

# Az idegen nyelvi olvasáskészség mérése a nyelvtanításban

## Két olvasási feladat item-analízise

### Bevezetés

Kutatásunkban egy nyelvi készséget, az olvasást vizsgáltuk. Nézőpontunk elsősorban a nyelvtanáré volt, mivel szerettünk volna jobb betekintést nyerni az olvasáskészség háttérébe, illetve az olvasáskészség-mérő feladatok tervezésébe és értékelésébe. A cikkünkben olyan kérdésekre keressük a választ, mint például: Mi lehet a diákok által elkövetett hibák oka? Hogyan lehet az idegen nyelvi olvasáskészséget mérő feladatokat értékelni?

A kutatás célja az volt, hogy olvasáskészség-mérő feladatokat tervezzünk és próbáljunk ki, illetve hogy megvizsgáljuk, milyen hatással van a kérdések típusa és sorrendje (randomizálás) a diákok eredményeire. A kérdések megválaszolásakor nagy hangsúlyt fektettünk egyes itemek/kérdések elemzésére és értékelésére. Ennek érdekében egyfajta típusú feladatot alkalmaztunk, amely különböző részkészségeket mérő itemeket tartalmazott. A cikkben, a fenti célkitűzéseknek megfelelően, kvantitatív és kvalitatív módon is értékeljük a feladatlapok eredményeit.

Fontos megjegyezni azt is, hogy az olvasáskészséggel nemcsak mint a nyelvi készségek egyikével foglalkoztunk, hanem mint egy olyan készséggel, amely nagyban meghatározza a diákok órán kívüli nyelvtanulási tevékenységét. Nagyon érdekes itt megemlíteni, amit Holló, Kontra és Tímár (1996:135) említ a nyelvtanulás „use it or lose it” [„Ha nem használod, elfelejted”] elvével kapcsolatban. A szerzők arra utalnak, hogy a nyelvtanulók szükségszerűen elfelejtik a nyelvet, ha nem használják. Érvelésük szerint azonban ennek a folyamatnak a megelőzésére – ha nem állnak rendelkezésre anyanyelvi tévéműsorok vagy anyanyelvi beszélők – a legalkalmasabb és legegyszerűbb módszer az idegen nyelven való olvasás.

### A kutatás háttere

Az olvasáskészség vizsgálatához kétféle utat választhat a kutató. Egyrészt vizsgálhatja magát az olvasás folyamatát (pl. szemmozgás regisztrálása), másrészt az olvasás eredményét, azaz a szöveg megértésének sikerességét (Alderson, 2000). Mivel mi az olvasáskészség-mérő feladatok item-analízisét állítottuk a kutatásunk középpontjába, ez eleve feltételezi, hogy az olvasás eredményét vizsgáljuk, azaz, hogy egy meghatározott szöveggel kapcsolatos kérdéseket/itemeket hogyan válaszolják meg a diákok. Mint említettük, a jelen kutatásban egyetlen feladattípust vizsgáltunk, amely az olvasott szöveg értését méri oly módon, hogy az eldöntendő vagy kiegészítendő kérdésekre a diákoknak saját szavaikkal kell írásban válaszolni a szöveg elolvasása után. Azért

választottuk ezt a feladattípust, mert meglehetősen objektíven lehet értékelni, ugyanakkor nagyobb szabadságot ad a diákoknak a válaszadásban mint például egy feladatválasztós teszt.

Mindenfajta szövegértést mérő feladat megtervezésénél és értékelésénél szem előtt kell tartanunk, hogy mely készséget vagy készségeket mér a feladat, és milyen módon. A jelen esetben azt szükséges meghatározni, hogy mit értünk *az olvasott szöveg értésén* (lásd Alderson, 2000). Ennek érdekében le kell bontanunk az olvasáskészség fogalmát összetevőire annak alapján, hogy milyen részkészséget vizsgálnak a feladat egyes kérdései. A kategorizálásnál Alderson, Clapham és Wall (1995:15) munkájára is támaszkodtunk.

**1. táblázat**  
**A részkészségek bemutatása**

A mért részkészségek	Az itemek sorszáma*
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1.
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6., 10., 11., 15., 16., 17.
Számok megkeresése a szövegben	4., 14.
A számok jelentésének megkeresése	18., 19.
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonimák, antonimák)	2., 12.
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből	8., 9.
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	3., 5., 7., 13.

\* A feladatokat a cikk függeléke tartalmazza.

Ez a hét kategória definiálja mindazokat a részkészségeket, melyeket diákoknak használniuk kellett ahhoz, hogy válaszoljanak a feladatlap kérdéseire. Mind a kvalitatív, mind a kvantitatív elemzési részben visszatérünk majd ezekre a kategóriákra.

## Kutatási kérdések

Tanulmányunkban az alábbi két főkérdést kívánjuk részletesen megválaszolni:

1. Az olvasáskészség mely mért részkészségei bizonyulnak legkönnyebbnek, illetve legnehezebbeknek a diákok számára? Könnyebbnek bizonyulnak-e azok a kérdések, amelyek konkrét válaszokat igényelnek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet szükséges?
2. Hatással van-e az itemek sorrendje az itemek nehézségére? A véletlenszerű sorrendben levő kérdések nehezebbnek bizonyulnak-e a nem-véletlenszerűeknél?

## A kutatás résztvevői

A kutatásban 38 angol nyelvet tanuló diák vett részt, akik két budapesti nyelviskola nyári tanfolyamának tanulói voltak: magyar anyanyelvű fiatal felnőttek (17–25 év); körülbelül fele-fele arányban férfiak és nők. Fontos adatnak számított a diákok nyelvi szintje, amit a nyelviskolák írásbeli és szóbeli szintfelmérő tesztek alapján határoznak meg. Ily módon megkülönböztettünk *haladó* szintet és egy ennél magasabbat, a *középfokú nyelvvizsga-előkészítőt*. Az adatelemzés szempontjából, amint láthatjuk majd, a két szint között nem volt statisztikai eltérés. A diákok szintbeli és nyelviskola szerinti megoszlása az 2. táblázatban látható.

**2. táblázat**  
**A minta**

Csoportok szintje	Nyelviskolák	
	A	B
Haladó (N=21)	8	13
Nyelvvizsga előkészítő (N=17)	0	17

## A vizsgált feladatok

Vizsgálatunk céljára olyan szövegeket igyekeztünk választani, melyek 6–7 rövid bekezdésnél nem hosszabbak, mivel két feladatot osztottunk ki a diákoknak, és el akartuk kerülni, hogy túl sok időt vegyenek igénybe az órákból. Figyelembe vettük ezen kívül a diákok szintjét, és szándékunk szerint olyan cikkeket választottunk ki, melyek nem túl nehezen érthetők, ugyanakkor kihívást jelentenek még azon diákok számára is, akik a középfokú állami nyelvvizsgára készülnek. A nem megfelelő hosszúságú és nyelvi szintű cikkeken kívül kizártunk olyan cikkeket is, melyeknek a témája a napi hírekre épült, hiszen fennállt annak a veszélye, hogy a diákok nem az olvasáskészségüknek, hanem informáltságuknak köszönhetően tudják a helyes választ.

Az egyik szöveg egy kész olvasáskészség-mérő feladat volt (*The valuable membership*), mely egy ismert kulturális szervezet (The English Heritage) műemlékvédelmi tevékenységével foglalkozott. A másik szöveg egy újságcikk volt a skóciai hegyi balesetekről (*Mountain deaths double in three years*) (lásd a függelékét). Az első szöveghez a kérdések adottak voltak, és nem is változtattunk rajtuk. Az újságcikkhez azonban mi írtuk a kérdéseket. Természetesen ügyeltünk arra, hogy az összes mérendő részkészséget belefoglaljuk a kérdésekbe. Mivel az egyik kutatási kérdésünk az volt, hogy van-e a kérdések sorrendjének szignifikáns hatása a diákok eredményeire, az egyik szöveg (*The valuable membership*) kérdéseit véletlenszerű sorrendbe rendeztük a diákok fele számára. Ez azt jelentette, hogy a feladat kérdéseit, melyek a válaszok szövegben való előfordulásának sorrendjében voltak, összekevertük, hogy véletlenszerű sorrendben kövessék egymást.

## A kutatás menete

A szövegek kiválasztása és a feladatlap összeállítása után megkértük néhány kollégánkat, hogy vegyen részt a kutatásban, és engedje meg, hogy diákjaival kitöltessük a feladatlapokat. A kutatás kipróbálási szakaszában az egyik szerző felkereste az egyik nyelviskolát és a kurzusvezető tanár segítségével kitöltette a feladatlapot egy haladó csoporttal. Ezután értékeltük a diákok munkáját, hogy megvizsgáljuk, van-e olyan probléma a kérdések tartalmával vagy megfogalmazásával, ami az itemek újraírását tenné szükségessé. A diákok két esetben jeleztek problémát, amit korrigáltunk.

A feladatlapokat egy A3-as lapra nyomtattuk, a két szöveg a hozzájuk tartozó kérdéssorral különböző oldalra került. A kurzusvezető tanárokat kértük meg, hogy osszák ki a feladatlapokat a diákoknak. A kiosztáskor a tanárok biztosították a diákokat arról, hogy ez nem egy vizsga, és nem tartozik bele a kurzus anyagába sem. A diákok megnyugtatóásával azt próbáltuk elérni, hogy mindenki egyedül dolgozzon, és ne segítsenek egymásnak. A feladatlapok kitöltéséhez nem szabtuk időhatárt, csak annyit mondtunk, hogy a kitöltés körülbelül 25–30 percet fog igénybe venni, de dolgozhatnak

tovább is, ha szükséges. A kipróbálási szakaszban tett megfigyeléseink és a tanárok beszámolója alapján tudjuk, hogy a diákok befejezték a kitöltést 30 perc alatt.

A kitöltött feladatlapok visszaérkezése után mindkét szerző értékelt a feladatlapokat egymástól függetlenül, hogy az értékelők közti megbízhatóságot [interrater reliability] biztosítsuk. A kérdéses válaszok elfogadását megvitattuk. Miután értékeltük a feladatlapokat, az adatokat számítógépbe tápláltuk és az SPSS statisztikai program segítségével elemeztük.

## Eredmények és következtetések

Ez a fejezet három részből áll: először ismertetjük a feladatlapok értékelésének eredményét a két nyelvi szint szerint, majd rátérünk a kutatási kérdések tárgyalására. Ezek után beszámolunk arról, hogy a feladatlapok értékelése során milyen praktikus észrevételeket tettünk, azaz az itemek kvalitatív elemzését adjuk.

### A feladatlapok értékelésének eredményei

A két csoport között nincs jelentős különbség abból a szempontból, hogy milyen sikerrel oldották meg a feladatokat (lásd a 3. táblázatot). Érdekes, hogy a nyelvvizsga előkészítő csoport sokkal heterogénebb (szórás=15,6). Ez azt mutathatja, hogy a haladó csoportok nyelvi szintje viszonylag egységes, azonban a nyelvviskolák megengedőbbek, amikor a diákokat a nyelvvizsga-előkészítő csoportokba osztják be.

3. táblázat  
A feladatlapok eredménye

Csoportok szintje	Átlag	Szórás
Haladó (N=21)	11,5	5,3
Nyelvvizsga előkészítő (N=17)	12,7	15,6

### A kutatási kérdések

1. Az olvasáskészség mely mért részkészségei bizonyulnak legkönnyebbnek, illetve legnehezebbeknek a diákok számára? Könnyebbnek bizonyulnak-e azok a kérdések, amelyek konkrét válaszokat igényelnek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet szükséges?

Két fontos fogalmat kell bevezetnünk ahhoz, hogy ezt a kutatási kérdést meg tudjuk válaszolni. A *facilitációs érték* [facility value] az item nehézségét méri, vagyis azt, hogy a diákok hány százaléka válaszolta meg helyesen az adott kérdést. Azaz a 0% azt jelenti, hogy senki nem válaszolta meg helyesen a kérdést, míg a 100% azt jelöli, hogy mindenki helyes választ adott. A *diszkriminációs index* [discrimination index] pedig azt mutatja, hogy az egyes itemek hogyan tesznek különbséget a különböző képességű diákok között. Az index értéke  $-1$  és  $+1$  között változhat.  $+1$ -hez közelít az index értéke, ha a teszten jobban teljesítő diákok közül választották meg többen a kérdést jól, mint a rosszul teljesítő diákok közül, ilyenkor mondhatjuk azt, hogy az item jól diszkriminál. Ennek ellentétéként, a  $-1$ -hez közeli érték azt jelzi, hogy az itemet a teszten rosszabbul teljesítő diákok nagyobb arányban választották meg jól, mint a tesztet jobban teljesítőket. A teszt itemjeit akkor tekinthetjük jónak, ha a diszkriminációs index értéke pozitív. Az,

hogy mennyire kell megközelíteniük a +1 értéket, tesztípusonként változhat (Alderson és szerzőtársai, 1995), a jelen vizsgálatban a 0,5 feletti értéket már jónak tekintettük.

Az 4. táblázat tartalmazza a két feladat minden egyes iteméhez kapcsolódó facilitációs értéket és diszkriminációs indexet. A táblázatban részkészségek szerint lebontva közöljük az eredményeket.

**4. táblázat**  
**Az itemek facilitációs értékei és diszkriminációs indexei**

A mért részkészség	Az itemek sorszáma	Facilitációs érték (%)	Diszkriminációs index
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1	37	0,54
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6	58	0,40
	10	66	0,51
	11	71	0,38
	15	87	0,38
	16	97	0,13
Számok megkeresése a szövegben	17	74	0,50
	4	100	0,00
A számok jelentésének megkeresése	14	95	0,25
	18	66	0,76
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonimák, antonimák)	19	71	0,39
	2	55	0,64
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szöveggörnyezetből	12	32	0,07
	8	37	0,79
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	9	76	0,50
	3	37	0,89
	5	52	0,53
	7	71	0,15
	13	24	0,57

A 4. táblázatból látszik, hogy a különböző részkészségeket mérő itemek különbözőképpen viselkedtek. Van olyan részkészség, amely egyáltalán nem okozott nehézséget a diákoknak, és ennek megfelelően nem is diszkriminál közöttük, ez a kategória a számok megkeresése a szövegben. Ezt a két itemet a diákok 100, illetve 95 százaléka jól válaszolta meg. Szintén nem okozott nagy gondot a konkrét információ megkeresése a szövegben, átlagosan a diákok háromnegyede válaszolta meg jól az itemet, azonban az egyes itemek között nagy eltérést tapasztaltunk. Volt olyan item, amit a diákok 58 százaléka válaszolt meg helyesen, szemben azzal az itemmel, amelyre 97 százalék adott jó választ. Szintén jól boldogultak a diákok azokkal az itemekkel, ahol a számok jelentését kellett a szövegben megkeresni: átlagosan kétharmaduk felelt jól ezeknél az itemeknél. Nagyobb gondot okozott az ismeretlen szavak kikövetkeztetése a szöveggörnyezetből és a szemantikus kapcsolatok megértése, bár itt az itemek között jelentős eltérést tapasztalunk a nehézségi fokban (az első részkészség esetében a két itemet jól megválaszolók százaléka 37, illetve 76, míg a második kategóriánál 55, illetve 32%). Hasonlóan viselkedtek a szövegben rejlő (implicit) információk kikövetkeztetését mérő

kérdések, amelyek esetében a legnehezebb itemet 24 százalék, a legkönnyebbet 71 százalék válaszolta meg jól. Legnehezebbnek az a részkészség bizonyult, melyhez a szöveg fő gondolatát kellett megérteni a különböző részekben található információ alapján: a diákok alig több mint egyharmada (37%) adott jó választ, bár az item elég jól diszkriminál a diákok között.

Az elemzésünk alapján megállapíthatjuk, hogy valóban azok az itemek bizonyultak könnyebbnak, amelyek konkrét válaszokat igényeltek, azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet volt szükséges. Azonban az is jól látható, hogy nem mindegyik kategóriát lehet egységesen kezelni, hiszen voltak olyanok, amelyekben belül az egyes itemek nehézsége nagyon eltérő képet mutatott.

Ezen a ponton nem szabad arról elfelejtkeznünk, hogy az 1–9 itemeket a résztvevők egyik fele véletlenszerű sorrendben kapta meg, ami feltételezésünk szerint növelheti az itemek nehézségét, és így befolyásolhatja a facilitációs értékeket is.

*2. Hatással van-e az itemek sorrendje az itemek nehézségére? A véletlenszerű sorrendben levő kérdések nehezebbnek bizonyulnak-e a normál sorrendűeknél?*

Az 5. táblázatban külön mutatjuk be a facilitációs értékeket a véletlenszerű, illetve a szövegnek megfelelő sorrendben levő itemek esetében.

**5. táblázat**

**Az itemek facilitációs értékei a véletlenszerű, illetve a szövegnek megfelelő sorrendben levő feladatokban**

A mért részkészségek	Az itemek sorszáma	Véletlenszerű	Szövegnek megfelelő
		Facilitációs érték (%)	Facilitációs érték (%)
A szöveg fő gondolatának megértése, a különböző részekben található információ alapján	1	24	53
Konkrét információ megkeresése a szövegben	6	48	71
Számok megkeresése a szövegben	4	100	100
Szemantikus kapcsolatok megértése (szinonimák, antonimák)	2	33	82
Ismeretlen szavak jelentésének kikövetkeztetése a szövegkörnyezetből	8	33	41
	9	76	77
	3	29	47
A szövegben benne rejlő (implicit) információ kikövetkeztetése	5	52	53
	7	76	65

A táblázat alapján elmondhatjuk, úgy tűnik, hogy vannak itemek, amelyek különbözőképpen viselkedtek a véletlenszerű sorrendben. Az egyetlen eset, ahol a vizsgált érték nem mutat különbséget az a 4. kérdés, ahol, ahogy már korábban is jeleztük, egy számot kellett a szövegben megtalálni, ezt a kérdést az összes diák helyesen válaszolta meg. Két esetben a facilitációs értékek egyenlőnek tekinthetők: az 5. és 9. kérdésnél. Ennek a két itemnek az esetében vagy a szövegben rejlő információ alapján kellett kikövetkeztetniük a választ a diákoknak, vagy egy szónak a jelentését kellett megérteniük a

szöveggörnyezet alapján. Az 5. kérdés esetében a diákoknak meg kellett érteni, hogy „*although we are partly funded by government grants*” [„bár részben kormánytámogatást is élvezünk”] mondatrész azt jelenti, hogy a kormány segíti az English Heritage-t. A 9. kérdésnél a „*Freepost*” kifejezést kellett megérteni, ami magyarul azt jelenti: nem kell a bélyegért fizetni, amikor postára adunk egy levelet. Érdekes módon a 7. kérdést több diák válaszolta meg, amikor véletlenszerű sorrendben volt (a facilitációs érték 76% szemben a 65%-kal), amely tény ellentmond a hipotézisünknek. A magyarázat az lehet, hogy ennél az itemnél nem a szövegből kellett kikövetkeztetni a választ, hanem a feladatlap kitöltésének valódi időpontjához kellett a szöveget és a választ igazítani. Azok a diákok, akik véletlenszerű sorrendben kapták az itemeket és ezért a szöveget oda-vissza többször el kellett olvasniuk, úgy tűnik, hogy könnyebben ki tudtak lépni a szövegből, és jobban el tudtak vonatkoztatni. Az összes többi item esetében a véletlenszerű sorrend növelte az item nehézségét. A különbség 8 százaléktól (8. item) 49 százalékig (2. item) terjed. Azok a diákok, akik a véletlenszerű sorrendben levő feladatot kapták, nem igazán tudtak példákat adni középkori épületekre a „*medieval castles and abbeys*” [„középkori várak és apátságok”] kifejezés alapján. Voltak olyan diákok (egészesen pontosan heten), akik a kérdést megválaszolatlanul hagyták, ami egyrészt azt mutathatja, hogy nem találták a választ a szövegben, mivel a szövegnek megfelelő sorrendű itemek esetében csak egy diák hagyta ki ezt a kérdést. Másrészt voltak olyan diákok, akik szövegen kívüli információval válaszolták meg a kérdést. Ez a stratégia sikeres volt a 7. itemnél, de itt nem.

A különbségek elemzése során felmerül, hogy vajon azok az itemek, amelyeknek körülbelül ugyanakkora a facilitációs értékük a véletlenszerű és a szövegnek megfelelő sorrend esetében, minden szempontból jobbnak tekinthetők-e, mint azok az itemek, amelyek esetében különbséget találtunk. Először is a véletlenszerű sorrendben levő kérdések megválaszolása valóban nehezebbnek tűnik, hiszen a kérdések sorrendje nem árulja el, hogy a választ a szöveg mely részén kell keresnünk. Másrészt azonban, ha nagy különbséget találunk ugyanannak az itemnek a véletlenszerű, illetve normál sorrendben levő változata között, az mutathat olyan problémákat, amelyek egyébként elfedve maradnának. Például a „*Give two examples of buildings from the Middle Ages*” [„Nevezzen meg két középkori épületet”] item valóban kétértelmű. Nem világos, hogy épületek neveit kell megadni válaszul, vagy épületek típusát kell leírni. Véleményünk szerint ezt a kérdést szerencsésebb lett volna úgy megfogalmazni, hogy „*Give two examples of types of buildings from the Middle Ages from the text*” [„Nevezzen meg két középkori épülettípust a szövegből”]. Azok a diákok, akiknél a kérdések nem voltak összekeverve, tudták, hogy körülbelül hol keressék a kérdésre a választ, és így nagyobb sikerrel tudták megválaszolni ezt a kérdést.

Összefoglalva elmondhatjuk, úgy tűnik, hogy a kérdések összekeverése csak részben nehezítette a diákok feladatát, hiszen nem mindegyik itemnél igazolódtott be a várakozásunk, hogy a véletlenszerű sorrend nehezebbé fogja tenni az itemeket. Az elemzés azt mutatta, hogy ha egy item nagyon könnyű, akkor véletlenszerű sorrend kialakításával sem lehet nehezebbé tenni.

### **Kvalitatív elemzés**

A tanulmány ebben a fejezetében néhány olyan elméleti problémát elemzünk, amelyek az olvasáskészség méréséhez köthetők. Hat témát érintünk: szövegértés, az itemek megértése, önbizalom növelő kérdések, kihívást jelentő kérdések, „toll-botlás,” és szerencsés/szerencsétlen találgatás.

Az első probléma nagyon nyilvánvaló és magától értetődő, ez a *szöveg megértése*. Ha a diák nem tudja megérteni a megfelelő szövegrészt, ismeretlen szavak vagy nyelvtani szerkezet miatt, akkor nem fog tudni a kérdésre válaszolni, bármilyen jól megfogalmazott is a kérdés. Valószínűnek tartjuk, hogy a következő példa ezt a jelenséget mintázza. Az egyik diák a 3. kérdést (*Did the sports minister support people taking out insurance?* [„Támogatta a sportminiszter azt, hogy az emberek biztosítást kössenek?”] a következő módon válaszolta meg: *Yes, he even ruled it out.* [„Igen, még ki is zárta a lehetőségét.”] A kérdésre adott válasz egyértelművé teszi, hogy a szöveg megértése jelentette a problémát, ami annál is inkább nehezebb volt, hogy az angol kifejezés szó szerinti fordítása *kirendel*, ami pont az ellenkezője a valódi jelentésnek.

A második pont a *kérdés/item megértése*. Az is elképzelhető, hogy a diák megérti a szöveg megfelelő részét, de a kérdés megfogalmazását nem érti pontosan, és ezért nem tud helyesen válaszolni. Ez történt a 3. és 6. itemnél, ahol a *threaten* [fenyeget] és *event* [esemény] szavak okoztak problémát a kérdés megértésében. Ezt abból tudjuk, hogy a diákok jelezték a feladatlapon, hogy nem értik a kérdést, illetve, hogy a koncerteket nem tudták eseményként azonosítani.

A kérdéseket elemezve négy különböző esetet definiáltunk, amikor a megértést és a válaszadást vizsgáltuk. Az első csoportba tartoznak az úgynevezett *önbizalom-növelő kérdések*. Ezek azok a kérdések, amelyek könnyen érthetőek és könnyen meg is lehet válaszolni őket. Ebbe a kategóriába tartozik az 4. item illetve a 14. item. Amikor a részkészségeket definiáltuk, akkor ez a két item a „Számok megkeresése a szövegben” kategóriába került. Ezeket az itemeket szinte minden diák helyesen válaszolta meg, azaz a kérdések nem differenciálnak a diákok között. Mégis fontosnak tartjuk az ilyen kérdések beiktatását a feladatba, mert önbizalmat adnak a diákoknak. Azonban óvakodnunk kell attól, hogy túl sok ilyen kérdés legyen az itemek között, hiszen nem diszkriminálnak a diákok között. A legjobb, amit tehetünk, hogy az ilyen itemet a sorban előre tesszük, hogy a nehezebb kérdések előtt biztatást adjunk a diákoknak.

Még egy megjegyzést tehetünk ezekkel a kérdésekkel kapcsolatban. Tanítási gyakorlatunkban többször előfordult, hogy a diákok eltévesztették az ilyen kérdésekre adott választ, mivel (mint később megjegyezték) nem hitték el, hogy a kérdés valóban ennyire könnyű, és igyekeztek egy összetettebb választ adni, ami helytelennek bizonyult.

Voltak olyan kérdések, amelyek esetében mind az adott szövegrészlet, mind a hozzá kapcsolódó kérdés megértése nehézséget okozott. Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása *kihívást jelentett a diákok számára*. Ilyen kérdés volt a 13. item, amelyre a diákok csupán negyede tudott jól válaszolni. Egy kérdéssorban néhány ilyen item meglete biztosítja, hogy a legjobb nyelvtudású diákok is kihívásnak érezzék a feladatot.

Volt néhány eset, amikor „*tollbotlásról*” beszélhetünk. Ezeknél a kérdéseknél a diák láthatóan megértette a szöveget és a kérdést is, de a válasza csak részben volt helyes, mert valamilyen hibát ejtett (pl. elírás). Vitatható, hogy ezeket a válaszokat el lehet-e fogadni helyes válasznak, mi azért tettük ezt, mert a feladatok az olvasáskészséget mérték, és nem egyéb készségeket, mint például az írást.



Voltak olyan esetek, amelyeket *találgatásnak* nevezhetünk. Ezeknél az eseteknél a válasz megléte nem bizonyította számunkra, hogy a diák valóban megértette a kérdést és/vagy a szöveget. Ezeket a válaszokat az jellemezte, hogy a diákok hosszú részleteket másoltak ki mechanikusan szövegből anélkül, hogy mondatok elejét/végét figyelembe vették volna, vagy elválasztott összetett szavaknak csupán a második tagját adták meg, mert az első tag a szöveg előző sorában szerepelt.

## Összefoglalás

A cikkünkben egy olvasáskészség-mérő feladatlap itemeit vizsgáltuk abból a szempontból, hogy milyen hatással van a kérdések típusa és sorrendje a diákok eredményeire. Az elemzésünk azt mutatta, hogy általánosságban a résztvevők könnyebben válaszolták meg helyesen azokat a kérdéseket, amelyek konkrét válaszokat igényeltek azoknál, amelyekhez összetettebb gondolkodási művelet volt szükséges. Megállapíthatjuk azt is, hogy az itemek véletlenszerű sorrendje általában nehezebbé tette az egyes kérdéseket, azonban nem mindegyik itemnél igazolódott be a várakozásunk, hogy a véletlenszerű sorrend nehezebbé fogja tenni a diákok feladatát.

Mivel a kutatás célja elsősorban az olvasáskészség-mérő feladatlapok item-analízise volt, nem törekedtünk széleskörű mintavételre. A kutatás továbbviteléhez azonban szükséges lenne egy nagyobb mintán újra megvizsgálni a hipotéziseket, illetve értékelni azt, hogy különböző nyelvi szinteken levő diákok hogyan oldják meg a feladatokat.

Mint azt a bevezetőben jeleztük, nézőpontunk elsősorban a nyelvtanaré volt. Az eredmények, elsősorban a kvalitatív elemzésben leírt elméleti következtetések tanulságosak lehetnek tanárok számára. Az eredmények és megfigyelések átgondolásával jobb betekintést nyerhetünk a diákok által elkövetett hibák hátterébe és az olvasáskészség-mérő feladatok természetébe.

---

## IRODALOM

- Alderson, J. C. *Assessing Reading* (2000). Cambridge Language Assessment Series. Cambridge University Press: Cambridge.
- Alderson, J. C., Clapham C. M. és D. Wall. *Language Test Construction and Evaluation*. (1995). Cambridge University Press: Cambridge.
- Holló Dorottya, Kontráné Hegyibíró Edit és Tímár Eszter (1996). *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó: Budapest.

## FÜGGELÉK

### Az olvasáskészségmérő feladatok

#### THE VALUABLE MEMBERSHIP

The presence of England's rich history can be seen everywhere in the glorious wealth of buildings and monuments from our past. English Heritage looks after more than 350 such treasures from every chapter of our history, from prehistoric and Roman remains, to great medieval castles and abbeys, magnificent stately homes and working industrial monuments. And you can gain free admission to all of them by becoming a member of English Heritage.

But just as importantly Membership is a personal contribution to the preservation and protection from natural decay and modern development of all England's architectural heritage - from the humble red telephone box to our grandest cathedrals, from ancient archaeological sites to our most beautiful towns.

English Heritage is the independent body created by Parliament in 1984 to oversee the safety of this historic inheritance. This is a major national task. Although we are partly funded by government grants, the continuing success of our work depends on your help - please complete the form at the back of this leaflet and join us today!

#### BRINGING HISTORY ALIVE

As a member of English Heritage, you also gain free or reduced admission to a host of exciting events of all kinds which bring our properties alive, as well as our popular series of open air concerts held during the summer at Kenwood in London, Audley End House in Essex, and other historic venues.

You can use your Membership in Scotland and Wales too. Members of English Heritage gain half-price admission (free after your first year of Membership) to over 100 castles, abbeys and historic buildings in the care of our sister organisations Historic Scotland and Cadw.

Your Membership subscription is a direct contribution to the essential work that we carry out. Help us to continue to protect our built heritage - join us today!

#### HOW TO BECOME A MEMBER?

Simply complete the application form in this leaflet and send it, with your cheque if appropriate, in the Freepost envelope attached.

1. What are the advantages of being a member of English Heritage in England?
2. Give two examples of buildings from the Middle Ages.
3. What threatens English historic buildings?
4. When was English Heritage created?
5. Apart from members, who else helps English Heritage?
6. Give an example of events where you can have reduced admission.
7. You become a member of English Heritage in October.
8. Do you have free admission to castles in Scotland?
9. What's the name of the heritage organization in Wales?
10. If you want to send your application to English Heritage, how much do you have to pay for postage?

## MOUNTAIN DEATH DOUBLE IN THREE YEARS

The number of walkers and climbers killed in the Highlands of Scotland has doubled in the past three years, according to a survey published yesterday, *writes John Arlidge*.

But Sir Hector Monroe, the Scottish sports minister, ruled out calls for legislation to restrict access to the mountains and for the introduction of compulsory personal accident insurance.

A total 54 walkers and climbers died last year, the highest-ever annual figure.

Speaking at a mountain safety conference in Dunblane, near Stirling, Sir Hector said: "It is imperative that we achieve a reduction in deaths and I am determined that the Government will play its part.

But I do not think it makes sense at this stage to consider any form of solution which sees the outdoors obscured by red tape."

Framing and enforcing legislation to stop people taking to the hills or to force them to take out insurance, would be "greatly problematic" and an "unreasonable intrusion in private individuals' freedom of choice and action".

The Scottish Mountain Rescue study, commissioned by the Rescue Committee of Scotland, shows that between 1964 and 1990 about 15 to 20 people died each year in accidents in the Highlands.

From 1990 to 1993, the figure rose to more than 50, with the proportion of incidents resulting in one or more deaths up from 9 to 16 per cent. The highest number of deaths occurred in the Glencoe area, where almost 25 per cent of accidents were fatal. Slips and poor navigational and climbing skills were to blame for most accidents.

The survey supported anecdotal evidence that visitors, unfamiliar with the harsh winter conditions in the Grampian and Cairngorm mountains, were underestimating the dangers on the peaks. English people accounted for more than half of the casualties on Ben Nevis.

11. What does the survey published by John Arlidge claim?
12. Where do the accidents occur?
13. Did the sports minister support people taking out insurance?
14. What other solutions are NOT supported?
15. How many people died last year?
16. Which area seems to be the most dangerous?
17. What were the main causes of accidents in the Glencoe area?
18. What was the nationality of those people who had the most accidents?
19. What do these numbers mean, based on the texts?
  - a. 15-20:
  - b. 25%: