

A PÉCSI NYOLCADIK OSZTÁLYOSOK IDEGEN NYELVI TUDÁSÁNAK ÉRTÉKELÉSE

**Bors Lídia, Nikolov Marianne,
Pécsich Richárd és Szabó Gábor**

*Angol Tanári Módszertani Központ, JPTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék
Baranya megyei Pedagógiai Intézet, JPTE Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Tanulmányunk egy olyan pedagógiai értékelési projektről számol be, melynek érdekessége, hogy azt egy helyi önkormányzat kérte és finanszírozta. Pécs általános iskoláiban 1997. őszén került lebonyolításra az a felmérés, cikkünkben beszámolunk. Bemutatjuk a mérés háttérét és célját, a mérőeszközök elkészítésének alapelveit, a mérés előkészítését és lebonyolítását. Röviden értékeljük a tanulók eredményeit angol, német, olasz, francia és horvát nyelvből, kitérünk a heti óraszámok és a gyerekek szociális háttérének összefüggéseire. Végül kritikusan értékeljük magát a felmérést, és rámutatunk annak erőnyeire és gyenge pontjaira.

Az idegen nyelvi felmérés háttere

A mérést a Baranya Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete szervezte és végezte Pécs Megyei Jogú Város Polgármesteri Hivatala Közoktatási, Közművelődési és Sportirodájának felkérésére és megbízásából. A felmérés 1997. november 12. és 17. között zajlott Pécs város önkormányzati általános iskoláinak minden nyolcadik osztályában, az 1. táblázat szerinti megoszlásban (adatvédelmi okok miatt csak az iskolák kódszámát adtuk meg).

Pécsen tehát több általános iskolában tanítják a németet mint az angolt, hét iskolában pedig három nyelvet is tanítanak. Az elmúlt években az olasz is megjelent a kínálatban és nemcsak az úgynevezett „elit” iskolákban.

A vizsgálat elméleti háttere

A teszt összeállításának szempontjai

A megrendelő célja az volt, hogy egyrészt képet kapjon a város nyolcadik osztályos tanulóinak első és második idegen nyelvi tudásáról, másrészt lehetősége nyíljon a különböző órakeretekből adódó különbségek értékelésére.

1. táblázat. A nyolcadik osztályos idegen nyelvi mérés helyei és a felmért idegen nyelvek

Iskola kódja	Angol	Német	Olasz	Francia	Horvát
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

A szakirodalom a nyelvtanítás szempontjából rendszerint négy nyelvi alapkészséget különít el: hallás utáni beszédértést, olvasott szöveg értését, valamint írás- és beszéd-készséget (Brown, 1994). A nyelvi mérések esetében a tesztek általában hasonló módon ezeket a készségeket igyekeznek célba venni, illetve esetenként külön nyelvtani-nyelv-használati komponenset is tartalmaznak, vagy több készség együttes, úgynevezett integrált mérését valósítják meg (Hughes, 1989; Alderson, Clapham és Wall, 1995). A korszerű nyelvi tesztek általában nem csupán nyelvi kompetenciát, hanem a nyelvnek a

kommunikációs folyamatban történő használatát is mérni kívánják. A kommunikatív kompetencia korai definíciójától (Hymes, 1972) mára komplettebb meghatározás-rendszerhez jutott el a szakirodalom (Bachman, 1990), s ezt a korszerű nyelvi mérés a gyakorlatban is felhasználja (Bachman és Palmer, 1996).

A mérés során használt tesztek különféle taxonómiák alapján csoportosíthatóak (pl. Bachman, 1990). Az egyik legismertebb kategóriába tartoznak az úgynevezett tudásszint mérő tesztek, amelyek jellegzetessége, hogy a tudásszintet konkrétan elvégzett tananyagtól függetlenül mérik. Ilyen mérőeszközök például olyankor használatosak, ha a vizsgált populáció tagjai különböző tanmenetek alapján tanulnak.

A mérés során alkalmazott technikákat illetően az érdemel figyelmet, hogy a receptív készségeket lehetőség szerint objektíven értékelhető technikák segítségével célszerű mérni (Henning, 1987), míg a produktív készségek esetében, ahol erre nincs lehetőség, analitikus értékelő skálák használata ajánlatos (Cohen, 1994).

A feladatok összeállításakor a szakmai szempontokat és a megrendelő igényeit egyaránt figyelembe kellett vennünk. A négy nyelvi készség közül mindet szeretttük volna mérni, de a beszédkészség mérése sajnos nem volt lehetséges, mivel annak költségei és a megszervezéshez szükséges idő meghaladták a rendelkezésre álló keretet. Így az olvasott és hallott szöveg értését, és az íráskészséget mérő feladatok kerültek a feladatlapba, mind az öt nyelvnél hasonló súlyozással.

A feladattípusok kiválasztásának elsődleges szempontja olyan objektív mérési technikák alkalmazása volt, melyek egyrészt korlátozzák az elfogult, szubjektív értékelést, másrészt – a nagy adatmennyiségre való tekintettel – számítógéppel történő értékelést tesznek lehetővé.

További fontos szempont volt, hogy – ellentétben a ma még sok helyen használt, nyelvről való tudást mérő tesztekkel – képességeket mérjünk. Bár nem alkalmaztunk mindenhol autentikus szövegeket (később utalunk arra, hogy miért), igyekeztünk jelentősen elmozdulni a klasszikus „nyelvtani tesztől”, mivel használható nyelvtudást, kommunikatív kompetenciát kívántunk mérni nyelvi kompetencia helyett, és szeretttünk volna pozitívan hatni a tanórai munkára, az iskolában alkalmazott mérési eljárások használatára.

Feladat- és szövegtípusok

A hiányos szövegrészekre épülő C- és cloze-tesztek (ezek valamelyike alkotta minden nyelvnél az első feladatot) olyan integrált feladatok, melyek egyaránt mérték a szövegértést, szókincset, nyelvhasználatot és íráskészséget. Ezek bizonyultak az itemanalízis alapján a legmegbízhatóbbnak, így ezek eredményei jellemzik a tanulók tudását a legobjektívebben. A C- és cloze-teszt viszonylag új feladattípus volt a mérésben résztvevő tanulók jelentős részének, mivel a tanórai munkában, illetve a számonkérésnél ezeket ritkán alkalmazzák a tanárok. Az eredmények alapján mégis úgy tűnik, hogy a feladat megoldásának módja nem okozott problémát a gyengébb képességű tanulóknak sem.

A feleletválasztós teszt, melyet az olvasott szöveg értésénél alkalmaztunk az angol és a német nyelvnél, az egyik legelterjedtebb mérési technika, mely objektíven értékelhető.

Ezt a feladattípust gyakran éri kritika, leginkább azért, mert a megfogalmazott (általában négy) válaszlehetőség nem mindig a nyelvtudást vagy nem csak a nyelvtudást méri, és a vizsgarutin is segíthet. Azért döntöttünk mégis e feladattípus mellett, mert a nyílt végű kérdések („rövid válasz” feladattípusok) értékelése és kódolása több problémával és költséggel járt volna. A használt feladatok megbízhatósága a tesztelemzés alapján megfelelőnek látszik.

A legtöbb problémát az íráskészség mérése jelentette, tekintettel arra, hogy ez objektív módon nem vizsgálható megbízhatóan. Bár léteznek az objektivitást javító értékelő eljárások (pl. az analitikus skálák), a fogalmazási feladatok értékelése nagyrészt a javító tanár egyéni elbírálásától függ. A szubjektivitás elkerülését kettős értékeléssel és egységes értékelési kritériumok alkalmazásával igyekeztünk biztosítani. A két értékelő tanár pontszámát átlagoltuk, a nagy eltéréseket felülvizsgáltuk, és újból értékeltük. Így született meg a végső pontszám.

A 2. táblázat a német nyelvi fogalmazásoknál használt értékelési és súlyozási szempontokat mutatja. Ez a fajta értékelés tulajdonképpen átmenetet képez a holisztikus és az analitikus módszer között, legfontosabb tapasztalatunk az, hogy az értékelő tanárok megfelelő képzése és rutinja nélkül csak komoly fenntartásokkal alkalmazható.

2. táblázat. A német fogalmazásoknál használt értékelési skála

Nyelvtan: 3%		Szókincs: 35%		Kohézió: 35%	
sok hiba (hiányzó segédigék és/vagy névelők)	1–3	Alapszókincs	1–4	csak felsorolás, kapcsolat nélkül	1–4
kevés hiba, érthető szöveg	4–6	Átlagos	5–8	összetett mondatok	5–8
Elenyésző hiba	7–8	Gazdag	9–11	összefüggő szöveg	9–11

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy egy bizonyos tudásszint alatt az íráskészség gyakorlatilag alig értékelhető, különösen a tanulók megkülönböztetése okoz jelentős problémát. Kérdéses ugyanis, hogy néhány összefüggést nélkülöző mondat vagy „szószedet” elfogadható megnyilatkozás-e egy célnyelvi szituációban.

Az íráskészséget egy képről vagy rövid képregényről készített leírás alapján mértük minden nyelvnél, a tanárok mégsem kifogásolták, hogy a feladat tankönyvszerű, ami érthető. Az eredmények alapján elmondható, hogy kevesen tudtak volna bemutatkozó levelet írni külföldi családnak, vagy információt kérni egy nyári táborban való részvétel feltételeiről – alacsony óraszám mellett tanuló egy idegen nyelvet ez még öt-hat év után is meghaladja a legtöbb tanuló képességét, legalábbis erre következtethetünk abból, hogy sok tanuló csak szavak felsorolásával tudta kifejezni gondolatait.

A hallott szöveg értését mérő feladatok („igaz/hamis/nincs a szövegben”) objektíven értékelhetők, igaz, jogos kritika lehet e feladattípussal szemben, hogy a három választási

lehetőség már jó eséllyel ad helyes választ találgatással is. A tesztelemzés alapján azonban úgy tűnik a „totózás” nem volt jelentős, illetve nem volt sikeres.

A feladatokban alkalmazott szövegeket mind az olvasott, mind a hallott szöveg értését mérő feladatokban a tanulók várható szintjéhez adaptáltuk úgy, hogy azok autentikus jellege megmaradjon. Az angol nyelv esetében például úgynevezett *semi-scripted* szöveget használtunk a hallott szöveg értését mérő feladathoz: egy anekdotából készült, előre megírt párbeszédet két angol anyanyelvű közreműködő mondta kazettára úgy, hogy utasításunk szerint a szövegben rugalmasan alkalmazhattak közbevetéseket, sőt eltérhettek a megfogalmazástól is.

A mérés előkészítése és lebonyolítása

A legtöbb probléma a mérés koordinálásában jelentkezett, mert a kis létszámú irányító csapatnak sokrétű feladatot és nagy tömegű adat feldolgozását kellett elvégeznie. Mindent összevetve elmondható, hogy hasonló nagyságrendű mérés lebonyolításához célszerű az előkészítésre, lebonyolításra és az értékelésre hat-nyolc hónapot ütemezni. A mérésnél tapasztalt szervezési, technikai problémák igazolják, hogy ennél rövidebb határidő a kifogástalan szakmai munkát veszélyeztetheti. Nekünk alig négy hónap állt rendelkezésünkre.

A munka során problémát jelentett a PDSZ váratlan alkotmányossági kifogása a kérdőívek bizonyos adataival kapcsolatban – ennek lényege, hogy a tanuló neve nem szerepelhet a háttérváltozókkal együtt, a feldolgozáshoz azonban nem volt idő más, jól működő azonosító eljárás kidolgozására. A feladatlapok lekódolását az adatok számítógépes felvitelének első fázisaként terveztük, de menet közben kellett őket átkódolni. Ez jelentősen nehezítette a mérés lebonyolítását, hiszen a megtervezett módszert gyorsan kellett megváltoztatni. Mindez az iskolák türelmét is próbára tette.

A feladatlapok elkészítését, kipróbálását és értékelését az egyes nyelvekből a felkért szaktanácsadó és szakértő kollégák önállóan végezték, az alapvető szempontok egyeztetése után. A feladatlapok lektorálását angol nyelvből magunk végeztük, a többi nyelvből anyanyelvi lektorok végezték el. Sajnálatos, hogy a német tesztben tankönyvszövegből összeállított feladat is szerepelt, amit a szaktanárok később kifogásoltak, de az anyanyelvű bíráló nem vett észre.

A kipróbálás és a felmérés eredményeinek számítógéppel történő feldolgozását és elemző értékelését magunk végeztük, az eredményeket a többi nyelvszakos kollégával egyeztetve. A kismintás próbamérés eredményeit bizonyos fenntartásokkal tartottuk csak megfelelőnek a felmérés lebonyolításához. Nem volt eléggé meggyőző a kismintás, kétszer harminc fős populáción történt próbamérés megbízhatósága, de a rendkívül szűk határidő és a feladatok titkossága nem tette lehetővé a nagyobb mintán történő kipróbálást.

Az eredményekben tükröződő szintezési problémák – különösen a német nyelvi mérés esetében, ahol a feladatok nehéznek bizonyultak – a megfelelő próbamérés hiányára vezethetők vissza. Ugyanakkor valószínű, hogy a tanulók egymáshoz viszonyított teljesítménye könnyebb feladatsor alkalmazásával is hasonlóan alakult volna.

A feladatlapok megoldása a terveknek megfelelően zajlott, minden helyszínen kiképzett mérőbiztosok bonyolították le a vizsgákat és visszaélésekről nem tettek jelentést.

A felmérés eredményei

Értelmezési kérdések

Az iskolákból érkezett írásos visszajelzések alapján érezhető feszültség alakult ki amiatt, hogy a szaktanárok nem tartották helyesnek a különböző intenzitású nyelvi programokban (heti 2–6 órában) tanuló diákoknak ugyanazzal a feladatsorral történő értékelését. Úgy gondolták, minden kezdési időpont és óraszám szerinti csoport számára külön feladatsort kellett volna készíteni. Az ellenérvés abból is adódott, hogy a tanárok úgy gondolták, a statisztikai eredmények nem fogják megfelelően tükrözni a tanulócsoportok közötti számos, a heti óraszámokon és tanévek számán túli különbséget, például a nyelvtanulás körülményeit (csoportbontás), az iskola felszereltségét (technikai segédeszközök és tananyagok) és a diákok közti egyéni különbségeket. Sokan tartottak hibás következtetések levonásától és munkahelyük esetleges elvesztésétől – sajnos úgy tűnik, hogy bár Magyarországon az elmúlt években sok szó esik az iskolai minőségellenőrzésről és minőségbiztosításról, a pedagógusok számára ezek az elképzelések a napi munkában egyelőre kevéssé értelmezhetőek és alkalmazhatóak.

A közölt statisztikai eredmények (átlagok) az említett különbségeket tekintve valóban nem differenciálnak. Csak azt mutatják, hogy a tanulók a kérdések összességére hogyan válaszoltak. Az eredmények helyes értelmezése csak az iskolák feltételrendszerének részletes ismerete mellett lehetséges – mely a felmérés készítőinek és elemzőinek nem volt feladata.

A különböző tudásszinteknek azonos mérőeszkővel való mérését az indokolja, hogy az a tanuló rendelkezésére álló minden eszközt és erőforrást csak a teljesítmény (kimenet) oldaláról vizsgál, bemutatva, hogy a tanuló osztálytermi környezetén kívül hogyan boldogul felkészültségével. A megtanított tananyag (bemenet) nem kontrollálható, hiszen minden tanár maga választ tananyagot, tanmenetet és módszert. Ezen túlmenően, a pécsi gyerekek elsőtől nyolcadikig bármikor elkezdhetik az iskolai nyelvtanulást, heti 2, 3, 4, 5 és 6 órában, első és második idegen nyelvként. Nem tudtuk kontrollálni az iskolán kívüli nyelvtanulást sem. Fontos látnunk azt is, hogy ha minden osztálynak a tananyagához igazodva állítottunk volna össze feladatsorokat, az eredmények nem lennének összehasonlíthatóak – alapvető célunk pedig éppen ez volt.

A megrendelő nem közölt tesztspecifikációkat, így a felmérés tartalmának, feladat- és szövegtípusainak meghatározása saját értelmezésünk szerint történt általánosan elfogadott szakmai követelmények figyelembevételével. A tanulók lényegében nyelvi tudásszintet értékelő vizsgán vettek részt, leszámítva a beszédkészséget, mely forrás hiányában nem szerepelt a felmérésben.

A feladatsorok elkészítésekor feltételeztük, hogy az alacsony óraszámú tanulóknak kevesbé, míg a magas óraszámú tanulóknak jobban helytállnak olyan célnyelvi szituációkban, melyeket a teszt modellez. Olyan mérőeszköz elkészítése volt tehát a cél, mely objektíven tükrözi a különböző feltételrendszerben tanulóknak tudása közti különbséget.

Nem volt célunk a tantervek, a megtanított tananyag, vagy a szaktanárok felkészültségének és módszerei eredményességének értékelése. Ezen tényezőkről csak jóval differenciáltabb mérések és egyéb eljárások adhatnak megbízható képet. Ilyen jellegű össze-

függések vizsgálatára nem volt igény. A feladatlapokkal együtt kitöltött kérdőívek adatai hasznos információkkal szolgálhatnak például a tanulók idegen nyelvi eredménye és más tantárgyakban nyújtott teljesítménye vonatkozásában, de ez további elemzést kíván.

A tesztek mutatói

Az iskolák megkapták a tanulók egyéni eredményeit tartalmazó részletes listákat és az osztályaik teljesítményét mutató táblázatokat is (ezek közlésére itt a terjedelem miatt nincs mód).

Alapvető értelmezési kérdés – amire több helyen felhívtuk mind a megrendelő, mind pedig az iskolák figyelmét – a teszteredmények (tanulói és osztályátlagok) összehasonlítása. Fontos szempont, hogy az átlagpontoszámok egymással való összevetése önmagában nem ad egyértelmű képet a teljesítményről, ilyen például egy 8 és egy 50 fős tanuló-csoport (vagyis az adott iskolában az adott nyelvet tanulók számának) összevetése. Sok esetben csak tendenciák olvashatók le a táblázatokból, sőt, egyes esetekben bármiféle összevetés értelmetlen.

A tesztelemzés eredményeit a következő (3. és 4.) táblázatokban foglaltuk össze. Számítógépes feldolgozást csak az angol és a német nyelvnél végeztünk, mert a tanulók létszáma csak itt tette lehetővé. Mindkét nyelvnél megállapítható, hogy a heti három órás részmintákra kiszámított indexek a legalacsonyabbak. Kiemelhetjük még a C- és cloze-tesztek kedvező mutatóit.

3. táblázat. *Az angol nyelvi mérés feladatainak megbízhatósági indexei (Cronbach Alpha)*

<i>mért képesség</i>	<i>integrált</i>	<i>Olvasott szöveg</i>	<i>olvasott szöveg</i>	<i>hallott szöveg</i>
Feladattípus	C-teszt	Feleletválasztás (4 lehetőség)	Feleletválasztás (4 lehetőség)	igaz/hamis/nincs a szövegben
heti 2 óra	0,96	0,65	0,79	0,69
heti 3 óra	0,95	0,63	0,76	0,56
heti 4 óra	0,97	0,70	0,86	0,63
heti 5 óra	0,96	0,61	0,84	0,79

Az alábbiakban röviden értékeljük az angol, német, olasz, francia és horvát nyelvi mérés eredményeit. Az angol és német nyelv esetében pontosabb értelmezést adunk, hiszen a populációk mérete ezt lehetővé teszi. A többi nyelvnél a feladatsorok készítőinek és egyben értékelőinek véleményét rögzítettük.

4. táblázat. A német nyelvi mérés feladatainak megbízhatósági indexei (Cronbach Alpha)

<i>mért képesség</i>	<i>integrált</i>	<i>olvasott szöveg</i>	<i>olvasott szöveg</i>	<i>Hallott szöveg (a és b rész)</i>	
feladat- típus	cloze-teszt	Feleletválasztás (4 lehetőség)	feleletválasztás (4 lehetőség)	Igaz/hamis/ nincs a szövegben	rövid válasz (javítókulcs)
heti 2 óra	0,89	0,64	0,48	0,42	0,83
heti 3 óra	0,86	0,58	0,48	0,23	0,70
heti 4 óra	0,94	0,73	0,68	0,52	0,90
heti 5 óra	0,88	0,61	0,56	0,60	0,76
heti 6 óra	0,92	0,66	0,74	0,49	0,88

Az eredmények elemzése a heti óraszámok és az adott iskolák teljesítményének tükrében

Angol nyelv

A vizsgálat során a nyolcadik osztályos tanulók eredményei négy csoportba sorolva kerültek elemzésre, aszerint, hogy az illető tanuló hetente kettő, három, négy, vagy öt órában tanulja az angol nyelvet. Tekintve, hogy a vizsgált minta mind a négy kategóriában meghaladja a száz főt, az eredmények statisztikai szempontból is megállják a helyüket, s a levont következtetéseket joggal értelmezhetjük megalapozott jelzéseként.

5. táblázat. A heti óraszám és a teljesítmény a teljes mintában (angol nyelv, maximum: 85 pont)

heti óraszám	2	3	4	5
átlag	35,01	32,45	46,71	59,05
szórás	13,72	9,68	14,98	12,63
minimum / maximum	10 / 79	14 / 63	16 / 73	25 / 85

Első megjegyzésként az eredmények alapján (5. táblázat) világos összefüggést mutathatunk ki az óraszám és az elért pontszám között. A teszt valamennyi feladata egyértelmű átlagpontszám növekedést mutat az óraszám növekedésének függvényében. Ez alól a trend alól csupán a heti két és háromórás csoport összevetése kivétel. Itt valójában azt tapasztaljuk, hogy a két csoport által elért eredmények lényegében azonosaknak

mondhatók. Az öt feladat közül négy esetében számszerűleg a kétórás csoport még túl is szárnyalta a háromórás, ám ez feltehetően a minta esetleges összetételének, illetve annak a ténynek tudható be, hogy a vizsgálat során a kétórás csoport létszáma (217) csaknem kétszerese volt a háromórásénak (117), azaz nem állíthatjuk, hogy a kétórás csoport biztosan magasabb nyelvi szinten áll, mint a háromórás.

A két órás populációban a magasabb teljesítmények arra utalhatnak, hogy az adott tanuló egy másik idegen nyelvet is tanul magasabb óraszámban, és az ott szerzett kompetenciák és tanulási stratégiák kedvezően befolyásolják az alacsonyabb óraszámú tanuló nyelvi teljesítményét.

Ez az összefüggés nem feltétlenül jelent azonban *tendenciára* utaló jelzést. A vizsgálat eredményeit számos nehezen nyomom követhető tényező (pl. a vizsgált tanulóknak a feladatsorhoz való viszonya) is befolyásolhatta, így az sem dönthető el, vajon mekkora volt a szerepe a minta esetleges összetételének. Ezt csak megerősíti az a tény, hogy a fenti jelenség nem volt érvényes minden vizsgált iskolában. A heti két és háromórás oktatás közötti tényleges különbségek kimutatásához elengedhetetlenül újabb vizsgálatokra van szükség, amelyeket más-más évfolyamok bevonásával kell elvégezni.

További értékes információ, hogy valamennyi vizsgált csoportban találunk mind kiugróan magasán, mind kiugróan alacsonyan teljesítő tanulókat. Ezt a jelenséget ismét többféleképpen magyarázhatjuk. Kézenfekvő feltételezés azt állítanunk, az óraszám önmagában nem garancia a jó eredményre, illetve a jól motivált, tehetséges tanulók alacsony óraszám mellett is jó eredményeket érhetnek el. Az is lehetséges azonban, hogy a gyenge eredményeket, legalábbis részben, a feladatsorral kapcsolatos attitűdproblémák idézték elő, s hogy az alacsony óraszámú tanulók kiváló teljesítménye inkább az iskolán kívüli nyelvtanulás eredménye. Erre a kérdésre ugyancsak további vizsgálatok adhatnak választ.

Az iskolák teljesítményének összevetése számos szempontból problematikus. Először is, jóllehet a teljes minta óraszám alapján kategorizált csoportjainak mérete alkalmas a statisztikai elemzésre, az egyes iskolák vizsgált populációinak méretéről ez már nem mondható el. A minták között akadt olyan, amely mindössze három főből állt, de a legnagyobb minta sem haladta meg az 53 főt. E statisztikai természetű problémát sem a vizsgált iskolák, sem mi nem kezelhettük, mindemellett tény, hogy a rendelkezésre álló adatok ily módon csak igen óvatos következtetésekre adnak lehetőséget.

Hasonló gyökerű problémát jelent, hogy a vizsgált tanulók száma még azonos óraszám kategórián belül is iskolánként gyakran igen eltérő volt. Az iskolák teljesítményét csak úgy jellemezhetjük megbízható módon, ha időről időre sor kerül hasonló vizsgálatokra, s az évek alatt összegyűjtött adatok már statisztikailag értékelhető mennyiségűek.

További nehézséget jelentett, hogy az egyes iskolák, természetesen eltérő oktatási struktúrájuknak köszönhetően, nem egyforma súllyal voltak jelen a különböző óraszám-kategóriákban, s így egymással való összehasonlításuk megint csak problematikus.

A heti óraszámok függvényében a következő eredmények születtek angol nyelvből (6. táblázat).

6. táblázat. A heti óraszám és a legjobb tanulók / iskolák eredményei
(maximum: 85 pont)

heti óraszám	2	3	4	5
legjobb iskola átlaga	50,45	39,73	58,11	68,11
legjobb egyéni pontszám	79	63	73	85
tanulók száma	217	117	138	139

Német nyelv

A tanulók eredményei itt öt csoportba sorolva kerültek elemzésre, aszerint, hogy az illető tanuló hetente kettő, három, négy, öt, vagy hat órában tanulja a német nyelvet. A vizsgált minta négy kategóriában meghaladja a száz főt, így ezek az eredmények statisztikai szempontból is elfogadhatóak. A hatórás csoportban azonban mindössze 64 tanuló szerepelt, így ezzel a csoporttal kapcsolatban az összehasonlítások és következtetések kevésbé megbízhatóak.

7. táblázat. A heti óraszám és a teljesítmény a teljes mintában (maximum: 90 pont)

heti óraszám	2	3	4	5	6
átlag	23,44	21,21	45,80	50,23	54,23
szórás	13,49	12,10	22,21	16,36	17,52
minimum / maximum	4 / 72	5 / 69	10 / 86	10 / 83	21 / 83

Az eredmények alapján (7. táblázat) itt is világos összefüggést mutathatunk ki az óraszám és az elért pontszám között. A teszt egyértelmű átlagpontszám növekedést mutat az óraszám növekedésének függvényében.

Az angol nyelvhez hasonlóan ez alól a trend alól kivétel a heti két és háromórás csoport, ezek eredményei közel azonosak. A hat feladat közül öt esetben számszerűleg a kétórás csoport jobb teljesítményt nyújtott, mint a háromórás. Itt is számolnunk kell azonban a minta esetleges összetételével, és azzal, hogy a kétórás csoport létszáma (326) csaknem háromszorosa volt a háromórásénak (119). A kétórás csoport magasabb teljesítménye – az angol nyelvénél leirtakhoz hasonlóan – a másik idegen nyelv tanulása jótékony hatásának tudható be.

A vizsgálat által feltárt összefüggés itt sem jelent törvényszerűen *tendenciára* utaló jelzést, amit megerősít az, hogy a fenti jelenség nem volt érvényes minden vizsgált iskolában. Itt kell azt is megjegyeznünk, hogy a különbségek látszólagos hiányára magyarázatot kínálhat a feladatsor túlzott nehézsége e két kategória számára (erre enged következtetni, többek között, az első és az utolsó feladat rendkívül alacsony medián értéke).

Említésre méltó lehet az is, hogy az ötórás csoport a hat feladatból három esetében minimálisan bár, de jobb eredményt ért el a hatórás csoportnál. Ez a tény azonban vélhetően egyszerűen a hatórás csoport kis létszámával magyarázható, különösen, ha figyelembe vesszük, hogy átlagpontszám tekintetében a hatórás csoport még így is kimutathatóan jobb eredményt produkált.

Az iskolák teljesítményének összevetése a német nyelv esetében is problematikus. Először is, jóllehet a teljes minta óraszám alapján kategorizált csoportjainak mérete alkalmas a statisztikai elemzésre, az egyes iskolák vizsgált populációinak mérete azonban ezt már nem teszi lehetővé. A minták között akadt olyan, amely mindössze hat főből állt, de a legnagyobb minta sem haladta meg az 59 főt.

A heti óraszámok függvényében a következő eredmények születtek a német nyelvből (8. táblázat).

8. táblázat. A heti óraszám és a legjobb tanulók / iskolák eredményei
(maximum: 90 pont)

heti óraszám	2	3	4	5	6
legjobb iskola átlaga	43,17	31,44	72,81	59,38	60,5
legjobb egyéni pontszám	72	69	86	83	83
tanulók száma	326	119	198	108	64*

Szintén problémát jelent, hogy a vizsgált tanulók száma még azonos óraszám kategórián belül is iskolánként gyakran igen eltérő volt. Mindezek alapján itt is megállapítható, hogy a jelen adatok alapján az iskolák oktatási tevékenységét nem lehet egyértelműen minősíteni, abszolút rangsorba állítani, ehhez további mérések szükségesek.

Olasz nyelv

A tanulók olasz nyelvi tudását mérő feladatokban hét iskola 76 tanulójának munkáját értékeltük.

Az *első feladat* a hétköznapi társalgásban való jártasságot vizsgálta: tíz kérdésre vagy megadott válaszra három lehetőségből kellett a helyes párt kiválasztani. A tanulók nagy része kevés hibával oldotta meg a feladatot, ami azt látszik bizonyítani, hogy a nyelvórákon rendszeresen elhangzanak hasonló kifejezések.

A *második feladat* nehézségnek bizonyult, még a jó képességű tanulók is csak 40–50%-ban tudták a megadott szavak helyét megkeresni az összefüggő szövegben. Az ilyen típusú feladatok jó szókinccset, szókapcsolatok ismeretét feltételezik, de ezeket az olaszórákon ritkán alkalmazzák. A legjobb eredményt az a csoport érte el, amelyik a heti 5 angolóra mellett heti 2 órában tanulja az olaszt. Angolórákon inkább ismert a cloze-teszt, így a gyerekek gondolkodása könnyebben ráállt a feladatra. Valószínűleg a nyelvi

transzfer miatt szókincsük is lényegesen nagyobb, mint azoké a tanulóké, akik csak egy nyelvet tanulnak.

Hasonló nehézségű volt az „igaz/hamis/nincs a szövegben” típusú feladat is, mely *Italo Calvino abruzzo meséjének* az adaptálása volt. A legtöbben először találkozhattak eredeti szöveggel, de globálisan megértették a történetet.

Sokan először szembesültek a feladattal, hogy fogalmazást írjanak. Ezért nem csoda, hogy még az egyszerű felsorolásokban is sok a nyelvtani hiba. A főnevek neme, névelője, többes száma, egyeztetése a létige egyes és többes számával, a melléknév egyeztetése a főnévvel, a megfelelő prepozíció választása jelentett gondot. Ennek ellenére születtek remek munkák is főleg azokban a csoportokban, ahol második idegen nyelvként tanulják az olaszt.

Igen jól sikerült a hallott szöveg értését mérő feladat, melyben rövid, autentikus, ismeretterjesztő szöveget kellett megérteniük a tanulóknak.

Francia nyelv

Francia nyelvből egy iskola 27 tanulója írta meg a tesztet, közülük 8-an heti két órában, 19-en heti négy órában tanulják a nyelvet. A heti két órában tanulók tesztátlaga: 17,37%, a heti négy órában tanulóké 46,21%. A két csoport közös tesztátlaga: 37,66%

Az *első feladat* egy integrált nyelvi teszt volt, amelyben a kihagyott szavak pótlásához a tanulóknak szüksége volt a szöveg globális értésére és megfelelő szókincsre, ezenkívül a beírandó szó szófaját is ki kellett következtetniük. Itt a heti két órás csoport eredménye nagyon alacsony, 12%-os, a négyórás csoporté 38%.

A *második feladat* célja az olvasott szöveg értése és íráskészség mérése volt. A csoportok eredményében ismét jelentős eltérés mutatkozott (10% és 60%). Néhány tanuló nem tudott leírni olyan szavakat és kifejezéseket, mint a vezetéknev, keresztnév vagy foglalkozás.

A *harmadik feladat* szintén az olvasott szöveg értését, a mindennapi kommunikációhoz szükséges egyszerűbb gallicizmusok és a nyelvtani ismereteket mérte. Az eredmények itt valamivel jobbak: 30% és 52%.

A *negyedik feladat* az írásbeli kifejezőkészséget mérte, itt volt szükség a leginkább kreativitásra és a nyelvtudás sokoldalú használatára. Négy különböző téma és feladattípus közül egyet választhattak a tanulók, amely alapján fogalmazást írtak. Ennél a feladatnál születtek a leggyengébb eredmények (2%, 35%), de a feladat jól elkülönítette a jó képességű tanulókat a gyengébbektől.

Az *ötödik feladat* célja a hallott szöveg értésének mérése volt. Mivel itt az állítások igaz-hamis voltáról kellett a tanulóknak döntenieket, a szerencse is szerepet játszott az eredmények alakulásában. Ennél a feladatnál születtek a legjobb eredmények (45%; 61%).

Horvát nyelv

Horvát nyelvből is egyetlen iskolában végeztünk mérést, 18 tanuló írta meg a tesztet. Mindannyian heti 5 órában tanulják a nyelvet, nemzetiségi nyelvként. A tanulók tesztát-laga: 84,9%.

Az első feladat egy integrált nyelvi teszt volt, amelyben a kihagyott szövegek pótlá-sához a tanulóknak szüksége volt a szöveg globális értésére, ezenkívül a beírandó szó ragozott alakjával is tisztában kellett lenniük. Itt az eredmény, 75%-os, a legalacsonyabb az öt feladat közül.

A második feladat célja az olvasott szöveg értésének mérése volt. Hiányos mondatokat kellett a tanulóknak kiegészíteniük. Az eredmény 88%.

A harmadik feladat szövegértést mért, feleletválasztós teszttel. Az eredmény 96,5%.

A negyedik feladat az írásbeli kifejezőkészséget mérte. Itt volt szükség leginkább a kreativitásra, fantáziára és a nyelvtudás sokoldalú használatára. A tanulóknak egy kép alapján kellett fogalmazást írniuk. Az átlageredmény 80,1%

Az ötödik feladat célja a hallás utáni értés mérése volt. Ennél a feladatnál is nagyon jó eredmények (93,6%) születtek, ami arra enged következtetni, hogy mivel a tanulók horvát nyelvi környezetben élnek, a családban és az iskolában is hallják, beszélik a nyelvet, nincs problémájuk a receptív képességek terén.

A mérésben alkalmazott feladatok hatékonysága

Végezetül érdemes áttekintenünk, hogy a jelen vizsgálat során, melyben a különböző óraszámú csoportok azonos feladatokat oldottak meg, vajon eredményes volt-e az alkalmazott mérési módszer.

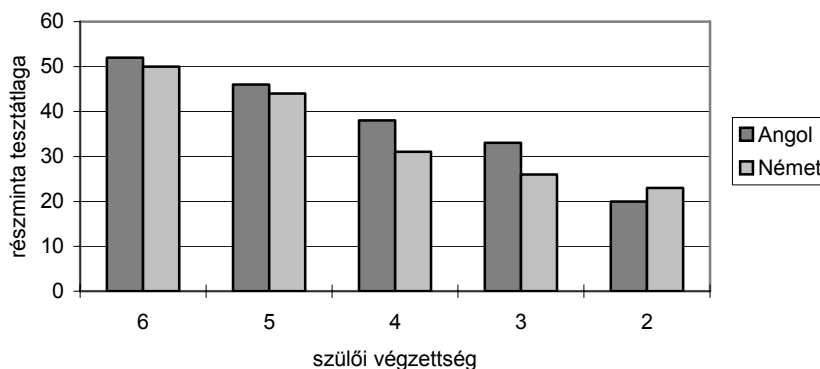
A különböző óraszámú csoportoknak feladatokra vetített átlageredményeit figyelem-be véve válaszunk egyértelmű igen. Az összpontszámokra vonatkozó tendenciák világosan megmutatkoznak az egyes feladatokon elért átlagpontszámokban is. Az óraszám nö-vekedése egyértelmű átlagpontszám növekedést eredményez – ez alól csak a már részle-tesen értékelt két- és háromórás csoportok közötti különbség kivétel – négy feladat ese-tében. Mindebből arra következtethetünk, hogy bár az alacsonyabb óraszámú csoportok tanulói számára egyes feladatok lényegesen nagyobb kihívást jelentettek, s ez az elért pontszámokban is megmutatkozott, mégis valamennyi feladat hatékonyan bizonyult minden csoportban, s látható módon sikerült különbséget tenni az eltérő tudásszintek között.

A szociális háttér hatása a tanulók eredményére

Viszonylag kevés adat áll rendelkezésünkre a tanulók szociális háttérének vizsgálá-tához. A legfontosabb erre vonatkozó mutató a szülők iskolai végzettsége. Ennek értéke-lése alapján fontos információkat kapunk arról, hogy ennek növekedésével miként növekszik a tanulók teljesítménye.

Mind az angol, mind a német nyelvi mérésben résztvevő tanulók – a többi nyelvnél a populáció kis mérete miatt hasonló következtetéseket nem vonhatunk le – eredményei

összhangban vannak szüleik iskolai végzettségével. A felméréssel együtt kitöltött kérdőívek adatai alapján a felsőfokú végzettségű szülők gyermekei érték el a legjobb eredményeket a populáció egészét tekintve, és a szülők iskolai végzettségével egyenes arányban növekedett a diákok, és egyben az iskolák teljesítménye (1. ábra).



1. ábra

A szülők iskolai végzettsége és a teszteredmények viszonya

Függőleges tengely: az adott kategória teljesítményátlaga (maximális elérhető pontszám az angolnál 85, a németnél 90).

A vízszintes tengelyen a szülők iskolai végzettsége alapján kategorizáltuk a tanulókat (minden iskolából) – 6 pont: mindkét szülő felsőfokú végzettségű; 4 pont: mindkét szülő középfokú végzettségű; 2 pont: mindkét szülő általános iskolát végzett.

Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulócsoportok eredményeit nem csak a heti óraszám határozza meg, hanem a családi háttér szerepe meghatározó. Másképpen fogalmazva, a magasabb iskolai végzettségű szülők gyermekei nagyobb gyakorisággal járnak intenzívebb nyelvi csoportokba, melyeknek teljesítménye magasabb a többinél. Feltételezhető, hogy a főiskolát, egyetemet végzett szülők tartják a legfontosabbnak gyermekeik sikerét az idegen nyelvek elsajátításban. Annak pontos kiderítésére, hogy a magasabb végzettségű szülők azon túl, hogy a legmagasabb óraszámú csoportokba íratják gyermekeiket, még milyen módon segítik gyermekeik előrehaladását, további kutatás szükséges. Országos adatok szerint az idegen nyelveket a diákok 40%-a tanulja iskolán kívül (Dörnyei, Nyilasi és Clément, 1996; Gazsó, 1997) és közismert, hogy az idegen nyelvi teljesítmények a kilencvenes években a közvélemény figyelmének középpontjában állnak (Nikolov, 1999). Mindezekén túl, fontos volna megtudni, milyen szerepet játszik a diákok teljesítményének alakulásában mindaz amit ott-honról hoz, és mennyiben járul hozzá az iskola által hozzáadott érték a gyerekek tudásához (Csapó, 1999). Csak ilyen adatok birtokában volna lehetséges iskolákat összehasonlítani és nyelvtanárok munkáját minősíteni.

Összességében azt mondhatjuk, hogy a heti óraszámokból eredő különbségek fontos szerepet játszanak az általunk elvégzett mérés vizsgált tényezői között, de a családi háttér (a szülők iskolai végzettsége) hatásának ismeretében az eredmények értelmezése árnyaltabbá válik. Nem állapítható meg egyértelműen, vajon a heti óraszám vagy a szülői háttér a lényegesebb meghatározó a diákok nyelvtanulásának sikerében, de ez a két tényező mutatkozik a legfontosabbnak.

Következtetések

A további vizsgálat lehetséges irányai

Amint arra már több helyen utaltunk, a pécsi felmérés eredményei egyfajta pillanatképet adnak az idegen nyelvek oktatásának helyzetéről Pécs város önkormányzati iskoláiban. Az iskolaösszevonások eredményeként és a *Nemzeti alaptanterv* bevezetése után átszerveződő idegen nyelv tanítási-tanulási feltételek csak hosszú távon vizsgálhatók. Fontos tehát néhány év elteltével reprezentatív jellegű felmérések elvégzése – mintegy a döntések hatástanulmányaként, hiszen kézenfekvő, hogy a változtatások kontrollt igényelnek.

Egy követővizsgálatban a következő tényezők közötti összefüggésekre célszerű választ keresni:

- az idegen nyelv tanulásával eltöltött eddigi összóraszám (alsó és felső tagozat) és a tudásszint
- az első és második osztályban kezdő és harmadik-negyedikben kezdő diákok teljesítményének összehasonlítása
- az idegen nyelvi csoport létszáma és a tudásszint
- a szülők iskolai végzettsége, az idegen nyelv tanulásával eltöltött összóraszám és a tudásszint
- a szülők iskolai végzettsége, a tanórán kívüli nyelvórák száma és a tudásszint
- az idegen nyelv szakos tanár képzettsége és a tanulói tudásszint
- az első és második idegen nyelvben elért tudásszint.

A beszéd-készség mérése elengedhetetlen. Mivel az általános iskolai oktatás elsődleges célja a beszédértés és beszéd-készség fejlesztése, ennek mérése nélkül nem kaphatunk megbízható képet.

A pécsi felmérés tanulságai

A felmérésnek néhány olyan tanulságát is közreadjuk, melyek a *Nemzeti alaptanterv* és a hamarosan bevezetésre kerülő alpműveltségi vizsga és megújuló érettségi kapcsán is fontosak lehetnek.

A felmérés szakmai hiányosságai három területen jelentkeztek: a beszéd-készség értékelésére nem futotta a költségvetésből, holott az általános iskolai nyelvtanítás célja a

beszédképesség fejlesztése. Ilyen szempontból a vizsgálatot jogos kritika illeti. Bármilyen hasonló pedagógiai értékelésnél mind a négy alapképesség sorát kell keríteni.

Problémásnak bizonyultak az objektíven nem értékelhető feladatok. A fogalmazások okozták a legtöbb gondot, mivel az értékelő tanárok a megadott kritériumokat egyéni elbírálásuk alapján alkalmazták, és volt olyan kolléga is aki nyíltan bevallotta, hogy szubjektív, holisztikus értékítéletét bontotta később a megadott kritériumok szerinti pontokra. Minden nagyobb felmérést tréningnek kell megelőznie, melynek során próbaértékelésen kell a vizsgáztatásban résztvevő tanárokat betanítani. Ilyen képzésre nem volt idő és alkalom, ezért kellett jó néhány fogalmazást újból értékelni. Várhatóan hasonló gondok merültek volna fel a tanulók szóbeli teljesítményének értékelésénél is.

A feladatok kismintás kipróbálása nem volt eléggé megalapozott és az „éles” felmérést nem előzte meg újabb kipróbálás. Nem bizonyult elegendőnek egy lektori ellenőrzés, ezért történhetett meg az, hogy az egyik német feladat ismert tankönyvből származott.

Felmérésünk kapcsán is felmerült egy olyan országosan rendszeresen visszatérő kifogás (pl. OÁTV, OKTV), mely az értékeléssel kapcsolatos ismeretek hiányára utal (Nikolov, 1996). A nyelvszakos kollégák többsége sérelmezte, hogy a különböző nyelvtanulási és szocio-kulturális háttérű diákok nyelvtudását azonos feladatsorral mértük. Fontos megérteni a szakmai és szélesebb közvéleménnyel, hogy a szabad tananyagválasztás és sok egyéb tényező kontrollálhatatlansága miatt (családi háttér, csoportlétszám, óraszám, kezdési idő, tanár felkészültsége és motiváló hatása, gyerekek nyelvérzéke, motivációja, iskolán kívüli nyelvtanulás és egyéb hatások) a nyelvtudás értékelésére szintfelmérő tesztek, azaz nyelvi tudást mérő vizsgákat kell alkalmazni. Ezek természetüknél fogva az alacsonyabb nyelvi tudású diák teljesítményét a skála alsóbb, a magasabb tudásúét a felsőbb szakaszra helyezik, függetlenül a bemeneti tényezőktől, és így a teljesítmények összehasonlíthatóak.

Néhány iskolában szóvá tették, miért alkalmaztunk külső vizsgabiztosokat és miért nem férhettek hozzá a szaktanárok a feladatlapokhoz. Mindkettőt a bizalom hiányaként értékelték, nem az egyenlő esély biztosítékaként. A felmérést gondos tájékoztatásnak kellett volna megelőznie, a célok, várható eredmények és következmények ismertetésével. Hasonló felmérés előkészítése során meg kell nyerni a tanárokat, diákokat és szülőket is, ügyelve arra, hogy ne sejtessenek sanda szándékot a szakmai munka mögött.

Az idegen nyelvek tanításának egyik gyakori mítosza halványult némileg a felmérés eredményeinek tükrében. A tanárok és szülők többsége hisz abban, hogy a magasabb óraszám a jobb eredmény egyetlen kulcsa. A vizsgálat adatai bizonyítják, hogy ennél jóval összetettebb kapcsolatról van szó. Egyrészt a szülők iskolai végzettsége van egyenes arányban az óraszámok mennyiségével, másrészt az első idegen nyelvet viszonylag magas óraszámokban tanuló diákok a második idegen nyelvet jóval kevesebb ráfordítással sajátítják el.

Mindezek a tények elgondolkodtatóak: az iskolák többsége a tehetséges és gyorsan, eredményesen tanuló diákokat helyezi a magasabb óraszámú nyelvi csoportokba, holott éppen a lassabban fejlődő diákoknak volna több gyakorlásra szüksége. Így a kedvező szociális háttérű, jól teljesítő diákok többszörös előnyt élveznek, míg a hátrányos helyzetűek lemaradása fokozódik. Tudjuk, hogy a nyelvtanulás sikerét befolyásoló két leg-

fontosabb tényező a nyelvérték és a motiváció (Ellis, 1994). Az első adott, tehát az iskola és a környezet nem befolyásolhatja. Ugyanakkor az is tudott, hogy a nyelvérték alacsony szintje csak azt jelenti, hogy a jobb nyelvértékekkel rendelkező diákkal azonos szint eléréséhez több időre és gyakorlásra van szükség. Éppen ebben akadályozza meg a fenti gyakorlat a kevésbé tehetséges nyelvtanulókat, és ez a folyamat negatívan hat vissza motivációjukra is. A siker, az egyik legfontosabb serkentője a további fejlődésnek, de ezen a területen is hátrányt szenvednek, mivel nem jutnak sikerélményhez.

Az is kérdés, érdemes-e második nyelvet bevezetni az általános iskolában, vagy az első óraszámát célszerűbb növelni. A NAT bevezetésével mindez a helyi források előtérítésével válaszolható meg: ugyanis az eddigénél későbbre tolódik és óraszámában csökken a központilag finanszírozott idegen nyelv oktatás.

Végezetül dicséretesnek tartjuk, hogy Pécsen a fenntartót érdekli a diákok nyelvtudása, és reméljük a nyelvtanítást továbbra is a hagyományos jó szinten támogatják. Remélhető, hogy a felmért diákok és tanáraik számára hasznos volt az értékelés. A tanulók némi vizsgarutinra tettek szert, sokuknak sikerélményben volt része, hiszen sokan jól oldották meg a feladatokat, mások ugyanakkor sajnos kudarcként élték meg a felmérést. A tanárok számára tanulságokkal járt a mérés: visszajelzést kaptak arról, hol tartanak diákjaik és osztályaik, önmagukhoz és más iskolákhoz képest. Végül mi magunk is levonhatunk a tanulságokat.

A szerzők köszönetet mondanak mindenkinek, aki a felmérés előkészítésében, lebonyolításában, és az adatok elemzésében résztvett. Különösen sokat segítettek: *Agnes de Balasy, Böhmné Kroch Katalin, Csókáné Prakatúr Mária, Gigliola Mavolo, Horváth Ágnes, Ivanka Zdrlic, Lutz Maier, Pál Csilla és Szentgyörgyi Miklósné*. Az adatok bevitelében *Dobány Lídia és Dobány Mátyás, Nagy Borbála, Nagy Dániel és Nagy Ders* segítettek.

Irodalom

- Alderson, J. C., Clapham, C. és Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford University Press, Oxford.
- Bachman, L. F. és Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford University Press, Oxford.
- Brown, H. D. (1994): *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Cohen, A. D. (1994): *Assessing Language Ability in the Classroom*. Heinle & Heinle, Boston.
- Csapó Benő (1999): Pedagógiai és Közművelődési Szolgáltató Kht. Információs kiadványának különszáma. Értékelés az iskolában és az oktatás minőségi fejlesztése. In: *Szuromi Pálné (szerk.) 1999: Az oktatás minősége*. Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet, Szeged.
- Dörnyei, Z., Nyilasi, E. és Clément, R. (1996): *Hungarian School Children's Motivation to Learn Foreign Languages: A Comparison of Target Languages*. *Novelty* 3/2, 6–16.
- Gazsó Ferenc (1997): *A társadalmi folyamatok és az oktatási rendszer*. MTA Nemzeti Stratégiai Kutatások, BKE, Budapest.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.

- Henning, G. (1987): *A Guide to Language Testing*. Heinle & Heinle, Boston.
- Hughes, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hymes, D. H. (1972): 'On communicative competence' In: J. B. Pride and J. Holmes (szerk.): *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth: 269–293.
- Nikolov Marianne (1996): Verseny egyenlő eséllyel? In: Vidákovich T. (szerk.): *Pedagógiai diagnosztika* 3. sz. OKI AVK, Szeged.
- Nikolov Marianne (1999): The Socio-Educational and Sociolinguistic Context of the Examination Reform. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.) (1999): *English Language Education in Hungary: A Baseline Study*. The British Council, Budapest.

ABSTRACT

BORS LÍDIA, NIKOLOV MARIANNE, PÉRCSICH RICHÁRD AND SZABÓ GÁBOR:
FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY OF EIGHTH-GRADE PÉCS STUDENTS

The article reports on a study measuring the performances of Pécs pupils in the last year of their primary-school studies in five modern languages: Croatian, English, French, German and Italian. The evaluation of students' levels was initiated and sponsored by the local government and implemented by a team of teachers and educational researchers. Similar tests were developed for all five languages to test three skills: listening, reading and writing. The results show that objectively evaluated tasks provided more reliable and valid results than writing tasks. Children studying foreign languages in intensive courses tended to perform better than their peers learning in a lower number of classes per week. On the other hand, no significant differences were found between groups of 2 or 3 classhours and 4 or 5 classhours, respectively. Children learning languages as a second foreign language in 2 or 3 classes often outperformed their peers in more intensive courses. The number of class hours seems to correlate with parental background, therefore it is difficult to determine whether the most important factor contributing to pupils' success is social or educational.

Magyar Pedagógia, 99. Number 3. 289–306 (1999)

Levelezési cím / Address for correspondence:

- Bors Lídia, Angol Tanári Módszertani Központ,
H–7621 Pécs, Király u. 33.
- Nikolov Marianne, JPTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.
- Pércsich Richárd, Baranya megyei Pedagógiai Intézetet,
H–7622 Pécs, Nagy Lajos király u. 15.
- Szabó Gábor, JPTE, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék,
H–7624 Pécs, Ifjúság u. 6.