természetes** vagy legalábbis természetesebb és ezért autentikusabb feladattípusokkal.

A. He's a very careless driver. What about you?
B. ?

Természetesen elképzelhetőek másfajta felosztások is, például számos szerző a tényleges kiejtési jelenségek szerint osztályoz (Hock, 1993: 51). Az alábbiakban összefoglaló táblázatban mutatjuk be az eddig említett felosztásokat.

14. táblázat: A kiejtésvizsgálatok tipológiája (felosztási szempontok)

I. Dichotómiák	II. Irányok	III. Tartalmak
1. közvetlen//közvetett	1. betű ⟶ betű („pencil and paper")	1. hangszegmensek (**hangzás**)
2. felismeréses//produktív	2. betű ⟶ hang (pl. hangos olvasás)	2. szóhangsúlyok és mondathangsúlyok (**dinamika**)
3. egyszerű//komplex	3. hang ⟶ betű (pl. diktálás)	3. a szótagok hossza, illetve főhangsúlyok és egymástól való távolságuk váltakozása (rövidülés, elnyelés, egybeolvadás stb.) (**ritmus**)
4. szegmentális//szupraszegmentális	4. hang ⟶ hang (pl. ismétlés, rövid válasz, minitársalgás)	4. intonáció (**dallam**)

Néhány tucat tesztet átvizsgálva, rögvest látni lehet, hogy alig akad olyan feladat, amely nem fér bele a fenti táblázat háromszor négy kategóriájába. Ez azonban csak a kiejtés valóságához képest fájdalmasan szegényes, egyes területek vizsgálatára kísérletet sem tevő összegzés. Valóban ennyi lenne tehát a teljes arzenál, amely a fejezet címében található „mértéke" fogalom mélységét hivatott kifejezni? Csak ezek az eszközök állnának rendelkezésünkre, hogy el tudjuk mondani az igazat a kiejtés értékéről?

5. Az idegen nyelvi kiejtés ontogenezise

Kezdetben vala az **utánzás**, vagyis inkább az utánzás képessége. Bizonyos leegyszerűsítéssel szólván, a nyelvet már nem kell kitalálni, készen kapjuk, csak megfelelő hitelességgel le kell utánozni. A nyelvi laboratóriumokban gyakran rögzített szerencsétlenkedések dacára minden ember rendelkezik utánozási képességekkel, és még egy szerény utánozási képesség elemei is valamelyest fejleszthetőek – hasonlóan a zenei képességekhez. Inkább az a probléma, hogy az életkor előrehaladtával határozottan csökken az az igyekezet és kétségbeesés, amellyel a csecsemőkortól a kisgyermekkorig olyannyira próbáltuk magunkra terelni a figyelmet. A figyelemfelkeltés kiejtési változatokból áll, a megerősítést nyert kiejtések maradnak meg mintaként. Egyetlen csecsemő sem születik **valamilyen nyelvűnek**, olyan nyelvet sajátít el, amelybe beleszületik. A csecsemőkor után a kisgyermeknek is elég jelentős erőfeszítéseket kell tennie, hogy egyáltalán észrevegyék és megfelelően kezeljék nyelvi kísérleteit. A már jelentős **homlokzattal** rendelkező felnőttet jelentős sokk-ként éri az a hatás, amikor bevált kommunikációs rendszerei egy másik nyelvben rendre nem működnek: az anyanyelv hamubasült pogácsája a tarisznyában marad, nem lesz belőle fizetőeszköz a keresztútnál.

Az idegen nyelvek tanításának legkiválóbb elméleti és gyakorlati szakemberei nagyon is tisztában voltak a kezdő szakasz jelentőségével (például Sweet [1899]: mechanikus szakasz; Palmer [1917]: inkubáció; Postovsky [1974]: DOR [késleltetett szóbeli kezdő szakasz]). Az idegen nyelvek tanításában rendre elsikkadnak azok a türelmes gyakoroltatások, amelyek olyannyira jellemeznek más, sok szempontból hasonló szenzomotoros készségfejlesztéseket, mint amilyen például egy hangszertudás. A zene nemcsak azért hasonlít a beszédre, mert szintén hangból építkezik, hanem szerkezetileg is (dinamika, ritmus, dallam) rendkívül hasonló (hangsúly, mondathangsúly, intonáció). Minden nyelvtanulóban tudatosítani kell, hogy amin játszani fog (a beszédszervek) az egy hangszer vagy még inkább egy egész zenekar: tüdő táplálta légcsőorgona, gégefedős hangszálsíp, szájpadlástölcséres zöngekürt, nyelvbillentyűs fogzongora, ideghárfás ajakdob és így tovább… Mennyien használják ezeket a hangszereket, de milyen kevesen tudnak igazán játszani is rajtuk!

De térjünk vissza ismét a csecsemőkhöz. Figyeljük meg, hányféle hangot utánoz a piciny gyermek, és nem szorítkozik csupán emberi hangokra. Erre az ősi **fellazultságra** lenne ismét szükség, mert olyan hangokat kell majd gyakran produkálni, amelyeket még sohasem ejtettük ki, vagy már régen elfelejtettünk. Ez az oka annak, hogy a kezdő nyelvtanuló egy darabig egy csónakban lapátol a színészekkel, a parodistákkal. Ugyanúgy át kell hangolniuk a kiejtésüket, mint ahogy egy parodista megkeresi egy másik ember csak rá jellemző hangjait, vagy ahogy egy színész egy idegen akcentust imitál. Hiszen mit is jelent az utóbbi? Azt, hogy valaki használja a szavainkat, de a saját nyelvének hangjaiból állítja össze őket. Tudomásul kell vennünk, hogy két nyelvben még azok a hangok is, amelyek azonosnak látszanak, mindig egy kicsit másfélék, sőt, lesznek olyanok is, amelyek nagyon másfélék. Olyan ez, mint egy eltolódott színkép vagy mint egy más irányból feltárt galaktika.

Azt, hogy a beszédszervek mint hangszeregyüttes milyen tökélyre fejleszthetőek, azt éppen a színészek, parodisták vagy zeneparodisták bizonyítják leginkább. Első lépésben gyakorlással – mivel ez a képesség is fejleszthető – mindenki eljuthat arra a szintre, hogyha nem is meggyőző, de legalább érthető idegen ajkú mondatokat mondjon. Kiindulni persze mindig lehet az anyanyelvből hasonlóság esetén, hiszen számunkra ez a szilárd talaj. Nem kell szégyellni, ha sikeres „majomkodásunk" gyermeki örömmel tölt el bennünket, amikor egy hangot igazán sikerült elkapni.

Például ejtsük ki az „s" hangot a magyar *sáros* szóban. Ha ugyanezt a hangot úgy ejtjük ki, hogy közben ajakunkat igen apróra, kerekre összehúzzuk (ajakkerekítésesen), máris megközelítettük a hang orosz kiejtését, például a *sutka, Sura* szavakban. Ha ugyanezt a magyar „s" hangot jó ajakrésesen, mintegy mosolyogva széthúzzuk, és így próbáljuk kiejteni mondjuk a *sás* szót, akkor egy bizonyos kínai, illetve japán ejtéshez kerülünk közel. Pontosan így dolgozik az a színész is, akinek egy akcentust kell eltalálnia, de természetesen nemcsak egy hangot, hanem egy egész hangrendszert kell átalakítania, át kell állnia egy másik dimenzióba. Kemény, alázatos és türelmes munkát kíván meg tehát a megfelelő kiejtési bázis kialakítása, amely időigényes is, tökéletesség pedig az életkor előrehaladtával egyre kevésbé várható. Mindenesetre megdöbbentő, hogy amikor a zenei, hangszeres képzésben az úgynevezett hangképzésnek rendkívüli szerepe van, az ott létrehozott metodikai fogásokból a nyelvtanítás alig vett át valamit. Márpedig a kiejtést gyakorolni kell, a kiejtés kimondással jön létre; és anyanyelvünket is állandóan „gyakoroljuk".

15. táblázat: A fokozatosság mint optimalizáció az **idegen nyelvi kiejtés** fejlesztésében

I.	Ismert hangok tudatosítása, belső vizsgálódás, utánzás, lassított beszéd stb.		↑ (anyanyelven)
II.	Hangképzés:	• különálló hangok	(célnyelven)
		• hangok szavakban	↓
III.	Szavak kiejtése:	• különálló szavak (hangsúlyok)	
		• szavak mondatokban (fő- és mellékhangsúlyok)	
IV.	Mondatok kiejtése:	• különálló mondat (ritmika, fő- és mellékhangsúly)	
		• mondatok prózában (egyszerű intonációs minták)	
V.	Mondatok élőben (dialógusok, társalgások)		
	(mondatok folyamatukban: ritmus, mondathangsúly, élénk intonációs minták; a beszélt nyelv jellegzetességei, pl. rövidülés, hangvesztés, egybeolvadás, szünet; emfatikus formák, aritmia stb.)		
VI.	Korlátlan diskurzus		

A kezdő nyelvtanulásban az állandó utánzás mellett igen fontos az úgynevezett **eltúlzás** követelménye. Az újonnan tanult szót vagy kifejezést mindig eltúlozva kell kiejteni, nem szabad megelégedni azzal, hogy csak úgy tessék-lássék mondjunk valamit. Ha teljes erőbedobással, alaposan eltúlozva próbáljuk meg kiejteni az új szavakat, nagyobb esélyünk van rá, hogy sokkal közelebb kerülünk az eredetihez. Különösen vonatkozik ez a dallamra (az intonációs mintára), mert a jól eltalált dallam az egész kifejezés bekebele-

zése felé sodor, és megkönnyíti a memorizálást. Ne feszélyezzen senkit, ha ez eleinte szokatlan, mindenki így kezdi, viszont sokkal inkább zavarba ejtő, ha kerékbe törjük mások nyelvét. Ugyanilyen fontos követelmény az állandó ellenőrzés vagy önellenőrzés: a saját magunkról készült magnófelvételek kijózanítóak.

Hosszasan folytathatnánk még a jobbnál jobb módszertani tanácsokat az egyes nyelvek hangsávszélességéről, hangerőbeli szokásairól, aritmiáiról, hiszen alig van valami, amit az emberi beszédhang ne lenne képes közvetíteni. Ha nem így lenne, akkor nem létezne hangjáték vagy egyáltalában véve a rádió, amely önmagában is egy nagy hangszőttes. A hangmagasság, a tempó, a hangminőség, a standard vagy helyi változatok váltogatása segítségével adja meg a kiejtés azt a végső polírozást, amelyből kiviláglik az életkor, a társadalmi osztály, a műveltségi szint, a nemi beállítódás, az érzelmek, a különféle árnyalatok ellenszenv és rokonszenv között stb. Hatalmas tudású és megfelelő színészi képességekkel rendelkező tanár szükséges ahhoz, hogy a nyelvtanuló előtt feltáruljon egy nyelv kiejtésben is letapogatható nyelvpolitikai térképe: a nyelv **presztízs-** vagy éppen **stigmatizált kiejtési változatainak** felismerése nélkül nem lehet megérteni a kabarét, nem lehet felismerni a rejtőzködőt, nem lehet leleplezni a fejünk fölött átbeszélő anyanyelvűt, nem lehet azonosítani a nyelvi etikett gyakran kimondatlan törvényeinek megsértőit, az ízléstelen hangzások tenyésztőit. Márpedig egy nyelvben ízléstelen hang nincs, csak ízléstelen beszélő.

A nagy utazás során tehát, amelyet egy másik nyelvben teszünk, kiejtésünk egyedi fejlődése mellett fejet kell hajtanunk (egy akkulturált mozdulattal) a törzsfejlődés egy másik pontjára jutott „faj" előtt („más nép másfajta raj, másként tapad a fején a haj…"). Vagyis idioszinkratikus ejtésünk és elnézhető akcentusunk mellett be kell hódolnunk egy társadalmilag elfogadott standardnak. Ez az angol nyelv esetében az RP, a received pronunciation, amely nem általában a brit angolt, hanem kizárólag az ún. angol angolt jelenti. Aki ezt a nyelvet beszéli, az számíthat rá, hogy társadalmilag sikeresebb lesz, nagyobb lesz a rábeszélő ereje, jobbnak fogják tekinteni a felkészültségét, hamarabb jut bizonyos privilégiumokhoz. Másfelől, a gyakorlati életben (különösen ha egy külföldi jut el erre a szintre) gyakrabban fogják arrogánsnak, barátságtalannak, ridegnek, de még akár hamisnak is minősíteni. Talán éppen erre gondolt Kenworthy, amikor megalkotta a „comfortable intelligibility" fogalmát, hogy egy **hihető akcentus** nagyobb erény, mint a folttalan, patyolattiszta tökély. Akcentussal lehet valaki tiszteletbeli tagja a közösségnek, „tökéletes" kiejtéssel legfeljebb kém lehet: olyasmit akar elérni, amibe nem született bele. A társadalmi alkalmazkodás ilyen szélsőséges eseteihez mind érzelmi, mind szociális szempontból már meglehetősen felemás személyiségre van szükség, ugyanis az emberi életkor előrehaladtával az **énhatárok** már kevésbé átjárhatók.

Bár tökéletes kiejtés nincs, a hiteles variációk száma az elfogadható kiejtéstől a végső approximációig terjedő skálán szinte végtelen. A *15. táblázatban* (A fokozatosság mint optimalizáció az idegen nyelvi kiejtés fejlesztésében) a kiejtés osztálytermi fejlesztésének, tudatos tanításának némileg mesterségesen szétválasztott szakaszait adtuk meg. Az egyén fejlődése szempontjából a valamiképpen megmért, hitelesített produktum képes a haladás érzésének felkeltésére. A *16. táblázat* jobb oldalán egy hasonlattal próbáltuk meg szemléletesebbé tenni a kiejtés fejlődésének stációit, attól azonban óvakodtunk, hogy a fejlődési szakaszokat időben is meghatározzuk. Vannak ugyanis olya-

nok, akik az első szakaszig sem jutnak el, de olyanok is, akik a második vagy harmadik szakaszban életfogytig megrekednek.

16. táblázat: A kiejtés fejlődésének stációi

Uralkodó tevékenységi forma	Döntő adottságok és tulajdonságok	Készül a gobelin
I. Játék	kedv	csak egy-egy színes fonál
II. Utánzás	szorgalom aprólékosság (analízis)	készül a szőttes
III. Nem anyanyelvű interakció	kitartás (szintézis)	már kivehető a kép egy-egy részlete
IV. Interakció anyanyelvűekkel	gyors áthangolódás reakciókülönbség empátia	a kép hiteles (a „zsűri" véleményezte)
V. Egy „új" személyiség megnyilvánulásai	adaptáció akkulturáció asszimiláció (a másság elfogadása)	minden képnek megvan a maga személyisége (felismerik a „művészt")

A kiejtés úgymond „visszafogott" tanítása azonban csak részben tudható be a nyelvészeti szaktudás körüli bizonytalanságoknak. A másik, távolról sem olyan nyilvánvaló ok minden bizonnyal az, hogy sem a tanítás, sem az értékelés nem foglalkozik a kiejtés kontextusba, kultúrába kötött, úgynevezett társadalmasított aspektusainak tudatosításával.

6. A kiejtés kulturális aspektusai

Közismert jelenet: az emberek szűk helyen (buszon, folyosókon, előadások után, sporteseményeken stb.) egymásnak ütődnek, lökdösődnek, „dúródnak", hogy elérjék céljukat. Az már csak kevés embernek jut eszébe, hogy azok, akik ott lökdösődtek, nem mind durva és erőszakos emberek, hanem inkább csak alacsony szintű mozgásintelligenciával rendelkeznek. Az ilyen ember tömegmentes helyzetben is képtelen az élére fordulni, ha keskeny helyen kell áthaladnia, de lustaságból – meg mert úgyis átjut valahogy – nem törődik ezzel. A rossz kiejtésű ember is ilyen: mindig nekimegy valaminek, és fogalma sincs, hogy mitől kék-zöld. **A kiejtés** egyébként **a mozgásintelligencia egyik legmagasabb rendű szerveződése**, amely cizelláltságában képes bonyolult kulturális funkciókat látszólag könnyedén közvetíteni. Ekképpen **a kiejtés** fejlettségi foka **funkcionális része a kulturális kompetenciának**, hiánya kulturálatlanságot, műveletlenséget tükrözhet. Nem kell ahhoz valakinek idegen nyelvet tanulnia, hogy rossz mozgásérzékét bemutassa: anyanyelvi kiejtésének eróziója, szétmállása a bizonyíték. Lehet ennek persze a fe-

lületességen és a kényelmességen kívül számos objektív, külső oka is (öregség, betegség, genetika stb.), de mindez csak azt bizonyítja, hogy az emberi beszédnek ez a végső, felszíni polírozása térképként képes ábrázolni a szociális környezetet, az életkort, az esetleges idegenajkúságot, és még számos más összetevőt, amely azonban mind valamilyen kultúrához tartozást közvetít. A meghódítani kívánt célnyelv kulturális kódjai ott rejtőzködnek a kiejtésben, azzal a súlyosbító körülménnyel, hogy az „ottani" önmegvalósítás során az érzelmeknek, az osztályba soroltságnak, az intellektuális tudásnak és érvelésnek az anyanyelvtől kicsit, esetleg nagyon eltérő mintáival találkozhatunk a különféle regiszterekben.

A legtöbb nyelvtanulónál az is jó darabig eltart, amíg saját magát komolyan tudja venni idegen nyelvű beszélőként. Ha ez mégis megtörténik, akkor is sokáig a sötétben tapogatózik a kellő mennyiségű anyanyelvi visszacsatolás hiányában. Többek között ez az oka annak, hogy egy technikailag középfokú nyelvtudású személy megnyilatkozása idegen nyelven időegységre vetített permanens személyiségzavarnak tűnik az anyanyelvű fülében. Egy fejletlen kiejtés a „szegény külföldi" kategóriájának kényszerzubbonyát húzhatja ránk, akinek az értelmességnek még a szikráját sem kell felmutatnia, és amely kategóriából csak igen fáradságos munkával lehet kitörni. Még hogy nem a kiejtés teszi az embert?

Bizonyára másokkal is gyakran előfordult külföldön, hogy megszólalásukkor a partner „hall valamit", és mint valami szimatoló vadászkutya, amely becserkészi a vadat, rögtön felteszi sorozatban a kérdéseket: svéd vagy, esetleg svájci? Csak nem vagy német vagy orosz? Megint jelzem, hogy az illető azt gondolja, hogy hall valamit, de valójában a fizimiska alapján, vagyis a rassz-sztereotípiák és a fenomenológia laikus keverékéből próbál kiindulni, mivel szinte semmi esélye sincs, hogy egy nyelvtanár tudatosságával felismerje az angolul beszélő magyarok akcentusának sajátos jegyeit. Annál azonban, hogy minket nem tudnak hová tenni, sokkal veszélyesebb az a gyakoribb változat, hogy mi nem tudjuk azonosítani a kulturális terheket is közvetítő kiejtésváltozatok útjelző tábláit.

Már korábban is utaltunk arra, hogy a véletlenül egybekerülő beszélők nyelvi repertoárja a presztízs vagy bármi más miatt **preferált** változatoktól egészen a hátrányos megkülönböztetésre okot adó **stigmatizált** változatokig terjedhet. Ennek oka lehet például a **helyi nyelv**, amely otthoni környezetében egészen természetes (például indiai vagy dél-afrikai angol), de ugyanez a funkcionális angolság a szigetországban, de még az Egyesült Államokban is, a beszélt angol nyelv variációinak piramisán a hierarchia egy meghatározott (viszonylag alacsony) szintjét foglalja el. Más az ausztrál, és más az amerikai angol súlya Angliában, mégis mindkettő anyanyelvűsége miatt a másság egész más skáláján helyezkedik el, mint az úgynevezett „külföldiek beszéde" (foreigner talk), pedig vannak rendkívül szerény nyelvi képességű ausztrálok vagy amerikaiak, és igen fejlett nyelvtudású (mondjuk) európaiak. A földgömbnyi faluban fellelhető „nemzetközi" angol nyelvváltozatoknak is van hierarchiája.

Hasonlóképpen könnyen találkozhatunk olyan nem preferált, szégyellt vagy egyenesen megbélyegzett nyelvváltozatokkal, amelyeket hagyományosan a nyelv horizontális és vertikális tagozódásával szoktunk jelezni: vagyis a tájnyelvek és dialektusok világával, illetve a különféle rétegnyelvekkel. Magyarországon például egy-egy sűrű tájnyelv stigmatizálttá vált, mert – hibásan – a művelt köznyelv ellentétének fogták fel, és így a beszé-

lők száma folyamatosan csökkent: újabb fehér foltok tűntek fel nyelvjárási atlaszainkban. Ezeknél a közismert eseteknél sokkal kevésbé tanított (vagy inkább csak tudatosított) a célországban élő **kisebbségek, etnikumok jellegzetes akcentusa**, holott rádiójátékok, drámák szerzői gyakran élnek a megjelenítés ilyen eszközeivel (vö. Harold Pinter).

A nyelvtanítás korábbi gyakorlatában szinte kizárólag elismert, elfogadott standardokkal dolgoztak a kiejtéstanításban, így a nyelveket tanuló külföldiek merülési gyakorlataiban a drámai hatás csúcspontja a **műveletlen kiejtés** detektálása volt. Ma már a videofelvételek világában valamelyest javult ez a helyzet, de a kiejtésnek e kulturális tartalmakat is közvetítő globális jelenségeit továbbra sem tudatosítjuk, ezért nem is olyan meglepő, hogy a fent említett példák gyakoroltatására, esetleg tesztelésére nemigen találkozunk olyan feladatokkal, hogy

- ismerje föl az angol kiejtési minták között az egyetlen anyanyelvű beszélőt;
- ismerje föl az angol kiejtési minták között az egyetlen francia anyanyelvűt;
- határozza meg a következő kétperces részlet műfaját (rádiójáték, színházi közvetítés, panelbeszélgetés, irodalmi felolvasás stb.);
- próbálja meg utánozni a kiejtési mintákon bemutatott dialektust stb.

Nyilvánvaló, hogy a kiejtés megfelelő értékeléséhez – autentikussága és adekvátságának megítélése végett – szükség lesz olyan tesztfeladatok kifejlesztésére, amelyek az utóbb elemzett jelenségek megítélésében is képesek már mércéül szolgálni.

7. Ajánlott irodalom

BYRAM, M. (2000): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge.

DALTON, Ch.–SEIDLHOFER, B. (1994): Pronunciation. Oxford: OUP.

KENWORTHY, J. (1987): Teaching English Pronunciation. London: Longman.

SPOLSKY, B. (1999): Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Oxford: Elsevier.

VII. A NYELVI TARTALOM KÖZVETÍTÉSE: A NYELVTANI JELENSÉGEK MÉRÉSE

A nyelvtan szó hallatán sokunk képzeteiben még ma is tüskés, szúrós aljnövényzetű, áthatolhatatlan szabályerdő az első asszociáció, amely hű tükre a zsenge gyermekkor szenvedéseinek. Az írásbeliség korrektségére építő, terrorisztikus nyelvhelyességi nyelvtan előírta, hogy mit szabad, mit nem: legtöbbünk ezt még az anyanyelvi nyelvtanozásból ismeri. Nem kétséges, hogy nevelési aspektusa is volt ezeknek a tanoknak: nagyobb szabadságfokot jelent az, ha tudjuk, hogy mit lehet, mit szabad tenni a beszédközösség által elfogadott és szavatolt határok között, mint unos-untalan azt hallgatni, hogy ez is tilos, az is tilos.

Ami az idegen nyelveket illeti, a hetvenes évek intenzív kurzusain többnyire két tanár „vitte" a csoportokat: egy lexikás és egy nyelvtanos. Az eligazítás egyszerű volt: mindent, ami az „alaki" kiképzéshez tartozik (vagyis hogy formai szempontból pontos legyen), a nyelvtanos tanárnak kellett megtanítania, a helyesírástól a korrekt nyelvhasználatig. A hangsúly persze az alaktanon és a mondattanon volt, és a korrekt nyelvhasználat akkor még nem terjedt ki tudatosan a pragmatikai terület művelésére. Mégis, minden szenvedés ellenére, gyötrő mondatgyakorlókkal vagy anélkül, közönybe zsibbasztó drillekkel vagy anélkül a nyelvtant tanár és diák egyaránt a nyelvtanulás non plus ultrájának, sine qua nonjának tekintette, amely nélkül az egész folyamat nem működik. A múlt század utolsó harmadában azonban, nagyjából az audiolingvális módszer tündöklését és bukását követően a hagyományos értelemben vett nyelvtan explicit tanítása csökkent, visszaesett. Úgy is felfoghatjuk persze, hogy nem visszaesésről van szó, hanem a nyelvtani tudás fogalma időközben átalakult. Mert vajon nyelvtan-e a szövegkohézió vagy a szövegalkotás retorikai követelményei? Nyelvtan-e a nyelvtani jelentések és a beszédfunkciók közötti változékony megfelelés? Ahhoz, hogy mérni és értékelni tudjuk a nyelvtani tudást, világosan kell látnunk a szerkezetek hierarchiáját, jellegzetességeit, valamely okból kiemelt, hangsúlyozott vonásait. Már az eddigiekből is kiderülhetett, hogy a nyelvtudás szerkezete is történeti kategória, amelyet egy-egy módszer vagy a módszer hátterében álló nyelvészeti felfogás érvényesít. A nyelvtan tanításáról e sorozatban más helyütt már szóltunk (Bárdos, 2000: 55–66), ezért ebben a fejezetben tantárgy-pedagógiai kérdésekkel csak annyiban foglalkozunk, amennyiben az a nyelvtudás változó konstruktumainak a megértéséhez szükséges.

1. Nyelvtantanítás: az elveszett Paradicsom

A formacentrikus nyelvtanítás paradicsomi állapota a nyelvtani-fordító módszer örökösnek tűnő uralma alatt fejlődött ki, amikor a viszonylag szerény célkitűzés (auktorok, később más szövegek **olvasása**) azzal a tudatosan vállalt céllal valósult meg, hogy a fordítás mint technikai eszköz segítségével a célnyelv nyelvtani rendszerét felépítik a jelölt agyában. (Bizonyos értelemben a nyelvtanozásnak ez a preferenciája a Chomsky-féle elvek átültetésével ismét felélénkült, hiszen a mentalista nyelvtanítás felfedezéses nyelvtanai – az induktív és heurisztikus – szabálykeresésen, szabályalkotáson alapultak.) A hagyományos nyelvtantanítás a nyelvtani-fordító módszerben részletes és teljességre törekvő nyelvtantanítás volt, amelyet éppen a nyelvleírás fejlődése bizonytalanított el azzal, hogy a hagyományos nyelvtant a „tudománytalan" jelzővel bélyegezte meg. Számos nyelvtanár azonban a tudományos nyelvleírásokat túl absztraktnak találta: a modern nyelvészet megközelíthetetlen egyetemi studiummá vált a többség számára. Ezen az eredendő szakításon elmélet és gyakorlat között az akkor még halovány alkalmazott nyelvészet alig enyhített valamit. A nyelvtanár szakmai elbizonytalanodásához hozzájárult a szociolingvisztika előretörése, amelynek magyarázatai szerint – a beszélt nyelv előtérbe kerülésével – a korrektség hagyományos értelmezései megváltoztak, illetve átalakultak. Korábban egyértelmű jelenségek vitathatóvá váltak: a nyelvtanári kételkedések az explicit nyelvtantanítás hanyatlásához vezettek. Hiába hangsúlyozták a kommunikatív nyelvtanítás korai teoretikusai (például Wilkins, 1976), hogy a strukturális tudás ugyanolyan lényeges, mint a funkciók ismerete, az utóbbiak hangsúlyozása a nyelvtanításra oly jellemző módon divatszerűen előtérbe került, és tovább rontotta a szűkebb értelemben vett direkt nyelvtantanítás esélyeit. Azt már csak ráadásnak tekinthetjük, hogy Krashennek (1985) majdnem sikerült elhitetnie, hogy tanulásra és tanításra már nincs is szükség, mert úgyis csak az elsajátítás számít. Szerinte megfelelő szintű nyelvi táplálék és megfelelő állásban lévő érzelmi szűrő esetén a velünk született nyelvelsajátító berendezés megteszi a magáét, ami a formális oktatást jelentéktelenné zsugorítja. A nyelvtan tanítását hanyagoló, esetleg rejtegető módszerek (például a humanisztikus módszerek és egyes késői, eklektikus kommunikatív eljárások) hatása nyilvánvaló: ma már a hagyományos nyelvtant alig ismerő vagy tanítani képtelen tanárok tanítványai ülnek felvértezetlen az egyetemek padjaiban. A botrányos eredmények (pontosabban eredménytelenségek) hatására számos nyugat-európai országban megkezdődött a nyelvtan rehabilitációja, pontosabban a formális képzés értékeinek felismerése. A szaktudományos elvakultságból eredő aberrációk szerencsére nem tudtak gyökeret ereszteni a magyar iskolák gyakorlatias világában, és az óralátogatások azt bizonyítják, hogy a nyelvtanárok többsége Magyarországon olyan módszereket használ, amelyekben az explicit nyelvtantanítás modernizált változatai megmaradtak.

17. táblázat: Az explicit nyelvtantanítás (még) élő irányzatai az ezredfordulón

A módszer neve	**Mit tanít nyelvtanból**	**Nyelvtani jellegzetessége**	**Státus** (humoros kategória a táblázatolvasás unalmának enyhítésére)
Nyelvtani-fordító (fordításos írás-olvasás tanítás)	mindent	totális, részletes leíró nyelvtan, kivételekkel együtt	még él, de már kevesen tudják csinálni
Strukturalista (audiolingvális változat)	a leggyakoribb szerkezeteket	mintamondatok drillezése szubsztitúciós táblák vagy mintapárbeszédek alapján	még él, de már többen lusták csinálni
Mentalista (kognitív kódtanulás)	ami kitalálható és magyarázható	hipotézisek felállítása és tesztelése, szabálykeresés	túl igényes a hallgatóval szemben: mindig csak kevesen tudták csinálni
Kommunikatív nyelvtanítás (direkt és beszédcentrikus)	a nyelvtani jelentéseket (notions) és a beszédfunkciók nyelvtanát	a szociolingvisztika és a pragmatika előretörése: autentikusság	mindenki ért hozzá, de csak kevesen tudják csinálni

A fenti felsorolás természetesen nem jelenti azt, hogy Magyarországon nincsenek olyanok, akik a humanisztikus módszerek követői, vagy éppen az olvastatóé. Legtöbben persze a kommunikatív nyelvtanítás híveinek vallják magukat. A baj az, hogy közülük többen a kommunikatív „módszert" a direkt módszer valamely változatává egyszerűsítik, de nem érzékelik a különbséget. A kommunikatív megközelítés a funkcionális nyelvtan gazdag tárházát kell hogy kínálja. A nyelvtan hanyagolása vagy szerény, induktív keretek közé szorítása időutazást jelent: a kommunikatívból vissza a múlt század elejének direkt módszeréhez. A módszertani fegyvertár gazdagsága vagy elszegényedése áttételesen a nyelvtan tanításának (és tesztelhetőségének) változatosságát vagy egysíkúvá válását jelenti. Vannak azonban olyan, a módszerektől független, általános jelenségek, amelyeket fontolóra kell vennünk, mielőtt a nyelvtani tudás jellegét elemezzük.

2. A nyelvtani szükségletek dimenziói

Már korábban is ejtettünk szót arról, hogy a nyelvtani tudás mérése és értékelése céljából meg kell állapítanunk a nyelvtan fogalmának terjedelmét, le kell írni, hogy mely jelenségek tartoznak a nyelvtan fogalmába. Ezek az elemzések óhatatlanul elvezetnek bennünket egy másik fontos szemponthoz: ez pedig a nyelvtani tudások különbözősége. Ezeken belül az egyik lehetséges dimenzió **a nyelvtani tudatosság szintjének fejlettsége**. Nyilvánvaló, hogy az absztrakció egész más szintjén tartózkodik a **tudós**, aki eleve az absztrakció magas fokával képes csak egyszerűsíteni a nyelvleírás megoldhatatlannak

tűnő feladatát. Más szintű tudatosságra és másfajta nyelvi szakértelemre van szüksége a **tanár**nak, akinek a tudatossága az érthetőségen kívül a könnyen közölhetőséget is magában kell hogy hordozza. A tanári nyelvtantudás szintje tehát nem az általános nyelvészet teljes és részletes nyelvleírásának a szintje, hanem a **pedagógiai nyelvtané** (amelyet még külön elemzünk). Világosan kell látni, hogy a nyelvtani tudatosság szintjei a **tanuló** esetében annyiban jelentenek gúzsba kötve táncolást, hogy számára a legmagasabb absztrakció határa az az elvontság, amelyet anyanyelvében – esetleg egy másik idegen nyelv tanulása során – már elért. A nyelvtant tanító tanárok többsége rendre ott téved, hogy az elvontság szintjét a magáéhoz igazítja, ahelyett, hogy a tanuló számára érthető szintig fokozná az egyszerűsítéseket. Ezzel közvetve arról is nyilatkoztunk, hogy a nyelvtani mérések és értékelések szerkezeti, tartalmi, terjedelmi vonatkozásaiban az a konstruktum a döntő, amely elvárhatólag a diák nyelvtudásának modellezéséből állítható elő. Elemzésünket akár tovább is vihetjük e hármas osztat mentén (diák-tanár-tudós), és kidomboríthatjuk azt a **közvetítői** szerepet, amelyet a tanár kénytelen játszani a tudományos szempontból ideális (illetve arra törekvő) nyelvleírás és a diák felvevőképessége közötti szakadék áthidalásában. Ez a közvetítés valójában egy konfliktus megoldására tett kísérlet, amely csökkenteni kívánja az áttételek számát, és függőhidat kíván verni a tanítási/tanulási folyamatban részt vevő egyedek központi problémái mint absztrakciók közé *(18. táblázat)*. Ezek között a fogalmak között ugyanis csak többszörös szétszaggatottságban szervülhet a pedagógia: meg kell találni a célhoz vezető keskeny ösvényt. **Nem minden tanítható ugyanis, ami leírható, és nem minden tanulható is, ami tanítható.** A felsorolt diszkrepanciák kétirányúak: sok minden van, ami tanulható, de nem tanítható, sőt le sem írható. A táblázatból remélhetőleg az is kiderül, hogy nem az agnoszticizmus a cél.

18. táblázat: A nyelvtani szükségletek dimenziói: a nyelvtanár konfliktusa

	Diák	Tanár	Tudós
KÍVÁNALMAK	egy-egy elem **egyszerű**, fokozatos, gyakorlati(as) tanulása	válogatott, **egyszerűsített**, működtethető modellek kötése, majd oldása	**elvi síkon mozgó**, részletes leírás, mindent befogjon, semmi sem maradhat ki vagy megmagyarázatlanul
KONFLIKTUS	túlzott, már szinte el sem fogadható **leegyszerűsítés**		csak a szakember számára követhető **bonyolultság**
KRITÉRIUM	**tanulhatóság**	**taníthatóság**	**leírhatóság**

3. A nyelvtanok felosztása

A *18. táblázat* azt tükrözi, hogy másfajta „nyelvtanra" van szüksége a tudósnak, a tanárnak és a diáknak. A tudományos vagy elméleti nyelvtanok valamely formális nyelvelmélet keretében részletes leírást nyújtanak arról, amit egy anyanyelvi beszélő tud. Tehát a nyelvészek arra tesznek kísérletet, hogy megmagyarázzák a nyelv szerkezetét, felépítését, az emberi kommunikáció szolgálatában álló funkcióit. Meg kell magyarázniuk, hogy ez a szabályorientált viselkedés miként képes a jelentés létrehozására, közvetítésére, hogyan és mitől működik. Tisztázniuk kell, hogy a rendszeren belül mely alakok tekinthetők jól megformáltnak, mi az, ami grammatikailag helyes. Ezen túlmenően mi az, ami elfogadható (mert van jelentése), és mi az, ami társadalmilag elfogadható, amit az adott helyzetben használni illendő. A régebbi formális nyelvtanokban a fonológia, a grammatika, a szókincs és a szemantika a nyelv négy nagy szintjét jelentette; a grammatikán belül a morfológiát mint alaktant és a szintaxist mint mondattant is megkülönböztették (ma már a szintaxisnak egy olyan tág értelmezése is létezik, amely a nyelvtan egészének szinonimája). A jelenlegi nyelvleírások között Chomsky (1957, 1965) transzformációs-generatív nyelvtana a legismertebb, amely abból indul ki, hogy mi a kapcsolat az emberi agy, a gondolatok feldolgozása és a nyelvtani formák között. Ez a nyelvleírás feltételezi, hogy velünk született nyelvelsajátító berendezéssel rendelkezünk, amelyből mint univerzális nyelvtanból alakítjuk ki anyanyelvi kompetenciánkat, illetve performanciánkat, hogy a nyelvet használni is tudjuk. Véges számú nyelvi elem és szabályrendszer segítségével virtuálisan végtelen nyelvi megnyilvánulást generálhatunk. Európában M. A. K. Halliday (1985) funkcionális nyelvtana a népszerű (systemic grammar), amely az egész kommunikációs rendszert abból a szempontból vizsgálja, hogy miként hozzuk létre és miként kommunikáljuk a jelentést. Filozófiai szempontból sem érdektelen, hogy a nyelvelméletek, amelyek korábban a morfémák kombinálhatóságának mintázatait vagy jellegzetes szerkezetmintákat kutattak egy nyelvben, ma már jobban érdekeltek annak felderítésében, hogy egy-egy nyelvtan miért olyan „válogatós", hogy bizonyos szabályokkal bizonyos sorrendeket megenged, ugyanakkor az ahhoz rendkívül hasonlókat már nem.

A nyelvtanár nyelvtantanítási művészete abban áll, hogy képes összhangot teremteni a nyelvleírás és a tantárgypedagógia között. Az ilyen **pedagógiai nyelvtanok**ban gyakran felismerhetjük egy, esetleg több nyelvleírás tükörképét, hiszen azok minőségét valamiképpen meg kell őriznie. Ugyanakkor a tanterv vagy a választott tananyag nagyobb kötöttséget jelenthet számára, mint a nyelvelméletek diktátuma. Bár abból is kell valamit közvetítenie, hogy miként működik egy adott nyelvtan nyelvészeti szempontból, sőt a nyelvi normában kitapintható standard nyelvtan társadalmi elfogadottságát is (vö. nem elfogadható változatok), a nyelvtanár számára a legnagyobb dilemma mégiscsak az, hogy miként tegye azt a nyelvtant taníthatóvá, nemkülönben tanulhatóvá, amely közvetítői munkájának lényege. Az elméleti nyelvleírások „emészthetővé tétele során" a nyelvtani formák, jelentések, a nyelvhasználat világából a kurzus céljainak megfelelően tanmenetet kell fabrikálnia. Meg kell értetnie és be kell gyakoroltatnia a nyelvi manipulációkhoz és önálló performanciákhoz szükséges, tágabb értelemben vett nyelvtani jelenségeket. Ki kell használnia, hogy a szabályok értettsége kognitív támogatást jelent a szabályok fel-

használásában és a tanuláson túli alkalmazások, az elsajátítás kiteljesítésében. Meg kell terveznie a célhoz elvezető gyakorlatokat, és el kell döntenie, hogy az adott diákság és tananyag vonatkozásában az induktív, a deduktív vagy a komparatív eljárás a leginkább célravezető. El kell döntenie, hogy az adott esetben nyelvi laborban kivitelezett drilleztetés-e a hatékonyabb út, vagy a cselekedtetéssel életszerű helyzetekben létrehozott nyelvi hozadék: mindez függhet a tanulók életkorától, eddigi iskolai tapasztalataitól, a kurzus céljától, a tanulók nyelvtanulási stratégiáitól, tanulási stílusától, személyiségüktől, hogy csak egy-kettőt említsünk a döntésben figyelembe veendő több tucat tényezőből. A Krashen-féle, elsajátítást dicsérő elméletek, valamint a tanulói autonómia túlzott hangsúlyozása következtében (amely megelégszik a nyelvtani érzékenység fejlesztésével) a tudatos nyelvtantanítás bizonyos fokig háttérbe szorult. Ahogy erről már korábban is szóltunk, önmagában is ellentmondásosnak tűnik az elsajátítás elveinek hangsúlyozása instruált környezetben. Az osztályteremben épp azt lehet kihasználni, hogy a nyelv racionális jelenségeit algoritmusuk alapján magyarázzuk és gyakoroltatjuk. Bőven maradnak irracionális jelenségek, amelyekkel a tanuló a tanórán kívül találkozik, és ott szabad teret engedhet tanulói autonómiájának. Krashen számos elképzelése pedig a célnyelvű országban folytatott merülési programokra érvényes igazán (mint például a vietnami menekültek olvasási élményei, Krashen, 1993).

Sokkal tisztességesebb, ha bevalljuk, hogy a képzett nyelvtanár még ma is a hagyományos, esetleg strukturalista nyelvészeti fogalmakból merít biztonságot, magyarázatait e köré építi, megfűszerezi egy kis kommunikatív szemlélettel, de tanításában a nyelvtani tudatosságot emelő gyakorlatok is szerepelnek.

4. A nyelvtani tudás természete

A nyelvtani tudás egyik hagyományos osztályozása szerint létezik explicit és implicit nyelvtani tudás. Az előbbi deklaratív jellegű formális ismeret, tanítható és tanulható, míg az utóbbi inkább procedurális, vagyis a felhasználás miként jét produkáló implicit tudás, gyakran nem tanítható, de tanulható. (Természetesen előfordulnak olyan esetek is, amikor egy implicit tudás se nem tanítható, se nem tanulható: egyesek szerint ilyen az angol intonációs rendszer bizonyos szint felett és bizonyos életkor után.) Az implicit nyelvtani tudás kifejlesztésében helyesebb lenne képességről beszélni, amelynek persze van kognitív dimenziója, és amely jelentős mértékben felelős a beszédértés, beszédfeldolgozás, beszédprodukció jelenségeinek minőségéért. A nyelvtan mint formális tudás tehát azzal foglalkozik, hogy a nyelv diszkrét elemei miként kombinálhatók mondatokká. Magában a nyelvtanításban épp akkor következett be egy nagyobb fordulópont, amikor nyilvánvalóvá vált, hogy a nyelvileg helyes mondatok összeállításának képessége (kompetencia) és ugyanezeknek a mondatoknak megfelelő időegység alatti, standardoknak engedelmeskedő kimondása vagy leírása (performancia) csak szükséges, de nem elégséges feltétele a nyelvi elvárások teljesítésének: a nyelvhasználatnak a beszédközösség által diktált szabályait is ismerni kell a nyelvileg és társadalmilag egyaránt elfogadható produkcióhoz. Ehhez fel kellett fedezni a nyelvtan kommunikatív aspektusát, amely nem más, mint a nyelvtani jelentések világa (notions), nemkülönben a beszédfunkciók,

beszédműveletek világa (functions), amelyek összekapcsolódása nélkül értelmezhetetlen a kommunikatív cél. Így lett a nyelvtanból meghatározott eszköz egy cél elérése érdekében, ami a kommunikáció.

Ez a különleges elvárás, ez a kiterjesztés szétfeszítette a hagyományos nyelvtan kereteit: ezért a **szintaxis** már mindenféle nyelvi formáció **elrendezésével**, a **szemantika** pedig a nyelv és a való világ szótárakban is rögzíteni próbált kapcsolataival foglalkozott. A legnagyobb „fellazulást" a **pragmatika** jelentette azzal a váratlan fordulattal, hogy az eddigi tények tetejébe (a való világ és ennek részeként a nyelv tényei) behozta az embert, közvetlen környezetét, kommunikatív céljait, és így a mindenkori kontextusban az általánosból a különös szintjére rántotta le a nyelvelemzést. Ez a változás szinte megoldhatatlanul nehézzé tette a nyelvtanár feladatát, mert a tanítás során olyan sokféle tényezőt kénytelen figyelembe venni (például szituáció, nyelvi környezet, nyelvi szerepek, nemi szerepek, nyelvi presztízs, nyelvvariációk stb.), hogy az szinte kizárja a didaktikai tervezés lehetőségét. Ezért érzik úgy sokan, hogy egy „happening" kellős közepébe csöppentek, amikor megfigyelnek egy kommunikatív nyelvórát, és nehezen tudják felfedezni a tervezettség, a „módszeres menet" logikailag összekapcsolható lépéseit.

A fentiek jegyében már meg sem lepődünk azon, hogy Bachman népszerű – más szerzőkre is nagy hatást gyakorló – nyelvtudásleírásában (Bachman–Palmer, 1996: 68) a nyelvtani tudás címszó **szintetizál,** és felöleli a szókincs, a szintaxis, illetve a fonémák és grafémák tanának teljes területét. Ebben a modellben (mint ahogy arra már korábban utaltunk) Bachman és Palmer külön kiemeli a szövegtudást vagy inkább szövegalkotói tudást, amely a kohézióval kapcsolatos ismereteket, illetve a szöveg retorikai vagy konverzációs elrendezését jelenti. A nyelvtan előbb említett szintetikus értelmezése esetén azonban ezt a kiemelést – vagyis a szövegalkotói kompetenciákat – csak a fokuszálás, a különleges hangsúly elfogadásával tekinthetjük „nyelvtantól függetlennek". Más kérdés, hogy ez a fajta nyelvtani kompetencia már Canale és Swain (1980: 29) cikkében megjelent, miszerint az ilyen kompetenciában a lexikai egységeket, a morfológia és szintaxis szabályait, a szemantikát és a fonológiát együtt szemléljük. Nem kell tehát meglepődnünk, ha egy adott nyelvtani teszt leírásában olyan lexikai, morfológiai, szintaktikai és fonológiai (illetve írásos) feladatokkal találkozunk, amelyek formákat és szerkezeteket vizsgálnak az előbb felsorolt szintek mindegyikén. Valamiféle rendet, elrendezést kutat minden nyelvtani teszt akár régebben, akár újabban vizsgálja a nyelvtani tudás természetét (szerkezetét, terjedelmét, mélységét stb.) vagy újabb divatszóval: konstruktumát. Egykoron egy teszt megrendelője tökéletesen boldog lehetett egy olyan listával, mint az itt következő.

19. táblázat: A nyelvtani tudás elemei

- Helyesírás, központozás (vö. kiejtés)
- Szóképzés (← szóelemzés)
- Jól megformált nyelvtani alakzatok (← korrekt formák)
- Vonzatok és más szerkezetek (← szószerkezetek)
- Szórend és szórendi változatok (← kötött, emfatikus stb.)
- Standard egyszerű, bővített és (mellé-) alárendelt mondatok (← beágyazódás)

A tanítási stílusok és a nyelvszemlélet változásának hatására az egyik, korábban talán ki sem mondott kérdés éppen az, hogy szükség van-e a nyelvtani tudás ilyen tényezőkre bontott vizsgálatára. A kommunikatív nyelvtan uralma alatt van-e egyáltalán értelme ennek a bontásnak? Végül is úgy is szemlélhetjük a dolgot, hogy a nyelvtani kompetenciának csak két szintje van: a mondatok szintjén a szerkezeteket és a szemantikai megfelelést vizsgáljuk, míg a mondatok fölötti szinten a pragmatikai megfeleléseket. A kommunikatív tesztelés úgy válaszolt erre a kihívásra, hogy a tesztekben olyan feladatokat adtak meg (például statisztikai táblázat szöveges értelmezése előre megadott kifejezések segítségével cloze teszt formájában), ahol a szövegkohézió megteremtéséhez szükség van különféle rendű és rangú nyelvtani ismeretek **felhasználására**. Így a kommunikatív tesztelésben a hangsúly nem arra került, hogy a tesztben minden egyes tényező szerepeljen, hanem arra, hogy a feladat egy valóságos helyzetet mutasson be, amelyben információcsere zajlik, ám a teljes megoldáshoz a hagyományos értelemben vett nyelvtani ismeretek felhasználása, megfelelő alkalmazása szükséges. Bár a kontextusba helyezés önmagában nem jelenti azt, hogy egy tesztfeladat kommunikatívvá válik, a kommunikatív tesztfeladatok kritériumai között ez is szerepel. Rea-Dickins szerint (1991: 125) egy kommunikatív nyelvtani teszt kritériumai a következők:

– a tesztfeladat egy felismerhető szituációban fordul elő (nem szerepelhetnek dekontextualizált mondatok);
– az elvégzendő feladat egyértelművé teszi a kommunikatív célt;
– a feladat egyértelmű abban a tekintetben, hogy kik kommunikálnak, vagy kiket céloz meg a kommunikáció;
– a vizsgázónak szóló tesztleírásban a lényeg a jelentésen van és nem a nyelvi formákon;
– a vizsgázónak lehetősége kell hogy nyíljon rá, hogy saját maga alkossa meg a választ, és ehhez olyan nyelvtani reakciókat kell mutatnia, amely az adott kontextushoz illő.

Ezeknek a kritériumoknak a teljesítésével nemcsak létrehozunk egy kommunikatív nyelvtani feladatot, hanem magát a mérést is kommunikatív módon bonyolítjuk le. Amennyiben elfogadjuk Rea-Dickins kritériumait, megállapíthatjuk, hogy a világ tesztjeinek zöme formális alapokon vizsgálja a nyelvtani tudást, így a vizsgálatok túlnyomó része a „nem kommunikatív" tartományban mozog. Így például a mindmáig népszerű objektív feleletválasztós teszt (multiple choice) sohasem tekinthető kommunikatívnak.

Ebben a fejezetben bemutattuk, hogy a nyelvtani tudás természete lehetővé teszi azt, hogy ezt a tudást komponenseire bontva részleteiben vizsgáljuk. Ugyanakkor arra is van lehetőség, hogy a nyelvtani tudás kiterjesztése révén szintetikus modellt hozzunk létre, amelyben a nyelvtani kompetencia nyelvi kompetenciává emelkedik, és a szövegalkotói képességgel kiegészülve a nyelv valamennyi „elrendezési" problémáját a sajátjaként mutatja fel. Gazdag tehát a választék, amelyből a teszt felhasználója válogathat és megrendelheti elképzelését a tesztszakértőktől, akiknek a nyelvtani tudás tesztelése során viszonylag jelentős mozgástér áll rendelkezésükre.

5. A nyelvtani tudásvizsgálatok tipológiája

Az előző fejezetekben a nyelvtani tudás természetéből következő elméleti, elvi tantárgy-pedagógiai és tesztelési lehetőségeket ábrázoltuk, ám példákkal kevéssé szolgáltunk. A könyv terjedelme nem teszi azt lehetővé, hogy teljességre törekedjünk, de azt igen, hogy tipológiai szempontból a majdnem teljes színképet felvillantsuk. A nyelvtani tudást vizsgáló feladatok rendszerében létezik már jó néhány olyan kategória, amelynek bemutatása elkerülhetetlen: például a legrégebbi nyelvtani vizsgálatok nyelvtani gyakorlatokból alakultak ki, és így szembeállíthatók a kifejezetten tesztcélokra kialakított feladatokkal (mint amilyen az objektív feleletválasztós teszt). Hasonló kettősségekben tárgyalhatók a diszkrétpontos tesztek szembeállítva az integrált tesztekkel: a felismeréses vagy passzív tesztek a produktív vagy aktív tesztekkel; nemkülönben az izolált mondatmintákon alapuló tesztfeladatok a kontextuális tesztfeladatokkal. Önálló kategóriát képezhetnek a csoportosításban a pragmatikai szempontokat is figyelembe vevő kommunikatív elvű feladatok. A továbbiakban példákkal támasztjuk alá a fenti terminológia létjogosultságát.

5.1. Nyelvtani gyakorlatokból kialakított tesztvizsgálatatok

- Mondatok átalakítása transzformálás segítségével (például egyes számból többes számba, jelenből múltba, cselekvőből szenvedőbe stb.):

> Somebody must finish this work
> This work…
> (This work must be finished.)

- Mondatok kombinációja, például két mondatból rövidítéssel, igenévvel stb. egy mondatot készítünk:

> Fred controlled himself. He had difficulty.
> Fred…
> (Fred had difficulty in controlling himself.)

- Mondatkiegészítések: ezekben a példákban a megfelelő alak behelyettesítése az elvégzendő művelet

> Mary …(live) in New York since 1955.
> The time is now half…ten.

Ebben a gyakorlattípusban a hiányzó alak anyanyelven is megadható, amellyel csökkenthetjük a tesztfeladat passzivitását: ezt a fajtát kiegészítéses tesztfeladatnak is nevezik (supply type).

- Kérdésfeltevés mint tesztfeladat. Ebben az esetben egy mondat valamely aláhúzott részére kérdezünk:

> I got there <u>at about five o'clock.</u>

- A megfelelő írásjelek használatával tegye áttekinthetővé a szöveget:

> listen she said putting her head on one side thats a nightingale nonsense i said its a sparrow you can tell by its high pitch when we had walked on a little farther she stopped again sat down on the bank and to my amazememt burst into tears for goodness sake pull yourself together i said you cant make a scene here the others will be here any moment she sobbed on oh why she choked do you have to spoil everything by being so logical i suppose its your french blood all right then i said it was a nightingale i remember now there were two birds singing and i was listening to the other one of course it was a nightingale she said how could it be anything else when you have just proposed to me

- Ritkább feladat a hibás mondatok javítása, de régebbi tesztekben ez is előfordult:

> *Even I stay for whole year here, I cannot to master completely English.

A fenti gyakorlatok többnyire vegyes típusú feladatokban szerepelnek, amelyekben teljes nómenklatúrát alakíthatunk ki a vizsgálandó jelenségekről (a behelyettesítéses gyakorlatokban szerepelhetnek például elöljárószók, névelők, névmások stb.), sőt az egyes feladatokat súlyozott pontozással is kezelhetjük. A nyelvtani gyakorlat jellegű feladatokkal szembe szokták volt állítani az objektív feleletválasztós teszteket, amelyeknél többnyire három-öt megadott alak közül kell kiválasztani az egyetlen helyes (egyes esetekben helytelen) alakot. Ha jobban belegondolunk, az ilyen vizsgálatoknak is behelyettesítéses gyakorlat az alapja. Az egyik fentebb megadott példát így változtathatjuk objektív feleletválasztós itemmé:

> Mary … in New York since 1955.
> a) lives b) is living c) has lived d) has been living

Az objektív feleletválasztós tesztek jóságmutatói közismerten kiválóak. Mégis a hagyományos nyelvi vizsgák hívei főként passzivitása miatt támadják, mivel csak választani kell a megadott alakok közül. Szerintük a teszt csapdát állít, mintha nem az ismeretre volna kíváncsi, hanem az elsajátítottság mélységére, szilárdságára, hiszen a jelöltnek a zavaró körülmények (disztraktorok) ellenére a helyes választ kell megadnia. Az elméleti kétségekhez képest nagyobb kárt okoznak a tesztelési technika ismeretének híján készült hibás itemek (például több jó megoldás). Nagyon fontos, hogy a nyelvtan milyen területeit válogatjuk ki, hiszen egy hagyományos, nagy terjedelmű tesztitemben minden lépés egy pontot ér. Elképzelhető viszont olyan tanári vélemény, hogy egy igeidő-használat fontossága nem azonos egy harmadrangú vonzat helyes felismerésével. Mivel a tesztké-

szítés nemzetközi szakma, ritkán látni kontrasztív elvű teszteket, holott a jó disztraktor nem ugyanaz egy magyar vagy egy hongkongi diák esetén. A hagyományos feleletválasztós tesztek által jól mérhető nyelvtani feladatok például az igeidők, a segédigék, a vonatkozó névmások, az elöljárószók, a határozószók, a melléknevek és határozói igenevek, a névelők, az igenevek használata. A felsorolást persze hosszan folytathatnánk, de már így is elegendő példát mutattunk be a nyelvtani gyakorlatok és a feleletválasztós tesztlépések kettősségéről.

5.2. Diszkrétpontos és integrált tesztlépések

Ebben az összehasonlításban olyan példákat mutatunk be, amelyekben egy izolált mondattal működő tesztitemtől eljutunk az integrált szövegreprodukcióig.

- Példa az izolált mondatra (diszkrétpontos, objektív feleletválasztós teszt):

> Turn the switch off: the water is boiling …
> a) out b) down c) off d) over

Lényeges felfigyelnünk arra a jelenségre, hogy a kontextusba helyezés önmagában nem jelent szemléleti vagy technikai változást, és főként nem teszi a grammatikai vizsgálatot kommunikatívvá vagy valamely integrált (pl. olvasási) készség részévé. A kontextualizált, de mégis analitikus feladatra a következő szakasz lehet a példa:

- Használja az igék megfelelő formáját:

> I (go) to London tomorrow, because I (have) to see a specialist about my eyes. They (give) me trouble recently and I (be) afraid they (get) worse. On Sunday they (ache) all day and the pain not (go) when I (wake) up on Monday morning. It (begin) to wear off while I (have) breakfast, but I hardly (settle) down to work when it (come) on again worse than I ever (know) it before. I (accept) whatever advice the specialist (give) me, even if it (mean) (give) up work for a long time.

Abban az esetben azonban, ha egy olyan komplex feladatot alkalmazunk, mint amilyen a cloze-procedure, vagyis a szövegkiegészítés módszere, akkor a szövegreprodukció során a nyelvtani tudást is vizsgáljuk, de nem különválasztott, öncélú formájában, hanem azért, hogy a szöveg teljességét, értelmességét helyreállítsuk. Az alábbi történet egy játékról szól. A feladat az, hogy minden egyes számozott helyre csak egyetlen szót írhatunk.

> JENGA
> A delivery man who called (1)…… the interview for this article spotted the wooden blocks on the table. 'Hey, I know (2)…… game,' he exclaimed. And so

he was (3)..... to Leslie Scott, inventor of Jenga. 'Great game,' he said. 'But let's (4)..... it, it's money for nothing.'
His quip (5)..... to its simplicity. Wooden bricks are arranged in a tower (6)..... each player must find a loose brick, push it out and replace it (7)..... top. The (8)..... this goes on, the more unstable the tower becomes, until eventually the (9)..... lot comes crashing down.
Leslie first played the game as a child, (10)..... living in Ghana. The pieces had been bought (11)..... building blocks for a younger brother. They used them to play a game called Takoradi Bricks, (12)..... after a nearby port. When Leslie returned to England, her friends loved the game and, (13)..... up a promising career as a marketing manager, she went (14)..... business producing it. Its name was (15)..... to Jenga, a Swahili word (16)..... 'to build'.
A sympathetic bank manager (17)..... to a loan to finance the venture. She exhibited Jenga at a toy fair but didn't sell a (18)..... copy. Her lucky break came when a Canadian businessman played the game, liked it and (19) ..... it on. It has sold in millions, but (20)..... Leslie has made a fortune from Jenga, she still invents games.

5.3. Felismeréses (passzív) és produktív (aktív) tesztlépések

A hagyományos tesztitemek túlnyomó része felismeréses teszt, erre egy gyors példa:

Don't you enjoy … television?
a) to watch b) watching c) to watching d) watch

Ezzel szemben a kiegészítéses (rövid válasz jellegű) tesztek mind produktívnak tekintendők.

Írja be a hiányzó szót:

I hope you are not angry … me.

Ebből a szempontból produktív feladatnak tekinthetjük a válaszadást is, amikor egy adott stimulus (például egy kép) hatására választ szerkesztünk:

And where is the money hidden? (in a small box under the cupboard)

5.4. Kommunikatív nyelvtani tesztfeladatok

A kommunikatív nyelvtan működését akkor tudjuk tetten érni, ha egy adott kontextusban sikerül exponálni a nyelvtani jelentések kiválogatását. Amikor a diszkrétpontos nyelvtani tesztelés keretében egy-egy formát kiválasztunk, akkor többnyire explicit és egyértelmű szabályoknak engedelmeskedünk, jóllehet a valós életben úgy kell megválogatnunk a nyelvtani formákat, hogy azok **az általunk kívánt jelentést** közvetítsék. Rea-Dickins már idézett művében (1991: 121) a következő példát hozza fel a kommunikatív nyelvtan működésére:

- Az alábbi példában először egy táblázatot látunk, amely 1903 és 1912 között a segédmunkások havi bérét mutatja különféle földrajzi helyszíneken schillingben kifejezve. Ezt követően a táblázat alapján ki kell tölteni egy módosított szövegkiegészítéses feladatot úgy, hogy a szöveg alatt feltüntetett nyelvi alakzatokból lehet válogatni (amely nyelvi alakzatok többször is felhasználhatók, és nem biztos, hogy mindegyik szóra szükség van).

Unskilled Wages in Shillings per Month: 1903–1912

	TANGA	LUSHOTO	DAR ES SALAAM
1903	12/65	18/-	14/65
1906	13/10	16/-	14/65
1907	14/65	20/-	14/65
1912	18/-	16/-	14/75

From 1903 to 1912 unskilled wages _____steadily in Tanga,_____in Lushoto there was considerable fluctuation. Workers in Lushoto earned more than in other districts until 1912, when their wages _____from 20 to 16 shillings a month; however their wages _____still _____than in Dar es Salaam. In 1912 workers in Tanga _____the _____paid, although in previous years their earnings had been _____than in other regions. By 1912, wages in Dar es Salaam _____by only 10 cents, and in this year workers_____ only 14/75; they were the _____paid.

LIST

was	because	most	lower
were	consequently	high	lowest
rose	however	higher	increased
dropped	than	highest	had increased
whereas	when	low	paid
			had paid

A válogatás során kétségtelen, hogy a nyelvi formákat jelentésük alapján kell kiválasztani, és nem valami automatizált, mechanikus válasz segítségével.

- A következő feladat nem egyszerűen csak a nyelvtan tesztelése, hanem a szövegalkotói képesség egészét is próbára teszi. A szöveg a méh életciklusának leírásából származó paragrafus, amelyben a mondatok sorrendjét szándékosan összekeverték. A jelölt feladata a beszámozással az eredeti sorrend visszaállítása.

> No.__ When the eggs hatch into larvae, they are looked after and fed by the worker bees.
> No.__ During the summer months she spends most of her time laying eggs in the wax cells of her honeycomb.
> No. 1 The life of the honeybee colony centers around the activities of its single queen.
> No.__ The honeybee does this by releasing sperm from her storage sacks which were filled at the time of her mating flights.
> No.__ A new worker bee emerges three weeks after the egg was laid.
> No.__ Fertilization of these eggs takes place before they are deposited in the cells.

Nem kétséges, hogy a nyelvtani tudást vizsgáló tesztfeladatok felsorolását még oldalakon át folytathatnánk. Az itt közölt „mennyiség" remélhetőleg nem zavarta meg a kurzív olvasást, és arra is elegendőnek bizonyult, hogy a leggyakoribb kategóriákat bemutassuk. A nyelvtan tanításának napfogyatkozása, amely sötét árnyékot vetett az osztálytermi tanításra, érintetlenül hagyta a tesztelés és vizsgáztatás honi és nemzetközi gyakorlatát. Pozitív teszthatás eredménye is lehetne egy autentikus, funkcionális, célratörő nyelvtantanítás dicsőséges visszatérése az iskolapadokba. A visszanyert Paradicsom? Próbáljuk meg! Lehet, hogy el sem veszítettük.

6. Ajánlott irodalom

BATSTONE, R. (1994): Grammar. Oxford: Oxford University Press.

BYGATE, M.–TONKYN, A.–WILLIAMS, E. (ed.) (1994): Grammar and the Language Teacher. New York: Prentice Hall International.

HALLIDAY, M. A. K. (1985): Spoken and Written Language. Victoria: Deakin University Press.

HEATON, J. B. (1975, 1988): Writing English Language Tests. 2nd edition. London: Longman.

HUGHES, A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

VIII. A NYELVI TARTALOM KÖZVETÍTÉSE: A LEXIKAI KOMPONENS MÉRÉSE

Szókincs és nyelvtan úgy simulnak egymásba a nyelvi tartalom közvetítésén fáradozva, mint anyag és forma Arisztotelész tanaiban (a „forma" nem túlvilági ok, hanem magával a dologgal együtt járó, az általa felöltött „alak"). A lexikai és a grammatikai komponens egysége így érvényesül a kommunikációban. Bár mai ismereteink szerint a szókincs és a nyelvtan értelmezése tágult, változott, ez a vonzó hasonlat még mindig tartható. Egyfelől a nyelvtani jelentéseket jobban hangsúlyozzuk (ami eltolódás a lexika irányába), másfelől a lexikai jelenségek (például bizonyos frazeológiai kifejezések) a szövegkohézió eszközeként lépnek föl, amelyet ösztönösen inkább grammatikainak érzünk. A két terület közötti „cserekereskedelem" nem mostanában kezdődött: az idegennyelv-tanítás kiemelkedő elméleti szakemberei, tesztelési szakértői gyakran feláldozták ezt az egybefonódást a külön taníthatóság vagy a külön tesztelhetőség oltárán. Részletes bizonyítás helyett (vö. Bárdos, 1992) csak emlékeztetjük az olvasót arra, hogy a nyelvpedagógia első modern szerzője a 19. század legutolsó évében megjelent könyvében (Sweet, 1899) külön tárgyalja a nyelvtan és a szókincs problematikáját, miszerint az előbbi néhány hetes céltudatos munkával legyűrhető, ám a szókincs bevehetetlen vár. Sweet leírásában a klasszikus nyelvek tanításának hagyománya és akkori mindennapi gyakorlata rejtőzködik: deduktív úton, logikai alapon pár hét alatt tanuljuk meg a nyelvtani szabályok képleterdőjét, és erre a csontvázra szorgalmas munkával, mint jó szószobrász, vigyük fel a szavakat, öltöztessük kedvencünket hihető izomzatba. A nyelvtani-fordító módszerben amit föl lehetett építeni, azt idővel le is bontották: minden műveletnek tudni kellett a fordítottját is, így aztán egyáltalán nem meglepő, hogy a régi szókincsvizsgálatokban még mindig találkozhatunk néhány meglehetősen formaldehid illatú teszttechnikával.

Már ebből a rövid és remélhetőleg provokatív bevezetőből kitűnik, hogy a szókincsvizsgálatok jó néhány olyan alapvető kérdést vetnek föl, amelyekre részletesebben is illik válaszolni. Ilyenek például a következők: lehet-e, szabad-e, kell-e a szókincset (az egyes szavakat és a különféle rendű és rangú kifejezéseket) külön-külön, **környezetükből kiragadva** vizsgálni?

Ha a szókincset egy átfogó készség vagy valamely kompetencia részeként értékeljük, akkor filmként pereghetnek le előttünk a mondatokká vált szóláncok, amelyeket a szabad választás fűz egybe – kivéve persze azokat a thermopilei szorosokat, amelyeket egy-egy nyelvtani szerkezet vagy egy-egy frazeológiai kifejezés jelenthet: egyes esetekben ugyanis **nincs** választás, csak egyvalami illik oda. Szabad szókincsválasztásunk tehát bonyolult KRESZ-t követ, de a beszéd folyamatossága, vagyis az idő szorítása miatt kifejlődött automatizmusaink nem hagynak cserben: tekereg a szókígyó tovább. Ha vi-

szont a lexikai komponenst kiragadjuk ebből a környezetből, megszűnik a válogatás kommunikatív célok által diktált keskeny ösvénye, és felmerül a másik jelentős kérdés: ha nincs kontextus, **mi lesz a lexikai egységek kiválasztásának alapja?**

A sorozatban már részletesen írtunk a szókincs tanításáról (Bárdos, 2000: 67–85), ugyanis az ott található alapfogalmak jelentős részét (a mentális lexikon működése, a szókincs mérete és a nyelvi szintek, a szókincs tanításának mennyiségi és minőségi kérdései, az egyes szavak és kifejezések tanítása stb.) részleteiben már nem tárgyaljuk, viszont az ott rögzített jelentések alapján használjuk ezeket a fogalmakat a szókincsmérések kapcsán.

1. A szókincstudás alapvető dilemmái

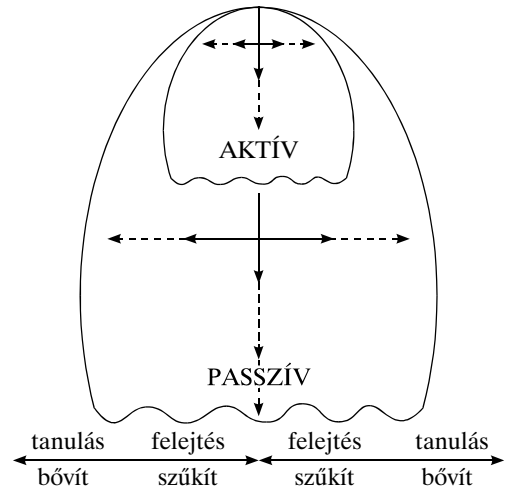
A jobb, árnyaltabb megértés kedvéért fel kell vetnünk néhány olyan paradoxonnak tűnő gondolatot, amelyet a továbbiakban szelídebb szavakkal is megpróbálunk magyarázni. Tudjuk például, hogy a szókincs állandóan változik, és ez a következő dilemmához vezet: **ha a szókincs változása végtelen, az egyén szótanulási lehetősége pedig véges, miként lehet lépést tartani?**

Ahogy azt már a nyelvtani szabályok fokozatos elmélyítésével kapcsolatosan megírtuk, a szókincs elsajátítása is **időigényes** folyamat. Egy-egy új lexikai egység megismerésénél előfordulhat az is, hogy nem is a leggyakoribb jelentésárnyalattal találkozunk: így még többször is át kell rajzolni a szó jelentését ábrázoló kognitív térképünket. Az is megtörténhet, hogy egy szó elavul, egyszerre hal ki a szót favorizáló divattal. Egyes szavak földrajzi vagy politikai változások következtében tűnnek el; mások egy szakmához, egy korcsoporthoz, egy etnikumhoz tartoznak, és ezért csak szűk körben ismertek és így tovább. Ugyanakkor új szavakat alkotunk, kölcsönzünk más nyelvekből, új földrajzi helyeket és embereket ismerünk meg. A változás állandó, a variáció a szókincs elemei között szintúgy. **Egy emberöltő kevés** ahhoz, hogy valaki anyanyelve teljességét magáénak mondhassa (bár akadnak megtévesztő megközelítések), de az egyén aktív és passzív szókincse egy életen át bővül. Mutatis mutandis: ez érvényes az idegennyelv-tudására is, amennyiben ugyanolyan intenzitással használja, mint az anyanyelvét. Az *10. ábrán* a szaggatott nyilakkal próbáltuk érzékeltetni a szókincs bővülését. A lefelé forduló gyöngyvirág- vagy harangformáknak azért fodros az alja, mert így kívántuk szemléltetni, hogy a szókincs növekedése állandóan tart, és talán azt is, hogy az aktív szókincs a passzív szókincsből táplálkozik.

A növekedés **sebességé**ről igen eltérő nézetek láttak napvilágot. Abban van már némi egyetértés, hogy folyamatos iskolázottságot feltételezve az anyanyelvi szókincs évente durván egy-kétezer szóval nő, ami aritmetikai alapon napi 3-5 szót jelent (vö. Nagy–Anderson, 1984). Nyilvánvaló, hogy ez a szókincsbővülés nem egyenletes: egy-egy tantárgy, egy-egy olvasási élmény, egy-egy folyóirat vagy kedvelt rádió- és tévéműsor szókincse ugrásszerűen növelheti az állományt az általános szókincsben. A szűk, szakirányú szókincs – normális esetben – az általános szókincshez képest csekély (többnyire alig

néhány ezer szó, amely egyes szakmáknál ötezerig fölmehet), így változásai is szerényebbek (kivéve a gyorsan fejlődő tudományágakat). Az ilyen aktív szavakhoz képest azonban az anyanyelvű passzív szókincse meghaladja a több tízezer szót. Kínálkozik, hogy ezen a ponton megfogalmazzuk második dilemmánkat: **ha a növekedés állandó, akkor még az anyanyelvű kapacitása sem tűnik elegendőnek a szókincs tárolására. Van-e kiút ebből a csapdából?**

10. ábra: A szókincs bővülése és szűkülése



Amiről rendre elfeledkezik az utóbbi években megsokszorozódott szókincsvizsgáló könyvek halmaza, az a **felejtés törvénye**. A szókincsvesztés folyamata is állandó, és most nem a politikai okokból bekövetkezett nyelvvesztés egyik alcsoportjára gondolunk. Naponta veszítünk el szavakat, mert elavulnak, de elveszthetünk szavakat azért is, mert elhagytunk olyan területeket az életünkből, amelyeket korábban mélyen és intenzíven műveltünk. A döntő tehát az, hogy az adott területen ténylegesen tevékenyek legyünk, és akkor a nyelvét is képesek vagyunk művelni. Egyébként – az elsajátítás intenzitásától függően – csak egyre kevésbé tudunk ellenállni a kopás, a fakulás, a nyelvi mállás felejtés diktálta folyamatainak.

Ez az elavulás nem egyformán érinti a nyelvet: angol kocsmákban már nem hallani a hetvenes évek végének punk szókincsét, amely egyszerre volt jassznyelv és divat. Az argó vagy az abból sokat felszippantó diáknyelv olyan gyorsan elavul, hogy az egykoron gyakran használt szókincset egy mai fiatal számára már le kell fordítani. (Példaként álljon itt Petőfi Sándor Megy a juhász a szamáron c. versének paródiája. Minthogy ez a paródia a korabeli argó „szakszavait” használja, durva és primitív. Egyébként ennek a nyelvi mókának minden egyes köznyelvtől eltérő szavát gyakorta használtuk annak idején: kevés élte túl a négy évtizedet. „Slattyog az ipse a dögön, csukája földig ér, hárijának tripla tornyát marhára lengeti a szél. Húzza a csíkot a csajához. Az ablakon bestíröl, azt hiszi, a szeme fíröl. Nem fíröl a szeme, bekrepált a spiné.” Az ismert cselekmény remélhetőleg segít a tolvajnyelv megfejtésében.)

A következő dilemmát úgy lehetne legegyszerűbben megfogalmazni, hogy **utol lehet-e érni az anyanyelvűt, amennyiben annak szókincse állandóan tágul és növekszik?** A szókincs elsajátításának sebessége idegen nyelveket tanulók körében az anyanyelvű tempónak legfeljebb egyötöde. Egyes curriculumok és tananyagok elégedettek azzal, hogy a nyelvet tanulók négy-öt év alatt csak egy vagy kétezer szót tanulnak meg. Az egykori heti két vagy három órában tanított orosznyelv-tanítás célkitűzései között még ennél is gyatrább elvárásokat is elbírt a nyomdafesték. Ha tehát a szókincset mint egyetlen komponenst abszolutizálva kiragadnánk a nyelvfejlődés egészéből (ami persze lehetetlen), akkor a szókincsbővülés sebességét az idegen nyelvet tanuló gyermek szempontjából úgy tudjuk érzékeltetni, hogy hátránya a viszonylag késői magyar iskolakezdés idején

körülbelül kétezer szó. Ha csak ötödikes korában kezd el idegen nyelvet tanulni, ez a hátrány már megközelíti a hétezer szót. A lemaradást aritmetikailag legalább két-háromezres évenkénti teljesítménnyel lehetne csökkenteni, ami ebben az életkorban lehetetlen (később persze nem kizárt). Szerencsére nem kell az iskolapadokban az anyanyelvűekkel versenyezni (kivéve azokat a gyerekeket, akik külföldön kénytelenek iskolában járni). Az anyanyelvűek egyébként sem tekintik versenytársnak a nyelvükön így vagy úgy átutazókat, az viszont bizonyos, hogy sem a tudományban, sem az üzlet, de még a politika világában sem veszik figyelembe, hogy az adott személy kommunikációs küzdelmében mekkora a „nyelvi hányad". A szókincshátrány ilyen nyilvánvaló ismeretében megdöbbentő, hogy a sokat bírált iskolai orosznyelv-tanításhoz képest csak a célkitűzéseket változtatták, az óraszámokat nem, és még csak szelektíve sem veszik komolyan a küszöbön álló többnyelvűség beköszöntét (például megfelelő nyelvi felkészültségű köztisztviselői kar kialakításával).

2. A szókincs terjedelme mint mennyiség

A szókincs mennyisége és minősége két olyan alapvető dimenzió, amely évtizedeken át uralta a hagyományos idegen nyelvi tesztelés világát. A szókincs mennyisége ugyanis terjedelmet jelent, a szókincs méretét, amelyet évszázadokon át fetisizáltak nyelvtanárok és nyelvtanulók egyaránt. A tanári tapasztalat ugyan azt mutatja, hogy a nyelvtanítás kezdetén a szókincsméret valóban fej-fej mellett halad az általános nyelvtudásszinttel, de később ez a párhuzamosság megszűnik, és helyette a szavak felhasználásának árnyaltsága sokkal fontosabbá válik.

Az anyanyelvi szókincs méreteiről más helyütt is szóltunk már (utca nyelve 2 ezer, átlagos köznyelv 5 ezer, művelt köznyelv 10-15 ezer, jobb költők 20 ezer, nagy költők 60-80 ezer stb.). Az idegen nyelvi tesztvizsgálatokban megújult gyakoriságlisták alapján válogatják a vizsgálandó szókincset: még ma is vita tárgya, hogy egy szó lehetséges összes alakját külön tekintjük-e, vagy az csak egyetlen lexéma; vannak-e két- vagy többszavas lexikai egységek stb. Ennek értelmében például a szókincstudás szintjeit vizsgáló VLT (Vocabulary Levels Test) új változataiban is (Schmitt–Schmitt–Clapham, 2001) az első kétezer leggyakoribb szó kielégíti a mindennapi társalgás igényeit (több mint 70%), a következő ezres sáv pedig tovább javítja ezt a szóbeliséget. Ugyanez a háromezer alapszó (lexéma) a küszöbszint ahhoz, hogy valaki elkezdhessen eredeti szövegeket olvasni. Ötezerig kell felmenni a szókinccsel ahhoz, hogy valóban autentikus szövegeket olvashassunk. Így is maradhatnak persze ismeretlen szavak, de némi gyakorlattal ezek már a szövegből kitalálhatók. Tízezerig felfutó idegen nyelvi szókincs kívánatos ahhoz, hogy valaki a célnyelven egyetemi tanulmányokat folytasson. Ez az a szókincsterjedelem, amelyet a VLT vizsgál. Egy-egy ilyen gondosan megtervezett konzervatív vizsgálatban (konzervatív, mert diszkrétpontos mérés, és a kontextusból kiragadott lépéseket tartalmaz) már keverednek a szókincs méretének, illetve mélységének elemeit vizsgáló tesztfeladatok. Az ilyen vizsgálat már nincs tekintettel arra, hogy a megfejtett szó aktív vagy

passzív szókincs része (lehet csak passzív is), és természetesen arra sem, hogy beszélt vagy írott nyelvi lexikai egységről van szó.

Nation (1990) fent említett tesztjéből (VLT) egy-egy példát mutatunk be a vizsgált **szókincssávok**ra. (Egy-egy tesztlépésben hat szó közül kell hármat kiválasztani a bal oldalról, és sorszámokkal jelölni a jobb oldalon, amelyeknek tömör meghatározása – gyakran egyszavas értelmezése – a jobb oldalon olvasható.)

Kétezres szókincs:

1. birth		
2. dust	_____	being born
3. operation	_____	game
4. row	_____	winning
5. sport		
6. victory		

Háromezres szókincs:

1. annual		
2. blank	_____	happening once a year
3. brilliant	_____	certain
4. concealed	_____	wild
5. definite		
6. savage		

Ötezres szókincs:

1. desolate		
2. fragrant	_____	good for your health
3. gloomy	_____	sweet-smelling
4. profound	_____	dark or sad
5. radical		
6. wholesome		

Egyetemi tanulmányok szólistája:

1. coincide		
2. coordinate	_____	prevent people from doing something they want to do
3. expel		
4. frustrate	_____	add to
5. supplement	_____	send out by force
6. transfer		

Tízezres szókincs:

1. auspicies		
2. casualty	_____	being away from other people
3. froth	_____	someone killed or injured
4. haunch	_____	noisy and happy celebration
5. revelry		
6. seclusion		

Megjegyzendő, hogy Nation passzív ismereteket vizsgáló diszkrétpontos tesztje már 1983 óta sikeres mint nemzetközileg elfogadott referencia. Validálására mégiscsak mostanában került sor biztató eredményekkel, bár a szerzők szerint további vizsgálódás kívánatos (Schmitt–Schmitt–Clapham, 2001). Alighanem Nation is igényelte, hogy a szókincs méretét sávokban vizsgáló teszt elmozduljon produktív irányban. Lauferrel karöltve megalkottak egy olyan vizsgálatot, amelyben már ki kell tölteni a hiányzó szavakat, azonban még itt is megadják a szavak első vagy több mint egy kezdőbetűjét. Közismert tény, hogy ez nagyban segítheti a felidézést, mivel bizonyított, hogy a szavaknak általában az elejére, esetleg a végére emlékezünk jobban („kádeffektus"), míg a szó közepe gyakran „kiürül". (Az itt megadott kezdőbetűk számát külön kikísérletezték,

hogy hány betűnél „ugrik be” az egész szó azoknál, akik egyébként ismerik a kérdéses szót.) Félig felismeréses, **félig produktív** tesztjükből mindegyik sávból idézünk egy-egy példát (Laufer–Nation, 1999).

Kétezres szókincs:
He wasn't very popu____ when he was a teenager, but he has many friends now.
Háromezres szókincs:
You must wear a bathing suit on a public beach. You're not allowed to be na____.
Ötezres szókincs:
The prisoner was put in soli_____ confinement.
Egyetemi tanulmányok szólistája:
The urge to survive is inh_____ in all creatures.
Tízezres szókincs:
Watch out for his wil_____ tricks.

Minden kritika ellenére a fenti két tesztet sokkal meggyőzőbbnek érezhetjük, mint Paribakht és Wesche **önbevallás**on alapuló szókincs-elsajátítási tesztjét, amelyeket Ottawában főként a véletlenszerű szótanulás felderítésére olvasási vizsgálatokban alkalmaztak. A vizsgálódás tudósít a nyelvelsajátítás folyamatáról, de nem tekinthető megbízható szókincsmérési eszköznek. A jelölteknek a következő kategóriákba kellett besorolniuk a kiválogatott szavakat (Paribakht–Wesche, 1997: 180):

- még soha nem láttam ezt a szót,
- már láttam ezt a szót, de nem tudom, hogy mit jelent;
- már láttam ezt a szót, és azt hiszem, hogy azt jelenti, hogy … (fordítást vagy szinonimát kell megadni);
- ezt a szót ismerem, azt jelenti, hogy … (itt is fordítást vagy szinonimát kell megadni);
- ezt a szót mondatban is tudom használni … (írni kell vele egy példamondatot).

Az önbevalláson, önbecslésen alapuló vizsgálatok között is meggyőzőbbnek érezzük a Nation-féle csapat egy korábbi munkáját (Goulden–Nation–Read, 1990), amelyet kiváltképp a **passzív szókincs ellenőrzésé**re fejlesztettek ki. Módszerük az volt, hogy egy ötven szóból álló listán a jelölt pipálja ki azokat a szavakat, amelyeket ismer, és amelyeknek legalább egy jelentését szilárdan meg tudja adni. Kérdőjeleket kellett tenni azokhoz a szavakhoz, amelyekről úgy gondolta, hogy tudja, de nem biztos benne. Amikor ez a fajta szétsorolás véget ért, akkor a jelölt visszatérhetett a kérdőjelekhez, hogy sikerül-e akármelyiket is „kipipálássá” fokoznia. Az önellenőrzés önellenőrzése úgy következett be, hogy a listán hátulról kezdve öt kipipált szót meg kellett nézni a szótárban, hogy a jelölt által adott szinonima, meghatározás, mondat vagy akár csak egy rajz megfelel-e a valóságnak. Abban az esetben, ha csak egy is hibás volt a magyarázatok közül, akkor ugyanezzel az eljárással még feljebb kellett vonulni a szólistán. A folyamatot csak akkor volt szabad befejezni, ha már egymás után négy kipipált szó következett, amelynek a je-

lentését a jelölt pontosan adta meg. A legvégén a helyesen kipipált szavakat ötszázzal beszorozva megkapjuk a becsült passzív szókincs nagyságát. Angol nyelvtanárok kedvéért talán nem érdektelen közreadni az akkor és ott használt listát:

1. as
2. dog
3. editor
4. shake
5. pony
6. immense
7. butler
8. mare
9. denounce
10. borough
11. abstract
12. eccentric
13. receptacle
14. armadillo
15. boost
16. commissary
17. gentian
18. lotus
19. squeamish
20. waffle
21. aviary
22. chasuble
23. ferrule
24. liven
25. parallelogram
26. punkah
27. amice
28. chiton
29. roughy
30. barf
31. comeuppance
32. downer
33. geisha
34. logistics
35. panache
36. setout
37. cervicovaginal
38. abruption
39. kohl
40. acephalia
41. cupreous
42. cutability
43. regurge
44. lifemanship
45. atropia
46. sporophore
47. hypomagnesia
48. cowsucker
49. oleaginous
50. migrationist

Nyelviskolai **besoroló tesztek** és más csekély igényű, „instant" szókincsmérések gyakori fogása, hogy a valódi szavak közé álszavakat is kevernek. A nem létező szavakat is felismerő jelöltek válasza nemcsak önismereti bemutatkozás, hanem arra készteti a tesztelőket, hogy a jelölt eredményeit „gyorsan oldódóként" kezeljék: tesztpontjait korrigálni fogják. Ilyenféle teszt például a Eurocentre's Vocabulary Size Test (EVST), amelyet Meara és munkatársai fejlesztettek ki Londonban (vö. Meara–Jones, 1990). Az az ösztön, hogy számunkra ismeretlen szavak között felismerjük, hogy közülük melyek a valódiak és melyek a mesterségesen létrehozottak, a nyelvérzéknek, valamint a hosszú évek munkájával kialakított pallérozottságnak egy olyan finom kiegyensúlyozottsága, amely csak keveseknek adatik meg. Ennélfogva az ilyen tesztekben a becsületesség a kifizetődő, amely alkalmasint drámai konfliktusba kerülhet a vizsgázók magyarországi túlélésre drillezett életstílusával.

3. Gyakoriság és szókincsméret

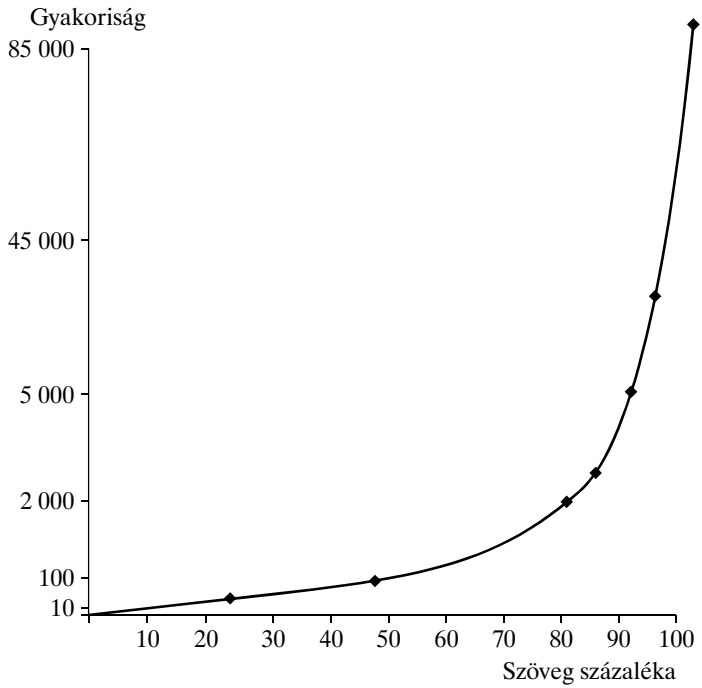
Napjainkban, a számítógépes nyelvészet világában, lehetőség nyílott arra, hogy a korábbi viszonylag kicsi nyelvi minták helyett hatalmas korpuszokat vizsgáljunk meg (Brown Corpus, British National Corpus, COBUILD, Cambridge International Corpus

stb). Az egymillió szavas Cancode angol beszélt nyelvi korpusz lehetővé teszi az írott és beszélt nyelvi gyakorisághsták kontrasztív vizsgálatát. Azt azonban továbbra is világosan kell látni, hogy egy több millió szóból álló mintában legfeljebb százezerféle szó fordul elő. Részben a mintaválasztástól is függ, hogy egy adott mennyiségű nyelvi leltárban hányféle szó szerepel. A szótövek száma (types – azonos szótövű szavak csak egynek számítanak) és az összes szó (tokens, running words) aránya jellemezhet egyes szövegtípusokat. Nation hivatkozik egy ötmillió szóból álló mintára (Nation, 1990: 17), amelyben 86 741 különféle szó fordul elő. Ebben a mintában is – mint általában – az első kétezer leggyakoribb szó lefedi az egész szöveg jóval több mint nyolcvan százalékát. Ha tehát valaki megtanulja (aktívan) egy nyelv első kétezer leggyakoribb szavát és ehhez hozzáad egy körülbelül nyolcszáz egységből álló, főként absztraktabb igékből álló kiegészítést, már egész jól elboldogul (a nemzetközi szakirodalom – ilyen vagy olyan formában – „egyetemi" szókincsként hivatkozik erre a kis bővítményre). A legtöbb ember életében ezenkívül primátusa van még a szakszavaknak, amelyek szakmától függően körülbelül kétezer szót jelentenek, legfeljebb ötezerig terjedően. Ebből az aritmetikai fejtegetésből is világosan látszik, hogy ha ezt a durván négyezernek tekinthető kötelező minimumot leszámítjuk, akkor a nyelvet tanuló vagy az adott nyelvből vizsgázó személy igazi nehézsége nem a gyakori szavak megtanulásából származik. Rajta kívül álló, tőle nem függő objektív tény, hogy garmadával tanulhatja a ritka szavakat, előrehaladása a sok tízezer szóból álló emelkedőn mégis csekély. Ennek ellenére rendkívül gyakori azon esetek száma, amikor egy adott helyzetben lehetetlen előrehaladni a hiányzó ritka szó ismerete nélkül, mert jelentése a környezetből ki nem található, és a ráfogásról is kiderülhet másodpercek alatt, hogy nem hat, nem működik. A tesztelési nehézségeken túlmenően ez a tény egyértelműen utal a szókincstanulás nehézségeire. A nyelvtanulás – szerencsés esetben – főként rendszeres és átgondolt szókincstanulást jelent, függetlenül attól, hogy a szavak forrása írott vagy hallott szöveg, leírás, történet vagy éppen társalgás: jóformán mindegyik történeti módszernek megvolt a maga kedvence. Azt azonban egyik sem tudta megmagyarázni, hogy miért tudnak az emberek jóval több szót, mint amennyit tanítottak nekik. Erre a kategóriára találták ki a felfedezéses szótanulást, amikor hallott, de még inkább írott szövegben (vö. extenzív olvasás) a kontextusból „nyerjük ki" az új szót, mintegy a szituáció erejének hatására. Ez egészen addig működik is, amíg a redundancia zuhanni nem kezd a nulla pont felé, és az így kialakult szorításban a tanuló kénytelen találgatni: a találgatások jelentős része csak ráfogás lesz. Furcsamód hamar megfeledkezünk ezekről a nehéz hágókról, szorosokról, amikor a cloze procedure (szövegkiegészítés) tesztelési eljárását alkalmazzuk, jóllehet a szavak véletlenszerű kitörlése nem igazodik a mondat jelentésének vonulataihoz, csúcsaihoz. Gyakran előfordul, hogy a törlés éppen a hágót pusztította el, ám a jelöltnek nem áll módjában másik átjárót keresni.

A szógyakoriság és a szókincsméret ellentmondásosságát jól érzékelteti a *11. ábra*, amelyet Carroll, Davies és Richman (1971) adatai alapján rajzoltunk meg.

A szókincsvizsgálatok összességét tekintve (vagy inkább csak becsülve) nem meglepő, hogy a szókincs méretére, terjedelmére irányuló tesztek száma szerény. Sokkal több olyan méréssel találkozunk, amely a szavak jelentését, jelentésárnyalatait firtatja, szóasszociációkat kutat, kollokációkon alapul, továbbképzett alakokat követel, vagy egybeforrt kifejezéseket azonosít. Ezek a vizsgálatok már nem az ismert szavak abszolút szá-

11. ábra: Szókincsméret és gyakoriság ötmilliós korpuszon (hány százalékot fed le az első 10, 100, 2000, 5000 stb. leggyakoribb szó)



◆ A függőleges tengelyen feltüntetett méretek pontatlan arányosságok, pontos méretekkel még meredekebb görbét kapnánk.

Hányféle (leggyakoribb) szó	Hány szót fed le százalékban
86 741	100
43 831	99
5 000	89,4
3 000	85,2
2 000	81,3
100	49
10	23,7

mára kíváncsiak, hanem sokkal inkább az egyes szavak formáira, valamint a közöttük lévő kapcsolatokra (elsősorban jelentésviszonyaikra). Ezek a kategóriák már a szókincs árnyaltságával, mélységével, hasznosságával állnak inkább kapcsolatban: ezek azok a pontok a szókincsvizsgálatokban, ahol a mennyiségi kérdések helyébe a minőség tanulmányozása lép.

4. A szókincs működőképessége mint minőség

A nyelvi terepeken nemcsak a grammatika kínál útvonalakat, a beszédben más kötöttségek szerint is válogatjuk a szavakat. Kötöttség a regiszter, a szereplők, az elvárt nemi szerepek, a szociális helyzet, a közvetlen kontextus és így tovább. Mindezek együttesen is illeszkednek a téma és a szokások által diktált keretekhez, sémákhoz, rutinokhoz, amelyek át- meg átszövik a szokványos beszéd dzsungelét. Ezeknek a nyelvi jelenségeknek az értelmezése a pragmatika felségterülete, következésképpen a pragmatikai tesztelés vadászterülete. Másfelől tagadhatatlan, hogy a szókincsvizsgálatok jelentős része olyan jelentésárnyalatokat, olyan nyelvhasználati finomságokat fürkész, ahol a rossz szóhasználatnak pragmatikai következményei lehetnek, de technikai értelemben az ilyen feladatok még egyértelműen a szókincsvizsgálatok körébe tartoznak. Ilyen területnek tekinthetjük például a szóasszociációs tesztek világát.

Közismert tény, hogy az anyanyelvűek a pszichológiai szóasszociációs vizsgálatokban legtöbbször kollokációkat mondanak, esetleg klisé- és közhelydarabokat, és megnyilatkozásaik időnként meglepően egyöntetűek. Az anyanyelvűek biztos kollokációs tájékozottságával azonban ritkán rendelkeznek az idegen nyelvet tanulók. Ezért szellemes Read (2000: 184) szóasszociációs tesztje, amelyben egy több jelentést is kiváltó melléknévvel mint kiinduló szóval egy kétszer négy szóból álló sorba löki a vizsgázót. A feladat az, hogy minél több szilárd jelentésű szókapcsolatot találjon a jelölt a melléknevek és a főnevek között.

sudden			
beautiful	quick	surprising	thirsty
change	doctor	noise	school
common			
complete	light	ordinary	shared
boundary	circle	mime	party

Érdemes ezt a teszttípust magyarul is megszerkeszteni, hogy érzékelhessük: az anyanyelvű számára nem különösebben nehéz a lehetséges kollokációk feltárása, ugyanez a feladat azonban kihívás az idegen ajkúnak. Véleményünk szerint a teszt akkor igazán jó, ha a stimulus használható az összes kiválasztandó főnévvel, viszont a megadott rokon jelentésű melléknevek még jobb, még egyértelműbb megfelelést jelentenek.

szokványos			
közös	közönséges	átlagos	hétköznapi
viselkedés	reggeli	név	képviselő

Mint látható, az anyanyelvű viszonylag könnyen össze tud hozni négy valóban egybetartozó szópárt, ugyanez a nem anyanyelvű számára gyakran csak hasonló jelentésű szavak sora (különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a „közös képviselő” már majdnem szakkifejezés, és a „közönséges viselkedés” nem szokványost jelent).

Míg az előző fejezetekben jócskán el voltunk foglalva a számokkal (hányat, miből mennyit stb.), addig a szókincs minőségi kérdéseinek tárgyalásakor nagyobb szerepet játszanak a **mit** és **hogyan** kérdések. Mit vizsgáljanak a tesztek: egyes szavakat, szóbokrokat vagy szólásokat? Hogyan kapcsolódnak egymáshoz szavak: tematikusan (szómező), nyelvtanilag (vonzatok), nagy gyakorisággal (kollokáció), esetleg szétválaszthatatlanul (idiomatikus kifejezések)? A lexikai egységeket szemantikai egységként kezelve nehéz a szigorú nyelvészeti előírásokat betartani. Ezért az alábbi táblázatban is inkább szemléltetésre törekszünk, bár a lexikai egységeket ezentúl ebben az értelemben (egyelemű, többelemű) használjuk.

20. táblázat: A lexikai egységek tipológiája

Egyelemű	**Többelemű**			
nem integrált	**nem integrált**		**integrált**	
egyetlen szó (1+0) (*egyetlen ragozott szó is lehet integrált és idiomatikus, de ezt kivételként kezeljük)	(1+1) 1. **összetett szó** 2. **szópárok** (jelentéskontraszttal)	(1+n) (n>1) 1. szóbokrok 2. szósorok szómezők 3. szóasszociációs hálózatok	(1+1) 1. vonzat 2. kétszavas ige (Phrasal Verbs) 3. kollokációk	(1+n) (n>1) frazeológiai kifejezések 1. idiómák 2. klisék 3. szintaktikai szerkezetek 4. szólások közhelyek
Példák				
rózsa (*dióhéjban)	1. idegen nyelv 1. mákvirág 2. hegyláb/asztallláb/gólyaláb 2. nyúl/nyúl 2. vesz/elad	1. rózsa, rózsás, rózsakert, rózsató, rózsafa, rózsalevél, rózsavíz, rózsaszirom, rózsaszál, rózsafüzér 2. rózsa, szegfű, tulipán, gyöngyvirág, stb. 'virágok' 3. lepke, gubó, selyemhernyó, eperlevél, lepkegyűjtő, selyemút, Kína, ferdeszemű pillangókisasszony, Japán stb.	1. szemé**be** húzta (a sapkáját) 2. miért nem **menti el** az anyagot; mindent elkölt, ritkán **tesz félre** 3. hatást gyakorol 3. törvénybe iktat	1. bedobta a törülközőt a fűbe harapott 2. ezer éve nem láttalak na ne mondd 3. nemcsak … hanem … is minél+középfok… annál+középfok 4. nem zörög a haraszt… kinek a pap, kinek a papné

A *20. táblázat* már önmagában véve is igen sok ötletet adhat a tesztkészítőknek, vizsgálhatják egyetlen vagy több szó jelentését kontextusban; vizsgálhatnak hasonló jelentésű vagy azonos alakú szavakat; végezhetnek szóasszociációs, szómezős vagy egyetlen szótőhöz kötődő szóbokros vizsgálatot. Nézhetnek igéket vonzataikkal, vizsgálhatnak gyakori és fontos szókapcsolatokat (kollokációs kompetencia), és mérhetik az egyéni stílus gazdagságát fokozó frazeológiai kifejezések tárházát.

A fenti javaslatokból is kimaradtak azonban fontos kategóriák. Rendkívül lényeges, hogy valójában mire van leginkább **szüksége** a jelöltnek: olyan szavakra, amelyek sok más szóval szerepelnek együtt; olyan szavakra, amelyeket sokszor lehet más szavak helyett használni; olyan szavakra, amelyek könnyen tanulhatók, és persze olyan szavakra, amelyek megtetszettek nekünk. A tényleges tanításban még más szócsoportokkal is találkozhatunk: az olyan kategória, mint **a szó hasznossága** (hány szót helyettesíthetek vele), nehezen leírható fogalom. Ennek ellenére ki-ki a maga tanári gyakorlatából számos „jolly joker" szót tud felvillantani. Például a magyar mint idegen nyelv tanításában diák és tanár egyaránt borzadállyal várja a magyar felszólító mód bevehetetlen bástyáinak megrohamozását. Az ilyen drámai végkifejleteket nem szükséges sürgetni. Hosszú időre elodázhatjuk a felszólító mód problematikáját a *tessék* mint „mindenes" szó alkalmazásával (tessék kinyitni a könyvet, tessék felvenni a telefont, tessék becsukni az ajtót). A *tessék* és a *kérem szépen* variációi az ilyen mondatokban még akkor is elérik céljukat az idegen ajkúak szájából, ha nyelvhelyességi szempontból nem is tökéletes alkotások. Már az olyan egyszerű mondatok is, mint a „tessék hozni egy pohár sör" vagy a „kérem szépen becsukni az ajtó", frenetikus hatást válthatnak ki az anyanyelvűek körében.

Ezek a kifejezések tehát rendkívül alkalmatosak, előnyösek a felhasználó szempontjából, így a gyakoriságtól függetlenül a hasznosság is megjelenik a szókincs minőségében mint a lexikai egység egyik legfontosabb jellemzője. Azonnal hozzá is tehetjük, hogy az ilyen értelemben vett hasznos kifejezések általában könnyen is tanulhatóak, vagyis hasznosság és **könnyen tanulhatóság** kéz a kézben járnak a szókincstanításban. Mindez természetesen azt eredményezi, hogy a szókincsvizsgálatok nem tekinthetnek el a hasznos és könnyen tanulható lexikai egységek mérésétől, függetlenül attól, hogy mekkora az adott kifejezés mért gyakorisága, vagy hogy mekkora jelentésének a sávszélessége. Minél tágabb ez a sávszélesség, annál többféle szövegben, annál többféle regiszterben használható fel az adott szó.

A minőségi szókincstudás egyik legfontosabb jellemzője a precizitás, amely független a szókincstudás ismert dichotómiáitól (aktív vagy passzív szókincs; csak felismerés vagy performancia; írott vagy beszélt nyelvi stb.). A szókincstudás minőségét nagyban emeli a véletlenszerű szókincstanulásban jól alkalmazható szóelemző elv, a szófejtés és alkalmazásainak rendszeres, tudatos használata. A további elméleti fejtegetések helyett következzék most egy gyakorlati fejezet, amelynek alapján érzékelhetjük, milyen megoldásokat kínál a tesztkészítő szakma osztálytermi vagy vizsgatermi gyakorlata.

5. A lexikai tudás vizsgálatának hagyományos technikái

A szókincsvizsgáló tesztek készítői még mindig az objektív elbírálású feleletválasztós tesztet (MC: multiple choice) tekintik leghatékonyabb technikájuknak. A következőkben megvizsgálunk néhány típust.

1. Válogatás rokon értelmű szavak közül egymondatos stimulussal:

She didn't show even a … of emotion when the court found her guilty.
A) gleam B) wink C) flicker D) flash

I couldn't stop myself from … with boredom during the lecture.
A) sighing B) gasping C) panting D) blowing

2. Válogatás igevonzatok alapján:

It took him three weeks to … from his operation.
A) repair B) cure C) recover D) mend E) save

3. Jelentésárnyalatok helyes főnévválasztással:

That milk will leave a … on the carpet.
A) colour B) stain C) fault D) wound E) remark

4. Igék és igenevek:

I don't … to buy a car.
A) insist B) risk C) intend D) await E) think

5. Az anyanyelvi kontrasztot felhasználó szókincsválasztás:

Why not change your car for a newer … ?
A) manufacture B) pattern C) model D) form E) mark

6. Melléknevek kontraszttal (antonimák):

She is as ... as her mother is beautiful.
A) common B) dull C) plain D) humble E) raw

Az objektív feleletválasztós tesztek már rafinált technikát jelentenek ahhoz képest, hogy a legelső szókincsvizsgálatok egyszerűen felsorolásokból álltak:

1. Give the opposite of:
strong, heavy, warm, rude, silly, thick, dark, wide (animal).

2. Give the abstract nouns of:
choose, discover, manage, believe, land, hero, know, wide, man

Lehettek persze ezek a felsorolások szóképzéssel foglalkozó feladatok is, mint például:

minta: –paid
megoldás: overpaid, underpaid, unpaid
A) –duce B) –ject C) –mit D) –tend E) –fer

A szótudáshoz tartozik a pontos kiejtés is, bár az ilyen passzív vizsgálat már kevéssé divatos, helyette performanciateszteket adnak.

Az itt következő szósorban húzza alá azokat a betűket, amelyek olyan hangokat jelölnek, amelyeket nem ejtünk:

salmon, helmet, wrink, heiress, comb, palm, hairy, whom, knob, honest, chalk, wretched, hourly, almond, resign, folk

A fentinél ravaszabb változat kiejtés és jelentés összefüggésének vizsgálatára az a feleletválasztós teszfeladat (MC), amely úgy adja meg a vezérszót, hogy az adott szóval **azonos hangzású szót** keresünk:

none
A) famous C) woman belonging to a religious order
B) part of speech D) midday

caught
A) something worn C) vehicle pulled by a horse
B) child's bed D) place where law cases are heard

Visszatérve a felismeréses szósorokhoz, az ún. szóasszociációs vizsgálatok is ezek közé tartoztak. Viszonylag produktív a vizsgálat, ha a jelölt megtalálja a „legkisebb közös többszöröst" a felsorolt szavak hatására:

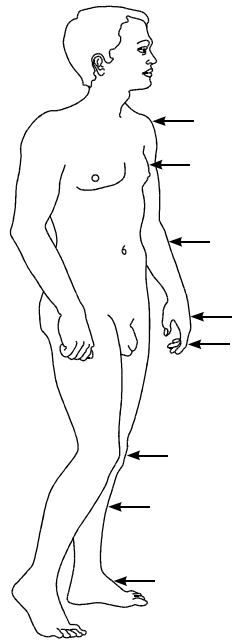
hand, wrist, dial, face: _____ (watch)

theatre, sister, bed, ward: _____ (hospital)

volume, track, head, spool: _____ (tape recorder)

Asszociációs gyakorlatnak tekinthetjük azokat az eseteket is, amikor egy adott szótőből szóbokrot képeztetünk, vagy egy szóból kiindulva a jelöltnek egész szómezőt kell felidéznie. Csekély fantáziával rendelkező jelöltek esetén jobban megy a fordítottja: bemutathatunk egy képet is, amelyen a számokkal jelölt tárgyakat meg kell tudni nevezni. A módszer akkor sem tekinthető nagyon újnak, ha modern fotografikával készült képszótárak esetén alkalmazzák, ugyanis már Comenius Orbis Sensualium Pictusában is ez volt a tematikus fametszetek alapelve.

12. ábra: Produktív szókincsteszt képi stimulusra
Írja a nyilak mellé a megfelelő testrészek nevét angolul



(Longman Lexicon, Longman, 1981)

Ugyanezt az elvet érvényesíthetjük a *12. ábrán* látható kép segítségével: így válhat egy ősi nyomdatechnikai fogás tesztszervező erővé.

Némileg a szóasszociációs vizsgálatokhoz tért vissza az a népszerűvé vált tesztlépés, amely „kakukktojás" becenéven vált ismertté. Ebben a feladatban azt a szót kell megjelölni (többnyire karikázással), amely jelentése miatt nem illik a körbe. Például:

> decay, dissipate, speculate, collapse;
> gather, convene, orbit, assemble.

A hasonlóan régi és klasszikusnak számító technikák közül a szavak jelentés alapján történő párosítása inkább olyan formában él tovább, mint amilyeneket a fejezet korábbi részében illusztrációként használt szókincstesztek jelentenek. A kérdésekre igaz-hamis választ adó, úgynevezett kétválasztásos (TF, True/False) technikák teljes mértékben az olvasásértés-vizsgálatok területére szorultak vissza.

A már befutott, hagyományos technikák közé sorolhatjuk a cambridge-i vizsgák által népszerűvé tett átalakításos szójelentés-vizsgálatokat (bár megjegyzendő, hogy ezekben a vizsgálatokban a strukturális magabiztosság legalább olyan fontos, mint a lexikai éleslátás).

I didn't feel like doing anything energetic.
mood

_____
He said that he didn't deserve such a high honour.
worthy

_____
I got bored with the film half-way through.
interest

_____

Nem vitás, hogy a hagyományos, standardizált nemzetközi vizsgálatok jól konzerválják a már divatjamúlt, csak különálló mondatok által kontextualizált tesztfeladatokat. Az alábbi példa a Cambridge Certificate of Proficiency in English vizsgára felkészítő tesztek egyikéből való, amelyben hét hasonlónak tűnő szót, részben szinonimát (de mindenképpen könnyen összetéveszthető szavakat) kell behelyettesíteni hét mondatba.

rejected, declined, dissented, retracted, defied, denied, disowned
1. She politely _____ to reveal any further personal details.
2. The Minister _____ his colleagues controversial remarks.
3. In a statement they _____ being involved in anything illegal.
4. All my suggestions were _____ as totally unsuitable.
5. Very few committee members _____ from the general view.
6. He _____ the manager's orders and went ahead anyway.
7. She later_____ her accusations and appologized for making them.

Ugyanakkor az is előfordul, hogy egy-egy tesztfeladatot más aspektusból is igyekeznek feldolgozni. Például az alábbi mondatot is a javaslatnak megfelelően át kell alakítani:

He has been put in charge of reorganizing the department.
He has been made _____.

Valamivel később ugyanez a feladat visszatér módosított formában, amelyben a megadott válaszok közül megintcsak mindegyik helyes, de csak egy igazán jó. Így a korábban adott válasz mibenlétére is fény derül, tehát összekapcsolva az előző tesztlépéssel:

– the responsible for reorganizing the department;
– the one for reorganizing the department;
– into reorganizing the department;
– responsible for reorganizing the department.

Úgy tűnik, hogy a lexikai tudásról szóló harmadik fejezetben általában, a 3.5. alpontban pedig különösképpen sikerült egybegyűjteni azokat a legfontosabb tesztfeladattípusokat, amelyekkel a jelöltek szókincsvizsgálatok során találkozhatnak, akár a beszélt vagy az írott nyelv, akár az aktív vagy a passzív szókincs vizsgálatáról lett légyen szó. Integrált, kontextusfüggő, szókincsében nem szelektált vizsgálatokat itt terjedelmi

okokból nem mutattunk be (ilyenek például az interjúk, a társalgások, a fogalmazások, az elmesélések stb.), de a példák mennyisége és változatossága arra elegendő, hogy az olvasó kialakíthasson magában egy tipológiát azokról a megoldásokról, amelyeket ma a hagyományos idegen nyelvi tudásszintmérő vizsgálatok kínálnak. Lépésről lépésre arra is fény derül, hogy ha egyáltalán létezik olyan, hogy „szóismereti képesség", annak melyek a vitathatóan legfontosabb vonásai. Csak ajánlott vagy inkább szükséges az eidetikus memória fejlettsége? Az írott nyelvi tesztek szemen át sereglő inputja megjelenik-e hangzó formában is a szókincstesztek döntési helyzeteiben? A cél még mindig az, hogy minél tömörebben, minél pontosabban legyünk képesek megragadni a szókincstudás karakterét, és ezzel lehetőséget kínáljunk a tesztkészítők számára, hogy a szókincstudás absztrakt képének, leképezésének pontos ismeretében egyre újabb és újabb, autentikus tesztvizsgálatokkal állhassanak elő.

6. A szókincstudás természete

Tagadhatatlan, hogy eddigi elemzéseink a szókincs terjedelméről és mélységéről mint mennyiségről és minőségről, nemkülönben a szókincsvizsgálatok alapvető dilemmáiról mind megannyi értelmezési probléma, amely a szókincstudás természetéről mond valamit. Okafogyottnak tűnik tehát egy olyan fejezet beiktatása, amely a pars pro toto szerepében tetszelegve tömörít. Vizsgálódásunk célja az, hogy minél pontosabb szerkezeti leírást nyújtsunk a lexikai tudás mibenlétéről, hogy a tesztszerkesztők a valósághoz ténylegesen hasonló konstruktumokhoz juthassanak. Ebben a tekintetben még mindig van lehetőség a szintetizálásra.

A fejezet elején két kérdést is feltettünk, amelyekre mindeddig – szándékosan vagy véletlenül – késett a válasz. A kérdések így hangzottak: szabad-e a szavakat, kifejezéseket környezetükből kiragadva vizsgálni; illetve, mi lehet a lexikai egységek kiválasztásának alapja. Ösztönös és reflexszerű válaszunk a következő lehet: a szavakat nem lenne szabad és időnként lehetetlen környezetükből kiragadva vizsgálni; a lexikai egységek kiválasztásának alapja a felhasználó szükséglete, a felhasználás helye, vagyis a kontextus által diktált törvényszerűségek: rutinok, forgatókönyvek, kommunikációs stratégiák stb. Minden mérés mesterséges jelenség. Minden mérésben van önző elem, amely a mérés kedvéért beavatkozik a természetes folyamatokba. A korábban felsorolt példákból is kiderül, hogy számos mérési technika igenis a környezetükből kiragadva vizsgálja a lexikai egységeket. Ezek a mérésmetodikai sajátosságok természetesen túlmutatnak a szókincsméréseken, ám itt sem árt figyelembe venni azokat a szélsőséges álláspontokat, amelyeknek végpontjai között számos teszttervező kétségbeesve próbált meg az arany középúton járni. Valójában jó néhány dichotómiát felsorolhattunk volna még az ábrázoltakon kívül *(21. táblázat).* Mi a magyarázata annak, hogy több kidolgozott és megbízhatónak vélt technikát találunk az ún. statikus szókincsvizsgálatok körében? A tesztalkotók részéről egyértelmű a kisebb ellenállás irányába történő haladás: a különbség a kétféle vizsgálat között akkora, mintha álló vagy mozgó célpontra céloznánk. Másfelől az is két-

ségtelen tény, hogy a szókincstudás felhasználásának komplexebb területeit (például rutinok, forgatókönyvek működése a társalgásban, vagy a jelentésmódosulás és kontextusfüggőség problémái stb.) még nem írták le kellő szilárdsággal a szaktudományok, így mérésmetodikai célképzeteik bizonytalanok. A szókincsmérés néhány kettősségének felsorolásával ezt a helyzetet kívántuk érzékeltetni.

21. táblázat: A szókincsmérés aspektusai

„Statikus" vizsgálatok	**„Dinamikus"** vizsgálatok
• kontextusából kiemelt • a diskurzusból **izolált** • **diszkrétpontos** technikákat preferáló • külső kritériumok alapján **szelektáló** stb.	• kontextusfüggő • a diskurzusba **beágyazott** • **integrált** technikákat preferáló • a kontextus által képviselt **teljességet** meg nem bontó stb.

A fenti táblázatból legalább két következtetést kénytelenek vagyunk levonni: sokkal nehezebb ún. dinamikus szókincsvizsgálatokat tartani, amelyeknek ráadásul az értékelése is szubjektív. Másfelől elképzelhetetlen ma már, hogy egy modern tesztben a szerzők ne törekedjenek legalább fele-fele arány elérésére a statikus és dinamikus vizsgálatok elegyítésében, amikor maga a tanítás stílusa is a dinamikus megközelítések túlsúlyát mutatja. A szókincstudás mérésének alapvető kérdésein a fentiek mit sem változtatnak: a tesztelőnek tudnia kell, hogy miket vizsgál, a vizsgált entitásokról miket lehet tudni; és végül: amit tudni lehet, azt milyen mélységben kell tudni. Az itt felsorolt kérdések mindegyikére képesek vagyunk szemléltető választ adni.

A szótudásvizsgálatokban **lexikai egységeket** vizsgálunk, amelyeket egyenrangú jelenségeknek tekintünk akár egy- vagy többeleműek, akár integráltak vagy különállóak. Ennek megfelelően vizsgálhatunk különálló, egyke szavakat, összetett szavakat és szópárokat, illetve eredetük vagy jelentésük alapján egybetartozó szócsoportokat (szóbokrok azonos szótőről; tematikus szósorok vagy szómezők; szóasszociációs hálózatok). Egyetlen lexikai egységként kezelhetőek azok a többelemű integrált szócsoportok is, amelyeknél a több szó használata egyetlen jelentés, vagy egyetlen jelentés irányába hat (mint például az idiomatikus kifejezések). A többelemű integrált lexikai egységek között elsősorban a jelölt kollokációs kompetenciáját lehet próbára tenni (vonzatokkal, gyakori szókapcsolatok vizsgálatával stb.). A többelemű lexikai egységek legnagyobb terjedelmű elemei az olyan összeforrt frazeológiai kifejezések, mint a klisék, közhelyek, szólások, idiómák, szintaktikai szövegalkotó szerkezetek stb. A lexikai egységek mint entitások rendszerét a *20. táblázat*ban szemléltettük, de tipológiájuk algebrára emlékeztető csoportosításban is megadható:

(1+0) = egyetlen szó (nem integrált)
(1+1) = összetett szó, szópárok (nem integrált)
(1+n) = szóbokrok, szósorok, szómezők, szóasszociációs hálózatok (nem integrált)
(1+1) = vonzat, kétszavas ige, kollokációk (integrált)
(1+n) = frazeológiai kifejezések, például klisék, közhelyek, idiómák, szólások, mondatalkotó szerkezetek (integrált)

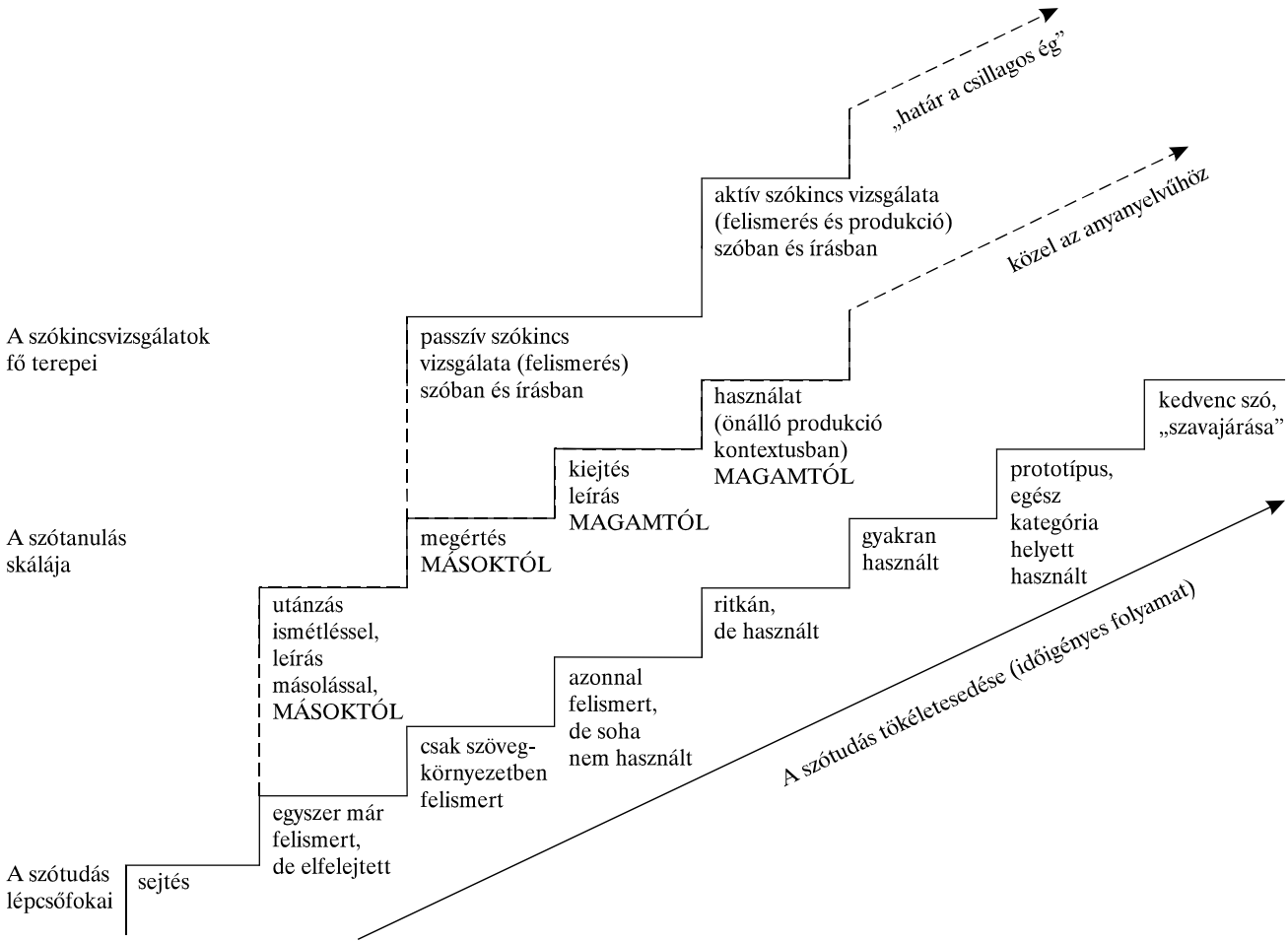
A fenti leírásban meghatároztuk, hogy melyek azok az egységek, lexikai identitások, amelyeket vizsgálunk. A következő alapkérdés értelmében most arra kell választ adni, hogy a fenti lexikai egységek **milyen tulajdonságait** vizsgáljuk a mérés és értékelés során. A mindennapi értékelés, valamint a tesztelés és vizsgáztatás gyakorlatának áttekintése azt mutatja, hogy a statikus kontra dinamikus jellegű vizsgálatok kettőssége itt is kísért: a szótudás tényezői között szívesebben foglalkozik a tesztelés az alaki, a formai oldal vizsgálatával. Különösen igaz ez, ha a formai jelenségek közé soroljuk a szótárakban fellelhető alapjelentéseket is, ami a nyelvhelyességi, kiejtési, illetve helyesírási aspektusokkal együtt határozottan „szótár-ellenőrzési" stílust biztosít a nyelvi vizsgálódásoknak. Nehezebb a jelentésárnyalatok tudásának vagy nem tudásának tettenérése, mint ahogy nehezebb tesztelni ezeknek a lexikai egységeknek a felhasználását a valós kontextusokban. Míg a szavak kiejtése, helyesírása, nyelvtana bizonyos paradigmák mentén való elmozdulás dacára fixáltnak, rögzítettnek tekinthető, a különféle jelentésárnyalatok, konnotációk, az alkalmi szókapcsolatok és a szokványostól eltérő szóhasználat jelentésgömbjei nagyon is kontextusfüggőek. Nem véletlen, hogy a kontextusfüggőség afféle vízválasztó a tesztelésben: ha alávetjük magunk, a kontextus uralma alá hajtja az egész vizsgálati rendszert. Ha viszont kiragadjuk a lexikai jelenségeket kontextusukból, megszűnnek élőlények lenni, formális tulajdonságaik sora unalmas kartotékadat…

Az alábbiakban a **szótudás tényezőit** próbáltuk meg egyetlen táblázatba sűríteni, és csak remélhetjük, hogy a formai és tartalmi oldal között fölfedezhető valamilyen fokú dialektika. Az összesítés arra is választ ad, melyek azok a legfontosabb tudnivalók, amelyeket egy lexikai egységgel kapcsolatosan egyáltalán tudni lehet.

22. táblázat: A szótudás tényezői

„FORMAI" oldal (Alaki sajátosságok túlsúlya) „langue"-jelleg	„TARTALMI" oldal (Funkcionális jelenségek, felhasználás) „parole"-jelleg
KIEJTÉS (hangtest, hangalak) (meghalláshoz és beszédhez)	JELENTÉS (alapjelentések kontextusban)
HELYESÍRÁS (leírt forma) (olvasáshoz és íráshoz)	JELENTÉSÁRNYALATOK (mellékjelentések kontextusban, megerősítő, semleges vagy negatív konnotációk; szemantikai érték)
NYELVTAN (szótő, képzett alakok, szóképzés, szófajiság, mondattani szerep, rendhagyóság stb.)	KOLLOKÁCIÓS KOMPETENCIA (mi mivel fordulhat elő vagy fordul elő tipikusan; asszociációs hálók szómezői, frazeológia: idiómák, klisék stb. a kontextusban)
JELENTÉS (alapjelentések a szótárban)	A FELHASZNÁLÁS BUKTATÓI (tiltás, tabu, prototípus, tipikus előfordulási környezet, szocio- és pszicholingvisztikai kötöttségek, kommunikációs stratégiák stb. az adott kontextusban)

13. ábra: Szótudás, szótanulás és szókincsvizsgálatok



Nem állíthatjuk, hogy a táblázat minden olyan tudnivalót tartalmaz, amelyet egy szóról vagy egy lexikai egységről összességében tudni lehet, a legfontosabbak azonban jelen vannak. Azt is reméljük, hogy a táblázat kettőssége már korábban említett dichotómiákat is felidéz: a formai oldal vizsgálatára alkalmasabbak a diszkrétpontos vizsgálatok, míg az új típusú, direkt, performancia-központú nyelvi mérések inkább a felhasználás, a funkcionalitás, a szókincs működőképességének jobb megragadására képesek. Ez a viszony mennyiség és minőség viszonya is: gyakorlott vizsgáztatók nagyon jól ismerik azt a jelenséget, amikor egy jelölt kisebb szókincsből is sokat tud kihozni, „jól mutatja magát", míg egy jelentős, de beragadt szókincs csak nehéz olvasásvizsgálatokban vagy egyes kiegészítéses feladatokban képes megmozdulni.

Vizsgák, mérések, így a szókincsmérések esetén is gyakran elhangzik a laikus felkiáltás: a határ a csillagos ég. Ezzel szemben a valóságban a szókincsvizsgálat általában kisebb területre terjed ki, mint a tudatos szókincstanítás, amelyhez képest még létezik az egyén ellenőrizhetetlen alkalmi és többnyire nem tudatos szótanulása, amelyhez vagy a kontextusból történő megfejtéssel, vagy szóelemzéssel, vagy a világról szóló ismereteinek fejlettségével juthat el. Mindenesetre az aktív és passzív szókincsdimenziót szemléltethetjük a szótudás és szótanulás skáláinak párhuzamba állításával. A szótudás skáláját ezen újabb dimenziók nélkül már másutt is ábrázoltuk (Bárdos, 2000: 74).

A *13. ábra* alapján akár olyan benyomásunk is támadhat, hogy a szókincs mint a beszéd folyamatosságának fő táplálója esetleg önmagában is – mintegy a nyelv különálló részeként – értelmezhető. A legutóbbi szókincsvizsgálatok leírásából gyakran ez a szellem sugárzik (például Laufer–Nation, 1999, illetve Meara–Fitzpatrick, 2000). A nyelvi tartalom egyik fontos elemének ez az önállósodása érthető, de aligha elfogadható folyamat, hiszen a lexika mintegy feloldódik a nyelvben, hogy ismét utaljunk a forma és tartalom kapcsolatának arisztotelészi megfogalmazására. A szókincsvizsgálat technikáinak felsorolásánál (például objektív feleletválasztós tesztek, különféle kiegészítéses feladatok, párosítások) főként a **felismeréses** feladatokat mutattuk be, de az egyszerű, **produktív** feladatok, mint a megnevezések képek alapján vagy fordítással vagy szóképzés segítségével, illetve asszociatív szóháló felállítása még mindig meglehetősen statikus feladatok egy klasszikus vagy eredeti szövegkiegészítéshez képest (random cloze). A szövegkiegészítéses feladatoknak különféle változatai (mint például a C-teszt, az autentikus cloze vagy az objektív feleletválasztós teszt és a klasszikus cloze összeházasítása) azonban integrált és kontextusfüggő mivoltuk mellett nem csak a szótudást mérik. A kontextusfüggő feladatokban csekély esélyünk van a szókincs megválogatására: a **nyelv variabilitása** a szokványos helyzetekben kevéssé érvényesül. Számos tesztkészítő éppen akkor szabadul fel, ha kimenti magát a kontextus uralma alól: ebben az esetben a szókincset a maga kedvére szelektálhatja, legfeljebb valamilyen gyakoriságlistára támaszkodik, esetleg egy konkrét tananyagra vagy a tanulók intenzív olvasására (egyszerűsített olvasókönyvek) stb. Az így elnyert kötetlenség viszont nem segít abban, hogy a szókincstudás mélyebb összefüggései napvilágra kerüljenek. A szókincs **működőképességéről** van ismét szó, amely a beszéd folyamatosságában (vagy a fogalmazás gördülékenységében) érhető többek között tetten. Márpedig az elmondott vagy leírt szövegnek számos sajátos, egyéni jellemzője is lehet. Nem közömbös például a **lexikai sűrűség** kérdése a jelölt beszédében vagy írott szövegében (LD = lexical density: a lexikai egységek száma szorozva százzal, osztva az összes szóval). A stílus kiműveltségének, magának az individuumnak is

jellemzője lehet egy olyan mutató, amely a **választékosság**ot, a kifinomultságot próbálja mérni (LS = lexical sophistication: a választékos szavak száma szorozva százzal osztva az összes szóval). Minél több olyan kutatást indítunk, amely a szókincstudás mélységére, automatizáltságára, rugalmasságára, alkalmazkodóképességére vonatkozik, annál több anyanyelvűt is megszoríthatunk tesztjeinkkel. A közel anyanyelvi szint magasságában érjük tehát utol vagy pontosabban lépünk a közelébe az anyanyelvűnek, így az ilyen magas szintű tesztek elenyésző kisebbség számára készülnek. Az átlagot fókuszba helyező mérések nem ilyenek, márpedig a tömeges méréseket az átlagok érdeklik, az átlagost veszik célba: ilyen a többség. A túlzott rafinéria és kifinomultság a tesztkészítésben is öncélúvá válhat.

A fejezet elején fölvetett kérdésekre ösztönösen azt válaszoltuk, hogy a szavakat nem szabad kiemelni kontextusukból, és akkor a válogatás alapja a kontextusban éppen betöltött szerep. Látván a szókincsmérés teljes gyakorlatát, megállapíthatjuk, hogy a szótudást legtöbbször a kontextusból kiragadva, esetleg az egy mondat biztosította minikontextusban vizsgálták, a szelekcióhoz pedig gyakran külső eszközöket (például gyakoriságlistákat) vettek igénybe. Fölösleges moralizálásnak tűnne, ha azt állítanánk, hogy ezeket a viviszekciónak tűnő megoldásokat azért választották a tesztalkotók, mert így könnyebb tesztet készíteni. Viszont nem árt hangsúlyozni, hogy kevés babér terem annak, aki elismervén a kontextus felsőbbrendűségét, behódol és a kommunikáció tényleges folyamatait figyelembe véve autentikus, ám csak körülményesen elbírálható teszteket teremt. Nehezen megfogható, az egyszeri helyzetekben is illékony jelenségeket kell a tesztvizsgálatok munkapadjára szerelnie, viszont az is bizonyos, hogy sokkal közelebb kerülhet a nyelv működésének, illetve ezen belül a szókincs szerepének megértéséhez.

7. Ajánlott irodalom

CARTER, R.–M. MCCARTHY (eds.) (1988): Vocabulary and Language Teaching. Harlow: Longman.

COADY, J.–T. HUCKIN (eds.) (1997): Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

READ, J. (2000): Assessing Vocabulary. Cambridge: Cambridge University Press.

SCHMITT, N.–M. MCCARTHY (eds.) (1997): Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

IX. A NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGE: A HALLÁSÉRTÉS BECSLÉSE

A beszédértés, illetve a hallott szövegek értése együttesen is csak megközelítőleg fejezik ki azt a teljességet, amelyet a **hallásértés** elnevezésű fogalomba kívánunk belesűríteni. A hallásértés meglehetősen suta szóösszetétele a halláson alapuló értés rövidítése, amely minden fülön át megközelíthető nyelvi jelenséget felölel, függetlenül attól, hogy a hallgató aktív résztvevője a kommunikációnak vagy csak „hallgatózik". Kívül maradunk a cselekményen, ha a rádióbemondó monológját vagy egy filmen két ember párbeszédét hallgatjuk vagy a rádióban egy többszereplős stúdióbeszélgetést: ezekben az esetekben – a műfajtól függetlenül – hallásértésünk **nem interaktív**. A skála másik végpontján természetesen az **interaktív** hallásértés helyezkedik el: ebben az esetben résztvevőként módunkban áll az interakció menetét befolyásolni, mert résztvevői vagyunk a társalgásnak. A két végpont között a kollaboráció különféle fokozatai helyezkednek el (vö. Bárdos, 2000: 114).

Szemben a korábbi elképzelésekkel, amelyek a hallásértést passzív folyamatnak fogták fel (talán éppen azon az alapon, hogy nem kellett megszólalni), ma már úgy véljük, hogy a hallásértés egy dinamikus, **jelentésépítő** folyamat, amelynek tesztelhetősége javult a modern hangrögzítő berendezések felfedezésével. A magnetofonok, nyelvi laboratóriumok megjelenése óta ez a technikai háttér képiségben és rögzíthetőségben még tovább fejlődött, ami a hallásértés kutathatóságán túlmenően a vizsgálatok reliabilitását is növelte. Mindezek ellenére a címben a mérésnél és értékelésnél jelentősen szerényebbnek tűnő becslés szót használtuk. Ennek részben az az oka, hogy normális helyzetekben e folyamat eredményét, mármint az értettség fokát, nem feltétlenül szoktuk közölni. Az is előfordul, hogy az értettségünk mélyebb, mint amit rögvest képesek vagyunk explicit módon szavakba önteni. Távol áll tőlünk az a szándék, hogy a hallásértés folyamatát, célját, eredményességét misztifikáljuk, de tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy ebben a pszicholingvisztikai kitalálósdiban mindenki **egyedi** képességei szerint vesz részt, amelyhez a szűkebb értelemben vett nyelvi képességeken kívül hozzátartozik a világról szóló tudás összessége, illetve a világ tipikus helyzeteiben működésben lévő, azokat előre vivő, többnyire kultúrspecifikus forgatókönyvek ismerete. Feltehetőleg ennek a variabilitásnak a következménye az, hogy egy-egy szövegnek több aspektusa, többféle árnyalata bukkan elő, és ez az anyanyelvű hallásértésben is érzékelhető **lebegés** meglehetősen csalóka képet fest a hallásértés szerkezetéről. A hallásértési vizsgálatok technikai szempontból is bonyolultabbak – többnyire a hangrögzítés okozta technikai feltételek miatt –, mint a hasonló funkciójú olvasásértések. Miközben a befogott hanghullámokon egyszerre több műveletet is végzünk, nem derül fény az értést akadályozó „fülbotlások-

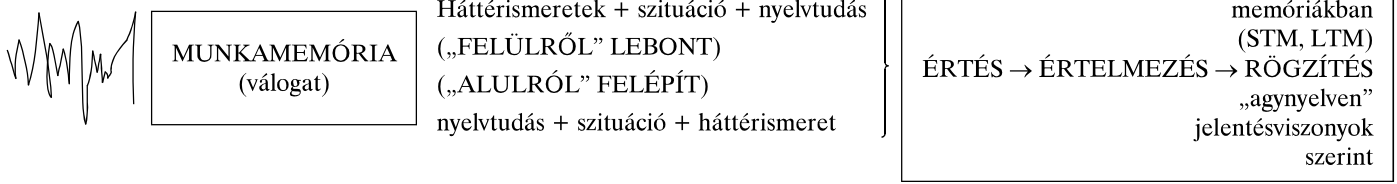
ra", holott az értelmezési tartományok mélysége egyéni, amelyet háttérismeretünk, élettapasztalatunk és nyelvtudásunk gazdagsága szavatol.

A diszkrétpontos tesztelés idején (vö. Lado, 1961) meglehetősen egyértelmű volt, hogy a jó hallásértés kritériuma a fonémák elkülönítésének képessége, a főhangsúlyok helyének beazonosítása vagy a megfelelő intonációs minta felismerése, amelyeket ráadásul jól fejlett emlékezet támogat. A hetvenes évek derekán kezdtek el hosszabb, egybefüggő szövegeket hallásértési szempontból is vizsgálni, ugyanekkor a szövegek válogatásában és tálalásában megfigyelhető egy növekvő szociolingvisztikai tudatosság, amely fontosnak tartja az üzenet minőségét a kommunikációban. A készségek integrált vizsgálata következtében a hallásértést külön gyakran nem is vizsgálták, csak a beszédkészség-vizsgálatok részeként. Az ilyen helyzetekben a hallásértés hiányosságaiból eredő beszédprodukció-csökkenés mint következmény csak becsülhető. Ugyanakkor nem hallgathatjuk el azt a tényt sem, hogy számos globális kereskedelmi sikerre törekvő, tömegeket megmozgató nyelvvizsgarendszer valami hamis kölcsönösségi elv alapján a beszédkészség-vizsgálatokból csak a beszédértést tartotta meg, és annak eredményei alapján általánosít. Ilyen például a híres TOEFL (Test of English as a Foreing Language) vagy a TOEIC (Test of English for International Communication). Nyilvánvaló, hogy a szakmai csúsztatás oka a beszédvizsgák szervezésének nehézségei, az elbírálás problematikussága, illetve a vizsgálatok jelentős pénz- és időigényessége körül keresendő. Annak érdekében, hogy minél gyorsabban körbejárhassuk a hallásértés-vizsgálatok logikáját, kívánatos, hogy a legfontosabb alkalmazott nyelvészeti és nyelvpedagógiai elvekről és elméletekről újfent említést tegyünk (vö. Bárdos, 2000: 108–128).

1. A hallásértés folyamatát magyarázó legfontosabb elvek, modellek

A korábban csak dekódolásból és megértésből álló, meglehetősen sematikus hallásértési koncepció helyébe egy olyan háromszintű modell lépett, amely a hallásértést **interpretáció**nak, értelmezésnek tekinti. Ebben az elképzelésben a nyelv teljes rendszerének ismerete (systemic knowledge), az adott szituáció ismerete (contextual knowledge) és a háttérismeretek (schematic knowledge) úgy kapcsolódnak össze egymással, hogy a teljes megértés folyamatában mindháromra szükség van, illetve akármelyikük hiánya megakadályozhatja a teljes megértést. Ha a nyelvi jelek irányából próbáljuk kibontani a jelentést, akkor **alulról felfelé építkező** modellről beszélünk, ha viszont erőteljesen felhasználjuk az ún. világról szóló tudásunkat, amelyben a szociokulturális tudás is jelen van sémáival, rutinjaival, forgatókönyveivel, abban az esetben **felülről lefelé való következtetések**ről szokás beszélni. A kétféle megközelítés az induktív, illetve a deduktív eljárások párhuzamára emlékeztet, de a gyakorlatban tiszta megközelítések nincsenek: a két ellentétesnek tűnő folyamatot a felhasználó pillanatnyi szükségletei szerint elegyíti. Jóllehet kezdetben a nyelvi jel stimulál és életre kelt rokonítható jelentésviszonyokat,

14. ábra: A hallásértés folyamata



analóg jelek „ne vesszenek el”

később már ezek az aktivált jelentéshálók, „tudáselemek” elvárásokat teremtenek, amelyek segítik is a megértést, könnyebbé teszik az értelmezést. A *14. ábra* segítségével vázlatosan felidéztük a hallásértés folyamatát.

A tesztelés során az **értettséget** bizonyítani is kell, holott a valóságban a megértettségnek többnyire semmiféle külső jelét nem adjuk. Mérés, értékelés esetén azonban, a tesztfeladattól függően, kérhetünk írásos vagy rajzolt választ, de természetesen szóbelit is, amikor e szenzomotoros készségek végtermékeként ismét sor kerülhet a digitális rögzítésből az analóg jellegű performanciába történő átváltásra.

A hallásértés különféle műfajait a célok és a funkciók hozzák létre: jellegzetes példája ennek a már korábban bemutatott **interaktív és nem interaktív** hallásértés. Egyes szerzők a természetes körülmények között előforduló interaktív és nem interaktív hallásértést megkülönböztetik az osztálytermi hallásértési szituációktól (globális, szelektív vagy intenzív hallásértési gyakorlatok, információtranszfer stb.), amelyeket nem tartanak a természetes hallásértési szituációkkal egyenértékűnek. Értelem szerint a tesztelési helyzetek még inkább mesterségesek, hiszen az esetek többségében nem interaktív hallásértési folyamatokról van szó, és az adandó válasz gyakran írásos (objektív feleletválasztós teszt; kérdés-felelet, vagyis rövid válasz; részleges diktálás; jegyzetelés stb.). Ebben az értelemben tehát **tiszta hallásértési tesztekről kevéssé beszélhetünk**. Ezekhez képest a már régen eltemetett amerikai anyanyelvi hallásértési tesztek is (amelyekben rövid, hangosított prózai részlet tartalmát kellett visszamondani), ha nem is autentikusnak, de életszerűbbnek tűntek. Nyilvánvaló, hogy az ilyen teszteknek sokkal több közük volt az intelligenciavizsgálatokhoz, még akkor is, ha az általános értelmesség és a nyelvi élénkség közötti titkos megfeleltetéseket senki sem igyekezett tagadni. Ma már a kurrens anyanyelvű tesztek is többféle értelmezendő anyagot tartalmaznak, amelyekben utasításokat is kell végrehajtani, sőt videováltozatuk is lehet (ilyen például az Egyesült Államokban 1983-ban kifejlesztett és azóta is népszerű Watson–Barker Listening Test). Jellemző, hogy az Egyesült Államok egyik legsikeresebb szakmai tesztje, az ETS által kifejlesztett országos tanárvizsga (National Teacher Examination) – amely állítólag részletekbe menően vizsgálja a kommunikatív készségeket – mégis olyan vizsga, amely beszédtesztet nem tartalmaz, csak hallásértést (az olvasáson és az íráson kívül). Ez az újabban Praxis tesztnek is nevezett tanári, szakirányú vizsga a kommunikációs képességeken kívül vizsgálja még a szaktudást, valamint az iskolai adminisztrációs és szervezési ismereteket. A hallásértési tesztben egyébként a szokványos rövid mondatok értésén túlmenően társalgásokat és előadásokat kell megérteni. (Magyarországon anyanyelvű szintező vizsgálatoknak nincs nyoma, a tanárképzésben pedig a szóbeli vizsgáztatás, illetve a gyakorló tanítás az a fórum, ahol a hallásértés fejlettségét közvetve bizonyítani lehet.)

2. A hallásértés szerkezetének néhány jellegzetessége

A hallásértés szerkezetének minél pontosabb leírását – ahogy arról korábban már említést tettünk – a részkészségek minél alaposabb taxonómiájának megadásával próbálták megoldani. Az ősi modell mindössze kétszintű: az első fázisban a nyelvi információ felfogása a cél, a másodikban pedig a nyelvi információ szerepének tisztázása egy tágabb kommunikatív környezetben. Ebből az egyszerű modellből kiindulva jutott el az idegen nyelvi tesztelés a kifejlett kommunikatív modellekig, amelyek már igen bőséges taxonómiai leírással próbálják bemutatni a hallásértés természetének legfontosabb vonásait (Aitken, 1978; Munby, 1978; Richards, 1983; Weir, 1993; illetve Buck–Tatsuoka, 1998).

A tesztkészítő szempontjából fontos, hogy úgy írjuk le a hallásértés szerkezetét mint célképzetet, hogy az könnyen operacionalizálható legyen. Vagyis arról a kívánalomról van szó, hogy a jellegzetességeket könnyen lefordíthassuk a tesztfeladatok nyelvére: ez a biztosítéka a kiszemelt célképzet működőképességének, funkcionalitásának, amely így egyben az érvényesség záloga. Ebben a nehéz feladatban nagy segítségünkre lehet, ha világosan látjuk, hogy melyek azok a tényezők, amelyek **akadályozzák** a hallásértést, de az is, hogy melyek azok a részkészségek, mikrokészségek, amelyek **segítik**.

A **nehézségeket** kezdhetjük mindjárt azzal, hogy maga az akusztikus jel lehet bizonytalan, beszennyezik a külső zajok, vagy romlik a gyors beszédben, amelynek figyelmetlenség, fáradtság is lehet a kiváltó oka. Ami azonban az anyanyelvű beszélő számára még mindig jól kivehető, már súlyos problémákat jelenthet az idegen ajkú számára, különösen ha a pislákoló értelmességet dialektusok vagy kulturális rítusok titokszavai árnyékolják be. Ebben az esetben a nehézséget maga **az üzenetet kódoló személy** okozza. Az élő beszéd – most eltekintve a hangrögzítés csodáitól – nem ismételhető, az egyszeri, valós időben kell rögzíteni a sebességet és a csapongást egyaránt. Ebben az esetben a **beszélt nyelv** jelentős eltérése az írott nyelvtől szintén komoly problémákat okozhat. A rövid mondatok vagy mondatdarabok szét nem választható sorozatnak tűnnek az idegen nyelvű számára: két másodpercenként kap egy hat-nyolc szavas adagot egyetlen intonációs dallamba kötve. Elég egyetlen „útjelző tábla" tévesztése (ezek többnyire a kötőszavak), és máris rossz irányba fordul az értési folyamat. Az értés akadályozottsága eredhet persze nem nyelvi elemekből: lehet maga a **kontextus** ismeretlen és szokatlan: könnyebb megérteni azokat a szövegeket, amelyeknek témájáról némi háttérismerettel is rendelkezünk.

Az említetteken kívül nehéz, gyakran szinte tudat alatt gátolt az **első akkulturáció** barlangjából kilépnünk: más ritmus, más hangsúlyozás, más szerkezetek számunkra otthonos kötöttségeivel tart fogva bennünket az anyanyelv logikája. Ha azonban a távolság a két nyelv között akkora, mint amekkorát a magyar az indoeurópai nyelvekkel szemben élvez, akkor azt felfoghatjuk előnynek is, amelyből érdemes erényt kovácsolni.

Tisztában kell lenni a tesztalkotónak azzal is, hogy a **hallásértés** mint készség **fejleszthető**, mégpedig főként a hallásértésben érintett képességek mint al- vagy részkészségek segítségével. Fejleszteni lehet ugyanis a memóriát, az utánzási készséget (ezekhez képest a nyelvtani érzékenységet vagy az intelligenciahányadost szinte állandónak kell

tekintenünk). A nyelvtani érzékenységnél jobban fejleszthető **a beszédszándékok azonosítása iránti érzékenység**, amelyben a műveltségnél és az értelmi fejlettségnél is fontosabb a dekódoló **empátiája**. Nem haszontalan a tesztkészítő számára Richards (1983) híres hallásértési mikrokészségeinek ismerete sem, hiszen a tizenhét alkészséget szinte tesztfeladat-írási programként is felfoghatjuk (vö. Bárdos, 2000: 123).

A hallásértés tehát kommunikatív üzenet felfejtése kódolt hangfolyamból, amelyhez ismernünk kell a célnyelv fonológiai, szintaktikai, szemantikai és pragmatikai viszonyait, vagyis a hallásértés nem egyszerűen meghallás, hanem igen aktív viselkedés, egy folyamat, amelyben a célnyelv szemiotikai rendszerének ismerete alapfeltétel. Az egész hallásértési folyamat csak az automatizáltság megfelelő fokának elérésével válhat remélhetőleg sikeressé. Ha a tesztfeladatok kiválogatásában autentikusságra törekszünk, akkor nem szabad elfelejteni, hogy nem feltétlenül a feladatnak kell hasonlónak lenni a való élethez, hanem inkább **a feladat által kiváltott kihívás legyen azonos**. A legtöbb jelölt könnyebben boldogul az egyébként is túlsúlyban lévő nem interaktív feladatokkal, az interaktív feladatok esetén a kultúrák közötti különbség félreértésekhez vezethet. Az angol élőbeszédben például a visszacsatolás aránya (tényleg, na ne mondd, hát igen, aha, értem stb.) jóval magasabb, mint a magyarban, ahol ezt a magasabb arányt általában csak telefonbeszélgetésekben teljesítjük.

Egyes szerzők szerint (pl. Buck, 2001: 16) a hallásértés egyik buktatójává válhat, hogy nyelvtani neveltetésünk miatt mondatokra, illetve mondatszerkezetekre bontjuk a szöveget, holott hallásértés során a **tematikus bontás** célravezetőbb, hiszen jelentésviszonyokat kell felfognunk. Ebben nagy segítségünkre lehet **szövegalkotói** képességünk és világismeretünk, különösen a sémák, illetve forgatókönyvek, a keretek, illetve rutinok által uralt **szociolingvisztikai tényrendszerek** tudása. A pragmatika szakterületéhez tartozó beszédaktus-elmélet, illetve a Grice-féle kooperációs alapelvek gyakorlati megjelenítése szintén sokat javíthat a hallásértés szűkebb értelemben vett természetét tükrözni kívánó célképzeteinken. A kontextusok változékonyságát, értelmezhetőségét illetően nem árt emlékeznünk arra, hogy nyelvfilozófiai bizonyossággal állítható, hogy a már egyszer megismert kontextust legközelebb ugyanolyannak képzeljük el: mintha egy régi filmtekercset játszanánk le újra meg újra. Számíthatunk rá, hogy az azonos vagy nagyon hasonló kontextusokat ugyanazok a sztereotípiák uralják.

Úgy tűnik, hogy mostanra már kellő mennyiségű elvi szempontot sikerült felhalmoznunk ahhoz, hogy néhány példával megvilágítsuk a gyakorlati tesztelés válaszait ezekre az elméleti kihívásokra.

3. Hallásértési tesztfeladatok tipológiája

A hallásértési feladatokat hagyományosan többféle csoportosítás szerint is bemutathatjuk. Az ismert osztályozási alapelvek között találjuk a következő dichotómiákat: produktív vagy nem produktív tesztfeladatok; autentikus vagy nem autentikus tesztfeladatok; írott nyelvi vagy beszélt nyelvi eredetű tesztfeladatok; információt közlő szöveg-

típushoz vagy társalgást fenntartó szövegtípushoz tartozó tesztfeladatok; interaktív és nem interaktív tesztfeladatok stb. Jelen esetben a történeti fejlődés szakaszait is bemutató tesztfeladatsorok jobban érzékeltetik a hallásértési feladatok változásainak mértékét.

3.1. Diszkrétpontos feladatok

Lado 1961-es munkája az örökösen idézett klasszikus könyv ebben a műfajban: ő a hallásértési feladatok során is a fonémák, a hangsúly, az intonációs minták megkülönböztetésére, a nyelvtani szerkezetekre és szókincselemekre koncentrál, főként objektív feleletválasztós tesztek, igaz/hamis alternatív tesztek és képi stimulusok segítségével. Néhány példa a hangok megkülönböztetésére:

Hangok megkülönböztetése

- Karikázza be azokat a szavakat, amelyek rímelnek egymással: seat, sit, feet, feat

- Válassza ki, hogy melyik szót hallotta: (*win* szól a magnetofonról)
  a) when b) one c) wane d) win

  vagy
  Did John manage to catch the train? (ez szól a magnetofonról)
  a) drain b) chain c) plane d) train

- Válassza ki a helyes jelentést:
  (a magnetofon többször ismétli: *threw*)

  a) made something move through the air
  b) not false
  c) some but not many
  d) made picture or diagram on paper

Ritmusvizsgálat

- Karikázza be azt az elválasztó vonalat, ahol valóban tart a beszélő szünetet:
  John's/a/person/you/can/really/re/ly/on.

Hangsúlyvizsgálat

- Jelölje kereszttel az adott szótag alatt, hogy hol a legerősebb a hangsúly a hallott szövegben:
  My father will help you do it.

Az intonáció vizsgálata

- Karikázza be a megfelelő betűt (T = True = igaz; F = False = hamis):
  A következő mikrodialógust halljuk a szalagról:
  John: Hullo, Mary! I'm late?
  Mary: Hullo, John! I'm early.

  Írásban a következőt olvassa a jelölt:
  1. John is not sure if he is late. T F
  2. Mary is not sure if she is early. T F

Ódivatúnak tekinthetjük az alábbi **feleletválasztós tesztfeladatok**at is. Az egyik típus szerint a magnetofonról hallott mondat parafrázisai közül kell választani:

- Példa magnetofonról: George has just returned home from his vacation.
  a) George is spending his vacation at home.
  b) George has just finished his vacation.
  c) George is just about to begin his vacation.
  d) George has decided not to take his vacation.

  Régi típusú feleletválasztós tesztlépés a kérdésre adott egyetlen helyes válasz megjelölése.

- Magnetofonról a következő kérdést halljuk: When are you going to New York?
  a) To visit my brother
  b) By plane
  c) Next Friday
  d) Yes, I am

3.2. Az integrált tesztelés hallásértése

Az audiolingvális módszer hanyatlását követően, a strukturalista nyelvészet és a behaviorista tanuláselmélet összefonódásába vetett hit megrendülése után az analitikus teszttechnikák is eltűntek, minthogy keveset tudtak mondani a való életben hasznosítható hallásértés egészének fejlettségéről. A következő tesztkorszak – **az integrált vagy pragmatikus tesztelés időszaka** – számos nagyobb ívű, már korábban is ismert vizsgálati módszert feleleventett vagy átalakítások segítségével megújított. Oller (1979) éppen azt szerette volna bizonyítani, hogy a nyelv használatában az egészlegesség többet jelent, mint csak egyszerűen a benne rejlő részletek összességét. Ebben az értelemben és ezzel a reménnyel eleveníti fel Oller a **diktálás** technikáját (amely megint csak olyan hallásértési vizsgálat, amely szétválaszthatatlan az írásbeli készségek fejlettségétől). Oller nevéhez fűződik a klasszikus és a módosított **szövegkiegészítés** (cloze procedure) népszerűsítése. Bevezetésre került a hallásértési gyakorlattal egybekötött szövegkiegészítés is mint tesztfeladat, ez a technika azonban már aligha tekinthető cloze procedure-nek. Henning és társai (1983) példáját Buck is idézi (2001: 70):

Az aláhúzott szavak csak a magnetofonról hallhatók, a jelöltnek ezeket a szavakat kell beírni a csonkított, hiányos szövegbe.

> The Porters live in Dartmouth a small English town at the mouth of the River Dart. Mr Porter is a lecturer in engineering at the local college. Mrs Porter is a nurse and works in a nearby hospital. The Porters have their friends, the Saids, visiting them from Egypt. They've been there a week now. What they really enjoy doing is taking a large boat out and spending an hour or two fishing.Yesterday, Mr Porter caught two fish, and Mrs Porter caught three nice ones. Mr Said caught a fish too, but it got away.

Az integrált tesztelés fénykorát követően mind a cloze procedure-nek, mind a diktálásnak számos új változatát fejlesztették ki (autentikus cloze, C-teszt, a cloze procedure objektív feleletválasztós teszttté történő szelídítése stb., illetve diktálás háttérzajjal, részleges diktálás, dictocomp stb.). Mindezek ellenére megállapíthatjuk, hogy Oller kedvelt technikái a hallásértés komplex vizsgálatára csak kevéssé használhatóak. A diktálás esetében például különleges szerep hárul a munkamemóriára, illetve a rövid távú memóriára, nemkülönben a központozási ismeretekre, így a tisztán hallásértési rész gyakran szófelismeréssé egyszerűsödik. Később, főként kisgyermekek tesztelésében, diktálás helyett egyszer hallott mondatok elismétlését használták sikeresen. Nyilvánvaló, hogy ez a módszer sem tisztán hallásértési teszt, hanem ugyanakkor a szóbeli készség fejlettségét is méri. Oller nyomán még olyanok is akadtak, akik a **fordítást** is kipróbálták hallásértési gyakorlatban (anyanyelvükön jegyzetelték mindazt, amit a magnetofonon a célnyelven hallottak). Az integrált tesztelés legnagyobb problémája azonban mégis inkább az volt, hogy vizsgálataiban nem interaktív nyelvi jelenségeket vizsgált. Ehhez képest a kommunikatív tesztelés a célnyelvben tipikus nyelvhasználatot veszi célba, és a tesztfeladatokat is a kommunikációban felmutatható kompetenciák szerint képzi.

3.3. A hallásértés funkcionalitása mint elvárás

A kommunikatív tesztfeladatok egyik központi kategóriája az **autentikusság**, amely körül meglehetősen sok félreértés lebeg. Minden szöveg autentikus ugyanis abban az értelemben, hogy valaki kitalálta, valaki a szerzője volt, ezért számos tesztalkotó számára az autentikusság egyszerűen csak annyit jelent, hogy a szöveg eredeti, anyanyelvűek által elmondott szöveg, amelyet eredeti környezetéből (például egy rádióműsor panelbeszélgetéseiből) emeltek ki. Az idegen nyelvi tesztelésben azonban az autentikusság nem ezt jelenti. Lehet a szöveg akár mesterséges is vagy eredetiséget szimuláló, a lényeg az, hogy az előidézett helyzet legyen ugyanolyan, mint amilyenekkel a jelölt a való életben találkozhat. Vagyis az idegen nyelvi tesztek autentikussága a **kiváltott helyzet autentikusságát** jelenti. Önmagában tehát a szöveg autentikusságából még nem következik az, hogy a tesztfeladat kommunikatív. Például az a valós igény, hogy a fiatalok kíváncsiak a népszerű popsztárok dalainak szövegeire is, így számukra egy dal leírása autentikus feladat, még nem következik az, hogy egy ilyen tesztfeladat kommunikatív is. Márpedig ilyen feladat szerepel a Cambridge Local Examination Syndicate kommunikatív készségekről

szóló vizsgájában (UCLES 1995: 82), ahol a dal kétszeri meghallgatása után a feladat az, hogy válaszolni kell kérdésekre (milyen érzéseket fejez ki az énekes, miért érzi így magát, milyen színűek a szemei?). Ugyanez a dal szerepel egyszerűbb (!) szinten is, ahol a szöveg meg van adva, csak abból egyes szavak hiányoznak, amelyet a jelölteknek ki kell tölteni. Ilyen feladatokat bőségesen láthattunk a diszkrétpontos tesztelést megelőző időszakban, ahol akár egy vers, akár egy leírás értettségét kellett kérdésekre adott válaszokkal igazolni, illetve a hiányzó szavakat kitölteni. Az ilyen feladatok ugyan nem haszontalanok, de semmiképpen sem nevezhetjük őket kommunikatív tesztfeladatoknak. Az ilyen feladatokat akkor tehetnénk legalább funkcionálissá, ha a kifürkészett adatokkal még kellene tenni valamit.

Nem tekinthetők sem autentikusnak, sem kommunikatívnak az egykori állami nyelvvizsga hallásértési feladatai sem, amelyben a **célnyelven hallott szöveget magyarul feltett kérdésekre** adott válaszokkal kellett értelmezni. Az alábbiakban közreadunk egy ilyen szöveget és a rá vonatkozó magyar nyelvű kérdéseket (Kátai–Ötvösné, 1998).

- Joanne from Leeds agrees when people call her work junk. Her colourful creations are just that – old rubbish! She turns recycled cans and sweet wrappers into unusual jewellery and clothes.

  She began looking at litter in a different way when she was doing a degree course in design. Initially she specialised in silversmithing and jewellery, but decided to try aluminium cans. So she went round the campus rummaging in bins!

  Her first major achievement was a full-length cape made of 200 tins. She got plenty of attention when it was used in a fashion show, so she began to think seriously about going into business.

  Some of her jewellery – a laminated sweetpaper necklace, brooches made from tin cans and a tie made from Coca-Cola cans – were used in a TV play.

  She charges from six pounds for a brooch made from sweet wrappers to 2000 for a cloak of cans.

  She uses all types of cans, from beer to pop, and she stores them in huge litter bins in her cellar. Every month she spends a day cutting off the tops and bottoms to leave a sheet of metal for her to work on.

  Now she is thinking of branching into a new line. She is going to make her baby son a can-car and if it works out, there'll be more in the pipeline.

junk	ócska/szemét/hulladék
recycled	újrafelhasznált/újrahasznosított
wrapper	csomagoló
silversmith	ezüstműves/ékszerész
to rummage	kotorászni/átkutatni/feltúrni
cape	köpeny
laminated	laminált/réteges/lemezes
brooch	bross/melltű
cloak	köpeny/köpönyeg
bin	rekesz/kosár/tartó

to branch into a new line	vmi új dologba kezdeni/új területre merészkedni (átvitt ért.)
in the pipeline	folyamatban/épülőfélben levő

1. Mi a meghökkentő Joanne tevékenységében?
2. Mikor kezdte el ezt a furcsa foglalkozást?
3. Mi az eredeti szakmája?
4. Mi volt az első nagyobb sikere?
5. Milyen munkái szerepeltek a tévében?
6. Mennyibe kerülhetnek az általa készített darabok?
7. Milyen nyersanyagot használ, ezt hol tárolja és hogy készíti elő felhasználásra?
8. Milyen „mű" készítését tervezi?

A kilencvenes évek derekától mind a vizsgákon, mind a vizsgákra felkészítő könyvekben megjelentek azok a többé-kevésbé funkcionális feladatok, amelyek **jegyzetelésre**, **táblázatok**, **kérdőívek** kitöltésére késztetik a jelölteket. Ezek közül is bemutatunk néhányat (Kenny, 1996: 52), az elsőt magyar fordításban.

Hallásértési feladatok

- Hallgasson meg egy hallgatói hívást, amelyet egy rádióprogramban szereplő biztonsági szakértőhöz intéztek, egyben töltse ki az alábbi kérdőívet:

  Első hívó:
  Ellopott tárgyak?_____(1) és ékszerek.
  Honnan lopták el? _____(2)
  Mit javasolt a szakértő? _____(3)
  _____(4)

Következő példánkban a **kontextusteremtés**hez egy újságcikket ad közre a szerző, majd ezt követik a rávezető kérdések, és csak utána következik az a rádióműsor, amelyben erről az esetről beszélgetnek. Ennek alapján kell kitölteni a kérdőívből hiányzó kilenc információt (Kenny, 1996: 140).

- **Pensioner Leaves Secret Fortune to Aromatherapist**

  MR EDWARD GREY, (87), of Newton Street, who died last month, has left a fortune of £1,008,279 to his local aromatherapist. Members of his family were shocked at the size of the fortune and enraged not to receive any of it.

  Note-taking
  1. What has happened to the pensioner?
  2. What has happened to his money?
  3. Why do you think this has happened?

Listen to this radio programme where the story is discussed, and fill in the information in the numbered spaces below.

Name	Relationship	Amount left	Purpose	Reason
Rosemary Lacey	Aromatherapist	£1,008,279	1.....	he got relief from aromatherapy
2.....	nephew	£50	3.....	4.....
5.....	6.....	£100	to spend on second-hand furniture	7.....
Cecily Grey	daughter	8.....	for her old age	9.....

Ugyanakkor az ugyanennél a kiadónál megjelent, nagyjából hasonló évjáratú TOEFL gyakorlótesztek továbbra is olyan nagy mennyiségű feleletválasztós tesztfeladatokkal vizsgálják a hallásértést, hogy a válaszadás komoly **olvasási** feladat elé állítja a résztvevőket (30 feleletválasztós teszt = 120 mondat), így az olvasási készség fejletlensége fokozhatja a hallásértési hiányosságokat (Duffy–Mahnke, 1995).

Általában megfigyelhető, hogy mind az új tankönyvekben, mind a vizsga-előkészítőkben a régebbi feladatok is rendre szerepelnek. Az egyetlen üdítő körülmény a szakkönyvekben a vizuális stimulus sokrétű alkalmazása: kétségtelen, hogy a **vizuális** elemek jelentőségét a tesztelési szakma mindeddig alaposan alábecsülte.

Buck (2001) máris klasszikusnak tekinthető könyvének egyik fejezetében összehasonlít néhány kortárs tesztet (TOEIC, TOEFL, FCE-First Certificate in English, Finnish National Foreign Language Certificate, CCSE-Certificate in Communicative Skills in English), és megállapítja, hogy a tesztfeladatok többsége nem képes az élő nyelvi beszéd élénkségét kellőképpen megragadni, minthogy a feladatok többsége is hagyományos. Nem változik ez a helyzet akkor sem, ha tovább bővítjük az áttekinthető vizsgák körét más európai, illetve Magyarországon akkreditált magyar nyelvvizsgákkal. A tanításban is gyakran előfordul az ilyesmi: a megbízhatóságot, a működőképességet többre értékeljük, mint az elvi tisztaságot. A modern hangzásra törekvő vizsgák célja, hogy a rádióban vagy a televízióban rögzítsenek olyan spontán beszélőket, akik legalább a beszélt nyelvűség autentikusságát biztosítják a vizsgafeladatok számára. A szöveg eredetiségétől függetlenül azonban maga a feladat lehet tökéletesen természetellenes: egy rádióriport hallgatásakor nem szoktunk kérdőíveket kitölteni vagy kérdésekre válaszolni. A kifejezetten kommunikatívnak tervezett CCSE (Certificate in Communicative Skills in English) vizsgában pedig éppen ez történik. (A példa egy 1998-ban felhasznált teszt részlete, haladó szintű, amely az Európa Tanács egységesített európai vizsgastandardjaiban a C2-es szintnek felel meg.) A beszélt nyelv sajátosságait az eredeti szöveg közreadásával érzékeltetjük (Buck, 2001: 243).

- 1. What is unusual about the prices in this place?
  _____
  2. What do we learn about the woman who runs it?
  a _____
  b _____
  3. What are her rules?
  a _____
  b _____

Interviewer:	have you been here before then?
Man:	yeah, about thirty or forty times i should think
Woman:	even the tea's quite well priced. it gets cheaper as you go on, so presumably if you drink enough… hahaha
Interviewer:	what's this? it says first cup of tea thirty pence
Woman:	that's right. and then
Interviewer:	second cup twenty-five, third cup twenty, now what happens if you get onto your fourth cup?
Woman:	hahaha i don't know
Short Pause	
Interviewer:	Mrs Godfrey you're the master mind behind the Dorchester Abbey tea rooms, how did it all begin?
Mrs Godfrey:	oh years ago, before the vicar before the vicar before last i asked_ actually i thought this room would be suitable for doing teas and i said when i retire from teaching can i run a tea shop and he said 'yes, start whenever you like' so i started twenty years ago.
Interviewer:	but it's very idiosyncratic here isn't it. I mean you keep your own tab, the tea gets cheaper the more cups you drink…
Mrs Godfrey:	yes, we have our rules
Interviewer:	you have your rules, what are the rules?
Mrs Godfrey:	well there's a warning on the on the wall there about not making the_ customers are exhorted not to waste butter or jam as it's apt to make the proprietress violent. you see that's the system here. and so we don't have any trouble with customers leaving butter on their plates. cos i get very fierce about that. I wont have anyone smoking in here. and basically yaknow, we are very pleased to see all these customers.

Számos vizsgarendszer, illetve vizsgára is felkészítő tankönyv példája alapján összegzésként újfent megállapíthatjuk, hogy a feladatok többsége **nem produktív**; főként objektív feleletválasztós teszt, igaz-hamis alternatív teszt, párosítás vagy valamilyen információátadás, amely során az értettséget rajzokkal, táblázatok vagy kérdőívek kitöltésével kell a jelölteknek igazolniuk. A **produktív** tesztfeladatok tartománya még szűkebb: rövid válasz adása, jegyzetelés vagy cloze jellegű kiegészítéses feladat a leggyakoribb, a

diktálás vagy a szövegkorrekció határozottan háttérbe szorult. A funkcionalitásra törekvő kommunikatív tesztek világában újra találkozhatunk az ösztönös tesztelés, nemkülönben az integrált tesztelés mumusaival: a hallásértési készség vizsgálatánál lehetetlen kizárni a memóriát, valamint a szókincs egyéni elkötelezettségét, amely szorosan összefügg a jelölt érdeklődési körével, és alkalmasint fontosabb lehet, mint az aktív és passzív szókincs abszolút mérete. Mindebből az következik, hogy a hallásértésben vizsgált részkészségek maguk is sokrétűek, nem tételezhetjük föl, hogy a hallásértés mögött valamilyen egynemű, egységes képesség munkál. A kommunikatív nyelvtanítás kortárs nyelvkönyveiben, de a jelenleg futó nyelvvizsgákban is számos konzervatív hallásértési feladatot találunk. Az autentikusságra és funkcionalitásra törekvő hallásértési vizsgálatok bősége ellenére legfeljebb képzeteink vannak arról – mert csak kevés példa akad –, hogy milyen az igazán kommunikatív, „fültiprást" is tartalmazó feladat. Nem kétséges, hogy a hallásértési vizsgálatok színesítéséhez nem mindennapi invencióra lesz szükség.

4. A hallásértés vizsgálata és értékelése a szóbeli vizsgákon

Az előző fejezetben felsorolt vizsgafeladatok túlnyomó részét pontozás segítségével, „objektíven" lehet értékelni, különösen abban az esetben, ha egy nagyobb lélegzetű tesztsorozatban a pontozás súlyozásával némileg igazodunk a hallásértésről alkotott felfogásunk lényegéhez. Azoknál a feladatoknál azonban, ahol rövid választ kell adni, és ez a válaszadás többet is megragadhat, mint egy körülhatárolható információ közvetítése, már nincs szó objektív mérésről: szubjektív döntéseket kell hozni. Fokozottan igaz ez a hagyományos interjú vagy társalgás alapú szóbeli vizsgákra, beszédvizsgákra, ahol a performancia sikeressége vagy sikertelensége mögött fel kell tárni az értés, illetve az értetlenség gyakran szédítő örvénylését. A beszédnek egy-egy ilyen felajzott áramlásában ugyancsak résen kell lenni a bírálóknak. Mivel egy vizsga nemcsak szellemi esemény, hanem gazdasági cselekmény is, a vizsgacéhek kevéssé tudják követni a bölcs szakmai tanácsot, hogy tudniillik nehezen kivehető, nem rögzített, vagyis megismételhetetlen vizsgahelyzetekben az elbírálás szubjektivitását a vizsgáztatók számának növelésével csökkentsék. A szakmai meggyőződésnek ezek a süvöltő nyílvesszői úgy halnak el a gazdasági érveken, mint a valódi nyílvesszők fárasztó repülés után a várfokon: a legtöbb szóbeli vizsgán mindössze két vizsgáztató van jelen. A vizsgáztatók ezt az irtóztató felelősséget úgy szokták enyhíteni, hogy előre megállapodnak, hogy amíg az egyik kommunikál, a másik „jobban figyel". Ez persze nem ilyen egyszerű, mint amilyennek hangzik, hiszen egy szóbeli vizsgának annyi színezéke van: egy jó kiejtés sok mindent ugyanúgy el tud fedni, mint a foncsorozás a napszemüveget: csak sokkal később derül ki, hogy alatta üveg van, műanyag vagy csak sötét celluloid. Ha egy vizsgarendszer egy egész, de még inkább fél jegy alá akarja szorítani a vizsgabizottságok tévesztéseinek mértékét, akkor vizsgáztatóinak nemcsak alapos kiképzést kell adnia, hanem kénytelen olyan részletes – sem a helyzettől, sem az előzetes tanulástól, sem a vizsgáztatóktól nem függő – analitikus értékelési rendszert létrehoznia, amelyet a legtöbb vizsgarendszer **értékelési sávok**ba tömö-

rít. Egyszerűbb nyelven persze hívhatjuk ezeket az elemzéseket jegyleírásoknak is, és a vizsgarendszerek többnyire az abban a régióban leginkább elfogadott értékelési skálához igazodnak. Az értékelési sávokon (yardsticks, descriptors) alapuló becslés különösen a nyolcvanas évek végén, a kilencvenes évek elején terjedt el tömegesen a szubjektív elbírálású vizsgák minőségbiztosításának jeleként, de már korábban is létezett.

Az alábbiakban a Magyar Állami Nyelvvizsga 1979-es reformja után használt beszédértési skálát mutatjuk be. Tudni kell azt, hogy ezzel az osztályzattal az egész vizsga során mutatott értési képességeket osztályozták, hiszen akkor az interjú mellett a vizsga állandó része volt egy magnetofonról bejátszott hallásértési szöveg. Ez a magyarázata annak, hogy a skálaleírás érezhetően kettős, viszont nem tesz különbséget a nyelvi szintek között, hiszen az értés vagy nem értés jelensége a jelöltben többnyire konstans: az nem mindegy, hogy milyen szintű a bemenő szöveg. Az elbírálás tehát a nyolcvanas években a következő skála szerint történt (Bárdos, 1982: 7).

Beszédértés

Érdemjegy	Leírás
1 elégtelen	Nem érti a szöveget. Egy-egy szót esetleg ért, de közöttük összefüggést nem fedez fel. A társalgás során lelassítva, ismétlésre sem ért kérdéseket stb. Igen gyakran lehetetlen vele megértetni fogalmakat: nem sikerül kommunikálni.
2 elégséges	Szócsoportokat, egy-egy mondatot ért, de összekapcsolni csak nehezen tudja őket. Az egész szöveg összefüggése, linearitása nem derül ki, csak mozaikszerűen érti. A társalgás során még gyakran kell ismételni mondatokat. Még így is előfordul, hogy a vizsga zsákutcába jut: értelmi patthelyzet alakul ki.
3 közepes	Megérti az egész szöveget, jellegét, lényegét, de kb. negyedét nem érti vagy félreérti. A társalgás során a lassú beszédet szilárdan érti, de tempóváltásnál problémái vannak. Apróbb félreértések még mindig gyakoriak.
4 jó	Az egész szöveget felfogja, durva félreértés nem fordul elő, legfeljebb egy-két olyan lényegtelen pont, ahol nem értette elég pontosan. Normál tempóban, gyakorlatilag mindent ért, csak apróbb félreértések akadnak (ezek is főként a célnyelven ténylegesen elképzelhető tévedések).
5 jeles	Mind a magnetofonról hallottakat, mind a társalgás során elhangzott mondatokat maradéktalanul értette.

Az értékelő skálák tömeges használata nyilvánvalóvá tette ezeknek a leírásoknak a leggyakoribb hibáit: igen gyakran átfedések voltak az eltérőnek szánt kategóriák között. Az is előfordult, hogy a vizsgáztatók túlzottan „leragadtak” egy-egy kategórialeírás valamelyik megfogalmazásánál, és éppen azt tévesztették szem elől, ami a szubjektív vizsgálódások előnye: meglátni a felszín mögött egy egészleges minőség meglétét vagy hiányát. A vizsgáztató számára természetesen nem ennek a plusznak vagy mínusznak a megállapítása okoz nehézséget, az többnyire másodpercek alatt eldől, hanem az, hogy a kettő közötti, elképzelt skálán kell elhelyezni a jelöltet. Bár előfordul, hogy időnként normaorientált vizsgán is használnak hasonló leírásokat, a standard skálák közreadása jelleg-

zetesen a kritériumorientált nyelvvizsgák sajátossága. Az eltelt időszakban a skálák egyre részletesebbé váltak, rafináltabbá és emiatt egyre homályosabbá. Újdonságnak a valamilyen irányban elkötelezett (vagyis szakirányú) skálák megjelenése számít, amelyek különbséget tesznek az általános hallásértési képességek és például az úgynevezett „egyetemi" hallásértési képesség között, amelyet természetesen nem lehet csak úgy egyszerűen az értési különbségek hangsúlyozásával megmagyarázni. A begyakoroltság foka ugyan lehet más és más, de ilyenkor a hallásértést külön kezelni a nyelvi tartalom aspektusaitól (kiejtés, nyelvtan, szókincs, pragmatika) nem lehet, mint ahogy magát a hallásértési készséget sem lehet más készségekbe integráltságából kiszakítani. Kívánatossá, majd sürgetővé vált, hogy a leírásokat egységesítsék, ennek ellenére a legtöbb kereskedelmileg sikeres nyelvvizsga ragaszkodik a sajátjához. Az utóbbi években megjelent publikációk közül az English Speaking Union nemzetközileg is elismert kilencfokú hallásértési skáláját hozzuk fel példaként (Carroll–West, 1989), pontosabban – terjedelmi okokból – csak részleteit. A kilencedik (a legjobb, a legmagasabb) szint például így hangzik:

9 „Az általános hallásértési műveleteket, csakúgy, mint saját szakterületét, olyan magabiztossággal és kompetenciával végzi, amely hasonló az anyanyelvűekéhez. Különösen kiemelkedő szintű hallásértés. A kommunikatív üzenet teljes egészét közvetíti, ismételgetés vagy javítgatás nélkül. Könnyűszerrel kompenzálja a szöveg szerkesztettségéből, stílusából, sebességéből következő hiányosságok miatt előállt nehézségeket. A hallásértési stratégiák használata közel jár az anyanyelvi szinthez. A hallásértési műveletben a nyelvi megnyilvánulások teljességét képes kezelni, az esetleges torzításokat vagy hibákat könnyen kompenzálja."

A standard további nyolc sáv hasonló szerkezetű és terjedelmű leírásával folytatódik. A teljes leírás megidézése nélkül most egymás mellé állítjuk a kilenc sáv (vagy jegyleírás) első mondatait:

9 Az általános hallásértési műveleteket, csakúgy, mint saját szakterületét, olyan magabiztossággal és kompetenciával végzi, amely hasonló az anyanyelvűekéhez.
8 A megértési műveletek teljes körét magabiztossággal és olyan kompetenciával kezeli, amely megközelíti saját anyanyelvi képességeit.
7 Számos hallásértési műveletet megfelelő magabiztossággal és kompetenciával kezel.
6 Átlagos hallásértési műveleteket megfelelő kompetenciával és magabiztossággal kezel, köztük olyanokat is, amelyek az átlagosnál magasabb szintű hallásértési műveletek.
5 Átlagos hallásértési műveleteket magabiztossággal és kompetenciával kezel.
4 Egyszerű hallásértési műveleteket megfelelő magabiztossággal és kompetenciával kezel, néhány problémát viszont csak mérsékelt szintű műveleti szinten.
3 Egyszerű hallásértési műveleteket adekvát kompetenciával és magabiztossággal lát el, de sok problémája van a közepes szintű műveletekkel.
2 Egyszerű hallásértési műveleteket gyakran tévesztve, a kompetencia és a magabiztosság időnkénti hiányát felmutatva old meg.
1 Csak a legegyszerűbb hallásértési műveleteket tudja kezelni, mint például rövid, különálló kifejezések személyi társalgásban (például üdvözlések, pontos idő, árak), és azokat is csak bizonytalanul.

A sávleírások mindegyikében megtalálhatók az egymáshoz képest csak csekély mértékben eltérő mondatok, a szerkezet ugyanaz. A leírások aprólékos egybevetése viszont azt mutatja, hogy az egyes kategóriák között szinte lehetetlen különbséget tenni a valós vizsgáztatásban. Egyes sávleírásoknál nyilvánvalóvá válik, hogy a leírás egyszerre logikai és stílusbravúr, de a különbségek a vizsgáztatásban megfoghatatlanok. A gyakorlat általában úgy hat az ilyen olvasásra szánt skálákra, hogy nem próbál meg felállítani lehetetlenül sok kategóriát. Egyes esetekben az érvelés maga tautologikusnak tűnik, vessük egybe például ezt a már kiemelt kilencedik kategóriát a **társadalmi-társasági érintkezésre** szánt hallásértés skálaleírásával:

9. kategória: minden **társalgási és személyes** hallásértést a magáéval azonos vagy ahhoz hasonló területeken magabiztosan és olyan kompetenciával intéz, mint amilyen fejlett hallásértési képessége az anyanyelven. Különlegesen magas szintű **társalgási** irányultságú hallásértés. A **társalgási és személyes** szövegekből javítás nélkül hozzáférhetővé teszi a teljes kommunikatív üzenetet. Gyakorlottan dolgozza fel és értékeli ezeket az üzeneteket ahhoz, hogy később alkalmazhassa. Könnyedén kezel olyan terjedelmes vagy komplex szövegeket is, mint amilyen a rádióadások, előadások vagy telefonhívások, amelyeket nagy sebességgel adnak elő. A **társalgási**-hallásértési stratégiái majdnem olyan jók, mint az anyanyelven működő stratégiái. A saját érdeklődési körébe eső vagy azzal rokon témák körében a **társadalmi** érintkezésre vonatkozó nyelv minden fajtáját jól kezeli. A torzításokat és hibákat akár közvetített, akár élő szövegekben **mind a társasági, mind a személyes** nyelvben jól kezeli. (A kategória eredeti elnevezésével kapcsolatos, tautologikus kifejezések kiemelése tőlünk származik.)

Ugyanezeket a mondatokat ugyanilyen tautológiákkal ismételgetik a szerzők az **üzleti célú**, illetve a **tanulási, képzési** célú hallásértési skálák leírásánál. Remélhetőleg ez a rövidebb bemutató is világossá tette, hogy miért nehéz ilyen különlegesen kifinomult, sok kategóriával, sok szinttel dolgozó skálát megteremteni, amelyekben oly mértékben kell engedelmeskedni a fokozatosság szempontjainak, hogy a formai követelményeknek már csak nyelvileg tudunk eleget tenni, tartalmilag kevésbé.

5. A hallásértési feladatok megjelenítésének műszaki-technikai feltételei

Működő vizsgarendszerek esetén a vizsgapanaszok jelentős része a vizsgán bemutatott gépi hangra vonatkozik, a műszaki feltételeket támadja. Függetlenül attól a jelenségtől, hogy vizsgahelyzetben az ember nehezen különbözteti meg a saját belső pszichológiai „zajait" a külső zajoktól, a panaszok túlnyomó része nagyon is megszívlelendő. Bár a nyelvtanárok központi építőanyaga a hang, ez nem mindegyikükben tudatosul. Kevés tanárképző intézményben van szépbeszéd-fejlesztő mozgalom, és kevés intézmény tanítja az akusztikai tudnivalók legalább gimnáziumi szintű ismeretét, nem is beszélve a

hangrögzítő és -közvetítő berendezések célszerű működtetéséről. Pedig ma már nem kell a képzést Edison fonográfhengereivel kezdeni, sőt a mikrobarázdás hanglemezekről is nyugodtan el lehet feledkezni. Ma már az idegen nyelvű folyóiratok nem mellékelnek hajlékony vinillemezeket, és a nyolcvanas évek elején Magyarországon még újdonságnak számító videó mindennapi kép- és hanghordozóvá vált. A magnófelvételek korrekt használatát minden tanárnak el kellene sajátítania (reménytelen), pedig csak többnyire a hangszín- és hangerőgomb összehangolásából áll ez a tudomány. Az igazán haladók még olyanokat is tudnak, hogy az orsós magnók hangvisszaadásához képest csökevényes kazettás magnók hangszóróját ne fordítsák saját maguk vagy a mennyezet felé. Ezeknek a sok vitát kiváltó hallásértési feladatoknak az előállítása nem kis munkájába kerül a vizsgát lebonyolító intézetnek, hiszen az anyagok műfaját, hosszát, az anyanyelvűek hangminőségét ádáz viták kísérik: a visszajelzés hiányától pedig nem kell tartani.

Hallásértési mintákat kezdetben a Magyarországon még gyakorlatilag ismeretlen, külföldön publikált nyelvkönyvek hanganyagából válogattak, majd amikor ezek ismertté váltak, az itt-tartózkodó anyanyelvűek vonultak a stúdióba. Ekkor tört ki a műfajok körüli vita, hiszen egy rövid, előre megírt történet felolvasása mind karakterében, mind a hallásértés stratégiáit illetően igen eltér egy élénk társalgástól. A hangzóvá tett írott szöveg és a dokumentarista jellegű társalgás közötti küzdelmek egyébiránt a tankönyveket kísérő hangzó anyagokban, nyelvi laborgyakorlatokban ugyanúgy jelen voltak. Nem kizárt, hogy mindezeknek része volt abban, hogy az azonnali visszajelzést követelő, rendkívüli lelki megterhelést jelentő szóbeli vizsgából a legtöbb nyelvvizsgáztató intézmény kiemelte a hallásértést, és annak a vizsga menetében **külön alkalmat és helyet** biztosított, többnyire írásbelik előtt vagy után, vagy akár teljesen elkülönülten is.

Így kerültek át a vizsgaszobák viszonylagos intimitásából a hallásértési gyakorlatok nagyméretű tantermekbe (akusztikai szempontból hodályokba), ahol az előzőekhez hasonlatosan jó hanghatást legfeljebb profi zajcsillapítással lehetett volna biztosítani. Nem találkozhattunk szakszerűen elhelyezett zajelnyelő piramisokkal vagy más hangcsapdákkal a termekben, az ablakokat nem takarta földig érő súlyos függöny, és a falakat sem vonták be üres tojástartó dobozokkal. A vizsgázó akusztikai szempontból védhetetlenül kerülhetett olyan sávba, olyan szegletbe, ahol az adott hangszalagot fizikailag meghallani is nehéz. (Nem kívánom természetesen azt állítani, hogy a Victoria-pályaudvar zajában vagy a Charles de Gaulle-reptér nyüzsgésében könnyebb meghallani a megafont, de ott mégiscsak lokalizáló jellegű hallásról van szó, amelyben a célállomást vagy a járatszámot kell meghallani akármilyen nyelven, vagy rosszabb esetben a saját nevünket, ha már éppen itthagyni készül bennünket a gép.) Az a véleményünk, hogy a nagy termekben tömegesen lebonyolított hallásértési gyakorlat **nem szakszerű**, helyette a hallásértési gyakorlatokat a megbízható színvonalú nyelvi laboratóriumokban kell lebonyolítani. Erre a célra egyébként az egészen primitív AA (audio-active) szintű nyelvi laborok is alkalmasak, ugyanis a hallásértések során a jelölteknek nem kell saját magnót manipulálniuk. Nyilvánvaló azonban, hogy az intézmények más célokra is akarják használni a laboratóriumokat, ezért a legtöbb helyen AAC (audio-active-comparative) szintű nyelvi laboratóriumok állnak rendelkezésre, amelyek különleges tanulói feladatok ellátására is alkalmasak, mivel a diák képes a saját hangját, saját munkáját rögzíteni, javítani, törölni.

Nemcsak a nyelvtanárokban csökkent a hang mint olyan iránti feltétlen tisztelet és hozzáértés. Általános társadalmi jelenségről van szó, ugyanis a csillogó-villogó, de vacak műanyagokból öntött készülékek dömpingje hihetetlen pusztítást végzett az emberek hallási képességeiben. Életmódbeli kérdés is a csendet vagy a finomabb hangárnyalatokat meghallani, ez azonban kizárt az állandóan dübögő és zörgő műanyag kávák világában. A durva stílusú üvöltőgépek emberi változatainak, vagyis némely műsorvezetőnek a kultuszát különösen az egymásra is fenekedő tévéállomások éltetik. A walkmanek vagy hordozható CD-k ugyan a készüléktől függően kiváló hangot biztosítanak, de örökös, nagy hangerővel történő hallgatásuk szintén hallást pusztító. Furcsa harapófogóba került tehát az emberi gyönyörök egyik lehetséges forrása: miközben a hangrajongók és hangimádók egyre tökéletesebb hangvisszaadást nyújtó készülékeket hallgathatnak (bár ezekért is vissza kellett nyúlni a múltba, lásd: csöves erősítők), a tömegkultúra által favorizált, betegesen zajos életmóddal támogatott átlagkészülékek – autóban, utcán, lakásban – tönkreteszik az emberi hallás eredendő érzékenységét. Mindezek figyelembevételével bízvást állíthatjuk, hogy a hallásértési feladatok lebonyolítása – mind a tanításban, mind a különösen kockázatos vizsgahelyzetekben, amelyeknek magas a tétje – az egyik legnehezebb, legérzékenyebb feladat, amely a vizsga fejlettségét, szervezettségét, technikai színvonalát vagy ha úgy tetszik, profizmusát nemcsak a szakértő, hanem a jelölt számára is azonnal egyértelművé teszi.

6. Kitekintés

A beszédértés olyannyira szerves része az interakciónak, hogy a tesztalkotók számára rendkívüli nehézséget jelent a beszédértés elkülönített vizsgálata. Ez azonban nem szolgálhat magyarázatul arra a tényre, hogy kisebb mértékben vizsgáljuk, mint más készségeket, holott egyértelműen sokra tartjuk: az értettséget feltételként kezeljük a beszédben. A hallásértés tudatos fejlesztésének hiánya először az anyanyelvi készségek tartományaiban érhető tetten. Többnyelvű országokban egész tesztrendszerek vigyázzák az anyanyelvi értés fejlettségének szintjeit. Mondhatjuk persze azt, hogy Magyarország több mint fél évszázados egynyelvűsége elaltatta éberségünket: az anyanyelvi értést mindenkinek kijáró égi adományként fogjuk fel, adottnak tekintjük. A hallásértés nagyobbik fele némán, detektálatlanul zajlik: a nem interaktív hallásértés kognitív műveleteinek sikerességéről kevés adattal rendelkezünk. Elképzelhető, hogy akár a fejletlenség, akár a begyakorlottság hiánya az anyanyelvi értés területén milyen hátrányokat okozhat az idegen nyelvek tanulásában, a célnyelvi anyagok megértésében. Bármely nyelvtanítási helyen, bármely nyelvtanítási szinten kívánatos, hogy a tanár felmérje az anyanyelvi értés fejlettségét, mert annak ismeretében célzottan képes tanítani. Bizonyos küszöbszintek alatt kevéssé remélhető, hogy az idegen nyelvi értés számottevően javulhat. Az anyanyelvi és a célnyelvi értés kapcsolata, fejlődése minden bizonnyal a közeljövő egyik fontos kutatási témája lesz.

Egy másik izgalmas kérdés a hallásértés vizsgálatában a vizuális elemek felhasználása, illetve az attól való teljes megfosztottság. Feltehetőleg az anyanyelvi hallásértés fejlesztésében is előrelépést jelentene e téma kutatása: számos magyartanár csak akkor találkozik diákjai hallásértési hiányosságaival, amikor (rendszeresség helyett gyakran csak véletlenszerűen) előráncigál egy-egy metodikai örökzöldet, mint amilyen például a diktálás. Ekkor ugyanis kiderülhet, hogy nyilvánvaló vizuális támogatás hiányában milyen fokú a tényleges nyelvi értés. Nem kétséges, hogy – integrált készség lévén – az eredménybe az íráskészség fejlettsége vagy a memóriakapacitás szűkössége és még más tényezők is belejátszhatnak. Mindezek fejlettsége mellett sem remélhető azonban, hogy az idegen nyelvi releváns készség egyéni fejlettségének optimuma az anyanyelvi szintet meghaladja.

Közismert vizsgázói vélekedés a hallásértési laborok után, hogy azért nem sikerült megérteni valamit, mert maga a téma nagyon távol állt a jelölttől. Nem kétséges, hogy szinte bármely értési folyamatot úgy is felfoghatjuk, mint a nyelvi és nem nyelvi tudás közti interakciót, ezért kétségtelen, hogy számunkra ismert téma esetén könnyebben, esetleg jobban megértjük a hallott anyagot. Mindenféle tudás, műveltség, „a világ ismerete" csak segítheti a jó megértést, egyes esetekben még a megfelelő nyelvtudás hiányát is képes kompenzálni. Azonban azzal is számolni kell, hogy kulturális neveltetésünknél fogva bizonyos sémákat is adottnak veszünk, amely a mi nyelvünkben, a mi kultúránkban természetes. Ha egy-egy ilyen séma a tudat alatt beindul, gyakran tévútra lép a megértés, vakvágányon halad, különösen ha a célnyelvben ugyanaz vagy egy nagyon hasonló séma másként működik. Ennek az egyezésnek vagy különbözésnek döntő szerepe van a hallásértési folyamat felépítésében is, hiszen ha egyezés van, az egészből kiindulva következtetünk, ha viszont nincs egyezés, akkor mindent le kell bontanunk, és a nyelvi elemekből építkezve kell feltárnunk a másságot, az esetleges eltérést. Manapság a számítógépes korpuszok világában már könnyebb találni tipikus, prototípusszerű szövegeket. Az anyag kiválasztása, tartalmi meghatározottsága és általában a feladat nehézsége úgyszintén az örökké kutatható kérdések közé tartoznak.

Miközben alapszabálynak számít, hogy a hallásértés egészében (ha egyáltalán elkülöníthető) csak többféle feladat segítségével lehetünk képesek a hallásértés mibenlétének feltárására (ugyanakkor a jelölt képességének megítélésére), a módszertani viták tovább folynak: dokumentarista felvételeket adjunk vagy tiszta felolvasást; egy beszélő legyen vagy több beszélő; az irányító kérdések a hallásértés előtt legyenek vagy után, esetleg közben; egyszer, kétszer, esetleg akárhányszor lehessen az anyagot meghallgatni stb. Nem kívánjuk e formális módszertani kérdések jelentőségét lebecsülni, de a legfontosabb mégis csak az, hogy a feladat bármilyen tálalásban ugyanolyan nehézségek elé állítsa a jelöltet, mint amilyenekkel a való életben találkozhat. Ez lehet a hallásértési feladatok autentikusságának egyetlen kritériuma.

7. Ajánlott irodalom

ANDERSON, A.–LYNCH, T. (1988): Listening. Oxford: Oxford University Press.
BUCK, G. (2001): Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press.
ROST, R. (1990): Listening in Language Learning. London: Longman.
BROWN, G. (1977, 1990): Listening to Spoken English. London: Longman.
CARROL, B. J.–WEST, R. (1989): ESU Framework Performance Scales for English Language Exams. Longman. English Speaking Union.

X. A NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGE: AZ OLVASÁSI KÉSZSÉGEK MÉRÉSE

1. Az olvasási folyamat jellegzetességei

Volt idő, amikor az olvasást belső beszédnek tekintették, vagyis a néma olvasást interiorizált beszédnek fogták fel. A hangos olvasás háttérbe szorulásával homály fedi már ezeket a titkos párhuzamokat: az értettség és annak különféle fokozatai kerültek előtérbe a mérésekben. A néma olvasást olyan tudás alapú, fogalomcentrikus folyamatnak fogjuk fel, amelyben a betű szerinti vagy inkább szó szerinti értést a beleértés követi, amely a személyiségünkből következő inferencia: a szöveg értelmezése a magunk mércéje szerint. Tudás alapúnak azért tekinthetjük ezt a folyamatot, mert a mércének állandó része a világról alkotott ismereteink összessége. A végső interakcióban, amelyben a szöveg szerzőjének eredeti szándékát, kommunikatív célját felfedve reagálunk, egyfajta értékelést alakítunk ki, amelyet bízvást nevezhetünk a szöveg interpretációjának.

Vannak olyan vizsgáztatók, akik annyira nem nyelvi problémaként kezelik az olvasást, hogy szótárak vagy más nyelvi referenciakönyvek használatát is megengedik a vizsgán, amely mögött az a gondolat lapul, hogy csak a szavak vagy nyelvtani formulák összekötésével nem lehet eljutni a szöveg **értelmezés**éhez. Nem arról van szó tehát, hogy a szerző egy szerencsés elrendezésű tipográfia segítségével „ránk tukmálja" történeteit, hanem arról, hogy a szöveg által kiváltott interakcióban miként él, lélegzik, változik a saját tudásunk. Olvasáskor egy-egy mű mélyébe mérőónként lebocsátjuk jelenlegi tudásunk pászmáit, és nem biztos, hogy leérünk a tengerfenékig. Ez megmagyarázza, hogy miért lehet egyetlen műnek annyi jelentése, értelmezése.

Valamikor azt gondolták, hogy az olvasásban csak két dolog okozhat nehézségeket: ha a szövegben szereplő szavak vagy kifejezések túl nehezek, illetve ha a mondatok túl hosszúak. Ma már ennél árnyaltabb félelmeink vannak.

Először itt van mindjárt a külcsín, amely a belbecs hordozója: vannak, akik képtelenek nagybetűt olvasni, vannak, akik a képernyővel vannak ugyanígy. A szöveg grafikai **megjelenítése** többnyire az egyén által megszokott átlagokhoz igazodik. Szokás ilyenkor különbséget tenni az anyanyelvi és az idegen nyelvi olvasás között. Meglepetésre sem a regressziók, sem a szakkádok száma nem lesz bántóan több az idegen nyelvi olvasásnál. A lassúbb olvasás abból fakad, hogy a nem anyanyelvű olvasó gyakran majdnem háromszor annyi időt tölt el egyetlen fixációnál, mint anyanyelvű társa. Ennek persze már lehetnek a szókincs felfejtéséből vagy a szerkezet többszörös beágyazottságából fakadó okai. Az olvasástanításban általában – és nem csak a gyorsolvasásban – éppen az olvasás fiziológiája az egyik olyan fontos szempont, amely a dekódolásban háttérbe szorul.

Az olvasás modern felfogása szerint tehát nem üres szalagok forognak fejünkben, amelyeken a szerző rendezgeti a mágnesezhető részecskéket, hanem az olvasás által létrejött szellemi kapcsolatban eddigi ismereteinket **aktivál**juk, tudásdarabkáinkkal (a

bennünk már kialakult sémák segítségével) **elvárások**at formálunk: feltételezzük, hogy tudjuk vagy sejtjük, hogy körülbelül mi fog történni. Kíváncsisággal várjuk, hogy sémákból és sztereotípiákból álló feltételezéseink igazak lesznek-e, és a továbbiakban ezt ellenőrizzük a szövegben kettős várakozással. Kettős várakozással, mert ha minden úgy van, ahogy elképzeltük, az megnyugtató, de ha túl sokáig van úgy, már nem is olvassuk tovább. A szerző dolga, hogy építsen erre a finom játékra, hiszen ő is ismeri ezeket az elvárásokat, és az attól való eltérésekkel érhet el értelmi, érzelmi vagy szerencsésebb esetben művészi hatást.

Ha nem jön be, amit elképzeltünk, mert valami más van ott, akkor a találgatás szintjéről lejjebb kell szállni, föl kell fejteni a szövetet a koherencia vonzásában, a kohézió útjelzőitől akár a hangokig is, ha a szöveg értelmességének megfejtése úgy kívánja. Ez a **felülről lefelé** bontó folyamat általában a nagyon rutinos és a nagyon rossz olvasók sajátja. Az előbbiek, mivel nem ragadnak le egy-egy szónál, gyorsan korrigálják feltételezéseiket, ha egy-egy jóslatuk nem válik be; míg a nyelvet gyengén tudó másik csoportnak nincs más választása, mint a számára hozzáférhető kevés nyelvi elem értelméből kiinduló találgatás. A kevéssé rutinos, az idegen nyelvet legfeljebb közepesen ismerő olvasóra illik a kifejezés: silabizálja a szöveget. Ehhez az **alulról felfelé építkező** jelentésfürkészéshez elsősorban pontosan kell olvasni, majd a már ismert nyelvi jelenségekre támaszkodva szokás kihámozni a szövegből a jelentést. Az alulról építkező kezdő nyelvtanuló tipikus problémája, hogy a célnyelv ritkán építi fel jelentésviszonyait ugyanúgy, mint a jelölt anyanyelve, így a nyelvileg (vagyis a legfontosabb nyelvtani és lexikai sajátosságokat figyelembe vevő) feldolgozott szöveg idegenszerűsége miatt még mindig lehet tökéletesen értelmetlen. Ez az a pillanat, amikor az idegen nyelvet tanuló (vizsgán el-elbukdosó jelölt) becsapva érzi magát, hogy mégsem sikerült, pedig már „igazán mindent tud". Ilyenkor fel kell szabadulni a tanultak monitorhatása alól, a „morfológiai fától nem látom a szintaktikai erdőt" hatása alól, az egész alulról felfelé építkező folyamat hatása alól: váltani kell, vetődni kell a szöveg nagyobb összefüggései irányába, hiszen legalább azt fel kell tételeznünk, hogy a tanulásra vagy vizsgára szánt szöveg értelmes.

Az olvasás elméleti kérdéseivel foglalkozó tudósok szerint az olvasási készség fejlettsége elsősorban az olvasási stratégiák mennyiségétől és rugalmasságától függ. A kevésbé rutinos olvasó gyakran „beragad" egy szónál, kifejezésnél: képtelen átugrani a szakadékot. Nincs ötlet, nincs invenció, hogy kikászálódjon az értelmetlenség siket tavából. Hosszú időbe telik, mire a nyelvi elemek irányából kiinduló, az alulról felfelé építkező technikával eléri a propozíciós jelentés szintjét, és még hosszabb időbe, mire – képletesen szólva – a sorok közt is elkezd olvasni. Olyan ez, mint Szkülla és Kharübdisz között hajózni: egyik technika kizárólagosságához sem ajánlatos túl közel kerülni. Ha túlzottan az alulról felfelé építkező folyamatra támaszkodunk, előfordulhat, hogy minden egyes szót értünk, csak a bekezdést nem. A másik esetben viszont, ha csak a sztori jelentéséből indulunk ki, könnyen téves jóslatokba bocsátkozhatunk, mert a helyes megfejtéshez mégiscsak szükség van nyelvi fogódzókhoz. A szembeállításból olybá tűnhet, mintha magunk sem tudnánk eldönteni, hogy az olvasás nyelvi probléma-e, avagy értelmi. Nem véletlen, hogy a korábban emlegetett interakciók jegyében a stratégiák megválasztása is e két szélsőség között oszcillál, mint ahogy az olvasás értelemfelfejtő tevékenysége nyelvbe kötött. A szétválasztás tehát művi.

Az olvasó és a szöveg közötti interakció egyaránt függhet a szöveg jellegzetességeitől (például a szöveg tágabb értelemben vett grammatikájától vagy műfajától) nemkülönben az olvasó olyan jellegzetes tulajdonságaitól, mint a nyelvtudása, a motivációja, a „hozzáállása" (olvasási attitűdje) és nem utolsósorban a világról alkotott tudása. Az elvben időtlen küzdelmet – vagy inkább **befogadás**t – az olvasás körülményei és az egyszeri, újból ugyanúgy már meg nem adható idő emeli a különös szintjére. A mindenki által hozzáférhető, már létező, immanens szöveg jelentését tehát a különféle sémák aktiválásával próbáljuk megfejteni, amely sémák ugyan ismertek, de mi mindig csak a ránk jellemző változatait vagyunk képesek elindítani. Viszonylagos teljességet érhetünk el, ha ezeket a tudásdarabokat a forma, a tartalom és a funkció irányhármassága szerint képzeljük el.

23. táblázat: Tudásterületek az olvasásban

TARTALOM	FORMA	FUNKCIÓ
Tartalmi tudás	Nyelvi tudás	Diskurzustudás
tényismeret értékek hitek kultúrák hagyományok stb.	kohézió mondatszerkezetek nyelvtani formák kiejtés és helyesírás stb.	retorikai szerkezetek (pl. tudományos szakkönyv, tündérmese, recept, narratíva) „forgatókönyvek" rutinok keretek stb.

Visszavonhatatlan előny tehát egy téma olvasása során, hogy a jelölt tanultsága, jártassága az adott területen milyen. Bizonyítható, hogy akinek gyakorlata van, és jártas az adott területen – sőt ismerős az eljárás is, amellyel ismereteit firtatják –, jobban teljesít: könnyebben aktiválja a benne élő sémákat, mélyebbre hatol a szöveg szerkezetében, nagyobb affinitással használja a különféle olvasási stratégiákat, és így jobb eredményeket ér el. A jó olvasók egyébként is tántoríthatatlanul haladnak egy cél irányában, összegzik és memorizálják a legfőbb gondolatokat, már „bejövetelükkor" rendezik az információkat, monitorozzák a saját értési folyamataikat. Így át is ugorhatnak egy-egy ismeretlen szót és kifejezést, és felgyorsítják az értési folyamatot az esetleg mellékelt képi szemléltetés alapján, vagy egyszerűen csak előre olvasnak, és megpróbálják összekötni a csomópontokat. Gyengén olvasó jelölteket gyakorlással kell felkészíteni: ekkor a tanári gyógyítás a kevés meglévő séma aktiválásából áll, a tudáshátter foghíjasságának rehabilitációjából, szövegelemzésekből, valamint a különféle olvasási stratégiák közvetlen és leplezetlen megtanításából. Nyelvpedagógiai szempontból az ilyen hátrányos helyzetekben teljes olvasási profilt kell kialakítani, amelyben az olvasásértést gyakorolni kell. Az olvasási stratégiákat tanítani kell, az olvasási képességeket fejleszteni kell, az olvasási attitűdöt először fel kell mérni, majd javítani kell, együtt az önértékeléssel, ahol többnyire vagy az önbecsülés hiányából, vagy az elbizakodottságból kell a jelöltet visszarántani.

2. Előzmények az olvasásmérésben

Célszerű elfogadni Spolsky (1977) és Morrow (1979) népszerű kategóriáit a tesztelés fejlődéséről, amelyben mindketten, másokkal egybehangzóan ezt a hosszadalmas és árnyalt, sokféle furcsaságot felkínáló folyamatot mindössze három szakaszra osztották: az öntudatlan ösztönösség, az önpusztító analitikusság és az „önhéjázó" kommunikatív beteljesülés szakaszaira (vö. *2. táblázat*). Jól használható, de torz sztereotípiák ezek, amelyek azt sugallják, mintha a korábbi méréseket csupa absztrakcióra képtelen, „szerényen bebútorozott koponya" hozta volna létre. Letagadhatatlan viszont, hogy bántó az az elfogultság, amellyel egy-egy korszak nyelvtanársága, majd tesztelési szakértői dogmákká merevítették a lehetségest.

Eszerint az első (ösztönös) szakaszban a jelölt kapott egy szöveget vagy még pontosabban egy szövegdarabot (hiszen egy novellarészlet vagy regényrészlet más, mint az eredeti szöveg teljessége). Természetesen más volt a cél is, amire használták, mert a szövegek után rendre ott sorakoztak a kérdések, amelyekből legalább két dolognak ki kellett derülnie: hogy elolvasta-e a jelölt a szöveget, és ha megértette, akkor emlékszik-e rá (amelyben az az implikáció is benne van, hogy ha nem értette meg, akkor arra egy kicsit nehéz emlékezni). Ilyen kérdések persze egy elolvasott novella után vagy regény végén nem szerepelnek, vagyis a feladat maga művi, a vizsgálódás érdekében készült, de nem valós, nem hiteles olvasási helyzet még akkor sem, ha a kimetszett szöveg bizonyos értelemben „eredeti".

A fenti, **kérdés-felelet** jellegű ősi vizsgálódáson túlmenően bevett dolog volt a szöveg értettségének **fordítás**sal történő (és így legteljesebb és leggyorsabb) ellenőrzése, nemkülönben az olvasott szövegről adott szóbeli összefoglalás (**elmesélés**), esetleg az olvasott szöveg tartalmának leírása (mint memóriagyakorlat vagy **tömörítés**). Még az abszolút laikus számára is világos, hogy ilyen esetekben az olvasásértés ellenőrzése oly mértékben keveredik más készségek vizsgálatával, hogy e műfajokban kevéssé állapítható meg, hogy az esetleges hiányosságok a szöveg megértésének hiányosságai vagy egyszerűen csak a jelölt beszéd- vagy íráskészségének fejletlensége következtében váltak nyilvánvalóvá. Divatban volt még az **olvasónapló** készítése, amely az anyanyelvi területekről vándorolt át az idegen nyelvi mérés világába, jóllehet a manapság divatos projektmunkák keretében – más hasonló módszerekkel együtt – ez is reneszánszát éli (kortárs felhasználásában az irodalmi élményekről csoportmegbeszéléseket is tartanak, hogy a vizsgálódás interaktív-performatív jellegét biztosítsák).

A következő korszak favoritja – megannyi más területen is – az objektív, **feleletválasztós teszt**, amely ki tudja elégíteni azt az analitikai igényt, amitől a diszkrétpontos tesztelés működik. Megjegyzendő persze, hogy a **diszkrétpontos** tesztelés megjelenésével (csakúgy, mint a nyelvtanítási módszerek területén is) a korábbi időszakok tesztelési módszereit hellyel-közzel tovább éltette a gyakorlat, mint ahogy még most is jócskán találkozhatunk objektív feleletválasztós tesztekkel a kommunikatív tesztelés közel negyedszázadát követően. A diszkrétpontos tesztelés népszerűsítette az úgynevezett **alternatív** (igaz-hamis) tesztet, amely szintén teszttechnikai örökzöld. A helyes válasz kitalálhatóságának magas arányát azzal próbálták csökkenteni, hogy az igaz-hamis variációk

közé beillesztettek egy harmadikat: „nem szerepel a szövegben”. Ezzel a találgatás esélyeit ötven százalékról majdnem harminc százalékra csökkentették (természetesen vannak matematikai módszerek is arra, hogy a vaktalálatok arányát kompenzáljuk). Később a **kommunikatív** tesztelés nemcsak az integrált módszereket hozta vissza (például a **szövegkiegészítés** különféle változatait), hanem a tesztelés középpontjába az **autentikusság** problémáját állította, amelyet először csak a szövegekre, azok kiválasztására, majd később magára a tesztfeladatra alkalmazott. Eszerint a tesztfeladat által kiváltott viselkedésnek kell a való életre hasonlítani. A korábbi korszakok szövegei tehát szó szerinti megértést vizsgáltak, úgy korlátozták magukat, hogy csak egyetlen helyes válasz legyen lehetséges, amellyel aztán sikerült az olvasási folyamat dinamizmusát szétbombázni, és a globális megértés helyett a töredékek megértése került előtérbe. Pedig a tanításban is az lehetett volna igazán érdekes a tanárok számára, hogy valós céllal olvastassanak eredeti szövegeket, és megfigyeljék a diákokkal kialakított interakcióban, hogy neveltjeik miként fogják fel, miként építik fel a szöveg értelmességét.

A teszttörténet korszakainak logikai triásza – az ad hoc módszerektől a pszichometriai szakaszon át a kommunikatív tesztelésig – szinte Hegel tézis-antitézis-szintézis fejlődésmenetére emlékeztet. Bemutatása alkalmas volt arra, hogy a legfontosabb tesztechnikákat exponáljuk: példákkal kiegészített tárgyalásukra a 4. pontban kerül sor.

3. Az olvasás alaptípusai, műfajai

Nyelvtanárok körében általános az a vélemény, hogy az olvasás fejlettségének vizsgálata céljából olyan tevékenységeket kell kiválasztani, amelyeket egyébként is preferálunk az oktatás során. Prediktív és diagnosztikus célú értékeléseknél, ahol a visszacsatolás folytonossága különös jelentőségű, ez bizonyára igaz. Kritériumorientált mérések esetén azonban, ahol egyébként sem vesszük figyelembe az előzetes tanulási élményeket, **szükségletelemzés**t szokás végezni. Egy-egy közösség igényei nagymértékben eltérhetnek egymástól. Más-más **források**at használnak azok, akik kedvtelésből olvasnak irodalmi vagy magazinszintű szórakoztató, esetleg hobbiszövegeket, mint akik ismeretszerzés céljából forgatnak szakfolyóiratot, monográfiát, esetleg nyelvkönyveket. Lehet olvasni kényszerből is (jelentéseket, dokumentumokat, életrajzokat, pályázatokat, panaszleveleket stb.), és még számtalan forrást sorolhatnánk fel az érdeklődési körtől, a motiváltság fokozataitól és általában az olvasási környezet jellegzetességeitől függően. Az egyén számára természetesen az olvasási környezet hiánya vagy nyomasztó sivársága lehet veszélyes, és ebben a tekintetben világosan kell látnunk, hogy számos modern telekommunikációs eszköz ugyan támaszkodik az olvasási készség (és a nyelvtudás) átlagos fejlettségére, ugyanakkor a hagyományos olvasás vetélytársa is.

Funkcionális szempontból azonban a szöveg karakterétől (leíró, magyarázó, elbeszélő, érvelő, instruáló stb.) függetlenül azonosíthatjuk azokat a **célok**at, amelyekért leggyakrabban olvasunk. Az egyetemi hallgatónak például gyakran kell új tudományterületekkel megismerkednie, ekkor tényfeltáró szövegeket kell találnia tankönyvek, monográfiák

stb. formájában, hogy rendszeres ismereteket szerezhessen; hogy az információk hierarchikus rendben, valamilyen progresszió szerint helyezkedjenek el. A legtöbb esetben – bizonyos áttekintő olvasást követően, amely a főbb pontokat deríti fel – mindenképpen részletes, analitikus, vagyis **intenzív** olvasással jár (amit újabban a szakirodalom gondos olvasásnak is nevez). Ha csak kedvtelésből olvasgatunk képes folyóiratokat, magazinokat, a viszonylag gyors, de nem túl mély olvasástól (**extenzív** olvasás) relaxáltságunk egészen a gyorsolvasásig „süllyedhet", amely csak a **főbb pontok felvillantásá**ra elég (skimming). Olvashatunk persze használati utasításokat is, ahol szintén csak a főbb pontok áttekintésével juthatunk el ahhoz a részlethez, amelyre valóban kíváncsiak vagyunk. Egy-egy ilyen **információ lokalizálása** (scanning) többnyire igen alapos olvasásba csap át, mégpedig azért, hogy a számunkra nagyon fontos információ minden apró részletét minden kétséget kizáróan felfogjuk. Olvasásunk lehet türelmetlen, kíméletlenül célratörő, ha az olvasás **produktum**a: valaminek a megértése kerül előtérbe. Ha viszont kedvtelésből olvasunk egy szórakoztató magazint vagy egy krimit, valójában a **folyamat** maga válik fontossá, amelynek a produktuma felejthető: maga az olvasás gyönyörködtet.

Az olvasásnak ezeket az alapvető műfajait a szakirodalom meglehetősen eltérő nevekkel illeti: olvasási stílusok, olvasási stratégiák, olvasási készségek, illetve hagyományosan az olvasás alaptípusai. Azt gondolhatnánk, hogy az olvasási készség mérésében minden alaptípust egyaránt célba vesznek a tesztszerkesztők. Ezzel szemben az olvasás alaptípusai közül (az információ lokalizálása [scanning], a lényegi pontok kiválasztása [skimming], extenzív olvasás, illetve intenzív olvasás, vö. Bárdos, 2000: 139) a feladatok közt legritkábban az extenzív olvasás szerepel, holott a valóságban ez nem elhanyagolható terület. Helyette az olvasási tesztek az úgynevezett **információtranszfer**t favorizálják, ahol szintén el kell olvasni a teljes szöveget, de az értettséget egy más, nem nyelvi készség által nyújtott performanciával bizonyítják (például rajzolás, táblázat kitöltése stb.).

A szöveg típusától függetlenül a jelöltnek a jelentés igen eltérő rétegeit kell felfejtenie, mert más a **nyelvtani jelentés** szintje, és más az üzenet, az **információ**, amely a szövegből kinyerhető. Továbbá más a diskurzuselemzéssel kibontható szöveg teljes **pragmatikai jelentése**, amelyet befolyásolhat a szerző stílusa. Különösen az utóbbi két jelentésszintet érzékelik nehezen az idegen ajkúak, mivel a szöveg **retorikai** funkciója csak a teljes diskurzus szintjén jelentkezik (például tudnunk kell, hogy most éppen meghatározunk, leírunk, osztályozunk, összehasonlítunk, igazolunk vagy csak bemutatunk valamit). Ehhez viszont igen pontosan kell olvasni a diskurzus országútjainak útjelző tábláit (olyan szavakat, mint például az ennélfogva, viszont, miközben, hacsak nem stb.). A teljes diskurzus menetében a szokványostól való eltérés, a változtatások sokszor követhetetlenek az átállításokat nem értékelő idegen ajkú számára. Ugyanez megtörténhet az írói **stílus** értelmezésével is: a jelölt nem érzékeli, hogy a szöveg humoros, szomorú vagy szarkasztikus: ezeket az árnyalatokat lehet, hogy csak az élőbeszédben ismeri fel a hangszín változásainak segítségével vagy csak a gesztusok és a mimika hatására.

Az utóbbi időben arra is történtek kísérletek (Alderson, 2000), hogy az olvasási alaptípusokra leginkább jellemző **alkészségek**et beazonosítsák, az átfedések miatt viszont ez szinte kivitelezhetetlen. Nyilvánvaló, hogy a nyelvtani szerkezetek és minták felismerése, a hasonló és ellentétes jelentésű szavak vagy szócsoportok azonosítása, az információ lokalizálása, a retorikai szerkezetek felismerése, az idő- és térviszonyok ér-

telmezése, az implikációk felfedezése – és még hosszan sorolhatnánk – minden olvasási alaptípusban jelen vannak. Meg lehet kísérelni, de nem célszerű az olvasási tesztben külön vizsgálni a nyelvi tartalom közvetítésének legfontosabb elemeit (a szókincs gazdagsága, a nyelvtan szilárdsága vagy az anyanyelvben már automatizált graféma-fonéma megfeleltetések begyakorlottsága). Elegendő annyit tudnunk, hogy a szókincstesztek általában kiváló előrejelzői (ugyanez vonatkozik a nyelvtanra is) a majdani olvasási teszt végeredményének. Idetartozó megjegyzés az is, hogy az anyanyelvi olvasástechnika fejlettsége csak akkor lehet pozitív transzfer az idegen nyelvek tanulásában, ha ez utóbbiban már meglehetősen magas szintet értünk el. Úgy tűnik azonban, hogy a favorizált teszttechnikák dominanciája nem függ az olvasás alaptípusaitól, így gyakoriságuk oka a funkcionalitásuk, kompaktságuk vagy egyes esetekben a tesztmetodikai megszokás.

4. Teszttechnikák az olvasási készség vizsgálatában

Az olvasási készség fejlettségét vizsgáló teszteket funkcionálisan három nagyobb csoportba lehet sorolni. Az első csoportba a „kész válaszokon" alapuló tesztek tartoznak. Ezekben az esetekben a tesztkészítő megadja a fix változatokat, amelyek közül valamilyen elv szerint választani kell. Ebbe a csoportba tartozik az **objektív feleletválasztós** teszt, ahol többnyire a **helyes választ** kell azonosítani, de olvasási tesztekben gyakori az a változat is, hogy formálisan minden válasz helyes, csak van egy **legjobb válasz**. (Ez az utóbbi változat igen sok vita forrása, mert jelentősen ronthatja az eredetileg objektívnek induló tesztlépések reliabilitását.) A „kész válasz" típusú tesztek közé tartozik az **alternatív** teszt és a különböző **párosítások,** hiszen ezekben az esetekben is előre rögzített válaszok segítségével kell dönteni. A második nagyobb csoportba azok a teszttechnikák tartoznak, amelyeknél többnyire a megadott szöveg szerkezete határozza meg a válaszadást. Ebbe a csoportba sorolhatók a **kiegészítéses** olvasásvizsgálatok (vagyis a skála a különálló mondatok kiegészítésétől a cloze összes változatáig terjed). A harmadik csoportot a **szabad válaszadás** kategóriájának is nevezhetnénk, függetlenül attól, hogy az elvárt válasz egy előzetes kérdésre adott **rövid válasz** vagy pedig egy nagyobb terjedelmű (szóbeli vagy írásbeli) felelet. Szóban ilyen lehet az **elmesélés** vagy bármilyen ismertetés, amelyet az olvasott szöveg alapján adunk elő. Írásban ilyen a **tömörítés**, **kivonat** vagy **összefoglaló** készítése, de ilyen az olvasott szövegen alapuló **fogalmazás** is. Más kérdés, hogy az utóbbi, erősen integrált készségvizsgálatok értékelése nehézkes, bonyodalmas, több bírálót is igényel. Ezek az utóbbi módszerek annak az alapelvnek sem tudnak eleget tenni, hogy egy ilyen vizsgálat viszonylag izoláltan váltsa ki a jelölt tipikus reakcióját az adott területen, arról nem is beszélve, hogy a produktumot: az értettséget beszédbe vagy írásba kötve kell bizonyítani, amelynek következtében validitási problémáink keletkezhetnek. Az alábbiakban táblázatosan is megjelenítjük az olvasásértés legkedveltebb technikáit, majd a táblázatot követően példákat is hozunk a felsorolt vizsgálati módszerek logikáját, működését bemutatandó.

24. táblázat: Az olvasásértés technikái

Kész válasz	Kötött válasz	Szabad válasz
• alternatív teszt (igaz/hamis) • objektív, feleletválasztós teszt (helyes válasz + disztraktorok) • párosítás	• mondatok kiegészítése • szövegkiegészítés (klasszikus cloze, módosított cloze, C-teszt, cloze megadott szavakkal stb.) • fordítás • információ lokalizálása szövegben (scanning)	• rövid válasz • tömörítés • kivonatolás, összefoglaló • elmesélés (olvasmánynapló) • információ átvitele más, nem nyelvi készségekbe az értettség bizonyítására

4.1. Választás adott lehetőségek közül

Könnyen elkészíthető, de nem túl megbízható feladat az **alternatív teszt**. Ebben – többnyire egy hosszabb szöveget követően – állításokat találunk, amelyekről a szöveg alapján ki kell találnunk, hogy igazak vagy hamisak. Ahogyan azt már korábban leírtuk, a vaktalálatok arányát úgy lehet csökkenteni, hogy beiktatunk egy harmadik kategóriát is, amely lehet az is, hogy „nem vagyok benne biztos", vagy a fix válaszok tervezésénél nagyobb körültekintést igénylő „nem szerepel a szövegben". Az ilyen teszt nehézségét azzal lehet növelni, ha az olvasásra szánt szöveg árnyalt, jól részletezett, és így lehetségessé válik olyan állítás megfogalmazása, amely nem evidens, nem primitív, és nem is válaszolható meg a szöveg ismerete nélkül. Az alábbiakban bemutatunk egy ilyen szöveget, de terjedelmi okokból az olvasmánynak csak az elejét közöljük, mert azt reméljük, hogy a gyakorlott szem számára az arányok így is érzékelhetőek.

- Living at Home

  When we are very young, the house where we live is our whole world. Everything is provided for us – food and shelter, warmth and love. We obey our parents without question, because if mummy and daddy say it, it must be right. Every experience we have, everything that happens to us, is classified as good or bad according to their reaction. We quickly learn to do those things which earn their praise, and to avoid those things which upset them and earn their disapproval. Even if we do not know why a certain sort of behaviour is said to be 'naughty', we accept that it is naughty and try to avoid doing it again, however enjoyable it might otherwise be.
  As we grow older…

  (A teljes szövegnek csak az egyötödét írtuk be ide, viszont példázatként az összes eldöntendő állítást közreadjuk. True–False–Not sure: Igaz–Hamis–Nem vagyok benne biztos)

1. Young children do what they like even if their parents disapprove. T–F–Not sure
2. Young children know when an action is good, because of their parents' reaction to it. T–F–Not sure
5. Young children know why their parents think an action is naughty. T–F–Not sure
6. It is all right for children to swear if their parents also swear. T–F–Not sure
7. Young children are more easily influenced by their friends than by their parents. T–F–Not sure
8. Adolescents want to find out things for themselves. T–F–Not sure
9. Parents do not know how much freedom to give to their teenage children. T–F–Not sure
10. Teenagers resent it when their father tries to make their decisions for them. T–F–Not sure
11. The writer thinks that total freedom is better than no freedom at all. T–F–Not sure
12. The writer thinks that it is better if teenagers are not allowed to make mistakes. T–F–Not sure
13. Adolescents are likely to make mistakes when choosing a career. T–F–Not sure
14. Politically, the writer is a democrat. T–F–Not sure

(Allsop, 1979)

Az olvasási tesztekben még mindig igen népszerű feleletválasztós teszttechnikát úgy is tekinthetjük, mintha az alternatív tesztből fejlődött volna ki, ugyanis nem szükséges az eredeti szövegbe „nehezítő, homályosító" részeket beletenni, ha ezeket a „bonyolításokat, zavarásokat" a feleletválasztós teszt disztraktoraiba helyezzük el. Ezzel máris érzékeltettük, hogy miért ellenszenves sok jelölt és tanár számára ez a tesztelési eljárás: a disztraktorok igyekeznek megzavarni, elbizonytalanítani a jelöltet, mintha a valamit tudás szilárdsága fontosabb lenne, mint maga a tudás.

Az objektív feleletválasztós teszteket egyaránt alkalmazták rövid, kontextusteremtő szövegeken és hosszabb szövegeken is. Az alábbiakban mindkét típusból bemutatunk néhányat.

- Not every capital can boast a castle, a royal palace and three cathedrals as Edinburgh can; and yet the city is somehow less Scottish than Glasgow with no palace or castle but more so than Stirling which has all three types of building.
  a) Stirling has three cathedrals.
  b) Stirling is more Scottish than Edinburgh.
  c) Glasgow is less Scottish than Stirling.
  d) Glasgow is the most Scottish of the three cities.

- After observing the moonlike phases of Venus through a telescope, the Italian mathematician Galileo concluded in his own mind that the planets revolved around the sun. These observations supported the earlier, heretical theory of the Polish astronomer Copernicus, who had said that the sun was the centre of the solar system.
  Galileo and Copernicus had the same
  a) nationality b)patron c) hypothesis d) background

A rövidebb feladatoknak az a hátránya, hogy magasabb téttel rendelkező vizsgák esetén egész sorozatokat kell megadni belőlük. Könnyebb a tesztkészítő számára, ha az előtesztelés során egy nagyobb ívű, nagyobb lélegzetű szöveget preparálnak feleletválasztós fogyasztásra. Az alábbi szöveg például huszonöt sor, amelyhez öt feleletválasztós kérdést készítettek: csak a szöveg elejét és két feladatot adunk közre.

- Drunken driving – sometimes called America's socially accepted form of murder – has become a national epidemic. Every hour of every day about three Americans on average are killed by drunken drivers, adding up to an incredible 250,000 over the past decade.
  A drunken driver is usually defined as one with a 0.10 blood alcohol content or roughly three beers, glasses of wine or shots of whisky drunk within two hours. Heavy drinking used to be an acceptable part of the American macho image and judges were lenient in most courts, but the drunken slaughter has recently caused so many well-publicised tragedies, especially involving young children, that public opinion is no longer so tolerant.
  (A szöveg folytatódik.)

  Drunken driving has become a major problem in America because
  A most Americans are heavy drinkers.
  B Americans are now less shocked by road accidents.
  C accidents attract so much publicity.
  D drinking is a socially accepted habit in America.

  Why has public opinion regarding drunken driving changed?
  A Detailed statistics are now available.
  B The news media have highlighted the problem.
  C Judges are giving more severe sentences.
  D Drivers are more conscious of their image.
  (A tesztlépések folytatódnak.)

  (UCLES, 1987)

Népszerű technikának számít a különféle adatok, állítások párhuzamba állítása előzetesen áttanulmányozott szöveg alapján. West (1993: 48) szerint a **párosítás** a komputerizált tesztelés előretörésével vált ismét népszerűvé, ahol a **többszörös párosítás** vagy passzítás technikája gépileg könnyen kezelhető. A módszer kétségtelen előnye

az, hogy a szöveg egészét végigkísérő párosítások megoldásához nem elegendő a részletek megjegyzése, hanem a szöveg értelmezésére is szükség van. Nincs szükség a feleletválasztós tesztek zavart keltő disztraktoraira: a teszt készítőinek nem kell kívülről bevinni valamit a szövegbe, mert a párosítandó válaszok részei az eredeti szövegnek. Ez a párosítás ugyanakkor lehet sorbaállítás, kategóriákba sorolás, fontossági sorrend felállítása. Példaként a teákról szóló szöveget nem, ellenben a kérdőívet adjuk közre, amelyből az is kiderül, hogy egy kérdéshez időnként több helyes választ is csatolhatunk. Mint látható, a feladat az, hogy a számokkal jelzett kérdéseknél kihagyott helyekre beírjuk a megfelelő betűket.

- 1. What qualities was tea originally thought to possess? (2 answers) __ __
  2. What quality does a cup of 'everyday' tea without milk or sugar possess? (1 answer) __
  3. What are the qualities of excessive caffeine? (3 answers) __ __ __
  4. What quality does Luaka tea possess? (1 answer) __
  5. What quality does peppermint tea possess? (1 answer) __
  6. What quality does rose hip tea possess? (1 answer) __
  7. What are the qualities of lemon verbena tea? (3 answers) __ __ __
  8. What are the qualities of mint tea? (2 answers) __ __
  9. What are the qualities of fennel tea? (2 answers) __ __
  10. What are the qualities of nettle tea? (2 answers) __ __
  11. What are the qualities of rosemary tea? (2 answers) __ __
  12. What are the qualities of hyssop tea? (2 answers) __ __
  13. What quality does ginseng tea possess? (1 answer) __

a) good for the kidneys or bladder
b) bad for the kidneys or bladder
c) good for the stomach or digestion
d) low in caffeine
e) good for the hair
f) increases tension, causes sleeplessness
g) reduces tension; helps you sleep well
h) good for burns and the skin
i) good for coughs and colds
j) good for headaches
k) good for dieting and slimming

(West, 1993)

Elképzelhetőek olyan fix válaszok is, amelyek nem nyelviek, mert egy rajz, jel stb. jelenik meg válaszként. A nem nyelvi reakciókat külön kezeljük az információtranszfer összefoglaló név alatt, és példát rá a 4.3. alfejezetben adunk.

4.2. A kötött válaszadás technikái

Az előző fejezetben tárgyalt „kész válaszok” technikákkal szemben az ilyen feladatokban lehetséges jó megoldások részben korlátozottak. Korlátozottak abban a tekintetben, hogy függenek a szövegtől (például annak szerves részei), vagyis a tesztszerkesztők által kiemelt szavakat vagy szövegrészeket a jelölteknek kell pótolniuk. A kötöttség forrása tehát maga a szöveg, ez akkor is így van, ha a megadott bekezdésben egy vagy két információt kell lokalizálni, de akkor is, ha a szöveget le kell fordítani. Állításainkat példákkal támasztjuk alá. Az alábbi mondatkiegészítésekben a kontextust egyetlen mondat teremti meg, mégis nehéz eldönteni a feladatról, hogy olvasási teszt-e, vagy csak szókincsvizsgálat. Az ilyen feladatok akkor válnak igazán olvasási tesztté, ha a vizsgarészben megadott feladatok száma magas. Egy ilyen feladatsorból vettük ki az első négyet.

- 1. It was not easy to understand her … to the situation.
  A feelings B conduct C outlook D reaction

  2. Students sometimes support themselves by … of evening jobs.
  A ways B means C efforts D methods

  3. One way of cutting down waste is to … such things as glass and paper.
  A repeat B renew C recycle D redirect

  4. A glass of wine now and then won't … you any harm.
  A make B do C take D give

  (UCLES, 1987)

A kiegészítéses módszerek között uralkodóvá vált a klasszikus szövegkiegészítés (cloze procedure) vagy annak valamely változata. Mint közismert, a Gestalt-pszichológia egyik központi kategóriájára utaló „cloze teszt” (Taylor, 1953) eredetileg az olvashatóság becslésére létrejött technika, amely Oller (1979) és követői kezén az integráltságra törekvő pragmatikus tesztelés favoritjává vált. (A cloze procedure-nek ma is vannak lelkes hívei és esküdt ellenségei, hiszen a sikeres olvasó és a teljes frusztráció között mindössze egy nyelvtudás a különbség.) Ismerünk eredeti vagy **klasszikus** cloze-t (random cloze), ahol egy meghatározott arány szerint töröljük a szavakat (például minden ötödik); a nyelvtanárok jobban kedvelik az oktatásba jobban besimuló **módosított** vagy racionális szövegkiegészítést (ahol grammatikai kategóriákat törölhetünk). Megtehetjük, hogy a hiányzó szavakra **feleletválasztós** helyzetet alakítunk ki, más szóval az üres helyre három vagy négy választható szót írunk egymás alá (van, aki az elrendezés miatt ezt a technikát „útvesztőnek” nevezi). Olyan feladatot is ismerünk, hogy a kitörölt szavakat nem tüntetjük el, hanem a szöveg fölött vagy alatt, mintegy „szóbankként” megadjuk. Ezt a típust a szakma „limited cloze”-nak nevezi. A való életből származó megfigyelésnek tűnhet az **autentikus** cloze, ahol a szöveg bal vagy jobb oldalából egy-, maximum kétbetűnyi lemarad, mintha csak egy hibás fénymásolást látnánk. A cloze tesztváltozatai között nagy sikere van a **C-teszt**nek, ahol minden második szó második felét szokás elhagyni.

Bármilyen változatát mutatjuk is be a szövegkiegészítésnek (és teljességre most sem törekedhetünk), egyvalami bizonyos: a cloze procedure valamennyi változata joggal tartozik az úgynevezett kötött válasz kategóriába. A korábban már bemutatott egymondatos szövegkiegészítések esetén négy lehetőség között kellett választani, amely technika inkább a szókincsvizsgálatok sajátja. Könnyen találhatunk azonban akár olyan magyar mondatokat, ahol semmilyen szó nincs megadva, viszont az anyanyelvű számára parancsoló erejű, hogy a kihagyott helyre milyen szó kerüljön. A nem anyanyelvű jelölt, illetve a nyelvet még nem eléggé tudó jelölt számára ez a szükségszerűség nem eléggé érzékelhető. Az alábbiakban tehát olyan egymondatos szövegkiegészítések következnek, amelyekben a különféle összeforrt kifejezéseken túl mondatteremtő nyelvi elemek szerepelnek.

- Mondatkiegészítések
  1. Kovácsék tavaly március … élnek Angliában.
  2. Az embert már nyugodtan aludni … hagyják.
  3. Mély gyászodban, kérlek, fogadd őszinte … .
  4. Legnagyobb sajnálatomra, nem tudok kedves meghívásuknak … .
  5. Szeretnénk … a jelenlévők figyelmét egy programváltozásra.
  6. A professzor igen érdekes és magas … előadást tartott.
  7. A tetten … tolvajokat átadták a rendőrségnek.
  8. A kiváló zongoraművész nagy sikert … koncertjével.
  9. A rossz idő miatt a szabadtéri előadást a jövő vasárnapra … .
  10. A kirándulás miatt a két utolsó óra … .
  11. A megrémült fiúk … homlok menekültek.
  12. … a szakszervezetek, mind pedig a munkaadók ellenzik a tervet.
  13. Minden módszernek van előnye és … .
  14. … a kedvezőtlen gazdasági helyzetre, csökkenteni kell kiadásainkat.

A következő példánkban olyan módosított szövegkiegészítést mutatunk be, amely ugyanakkor limitált is abban az értelemben, hogy a felhasználandó szavakat – az egyébként túl rövid szöveghez képest, illetve attól függetlenül – előre megadjuk.

- Egészítse ki a szöveget az alábbi melléknevek közép-, illetve felsőfokú alakjával:

Boring	important	disgusting	irritating	useful	famous
bad	fresh	interesting	beautiful	good	favourite

  The loves and hates of Ricky Martin
  The best thing about being a pop star is being able to travel and to work with some of the (1)_____people in show-business like Madonna.
  I think Puerto Rico is the (2)_____place in the world;, it has the (3)_____beaches you've ever seen. I love Puerto Rican food – the fruit and vegetables are much (4)_____than in other countries. At school one of my (5)_____lessons was drama, but the singing lessons have been (6)_____in my career.

For me, the (7)_____place in the world is the dentist's chair. The song I hate most is the Birdie Song – it is the (9)_____song ever made. It really gets on my nerves! I also dislike train food: once I had the (9)_____lasagne ever. I think it was lasagne – it was hard to tell. Yuk! There isn't a sport I really hate but I suppose cricket is the (10)_____. I think watching it would send anyone to sleep! At school, I couldn't stand maths although I know it is one of the (11)_____subjects for getting a job.

(Prodromou, 2001)

Tekintettel arra, hogy könyvünkben már korábban is szerepeltettünk klasszikus szövegkiegészítést, illetve C-tesztet is, a szöveg miatt kötött válaszra kényszerülő teszttípusok körében most bemutatunk egy olyat is, amelyben valamely konkrét **információ lokalizása** (scanning) a folyamat lényege.

- Czech stars hit the top!
  There are currently twenty Czech players in the National Hockey League and two members of the Czech gold-medal team at Nagano 98 are currently breaking records in the US. Wayne Bull charts their programmes…

  We all know that Czech hockey players are the best in the world, and Dominik Hasek and Jaromír Jágr are making sure that we remember!

  Since their arrival in the US, Hasek and Jágr have been breaking records almost every day. Hasek plays for the Buffalo Sabres and is one of the best goalkeepers the National Hockey League has ever seen. He's won the Hart Trophy (best league player) twice and the Vezina Trophy (best goalkeeper) on four occasions – a league record! Jágr is a forward with the Pittsburgh Penguins, who have won the Stanley Cup twice since he arrived. And Jágr has been the league's top scorer twice!
  Hey guys! Give the other players a chance!

  Read the article and find
  • two things that Hasek has done more than once
  • something that Jágr has done more than once

(Wilson–Taylor, 1999)

Logikailag a szöveg által megkötött válasznak kell tekintenünk azokat az eseteket is, amelyeknél egy olvasatot követően **szóbeli fordítás** következik. Volt idő, amikor ennek a blattolás jellegű fordításnak – hangos olvasással egybekötve – fontos szerepe volt az Állami Nyelvvizsga szóbeli vizsgáin. (Írásos változata, amelyben az olvasott szöveget emlékezetből kell leírni, már nem tartozik a gyors vizsgálatok közé, azonfelül legalább olyan mértékben vizsgálja az íráskészséget, mint amennyire az olvasás alapú értést.) Bár a gyakorlat azt mutatta, hogy ezek a szóbeli gyorsfordítások kitűnően korreláltak az általános nyelvi készségszinttel, főként módszertani okokból „kipenderültek" a szóbeli vizsgáztatás látóköréből. A leggyakoribb panasz az volt, hogy anyanyelvünkön sem tudunk úgy „hangosolvasni", hogy közben megfelelő mennyiségben értsük is a szövegeket. Jobb

vizsgáztatók engedélyezték, hogy a jelölt előbb elolvassa a szöveget magának, és csak utána kellett hangosan felolvasnia, majd lefordítania. Kétségtelen, hogy a szöveg fegyelme miatt tekinthetjük a klasszikus fordítást is kötött válasznak, amúgy a lehetőségek határain belül történő „gúzsba kötve táncolás" a nyelvtudás mértékétől függően válik kínpadból színpaddá.

4.3. Szabad válaszadású feladatok

A legősibb és legegyszerűbb szövegértési feladattípus ebben a kategóriában már a nyelvtani-fordító módszer idején kialakult: akár rövidebb, akár hosszabb szövegekhez megfelelő számú **kérdést** szerkesztünk, és az ezekre adott **válasz** jelzi az értettséget. Tanárok által kedvelt házifeladat-formátum ez, amelyben többnyire a válaszokat is meg kell adni betanulásuk előtt. Az alábbi szöveg jól érzékelteti azt a törekvést, hogy a kérdésekkel nemcsak az értettséget vizsgálták, hanem arra törekedtek, hogy minél hamarabb aktiválják az írásba kövült szöveget: a kérdések célja a memorizálás és általa az elmesélés megkönnyítése.

- On a London Bus
  A strange thing happened to Henri yesterday. He was on a bus and wanted to get off. So he stood up and rang the bell. To make sure the driver heard him he rang it twice, but the bus didn't stop, and the conductor came and shouted at him.
  The conductor was so annoyed, and spoke so fast, that Henri didn't understand a word. The bus stopped at the next bus stop and Henri got off. As he got off he heard someone say: „I think he is a foreigner."
  When Henri got home, he told his landlady about the incident.
  „How many times did you ring the bell?" she asked.
  „Twice," said Henri.
  „Well, that's the signal for the driver to go on," his landlady explained. „Only the conductor is allowed to ring the bell twice. That 's why he got so annoyed."
  Henri nodded. „I see," he said.

  Oral questions:
  1. Where was Henri?
  2. What did he want to do?
  3. How did Henri indicate to the driver that he wanted to get off?
  4. How many times did he ring the bell:
  5. Why did he ring it twice?
  6. Did the bus stop?
  7. What did it do?
  8. What did the conductor do?
  9. Why couldn't Henri understand the conductor?

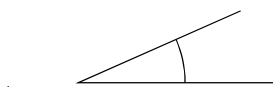
10. Was the conductor annoyed?
11. What did Henri do when the bus stopped?
12. What did he hear someone say?
13. Who did he tell about the incident?
14. Who is allowed to ring the bell twice?
15. What did Henri do to show his landlady that he understood?

(Thorn, 1979)

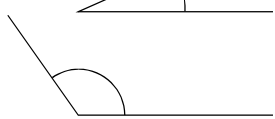
A korábban már említett **információtranszfer** elnevezésű feladatok forrása gyakran szakszöveg, amelynek az értettségét rajzokon vagy táblázatokon kellett bizonyítani. Megjegyzendő, hogy primitív formájukban ezek a feladatok is kötöttek voltak, kötöttségüket az adott rajz vagy táblázat jelentette. A technika megértése céljából egy egyszerű geometriai szöveget választottunk.

- …an angle is the difference in the direction of the two lines proceeding from the same point which is called the vertex. The lines forming a right angle are perpendicular to each other; an acute angle is less than the right angle, and an obtuse angle is greater than the right angle.

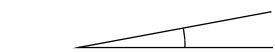
  Check the measurements you think could be correct for each angle by providing its name!



_____ 90° _____ 38° _____ 108°



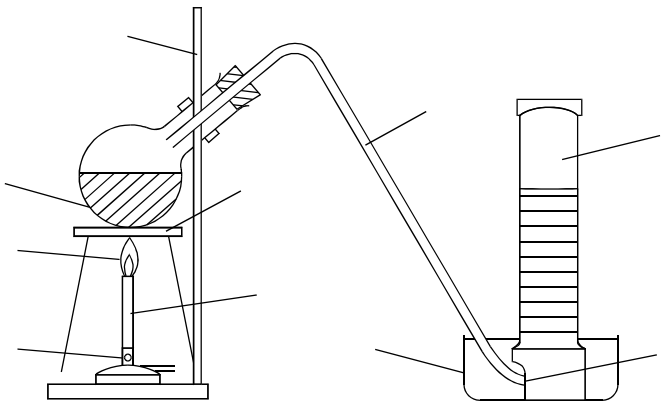
_____ 50° _____ 130° _____ 90°



_____ 181° _____ 10° _____ 45°

Nagyobb aktivitást jelent az olyan gyakorlat, amelyben az üres ábrához be kell írni az elnevezéseket. Nem kétséges azonban, hogy mind az előző, mind az itt következő feladatok lexikai irányultságúak.

- In this apparatus, the bottom of the flask is spherical in shape. The flask is in a skew position. The stand is upright. The gas-jar is cylindrical in shape. The burner is also cylindrical. The air-vent is circular, the flame is conical. The bottom of the trough is circular. The top of the tripod is flat. In cross section the tube is circular.
  Name the relevant parts in the diagram:



(Bates–Dudley-Evans, 1976)

Manipulativ jellegű feladatnak tekinthetjük azt a változatot is, amelyben a gyorsolvasással emészthető rövid újságcikkekhez kétszavas címet kell passzítani a szöveg alatt található „ládákból" (mindkettőből egyet-egyet).

1
Three Britons are believed to have been among six passengers and crew killed when a light aircraft crashed off Antigua in the Caribbean.

2
Yachtsman Ron Taylor, 45, of Liverpool, was rescued after spending seven hours in a liferaft off the Cornish coast.

3
Professional boxing was banned at council-owned venues in Hackney, East London, a traditional stronghold of the sport.

4
Three thousand West Ham fans invaded the club's Upton Park pitch after a 1-1 draw with Wimbledon, and called for the board to be sacked. The fans are unhappy with the performance of the team and a controversial fund-raising plan

5
Police were yesterday seeking two boys, aged about 9 and 12, who stole £10,000 from an 80-year-old woman in Glastonbury, Somerset.

6
Dublin police station charlady Bernadette Lynch, 60, won £225,000 in the Republic's state lottery – and vowed not to give up the job she loves.

7
Police seized nearly 3,000 lbs of explosives in a horsebox in Co. Antrim after IRA man Finbar McKenna died in a bomb blast near a Belfast RUC station.

8
RAF helicopters rescued eight fishermen whose trawler caught fire off Caithness.

9
Coach drivers in Majorca yesterday ended a strike over pay which had left thousands of British tourists stranded at the island's hotels and airport.

SAILOR	SEA	JUNIOR
KNOCKED		MISERY
NICE		SOCCER
BOMB		PLANE

RESCUE	OUT	CACHE
WORK		ROBBERS
ENDS		SAFE
DEATHS		PROTEST

(Walker, 1993)

Megtörténhet azonban, hogy a feladat manipulatív jellegű megoldásának egész más célja van: a következő esetben egy kivonat, illetve **összegzés** készítése az egész szövegről. Ez már valóban ízig-vérig szabad válaszadást követelő feladat. Az alábbi szövegből, amely öt nagyobb bekezdésből áll, mindössze hármat adunk közre (a feladatlapot pedig magyarul, így az elvégzendő feladatok karaktere jól áttekinthető).

- 1. In April 1981, the United States government carried out a mock nuclear attack near Jackass Flats, Nevada. The so called „accident" had taken two years to prepare and cost two million dollars. The clean-up operation was closely monitored by both nuclear and environmental scientists. Shortly before this, the papers were full of President Reagan's decision to resume development of the neutron bomb which explodes with relatively little blast but which produces penetrating radiation. It is quite right that the problems and risks of nuclear technology should figure prominently in all these developments. These include the risks from routine operation, the problems of pollution by radioactive waste, and, of course, the military hazards.

  2. Scientists working in the nuclear industry claim that the risk of radioactive waste escaping from one of their plants *in a routine operation* is very small indeed. Radioactivity has the advantage of being easy to monitor, and the industry is able to contrast its extremely high safety standards with those in other potentially dangerous fields such as mining and aeronautics. However, as installations multiply, and a potentially more dangerous fast-breeder reactors come into use, the risks will multiply, and so, of course, will the *danger of pollution by radioactive waste*.

  3. In 1976, A Royal Commission Report on Nuclear Power and the Environment concluded that it would be wrong to embark on a programme of nuclear expansion without further research into the means of disposing of long-term radioactive wastes. Some of these wastes will remain active for hundreds and even thousands of years. Several means of disposing of the radioactive wastes are being explored at the present. Some waste of low to medium level radioactivity is encapsulated in concrete and dumped at sea in deep water…

25. táblázat: Feladatlap összefoglalás készítéséhez (a táblázat bővíthető)

Adjon címet a szövegnek	
Adja meg minden bekezdés fő témáját	1 2 3 stb.
Elemezze a mondatok funkcióit a bekezdésben (pl. felsorolás, magyarázat, leírás, kontraszt stb.)	1 2 3 4 stb.
Azonosítsa a fő gondolatokat, és írja át a saját szavaival (parafrázis)	1 2 3 stb.
Írjon összefoglalót a fő gondolatok összekötésével	

(Davies–Whitney, 1984)

A fenti gyakorlat alapján is nyilvánvaló, hogy minél összetettebb feladatok felé haladunk, annál kevésbé lehet szétválasztani a készségeket. Ez az utóbbi olvasásértési gyakorlat nemcsak hogy átmegy **olvasásértelmezésbe**, hanem az írásbeli készséget fejlesztő és egyben ellenőrző műveletté válik. Ilyenné válhatnak a **sorba állítási** feladatok is, akár hosszabb szövegekről, akár csak egyes mondatokról van szó. Alderson (2000: 221) saját korábbi munkájából idézett példájában egy kalandos történet mondatait állíttatja sorrendbe a jelöltekkel. Mivel többféle megoldás is lehetséges, kétségek merülhetnek föl az értékelést illetően. Ugyanakkor úgy is vélekedhetünk, hogy ebben a feladatban a szöveg megértése szükséges, de nem elégséges feltétele az egész feladat megoldásának: a jelöltnek olyan szövegalkotói készségekkel kell rendelkeznie, amelyek tipikus alkalmazási területe már az írásbeli készségek világa.

- (Mint látható, a D jelű mondattal kezdődik a történet.)

A	it was called 'The Last Waltz'	1..D….
B	the street was in total darkness	2……..
C	because it was one he and Richard had learnt at school	3……..
D	Peter looked outside	4……..
E	he recognised the tune	5……..
F	and it seemed deserted	6……..
G	he thought he heard someone whistling	7……..

(Alderson et al., 1995: 53)

Aldersonnak ez a fent említett nagy ívű, máris klasszikusnak számító munkája annyit bizonyosan egyértelművé tett olvasói számára, hogy nincs egyedül üdvözítő mód-

szer az olvasásértés ellenőrzésében, ezért több módszert kell **kombináltan** alkalmaznunk ahhoz, hogy viszonylag teljes képet kaphassunk a jelölt olvasási képességeiről. Miközben egyes technikák felbukkannak, majd kihalnak, mások megerősödnek, és érdemük szerint népszerűvé válnak. Az előbbire például szolgálhatnak az olyan olvasási tesztek, amelyekbe az eredeti szövegekben nem szereplő többletszavakat helyeztek el (intrusive word technique, cloze elide, text retrieval, negative cloze stb.); az utóbbira pedig a C-teszt elnevezésű szövegkiegészítés-variáció, amelyben minden második szónak csak a kezdőbetűje (-betűi) szerepelnek. Ezekhez képest mind a tömörítés, mind a kivonatolás, mind az összefoglaló készítése nehezebben értékelhető feladatnak tűnik, hasonlóképpen az éppen elolvasott szöveg rövid távú memórián alapuló teljes leírásához (free recall test). Ez utóbbi esetben nemcsak abban lehetnek kétségeink, hogy nyelvi pontosság vagy a főbb gondolatok mennyisége szerint osztályozzunk, hanem abban is, hogy egy ilyen vizsgálat a szöveg értettségénél nagyobb mértékben függ a jelölt írásbeli készségétől, nemkülönben intelligenciájától, amennyiben a memóriát az előbbi szerves részeként kezeljük.

Az utóbbi időben a tesztkészítők egyre nagyobb figyelmet fordítanak a képi megjelenítésre: a szövegeket is gyakran az eredeti forrás formátuma szerint közlik (újságok, hirdetések, menetrendek, utcai feliratok, kéziratok stb.). Az információátvitel-technikákban azonban a térképek, táblázatok, fotók és más rajzos ábrázolások dacára sem tűnnek igazán funkcionálisnak a feladatok. Ennek többnyire az az oka, hogy a vizuális elem a lexikai beazonosítást szolgálja, ahelyett, hogy az olvasó és a szöveg közötti interakciót segítené.

Valamikor elégedettek voltunk azzal, ha a szöveg kellőképpen „tele" volt, ami egyszerűen csak azt jelentette, hogy volt benne elegendő jól lokalizálható, tényszerű információ; valamint olyan szintű lexikai egységek és grammatikai szerkezetek dúsították a valamiről valamit állítás monotóniáját, amelyeket a vizsgált nyelvi szinten érdemes volt célba venni. A gyakorlat ma már azt mutatja, hogy az olvasási igények kibontásával elvégzett szükségletelemzések eredményeként a szöveg nyelvi egyneműsége mellett fontossá válhat bármely olyan implicit lelemény, amely mint funkció jól kiaknázható egy adott feladattípus számára. (Például egy művészeti fesztivál programjainak elemzésében vagy programfüzetében meghúzódó funkció egy olyan információtranszfer-feladat összeállítása, amelyben az olvasó prioritáslistát állít össze, hogy mit szeretne megnézni, ugyanakkor a saját szabadidejéhez és a fesztivál ajánlotta menetrendhez is igazodik.) Ebből a leírásból, de az eddig felsorolt tesztelési technikák változatosságából is érzékelhető, hogy az olvasáson alapuló értésvizsgálatok megalkotásában a döntő láncszem a szöveg kiválasztása.

5. A szövegek kiválasztása

Az olvasási tesztek sikerességének titkos motorja a vizsgáztatók rutinos szövegválogató képessége, amely fejleszthető és tanítható, de létezik ilyen irányú tehetség is. Általában azok tudnak jól szövegeket válogatni, akiknek eleve sokrétű és hatalmas az olva-

sottsága („bennük van a kilométer”); akik nagyon jól ismerik a célnyelvet; akik nagyon jól bele tudják helyezni magukat a jelölt szerepébe; akik kifejezetten érzékenyek az anyanyelv és a célnyelv közötti kontraszthatásokra. Ezeken kívül természetesen be kell tartani bizonyos technikai paramétereket: a célba vett nyelvtudási szint, a választható szöveg hosszúsága, lexikai sűrűsége, írói stílusa és a viszonylagos tematikai kötöttség. Ez az utóbbi örökzöld téma a szövegválasztások világában, nevezetesen az, hogy milyen mértékben vegyük figyelembe a jelöltek becsült háttértudását, kulturális ismereteit, szokásaikból alakult mániáit, divatokba kötött szűklátókörűségét egy-egy vérpezsdítően új szemléletű szöveg kiválasztása során. Egyáltalán, miként lehet a kiválasztott szövegek nehézségi fokát nemcsak hogy egybevetni, hanem kiegyenlíteni és biztosítani megannyi vizsgahelyzetben hosszú esztendőkön át. A Magyar Állami Nyelvvizsga a hetvenes évek derekán kezdte el járni a maga kálváriáját ezen a területen: miközben a nyelvvizsgát letenni szándékozók száma ugrásszerű növekedésnek indult, a szövegek felkutatása, javítgatása, a titkosság miatt csak apró mintán történő kipróbálása mindennapi kihívássá vált. Műfaji szempontból az újságcikk alapú szövegek uralták a terepet, és hamar kiderült, hogy a harminc sor körüli, felsőfokra szánt szövegeket könnyebb kiválasztani, mint a húsz sor körüli középfokúakat. Akkor még kevesebb szó esett diskurzuselemzésről, így a szövegek tördelhetőségéről is. Bár eredeti szövegeket használtunk, éppen egy-egy bonyolult szó vagy kifejezés szelídítésével sikerült megtörni az autentikusságot. Ennél is veszélyesebb beavatkozás, amelyet kifejezetten kerültünk, a szöveg nyelvtani szerkezeteinek egyszerűsítése, „orvoslása”. Egy idő után az alelnökök már csak autentikus szövegeket fogadtak el, jóval a kommunikatív tesztelés ilyen irányú követelményeit megelőzően. Azt azonban sohasem lehet biztosítani, hogy egy szöveg mindenkinek „egyaránt jól feküdjön”. Az eltérő érdeklődés, az olvasottság időnként szélsőséges értékei bizonyossá teszik azt, hogy a jelöltek vagy egy-egy kisebb csoportjuk számára más-más téma a nehéz. Tematikai egységességet tehát nem lehet, de nem is kell elérni, viszont a nyelvi szintek egyértelműségét, azok grammatikai, lexikai, pragmatikai kiegyensúlyozottságát mindenképpen biztosítani kell.

Az olvasási készség fejlesztése, illetve – mintegy minőségbiztosításként – a fejlődés állandó ellenőrzése ma már tudatosan dokumentált feladattá vált az iskolai oktatásban is: olvasási naplóban rögzítik az egyén ez irányú képességének fejlődését, és az olvasmányokat is – hajónaplóhoz hasonlóan – bejegyzik. Ennek ellenére az idegen nyelvi olvasástanítás a régi, nyelvközpontú, hagyományos mederben folyik: a tanulók nincsenek hozzászokva, hogy az olvasási tesztekben más leleményekre is kíváncsiak a tesztalkotók, mint a szűkebb értelemben vett nyelvi képességek (ennek fényes példája a PISA 2000 néven elhíresült nemzetközi vizsgálatok). A magyarországi gyakorlat elhanyagolja, lebecsüli az extenzív olvasásból meríthető előnyöket, gyorsolvasásról pedig alig hallott. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy nálunk e készség fejlesztése gyakran „megáll a kapuban”: ha egy bizonyos begyakorlottságot követően a készség alapszintjét sikerült elérni, kevés kísérlet történik az optimalizálásra. Pedig a különbség már az olvasás és olvasottság szavak egymás mellé állításával is érzékelhető: az előbbi csak belépő az utóbbihoz.

6. Kitekintés

Olvasástechnikai szempontból az olvasási készség azonos képi kód esetén (ugyanaz az ábécé) transzferábilis. A kijelentés azonban a dekódolás sebességére vonatkozik, és még ez is csak akkor igaz, ha az anyanyelven már sikerült egy bizonyos küszöbszintet elérni. Ha ez az automatizmus hiányzik, az idegen nyelvi olvasástanulás (nem is beszélve más betűrendszerekről) akár kioltó hatású is lehet. Az olvasás egyik komponensének – ha úgy tetszik, technikai feltételének – a kiragadása közelebb visz bennünket ahhoz a (hamis) ellentéthez, amelyet a szakirodalom többnyire az olvasás dilemmájaként ábrázol: nyelvi probléma-e az olvasásértés, vagy csak technikai értelemben vett fejlettség, automatizáltság kérdése (vö. Alderson–Banerjee, 2002). Nem szerencsés az értésnek és tulajdonképpen a sebességnek ilyen szembeállítása (kicsit a beszéd pontosságának és folyamatosságának szembeállítására emlékeztet), hiszen természetes „előfordulásában" az olvasásnak egy bizonyos sebessége elvárás, de nincs arányban a szöveg értettségének mélységével. (Például ha valaki gyorsan olvas, attól még az értettség lehet gyenge, de lehet közepes vagy kiváló is.) Jól fejlett olvasási készség esetén az olvasás tempója és az értettség mértéke kéz a kézben járnak. Állításunk persze nem jelenti azt, hogy ez a látszólagos ellentét nem lesz továbbra is a nemzetközi olvasáskutatás egyik kedvelt célpontja.

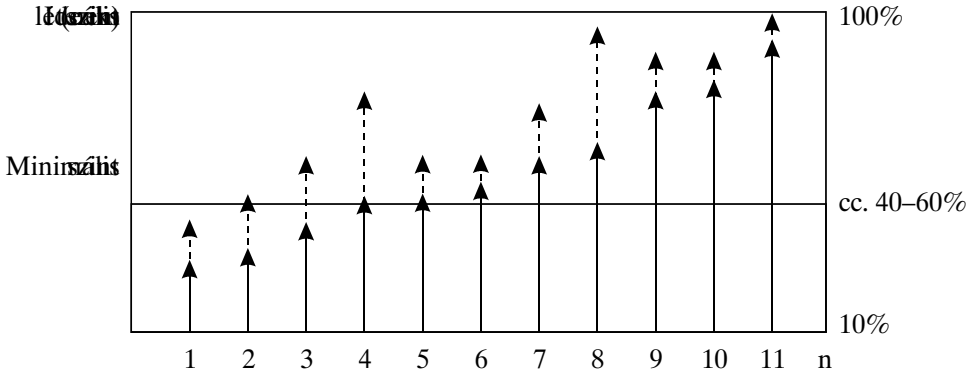
A téma hazai tanulsága az lehet, hogy az olvasás mint tanult készség esetében gyakran megelégszünk a küszöbszint feletti épphogy automatizáltsággal, amelytől gyaníthatóan a készség kifejlesztésének lehetséges egyéni határai, legtökéletesebb formája, optimuma még további erőfeszítéseket kívánna. Erre azonban nem kerül sor: megvan az alapszint, lehet valami mással foglalkozni. Az olvasás körüli képességek, illetve az olvasási készség felfejlesztésének hiánya a lehetséges egyéni optimumra nagyban akadályozza a készség megfelelő kifejlődését a célnyelven. Az egyéni készségszintek fejlettségét egy sematikus ábrán mutatjuk be, amelyen a függőleges dimenzió az adott készség nem anyanyelvűek számára szinte elérhetetlen ideális szintjét mutatja (0–100%-ig), míg a vízszintes dimenzióban egy emelkedő (fiktív) teljesítménynövekedés mellett (folyamatos nyíl) bemutatjuk a ki nem fejlesztett, lehetséges egyéni optimumot (szaggatott nyíl) *(15. ábra)*.

Sejthető, hogy csak a kommunikatív csatornában, különböző olvasásértési vizsgálatokban rendre találkozhatunk azokkal a témákkal, amelyek a hallásértésnek is favoritjai:

- összefüggések a választott téma és az olvasó tudása, műveltsége, kulturális háttere stb. között;
- a különféle szövegek, illetve feladattípusok nehézségi fokának kutatása, egységessé tétele;
- az elbírálási szintek standardizálása, egységesítése;
- a metodikai gazdagság visszaállítása stb.

Ehhez az utolsó ponthoz tartozik az a gyakran feledésbe merült tény, hogy a manapság kevésbé tanított fordításhoz nagyon jól kell tudni olvasni. Vannak olyan esetek, hogy egy-egy konzervatív teszttechnikát azért érdemes megtartani, mert közvetlen célját illetően, valamint a célhoz vezető út tekintetében egyaránt hasznos. Attól, hogy a szóbeli fordítás azonnalisága az, amely jól szolgálja a szöveg értettségének gyors ellenőrzését,

15. ábra: Egyéni készségszintek fejlettsége



(Egyéni teljesítmények növekvő sorrendben és az egyéni optimumok)

egyéni elért szint
egyéni optimum

még nem szabad lemondani a lassított felvételnek tűnő, tudatos precizitásra nevelő írásbeli fordításról.

Az olvasás mérésének és értékelésének eddigi legrészletesebb vizsgálataiból egyértelműen kiderült (pl. Alderson, 2000), hogy egyedül üdvözítő módszer nincs, többféle módszer együttes használata pedig szükségszerű, amelyet az olvasásról alkotott bonyolult képzeteink, valamint a jelöltek személyiségjegyeinek variabilitása, nyelvi képességeiknek egyenetlen fejlettsége egyaránt megkövetel. A tesztelési technikák változhatnak, hiszen az olvasás műfajai és a hozzájuk kapcsolódó olvasási stratégiák is változnak. Elképzelhető, hogy az osztálytermi kutatásokban az olvasási tévesztések vizsgálata nyomra vezető lehetne. Nem nehéz megjósolni, hogy az olvasásban felhasználható technikák stratégiai hátterének kutatása a közeljövőben is népszerű téma marad.

Külön területet jelenthet a komputereken közvetíthető tesztek sokasága, amelyekben a szövegek kiválasztásától kezdve a végső értékelésig óriási előnyöket jelenthet a számítógépes háttér kapacitása, valamint sebessége. Az azonban kétségtelen, hogy a jelenlegi számítógépes alkalmazások nem az olvasási folyamatra irányulnak, hanem annak végtermékére, így keveset tudunk meg arról, hogy mi játszódik le a vizsgázókban a vizsga során. A minőségi módszerek használata a kutatásban (pl. önértékelés) segíthet annak megértésében, hogy miért döntöttek az olvasók (jelöltek) úgy, ahogy döntöttek az egyes helyzetekben. Az ilyen információk ismét rámutatnak a tanítási-tanulási technikák és a tesztelés különféle megoldásai közötti titkos megfelelésekre. Ezek a felismerések segíthetnek abban, hogy az olvasásról alkotott fogalmainkat (az olvasás konstruktumát) a tesztkészítés során kreatív tesztfeladatokkal minél pontosabban megjelenítsük.

7. Ajánlott irodalom

ALDERSON, J. C. (2000): Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.
COHEN, A. D. (1994): Assessing Language Ability in the Classroom. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
NUTTAL, C. (1996): Teaching Reading Skills in a Foreign Language. (2nd edition) London: Heinemann ELT.
O'MALLEY, J. M.–VALDEZ-PIERCE, L. (1996): Authentic Assessment for English Language Learners. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
WALLACE, C. (1992): Reading. Oxford: Oxford University Press.

XI. A NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGE: A BESZÉDKÉSZSÉG ÉRTÉKELÉSE

Anyanyelvünkben a beszédkészség kifejlődése biológiai adomány, genetikai „állandó", amelynek segítségével – legalább minimális szocializáció mentén – a készség szinte váratlanul, teljes fegyverzetben pattan elő. Régóta és minden tudományos bizonyíték nélkül elfogadtuk már ezt a tényt, axiomatikussá vált, és meg sem lepődünk, hogy az iskolázatlan, apró gyermek milyen dermesztő tökéletességgel tudja kifejezni kommunikatív szándékait. Ez a természetes, és ha valamely gyermekben ettől eltérő jelenségeket figyelünk meg, azt hajlamosak vagyunk mindjárt patológiás esetként kezelni. Függetlenül attól, hogy mi minden történhet még az egyeddel ontogenetikai fejlődése során, anyanyelvi kompetenciáját adottnak vesszük. Vannak ma már olyan iskolai módszerek, amelyek tudatosan vigyázzák az anyanyelvi kommunikáció fejlődését, de azt nem állíthatjuk, hogy Magyarországon létezik az anyanyelvi képességek fejlettségét ellenőrző vizsgarendszer, amely egyben pozitív hatást gyakorolhatna az oktatásra és ezáltal a szóbeli képességek használatának változatosságára, árnyaltságára. A nyelvi infláció, az elszürkülés, az eldurvulás tömegjelenségei ellen nem lehet néhány jól csengő rádióműsorral vagy mozgalommal hadakozni. Régi tapasztalat, hogy ami egyszer Magyarországon kikerült az iskolázásból, az az élet más területein is elveszett, és többé nem hozzáférhető. Folytassák ámbár az iskolák a múlt századi eszmény szerinti adatmagolást és termeljenek még több nyersanyagot a „Legyen Ön is milliomos" számára, mégis érthetetlen, hogy a jövőt jelentő kommunikációs készségek közül nem sikerült az anyanyelvi kommunikációt érettségi tárggyá emelni. Kardoskodásunk oka nem egészen érdek nélküli. Még a fejlett anyanyelvi kommunikációjú személy is nyújthat gyenge teljesítményt idegen nyelven. Azt viszont már bizonyították, hogy a gyenge anyanyelvi képességű személy a célnyelven soha nem lehet jobb, mint az anyanyelvén. Márpedig a szóbeli vizsgálódások szükségességét már azok az elismert nemzetközi vizsgák is kezdik hangsúlyozni, ahol eddig – kényelemből vagy konzervativizmusból – a szóbeli vizsgát a beszéd egyik komponensével, a hallásértéssel próbálták helyettesíteni. Igaz, a szóbeli vizsga drága, mert csak egyedenként lehet lebonyolítani, a tömeges vizsgáztatás kizárt. Ugyanakkor megbízhatatlan is, mert az alkalmazott teszttechnikák értékelése szubjektív, amelyet sem a vizsgáztatók kellő kiképzésével, sem létszámuk növelésével nem lehet kellőképpen ellensúlyozni. Mivel a beszédkészség mibenléte még mindig csak szerényen körvonalazott koncepció, pszichometriai szempontból nehéz megteremteni az összehasonlíthatóság alapjait. Miért is erőltetnék a hivatalos testületek az ilyen logisztikai és teszttechnikai szempontból is nehezen megoldható vizsgák bevezetését? A vizsgáztatók kiképzése, munkadíja, a vizsgának ezt a szóbeli részét olyan drágává teszi, hogy az lenyeli a többi vizsgarész nyereségét. Megtérül-e ez a piaci veszteség, miközben a szóbeli vizsgák megbízhatósága közismerten igen szerény? A fölmerült kérdésekre szakmai választ e fejezet egésze kínál.

1. A hagyományos szóbeli vizsgák néhány jellegzetessége: empíria

Ha a szóbeli vizsga valódi kommunikáció lenne, akkor valami autentikus kontextust kellene teremtenie, amelyben a szituációnak megfelelő nyelvi jelenségek segítségével információcserére kerül sor egy meghatározott cél érdekében. Ezzel szemben a legtöbb szóbeli interjúban (minthogy ez az uralkodó műfaj) egyedül a vizsgahelyzet kontextusa autentikus: a jelölt nem kérdez, a véletlenszerűséget pedig csökkenti az előzetes (otthoni) felkészülés. Igazi cél csak egy van: a vizsgáztató sértés nélkül és fájdalommentesen úgy provokáljon, hogy a megítéléshez elegendő nyelvi viselkedést váltson ki, a jelölt pedig úgy essen szómámorba, hogy ilyen rövid idő alatt a lehető legjobb (nyelvi) tulajdonságait mutassa be.

Függetlenül attól, hogy könyvek tucatjai írták már le, hogy mi fog történni a vizsgán, a vizsgatematika pedig közmegegyezés tárgya, a jelölt mégis ritkán lépi át közönyösen a küszöböt. Sokkal gyakoribb a jelölt számára is feldobottnak tűnő, néha nehezen irányítható „feszített húr"-állapot (rajtláz), esetleg a spleen és a defetizmus keveréke (rajtapátia), mint az átlagos viselkedés. Jelen vannak tehát a szereplők, és beindulhat a darab, amelynek akár az is lehetne a címe, hogy „Egy újabb emberi játszma". Abban is hasonlít a nagybetűs életbeli játszmákhoz, hogy ott is van színpad és vannak drámai karakterek, közönség viszont ott sincs sehol. Mindegyik darab egyszeri, egyedi, megismételhetetlen; célja a túlélés és a nyerés, de van, amikor a kettő ugyanaz. Lehet, hogy sikerül olyan vizsgatermet kifogni, amely nem zajos, de az is lehet, hogy nem. Lehet, hogy az ablakkal szemben ültetnek le: így már nem is látom a bizottságot a vakítástól, de az is lehet, hogy így jobb. A túlélés szociáldarwinista kényszerképzeteket kelt, elhatározom, hogy határozott leszek és érces, sőt érdes: erre ott találok két vagy három szelíd, részvéttől csöpögő vizsgáztatót.

Az is lehet persze, hogy vizsgáztató tanár csapatában készültem a sporteseményre, és pontosan tudom, hogy mikor következik a „gerelyvetés", csak éppen az ott ülő vizsgáztatók nem ismerik a forgatókönyvet, és hirtelen súlytalanná válik bedrillezett szerepem. Észreveszem, hogy légüres térbe kerültem („nem csípik" a leckefelmondásomat), és az addig buzgó forrás – a saját megunt, de jól begyakorolt monológom – hirtelen kiszárad. Nem kapom el a tökéletes érdektelenséggel odavetett mentőkötelet: No és azután?

Lehetek persze olyan jelölt is, akinek ez az egész tudható és a beindulás pillanatától kezdve kényszerpályán mozgó rítus, szellemi kihívás, egy keresztrejtvény, amelyet ki kell tölteni, szellemi balett, amelyben részt vesz még néhány „káposztafej". A fontos az, hogy mindig előttük járjak egy-két lépéssel, üldözzenek csak, de ne vegyék észe, hogy gyorsabban is tudok futni. Az emberi játszmák száma természetesen végtelen – van, akit éppen ez vonz –, így néhány ilyen vázlathoz képest összehasonlíthatatlanul gazdagabb akármely kiválasztott vizsganap az empíria visszahozhatatlan gyöngyeivel.

Eddig úgy próbáltunk igazat mondani a szóbeli vizsgáról, hogy abban egyetlen nyelvtudásra vonatkozó általános megjegyzés sem volt. A bemutatás mindössze azt kívánta érzékeltetni, hogy a nyelvi produkció létrehozása nélkül is nehéz megteremteni az összehasonlíthatóság alapjait, hát még annak birtokában! Ez a magyarázata annak, hogy

profi vizsgáztatók kezén az interjú valóban strukturált: jól kicsiszolt és összedolgozott részekből áll, különben képtelenek lennének dönteni. A nyelvi mintát mindenkitől meg kell szerezniük, és ez a nagyon jól vagy nagyon rosszul tudók esetén viszonylag könnyű. A köztes tartományok felderítése a nehéz. A jó szóbeli vizsgának hasonló a titka a jó íráshoz: legyen benne hierarchia és progresszió. A vizsgáztató ezt úgy tudja megteremteni, hogy a **bemelegítő szakaszban** a tényleges helyzetből valóban kiinduló, a helyzetre felkészítő, mégis nyugtató kérdezgetésbe kezd, és időt ad arra, hogy a jelölt rátaláljon vélt önmagára. (Ilyenkor az öröm, hogy tényleg az adott nyelven beszélgetnek, elnyomja azt az érzést, hogy a szék elszakította a harisnyámat, vagy azt, hogy megfojt a nyakkendő, de nem nyúlok hozzá stb. Korábban az ilyen helyzetekben való viselkedést is tanították, a neve önuralom.)

A legtöbb szóbeli vizsgán ekkor kerül sor egy-egy **téma kiválasztására**, amelynek részleteibe csak a jelölt egyetértésével szabad lemerülni. Ekkor jön az a pont, amikor a vizsgáztató „szabadon engedi" a jelöltet, hogy az hosszasabban, részletesebben beszélhessen valamiről, amit ismer. Ezeket a **monológok**at csak nyilvánvaló magolás esetén szokás megszakítani, vagy akkor, ha valódi ellentmondások tarkítják. Ha ez mind sikerült (és mindenki túlélte), akkor kerül sor az igazi **bemérés**re. Gyakorlott vizsgáztatóknak valóságos kérdésszekvenciáik vannak az adott témákban, amelyekkel a jelölt számára ismert szókincs egyre magasabb sávjait pásztázzák. Ezek a mezők már nehezen választhatók el a témában való jártasságnak attól a szintjétől, amelyet jólértesültségnek nevezhetnénk. Ezekben a tartományokban már rendkívül nehéz szétválasztani a produkció egyes komponenseit, de ez nem is szükséges. A magasabb régiókban a vizsgáztatókat is az **egészleges** benyomások érdeklik. A szóbeli interjúnak ez a szakasza az, ahol a leglátványosabb emelkedésekre és a leglátványosabb bukásokra is lehet számítani, az első két szakasz ugyanis megvalósulhat a tanult középszer segítségével is. Lesznek jelöltek, akik csak ebben a harmadik szakaszban kezdenek feléledni, és látványosan érik el a tetőpontot. Ugyanakkor megint másoknál kiderülhet, hogy az előzőekben vékony jégen jártunk (pl. csak a rutin tartotta össze a produkciót), így menthetetlenül beszakadunk, sőt a feltámadás is elmarad. A többség persze később sem változik: ugyanolyan átlagos marad. Ez után az embert próbáló szakasz után a legtöbb rutinos vizsgáztató visszatér a jelöltet jellemző szintre, még egy kicsit beszélteti, hogy kifújják magukat, majd elköszönnek: ez a **levezetés**.

Amikor leírtuk ezt a vizsgaszekvenciát, nem gondoltunk konkrétan egy vizsgára sem, bár valamikor így indult a nyolcvanas évek ma már klasszikusnak számító középfokú állami nyelvvizsgája, ahol az interjút célnyelvű újságcikk blattolása követte hangos olvasással, majd azonnali szótármentes fordítással, végül magnetofonos hallásértés zárta a sort. Természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy a szóbeli vizsgáztatás nem merül ki az interjúmódszerben (mint ahogy azt majd később bizonyítani is fogjuk), de gyakorisága miatt arra kiválóan alkalmas, hogy érzékeltesse a tényleges praxisban felmerült problémákat. Létezik azonban az interjú elemzésének egy másik szintje is, amely inkább a beszédkészség egészéhez, annak szerkezetéhez igazodva értelmezi e vizsgaműfajt.

2. A hagyományos szóbeli vizsgák néhány jellegzetessége: elvi következtetések

Válasszuk ki tehát ismét „a jól bevált" interjút. Ebben a vizsgaformában az a jelölt boldogul, aki jól felkészülten válaszol, vagyis gyors reakcióképességgel rendelkezik valamilyen – legalább elfogadható – válasz megadásában, illetve jól ad elő monológokat, főként leírásokat és történeteket. Az interjú műfaja eleve nem teljesíti a **beszédkondíciók** egyikét: az időbeli kötöttséget igen, de a kölcsönösség elvét már nem: hiányzik az igazi interakció (ugyanis a vizsgainterjú inkább kikérdezés, amelyből felemelkedni a tényleges interjú szintjére szerencsés konstelláció: jelölt és vizsgáztató ritka művészi együttműködésének eredménye). Egy ilyen helyzetben csak kötötten vizsgálható, hogy a jelölt képes-e a **beszédfunkciók** használatára a **beszédműveletek**ben, képes-e különféle kommunikációs stratégiákat alkalmazni céljai elérésében. **Kommunikatív kompetenciá**ja legföljebb nyelvi kompetenciájában és szövegalkotói kompetenciában érzékelhető, **szociolingvisztikai érzékenység**éről keveset tudhatunk meg, **stratégiai kompetenciá**ja pedig inkább vizsgastratégia és nem a szabad kommunikáció stratégiája. Ugyanígy limitált ismereteket szerezhetünk csak a társalgásban elfogadott **kooperáció** szabályainak betartásáról, illetve az adott nyelvben és kultúrában elfogadott **udvariassági** szabályok követéséről.

Mindez csak fokozódik, ha a vizsgáztató oldani kívánja a jelölt görcsösségét, és ezért akár ösztönösen vagy éppenséggel tudatosan segíteni próbál, és ezzel mintegy módosítja (csökkenti) a terítékre kerülő nyelvi anyag szintjét, standardjait. A kérdések megismétlésével, lassú beszéddel vagy eltúlzott kiejtéssel, a jelölt válaszainak korrigálásával, saját kérdésének átalakításával eltér a normális beszédhasználattól, és ezzel saját magát is félrevezeti. E túlzott igyekezetnek egy fokozottabb formája, amelyet **bábáskodás**nak is nevezhetnénk, egyenesen veszélyes, mert annyira torzít és elnyomja a jelöltet, hogy az képtelen tényleges tudását bemutatni (az ezzel kapcsolatos részletes elemzéseket lásd még: Bárdos, 1982; Lazaraton, 1996 és Katona, 1996).

A szóbeli vizsgáztatás hasonló formái (mint az interjú) már az úgynevezett ad hoc vagy ösztönös vizsgáztatás idején is ismertek voltak, és nem csak a memoriterek voltak az egyetlen betanult szövegek abban az időben. (Ha viszont egy irodalmi mű tartalmát kellett elmesélni, vagy egy történelmi helyzetet kellett ecsetelni, vagy egy mű hatását elemezni, netalántán egy nyelvtanítási módszer történetét leírni, az nagyon is hasonlít az egyetemeken és főiskolákon a nyelvtanárképzésben ma is élő, tartalomra koncentráló szóbeli vizsgákhoz, amelyek során a produkciótól elválaszthatatlan a beszédkészség és azon belül a szókincs fejlettsége.) Bár a vizsgáztató megkísérelheti az interjút társalgássá szelídíteni, ez nagyban függ a jelölt hallásértésének szintjétől és kooperációjától. Mégsem mondhatjuk ezekről a vizsgákról, hogy **interaktívak**, sem azt, hogy kommunikatív szempontból **autentikusak**, minthogy inkább féloldalasak. Az ilyen interjúk csak igen rutinos vizsgáztatók (és vizsgázók) esetén válnak megbízhatóvá és jól értékelhetővé.

Mint közismert, a **diszkrétpontos** tesztelés idején ezeket a készségeket integráltan nem vizsgálták, ellenben megkísérelték a beszédkészséget a nyelvi tartalom elemein keresztül megközelíteni. Amit nyertek gyorsaságban, a részletek pontosságában és statisz-

tikai megbízhatóságban, azt elveszítették a vizsgálat egészlegességében: nem derült ki, hogy a jelölt képes-e interaktív nyelvhasználatra. A megoldást a **kommunikatív** tesztelés ígérte, amely szakított az olyan mesterséges feladatokkal, mint az interjú (vagy megfelelő környezetet teremtett hozzá), és a feladatok megoldásában valós élethelyzetek utánzására törekedett, amelyben a jelöltnek (esetleg vizsgázó vagy vizsgáztató partnerének) tényleges információhiányt kellett megszüntetnie. Mindehhez újfajta tesztfeladatokat kellett kitalálniuk. Mielőtt áttekintjük a szóbeli vizsgatechnikák teljességre ugyan nem törekvő, de mégis átfogó leltárát, tisztáznunk kell, hogy mi az, amit leginkább vizsgálni kívánunk; mi az, ami a fejlett beszédkészséget azzá teszi, ami; milyen szerkezeti felépítés képes hűen bemutatni a beszédkészség valódi természetét.

3. A beszédkészség természete

Évszázadok teltek el, mire a beszéd visszavehette primátusát más nyelvi készségektől, és további évtizedek, mire a hangrögzítés felfutásával mássága is tudatosult (főként az írott nyelvvel szemben). Időbe tellett addig a felismerésig is eljutni, hogy a nyelvet utánzással és ismétléssel, kizárólagosan drillezés segítségével eredményesen elsajátítani nem lehet, csak úgy, mint ahogy a szabályok csalhatatlan felismerése és a belőlük generált mondatok kimondása sem üdvözítő egyedül. A készségek leírása világosan megmutatta, hogy beszédértés nélkül nincs beszédkészség, több nyelv használata esetén pedig e beszédkészségek nélkül nincs kapcsolat (nincs tolmácsolás). A közvetítésnek ezek a hídjai két nyelv között akkor is élnek ebben a hierarchiában, ha különféle okokból vizsgákon vagy a való életben tagadjuk létezésüket. (Ugyanis akkor is fordítunk az anyanyelvre, ha ezt nem kérik vagy nem nyilvánvaló; akkor is közvetítünk a másik, számunkra ismert kultúrából, ha ezt nem kérik vagy nem nyilvánvaló. Az anyanyelv ugyanis nem törlődött ki: beleszülettünk.)

Az idegen nyelvi beszédtudás modern felfogása a kompetenciamodellekkel kezdődött, amelynek ősét már Saussure „langue és parole" kettősségében felismerhetjük. Chomsky kompetencia és performancia párosához ekkor illesztették az interakció fogalmát, ami igazi fordulat a modern nyelvtanítás történetében. A nyelvi elemek korrekt ismerete és időegység alatti korrekt előadása szükséges, de nem elégséges feltétele a kommunikációnak: az elfogadható kommunikációhoz a nyelvhasználat szabályait is alkalmazni kell. Némi leegyszerűsítéssel ez azt jelenti, hogy ismerni kell, hogy a nyelvileg lehetséges összes helyes generálás közül valójában melyikeket használjuk, de azt is, hogy azokat mikor, kivel és hogyan. A kommunikatív nyelvtanítás forradalma ez, amikor a beszédfunkciók és a nyelvtani jelentés fogalmai köré épülő tantervek célképzetként kezelik a beszédműveleteket, és a jelentésteljes nyelvhasználat a tanórai munka középpontjába kerül. Időbe telt, amíg az újfajta elképzelések megteremtették a nekik megfelelő osztálytermi kereteket és mozgásformákat; és még több időbe telt, mire a nyelvfilozófiai elméletekből következő alkalmazások a tanítás, majd később az ellenőrzés didaktikai fázisába is beszivárogtak.

Nem ment egyik napról a másikra, hogy a beszélt nyelv mint produktum jellegzetes vonásait tudatosítsák, explicit módon tanítsák. Az artikulációs bázis kialakításával korábbi módszerek is foglalkoztak, a beszéd fiziológiájával szintúgy. A beszéd megfelelő sebességének biztosítását az audiolingvális módszer is megcélozta. A kommunikatív nyelvtanítás volumenéhez képest azonban a köznapi beszédben használt rövidített formákat, a köznyelvre jellemző ritmikát és intonációs mintákat, a különféle társalgási stratégiákat korábbi módszerek (mint a direkt módszer vagy az audiovizuális módszer) legfeljebb csak érintették. Az igazi újdonságok a beszéd menedzselése, az interakció szociolingvisztikai tudatossága, a kommunikációs stratégiák tudatosítása, amelyek a beszédprodukció pontosságán, nyelvhelyességén túlmenően a beszéd folyamatosságának megőrzése mellett e performancia bonyolultságát célozták meg. Ehhez a bonyolultsághoz hozzátartozott az autentikus beszéd szaggatottságának, hezitálásainak tanítása éppen úgy, mint a különféle akcentusokkal sújtott beszélőkkel való bánni tudás. (Megjegyzendő, hogy ezek a habitusok egy beszédközösség által szavatoltan kultúrába kötött jelenségek.) A magyar beszédkultúrában erénynek számít a lezárt, kerek mondatokban történő fogalmazás, a nyögdécselés, hápogás nem „beszélt nyelvi elem", hanem pongyolaság. Az angol nyelvet tanuló magyarok (különösen férfiak) számára egyes hangsávok, regiszterek már a tabu kategóriájába sorolhatók anyanyelvükben. Valójában mind a kooperáció, mind az udvariasság Grice-, illetve Lakoff-féle szabályait kultúrspecifikusan szegjük meg. A férfi-női szerep, az adott helyzetben elvárt viselkedés, a kiváltható reakciók, az elvárható forgatókönyv – megint csak kultúrspecifikusan – igen eltérő lehet. Mindezt tanítani kell, mert elsajátítani csak a célországban lehet: ez a fajta többlet korábban a nyelvtanításban csak ösztönösen jelentkezett. Kérdésünk itt és most viszont az lehet, hogy milyen mértékben jelentkeznek ezek a vonások az értékelés elméletében és gyakorlatában. A fejlett, flexibilis, működőképes beszédkészség itt kiemelt szerkezeti elemei a beszédkészség konstruktumának legfontosabb elemei: megjelennek-e ezek a beszédkészséget vizsgáló technikákban? A következő fejezet a legismertebb beszédkészséget vizsgáló tesztlépéseket, tesztfeladatokat, eljárásokat, módszereket mutatja be.

4. Szóbeli vizsgálatok tipológiája

A legismertebb nómenklatúrák szerint a közel félszáz teszttechnika közül körülbelül húsz vált általánosan ismertté és elfogadottá (pl. Underhill, 1987; West, 1989; Hock, 1993). A tucatnyi főtípus közül – bármilyen sorrendiség felállítása nélkül – a következő tesztfeladatok tekinthetők a legnépszerűbbeknek:

- képleírás (képek, esetleg tárgyak segítségével provokált beszédprodukció);
- interjú (a vizsgázó vagy a vizsgáztatók faggatózása által uralt kérdés-felelet sor, amelyben a vizsgázónak hosszabb, monológ jellegű megnyilvánulásai is lehetnek);

- szerepjátszás (előre tervezett, kártyán megadott szituáció eljátszása másik vizsgázóval, esetleg a vizsgáztatóval);
- rövid szóbeli reakció (legtöbbször magnetofonon ismertetett szituációra történő rövid válasz, amelyet rögzítenek a gép segítségével);
- elmesélés (írott vagy hallott szöveg alapján történő visszamondás, többnyire leírás vagy egy történet);
- társalgás (több vizsgázó segítségével kivitelezett feladat, amelyben a szerepjátszástól a kötetlen társalgáson át a vitáig vagy a problémamegoldó gyakorlatig [szimuláció] számos másfajta feladat is elképzelhető).

A fentiekből is nyilvánvaló, hogy a beszédkészség vizsgálatára is érvényes az az aranyszabály, hogy kombinálni érdemes a különféle módszereket. Az elkövetkezendőkben egy-egy tesztlépés vagy teszttechnika elemzésével megvizsgáljuk, milyen előnyei esetleg hátrányai lehetnek egy-egy megoldásnak.

4.1. Magnetofonos feladatok, feladatsorok

A brit vizsgák közül főként az ARELS Oral (Association of Recognized English Language Schools Oral Examination) tette népszerűvé a magnetofonos vizsgákat. A negyven-negyvenöt percnyi vizsgán három területet tekintenek át. Az első rész **hangos olvasás**sal indul, amelyben számokat, rövidítéseket, betűket kell kiolvasni. Ezt követően egy **rövid társalgás**ban kell megfelelő válaszokat adni, majd adott helyzetekre kell nyelvileg reagálni, és kérdéseket is kell feltenni. A vizsga második részében **hallásértés**i gyakorlat van, ahol a helyes választ vagy be kell keretezni, vagy vizuális választ kell adni információtranszfer formájában, de kérdésekre is kell válaszolni. A harmadik részben képekkel vagy más vizuális stimulusokkal segített **monológ** következik, ez a hosszabb beszéd azonban nem hosszú, kb. egy perc. A vizsga magasabb szintjein nagyjából ezek a feladatok ismétlődnek, természetesen magasabb szinten és hosszasabban.

Első pillantásra előnyösnek tűnik a vizsgáztató testület szempontjából, hogy vizsgáztatók helyett csak gépeket kell kiállítaniuk (a vizsgázók száma így is korlátozott, mert az egyszerre vizsgáztatható jelöltek számáról a magnetofonok száma vagy a jobb körülményeket biztosító nyelvi labor befogadóképessége dönt). Ez az előny azonban csak látszólagos, hiszen az összes ilyen rögzített vizsgát speciálisan kiképzett vizsgáztatóknak kell értékelni, viszont kétségkívül nem a vizsga valós idejében – így minden egyes jelenség alapos megfontolás tárgya lehet. Költségmegtakarításról tehát nemigen lehet szó, viszont ez a típusú vizsga alaposan megosztja a vizsgázókat: vannak, akik az élő, direkt kapcsolatot igénylik a vizsgáztatókkal, és idegenkednek a gépektől, mások viszont a gép semlegességét és közönyét kifejezetten előnynek tekintik. Azt azért világosan kell látnunk, hogy a gép mindenkihez egyforma, amit az élő vizsgáztatókról távolról sem mondhatunk el.

Tekintettel az élőbeszéd-performanciatesztek közvetlen jellegére, egyes szakértők ezt a formátumot már nem tekintik direkt megközelítésnek (Semi Direct Interview, Cohen, 1994: 275). Mégis az igen nagy tekintélyű és elismert beszédvizsgák mintájára (így pl. ILR, Interagency Language Roundtable Oral Proficiency Interview), majd az

ACTFL OPI szóbeli vizsgájának mintájára létrejöttek ugyanezek magnetofonos változatai is. Az OPI elnevezéssel illetett direkt vizsga változata a SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview), amely igen magas korrelációt eredményezett szülőanyjával (r = 0,93), valamint a vizsgáztatók közötti reliabilitás is egyenletesen magas (r = 0,95) (Stansfield, 1990). A SOPI egyik változatában a következő felépítést követi a magnetofonról hallható vizsgaanyag: a személyes társalgás elnevezésű részben közel tíz **kérdésre** kell **válaszolni,** amely a családdal, iskolázással, kedvelt időtöltéssel kapcsolatos kérdés, és ez a rész egyben a bemelegítés is, amely ennyiben utánozni próbálja az élő interjúkat (mindezek ellenére nagy fantázia és önuralom szükséges ahhoz, hogy egy ilyen helyzetben a jelölt a gépet valódi társalkodó partnernek fogja fel). A következő részben a tesztkönyvben bemutatott térkép alapján kell **útbaigazítást adni** (vannak persze olyanok, akik számára a térképen való tájékozódás nyelvfüggetlen probléma). A harmadik részben részletes **képleírást** kell magnóra mondani, ami távolról sem tekinthető modern feladatnak, és nyilvánvalóan a szókincs nagyságát hivatott feltérképezni. A negyedik részben más-más idődimenzióban két **képsorozatot** kell úgy sorba állítani, hogy segítségükkel a magnetofonra mondhassunk két történetet. Itt a helyes igeidőhasználat vizsgálata a közvetlen cél, amely más hagyományos módszerekkel megbízhatóbban mérhető. Az ötödik részben **öt témáról** kell beszélni, amelyek címe – mint egy forgatókönyv – szerepel a tesztfüzetben. A megadott tizenöt másodperc gondolkodási idő után az az elvárás, hogy a jelölt egybefüggő kerek mondatokban mondja el véleményét az időnként meglehetősen sajátos szókincsű kérdésekről (anyanyelvűeknek sem könnyű feladat). A hatodik, utolsó részben **öt szituációt** adnak meg valamilyen kommunikatív feladattal, amelyekben többnyire rövid reakciókat és nem hosszasabb szerepjátszásokat kell bemutatni, mint amilyen például a mentegetőzés, panaszmegfogalmazás, utasítás. Ebben a részben mutathatja be a jelölt leginkább nyelvi kreativitását, alkalmazkodóképességét a célnyelvi kultúrához és a célnyelvű közösséghez. A sokféle feladat dacára a SOPI egyetlen skálán értékeli a jelölt képességeit, ami nem szerencsés. Ezt a kritikát az eredeti minta, az ACTFL OPI is megkapta (Bachman, 1988). Hasonló teszteket más nagy vizsgacégek is kifejlesztettek (SPEAK: Speaking Proficiency English Assessment Kit, Education Testing Service, 1985), sőt a fentiek mintájára többé-kevésbé általános szaknyelvi változataik is létrejöttek (TEACH, CHEMSPEAK, MATHSPEAK). Még hosszasan folytathatnánk a sort a különféle cégek által készített magnetofonos vizsgákról, egy bizonyos: kompaktságuk, egyértelműségük következtében még hosszú ideig kedveltek maradnak. Feltételezhető, hogy a magnetofon szerepét átveszik a komputerek által vezérelt tesztelési szimulációk.

4.2. Kérdés-felelet alapú tesztfeladatok

Legismertebb és leggyakoribb formája a már korábban részletesen tárgyalt **interjú**, amelynek legnagyobb hátránya éppen ebben a kikérdezésjellegben mutatkozik meg: tényleges interakcióról nincs szó. Igen rutinos vizsgáztatók – ha partnert találnak a vizsgázóban – az interjúnak ezt a torzulását, szigorú kontrollját képesek minőségileg átformálni a szabad társalgás irányában. Ez kiváló nyelvi mintákat teremthet, jól elbírálható

performanciát válthat ki a jelöltből, de a vizsgáztató előbb-utóbb kénytelen visszatérni egyfajta jól strukturáltsághoz, különben elveszíti összehasonlítási alapját. Az ősi, katekézisszerű forma elvben erősíti a többek szerint egyébként is így folyó belső beszéd aktiválását, és így kedvezőnek tűnik. Más kérdés, hogy mások úgy gondolják vagy egyszerűen csak azt észlelik, hogy gondolkodásuk nem feltétlenül halad a kérdés-feleletre szabdalt propozíciók mentén, hanem működhet képi asszociációk segítségével, vizuális fantáziájuknak megfelelően.

A kérdés-felelethez hasonló lüktetést megőrzi a **szituatív társalgás**, ahol a szerepjátszási feladatokra emlékeztetően a jelölt egy adott helyzetet old meg nyelvileg dramatizálva a vizsgáztatóval vagy a vizsgáztatók egyikével (például jegyet vesz a vonatra egy állomáson). Az ilyen szerepjátékok esetén illik egy külön kártyán megjelölni a társalgás forgatókönyvét, legalább tájékoztató jelleggel. Az interjú jellegű kérdés-felelet módszerhez képest egy ilyen nyelvi feladat már igényli a tanult nyelvi fordulatok szituációnak, szereplőknek, körülményeknek megfelelő alkalmazását, amely során a nyelvet használni kell. Többek szerint csak a valóban nyelvhasználatot vizsgáló teszteket tekinthetjük igazi szóbeli teszteknek.

4.3. Monológok

Ezek között ősi munkaformának számít a **tematikus monológ**, amely természetesen bármilyen szóbeli vizsga megnyilvánulási formája lehet, nemcsak nyelvvizsgáké. Nyelvvizsgák esetén az előre kialkudott tematika lehetővé teszi az előzetes felkészülést. A vizsgabizottságok igénylik ezt a **befektetést**, hiszen rögtönözni is csak az tud tartalmasan, aki jól ismeri ezeknek a témáknak a tartalmi kérdéseit, nemkülönben a rá vonatkozó szókincset. Azt viszont szinte minden vizsgabizottság el szokta utasítani, hogy valaki hosszabban, előre bemagolt szöveggel próbálkozzék. Ezt elkerülendő vált divatossá a **képleírás**, amely egy megfelelően részletező kép esetén leírás jellegű monológ kiváltójává válhat. Ezzel rokon feladat az úgynevezett **elmesélés**, amelynek szintén lehet képi stimulusa (például képsor), de a kiváltó „ok" lehet egy frissen olvasott vagy éppen hallott szöveg. Ez a feladattípus automatikusan előtérbe állítja a rövid távú memória kapacitását, fejleszthetőségét, illetve az ilyen jellegű vizsgafeladatokra való felkészülés didaktikai kérdéseit. Ezzel kapcsolatosan vádakat is szokás megfogalmazni, ezeket azonban vissza kell utasítani, hiszen egyetlen megnyilvánulásunk sem memóriamentes tevékenység. Természetesen ebben a műfajban is előfordulhat, hogy ezek a vizsgálati módszerek együtt jelentkeznek más tesztelési technikákkal, vagyis a többfajta tesztelési technikát magában foglaló teszt tűnik érvényesebbnek.

Tiszta szívvel a monológ jellegű megnyilvánulások körébe vonhatnánk a frissen olvasott szöveg **azonnali szóbeli fordítását**, esetleg tömörítését vagy összefoglaló értelmezését is. Ezt a vizsgáztató formát a nemzetközi vizsgáztató testületek – érthető okokból – eleve figyelembe se vették vagy nagy előszeretettel irtották. Magyarországon nagy tévedésben vannak azok, akik az érettségi vizsgarendszerből hagyták kiirtani a fordítást és más tudatos kétnyelvűségre törekvő vizsgatechnikákat. Egyfelől az ország lakosságának túlnyomó része még mindig egynyelvű, és számukra a nyelvek közötti közvetítés a más

nyelven is tudóktól értékelhető társadalmi segítség, termelőerő. Másfelől fölösleges a mindenképpen létrejövő, akár ha ingatag kötélhidakat a két nyelv között mindjárt víz alá nyomni. Az érvelés úgy szólt, hogy középiskolásaink úgysem tudnak fordítani. Ez természetesen igaz, hiszen közben a szakma elfelejtette, hogy miként kell a fordítási készséget professzionálisan fejleszteni: koordinálatlan a két (esetleg több) kultivált nyelv kapcsolata.

Monológnak tekinthetjük a **tolmácsolást** is, különösen annak szinkronváltozatát, de a konszekutív menetekben használt „beszédöltőt" is tekinthetjük monológoknak. Mind az idegen nyelvet vizsgáló, mind az idegen nyelvet tanító személy ingoványos talajon mozog ebben a tekintetben, hiányzik ugyanis az anyanyelvben a monológok előadására képessé tevő retorikai tudatosság fejlesztése vagy egyáltalában az a törekvés, hogy a diák több hosszabb mondat segítségével mutasson be egy gondolatmenetet, egy gondolatiságot. Helyette kvízjellegű, rövid válaszok terjedtek el, ahol a reakciósebesség fontosabb, mint az egyes feladatok tényleges súlya. Természetesen ilyenfajta készségekre is szükség van, de egészségtelen, hogy emiatt a magyar iskolázás legszebb hagyománya, a szabatos stílus és a mondatsorokban kifejtett gondolatiság háttérbe szorul. Monológ jellegűnek tekinthetnénk még a **hangosolvasást**, amely nem beszéd, csak kiejtésvizsgálat, és amely teljességgel kiszorult a szóbeli vizsgáztatás mai technikái közül, jóllehet tanítási hozadéka még mindig jelentős.

4.4. Társalgás alapú, beszédkészséget vizsgáló tesztfeladatok

Ez az elnevezés egyben azt is jelenti, hogy ezeknél a vizsgálatoknál létrejöhet valódi vagy legalább szimulált **interakció**. Ha a partnerek száma a minimális két fő, az lehet a vizsgázó és a vizsgáztató (illetve a vizsgázó és az egyik vizsgáztató); egy más felállásban pedig két vizsgázó, akik párban adják elő a produkciót egy vizsgáztató vagy több vizsgáztató előtt. A többvizsgázós vizsgaesemények csoportjába tartozik a **csoportos vizsgáztatás**, amely kevéssé jellemző a nyelvvizsgákra, de kétségtelen, hogy egyes feladattípusoknál az autentikusságot fokozó tényezővé válhat.

A társalgás alapú vizsgafeladatok körében a **szerepjáték** a legismertebb és leggyakrabban használt teszttechnika. Már az előző fejezetrészben is tárgyaltuk a dramatizáláson alapuló, a forgatókönyv megadásával támogatott szituatív szerepjáték vizsgálatokat. Szerencsésebb és természetesebb a dramatizálás akkor, ha az interakció egyenjogúnak érezhető vizsgapartnerek, vagyis két vizsgázó között jön létre. Nyelvtanári szűrővizsgák visszatérő teszttechnikája ez, a szabad társalgás mellett. A **szabad társalgás** lehet tematikai irányultságú, korlátozás nélküli konverzáció, de lehet kompetitív jellegű **vita**, amelyben álláspontokat kell bizonyítani. Általában a vizsgán is – csakúgy, mint az oktatási gyakorlatban – azok a feladatok tekinthetőek igaziból kommunikatívnak, amelyekben valamilyen információcsere elkerülhetetlen. Ennek elkerülésére vagy a vizsgázók egyikénél, vagy mindkettőjüknél valamiféle **információhiányt** kell teremteni, amelyet csak társalgással szüntethetnek meg. Ennek alapja lehet valamilyen képi stimulus vagy akár hallott anyag (például a két fél számára más-más részleteket tartalmazó történet, hogy az egészet mozaikjelleggel kelljen kirakniuk). Ha a vizsgázók számát növeljük, akkor a létrejött társalgási forma valójában **panelbeszélgetés**, kerekasztal-beszélgetés,

amelyet legfeljebb a témával lehet strukturálni, hacsak nem akarjuk visszahozni moderátorként a vizsgáztatót. Annyi bizonyos, hogy a több főre kiterjedő, kompetitív jellegű csoportvizsgálatokban többet tudhatunk meg a jelöltek beszédmenedzselési képességeiről, reakcióidejükről, a hatékony kifejezések iránti érzékenységükről, mint a leíró- vagy elbeszélőképességekről.

4.5. A beszédkészséget vizsgáló feladatok rendszerezése

Az előző négy fejezetben induktív módon bevezetett vizsgatechnikákat foglaljuk össze a *26. táblázatban.*

26. táblázat: Szóbeli vizsgafeladatok rendszerező táblázata

Képlet	Résztvevők vizsgázó + vizsgáztató	Feladat
1 + 0	1 vizsgázó + 1 gép (magnetofon) (nyelvi labor) (számítógép)	GÉPESÍTETT VIZSGA rövid válasz, reagálás szituációkra irányított interjú történet elmesélése képek stb. alapján, illetve feladatsor (a fentiek és még másfélék is együtt)
1 + 1 1 + 2	1 vizsgázó + 1 vizsgáztató 1 vizsgázó + 2 vizsgáztató	KÉRDÉS-FELELET ALAPÚ VIZSGÁK kérdés-felelet interjú szerepjáték szabad társalgás MONOLÓGOK tematikus monológ képleírás szóbeli „blattoló” fordítás tolmácsolás
2 + 1 2 + 2 (2+n) + 1 (2+n) + 2	2 vizsgázó + 1 vizsgáztató 2 vizsgázó + 2 vizsgáztató több vizsgázó + 1 vizsgáztató (nem jellemző, tanórai) csoportvizsga + 2 vizsgáztató (nyelvvizsgákra nem jellemző)	TÁRSALGÁSI ALAPÚ VIZSGAFELADATOK kommunikatív helyzetgyakorlatok, információtranszfer szerepjáték (dramatizálás) szabad társalgás vita (panelbeszélgetés) szimuláció (információhiányon alapuló problémamegoldás)

Lévén hogy a beszédet ellenőrző technikák többsége mind a szubjektív értékelés körébe tartozik, az értékeléssel kapcsolatos témaköröket, problémákat és megoldásokat célszerű külön alfejezetben csokorba gyűjteni.

5. Szóbeli vizsgák értékelése

A bevezető tesztelméleti fejezetek egyikében már tárgyaltuk az objektív és szubjektív elbírálású teszttechnikák közötti különbségeket. A diszkrétpontos tesztelés nagyszámú, objektív tesztlépés segítségével próbálja felépíteni azokat az elemeket, amelyekből esetleg következtetéseket vonhatunk le a beszédkészség fejlettségének egészéről. Az így létrejött tesztfeladatok elbírálása igen könnyű, gyakran szakértelmet sem igényel, és a feladatok megbízhatósága igen jó. Hasonlóképpen magas értékeket kapunk, ha megvizsgáljuk a vizsgáztatók közti reliabilitást vagy ugyanazon vizsgáztató későbbi, megismételt értékelését. Ezeknek a jó mutatóknak azonban ára van: a tesztelésnek ez az analitikus formája többszörösen indirekt mérés, és nem kapunk képet a beszédkészségről mint integrált jelenségről, mint gyors döntéssorozatot igénylő stratégiáról, ahol a beszédhelyzetbe került nyelvi jel funkciója, egyetlen célja az információcsere. Az előző fejezetben felsorolt jó néhány teszttechnika között akadnak azonban olyanok, amelyek alkalmasak a beszédkészség jelenségeinek majdnem közvetlen vagy szinte közvetlen vizsgálatára. Ezt az utóbbi kategóriát időnként **beszédperformancia**-vizsgálatoknak is nevezik, amelyekre még majd visszatérünk. A szóbeli vizsgák értékelése szempontjából inkább az a kérdés, hogy az ilyen egyszeri, egyedi, ugyanúgy soha meg nem ismételhető vizsgaprodukciót miként lehet úgy elbírálni, hogy összevethetővé váljék (nem a többi vizsgázóval, hanem) a vizsgázóktól független beszédkészségszint-elvárásokkal. **Szubjektív** elbírálású teszttechnikákról van tehát szó, amelyben a szakmai értékítélet dönt, ami nem jelenti azt, hogy ne legyenek jól átgondolt skáláink, amelyek összhangban állnak az igényekkel, pontosságuk pedig segíti a bírálót döntésében. Ezeket az értékskálákat vagy sávokat érdemes lenne részletes, komparatív elemzésnek alávetni, amely nyilvánvalóan bemutatná, hogy **nem abszolút a kritérium**: az elvárások az adott készségről kialakított leginkább bizonyított és elfogadott szakmai képzetek, meggyőződések szerint módosulnak. Visszapillantva a magyar állami nyelvvizsga történetére, amelyben a szóbeli vizsgák nagy áttörése, igazán fontossá válása csak 1979-ben következett be, nincs mit szégyenkeznünk. Az akkori Európában a legtöbb helyen tekintélyelvű, impresszionisztikus osztályozás folyt a vizsgákon, ezekhez képest az 1979 után használt osztályozási rendszer egyáltalán nem volt korszerűtlen. A beszédkészséget például az alábbi leírás alapján értékelték (Bárdos, 1982: 6):

A beszédkészség értékelése

1. Ezzel az érdemjeggyel azt fejezzük ki, hogy a jelölt milyen mértékben képes megértetni magát az idegen nyelven. Döntően itt vizsgáljuk a lexikai felkészültséget is, bár elsősorban az úgynevezett köznyelvi társalgás szintjén. Az elvontabb szókincs vizsgálatát nagyon gyakran az újságszöveg értelmezése veszi át.
2. Ide kell bevenni az eddig talán tudatosan nem eléggé vizsgált folyamatosságot (fluency) is. Indokul szolgáljon az a közismert tény, hogy a sok nyelvtani hibával beszélő idegen ajkút még csak el-elviseli az anyanyelvű, de a lassúsága miatt közlésképtelent menthetetlenül faképnél hagyja.

Érdemjegy	*Leírás*
1 elégtelen	A jelölt nagyon habozva, alig egy-két mondatot vagy mondattöredéket mond, az anyanyelvi beszélő számára elviselhetetlenül hosszú szünetekkel. Amit mond, többnyire érthetetlen, kivehetetlen.
2 elégséges	Nagyon lassan, de éppen elviselhető hosszúságú szünetekkel kifejezi a legegyszerűbb szükségleteit, igen sok nyelvtani hibával.
3 közepes	Nem veszíti el a természetes társalgás fonalát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel.
4 jó	Középfok: határozottan, folyamatosan fejezi ki magát, nem kell szavakat keresgélnie, de még vannak beszédében pontatlanságok. Felsőfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvvel, folyamatosan, majdnem teljesen hibák nélkül beszél. Összetettebb, idiomatikusabb kifejezésekbe még bele-belebonyolódik, kerüli az elvontabb lexikai síkokat.
5 jeles	Középfok: könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvvel, folyamatosan, hibák nélkül beszél. Felsőfok: folyamatosan, hibák nélkül beszél. A célnyelvre jellemző bonyolultabb, idiomatikusabb kifejezéseket természetesen, anyanyelvi tempóban használja. Elvontabb témákról is folyamatosan, ha nem is szakszerűen, társalog.

Magyarországon a közoktatásbeli rendszerekkel történő egybevethetőség céljából az 1-től 5-ig terjedő osztályozás vált általánossá. Nemzetközileg olyan skálák (rating-scales, yardsticks) is fellelhetők, ahol kevesebb, de még több olyan, ahol több leírási sávval dolgoznak (bands, descriptors). Amúgy a beszédkészség szintjének vizsgálata a korabeli középfokú nyelvvizsgán a beszédértés, a szókincs, a nyelvtan és a kiejtés kategóriákkal szerepelt együtt a szóbeli készségek fejlettségének megítélésében. Szűkebb technikai értelemben az ilyenfajta kategorizálás meglehetősen konzervatív, hiszen a nyelvi tartalom elemei felől közelíti meg a teljességet, és csak kevéssé használja a kommunikatív nyelvtanítás és tesztelés más szempontokat is felvillantó kategóriáit. Ezek a kategóriák legelőször Carroll kommunikatív tesztelésről szóló könyvében jelentek meg részletesen (Carroll, 1980), majd ugyanezeket – időnként kibővítve – megtaláljuk más szerzőknél is (például Underhill, 1987; West, 1989). A legfontosabbak a következők:

- a beszédprodukció bonyolultsága (mennyire gazdag a jelölt nyelvezete);
- a beszéd sebessége (a beszédpartner elvárásaihoz képest);
- a beszédprodukció mérete (milyen mennyiségű az egész beszédprodukció, milyen hosszúak benne az egyes megnyilvánulások);
- nyelvhelyesség (vagyis korrekt nyelvhasználat);
- a társadalmi normák betartása (stílus és regiszter megfeleltetése a környezethez és a szituációhoz alkalmazkodva a célnyelvi beszédközösség írott vagy íratlan szabályai szerint);
- reakciókészség (a jelölt rugalmassága, amennyiben a témában, esetleg a kívánt feladatban gyors alkalmazkodóképességről tesz tanúbizonyságot);
- a beszédhangzás autentikussága (a rövid alakok használata, elliptikus kifejezések mennyisége, a hezitálás megengedhető mennyisége a célnyelv szerint stb.).

A fenti felsorolásban akad néhány olyan jelenség, amely viszonylag objektíven megállapítható, mint például a beszéd sebessége vagy a beszédprodukció mérete. Ezzel

szemben olyan tulajdonságok, mint a reakciókészség vagy a társadalmi (szociolingvisztikai) alkalmazkodókészség, igen nehezen formálhatók értékskálákká. Közismert, hogy a szakma az ebből adódó szubjektivitás ellen csak kétféleképpen tud hadakozni: az egyik út a vizsgáztatók számának növelése. Ez a megoldás azonban gazdasági szempontból nehezen tartható, ráadásul egy adott szám fölött értelmetlenné válik. Mindennél fontosabb tehát a bírálók belső minőségbiztosítása, amely megfelelő kiképzést, tréninget igényel. A felkészítésben a leghasznosabb a próbavizsga vagy bármilyen vizsgaszimuláció értékelése (például magnetofonon/videón rögzített anyagoké), amelynek igazi haszna éppen az, hogy a felhasználandó skálák legapróbb részletei is reflektorfénybe kerülnek. Profi vizsgatestületek ma már mind az előtesztelést, mind a vizsgáztatók kiképzését programjuk rendszeres részévé teszik, mint ahogy azt a vizsgaakkreditációk is mutatják.

Az érdekesség kedvéért lássunk egy példát a kommunikatív képességek elbírálására (Cohen, 1994: 283). Bár a kommunikatív kompetenciának számos, Canale és Swain vizsgálódásaira visszavezethető, illetve Bachmann által átdolgozott modelljét ismerjük, Cohen (Olshtainnal karöltve) egy egyszerűsített, mindössze három komponensből álló modellt alkalmaz. Eszerint a beszédprodukció megítélésében elemzik a **szociokulturális képességet** (amely során főként azt vizsgálják, hogy milyen szociokulturális stratégiákat sikerült alkalmazni a beszédműveletek megvalósítása céljából, sikerült-e figyelembe venni az életkor, a nemek, a foglalkozások, a társadalmi osztályok, a szerepek, vagyis a különféle státusok jelentőségét az interakcióban. Idetartozik a megfelelő mennyiségű információ nyújtása, amelynek Grice kooperációs elveivel kell összhangban állnia. Nem szabad elfelejteni, hogy egy adott szituációban a relevancia és a megadott információ mennyisége túl specifikus vonásokkal rendelkezhet. Olyan egyszerű helyzet például, mint a reklamálás, Magyarországon a legtöbbször dührohamok és veszekedések között zajlik („visszahoztam a záptojásokat, amiket eladtak nekem, be kellene magukat csukni, maguk meg akartak engem mérgezni, kártérítést követelek, azonnal cseréljék ki" stb.). Ezzel szemben vannak országok, ahol az elvárt viselkedés és a releváns beszédprodukció körülbelül annyi, hogy „elnézést, itt vettem ezt a tojást, de romlott". Innentől fogva a panaszosnak meg sem kell szólalnia, a beosztottnak vagy az üzletvezetőnek magának kell felajánlania a cserét. A primitívség megfelelő bugyraiban vergődő „handabandázó" még elégtételt is érez, mert „jól kiverte a balhét". Ennek a komponensnek az ötjegyű skálája a következőképpen fest Cohen leírásában:

5. Az „üzenet" szociokulturálisan megfelelő, pontosan tükrözi a szituációt, és a megfelelő mennyiségű információt tartalmazza.

4. Az „üzenet" túlnyomórészt megfelel szociokulturálisan, viszonylag tisztán tükrözi a szituációt, és általában megfelelő mennyiségű információt tartalmaz.

3. Az „üzenet" szociokulturális szempontból némileg hiányos, a megértéshez értelmezésre van szükség, és vagy túl sok, vagy túl kevés információt tartalmaz.

2. Az „üzenet" alig követi a szociokulturális elvárásokat, nagyon nehéz megérteni, és túl sok vagy túl kevés információt tartalmaz.

1. Az „üzenet" egyáltalán nem alkalmazkodik a szociokulturális körülményekhez, zavaros, és nagyon sok vagy nagyon-nagyon kevés információt tartalmaz.

Cohen következő kategóriája a **szociolingvisztikai képesség**, amely azt vizsgálja, hogy megfelelő nyelvi formát választott-e a jelölt, a megvalósítandó beszédművelethez

képest (vagyis sajnálkozást egy reklamáció esetén, megbánást a mentegetőzésben, elutasítást vagy elfogadást egy meghívás reakciójaként). Terjedelmi okokból tartózkodunk itt most e skála ismertetésétől, de annyit mindenképpen meg kell jegyeznünk, hogy a szociolingvisztikai képesség hibái – véleményünk szerint – szociokulturális hibákat is okoznak, így a két kategória között átfedések találhatók, ami mérésmetodikai szempontból semmiképpen sem kívánatos. Cohen és Olshtain modelljének harmadik tényezője az általuk **grammatikai képesség**nek nevezett kategória, amely leginkább a **nyelvhelyesség** szóval adható vissza; az elbíráláskor alkalmazott skála is meglehetősen leegyszerűsített:

5. Sem kisebb, sem nagyobb hibák nincsenek a nyelvi produkció szerkezetében vagy szókincsében.
4. Nincsenek nagyobb hibák, és csak néhány kisebb hiba fordul elő.
3. Van néhány nagyobb hiba és átlagos számú kisebb hiba.
2. Meglehetősen nagy mind a nagy, mind a kisebb hibák száma.
1. Gyakori nagy és kisebb hibák.

Más kérdés, hogy arra sehol nem található utalás, hogy mit tartanak nagy, illetve kis hibának. A hibajavítások könyvtárnyi irodalmában számtalan hibatipológia található, a magyar állami nyelvvizsga egykori gyakorlatában az ellenkező jelentés vagy az információ teljes hiánya számított igazán **súlyos** hibának, a túl szűk vagy túl tág információátadás **átlagos**nak, az információ torzításához nem vezető, bármilyen természetű nyelvhelyességi hiba **apró** hibának. Cohen példákat is bemutat az elbírálásra, ezek közül egyet közreadunk. (A szituáció leírása: a kiindulási helyzet az, hogy megbeszéltünk egy barátunkkal egy találkozót, mert együtt szeretnénk készülni a vizsgára. Ehhez képest csak félórás késéssel sikerült megérkezni.) A jelölt, aki az alább közölt beszélgetést hozta össze angolul, végül hármast kapott a szociokulturális alkalmasságra (ugyanis nem mentegetőzött akkor, amikor mentegetőznie kellett volna), négyest a szociolingvális megoldásokra, viszont csak hármast a nyelvhelyességére.

- The Meeting
  A: I've been waiting for you at least half an hour.
  B: I'm sorry – I – I'm sorry. Don't be angry with me. I just – my calculation was wrong. I thought – it usually takes me half an hour in the bus, and it took me an hour now because I usually travel in the morning and it's much easier. Now it's lots of traffic problems.
  A: Well, I thought – you know – people know when there's traffic and when there isn't, so you should've allowed more time.
  B: Yeah, OK. Don't make a big thing about it. It's only half an hour.
  B: OK, so let's not waste more time. We'll study.

Úgy tűnik, hogy az Egyesült Államokban többször is megújított ACTFL Proficiency Guidelines skálái, amelyeket az Educational Testing Service (ETS) és az Interagency Language Roundtable (ILR) hatására alakítottak ki, Európában is követőkre talált. **Kilencfokú értékelési skálát** használ az ESU Framework is (Carroll–West, 1989: 28–29). Ez a skála hevenyészett fordításban az ACTFL-skálán a következő elnevezéseket viseli a legjobbtól lefelé haladva: kiváló; több mint haladó; haladó; több mint kö-

zéphaladó; középhaladó; középhaladó hiányosságokkal, több mint kezdő; kezdő (álkezdő) és kevesebb mint kezdő (álkezdő vagy abszolút kezdő). Egy korábbi fejezetben bíráló megjegyzések kíséretében már közreadtunk egy ilyen skálát: a beszédkészség skálájára is az a jellemző, hogy a kategóriák elkülönítése jóllehet bravúros leírás, de betartásuk egy szóbeli vizsga valós idejében szinte lehetetlen. Lehetetlen egyszerre ennyi dologra figyelnie egyetlen értékelőnek, különösen akkor, ha még kérdeznie is kell.

Carroll és West fent említett művében külön értékelési skálák találhatók az általános beszédkészségről, az üzleti életben igényelt vagy az egyetemi tanulmányok folytatásához szükséges beszédkészségről. Az utóbbi időben megfigyelhető, hogy a nyelvi funkciókra, változatos tematikai területekre és még számos más szempont szerinti bontásra, aspektusra külön-külön skálákat dolgoztak ki. A vizsgáztatók szempontjából rendkívül kényelmes megoldásnak tűnnek ezek a skálák, viszont számuk szaporodásával, az egymástól eltérő kategóriák alkalmazásával **tovább csökken a standardizálás lehetősége**. Az Európai Keretrendszer csökkentette ugyan a szintek számát: **alapszint.** (A1-Breakthrough, A2-Waystage); **önálló nyelvhasználat** (B1-Threshold, B2-Vantage) és **professzionális nyelvhasználat** (C1-Effective Proficiency, C2-Mastery); ugyanakkor a **skálák számát** jelentősen bővítette, mivel az interaktív tevékenységek, valamint a produktív tevékenységek leltárán belül a retorikai szempontból elkülönülő műfajokra önálló skálákat ad (érzékeltetésül: megbeszélés, hivatalos tárgyalás, célorientált feladatvégzés, információcsere, interjú, érvelés, élménybeszámoló, köszöntő, búcsúztató stb.). Amilyen mértékben növekszik a kritériumorientált skálák analitikája, olyan mértékben halványul az egészlegesség, a teljes kép, a dinamika és életszerűség alapján történő megítélés lehetősége.

A szubjektív vizsgatechnikák tesztstatisztikai megbízhatatlanságának kiküszöbölése szinte lehetetlen. Mentségükre viszont felhozhatjuk azt, hogy kategóriáik alkalmazkodnak a valós világban tapasztalható szituációkhoz, így az elbírálást maguknak **a feladatoknak az autentikussága** biztosítja. Az is kétségtelen tény, hogy a vizsgálati módszerek közel állnak a jelenleg tapasztalható tanítási stílusokhoz és így a beszédvizsgák hatása a tanításra szintén pozitívnak tekinthető.

6. Kitekintés

Korábban a beszédkészség fejlettségét legfontosabbnak vélt komponensei segítségével becsültük. Technikai szóval közvetett mérésnek is tekintették ezt a felbontást, amelynek validitása ma már kétségbe vonható. Az utóbbi néhány évtized legfontosabb eseménye a direkt, vagyis performanciatesztek megjelenése, amikor a beszédet beszéddel mérjük. Ezekkel egy időben jelentek meg a beszédperformancia-skálák (pl. FSI OPI, ACTFL OPI), amelyek továbbra is kompetenciamodellek különféle változataival próbálják megragadni a beszédkészség lényegét (kompetenciamodell pedig nem működhet a nyelvi és társadalmi megfelelés, a nyelvi norma teljesítésének hiányában, nem működhet a szövegalkotási képesség hiányában, sem pedig a beszédstratégiák, a beszédme-

nedzsment által biztosított rugalmasság hiányában). Biztosra vehető, hogy a performanciateszt a beszédkészség-vizsgálatokban megmarad az érdeklődés fókuszában.

A beszédvizsgálatok egyik favoritja továbbra is az interjú. A valódi párbeszédek és a kikérdezés jellegű interjú aszimmetriája ismert a vizsgáztatók előtt, tudományos kutatása azonban csak mostanában kezdődött el (Katona, 1998; Kormos, 1999). Nyilvánvaló, hogy a performatív beszédvizsgák minden egyes technikája az egyéni interjútól a pármunkán át a csoportvizsgákig további vizsgálat tárgyát képezi.

Új lehetőségeket kínál mind a kérdés-felelet alapú, mind a monologikus vizsgálatokban a gépi tesztelés előretörése. Gyakori a nyelvi laboratóriumokban lebonyolított szimuláció, amelyhez videó vagy DVD szolgáltathat vizuális hátteret, de telefontesztekről is tudunk (Phonepass vagy az FBI által szorgalmazott MOPI). Időbeli vagy pénzbeli takarékosságot a gépi vizsgák lebonyolítása ugyan nem jelent, de az kétségtelen, hogy a gép minden jelölttel szemben egyformán viselkedik, amely a való életben a vizsgáztatókról nem mondható el. Másfelől viszont a gépi vizsgáztatás a jelöltek nagy részét zavarja: nekik emberi interakcióra van szükségük, zavaró és elidegenítő számukra a gépi gyónás. Biztosra vehető, hogy a számítógépes megoldások előretörésével ez a kutatási terület tovább fejlődik, és mind az elmélet, mind a gyakorlat számára hasznos útmutatásul szolgálhat.

A már korábban említett beszédperformancia-skálák megjelenésük óta szigorú kritikát kapnak. Van, aki úgy véli, hogy egyes skálák mesterségesek, szaktekintélyek karosszéki álmodozásának termékei, így használatuk a vizsgáztatásban csak annyi, mint tanításban a rossz tantervé: van mitől eltérni. A kutatás ma már az ún. empirikus skálákat pártolja, amelyeket egy-egy nagyobb vizsgálat esetén nem az előzetes feltételezésekből, hanem a ténylegesen beigazolódott komponensek gyakoriságából alakítanak ki. A korábban felállított és elfogadott kritériumorientált skálák a priori jellegével szemben az ilyen skálaleírások alkalminak tűnnek, és nehezen képzelhető el, hogy eléggé általánosak ahhoz, hogy másfajta tesztekben is használhatók legyenek. A skálák beválása körüli vita, a beválás bizonyítása továbbra is fontos kutatási terület.

A kutatók körében egyre inkább népszerű terület a vizsgáztatók viselkedésének feltérképezése. Tapasztalati alapon is állíthatjuk, hogy egyes esetekben valóban nem a vizsgát kell kicserélni, hanem a vizsgáztatókat. A vizsgáztatók minősége a kiképzés, a folyamatos akkreditáció függvénye – de csak technikai értelemben. Egyfajta rátermettségre mindenképpen szükség van. Külön könyvet érdemelne, hogy miből áll ez a rátermettség, de az etikailag helyes és a vizsgametodikai szempontból legjobbnak tekinthető gyakorlat kialakítása lehetséges. Jósolható, hogy a vizsgáztatók ítéletalkotási folyamatait, személyiségét, következetességét, az adott kontextusban mutatott érzékenységét, rugalmasságát, apropókészségét stb. mind vizsgálni fogják a minőségi értékítéletek megalkotásának folyamatát feltárandó. Logikus, hogy ezek fényében a kutatás vizsgálja majd a jelöltek lehetséges reakcióit, stratégiáit, amelyeket a túlélés kényszere; a vizsgakövetelményeknek, illetve a vizsgáztatóknak való megfelelés kényszere, nemkülönben a további sikerek elérésének kényszere egyaránt mozgathat.

7. Ajánlott irodalom

DOUGLAS, D.–CHAPELLE, C. (eds.) (1993): A New Decade of Language Testing Research. Washington, D.C.: TESOL.
HUGHES, A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
UNDERHILL, N. (1987): Testing Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
WEIR, C. J. (1990): Communicative Language Testing. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regent.
WEST, R. (1989, 1993): Assessment in Language Learning. School of Education, Manchester: University of Manchester. CELSE.

XII. A NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGE: AZ ÍRÁSBELI KÉSZSÉGEK ÉRTÉKELÉSE

Az írásbeli készségek fejlesztése évszázadok óta szilárd eleme az idegen nyelvek tanításának. Jól kidolgozott metodikáját, amelynek első lépése az elemi írástanulási folyamatok beindítása, már a középkorban kialakították. A begyakorlás hierarchiája a másolással indul, mondatátalakításokkal folytatódik, majd eredeti szövegek átírásával, illetve eredeti írói technikák utánzásával jut el a fogalmazástanítás magasabb rendű stációihoz. A fogalmazási készség fejlesztését megelőzően, illetve azzal párhuzamosan a diktálás és a fordítás járult még hozzá az írott nyelvi kreativitás fejlesztéséhez: az előbbi inkább a technikai megbízhatóság és a megfelelő sebesség eléréséhez, míg az utóbbi inkább a nyelvi kód biztonságos használatához. A tanítás maga gyakran foglalkozott a diákokat valóban érintő problémákkal: a válogatás (szókincs és regiszter), az elrendezés és főként a megjelenítőerő (stílus) kérdéseivel. Ugyanakkor valódi értéknek csak a produktumot ismerték el, a végterméket: a kész írásművet, amelynek minősítését az úgynevezett „összbenyomás" alapján ítélték meg. Első látásra ez az értékelés ösztönösnek és rendkívül szubjektívnek tűnhet – és sok tekintetben az is –, ám rutinos tanárok révén – akiknek a fejében egészleges skála van arról, hogy melyek a jó írás kritériumai – még ez a módszer is lehet viszonylag megbízható.

Normális esetben a vizsgáztatás technikái, feladattípusai, módszertani fogásai híven tükrözik az adott korban uralkodó nyelvszemléletet, sőt az uralkodó nyelvtanítási módszereket is. Az írásművek egészleges impresszión alapuló elbírálásába vetett bizalom nagyjából akkor ért véget, amikor a tesztelés legkiválóbb szakértői (Lado, 1961) az úgynevezett objektív teszttechnikákat kezdték előnyben részesíteni. A diszkrétpontos tesztelés mögött axiómaként húzódott meg az a feltételezés, hogy az íráskészség fejlettségét közvetett módon valamely mikrokészség vagy részkészség alapján is megbecsülhetjük. A rejtőzködő axióma tehát úgy szólt, hogy az egész mindig egyenlő részeinek összességével (amiről később bebizonyosodott, hogy téves elképzelés). Ennek értelmében az írásos produkciók hagyományos elbírálását egy analitika vette át, amelynek reliabilitása kétségkívül magas volt, de validitásának megítélésekor súlyos kétségek merültek fel. A szubjektivitás vádjai elől tehát az írásbeli készségek mérésének és értékelésének gyakorlata behátrált a részletek vizsgálatának megbízható világába, és e gyakorlat – az audiolingvális nyelvtanítási elmélet bukása ellenére – eltérő mértékben ugyan, de mind a mai napig él. Márpedig az utóbbi három évtizedben igen jelentős szemléleti változásokra került sor mind az írástanítás metodikájában, mind vizsgálati módszereinek körében. Viszonylag rövid idő alatt alakultak ki nagy csaták egyes írástanítási irányzatok között, és ez az oszcilláció felerősítette, kiélesítette az írástanítás szemléletének meglehetősen örökzöld ellentéteit, elsősorban a folyamatközpontú, illetve a végtermék minő-

ségére összpontosító írásfejlesztés kettősségét. A nem régen elhunyt szaktekintély, Alan Purves úgy fogalmaz (Purves, 1997), hogy a középiskolák és egyetemek olyan mérési és értékelési eljárásokat alkalmaznak, amelyek inkább az elvtelen hazardírozás és nem a szakszerűség elvárásának felelnek meg. Néhány évtized alatt így lett egy viszonylag stabil területből kutatók ezrei által faggatott, agyonvizsgált tartomány, ahol többek között azért is folyik a küzdelem, hogy a valóban autentikus, funkcionálisan csak az írás fejlettségét vizsgáló technikákról leválasszák azokat a vizsgálati módszereket, ahol az írás inkább csak közvetítő csatorna, az üzenet közvetítésére szolgáló közeg. Ráadásul a valóban drámai változások jelentős része az íráskészség fejlesztésének tartományán kívül történt, és következményeiket egyelőre felmérni sem lehet. Ezek közé sorolandó a kézírás szerepének csökkenése a **számítógépek** előretörésével, amelyek viszont a beépített program szintjén biztosítanak bizonyos formális-technikai tudnivalókat, mint a helyesírás, központozás és így tovább, amely műveletekben a monitor – mint valami műszaki make-up – jótékonyan elfedi a felhasználó hiányosságait. Drámai változásnak tekinthetjük azt is, hogy a már eddig is ismert lineáris és nem lineáris szövegek mellett (nem lineáris például egy szótár) megjelent az úgynevezett **hypertext**, amely eddig nem érzékelt párhuzamosságokra ad lehetőséget a dekódolásban, és új utakat nyit meg a kódolás előtt. Figyelembe kell venni továbbá azt a tényt, hogy az írástanítás célképzetei, a fókusza is változott szinte minden évtizedben, ugyanis a **műfaji** vagy tematikai sajátságoktól elmozdult az író, a **szerző** irányába, majd később a **befogadó** (irodalmi) közösség irányába, hogy aztán ismét visszatérjen a műfajokhoz a modern **retorika** tudatosításával. Ezen az úton számos útitársa akadt az irodalmi szövegek interpretációitól kezdve általában a **szövegelemzés**en át a preferált szerkezetekig, a **kulturális sémák** felismerésén túl a sztereotípiák tagadásáig. E különlegesen gazdag és változékony fejlődésmenetről már tudósítottunk e sorozat keretein belül (Bárdos, 2000: 149–180), és terjedelmi okokból sem ismételhetjük meg annak a bőséges fejezetnek a részleteit, viszont világosan be kell mutatnunk az íráskészségnek a mérés és értékelés szempontjából fontos felépítését, jellegzetes vonásait; a lehetséges vizsgálati eljárásokat és azok legfontosabb kategóriáit; nemkülönben az értékelés folyamatának dilemmáit. Ezekről lesz szó a továbbiakban.

1. Az íráskészség természete

Az írás társadalmilag meghatározott szituációkban működő, kommunikatív funkciót ellátó, íráshelyzetben rögzült nyelvi kód, amelynek vizsgálatai számos mesterséges folyamatot indítanak el az elégséges szövegminta kiváltása érdekében. Természetellenes eljárásnak tekinthető például az a gyakorta használt feladat, hogy a jelölt megadott idő alatt, megadott témára készítsen egy esszét. Természetes környezetében az ilyen írás témáját magunk választjuk, az időt nem korlátozzuk, és így többször is átvizsgálhatjuk, javítgathatjuk a művet, amelyre a vizsgán idő hiányában nem kerülhet sor. Ilyen értelemben mesterségesnek és a mindennapi praxissal szemben állónak érzékeli Raimes (1990) az ETS TWE (Test of Written English) elnevezésű vizsgáját, a benne szereplő rövid írá-

sos folyamatok, valamint a túlzottan szimpla értékelőskála miatt. Mivel ez a vizsga az egész világon népszerű, és mint felvételi vizsga nagy tekintélyre tett szert, technikai megoldásaival negatív hatást váltott ki az írástanítás gyakorlatában, mivel az osztálytermi gyakoroltatás és értékelés napi rutinjától eltér. Kételyek merültek fel a szerkezeti validitást illetően is, mivel csak kevéssé lettek feltárva azok a sajátosságok, amelyek a más anyanyelvűek célnyelvi írásos produkcióit jellemzik az anyanyelvi íráskészség és az idegen nyelvi íráskészség kontrasztjában. Minden ilyen és ehhez hasonló elméleti kétely arra vezethető vissza, hogy még részletesebb, még precízebb modellezésre, még kevésbé félreérthető szerkezeti leírásra lenne szükség az írott nyelvi produkciókat létrehozó készségek és képességek megjelenítésében. Az ez irányú rendszeres kutatást korlátozza az a tény, hogy az emberek olyan sokféle helyzetben és olyan sokféle változatban használják az idegen nyelveket, hogy ilyen nagyszámú változóval igen nehéz dolgozni. Az egyik lehetséges megoldás az olyan egységesítés, mint amilyen az Európa Tanács keretében folyik már évtizedek óta, és amely skálákat is felvonultató keretrendszerben rögzíti az elérhető szinteket.

Egyszerűbben szólva, az írás mint vizsgálati módszer nemcsak azért veszítette el dominanciáját, mert az utóbbi néhány évtizedben jelentős mértékben megnőtt az igény a szóbeli kommunikáció vizsgálata iránt, hanem azért is, mert a hangrögzítés fejlődésének köszönhetően többé már nem volt szükség arra, hogy az írás permanenciáját, **állandóságát** használják fel más készségek mérésének közvetítőjeként. Mindezek ellenére az írás fontos tényezője maradt a tanulás folyamatának, a személyi számítógép pedig csak a kézírást tüntette el, az írás folyamatának szellemi tartományait csak még inkább nyilvánvalóvá tette. A gondolkodási folyamatoknak az a láncolata, amely az írásban érvényre jut, továbbra is legfőbb alkotórésze a lényegnek: a szövegek megkomponálásának, értékelésen alapuló átírásának, revíziójának, feljavításának egészen a végső változatig. Ebben a folyamatban mindvégig ott kell lebegjen lelki szemeink előtt a cél; illetve a befogadó közönség ismeretének vonzatában kell megállapítanunk, hogy mi az, ami a témához tartozik, és mi az, ami nem. Ugyanakkor figyelembe kell vennünk a befogadó ízlését, számunkra ismert attitűdjeit, és meg kell becsülnünk ismereteinek mélységét, mert a tőle való relatív távolságtól függ az explicit és implicit kifejezési eszközök közötti válogatás aránya. Be kell tartanunk mindazokat a konvenciókat, stílusbeli elvárásokat, amelyek a befogadó közeg (vagyis egy társadalmi csoport) konvenciói, és csak a fentiek szellemében eszközölt változtatásokat követően bocsáthatjuk az iromány közszemlére a visszavonhatatlan publikációban. Mindenképpen lényeges, hogy a szerző képes legyen elnyerni az olvasó figyelmét, fölkelteni és ébren tartani érdeklődését: mindehhez tudni illik, de legalább el kell tudni képzelni, hogy az olvasó honnan jött és merre tart. Számos elismert szerző hangsúlyozza (pl. White, 1995), hogy annak ellenére, hogy az írás egy magányos és ráadásul igen személyes jellegű folyamat, a kezdet kezdetén jobban és gyorsabban fejlődik közösségekben, azonnali visszacsatolások segítségével. A gyors visszacsatolásokban benne van a társak segítségének kiaknázása az újabbnál újabb változatok bírálásában, és a gyakorlattal gyorsan növekszik az a képesség is, hogy rájöjjünk, mi az, ami logikus az olvasó számára, és ennek megfelelően kell elrendezni az anyagot. Az anyag elrendezése nem az írói szeszély szüleménye, igen sok esetben a műfaj vagy a befogadó közönség konvenciói szigorúan megszabják a feltételeket, korlátozzák a választási lehető-

ségeket. A tanárok célja a felkészítési folyamatban többnyire az, hogy a jelöltek minél hosszabb, minél összetettebb mondatokat minél rövidebb idő alatt hozzanak létre; ugyanakkor imponáló nyelvhelyességgel retorikai szempontból is helyesen írjanak. A jelöltek számára a legnagyobb kihívás a megfelelő szót megtalálni a megfelelő mondatban, miközben csak remélhetik, hogy sikerülhet fellelniük a leginkább odaillő nyelvi fordulatokat, amelyeket az anyanyelvűek is használnának.

A szakirodalom éles különbséget tesz az írás **célja** és az alkalmazható folyamatok között. Cohen azonban (1994: 304) egyszerűen **alaptípusoknak** nevezi azokat az elnevezéseket, amelyek a legtöbb szerzőnél műfajtól független **célok**:

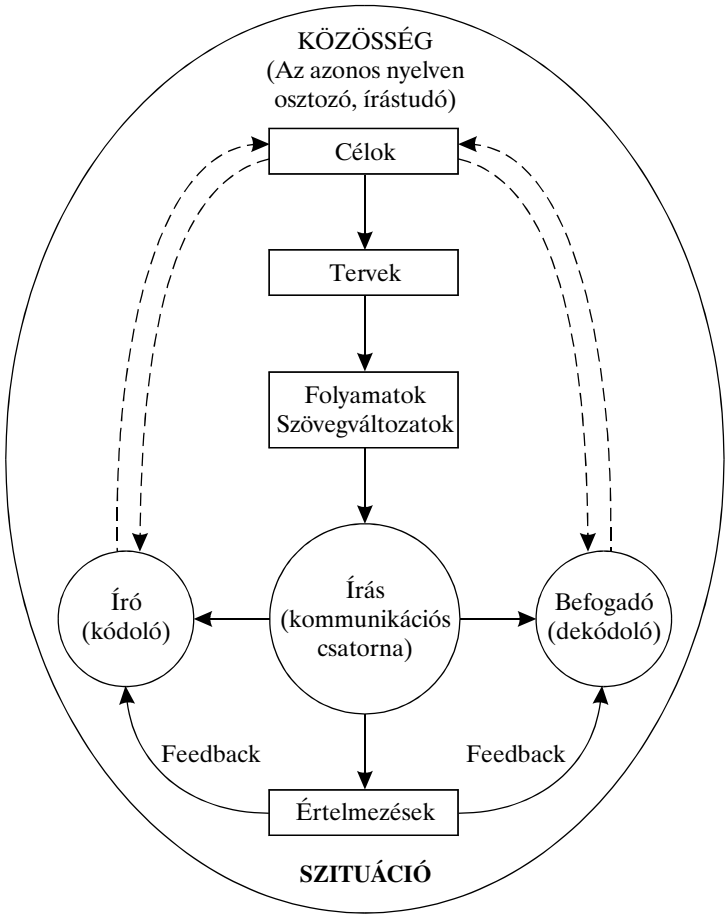
- magyarázó, illetve **információközlő** szövegek;
- érzelmeket kifejtő, illetve **rábeszélő** jellegű szövegek, amelyek célja az olvasó meggyőzése;
- **narratívák**, vagyis történetek előadása;
- **leírások**, amelyek tárgyakról vagy emberi érzelmekről éppúgy szólhatnak, mint bármi másról;
- **szépirodalmi** szövegek, amelyek az ismert irodalmi műfajokon át művészetükkel hatnak.

Az írónak, a szerzőnek kell tehát „rátalálnia" a célra, amelyről releváns mondandója van, és amelynek kifejtéséhez jelentős tartalmi tudásra van szüksége, valamint **szövegalkotói** kompetenciára és a konvenciók ismeretére is, amelyet megbocsátható leegyszerűsítéssel **szociolingvisztikai** kompetenciának is nevezhetnénk. Az író művészete többnyire éppen abban áll, hogy képes ezeknek a tényezőknek – és még számos további tényezőnek – az integrálására, hogy az írásmű segítségével elérhesse céljait. Maga a folyamat, amely a célok kijelölése után a tervezésből, anyaggyűjtésből és egyre jobb, egyre többször áttekintett szövegváltozatokból áll, már nem a fent leírt szakaszok szerint vizsgáltatik: a legtöbb elméleti szakember egyetlen **spirális folyamatnak** tartja az írást, amelyben a legtöbb elem jó néhányszor **visszatér**, vagyis a folyamatban többször visszafelé kell menni ahhoz, hogy továbbhaladhassunk. A folyamatnak ebből a körkörösségéből következik, hogy nem néhány nagyobb revízió egy-egy hosszabb szakasz végén a jellemző, hanem a kisebb sorozatban, de többször végrehajtott szövegmeliorizáció. Az értelmes szöveg létrehozása továbbra is döntően nyelvhelyességi és helyesírási kérdés, amelyet könnyebb mérni. A tartalom, az elrendezés, a stílus, vagyis a hatékony diskurzus legfontosabb kondíciói azonban kultúra- és feladatfüggőek, így vizsgálatuk mindenképpen nehezebb, függetlenül attól, hogy bármely szöveg felbontható néhány ilyen aspektusra. Az írott szövegeken történő vizsgáztatás alapkérdései változatlanok:

- milyen mértékben, mekkora pontossággal tudja magát kifejezni a jelölt;
- milyen sebességgel és folyamatossággal állítja elő a művet;
- mekkora rugalmasságot tanúsít a műfajilag szükséges váltásokban;
- mennyire képes megfelelni a szituációnak, a műfajnak, a szociolingvisztikai követelményeknek stb.

Az írás mint folyamat közegét, a benne szereplő személyek összetartozását a *16. ábra* szemlélteti.

16. ábra: Az írásmű környezete



Az ábrán a célnyelvű közösséget jelöltük meg a cselekmény közegeként, a cselekmény maga az írásmű, amelyet egy kommunikációs modell részeként ábrázoltunk, amelyben író és befogadó az információt cserélő felek, a befogadott és megértett információ pedig a visszacsatolás alapja. Ahhoz, hogy a célok elfogadásra alkalmassá váljanak, az is szükséges, hogy az író és a befogadó egy azonos közösség részeként hasonló érdeklődéssel forduljon a kiválasztott célok irányába. Mérésmetodikai célokra azonban ez a modell túl elvont (hiszen még az írás műfajait sem veszi figyelembe), viszont az írás környezetének bemutatása szempontjából szemléletes. Ahhoz, hogy az írás komplexitását érzékelhessük, közelebb kell menni a folyamathoz, és akkor mindjárt láthatóvá válik időigényessége, különleges szókincsigénye, a retorikai szerkezet iránti érzék szükségessége, a precizitáshoz elengedhetetlenül fontos türelem, a heurisztikus megoldások megteremtéséhez szükséges dinamikus plaszticitás, élénkség, kreatív gondolkodás. Az író

háttértudásából merít, és ismereteit változó gondolatmenetekkel csipkézve próbál új felismeréseket közvetíteni.

A tesztkészítők számára tehát a túlzottan absztrakt modellek akár még igazak is lehetnek, de használni csak akkor tudják őket, ha a bennük rejlő képzeteket sikerül **operacionalizálni**. A modelleknek ez az aktiválása, működésbe hozása a döntő **átváltási művelet**, amelynek eredményeként már szabad az út a tesztalkotó számára. A tudományos dolgozatok stílusára emlékeztető értekező próza megírása esetén például a következő műveletek megnevezésére (illetve használatára) számíthatunk: írja le, magyarázza el, hasonlítsa össze, állítsa szembe, érveljen mellette vagy ellene stb. Ebben az értelemben dicséri Hughes (1989: 76) például az RSA (Examination in the Communicative Use of English as a Foreign Language) alapfokú írástesztjének tesztspecifikációit, mivel az mind az elvárható **műveleteket**, mind a **szövegtípusokat**, mind a **témákat** a lehető legnagyobb részletességgel adja meg (a műveletek között találjuk a következő listát: köszönet, igények, vélemények, magyarázatok, állásfoglalások, elfogadások, mentegetőzések, hiányok, kívánságok stb. **kifejezése**, a következő listán ugyanezek **kiváltása** szerepel). Hughes többek között arra is figyelmeztet, hogy egyes esetekben nem könnyű az írást más készségektől elválasztani, így már csak ezért is kívánatos, ha a tesztalkotó minél többféle írásbeli feladat kidolgozására törekszik. A praktikusság kritériuma érdekében a jelöltek témaválasztását, a feladatra fordítható időt éppúgy korlátozni kell, mint ahogy az elvárható írásbeli munka méretét is.

Ma már általánosan elfogadott vélemény, hogy az írás rendkívül összetett gondolkodási folyamat, amely ugyan tanítható és tanulható, de összességében mégis igen sok olyan heurisztikus elemmel rendelkezik, amely adottság, tehetség kérdése. Az elvárások között a nyelvi normák betartásán túlmenően a retorikai törvényszerűségek és a kulturális érzékenység kerültek előtérbe, bár a célképzetet még ma is leginkább **kompetenciamodellek**kel tudjuk leírni, mint amilyen például Canale és Swain négytényezős kommunikatív kompetencia modellje. Más kérdés, hogy elképzelésükből fájdalmasan hiányzik az explicite megjelenítendő kulturális kompetencia (vö. Bárdos, 2002). Ma már az íráskutatás is hangsúlyozza ennek a szöveges információcserének a kommunikatív jellegét, amelyben a szerkezet megteremtése valójában problémamegoldás, a szöveg pedig az olvasótáborra való ráhatás közvetlen eszköze, amely kommunikatív műveletekből áll. Az autentikusság, illetve az írástanítás során tapasztalható műfaji mesterkéltség örökösnek tűnő ellentétét a kommunikatív tesztelés úgy próbálta feloldani, hogy a feladatok kiválasztásával olyan helyzeteket teremtett, amelyben a megoldás (információ kérése, levél írása stb.) valóban hasonlít a valós helyzetben elvárható viselkedéshez. A műfajok kérdésével terjedelmi okokból itt aligha célszerű foglalkozni, ellenben nem árt mintakollekciót összeállítani azokból az írásbeli tesztelési feladatokból, amelyek tesztelméleti irányzatoktól függetlenül a legkedveltebbek.

2. Kedvelt írásbeli tesztfeladattípusok

Közhelynek tűnő megállapítás, hogy a legjobb vizsgafeladatokat a nyelvtanítás napi gyakorlata produkálja. Manapság a kommunikatív tesztelés hívei inkább azt állítják, hogy a legjobb vizsgafeladatokat maga az élet produkálja. Ennek alapján a legjobb vizsgafeladatok kiválogatása valójában két halmaz metszete: az egyikben a szükségletelemzéssel is feltárható olyan tényleges írott műfajok szerepelnek, amelyeket elvár tőlünk az élet. A másik halmaz azon írásos gyakorlatok összessége, amelyeket a nyelvtanítás során az idegen nyelvek tanításának gyakorlata módszertani fegyvertárában felhalmozott. A kérdés az, hogy az előbbi csoportból autentikussága, míg az utóbbiból működőképessége révén bekerülhet-e akármelyik technikai megoldás. Ha a valós életben az iskolában vagy a vizsgákon használható írástechnikák csereszabatosak lennének, akkor eltagadnánk a szituáció jelentőségét a nyelvi megnyilvánulásokban? Szerencsére a felmerült kételyekre nem kell filozófiai választ adni, elég, ha a kiválasztott technika a vizsgán működőképes. Az viszont igaz, hogy ezek a halmazok nem kerülhetnek be teljes terjedelmükkel a vizsgák szövetébe, ugyanis nem minden gyakorlat alkalmas például arra, hogy vizsgafeladat legyen. A különbséget leginkább ott lehet tetten érni, hogy egy vizsgafeladat az értékelési rendszerek sajátosságai következtében „be van drótozva", amely valami olyasmit jelent, hogy jól darabolható az értékelési pontok szempontjából, jó fogódzók vannak a szövegben az analitikus vagy a több dimenziót egyszerre figyelő skálák igényének kielégítése céljából. Egymást itt-ott átfedő, de le nem fedő entitásokról van tehát szó, amelyek arra serkenthetik a tesztalkotókat, hogy a nyelvtanítás mesterségének mindennapi gyakorlatából is kiemelve próbálkozzanak új teszttechnikákkal, ugyanakkor a valós életbeli elvárások tényleges gyakoriságát sohase tévesszék szem elől. Nem teszi könnyűvé a tájékozódást az a tény, hogy a legtöbb nyelvpedagógiai szakkönyv több tucatra becsüli azoknak az írásbeli műfajoknak a számát (a panaszos levéltől a naplóírásig, a köszönőlevelektől a tanúvallomásig stb.), amelyeket a mindennapi életben leggyakrabban használunk.

Nemzetközi vizsgák összehasonlító kutatása során Richard West került abba a helyzetbe, hogy az írásos feladatokat kigyűjtse, rendszerezze és minősítse (West, 1989). Mivel rendszere – amelyet több szerző is átvett – a legrészletesebb, és még ma is érvényes, elképzelését akkor is követjük, ha magyarázataival már nem mindenben értünk egyet. Eszerint az írásbeli feladatok tipológiája a túlzottan kötött, és ha úgy tetszik, a túlzottan szabad tesztfeladatok között oszcillál. Az arany középút itt is jutalmazó, hiszen egyetlen vizsga sem működne bizonyos megkötöttségek nélkül (többek között ezért nehezebb és hosszadalmasabb vizsgafeladatokat gyártani, mint tanításban felhasználható gyakorlatokat). West kategorizálása, amely a **szigorúan ellenőrzött** (kontrollált) feladatoktól az **irányított** feladatokon át a megkötések nélküli, vagyis (majdnem) **szabad** feladattípusokig ível, elfogadható és jól szemléltet. Azzal viszont óvatosabban kell bánnunk, hogy bármelyik kategóriát elavultnak vagy korszerűtlennek tekintsük. Egyes esetekben a kategóriák határai elmosódnak. Az **irodalmi fogalmazás** például (kötöttségektől mentes kategória) az iskolán kívül legfeljebb a kritikusok számára funkcionális. Ugyanakkor egy eseményről, személyről, történésről szóló riport (irányított írásbeli fel-

adat kategória) igen könnyen átcsaphat irodalmi fogalmazásba. Annak alapján, hogy az **érvelés** kötöttebbnek tűnik, mint a szabad fogalmazás, ad absurdum nem állíthatjuk, hogy az ilyen kreatív írásbeli feladatokban egyáltalán nincsenek kötöttségek. Hasonlóképpen vitás kérdés lehet, hogy a szigorúan kontrollált feladattípusok közé sorolt **hibajavítás**, szövegjavítás egyáltalán írásbeliséget vizsgáló gyakorlat-e. Még inkább nyilvánvaló ez a műfaji átcsapás az ugyanabba a kategóriába sorolt **fordítás** esetén, amelynek ugyan kötöttsége az eredeti szöveg, de azon túl a határ a fordító nyelvtudásának „csillagos ege", amelynek segítségével a nyelvi eredetiség és az ihlet még ismert szövegeken is új távlatokat nyithat. West tipológiáját táblázatos formában adjuk közre.

27. táblázat: Írásbeli tesztfeladatok tipológiája (West, 1989)

A KONTROLLÁLTSÁG FOKA ⟶		
SZIGORÚAN ELLENŐRZÖTT	IRÁNYÍTOTT	NEM KONTROLLÁLT, SZABAD
objektív, feleletválasztós tesztek szövegek hibajavítása átalakításos feladatok szövegkiegészítéses (cloze procedure) fordítás stb.	kérdőívek kitöltése üzenetek átadása (írásban) jegyzetelés, kivonatolás, tömörítés, „summázás" leírás „szituáció" alapján (pl. baleset) leírás információ alapján (forrása: ábra, kép, fotó, térkép, grafika stb.) utasítások adása írásban érvelés (megadott témában) jelentés (megadott helyzet, szituáció alapján) stb.	fogalmazás megadott témára szabad fogalmazás (esszé) irodalmi fogalmazás stb.

3. Az írásbeli feladatok értékelése

Korábbi fejezetekben már utaltunk arra, hogy az értékelés dilemmája olyan dimenzió mentén mozog, amelyben az egyik szélsőség a **szubjektív** – esetleg nagy validitású –, de kevéssé megbízható értékelési forma, míg a másik véglete az **objektív** feladatokból álló nagy reliabilitású, de a globális minőséget emiatt szem elől tévesztő, kétes validitású teszttechnika. Az írásbeli vizsgálatok történetében az előbbi inkább az úgynevezett **ösztönös,** ad hoc vizsgálatok korszakára jellemző, míg az utóbbi az audiolingvális módszerek által kiváltott **diszkrétpontos** tesztelés sajátja. A tesztalkotók általában arra törekednek, hogy mind a feladat validitása, mind reliabilitása magas legyen: így például az integrált tesztelésben megtartották az objektíve elbírálható tesztlépéseket (pl. szövegkiegészítés), ugyanakkor globális, komplex készségeket igénylő feladatokat válogattak a magasabb validitás érdekében (amely, ha nem is maradéktalanul, de igazolódott a

szövegkiegészítéses tesztek és csekélyebb mértékben a diktálás esetén). A kommunikatív tesztelés hívei az írásos tesztfeladatok összeállításánál is azt az alapelvet követték, hogy a feladat az eredeti életbeli helyzethez minél közelebbi reakciót váltson ki, és ezáltal közelítettek a „direkt" teszteléshez performanciavizsgálataikkal. Ezzel sikerült ugyan magasabb validitás értékeket elérni, viszont az elbírálás mégis inkább **értékítélet** jellegű maradt. Ennek szubjektivitását – mint tudjuk – vagy a bírálók számának növelésével, vagy pedig gondos kiképzéssel lehet csökkenteni. E kiképzés szerves része megbízható, kellően részletezett értékelési skálák felállítása, nemkülönben a bírálók egyetértése alkalmazásukban. Az alábbiakban a pontozási skálák néhány alaptípusával foglalkozunk.

3.1. Egészleges értékelő skálák

Egészleges skálákat akkor szokás alkalmazni, ha a készséget magát komplex, szét nem bontható jelenségként értékeljük (nem fogadjuk el azt, hogy az esetleges részkészségek vagy mikrokészségek összeadásából kijön a készség egésze). Ez a fajta egészlegesség úgy érvényesül a bírálatban, hogy csak **egyetlenegy skálát** használunk, amelynek minden egyes szintjét gondosan leírjuk. Az viszont nem tilos, hanem kívánatos, hogy egy-egy ilyen szint leírásában kövessük az írást meghatározó, azt minősítő jellegzetes karakterjegyeket. Az itt következő skálaleírásban például (O'Malley–Valdez-Pierce, 1996) mindvégig négy komponens változását vették figyelembe:

- tartalmi elemek és gondolatok elrendezése (vagyis megfelelő kidolgozottsággal és következtetésekkel képes megmaradni a központi gondolatmenet mellett);
- strukturális bizonyosság és gördülékenység (korrekt nyelvi formák);
- a szavak kiválasztása (változatos és pontos szókincshasználat, amely összhangban van az írás célkitűzésével);
- az írás technikai minősége (helyesírás, központozás, formális elrendezés stb.).

A fenti kategóriák figyelembevételével hozták létre az itt következő skálaleírást. (A gyakorlatban a megírt dolgozatok közül minden egyes szinthez kiválasztottak egy jellegzetes dolgozatot, egy-egy tipikus példát [anchor papers], ha egyszerre több bíráló működött együtt a dolgozatok megítélésében.)

Az egészleges benyomásokat rögzítő skálák gyakran eltekintenek az ilyen komponensek figyelembevételétől, és ebben az esetben csak szintezés folyik, amely azonban a feladat célja szempontjából még mindig tökéletesen kielégítő lehet. Egy angol nyelvű egyetem angol nyelvi, nyolcfokú felvételi skálája a következő kategóriákat tartalmazta: anyanyelvi szint; majdnem anyanyelvi szint; egyértelműen sokkal jobb az átlagnál; valószínűleg jobb az átlagnál; átlagos (ez volt a belépési szint); kétséges; egyértelműen nem alkalmas; jóval az alkalmassági szint alatt van. Az egészleges skálák körében, még nemzetközi vizsgák esetén is, nagyon gyakran találkozunk hajmeresztően részletes, átfedésekkel tarkított és a vizsga valóságában nehezen megvalósítható sávleírásokkal (könyvünkben már bemutattunk részleteket egy ilyen skálából, ilyen például a British Council ELTS tesztje, amely újabban IELTS-é alakult). Ez a skála kilencfokozatú, de az elterjedt skálák között vannak hatfokozatúak is (ACTFL/ETS), és hatszintű az Európa Tanács vizsgáinak szintjeiről szóló keretleírás is.

28. táblázat: Értékelési skála írásbeli feladatok elbírálására

Osztályzat	Kritériumok
6 Kiváló	Képes egy vagy több bekezdést úgy megírni, hogy annak világos bevezetése, jól kifejtett részletei vannak, amelyek alapján következtetésekre jut. Megfelelően használja az igeidőket, a morfológiai és szintaktikai alakzatokat, hatékonyan használ összetett mondatokat, és az átmenetek is zökkenőmentesek. Változatos, precíz szókincshasználat. Előfordulhatnak apró hibák a kivitelezésben, például betűzés, központozás vagy nagy kezdőbetű használata, de ezek nem válnak értelemzavaró hibává.
5 Gyakorlott	Képes egy vagy több bekezdést írni, amelyben kifejti a központi gondolatot és hozzá néhány részletet. Logikusan adja elő gondolatait, de előfordulhat, hogy egyes részeket nem dolgoz ki teljes részletességgel. Megfelelő igeidőket és sokféle morfológiai, szintaktikai szerkezetet használ; a mondatszerkezetekben található hibák nem okoznak jelentéstorzulást; használ átvezető sorokat. A céloknak megfelelően változatos szókincset használ. Kevés technikai hibát követ el, és ezek nem értelemzavaróak.
4 Haladó	A gondolatokat logikus sorrendbe helyezi el és néhány támogató részletet is nyújt, már képes arra, hogy bekezdéseket indítson. Többféle igeidővel kísérletezik, de a használatuk nem következetes, előfordulnak alany-állítmány egyeztetési hibák, használ bővített mondatokat és összetett mondatokat is; átvezető részeket csak korlátozottan képes megírni. A szókincs a céloknak megfelelő, bár néha furcsa. Elfogadható központozást és átlagos helyesírási képességeket mutat fel, a hibák időnként értelemzavaróak.
3 Fejlődő	Képes mondatait egy gondolat köré csoportosítani, bizonyos sorba állítás is van, de az egész szöveg nem jön össze, szétesõ. Jelen időt használ és egyszerű mondatokat ír, problémája van az alany-állítmány egyeztetéssel, időnként nem fejezi be a mondatokat, bár már kezd bővített mondatokat írni. Nagy gyakoriságú szavakat használ, problémái vannak a szórenddel, időnként elhagyja a szavak végződéseit. Van központozás, de a helyesírás eléggé hibás, a tévesztések zavarják a jelentést.
2 Kezdő	Lassan képes az írás segítségével gondolatait közvetíteni. Inkább mondatdarabokat vagy pedig egyszerű tőmondatokat ír. Szókincse korlátozott és ismétlődik. Helyesírása nem kielégítő (pl. kiejtés szerinti).
1 Még nem értékelhető	Gondolatait nem lehet követni, mert nem rendezettek. Különálló szavakat használ, néhány típusmondatot, esetleg rajzokat. Csak konkrét mondatmintákra emlékszik, így ad meg szavakat. A központozás, helyesírás használatában tudatosság nem figyelhető meg.

(Az eredeti skálaleírás portfólió jellegű vizsgálatokhoz készült Virginia Államban, iskolai használatra.)

3.2. Analitikus értékelő skálák

Analitikus értékelés esetén a feladat megoldásához szükséges komponensek **mindegyikét külön skálán**, egyenként értékeljük. Az ilyen értékelés során az is előfordulhat, hogy egy-egy komponenst súlyozunk, vagyis az összes többihez képest, amely egyszeres szorzószámmal szerepel, itt egynél magasabb értéket használunk szorzószámként. Az analitikus skálájú értékelés képes diagnosztikus képet festeni egy adott készség **belső profil**járól, és így pontosabban mutatja az esetleges fejlődést, előrehaladást is. Hátránya viszont az, hogy a súlyozás arányaiban általában nem szoktak egyetérteni a vizsgáztatók, és persze az analitikus értékelés mindig hosszabb időt vesz igénybe, mint a globális értékelés. Írásbeli feladatoknál gyakran előfordul, hogy a következő komponensekre állítanak fel egy-egy külön kezelendő skálát: nyelvtan; szókincs; helyesírás; könnyedség és stílus; az anyag elrendezése. A komponensek megválogatása függhet a feladattól, a szituációtól, a vizsgálat céljától, iskolai mérések esetén a tanítási körülményektől is.

29. táblázat: Valós analitikus skálák és komponenseik kommentár nélkül

Tartalom Forma Külalak	Tartalom elrendezése Fogalmazási készség Szókincs Nyelvtan Helyesírás	Anyag elrendezése Könnyedség és stílus Szókincs Nyelvtan Helyesírás	Gondolatmenet Érvelés Igényesség Nyelvhelyesség Rendezettség	Tartalom Elrendezés (20%) Diskurzus színvonala (20%) Szókincs (12%) Szintaxis (12%) Írástechnika (12%)

3.3. Egyetlen megfigyelt tulajdonságot kiemelő skálák

Ezt a formátumot ritkábban használják a nagyobb kockázatú tesztelésben, inkább az osztálytermi értékelés egyik formája. A vizsgálható, vagyis a lehetséges számos komponens közül **csak egyet** választunk ki, és annak a megoldását figyeljük a különféle dolgozatokban. Lehet komoly diagnosztikus értéke egy ilyen vizsgálatnak, de óriási hátránya, hogy a többi komponenst teljes mértékben figyelmen kívül hagyja. Valójában a 3.1. pontban bemutatott egészleges skála arra szolgált például, hogy az egészleges skálák sematizmusát egyesíthetjük a komponensek figyelésével (az ott bemutatott, több dimenziót figyelő skálát azért tekinthetjük mégis holisztikusnak, mert egyetlenegy skálán fejezte ki végül az írásművek minősítését). Bár az ilyen skálák választása élesebb, és így jól elkülönítenek, szemléletük mégis szűk. Példaként bemutatunk egy ilyen feladatot és értékelését (Lloyd-Jones, 1977: 60).

> Vannak, akik úgy vélik, hogy a nőnek otthon a helye, és vannak, akik nem. Meggyőződése alapján foglaljon állást, és írjon egy esszét, amelyben kifejti és megvédi álláspontját.
> A felhasznált elbírálási skála a következő volt:
> 0 Az író semmiféle választ nem ad, még töredékes formában sem.

1 Az író álláspontja nem világos; ugyan állást foglal, de nem érvel, ugyanazt ismételgeti, vagy állást foglal ugyan, de aztán feladja eredeti álláspontját. Zavaros és határozatlan helyzetet ír le, vagy pedig megadja álláspontját, de nem érvel mellette.
2 Az író közli álláspontját, és egy rosszul kidolgozott érvet hoz fel.
3 Az író közli állásfoglalását, egy érvet jól ki is fejt mellette, és azonkívül van még egy nem kifejtett érv; vagy pedig nincs más, csak két-három nem eléggé kifejtett érv.
4 Az író közli álláspontját, és kettő vagy annál is több jól kifejtett érvelést ad közre; vagy pedig egy jól kifejtett érvelés mellett két vagy három kidolgozatlan érv szerepel; esetleg négy vagy még több, de nem kifejtett érvet sorol fel.

Az ilyen jellegű vizsgálatoknál az a probléma, hogy megtörténhet, hogy valaki nem foglal állást, mégis egészen kiváló fogalmazást ír a nők helyzetéről. Ebben az esetben azonban – ha csak egyetlenegy kiemelt tulajdonságot vizsgálunk – kiváló fogalmazás mellett sem jut túl az alsó szinteken.

3.4. A portfólió mint mérési tartomány

Nem szükséges állást foglalni a különféle skálák ügyében annak a tanárnak, aki az újabban divatossá váló úgynevezett portfóliómérésekben vesz részt. A portfóliók értékelése, minősítése egy olyan rendszer, amelyben a diákok megítélése természetesebb és nyugodtabb körülmények között történik. Egy-egy ilyen portfólióban többféle írásos műfaj is szerepel a történetektől a riportokon át a jelentésekig, levelekig: hagyományos esszé, szövegelemzés, életrajz stb. Hosszasan sorolhatnánk a különféle műfajokat, a lényeg egy és ugyanaz: a diák írásbeli képességének megítélését egy portfólióban többféle feladatra bízzuk, amelyeket nem kell rövid időhatárok alatt megoldani, mint ahogy az a hagyományos tesztelésben történik, hanem lehetőség nyílik az írott szövegek javítására, mint ahogy az a valós életben is lejátszódik. Az előnyök között említhetjük még azt a lehetőséget, hogy a diákok egymás portfólióit értékeljék (peer assessment), mielőtt a tanárhoz vagy külső elbírálóhoz kerülne. Az ezzel kapcsolatos szóbeli megbeszélések, elvárások megtárgyalása általában ösztönző hatású, elmélyült vizsgálódás esetén az **önértékelést** is lehetővé teszi (self-assessment). A portfóliómódszer eddig kizárólag a mérés és értékelés iskolai gyakorlatában terjedt el, hátránya, hogy irdatlan mértékben megnöveli a tanári munkát, és valóságos paradicsom a lusta diák számára. Ugyanakkor a tanárok nehezen tudnak ellenállni a csábításnak, hogy ne úgy tanítsanak, ahogy azt a portfólió megkívánja.

4. Kitekintés

A tesztfeladatok, a tesztmódszer körüli vizsgálatok a leggyakoribbak az idegen nyelvi mérés és értékelés kutatásában. Különösen a kommunikatív tesztelés előtérbe kerülésével vált éles kérdéssé, hogy mit vált ki a tesztfeladat: valóságos kihívást jelent (mint egy speciális levél vagy tanulmány elkészítése), vagy pedig csak írunk az írás kedvéért a régi iskolák hangulatát felidézvén. Az íráskészségek vizsgálatának területén is lezajlott (az írásműben a szókincs, a nyelvhelyesség, a központozás készségeit külön-külön vizsgáló komponensek [indirekt mérés] használatától) egy elmozdulás az egészlegesség, vagyis a performatív vizsgálatok irányába. Az ilyen vizsgálódások fókuszában a szövegalkotói képesség áll, amennyiben a produkció mérete, műfajisága, retorikai szerkezete, gördülékenysége mind minősítés tárgya.

A minősítéshez kapcsolódik a pontozási folyamat, amely a szokásos paradoxon mentén működik: minél inkább analitikus a pontadás, annál precízebb a jelölt írásbeliségének profilja, viszont ugyanilyen arányban csökken az egészleges benyomás bizonyossága, és ezen a súlyozás sem segít. Remélhető, hogy a pontozási folyamatokban idővel a számítógépes értékelésre is támaszkodni lehet majd, amely főként a nyelvi pontosság vagy a diskurzusminták gyakorisága esetén lehetne jó tanácsadó. Kevéssé valószínű, hogy a pontozás, a súlyozás, a különféle értékelő skálák tematikája valaha is lekerül az írásbeli készség mérésének és értékelésének prioritáslistájáról.

Mint ahogy azt a beszédvizsgálatok esetén is láttuk, a performanciavizsgálatokban a tesztfeladatok és a jelöltek felkészültségének sajátosságai közötti összefüggéseken túlmenően az egyik legfontosabb kérdés a javítói viselkedés. Általában laikusok is meg tudják ítélni egy írásmű színvonalát, a különbség a laikus és a jól képzett szakember között főként az, hogy a szakember értékítélete hosszú távon megbízható. A vizsgáztatói tréningek inkább csak azt bizonyították, hogy egy-egy javító (vizsgáztató) önmagához képest lett következetesebb. Egy vizsgáztatói csoportban mindig találhatunk szigorúbb és elnézőbb vizsgáztatókat, javítókat („sólymok és galambok"). Ezeket a különbségeket igen nehéz kiküszöbölni. A veszélyes inkább az, ha a javítók a bevált, funkcionálisan jól működő skálák ellenére egyes területeket a többi rovására eltúloznak. Van, akit a hibák összmennyisége jobban izgat, mint a téma kifejtése, van, akit a bemutatás milyensége jobban megfog, mint a mű igazságtartalma, sőt olyan is akad, aki a kapott szövegre adott személyi reakcióinak összegét fordítja le osztályzatba, és nem a megadott skála kategóriái szerint jár el. A javítói értékelés kutatása nem véletlenül került az érdeklődés homlokterébe.

A vizsgázói stratégiák és taktikák kutatása szintén gyakorivá vált, hiszen a vizsgáztatási körülmények más eljárásokat preferálnak, mint a vizsgáztatáshoz képest kevéssé korlátozott természetes folyamat. Minthogy egyelőre az időre fogalmazás nyert a portfólió jellegű értékelésekkel szemben; a téma, a személyi jellemzők, a nyelvi felkészültség, valamint fellengzősen „a világ ismeretének" nevezhető tudás interakciójából megszülető írásmű a vizsgakényszer hatására jön létre. Ez a körülmény kizárja a természetes írásbeliség jó néhány technikai eljárását (pl. szövegváltozatok többszöri javítása, adatok ellenőrzése), amelyet csak tetéz a való életben egyre kisebb szerepet játszó kézírás elő-

térbe kerülése. (Bár egy bizonyos határ alatt a kézírás olvashatatlansága negatív irányban hat a javítóra, néhány vizsgálat eddig azt bizonyította, hogy a kézzel írott szöveg apróbb hiányosságait a javítók inkább elnézték, nyomtatott szövegben ugyanezekért jobban büntettek.) Bizonyos, hogy a vizsgahelyzet kényszerének hatására létrejött vizsgázói stratégiák szintén a kutatás tárgyaivá válnak. Másként szerkesztünk-e például, ha papíron kézírással dolgozunk, vagy ha az adott művet eleve számítógépbe írjuk és a képernyőn vizsgáljuk. Az üzenethordozó ilyetén változásait, a pszicholingvisztikai vagy ikonikus következményeket még nem vizsgálták eléggé.

Végül, de nem utolsósorban említésre érdemes ezeknél a performanciavizsgálatoknál is az értékelő skálák problematikája. Érdemes lenne Magyarországon is elvégezni egy olyan vizsgálatot (vö. Sasaki–Hirose, 1999), amely egybevetné az anyanyelvet, illetve az idegen nyelveket tanító tanárok írásbeli munkákat értékelő skáláit. Nálunk az értékelés még ma is gyakran a forma, tartalom, külalak irányhármasságot használja. A fent említett japán vizsgálatokban a következő hat kategóriát találták egyformán fontosnak: a téma kifejtésének tisztasága, az olvasóra gyakorolt hatás, a nyelvi kifejezés gazdagsága, az írásmű elrendezése, a nyelvi formák ismerete és a nyelvhelyesség, valamint a szociolingvisztikai tudatosság. Mint közismert, az értékelő skálák egyik problémája éppen az, hogy a gyakorlat más tényezőket preferál, mint amelyeket az elméletileg helyesnek elgondolt skála kifejlesztése érdekében létrehoztunk. Ezért a legfrissebb ilyen kutatásokban (pl. Turner–Upshur, 2002) azt vizsgálták, hogy a kipróbálás során végzett minták milyen mértékben befolyásolhatják a skálák tartalmának alakulását. Így a hagyományos tartalom, szókincs, nyelvhasználat elrendezéssel szemben absztraktabb kategóriákkal is találkozhatunk: szövegalkotói kompetencia, stratégiai kompetencia, lexikai kohézió, a kognitív műveletek fejlettsége stb. Nyilvánvaló, hogy ezeknek a kategóriáknak a kutatása akkor is népszerű marad, ha az új kategóriák felállításán túlmenően néhány régi is megerősítést nyer: például érzékenység a befogadó olvasói tábor iránt, érzékenység a retorikai szerkezet finomságaira, illetve – a régiek közül – a nyelvtani ismeretek szilárdsága, idiomatikus kifejezési módok és a stílus.

5. Ajánlott irodalom

BROOKES, A.–GRUNDY, P. (1990): Writing for Study Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

KROLL, B. (ed.) (1990): Second Language Writing. Research Insights for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.

REID, J. M. (1993): Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall Regents.

WEST, R. (1990): Testing Writing Skills. Assessment in Language Learning. School of Education. The University of Manchester. Manchester: CELSE.

WHITE, R. V.–ARNDT, V. (1992): Process Writing. London: Longman.

XIII. AZ IDEGEN NYELVI MÉRÉS ÉS ÉRTÉKELÉS MINT MULTIDISZCIPLINÁRIS TUDOMÁNYTERÜLET

1. Az idegen nyelvi mérés és értékelés jellege: értelmezések

Furcsa jelenségek figyelhetők meg mostanában a tudomány világában. Az egyik nehezen követhető folyamat a tudományágak, tudományterületek multiplikálódása. Újabbnál újabb tudományágak bukkannak föl a semmiből, mintha csak osztódással szaporodnának. Vannak, akik úgy vélik, hogy a folyamatnak még csak az elején tartunk: valahol a szedercsíra-állapot környékén…

Valamikor egy tudomány természetes és ma már lassúdadnak tűnő kialakulása egy rendre ismétlődő mintázat szerint történt, amelynek lényege rendkívül egyszerű: egy tudomány létrejöttét mindig hosszas társadalmi praxis előzte meg. Témánkhoz közel eső példát dédelgetve ilyen volt a nyelvészet kialakulása is. Elődeink számára a nyelvvel való foglalkozás ösztönös igény, kíváncsiság, folklórvarázs. A nyelvi tudatosság legelső munkáit a nyelvek megtanulásának, megértésének, birtokbavételének igénye hozta magával. Így a nyelvészkedés jó néhány évszázadig volt a nyelvtanulás vagy általában a kifejezés művészetének retorikával, grammatikával, logikával támogatott szolgálóleánya, és csak évszázadok múltán jutott el a tudatosság és a strukturáltság olyan fokára, hogy kezdte felismerni önmagát. A nyelvrokonság feltárása konkrétabbá tette az évszázadok óta tartó spekulációt, a fonetika egzotikus kalandja az empíria világában bizonyossággá fokozta a sejtéseket. Elég volt hozzá néhány évtized, hogy a nyelvészet kezdjen diktálni a nyelvtanításnak: az évszázadokon átívelő praxis békességéből a tudomány céltudatossága kiszakította a nyelvtanulást, és arra kényszerítette, hogy a tudományos igazolhatóság, a következetes elvszerűség súlyos keresztjét cipelje.

Manapság a praxisnak ez a hosszas bevezető szerepe, ez a **társadalmi gyakorlat** mintha **rövidül**ne, sőt, egyes esetekben teljesen **eltűnik**. Új, gyakran meglepő tudományközi kapcsolatok jönnek létre a laborok mélyén, kémcsövek rejtekén: a szövetségek titkosan, mintegy sub rosa köttetnek, és a lehetőség egy szép új világra úgy feszül neki a valóságnak, hogy következményei beláthatatlanok.

Ráadásul ezeknek az ismeretlenségből előbukkanó inter- vagy multidiszciplínáknak nagyobb a tekintélyük éppen misztikus fogantatásuk vagy az őket körülvevő homály következtében. A túlzottan empirikus, gyakorlati, némelykor drámaian kritikus helyzetbe kerülő, társadalmi praxis által szavatolt kutatások csak nehezen tudnak az „elismert" tudományok magasságába emelkedni. Ilyen röghöz tapadt multidiszciplínának tekinthetjük általában a pedagógiai mérések birodalmát és ezen belül az idegen nyelvi tudás mérésének és értékelésének kutatását is. Pedig azt nem lehet állítani, hogy ennek az immáron több évszázados praxisnak a terjedését, elismerését, fejlődését gátolta volna a tudomány céltudatosságának és önigazolási kényszerének nárcizmusa. Elmélet és gyakorlat viszonya bújik meg itt a tesztelméletben is a tudományosság, a tudományos elfogadás

és a praxis tudatosan hamis szembeállításában. Mégis úgy tűnik, fontos hangsúlyoznunk, hogy miként a nyelvtanítás aszinkrón és szinkrón vizsgálatai bizonyítják, ott is és itt is egy társadalmilag elfogadott és jóváhagyott gyakorlat elméletrendszere, axiómái és bizonyított tételei igénylik a bebocsáttatást a tudomány világába. Az idegen nyelvi mérés és értékelés egyik jellegzetessége tehát éppen ez: értelmezésünk szerint egy beválást vizsgáló, de már jól bevált **társadalmi gyakorlat absztrakciói szerveződtek multidiszciplínává** (mint ahogy azt majd a történelmi példákkal bizonyítjuk).

Az előbb a „bebocsáttatás" szót emlegettük, amelynek letagadhatatlan finnugor kattogása mögött szinte felsejlik a kapu képe. Az idegen nyelvi mérés és értékelés esetében – mint minden más mérésben – allegóriává magasztosul ez a Kapu. A vizsgázó bebocsátásáról szól az idegen nyelvi mérés és értékelés egész története, a befogadásról, amellyel a nyelvtudás hierarchiájának valamely szintjére juthat. Elitizmus és őrzők a vártán? Az idegen nyelvi mérésnek és értékelésnek eszerint vannak kirekesztő funkciói? Van itt valami védelmi feladat, hogy ne csatlakozhasson akárki a „felsőfokon nyelvet tudók" titkos társaságához? A válasz természetesen igen, hiszen **a tesztelés lényegi, immanens funkciója a megkülönböztetés**. A megkülönböztetés manifesztációinak sokféle társadalmi gyakorlata létezik a divattól az egyetemi rangkórságig: ezeknek is van vagy lehetne elmélete. Az idegen nyelvi mérést és értékelést a kockázat, a magas tét miatt a **bizonyíthatóság** és ennek kutatása emeli ki az ösztönös praxisok világából, és helyezi el a tudományosan igazolható és kutatandó társadalmi gyakorlatok világába. Implicite ez azt jelenti, hogy létezik ennek a művészetre emlékeztető praxisnak egy **tudományosan igazolható**, **helyes társadalmi gyakorlata**. A nyelvi mérést és értékelést körülvevő tudományosság feladata éppen ennek bizonyítása, illetve a helytelen gyakorlat kiszűrése.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés elméletének és gyakorlatának védőbástyáit egyaránt gyengíti, egyaránt aláássa az a tény, hogy ez a korábban válogatóssága miatt tisztelt társadalmi gyakorlat **piaci hatások** uralma alá került. A célszerű működés, rentabilitás és haszon gyakran szövetkeznek a korszerűség, a nagyobb tudományos tökély ellen. Számos világhírű, nagy hatású, nemzetközi vizsga topog egy helyben, és nem fejleszt, nem alakítja át részben elavult (tudományosan meghaladott) vizsgafeladatait a további, busás haszon érdekében.

Mivel az idegen nyelvi mérés és értékelés minden olyan iskolai helyen „tetten érhető", ahol idegen nyelvekkel foglalkoznak, a tesztalkotás folyamata mindennapi tanári munka, egy-egy ember vagy csak egy nagyon kis csoport felelőssége. Tekintettel arra, hogy a mérésmetodika körüli tudatlanság jelentős (sőt, a tanárképzési helyek többségében nem jutott számára hely a graduális képzésben), feltételezhetjük, hogy a termékek túlnyomó többsége is laikus munka. Nagy volumenű mérések kivitelezéséhez komoly teamekre van szükség, ilyenekkel kutatóintézetek, esetleg **egyetemek**, de még inkább erre specializálódott **vizsgaközpontok** rendelkeznek. Nagyobb (például országos) vizsgarendszerek esetén a vizsgát egyszerre számos helyszínen bonyolítják, amelyek csak végrehajtó testületek, a formába a kisdedet a központnak kell megálmodnia és létrehoznia. Miután szakmai szempontból nyilvánvaló, hogy egy ilyen központnak országos vagy akár kontinensnyi kisugárzása van, célszerű a szellemi erőket ott összevonni, a legjobb kutatókat és tesztépítőket egy helyen versenyeztetni. Az eredmény a világ számos országában egy-egy szigorúan őrzött, profi kutatóintézet, ahol a legapróbb változtatásokat is

évek kutatómunkája előzi meg. Ez sehol semmiféle problémát nem okoz, legfeljebb irigylik az adott intézmény gazdasági sikereit. Nem így Magyarországon, ahol szinte mindent a politika szemüvegén át néznek, és így nem tűnt „demokratikusnak", hogy a nyelvvizsgákat egy intézmény kutatta, találta ki és vállalt érte felelősséget. A szellemi erők koncentrálásából és a csoportmunkából származó kondíciókat figyelmen kívül hagyva a hozzá nem értők „monopóliumnak" kiáltották ki a természetes koncentráltságot, és igyekeztek Közép-Európa legjobb nyelvvizsgáját és annak intézményi hátterét az áldemokratizmus örve alatt megtámadni. (Más kérdés, hogy a vizsgaakkreditációk folyamatából az Idegennyelvi Továbbképző Központ megerősödve és megdicsőülten került ki: nyilvánvalóvá vált, hogy valóban ott értenek legjobban az idegen nyelvi mérés és értékelés elméletéhez és gyakorlatához.) A „monopolizáltság"' inkább nemzetközileg, a kontinensek felosztásánál szembeötlő: a vizsganagyhatalmak igyekeznek megakadályozni hasonló felépítésű társaik betörését a saját kontinensükre (vesd össze: amerikai és brit vizsgaóriások birkózása). Egyfajta általánosság mégiscsak levonható a fenti jelenségekből: minél nagyobb egy vizsga súlya, minél nagyobb a tétje, minél szakszerűbb a felépítése, annál több vizsgázót vonz. Ha viszont a vizsgázók száma növekszik, akkor egy centripetális erő következtében a vizsgaközpont relatív súlya is növekszik, és ekkor szoktak feltámadni a többnyire gazdasági érdekek vezérelte kényszerképzetek, pedig a folyamat természetes velejárója a kutatási tevékenység és a köröttük folyó tudományos élet megélénkülése (például az ETS vizsgafejlesztése a kilencvenes években). A jelenség tömör leírása a következő: minél nagyobb a vizsga súlya, annál nagyobb a felhajtóereje.

Eddig is többször rákényszerültünk már arra, hogy példákat hozzunk a tesztelés gyakorlatának történetéből. A következő fejezetekben részleteket mutatunk be az amerikai, az angol és a magyar idegen nyelvi mérés és értékelés, illetve vizsgáztatás történetéből, abból a célból, hogy a multidiszciplína összetevőit és helyét – egybevetve más tudományokkal – még pontosabban kijelölhessük.

2. Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulása: jelenetek egy sikersorozatból

Három helyszínről tudósítunk (Egyesült Államok, Anglia, Magyarország) azzal a szándékkal, hogy karakteres részletek bemutatásával, mozaikszerűen felvillantsuk az idegen nyelvi mérés és értékelés néhány állomását. Ugyanakkor reméljük, hogy sikerül megismertetni a legfontosabb szereplőket, a külső tényezőket, a tesztelés társadalomba belenőtt színpadát azzal a céllal, hogy e sok adat és történés az induktív következtetések alapja, bőséges tápláléka lehessen a mérés és értékelés **tudománytörténeti** helyének kijelölésében, a megfelelő következtetések levonásában.

2.1. Amerikai anziksz

A feljegyzések szerint a Harvard College 1875-ben ajánlott először **felvételi vizsgát** az élő nyelvekből, ahol a franciavizsgán például könnyű prózai szöveget kellett első látásra fordítani, és nyelvtani tudás helyett elsősorban jó kiejtést és beszédkészséget is reméltek a befogadók. A nyelvtanítás történetéből közismert, hogy a Modern Language Association vizsgálata – amely egybeesett a magyar millenniummal – évtizedekre meghatározta az idegen nyelvek tanításának szemléletét Kanadában és az Egyesült Államokban (a Tizenkettek Bizottságának jelentése). Ekkor a vizsgákon már hemzsegtek a nyelvtani feladatok, nem könnyű szöveget kellett fordítani, hanem Corneille-t és Voltaire-t. A századfordulón létrejött a felvételikért felelős **College Entrance Examination Board**, amelynek vizsgáit először 1901-ben ajánlották. Ezek a tesztek évtizedeken át meg-megújulva az újvilág leghíresebb felvételi vizsgáivá váltak (az első írásbeliket egyébként több mint ötszázan tették le franciából, és ugyanennyien németből, mellette volt még kétezer latinból, de más nyelv nem). Évtizedeken át az irodalmi-filológiai hangsúly uralkodott a fordításokban és a fogalmazásokban, valamint a nyelvtani formalizmus mindenütt a nyelvi mérésekben.

Ekkor jelent meg Thorndike monumentális munkája a pedagógiai és pszichológiai mérésről (Thorndike, 1904), az első olyan mű, amely ilyen részletességgel kizárólag ezzel a témával foglalkozik. Binet intelligenciatesztjei csak tíz évvel később jutottak el az Egyesült Államokba, ahol Terman 1916-ban készítette el a Binet-féle skála stanfordi változatát. A hadseregnek az első világháború során meg kellett küzdenie azzal a nehézséggel, hogy a katonákat tehetségük szerint sorolja be a megfelelő helyekre, és már ekkor megjelentek a híres (majd hírhedt) Army Alpha and Beta elnevezésű tesztek. Legenda ma már, hogy egy bizonyos Frederick Kelly 1915-ös olvasási tesztjében fedezte fel (találta ki) az úgynevezett objektív feleletválasztós tesztet. Mindenesetre az a tény, hogy ez a tesztelési technika lehetővé tette nagy populációk vizsgálatát, az Egyesült Államokat korán egy olyan útra vitte, amely nagyon is különbözik az európaitól: a lényegi különbség az empirikus adatokkal alátámasztott érvelés. Már 1917 körül (!) tanítottak pedagógiai statisztikát, és 1920-ban megjelent a The Journal of Educational Research. Ugyanakkor ez az időszak változásokat is hozott az idegen nyelvek tanításában: a háború miatt a német visszaesett, helyét részben az addig is erős francia, illetve a feltörekvő spanyol foglalta el. 1918 és 1927 között körülbelül **1300-féle pedagógiai és pszichológiai teszt** keletkezett, amelyekből milliószámra adtak el. A húszas években lett először nagyipar és biznisz (business) a kereskedelmileg forgalmazott pszichológiai tesztek eladásából.

Az első **standardizált** modern (élő) nyelvi teszt állítólag Charles Handschin olvasási tesztje, aki elméletileg is próbálta megalapozni tesztelési megállapításait. A híres SUNY (The State University of New York) már 1915-ben ajánlott **beszédvizsgát** a leendő nyelvtanároknak (amelyben volt szövegmagyarázat, szavak kiejtése, fonetikai átírás, fogalmazás, megjelölt szavak használata mondatokban és persze fordítás is). Ugyanekkor a Modern Language Association (MLA) **hallásértési** teszteket vezetett be, amelyeket azután alkalmaztak a nagyobb egyetemek (Columbia, Princeton, Cornell). Ezek a korai tesztek érthető módon igen sok hibával küszködtek, rosszul meghatározott és szeszélyes súlyozási rendszerekkel, megbízhatósági problémákkal, mégis, az idegen nyelvek

tesztelése iránti érdeklődés sokkal hamarabb ébredt fel az Egyesült Államokban, mint Európában. A húszas évek derekán a College Board felvételi vizsgáit is megváltoztatták, ekkorra már az igaz-hamis típusú **alternatív tesztek** helyére a **feleletválasztós** tesztek, a **párosítás**, a **kiegészítések**, **hibajavítási** és **transzformációs** feladatok léptek. A teszttörténet megemlékezik Wood 1927-es New York-i kísérletéről, amely középiskolások számára készült a Carnegie Foundation anyagi támogatásával. Wood a Columbia egyetem tanára volt, és mint Thorndike-tanítvány elhatározta, hogy két egymást követő évben is megvizsgálja New York város idegennyelv-tanításának eredményeit néhány korosztályban. A tesztek felépítése a nyelvektől függetlenül egyforma volt (száz célnyelvű szó vizsgálata, minden szónál öt anyanyelvi jelentés közti választással; olvasásértési feladat: hatvan mondat kiegészítése; végül nyelvtan, ahol 60 hiányos célnyelvi mondatot kellett kiegészíteni az eredeti angol mondat alapján). Egyébként Wood volt az, aki először publikálta idegen nyelvi tesztek **itemelemzéseinek statisztikáit**. Munkájának legnagyobb erénye az volt, hogy képes volt bizonyítani, hogy a diákok tudás szerinti besorolása nem felelt meg az osztályokba történő besorolásoknak. Pazarlásnak tartotta, hogy ragyogó képességű diákokat feláldoztak a középszer oltárán. Érdekes tény, hogy bár Wood egy egész életen át aktív maradt mint kiváló tesztelő, de soha nem próbált sem beszédértési, sem hallásértési tesztet csinálni. Olvasás- és írásteszteket készített, a fordítást mint tesztmódszert nem támogatta. Nem csoda, hogy a performancia alapú, direkt szóbeli tesztelés évtizedeken át ismeretlen volt egyetemi körökben. Ebben az időszakban először merültek fel a tesztelés alapkérdései: miként lehet azt biztosítani, hogy egy teszt érvényes legyen.

Az 1924 és 1927 között véghezvitt Modern Foreign Language Study nevű nagy volumenű kísérlet valóságos szökőár volt még a tesztektől hemzsegő Amerikában is. Ennek a tesztsorozatnak már arra is volt gondja, hogy biztosítsa a **vizsgáztatók közötti megbízhatóságot**. 1930 körül észlelték először azt, hogy az eltúlzott méretű tesztelés nem kívánatos hatással van az osztálytermi munkára. Ez az időszak ugyanakkor a különféle pszichológiai tesztek előretörése is, elsősorban az intelligenciateszteké, amelyeket az anyanyelvi tesztekkel együtt alkalmaztak. Bár a húszas évek tesztjeiben hallási teszt, értési teszt alig volt, beszédteszt pedig egyáltalán nem, a felmérések jelentősek voltak, és a tesztelési szakma is elismert tevékenység volt. Maga a Modern Foreign Language Study a nyelvi tesztelés művészetének és egyben a húszas évek standardjainak mintapéldánya, amelyre még húsz-huszonöt évvel később is bőséggel hivatkozott a szakirodalom.

A húszas éveket követően az Egyesült Államokban jelentősen visszaesett a nyelvtanulás, ugyanis az egyetemek jelentős része már nem tette az idegen nyelvet kötelezővé a felvételi vizsgán, és az iskolarendszerbe bevezetett új tantárgyak között – gyakran tantervi hatásokra – az idegen nyelv háttérbe szorult. A gazdasági válság a nyelvtanári szakmát sem hagyta érintetlenül: a harmincas évek elején mintegy huszonötezer nyelvtanár veszítette el állását. Így a Modern Foreign Language Study verejtékes munkával létrehozott eredményeit senki sem érvényesítette a gyakorlatban. Nem árt emlékezni rá, hogy a Modern Foreign Language Study 17 kötetes jelentéséből a leghíresebb, az úgynevezett Coleman-jelentés javasolta, hogy az ilyen rövid idejű nyelvtanulásban bőven elegendő, ha csak az olvasási készség elsajátítása a fő cél. Ez a megállapítás kétségkívül nagy lendületet adott az olvastató módszerek változatainak kifejlesztésében.

A harmincas évek ugyan nem újított a teszttechnikákon, viszont hosszas kísérletezés után 1935-ben az IBM 805-ös modellje végre képes volt arra, hogy leolvassa a teszteredményeket, ami kétségkívül jelentős műszaki áttörésnek számít. Megjelentek az első **értékelő skálák**, főként a fogalmazási készségek értékelésére (például százszavanként vizsgálták a hibasűrűséget). Kísérleteztek a feleletválasztós teszt megújításával is, például egyetlenegy helyes válasz azonosítása helyett a jelölteknek meg kellett állapítaniuk, hogy több lehetséges válasz közül melyik volt a legjobb és melyik volt a legrosszabb. A harmincas évek leghíresebb tesztjei a már többször megújult College Board felvételi tesztje, a New York-i **Regents-**vizsgák és a már szintén a húszas évek óta létező **Scholastic Aptitude Test**. A kiejtést még mindig csak papíron ellenőrizték, és semmiféle hallásértési és beszédellenőrző tesztfeladat nem létezett. A harmincas évek dereka az úgynevezett kulturális tesztek felfutásának ideje (például Ohio State University: Testing French Civilization; Kansas State Teachers' College: Testing French Life and Culture stb.). Összességében megállapíthatjuk, hogy a diákok számának csökkenésével, a gazdasági lehetőségek beszűkülésével az idegen nyelvek tanítása és tesztelése a harmincas években jelentősen visszaesett.

Ezen a helyzeten a második világháború változtatott, ugyanis a Rockefeller Alapítvány támogatásával az American Council of Learned Society (ACLS) már az Egyesült Államok háborúba lépése előtt elkezdte az idegen nyelvi képzést, és létrehozta az Army Specialized Training Program (ASTP) úgynevezett intenzív nyelvi programját, amelyet azóta is **intenzív módszer** néven ismer a világ. Ötszáz nyelvi kurzuson körülbelül tizenkétezer ember kapott kiképzést, amelynek középpontjában a **szóbeli kommunikáció** állt, és ami évtizedek után az olvastató módszer trónfosztását jelentette. Ebben a programban jelent meg először explicite valamiféle **kritériumorientált** tesztelési igény, ahol az értékelő folyamat végén a végzetteket a 'szakértő', és a 'megfelelő' kategóriákba sorolták, mégpedig a kategóriák részletes leírása alapján. Az intenzív módszer vizsgáin már **szóbeli vizsgálati módszereket** is használtak a New York-i Queens College-ban (például fonográfhengereken rögzítették a szóbeli vizsgákat), de társalgási és fordítási helyzeteket is **szimuláltak**, valamint a tanításban alkalmazott **képi** anyagokat is felhasználták. Túlélési tesztek voltak ezek, amelyekkel a legegyszerűbb élethelyzetekben boldogulni kellett. A hadsereg egy év után beszüntette ezeket a programokat, és így az az álom is elszállt, hogy végre a nyelvtudomány biztos módszert talált föl az idegen nyelvek elsajátítására.

Ebben az időszakban fejezte be J. B. Carroll az angol anyanyelvűek nyelvi képességeiről szóló disszertációját a Minnesotai Egyetemen, amelyben először alkalmazott **faktoranalízist** állításainak bizonyítására. (J. B. Carroll húsz év múlva az amerikai tesztelmélet legnagyobb alakja, aki a hatvanas évek sikertesztjeiben és azok érvényességi vizsgálataiban mint kutató igen nagy tekintélyre tett szert.) Figyelemre méltó, hogy 1948-ban Agard és Dunkel a nyelvtanítás és tesztelés tanulmányozása közben megalkották saját **beszédtesztjüket**, amely felhasználta az intenzív módszer haladó hagyományait, azokat, amelyeket még a Queens College-ban fejlesztettek ki. Ez a tesztrendszer mai szemmel nézve is igen modernnek tűnik: a vizsga első felében **képek**ről kellett beszélnie a jelöltnek. A második részben, amely a **folyamatos beszéd** elnevezést viselte, ilyenfajta témákat adtak: „Olyan spanyolul beszélő személlyel beszélget, aki még sohasem járt az Egyesült Államokban. Írja le neki a várost, ahol él. Ha még további kérdésekre van szük-

ség, akkor folytassa ezzel: ezt a személyt nagyon érdekli, hogy milyen egy ház Amerikában. Írja le a saját otthonát!" Ugyanennek a vizsgának a harmadik része **irányított társalgás** volt, amelynek stimulusait fonográfhengerre vették föl. Az a tény, hogy ezeken a vizsgákon valahogy mindenképpen célba kellett juttatni az üzenetet, és mindezt egy adott szituációban kellett végrehajtani, elismerést vált ki az egykori szerzők iránt, hiszen hasonló feladatokat még most is találunk az ACTFL/ETS szituációs kártyáin.

A háború után még mindig úgy tartották, hogy a szóbeli vizsgák bevezetése az egyetemeken időigényessége és költségessége miatt elrettentő perspektíva, így nem változtattak a kialakult gyakorlaton. Nem sokkal a háború után, 1948-ban megalakult az Educational Testing Service (ETS), amelynek az amerikai tesztelésben általában, de az idegen nyelvi tesztelés felfuttatásában különösen központi szerepe lett. Az ötvenes években az amerikai kormány ismét hajlandó volt pénzt áldozni az idegen nyelvek tanítására, és a hatvanas évek elejére megalkották a Modern Language Association általános készségvizsgáló tesztjeit. 1964-ben az ETS vette a kezébe a College Board korábbi felvételi tesztjeit, és létrehozták a College Level Examination Program (CLEP) projektet. Az ötvenes évektől kezdve már a feltörekvő alkalmazott nyelvészet mint új tudományág is vizsgálni kezdte az idegen nyelvi tesztelési módszereket: 1959-ben létrejött a ma is jelentős Center for Applied Linguistics. Mint ismeretes, a háború után a strukturalista nyelvészet és a behaviourista tanuláselméletek összefonódásának eredményeképpen megerősödött az audiolingvális módszer, amely főként Fries és Lado munkásságának köszönhetően nemcsak a nyelvi viselkedés irányításának módszereit dolgozta ki, hanem megteremtette az idegen nyelvi tesztelés addigi leghíresebb monográfiáját (Lado, 1964). Az audiolingvális módszerre jellemző diszkrétpontos tesztelés műszót J. B. Carrollnak tulajdonítják (1961 körül). Ezt követően Chomsky nyelvelmélete pusztító csapást mért az audiolingvális elképzelésekre. Smith 1970-es kísérlete (The Pennsylvania Project) azt bizonyította, hogy az audiolingvális módszer semmivel sem eredményesebb, mint más, hagyományos módszerek. Nagyjából a hatvanas évek végére a nyelvi kontrasztivitáson alapuló tesztelési elképzelések is alaptalannak bizonyultak, így a hetvenes évekre a kontrasztív szemlélet hatása jelentősen csökkent. Az MLA által készített új tesztek sem bizonyultak azonban hosszú életűnek, mert az 1968-as tesztelési konferencián, amelyet a Michigani Egyetemen tartottak, Rebecca Valette sikeresen támadta hiányosságaikat. Bár ez az időszak egyértelműen a diszkrétpontos tesztek uralma, az idegen nyelvi tesztelésben Lado, Valette, Carroll és Pimsleur eredményei kiemelkedőek, mindmáig hatnak. A két utóbbi teremtette meg a hatvanas évek azóta is eredményes **képességvizsgáló** tesztjeit, Valette pedig az első olyan nő a mérésmetodika birodalmában, akit nemzetközileg elismertek. Ugyanebben az időszakban keletkezett a többször is megújított TOEFL, amely azóta is az Egyesült Államok egyetemeire beáramló külföldi diákság angol nyelvtudását vizsgálja igen megbízhatóan. A hatvanas évek végére a kormány újból támogatta a nyelvi tesztelés fejlesztését, és ezzel a tesztelmélet mint kutatási terület ismét fellendült. Az Egyesült Államok teszttörténetében tehát a húszas éveket követően a hatvanas években születtek újra kiváló eredmények.

A diszkrétpontos mozgalom és általában a Lado nevével fémjelzett tesztelés ellenhatásaként jött létre az **integrált** tesztelés, amely többek között olyan elméleti problémákra irányította a figyelmet, mint a redundancia szerepe a nyelvben és annak kezelése

a mérésekben. Az integrált tesztelés mozgalmának vezéralakjává Oller vált, bár a terminológia jelentős része – elvárásos nyelvtan, integrált tesztelés – Carrolltól származik. A nyelvtudás fogalmába Oller szerint beletartozik az a képesség is, hogy a hiányzó elemeket is ki tudjuk találni, mivel aki a nyelvet tudja, az annak redundanciájával is tisztában van. Ekkor tűntek fel a **szövegkiegészítéses** (cloze) tesztek, amelyek legfőbb pártfogójává újfent Oller lett: ezek gyorsan elterjedtek és népszerűvé váltak. Természetesen számos kétely is felmerült ezzel a teszttechnikával kapcsolatban, amely részben a nehézségi fok redundanciafüggő helyzetére utal, illetve a technika apróbb részleteinek megváltoztatása következtében előállt eredményeltérésekre (Alderson, 1979). Még olyan kritika is elhangzott, hogy a szövegkiegészítő cloze egy bizonyos kognitív stílusnak kedvez, amelynek léte vagy hiánya bizonyos fokig független a nyelvi készségszintektől (Bárdos, 1979; Stansfield–Hansen, 1983). Az sem tűnik ma már különleges erénynek, hogy az integrált tesztek magas korrelációt mutattak a korabeli TOEFL-vizsgákkal, hiszen azok akkor hagyományos diszkrétpontos tesztelésből álltak, amelyek ellen az egész mozgalom megszületett! A másik vitatott tesztelési technika ugyanekkor a **diktálás** módszere, amely gyakorlatként mindig jelen volt az osztályteremben (az utóbbi évek jelentős pusztítását – negligálással – a kommunikatív nyelvtanításnak sikerült véghezvinni). Talán az is irritálta az integrált tesztelés híveit, hogy az audiolingvális módszer követői Lado nyomán a diktálást kizárólag helyesírási feladatnak fogták föl. A diktálás eljárásának különféle változatai is megjelentek (diktálás zajjal, diktokomp), és népszerűvé vált a részleges diktálás, ahol a jelöltnek esetleg csak minden második szót kellett beírnia egy előre preparált szövegbe. Templeton (1977) szóbeli cloze-nak nevezte azt a módszert, ahol a diktálásban minden tizenötödik szó helyén csak egy sípszó hangzott el: a jelölteknek természetesen csak a hiányzó szavakat kellett leírniuk. Korabeli leírások szerint az eredmények 0,91 százalékban korreláltak a jelöltek tanárainak általános felkészültséget jelölő osztályzataival. Az integrált tesztelés a **fordítással** is megpróbálkozott, amit még Lado is támadott azon az alapon, hogy a fordítás nem a nyelvtudás vizsgálata, hanem inkább a fordítási képességé (ezen az alapon persze érvelhetnénk hasonlóképpen a diszkrétpontos tesztelésről is, hogy az nem a nyelvtudásnak, hanem a diszkrétpontos tesztelésnek az ismeretét tükrözi). Európában jelenleg is sok helyen szerepel fordítás, esetleg tolmácsolás a vizsgafeladatok között, hiszen nehezen elképzelhető, hogy az ilyen képességek meglétét ne tekintené bárki a nyelvtudás következményeinek. 1965 körül Hunt kezdte el az úgynevezett **T-egységek** vizsgálatát, amely az egy főmondathoz kapcsolható összes alárendelést vagy más beágyazódást elemez oly módon, hogy megszámolja, hogy az adott írásműben hány ilyen hibátlan – összetett vagy többszörösen összetett – szerkezet van. A vizsgálat mögött az a spekuláció húzódik meg, hogy ezeknek a formációknak a mérete nő a nyelvtudás érésével. A T-egységek vizsgálata idővel osztálytermi eljárássá szelídült, és lehetővé tette az alap-, közép- vagy felsőfokú nyelvi szintek elkülönítésének konkrétabb leírását.

A szövegkiegészítés módszerének újabb variációi (mint például a **C-teszt**) a kritikai megjegyzések ellenére biztosították a technika túlélését a kilencvenes években, sőt újabbak váltak népszerűvé (például a fordított cloze, amelyben többletszavakat helyeztek el a szövegben). Ugyanekkor az integrált tesztelés kísérletet tett a **fogalmazás**, az esszé ősi módszereinek visszahozatalára, és ezzel ismét felkavarta a szubjektív értékelés körüli vitákat.

Visszatérő jelenségnek tűnik az Egyesült Államok teszttörténetében, hogy sajnálatos módon a háborúk azok a külső jelenségek, amelyek megújítják a kormány érdeklődését a nyelvtudás, illetve annak mérése iránt. A vietnami háború idején, 1968-ban hozzák létre azt a szervezetet (The Interagency Language Roundtable: ILR), amely a szövetségi hivatalok között már meglévő együttműködést volt hivatott elősegíteni: nevezetesen a Foreign Service Institute (FSI), a Central Intelligence Agency (CIA) és a Defense Language Institute (DLI) vettek részt a tárgyalásban. A hetvenes években a tesztelés elméletének és gyakorlatának fellendülése figyelhető meg. Ekkor jelentkezett Clark a **direkt teszteléssel** (1978), ekkor merült föl, hogy létezhet valamilyen egységes nyelvtudási képesség, kompetencia (Oller, 1979), amely nem különféle tényezők összjátéka, hanem univerzális. (Ez az elmélet egyébként megdőlt.) Mivel a külföldi diákság beáramlása folytatódott az amerikai egyetemeken, a legjelentősebb teszttechnikai tökéletesedést a **TOEFL** (Test of English as a Foreing Language) mutatta, bárcsak belülről. Az új tesztek közül az 1975-ös **Bilingual Syntax Measure** vált ismertté, amelyet főként angol–spanyol kétnyelvű gyermekek szóbeli készségeinek vizsgálatában használtak.

A hetvenes évek derekán – főként olyan szakemberek munkássága alapján, mint Upshur és Savignon – a figyelem a közvetett tesztelési formákról a **közvetlen integrált tesztelés**re terelődött. Eredetileg Lado azért foglalkozott a nyelvi elemek tesztelésével, mert a nyelvi szituációkat gyakorlatilag végtelen változatosságuk miatt befoghatatlannak tartotta. Ekkorra azonban már jelentkezett az az igény, hogy a jelölt egy adott kontextusban **a kommunikáció sikerességével** érje el célját, és a fejlődés megindult a produktív, kommunikatív jellegű tesztek irányába. A folyamat természetesen hosszadalmas volt, és az olyan elismert vizsgákat is megtámadták, mint az **Ilyin Oral Interview** (1976) azzal a váddal, hogy túlzottan az igeragozásra koncentrál.

Az amerikai tesztelés történetében sajátságos szerepet játszott a Foreing Service Institute, amely professzionális okokból már 1956-ban működtetett interjú alapú szóbeli vizsgát. Az ok főként a diplomataképzés, illetve a külügyi szolgálat általában. Az eredeti FSI Oral Interview skálája ötfokozatú volt, és a nyelvtudás hiányától a művelt anyanyelvi szintig ívelt. A vizsgákat úgy próbálták megoldani, hogy a két vizsgázó egyike mindig anyanyelvi beszélő volt, aki a vizsga során vitte a szót. Az interjút követően egybevetették osztályzataikat, ellentmondás esetén a végig csak figyelő nyelvész (tesztelési szakember) szava döntött. Vizsgálták a kiejtést, a beszédértést, a beszéd folyamatosságát, a szókincset és méretét, valamint a nyelvtant. Későbbi elemzések során kiderült, hogy a vizsgáztatók ösztönösen a nyelvhelyességi faktort tekintették a legfontosabbnak, a kiejtést pedig a legkevésbé fontosnak. A vizsgákat jelentős mértékű kutatási tevékenység vette körül, amelyekben először próbálták rögzíteni a humán tényezőkből eredő elbírálási különbségeket a fizikai megjelenéstől az iskolázottságig. A gyakorlat azt mutatta, hogy a legtöbb rutinos vizsgáztató előbb megállapította magában, hogy az összbenyomás alapján milyen végső osztályzatot ad, és ezt próbálta meg beletördelni az egyes vizsgált kategóriákba. Az FSI 1980-ban újította meg korábbi modelljét, de a változás egy része inkább csak átfogalmazás. A vizsga elbírálásában a következő kategóriákat használták: a beszéd folyamatossága, beszédértés, lexikalizáció, a szerkezetek pontossága és a szövegalkotói kompetencia (csak az összehasonlítás kedvéért ugyanekkor a Rigó utcában a beszédértést, beszédkészséget, szókincset, nyelvtant és kiejtést vizsgálták, vagyis nálunk

megmaradt a kiejtés). Az FSI szóbeli vizsga vizsgáztatók közti reliabilitása (interrater reliability) mindig is igen magas volt (Bachman és Palmer 1981-ben 0,88-at mértek). Az FSI skáláit hamarosan átvették más intézmények is, kezdve a Béke Hadtesttől egészen a mormon misszionárius testületekig. (A Béke Hadtest felkérte az ETS-t, hogy ellenőrizze az FSI skáláit, de bírálat inkább csak a hallásértés viszonylagos felületességét érte.)

A hetvenes évek derekán (nagyjából az Európa Tanács ismert szükségletelemzéseivel egy időben) az Egyesült Államok által is aláírt Helsinki Egyezmény eredményeképpen Carter elnök bizottságot állított fel az idegen nyelvi tudás vizsgálatára (amely természetesen botrányosnak találta az idegennyelv-tudás szintjét, pontosabban annak hiányát). 1975-től New Jersey állam már tanárképzési programjában is elfogadta az FSI szóbeli vizsgáját, a hetvenes évek derekától részben a TESOL szervezésében konferenciákon és kutatási programokban az egyetemek is bekapcsolódtak a tesztelméleti kutatásokba (főként a Southern Illinois University John Oller működése következtében, majd főként és leginkább a Georgetown University Washington DC-ben, amely évenkénti Roundtable elnevezésű konferenciáján a tesztelés legújabb fejleményeinek is fórumot biztosított. Több mint harminc évig tartott tehát az a szakadás, amely a közszolgálati intézmények és az egyetemek között kifejlődött: az egyetemek nem hasznosították azokat az eredményeket, felhasználható skálákat (Common Yardstick Project), amelyeket például az ETS európai tesztelési központokkal együtt kifejlesztett.

1981-ben az **American Council on the Teaching of Foreign Languages** (ACTFL) a princetoni ETS-szel együttműködve létrehozott egy új skálát a nyelvtudás elbírálására, amelynek alapja az FSI szóbeli interjújának skálája volt. Ennek felhasználásával megállapították, hogy az idegen nyelv szakosok többsége az amerikai egyetemeken (az ötfokú skálán) kettest vagy kettő +-t kapott volna. Ugyanezzel a skálával az ETS megvizsgált harminc véletlenszerűen kiválasztott középiskolást, akik közül egy sem érte el az egyes számú szintet. (Ma már ironikusnak tűnik, hogy a nyolcvanas években az ETS így összeállt az FSI-vel, hiszen a hetvenes években éppen a princetoni vizsgaközpont bírálta a legélesebben az FSI vizsgamódszertanát.) Az 1982-ben kibocsátott ideiglenes skálát 1986-ban követte a végleges, amelyen a jelölteket kezdő, középhaladó, haladó és legfelső szinteken vizsgálták a beszéd, a hallásértés, az olvasás, az írás és a kulturális tudás skáláival. Az 1986-os változatban a legutóbbi (a kulturális tudás kategóriája) problematikussága miatt elmaradt. Utólag hibának tűnik, hogy ezeket a skálákat és az egész vizsgáztatási folyamatot nem validálták külső szakértők, és a „minisztérium közeli" vizsgafejleményeknek többször akadt dicsérője, mint bírálója. Bár a skála fokozatainak számát tovább bővítették, mégsem sikerült megszüntetni a vizsgáztatók körében azt a meggyőződést, hogy az egyes fokok közötti távolságok nem egyformák. Kritikussá vált az anyanyelvű beszélők szerepe is a vizsgáztatók körében, akik a saját előítéleteik, idioszinkráziáik következtében gyakran meghiúsították a normák betartását. Ahogy a tesztelési szakma egyre erőteljesebbé vált és egyre több független szakértővel rendelkezett, úgy fokozódtak a támadások a nyolcvanas évektől kezdve az ACTFL/ETS-skálákkal szemben. Minden ilyen kritikában vannak részigazságok, a nyolcvanas évek második felére óriási vita bontakozott ki a nyelvtudás-, az általános nyelvkészség fogalom tartalma, tényleges tartalomszerkezete körül. (A skála célképzete a művelt anyanyelvű beszédszintje, de ha a tényleges anyanyelvű beszélők az FSI-skálán többnyire csak hármast kaptak, akkor való-

ban fölmerül a kérdés, hogy mi is az, ami hiányzik esetükben ahhoz, hogy az ötös osztályzatot kiérdemeljék.) A vádak között szerepelt az is, hogy a számos átírás következtében a standardok már nem tükrözték az anyanyelvi szintek természetességét. Még azt is fölrótták ennek a rendszernek, hogy nem kezeli az Egyesült Államokban kétségkívül létező kétnyelvűségből eredő problémákat. Azokat a lehetőségeket, hogy egy ilyen skála megteremti a hindi, a szuahéli, a kínai és más, egymástól valóban távol eső nyelvek összehasonlíthatóságát, már kevésbé hangoztatták. Mindezen kritikák ellenére az ACTFL irányt mutató skálái még a kilencvenes években is megtartották pozícióikat.

Viszonylag hosszasan ecseteltük a mérés és értékelés történetét az Egyesült Államokban. Erre azért volt szükség, mert meg kellett rajzolni egy egészleges képet is, amely érzékelteti a fejlődés mozgatórugóit, a résztvevők érdekeit, az elkerülhetetlen változások logikáját vagy éppen logikátlanságát. A részletes bemutatás megkímél bennünket attól, hogy az angol vagy a magyar teszttörténeti elemzésekben a párhuzamos jelenségekről hosszasabban szóljunk.

2.2. Vissza a forrásokhoz: Anglia

Rendhagyó történeti bemutatásnak tűnhet ez a mostani, amely a tesztelés Egyesült Államok-beli történetével indít, holott méréses vizsgákat hamarabb alkalmaztak Angliában (illetve a docimológia térhódítása már a közhivatalnokok kiképzésében megfigyelhető Európa-szerte). Kevés méréssel foglalkozó könyv merné megkockáztatni azt, hogy ezen a ponton ne emlegesse fel Francis Galton nevét (vö. Horváth, 1991: 8). Galton a mérés megszállottja volt (nem csak Darwin unokaöccse), és egyszerűen elképesztő, hogy micsoda fantáziával vetette rá magát az élet különféle jelenségeire (többek között Quetelet táblázatainak felhasználásával megsejtette, hogy statisztikai értelemben a mentális tulajdonságok eloszlása szimmetrikus) így az intelligenciamérések előfutárának tekinthető. A testi tulajdonságok mérése közepette ő írta le az első korrelációkat, fel akarta térképezni az értelmi kiválóság fokozatait. Ebbe a fejezetbe viszont mégiscsak azért került be a nagy felfedező és sokoldalú tudós, mert így személyében is utalni tudunk arra, hogy a legelső ilyen vizsgálódások Angliában is **kvantifikáló-statisztikai** jellegűek voltak. Ami a nyelvi vizsgálódásokat illeti, a későbbiek során az empírián alapuló statisztikai adatokkal alátámasztott idegen nyelvi mérés és értékelés mégis az Egyesült Államokban fejlődött ki, jóval megelőzve Európát, miközben a brit tesztelés másfajta utakon járt.

Angliában már a 17. században is voltak versenyvizsgák latinul (disputatio), majd amikor a reformáció kiszorította a latin nyelvűséget, az írásbeli vizsgák kerültek fölénybe. A 17. század derekán már angolul mentek a vizsgák (főként matematika), és a jelöltek teljesítményét nyilvánosságra hozták (sorrendbe állították őket). Egy évszázaddal később ezek a vizsgák – oxfordi vagy cambridge-i vizsgák esetén – már biztos állásokat jelentettek: többek között így válogatták ki az Indiában szolgáló vezető tisztviselőket is. Bár volt, aki úgy vélte, hogy Angliában más hagyományok vannak (nemesi előjogok), mégis elfogadták, hogy egyes közhivatalok elnyeréséhez a vizsgákkal igazolt kiválóság a feltétel („a kínai elv"). A két vezető egyetem vizsgáihoz hamarosan fölzárkózott a londo-

ni és az edinburgh-i egyetem, valamint a dublini Trinity College. Oxford és Cambridge hamarosan középiskolások számára is ajánlott vizsgákat (1856), és megalapították a **vizsgaszindikátust** (Syndicate). Minden középiskolai tárgyra készítettek vizsgákat, és szolgáltatásaikat már angliai köztisztviselők kiválasztásánál is igénybe vették (a protekció helyett).

Már ekkor is voltak olyan szerzők (Latham, 1877), akik figyelmeztettek a vizsgák különféle hiányosságaira és általában a méréssel kapcsolatos kockázatokra: ettől függetlenül a mérés tekintélye csak nőtt. Az egyik legélesebb kritikát Edgeworth fogalmazta meg a Royal Statistical Society fórumán tartott előadásában, amelyben feltárta, hogy minden vizsgában vannak olyan bizonytalanságok, amelyeket nem lehet elkerülni (vö. mérési hiba). Minél több esetet vizsgált meg Edgeworth, annál magasabbra becsülte a tévedés lehetőségét (öt százalékról idővel felment tíz százalékra). Nagyjából az első világháborúig – hamarabb, mint az Egyesült Államok – Anglia is eljutott a rögös úton az intelligenciatesztektől a teljesítménytesztekig, az értelmi képességek vizsgálatától az oktatási vagy iskolai mérésekig. Az első, kereskedelmi forgalomban is kapható nyelvi teszt az első világháború után jelent meg (Handschin, 1919), amerikai termék, amely egy francia és spanyol nyelvű olvasási teszt. Szerte a kontinensen (valamint Amerikában) a pszichometria félelmetes fejlődésnek indult, de Angliát nem fertőzte meg az úgynevezett objektív teljesítménytesztek vírusa, pedig Cambridge már közvetlenül a középiskolai vizsgák kifejlesztése után, 1862-ben ajánlott vizsgát **külföldiek** számára is. A századforduló idején (mármint a 19. és a 20. között) Cambridge már harminchat gyarmati központban tartott vizsgákat. Az **angol mint idegen nyelv tesztelésében** 1913 az indulási dátum (Certificate of Proficiency in English), amely arra is feljogosította a sikeres vizsgázókat, hogy külföldön angolt tanítsanak. Ebben az időben a vizsgák legfontosabb része még mindig az irodalmi témájú esszé volt, függetlenül attól, hogy ekkor már az egész kontinensen a direkt módszer az úr.

A két világháború között a szindikátus vizsgáinak legkiválóbb szakértője, fejlesztője, menedzsere John Roach. Ekkor tört ki először versengés brit vizsgák között: mind a London Chamber of Commerce, mind a Royal Society of Arts úgy érezte, hogy szakirányú vizsgát csak nekik lenne szabad ajánlani. 1937-ben a Cambridge-i Egyetem **nyelvi felvételi vizsgaként** elfogadta a szindikátus vizsgáját mind brit, mind külföldi jelöltek esetén, és ezáltal a vizsgaközpont egy olyan „deus ex machina" támogatást kapott, amely hamarosan megsokszorozta a vizsgaszámot. Ekkor már évente öt alkalommal is tartottak vizsgákat. A vizsgaközpontnak csak hosszas csata után sikerült bevezettetni egy ennél enyhébb, középfokú nyelvvizsgát (The Lower Certificate), amely első formájában diktálásból, kétórás fogalmazásból és további, még két órás vizsgából állott (az irodalmi kérdéseket előre megadott, vagyis előre elolvasott szövegek alapján kellett megoldani – Swift és Dickens a preferált szerzők közé tartoztak). Edgeworth korai panaszai dacára úgy tűnt, hogy senkit sem érdekel a pszichometria amerikai nagy kalandja, vagyis a Szindikátust jobban érdekelte a mit teszteljünk kérdése, mint a hogyan.

Végül a harmincas években amerikai kezdeményezésekre (a Carnegie Alapítvány pénzén) nemzetközi konferenciákat tartottak a vizsgákról (1931: Eastbourne, 1935: Folkestone Angliában, illetve 1938 Dinard Franciaországban). Hosszadalmas lenne most felsorolni a híres résztvevők nevét és a projekteket, de a briteket nem lehetett ki-

mozdítani abból az álláspontjukból, hogy nekik a legkiválóbb szakértőik vannak, akiknek az ítéletében megbíznak, és **a vizsgáik olyan kiválóak, hogy az nem szorul bizonyításra**. Általános volt az a meggyőződés a brit vizsgáztatók körében, hogy minőségi döntéseik megfellebbezhetetlenek, a skálákat nem kell leírni, mert az a fejükben van stb. Ezt a véleményt jól fejezi ki az egyik résztvevő megjegyzése: „én ugyanúgy gyűlölöm ezeket a vizsgákat, mint Önök, uraim, mégsem tudnék egy pillanatig sem bízni egy olyan emberben, aki nem tudja őket letenni". Az amerikai úgynevezett objektív és a brit konzervatív mérésmetodika árnyékában a brit résztvevők nemcsak azt nem tudták elképzelni, hogy egy olyan dolog, mint a nyelvtudás, esetleg mérhető, hanem az izgalmas szakmai kérdésekből is kevesebbet fogtak föl. (Ha Thorndike-nak igaza van, hogy az intelligencia és a szóbeli képességek nem azonosak, akkor a kérdés csak az, hogy miként lehet egymástól elválasztva mérni őket, kérdezte Spearman.) A britek még mindig úgy fogták fel a vizsgát, hogy annak tematikája feleljen meg az érvényes curriculumnak, a jelölteket pedig kompetitíve, egymáshoz képest kell elhelyezni egy skálán. Az viszont nyilvánvaló volt, hogy a brit vizsgákon a jól kidolgozott osztályozási rendszer dacára vagy a vizsgáztatók közötti vita esetén a fővizsgáztató döntése ellenére is előfordulhatott, hogy a tévedés mértéke nagyobb az elfogadhatónál.

A második világháború idején a vizsgáztatás nem állt le, a UCLES (The University of Cambridge Local Examination Syndicate) folytatta a külföldiek, a szövetséges katonák vizsgáztatását: a Lower Certificate vizsgát különösen sokan tették le. Eközben a különbség a brit és az amerikai tesztépítés között valóságos szakadékká tágult (például Amerikában már a húszas évek végén is voltak hallásértésen alapuló vizsgák, Cambridge csak 1970-ben vezette be). Nagyjából ekkorra – tehát csak a hetvenes évekre – fogadta el Cambridge az objektív tesztelés alapelveit. A háború után még évtizedekig szerepeltek a kiadós irodalmi esszék, akkor már inkább Forster és Huxley, de igen nehezek voltak az angol életről és intézményekről szóló kérdések is. Az ötvenes évek derekán a vizsga volumene tizenötezer jelölt. 1959-ben csökkentették az esszéírás mértékét, két címsorozat helyett csak egyből kellett választani. 1960-ban Robert Lado látogatást tett a UCLES-nél, de hiába: a britek egyre a feleletválasztós teszteket bírálták (mondván, hogy magát a teszttechnikát, hogy az ikszelést is gyakorolni kell), valamint hátrányosnak tartották a teszt benyomulását az iskolákba, ahol a tanítás helyett a tanárok teszteket gyakoroltattak. Még tíz évet kellett várni, hogy a helyzet változzon.

Miközben Cambridge még mindig kivárt, a British Council a hatvanas évek derekán megbízta Alan Daviest, hogy az objektívebb értékelés érdekében tesztrendszereket fejlesszen ki. Ebből keletkezett az EPTB (English Proficiency Test Battery), amely a hatvanas évek brit tesztelésének kétségkívül minőségi terméke. Alderson a brit tesztelésről írott rövid előszavában (Alderson–Krahnke–Stansfield, 1987) világosan érzékelteti ezt a megosztottságot, hogy a hetvenes évektől már léteztek olyan vizsgák Angliában is, amelyek követték a pszichometriai eredményeket, az új tesztelési eljárásokat. Ilyen volt például a UCLES és a British Council közös ELTS-vizsgája (English Language Testing Service), valamint a TEEP (Test of English for Educational Purposes). 1987-ben éppen Alderson (Caroline Claphammel) kapott megbízást arra, hogy az ELTS-vizsgát validálják és javítsák fel. Ebből keletkezett az a vizsga, amelyet most IELTS (International English Language Testing Service) néven ismer a világ. Az angliai vizsgák nincsenek ke-

reskedelmi forgalomban, és csak egyszer használják őket. Statisztikai adataikat évtizedeken át nem számolták ki, vagy ha kiszámolták, nem hozták nyilvánosságra. Bár az egyszemélyi felelősségbe, valamint a szakértők minőségi döntésének csalhatatlanságába vetett hitet Alderson is kritizálja fent említett előszavában, azért megemlíti a brit vizsgák erényeit is: tesztelési technikájuk igen leleményes, innovatív, találékony, és a tesztek felépítésében gondosan mérlegelik, hogy hatásuk milyen lehet az oktatásra. Mindebből következik, hogy **ideálisnak a statisztikai adatokkal alátámasztott mérésmetodika és az értékítéleten alapuló döntések kombinációját tekinthetjük.**

Miután dióhéjban áttekintettük a brit tesztelés történetének fontosabb jeleneteit, a kívánatos kontraszthatások érdekében a Magyar Állami Nyelvvizsgáról is illik véleményt mondani. (Magyarországon számos kutatóközpontban, pedagógiai intézetben folyt méréssel és értékeléssel kapcsolatos kutatás, erről lásd Báthory, 1992, különösen a VII. fejezet.) Eddigi történeti tudósításainkban azonban elsősorban **az iskolarendszeren kívüli** idegen nyelvi mérésekkel, vizsgaközpontokkal foglalkoztunk, ezért kellett az ELTE ITK-t (Idegennyelvi Továbbképző Központ) célba vennünk. Ez nem lesz szokatlan a sokat támadott cég számára: Közép-Európa legkiforrottabb vizsgarendszere négy évtized állandó támadásainak kereszttüzében nemesedett.

2.3. Magyarország: az ITK és az Állami Nyelvvizsga

Újfent hangsúlyozni kívánjuk, hogy történeti bemutatásunk – csakúgy, mint az előző alfejezetekben – csupán néhány jellegzetesség felvonultatása abból a célból, hogy megfogalmazhassuk az idegen nyelvi mérés és értékelés közegét, környezetét, függőségeit. Az ITK részletes története, szerepe a magyar idegen nyelvi képzésben, az ITK-s vizsgafejlesztések és tananyagok, az akkreditáció és következményei külön monográfiát igényelnének.

Az ötvenes évek végén az Idegen Nyelvek Főiskolájának néhány tanára intézetük felbomlását követően Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoportot alapított, amely az ELTE szervezetén belül közel tíz éven át látta el feladatát. Ebben az időszakban rajtuk kívül a Magyar Ösztöndíj Bizottság kínált még úgynevezett külső nyelvvizsgákat, de a vizsgáztatókat mindig alkalmilag hívták össze. Formailag az ITK egy 1967-es MM-rendelet révén jött létre „a dolgozó felnőttek idegen nyelvi oktatásának és továbbképzésének intézményes biztosítására", és mint felsőfokú intézmény, az ELTE felügyelete alatt az állami nyelvvizsgákkal kapcsolatos teendőket is ellátta. Ugyanakkor kötelessége volt nyelvvizsgákra előkészítő esti tanfolyamokat, intézmények számára pedig úgynevezett céltanfolyamokat tartani. A vizsgákon az ITK kezdettől fogva alkalmazott külső vizsgáztatókat, vagyis az a jelenség, hogy az intézet főállású tanárai, kutatói csak egy töredékét jelentik a nyelvvizsgáztatók testületének, nem új keletű, és mind a mai napig fennáll. A vizsgafejlesztések ritmikájából az derül ki, hogy az ITK egy-egy vizsgaformátumot átlagosan 10-12 évig használt, vagyis szinte minden évtized végén megújította vizsgáját.

A **legelső** ITK-s vizsgák jóformán csak a **kétirányú fordítás** készségét vizsgálták a jelöltekben. Ha valaki az írásbeli vizsgákon elbukott, a szóbelire már be sem hívták.

A szóbeli vizsgákon ugyan előfordult irányított beszélgetés is, de ez előbb-utóbb a fordításról szóló „beszélgetéssé" változott (például volt olyan vizsgáztató, aki arról volt hírhedt, hogy szósorozatokat kérdezett: mondja azt angolul, hogy szitál, zuhog, szemerkél, csepereg, mintha dézsából öntenék stb.). Ráadásul ez a társalgós nyelvtanozás egy tényleges osztálytermi gyakorlatot követett; például hogy mondaná ezt a mondatot angolul: két év múlva már öt éve lakunk itt, s ha jól belegondolok, azóta már legalább kétszer kifestettünk. Enyhítő körülményként legfeljebb annyit hozhatunk fel a korabeli vizsga védelmében, hogy a nyelvtudásért pótlékot fizető rendelet középpontjában a **társadalmi hasznosíthatóság** szerepelt. Mindez akkoriban a **fordítás** segítségével történő közvetítést jelentette, amely nem is olyan meglepő egy lepecsételt, a nemzetközi médiáktól elzárt, nyelveket kevéssé tudó kis országban, amelyet a valós belső helyzet figyelmen kívül hagyásával ráadásul nyugaton is sematikusan vörösre festettek. A változások azonban elkerülhetetlenek voltak (idegenforgalom és a külgazdaság növekedése, a telekommunikáció nemzetközi erejének növekedése), és ez nem csak a vizsgaszámokra, hanem a nyelvek arányára is hatást gyakorolt (vö. Bárdos, 1984B). A hetvenes évek végére kitűnő nyelvtanári és nyelvvizsgáztatói gárda koncentrálódott az ELTE ITK-ban, és az intézet vezetése ösztönözte a kommunikatív nyelvoktatás berobbanásával együtt járó változtatásokat. Ennek eredményeként fejlesztette ki a „Rigó utca" (a 9/1978 (VII. 25.) OM rendelet alapján) következő vizsgarendszerét, amelynek legfontosabb vonása **a szóbeli vizsga előtérbe kerülése**, a pontszámok változása a szóbeli vizsga javára, illetve a szóbeli és írásbeli vizsga függetlenítése egymástól abban az értelemben, hogy sorrendiségüket a véletlen (a beosztás) döntötte el, illetve a másikra akkor is sor került, ha az a bizonyos egyik nem sikerült. Az ITK főállású tanárai mint kiváló tankönyvszerzők már akkor is tisztában voltak az Állami Nyelvvizsga mint célképzet vegyes érzelmeket kiváltó hatásával a mindennapi nyelvtanításban. Egyes negatív jelenségeket nehéz volt megakadályozni: „vizsgára tanulás" a teljes körű nyelvtanulás helyett.

Kiaknázhatta viszont az intézmény azokat a lehetőségeit is, amelyeket pozitív visszahatásként tart számon a szakirodalom: ilyen volt a „tanulók többféle anyanyelvű beszélőre való szoktatása" a magnetofonos hallásértés bevezetésével a szóbeli vizsgán. Igen izolált nyelvtudorok jelentek meg ugyanis időnként a nyelvvizsgákon, akik a sajátjukon kívül legfeljebb egyetlen tanár akcentusát ismerték. A különbség körülbelül akkora, mint amikor a filmrendező csak szuperplánt választhat a csatajelenet érzékeltetésére, a kívánatos nagy totál helyett. A magnetofonok és nyelvi laborok becsülete növekedett az iskolákban, de kétségtelen tény, hogy ekkor alakult ki a nyelvi anyagok csereberéjének időszaka, a korszakra oly jellemző második és harmadik gazdaságok segítségével. Mindeme jelenségektől függetlenül a nyolcvanas évek vizsgái óriási előrelépést jelentettek mind vizsgametodikai téren, mind a nyelvtanításra gyakorolt hatás tekintetében. A vizsgarendszer nehezen egységesíthető, ha úgy tetszik, gyenge pontja az úgynevezett szaknyelvi vizsgák világa volt, ahol az anyag egy részét, nemkülönben a vizsgáztatókat a szakminisztériumok biztosították. Egy-két kivétellel sem az anyagok, sem a vizsgáztatók nem ütötték meg az elvárt színvonalat, és ha az alelnökök el is küldtek egy-egy vizsgáztatót, előfordult hogy rosszabbat kaptak helyette. Egy-egy jó vizsgáztatót is övezhetett így országosan feneketlen gyűlölet (hiszen a szaknyelvi vizsgák esetében gyakran előléptetések vagy kinevezések függtek az eredménytől). A szaknyelvi vizsgák színvonalának hul-

lámzása miatt az intézeten belül is elterjedt szleng volt a „szaknyelvvel bővített" titulus helyett a „szaknyelvvel szűkített" vagy „szaknyelvvel gyengített" állami nyelvvizsga kifejezés. Ténylegesen a helyzet ennél sokkal jobb volt, csak rövid időre kerülhetett egy-egy minisztérium ilyen helyzetbe, ugyanis az alelnökök intézkedtek.

Nem árt tudni, hogy a Rigó utcában már akkor komoly **minőségbiztosítási** eljárásokat alkalmaztak, amikor az ehhez hasonlókat még az ipari cégek sem ismerték, nem alkalmazták. Nem vitás, hogy ez a minőségbiztosítás nem standardizált tesztelésen vagy itemelemzéseken nyugodott, hanem „csak" több évtizedes tanári tapasztalatokon, vagyis világa a manufaktúrák világa volt szemben az amerikai tesztgyárakkal. Annyiban azonban nagyon hasonlít az angliai nyelvvizsgákra, hogy az értékítéleteket hozó tanárok legjobb tudásuk szerint jártak el, és morális felelősségük tudatában általában segítették a jelölteket. A minőségbiztosítás jelenségei közé tartozott többek között a csapatmunka a tesztek létrehozásában, egymás ellenőrzése-javítása, anyanyelvűek bevonása az előkészítésbe, kisméretű mintákon való kipróbálás. Az írásbelik javítását alaposan kiképzett belső gárda látta el akkor is, amikor az országban már több helyszínen folytak vizsgák, de csak a szóbeliket értékelték a helyi bizottságok. A vizsgabiztosok vagy fővizsgáztatók – akiket annak idején alelnököknek hívtak – mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgák közül véletlenszerűen ellenőriztek egy megadott mennyiséget, vitás esetekben döntöttek, és általában is feleltek a vizsga minőségéért és tisztaságáért. A vizsgáztatók kiképzése látogatási rendszer alapján történt, a vizsgáztató társak és az alelnök tanácsai alapján. Volt abban valami céhes jelleg, hogy vizsgáztatónak csak a vizsgáztatóbizottság tagjai ajánlhattak kiemelkedő nyelvtanárokat, akik a szakmának ezt a szeletét is ki szerették volna próbálni. Sokan meghátráltak, amikor észrevették, hogy a jó szándékon és a nyelvi felkészültségen túlmenően egészen különleges kommunikatív adottságokra, erély és engedékenység finom játékára, rendkívüli empátiára, kiapadhatatlan apropókészségre stb. is szükség van a felelős nyelvvizsgáztatáshoz.

A nyolcvanas évek vége felé megint csak változtak a társadalmi elvárások, eklektikusabbakká vált a kommunikatív nyelvtanítás, a nyelvvizsgaközpontok pedig a nemzetközi csereszabatosíthatóság irányába mozdultak el. Az ITK ebből a meggyőződésből kiindulva indította el belső reformját (vö. Bárdos, 1987), amelynek bevezetésére két év múlva került sor, méghozzá az eredeti jogszabály módosítása nélkül. A legfontosabb formai változtatás a vizsgarendszer modulokra bontása volt. Ez azt jelenti, hogy a szóbeli és írásbeli vizsgákat külön-külön vagy együtt is le lehetett tenni. Ha valaki külön-külön, más-más időpontban a szóbeli és írásbeli vizsgát megszerezte, akkor kérésére úgynevezett C típusú (vagyis komplex, mind az írásbeli, mind a szóbeli elbírálását tartalmazó) nyelvvizsga-bizonyítványt kapott. A belső változtatások közé tartozott a kommunikatív jellegű feladatok (például **szerepjátszás**) erősödése a vizsgákon, a **képleírás** mint feladat megjelenése, valamint a hallásértés külön vizsgahelyen (nyelvi laboratórium) történő lebonyolítása. Ugyanakkor átfogó változásokat sikerült elérni a vizsga dokumentálása, a közönség tájékoztatása, a számítógépesítés területén, és a rutinos értékítéleteken túlmenően a tesztelmélet modern matematikai-statisztikai módszereinek alkalmazása vizsgáztatói igényként merült fel.

Ezen a ponton emlékeztetnünk kell arra, hogy lejátszódtak olyan kedvezőtlen jelenségek is, amelyek vagy szakmai, vagy oktatáspolitikai okokból nem tettek jót a vizsgá-

nak. Növekedett – és azóta is növekszik – a vizsgahelyek száma, amely mindig fordítottan arányos a vizsgák csereszabatosságának követelményével. A vizsga korhatárának leszállításával ebben az időben vált tömegessé a középiskolások szülői és tanári kérlelésekkel és dühkitörésekkel kikényszerített nyelvvizsgázása, amely kiváltotta az érettségit, és így közvetett módon hozzájárult a végső középiskolai évek nyelvtanításának degradálódásához.

Szemben a legtöbb elismert külföldi nyelvvizsgarendszerrel, az ITK ebben a reformjában is vállalta, hogy a négy alapkészségen túlmenően a közvetítési készségeket (fordítás, tolmácsolás) továbbra is társadalmilag hasznosíthatónak tartja (vö. Bárdos, 1986/A). A vizsgákat ezután is a **szummatív** jelleg, a **kritériumorientáltság** és az **egészlegesség** (a készségek integráltságára való törekvés) jellemezte. Ugyanakkor az intézmény figyelembe vette azt, hogy a kritériumok sem abszolút mértékben állandók, változásaikban tetten érhető egy jó értelemben vett történetiség, amely a mindenkori nyelvtudással szemben támasztott társadalmi igény. Mindebből persze az is következik, hogy egy 15-20 évvel korábbi (igazolt) nyelvtudás ma már korszerűtlen. (Hozzá kell tenni, hogy az ITK az irányú törekvéseit, hogy mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgáknál 5-10 év elavulási határidőt adjon meg, a szakminisztériumok rendre meghiúsították.) Összességében megállapítható, hogy a korabeli magyar állami nyelvvizsgák vizsgatechnikai szempontból semmiben sem maradtak el az európai átlagtól, viszont – hasonlóan a brit gyakorlathoz – ez a vizsgarendszer sem validálta vizsgáit, eredeti vizsgáit nem adta ki kereskedelmi forgalomba, méréseit, statisztikáit – ha voltak ilyenek – nem hozta nyilvánosságra. Az új állami nyelvvizsgatervezet feladatának tartotta az elismert külföldi nyelvvizsgák új technológiai és vizsgatechnikai eredményeinek beépítését, új feladattípusok alkalmazását, az értékeléssel kapcsolatos pontosításokat. Ez a megújított vizsga uralta a kilencvenes éveket, és ez a vizsga lett a legelső országos hatáskörű nyelvvizsgarendszer, amelyet az új rendeletek szellemében a Nyelvvizsgákat Akkreditáló Testület államilag elfogadottá nyilvánított.

Az ELTE ITK mostanában végzi legújabb vizsgarendszerének kifejlesztését, előtesztelését, amelyben még inkább tükrözni kívánja azokat az árnyalt kommunikációs igényeket, amelyeket az új évezredben a nemzetközi, multikulturális információcsere megkövetel. Félő, hogy ezzel újfent diszkrepancia alakul ki a vizsgaelvárások és az iskolarendszerű tanítás végtermékei között: ugyanis eddigelé nem sikerült a megfelelő tantervi arányokat biztosítani az idegen nyelvi képzés számára, olyan tantervi arányokat, amelyek nemzetközileg bizonyítottan szükségesek az eurokonform beilleszkedéshez.

Az *30. táblázat* tömörítve próbálja tükrözni az előző néhány lapon előadott történéseket.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés kialakulásának vizsgálata során tesztelési életképeket mutattunk be három ország adatokkal alátámasztott vizsgatörténetéből. Szándékunk az volt, hogy érzékelni lehessen a fejlődés stációit, valamint a változások mozgatórugóit is. Ebből az empirikus anyagból induktív módszerekkel következtetéseket vonunk le az idegen nyelvi mérés és értékelés társadalmi praxisának környezetéről, szerkezetéről, működéséről. Ebből majd az is kiviláglik, hogy milyen tudományok alkalmazását igényelte a napi gyakorlat, és az is, hogy mely tudományok szimbiózisát igényli a jelenlegi.

30. táblázat: Az ELTE ITK és nyelvvizsgái

Évek	Igazgatók	Vizsgák beállása (a négy korszak)	Jellegzetességek	Vizsga-számok
(1957 után)			Idegen Nyelvtanfolyam és Nyelvvizsga Csoport	
1967	Dr. Serény Andor	**1969**: fordításcentrikus, **régi típusú** nyelvvizsga; előbb írásbeli, utána szóbeli; elégtelen írásbeli után nincs szóbeli	ELTE ITK: 15 főállás, 6 nyelv	5 591
1975	Dr. Sipőczy Győző		Kétnyelvű általános és szaknyelvi vizsgák, vidéki vizsgacentrumokban is: Veszprém, Miskolc, Debrecen, Szeged, Pécs	11 800
1978		**1979:** beszédcentrikus **új nyelvvizsga**; magnetofonos hallásértés; szóbeli és írásbeli vizsga aránya: 5:2; szóbeli és írásbeli szétválik	9/1978 (VII.25.) OM vizsgarendelet	9 560
1987	Dr. Horváth Iván		Belső kezdeményezésre megújuló, modul rendszerű, kommunikáció-központú	29 600
		1989: modul rendszerű nyelvvizsga; szerepjátszási feladatok; képleírás; szóbeli és írásbeli külön-külön is letehető	ELTE ITK: 40 főállás Vizsga: 52 nyelvből – 720 vizsgáztatóval	35 000
1995	Dr. Gáborján Lászlóné		Nemzetközi szakértők vizsgálták az intézetet és a vizsgákat	
		1999: kétnyelvű, modul rendszerű, kritériumorientált; NYAT által akkreditált, államilag elfogadott	Akkreditációra került változatlan formában	101 796
2002			A kommunikációt árnyaltabban vizsgáló, előtesztelt, statisztikai módszerekkel validált új vizsga kifejlesztése	146 000

3. Az idegen nyelvi mérés és értékelés társadalmi gyakorlatának modellezése

Történetileg előfordulhat, hogy egy-egy ország idegen nyelvi vizsgálataiban – iskolarendszeren belül vagy kívül egyaránt – átmenetileg vagy a diagnosztikus, vagy a képességvizsgáló, vagy a teljesítmény-központú mérések kerülnek túlsúlyba. Megvalósulásuk alapja azonban műfajtól, helyszíntől, vizsgatechnikáktól szinte függetlenül az az **igény**, az a szükséglet, hogy a vizsgázók számára – a társadalom elvárásait valamilyen szinten megfogalmazó intézet képében – egy vizsgarendszer **nyelvvizsgát kínál**. A konszenzus alapja az a tény, hogy mindkét fél (a „társadalom" és az egyén egyaránt) szeretné megtudni (értékelni, felbecsülni) a szóban forgó nyelvtudás minőségét. A megvalósuláshoz egy kommunikációs rendszer működésére van szükség, amelynek legfontosabb elemei a következők.

1. Vizsgázók, akik nemcsak egyszerűen fizetőképes keresletet jelentenek, hanem szükségleteik határozzák meg az ajánlható vizsgák tipológiáját. Amennyiben ezeket a szükségleteket explicite nem tudják megfogalmazni, akkor pszichológiai, szociológiai, nyelvstatisztikai stb. módszerekkel **szükségletelemzést** kell elvégezni. Ebben a kommunikációs rendszerben ennek a feltételi rendszernek a teljesítése a bemeneti pont, a feltárt ismeretek rendszere pedig maga a bemeneti anyag.

2. A megvizsgált **bemeneti anyag** alapján (vö. *17. ábra*) egy hivatásos testületnek ki kell dolgoznia azokat a módszereket, azokat a vizsgatechnikákat, amelyekkel a feltérképezett igények mérhetővé és értékelhetővé válhatnak. Eddig tehát a nyelvi mérések és értékelések is a pedagógiai információs rendszerek tulajdonságait mutatják: a vizsgarendszerek tervezése a kiválogatás, a fokozatba állítás kérdéseivel is foglalkozik. A vizsgák lebonyolításának technikája klasszikus módszeres menetnek is felfogható, amelyben a vizsgáztató tevékenysége rendkívüli módon hasonlít a hagyományos tanári munkához: anyagok kiválasztása, előkészítése, feldolgozása metodikai szempontból, adagolása, programozása, változatok kidolgozása, egyik változatból a másikba való átfordítás helyének és lehetőségének biztosítása. Az itt tárgyalt második lépés szigorú és gyakran teljesíthetetlen feltétele, hogy az adott társadalom rendelkezzen olyan fejlett, tudományosan felkészült vizsgaközponttal, amely a felmerült igényeket szakmailag kezelni képes. Legyen olyan intézet, esetleg intézetek, ahol képesek összeegyeztetni az idegen nyelvi mérés és értékelés nemzetközi elméletét és gyakorlatát, eddig elért eredményeit az adott ország lehetőségeivel, szintjeivel, elvárásaival.

Ezen a ponton kívánatos megjegyeznünk, hogy a nyelvvizsgáztatásnak mint rendszernek van egy belső közege, amely bizonyos fokig immanens módon fejlődik a vizsgázók és vizsgáztatók allegóriának is felfogható párbeszédében. Azonban minden rendszer csak környezetében szervülve képzelhető el, ezért működését bizonyos mértékig meghatározza a társadalmi elvárás, amely többek között egy-egy korszak meglehetősen változékony nyelvtudásfogalma köré épül. A nyelvtudás fontosságát természetesen nem a nyelvvizsgák, hanem az adott nyelv helyzete határozza meg egy földrész: nyelvek és országok konstellációjában.

3. Gondos fejlesztőmunka eredményeként létrejönnek az adott vizsgák, amelyeket akár **kimenő teljesítménynek** is tekinthetnénk. Nyilvánvaló azonban, hogy a vizsga időpontjáig csak a vizsgaközpont teljesítménye van jelen: ugyanis a jelölt által megoldott vizsgafeladatok tekinthetők valódi végterméknek.

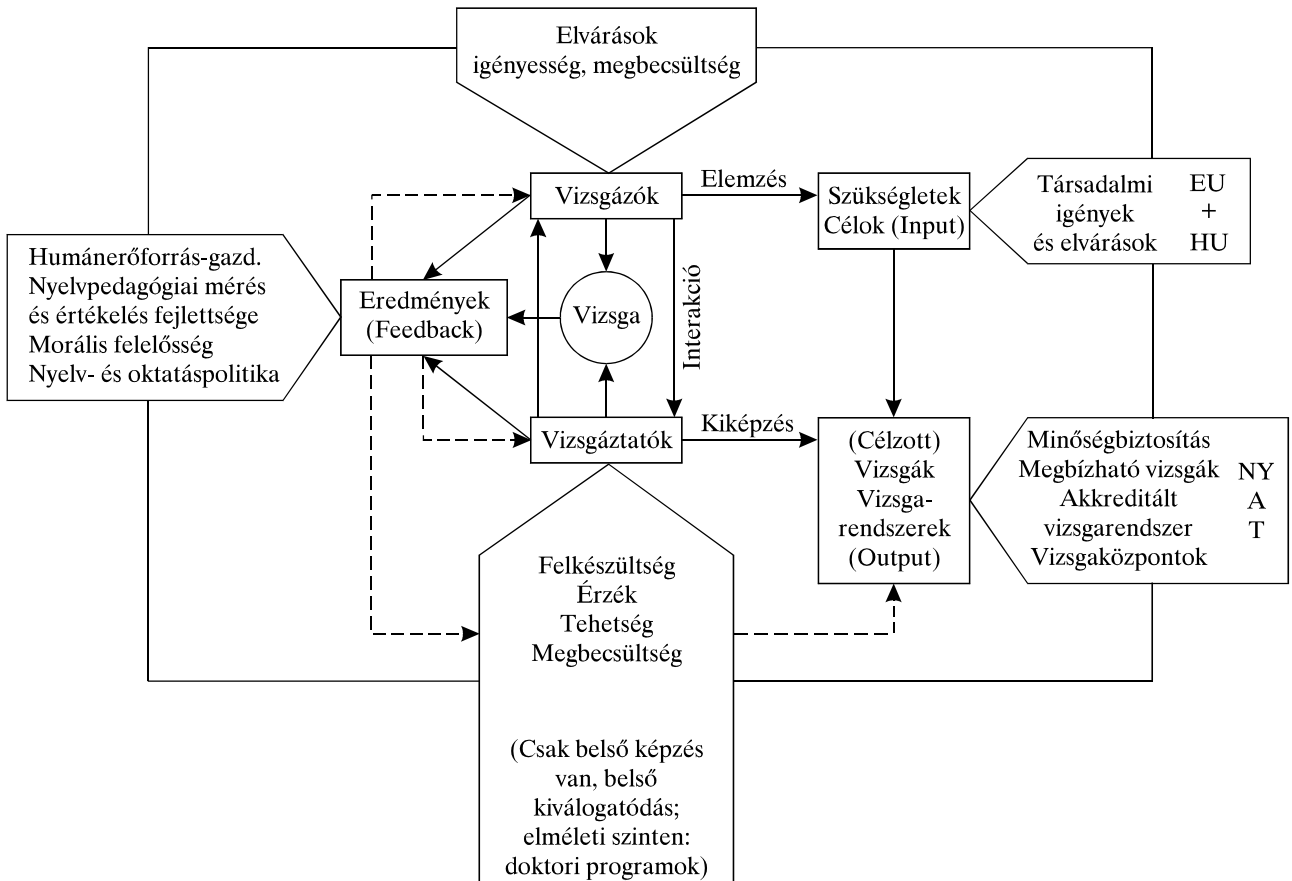
4. Ennek a végterméknek a **minősítése** azután bezárja a kört, az eredmény mint visszacsatolás jut el a vizsgázóhoz, a vizsgát nyújtó intézményhez, és átvitt értelemben a társadalomhoz is, hogy szerencsés esetben mindhárom helyszínen alapos vizsgálat tárgyává váljék, amely tanulságul szolgál.

A fent leírt négy lépés egy működő modell magva, amelyhez azért külső feltételek, külső mozgatók is kapcsolódnak. Nehezen képzelhető el például, hogy a megfelelő megbecsültség, igényesség, tudásvágy, egyéni kiteljesedési vágy stb. (illetve együtt az összes) nélkül a vizsgázók vállalkoznak ilyen „tortúrákra". Nehezen képzelhető el, hogy ha a magyar társadalomban nincs meg az erős igény és az elszántság mellett a kivitelezhetőséget biztosító társadalmi gyakorlat az iskolarendszerekben vagy az egyéni progressziókban arra, hogy európai polgárokként több nyelvet használjunk, akkor lesznek olyan intézményeink, amelyek vizsgáikkal, illetve a tanításra gyakorolt pozitív hatásukkal felemelik a nyelvtudásokat ezekbe a magasságokba. Nehezen képzelhető el, hogy a rövid távú nyerészkedések politikailag támogatott gyakorlata idején magas szakmai színvonalú nyelvvizsgarendszerek jöjjenek létre, ha nem működik olyan akkreditációs testület az országban, amely az intézmények működése közben is biztosítani tudja a nyelvvizsgáztatás minőségét. Nehezen képzelhető el, hogy magas szinten lehet tartani a nyelvvizsgáztatás minőségét, ha a jelenleg szakmai titkát magának megtartó kevés céhen kívül nincs tehetséges utánpótlást nevelő posztgraduális képzési program a vizsgáztatók magas szakmai felkészültségének biztosítása érdekében. Ami a vizsgáztatókat illeti, esetükben is az erkölcsi és anyagi megbecsültség találkozására van szükség egy olyan sajátos tehetség elismerésében, amelyben a nyelvtudáson túlmenően különleges kommunikációs képességek ötvöződnek különleges pszichikai képességekkel a szóbeli vizsgákon.

Az idegen nyelvi mérés közegét, környezetét, szerkezetét és működését összegezve mutatjuk be a *17. ábrán*.

A társadalmi gyakorlat felvázolása lehetőséget nyújt arra, hogy felsoroljuk és bemutassuk mindazokat az elismert tudományokat és alkalmazásaikat, amelyekre az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata támaszkodik, és amelyek ebben az összefonódásukban bizonyos fokig már eltávolodtak az eredeti alkalmazott tudományoktól, és olyan területekre irányulnak, amelyek kifejezetten az idegen nyelvi mérés és értékelés vadászmezői. Speciális kutatási irányultságuk és összefonódásuk e téma körül lehetővé teszi egy újabb multidiszciplína megszületésének lehetőségét, amelyet majd a többi tudományághoz fűződő közvetlen és közvetett kapcsolatainak megfelelően a nyelvpedagógia részeként kívánunk ábrázolni.

17. ábra: Az idegen nyelvi mérés és értékelés közege, környezete



4. Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok

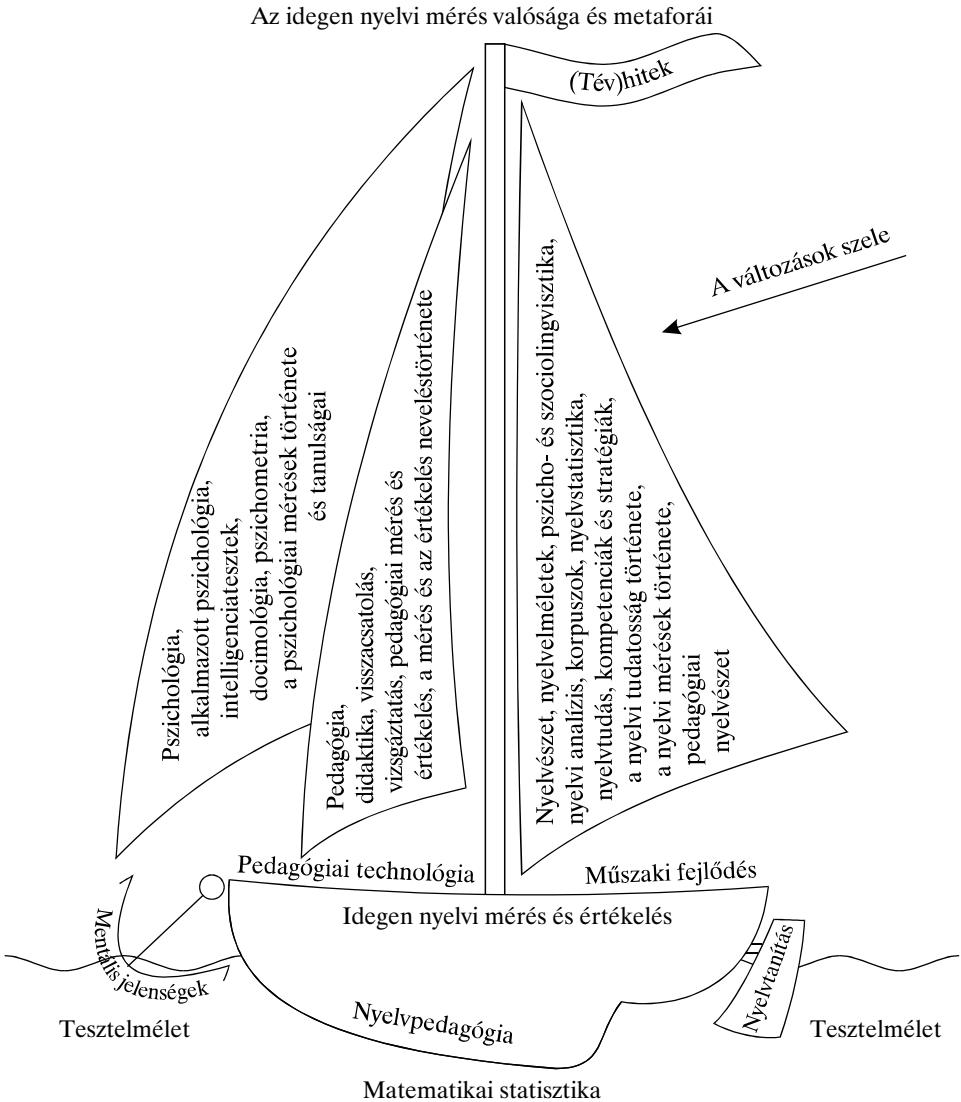
Mielőtt az érintett elméleti és alkalmazott tudományokból álló nómenklatúra részletes leírásába és elemzésébe kezdenénk, az arisztotelészi teleológiai cél érvényesítése érdekében – nem különben az olvasó érdeklődésének felkeltése céljából – humoros, de remélhetőleg mégis találó ábrát adunk közre a régi tankönyvírók stílusában *(18. ábra)*.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés vitorláshajó-metaforáját követően – immáron komoly formában – rátérünk a szakterülethez kapcsolódó rokon és kritikai tudományok részletes elemzésére. Fontossági sorrendet persze nehéz felállítani, kivéve egy tudományágat, amelyet ha kivonnánk ebből az egészlegességből, a továbbiakban már nem lehetne idegen nyelvi mérés- és értékelésről beszélni. Ez a központi képződmény a nyelvtudomány és alkalmazásai.

4.1. A nyelvtudomány és alkalmazásai

Az idegen nyelvi mérés és értékelés szakértői, tesztfejlesztők és vizsgáztatók egyaránt (a teszt körüli adminisztrációt és műszaki munkát kivéve) mind nyelvészek. Még a tesztfejlesztésben részt vevő statisztikusoknak, illetve informatikusoknak is kell érteniük az alkalmazott nyelvészethez. Viszont éppen az utóbbi példa mutatja, hogy ez a nyelvészeti szaktudás rendkívül szerteágazó és igen különböző mértékű lehet. Mivel az idegen nyelvi mérés és értékelés célképzete a nyelvtudás konstruktuma, e fogalomban pszichofiziológiai jelenségek, pszichomotoros tevékenységek nyelvi realizációját kell megragadni, illetve nyelvi mintát kiváltó feladattá alakítani. Általános nyelvészeti, főként **nyelvelméleti** ismeretek szükségesek a nyelvtudás korszerű, a jelenlegi tudományos ismereteknek megfelelő leképezéséhez, akár kompetenciamodellekről van szó, akár bármely más, a mérés számára is hasznos struktúráról. Általában evidenciaként kezeljük mind a vizsgáztatóknál, mind a tesztalkotóknál a **célnyelvi és anyanyelvi gyakorlati nyelvtudás** különleges fejlettségét, amely különösen a tesztfejlesztések feltétele, és esetenként nyelvészeti szakismeretektől független életjelenség. **Alkalmazott nyelvészeti** ismeretek szükségesek viszont a kommunikáció feladatokban történő autentikus és egyben funkcionális feltárásához, amelyben tudatos kommunikációelméleti, **pszicho- és szociolingvisztikai** ismeretekre van szükség **nyelvfilozófiai** éleslátás mellett. Ezekben a nyelvészeti alkalmazásokban manapság a pragmatikai elemek viszik a prímet, vagyis egy konkrét beszélő által, egy konkrét szituációban elvárható interakció beszédműveleti térképe a mérvadó a megfelelő beszédszándékokkal, a forgatókönyvek és az elvárt nyelvi norma betartásával. Közöttük az eligazodás a beszédkondícióktól a beszéd művelésén át a direkt performanciavizsgálatokig az alkalmazott nyelvészeti szaktudás bőséges tárházát igényli és vonultatja föl, elemei gyakran a **pedagógiai nyelvészet** csillapító paravánjai mögül lépnek elő. A kommunikatív kompetenciák és stratégiák világát leginkább a **performancia**mérésekben lehet tetten érni, de a komponensekre bontott hagyományos méréseknél is bármely

18. ábra: Fluctuat nec mergitur… (Lebeg, de nem süllyed el…) Az idegen nyelvi mérés a matematikai statisztika és a tesztelmélet óceánján navigál



nyelvészeti alkalmazásra szükség lehet a **korpusznyelvészettől** a **nyelvpolitikai** tudatosságig.

Keveset tárgyalt téma a nyelvészeti szaktudáson belül a szaknyelvi ismeretek mélysége. Nemcsak a különféle szakirányú vizsgák esetén, hanem általános nyelvvizsgáknál is különleges érzékenységgel kell reagálni a nyelv vertikális és horizontális megosztottságára (vagyis a társadalmi és földrajzi elkülönülések következményeire), amely az alkal-

mazott nyelvészeti tudatosságon túlmenően újfent különlegesen fejlett gyakorlati nyelvtudást igényel. A kívánatos **stilisztikai** és tágabb értelemben vett **retorikai** ismereteket következményeik miatt szintén bízvást a nyelvtudományi területekhez sorolhatjuk mint alkalmazott nyelvészeti sajátosságokkal rendelkező jelenségeket: tulajdonságaikat leginkább a **diskurzuselemzés** kutatja. A nyelvtudás fogalmának, illetve vizsgálhatóságának képzete mint történetileg változó kategória e szövevényes, nyelvészeti irányultságú, multidiszciplináris tudományháló más-más csomópontját világítja meg élesebben. Volt idő, amikor a **kontrasztív nyelvészet** eredményeinek felhasználása volt a legfontosabb, ma már inkább a **szövegelemzések** különféle szintjei. Minthogy a nyelv állandóan értelmezésekről is szól, a **kommunikációelmélet** irodalmi interpretációkhoz is kapcsolódó fogalmain túlmenően újabban az **információfeldolgozás** elméletei, illetve ezeknek alkalmazott nyelvészeti vetületei kerültek előtérbe. Számos rokonítható területet sorolhatnánk még föl az anyanyelvi neveléstől a nyelvművelésen át a nyelvi tervezésig, a fordítás és tolmácsolás elméletétől a számítógépes nyelvészetig, a beszédhibáktól és tévesztésektől a többnyelvűségig. Diakrón és szinkrón nyelvészeti tudatosságra egyaránt szüksége van a tesztfejlesztőknek az etimológiától a lexikológiáig. A nyelvészeti tudásnak tehát kevés olyan ágazata van, amely közvetlenül vagy áttételesen ne kapcsolódna az idegen nyelvi mérés és értékelés problémáinak kutatásához, elméletének tökéletesítéséhez, illetve gyakorlati problémáinak megoldásához.

4.2. Pedagógia

A neveléstudomány elsősorban a nyelvpedagógiai ismeretek kapuján juthat át az idegen nyelvi mérés és értékelés problémáinak kutatásához. A tesztelési szakembernek és vizsgáztatónak nem annyira a neveléselméletben, mint inkább az oktatás elméletében kell tájékozottnak lennie. Különösen jól kell ismernie a nyelvelsajátítást, nyelvtanulást körülvevő pedagógiai folyamatokat, a nyelvi készségek, képességek, jártasságok világát és a kialakulásukhoz szükséges mentális jelenségek szerepét az oktatásban. Ezeket a fogalmakat a **nyelvpedagógia** mint tantárgy-pedagógia karolja fel leginkább. Közvetlen rokon tudományi hatást természetesen a **pedagógiai mérés és értékelés elmélete és gyakorlata** fejt ki, amelynek kutatási módszereit, bizonyítási eljárásait az idegen nyelvi mérés és értékelés is maradéktalanul átvette. Fontos szerepet tölt be a **nyelvpedagógiai technológia**, amely szoros kapcsolatban fejlődik a műszaki és információs technológiákkal.

4.3. Pszichológia

Amennyiben az idegen nyelvi mérés és értékeléssel rokon, illetve kritikai tudományok között – a nyelvészettől eltekintve – sorrendet kellene felállítani, igen nehéz helyzetbe kerülnénk. Nem kétséges ugyanis, hogy mind a pedagógia, mind az idegen nyelvi mérés tesztelmélete a pszichológiai tesztelésből fejlődött ki, vagyis a tesztelőknek és vizsgáztatóknak nem árt a **pszichológiatörténet** szemüvegén keresztül megismerkedni a docimológia, illetve a **pszichometria** kezdeti lépéseivel. Az idegen nyelvi mérés és érté-

kelés mai elméleteihez azonban sokkal nagyobb szükség van a pszichológia két alkalmazott tudományára: a **pedagógiai pszichológiára** és a **pszicholingvisztikára**. Nehéz lenne tagadni, hogy gyermekek nyelvvizsgái esetén a **fejlődéslélektanra** is támaszkodunk, míg a vizsgatechnikák és vizsgamódszertanok nem nélkülözhetik a **személyiség-lélektani**, illetve **csoportlélektani** kutatási eredmények beépítését. A biológiai ismeretek fejlődését főként a neurolingvisztika közvetíti, illetve a korábban uralkodó viselkedés-lélektani szemléletet a **kognitív pszichológia** váltotta fel. Különösen hasznos a tesztalkotók és vizsgáztatók számára a kortárs tanuláselméletek ismerete, nemkülönben az emlékezet pszichológiája vagy a személyiség mérése. A nyelvi mérés és értékelés által felvetett nyelvtudás-problematikák egyes kérdéseire talán a **gondolkodás-lélektan**, illetve a pszichofiziológia egésze mint biológia közeli határtudomány lesz majd képes választ adni. A nyelvtudás kutatása mindig érzékeny volt az azonos nyelvet és kultúrát elfogadó nagyobb társadalmi csoportok pszichológiai jellegzetességeinek feltárására, így a néplélektan és a nemzetkarakterológia gyakran alaposan félremagyarázott kutatásaira is. A szociális megismerés és csoportlélektan egyes kategóriái már átvezetnek a szociológia mint szintén hasznosítható interdiszciplína világába.

4.4. Szociológia

A szociológiai tudományok is számos ponton kötődhetnek az idegen nyelvi mérés és értékelés elméletéhez és gyakorlatához, amennyiben a szociológiát az emberi magatartást és cselekvést tanulmányozó tudománynak fogjuk fel, amely ugyanakkor az adott társadalom szerkezeti és működési sajátosságait is képes feltárni. A szociológia szintúgy két főbb alkalmazásában, a **nevelésszociológiá**ban, illetve a **szociolingvisztiká**ban kapcsolódik a nyelvi mérés és értékelés világához (természetesen tisztában vagyunk azzal, hogy mind a szociolingvisztika, mind a pszicholingvisztika inkább a nyelvészet és nem az előtagként használt tudományok világába tartozik leginkább, mégis a spektrum felvillantása érdekében célszerűnek látszott ezekbe a főtudományokba történő besorolásuk).

4.5. Műszaki tudományok

Mint ahogy az a történeti leírásokból kitűnik, a hangrögzítés fejlődése – a fonográfhengerektől a digitális csúcstechnológiáig – közrejátszott az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődésében. Legelőször hallásértési gyakorlatokban alkalmazták őket, de később a magnetofon, illetve a nyelvi laboratórium kiejtési tesztfeladatok, illetve a gép által stimulált teljes beszédgyakorlatok rögzítésére is szolgált. A modern nyelvvizsgáztatásban már direkt számítógépes rendszerek is működnek, amelyek nemcsak a képernyőt használják az interakció forrásául, illetve helyszínéül, hanem azonnal képesek közölni az eredményeket is. A vizsgák alapfeltételének biztosítása a zajcsillapítástól a megfelelő megvilágításon át az általános komfortérzetig szintén a műszaki fejlődés eredményeinek megfelelő felhasználásával jöhet létre. A vizsgákat, vizsgarendszereket, illetve vizsgaközpontokat övező biztonsági intézkedések, vizsgaanyagok és tesztbankok védelme, a titkosítás különféle formái, megoldásai szintén függhetnek a számítógépes szoftver és hardver fejlettségétől.

4.6. Matematikai statisztika

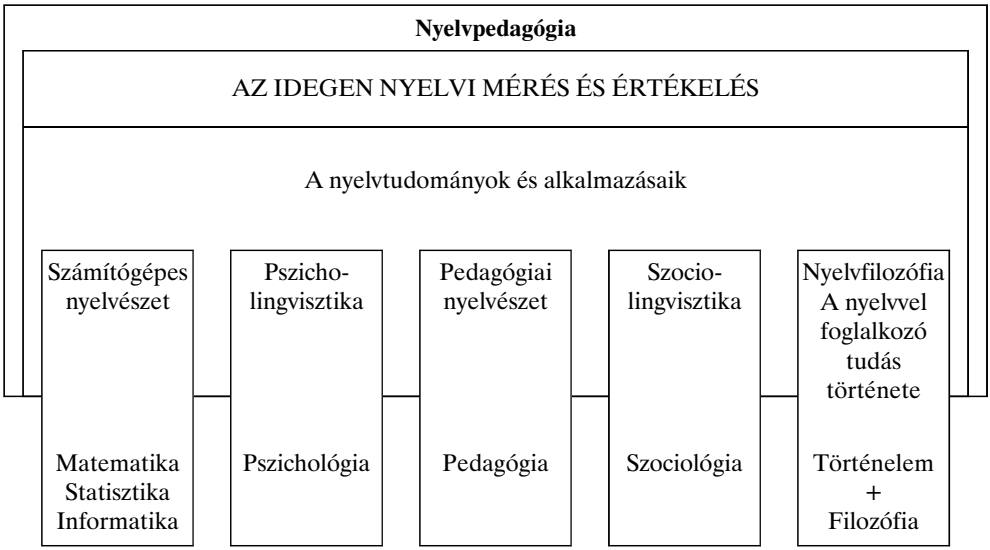
A matematikai statisztika fejlődése, újabbnál újabb megoldásai ösztönzőleg hatottak a tesztelmélet fejlődésére, vagy még inkább úgy fogalmazhatnánk, hogy a valószínűségszámítás, karöltve a matematikai statisztikával mind a klasszikus, mind a modern tesztelmélet kifejlődésének egyik alapja. Alkalmazásukra általában a tesztek validációja, illetve feljavítása végett került sor, a statisztikai számítások elvégzésére szoftvercsomagokat dolgoztak ki. A fejlődés természetesen nem állt meg, hiszen jelenleg éppen a számítógépekre adaptálható tesztelési eljárások forradalma zajlik. Bizonyos, hogy a humán tudományokban alkalmazott statisztikai módszerek (pszichológia, szociológia, illetve az idegen nyelvi mérés és értékelés is) tovább fejlődnek, mint ahogy a mérések és értékelések határtalan önigazolási kényszere sem csökkent.

4.7. Egyéb tudományok

Azt talán túlzás lenne ezen a helyen állítani, hogy végtelen lenne azon tudományok sora, amelyek az idegen nyelvi mérés és értékelés témaköreivel rokoníthatók. Vannak azonban közöttük olyanok, amelyek tagadhatatlanul összefüggésbe hozhatók e vizsgálatokkal, még abban az esetben is, ha viszonylag áttételesek. Mostanában a teszttechnikák gyakori változásai közepette előtérbe került a tesztelők morális felelőssége. **Etikai** kérdésként kezelik tehát az olyan eseteket, amikor a gyenge eredmények egy más vizsgával összehasonlítva kétségtelenül részben az éppen bevezetett vizsgatechnika szokatlanságának tudhatók be. Az úgynevezett **teszthatás**vizsgálatokban éppen az ilyen jelenségeket kutatják. Végső soron cselekedet és értékelés kettőségének vizsgálata szintén etikai kérdés. Idetartozónak vélhetjük a kombinatorikát, a matematikai **logika** egyes eseteit is, miközben az idegen nyelvi mérés és értékelés egészének történetéből is tanulhatunk: kevés új van a nap alatt.

A nyelvpedagógia vizsgálata során (Bárdos, 2000: 35–36) tizennégy alaptudományt hoztunk kapcsolatba huszonhárom rokon és határtudománnyal. Ha ezt a tudományági hálót egybevetjük azokkal a tudományágakkal, amelyeket most az idegen nyelvi mérés és értékeléssel kapcsolatba tudtunk hozni, kiviláglik, hogy az átfedés jelentős. *(19. ábra)*. Ebből az összefüggésből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az igénybe vett tudásanyag, illetve a kutatott területek miatt **az idegen nyelvi mérés és értékelés leginkább a nyelvpedagógiával rokon, illetve annak része**, minthogy annak didaktikai rendszerében az ellenőrzés, visszacsatolás funkcióit képes ellátni. Ebben a tekintetben úgy is szemlélhetjük az idegen nyelvi mérés és értékelés elméletét, mint ami úgy része a nyelvpedagógiának mint tantárgy-pedagógiának, hogy **a kanonizált nyelvészeti-pedagógiai-pszichológiai irányhármasságon túlmenően szokatlanul eltérő tudományterületeket** – mint például a matematikai statisztika, az információelmélet – **köt be a nyelvpedagógia világába**. Egybekapcsolódásukat a *19. ábra* érzékelteti.

19. ábra: Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok



5. Kitekintés

Megállapíthatjuk, hogy különösen az utóbbi évtizedekben a pedagógiai tesztelés elméletét és gyakorlatát leginkább az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata gyarapította. Örömteli lehetőség volt számunkra, hogy ennek a szakterületnek sajátos tájait bejárhattuk – mindamellett egy csipetnyi szomorúság is, hogy az idegen nyelvi tesztelés legsúlyosabb problémái velünk maradtak, alig változtak. A kutatási metodika fejlődése már a nyolcvanas években megindult, és jól használta fel az alkalmazott nyelvészet által kínált új elméleteket, interpretációkat. Növekedett a kritériumorientált nyelvi mérés szerepe, nemkülönben a performanciateszteké is. Mindeközben az eredmények igazolhatóságának igénye mögé nagy erejű matematikai elméletek sorakoztak fel (G-Theory, IRT stb.), amelyek révén a hozzáértők rövidebb úton juthatnak el a bizonyossághoz. A tesztelmélet és az alkalmazott nyelvészeti gyakorlat összekapcsolódásának számos elméleti és gyakorlati – ha úgy tetszik: teszttechnikai – fejleménye van. Ilyen például a pragmatikai szemléletű tesztelés felfutása, amely igyekszik a kultúrák közötti interakciót is figyelembe venni. A standardizálás túllépte egy-egy ország, sőt egy-egy vizsgarendszer határát: globális igényű a nyelvi mérés és értékelés egységes standardjainak terjesztése. Immáron földgömbnyi szinten merül fel a vizsgarendszerek közötti kooperáció vagy kompetíció kérdése. A megoldásoknak nyelvpolitikai és nem utolsósorban etikai következményei lehetnek.

Bizonyos fokig etikai következmény a nyelvvizsgák hatása is: ezeket a teszthatásokat még csak most kezdik pontosan feltárni iskolai és nem iskolai környezetben. Az autentikus vizsgálatok igénye növelte meg a szakirányú tesztelés jelentőségét és általában a

specializációt a tesztelés világán belül (pl. a gyermekkori nyelvtanulás tesztelése). A teszttervezés dilemmáival szoros összefüggésben (hogy tudniillik mi a fontosabb: a tesztelendők karakterjegyei, a nyelvi célképzet vagy a tesztfeladatban uralkodó szituáció – hogy csak néhányat említsünk) tesztelméleti szempontból továbbra is a reliabilitás és validitás kapcsolata szerepel az előtérben (miszerint a reliabilitás a validitásnak szükséges, de nem elégséges feltétele), illetve magának a validálásnak (validizálásnak) a folyamata. A számítógép fejlődése helyet követelt magának a tesztelmélet alkalmazásaiban, de a tényleges vizsgáztatásban is mint teszthordozó. A mérés történetében pedig – mint a pedagógiában már annyiszor – megjelentek az alternatív módszerek (napló, portfólió, konferenciázás), valamint az önértékelés különféle formái. Hosszasan folytathatnánk még a sort, de így is bizonyosak vagyunk abban, hogy ezzel az összefoglalással sikerült felvillantanunk a további fejlődés legfőbb irányait.

Közel háromszáz oldal után azt már az olvasóra bízzuk, hogy elég meredek volt-e a kaptató, eléggé magaslati-e a levegő. Nekünk minden ilyen állomás csak egy táborhely, amelyet megpróbáltunk szakszerűen megbízhatóvá, kényelmessé, sőt marasztalóvá formálni. Mégis valahányszor kitekintünk, mindig úgy tűnik, hogy messze még a csúcs...

6. Ajánlott irodalom

ALDERSON, J. C.–KRAHNKE, K. J.–STANSFIELD, C. W. (1987): Reviews of English Language Proficiency Tests. Washington D. C.: TESOL.

BACHMAN, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.

DAVIES, A.–BROWN, A.–ELDER, C.–HILL, K.–LUMLEY, T.–MCNAMARA, T. (1999): Dictionary of Language Testing. Cambridge: Cambridge University Press (UCLES) Studies in Language Testing.

HARRISON, A. (1983): A Language Testing Handbook. London: Macmillan.

HENNING, G. (1987): A Guide to Language Testing: Development, Evaluation and Research. Newbury House.

HUGHES, A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

SPOLSKY, B. (1995): Measured Words. Oxford: Oxford University Press.

WEIR, C. J. (1990): Communicative Language Testing. Englewood Cliffs, London: Prentice-Hall Regent.

XIV. BIBLIOGRÁFIA

AGARD, F.–DUNKEL, H. (1948): An Investigation of Second Language Teaching. Chicago: Ginn & Company.

AITKEN, K. G. (1978): Measuring Listening Comprehension (English as a second language). Vancouver, British Columbia: ERIC Document ED 155945.

ÁGOSTON GY.–NAGY J.–OROSZ S. (1974): Méréses módszerek a pedagógiában. Budapest: Tankönyvkiadó.

ALDERSON, J. C. (1978): A Study of the Cloze Procedure with Native and Non-native Speakers of English. University of Edinburgh.

ALDERSON, J. C. (1979): The cloze procedure and proficiency in English as a Foreign Language. TESOL Quarterly. 13/2, 219–27.

ALDERSON, J. C. (2000): Assessing Reading. Cambridge: Cambridge University Press.

ALDERSON, J. C.–HUGHES, A. (eds.) (1981): Issues in Language Testing. ELT Documents 111. London: The British Council.

ALDERSON, J. C.–URQUHART, A. H. (1984): Reading in a Foreign Language. London: Longman.

ALDERSON, J. C.–KRAHNKE, K. J.–STANSFIELD, C. W. (1987): Reviews of English Language Proficiency Tests. Washington D. C.: TESOL.

ALDERSON, J. C.–NORTH, B. (eds.) (1991): Language Testing in the 1990s: The Communicative Legacy. ELT Documents Series. London: Macmillan.

ALDERSON, J. C.–CLAPHAM, C. (1992): Applied linguistics and language testing: A case study of the ELTS test. Applied Linguistics. 13/2, 149–167.

ALDERSON, J. C.–CLAPHAM, C.–WALL, D. (1995): Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press.

ALDERSON, J. C.–BANERJEE, J. (2001): Language Testing and Assessment. I. Language Teaching 34, 213–236, Cambridge: Cambridge University Press.

ALDERSON, J. C.–BANERJEE, J. (2002): Language Testing and Assessment. II. Language Testing 35, 79–113, Cambridge: Cambridge University Press.

ALLAN, D. (1982): Oxford Placement Test. Oxford: Oxford University Press.

ALLEN, H. B.–CAMPBELL, R. N. (1972): Teaching English as a Second Language: A Book of Readings. New York: McGraw Hill.

ALLEN, D.–PIDGEON, D. (1974): Measurement in Education. London: BBC.

ALLEN, J. P.–DAVIES, A. (eds.) (1977): Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Vol. 4. London: Oxford University Press.

ALLSOP, J. (1979): First Certificate. London: Cassell.

ANASTASI, A. (1982): Psychological Testing. London: Macmillan.

ANDERSON, A.–LYNCH, T. (1988): Listening. Oxford: Oxford University Press.

ARNOLD, TH. (1970): On Education. A Selection from his Writings with Introductory Material by T. W. Bamford. Cambridge: CUP.

BACH, E.–HARMS, R. (eds.) (1968): Universals in Linguistic Theory. New York: Holt Rinehart.

BACHMAN, L. F.–PALMER, A. S. (1981): The construct validation of the FSI oral interview. Language Learning, 31/1, 67–86.
BACHMAN, L. F. (1988): Problems in examining the validity of the ACTFL oral proficiency interview. Studies in SLA 10/2, 149–164.
BACHMAN, L. F. (1990): Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press.
BACHMAN, L. F.–PALMER, A. S. (1996): Language Testing in Practice. Oxford: Oxford University Press.
BACHMAN, L. F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. Language Testing 2000. 17/1, 1-42.
BAKER, D. (1989): Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide. Edward Arnold.
BAKER, R. (1997): Classical Test Theory and IRT in Test Analysis. LTU-CRILE, Lancaster: Lancaster University.
BALASSA B. (1930): A latintanítás története. Budapest: Neveléstörténeti forrástanulmány.
BALLÉR E. (1996): Tantervelméletek Magyarországon a XIX–XX. században. Budapest: OKI.
BANERJEE, (2000): Integrative Tests (in: Byram, 2000: 292).
BARNWELL, D. P. (1996): A History of Foreign Language Testing in the United States: from Its Beginnings to the Present. Tempe, AZ: Bilingual Press.
BÁRDOS J. (1979): Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában. Kézirat. (ELTE ITK, Bölcsészdoktori disszertáció) Reprint. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
BÁRDOS J. (1980): New Developments in Language Testing. University of Kent, Canterbury 80/N. 37. Doktori disszertáció.
BÁRDOS J. (1981): Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában, különös tekintettel az idegen nyelvekre. Bölcsészdoktori disszertáció. ELTE BTK 151/1981.
BÁRDOS J. (1982): Vizsgamódszertan az Állami Nyelvvizsga Bizottság tagjai számára. Budapest: ELTE, ITK.
BÁRDOS J. (1984/A): Az idegen nyelvek tanítása a nyolcvanas években. Pedagógiai Szemle, XXXIV. évf. 1984/2. 105–118.
BÁRDOS J. (1984/B): Nyelvek és elvek. Pedagógiai Szemle, XXXIV. évf. 1984/5. 471–475.
BÁRDOS J. (1985): A kreatív tanári személyiség. Pedagógiai Szemle, XXXV. évf. 1985/7–8. 753–758.
BÁRDOS J. (1986/A): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. Bulletin, National Institute of Education. Budapest: OPI, 50–90.
BÁRDOS J. (1986/B): Idegennyelv-tanítás (címszó). Kulturális Kisenciklopédia, Budapest: Kossuth, 232–234.
BÁRDOS J. (1986/C): A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában. MTA (kandidátusi értekezés).
BÁRDOS J. (1987): Programtervezet az Állami Nyelvvizsga rendszerének továbbfejlesztésére. Budapest: ELTE ITK (belső használatra), 1–46.
BÁRDOS J. (1988): Nyelvtanítás: múlt és jelen. Gyorsuló Idő sorozat, Budapest: Magvető.
BÁRDOS J. (1992): A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
BÁRDOS J. (1994): Egynyelvűség és többnyelvűség a nyelvvizsgák rendszerében. (Mono and multilingualism in the system of FL Examinations.) Folia Practico-Linguistica, XXIV. IV. Országos Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Budapest, 344–354.
BÁRDOS J. (1997): A nyelvpedagógia fejlődése és tudatosulása. Magyar Pedagógia, 1997/1. 3–17.
BÁRDOS J. (1997): Az idegen nyelvi mérés és értékelés metamorfózisai (In: Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban 1967–97). Budapest: ELTE ITK, 41–53.

BÁRDOS J. (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
BÁRDOS J. (2001). Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: CSAPÓ B.–VIDÁKOVICH T. (szerk.): Neveléstudomány az ezredfordulón. Budapest: NTK.
BÁRDOS J. (2001): A nyelvpedagógia multidiszciplinaritása. In. Interdiszciplináris pedagógia. Debrecen. Neveléstudományi Tanszék. Kiss Árpád Archívum könyvsorozat.
BÁRDOS J. (2001): A tudományosság esélyei a nyelvtanárképzésben. Iskolakultúra, XI/2. 8–20.
BÁRDOS J. (2002): A kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. Modern Nyelvoktatás, VIII/1. 5–18.
BÁRDOS J.–GARACZI I. (szerk.) (2002): Nyelvpedagógia az ezredfordulón. Veszprém: Humán Tudományokért Alapítvány.
BATES, M.–DUDLEY-EVANS, T. (1976): General Science. London: Longman Group Limited.
BATSTONE, R. (1994): Grammar. Oxford: Oxford University Press.
BÁTHORY Z. (1968): A tantárgyi osztályozás néhány mai jellegzetessége. Pedagógiai Szemle, 12. 1077–1083.
BÁTHORY Z. (1978): A pedagógiai értékelés és annak tantermi alkalmazása. Magyar Pedagógia, 2. 195–207.
BÁTHORY Z. (1987): Tanítás és tanulás. Budapest: Tankönyvkiadó.
BÁTHORY Z. (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Budapest: Tankönyvkiadó.
BERG, P. C. (ed.) (1967): Scope (Reading Skills 1). New York: Scholastic Book Services.
BESZPALKO, V. P. (szerk.) (1968): Információs pszichológia és didaktika. (A pedagógai időszerű kérdései külföldön.) Budapest: Tankönyvkiadó.
BINET, A.–SIMON, TH. (1905): A prepos de la mesure de l'intelligence in: L'Année Psychologique publiée par Alfred Binet avec collaboration de Larguier des Baucels et Dr. Th. Simon Paris (1984).
BIRNBAUM, A. (1968): Some Latent Trait Models and Their Use in Inferring an Examinee's Ability. In: Lord–Novick, 1968.
BLOOMFIELD, L. (1942): Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages (New York). Baltimore: Ling. Society of America.
BRENNAN, R. L. (2001): An essay on the history and future of reliability from the perspective of replications. Journal of Educational Measurement, Vol. 38. Nº 4. 295–317.
BROOKES, A.–GRUNDY, P. (1990): Writing for Study Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.
BROWN, G.–YULE, G. (1983): Teaching the Spoken Language. Cambridge: Cambridge University Press.
BROWN, G. (1977, 1990): Listening to Spoken English. London: Longman.
BROWN, J. D. (1996): Testing in Language Programs. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall Regents.
BROWN, J. D. (ed.) (1998): New Ways of Classroom Assessment. Alexandria: VA: TESOL.
BRUMFIT, C. J. (1984): Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge: Cambridge University Press.
BUCK, G. (2001): Assessing Listening. Cambridge: Cambridge University Press.
BUCK, G.–TATSUOKA, K. (1998): Application of the rule-space procedure to language testing. Language Testing, 15/2. 119–157.
BYGATE, M. (1987): Speaking. Oxford: Oxford University Press.
BYGATE, M.–TONKYN, A.–WILLIAMS, E. (ed.) (1994): Grammar and the Language Teacher. New York: Prentice Hall International.
BYRAM, M. (2000): Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning. London, New York: Routledge.

CAMPBELL, D. T.–FISKE, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multi trait/multi method matrix. Psychological Bulletin, 56. 81–105.
CANALE, M.–SWAIN, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. Applied Linguistics, 1. 1–47.
CARROLL, B. J.–WEST, R. (1989): ESU Framework Performance Scales for English Language Exams. Longman. English Speaking Union.
CARROLL, B. J. (1980): Testing Communicative Performance. Pergamon.
CARROLL, B. J.–HALL, P. J. (1985): Make your own Language Tests: a Principal Guide to Writing Language Performance Tests. Oxford: Pergamon Press.
CARROLL, J. B. (1941): A factor analysis of verbal abilities. Psychometrika. 6. 279–308.
CARROLL, J. B. (1961): Fundamental considerations in testing English proficiency of foreign students. CAL Washington D. C.: Center for Applied Linguistics, 31–40.
CARROLL, J. B.–SAPON, S. M. (1959): Modern Language Aptitude Test. New York: Psychological Corporation.
CARROLL, J. B.–DAVIES, P.–RICHMAN, B. (1971): The American Heritage Word Frequency Book. Boston: Houghton Mifflin. (American Heritage, New York)
CARTER, R.–MCCARTHY, M. (eds.) (1988): Vocabulary and Language Teaching. Harlow: Longman.
CATTEL, R. B. (1936): A Guide to Mental Testing. London
CELCE-MURCIA, M.–DÖRNYEI, Z.–THURREL, S. (1995): Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. Issues in Applied Linguistics, 6/2. 5–35.
CHAPELLE, C. A. (1999): Language Testing Methods. In: Spolsky, 1999.
CHOMSKY, N. (1957): Syntactic Structures. The Hague, Mouton.
CHOMSKY, N. (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Boston, Mass.: MIT Press.
CLAPHAM, C.–CORSON, D. (eds.) (1997): Encyclopedia of Language and Education. Volume 7: Language Testing and Assessment. Dordrecht: Kluwer Academic.
CLARK, J. L. D. (1972): Foreign Language Testing. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
CLARK, J. L. D. (1978): Direct Testing of Speaking Proficiency. Theory and Application. Princeton: ETS.
COADY, J.–HUCKIN, T. (eds.) (1997): Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
COHEN, A. (1980): Testing Language Ability in the Classroom. Rowley, Mass.: Newbury House.
COHEN, A. (1990): Language Learning. Boston, Mass.: Heinle & Heinle.
COHEN, A. (1994): Assessing Language Ability in the Classroom. Heinle & Heinle Publishers.
COOPER, C. L.–ODELL, L. (eds.) (1977): Evaluating Writing. Urbana, IL.: NCTE.
COOPER, R. L. (1968): An elaborated language testing model in Allen & Campbell, 1972. 330–346.
CROCKER, L.–ALGINA, J. (1986): Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
CRONBACH, L. J. (1951): Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometria, 16, 297–334.
CRONBACH, L. J. (1970): Essentials of Psychological Testing. New York: Harper and Row.
CRONBACH, L. J. (1984): Essentials of Psychological Testing. 4th edn. NewYork: Harper & Row.
CUMMING, A.–BERWICK, R. (eds.) (1996): Validation in Language Testing. Clevedon: Multilingual Matters, 1–14.
CSAPÓ B. (1987): A kritériumorientált értékelés. Magyar Pedagógia, 1987/3. sz. 247–266.
CSAPÓ B. (1996): Tudásszintmérő tesztek (in: Falus, 1996).
CSAPÓ B. (szerk.) (1998): Az iskolai tudás. Budapest: Osiris.

DÁLNOKI-FÉSÜS A. (1988): A nyelvoktatás-nyelvtanulás dilemmái és útválasztásai. Budapest: Akadémiai Könyvkiadó. (1993, Relaxa Kiadó.)
DALTON, CH.–SEIDLHOFER, B. (1994): Pronunciation. Oxford: OUP.
DARWIN, C. R. (1859): On the origin of species. Cambridge, Mass.: Harvard University Press (1964 reprint).
DAVIES, A. (1978): 'Language Testing (a survey article)' in Kinsella, V. (ed.): Language Teaching and Linguistics: Abstracts. Vol II. Cambridge: Cambridge University Press. 3, 4, 145–59; 215–31.
DAVIES, A. (1990): Principles of Language Testing. Oxford: Basil Blackwell.
DAVIES, A.–BROWN, A.–ELDER, C.–HILL, K.–LUMLEY, T.–MCNAMARA, T. (1999): Dictionary of Language Testing. Cambridge: University of Cambridge Local Examinations Syndicate and Cambridge University Press.
DAVIES, A.–WHITNEY, N. (1984): Study skills for reading. London: Heinemann.
DEWEY, J. (1910): How we think. Boston: D. C. Heath.
DOUGLAS, D.–CHAPELLE, C. (eds.) (1993): A New Decade of Language Testing Research. Washington D.C.: TESOL.
DOUGLAS, D. (2000): Assessing Language for Specific Purposes: Theory and Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
DÖRNYEI, Z. (1995): On The Teachability of Communication Strategies. TESOL Quarterly 29/1, 55–85.
DUFFY, C. B.–MAHNKE, M. K. (1995): The Heinemann TOEFL Practice Tests. Oxford: Heinemann.
DUNKEL, P. (1991): Listening in the native and second/foreign language: Toward and integration of research and practice. TESOL Quarterly, 25/3, 431–459.
EBBINGHAUS, H. (1885): Über das Gedachtniss. Leipzig: Ducker.
EBEL, R. L. (1972): Essentials of Educational Measurement (2nd edition) Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
EDGEWORTH, F. Y. (1888): The statistics of examinations. Journal of the Royal Statistical Society, 51. 599–635.
ELDER, C. (2001): Assessing the language proficiency of teachers: are there any border controls? Language Testing, 18/2. 149–170.
FAERCH, C.–KASPER, G. (1987): Introspection in Second Language Research. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
FALUS I. (1996): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Budapest: Keraban.
FEKETE H. (2001): On the Validity and Reliability of Translation as an Exam Task in Hungary. Nyelvi Mérce, I/1–2. 71–91.
FERCSIK J. (1982): Pedagometria. Veszprém: VEAB-OOK.
FILLMORE, C. J. (1968): The case for case in Bach & Harms.
FINOCCHIARO, M.–LAVENDA, V. H. (1970): Selections for Developing English Language Skills. New York: Regents Publishing Company, Inc.
FINOCCHIARO, M.–SAKO, S. (1983): Foreign Language Testing: A Practical Approach. Regents.
FIRTH, J. R. (1964): Papers in Linguistics. 1934–1951. London: OUP.
FOWLER, W. S.–COE, N. (1976): English Language Tests, Book III. Sunbury-on – Thames: Th. Nelson and Sons.
FRIES, C. C. (1945): Teaching and Learning English as a Foreign Language. Ann Arbor: University of Michigan Press.
GALTON, F. (1869): Hereditary Genius. An Inquiry into its Laws and Consequences. London.
GARDNER, R. C. (1990): Attitudes, Motivation and Personality as Predictors of Success in Foreign Language Learning. 179–221. In: Parry, Th. S.– Stansfield, Ch. W. (1990): Language Aptitude Reconsidered. Englewood Cliffs, Prentice Hall Regents.

GÁBORJÁN L.-NÉ (1997): Az ITK 30 éve. In: Kétnyelvűség a nyelvvizsgáztatásban (1967–1997). Budapest: ELTE ITK (szerk.: Kiss György). 7–11.
GÓSY M. (1995): A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája. Budapest: Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskola.
GOULDEN, R.–NATION, P.–READ, J. (1990): How large can a receptive vocabulary be? Applied Linguistics, 11. 341–363.
GRABE, W. (1991): Current developments in second language reading research. TESOL Quarterly, 25/3. 375–406.
GRICE, P. (1989): Studies in the Way of Words. Harvard University Press.
GULLIKSEN, H. (1950): Theory of Mental Tests. New York: Wiley.
HAJTMAN B. (1971): Bevezetés a matematikai statisztikába (pszichológusok számára). Budapest: Akadémiai Kiadó.
HALLIDAY, M. A. K. (1973): Explorations in the Functions of Language. London: Edward Arnold.
HALLIDAY, M. A. K. (1985): Spoken and Written Language. Victoria: Deakin University Press.
HALLIDAY, M. A. K.–HASAN, R. (1976): Cohesion in English. London: Longman.
HAMBLETON, R. K.–COOK, L. L. (1977): Latent trait models and their use in the analysis of educational test data. Journal of Educational Measurement, 14. 76–96.
HAMP-LYONS, L. (1997): Washback, impact and validity. Language Testing, 14, 295–303.
HANDSCHIN, C. H. (1919): Handschin Modern Language Tests. Yonkers, New York: World Book Company.
HARLEY, B.–ALLEN, J. P.–CUMMINS, J.–SWAIN, M. (eds.) (1990): The Development of Second Language Proficiency. Cambridge: Cambridge University Press.
HARRIS, D. P. (1969): Testing English as a Second Language. New York: McGraw-Hill Book Company.
HARRISON, A. (1983): A Language Testing Handbook. London: Macmillan.
HARRISON, M. (1994): Proficiency Testbuilder. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
HASAN, R. (1968): Grammatical Cohesion in Spoken and Written English, Part 1. Communication Research Centre, Department of General Linguistics, University College of London, Longman (1968, 1975).
HEATON, J. B. (1975, 1988): Writing English Language Tests. 2nd edition. London: Longman.
HELTAI P. (1991): Angol-magyar lexikai kontrasztok. Kandidátusi disszertáció, Budapest: MTA
HENNING, G. (1987): A Guide to Language Testing: Development, Evaluation and Research. Rowley, Mass: Newbury House.
HENNING, G.–GARY, N.–GARY, J. (1983): Listening Recall. System, 11, 287–293.
HOCK I. (1993): Idegennyelvi mérés és vizsgatechnika. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
HOCK, I. (2001): Constructing and Validating a Test of English for Teaching Purposes. Budapest: ELTE. Unpublished Ph.D. Dissertation.
HOLLÓ D.–HEGYBÍRÓ E.–TÍMÁR E. (1996): A krétától a videóig. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
HORVÁTH GY. (1991): Az értelem mérése. Budapest: Tankönyvkiadó.
HORVÁTH GY. (1993): Bevezetés a tesztelméletbe. Budapest: Keraban.
HORVÁTH GY. (1996): Vélemények mérlegen. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
HORVÁTH GY. (1997): A modern tesztmodellek alkalmazása. Budapest: Akadémiai Kiadó.
HUGHES , A. (1989): Testing for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press.
HUNT, K. W. (1965): Grammatical Structures Written at Three Grade Levels. Research Report No. 3. Champaign, IL.: National Council of Teachers of English.
HYMES, D. (1971): On Communicative Competence. Philadelphia: University of Pennsylvanian Press.
ILYIN, D. (1976): Ilyin Oral Interview. Rowley, MA: Newbury House.

INGRAM, E. (1977): Basic concepts in testing in Allen és Davies. 11–37.
ITYELSZON, L. B. (1967): Matematikai és kibernetikai módszerek a pedagógiában. Budapest: Tankönyvkiadó.
JAKOBOVITS, L. A. (1970): Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
JENNER, B. (1989): Teaching pronunciation: the common core Speak Out! 4. 2–4.
KATONA L. (1996): Negotiated Oral Test Discourse in Hungarian EFL Examinations. Unpublished Ph.D. Dissertation. ELTE, Budapest.
KATONA L. (1998): Meaning negotianion in the Hungarian oral proficiency examination of English. In: Young, R.–He, A. W. (eds.): Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency, Studies in Bilingualism (Vol. 14) Amsterdam, John Benjamins Publishing Company, 239–67.
KÁDÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1979): Az értékeléstaxonómia – általános pedagógiai perspektívából. Pedagógiai Szemle, 4. 314–325.
KÁROLYI K. (et. al.) (2001): A szövegkohézió mérése a vizsgafordítások értékelésében. Fordítástudomány, II/2. 36–62.
KÁTAI GY.–ÖTVÖSNÉ VADNAY M. (1998): Angol szóbeli nyelvvizsgafeladatok. Székesfehérvár: Lexika.
KELLY, L. G. (1969): 25 Centuries of Language Teaching. Rowley, Mass.: Newbury.
KENNY, N. (1996): First Certificate, Pass Key. Oxford: Heinemann.
KENWORTHY, J. (1987): Teaching English Pronunciation. London: Longman.
KLEIN-BRALEY, C. (1985): A cloze-up on the C-test: A study in the construct validation of authentic tests. Language Testing, 5/1. 76–104.
KORMOS, J. (1999): Simulating conversations in oral-proficiency assessment: a conversation analysis of role plays and non-scripted interview in language exams. Language Testing 16(2) 163–88.
KRAMMER J.–SZOBOSZLAY M. (1970): A modern nyelv és irodalom tanításának módszertana. Budapest: Tankönyvkiadó. (9. kiadás)
KRASHEN, S. D. (1985): The Input Hypothesis. Torrance, Calif.: Lavedo Publishing.
KRASHEN, S. D. (1993): The Power of Reading. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited, Inc.
KROLL, B. (ed.) (1990): Second Language Writing. Research Insights for the Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
KUDER, CH. F.–RICHARDSON, M. W. (1937): The theory of the estimation of test reliability. Psychometrika, 16. 297–334.
KUNNAN, A. J. (ed.) (1998): Validation in Language Assessment. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 41–60.
KURTÁN ZS. (2001): Idegen nyelvi tantervek. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
LADO, R. (1957): Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers. Ann Arbor: University of Michigan Press.
LADO, R. (1961): Language Testing. Longman.
LADO, R. (1964): Language Testing. New York: McGraw-Hill.
LAKOFF, R. (1990) Talking Power. Basic Books.
LALONDE, R. N.–GARDNER, R. C. (1984): Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personality fit? Canadian Journal of Behavioural Science, 16. 224–237.
LARSEN-FREEMAN, D. (1986): Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.
LATHAM, H. (1877): On the Action of Examinations Considered as a Means of Selection. Cambridge: Peighton, Bell.

LAUFER, B.–NATION, P. (1999): A vocabulary-size test of controlled productive ability. Language Testing, 16/1. 33–51.
LAZARATON, A. (1996): Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of case. Language Testing, 13/2. 151–172.
LAZARSFELD, P.F.–HENRY, N.W. (1968): Latent Structure Analysis. Boston, MA: Houghton Mifflin.
LENGYEL ZS. (ed.) (1999): Államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve. Budapest: Professzorok Háza, NYAK.
LLOYD-JONES, R. (1977): Primary trait scoring. 33–66. In: Cooper, C.–Odell, L. (eds.): Evaluating Writing. Urbana, IL: NCTE.
LORD, F. M.–NOVICK, M. R. (1968): Statistical Theories of Mental Test Scores. Reading, MA: Addison-Wesley.
LUOMA, S. (2001): The test of spoken english (TSE). Language Testing, 18/2. 225–234.
LUX GY. (1925): A modern nyelvek tanulása és tanítása. Miskolc: Klein, Ludvig és Szelényi Rt. Könyvnyomdája.
MADSEN, H. S. (1983): Techniques in Testing. Oxford: Oxford University Press.
MARCEL, C. (1853): Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages. 2 vols. London: Chapman and Hall.
MARCEL, C. (1869): The Study of Languages Brought Back to Its True Principles. New York: D.A. Appleton.
MCNAMARA, T. F. (1996): Measuring Second Language Performance. London: Longman.
MEARA, P.–JONES, G. (1990): Eurocentres Vocabulary Size Tests 10KA. Zurich: Eurocentres Learning Service.
MEARA, P.–FITZPATRICK, T. (2000): Lex 30: an improved method of assessing productive vocabulary in an L2 System, 28/1. 19–30.
MEDGYES, P. (1995): A kommunikatív nyelvoktatás. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó (eredeti disszertáció 1986).
MESSICK, S. (1989): Validity. In: Linn, R. L. (ed.): Educational measurement. 3rd edition. New York: American Council on Education/Macmillan, 13–103.
MESSICK, S. (1996): Validity and washback in language testing. Language Testing, 13, 241–56.
MILANOVIC, M. (ed.) (1995–2000): Studies in Language Testing. Cambridge: University of Cambridge Local Examination Syndicate and Cambridge University Press.
MILLS, A. E. (1961): Test Papers in English. London: Longman.
MODERN LANGUAGES: Learning, Teaching, Assessment (1998): A Common European Framework of Reference. Strasbourg, Council of Europe.
MORROW, K. (1979): Communicative language testing: revolution or evolution? In: Brumfit, C. J.–Johnson, K. (eds): The communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press, 9–25. 143–157.
MUNBY, J. (1978): Communicative Syllabus Design. Cambridge: Cambridge University Press.
NAGY J. (1963): A pedagógiai jelenségek kvantifikálása mint a statisztikai elemzés előfeltétele. Magyar Pedagógia, 3–4. 363–382.
NAGY J. (1972): A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései. Budapest: Tankönyvkiadó.
NAGY J. (1975): A témazáró tesztek reliabilitása és validitása. Acta Universitatis Szegediensis.
NAGY, W. E.–ANDERSON, R.C. (1984): How many words are there in printed school English? Reading Research Quarterly, 19. 3. 304–330.
NATION, I. S. P. (1990): Teaching and Learning Vocabulary. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
NORRIS, J. M.–BROWN, J. D.–HUDSON, T.–YOSHIOKA, J. (1998): Designing Second Language Performance Assessment. Honolulu: University of Hawaii at Manoa.

NUNAN, D. (1989): Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
NUTTAL, C. (1996): Teaching Reading Skills in a Foreign Language. (2nd edition) London: Heinemann ELT.
OLLER, J. W. Jr. (1979): Language Tests at School: a Pragmatic Approach. London: Longman.
OLLER, J. W. Jr. (ed.) (1983): Issues in Language Testing Research. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, UNC.
O'MALLEY, J. M.–VALDEZ-PIERCE, L. V. (1996): Authentic Assessment for English Language Learners. New York: Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
OROSZ S. (1967): A tanulók fogalmazási teljesítményeinek egzakt mérési lehetőségéről. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica et Psychologica, 11. 5–14.
OROSZ S. (1995): Mérések a pedagógiában. Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
PALMER, H. E. (1917): The Scientific Study and Teaching of Languages. London: Harrap. Reissued in a new edition by Harper. OUP. 1968.
PALMER, H. E. (1921): The Principles of Language-Study. London: Harrap. Reissued in 1964 in the Series Language and Language Learning.
PARIBAKHT, S.–WESCHE, M. (1997): Vocabulary Enchancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition, 174–200 in Coady, J.–Huckin, T. (eds.) (1997): Second Language Vocabulary Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
PARRY, TH. S.–STANSFIELD, CH. W. (1990): Language aptitude reconsidered. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall Regents.
PERREN, G. E.–TRIM, J. L. (1971): Applications of linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
PETERSEN, C. R.–AL-HAIK, A. R. (1976): The development of the defense language aptitude battery (DLAB). Educational and Psychological Measurement, 6. 369–380.
PETRICH B. (1937): A modern nyelvek tanítása. Budapest: Országos Középiskolai Tanáregyesület.
PIMSLEUR, P. (1966): The Pimsleur Language Aptitude Battery. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
PINKER, S. (1994): The Language Instinct. New York: William Morrow and Company, Inc.
POÓR Z. (2001): Nyelvpedagógiai technológia. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
PORTER, D. (1999): Pronunciation. In: Concise Encyclopedia of Educational Linguistics ed. Spolsky, B., Pergamon. Elsevier Amsterdam, New York.
POSTOVSKY, L. (1974): Effects of delay on oral practice at the beginning of second language learning. Modern Language Journal, 28. 229–239.
PRODROMOU, L. (2001): Rising Star. Oxford: Macmillan Heinemann ELT.
PURVES, A. C. (1997): The Assessment of Writing in the Mother Tongue. In: Clapham, C.–Carson, D. (eds.): Encyclopedia of Language & Education. The Netherlands, Kluwer Academic Publishers. 11–19.
RAIMES, A. (1990): The TOEFL test of written English: causes for concern. TESOL Quarterly, 24. 427–442.
RANSCHBURG P. (1914/1988): A homogén gátlás pszichológiája. 8. 280–296.
RASCH, G. (1960): Probabilistic Models for Some Intelligence and Attainment Tests. Copenhagen: Danish Institute for Educational Research.
RAVEN, J. C. (1948): The comparative assessment of intellectual ability. British Journal of Psychology, 39. 12–19.

REA-DICKINS, P. M. (1991): What Makes a Grammar Test Communicative in Alderson, Ch.–North, B. (1991): Language Testing in the 1990s Modern English Publications/The British Council.
REA-DICKINS, P.–GERMAINE, K. (1992): Evaluation. Oxford: Oxford University Press.
READ, J. (2000): Assessing Vocabulary Knowledge and Use. Cambridge: Cambridge University Press.
REID, J. M. (1993): Teaching ESL Writing. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall Regents.
RICHARDS, J. C. (1983): Listening comprehension: approach, design, procedure. Tesol Quarterly, 17/2. 219–239.
RIVERS, W. M. (1968/1981): Teaching Foreign-Language Skills. Second edition. (First edition, 1968.) Chicago and London: University of Chicago Press.
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.
ROACH, J. (1971): Public Examinations in England 1850–1900. Cambridge: CUP.
ROATZ, U. (1985): Tests of Reduced Redundancy – The C-test, a Practical Example. Fremdsprachen und Hochschule, 14–19. Bochum, Germany: AKS Rundbrief 13–14.
ROST, R. (1990): Listening in Language Learning. London: Longman.
SAPIR, E. (1921): Language: An Introduction to the Study of Speech. New York.
SAPIR, E. (1949): Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality. (edited by D. G. Mandelbaum) University of California Press.
SASAKI, M. (1996): Second Language Proficiency, Foreign Language Aptitude, and Intelligence: Quantitative and Qualitative Analyses. New York: Peter Lang.
SASAKI, M.–HIROSE, K. (1999): Development of an analytic rating scale for Japanese L_1 writing. Language Testing, 16(4) 457–478.
SAUSSURE, F. de (1916): Cours de linguistique général. Paris.
SAVIGNON, S. J. (1972): Communicative Competence: an Experiment in Foreign Language Teaching. Philadelphia, PA: Center for Curriculum Development.
SAVIGNON, S. J. (1983): Communicative Competence: Theory & Classroom Practice. Reading, MA.: Addison-Wesley.
SCHMITT, N.–MCCARTHY, M. (eds.) (1997): Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.
SCHMITT, N.–SCHMITT, D.–CLAPHAM, C. (2001): Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test. Language Testing, 18/1. 55–88.
SCHUMANN, J. H. (1998): The Neurobiology of Affect in Language. University of Michigan: Blackwell Publishers.
SILVERMAN, R. et al. (1976): Oral Language Tests for Bilingual Students: an Evaluation of Language Dominance and Proficiency Instruments. Washington, D. C.: US Office of Education.
SIMON O. (2001): A magyar és az angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében. Alkalmazott Nyelvtudomány I/2. 45–61.
SKEHAN, P. (1988): 'Language Testing: Survey Article, Part I'. Language Teaching Abstracts. 21/2. 211–221. Cambridge: Cambridge University Press.
SKEHAN, P. (1989): 'Language Testing: Survey Article, Part II'. Language Teaching Abstracts. 22/1. 1–13. Cambridge: Cambridge University Press.
SKEHAN, P. (1998): A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford: Oxford University Press.
SMITH, PH. D. (1970): A Comparison of the Cognitive and Audiolingual Approaches to Foreign Language Instruction: The Pennsylvania FL Project. Philadelphia: Center for Curriculum Development.
SPEARMAN, C. (1904): The proof and measurement of association between two things. American Journal of Psychology, 15. 72–101.

SPOLSKY, B. (1968): What Does it Mean to Know a Language? University of Southern California Press.
SPOLSKY, B. (1977): Language Testing: Art or Science? Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart.
SPOLSKY, B. (1995): Measured Words. Oxford: Oxford University Press.
SPOLSKY, B. (1999): Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Oxford: Elsevier.
STANSFIELD, CH.–HANSEN, J. (1983): Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. TESOL Quarterly, 17/1. 29–38.
STANSFIELD, C. W. et al. (1990): The development and validation of the Portugese speaking test. Hispania, 73. 641–651.
STERN, W. (1920): Die Intelligenz der Kinder und Jugendlichen und die Methoden ihren Untersuchung. Leipzig.
STEVENS, S. S. (1951): Handbook of Experimental Psychology. New York: John Wiley.
STONE, L. (1976): Tests in English Structure and Usage. London: Macmillan.
SWEET, H. (1899): The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners, London. Dent. Also published in the Series Language and Language Learning, edited by R. Mackin. London: Oxford Univeristy Press, 1964.
SZABADOS M. (1998): Current Approaches to English Pronunciation: Theory & Practice. Unpublished Ph.D. Dissertation. Pécs: JPTE.
SZABÓ G. (2001): The Application of Item Response Theory in the Construction of a Language Test Item Bank. Pécsi Tudományegyetem, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Program. Unpublished Ph. D. Dissertation.
SZATHMÁRY E. (2002): Az emberi nyelvkészség eredete és a 'nyelvi amőba'. Magyar Tudomány, XLVII 2002/1. 42–50.
SZÉPE GY. (1997): Modernizálási törekvések a legújabb kori magyarországi idegennyelv-oktatásban. In: Deák P.–Máté Gy. (szerk.): A nyelvtanulás folyamata és mérése. Pécs: Lingua Franca csoport. 7–24.
SZOKOLSZKY I. (1964): A tanulás értékelése és osztályozása. Budapest: OPI.
TARANCE, E. P. (ed.) (1960): Talent and Education. Present Status and Future Directions. Minneapolis.
TAYLOR, W. L. (1953): Cloze procedure: a new tool for measuring readability. Journalism Quarterly, 30. 415–453.
TEMPLETON, H. (1977): A new technique for measuring listening comprehension. English Language Teaching, 31/4. 292–99.
TERMAN, L. M. (1916): The Measurement of Intelligence. Boston: Houghton Mifflin.
THORN, M. (1979): Exploring English. London: Cassell EFL.
THORNDIKE, E. L. (1904): Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements. New York: Teachers College.
THORNDIKE, E. L. (1926): The Measurement of Intelligence. New York.
THORNDIKE, E. L.–LORGE, I. (1944): The Teacher's Word Book of 30000 Words. New York: Teachers College, Columbia University.
THURSTONE, L. L. (1938): Primary Mental Abilities. Chicago.
TICKNOR, G. (1833): Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages. (1832, MLJ, XXII/1937), 19–31. Boston: Carter, Hendee & Co.
TITONE, R. (1968): Teaching Foreign Languages: an Historical Sketch. Washington D.C.: Georgetown University Press.
TURNER, C. E.–UPSHUR, J. A. (2002): Rating Scales Derived from Student Samples. TESOL Quarterly Vol. 36. N° 1. 49–79.

UNDERHILL, N. (1987): Testing Spoken Language. Cambridge. University of Cambridge Local Examinations Syndicate: (1987, 1995) Cambridge Proficiency Examination Practice. Cambridge: Cambridge University Press.
UPSHUR, J. A. (1971): Productive Communication Testing: Progress Report. In: Applications of Linguistics, ed. Perren & Trim. 435–41.
UR, P. (1988): Grammar Practice Activities. Cambridge: Cambridge University Press.
VADNAY M. (2002): A szótanulás nehézségei: szókincsmérések egyetemi hallgatókkal. In. Nyelvpedagógia (szerk.: Kárpáti E.–Szűcs T.) Pécs: Iskolakultúra könyvek 12. 112–122.
VALETTE, R. (1967): Modern Language Testing: A Handbook. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
VALETTE, R. (1977): Modern Language Testing. 2nd edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
VIDÁKOVICH T. (1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Budapest: Akadémiai Kiadó.
WALKER, D. J. (1993): Exploring Newspapers. London: Macmillan Publishers Limited.
WALL, D. (2000): The impact of high stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled? System, 28. 499–509.
WALLACE, C. (1992): Reading. Oxford: Oxford University Press.
WATSON, K. W.–BARKER, L. L. (1984): Watson-Barker Listening Test. New Orleans: LA SPECTRA Incorporated Publishers.
WECHSLER, D. (1939): The Measurement of Adult Intelligence. Baltimore.
WEIR, C. J. (1990): Communicative Language Testing. Englewood Cliffs, London: Prentice Hall Regent.
WEIR, C. J. (1993): Understanding and Developing Language Tests. London: Prentice Hall.
WEST, R. (1989): New Trends in Testing Written English. EFL Gazette.
WEST, R. (1989, 1990): Assessment in Language Learning. School of Education, The University of Manchester. Manchester: CELSE.
WHITE, E. M. (1985): Teaching and Assessing Writing. San Francisco: Jossey-Bass.
WHITE, R. V. (ed.) (1985): New Ways in Teaching Writing. (TESOL) Bloomington, Illinois: Pantagraph Printing.
WHITE, R. V. (1980): Teaching Written English. London: Heinemann Educational Books.
WHITE, R. V. (ed.) (1995): New Ways in Teaching Writing. TESOL. Washington D.C.
WHITE, R. V.–ARNDT, V. (1992): Process Writing. London: Longman.
WHORF, L. B. (1956): Language. Thought and Reality. New York.
WIDDOWSON, H. G. (1978): Teaching Language as Communication. Oxford: Oxford University Press.
WIDDOWSON, H. G. (1979): Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
WILDER, L. I. (1991): Little House in the Big Woods. New York: Harper Collins.
WILKINS, D. A. (1972): Linguistics in Language Teaching. London: Edward Arnold.
WILKINS, D. A. (1974): Second Language Learning & Teaching. London: Edward Arnold.
WILKINS, D. A. (1976): Notional Syllabuses. Oxford: Oxford University Press.
WILSON, K.–TAYLOR, J. (1999): Prospects. London: Macmillan.
WITTGENSTEIN, L. (1960): Schriften. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
WOOD, B. D. (1927): New York Experiments with New-Type Modern Language Tests. New York: Macmillan.
ZERKOWITZ J. (1988): Tanítsunk nyelveket. Budapest: Tankönyvkiadó.
ZSOLNAI József (1996): A pedagógia új rendszere címszavakban. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
ZSOLNAI József (1996): Bevezetés a pedagógiába. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

XV. NÉV- ÉS TÁRGYMUTATÓ

Névmutató

A, Á
Agard, F. 240, 263
Aitken, K. G. 161, 263
Alderson, J. C. 25, 28, 49, 50, 69, 73, 82, 84, 85, 184, 197, 200, 201, 202, 242, 247, 262, 263
Algina, J. 48, 49, 50, 79, 84, 85, 266
Al-Haik, A. R. 54, 271
Allan, D. 55, 263
Allen, D. 34, 263
Allen, H. B. 263
Allen, J. P. 21, 104, 263, 268
Allsop, J. 263
Anastasi, A. 42, 263
Anderson, A. 177, 263
Anderson, R. C. 136, 270
Ágoston Gy. 16, 263
Arndt, V. 234, 273
Arnold, Th. 263

B
Bach, E. 263
Bachman, L. F. 25, 36, 45, 49, 50, 51, 74, 75, 82, 84, 85, 94, 98, 99, 100, 103, 127, 210, 216, 244, 262, 264
Baker, D. 264
Baker, R. 264
Balassa B. 14, 264
Banerjee, J. 25, 63, 73, 200, 263, 264
Barker, L. L. 160, 273
Barnwell, D. P. 25, 264
Bárdos J. 13, 14, 16, 24, 28, 29, 53, 58, 65, 69, 77, 84, 85, 92, 97, 105, 106, 121, 135, 136, 155, 157, 158, 162, 171, 184, 206, 214, 222, 226, 242, 249, 250, 251, 260, 264, 265
Bates, M. 195, 265
Batstone, R. 134, 265
Báthory Z. 16, 35, 248, 265
Berg, P. C. 265
Berwick, R. 266
Beszpalko, V. P. 35, 265
Binet, A. 22, 23, 238, 265
Birnbaum, A. 48, 265
Bloomfield, L. 94, 265
Brennan, R. L. 40, 265
Brookes, A. 234, 265
Brown, A. 262, 266
Brown, G. 177, 265
Brown, J. D. 49, 50, 265, 270
Brumfit, C. J. 97, 265
Buck, G. 161, 162, 164, 168, 177, 265
Bygate, M. 134, 265
Byram, M. 119, 265

C, CS
Campbell, D. T. 45, 265
Campbell, R. N. 263
Canale, M. 94, 96, 98, 99, 127, 216, 226, 266
Carroll, B. J. 26, 29, 172, 177, 215, 217, 218, 266
Carroll, J. B. 54, 95, 142, 240, 241, 242, 265, 266
Carter, R. 156, 266
Cattel, R. B. 22, 23, 266
Celce-Murcia, M. 99, 100, 266
Chapelle, C. A. 62, 220, 266, 267
Chomsky, N. 53, 88, 91, 92, 94, 96, 101, 122, 125, 207, 241, 266
Clapham, C. 49, 82, 85, 138, 139, 247, 263, 266, 272
Clark, J. L. D. 243, 266
Coady, J. 156, 266
Coe, N. 267
Cohen, A. 67, 68, 75, 202, 209, 216, 217, 224, 266
Cook, L. L. 49, 268
Cooper, C. 266
Cooper, R. L. 95, 98, 266

Corson, D. 266
Crocker, L. 48, 49, 50, 79, 84, 85, 266
Cronbach, L. J. 39, 42, 51, 266
Cumming, A. 266
Cummins, J. 104, 268
Csapó B. 16, 23, 31, 64, 266

D
Dálnoki-Fésűs A. 14, 267
Dalton, Ch. 106, 119, 267
Darwin, C. R. 88, 267
Davies, A. 21, 25, 69, 247, 262, 263, 267
Davies, E. 197
Davies, P. 142, 266
Dewey, J. 69, 95, 267
Douglas, D. 220, 267
Dörnyei Z. 31, 98, 99, 100, 266, 267
Dudley-Evans, T. 195, 265
Duffy, C. B. 168, 267
Dunkel, H. 240, 263
Dunkel, P. 267

E, É
Ebbinghaus, H. 22, 267
Ebel, R. L. 267
Edgeworth, F. Y. 246, 267
Elder, C. 109, 262, 266, 267

F
Faerch, C. 267
Falus I. 16, 23, 267
Fekete H. 31, 267
Fercsik J. 267
Fillmore, C. J. 267
Finocchiaro, M. 267
Firth, J. R. 94, 267
Fiske, D. W. 45, 265
Fitzpatrick, T. 155, 270
Fowler, W. S. 267
Fries, C. C. 94, 267

G, GY
Galton, F. 22, 49, 245, 267
Gardner, R. C. 92, 93, 267, 269
Gary, J. 268
Gary, N. 268
Gáborján Lászlóné 252, 267
Germaine, K. 271
Gósy M. 92, 268
Goulden, R. 140, 268
Grabe, W. 268
Grice, P. 162, 208, 216, 268
Grundy, P. 234, 265
Gulliksen, H. 23, 46, 268

H
Hajtman B. 268
Hall, P. J. 26, 266
Halliday, M. A. K. 94, 125, 134, 268
Hambleton, R. K. 49, 268
Hamp-Lyons, L. 73, 268
Handschin, C. H. 238, 246, 268
Hansen, J. 273
Harley, B. 104, 268
Harms, R. 263
Harris, D. P. 35, 69, 78, 94, 98, 268
Harrison, A. 262, 268
Harrison, M. 268
Hasan, R. 94, 97, 267, 268
Heaton, J. B. 65, 69, 134, 268
Hegybíró E. 14, 268
Henning, G. 43, 49, 85, 164, 262, 268
Henry, N.W. 270
Hill, K. 262, 267
Hirose, K. 234, 272
Hock I. 13, 16, 31, 58, 59, 65, 109, 113, 268
Holló D. 14, 268
Horváth Gy. 16, 22, 23, 33, 48, 49, 50, 245, 268
Huckin, T. 156, 266
Hudson, T. 270
Hughes, A. 75, 81, 84, 85, 134, 220, 226, 262, 263, 268
Hunt, K. W. 242, 268
Hymes, D. 96, 268

I
Ilyin, D. 268
Ingram, E. 69, 268
Ityelszon, L. B. 35, 269

J
Jakobovits, L. A. 19, 269
Jenner, B. 109, 269
Jones, G. 141, 270

K
Károlyi K. 31, 269
Katona L. 16, 31, 98, 206, 219, 269

Kasper, G. 267
Kátai Gy. 166, 269
Kelly, L. G. 24, 269
Kenny, N. 167, 269
Kenworthy, J. 106, 116, 119, 269
Klein-Braley, C. 68, 268, 269
Kormos, J. 31, 219, 269
Krahnke, K. J. 247, 262, 263
Krammer J. 14, 269
Krashen, S. D. 122, 126, 269
Kroll, B. 234, 269
Kuder, Ch. F. 39, 269
Kunnan, A. J. 85, 269

L
Lado, R. 21, 26, 32, 51, 69, 94, 98, 99, 103, 158, 163, 221, 241, 242, 243, 247, 269
Lakoff, R. 208, 269
Lalonde, R. N. 93, 269
Larsen-Freeman, D. 24, 269
Latham, H. 246, 269
Laufer, B. 139, 140, 155, 269
Lavenda, V. H. 267
Lazaraton, A. 206, 270
Lazarsfeld, P. F. 48, 270
Lengyel Zs. 83, 270
Lloyd-Jones, R. 231, 270
Lord, F. M. 48, 270
Lorge, I. 23, 273
Luoma, S. 109, 270
Lumley, T. 262, 266
Lux Gy. 14, 270
Lynch, T. 177, 263

M
Madsen, H. S. 270
Mahnke, M. K. 168, 267
Marcel, C. 94, 270
Markov 92
McCarthy, M. 156, 266, 272
McNamara, T. F. 262, 267, 270
Meara, P. 141, 155, 270
Medgyes P. 14, 270
Messick, S. 73, 270
Milanovic, M. 270
Mills, A. E. 62, 270
Morrow, K. 26, 81, 182, 270
Munby, J. 161, 270

N
Nagy J. 16, 23, 31, 35, 44, 263, 270
Nagy, W. E. 136, 270
Nation, I. S. P. 139, 142, 270
Nation, P. 140, 155, 267, 269
Norris, J. M. 270
North, B. 25, 50, 263
Novick, M. R. 270
Nunan, D. 270
Nuttal, C. 202, 271

O,Ö
Odell, L. 266
Oller, J. W. Jr. 26, 27, 32, 58, 63, 67, 69, 70, 78, 94, 95, 96, 103, 164, 165, 190, 242, 243, 244, 271
Olshtain, E. 216, 217,
O'Malley, J. M. 202, 229, 271
Orosz S. 16, 23, 35, 263, 271
Ötvösné Vadnay M. 31, 166, 269

P
Palmer, A. S. 45, 74, 82, 84, 85, 94, 98, 99, 100, 127, 244, 264
Palmer, H. E. 94, 114, 271
Paribakht, S. 140, 271
Parry, Th. S. 104, 271
Perren, G. E. 271
Petersen, C. R. 54, 271
Petrich, B. 14, 271
Pidgeon, D. 34, 263
Pimsleur, P. 54, 241, 271
Pinker, S. 90, 104, 271
Porter, D. 107, 109, 271
Postovsky, L. 114, 271
Prodromou, L. 192, 271
Purves, A. C. 222, 271

R
Raimes, A. 222, 271
Ranschburg P. 23, 271
Rasch, G. 48, 271
Raven, J. C. 23, 271
Rea-Dickins, P. M. 128, 133, 271, 272
Read, J. 140, 144, 156, 267, 272
Reid, J. M. 234, 272
Richards, J. C. 161, 162, 272
Richardson, M. W. 39, 269

Richman, B. 142, 266
Rivers, W. M. 69, 94, 272
Roach, J. 246, 272
Roatz, U. 272
Rost, R. 177, 272

S, SZ
Sako, S. 267
Sapir, E. 89, 272
Sapon, S. M. 54, 265
Sasaki, M. 234, 272
Saussure, F. de 96, 272
Savignon, S. J. 96, 272
Schmitt, D. 138, 139, 272
Schmitt, N. 138, 139, 156, 272
Schumann, J. H. 104, 272
Seidlhofer, B. 106, 119, 267
Silverman, R. 95, 272
Simon, Th. 23, 265
Simon O. 93, 272
Skehan, P. 25, 54, 272
Smith, Ph. D. 272
Spearman, C. 22, 38, 39, 247, 272
Spolsky, B. 21, 25, 26, 32, 45, 70, 119, 182, 262, 272, 273
Stansfield, Ch. W. 104, 210, 247, 262, 263, 271, 273
Stern, W. 23, 273
Stevens, S. S. 33, 273
Stone, L. 273
Swain, M. 94, 96, 98, 99, 104, 127, 216, 226, 266, 268
Sweet, H. 94, 114, 135, 273
Szabados M. 106, 273
Szabó G. 16, 31, 273
Szathmáry E. 88, 89, 273
Szoboszlay M. 14, 269

T
Tarance, E. P. 273
Tatsuoka, K. 161, 265
Taylor, J. 192, 274
Taylor, W. L. 190, 273
Temperley, M. S. 272
Templeton, H. 242, 273
Terman, L. M. 23, 238, 273
Thorn, M. 194, 273
Thorndike, E. L. 22, 23, 238, 247, 273
Thurrell, S. 99, 100, 266
Thurstone L. L. 23, 273
Ticknor, G. 94, 273
Titone, R. 24, 273
Tímár E. 14, 268
Tonkyn, A. 134, 265
Trim, J. L. 271
Turner, C. E. 234, 273

U
Underhill, N. 215, 220, 273
Upshur, J. A. 234, 273
Ur, P. 273
Urquhart, A. H. 263

V
Vadnay M. 31, 274
Valdez-Pierce, L. V. 229, 271
Valette, R. 32, 69, 75, 241, 274
Vidákovich T. 16, 274

W
Walker, D. J. 196, 274
Wall, D. 49, 73, 82, 85, 263, 274
Wallace, C. 202, 274
Watson, K. W. 160, 274
Wesche, M. 140, 271
Wechsler, D. 23, 274
Weir, C. J. 45, 75, 81, 84, 85, 161, 220, 262, 274
West, R. 58, 65, 72, 75, 172, 177, 188, 189, 215, 217, 218, 220, 228, 234, 266, 274
White, E. M. 274
White, R. V. 223, 234, 274
Whitney, N. 197, 266
Whorf, L. B. 89, 274
Widdowson, H. G. 94, 273, 274
Wilder, L. I. 274
Wilkins, D. A. 94, 122, 274
Williams, E. 134, 265
Wilson, K. 192, 274
Wittgenstein, L. 274
Wood, B. D. 239, 274

Y
Yoshioka, J. 270
Yule, G. 265

Z
Zerkowitz J. 14, 274

Tárgymutató

A
AA, AAC nyelvi laboratóriumok (audio-active, audio-active-comparative) 174
ACTFL/ETS szituációs kártyák 241
ACTFL OPI (American Council on the Teaching of Foreign Languages Oral Proficiency Interview) 209, 218
affektív tulajdonságok 93
ajánlott irodalom 32, 50, 75, 85, 104, 119, 134, 156, 177, 202, 220, 234, 262
akciós kompetencia 99
alternatív teszt 186–187
ÁNYB (Állami Nyelvvizsga Bizottság) 16
archiválás 82
ARELS Oral (Association of Recognised English Language Schools Oral Examination) 209
ASTP (Army Specialized Training Program) 240

B
behelyettesítés 66
beszédkészség értékelése 10, 29, 203–220
beszédkészség természete 10, 207
beszédkészséget vizsgáló feladattípusok 10, 213
beszédperformancia 214
beszédprodukció-vizsgálatok 29
bibliográfia 263–274
BSM (Bilingual Syntax Measure) 243

C
CAL (Center for Applied Linguistics) 241
CCSE (Certificate in Communicative Skills in English) 168
CEEB (College Entrance Examination Board) 238
CLA (Communicative Language Ability) 98
cloze 67, 164, 190
  autentikus cloze 68
  C-teszt 68
  módosított cloze 68
  random cloze 68
corpus (Brown Corpus; British National Corpus; Cobuild; Cambridge International Corpus, Cancode stb.) 141, 142

CS
csoportosítás 66
csoportos vizsgáztatás 212

D
diktálás 67, 70, 164
  diktálás-fogalmazás 70
  diktálás zavaró zajjal 70
  hagyományos (standard) diktálás 70
  irányított ismétlés 71
  részleges diktálás 70
diszkrétpontos tesztelés 7
diszkrétpontos tesztlépések 9, 131, 163
diszkriminációs index 48
DLAB (Defence Language Aptitude Battery) 54
DOR (Delayed Oral Response) 114

E
elfogadhatóság 106
elmesélés 71
előtesztelés 79, 80
EPTB (English Proficiency Test Battery) 247
ESU (English Speaking Union) 172
esszéírás 72
ETS (Educational Testing Service) – az USA legnagyobb tesztfejlesztő intézete, Princeton-ban (New Jersey) 217, 241
Európai Keretrendszer 218
evolúció, evolúciós szint 88–89, 93
EVST (Eurocentre's Vocabulary Size Test) 141
explicit nyelvtantanítás 123
énhatárok 116
értékelés 36–37
  objektív értékelés 28
  szubjektív értékelés 27
értékelő skálák 11, 229–232
  egészleges 11, 229
  analitikus 11, 231

értékfogalom 36
érthetőség 106

F
faktoranalízis 240
felejtés 137
feleletválasztós tesztek 65, 187
felező módszer 39
felismeréses tesztlépések 9, 132
fordítás 165
FPK (FePeKucs, Felsőoktatási Pedagógiai Kutatócsoport) 16
FSI (Foreign Service Institute) 243

G
G-theory (Generalizability theory) 261

GY
gyakoriság 141

H
hallásértés 10, 157–178
hallásértés folyamata 10, 159
hallásértés funkcionalitása 10, 165
hallásértés szerkezete 161
hallásértés a szóbeli vizsgán 10, 170
hallásértés technikai feltételei 10, 173
hallásértési tesztfeladatok tipológiája 10, 162
hihető akcentus 116
hypertext 222

I
ICC (Item Characteristic Curve) 49
idegen nyelvi mérés (tesztelés)
  jellege 11, 235–237
  kialakulása 11, 237–252
  korszakai 25
  környezete 255
  rokon tudományai 261
  társadalmi gyakorlata 253
  története 21–32, 237–252
IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) 31
IELTS (International English Language Testing System) 57, 229, 247
információátvitel 67, 184, 194
információhiány 30
integrált tesztelés 95, 164
integrált tesztlépések 131, 164
intelligenciatesztek 23
interaktív hallásértés 157
IOI (Ilyin Oral Interview) 243
írás alaptípusai 224
írásbeli feladatok értékelése 228
írásbeli készségek értékelése 221–234
írásbeli tesztfeladattípusok 10, 227–228
íráskészség természete 10, 222
írásmű környezete 225
irányított
  beszélgetés (interjú) 71
  fogalmazás 72
IRL OPI (Interagency Roundtable Oral Proficiency Interview) 209, 243
itemelemzés 80
item-válasz elmélet (IRT: item response theory) 48
ITK (Idegennyelvi Továbbképző Központ) 16, 31, 35, 248–252
IRT (Item Response Theory) 48, 261

J
javított feleletválasztós teszt 67
jóságmutatók 7, 37

K
képleírás 71
kérdés-válasz technika, kérdés-felelet (QA technique) 10, 193, 210
kiejtés 9, 105–119
  kritériumai 106, 118
  kulturális aspektusai 9, 117–119
  ontogenezise 9, 114–116, 117
  tanítása 107
    analitikus kiejtéstanítás 108
    intuitív kiejtéstanítás 108
    tudatos kiejtéstanítás 9, 108
kiejtésvizsgálatok 9, 111–113
kiejtési standardok 105
kitekintés (kurrens, kutatható témák) 175, 200, 218, 233, 261
klasszikus tesztelmélet 8, 30, 46
kognitív tulajdonságok 93
kommunikatív kompetencia 96
kommunikatív nyelvtani tesztfeladatok 9, 133
kompetencia 96
következetesség 106
KR 20, KR 21 (Kuder–Richardson) 39
kvíz 75

L
LAD (Language Acquisition Device) 53
latens struktúramodellek 48
LCC (London Chamber of Commerce) 246
LD (Lexical Density) 154
levélírás 72
lexikai egységek tipológiája 145, 152
lexikai komponens mérése 9, 135–156
logisztikus modellek 49
LS (Lexical Sophistication) 154
LTM (Long Term Memory) 159

M
magnetofonos feladatok 10, 209
matematikai statisztika 260
mérés 33, 35
mérési hiba 23, 38
mértékfogalom 36
MFLS (Modern Foreign Language Study) 239
MLA (Modern Language Association) 238
MLAT (Modern Language Aptitude Test) 54
modern tesztelmélet 8, 46–50
mondatátalakítás 66
mondatkiegészítés 66
monológ 10, 71, 211
műszaki feltételek 173
műszaki tudományok 11, 259

N
nehézségi fok 48
normatív irányultságú tesztek 39

NY
nyelvhelyesség 217
nyelvi presztízs 116
nyelvi stigmatizáció 116
nyelvi szintek 87–88
nyelvpedagógiai modellek 94–100
nyelvtani jelenségek mérése 9, 121–134
nyelvtani szükségletek 9, 123–124
nyelvtani tudás 9, 126–128
nyelvtani tudásvizsgálatok tipológiája 129–134
nyelvtanítási módszerek 24, 25
nyelvtanok 125
nyelvtantanítás 122
nyelvtudás 19–21, 87–104
nyelvtudás egyedi fejlődése 9, 101
nyelvtudás társadalmi változatai 9, 102
nyelvtudás változékonysága 9, 101
nyelvtudomány (és alkalmazásai) 11, 256

O
objektív feleletválasztós teszt 65
olvasás alaptípusai (műfajai) 10, 183
olvasási folyamat jellegzetességei 10, 179
olvasási készségek mérése 10, 179–202
olvasást ellenőrző technikák 10, 182–183, 185
operacionalizáció 82
optikai leolvasó (optical scanning) 65

Ö
önértékelés 74, 232
összegzés készítése 196

P
panelbeszélgetés 71, 212
párhuzamos teszt 39
párosítás 66, 188
pedagógia 11, 258
performancia 96
PLAB (Pimsleur Language Aptitude Battery) 54
portfólió 11, 74, 232
pragmatikus tesztelés 9, 95, 164
praktikusság 37
probabilisztikus tesztelés 47
produktív tesztlépések 132
prognózistesztek 53–55
projekt 74
pszichofiziológiai mechanizmusok 99
pszichológia 11, 258
pszichometria, pszichometrikus 23, 26

R
Rasch-modell 48
reliabilitás 7, 38–40
reliabilitásszámítások 7, 39–40
RSA (Royal Society of Arts) 226, 246

S
SAT (Scholastic Aptitude Test) 23, 240
skálák 7, 33–34
  abszolút 34
  intervallum- 34
  nominális 33
  rangskála 34
SOPI (Simulated Oral Proficiency Interview) 210

sorba állítás 197
SPEAK (ETS) (Speaking Proficiency English Assessment Kit) 217, 241
SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 49
STM (Short Term Memory) 159
SUNY (The State University of New York) 238

SZ
szabad társalgás 212
szerepjáték 212
szerepjátszás 71
szimuláció 71
szóbeli fordítás 71, 192, 211
szóbeli vizsgafeladatok 213
szóbeli vizsgák értékelése 10, 214
szóbeli vizsgák sajátosságai 204–207
szóbeli vizsgák szerkezete 205
szóbeli vizsgálatok tipológiája 10, 208–213
szociokulturális képesség 216
szociológia 11, 259
szó hasznossága 146
szókincs bővülése 137
szókincs mérése 9, 135–156
szókincs mérésének aspektusai 151
szókincs mérésének technikái 147–150
szókincs működőképessége 9, 144
szókincs terjedelme 9, 138
szókincssávok 139
szókincstudás 9, 136
szókincstudás természete 9, 151
szótudás tényezői 153
szótudás tökéletesedése 154
szövegek kiválasztása 198
szövegkiegészítés (l. még: cloze) 67
szükségletelemzés 253

T
társadalmi praxis 235
TEEP (Test of English for Educational Purposes) 247
T-egységek 242
teszt (tesztelés)
  alternatív 74
  diszkrétpontos és integrált 8, 28, 62
  formális és informális 8, 74
  jelentése 35
  közvetlen és közvetett 8, 61
  kritériumorientált 63
  normaorientált 8, 63
  objektív és szubjektív 8, 64
  ösztönös (ad hoc) 26
  pszicho- és szociolingvisztikai 26
  pszichometrikus-strukturalista 26
tesztdarabok 40
tesztelés Angliában 245–248
tesztelés az Egyesült Államokban 238–245
tesztelés korszakai 25–29
tesztelés Magyarországon (ITK) 248–252
tesztelési célképzetek 103
tesztelmélet 8
  klasszikus 8, 30, 46
  modern 8, 46–50
tesztfejlesztés 8, 77–85
teszthatás (washback, impact) 8, 72–74
tesztmátrix 78
tesztspecifikáció 80
teszttípusok 8, 51–60
  besorolási 8, 55
  haladási 8, 56
  képességvizsgáló 8, 53
  készségszintvizsgáló 8, 57
  osztályozása 8, 60
  teljesítmény 57
TETP (Test of English for Teaching Purposes) 109
TOEFL (Test of English as a Foreign Language) 57, 168, 241
TOEIC (Test of English for International Communication) 158, 168
tömörítés 72
TWE (ETS) (Test of Written English) 222

U
UCLES (University of Cambridge Local Examinations Syndicate) 166, 188, 190, 247
újratesztelés 39
UG (Universal Grammar) 91

V
validáció 81
validitás 7, 37, 40–45
  elfogadási 46
  jósló 45
  kritériumfüggő 8, 45
  megegyező 45
  szerkezeti 7, 44

tartalmi 7, 43
típusok osztályozása 8, 46
triviális 7, 43
vita 212
vizsgaközpontok 236
vizsgáztató következetessége (intra-rater reliability) 39
vizsgáztatók közti megbízhatóság (inter-rater reliability) 39
VLT (Vocabulary Levels Test) 138

Ábrák és táblázatok jegyzéke

Ábrák

1. ábra: A mérés és értékelés, illetve a tesztek viszonya a minősítésben 37
2. ábra: Valóság és tesztszerkezet hasonlósága a kagylóhasonlatban 42
3. ábra: Probabilisztikus modellek 47
4. ábra: Logisztikus modellek ICC mintái 49
5. ábra: A tesztelés alapparadoxona 52
6. ábra: A nyelvtudás kifejlődésének feltételei 93
7. ábra: A nyelvtudás építőkövei (Silverman, 1976:21 nyomán) 95
8. ábra: A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje (Celce-Murcia–Dörnyei–Thurrell, 1995 nyomán) 100
9. ábra: A nyelvtudás egyéni szerkezete 102
10. ábra: A szókincs bővülése és szűkülése 137
11. ábra: Szókincsméret és gyakoriság ötmilliós korpuszon (hány százalékot fed le az első 10, 100, 2000, 5000 stb. leggyakoribb szó) 143
12. ábra: Produktív szókincsteszt képi stimulusra 149
13. ábra: Szótudás, szótanulás és szókincsvizsgálatok 154
14. ábra: A hallásértés folyamata 159
15. ábra: Egyéni készségszintek fejlettsége 201
16. ábra: Az írásmű környezete 225
17. ábra: Az idegen nyelvi mérés és értékelés közege, környezete 255
18. ábra: Fluctuat nec mergitur… (Lebeg, de nem süllyed el…) Az idegen nyelvi mérés a matematikai statisztika és a tesztelmélet óceánján navigál 257
19. ábra: Az idegen nyelvi mérést és értékelést segítő elméleti és alkalmazott tudományok 261

Táblázatok

1. táblázat: Néhány nyelvtanítási módszer és jellegzetes értékelési eljárás 25
2. táblázat: Az idegen nyelvi értékelés korszakai a 20. században 26
3. táblázat: A beszédprodukció vizsgálata objektív-analitikus, illetve szubjektív-globális módszerekkel 29
4. táblázat: Az elbírálási sémák (sávok) metamorfózisa: beszédprodukció-vizsgálatok 29
5. táblázat: Az érvényesség (validitás) típusainak kettőssége bizonyíthatóságuk szerint 46
6. táblázat: Teszttípusok az időskálán 60
7. táblázat: A nyelvtudás komponensei (Harris, 1969: 11) 78
8. táblázat: A nyelvtudás alkotórészei (Oller, 1979: 175) 78

9. táblázat: A tesztkészítés menete Bachman és Palmer (1996: 87) nyomán 83
10. táblázat: A tesztkészítés menete (a legfontosabbnak ítélt tevékenységek egybevetése szerzők szerint) 84
11. táblázat: Bachman (1988) modellje a nyelvi képességekről, összehasonlításban 99
12. táblázat: A nyelvtudás főbb területei (Bachman–Palmer, 1996) 100
13. táblázat: „Ötfokú zene" a célnyelvű fül számára 107
14. táblázat: A kiejtésvizsgálatok tipológiája (felosztási szempontok) 113
15. táblázat: A fokozatosság mint optimalizáció az idegen nyelvi kiejtés fejlesztésében 115
16. táblázat: A kiejtés fejlődésének stációi 117
17. táblázat: Az explicit nyelvtantanítás (még) élő irányzatai az ezredfordulón 123
18. táblázat: A nyelvtani szükségletek dimenzió: a nyelvtanár konfliktusa 124
19. táblázat: A nyelvtani tudás elemei 127
20. táblázat: A lexikai egységek tipológiája 145
21. táblázat: A szókincsmérés aspektusai 152
22. táblázat: A szótudás tényezői 153
23. táblázat: Tudásterületek az olvasásban 181
24. táblázat: Az olvasásértés technikái 186
25. táblázat: Feladatlap összefoglalás készítéséhez (a táblázat bővíthető) 197
26. táblázat: Szóbeli vizsgafeladatok rendszerező táblázata 213
27. táblázat: Írásbeli tesztfeladatok tipológiája (West, 1989) 228
28. táblázat: Értékelési skála írásbeli feladatok elbírálására 230
29. táblázat: Valós analitikus skálák és komponenseik kommentár nélkül 231
30. táblázat: Az ELTE ITK és nyelvvizsgái 252

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
A kiadásért felel: Pálfi József vezérigazgató
Felelős főszerkesztő: Palojtay Mária
Felelős szerkesztő: Hernádi Katalin
Műszaki szerkesztő: Görög Istvánné
Raktári szám: 41 245
Terjedelem: 25,74 (A/5) ív
Első kiadás, 2002
Nyomdai előkészítés: HEXACO GNH Kft.