

JUNGNÉ FONT JUDIT

# Négy nemzetközi angol nyelvvizsgarendszer 7–12 évesek számára: összehasonlító elemzés I.\*

## **Four international large-scale proficiency tests developed for young EFL learners aged 7 to 12**

The study compares four international large-scale proficiency tests developed for young English as a Foreign Language learners aged 7-12. It analyses whether the linguistic demands of the tests can be aligned to a certain level of proficiency and to what extent the exams take into account young learners' age related special needs and characteristics of their language learning. As the exam boards define the language levels of their tests by referring to the six proficiency levels of the Common European Framework of Reference, they provide opportunities for comparison and assessment of their attention to validity and reliability.

The paper is organised into three sections. The first one provides a brief overview of the assessment terms of communicative testing and the most important general characteristics of young learners. The second section discusses what the tests aim to achieve, what ages they are designed for, and how they are linked to the CEFR levels. The third part compares and analyses the strengths and weaknesses of exam tasks. It presents the construct and structure of the exams, investigates what is integrated into one test, what language skills are tested individually or in an integrated fashion, and what their weight is. It presents to what extent the exams employ language use ability tasks and what kind of activities and performances they require on the part of the test taker. Finally, it examines how they evaluate children's achievement and what they reveal about scores.

## **Bevezetés**

Az angol nyelv tanításának mind korábbi életkorban és egyre szélesebb körben való térhódítása következtében az ifjú nyelvtanulók egyre többféle programban és keretek között tanulják az idegen nyelvet. Szülők és tanárok növekvő mértékben igénylik, hogy a gyerekek nyelvtudásáról megbízható visszajelzést, értékelést kapjanak.

Az egyre szaporodó korai nyelvtanulási programokkal párhuzamosan számos vizsgarendszer kidolgozott olyan kritérium-orientált nyelvtudásmérő vizsgákat, amelyek a gyerekek nyelvtudását akár már 6–8 éves korban dokumentálják. Ezek a nem kevés pénzért lehető vizsgák a négy készséget mérik általában három szinten, megfelelően a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) A1 és A2-es szintjeinek, amelyek részben egybeesnek a hazai Nemzeti alaptanterv (NAT 2003) szintkövetelményeivel (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

---

\* Ebben a számunkban a szokásosnál jóval nagyobb terjedelmű dolgozatnak az I. részét adjuk közre, a teljes irodalomjegyzékkel. – *A szerk.*

A nemzetközi vizsgák létjogosultsága mellett szól, hogy standardizáltak, és így módot adnak a különböző tanulók teljesítményének összehasonlítására; mindamellett alkalmazásuk nagy körültekintést igényel, mivel a gyerekek életkori jellegzetességei folytán (érzékenység a kritikával és kudarcral szemben) az ő teljesítményük értékeléséhez speciális módszerek kelljenek. Az affektív tényezők mellett a vizsgáztatásuk számtalan egyéb, szintén életkori sajátosságaikból adódó problémát is felvet: figyelemkoncentrációjuk és a tesztekkel való ismeretségük nagyon eltérő lehet (Bailey 2008: 388), járatlanságuk következtében nehézséget okozhat számukra a teszt formátuma, az utasítások szövegének megértése is. Felismerve, hogy a gyerekek az idősebb vizsgázókéthől eltérő ütemben fejlődnek, más tapasztalataik vannak, más a tanulási stílusuk, és másféle érzelmekkel viselkednek a tanulás iránt, a vizsgáztatásuk során nemcsak általános életkorbeli sajátosságaik ismeretére van szükség, hanem a nyelvtanulási jellegzetességeik ismeretére is (McKay 2006: 26). Mindezen tényezők figyelembevétele nélkül a vizsgák eredményei nem lesznek megbízhatóak és érvényesek. A gyerekek számára fejlesztett nemzetközi vizsgák egyik lényeges jóságmutatója éppen az, hogy milyen mértékben veszik figyelembe a gyerekek speciális jellemzőit és szükségleteit.

A négy nemzetközi nyelvvizsgarendszer: a *Cambridge Young Learners English Tests*, a *City & Guilds ESOL for Young Learners*, a *Pearson Test of English Young Learners* és a *Trinity Integrated Skills in English (ISE)* közös célja annak megállapítása, hogy a tanulók elérték-e az általános nyelvi alapképességek egy adott szintjét. Amikor a gyermekek nyelvvizsgáinak létjogosultságát és megfelelőségét vizsgáljuk, nemcsak arra keresünk választ, hogy egy-egy vizsga kritériumrendszere egy adott nyelvi szintnek megfeleltethető-e, hanem arra is, hogy a vizsgák mennyire veszik figyelembe a gyerekek életkori sajátosságait és nyelvtanulási jellegzetességeit, s elősegítik-e a gyerekek tanulását, nyelvhasználati képességeik alkalmazását. A nyelvtanulás korai szakaszában átélt tapasztalatok döntő befolyást gyakorolhatnak a gyerekek későbbi nyelvtanulási motivációjára és a nyelvtanulási folyamat eredményére. A végső kérdés tehát az, hogy a vizsgák hogyan szolgálják a nyelvtanítást, pozitív hatást gyakorolnak-e a tanulási-tanítási folyamatra.

Az Európa Tanács által létrehozott hatfokozatú nemzetközi szintrendszer, a Közös Európai Referenciakeret (KER 2002) meghatározza a nyelvtudás szintjeit, és javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy ezek a szintek mérhetőek legyenek, közös alapot teremtve ezzel a nyelvi tantervek, irányelvek, vizsgák kidolgozásához. Mivel a tanulmányban elemzett vizsgák rendszere kapcsolódik a KER-hez, az ennek a külső kritériumrendszernek való megfeleltetés módot ad az összehasonlításra, a vizsgarendszerek érvényességének (validitásának) és megbízhatóságának (reliabilitásának) értékelésére.

A tanulmány első részében a (nyelvhasználó kommunikatív kompetenciáját mérő) kommunikatív tesztelés azon elméleti alapfogalmait vázoljuk fel, amelyek alapján a vizsgák „jóságmutató”-it megítélhetjük; ezután a 7–12 évesek idegen nyelvi fejlődésének legfontosabb jellemzőit ismertetjük, amelyek meghatározzák, hogy hogyan célszerű a nyelvtudásukat fejleszteni és értékelni. A második részben azt vizsgáljuk meg, hogy mi a vizsgák célja, milyen életkorú és háttérű gyerekeknek ajánlhatóak, és hogyan kapcsolódnak a KER nyelvi szintjeihez. A harmadik részben a vizsgafeladatok összehasonlítása és értékelése következik.

Az elemzések során először azt tekintjük át, hogy milyen a vizsgák konstruktuma: hogyan épülnek fel, milyen készségeket mérnek, milyen arányban; mennyire veszik figyelembe, hogy a hallásértés és a beszédkészség a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően elsőbbséget élvez az írott nyelvvel szemben. Ezt követően azzal foglalkozunk, hogy a vizsgák mennyire tartják fontosnak és milyen mértékben alkalmazzák a valódi nyelvhasználatot igénylő feladatokat, megtalálják-e az egyensúlyt a zárt és nyitott feladatok között, bizonyos megbízhatósági elemeket feláldoznak-e az érvényesség oltárán. Végül azt vizsgáljuk meg, hogy a vizsgák hogyan értékelik a gyerekek teljesítményét, és melyek az értékelés kritériumai.

## A nyelvi tesztelés elméleti háttere

Több kutatásban kimutatták, hogy az iskola első szakasza soha vissza nem térő lehetőségeket kínál egy új nyelv elsajátítására (Cameron 2001, Nikolov 2002, Nikolov és Mihajević Djigunović 2006, Pinter 2006), de a nyelvtanítás ebben a szakaszban nem jelentheti az idősebb nyelvtanulóakra kidolgozott tanítási módszerek mechanikus adaptálását, és kifejezetten a gyerekek számára kidolgozott tesztek lehet alkalmazni a nyelvtudás mérésére (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt).

Felmerül a kérdés, hogy megfelelőek-e azok a módszerek és alapelvek, amelyekre a gyerekek nyelvtudásának értékelésére fejlesztett vizsgák épülnek, és megítélhető-e megbízhatóságuk és érvényességük. A nyelvtanításban implicit módon benne van az értékelés, de explicitté a tesztelés és a vizsgák teszik. A teszt mérési céllal készül. A tesztelés az egyénnek egy adott nyelvi területen megnyilvánuló képességére vagy tudására irányuló mérési módszer: a teszttechnikák, eljárások, itemek olyan készletből felépülő eszköz, mely meghatározott nyelvi viselkedést vagy tevékenységet vár el a vizsgázótól. Lehet szabadabb, de lehet teljesen kötött (zárt), mint például a feleletválasztós feladatok, amelyeknél a helyes válasz pontosan meghatározott.

A megbízhatóság a mérés pontosságáról, következetességéről szól. A teszt *megbízhatósága* azt jelenti, hogy a teszten hasonló eredményeket ér el a vizsgázó akkor is, amikor azt megismétli. A teszt *érvényességi kritériuma* pedig az, hogy valóban azt méri, amit mérni szándékozik: például egy olvasásértés teszt csak olvasási képességet mér (Brown 2001: 387). A feleletválasztós teszt a megbízható tesztelési eljárások közé tartozik. A zárt feladatok alkalmazása objektív értékelést és magas reliabilitást biztosít, ugyanakkor kevésbé érvényes módja a valódi élethelyzetben alkalmazott nyelvhasználati képesség mérésének. Az értékelés akkor a legmegbízhatóbb, amikor egy item egyetlen képességterület egyetlen aspektusát méri és számszerű végeredményt ad; az összteljesítmény érvényessége szempontjából viszont szükséges minél több információt összegyűjteni a tanulónak az adott képességterület számos aspektusában nyújtott teljesítményéről. A tesztek legfőbb problémája éppen az, hogy a megbízhatóság maximalizálása érdekében sokszor csökkenteni kell az érvényességüket (Alderson, Clapham és Wall 1995: 187). A nyelvi tesztekkel kapcsolatban az egyik alapkérdés pedig az érvényességük: azt mérik-e, amit mérni hivatottak.

Alderson és munkatársai (1995: 11) a tesztek funkciójuk szerint besoroló (*placement*), haladást mérő (*progress*), teljesítményt mérő (*achievement*), diagnosztikus (*diagnostic*) és készségi szinteket vizsgáló (*proficiency*) kategóriákra osztják, vagyis az összes tesztípust ezen tág kategóriák egyikébe sorolják. A készségi szintet mérő

(*proficiency*) tesztek hagyományos változatai általános nyelvi kompetenciát mérnek standardizált feleletválasztós itemekkel, melyekkel a szókincset, a nyelvtani struktúrákat, az olvasásértést, a hallásértést és időnként az íráskészséget vizsgálják. A készségi szinteket mérő hagyományos teszteknek gyakran tartalmi validitási problémáik vannak, de a szerkezeti validitásra (*construct validity*) vonatkozó kutatások sikereket értek el kommunikatív tesztek fejlesztése terén (Brown 2001: 390).

A tesztekben előforduló objektív tesztelési eljárások ún. *diszkrét pontos* technikát akkor alkalmaznak, amikor egy-egy részkészségre kíváncsiak, *integrált* tesztelést pedig akkor, amikor a vizsgázótól többféle információ együttes feldolgozását várják. A hagyományos brit terminológiát követve integráló (*integrative*) tesztnek a több készség meglétét egy feladatban szétválaszthatatlanul és egyszerre igénylő tesztet (pl. a szövegkiegészítést), míg integrált (*integrated*) tesztnek a két vagy több különálló készséget együtt vizsgáló tesztet (pl. a hallásértésen alapuló íráskészség feladatot) nevezik (Bárdos 2002: 62); a két kifejezést a továbbiakban szinonimaként használjuk. A diszkrét pontos itemek legfőbb hibája, hogy a szókincset és a nyelvtant a szélesebb kontextustól elszakítva, elszigetelten kezelik, így a vizsgázónak kevesebb segítséget nyújtanak, mint az olyan feladatok, amelyekben a nyelvhasználat szélesebb kontextusa összekapcsolja a szókincset és a nyelvtant (McKay 2006: 318). Az objektív integráló méréstechnikai eljárások közül elsősorban a különböző szöveg-kiegészítési (*cloze procedure*) feladatokkal és információ-átvitellel (*information transfer*) találkozunk, ahol a szövegértésen túl a többi nyelvi készségét is mozgósítani kell a gyerekeknek. Ezen eljárások közös jellemzője, hogy elbírálásuknál nincs szükség vizsgáztatói szakvéleményre, értékítéletre, egyetlen helyes megoldásuk van, így a vizsgázó teljesítménye objektívan és könnyen mérhető. A feladatok értékelését épp ezért sok esetben számítógép végzi (Alderson, Clapham és Wall 1995: 107).

A teljesítményt mérő (*achievement*) és a készségi szintet vizsgáló (*proficiency*) tesztek a tudásszintet mérő tesztek csoportjába tartoznak. A nyelvi tesztek által mérendő tulajdonságokat, képességeket és készségeket konstruktumnak (*construct*) nevezzük. Ez a kifejezés a pszichológiából származik: az emberi viselkedés azon aspektusára vonatkozik (intelligencia, teljesítménymotiváció, olvasásértési készség), amelyet nem lehet közvetlenül mérni vagy megfigyelni (Ebel és Frisbie 1991, idézi Alderson, Clapham és Wall 1995: 183). Az általános készségi szint-mérő tesztek arra töreksenek, hogy a jelölt nyelvi képességeit a nyelvi tartalom közvetítésének, valamint a nyelvi készségek fejlettségének lehető legszélesebb skáláján ragadják meg (Bárdos 2002: 58).

A konstruktumot azok a kontextusok és kommunikációs helyzetek határozzák meg, amelyekben a vizsgázónak a nyelvet használnia kell. A nyelvhasználati képesség teszi lehetővé, hogy a nyelvet egy adott szituációban egy adott cél elérésére használjuk (Bachman és Palmer 1996: 44), azaz a kommunikatív nyelvhasználatot. Két fő összetevője van: a nyelvi anyagot megszervező tudás és a pragmatikai tudás. A szövegalkotáshoz a megszervező tudáson belül grammatikai és szövegtani tudás szükséges. A pragmatikai tudás funkcionális és szociolingvisztikai tudásra tagolódik. A vizsga annál érvényesebb, minél több releváns kommunikációs helyzetet reprezentálnak a tesztfeladatok. Cél, hogy a nyelvi teszt a mérni kívánt konstruktumot (tulajdonságokat és képességeket) minél jobban lefedje.

A teszt validitását növeli az is, ha a teszt a vizsgázó tulajdonságainak kevés olyan aspektusát méri és értékeli, amely a konstruktum szempontjából irreleváns (Alderson 2002, idézi Vigh 2005: 391). A nyelvi konstruktum validitásának mértéke tehát az, hogy a teszt megcélzott vizsgálati szándékának mennyire felel meg. Mit jelentenek ténylegesen a teszten elért pontszámok, mit mutatnak, mit mondanak el a vizsgázóról? Mint ahogy Bailey (2005: 9) a *Cambridge Young Learners English Tests* elemzésében megállapítja, a konstruktum-alapú validitást rendkívül nehéz egy kívülállónak megítélnie, mert a pontozási, értékelési eljárások gyakran szigorúan bizalmasnak minősülnek, és ezért nincsenek részletesen leírva a vizsgabeszámolóokban.

A kommunikatív nyelvhasználatot igénylő feladatok a vizsgázóktól nemcsak a nyelvi formát és annak kontextusban való használatát várják el, hanem a kompetenciájukat híven tükröző performanciát is, amely a valós nyelvhasználathoz hasonló nyelvi szituációban való helyálláshoz szükséges. Ezekben a feladatokon keresztül nyílik lehetőség arra, hogy a vizsgázók valós nyelvi teljesítményére közvetlenül következtessünk. Az ilyen teszteknek magas a validitásuk, autentikusak (a vizsgázók úgy használják a célnyelvet a tesztfeladatban, ahogy azt egy valós nyelvi szituációban használnák) és interaktívak (a vizsgázók a nyelvi készségeiket és ismereteiket aktívan alkalmazzák a feladatok megoldása során). Az ilyen feladatok értékelése szubjektív teszt-technikai módszerekkel történik, így reliabilitásuk nem mindig száz százalékos, a részletes pontozási útmutatók és értékskálák alkalmazása, a vizsgáztatók megfelelő kiképzése ellenére sem.

A készség szintet mérő tesztek úgy alakítják ki, hogy a különböző nyelvtanulási háttérrel rendelkező kisdíjakok nyelvtudását egyaránt mérni tudják: „a készség szint-vizsgáló 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)” (Bárdos 2002: 57). Kritérium-orientáltak, azaz a vizsgázók teljesítményét nem egymáshoz, hanem egy elvárt nyelvi teljesítmény szintjéhez viszonyítják. A teljesítményt mérő tesztek esetében a tartalmi validitás az elsődleges szempont, azaz hogy a teszt tartalma mennyire méri és reprezentálja a tananyag teljes tartalmát. A tartalmi validitása (*content validity*) akkor megfelelő egy tesztnek, ha megköveteli, hogy a vizsgázó a mérni kívánt nyelvi viselkedést jelenítse meg, és ha a releváns nyelvi képességek reprezentatív mintáját tartalmazza.

A teljesítményt mérő és a készség szintet mérő tesztek gyakran diagnosztikus céllal használják (Alderson, Clapham és Wall 1995: 12). A gyerekek számára fejlesztett készség szint-mérő tesztek diagnosztikus mérésre alkalmasak lehetnek. A vizsgák célja nem az erős és gyenge pontok, a további fejlesztési területek meghatározása, hanem az, hogy az elért nyelvtudás szintjét dokumentálják. A gyerekek tanulása és tanítása az osztályteremben történeteken, dalokon, mondókákon, verseken keresztül történik. Kiemelt szerepe van a szóbeliségnek, a hallásértésnek és a beszédtevékenységnek. A gyerekek tesztelése akkor érvényes, ha a vizsgafeladatok a gyerekek szóbeli nyelvi képességeinek, nyelvtudásának ezt a sajátos tárházát minél nagyobb mértékben lefedik. A gyerekek kizárólag írásbeli tesztelése nem valid formája a készség szintjük mérésének, mivel az ő nyelvtudásuk túlnyomó része szóbeliségen alapul.

Minél fiatalabb egy nyelvtanuló, annál nagyobb mértékben épül az új nyelv elsajátítása (*acquisition*) (Krashen 1985) a természetes nyelvsajátítás folyamataira, és annál kevésbé jellemző rá a tudatos, elemző, szabálykövető nyelvtanulás. Mint ismeretes, a nyelvsajátítás kétféle rendszeren keresztül valósul meg (MacWhinney 2005; Paradis 2004, 2009; Skehan 1998; Ullman 2001). Az egyik konkrét példaként, formulákon, paneleken, nem elemzett egészekben (*unanalyzed wholes, chunks, formulaic items*) alapuló tanulási rendszer, amelyet a memória segítségével dolgozunk fel, és jellemző rá a deklaratív („mit”) tudás. A másik a szabályok vezérelte procedurális („hogyan”) tanulás, amelynek alapjául a fokozatosan kiépülő nyelvi szabályok szolgálnak, amely szabályok segítségével képesek vagyunk az új, értelmes gondolatokat megérteni és megfogalmazni (Nikolov és Szabó, megjelenés alatt). Nyelvtanulás akkor megy végbe, amikor a nyelvtanulók értelmes, jelentéssel bíró kommunikatív tevékenységekben vesznek részt, azaz olyan nyelvhasználati feladatokat kapnak, amelyek aktivizálják mind a nem elemzett egészeket és formulákat, mind a szabály-alapú nyelvtani rendszert (McKay 2006: 38).

Az alapelv azt sugallja, hogy a két rendszer egymás meglétét feltételezi, egyik sem működik a másik nélkül. Alapvető fontosságú azonban, hogy arányuk a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelő legyen. A holisztikus nyelvi építőelemek az elme számára könnyebben hozzáférhetőek, mint a nyelvtani szabályok. Különösen a gyerekek nyelvtanulásában játszik ez fontos szerepet, akik számára terhet jelent a nyelvtani szabályok alapján történő szövegalkotás, mert a metanyelvi képességeik még fejlődésben, kialakulóban vannak. A gyerekek nyelvtudásának fejlesztése és értékelése során a két rendszer működtetésének aránya akkor nevezhető optimálisnak, amikor a jelentésre, a tartalomra (és nem a formai elemekre) való odafigyelés van túlsúlyban. Ugyanakkor hasznos lehet, elsősorban a tanult nyelvi jelenséggel kapcsolatban és kontextuson keresztül, az adott nyelvi formára (nyelvtan, szókincs, kiejtés, hangsúly) való tudatos odafigyelés, amely lehetővé teszi, hogy az ismeretek a rövid távú memóriából a hosszú távú memóriába kerüljenek át (Schmidt 1990, idézi McKay 2006: 38).

A gyerekek eredményesen tanulnak olyan nyelvhasználatot igénylő feladatokon keresztül, amelyekben tevékenykedniük, gondolkodniuk és mozogniuk kell. Számukra a fizikai tevékenységekről, képekről, tárgyokról való beszélgetés és a kihívást jelentő problémamegoldó feladatok a nyelvtanulás optimális lehetőségeit jelentik. Vonzóak számukra az olyan tevékenységek, amelyek nem túl hosszúak, autentikusak (a saját életük hiteles tevékenységei), szemléletesek (konkrétan érzékelhetőek, illetve konkrétan érzékelhető eredménnyel járnak), érdekesek, „önjutalmazóak”, segítik a képességek egymásba kapcsolódását, integrációját. A gyerekek értékelésének és vizsgáztatásának a tanításukhoz és a tanulásukhoz hasonlóan interaktívnak kell lennie. Az elszigetelt mondatok, szavak ismeretének tesztelése mellett nagyobb hangsúlyt kell kapnia a szövegbe ágyazottságnak, a jelentésnek. Amikor a vizsgákon a szókincset és a nyelvtant külön mérik, akkor könnyebb a lebonyolításuk és könnyebb a pontozás, de ha csak ezeket vizsgálják, akkor a teszt konstruktuma nem a nyelvhasználat, hanem a szókincs és a nyelvtan ismerete. A diszkrét pontos feladatok így módon kiemelik a szókincset és a nyelvtant a szélesebb kontextusból, ezért kevésbé érvényes mutatói az írásbeli nyelvhasználatnak (McKay 2006: 318).

A gyerekek nyelvtudását célszerű olyan feladatokon keresztül mérni, amelyek az ő nyelvtanulási tapasztalataikkal összhangban vannak és tartalmi validitással rendelkeznek. A gyerekek nyelvi képességei minden valószínűség szerint olyan típusú feladatokon keresztül mutatkoznak meg legjobban, amelyek ismerősek számukra, amelyek felkeltik érdeklődésüket és motivációjukat: ösztönözik a nyelv használatára (McKay 2006: 47).

Mint a fentiekben láttuk, a legmegbízhatóbb az a teszt, amelyiknek minden iteme egy készség egyetlen aspektusát méri és számszerű végeredményt ad. Ugyanakkor a legértényesebb mérés az, amelyik elegendő információt gyűjt össze a készség számos aspektusában nyújtott teljesítményekről. A gyerekek vizsgáztatásánál – mivel ez a későbbi nyelvtanulási motivációjukra döntő befolyást gyakorolhat – különösen fontos szempont, hogy kellő számú lehetőségük legyen megmutatni, mire képesek a célnyelven: alapvető kritériuma a vizsgának, hogy sokféle módszerrel és feladattípussal mérjen. Annak, ahogyan a gyerekek legjobban tanulnak, tükröződnie kell abban, ahogyan vizsgáztatjuk őket. A vizsgarendszereknek erős befolyása van arra, hogy mit és hogyan tanuljanak a gyerekek, és hogy a tanárok mit és hogyan tanítsanak (McKay 2006: 47).

A fentiekben áttekintettük a kisdíákok azon életkori sajátosságait, amelyek döntő befolyást gyakorolnak nyelvtanulásuk jellegzetességeire, és amelyeket az értékelésük és vizsgáztatásuk során tekintetbe kell vennünk. A továbbiakban a vizsgarendszereket (a vizsgákat és a feladatokat) abból a szempontból elemezzük, hogy mennyire felelnek meg ezeknek az elvárásoknak.

A vizsgarendszerek elemzése folyamán meg kell ítélnünk, hogy az alkalmazott tesztelési eljárások és feladattípusok mennyire relevánsak és ismerősek a gyerekek számára, mit mondanak el az adott képesség szintjéről, mennyire életszerűek és szövegbeágyazottak. Azt vizsgáljuk, hogy (1) elegendő számú és típusú feladat méri-e az egyes készségek szintjét, (2) a vizsgák azt mérik-e, amit mérniük kell, és (3) mekkora teret engednek a nyelvhasználati képességek megnyilvánulásainak. E képességeknek a szintjét az jelzi, hogy a gyerekek mennyire értik meg a vizsgáztató hozzájuk intézett angol nyelvű beszédét, vagy a kontextusból kikövetkeztetés stratégiáját alkalmazva az olvasott vagy hallott történeteket, valamint hogy képesek-e az utasításoknak megfelelően cselekedni, szöveget alkotni, és a szövegekben az odaillő szókincset és nyelvi struktúrákat használni. Vagyis minden olyan esetben a nyelvhasználati képesség megfelelő alkalmazása valósul meg, amikor nem az előre begyakorolt, memorizált rutinok ismétlése jelenti az interakciót (McKay 2006: 98).

A vizsgákra is alkalmazhatjuk azt az alaptételt, mely szerint a legjobb idegennyelvtanulás épít mind a szociokulturális, mind a kognitív megközelítési módokra. A gyerekek akkor tanul sikeresen, ha mindkét fajta tudása aktivizálódik, és a tanulás során interaktívan működik.

### **A vizsgák elemzésének szempontjai: kutatási kérdések**

Elemzésünk első részében arra keresünk választ, hogy mi a négy nyelvvizsga célja, melyek a közös jellemzőik, milyen korú gyerekeknek szánják őket, és a vizsgák szintjei és elnevezései hogyan feleltethetők meg a KER (2002) szintjeinek.

A teszteknek különböző minőségi kritériumoknak kell megfelelniük. Bachman és Palmer (1996: 17) a tesztek hasznosságát, használhatóságát tartják a legfontosabbnak,

ami azt jelenti, hogy a tesztek akkor hasznosak, ha megfelelnek hat kritériumnak: érvényesek, megbízhatóak, autentikusak, interaktívak, praktikusak, visszahatásuk pozitív, és még mindezek megfelelő egyensúlyát is biztosítják (McKay 2006: 322). A feladatok elemzésénél, hasznosságuk megítélésénél Bachman és Palmer (1996) keretrendszerét, valamint Alderson, Clapham és Wall (1995: 11–13) tesztelemzési kritériumait, közelebbről ezeknek McKay (2006) által a gyerekek nyelvvizsga-feladatainak jellemzésére kifejlesztett adaptációját alkalmazzuk. Elemzésünk második részében a keretrendszer alapján az alábbi kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen a vizsgák konstruktuma: hány részből állnak, a különböző részek elkülönülnek-e egymástól, mely készségeket méri integráltan és melyeket önállóan? A hallásértés és a beszédképesség elsőbbséget élvez-e az írott nyelvvel szemben?
2. Milyen a zárt (diszkrétpontos, objektív mérést lehetővé tevő) és a nyitott végű (szubjektív mérés technikai eljárásokat alkalmazó) feladattípusok aránya?
3. Milyen tesztelési eljárásokat alkalmaznak a vizsgafeladatok?
4. Mennyire autentikus élethelyzeteket, szituációkat, szerepeket kínálnak? A feladatok szociokulturális és kognitív követelményei mennyire felelnek meg a gyerekek életkori sajátosságainak?
5. Hogyan értékeli a feladatokat, melyek a megfelelés, pontozás kritériumai?

## A vizsgák célja és közös jellemzői

A vizsgarendszerek közül az alábbiakban a *Cambridge Young Learners English Tests*, a *City & Guilds ESOL for Young Learners*, a *Pearson Test of English Young Learners* és a *Trinity Integrated Skills in English* gyerekek számára fejlesztett vizsgáit elemezzük. A továbbiakban a vizsgák megnevezésére a betűrendet követve a *Cambridge*, *City & Guilds*, *Pearson* és *Trinity* elnevezéseket alkalmazzuk. A vizsgarendszerek összehasonlítása és értékelése a vizsgaközpontok által legutóbb közrebocsátott alábbi dokumentumok elemzése alapján történt: *Cambridge Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2007*; *City & Guilds ESOL for Young Learners Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2008*; *Pearson Teaching Resources, Past Papers, Test Reports 2008*; *Trinity GESE Syllabus, ISE Centre Handbook Feb 2010*.

A vizsgák kritériumorientáltak, nem kötődnek egyetlen tankönyv vagy tanterv anyagához sem. Arra összpontosítanak, hogy a gyerek mit tud – és nem arra, hogy mire nem képes – a célnyelven. Mind a négy vizsgarendszer megegyezik abban, hogy az idegen nyelvi készségek valamely kombinációjának adott szintjét a nyelvi feladatok viszonylag széles skáláján méri, és az egyes készségek méréséből adódó pontszámok összegzésével ítéli meg a vizsgázó teljesítményét.

A vizsgák célja, funkciója meghatározó befolyást gyakorol arra, hogy milyen készségeket és tartalmakat mérnek. A nyelvtudást mérő tesztek azt mérik, hogy a vizsgázók a nyelvi készségek egy adott szintjét elérték-e. A vizsgaleírásokból megtudjuk, hogy a vizsgák a gyerekek elért tudásszintjének mérésére vállalkoznak, a viszonylagos teljesség igényével. Bár mind a négy vizsgarendszernek kitűzött célja, hogy az angolt mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi képességeinek szintjét értékelje, ennek megvalósulása korántsem azonos mértékű, a tesztben mért tartalmak és készségek súlyozása és megítélése eltér. A vizsgaleírások szerint a készség szintek mérése mellett fontosnak tartják azt is, hogy segítsék a gyerekeket a vizsgahelyzetben.



A *Cambridge* nyelvvizsga alapelve a nyelvtanulás minél korábbi megkezdése: ‘The sooner the better’ (Handbook 2007). A vizsga fejlesztői arra törekedtek, hogy a vizsga pozitív tapasztalatot jelentsen a gyerekek számára és segítse nyelvi tanulmányaikat: stressztől mentes, vidám és ösztönző legyen. A *City & Guilds* vizsga deklarált céljai közt nem szerepel hasonló, mindössze ennyit írnak: „A nyelvtudás annyit ér, amennyire boldogulni tudunk vele” (City & Guilds ESOL for Young Learners Handbook 2008). Ennek megfelelően a vizsga középpontjában a vizsgázók valódi általános kommunikatív készségének a felmérése áll, de mint a későbbiekben látni fogjuk, a vizsga írásbeli részein ez a törekvés nem valósul meg maradéktalanul. A *Pearson* vizsga deklarált célja, hogy az első idegen nyelvi megmértetést a gyerekek érdekes, szórakoztató, emlékezetes és inspiráló élményként éljék meg (Teaching Resources 2008). A *Trinity* vizsgafejlesztőinek véleménye szerint a vizsgázók, különösen a gyerekek, szeretik tudni, hogy megfelelően haladnak-e a nyelvtanulásban, fejlődik-e a nyelvtudásuk, és hogy az általuk tanult nyelv valódi élethelyzetekben használható-e. A *Trinity* azt állítja, a *Cambridge* vizsga fejlesztőivel egyetemben, hogy akármilyen szinten van a kisdíák, mindig lehet találni olyan, számára megfelelő szintű vizsgát, amit sikerrel tud teljesíteni. Ennek megfelelően A1-es szintig a vizsgának csak szóbeli része van, az írásbeli készségek mérése csak A2-es szinten, a *Trinity* 0 szintjén kezdődik. A vizsgáztatók legfőbb feladata az, hogy segítsék a gyerekeket a lehető legjobb teljesítmény elérésében, és kellemes légkör kialakítására törekedjenek. A vizsgázók helyzetét már a vizsgák lebonyolításának a körülményeivel is igyekeznek megkönnyíteni: a szóbeli vizsgarészeknél – a *Pearson* vizsgához hasonlóan – a vizsgáztató utazik a helyszínre, a gyermek iskolájába. A vizsgára így ismerős környezetben kerülhet sor (ISE Centre Handbook Feb 2010).

## A vizsgázók életkora, a vizsgák szintjeinek elnevezése és szintrendszere a KER szerint

A négy vizsga rendszere az Európa Tanács által létrehozott hatfokozatú nemzetközi színtezéshez igazodik (1. táblázat). A *Cambridge* nyelvvizsgák első három lépcsőfokát, a *Starters*, *Movers*, *Flyers* vizsgákat a 7–12 évesek számára fejlesztették ki. A három szint közül a *Starters* 7 éves kortól ajánlott, a *Movers* a 8–11 éves korosztályt, a harmadik szint, a *Flyers* a 9–12 éves korosztályt célozza meg. A *Starters* a pre-A1-es, a *Movers* az A1-es, a *Flyers* az A2-es KER szintnek felel meg.

	A vizsgázók életkora (év)	A vizsgaszintek elnevezései			
				KER A1	KER A2
Cambridge	7–12		Starters	Movers	Flyers
City & Guilds	8–13	Basic			Elementary
Pearson	8–13	Firstwords	Springboard	Quickmarch	Breakthrough
Trinity	7–10		GESE Grade 1	GESE Grade 2-3	GESE Grade 4 ISE 0

**1. táblázat: A vizsgázók életkora, a vizsgák elnevezése és szintrendszere, a KER szerint**

A *City & Guilds* vizsga a 8–13 éves korosztály számára készült, két szintje a *Basic* és az *Elementary*. A *City & Guilds Basic Level* megegyezik a KER A1-es szintjével, az *Elementary* pedig az A2-es szinttel. A vizsgarendszer szóbeli komponense, a *City & Guilds SESOL (Spoken English for Speakers of Other Languages) for Young Learners* önállóan is letehető. A *Pearson* vizsga négy szintű (*Firstwords, Springboard, Quickmarch, Breakthrough*), és a leírás szerint 8–13 éveseknek szánják. A *Quickmarch* a KER A1-es szintjének, a *Breakthrough* a KER A2-es szintjének felel meg. A *Trinity* vizsgák kétféle rendszerben tehetőek le: a *Graded Exams in Spoken English (GESE)* kizárólag szóbeli készségeket mér (a *Gradel, 2, 3* a KER A1-es, a *Grade 4* pedig a KER A2-es szinten). A szóbeli vizsgára a gyerekek 7 éves kortól jelentkezhetnek. A szóbeli és írásbeli vizsgarészeket egyaránt magába foglaló *Trinity Integrated Skills in English (ISE)* vizsgának nincs alsó korhatára, de 10 éves kortól ajánlott. A továbbiakban ez utóbbi vizsgával foglalkozunk, mivel hasonló felépítése következtében az általunk vizsgált másik három vizsgarendszerrel ez vethető össze. A *Trinity* integrált készségeket mérő vizsgájának nincs A1-esnek megfeleltethető szintje, míg a vizsgaleírásuk alapján az ISE 0 a KER A2-es szintet fedi le.

## A vizsgázók előzetes tanulási tapasztalata

A *City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsgák leírásaiban nem található utalás arra vonatkozóan, hogy hány nyelvóra van szükség az egyes szintek sikeres teljesítéséhez. A *Pearson* ismertetője felhívja a vizsgázók figyelmét, hogy az egyes vizsgaszintek egymásra épülnek és feltételezik az előző szint elsajátítását. Egyedül a *Cambridge* leírása fogalmaz meg ajánlást arra vonatkozóan, hogy hány óra angoltanulás után javasolhatóak az egyes szintek vizsgái. A legalacsonyabb szintű *Starters* vizsgát azoknak a gyerekeknek ajánlják, akik legalább 100 nyelvórán vettek részt. Az A1-es szintű *Movers* 175 nyelvórás tanulást feltételez, az A2-es szintű *Flyers* vizsgára pedig 200 tanítási óra után javasolják jelentkezni. Az óraszámok megállapításáról nem közölnek forrást. A KER szintleírása az A2-es szint teljesítéséhez 180–200 nyelvórát javasol, az A1-es szint eléréséhez szükséges óraszámról nem tesz említést.

## A vizsgák konstruktuma

Mind a négy vizsgarendszer célkitűzése a négy nyelvi alapkészség mérése. A vizsgák két fő részből, írásbeli és szóbeli vizsgarészből állnak. Az írásbeli vizsgák feladatlapjai hallásértést, olvasást és íráskészséget mérő feladatokat tartalmaznak, ebben a sorrendben, így az elemzésben is ezt a sorrendet követjük. A beszéd-készség vizsgálatára értelemszerűen a szóbeli vizsgarészben kerül sor. A *Cambridge* vizsga írásbeli feladatlapja 12, a *City & Guilds* vizsgáé 13, a *Pearson* vizsgáé 9 oldalas. Önálló írásfeladatra a *City & Guilds* két és fél A4-es, a *Pearson* egy üres oldalt bocsát rendelkezésre. A *Cambridge* vizsgának nincs üres oldala, mivel nem tartalmaz önálló íráskészséget mérő feladatot. A *Trinity* írásbeli vizsgáján nincs kitöltendő feladatlap, a portfólióba a feladatokat a gyerekek önállóan választják, így azok eltérő hosszúságúak. Két írásfeladatra (levél és történetírás) két üres oldal áll rendelkezésre.

A négy vizsga eltérő mértékben alkalmazza a készségek önálló, illetve integrált mérését. Bár a *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgakézikönyvekben fel van tüntetve

a négy nyelvi alapkészség integrált mérésének célja, arról nem kapunk pontos információt, hogy ez hogyan valósul meg, melyik feladat milyen készségek mérését integrálja, illetve hogy a célként megfogalmazott integráció mögött ténylegesen milyen mértékben valósul meg az egyes készségek mérése. Mivel a feladatokban ezek a törekvések bizonyos mértékben tetten érhetők, a 2. táblázatban bemutatjuk, hogy melyik vizsgafeladatra mely készségek integrálása a jellemző, amellet vagy annak ellenére, hogy mi volt a vizsgafejlesztők célkitűzése.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Hallásértés	4	3	1	0
Integrált beszéd és hallásértés	1	1	1	0
Integrált olvasás-írás	7	1	3	1
Íráskészség	0	1	1	4
Olvasásértés	0	3	0	0
Nyelvhasználat	0	1	0	0
Beszéd és hallásértés	4	4	0	0
Beszéd, hallás, olvasásértés	0	0	2	0
Beszéd, hallás, íráskészség	0	0	2	3

**2. táblázat: A négy alapkészséget önállóan és integráltan mérő feladatok száma az írásbeli és a szóbeli vizsgán**

A *Cambridge*, *City & Guilds* és *Pearson* vizsgák írásbeli feladatlapja a gyerekek hallásértését, olvasását és íráskészségét vizsgálja. A *Cambridge* vizsgán az íráskészség mérése az olvasásértés feladatokba integrálva jelenik meg. A *City & Guilds* vizsgán helyet kapnak mind az olvasás, az írás, és a kettő integrált mérésére irányuló feladatok, valamint – kizárólag ezen a vizsgán – szerepel egy nyelvhasználatot mérő feladat. A *Pearson* vizsga írásbeli feladatlapjában integrált olvasás- és íráskészséget vizsgáló, emellett önálló íráskészséget mérő feladatokkal találkozunk. A *Trinity* vizsga írásbeli részén elsősorban íráskészséget vizsgáló feladatok szerepelnek, amelyek a vizsgaleírás szerint a gyerekek olvasás- és íráskészségét egyaránt mérik.

A szóbeli vizsgarészben a *Cambridge*, a *City & Guilds* és a *Pearson* vizsgán elsősorban beszéd-készséget mérnek, és a vizsgák írásbeli részében kapnak helyet a hallásértés vizsgálatára szánt feladatok. A *Trinity* vizsga írásbeli részében nem szerepel hallásértést mérő feladat. A beszédértést a szóbeli vizsgarészben mérik. A másik három vizsgarendszer beszéd-feladatai legalább olyan mértékben mérik a hallásértést is, mint a *Trinity* feladatok, ezért azokat is integrált beszéd-készség- és hallásértés-feladatként tüntettük fel, amely a *Pearson* vizsga mindkét feladatában olvasásértéssel, a *Trinity* vizsga harmadik feladatában pedig az íráskészség vizsgálatával is kiegészül.

A 2. táblázat adataiból látható, hogy míg a vizsgafejlesztők szándéka szerint a legnagyobb mértékben a *Trinity*, a legkevésbé pedig a *City & Guilds* vizsga tartalmaz integrált feladatokat, valójában mind a *Cambridge*, mind a *Pearson* megelőzi az integrált feladatok tényleges számában a *Trinity* vizsgát. A *Cambridge* 16 feladatából 12, a *Pearson* 8 feladatából 6 integrált, míg a *Trinity* vizsgán 4 integrált és 4 önálló

készségmérő feladatot találunk. Bár a *City & Guilds* vizsga leírása nem deklaráta a készségek integrált mérését, 14 feladatából 6 integrált.

Készség/Vizsga	Feladat	Item	Pontszám
<i>Hallásértés</i>			
Cambridge	5	25	25
City & Guilds	4	30	30
Pearson	2	15	30
Trinity	0	0	0
<i>Olvasás- és íráskészség</i>			
Cambridge	7	50	50
City & Guilds	6	70	70
Pearson	4	20	50
Trinity	5		46
<i>Beszéd-készség</i>			
Cambridge	4		25
City & Guilds	4		30
Pearson	2		20
Trinity	3		100

**3. táblázat: A négy alapkészséget mérő feladatok, itemek száma és pontszáma a négy nyelvvizsgán**

A 3. táblázat azt mutatja meg, hogy az egyes vizsgarendszerek hány feladatot alkalmaznak a négy készség konstrukciójának lefedésére. A feladatlapok eltérő hosszúságúak: a *Cambridge* 16, a *City & Guilds* 14, míg a *Pearson* és a *Trinity* vizsga 8–8 feladatot tartalmaz összesen. A *Cambridge* vizsga 12 feladata 75, a *City & Guilds* 10 feladata 100, a *Pearson* vizsga 6 feladata 35 itemet tartalmazó írásbeli feladatlapot használ. Nem tudunk pontos adatot közölni a *Trinity* vizsgáról, ahol az 5 írásbeli feladatból hármat a vizsgázók egyénileg választanak, így azok eltérő itemszámúak. Az itemszámok és a pontszámok súlyozása a *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsgán megegyezik, minden item azonosan egy pontot ér. A *Pearson* vizsga 15 ítéletes hallásértési feladatára 30 pontot, a 20 ítéletes olvasás-írás feladataira ugyancsak 30 pontot adnak, vagyis az egyes itemeket eltérően súlyozzák, bizonyos itemek fontosságát, összetettségét magasabb pontszámmal emelik ki.

### A négy alapkészség súlyozása

A 4. táblázat azt tükrözi, hogy a vizsgarendszerek a négy nyelvi alapképesség mérését hogyan súlyozzák. A *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgákon a szóbeli (hallásértés, beszéd-készség) és az írásbeli (olvasás- és íráskészség) feladatok pontosan fele-fele arányban, azonosan ötven százalékos megoszlásban jelennek meg, jóllehet a *Trinity* vizsgán nincs önálló hallásértési feladat, a beszéd-készség vizsgálata során kerül sor a hallásértés integrált tesztelésére. A *City & Guilds* vizsga néhány százalékkal kevesebb, 46 százaléknyi szóbeli feladatot és 54 százaléknyi olvasás-írás feladatot tartalmaz.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Hallásértés	25	23	30	0
Olvásás- és íráskészség	50	54	50	50
Beszéd-készség	25	23	20	50

**4. táblázat: A négy alapkészség súlyozása (% pontban) négy vizsgán**

A gyerekek számára elsősorban a szóbeliség, a beszélt nyelv az a közeg, amin keresztül az új nyelvi elemeket megismerik, megértik, gyakorolják és megtanulják. A gyerekek nyelvtanulásában a szóbeliség nem csupán az egyik készségterületet jelenti a négy közül, hanem alapvető, meghatározó forrása és módja a tanulásnak (McKay 2006: 176).

Az 5. táblázat alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a szóbeli és írásbeli készségek mérésére szánt feladatok száma a *Pearson* vizsgán azonos (négy szóbeli, négy írásbeli feladat), a *Cambridge* (kilenc szóbeli és hét írásbeli) és *City & Guilds* vizsgákon (nyolc szóbeli és hat írásbeli) a szóbeliség, a *Trinity* vizsgán (három szóbeli és öt írásbeli) pedig az írásbeliség kap elsőbbséget. Ha azonban visszatekintünk a 4. táblázat pontszámaira, láthatjuk, hogy a szóbeli feladatok primátusa súlyuk és pontozásuk alapján csak látszólagos, a *Cambridge*, *Pearson* és *Trinity* vizsgákon 50 százalékos, a *City & Guilds* vizsgán 46 százalékos arányban jelennek meg. Azt az alapelvet tehát, mely szerint a beszéd-készség és a hallásértés a gyerekek életkori sajátosságainak megfelelően elsőbbséget élvez az írott nyelvvel szemben (Taylor és Saville 2002, idézi McKay 2006: 324), egyik vizsgarendszer sem alkalmazza megfelelően, mivel a vizsgák súlyozása fele-fele arányú, nem kap nagyobb hangsúlyt a szóbeliség.

Az 5. táblázat adatai azt mutatják, hogy a hallásértés és beszéd-készség mérésére szánt feladatok az olvasás-írás feladatok számával többé-kevésbé egyensúlyban vannak. A 6. táblázat adatait tekintve azonban súlyos aránytalanságokat tapasztalunk az olvasás- és írásfeladatok megoszlásában. Jóllehet az olvasás- és íráskészséget mérő feladatok együttes százalékos aránya megfelelő: 50, illetve 54 százalék, az olvasás- és írásfeladatok egymáshoz viszonyított aránya és minősége lényeges eltéréseket mutat vagy az olvasásértés, vagy az íráskészség feladatok javára (illetve rovására).

	Hallásértés- beszéd-készség	Olvásás- és íráskészség
Cambridge	9	7
City & Guilds	8	6
Pearson	4	4
Trinity	3	5

**5. táblázat: A szóbeli és írásbeli készségek mérésére alkalmazott feladatok száma**

A 6. táblázatból kiolvasható az olvasás- és írásfeladatok aránya: a *Cambridge* vizsga hét integrált olvasás- és íráskészséget mérő feladatot alkalmaz, önálló íráskészséget vizsgáló feladata nincs. A *City & Guilds* vizsga három olvasásértést, egy olvasás- és íráskészséget, egy íráskészséget, valamint egy nyelvhasználatot vizsgáló feladatot

tartalmaz. A *Pearson* vizsgán a három integrált olvasás-írás feladaton kívül egy önálló írásfeladattal találkozunk, az olvasásértést mérő extenzív szövegek hiányoznak. A *Trinity* vizsga egy olvasás- és íráskészséget, valamint négy íráskészséget mérő feladatot alkalmaz, melyek magukba foglalják az olvasásértés tesztelését is.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
Olvasásértés	0	3	0	0
Olvasás- és íráskészség	7	1	3	1
Íráskészség	0	1	1	4
Nyelvhasználat	0	1	0	0

**6. táblázat: Az olvasás és írás feladatok száma és megoszlása**

## A vizsgafeladatok típusai, zárt és nyitott feladatok

A 7. táblázat alapján megállapíthatjuk, hogy a *Cambridge* és a *City & Guilds* vizsga zárt hallásértés-feladatokat alkalmaz, a *Pearson* vizsgán pedig a zárt és nyitott feladatok aránya egyensúlyban van (egy nyitott, egy zárt). Az olvasásértési feladatoknál a *Cambridge* vizsgán öt zárt, lexikális itemeket azonosító, és két nyitott, önálló szövegalkotási feladatot találunk. A *City & Guilds* vizsgán két zárt és két nyitott feladattal találkozunk. A *Pearson* vizsga egy zárt és két produktív nyelvhasználatot igénylő, nyitott végű feladattal rendelkezik. A *Trinity* vizsgán egy olvasás- és íráskészséget egyaránt vizsgáló nyitott végű feladatot találunk.

	Cambridge		City & Guilds		Pearson		Trinity	
	zárt	nyitott	zárt	nyitott	zárt	nyitott	zárt	nyitott
Hallásértés	5	0	4	0	1	1	0	0
Olvasásértés	5	2	2	2	1	2	0	1
Íráskészség	0	0	0	2	0	1	0	4
Beszéd-készség	0	4	0	4	0	2	0	3

**7. táblázat: A zárt és nyitott végű feladatok száma**

Az íráskészséget vizsgáló feladatokban a *City & Guilds*, a *Pearson* és a *Trinity* vizsga előtérbe helyezi egyrészt a készség önálló mérését, másrészt a kizárólag nyitott végű feladatok alkalmazását. A *Cambridge* vizsgán nincsenek önálló íráskészséget mérő feladatok, amint láttuk, a vizsgán integrált olvasás-írás feladatokat használnak. Ami az olvasás- és íráskészséget mérő feladatok együttes számát illeti, a *City & Guilds* négy nyitott és két zárt, a *Pearson* vizsga három nyitott és egy zárt feladatot tartalmaz, a *Cambridge* vizsga pedig csak két nyitott és öt zárt feladaton méri a készség szintjét.

A beszéd-készséget vizsgáló feladatok mindegyike mind a négy vizsgarendszerben nyitott végű (a *Cambridge* és a *City & Guilds* négy, a *Pearson* két és a *Trinity* vizsga három feladata). Abból az aspektusból is értékelhetjük a vizsgákon a zárt és nyitott végű feladatok előfordulását, hogy a feladataik mennyire jelenítenek meg valós nyelvi tevékenységeket. A nyelvi szituációban zajló, performancián alapuló nyitott feladatok megbízhatósága alacsonyabb, mert szubjektív megítélésűek, érvényességük viszont

magasabb. A zárt, objektív értékelésű feladatoknak magasabb a megbízhatóságuk, de nem feltétlenül érvényes módjai a nyelvhasználati képesség mérésének.

A 8. táblázatból kiolvasható, hogy a *Cambridge* vizsga az objektív mérés technikai eljárásokat helyezi előtérbe, 16 feladatából 14 objektív elbírálású, egyedül a beszéd-készség vizsgálatára alkalmazott négy feladatban találunk két szubjektív értékelésűt. A másik három vizsgarendszer a beszéd-készséget kizárólag szubjektív tesztechnikával méri. A *Trinity* vizsga mind a nyolc feladata szubjektív tesztechnikai értékelésen alapul. A *City & Guilds* vizsga nyolc objektív, hat szubjektív megítélésű feladatot alkalmaz. A *Pearson* vizsga nyolc feladatából öt objektív, három szubjektív elbírálású.

	Cambridge	City & Guilds	Pearson	Trinity
<i>Hallásértés</i>				
Objektív	5	4	2	0
Szubjektív	0	0	0	0
<i>Olvasásértés</i>				
Objektív	7	4	3	0
Szubjektív	0	0	0	1
<i>Íráskészség</i>				
Objektív	0	0	0	0
Szubjektív	0	2	1	4
<i>Beszéd-készség</i>				
Objektív	2	0	0	0
Szubjektív	2	4	2	3

**8. táblázat: Az objektív és szubjektív tesztechnikával mért feladatok száma**

Összegezve: megvizsgáltuk az egyes vizsgarendszerek felépítését, hosszúságát. Megállapítottuk, hogy a *City & Guilds* vizsga a leghosszabb: 13 oldalas írásbeli feladatlapjában két és fél oldal a gyerekek önálló íráskészségének vizsgálatára irányul. A vizsga tíz feladata 100 itemet tartalmaz. A legrövidebb a *Pearson* vizsga 9 oldalas feladatlapja, mely 1 oldalnyi terjedelemben a gyerekek önálló írásbeli szövegalkotási készségét ugyancsak vizsgálja. A feladatlap hat feladata 35 itemet tartalmaz.

Ezután számba vettük a vizsgarendszerek által alkalmazott feladatok integráltságát, és megállapítottuk, hogy a *Trinity* vizsga a leírás szerint kizárólag integrált feladatokat alkalmaz a négy alapkészség lefedésére, ténylegesen azonban négy önálló íráskészség-mérő feladatot is magába foglal. A *Cambridge* vizsga csak a hallásértés, a *Pearson* a hallásértés és az íráskészség, a *City & Guilds* a hallásértés, az olvasásértés, a nyelvhasználat és az íráskészség mérésére is alkalmaz önálló feladatokat. Megfigyelhettük, hogy míg a vizsgaleírások szerint a legnagyobb mértékben a *Trinity*, legkisebb mértékben a *City & Guilds* vizsga tartalmaz integrált feladatokat, valójában mind a *Cambridge*, mind a *Pearson* a *Trinity* vizsgánál nagyobb mértékű integráltságot mutat.

Az egyes készségek súlyozásával kapcsolatban megállapítottuk, hogy az írásbeli és szóbeli készségek mérésére szánt feladatok százalékos megoszlásában a vizsgarendszerek egyensúly kialakítására törekszenek, ugyanakkor nem kellő mértékben veszik figyelembe a kisgyerekkori nyelvtanulás alapvető jellegzetességét, a beszéd-készség és

a hallásértés primátusát. Az olvasás- és írásfeladatok vizsgálatánál további aránytalanságokat tapasztaltunk: egymáshoz viszonyított arányuk lényeges eltéréseket mutat. A *Cambridge* vizsgán az íráskészséget, a *Pearson* és *Trinity* vizsgán az olvasásértést nem mérik önálló feladatok. A leírásokban integráltként meghatározott feladatokban pedig vagy az olvasás, vagy az íráskészség mérése valósul meg. A *City & Guilds* vizsgán mind az olvasásértés, mind az íráskészség mérésének többféle típusú feladatát is megtaláljuk.

Végül azt vizsgáltuk meg, hogy milyen arányban alkalmaznak a vizsgarendszerek zárt és nyitott feladatokat az egyes készségek mérésére, valamint csak szubjektíven megítélhető, valós nyelvi tevékenységet igénylő, illetve objektív értékelésen alapuló feladatokat. A négy vizsgarendszer közül a *Cambridge* vizsga alkalmazza a legtöbb zárt feladatot (16-ból 10-et), és az objektív méréstechnikai eljárásokat helyezi előtérbe (16-ból 14-et). A *Trinity* vizsga kizárólag nyitott végű feladatokat tartalmaz, mind a nyolc feladata szubjektív elbírálású. A *Pearson* és a *City & Guilds* vizsga is több nyitott, mint zárt feladatot alkalmaz. A *Pearson* vizsga nyolc feladatából kettő, a *City & Guilds* vizsga tizennégy feladatából hat zárt végű. A kétfajta értékelési mód azonos, illetve hasonló arányú alkalmazása a *City & Guilds* (nyolc objektív, hat szubjektív) és a *Pearson* vizsgát (öt objektív, három szubjektív) jellemzi.

A következő részben a feladatokat elemezzük. Azt vizsgáljuk meg, hogy mennyire valósul meg a készségek megbízható és érvényes mérése az önálló, illetve az integrált feladatok alkalmazása során: a vizsgák ténylegesen biztosítják-e mind a négy alapkészség megfelelő mérését. Különbséget kell tenni a vizsgáztatóknak a leírásokban megfogalmazott szándéka és ennek a szándéknak a feladatok által tükrözött megvalósulása között.

---

## IRODALOM

- Alderson, J. Charles (2000): Teljesítménytesztek az angol nyelvi érettségi kipróbálásán. *Magyar Pedagógia* 100/4, pp. 423–558.
- Alderson, J. Charles – Caroline Clapham – Dianne Wall (1995): *Language test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailey, Alison L. (2005): Language testing: Test review. Cambridge young learners English tests. *Language Testing* 22/2, pp. 242–252.
- (2008): Assessing the language of young learners. In: Shohamy, E. – N. H. Hornberger (szerk.): *Encyclopedia of language and education* Volume 7: Language testing and assessment. Springer Science Business Media LLC, pp. 379–398.
- Bachman, Lyle F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle F. – Adrian S. Palmer (1996): *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó
- Brown, H. Douglas (2001): *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman.



- Cambridge Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2007.  
A vizsgakézikönyv elérhetősége: [www.cambridgeesol.org/exams/young-learners](http://www.cambridgeesol.org/exams/young-learners)
- Cameron, Lynne (2001): *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ebel, Robert L. – David A. Frisbie (1991): *Essentials of educational measurement*. Englewood Cliffs, New York: Prentice Hall.
- [City & Guilds] ESOL for Young Learners Handbook, Sample Papers, Examination Reports 2008.  
A vizsgakézikönyv elérhetősége: [www.cityandguilds.com](http://www.cityandguilds.com)
- Hughes, Arthur (1989): *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KER (2002): *Közös Európai Referenciakeret*. Pilisborosjenő: Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Kht.
- Krashen, Stephen (1985): *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Medgyes Péter (1995): *A kommunikatív nyelvoktatás*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- MacWhinney, Brian (2005): A unified model of language development. In: Kroll, J. F. – A. M. B. De Groot (szerk.): *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- McKay, Penny (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihaljević Djigunović, J. (2009): Individual differences in early language programmes. In: Nikolov, M. (szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 199–226.
- Moon, Jane – Marianne Nikolov (2000, szerk.): *Research into teaching English to young learners: International perspectives*. Pécs: University Press Pécs.
- Nagy József (2007): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Szeged: Mozaik kiadó.
- Nikolov, Marianne (2002): *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang AG.
- (2009a, szerk.): *The age factor and early language learning*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- (2009b, szerk.): *Early learning of modern foreign languages: Second language acquisition*. Dublin: Trinity College.
- Nikolov, Marianne – Jelena Mihaljević Djigunović (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 234–260.
- Nikolov Marianne – Szabó Gábor (megjelenés alatt). *Az angol nyelv diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1-6. évfolyamán*.
- Paradis, Michel (2004): *A neurolinguistic theory of bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- (2009): *Declarative and procedural determinants of second languages*. Amsterdam: John Benjamins.
- [Pearson] Teaching Resources, Past Papers, Test Reports 2008. A vizsgakönyv elérhetősége: [www.pearsonpte.com/PTEYoungLearners](http://www.pearsonpte.com/PTEYoungLearners).
- Pinter, Annamária (2006): *Teaching young language learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, Peter (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, Jeffrey K. (2003): Reconsidering reliability in classroom assessment and grading. *Educational measurement: Issues and Practices* 22/4, pp. 26–33.
- Taylor, Lynda – Nick Saville (2002, szerk.): *Developing English language tests for young learners. University of Cambridge Local Examinations Syndicate. Research Notes 7*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [Trinity] GESE Syllabus, ISE Centre Handbook Feb 2010. A vizsgakézikönyv elérhetősége: [www.trinitycollege.co.uk](http://www.trinitycollege.co.uk)
- Ullman, Michael (2001): The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: The declarative/procedural model. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, pp. 105–122.
- Vigh Tibor (2005): A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia* 105/4, pp. 381–407.