

# A nyelven kívüli tényezők hatása a kisgyermek idegen nyelvi képességeinek fejlődésére

## A kisgyermek mérésének problémái

Az idegen vagy második nyelvi képességek mérése az alkalmazott nyelvészet nyelvoktatással, nyelv-elsajátítással foglalkozó ágának eddig még kellőképp fel nem tárt területei közé tartozik. Különösen igaz ez a megállapítás a korai kezdésű nyelvi programok tekintetében.

Magyarországon több, mint 15 éve folynak szervezett kísérletek ezen a területen, amelyeket mindvégig rendszerszerűen kísért a kutatás (többnyire akciókutatás formájában). Az alábbiakban olyan adatokat használok fel, amelyek egy laza szervezettségű kutatási rendszer egyes elemeiből származnak.

A mérések áttekintése előtt egészen röviden számot szeretnék adni a programok kialakulásáról és jellegéről. Leegyszerűsítve a helyzetet, az alábbi négy kutatási projektumról van szó (zárójelben a beindítás éve):

az „A” program a képességek feltárását és fejlesztését kutató középtávú kutatási projektum idegen nyelvi komponense (1982);

a „B” program az iskolakutatásnak a pécsi Apáczai Csere János Nevelési Központban folyó idegen nyelvi alprogramja (1982);

a „C” program a kecskeméti „folyamatos idegen nyelvi kutatás” (TS 4), amely az óvodától a középiskoláig való haladást vizsgálta (1984);

a „D” program a pécsi Jókai utcai Általános Iskolában a kommunikációs képességek fejlődését célbavevő minisztériumi kutatási projektum volt (1986).

A 15 éves kutatómunka során számos új, addig ismeretlen problémával találkoztunk. A megoldásban mindig nagyon komoly támaszt és segítséget jelent, ha a világ más részein hasonló témákkal foglalkozó kollégák a miénkkel azonos gondokat tárnak fel. Ez történt az Association Internationale de Linguistique Appliquée 1993-as amszterdami kongresszusán, ahol Kathie Carpenter előadásából kiderült, hogy az Amerikában működő japán kétnyelvű iskolákban folyó nyelvi nevelés mérésében a saját elképzeléseinkhez fölöttébb hasonló problémák és megoldások jelentek meg. Ezért néhány alapötlet átvételét és kipróbálását alkalmasnak találtuk a mérések továbbfejlesztése céljából, annak ellenére, hogy az „immersion” programok (két tannyelvű tanítási programok) adottságai (Wode 1994) sok tekintetben eltérnek a hazai korai idegen nyelvi nevelés programjaitól. Néhány kulcsfontosságú ponton ugyanis igen nagy egyezés tapasztalható. „Úgy tűnik, a középiskolát elvégző, az immerziós programok teljes vertikumán átment diákok megtorpannak egy jellegzetes „osztálytermi dialektus” elsajátításánál, és produktív készségeik sohasem érik el az anyanyelvi

beszélőkéit”, állítja Carpenter két kanadai kutató, Harley és Swain nyomán. „Ezért időszerű a gyerekek szóbeli képességeinek mérésére egy olyan eszköz kidolgozása, amely specifikusan felhasználható például az osztálytermi dialektus mérésére és annak az anyanyelvi teljesítménnyel való összehasonlítására, a beavatkozások hatását pedig ezzel egyidejűleg tudja mérni, nem csupán az iskola befejezése után. [...] A létező szóbeli mérőeszközök nagy hátránya, hogy mind nyelvészeti, mind nyelvhasználati szempontból inkább minimális reakciót váltanak ki, mint maximális teljesítményt. [...] Az osztálytermi kutatás bizonyossága szerint a kisgyermek nagyon érzékenyek a pragmatikai szerepmegkülönböztetésre, és ez befolyásolja nyelvi teljesítményüket (Carrasco, Vera és Cazden 1981; Andersen 1990). Azok a kísérletek, amelyek az ilyen tesztek kommunikatívabbá próbálják tenni, általában egyszerűen olyan képek leírását tartalmazzák, amelyeket a vizsgáztató és a vizsgázó egyaránt lát. (Silverman, Noa és Russel 1976). Ez a gyerekeket ismét arra készteti, hogy pragmatikai tudásukat kamatoztatva ne tegyenek olyan kijelentéseket, amelyeknek információs tartalmával a tesztelő egyértelműen tisztában van. Ez olyan szituációt hoz létre, amely többnyire egyszerű megnevezésekhez vezet, de egyáltalán nem kedvez a jobban kifejtett leírásnak és magyarázatnak.” (Carpenter 1993, 3-4.)

Jelen írásomban elsősorban az *interdiszciplinaritás* szempontjából tekintem át a mérések egyes eredményeit. Kiinduló hipotézisem a következő: a nyelvészettel határos rokon tudományok, mint például a szociolingvisztika és a pszicholingvisztika, valamint az alkalmazott nyelvészet olyan közeli tudományágak, amelyek esetenként igen hasonló módszerekkel dolgoznak, részben eltérő célok érdekében. Így eredményeik és kutatási tapasztalataik kölcsönösen jól felhasználhatóak és megtermékenyítően hathatnak egymásra.

Állításom alátámasztására az alábbiakban az összehasonlítás kedvéért bemutatom az afáziakutatásban használt mérések jellemző tevékenységeit, azok pszicholingvisztikai tevékenységekre való lebontásával. (Garman 1990, 419, 8.1 tábla), párhuzamba állítva őket a fent bemutatott kísérleti rendszer mérései során felhasznált tevékenységtípusokkal. Csak ott idézem a részletesebb kifejtést, ahol az idézett összefoglaló munkában a „hagyományos elnevezésként” említett tevékenység-megnevezés összetett típust takar.

Amint a táblázat mutatja (lásd következő oldal fent), a mérési tevékenységek szinte teljesen megegyeznek a saját kutatásban felhasználtakkal. A két hiányzó típust is elvégeztük ugyan a mérések során, az értékelésből azonban kimaradtak, mert nem szolgáltak elegendő új információval. Két további feladat azért nem szerepel az összehasonlításban, mert az afáziakutatásban nem volt megfelelője.

1. spontán beszéd (érdeklődés, hobbi, stb. leírása vagy képleírás, vagy egy jól ismert történet, illetve személyes élmény elmesélése)	utasítás adása képleírás (szóban) mese-felidézés fogalmazás (szóban)
2. hallás utáni megértés (a jelentésnek megfelelő reakció a hallottakra, egyedi szavaktól a teljes beszélgetésig)	utasítások végrehajtása szófordítás (hallás után) válaszadás kérdésekre mondatfordítás
3. hallás utáni ismétlés (kijelentések azonnali visszaidézése és visszamondása teljes vagy részleges értéssel)	utánmondás
4. spontán írás	képleírás (írásban)
5. olvasás-értés (néma olvasás)	mondatolvasás (néma) szövegolvasás (néma)
6. másolás	–
7. diktálás utáni írás	írás (diktálás után)
8. hangos olvasás	mondatolvasás (hangos) szövegolvasás (hangos)
9. konfrontációs megnevezés	képmegnevezés
10. írott szóalak párosítása tárggyal	–

Néhány, az afáziakutatásban általánosan használt pszicholingvisztikai képesség összevetése a saját mérésekben felhasznált tevékenységekkel  
(vö. Radnai 1990)

### A kísérleti program előzményei (Pécs, Jókai utcai Általános Iskola)

Mivel a felhasznált adatbázis zömében a „D” programból származik, néhány szóban célszerű ennek hátterét külön bemutatni. Ez a kiválasztott iskola azon „bátrak” közé tartozott, amelyek már a hatvanas években megindították az angol nyelv oktatását, és folyamatosan szép sikereket értek el a területen. Nem volt tehát véletlen, hogy 1986-ban itt indítottuk el az utolsó longitudinális kísérleti programot. A tanterv és tananyag a Nevelési Központban kidolgozott program adaptációja volt (Radnai 1983), amelyet a nyelvi munkaközösség tagjai folyamatosan továbbfejlesztettek, csiszoltak.

Az igazi döntést az jelentette, hogy *valamennyi* elsős kisgyermekkel elkezdjük az angol programot, és célul azt tűztük ki, hogy lehetőleg senkit se „veszítünk el” a tanulmányok során. Ezért került éppen itt sor a 3. osztályos szintező vizsga első változatának kidolgozására, fejlesztésére és folyamatos alkalmazására. A hangsúlyt a nyelvi-kommunikációs képességek egységes rendszerben való fejlesztésére helyeztük, az anyanyelvet, az első és második idegen nyelvet egyaránt beleértve. A kutatás végső fázisa egy 1993-ban indított PSZM\* projektum keretében zajlott, és célja egy olyan vizsga kidolgozása volt, amely 9–11

\* PSZM: a pedagógus szakma megújításáért

éves gyerekek képességeit méri és lehetővé teszi a további csoportba sorolást. (A részletekről lásd Radnai 1995.) Természetesen a teszt egyéb – másodlagos – célok elérését is hivatott segíteni, mint például csoportok és egyedi nyelvtanulók nyelvi képességeinek a felmérését. Ilyen módon diagnosztizáló, összehasonlító, kutatási funkciót is betölthet.

Az ötéves mérés elemzése, valamint a szakma újabb eredményeinek megismerése egyértelművé tette, hogy egy másfajta, a valóságos nyelvhasználathoz jobban közelítő, a képességek feltárását jobban elősegítő vizsgaformára van szükség. Az új vizsga tervezésében a saját tapasztalatok mellett a fentiekben már idézett néhány külföldi megközelítésre támaszkodtunk. A végső vizsgaajánlat kialakításához mindkét (e helyütt „hagyományos” és „kommunikatív” elnevezéssel használt) mérőeszköz elemzése, egymással és más eszközökkel való összevetése vált szükségessé.

A két mérés közötti egyes különbségek és hasonlóságok bemutatására a későbbiekben, a különféle témakörökkel kapcsolatban kerül majd sor. A vizsgák anyagának bemutatása előtt azonban célszerű a leglényegesebb pontokat összefoglalni.

Ehhez fel kell vázolnunk néhány előzetes hipotézist.

1. Kiindulásként elfogadtuk azt a feltételezést, hogy egy interaktívabb típusú megközelítés jobban tükrözi a képességek tényleges fejlettségi szintjét.
2. A gyerekek „pragmatikai érzékenységét” figyelembe véve olyan feladatokra van szükség, amelyek alkalmasabbak alaposabban kifejtett, hosszabb válaszok nyeresére.
3. Azokat a feladat-típusokat célszerű megismételni (továbbfejlesztett változatban), amelyek közvetlenül összevethetőek a rendelkezésre álló hazai és külföldi adatokkal.

Így három szóbeli feladat-típusra esett a választás: az utasításokra, a kérdésekre való válaszadásra, valamint a képleírásra. Az utasítások és kérdések esetében a feladatok számát megnöveltük, illetve az egyes blokkokat fokozatosan emelkedő nehézségi szintű feladatokból építettük fel. Mindhárom feladat-típust interaktív elemekkel bővítettük: a gyerekek nemcsak végrehajtottak, hanem adhattak is utasításokat; a kérdések valóságos vagy szimulált élethelyzetekre vonatkoztak: a képleírás játékos formában zajlott, valódi „információs” szakadékot hozva létre a kérdező és a válasz adó között. Az utóbbi eset azt jelentette, hogy mindketten a saját képükkel dolgoztak, tehát a kérdező nem láthatta, hol és hogyan helyezte el a gyerek a saját figuráit. Ilyen módon a gyerek leírása volt az egyetlen forrás, amelyből a kérdező a saját képét kiegészíthette, és a teljesítmény értékelése egyszerűen a két kép összevetése révén volt elvégezhető.

A teszt összeállítása során néhány alapvető feltételt kellett figyelembe venni. Ezek közül az első az, hogy a jelenlegi nyelvpedagógia nem rendelkezik standardizált szókincs-minimum definícióval a korai nyelvoktatásban. Ennek következtében az egyes programokban igen nagy eltérés lehet a tanult szókincs tekintetében. Ehhez járul az a kutatási eredmény, hogy az azonosan kezelt csoportokon belül is nagy a szóródás a szókincs terjedelmét és minőségét tekintve, valamint, hogy a lexikai tudás nem válik el élesen a grammatikai tudástól (lásd

elemzetlen nagyobb egységek). Mindez nagyfokú rugalmasságot tesz szükségessé az egyes teszt-feladatokat illetően.

A korábbi mérések közös tanulságaként levonhatjuk, hogy nem annyira az egyedi teszt-feladatoknak kell állandóként szerepelniük, hanem a kontextusnak, amelyben megjelennek, tehát a *tevékenységeknek*, hogy összevethető eredményeket kaphassunk. A második fontos tanulság, hogy bármennyire is fáradtságos és időigényes feladat sok kisgyermek részletes mérése, a pontos csoportba soroláshoz sok feladatra van szükség. Arra a kérdésre, hogy a kísérleti vizsga mely feladatai és feladat-csoportjai milyen mérési cél esetén szükségesek, többféle statisztikai elemzés után lehetett pontosabb választ adni.

## Az adatok bemutatása és elemzése

Az elemzés legfontosabb céljai a következők voltak: *a)* statisztikai próbák segítségével felfedni az egyes teszt-feladatok közötti hasonlóságot és különbségeket; *b)* megtalálni a teszt alkalmazásának leggazdaságosabb módjait *c)* összehasonlítani az eredményeket azokkal a ,puha' és ,kemény' adatokkal, amelyek rendelkezésre állnak egyrészt a vizsgált populációról, másrészt a feladatokról, amelyek mindegyikét már valamilyen formában alkalmaztuk a korábbi kísérletek során. Ezek a teszt megbízhatóságának fontos próbái.

## A feladatok leírása

### A) „HAGYOMÁNYOS” teszt

#### 1. Szóbeli feladatok

##### 1.1. Képek megnevezése angolul

Cél: A feladat hasznos mint „bemelegítés”, de nagyon sok információt ad a szókincs elsajátításáról is. Sok adat nyerhető a feladatból arról, hogy a gyerek milyen megoldást alkalmaz (egyszavas, egy kifejezésből álló, vagy mondat-szintű válaszok). Ebből következtetni lehet a kommunikációs (szintaktikai) képességek fejlettségére.

Témakörök: gyümölcsök, ételek, állatok, az öltözék részei, színek

Példák: *strawberry, cheese, butterfly, jacket, yellow*

##### 1.2. Egyszerű utasítások végrehajtása

Cél: Az értés ellenőrzése egyszerű, egymondatos utasítások szintjén. A válasz nem-verbális.

A konkrét feladatok: gyakran előforduló, sokat gyakorolt utasítások (legtöbbször a kedvelt robot-játékban gyakorolják ezeket). (Elemzés: 10.)

Témakörök: játék és tanórai utasítások

Példák: *Close your eyes. Draw a dog.*

##### 1.3. Válaszadás kérdésekre önmagáról

Cél: A feladat minimálisan két okból fontos: mivel *a)* szükség van arra, hogy információhoz jussunk a gyerek közvetlen kommunikációs képességéről a saját személyét és környezetét érintő témakörben; *b)* ez a feladat bizonyos struktúrákat „kötelező” kontextusban céloz meg.

Témakörök: a gyerek saját személye, családja, játéka, állatai

Példák: *What's your name?*, *How are you?*

#### 1.4. Képleírás

Cél: Az egyetlen szöveg-szintű feladat a vizsgában. A gyerek önálló szövegalkotási képességeit méri (leíró szöveg esetében).

Felhasznált kép: Richard Scarry's Picture Dictionary, The elephant family.

Témakörök: család, hálószoba, térbeli viszonyok

### 2. Írásbeli feladatok

#### 2.1. Szófordítás (angol szavak magyar megfelelőinek leírása)

Cél: Mivel a programban kétnyelvű szólisták tanulása, vagy akár egy-egy szó közvetlen fordítása sem szerepel, ez a feladat egyrészt a célzott szókincs receptív ismeretéről, másrészt „melléktermékként”, a gyerek analízáló képességéről és memóriájáról is képet ad. A közelítő, kissé hibás megoldások elemzéséből rendkívül hasznos információ nyerhető a gyerek elsajátítási stratégiáit illetően. A konkrét feladatok: 120 angol szó, betűrendben.

Témakörök: a tanult szókincs reprezentatív válogatása

#### 2.2. Egy-mondatos beszédaktusok fordítása angolról magyarra

Cél: Ez a feladat igen hasznos a fordítás (dekódolás és újrakódolás) képességeinek mérésében. (Elemzés: 7.)

Témakör: a gyerek saját személye.

Példa: *My name is Mary.*

#### 2.3. Válaszadás kérdésekre írásban

Cél: A kérdések lehetnek azonosak a szóban feltett kérdésekkel, de el is térhetnek azoktól. Az első esetben tisztán a írásbeliség képességeit mérjük, az utóbbiban a diskurzus képességei is célbavehetők. (Elemzés: 5.)

Témakör: a gyerek személye

Megjegyzés: a 2. pont feladatai minden esetben tartalmazzák a néma értő olvasás képességét is.

## **B) „KOMMUNIKATÍV” teszt**

### 1. Kérdések szituatív keretben

#### 1.1. „Bemelegítő” kérdések (I. szint)

Cél: hagyományos teszt, 1.

Témakör: a gyerek személye. A legtöbb kérdés előfordult az előző mérésekben.

Szituáció: ismerkedés

Példák: *Hello, what's your name?*; *How are you, ...?*

#### 1.2. Vendéglátás (II. szint)

Cél: válaszok nyérése adott élethelyzet szimulálásával.

Példák: *Are you hungry?*; *I'm very hungry and thirsty. Can I have some bananas, please?*

### 1.3. Az interaktív képleírásra előkészítő kérdések

Cél: Ezt a feladatot több okból iktattuk be a mérésbe: *a)* változatosabb kérdéstípusok megértésének ellenőrzésére; *b)* a szókincs ismételt ellenőrzésére; *c)* a közvetlen kommunikáció képességének mérésére; de *d)* elsősorban az új típusú feladatra való felkészítésként. A vizsga céljaira elegendő csak néhány kiválasztott kérdést feltenni.

Témakör: The Bear House

Példák: *What is this? Is there a garden / in front of the house?*

## 2. Utasítások

### 2.1. Utasítások *adása* a kérdezőbiztosnak

Cél: a kommunikációs készség és az igetövek aktív tudásának mérése.

### 2.2. Utasítások *végrehajtása*

*a)* I. szint: jól ismert, sokat gyakorolt igék.

Példa: *Stand up.*

*b)* II. szint: kevesebbet gyakorolt igék

Példa: *Sing a song.*

*c)* III. szint: komplex utasítások

Példa: *Write your name down with your eyes closed.*

## A kísérleti mérések eredményei három, nyelven kívüli tényező szempontjából

### A szülői háttér mint szociális tényező

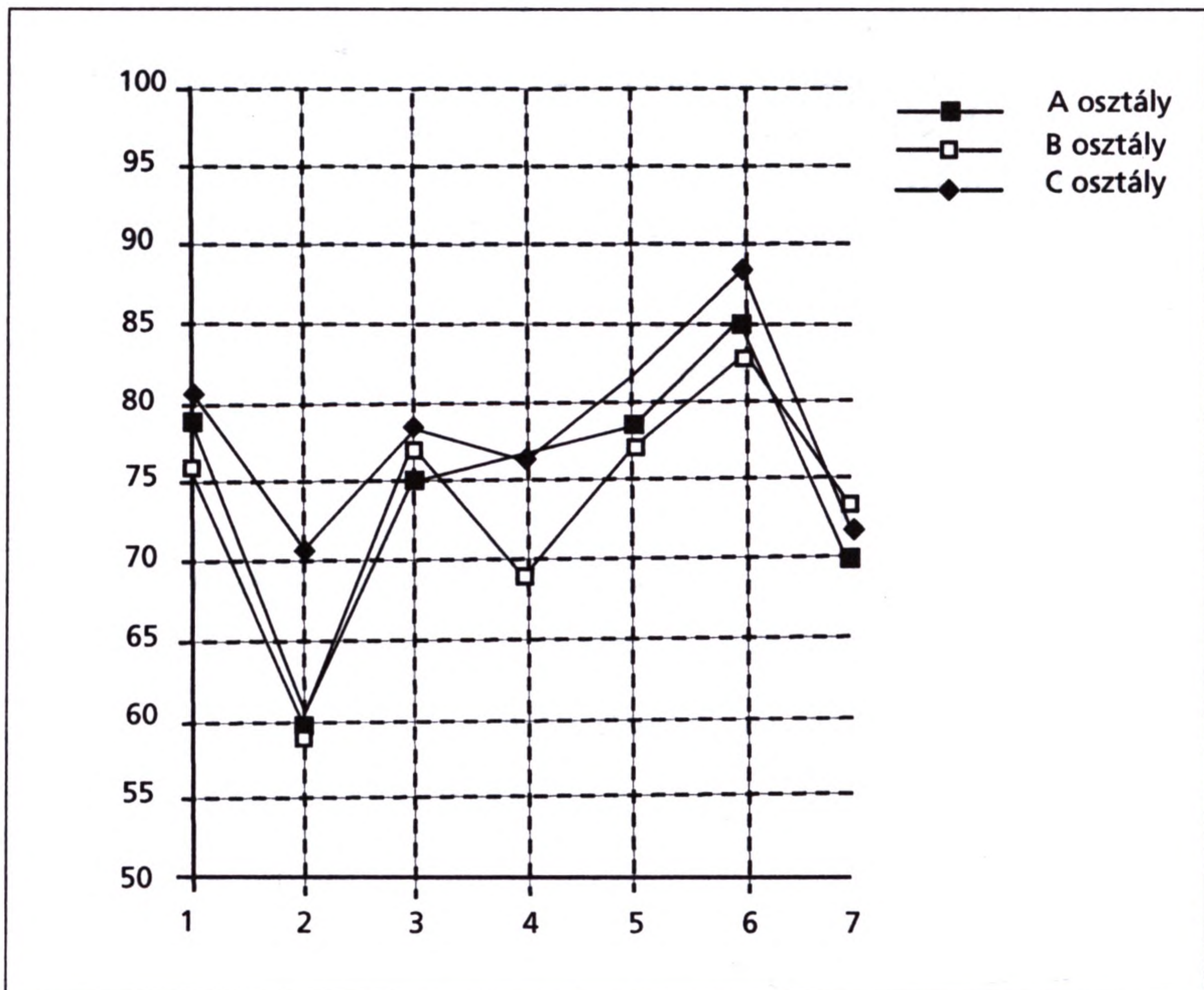
Az adatokat különféle statisztikai próbáknak vetettük alá. Ezek között volt egy kétirányú ANOVA teszt\*, amelyet az öt év alatt mért teljes populáción elvégeztünk (1990-1994, A, B és C osztályok, N=341), mind a 7 teszt-feladattal. A két független változó az „osztály” és a „teszt” (feladat-csoport) volt. (A hiányos tesztekét kihagytuk a próbából, az egyes hiányzó adatokat a vizsgált gyerek adatainak átlagával pótoltuk.)

Az ANOVA váratlanul szignifikáns hatást jelzett az „osztály” változó esetében [ $F(6,1848)=.274$ ,  $p=.0021$ ], valamint természetesen a várakozásnak megfelelően a „teszt” változóra is. Ami ebben az írásban bennünket érint, az az „osztály” változó hatása.

Az I. ábráról, amely a három osztály eredményeinek átlagát mutatja be a 7 feladatban, leolvasható, hogy a C osztály minden egyes teszt-feladatban magasabb pontszámot ért el, mint a másik két osztály. Ezt erősítette meg az elvégzett post-hoc Newman-Keuls próba\*\*, amely azt mutatta, hogy a C osztály szignifikánsan jobb eredményt ért el ( $p<.05$ ), mint a másik két osztály, miközben az A és B osztály nem különbözik egymástól.

\* Az ANOVA statisztikai program a minták közti szignifikáns különbséget jelzi.

\*\* A Newman-Keuls program kimutatja, hogy a változók között pontosan hol vannak a különbségek.



I. ábra

A három osztály (A, B és C) átlagai a 7 teszt-feladatban, az egész mérési periódusban, 1990–1994.  
Változók: 1. szavak, 2. kérdések, 3. utasítások, 4. képleírás, 5. szavak írásban, 6. fordítás írásban, 7. kérdések írásban

Hogy a C osztály minden feladatban jobb eredményt ért el, az 1990–1994-es periódus átlageredményeit bemutató 1. táblázatból is leolvasható. Ugyancsak látható, hogy ez az osztály homogénebb, mint a másik kettő, amit az alacsonyabb szórás jelez.

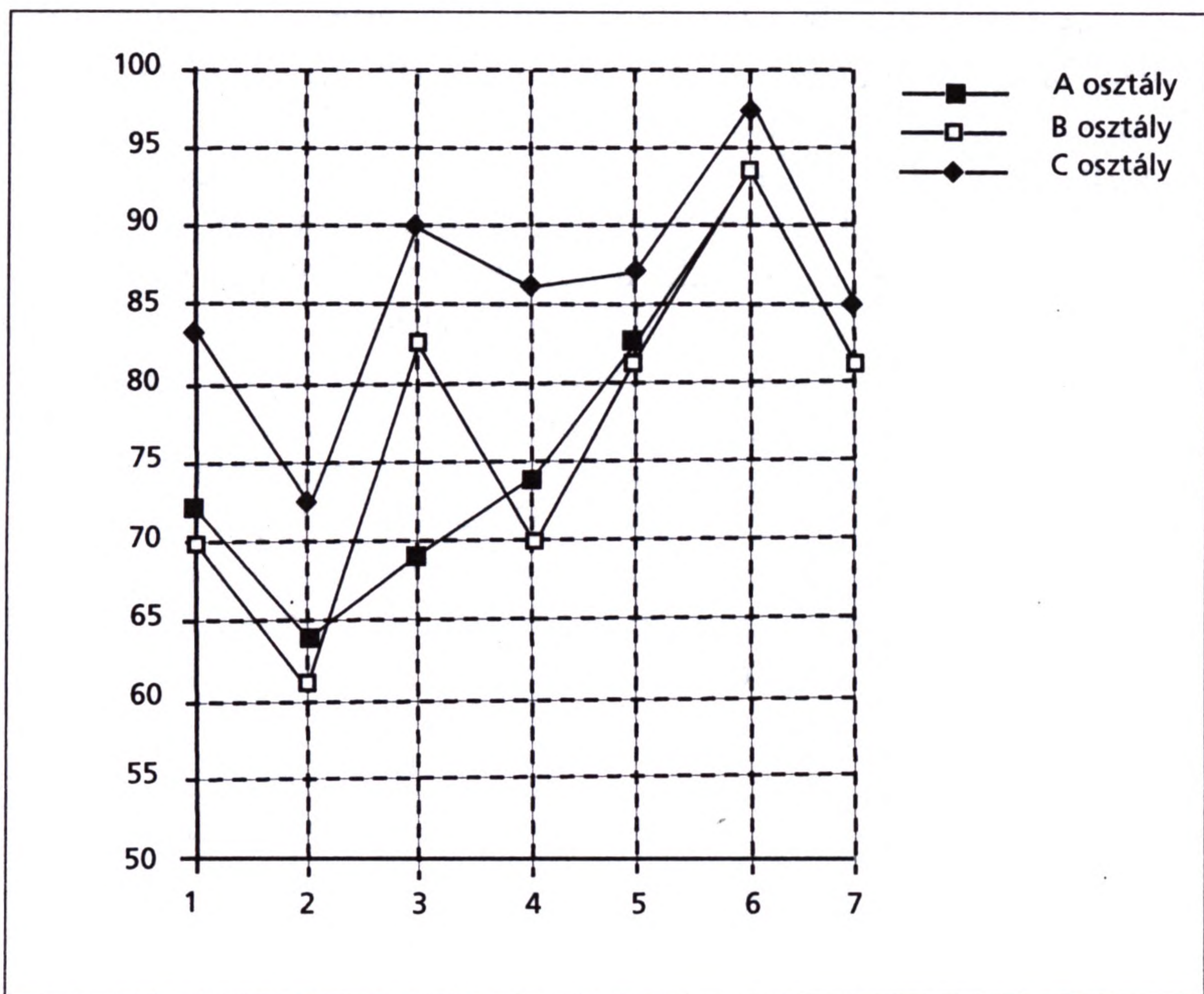
osztály	A	B	C
átlagok	74.21	73.26	81.18
szórás	18.4	18.0	15.6

1. táblázat

A 7 teszt együttes átlaga az A, B és C osztályban, 1990–1994

Hasonló eredményeket hozott az ANOVA és a post-hoc Newman-Keuls teszt gyakorlatilag minden egyes év méréseinek vonatkozásában. Például 1994-ben a három osztály között ugyanígy alakultak a különbségek, vagyis a C osztály eredménye volt a legjobb. Az átlag 76,7; 77,2 és 86,3 volt a három osztályban. Érdeemes összevetni a II. ábrát az I. ábrával.





II. ábra

A három osztály (A, B és C) átlagai a 7 teszt-feladatban, 1994-ben.  
Változók: 1. szavak, 2. kérdések, 3. utasítások, 4. képleírás, 5. szavak írásban,  
6. fordítás írásban, 7. kérdések írásban

Amint a II. ábra tanúsítja, főként a „szóbeli kérdések” és a „képleírás” feladatokban tér el a C osztály eredménye a másik kettőétől. E helyütt nem cél e különbség részletes elemzése, de annyit érdemes megjegyezni, hogy valószínűleg a feladatok komplexitása a leginkább befolyásoló tényező.

Meglepetésként valójában az hatott, hogy egy osztálytípus (a C osztályok) eredménye következetesen jobb volt, mint a másik kettőé. Az előző mérések során az „osztály/csoport” változó hatását ugyancsak kimutattuk, de akkor ezt a hatást részben az eltérő tanítási módszereknek tulajdonítottuk. Az 1994-es évben, akárcsak a „D” program egész mérési periódusában azonos volt a „kezelés” (vagyis a tananyag és a módszerek) mindhárom osztályban. Minthogy ezt a különbséget nem feltételeztük, felkerestük azt az iskolát, ahol a kísérlet folyt, és megkérdeztük, vajon az ott tanító pedagógusok találtak-e magyarázatot erre a jelenségre. A konzultáció során kiderült, hogy a szülők körében elterjedt az a nézet, mely szerint a C osztály a legjobb, ami aztán ahhoz vezetett, hogy a különösen ambiciózus és legmagasabb képzettséggel rendelkező szülők (ez a két tényező rendszerint összefügg és együtt jár a „stimuláló” jelzővel) mindent megtettek, hogy ebbe az osztályba járathassák gyerekeiket.

A C osztály volt ugyanis hosszú éveken át a hagyományosan válogatott „angol tagozat”, és hiába változott meg alapvetően a helyzet azáltal, hogy valamilyen osztályban már első osztálytól bevezették az angol nyelv tanítását, a szülők szemlátomást még nem tudtak megszabadulni a régi beidegződéstől, így tovább-

ra is ennek az osztálynak volt a legmagasabb presztízse. A szülői attitűd (mint az emberi hozzáállás általában) lassabban változik, mint az iskolai reformok.

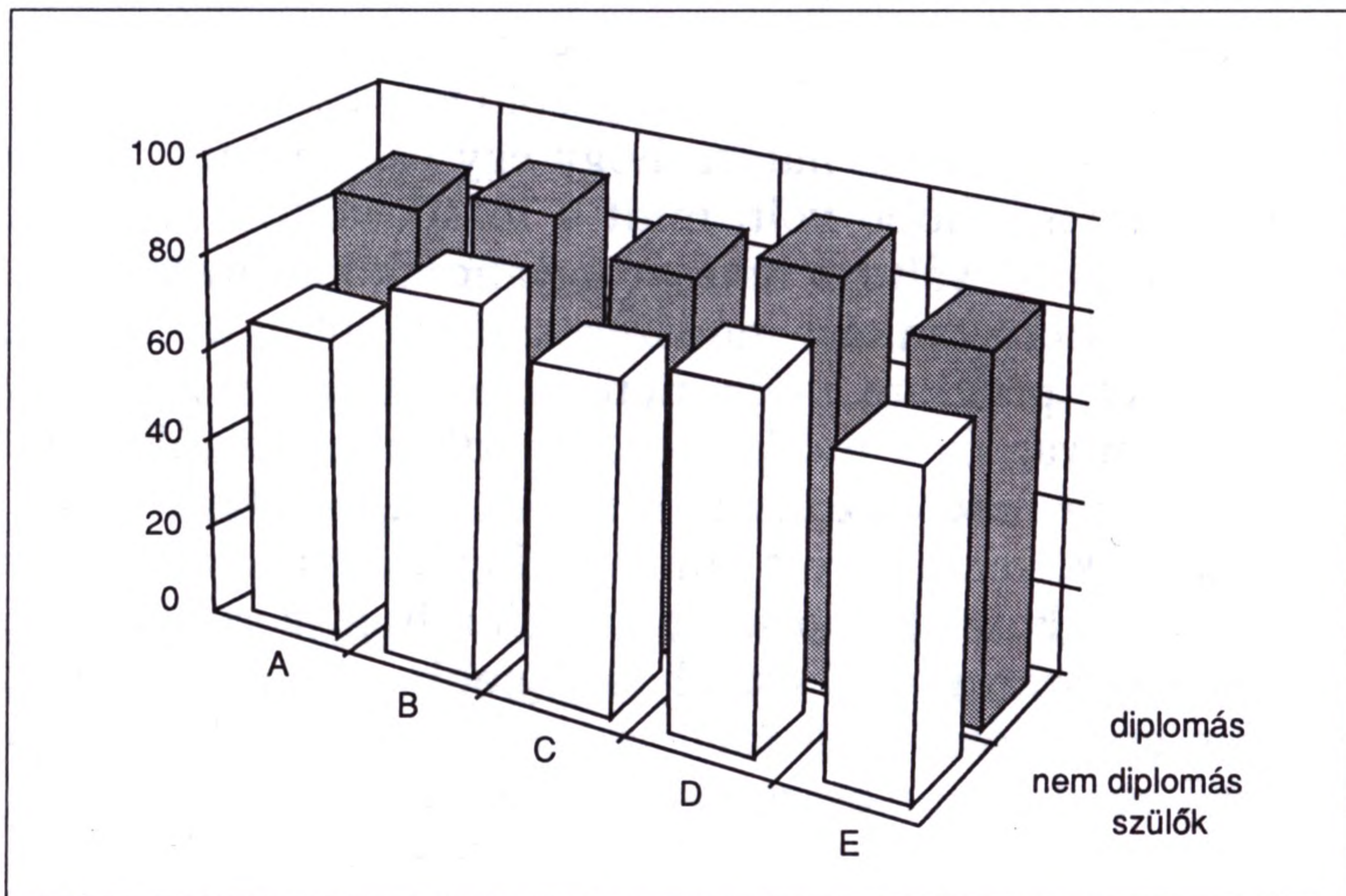
Hogy ellenőrizzük az információt, elvégeztük az ANOVA próbát az 1994-es gyerekek adatain, most a „szülők” és a „teszt” független változókkal. A „szülők” változót (az előzetes mérési tapasztalatok nyomán) két kategóriára bontottuk: ez elsőbe azok a gyerekek tartoztak, akiknek egy vagy két diplomás szülőjük van, a másodikba azok, akiknek nincs diplomás szülőjük. A „teszt” változó ezúttal a iskolai tantárgyak eredményeit jelölte, és 5 szintje volt (angol nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, környezetismeret és matematika). Az ANOVA szignifikáns hatást mutatott ki a „szülő” változó esetében [ $F(1,336)=9.83$ ,  $p<.0025$ ], és a „teszt” változó esetében is [ $F(4,336)=13,9$ ;  $p<.0001$ ]. Amint a 2. táblázat mutatja, az öt tantárgy átlageredménye csaknem 10 ponttal magasabb diplomás szülők gyerekei esetében. Ismét azt tapasztaltuk, hogy az alacsonyabb szórás nagyobb homogenitást tükröz – ezúttal a diplomás szülők gyerekeinél.

	diplomás szülők	nem diplomás szülők
átlag	88.4	78.6
szórás	12.9	18.6

2. táblázat

Öt iskolai tantárgy átlagosztályzata diplomás és nem diplomás szülők gyerekei esetében, 1994

A diplomás szülők gyerekeinek jobb eredménye nem korlátozódott az angol nyelv osztályzataira, hanem a többi vizsgált tantárgy eredményeire is kiterjedt, amint ezt a III. ábra mutatja.



III. ábra.

Diplomás és nem diplomás szülők gyerekei iskolai osztályzatainak átlaga öt tantárgyban (angol nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, környezetismeret és matematika), 1994

További adatelemzés során arra az eredményre jutottunk, hogy a kétdiplomás szülők aránya a három osztályban (1994: A, B és C) jelentősen eltér (10%, illetve 20% az A és B osztályokban, és megdöbbentően magas, 72% a C osztályban). Tehát, ha a diplomás szülők aránya ennyivel magasabb a C osztályban, akkor az osztályok átlageredményei közötti különbségek természetesen magyarázhatóvá válnak. Ez a tény, vagyis a specializált angol nyelvi programok magas presztízse nem hagyható figyelmen kívül sehol az országban, amikor egy ilyen jellegű program bevezetésére kerül sor.

Mivel az is érdekelt bennünket, hogy milyen az összefüggés az angol nyelv és a többi iskolai tantárgy eredményei között, korrelációs próbákat végeztünk, amelyeket a 3. táblázat mutat be.

	A osztály	B osztály	C osztály
magyar irodalom	0.83	0.85	0.66
magyar nyelvtan	0.68	0.86	0.54
környezetismeret	0.71	0.69	0.77
matematika	0.70	0.68	0.52

3. táblázat

Az angol nyelv tantárgy eredményeinek korrelációja  
négy másik tantárgy eredményeivel, 1994

Érdekes jelenség, hogy bár a C osztály angol osztályzatainak átlaga magasabb, mint a másik két osztályé, korrelációjuk a többi iskolai tantárggyal alacsonyabb. Úgy tűnik, ez is a szülőknek és gyerekeknek a tantárgyra való fokozottabb koncentrációját igazolja.

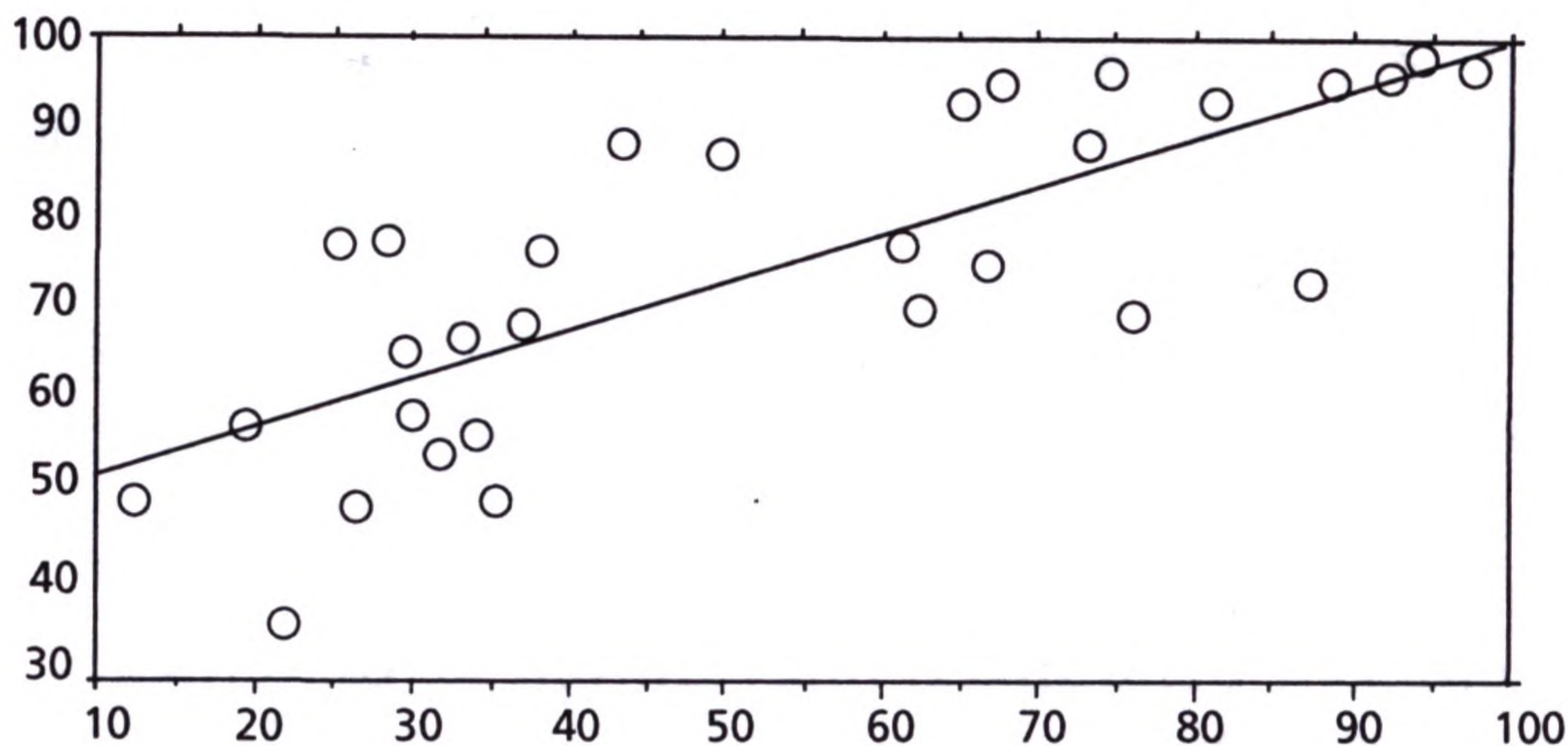
## A mérési módszer, mint nyelven kívüli tényező hatása az eredményességre

### A két különböző vizsgatípus eredményeinek összehasonlítása

Az előzőekben bemutattuk a kisgyermek nyelvi mérésének problémáit, valamint annak okait is, miért van szükség másfajta megközelítésre a képességek szerinti csoportba sorolás esetében. Az alábbiakban – a fenti gondolatmenetet követve – folytatjuk az elemzést, most a két típust abból a szempontból vizsgálva, hozott-e az újfajta teszt új eredményeket a képességfejlődés mérése terén, és ha igen, mennyiben.

Elsőként a két mérés számszerű eredményeit célszerű összehasonlítani. Ehhez jó alapot nyújt az a tény, hogy a két mérésben ugyanazok a gyerekek szerepelnek (30 véletlenszerűen kiválasztott gyerek az 1994-es 3. osztályokból), és állandónak tekinthetőek a mért tevékenységtípusok is. Következésképpen a pedagógiai/pszichológiai hatások eltérései statisztikusan is értékelhetőek.

A 4 „kommunikatív” és a 7 „hagyományos” teszt feladaton elvégzett Spearman korrelációs próba eredménye meglehetősen magas [0.78 (N=30)]. A IV. ábra ezen adatok diagramját mutatja be. Amint az várható volt, a szóbeli és írásbeli feladatok átlagai közötti korreláció is igen magas: 0.84, ( ezt a próbát 15 gyerek adatain végeztük el).



IV. ábra

A 4 kommunikatív és a 7 hagyományos teszt-feladat átlagainak diagramja, 1994

A feladatok közül a képleírást emeljük ki, mint a leginkább komplex tevékenységet, és ezt használjuk fel az összehasonlítás céljaira.

### Képleírás

A felhasznált adatok a 30 fős kísérleti csoportból, illetve a 70 fős kontroll csoportból származnak. A kontroll csoportot alkotó gyerekek az első három (A, B és C) projektumból kerültek ki. A kontroll populációból 31 gyerek a „hagyományos” feladatot szóban, 30 fő ugyanezt a feladatot írásban kapta meg. A kísérleti csoportot kétszer mértük, mindkétszer szóban, először a „hagyományos”, azután a „kommunikatív” képleírás feladatában. A 4. táblázat az átlagokat mutatja be: *a)* a „hagyományos” szóbeli teszt eredményeit a 30 fős kísérleti és a 31 fős kontroll csoportban; *b)* a „hagyományos” teszt írásbeli változatát a kontroll csoportban (39 fő), a „kommunikatív” szóbeli képleírását a kísérleti csoportban (N=30). Minden egyes tanuló produktumát öt változó mentén értékeltük. Ezek: a tokenek, a szótípusok, a komplexitás, a helyesség és a variabilitás.

	hagyományos szóban	hagyományos írásban	kommunikatív
	(N=61)	(N=39)	(N=30)
tokenek	59.9	46.9	53.5
típusok	52.6	49.8	69.8
komplexitás	59.7	79.5	56.8
helyesség	75.7	58.9	60.1
variabilitás	64.5	74.4	37.3

4. táblázat

Az 5 változó átlagai a kétféle tesztípusban („hagyományos” és „kommunikatív”) a teljes populációban (N= 61; 39; 30)

\* token: valamennyi megjelenő szóalak, a szótípusok ezeket foglalják kategóriákba

### „Hagyományos” és „kommunikatív” képleírás

Az alábbiakban a képleírás „hagyományos” és „kommunikatív” változatát hasonlítjuk össze. Ehhez újra át kell tekinteni a 4. táblázat első és harmadik oszlopát.

Az adatokon elvégzett kétirányú ANOVA szignifikáns különbséget jelez a két tesztípus között [ $F(1,356)=4.1$ ,  $p<.05$ ], valamint a főfaktor, a „változó” esetében [ $F(4,356)=14.4$ ,  $p<.0001$ ].

A variabilitás kiugróan alacsony értéke a kommunikatív tesztben abból az egyszerű tényből fakad, hogy a feladat önmagában kevesebb struktúra használatát igényelte. Ebben az interaktív feladatban ugyanis nem volt szükség az egész ház, vagy szoba leírására: a gyerekeknek azt kellett elmondaniuk a vizsgáztatónak, hol és hogyan helyezkedtek el saját képükön a macicsalád tagjai. Ilyen módon kevesebb leíró mondatmodell fajtára volt szükségük. A 4. táblázat tanúsága szerint a kommunikatív tesztben a helyesség mutatója jelentősen visszaesett a hagyományos teszthez képest. Ennek oka elsősorban az, hogy a korábbi tesztre sok kisgyermeket túlságosan felkészítettek, a tevékenységet túlgyakorolták (vö. a szakirodalomnak a vizsga „visszamosó” hatásáról szóló példáival). Valójában a kommunikatív tesztben elért nyelvhelyességi átlag sokkal közelebb áll a tényleges teljesítményhez.

Annak érdekében, hogy megtaláljuk a legjobban jósoló változót, kiszámítottuk a korrelációt az egyes változók és a teszt összátalaga között mindkét tesztípusban. Ugyancsak bemutatjuk e változóknak önmagukkal való (saját) korrelációit a két teszt vonatkozásában.

Amint azt az 5. táblázat igazolja, a kommunikatív tesztben a korrelációk általában magasabbak, és kiegyensúlyozottabb mintát mutatnak. A „tokenek” korrelációja az átlaggal itt is a legnagyobb, mind a hagyományos, mind a kommunikatív mérésben. Ez tovább erősíti azt a korábbi vizsgálatok során kialakított hipotézist, hogy a szókincs tudásának mértéke jelzi legjobban a várható átlagteljesítményt. Azt azonban szükséges kiemelni, hogy a „hagyományos” képleírásban a korreláció még magasabb, mint a „kommunikatív tesztben”, és ez az arány jellemzi e pontszám és a többi változó, valamint az átlag közötti korrelációk közti különbséget a két teszt vonatkozásában. Ez a különbség kisebb a „kommunikatív leírás” esetében, ami a lexikai, illetve szintaktikai tudás és képességek kiegyensúlyozottabb hatását tükrözi. *Ezért állíthatjuk azt, hogy a „kommunikatív” képleírás jobban jelzi a gyerek általános nyelvképességének fejlettségét.*

	átlag		saját korrelációk
	hagyományos	kommunikatív	
tokenek	0.93	0.86	0.93
típusok	0.61	0.80	0.61
komplexitás	0.47	0.56	0.20
helyesség	0.38	0.63	0.31
variabilitás	0.65	0.69	0.50

5. táblázat

Az 5 változó korrelációja az átlaggal, illetve saját korrelációi a hagyományos és a kommunikatív képleírásban (N=30)

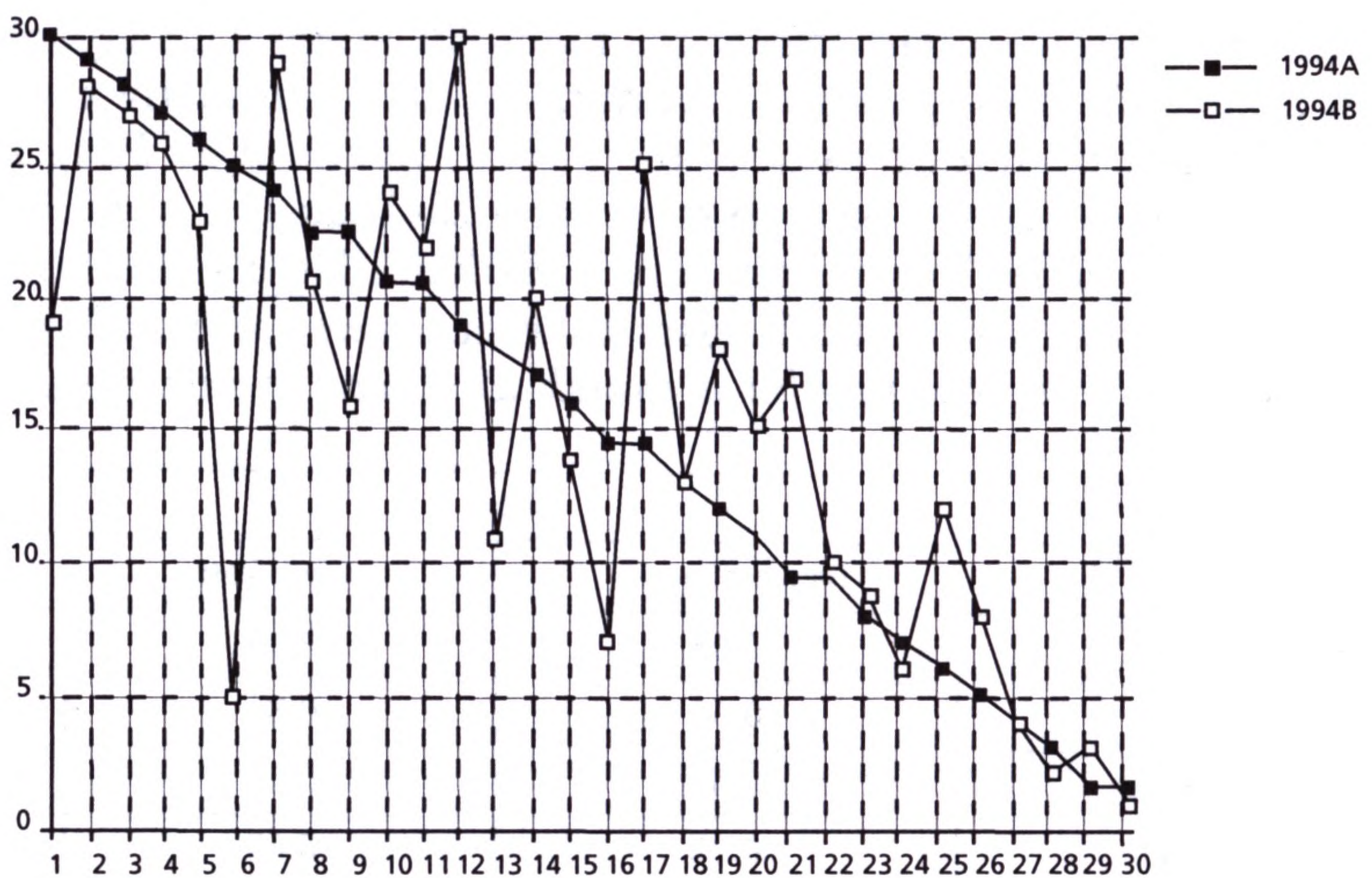
Nagyon szembeötlő, hogy a „tokenek” kivételével az egyes változók értékei meglehetősen alacsonyan korrelálnak önmagukkal. Ez különösen nyilvánvaló a komplexitás és a helyesség vonatkozásában. Az utóbbi változó átlagértéke is jóval alacsonyabb a kommunikatív teszt esetében, és mindkét változónak nagyobb a szórása a második mérésben. Ez az eredmény is alátámasztja a fenti állításokat, miszerint a kommunikatív tesztben az előzetes begyakorlás hiánya és az interaktív jelleg csökkenti az elemzetlen nagyobb egységek (lexikalizált nyelvtani modellek) használatának esélyét. Az egyedi tanulók eltérően teljesítenek a két tesztben a nyelvtan-függő változóknak, valamint a végső eredmény tekintetében, a lexikai és grammatikai képességek viszonya kiegyensúlyozottabb.

### A tanulók közötti egyéni különbségek

Ez a témakör egyesíti a szociális, pedagógiai és pszichológiai tényezők hatását az eredményességre. A tanulók teljesítményének rangsora a két teszt („hagyományos és kommunikatív”) között jelentős eltéréseket mutat. Ezek az eltérések különleges figyelmet érdemelnek, mivel a teszt eredeti célja nem a csoport teljesítményének mérése, hanem az egyének csoportba sorolásának a megalapozása a tanulók nyelvi képességének felmérése révén.

A probléma megközelítésének leghatékonyabb módja a teszt típusok összevetésének továbbvitele volt, most az egyéni teljesítmények közötti hasonlóságokra és eltérésekre koncentrálnak. Az első lépést az egyes tevékenység típusokban megnyilvánuló különbségek vizsgálata jelentette.

Az V. ábra a 30 gyerek rangsor-korrelációinak összehasonlító képét mutatja be a három tevékenység átlaga alapján a két teszt típusban (utasítások, kérdések és képleírás). A tevékenységek kiválasztását az indokolja, hogy ezeket végezték el a gyerekek mindkét tesztben (vö. még a II. ábrával).



V. ábra

A 30 gyerek rangsora a három tevékenység átlaga alapján a két teszt típusban (utasítások, kérdések és képleírás), a „hagyományos” teszt ereszkedő rangsora szerint

Amint a V. ábra mutatja, néhány tanuló igen eltérő eredményt ért el a két tesztben. Valójában 4 olyan gyerek volt, aki több, mint 10 helyezéssel került feljebb vagy lejjebb a második tesztben az elsőhöz képest. Egyetlen kirívó példán illusztrálva a mondottakat: a 6. számú tanuló, aki a „hagyományos” teszt három feladatában a 25. helyet foglalta el, a „kommunikatív” mérésben az 5. helyre került.

Néhány esetben már a mérési jegyzőkönyvek alapján el lehetett indulni a válasz keresésével. Ezekben ugyanis helyenként a vizsgáztatók (az iskolában tanító, de a mért csoportokkal nem foglalkozó tanárok) jegyzetei erre vonatkozó információt is tartalmaznak. A szóban forgó fiú esetében azt írja a mérési biztos: „Nem értem, mi történhetett az első mérésben! Most kitűnően szerepel.” További érdeklődésünkre a tanárok elmondták, hogy a gyereknek a korosztályában oly gyakori magatartási problémái vannak, és viszonya az őt tanító tanárral nem harmonikus. Ugyanez derült ki a másik hasonlóan teljesítő fiúgyerek esetében is. Amint az interaktív teszt eredményei jelzik, ezeket a gyerekeket vonzotta az újszerű feladat kihívása, és szívesebben nyújtották a képességeiknek inkább megfelelő magasabb teljesítményt.

Egészen más tanuló-típusba tartozik viszont az a két kislány, aki szintén jelentősen eltérő rangsorbeli helyezést ért el a két tesztben, de ellentétes irányban. Ismét a jegyzőkönyvet idézve: „Édesanyja nagyon ambiciózus, hajtja a gyereket a képességeit meghaladó teljesítmény felé.” Az ő esetükben az történt, hogy rengeteg gyakorlással lényegében bemagolták a képes szótár minden szó-bajöhető képének a leírását, az új feladatban pedig egyszerűen leblokkoltak. Ez is a vizsga lehetséges visszahatásairól leírtakat támasztja alá.

Ezek után a kérdést úgy is feltehetjük, vajon felkészült-e az iskola a „nehezen kezelhető”, de tehetséges gyerekekkel való foglalkozásra, vagyis arra, hogy ezeket a tanulókat a képességeiknek megfelelő tempóban fejlessze, vagy inkább a „hagyományos” tesztben kialakuló rangsort veszi figyelembe a csoportba sorolásnál, ezzel lényegében módot adva fenti gyerekeknek az általuk pillanatnyilag szívesebben fogadott, képességeiknél gyengébb csoportba kerülésre.

Összefoglalásként elmondható, hogy a témakörök szerteágazó volta és kiragadott példa jellege miatt nem lehet ebben az írásban tág általánosításokat tenni. Annyi azonban leszögezhető, hogy a nyelven kívüli tényezők jelentősen befolyásolhatják a gyerekek teljesítményét, illetve a képességek fejlődését. Ezért ezeket minden egyes mérőeszköz (és egyúttal az annak alapjául szolgáló tanítási program) tervezésénél hangsúlyozottan számításba kell venni. Ugyancsak hasznos tanulság, hogy a tervezési tevékenységbe érdemes nagymértékben bevonni a rokon diszciplínák eredményeit.

---

## IRODALOM

- Carpenter, K.: *An oral interview procedure for assessing second language abilities in young children*. Előadás. AILA Kongresszus, Amszterdam, 1993.
- Garman, M.: *Psycholinguistics*. Cambridge University Press, 1990.
- Radnai, Zs.: *Az angol nyelvtanítás programja*. (Kézirat.) Pécs, Apáczai Nevelési Központ, 1983.
- Radnai, Zs.: *A 4-12 éves magyar gyermekek angolnyelv-elsajátítása (egy alkalmazott nyelvészeti modell keretében)*. Kandidátusi értekezés (kézirat). Pécs, 1990.
- Radnai, Zs.: *A kisgyermekek nyelvi képességeinek mérése*. Budapest, 1995.
- Wode, H.: *Bilinguale Unterrichtsproben in Schleswig-Holstein*. Band I. Testentwicklung und holistische Bewertung. I&F Verlag, Kiel, 1994.
- 

## SUMMARY

*Zsófia Radnai*

Effects of extra-linguistic factors on the development of young children's second language skills

Assessing young children's second language skills is one of the problem areas of Applied Linguistics. What makes it especially complex is the fact that there are numerous extralinguistic factors influencing the development of those skills. This article, based on research data derived from a series of experiments of 15 years, aims at introducing some effects of three extralinguistic factors: parental background, the methodology of testing and individual attitudes to both language learning and the process of testing itself. The approach to the problems is interdisciplinary, starting with the hypothesis that related disciplines dealing with language acquisition and language use, such as sociolinguistics, psycholinguistics and educational research, have valuable research methods and research results, which can be used in applied linguistics, and vice versa.