

# FIATAL NYELVTANULÓK ANGOL MINT IDEGEN NYELV SZÓKINCSET MÉRŐ SZÓKINCSTESZT EREDMÉNYEINEK ÖSSZEVETÉSE EGY KORÁBBI NAGYMINTÁS VIZSGÁLATTAL

## BEVEZETÉS

Az 1990-es években jelentős számú, az idegennyelvi szótudás kutatásáról beszámoló tanulmány látott napvilágot, és a terület szakirodalma azóta is folyamatosan bővül olyan területeken, mint például az idegen nyelvi szókincs mérése,<sup>1</sup> a mentális lexikon,<sup>2</sup> korpusznyelvészeti kutatások<sup>3</sup> és szótanulási stratégiák.<sup>4</sup> További kutatások pedig azt is megerősítették, hogy a szótudás prognosztizálja a szövegértési képességet<sup>5</sup> és az általános nyelvtudást.<sup>6</sup> A kutatók korábban úgy vélték, hogy a receptív szókincs előrejelzi a produktív szótudást.<sup>7</sup>

A szókincs tanulása és tanítása népszerű kutatási terület az idegen nyelv (a továbbiakban: L2) tanulás szakirodalmában. A kutatók és a tanárok figyelmének középpontjában ez a két folyamat áll. A pedagógusokat számos kutató arra biztatta, hogy a tanteremi eljárások során segítsék a szókincs szándékolt tanulását. Az 1990-es évektől kezdődően a tankönyvírók és tantervírók különös figyelmet szenteltek annak, hogy a szókincskutatás eredményeit integrálják a tantervbe,<sup>8</sup> mivel a sikeres nyelvtanulást az angol mint idegen nyelvi szótudás nagyban meghatározza.

---

<sup>1</sup> Nation, 2001; Laufer – Elder – Congdon – Hill, 2004.

<sup>2</sup> Zareva, 2007.

<sup>3</sup> Horváth, 2001.; Kilgarriff, 1997.; Nation – Macalister, 2010.

<sup>4</sup> Chostelidou – Griva – Ioannidis – Panitsidou, 2012.; Nation, 1990.; Schmitt, 2000.

<sup>5</sup> Nassaji, 2003.

<sup>6</sup> Boers – Demecheleer – Coxhead – Webb, 2014.; Henriksen, 1999.; Zimmerman, 2004.

<sup>7</sup> Laufer – Nation, 1999.

<sup>8</sup> Fitzpatrick – Al-Qarni – Meara, 2008.

## A KUTATÁS CÉLJAI

A legtöbb validált, diagnosztikus szókinccstesztet eredendően „*papír-ceruza*” tesztként használták. Ugyanakkor az online környezetben elvégzett szókinccsmérések még csak kis számban állnak rendelkezésre. Annak ellenére, hogy a *papír-ceruza* szókinccsteszteket már alkalmazták számítógépes környezetre Tom Cobb honlapján ([www.lex tutor.ca](http://www.lex tutor.ca)), alig néhány olyan tanulmányról tudunk, amelyek online környezetben lezajlott angol mint idegen nyelv szókinccsmérésről számolnak be.<sup>9</sup>

Éppen ezért szükségesnek látszott, hogy fiatal nyelvtanulók receptív és produktív angol szókinccsét online környezetben mérjük fel. A felméréshez egy online komplex szókinccstesztet<sup>10</sup> fejlesztettem ki. Ennek megfelelően a tanulmánynak az a célja, hogy a doktori értekezésemben bemutatott eredményeket fél évvel később egy új, ezúttal *papír-ceruza* alapú adatfelvétellel összevegyem.

## SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Az utóbbi időben a növekvő szókinccset vizsgáló kutatásokban egyetértenek abban, hogy a lexikai tudás a fő előjelzője a beszédkézség mértékének, legyen szó bármely nyelvről.<sup>11</sup> A szókinccs központi szerepének felismerése számos tanulmányt eredményezett annak vizsgálatára, hogy mi is a szükséges minimális szókinccs. Több kutatás is azt találta, hogy a szavak 95%-át érteni kell ahhoz, hogy akadálytalanul meg lehessen érteni a szöveget.<sup>12</sup>

A szókinccs konstruktumát több szempont szerint szokták vizsgálni: hogyan kell tanítani a szavakat a tanteremben, hogyan fejlődik a szókinccs a nyelvtanulási folyamat során, milyen stratégiákat érdemes használni azért, hogy hatékonyan meg lehessen tanulni a szavakat, milyen szélesnek és mélynek kell lennie a szótudásnak ahhoz, hogy angol szövegeket meg lehessen érteni, és hogyan kell a szókinccset mérni.

Egy szó ismerete összetett és többdimenziós fogalom. Számos szempontot kell figyelembe vennünk, amikor szótudásról beszélünk. A szókinccsterjedelem azt jelenti, hogy mennyi szót ismer a tanuló, míg a szókinccs mélysége pedig a különböző dimenziókra utal: szinonimák, antonimák, kontextuális használat stb. A szótudás mérése más kutató szerint is<sup>13</sup> komplex feladat, hiszen a tanulók szóismerete természetszerűleg nem fekete-fehér és nem is egy mindent vagy semmit típusú jelenség.

<sup>9</sup> Vidákovich – Vígh – Hrebik – Thékes, 2013.

<sup>10</sup> Thékes, 2016.

<sup>11</sup> Laufer, 2009.; Webb – Sassao, 2013.

<sup>12</sup> Laufer, 2009.

<sup>13</sup> Mukarto, 2005.

Jó néhány olyan dimenziót azonosítottak, amelyek arról informálják a kutatókat és a tanárokat, hogy mennyire komplex feladat meghatározni, hogy mit is jelent a szó ismerete.<sup>14</sup> Mikor fiatal nyelvtanulók tudásának mérésére kerül sor, fontos figyelembe venni, hogy a szótudás járulékos folyamat, ami sokszoros és ismétlődő szóbeli és írásbeli inputokat foglal magában<sup>15</sup>. A szótudás több dimenzióból áll össze, mivel sok szónak különböző a jelentése. Végezetül a szótudást relációkban kell értelmezni, hiszen egy lexikai elem ismerete egy másikhoz kapcsolódik.<sup>16</sup>

A szótudás elsősorban járulékos, változó szövegkörnyezetekben megvalósuló kimondott és leírt szóval való sok találkozást foglal magában.<sup>17</sup> Másrésztől a szótudás szerintünk is többdimenziós, mert sok szónak többes jelentése van, és különböző szövegkörnyezetekben más-más funkciót töltenek be. Harmadsorban a szótudást összefüggésben kell vizsgálni, ugyanis egy szó ismerete más szavak ismeretéhez kötődik.

A szótudás fejlődése több dimenzió mentén értelmeződik, s két fontos aspektusát különböztetik meg:<sup>18</sup> a szóterjedelmet és a szókincs mélységét. A szóterjedelem a szókincs kvantitatív, míg a mélység annak kvalitatív jellemzője. A mélységet a szavak szintagmatikus kapcsolatai és belső struktúrái írják le. Ugyanakkor a kutatók abban egyet értenek, hogy a mélységet nehéz meghatározni. Az egyén szókincsének terjedelme és mélysége nagymértékben meghatározza azt, hogy a tanulók mennyit képesek megérteni a szövegből.<sup>19</sup> A receptív szókincs azt jelenti, hogy a diák képes kimondott, leírt és hallott szavakat megérteni, míg a produktív tudás az a képesség, hogy miként használjuk a szavakat beszélt és írott kommunikációban.

Nyolc fontos kitételel kell aláhúznunk, ami a gyerekek anyanyelvi (a továbbiakban: L1) szóelsajátítására vonatkozik, mind a produktum, mind pedig a folyamat szempontjából. Ezek a kitételek minden L1 szóelsajátítására vonatkoznak. (1) a szókincs hozzájárul a szövegértés hatékonyságához;<sup>20</sup> (2) a gyerekek szókinccse erősen korrelál a szövegértéssel;<sup>21</sup> (3) a szótudásban levő hiányosság az iskolaévek során is fennáll;<sup>22</sup> (4) a küszködő és a jó képességű olvasók közti különbség minden évben nő;<sup>23</sup> (5) a korlátozott szókinccsel rendelkező gyerekek gyenge

---

<sup>14</sup> Doró, 2013.; Nation, 2001.; Schmitt, 2008.

<sup>15</sup> Nagy és mtsai., 1987.

<sup>16</sup> Scott – de la Fuente, 2008.

<sup>17</sup> Nagy – Anderson – Herman, 1987.

<sup>18</sup> Laufer – Nation, 2001.; Read, 2000.

<sup>19</sup> Nagy, 2004.

<sup>20</sup> Clark, 2009.

<sup>21</sup> Dickinson – Tabors, 2001.

<sup>22</sup> White – Graves – Slater, 1990.

<sup>23</sup> Cunningham – Stanovich, 1997.

olvasott és hallott szövegértési képességgel rendelkeznek;<sup>24</sup> (6) a szókincs hozzájárul a fonéma tudatosság fejlődéséhez;<sup>25</sup> (7) a szülői beszéd és szókincsfejlődés közti kapcsolat inkább hat a gyerekekre, mint az öröklött tényezők;<sup>26</sup> és (8) az L1-et beszélő gyerekek szótudása erősen hat a sikeres beszédre.<sup>27</sup> Mindezen állítások arra a fontos elvre mutatnak rá, hogy az L1 szókincs kiemelt jelentőségű több szempontból is.

## FIATAL NYELVTANULÓK SZÓTUDÁSA

Mikor a fiatal nyelvtanulók elérik a hatéves kort, átlagosan és megközelítőleg 1500 szavas produktív szótudással rendelkeznek anyanyelvükön. Emellett egy gyerek átlagosan 14 000 szóból álló receptív szókinccsel rendelkezik, és naponta tíz új szót tanul meg.<sup>28</sup> Ez azt jelenti, hogy minden ébren töltött órában egy új szót sajátítanak el.

Számos kutatás vizsgálta, hogy saját anyanyelvén mennyi szót ismer egy anyanyelvi beszélő. Az anyanyelvi szókincs tekintetében nagy különbség van az egyének között, és az elsősorban a beszélő iskolai végzettségétől függ. Egy 17-18 éves tanuló hozzávetőlegesen 10 000-12 000 szót tud felismerni, az egyetemi hallgatók pedig 12 000-17 000 szót ismernek, míg a felnőtteknek átlagosan 17 000 szavas a szókincsük angolul, de ezek a számok nem vonatkoznak egy az egyben minden nyelvre.<sup>29</sup>

A szakirodalomban fellelhető olyan elmélet,<sup>30</sup> hogy két létező folyamat megy végbe a szavak tanulásakor: szándékos és véletlenszerű. Széles körben elfogadott elv, hogy annak érdekében, hogy a tanulók elsajátítsanak egy nyelvet, elkerülhetetlen a jókora méretű szókincs megtanulása.<sup>31</sup>

A szakirodalom szerint a gyerekek elsősorban véletlenszerűen tanulnak szavakat az anyanyelvükön. A gyerekek évente 3000 szót tanulnak meg.<sup>32</sup> Ez kiterjeszhető az angol mint idegen nyelv tanulására<sup>33</sup> is, és számos kutató azon az állásponton van, hogy a legtöbb szónak az elsajátítása, melyeket a fiatal nyelvtanulók megtanulnak, nem direkt tanítás eredménye, hanem véletlenszerű.

<sup>24</sup> Chall – acobs – Baldwin, 1990.

<sup>25</sup> Anthony – Lonigan, 2004.

<sup>26</sup> Huttenlocher – Haight – Bryk – Seltzer – Lyons, 1991.

<sup>27</sup> Clark, 2009.

<sup>28</sup> Butzkamm, 2003.

<sup>29</sup> Zechmeister – Chronis – Cull – D'Anna – Healy, 1995.

<sup>30</sup> Daskalovska, 2014.

<sup>31</sup> de Groot, 2006.

<sup>32</sup> Nagy – Anderson – Herman, 1987.

<sup>33</sup> Krashen, 1989.

A fiatal nyelvtanulók szempontjából legfontosabbnak tartott tevékenységeket kilenc pontban sorolta fel: (1) növelt input gyakoriság; (2) a szavakra irányuló fokozott figyelem; (3) a lexikai elemre való nagyobb figyelemfelhívás; (4) a lexikai elemek megtanulásának határozottabb szándéka; (5) a lexikai elem megtanulásának megkövetelése; (6) annak szükségessége, hogy megtanuljuk és használjuk a lexikai elemet; (7) a lexikai elem és tulajdonságainak manipulációja; (8) a lexikai elemmel töltött idő növelése; és (9) a lexikai elemmel töltött interakciók mennyisége. Ebből az összegzésből tisztán látszik, hogy a szótanulás hatékonyabban valósul meg, ha a tanulók, s kifejezetten a fiatal nyelvtanulók, nagymértékben ki vannak téve a lexikai elemekkel való ismételt találkozásoknak.

Ami a fiatal nyelvtanulók leglényegesebb szótanulási jellemzőit illeti, kijelenthető, hogy általában szótömbökben (chunk) tanulják meg a szavakat, ellentétben a felnőttekkel, akik sokkal analitikusabbak az angol mint idegen nyelv szótanulásban. Az fiatal nyelvtanulók egy jól értelmezhető utat járnak be a szókincsfejlődés tekintetében. Amint fentebb már említettük, az első lépés ezen az úton az angol mint idegen nyelv szavainak megtanulása szótömbökben.<sup>34</sup> Ezeket a szótömböket, mint különálló lexikai elemeket tanulják meg.<sup>35</sup> Ez egyébként az anyanyelvi szókincs fejlődést is jellemzi.

Mióta az idegennyelv-tanulási kutatások egyik központi részévé vált a szókincs, a szótudás mérése, a szókincstesztetek fejlesztése és validálása ennek a területnek lényegi témájává vált. A bemutatandó tesztek kapcsán különös figyelmet fordítunk a következő szempontokra: (1) milyen számítógépes változata létezik a teszteknek, mivel a 21. századi diagnosztikus méréseket túlnyomórészt már online médiumon végzik és (2) a teszteknek fiatal nyelvtanulókra adaptált változatait kifejlesztették-e már. Az is hangsúlyozandó, hogy a tudósok egyetértenek abban, hogy az egyes elemek tesztelésének többfajta modalitását kell figyelembe venni. Ezek szerint a szavak tudását két szempont alapján kell vizsgálni: (1) a szavak alakjára fókuszáló szempont, ami szerint a vizsgáló képes a szavak alakját előhívni, így bizonyítva a produktív szótudást; (2) jelentésre fókuszáló szempont, amely magában foglalja, hogy az adatközlő képes a szó jelentését felidézni, ezzel bizonyítva a receptív tudást.<sup>36</sup> A dichotómiára épülő megkülönböztetés alapján négy fajta tudást különböztethetünk meg:<sup>37</sup> a szó alakjának és a szó jelentésének megadása közötti megkülönböztetés és a felidézés, valamint a felismerés közötti megkülönböztetés. Ez a különbségtétel a következő négy modalitást foglalja magába: (1) passzív felismerés: ekkor egy feleletválasztós

---

<sup>34</sup> Wray, 2002.

<sup>35</sup> Webb – Kagimoto, 2012.

<sup>36</sup> Laufer és mtsai., 2004.

<sup>37</sup> Laufer és mtsai., 2004.

kérdéssorban a vizsgázónak fel kell ismernie az elemet; (2) aktív felismerés: ekkor egy adott definíciót kell párosítania a vizsgázónak több elem közül az egyikkel; (3) passzív felidézés, mely magában foglal egy mondatot és a mondatban levő egyik elemnek a szinonimáját kell a vizsgázónak kiválasztania több lehetőségből, és (4) aktív felidézés: ekkor a vizsgázónak egy mondatban levő elem kezdőbetűje alapján kell leírnia a szót.

Annak érdekében, hogy egy komplex szókinccsteszt kerüljön kifejlesztésre fiatal nyelvtanulók számára, mindegyik korábban validált, szótudást mérő tesztet (N = 6) figyelembe vettük. A hat eszköz a következő volt: (1) Vocabulary Levels Test (VLT), amely egy diszkrét pontos receptív szókinccs teszt;<sup>38</sup> (2) Productive Vocabulary Levels Test (PVLТ)<sup>39</sup> produktív szótudást mér; (3) Vocabulary Knowledge Scale (VKS), mely a szókinccs mélységet méri;<sup>40</sup> (4) Vocabulary Size Test (VST)<sup>41</sup> validált. Ez a teszt a 14 000 leggyakoribb angol szó tudását méri. A VLT-hez hasonlóan a VST jelentés-felismerést vár el a tesztben résztvevőktől; (5) a diagnosztikus online angol és német receptív szótudást mérő teszt, melyet a Szegedi Tudományegyetem munkatársai fejlesztettek és validáltak.<sup>42</sup> A mérőeszközt 5. és 6. évfolyamos nyelvtanulók szókinccsének diagnosztikus mérésére fejlesztették ki angol és német változatban. Az elemek kiválasztása gyakorisági listák és korpuszok alapján történt. A teszt feleletválasztós feladatokból áll, melyekben a tanuló négy szót és egy képet lát a képernyőn, és arról kell döntést hoznia, hogy mely szavak illenek a képre. A teszt résztvevői a válaszokat a szavak melletti rádiógombokra való kattintással adják meg; és (6) az X\_Lex Teszt, ami egy hagyományos és online receptív szókinccsmérő eszköz, amelynek a fejlesztése az 1980-as évekre nyúlik vissza. A Cardiffi Egyetemen Meara és Buxton 1987-ben a legjobb diagnosztikus eszközt igyekezett megtalálni a szókinccs mérésére, amikor is egy „igen-nem” teszttel kísérleteztek, amit pár évvel később X\_Lex tesztnak neveztek el.<sup>43</sup> Az X\_Lex Test 50 szót tartalmaz, melyek 70-80%-a létező angol szó, 20-30%-a pedig nem létező elem. A résztvevőknek alapvetően azt kell jelezniük, hogy ismerik-e vagy nem a szót, azzal, hogy a megfelelő gombra kattintanak. Abban az esetben, ha nem létező szót ismertnek jelölnek, a tanulót mínusz ponttal büntetik a végső értékelésnél.

<sup>38</sup> Nation, 2001.

<sup>39</sup> Laufer – Nation, 1995.

<sup>40</sup> Paribakht – Wechse, 1999.

<sup>41</sup> Nation – Beglar, 2007.

<sup>42</sup> Vidákovich és mtsai., 2013.

<sup>43</sup> Meara, 2009.

## KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Az empirikus kutatást megelőzően a következő kérdéseket fogalmaztam meg:

- 1) A szókincsteszt mely feladata bizonyul a legkönnyebbnek és melyik a legnehezebbnek?
- 2) A különböző itemek hogyan működnek a szókincsteszten?
- 3) A fiatal nyelvtanulók hogyan teljesítenek a papír–ceruza szókincsteszten?
- 4) Hogyan korrelálnak egymással a szókincsteszt különböző feladatai?
- 5) A jó eredményt elérők hogyan teljesítenek a szókincsteszt produktív feladatán?

## A KUTATÁS RÉSZTVEVŐI ÉS AZ ALKALMAZOTT MÓDSZEREK

Szegeden négy általános iskola hatodik évfolyamos tanulóit vontam be a vizsgálatba, akik heti három órában tanulják az angolt mint első idegen nyelvet. A mintába 76 diák került be, akik közül 52 lány és 18 fiú. Az adatfelvétel nyomtatott tesztlapokon zajlott 2017 márciusában, ezt követően az adatfeldolgozást SPSS 17 verziójú szoftver segítségével végeztük el.

## MÉRŐESZKÖZÖK

A hat feladatot tartalmazó mérőeszköz pilot vizsgálata 2013 novemberében történt 103 hatodik évfolyamos diák részvételével. A mérőeszköz fejlesztése a következő pillérek alapján történt: szógyakorisági rangskálák, tantervek és szakértői javaslat. A mérőeszközt itemanalízisnek vetettük alá és az itemkorrelációs értékek alapján kerültek módosításra a validálás során. A nem megfelelően működő elemeket eltávolítottuk a mérőeszközökből, és a véglegesítés után az online eDia nevű platformra töltöttük fel.<sup>44</sup> A nagymintás online mérést 2014 novemberében végeztük el.

A szókincstesztben az itemeket három kategóriába soroltuk. A 1-es kategóriájú szavakat tekintettük a legkönnyebbeknek és a 3-as kategóriájú szavakat pedig a legnehezebbeknek. A besorolást korpusz rangsori adatok, a 6. évfolyamosok által használt tankönyvekben fellelhető gyakoriságok és szakértői javaslatok alapján határoztuk meg. Az itembank meghatározását követően a szavakat kategóriákra bontottuk. A 1-es kategóriájú szavakat tekintettük a legkönnyebbeknek, míg a 2-es kategóriájú szavak közepes, a 3-as kategóriájú szavak pedig nagy nehézségű itemként kerültek besorolásra. A kategóriákba való besorolást szógyakorisági rangsor, a gyerekek által használt tankönyvek tartalma és szakértői javaslat alapján döntöttük el. A kilenc jó megoldást eredményező szavak kategória szerinti eloszlása az egyes feladatoknak megfelelően a következő volt: négy-öt 1-es kategóriájú szó, kettő vagy három 2-es kategóriájú szó és egy vagy kettő 3-as kategóriájú szó.

---

<sup>44</sup> Molnár, 2015.

Egyes szavaknál a gyakorisági rangsor szerinti „előkelő” helyezés nem garantálta automatikusan az 1-es kategóriába való besorolást. Ugyanakkor a kevésbé gyakori szavak is kerülhettek 1-es kategóriába, amennyiben a szakértőkkel, tanárokkal történt konzultáció és a tankönyvek tartalma alapján úgy ítéltük meg, hogy a gyerekek nagyobb valószínűséggel ismerik az adott szót. A hat feladat hat különböző témakörből vett szavakból lett összeállítva. Például az 5. feladatban háztartásbeli tevékenységeket és tárgyakat leíró szavakat, míg a 6. feladatban ételeket jelentő szavakat kellett tudni. A szókinccsteszt összesen 79 itemet tartalmazott. A hat különböző feladatból ötben 11 item volt. Egy item példaként, egy nem helyes megoldást adó itemként szerepelt. A 3. feladat a kivétel, melyben 6 példa és kilenc nem helyes megoldást adó elem volt. Minden feladatban kilenc szónak a tudását kellett bizonyítani a résztvevő diáknak, így a maximálisan elérhető pontszám 54 volt.

## EREDMÉNYEK ÉS ÁLTALÁNOS DISZKUSSZIÓ

A teszt elfogadható megbízhatósággal működött (Cronbach-alfa = 0,88), összehasonlítva 2014 novemberében kapott értékkel (0,86), ami magas értéknek számít. Laufer és mtsai. (2004) A szóalak felismerés, azaz az aktív felismerés nehezebb, mint a jelentésfelismerés, vagyis passzív felismerés.<sup>45</sup> A két olvasott szövegértés-feladatnál ez az érvelés tévesnek bizonyult, megerősítve a 2014 novemberében kapott adatokat. Az 5. feladatban ( $M = 2,81$ ) az adatközlők jobb eredményt értek el, mint a 4. feladatban ( $M = 2,72$ ), cáfolva azt a hipotézist, hogy a szóalak felismerése könnyebb, mint a jelentés felismerése.

Ami az 1. kutatási kérdést illeti, kijelenthető, hogy megegyezően az online teszttel, a résztvevők az 1. feladaton teljesítettek a legjobban. A korábbi, 2013-as vizsgálatban a 3. feladat bizonyult a legkönnyebbnek. Mindazonáltal ez a két feladat volt mind „*papír-ceruza*” alapon, mind pedig online felületen a legkönnyebb. Mindkét feladat jelentésfelismerést követel meg az adatközlőtől, ami a legkönnyebb modalitás.<sup>46</sup> Vizsgálatunk során egy másik fontos eredmény, hogy a két olvasott szövegértés-feladat bizonyult a legnehezebbnek, csakúgy, mint a 2014 novemberében mért adatoknál. A 4. feladat, mely jelentésfelismerést várt el a résztvevőktől, bizonyult a legnehezebbnek, míg az 5. feladaton, amikor szóalak felismerés volt a követelmény, a tanulók valamivel jobb eredményt értek el. Ennek a két feladatnak a tükrében igazolódott a hipotézis, hogy a szóalakfelismerés eredményesebb lehet a jelentésfelismerésnél. Azt is fontos megállapítani, hogy a 6. feladatnál, amely jelentésfelidézést várt el a tanulóktól, azaz nehezebb lett volna, mint a 4. és az 5. feladat, gyengébben teljesítettek a diákok a mostani „*papír-ceruza*” teszten, mint az említett

<sup>45</sup> Laufer és mtsai., 2004.

<sup>46</sup> Schmitt, 2014.



két feladatnál. A t-próbát elvégezve ez a 2014-ben felvett online mérés adatainak ellentmond, azonban nem szignifikáns a különbség ( $t = 1,81$ ;  $p = 0,07$ ).

A 2. kutatási kérdés megválaszolására, az itemkorrelációs értékeket is megvizsgáltuk, ami az inkonzisztensen működő itemek ellenőrzésére szolgál. Hangsúlyozandó, hogy az itemkorrelációs értékek minden item esetében elfogadhatóak, azaz a 0,194-es határ feletti (Everitt, 2002). Megjegyzendő, hogy az online mérésen az „icecream” (jégkrém) item ez alatt az érték alatt volt. Azt is érdemes kiemelni, hogy néhány item ennek a kritikus értéknek a közelségében volt, mégis a teljes mérőeszköz valid eredményeket biztosított. Néhány nagyon alacsony értékkel bíró itemet tártunk fel. Például a legtöbb diák által ismert elem a „clean” (tisza) csupán 0,21-es értékkel rendelkezett. A „lion” (oroszlán) is a kritikus határ közelében volt 0,27-es értékkel. Egy 54 itemből álló mérőeszköznél elfogadható lehet, hogy egyetlen item működése nem konzisztens a többivel.

A 3. kutatási kérdésre válaszolva, mint ahogy egy jól működő és jól differenciáló mérőeszköz esetében várható, a legtöbb diák a 40%–60% tartományban teljesített. A maximálisan elérhető pontszám 50%-a 27, így a középtartomány a 26–30 pontszámot elérőkből alakul ki. Ebben a tartományban 21 tanuló található és 23 tanuló esik a 31–35 pontos tartományba, ami azt is jelenti egyben, hogy majdnem a minta fele a 26–35 közötti átlagos teljesítményt megjelenítő tartományban helyezkedik el.

Annak érdekében, hogy a szókinccsteszttel eredményeit mélyebben is megvizsgálhassuk, a mintát felosztottuk és ANOVA-t<sup>47</sup> végeztünk. A mintát először három almintára bontottuk (kimagaslóan teljesítők, átlagosan teljesítők, gyengén teljesítők). Ezt követően rámutattunk, hogy a kimagaslóan teljesítők minden feladaton magasabb pontszámot értek el, mint a második és a harmadik almintá. Továbbá a kimagaslóan és az átlagosan teljesítők közötti különbség szembeötlő volt. Mindazonáltal hangsúlyt helyeztünk arra a tényre, hogy az utolsó három feladaton még a kimagaslóan teljesítők is általában 50% körüli eredményt értek csak el.

Azt a következtetést is levonhatjuk, hogy mind az átlagosan, mind a gyengén teljesítők almintája jobb eredményt ért el egy korábban nehezebbnek gondolt szóalakfelidéző feladaton (6. feladat), mint egy szóalakfelismerő feladaton (5. feladat). Ez annak a jele volt, hogy a gyenge szókinccsel rendelkező diákok gyengébb teljesítményt nyújtottak egy jelentés és egy szóalak felismerő feladaton, mint egy szóalak felidéző feladaton.

Ami a 4. kutatási kérdést illeti, a hat feladat szignifikáns összefüggést mutatott egymással az 5. és a 6. feladat kivételével. Az 1. feladat és a 2. feladat, a két hallott szövegértéses feladat szignifikánsan korrelál egymással ( $r = 0,49$ ;  $p < 0,01$ ), ami azt jelenti, hogy akár szóalak-, akár jelentésfelismerés az elvárás, a két feladat ugyanazt a hallottszövegértés-képességet méri. A két, olvasást megkövetelő feladat, a 4. és

---

<sup>47</sup> Nahalka, 2000.

az 5. feladat szintén szignifikánsan korrelál egymással, némileg alacsonyabb erejű kapcsolattal ( $r = 0,41$ ;  $p < 0,05$ ). Két olyan feladat, amelyek képek szavakkal való párosítását kívánták meg a résztvevőktől (1. és 4. feladat), szintén szignifikánsan összefügg ( $r = 0,38$ ;  $p < 0,01$ ), ugyanakkor a két feladat, amelynél definíciókat kellett párosítani szavakkal (2. és 5. feladat), nem mutat szignifikáns összefüggést. Továbbá az is leszögezendő, hogy nincsen birtokunkban olyan információ, mely szerint korábbi kutatások eredményeire támaszkodhatnánk ennek a problémának a megoldásában, mivel korábban fiatal nyelvtanulók idegen nyelvi szókincsét, tudomásunk szerint, nem mérték komplex, több feladatból álló mérőeszközzel. Ekképp nincsen összehasonlítási alapunk.

Azáltal, hogy a 6. feladatnak más feladatokkal való korrelációit vizsgálja a tanulmány, fontos információk szűrhetők le. A 6. feladat gyenge kapcsolatot mutat az 1. feladattal ( $r = 0,13$ ;  $p < 0,05$ ). A 6. feladat az 5. feladattal mutat még szignifikáns összefüggést ( $r = 0,46$ ;  $p < 0,01$ ). Az 1. feladattal való szignifikáns összefüggésből az a következtetés vonható le, hogy a felolvasott szavak alakjának felismerését megkívánó feladat erősebb kapcsolatot mutat egy produktív, jelentésfelidézést megkövetelő feladattal, mint egy hallott definíciók felismerését és két, olvasást megkövetelő feladattal. Az 5. feladattal való erős kapcsolat azzal magyarázható, hogy a két feladat szavainak témakörei igen közel állnak egymáshoz. Az 5. feladatban háztartásbeli tevékenységeket és tárgyakat leíró szavakat, míg a 6. feladatban ételeket jelentő szavakat kellett tudni. A két témakört általában a tankönyvek és a tantervek alapján is időben egymáshoz elég közel tanulják a fiatal tanulók.

Az 5. kutatási kérdést illetően azt vártam, hogy a produktív feladat szóalakfelidézéssel szemben a legnehezebb feladat, és mint olyan nagy differenciáló tényező lesz a különböző szótudású résztvevő között. Kiderült, hogy nem a 6. feladat bizonyult a legnagyobb kihívást jelentő feladatnak. Azonban, annak érdekében, hogy jobb betekintést nyerjek a kimagaslóan teljesítők szókincsének szerveződésébe, megvizsgáltam ezen almintá eredményeit. A kimagaslóan teljesítők 4,72-es átlagot értek el a produktív feladaton, ami azt jelenti, hogy majdnem 50%-osan teljesítettek ezen a feladaton. Ez egy alacsony érték az 1. és a 2. feladaton elért eredményekhez képest. Egyikőjük sem érte el a maximum megszerezhető kilenc pontot, és az egyik kimagaslóan teljesítőnek mindösszesen két pontja volt.

## A KUTATÁS KORLÁTAI ÉS TOVÁBBI LEHETŐSÉGEI

Elkerülhetetlenül számos korlátot állapíthatunk meg. Először is, a minta nem volt reprezentatív, és egy nagyobb résztvevőszám jobban emelte volna a szókincseszt megbízhatóságát. Ez a hátrány helyenként csökkentheti kutatásom jelentőségét, ezért a teljes populációra történő általánosítás problémás lehet. Másrésztől a 76 résztvevő azért mégsem annyira alacsony, mint a korábbi, fiatal nyelvtanulókat vizsgáló

kutatásokban, így tudományos következtetések és tantermi implikációk is levonhatók a tanulmányból. Megállapítható, hogy a 2014 novemberében több mint 200 fős elemszámmal elvégzett online szókincsteszten kapott eredmények hasonlóak a mostani, alacsonyabb elemszámmal felvett „papír-ceruza” alapú teszthez.

Dr. Thékes István  
adjunktus  
Gál Ferenc Főiskola Társadalompedagógia Tanszék

## FELHASZNÁLT IRODALOM

Anthony, J. L. – Lonigan, C. J.: *The nature of phonological awareness: Converging evidence from four studies of preschool and early grade school children*. In: *Journal of Educational Psychology*, 9/1. (2004) 43–55.

Boers, F. – Demecheleer, M. – Coxhead, A. – Webb, S.: *Gauging the effectiveness of exercises on verb-noun collocations*. In: *Language Teaching Research*, 18/1. (2014) 50–70.

Butzkamm, W.: *We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms. Death of a dogma*. In: *The Language Learning Journal*, 28. (2003) 29–39.

Chall, J. S. – Jacobs, V. A. – Baldwin, L. E.: *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1990.

Clark, E. V.: *First language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 2009.

Cunningham, A. E. – Stanovich, K. E.: *Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later*. In: *Developmental Psychology*, 33/4. (1997) 934–945.

Daskalovska, N.: *Incidental vocabulary learning through reading*. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 5/1. (2014) 10–14.

Dickinson, D. K. – Tabors, P. O.: *Beginning literacy with language: young children learning at home and school*. Baltimore, Paul H. Brookes, 2001.

Doró, K.: *Role of lexical knowledge and its testing in an L2 academic context*. Saarbrücken, LAP Lambert Academic Publishing, 2013.

Doró, K. – Habók, A.: *Language learning strategies in elementary school: The effect of age and gender in an EFL context*. In: *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4/2. (2013) 25–37.

- Everitt, B. S.: *The Cambridge dictionary of statistics*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.
- Horváth, J.: *Advanced writing in EFL. A corpus-based study of processes and products*. Pécs, Lingua Franca Csoport, 2001.
- Huttenlocher, J. – Haight, W. – Bryk, A. – Seltzer, M. – Lyons, T.: *Early vocabulary growth: Relation to language input and gender*. In: *Developmental Psychology*, 27/2. (1991) 236–248.
- Kilgarriff, A.: *Putting frequencies in the dictionary*. In: *International Journal of Lexicography*, 10/2. (1997) 135–155.
- Krashen, S. D.: *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis*. In: *The Modern Language Journal*, 73/4. (1989) 440–464.
- Laufer, B. – Nation, I. S. P.: *A vocabulary size test of controlled productive ability*. In: *Language Testing*, 16/1. (1999) 33–51.
- Laufer, B. – Nation, I. S. P.: *Passive vocabulary size and speed of recognition*. In: *EUROSLA Yearbook*, 1. (2001) 7–28.
- Laufer, B. – Elder, C. – Hill, K. – Congdon, P.: *Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?* In: *Language Testing*, 21/2. (2004) 202–226.
- Meara, P. – Buxton, B.: *An alternative to multiple choice vocabulary tests*. In: *Language Testing*, 4/2. (1987) 142–154.
- Molnár, Gy.: *A képességmérés dilemmái: a diagnosztikus mérések (eDia) szerepe és helye a magyar közoktatásban*. Génusz Műhely Kiadványok, 2. (2015) 16–29.
- Nagy, W. – Anderson, R. – Hermann, P.: *Learning word meanings from context during normal reading*. In: *American Educational Research Journal* 24/2. (1987) 237–270.
- Nahalka, I.: *A statisztikai módszerek pedagógiai alkalmazásának indokai, statisztikai alafogalmak*. In: Falus I. (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Kiadó, 2000. 343–357.
- Nation, I. S. P.: *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Nation, I. S. P. – Macalister, J.: *Language Curriculum Design*. New York, Routledge, 2010.
- Paribakht, T.S. – Wechse, M.: *Reading and incidental English as L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing*. In: *Studies in Second Language Acquisition*, 21/2. (1999) 195–224.
- Read, J.: *Assessing vocabulary*. Cambridge, Cambridge University Press, 2000.

Schmitt, N.: *Instructed Second Language Vocabulary Learning*. In: *Language Teaching Research*, 12/3. (2008) 329–363.

Schmitt, N. – Schmitt, D.: *A reassessment of frequency and vocabulary size in English as L2 teaching*. In: *Language Teaching*, 47/4. (2014) 484–503.

Schmitt, N. – Schmitt, D. – Clapham, C.: *Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test*. In: *Language Testing*, 18/1. (2001) 55–88.

Vidákovich T. – Vigh T. – Sominé Hrebik O. – Thékes I.: *Az angol és német nyelvi szókinccs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. (Diagnostic assessment of English and German as a foreign language vocabulary amongst 6th graders)*. In: *Iskolakultúra*, 23/11. (2013) 117–131.

Webb, S. – Sasao, Y.: *New directions in vocabulary testing*. In: *RELC Journal*, 44/3. (2013) 263–278.

White, T. G. – Graves, M. F. – Slater, W. H.: *Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: decoding and word meaning*. In: *Journal of Educational Psychology*, 82/2. (1990) 281–290.

Wray, A.: *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

Zareva, A.: *Structure of the L2 mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization?* In: *Second Language Research*, 23/2. (2007) 123–153.

Zechmeister, E. B. – Chronis, A. M. – Cull, W. L. – D'Anna, C. A. – Healy, N. A.: *Growth of a functionally important lexicon*. In: *Journal of Reading Behavior*, 6/1. (1995) 201–212.