

**Thékes István**

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

## Angol mint idegen nyelvi szótudás mérése egy diagnosztikus komplex online teszttel fiatal nyelvtanulók körében

*Az idegen nyelvi szótudás vizsgálata népszerű kutatási téma a nyelvvelsajátítás kutatási területén belül (Lewis, 1993; Thornbury, 2002) Az 1990-es évek kezdete óta számos tanulmány jelent meg a szótudást mérő tesztek fejlesztéséről és a szótudás méréséről.*

*Elsősorban az angol mint idegen nyelvi szókincset vizsgálták a kutatók (Fitzpatrick, Al-Qarni és Meara, 2008). Tudni egy szót komplex és több dimenziós képesség. Számos aspektusát szükséges a szótudásnak figyelembe venni, amelynek a szótudás-teszt fejlesztésénél le kell képeződnie. A szótudást mérő eszközök receptív és produktív tudást vizsgálnak. Azon kívül, hogy kétfajta szótudásról beszélünk, a tesztfeladat négy típusú követelményt állíthat az adatközlők elé: jelentés-felismerés, szóalak-felismerés, jelentés-felidézés és szóalak-felidézés (Schmitt, 2014). A kutatások figyelmében eddig kevésbé álltak a fiatal tanulók, a teszteket papír-ceruza alapon vették fel, és általában egyfajta tudást mértek. Célunk ezért a következő volt: fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsének mérésére egy online, többfajta képességet mérő tesztet kifejleszteni. Kutatásunkban csaknem 300 6. évfolyamos fiatal nyelvtanuló töltötte ki az online, hat feladatból álló tesztet. Megvizsgáltuk a feladatok és a teszt egészének validitását, valamint klasszikus és modern tesztelméleti mérőeszközökkel elemeztük a tanulók teljesítményét, következtetéseket levonva ezzel a magyar 6. évfolyamos diákok angol mint idegen nyelvi szótudásának szerveződésére.*

**A**z 1990-es években jelentős számú, az idegen nyelvi szótudás kutatásáról beszámoló tanulmány látott napvilágot, és a terület szakirodalmá azóta is folyamatosan bővül olyan területeken, mint az idegen nyelvi szókincs mérése (Nation, 2001; Laufer, Elder, Congdon és Hill, 2004; Schmitt, 1998), a mentális lexikon (Singleton, 1999; Zareva, 2007), korpusz-nyelvészeti kutatások (Horváth, 2001; Kilgarriff, 1997; Nation és Macalister, 2010) és szótanulási stratégiák (Chostelidou, Griva, Ioannidis és Panitsidou, 2012; Nation, 1990; Schmitt, 2000). Doró (2013, 5. o.) szerint a felmerülő kérdések csak részben kerültek megválaszolásra, és folyamatosan új kérdé-

sek merülnek fel. Számos kutatás bizonyította, hogy a szótudás jó előrejelzője az olvasott szöveg értésének (Nassaji, 2004; Shiotsu és Weir, 2007) és az általános nyelvtudásnak (Zimmerman, 2004). Bizonyítást nyert az is, hogy a receptív szótudás előrejelzi a produktív szótudást (Laufer és Nation, 1999, 42. o.). Oktatókutatók (Nagy, 2004), pszicholingvisták (Ellis és Beaton, 1997), neurolingvisták (Paradis, 2004), morfológusok (Jackson és Zé Amvela, 2011) és nyelvtanárok (Thékes, 2014; Thornbury, 2002) járulnak hozzá ahhoz, hogy a szótanulás és a szótudás-mérés empirikus eredményei kiaknázásra kerüljenek. A tanítás lexikai perspektívából való megközelítésének térnyerésével (Lewis, 1993) a szókincskutatás még nagyobb fontosságot nyert. Egy nyelvoktatást gyakorló szakember (Thornbury, 2002., 18. o.) azt is megállapította, hogy nyelvtan nélkül kicsit lehetséges a kommunikáció, szavak nélkül pedig lehetetlen.

Mostanra már a kutatók között elismert tény, hogy a szótudás bármilyen nyelven a fő előrejelzője a nyelvi képességeknek (Laufer, 2009; Nation és Meara, 2010; Webb és Sasao, 2013). A szókincs központi szerepének felismerése jelentős mennyiségű tanulmányt inspirált, hogy a szükséges szókincs méretét megállapíthassák. Egyik kutatásában Laufer (1997, 152. o.) azt találta, hogy a szavak 95 százalékát érteni kell annak érdekében, hogy a szöveg megértése ne ütközzék akadályba. Egy ezt követő vizsgálatban Hu és Nation (2000, 426. o.) pedig azt tárta fel, hogy nem is 95 százalék, hanem 98 százalék szükséges a szöveg kényelmes megértéséhez. Ez utóbbi vizsgálat alaposabb volt abból a szempontból, hogy százalékos szintekre bontotta a tanulók szókincsét. Akik a szöveg szavainak 80 százalékát tudták csak, azok nem voltak képesek megérteni a szöveget, a 90 százalékos és a 95 százalékos szinten nehézségekbe ütközött a megértés, és 100 százalékos szintnél történt elfogadható szövegértés.

Ezekből az eredményekből is kitűnik, hogy mind a kutatók, mind a nyelvtanárok számára megkerülhetetlen terület a szótudás kutatása. A szókincs tanulása és tanítása népszerű kutatási terület az idegennyelv-elsajátítás szakirodalmában. Az 1990-es évek eleje óta a tankönyvírók és a tantervírók kiemelt hangsúlyt fektettek a szókincs tantervbe

---

*Mostanra már a kutatók között elismert tény, hogy a szótudás bármilyen nyelven a fő előrejelzője a nyelvi képességeknek (Laufer, 2009; Nation és Meara, 2010; Webb és Sasao, 2013). A szókincs központi szerepének felismerése jelentős mennyiségű tanulmányt inspirált, hogy a szükséges szókincs méretét megállapíthassák. Egyik kutatásában Laufer (1997, 152. o.) azt találta, hogy a szavak 95 százalékát érteni kell annak érdekében, hogy a szöveg megértése ne ütközzék akadályba. Egy ezt követő vizsgálatban Hu és Nation (2000, 426. o.) pedig azt tárta fel, hogy nem is 95 százalék, hanem 98 százalék szükséges a szöveg kényelmes megértéséhez. Ez utóbbi vizsgálat alaposabb volt abból a szempontból, hogy százalékos szintekre bontotta a tanulók szókincsét. Akik a szöveg szavainak 80 százalékát tudták csak, azok nem voltak képesek megérteni a szöveget, a 90 százalékos és a 95 százalékos szinten nehézségekbe ütközött a megértés, és 100 százalékos szintnél történt elfogadható szövegértés.*

---

való beépítésére (*Fitzpatrick, Al-Qarni és Meara, 2008*), mivel az idegen nyelvi szótudás nagyban meghatározza a nyelvtanulás sikerét (*Schoonen és Verhallen, 2008*). A szókinccset és a szótudást számos tudományos területen kutatják.

### Fiatal nyelvtanulók

Habár a 'fiatal nyelvtanulók' fogalomnak számos változata és eltérő értelmezése van a szakirodalomban, ezt a fogalmat ebben a tanulmányban egyértelműen tisztázzuk. Létezik egy egyezség az európai uniós tagországok között arról, hogy azok a gyerekek, akik óvodába járnak, és hat éves koruk előtt kezdenek el nyelvet tanulni, 'nagyon fiatal tanulónak' számítanak. Hét éves kortól pedig 'fiatal nyelvtanulóként' határozzák meg őket. Nikolov és Mihajljević Djigunović (2006, 236. o.) világosan leszögezik, hogy a tanulók tizenégy éves korukig tekinthetők fiatalnak. Bizonyos kontextusokban azonban ez a kiterjesztés tizenkét éves korig megengedhető csupán.

A mostani kutatás kontextusában a minta 6. évfolyamosokból áll, akik nem múltak még tizenkét évesek, tehát minden szempontból fiatal nyelvtanulónak számítanak. A 6. évfolyamosok többsége Magyarországon angol mint idegen nyelvet tíz esztendősen kezdett el tanulni, negyedik évfolyamos korukban. Néhány szülő ugyanakkor arra ösztönzi a gyermekét, hogy már óvodás korban, vagy az általános iskola első éveiben kezdjenek el angolt tanulni. Mindenesetre kijelenthető, hogy a legtöbb, kutatásba bevont diáknak két éves tapasztalata van az angol nyelvtanulás terén.

### Az idegen nyelvi szótudás aspektusai

Ismerni egy szót komplex és többdimenziós tudást feltételez természetétől fogva. Számos aspektust kell figyelembe vennünk, mikor szótudásról beszélünk. A szókinccs-terjedelem azt jelenti, hogy mennyi szót ismer a tanuló, míg a szókinccs mélysége a különböző dimenziókra utal: szinonimák, antonimák, kontextuális használat, stb. Mukarto (2005, 153. o.) is a szótudás fogalmának komplexitását hangsúlyozza, rámutatva, hogy komplex feladat tudni akár egyetlenegy idegen szót is, hiszen természetszerűleg a tanulók szóismerete nem fekete-fehér és nem is egy „mindent vagy semmit” típusú jelenség.

Számos olyan dimenzió került a kutatások során azonosításra, amelyek arról informálják a kutatókat és a tanárokat, hogy mennyire komplex meghatározni, mit is jelent a szó ismerete. Mikor a fiatal nyelvtanulók tudásának mérésére kerül sor, fontos figyelembe venni, hogy a szótudás járulékos folyamat, ami magában foglal sokszoros és ismétlődő szóbeli és írásbeli inputokat (*Nagy és mtsai, 1987, 238. o.*). A szótudás több dimenzióból áll össze, mivel sok szónak különböző jelentései vannak. Végezetül a szótudást relációkban kell értelmezni, hiszen egy lexikai elem ismerete egy másikhoz kapcsolódik (*Scott és de la Fuente, 2008, 108. o.*).

Bogaards (2000, 146. o.) szerint az idegen nyelvet tanulók a következő dimenziókat sajátíthatják el: a szó formája (beszélt és írt), jelentése, morfológiája, szintaxisa és azzal alkotott kifejezések. Nagy és Scott (2000, 278. o.) számos olyan dimenziót azonosított, amelyek annak a komplexitását írják le, hogy mit jelent egy szó ismerete.

Először is, a szótudás járulékos, amely változó szövegkörnyezetekben megvalósuló kimondott és leírt szóval való sok találkozást foglal magában (*Nagy, Anderson és Herman, 1987*). Másrészt, a szótudás szerintük is többdimenziós, mert sok szónak többes jelentése van, és más funkciókat töltenek be különböző szövegkörnyezetekben. Harmad-sorban, a szótudást összefüggésben kell megvizsgálni, ugyanis egy szó ismerete másik szavak ismeretéhez kötődik.

## Diagnosztikus szótudás mérések fiatal nyelvtanulók tükrében

Read (2000, 32. o.) szerint kétfajta, egymással szemben álló perspektívából végezhető szótudás-mérés. Az egyik szempont szerint a szavak kontextustól függetlenül tesztelhetők. A másik szerint csakis kontextusban lehet a szavak tudását mérni. Read (2000) ez alapján három dimenziójú keretrendszert állított fel, amelyet az 1. táblázat mutat be.

1. táblázat. A szókincs mérésének dichotómiái (Read, 2000, 9. o.)

<i>Diszkrét</i> A szótudás mérése független konstruktként	<i>Beágyazott</i> Olyan szótudás-mérés, amely része egy másik vagy egy nagyobb konstruktkumnak
<i>Szelektív</i> Olyan eljárás, melyben bizonyos szavak tudásának mérése áll a középpontban	<i>Átfogó</i> Olyan mérés, mely a bemeneti anyag teljes szókinccstartalmát figyelembe veszi
<i>Kontextustól független</i> Kontextustól függetlenül kell a vizsgázónak a szótudásáról számot adnia	<i>Kontextustól függő</i> Olyan szókincs-mérés, amely a vizsgázó azon képességét méri, amely figyelembe veszi a kontextusbeli információt, hogy produkálhassa az elvárt választ

A fenti keretrendszerből tisztán látszódik, hogy a szókincs mérésének attitűdjei között jelentős nagyságú különbségtétel szükséges. A tesztek fejlesztőknek ezeket a kérdéseket figyelembe kell venniük. Általában a nyelvi tesztelésnél, csakúgy, mint a szókincs mérésénél, négy különböző szempontot kell megvizsgálni (Lehmann, 2009; Nation, 2013; Milton és Fitzpatrick, 2014). Nation (2013) teszi fel a kérdéseket e négy szempont szerint: (1) Miért végzünk szótudás-mérést? (2) Milyen szavakat tesztelünk? (3) A szótudásnak milyen aspektusait teszteljük? (4) A szótudás különböző aspektusait hogyan mérjük?

Nation (2013, 171. o.) továbbá szintén kérdéseken keresztül megfogalmazza azokat a problémaköröket, amelyeket a szókincs-tesztek fejlesztésénél kell figyelembe venni. Hét kérdést fogalmaz meg: (1) Melyik a legjobb szókinccsteszt? (2) Elég csak megkérdezni a tanulókat, hogy ismerik-e az adott szót? (3) Feleletválasztós tesztet érdemes fejleszteni? (4) Fordítást kell használni? (5) Kontextusban érdemes a szavak tudását mérni? (6) Hogyan tudjuk megmérni azoknak a szavaknak a tudását, amelyeket a tanulók nem ismernek jól? (7) Hogyan tudjuk megmérni a tanuló teljes szókinccsét? Ahogy az látható, ezek a kérdések a kutatók által feszegetett fő témák köré csoportosulnak: szókincs a kontextusban, a szókincs mérésének módja, a szótudás aspektusai és a megméréndő szavak kiválasztásának módja.

Mivel vizsgálatunk résztvevői fiatal nyelvtanulók voltak, így szükséges ennek a korosztálynak a diagnosztikus idegen nyelvi mérésénél a jellemző vonásokat és elveket figyelembe venni. Nikolov és Szabó (2011, 17. o.) válaszolja azokat az elveket, amelyek alapján meg lehet kezdeni a fiatal nyelvtanulók számára a diagnosztikus tesztfejlesztést. Ezeket az elveket Alderson (2005) alapozta meg. Megkíséreljük szintetizálni azokat az elemeket, amelyeket a legrelevánsabbnak gondoljuk a fiatal nyelvtanulóknak szánt online szókinccsteszt szempontjából:

1. A diagnosztikus tesztek célja a tanulók nyelvtudásában, illetve nyelvhasználatában jelentkező erősségek, illetve gyengeségek beazonosítása.
2. A diagnosztikus teszteknek a későbbi tanulási folyamat során a felmerült problémák kezelését kell eredményezniük.
3. A diagnosztikus teszteknek lehetővé kell tenniük a feladatokra és itemekre adott válaszok részletes elemzését s az eredmények közlését.

4. A diagnosztikus tesztek általában tét nélküliek, vagy a következmények nem meghatározó súlyúak.
5. A diagnosztikus tesztek valamilyen nyelvfejlődési elmélet alapján készülnek, amely sokkal inkább részletes, semmint globális teória kell legyen.
6. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel diszkrétponosak, mint integratívok, azaz inkább az egyes nyelvi elemekre, semmint a globális képességekre koncentrálnak.
7. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel kevésbé autentikusak, mint a tudás-szintmérő, illetve egyéb, más jellegű tesztek.
8. A diagnosztikus tesztek nagyobb valószínűséggel koncentrálnak az „alacsonyabb szintű” nyelvi készségekre (mint pl. a fonémák elkülönítése egy hallásértési tesztben), mint a magasabb szintű készségekre, melyek sokkal inkább integráltak.
9. A diagnosztikus tesztek a nyelvi képességeket (hallott szövegértés, beszédkészség, olvasott szövegértés, íráskészség) mérik.
10. A diagnosztikus tesztelés valószínűleg hatékonyabb, amennyiben számítógépes platformot használunk.

Jang (2014, 76. o.) szerint hat fő szempont fogalmazható meg a fiatal nyelvtanulók szókinccsmérésénél:

1. A mérésnek kognitívan kihívást kell, hogy állítson, hogy a tanulók kellőképpen számot adhassanak tudásukról és képességeikről.
2. A mérésben levő feladatoknak a lényegi elemi képességeket kell mérniük.
3. A mérés pozitív tanulási és mérési élményt kell adjon.
4. A mérés következetes és megbízható információt kell adjon a tudásról.
5. A mérésnek támogatnia kell a tanulók azon képességét, hogy saját magukat mérhessék fel.
6. A mérésnek azt a fajta támogatást kell megadja, ami szükséges.

A Nikolov és Szabó (2011), valamint a Jiang (2014) által vázolt kétfajta keretrendszer több pontban fedi egymást. Az a következtetés vonható le, hogy a fiatal nyelvtanulók diagnosztikus mérésének folyamatos információt kell adnia, hogy a tanulási folyamatot támogassa, és alacsony kockázatú maradjon, hogy pozitív tanulási élményt szolgáljon.

### Idegen nyelvi szókinccsteszték

Mióta az idegen nyelvtanulási kutatások egyik központi részévé vált a szókinccs, a szó-tudás-mérés és a szókinccs-teszték fejlesztése és validálása ennek a területnek lényegi témájává vált. A bemutatandó tesztek kapcsán különös figyelmet fordítunk a következő pontokra: (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. Az is hangsúlyozandó, hogy a tudósok közt egyetértés van abban, hogy az egyes itemek tesztelésének többfajta modalitását kell figyelembe venni. Laufer és munkatársai (2004, 218. o.) szerint a szavak tudását két szempont szerint kell vizsgálni: (1) a szavak alakjára fókuszáló szempont, ami szerint a vizsgázó 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. Laufer és munkatársai (2004) a produktív-receptív dichotómiára utal ezzel. Ez alapján a dichotómiára épülő megkülönböztetésre Laufer és munkatársai (2004) négyfajta tudást különböztetnek meg: a szóalakjának és a szójelentésnek megadása közötti megkülönböztetés, illetve a felidézés

és a felismerés közötti megkülönböztetés. Ezek a különbségtételek a következő négy modalitást foglalják magukba: (1) passzív felismerés, ekkor egy sokszor választós tesztben a vizsgázónak fel kell ismernie az itemet; (2) aktív felismerés, ekkor egy adott definíciót kell párosítania a vizsgázónak több item közül az egyikkel; (3) passzív felidézés, mely magában foglal egy mondatot, és a mondatban levő egyik itemnek a szinonimáját kell a vizsgázónak megadnia több lehetőségből, és (4) aktív felidézés, ekkor a vizsgázónak egy mondatban levő item kezdőbetűje alapján kell leírnia a szót. Egy szakirodalmi meta-analízis során Schmitt (2014, 921. o.) másfajta terminológiát használ ugyanarra a fogalomrendszerre. A passzív felismerés jelentésfelismerés, az aktív felismerés szóalak-felismerés, míg a passzív felidézés jelentésfelidézés és az aktív felidézés szóalak-felidézés az ő fogalomrendszerében. Jelen tanulmányban Schmitt (2014) fogalomrendszerét használjuk, hasonlóan a kurrens szakirodalmi terminológiához.

### *Vocabulary Levels Test*

A Vocabulary Levels Test (VLT) receptív szótudást mérő diszkrét pontos teszt. Jelentésfelismerést követel meg ez a mérőeszköz. Nation (1990) fejlesztette ki ezt a tesztet, majd Schmitt, Schmitt és Clapham (2001) validálta. A szavakat a British National Corpus (*Kilgarriff*, 1997) (BNC) és a Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English (CANCODE) nevű korpusznyelvészeti alapokon nyugvó szógyűjteményekből válogatták ki, és öt szinten méri a receptív szótudást: az első 2000, 3000, 5000 és 10 000 leggyakoribb szó szintjén. Ezeknek a szinteknek kutatómódszertani szempontból van jelentőségük. A 2000–3000-es szint nagy gyakoriságú szavakat tartalmaz, amelyek a mindennapi kommunikációhoz szükségesek. Az 5000-es szint a minimumot jelenti, amely tudás birtokában a tanulók autentikus szövegeket is megértenek. A 10 000-es szint pedig a legáltalánosabb alacsony gyakoriságú szavakat tartalmazza (*Webb*, 2010). Az ötödik szint nem korpusz-nyelvészeti kutatásokon alapszik, hanem a University Word Listből (UWL) (*Xue és Nation*, 1984) veszi az itemeket. Az UWL az egyetemeken használt akadémiai angol szavak gyűjteménye.

A VLT-ben az adatközlő a tesztlap bal oldalán hat szót, a jobb oldalán három definíciót lát. A bal oldalon levő itemekből kell hármat kapcsolni a három jobb oldalon levő definícióval. Ez azt jelenti, hogy a feladat három ún. nem helyes megoldást adó elemet is tartalmaz. Az egész tesztben minden szinten hat feladatot kapnak a tanulók, amik hat-hat definícióval kapcsolandó szócsoporthoz áll. A tesztnek online verzióját is kifejlesztették. Az értékelést a teszt kitöltése után automatikusan megkapják a vizsgázók. A VLT egyik online módosított változatával (Vocabulary Online Recognition Speed Test, VORST) a szófelismerés gyorsaságát is meg lehet vizsgálni (*Laufer és Nation*, 2001, 21. o.).

A fiatal nyelvtanulók számára adaptált VLT tesztváltozatot Catalan Jimenez és Terrazas Gallego (2008) használta fiatal spanyol nyelvtanulókkal. A szavak kiválasztásának módszerén módosítottak azért, hogy olyan kevésbé gyakori szavakat is belevettek a tesztbe, amelyeket a gyerekek már a nyelvtanulás kezdeti szakaszában tanulnak, például állatok nevei ('lion', 'ostrich', 'tiger'), és, amelyeket jobban ismerhetnek, mint a gyakoribb, de inkább a felnőtt korosztály által használt szavakat ('beer', 'office', 'wine'). A két spanyol kutató validálta is a tesztet fiatal tanulókkal.

### *Productive Vocabulary Levels Test*

Laufer és Nation (1999) kifejlesztett és validált egy olyan tesztet, amely a produktív szótudást méri. Szóalak-felidézést vár el a feladat a résztvevőktől. Hasonlóan a VLT-hez, a feladatokat gyakorisági csoportokra osztották: 2000, 3000, 5000 és 10 000. A tesztben mondatokat látnak a tanulók. Minden mondatban csak a kezdőbetűt adják meg, és a tanulóknak a szó hiányzó részét kell beírniuk. Eredetileg a mérőeszköz neve a következő volt: Test of Controlled Productive Ability (TCPA), manapság már a Productive Vocabulary Levels Test (PVL) elnevezést viseli. A mondatok nem függenek össze egymással. A pilot vizsgálatban a tesztet validáló kutatók azt közölték, hogy azzal a céllal válogatták ki a megmerendő szavakat, hogy elkerüljék a szó jelentésének bárminemű kértelműségét. Hasonlóan Schmitt és munkatársaihoz (2001), négy teszt-verziót fejlesztettek ki. Meg kell jegyezni, hogy konstruktum-validitás szempontjából kritika érte a tesztet. Read (2000, 66. o.) kimutatta, hogy a mérőeszköz valószínűleg nem mér produktív szótudást. Amellett érvel, hogy néhány csupán felismerést igényel, néhánynál pedig több kontextusbeli segítségre van szükség, mint a többinél, ekképp kételkedik abban, hogy a teszt azt méri, amit valóban mérnie kell.

Abduallah, Puteh, Azizan, Hamdan és Saude (2013) a PVL-t használta, hogy 480 nyelvtanulót mérjen fel Malajziában. A résztvevők tizenöt évesek voltak. Habár nem számítanak fiatal tanulónak, ez az egyetlen tanulmány, amelyben a PVL-t nem felnőtt tanulók szótudásának vizsgálatához használták. A PVL online verziója is elkészült, amely a Tom Cobb által fenntartott honlapon<sup>1</sup> érhető el.

### *Vocabulary Knowledge Scale*

A Vocabulary Knowledge Scale (VKS) (Paribakht és Wechse, 1999) olyan szótudást mérő eszköz, mely az önértékelést is lehetővé teszi. Széles körben elterjedt tesztről van szó. Egyrészt Schmitt (2008, 45. o.) ezt a fajta szótudás-mérést dicséri, hangsúlyozva, hogy ez a teszt arra vet fényt inkább, hogy a tanulók mit tudnak, és nem arra, hogy mit nem tudnak, mivel a teszt megengedi, hogy részbeni tudásról tegyenek tanúbizonyságot az adatközlők. Valószínűleg motiválőbb is ez a mérőeszköz a többinél. Másrészt Schmitt (2010, 32. o.) kritizálja is a tesztet, azzal az állítással, hogy a szótudás mélységét nagyon nagy nehézséggel lehet csak mérni. Amennyiben egy tanuló azt jelzi, hogy egy szó ismerős a számára, de a jelentés nem, akkor nem kap pontot. Az eszközt Lehmann (2009) használta egyetemista hallgatók szótudásának méréséhez, mint ahogy Paribakht és Wechse (2006) a VKS-t ehhez a korosztályhoz kalibrálta. Azonban a VKS-t fiatal tanulók számára is kifejlesztették mostanában. Paribakht és Wechse (2006), Atay és Kurt (2006), valamint Jóhannsdóttir (2010) használta a VKS-t fiatal tanulók mérésére.

### *Vocabulary Size Test*

A Vocabulary Size Test (VST) Nation és Beglar (2007) fejlesztette ki és validálta. Formájában nagyon hasonlít a TOEFL teszten alkalmazott egyik feladatra, amelyet a 2000-es évek óta számítógépes felületen bonyolítanak. A 14 000 leggyakoribb angol szó tudását méri ez a mérőeszköz, amely jelentés felismerést követel meg az adatközlőtől. Minden egyes feladatban egy mondat van megadva, és ebben a mondatban egy szó van aláhúzva. A mondat alatt négy lehetséges megoldást sorolnak fel, és a vizsgázóknak a négyből kell eldönteniük, melyik áll legközelebb az aláhúzott itemhez. A teszt online változatban is elérhető, és így a receptív szókincs mérését gyorsá és hatékonyá teszi.

### *X\_Lex Test*

A X\_Lex Test mind hagyományos, mind online receptív szókinccset mérő teszt, amelynek az eredete az 1980-as évekre nyúlik vissza. A Cardiffi Egyetemen Paul Meara a legjobb diagnosztikus eszközt igyekezett megtalálni a szókinccs mérésére. Meara és Buxton (1987) egy igen-nem teszttel kísérletezett, amit pár évvel később X\_Lex tesztnek neveztek el (Meara, 2009). A X\_Lex Test 50 szót tartalmaz, melyek 70–80 százaléka létező angol szó, 20–30 százaléka pedig nem létező itemek. A résztvevőknek alapvetően azt kell jelezniük, hogy ismerik-e a szót, vagy nem, azzal, hogy a megfelelő gombra kattintanak. Abban az esetben, ha nem létező szót ismertnek jelölnek, a tanulót mínusz ponttal büntetik a végső értékelésnél.<sup>2</sup>

#### *Diagnosztikus online angol és német mint idegen nyelvi receptív szótudást mérő teszt fiatal tanulók számára*

A legújabban fejlesztett és validált, fiatal nyelvtanulók szókinccset mérő diagnosztikus teszt a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének kutatói nevéhez fűződik (Vidákovich, Vígh, S. Hrebik és Thékes, 2013). A mérőeszközt 5. és 6. évfolyamos nyelvtanulók szókinccsének diagnosztikus mérésére fejlesztették ki angol és német verzióban. Az itemek kiválasztása gyakorisági listák és korpuszok alapján történt, és a teszt egyedi abból a szempontból, hogy a tesztbe ágyazott szavak jelentés tekintetében hasonlóak a két nyelven. A teszt sokszoros választásos feladatokból áll, melyekben a tanuló négy szót és egy képet lát a képernyőn, és arról kell döntést hozniuk, hogy mely szavak illenek a képre. A tesztben részt vevőknek a válaszokat a szavak melletti rádiógombokra való kattintással adják meg. Előfordulhat olyan eset, hogy mind a négy szó illik a képre, de akár olyan is, hogy csak az egyik. A képek vagy egyszerűek, vagy összetettek, és a tanulóknak az azonosítás vagy a következtetés műveletét kell alkalmazniuk a feladat megoldásánál. A teszt jelentés-felismerést követel meg a résztvevőktől. A mérőeszköznek három-három változata van mind angolból, mind németből. A teszt kitöltését az eDia nevű felületen lehet elvégezni, amelyet az SZTE Neveléstudományi Intézetének munkatársai fejlesztettek ki (Molnár, 2013). A teszten eltöltött idő viszonylag rövid, és a teszten elért pontszámokon kívül háttér adatok is kinyerhetőek jóformán a teszt befejezését követően azonnal.

A pilot vizsgálatban 352 résztvevő töltötte ki az angol változatot (Vidákovich és mtsai, 2013), amely rendkívül megbízhatónak bizonyult, és a teszt-változatok is szignifikáns korrelációt és erős kapcsolatot mutattak egymás között. A tesztről bebizonyosodott, hogy jól differenciál a tanulók között. Releváns mennyiségű adatot nyertek a vizsgálatot végzők azt illetően, hogy a jól és a gyengén teljesítők mely szófajokat, szótípusokat és gyakorisági rangszámú szavakat tudták inkább. A jól teljesítők szignifikánsan jobban tudják a mellékneveket és az igéket, míg a gyengén teljesítők szignifikánsan több főnevet ismernek, mint bármely más szófajú szót.

#### *Fiatal tanulók számára fejlesztett idegen nyelvi szótudást mérő tesztek eredményei*

Habár a fent említett diagnosztikus adatgyűjtő eszközöket eredetileg egyetemi hallgatók és felnőttek szótudásának mérésére fejlesztették ki, a közelmúltban voltak olyan tanulmányok, amelyekben a kutatók fiatal tanulók szótudását ezekkel az erre a korosztályra



adaptált mérőeszközükkel végezték. A fiatal tanulók idegen nyelvi képességeinek és idegen nyelvi szótudásának mérése azért fontos, mert sok információ szűrhető le belőlük a tantermi folyamatokra nézve (McKay, 2006).

Tipikusan a fiatal nyelvtanulók memorizált szókapcsolatokat használnak, amit angolul a szakirodalom 'chunk'-oknak nevez (Wray, 2002). A tudásuk ebből a szempontból implicit. Az explicit tanulási képesség, amely képesé teszi őket, hogy szabályokat is megértsenek, serdülőkorban alakul ki (Nikolov és Szabó, 2011, 32. o.). A legtöbb fiatal tanuló gyorsan tanulja a szavakat, bár miután elsajátítják a szavak felismerésének képességét, a másodjelentések, a jelentésárnyalatok, szinonimák és antonimák használatának képessége csak hosszú folyamat eredményeként sajátítódik el (Cameron, 2001). A szakirodalomban három alapvető tényt hangsúlyoznak: (1) tizenkét éves korig a tanulók csak korlátozott számennyiséget ismernek (Laufer, 1997, 143. o.); (2) a fiatal tanulók gyakorlatilag soha nem ismerik a másodlagos szójelentéseket (Schmitt, 2008, 352. o.); és (3) a tanulók csak korlátozott ismerettel rendelkeznek a szavak származtatott formáját illetően (Schmitt és Zimmerman, 2002, 160. o.).

Kevés tanulmány kísérelte meg eddig a fiatal tanulók szókinccsterjedelmét feltárni. Egy vizsgálat során Jiménez Catalan és Terrazas Gallego (2008) spanyol 4. évfolyamos diákok (n=270) angol mint idegen nyelvi receptív szókinccsét mérte fel. A tanulók három évvel azelőtt kezdték el tanulni az angolt. A VLT-t használták mérőeszközként, és a 2000 leggyakoribb szó ismeretét mérték ezzel a teszttel. A tanulmány azt találta, hogy minél kevésbé gyakori egy szó, annál kevésbé valószínű, hogy a tanulók ismerik.

Atay és Kurt (2006) VKS-t használt a török 6. évfolyamosok (n=62) mérésére abból a célból, hogy az angol szókinccsüket feltérképezzék. A fiatal tanulók kontrolcsoportos kísérletben vettek részt, és a szótudás-fejlődésüket mérték olvasás utáni feladatokkal. A kutatók egy jól működő, megbízható VKS-ről számoltak be, amelyet vizsgálatuk miatt fiatal nyelvtanulókra adaptáltak. Megjegyzendő, hogy Schmitt (2008) szintén megerősítette a mérőeszköz értékét fiatal tanulók szótudásának mérése szempontjából, azt állítva, hogy a VKS a szótanulás korai szakaszait jól tárja fel.

Jóhannsdóttir (2010) szintén a VKS-t használta 42 4. évfolyamos izlandi tanuló szókinccsének felmérése céljából. Jóhannsdóttir (2010) ezen felül egy igen-nem tesztet is felvett a diákokkal, amelyben létező és nem létező szavakról kellett a tanulóknak döntést hozniuk. Arra volt kíváncsi, hogy mennyire megbízhatóak a szókinccs-tesztek, és hogy milyen összefüggés van a teszten elért eredmények és a motiváció között. A tesztek megfelelő megbízhatóságot és szignifikáns korrelációt mutattak egymással, valamint az igen-nem teszt és a motiváció között erős kapcsolatot állapítottak meg. A további fő eredménye a vizsgálatnak, hogy a tanulók jelentősen több pontot értek el az igen-nem teszten, mint a produktív, a szókinccs mélységet mérő VKS teszten.

Magyarországon a receptív szótudást Orosz (2009) vizsgálta papír-ceruza alapú X\_Lex teszt alkalmazásával. Magyar 3. és 6. évfolyamosok (n=253) vettek részt a tanulmányban. Az eszköz 120 itemet tartalmazott 100 létező és 20 nem létező szóval, amelyet az 5000 leggyakoribb angol szóból választottak a BNC alapján. Az eredmények átranszformálásával azt a becslést közölte, hogy a tanulók 348 szót tudtak a 3. évfolyamon, 696-ot a 4. évfolyamon, 1177-et az 5. évfolyamon és 1457-et a 6. évfolyamon.

Egy másik magyarországi vizsgálatban egy ebben a tanulmányban már korábban említett és leírt diagnosztikus online receptív szótudást mérő tesztet használták 5. évfolyamosok körében angol és német nyelvből (Vidákovich és mtsai, 2013). A vizsgálat egyik fő eredménye a teszt leírásánál korábban ismertetett jellemzőkön kívül az volt, hogy az angolul tanulók lényegesen jobban teljesítettek a németet tanulóknál az ekvivalens teszteken.

## A tanulmány célja és kutatási kérdések

A fent bemutatott tanulmányok mennyiségéből látható, hogy a fiatal nyelvtanulók szókincsének mérése alig kutatott területe az idegennyelv-elsajátítás konstruktumán belül. Csupán kettő korábbi hazai vizsgálat ismert, amelyek fiatal nyelvtanulók szókincsét igyekeztek feltárni. Orosz (2009) az X\_Lex tesztet használta, míg Vidákovich és munkatársai (2013) saját fejlesztésű online receptív tesztet fejlesztettek a fiatal nyelvtanulók szókincsének megmérése céljából. Továbbá még mindig papír-ceruza alapon használják a felsorolt szókincszet mérő eszközöket a nemzetközi vizsgálatok során. Az is kiemelő, hogy ezek a tesztek a szótudás keretrendszerén belül mindig csak egyfajta tudást, egyfajta modalitással mérnek. Időszerű volt ezért, hogy Magyarországon egy online, mind receptív, mind produktív szókincszet mérő eszközt fejlesszenek ki a fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsének feltárására. A kutatás célja az volt, hogy ezzel a kifejlesztett szókincseszettel feltárjuk a magyar 6. évfolyamosok receptív és produktív angol mint idegen nyelvi szótudását. A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

1. A szókincseszeten melyik feladat bizonyul a legkönnyebbnek és melyik a legnehezebbnek?
2. A különböző itemek hogyan funkcionálnak az online szókincseszeten?
3. A fiatal nyelvtanulók hogyan teljesítenek az online szókincseszeten?
4. Hogyan függenek össze a szókincseszt különböző feladatai egymással?
5. Hogyan teljesítenek a magas pontszámot elérők a produktív feladaton?

## Módszerek

### *Mérőeszköz*

Egy hat feladatból álló, komplex, diagnosztikus, online szókincseszetet fejlesztettünk, mellyel feltárhatjuk magyar fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szókincsét. 2013 novemberében már megtörtént a papír-ceruza alapú pilot teszt felvétele 103 magyar 6. évfolyamossal. Itemanalízist, leíró statisztikai és korrelációs elemzéseket végeztünk. Az alacsony inter-item korrelációs értékű, azaz 0,197 alatt levő (*Falus és Ollé, 2008*), valamint a nagyon alacsony szórással bíró itemeket megvizsgáltuk, és döntöttünk azok további kihagyásáról és lecseréléséről, Nikolov Marianne és Vidákovich Tibor szakértői segítségét hívva. A papír-ceruza alapú teszt hét feladatból áll. A hetedik feladatot a VKS mintájára fejlesztettük, és negatív korrelációkat mutatott négy másik feladattal. Azt a döntést hoztuk, hogy a hetedik feladatot nem használjuk már az online mérésben. A tesztfejlesztésről bővebben Thékes (2014) ír. A diagnosztikus teszt hat feladata közül öt receptív szótudást, egy pedig produktív szótudást mér. A produktív teszt szóalak-felidézést követel meg a résztvevőtől. A szókincseszt 54 helyes, 14 nem helyes megoldást adó és 11 példa itemet, összesen 79 itemet tartalmazott. A receptív tesztek különböző modalitásokat követelnek meg, ezeket és a diagnosztikus online komplex szókincseszt feladatának jellemzőit kívánjuk megmutatni. Ezt részletesen a 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A diagnosztikus online komplex szókinccstesz feladatainak jellemzői

	Feladat	Szótudás dimenziója	Megkövetelt nyelvi képességek és modalitások Schmitt (2014) alapján
1	Hallgass meg a szavakat és párosítsd a képekkel!	Receptív	Hallott szövegértés / Jelentés-felismerés
2	Hallgass meg a definíciókat és párosítsd a képekkel!	Receptív	Hallott szövegértés / Szóalak-felismerés
3	Párosítsd a hat megadott szó közül hármát a képekkel!	Receptív	Olvasott szövegértés / Jelentés-felismerés
4	Párosítsd a leírt szavakat a képekkel!	Receptív	Olvasott szövegértés / Jelentés-felismerés
4	Párosítsd a leírt definíciókat a szavakkal!	Receptív	Olvasott szövegértés / Szóalak-felismerés
6	Írd a megfelelő szót a kép mellé!	Produktív	Íráskészség / Szóalak felidézés

Azon felül, hogy korpusz-nyelvészeti adatokat vettünk figyelembe, a *Nemzeti Alaptanterv* (NAT) (2007) ajánlásait és Nikolov (2011) szakértői javaslatait is megfontoltuk, ami a szavak témák szerinti kiválasztását illeti. A következő témák szavait vettük számításba a teszt itemeinek kiválasztásakor: (1) étel és evés; (2) lakás és bútorok; (3) boltok és bevásárlás; (4) utazás és szállítás; (5) munkák; (6) szakmák és sportok. Nikolov (2011, 28. o.) 14 témakört javasol, amelyet általános iskolában tanító idegennyelv-tanároknak meg kell fontolniuk a tantermi gyakorlat szempontjából, és azt is feltételezi, hogy az a fajta szókinccs, amely ezekben a témakörökben fellelhető, a fiatal tanulókat érdekli. Következésképpen ezeknek a témaköröknek a leglényegesebb szavait szógyakorlási rangsor-adatok figyelembe vétele nélkül hozzáadtuk a 2000 leggyakoribb szóhoz, kialakítva ezzel egy 4000 szavas itembankot. Ezt a döntést alátámasztja Waring és Nation (1997) kutatási eredménye, mely szerint a 4000 leggyakoribb szó az egy nyelven való kommunikáció legkritikusabb aspektusa.

Hat feladata (1. feladat – 5. feladat) ennek a komplex szókinccstesznek receptív szókinccset mér, míg egy feladat produktív szókinccset (6. feladat). Mivel a legtöbb szókinccsteszt receptív szótudást mér (*Meara*, 2009; *Nation*, 1990; *Read*, 2000), úgy döntöttünk, hogy meghagyjuk a receptív feladatok dominanciáját; azért is döntöttünk így, mert egy hat feladatos tesztben kognitívan már leterhelő lehetne a tanulók számára, hogy egynél több produktív szóalak-felidézést megkövetelő feladatot oldjanak meg megbízható eredményt szolgáltatva.

Eddig, ahogyan azt már említettem, a szókinccset azonos formátumú feladatokból álló tesztekkel mérték. A tesztek vagy receptív, vagy produktív szókinccset mértek, egyfajta modalitást megkövetelve. A fent felsorolt tesztek egyikének validitása sem lett kétségbe vonva. A jelen tanulmányban alkalmazott mérőeszköz azonban hat különböző feladat-típusból áll, ezért indokolt a validitásra vonatkozó kételyeket eloszlatni. Kétséges lehet például, hogy egy hallott szövegértés típusú feladat ugyanazt eredményezi-e, mint az olvasott szövegértés típusú. Nézeteink szerint egy olyan itembank, mely 108 szóból áll, az összeredmény szempontjából a komplex teszten nem valószínű, hogy eltér egy pusztán receptív szótudást mérő teszt eredményétől, azonban megvan az az előnye, hogy több információval szolgál. Melka Teichroew (1982, 244. o.) szerint a receptív-produktív megkülönböztetés inkább csak egy kontinuum, mint kétfajta tudás. Laufer és Nation (2001) továbbmennek és leszögezik, hogy nem határozható meg pontosan, hol is van a receptív és produktív szótudás között a választóvonal. A választóvonal pontos meghatározásának képtelensége pedig azt a tényt támasztja alá, hogy a mért szótudás különböző modalitása nem befolyásolja a teszt összeredményét.

Az itembank meghatározását követően a szavakat kategóriákra bontottuk. A Kategória 1-es szavakat tekintettük a legkönnyebbeknek, míg a Kategória 2-es szavakat közepes, a Kategória 3-as szavakat nagyfokú nehézségű itemként soroltuk be. A kategóriákba való besorolást szógyakorisági rangsor, a gyerekek által használt tankönyvek tartalma és szakértői javaslat alapján döntöttük el. Feladatonként a kilenc jó megoldást eredményező szavak kategória szerinti eloszlása a következő volt: négy-öt Kategória 1-es szó, kettő vagy három Kategória 2-es szó és egy vagy kettő Kategória 3-as szó. Egyes szavaknál a gyakorisági rangsor szerinti „előkelő” helyezés nem garantálta a Kategória 1-be való besorolást automatikusan, és fordítva: a kevésbé gyakori szavak is kerülhettek Kategória 1-be, amennyiben a szakértőkkel, tanárokkal és tankönyvek tartalma alapján úgy ítéltük meg, hogy a gyerekek nagyobb valószínűséggel ismerik vagy nem ismerik az adott szót. A 3. táblázat mutatja be a teszt itemeinek szógyakorisági rangsorát és gyakorisági előfordulását.












3. táblázat. A szókinccstesztben szereplő helyes itemek gyakorisági rangsor adatai és kategóriái

<i>Item</i>	<i>Feladat</i>	<i>BNC rangsor</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>A teszt szavainak kategóriája</i>
small	3	183	51626	1
play	2	245	38053	1
talk	5	310	30930	1
open	5	392	25614	1
learn	2	432	23394	1
sell	2	494	20902	1
hospital	2	604	16898	2
drive	3	618	16477	1
eat	2	662	15446	1
hair(dresser)	4	682	15020	1
fire(fighter)	4	719	14379	1
cup	5	831	12294	1
leg	3	858	11858	1
heavy	3	970	10439	1
hit	3	998	10098	1
fish	6	1017	9901	1
drink	3	1129	8926	2
busdriver	4	1264	7806	1
boat	3	1317	7373	2
ship	1	1384	6974	1
coffee	6	1461	6614	1
bedroom	5	1626	5865	1
pocket	3	1809	5172	2
wash	5	1854	5027	1
theatre	2	1882	4917	2
airplane	1	2002	4505	1
pilot	4	2159	4117	1
cake	6	2299	3773	1
curtain	5	2621	3119	2
cheese	6	2783	2864	1

<i>Item</i>	<i>Feladat</i>	<i>BNC rangsor</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>A teszt szavainak kategóriája</i>
camel	1	2912	658	3
(ice)cream	6	2930	2638	2
chicken	6	3072	2426	1
shelf	5	3078	2419	2
cinema	2	3461	2026	2
mechanic	4	3543	1948	2
lion	1	3722	1828	1
supermarket	2	4052	1621	2
cook	4	4199	1541	2
cook	5	4199	1541	2
helicopter	1	4240	1517	1
monkey	1	5317	1067	2
waiter	4	5534	998	2
sausage	6	5560	990	2
bake	2	5773	930	3
quick	3	5817	918	3
swimming	1	5861	906	2
tram	1	5878	722	2
dining room	5	6068	853	3
skating	1	6200	421	3
plumber	4	6422	322	3
cucumber	6	6800	780	3
tailor	4	6826	280	3
hotdog	6	nincs adat	nincs adat	3

A következő hat ábrán a feladatokat mutatjuk be, amelyeket már az SZTE Neveléstudományi intézetében kifejlesztett eDia elnevezésű online felületre vittünk fel. A résztvevő a képernyőn látta és emellett hallotta is a szavakat és definíciókat. A hangrögzítést egy amerikai anyanyelvű nyelvszakos tanár segítségével rögzítettük.

Listen to 10 words and match them one by one with a picture from the list (1-11). There is an extra picture you don't need. See the example.

			
<input type="text" value="9"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
			
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	










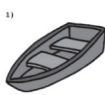


1. ábra. Az online szókincsteszt 1. feladata

You will hear 10 definitions. Find what they mean in the list of words and number them in that order you can hear them. There is an extra word you don't need. See the example.

<input type="text" value="2"/>	arrive	<input type="checkbox"/>	learn
<input type="checkbox"/>	bake	<input type="checkbox"/>	play
<input type="checkbox"/>	butcher's	<input type="checkbox"/>	sell
<input type="checkbox"/>	cinema	<input type="checkbox"/>	supermarket
<input type="checkbox"/>	eat	<input type="checkbox"/>	theatre
<input type="checkbox"/>	hospital		

2. ábra. Az online szókincsteszt 2. feladata












You can see six words and three pictures. Match the words with the correct pictures. In the example, the first three answers are given.

1) 	2) 	3) 	1) 	2) 	3) 
crying <input type="checkbox"/>	dancing <input type="checkbox"/>	sleeping <input checked="" type="checkbox"/>	cutting <input type="checkbox"/>	cleaning <input type="checkbox"/>	drinking <input type="checkbox"/>
reading <input checked="" type="checkbox"/>	thinking <input checked="" type="checkbox"/>	walking <input type="checkbox"/>	driving <input type="checkbox"/>	mowing <input type="checkbox"/>	robbing <input type="checkbox"/>
1) 	2) 	3) 	1) 	2) 	3) 
deep <input type="checkbox"/>	heavy <input type="checkbox"/>	quick <input type="checkbox"/>	blood <input type="checkbox"/>	boat <input type="checkbox"/>	cup <input type="checkbox"/>
small <input type="checkbox"/>	sour <input type="checkbox"/>	wet <input type="checkbox"/>	field <input type="checkbox"/>	leg <input type="checkbox"/>	pocket <input type="checkbox"/>
<input type="button" value="Back"/>					<input type="button" value="Next"/>

3. ábra. Az online szókinccsteszt 3. feladata

Find the pairs of the jobs (1-10) in the list of pictures. There is an extra word you don't need. See the example.

1. bus driver
2. cook
3. dentist
4. firefighter
5. hairdresser
6. mechanic
7. pilot
8. plumber
9. tailor
10. waiter

4. ábra. Az online szókinccsteszt 4. feladata

Drag the words to the definitions from the list of words. There is an extra word you do not need. See the example.

You can do this on a chair.	sit	bedroom
This is what you do in the kitchen to make food.		cook
It is a thing hanging in the window as decoration or shade.		cupboard
This is what people do in the bathroom.		curtain
You eat your meals in this area in the house.		dining room
This is what people can do in the living room.		garbage
It is a place in the kitchen for dishes.		open
This is where you keep books.		shelf
People sleep in this place of their house.		talk
This is what you do with the door when you want to enter.		wash

5. ábra. Az online szókincsteszt 5. feladata

You see 10 pictures on a restaurant's menu card. Write the names of the food below the pictures. In the example, one answer is given.

				
soup				
				

6. ábra. Az online szókincsteszt 6. feladata



## Résztevők és eljárások

A minta kiválasztásában az SZTE Neveléstudományi Intézetének koordinátorai segítettek. Az Intézet levelet küldött ki magyarországi általános iskoláknak, kérve a pedagógusokat, hogy vegyenek részt diákjaikkal a mérésben. Tizenkét iskola egyezett ebbe bele. Így 282 6. évfolyamos magyar tanuló vett részt az adatgyűjtésben. A mintavétel nem reprezentatív, mindazonáltal nem is ez volt az eredeti cél. Az önkéntes iskolák egy jelszót kaptak, amivel beléphettek az eDia rendszerébe, ahol a szótudás-teszt elérhető, sok más validált mérőeszközzel együtt. Az adatgyűjtés 2014 novemberében zajlott, ezt követően az adatfeldolgozást SPSS 17 verziójú szoftveren végeztük el.

## Eredmények és diszkusszió

### *A szókincsteszt eredményeinek leíró statisztikai elemzése*

A szókincsteszt összesen 79 itemet tartalmazott. A hat különböző feladatban 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 item volt. Minden feladatban kilenc szónak a tudását kellett bizonyítani a részt vevő diáknak, így a maximálisan elérhető pont 54 volt. A teszt elfogadható megbízhatósággal működött (Cronbach-alfa = 0,869). A 4. táblázat mutatja be a hat feladat leíró statisztikáját.

4. táblázat. A szókincsteszt hat feladatának leíró statisztikája

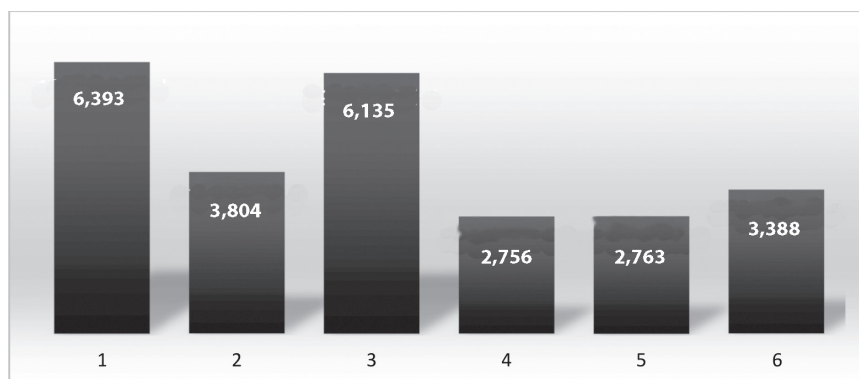
	Átlag	Szórás	Megbízhatóság (Cronbach-alfa)
1. feladat	6,393	2,039	0,762
2. feladat	3,804	2,534	0,812
3. feladat	6,135	2,347	0,763
4. feladat	2,756	2,292	0,745
5. feladat	2,763	2,293	0,770
6. feladat	3,380	1,934	0,723

Laufer és munkatársai (2004) úgy érvelnek, hogy a szóalak-felismerés, azaz az aktív felismerés nehezebb, mint a jelentés-felismerés, vagyis a passzív felismerés. A két olvasott szövegértési feladatnál ez az érvelés tévesnek bizonyult. Annak ellenére, hogy az 5. feladatban a diákok 30 százalék alatt teljesítettek ( $M=2,763$ ), a 4. feladatban még ennél is gyengébb eredményt értek el ( $M=2,756$ ), cáfolva azt a hipotézist, hogy a szóalak-felismerés könnyebb, mint a jelentés-felismerés.

Szemben a papír-ceruza alapú pilot szótudás-vizsgálat eredményével, az online teszten, nagyobb minta-elemszámmal, a résztvevők az 1. feladaton teljesítettek a legjobban. A pilot vizsgálatban a 3. feladat bizonyult a legkönnyebbnek. Mindazonáltal ez a két feladat volt mind papír-ceruza alapon, mind online felületen a legkönnyebb. Mindkét feladat jelentés-felismerést követel meg az adatközlőtől, ami a legkönnyebb modalitás (Laufer és mtsai, 2004; Schmitt, 2014). Vizsgálatunk egy másik fontos felfedezése, hogy a két olvasott szövegértési feladat bizonyult a legnehezebb feladatnak. A 4. feladat, mely jelentés-felismerést várt el a résztvevőktől, bizonyult a legnehezebbnek, míg az 5. feladaton, mikor is szóalak-felismerés volt a követelmény, a tanulók valamivel jobb eredményt értek el. Ennek a két feladatnak a tükrében igazolódott a hipotézis, hogy a szóalak-felismerés eredményesebb lehet a jelentés-felismerésnél. Azt is fontos megállapítani, hogy

a 6. feladatnál, amely jelentés-felidézést várt el a tanulóktól, azaz valószínűleg nehezebb lett volna, mint a 4. és az 5. feladat, jobban teljesítettek a diákok, mint az említett két feladatnál. Ezt az eredményt mélységében is érdemes megvizsgálni. Az 5. feladatban a tanulóknak egy vonalat kellett az egérrel behúzniuk az item és a hozzá tartozó definíció közé, míg a 6. feladatban jól felismerhető képek mellé kellett a tanulóknak szavakat beírniuk. Lehet, hogy online tesztkörnyezetben könnyebb a tanulóknak felidézniük szavakat egyértelmű képek alapján, mint behúzni egy vonalat egy szó és egy olyan definíció közé, amely a legkörültekintőbb tesztfejlesztésünk ellenére is tartalmazhat ismeretlen szót.

Azt is hangsúlyozni szükséges, hogy a produktív feladat, a 6. feladat, rendelkezett a legalacsonyabb megbízhatósági értékkel, míg a 2. feladat, melynél a tanulóknak hallott definíciókat kellett párosítaniuk szavakkal, bizonyult a legmegbízhatóbb feladatnak. Hisztogramot alkalmazunk annak érdekében, hogy a hat feladat eredményei tisztán láthatóak legyenek. Az abszcissza tengelyen helyezkednek el a feladatok. A maximális elérhető pontszám feladatonként 2358, mivel minden tanulónak kilenc pontot lehetett elérnie az egyes feladatokon. A résztvevők száma 282 volt. A feladat eredményeinek átlagos eloszlását a 7. ábra mutatja be.



7. ábra. A feladatok eredményeinek átlagai

A hisztogram tisztán mutatja, hogy a két olvasott szövegértés feladat (4. feladat és 5. feladat) volt a két legnehezebb és a jelentés-felismerést megkövetelő, hallott szó értését elváró feladat volt a legkönnyebb (1. feladat). A 3. feladat, amelynél párosítani kellett leírt szavakat leírt szinonimákkal, csak nagyon kevéssel maradt el eredményben az 1. feladattól.

A hat feladat eredményeinek megvizsgálását követően elkerülhetetlen volt, hogy elemezzük az itemek viselkedését a teszten és a feladatokon. Az 5. táblázat mutatja be a leíró statisztikai adatokat az itemekre vonatkozóan átlag szerint csökkenő sorrendben.

5. táblázat. A szókincesztet itemek szerinti leíró statisztikája átlag szerinti csökkenő sorrendben

Item	Feladat	Átlag	Szórás	Inter-item korrelációs értékek
hit	3	0,932	0,252	0,264
ship	1	0,890	0,443	0,352
helicopter	1	0,862	0,345	0,336
theatre	2	0,862	0,345	0,404
swimming	1	0,858	0,349	0,334
camel	1	0,858	0,232	0,426

<i>Item</i>	<i>Feladat</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Inter-item korrelációs értékek</i>
coffee	6	0,824	0,386	0,265
pocket	3	0,800	0,400	0,448
heavy	3	0,737	0,441	0,431
boat	3	0,712	0,453	0,427
tram	1	0,709	0,454	0,405
monkey	1	0,706	0,456	0,338
drink	3	0,683	0,466	0,394
quick	3	0,682	0,466	0,513
drive	3	0,676	0,468	0,486
bedroom	5	0,676	0,471	0,204
waiter	4	0,675	0,469	0,497
play	2	0,658	0,475	0,469
lion	1	0,635	0,482	0,270
skating	1	0,592	0,492	0,430
icecream	6	0,586	0,494	0,019
supermarket	2	0,585	0,493	0,386
sell	2	0,534	0,499	0,420
cheese	6	0,514	0,501	0,261
airplane	1	0,507	0,500	0,317
cinema	2	0,477	0,500	0,475
leg	3	0,475	0,500	0,302
chicken	6	0,446	0,497	0,276
small	3	0,432	0,496	0,290
cup	5	0,422	0,495	0,224
cook	4	0,418	0,494	0,485
cook	5	0,414	0,493	0,232
curtain	5	0,383	0,485	0,207
fish	6	0,378	0,484	0,255
busdriver	4	0,371	0,484	0,276
firefighter	4	0,368	0,483	0,438
bake	2	0,359	0,48	0,382
eat	2	0,320	0,467	0,409
learn	2	0,253	0,435	0,406
hairdresser	4	0,246	0,437	0,333
dining room	5	0,242	0,431	0,201
cake	6	0,237	0,420	0,266
hospital	2	0,206	0,405	0,449
tailor	4	0,193	0,392	0,277
cucumber	6	0,192	0,314	0,332
wash	5	0,181	0,387	0,282
shelf	5	0,164	0,365	0,226
hotdog	6	0,164	0,371	0,295
sausage	6	0,162	0,364	0,288
pilot	4	0,161	0,369	0,340

<i>Item</i>	<i>Feladat</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>Inter-item korrelációs értékek</i>
open	5	0,151	0,358	0,265
mechanic	4	0,150	0,357	0,269
talk	5	0,142	0,344	0,261
plumber	4	0,136	0,331	0,335

A leíró statisztikai adatokat fontos alaposan megvizsgálni, mind a szórás, mind az inter-item korrelációs értékek tekintetében. Szemben a papír-ceruza alapú pilot vizsgálattal, amikor is a validálás során kiderült, hogy számos item nem megfelelően illeszkedik a tesztbe, ezáltal egyetlenegy olyan itemet ('icecream') találtunk, amely a 0,194-es értékű küszöb (*Falus és Ollé, 2008*) alatt maradt. Azt is meg kell azonban jegyezni, hogy néhány item ('lion', 'sausage', 'hit' és 'busdriver') inter-item korrelációs értéke közel esett az elfogadható határhoz. Mindazonáltal elmondható, hogy a teljes mérőeszköz valid eredményeket nyújt.

Feltűnő tény, hogy az alacsony inter-item korrelációs értékkel rendelkező itemek eloszlása egyenletes a tesztben. Feladatonként nincs egynél több alacsony értékkel rendelkező item. Ez szintén bizonyítékul szolgál arra, hogy a különböző megoldás típusú feladatoknak hasonlóan mérik ugyanazt a konstruktumot. Továbbá az is a mérőeszköz megfelelő működését bizonyítja, hogy nincsenek túl alacsony szórású itemek.

### ***Eredménytartományok és gyakoriságok***

A tanulók angol mint idegen nyelvi szótudásának alapos megismeréséhez és feltérképezéséhez megvizsgáltuk az eredménytartományok eloszlását. Öt elért pontonként határoztuk meg az eredménytartományokat. Az egyik legfontosabb információ, amit megtudtunk a minta teljesítményalapú bontásából: a nagyon jól teljesítők többen vannak, mint a nagyon gyengén teljesítők. A 6. táblázat mutatja be tartományokat és az azokba tartozó tanulók számát.

Mivel a hat feladaton 9–9 megszerezhető pontszám volt, így 54 volt a lehetséges legnagyobb összpontszám. Semelyik diák nem érte el ezt a pontszámot, de tizenketten a kimagasló 46–48 pontot szereztek. Tíz eredménytartományt határoztunk meg ötös egységként, a legfelsőbb tartomány kivételével, mivel nem volt 48-nál magasabb elért pontszám. A legrosszabbul teljesítők, azaz az 1–5 tartományba esők négyen voltak, és némileg kiterjesztve ezt a tartomány 1–10-re, tizenketten értek el legfeljebb 10 pontot, ami még elfogadható szám 288 résztvevőnél, mivel még a minta 10 százaléka sem teljesített 10 pont alatt.

A másik végletet, a nagyon jól teljesítőeket megvizsgálva kimutatható, hogy a 41–48 eredménytartományba tartozó tanulók száma 10, tehát a minta 5 százaléka sem volt képes legalább 41 pontot elérni az 54-ből, ami már nem mondható a teljes mintára nézve jó eredménynek. Alaposabban megnézve az eredményeket, az is hangsúlyozandó, hogy 23 tanuló ért el legalább 37 pontot, ami a mintának csaknem 10 százaléka.

Mint ahogy egy jól működő és jól differenciáló mérőeszköz esetében várható, a legtöbb diák a 40–60 százalék tartományban teljesített. A maximálisan elérhető pontszám 50 százaléka 27, így a középtartomány a 26–30 pontszámot elérőkből alakul ki. Ebben a tartományban 63 tanuló található, és 53 tanuló esik a 31–35 tartományba, ami azt is jelenti egyben, hogy majdnem a minta harmada a 26–35 közötti, átlagos teljesítményűnek mondható tartományban helyezkednek el.

6. táblázat. A tanulók teljesítményének eredménytartományai

Eredménytartomány	Tanulók száma
1–5	4
6–10	8
11–15	21
16–20	48
21–25	52
26–30	63
31–35	53
36–40	13
41–45	9
46–48	1

### A szókincsteszt feladatainak egymással való korrelációi

A diagnosztikus szótudást mérő teszt hat feladatot tartalmazott. Kíváncsiak voltunk arra, milyen összefüggést mutatnak egymással az egyes feladatok. Az eredeti szókinceszt hét feladatból állt, és mivel a 7. feladat negatív korrelációkat mutatott néhány másik feladattal, az online mérésben ezt a tesztegységet már nem alkalmaztuk. Az online teszt feladatainak korrelációi mellett, arra is kerestük a választ, hogy a produktív szótudást mérő, jelentés felidézést megkövetelő feladat mennyire függ össze a többi feladattal. A 7. táblázat mutatja be a tesztfeladatok korrelációit.

7. táblázat. A tesztfeladatok korrelációi

	2. feladat	3. feladat	4. feladat	5. feladat	6. feladat
1. feladat	0,501**	0,434**	0,337**	0,065	0,149*
2. feladat		0,557**	0,530**	0,012	0,115
3. feladat			0,517**	0,068	0,070
4. feladat				0,368*	0,051
5. feladat					0,476**

\* A korreláció .05 szinten szignifikáns (kétségű).

\*\* A korreláció .01 szinten szignifikáns (kétségű).

Az 1. feladat és a 2. feladat, a két hallott szövegértéses feladat szignifikánsan korrelál egymással ( $r=0,501$ ,  $p<0,01$ ), ami azt jelenti, hogy akár szóalak-, akár jelentés-felismerés az elvárás, a két feladat ugyanazt a hallott szövegértési képességet méri. A két olvasást megkövetelő feladat, a 4. és az 5. feladat szintén szignifikánsan korrelál egymással, némileg alacsonyabb erejű kapcsolattal ( $r=0,368$ ,  $p<0,05$ ). Két olyan feladat, amelyek képek párosítását kívánták meg szavakkal a résztvevőktől (az 1. és a 4. feladat), szintén szignifikánsan összefügg ( $r=0,337$ ,  $p<0,01$ ), ugyanakkor a két feladat, amelynél definíciókat kellett párosítani szavakkal (2. és 5. feladat), nem mutat szignifikáns összefüggést. Kutatásmódszertani szempontból problematikus, hogy két olyan feladat egy teszten belül, amelyek ugyanazt a képességet kívánja meg, nem függ össze egymással. Azt a feltevényt látszik igazolni ez az eredmény, mely szerint a hallott szövegértéses feladat és az olvasott szövegértéses feladat két teljesen különböző fajta képességet mér (Vidákovich és mtsai, 2013).

Továbbá az is leszögezendő, hogy nincsen birtokunkban olyan információ, mely szerint korábbi kutatások eredményeire támaszkodhatnánk ennek a problémának a megoldásához, mivel korábban fiatal nyelvtanulók idegen nyelvi szókincsét tudomásunk szerint nem mérték komplex, több feladatból álló mérőeszközzel. Ekképp nincsen összehasonlítási alapunk.

Azáltal, hogy a 6. feladat más feladatokkal való korrelációit megvizsgáltuk, fontos információ szűrhető le. A 6. feladat gyenge kapcsolatot mutat, szignifikáns korrelációval, az 1. feladattal ( $r=0,149$ ,  $p<0,05$ ). A 6. feladat az 5. feladattal mutat még szignifikáns összefüggést ( $r=0,476$ ,  $p<0,01$ ). Az 1. feladattal való szignifikáns összefüggésből az következtethető, hogy a felolvasott szavak alakjának felismerését megkívánó feladat erősebb kapcsolatot mutat egy produktív, jelentés-felidézést 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 elég közel tanulják egymáshoz a fiatal tanulók.

### *A szókincsteszt feladatainak varianciaanalízise*

A szókincsteszt eredményeit, további mélyelemzés céljából, teljesítmény-alapon részmintákra bontottuk, és az részmintákra varianciaanalízist végeztünk. A kimagaslóan teljesítők, akik legalább a maximális elérhető pontszám kétharmadát elérték, azaz 36-ot, kerültek az első részmintába. A 18 és 35 pont között teljesítők az átlagos eredményt elérők részmintájába kerültek. Azok pedig, akik nem tudtak a megszerezhető pontszám egyharmadánál jobban teljesíteni, a gyengén teljesítők részmintájába kerültek besorolásra. A kategóriákba való besorolás ezen kritériumát egy korábbi hazai vizsgálatban már alkalmazták (Vigh és Thékes, 2014), ezért döntöttünk hasonló besorolási elv mellett. A részmintákat a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat. A teljesítmények szerinti részminták

<i>Részminta</i>	<i>Eredménytartomány</i>	<i>Tanulók száma</i>
Kimagaslóan teljesítők	36–54	23
Átlagosan teljesítők	19–35	180
Gyengén teljesítők	0–18	79

Tisztán látszik, hogy a kimagaslóan teljesítők részmintája több pontot szerzett minden feladatnál, mint a második és a harmadik részminta (9. táblázat). Az 1., 2. és 3. feladatoknál a különbség a kimagaslóan teljesítők és az átlagosan teljesítők között szembeötlő, de a 4., 5. és 6. feladatokon a kimagaslóan teljesítők is csupán 50 százalék körüli eredményre voltak képesek. Továbbá lényeges megfigyelés, hogy az átlagosan és a gyengén teljesítők között pusztán kicsi különbség mutatkozik, ami az 5. és a 6. feladatot illeti. Ez a kicsi különbség annak tudható be, hogy nagyon gyenge eredményt értek el ezen a két feladaton az átlagosan teljesítők ( $M= 2,82$  és  $3,65$ ). Az is megállapítandó, hogy a gyengén teljesítők 4. feladaton elért pontszáma rendkívül alacsony.

Fontos azt is kiemelni, hogy az átlagosan és a gyengén teljesítők jobb eredményt értek el a 6. feladaton, egy nehezebbnek várt feladaton, mint az 5. feladaton. Ez az eredmény azt a feltételezést támaszthatja alá, mely szerint a szótudást hatékonyabban lehet diagnosztizálni egy jelentés-felismerésen alapuló, mint egy jelentés-felidézésen alapuló

feladatnál. Másrésztől az egyik legszembetűnőbb adat, hogy a gyengén teljesítők a 4. feladatnál, amelyben képeket kellett leírt szavakkal párosítani, érték el a leggyengébb eredményt.

9. táblázat. A részminták leíró statisztikai adatai

	<i>Kimagaslóan teljesítők Átlag (szórás)</i>	<i>Átlagosan teljesítők Átlag (szórás)</i>	<i>Gyengén teljesítők Átlag (szórás)</i>
1. feladat	8,266 (,817)	6,954 (1,548)	4,5604 (2,048)
2. feladat	7,734 (1,382)	4,183 (2,202)	1,762 (1,512)
3. feladat	8,342 (0,713)	6,907 (1,712)	3,683 (2,056)
4. feladat	5,826 (2,032)	3,072 (2,124)	1,075 (1,214)
5. feladat	5,602 (2,344)	2,822 (2,212)	1,752 (1,622)
6. feladat	4,781 (1,596)	3,654 (1,868)	2,348 (1,724)

A három részmintát összehasonlítottuk annak érdekében, hogy megállapítható legyen az a feladat, amelyikben a képesség-tartományok kellőképpen elhatárolhatóak. Az ANOVA elvégzése után a varianciák homogenitását néztük meg. Először a Levene-próbák eredményeit kell megvizsgálni. Amennyiben a szignifikancia-szint kevesebb, mint 0,05, post hoc Dunnett-T3 próbát kell lefuttatni, míg amennyiben az érték kisebb, mint 0,05, a Tukey-B próba eredményeit kell figyelembe venni (*Falus és Ollé, 2008*). A Levene-próba szignifikancia-szintjeit a 10. táblázat mutatja be.

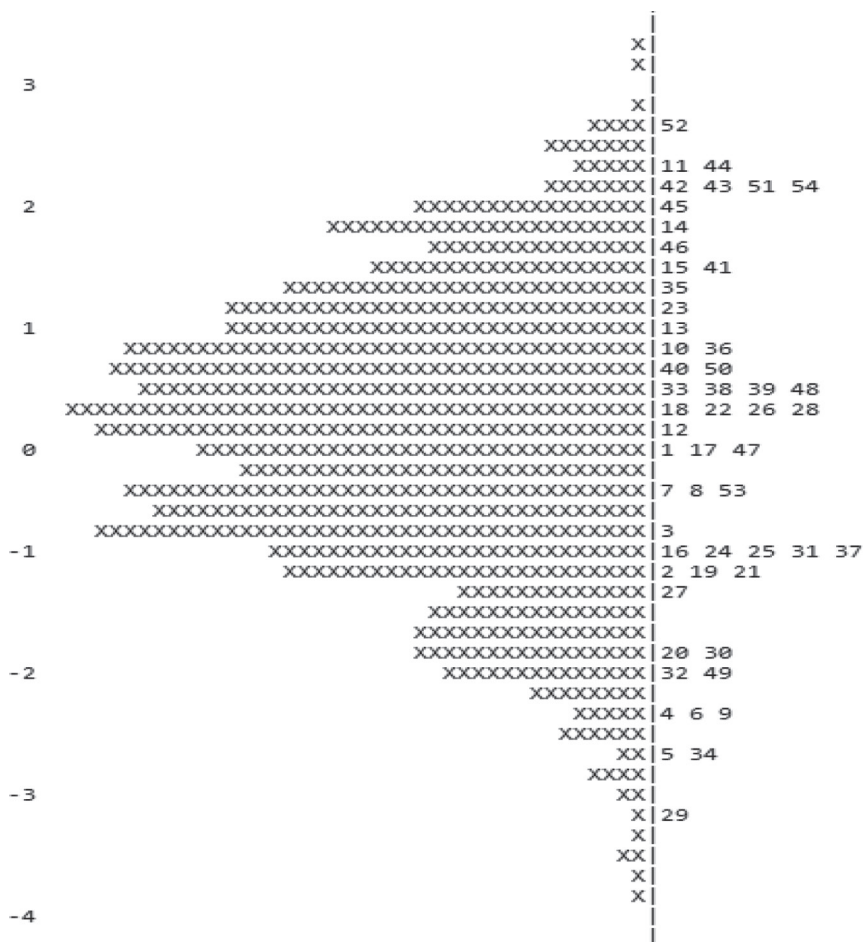
10. táblázat A Levene-próba szignifikancia szintjei

	<i>Levene-próba</i>	<i>Szignifikancia</i>
1. feladat	16,802	$p < 0,001$
2. feladat	16,091	$p < 0,001$
3. feladat	19,242	$p < 0,001$
4. feladat	1,824	$p > 0,050$
5. feladat	3,743	$p < 0,050$
6. feladat	11,142	$p < 0,001$

A Levene-próba jelzi, hogy szignifikáns különbségek állnak fenn, kivéve a 4. feladatot. Ami az F-értékeket illeti, az 1. feladat esetében a három részminta között szignifikáns különbségek mutatkoztak:  $F(3, 282)=54,77$  ( $p < 0,001$ ). A 2. feladatnál kisebbek, de szignifikánsak voltak a különbségek az részminták közt:  $F(3,282)= 43.90$  ( $p < 0,001$ ). A 3. feladat esetében hasonló a helyzet:  $F(3, 282)=51.86$  ( $p < 0,001$ ). A két legnehezebbnek bizonyuló feladat (4. és 5. feladat) esetében pedig a legalacsonyabb F-értékeket kapjuk: 23,49 és 34,46. A varianciaanalízis alapján kimutatható, hogy a 4. és az 5. feladat esetében a kimagaslóan és az átlagosan teljesítők között nincsen szignifikáns különbség. Végül a 6., a szakirodalom szerinti legnehezebb kognitív tevékenységet, a jelentés felidézését megkövetelő feladat esetében az F-érték 24,73 ( $p < 0,001$ ). Az ANOVA eredményei azt jelentik, hogy az első három feladat jelentette azt a lényegi különbséget, ami fennáll az egész tesztre vonatkozóan a kimagaslóan és az átlagosan teljesítők között.

### A szókinccsteszt modern tesztelméleti eszközökkel való elemzése

Az eredmények klasszikus tesztelméleti eszközökkel való megvizsgálása után figyelembe vettük a modern tesztelméleti eszközök alkalmazását is az eredmények alaposabb feltárása érdekében. A Rasch-modellt használtuk, hogy az itemek nehézségét még pontosabban megállapíthassuk. Az EAP/PV érték 0,912 volt, ami erős megbízhatóságra enged következtetni. A logit értékeket -4 és 3 között mutatja be a 8. ábra. A 0 alatti értékek könnyű itemre, míg a 0 feletti nehéz itemre engednek következtetni. A pozitív tartományban minél magasabb értéket képviselő item nehezebb, és fordítva: a negatív tartományban annál könnyebb egy item, minél inkább távolodik logit értéke a nullától. A modell alapján látható, hogy relatívan normál eloszlás rajzolódik ki, ami egy jól funkcionáló mérőeszközt jelez. Jól differenciál a teszt, mert csaknem egyenlő arányban vannak pozitív és negatív logit értékű itemek. Minden öt X érték két tanulónak felel meg.



8. ábra. A szókinccsteszt itemnehézségi értékei



## Összegzés és a kutatás korlátai

Miután klasszikus és modern tesztelméleti eszközökkel is elemeztük a kapott eredményeket, a kutatási kérdésekre adandó válaszok tovább árnyalják a fiatal nyelvtanulók angol mint idegen nyelvi szótudásának szerveződését.

Az első kutatási kérdés a feladatok nehézségére vonatkozott. Az 1. feladat, mely jelentés-felismerést követelt meg a szavak meghallgatása után, bizonyult a legkönnyebbnek, és a legnehezebb a szavak olvasását követően a 4. feladat volt, mely szintén jelentés-felismerést kívánt meg. Arra is rámutattunk, hogy a 6. feladat, amely a szakirodalom alapján nehezebb kognitív műveletet, szóalak-felidézést követelt meg, könnyebbnek bizonyult a 4. feladatnál.

A második kérdést megválaszolandó inter-tem korrelációs értékeket vizsgáltunk meg. Ennek az értéknek a megvizsgálása arra szolgál, hogy látható legyen, melyek azok az itemek, amik nem azokat a válaszokat nyújtják, amelyek jól illeszkednek a teszt többi itemének viselkedéséhez. Más szavakkal: ezt a számítást azért kell elvégezni, hogy megtaláljuk azokat az itemeket, melyek nem következetesek más itemek átlagos viselkedéséhez. Ennek az inter-tem korrelációs értéknek meg kell haladnia a 0,194-et a szakirodalom szerint. Csupán egy item, 'icecream' nem érte el ezt az értéket. Elmondható, hogy mivel a többi 53 item megfelelően funkcionált a teszten, a mérőeszköz valid eredményeket képes szolgáltatni. Azonban egy későbbi vizsgálatnál ezt a nem megfelelően viselkedő itemet más itemmel fogjuk cserélni a 6 feladatban, hiszen tesztünk további folyamatos fejlesztés alatt áll.

A harmadik kutatási kérdés megválaszolására öt pontonként eredménytartományokra bontottuk a mintát. 168 résztvevőt találtunk az átlagosan, azaz 21–30 pont között teljesítőket figyelembe véve, ami némileg több, mint a minta fele. Alaposan megvizsgálva a kimagaslóan és a gyengén teljesítők halmazát elmondható, hogy normál eloszlás rajzolódik ki a mintán, és arra következtethetünk, hogy jól differenciál a mérőeszköz.

A negyedik kutatási kérdést illetően számos feladat szignifikáns összefüggést mutatott egymással. Az 5. és a 6. feladat között nem áll fenn szignifikáns összefüggés, ami azt jelenti, hogy egy olvasást és szóalak-felismerést megkövetelő feladat nincs kapcsolatban a szóalak-felidézést megkövetelő produktív feladattal. A többi korrelációt illetően változó erősségű kapcsolatokat tártunk fel a feladatok között. Tovább elmondható, hogy az 5. feladat gyenge kapcsolatot mutatott a 2. feladattal, mint ahogy az 5. feladat általában nem korrelál a teszt többi feladatával. Kiemelendő, hogy némileg váratlan, hogy két feladat (2. és 5.), amelyek ugyanazt a követelményt (szóalak-felismerés) támasztják a tanulókkal szemben, nem függ össze szorosan. Az egyetlen különbség az volt, hogy míg a 2. feladatnál hallották, az 5. feladatnál olvasták a résztvevők a szavakat. Elképzelhető, hogy két különböző konstruktumról van szó.

Az ötödik kutatási kérdéssel kapcsolatban elmondható, hogy hipotézisünk szerint a 6. feladat bizonyul majd a legnehezebb feladatnak. Az eredmények nem igazolták ezt a feltételezést. Mégis, továbbra is úgy véljük, hogy a produktív szótudást mérő, szóalak-felidézést elváró feladat kognitívan a legnehezebb, ezért kíváncsiak voltunk, hogy a kimagaslóan teljesítők milyen eredményt érnek el ezen a feladaton. Az átlaguk 4,78 volt, ami azt jelenti, hogy majdnem elérték az 50 százalékot. Ez gyenge teljesítmény az 1., 2. és 3. feladatokon elérhető képest. Egyik kimagaslóan teljesítő sem ért el ezen a produktív feladaton maximális pontszámot, és egyikőjük mindössze két pontot ért el. Ez a tény is bizonyítja, hogy a szóalak-felidézés nehéz feladat, és a 6. évfolyamos magyar tanulók még nem képesek megfelelően önállóan idegen nyelvi szavakat használni. A gyakorló nyelvpedagógusoknak, ebből kiindulva, különös figyelemmel kell a produktív szótudást fejleszteni.

Online komplex szótusát mérő tesztünk hasznos információkkal szolgált a fiatal nyelvtanulók szókincsének szerveződését illetően, azonban további vizsgálatok szükségesek

nagyobb mintákon, hogy a teszt konstruktum-validitása igazolható legyen. Az 1. és a 6. feladatok viszonylag gyengébb megbízhatóságát növelni szükséges, valamint a teszt eredményeinek összefüggéseit háttérváltozókkal mélyebben reprezentatív mintavétellel lehet majd feltárni.

## Irodalomjegyzék

- Abdullah, K. I., Puteh, F., Azizan, A. R., Hamdan, N. N. és Saude, S. (2013): Validation of a controlled productive vocabulary levels test below the 2000-word level. *System*, **21**. 2. sz. 352–364. DOI: [10.1016/j.system.2013.03.005](https://doi.org/10.1016/j.system.2013.03.005)
- Augustin Llach, P. M. (2011): *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. *Second Language Acquisition*. Multilingual Matters, Bristol.
- Atay, D. és Kurt, G. (2006): Elementary school EFL learners' vocabulary learning: The effects of post-reading activities. *The Canadian Modern Language Review*, **63**. 2. sz. 255–273. DOI: [10.3138/cmlr.63.2.255](https://doi.org/10.3138/cmlr.63.2.255)
- Bogaards, P. (2000): Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: the case of the Euralex French Tests. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**. 21. sz. 128–160. DOI: [10.1093/applin/21.4.490](https://doi.org/10.1093/applin/21.4.490)
- Cameron, L. (2004): *Teaching language to young learners*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Catalan Jimenez, R. M. és Terrazas Gallego, M. (2008): The receptive vocabulary of English foreign language young learners. *Journal of English Studies*, **5**. 1. sz. 173–191.
- Chostelidou, D., Griva, E., Ioannidis, T. és Panitsidou, E. (2012): Multilingual learning for specific purposes: Identifying language strategies, awareness and preferences. *Procedia*, **46**. 1419–1423. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.05.313](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.313)
- Ellis, N. C. és Beaton, A. (1993): Psycholinguistic determinants of foreign language vocabulary learning. *Language Learning*, **43**. 4. sz. 559–617. DOI: [10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1993.tb00627.x)
- Fitzpatrick, T., Al-Qarni, I. és Meara, P. (2008): Intensive vocabulary learning: a case study. *Language Learning Journal*, **36**. 2. sz. 239–248. DOI: [10.1080/09571730802390759](https://doi.org/10.1080/09571730802390759)
- Horváth, J. (2001): *Advanced writing in English as a foreign language. A corpus-based study of processes and products*. Lingua Franca Csoport, Pécs.
- Hu, M. és Nation, I. S. P. (2000): Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, **13**. 1. sz. 403–430.
- Jackson, H. és Zé Amvela, E. (2011): *Words, meaning, vocabulary. An introduction to English lexicology*. Bloomsbury, London.
- Jang, E. E. (2014): Assessing English Language Learners in K-12 Schools. Education Matters. *Journal of Ontario Institute for Studies in Education*, **2**. 1. sz. 72–80.
- Jóhannsdóttir, R. (2010): English in the 4th grade in Iceland. Exploring exposure and measuring vocabulary size of 4th grade students. *Menntakvika*, **1**. 1. sz. 1–20.
- Kilgarriff, A. (1997): Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography*, **10**. 2. sz. 135–155. DOI: [10.1093/ijl/10.2.135](https://doi.org/10.1093/ijl/10.2.135)
- Laufer, B. (1997): What's in a word that makes it hard or easy: some intralexical factors that affect the learning of words. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 140–155.
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (1999): A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, **16**. 1. sz. 33–51. DOI: [10.1177/026553229901600103](https://doi.org/10.1177/026553229901600103)
- Laufer, B. és Nation, I. S. P. (2001): Passive vocabulary size and speed of recognition. *EUROSLA Yearbook*, **1**. 7–28. DOI: [10.1075/eurosla.1.05lau](https://doi.org/10.1075/eurosla.1.05lau)
- Laufer, B., Elder, C., Hill, K. és Congdon, P. (2004): Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge? *Language Testing*, **21**. sz. 202–226. DOI: [10.1191/0265532204lt277oa](https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa)
- Lehmann, M. (2009): *Assessing English majors' vocabulary at the University of Pécs*. PhD értekezés. Pécsi Tudományegyetem.
- Lewis, M. (1993): *The lexical approach*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Magyar Nemzeti Alaptanterv. (2007): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- McKay, P. (2006): *Assessing young language learners*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511733093](https://doi.org/10.1017/cbo9780511733093)
- Meara, P. (2009): *Connected words*. John Benjamins Publishing, Amsterdam. DOI: [10.1075/lllt.24](https://doi.org/10.1075/lllt.24)
- Meara, P. és Buxton, B. (1987): An alternative to multiple choice vocabulary tests. *Language Testing*, **4**. 2. sz. 142–154. DOI: [10.1177/026553228700400202](https://doi.org/10.1177/026553228700400202)
- Melka Teichroew, F. J. (1982): Receptive vs. productive vocabulary: a survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, **6**. 2. sz. 5–33.

- Milton, J. és Fitzpatrick, T. (2014): *Dimensions of vocabulary knowledge*. Palgrave Macmillan, Basingstoke.
- Molnár Gyöngyvér (2013): Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés: egy pilot vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, **21**. 4. sz. 3–12.
- Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **104**. 2. sz. 123–142.
- Nagy, W., Anderson, R. és Hermann, P. (1987): Learning word meanings from context during normal reading. *American Educational Research Journal*, **24**. 2. sz. 237–270. DOI: [10.3102/00028312024002237](https://doi.org/10.3102/00028312024002237)
- Nagy, W. és Scott, J. A. (2000): Vocabulary processes. In: Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., Pearson, P. D. és Barr, R. (szerk.): *Handbook of Reading Research*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 269–284. DOI: [10.4324/9781410605023](https://doi.org/10.4324/9781410605023)
- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, **37**. 4. sz. 645–670. DOI: [10.2307/3588216](https://doi.org/10.2307/3588216)
- Nation, I. S. P. (1990): *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle, Boston.
- Nation, I. S. P. (1999): Fluency and accuracy. In: Spolsky, B. (szerk.): *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics*. Elsevier Science, Oxford. 611–628.
- Nation, I. S. P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9781139524759](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524759)
- Nation, I. S. P. (2011): Vocabulary research into practice. *Language Teaching*, **44**. 4. sz. 529–539. DOI: [10.1017/s0261444811000267](https://doi.org/10.1017/s0261444811000267)
- Nation, I. S. P. (2013): *Learning vocabulary in another language*. Second edition. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nation, I. S. P. és Beglar, D. (2007): A vocabulary size test. *The Language Teacher*, **31**. 7. sz. 9–13.
- Nation, I. S. P. és Macalister, J. (2010): *Language Curriculum Design*. Routledge, New York. DOI: [10.4324/9780203870730](https://doi.org/10.4324/9780203870730)
- Nikolov, M. (2011): Az angol nyelvtudás fejlesztésének és értékelésének keretei az általános iskola első hat évfolyamán. *Modern Nyelvoktatás*, **16**. 1. sz. 9–32.
- Nikolov, M. és Mihaljevic Djigunovic (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, **26**. 234–260. DOI: [10.1017/s0267190506000122](https://doi.org/10.1017/s0267190506000122)
- Nikolov, Marianne és Szabó G. (2011): Az angol nyelvtudás diagnosztikus mérésének és fejlesztésének lehetőségei az általános iskola 1–6. évfolyamán [Possibilities of developing English diagnostic tests for years 1–6 in the primary school]. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *A kognitív és affektív fejlődés diagnosztikus mérése az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 13–40.
- Orosz, A. (2009): The growth of young learners' English vocabulary size. In: Nikolov, M. (szerk.): *Early learning of modern foreign languages. Processes and outcomes*. Multilingual Matters, Bristol. 181–195.
- Paradis, M. (2004): *A neurolinguistics theory of bilingualism*. John Benjamins, Amsterdam.
- Paribakht, T. S. és Wechse, M. (1999): Reading and incidental L2 vocabulary acquisition. An introspective study of lexical inferencing. *Studies in Second Language Acquisition*, **21**. 2. sz. 195–224. DOI: [10.1017/s027226319900203x](https://doi.org/10.1017/s027226319900203x)
- Paribakht, T. S. és Wesche, M. (2006): Lexical inferencing in L1 and L2: Implications for vocabulary instruction and learning at advanced levels. In: Byrnes, H., Weger-Guntharp, D. és Sprang, K. A. (szerk.): *Educating for Advanced Foreign Language Capacities: Constructs, Curriculum, Instruction, Assessment*. Georgetown University Press, Washington, DC. 118–135
- Read, J. (2000): *Assessing Vocabulary*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511732942](https://doi.org/10.1017/cbo9780511732942)
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Schmitt, N. (2008): Instructed Second Language Vocabulary Learning. *Language Teaching Research*, **12**. 3. sz. 329–363. DOI: [10.1177/1362168808089921](https://doi.org/10.1177/1362168808089921)
- Schmitt, N. (2010): *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Palgrave Press, New York. DOI: [10.1057/9780230293977](https://doi.org/10.1057/9780230293977)
- Schmitt, N. (2014): Size and depth of vocabulary knowledge: What the research shows. *Language Learning*, **64**. 4. sz. 913–951. DOI: [10.1111/lang.12077](https://doi.org/10.1111/lang.12077)
- Schmitt, N. és Schmitt, D. (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, **47**. 4. sz. 484–503. DOI: [10.1017/s0261444812000018](https://doi.org/10.1017/s0261444812000018)
- Schmitt, N., Schmitt, D. és Clapham, C. (2001): Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testin*, **18**. 1. sz. 55–88. DOI: [10.1177/026553220101800103](https://doi.org/10.1177/026553220101800103)
- Schmitt, N. és Zimmerman, C. (2002): Derivative word forms: What do learners know? *TESOL Quarterly*, **36**. 2. sz. 145–171. DOI: [10.2307/3588328](https://doi.org/10.2307/3588328)
- Schmitt, N. és Schmitt, D. (2014): A reassessment of frequency and vocabulary size in L2 vocabulary teaching. *Language Teaching*, **47**. 4. sz. 484–503. DOI: [10.1017/s0261444812000018](https://doi.org/10.1017/s0261444812000018)

- Schoonen, R. és Verhallen, M. K. (2008): van woorden. De toetsing van diepe woordkennis. *Pedagogische Studiën*, **75**. 3. sz. 153–168.
- Scott, V. és de la Fuente, M. J. (2008): What's the Problem? L2 Learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. *The Modern Language Journal*, **92**. 1. sz. 100–113. DOI: [10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00689.x)
- Singleton, D. (1999): *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9781139524636](https://doi.org/10.1017/cbo9781139524636)
- Thékes István (2014): Egy integrált angol, mint idegen-nyelvi szókincsteszt eredményei 6. évfolyamosok körében. (Results of an integrated English as a foreign language vocabulary test amongst 6th graders). 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 2014. május 1–3., 125., 175.
- Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*. Pearson, London.
- Vidakovich Tibor, Vigh Tibor, Sominé Hrebik Olga és Thékes István (2013): Az angol és német nyelvi szókincs online diagnosztikus tesztelése a 6. évfolyamon. *Iskolakultúra*, **23**. 11. sz. 117–131.
- Vigh Tibor és Thékes István (2014): Results of a diagnostic English as a foreign language vocabulary test battery among young learners. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, 2014. május 1–3., 125.
- Waring, R. és Nation, I. S. P. (1997): Vocabulary size, text coverage, and word lists. In: Schmitt, N. és McCarthy, M. (szerk.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, Cambridge. 6–19.
- Webb, S. és Sasao, Y. (2013): New directions in vocabulary testing. *RELC Journal*, **44**. 3. sz. 263–278. DOI: [10.1177/0033688213500582](https://doi.org/10.1177/0033688213500582)
- Wray, A. (2002): *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511519772](https://doi.org/10.1017/cbo9780511519772)
- Xue, G. és Nation, I. S. P. (1984): A university word list. *Language Learning and Communication*, **3**. 2. sz. 215–229.
- Zareva, A. (2007): Structure of the L2 mental lexicon: How does it compare to native speakers' lexical organization? *Second Language Research*, **23**. 2. sz. 123–153. DOI: [10.1177/0267658307076543](https://doi.org/10.1177/0267658307076543)

## Jegyzetek

<sup>1</sup> [www.lexutor.ca](http://www.lexutor.ca)

<sup>2</sup> A teszt a következő linken elérhető: [www.testyourvocab.com](http://www.testyourvocab.com).