

EURÓPA TANÁCS
NYELVPOLITIKAI OSZTÁLY
STRASBOURG
2001



NYELVVIZSGÁK SZINTILLESZTÉSE

A Közös EURÓPAI REFERENCIAKERETHEZ

**Kézikönyv
Előkészítő, kísérleti változat**

Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület
PH Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ
Budapest
2005

A fordítás a következő kiadás alapján készült:

Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF). Manual: Preliminary Pilot Version. DGIV/EDU/LANG 2003, 5. Strasbourg

© Council of Europe on publikation in English and French.
Language Policy Division, Strasbourg, 2001

Írta: Dr. Brian North,
továbbá: Drs. Piet Van Avermaet
Dr. Neus Figueras
Dr. Sauli Takala
Dr. Norman Verhelst

A magyar kiadást szerkesztette: Dr. Barabás László

Fordította: Dr. Bárdos Jenő

Lektorálta: Dr. Horváth György, Dr. Szabó Gábor

Műszaki szerkesztő: Kerekes Ágnes

Ez a fordítás az Európa Tanáccsal kötött megállapodás alapján jelenik meg és a fordításért egyedül a fordító vállal felelősséget.

ISBN 963 229 337 1

Áttekintő tartalomjegyzék

| | |
|--|-----|
| A Kézikönyv részletes tartalma | 5 |
| Ábrák jegyzéke | 7 |
| Táblázatok jegyzéke | 8 |
| Kérdőívek és formanyomtatványok jegyzéke | 9 |
| Előszó a Kézikönyvhöz | 11 |
| Első fejezet: Bevezetés | 15 |
| Második fejezet: A Közös Európai Referenciakeret | 29 |
| Harmadik fejezet: Ismerkedési szakasz | 47 |
| Negyedik fejezet: Specifikáció (vizsgaleírás) | 53 |
| Ötödik fejezet: Az értéktételek standardizálása | 99 |
| Hatodik fejezet: Empirikus validálás | 145 |
| Hetedik fejezet: Útmutató a beszámolóhoz | 173 |
| Függelék: Tájékoztató a nagyközönség számára | 179 |

Kiegészítő referenciakötet (ezt külön publikáljuk):

- 'A' rész: A szintillesztési folyamat összegzése
- 'B' rész: A standardok kijelölése
- 'C' rész: Klasszikus tesztelmélet
- 'D' rész: Minőségi elemzési módszerek
- 'E' rész: Általánosíthatósági elmélet
- 'F' rész: Faktor-analízis
- 'G' rész: Item-válasz elmélet
- 'H' rész: Tesztek egyenértékűsítése

A Kézikönyv részletes tartalma

| | |
|--|-----------|
| Ábrák jegyzéke..... | 7 |
| Táblázatok jegyzéke..... | 8 |
| Kérdőívek és formanyomtatványok jegyzéke..... | 9 |
| Előszó a Kézikönyvhöz..... | 11 |
| ELSŐ FEJEZET: BEVEZETÉS..... | 15 |
| 1.1 Az alkalmazott eljárás..... | 16 |
| 1.2 Igény a Kézikönyvre..... | 20 |
| 1.3 A Kézikönyv használata..... | 21 |
| 1.4 A szintillesztés vázlatos menete..... | 22 |
| 1.4.1 Specifikáció (vizsgaleírás) (4. fejezet)..... | 22 |
| 1.4.2 Standardizálás (5. fejezet)..... | 23 |
| 1.4.3 Empirikus validálás (6. fejezet)..... | 25 |
| 1.4.3.4 Következmény..... | 26 |
| 1.5 Útmutató a jelentés elkészítéséhez (7. fejezet)..... | 27 |
| MÁSODIK FEJEZET: A KÖZÖS EURÓPAI REFERENCIAKERET..... | 29 |
| 2.1 Mi szolgált a leírás alapjául?..... | 30 |
| 2.1.1 Kommunikatív nyelvi kompetencia..... | 30 |
| 2.1.2 Nyelvi tevékenységek..... | 31 |
| 2.1.3 Tartományok..... | 32 |
| 2.2 Melyek a Közös Referenciaszintek?..... | 32 |
| 2.2.1 A fejlesztés folyamata..... | 32 |
| 2.2.2 Közös Referenciapontok..... | 33 |
| 2.2.3 A Közös Referenciaszintek jellegzetes vonásai..... | 39 |
| 2.2.4 Profilalakítás..... | 39 |
| 2.3 Hogyan lehet a KER-t annak érdekében felhasználni, hogy a vizsgákat a Közös Referenciaszintekhez illeszthessük?..... | 39 |
| 2.3.1 Milyen szerepet játszhat a KER a szintillesztési folyamatban?..... | 40 |
| 2.3.2 Melyek a KER leghasznosabb részei?..... | 41 |
| 2.3.3 Hol kezdjük?..... | 42 |
| 2.3.4 Mitől óvakodjunk?..... | 43 |
| HARMADIK FEJEZET: ISMERKEDÉSI SZAKASZ..... | 47 |
| 3.1 Bevezető tevékenységek..... | 47 |
| 3.2 A KER-skálák minőségi elemzése..... | 49 |
| NEGYEDIK FEJEZET: SPECIFIKÁCIÓ (VIZSGALEÍRÁS)..... | 53 |
| 4.1 Bevezetés..... | 54 |
| 4.2 Eljárások..... | 59 |
| 4.2.1 Általános leírás..... | 60 |
| 4.2.2 Részletes leírás..... | 67 |
| 4.3 Összegzés: A KER-szintek és az adott vizsga kapcsolatának grafikus ábrázolása..... | 97 |
| ÖTÖDIK FEJEZET: AZ ÉRTÉKÍTÉLETEK STANDARDIZÁLÁSA..... | 99 |
| 5.1 A standardizálás előfeltételei..... | 100 |
| 5.2 A standardizálási folyamat szervezése..... | 100 |
| 5.2.1 A standardizálási folyamat szervezése..... | 101 |
| 5.2.2 A foglalkozások lefolytatása..... | 101 |
| 5.2.3 Feljegyzések készítése és jelentéstétel..... | 102 |
| 5.2.4 Az értékek megőrzése és terjesztése..... | 102 |

| | |
|---|------------|
| 5.3 A standardizálási folyamat szakaszai | 105 |
| 5.4 1 szakasz: Megismerési szakasz | 107 |
| 5.5 2. szakasz: Kiképzés | 107 |
| 5.5.1 Produktív készségek standardizált mintái alapján történő kiképzés | 111 |
| 5.5.2 A receptív készségek és a nyelvi kompetencia standardizált (vizsga)mintái segítségével lefolytatandó képzés | 125 |
| 5.6 3. szakasz: Vizsgaperformanciák csereszabatosítása | 129 |
| 5.7 4. szakasz: A standardok kijelölése | 132 |
| 5.7.1 Módszerek a standardok kijelölésére | 133 |
| 5.7.2 Standard-kijelölési eljárások | 135 |
| 5.7.3 Az értékelési folyamat | 138 |
| 5.7.4 Az értékelés adatainak elemzése | 141 |
| HATODIK FEJEZET: EMPIRIKUS VALIDÁLÁS..... | 145 |
| 6.1 Empirikus validálás: belső és külső validálás | 146 |
| 6.2 Belső validálás | 149 |
| 6.2.1 Klasszikus tesztelmélet | 150 |
| 6.2.2 Kvalitatív elemzési módszerek | 153 |
| 6.2.3 Általánosíthatósági elmélet | 153 |
| 6.2.4 Faktoranalízis | 154 |
| 6.2.5 Item-válasz elmélet (IRT)..... | 154 |
| 6.3 Külső validálás | 157 |
| 6.3.1 Általános alapelvek | 157 |
| 6.3.2 Gyakorlati megoldások | 162 |
| 6.3.2.1 Szintillesztés támpontteszt segítségével | 162 |
| 6.3.2.2 Szintillesztés tanári értékítéletek segítségével | 166 |
| 6.3.2.3 Példa szerény pénzügyi költségvetés esetén | 170 |
| 6.4 Összegzés | 172 |
| HETEDIK FEJEZET: ÚTMUTATÓ A BESZÁMOLÓHOZ | 173 |
| 7.1 Bevezetés | 173 |
| 1. Tájékoztató a nagyközönség számára | 174 |
| 2. Részletes jelentés nyelvoktatási és tesztelési szakemberek számára | 174 |
| 7.2 Eljárások | 175 |
| FÜGGELÉK: TÁJÉKOZTATÓ A NAGYKÖZÖNSÉG SZÁMÁRA..... | 179 |
| Általános vizsgaleírás | 180 |
| A KER szintjeivel való kapcsolat profilja | 182 |
| A vizsgákat a KER szintjeihez illesztő eljárások áttekintése | 183 |

Ábrák jegyzéke

| | |
|---|-----|
| 1.1 ábra: <i>A nyelvvizsgák KER-hez történő illesztésének eljárásai</i> | 19 |
| 2.1 ábra: <i>A KER szintjeinek elágazásai</i> | 34 |
| 5.1 ábra: <i>A standardizálási folyamat</i> | 105 |
| 6.1 ábra: Grafikus itemanalízis | 151 |
| 6.2 ábra: Pontdiagramok | 158 |
| 6.3 ábra: Különféle korrelációk pontdiagramjai | 159 |
| 6.4 ábra: Határértékpont körüli döntési erő: IRT-alkalmazások | 165 |
| 6.5 ábra: Dobozgrafikonok | 167 |
| 6.6 ábra: Itembank egybevetése tanári értékítéletekkel | 170 |

Táblázatok jegyzéke

| | |
|---|-----|
| 2.1 táblázat: Közös Referenciaszintek | 35 |
| 3.1 táblázat: Az ismerkedési gyakorlatok időbeosztása | 51 |
| 4.1 táblázat: Kérdőívek és a KER kommunikatív nyelvi tevékenységekről szóló skálái | 57 |
| 4.2 táblázat: A KER skálái a kompetencia különféle aspektusairól | 57 |
| 4.3 táblázat: Az értés releváns minőségi tényezői | 81 |
| 4.4 táblázat: Az interakció releváns minőségi tényezői | 87 |
| 4.5 táblázat: A produkció releváns minőségi tényezői | 92 |
| 5.1 táblázat: A standardizálási szakasz tervezési folyamata | 108 |
| 5.2 táblázat: Performancia-minták standardizálás céljaira | 109 |
| 5.3 táblázat: A videóra felvett beszédperformanciák értékelésének időgazdálkodása | 113 |
| 5.4 táblázat: Globális szóbeli értékelési skála | 115 |
| 5.5 táblázat: A szóbeli értékelés kritériumainak ráctáblázata (KER 3. táblázat) | 117 |
| 5.6 táblázat: Az írott nyelvi minták értékelésének időbeosztása | 121 |
| 5.7 táblázat: Az írott nyelvi minták értékeléséhez szükséges dokumentumok és eszközök jegyzéke | 121 |
| 5.8 táblázat: Írásbeli vizsgateljesítmények értékelési kritériumainak ráctáblája | 122 |
| 5.9 táblázat: Referenciaforrások a KER-ben | 127 |
| 5.10 táblázat: A standardizálási folyamat megtervezése | 137 |
| 5.11 táblázat: A standardizálási folyamat összegzése | 143 |
| 6.1 táblázat: Döntési táblázat: besorolások a vizsgált teszt és a kritériumteszt szerint | 159 |
| 6.2 táblázat: KER-skálák alsó határértékpontjai | 168 |
| 6.3 táblázat: A 6.6 ábra, mint KER döntési táblázat | 171 |

Kérdőívek és formanyomtatványok jegyzéke

| | | |
|-------------------------|---|-----|
| A1 kérdőív: | A vizsga általános leírása | 60 |
| A2 kérdőív: | Tesztfejlesztés | 62 |
| A3 kérdőív: | A javítás módszerei | 64 |
| A4 kérdőív: | Osztályozás, minősítés | 65 |
| A5 kérdőív: | Az eredmények közlése | 65 |
| A6 kérdőív: | Az adatok elemzése | 66 |
| A7 kérdőív: | A határozatok indoklása | 66 |
| A8 kérdőív: | Benyomások az általános vizsgaszintről | 67 |
| A9 kérdőív: | Hallott szöveg értése | 68 |
| A10 kérdőív: | Olvasott szöveg értése | 69 |
| A11 kérdőív: | Szóbeli interakció | 71 |
| A12 kérdőív: | Írott interakció | 73 |
| A13 kérdőív: | Általános beszédprodukción | 74 |
| A14 kérdőív: | Írásbeli produkció | 75 |
| A15 kérdőív: | Integrált készségek kombinációi | 76 |
| A16 kérdőív: | Integrált készségek | 77 |
| A17 kérdőív: | Szóbeli közvetítés | 78 |
| A18 kérdőív: | Írásbeli közvetítés | 78 |
| A19 kérdőív: | A nyelvi kompetencia aspektusai az értésben | 83 |
| A20 kérdőív: | A nyelvi kompetencia aspektusai az interakcióban | 84 |
| A21 kérdőív: | A nyelvi kompetencia aspektusai a produkcióban | 90 |
| A22 kérdőív: | Nyelvi kompetenciák a közvetítésben | 95 |
| A23 kérdőív: | Az adott vizsgarendszer és a KER szintjei közötti kapcsolat grafikus ábrázolása (egy lehetséges példa) | 97 |
| | | |
| B1-es formanyomtatvány: | Standardizálási kérdőív | 104 |
| B2-es formanyomtatvány: | Részletes értékelési táblázat (A svájci projekt) | 120 |
| B3-as formanyomtatvány: | Összegző értékelési táblázat (DIALANG) | 120 |
| B4-es formanyomtatvány: | Összesítő globális értékelési kérdőív (DIALANG) | 121 |
| B5-ös formanyomtatvány: | Formanyomtatvány a teszttémék értékelésére (DIALANG) | 128 |
| B6-os formanyomtatvány: | Feladatértékelési utasítás (finn példa) | 140 |
| B7-es formanyomtatvány: | Tesztitem értékelő formanyomtatvány (finn példa) | 140 |

Ezek a formanyomtatványok elérhetők a www.coe.int/lang honlapon.

Előszó a Kézikönyvhöz

A strasbourgi Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztálya azért teszi közzé ezt az útmutatót, hogy segítsen a tagországoknak, valamint országos és nemzetközi vizsgatestületeknek abban, hogy nyelvvizsga-bizonyítványaikat a Közös Európai Referenciakeret szintjei szerint értelmezhessék.

A mű közvetlen kiindulópontja az a szeminárium volt, amelyet 2002 júliusában, Helsinkiben a finn hatóságok szerveztek (DGIV/EDU/LANG (15) 2002). A szeminárium annak jegyében jött létre, hogy a tagországoknak, illetve a vizsgáztató testületeknek meg kell válaszolniuk azokat a bonyolult kérdéseket, amelyeket rendkívül velősen *J. Charles Alderson* professzor fogalmazott meg: „*Honnan tudjam, hogy az én B1 szintem ugyanaz, mint az Ön B1 szintje?*”

Ennek következtében ez a kísérleti kézikönyv (*Nyelvvizsgák színtegyeztetése a KER-rel*) azért született, hogy segítse a tagországokat és a vizsgákat nyújtó testületeket abban, hogy megtalálják a megfelelő választ arra a kérdésre, amelyet fentebb felvetettünk.

A kézikönyvvel az a szándékunk, hogy folytassuk az Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztályának azt a munkáját, amely a további tervezéshez kíván segédeszközöket kifejleszteni, és amelyek segítenek a közös célokat és tájékozódási pontokat kijelölni. Mindezek alapjául szolgálhatnak a hatékony nyelvtanítás, nyelvtanulás és idegen nyelvi mérés egy olyan integrált és áttekinthető rendszerének, amely megfelel mind a társadalom, mind a tanulók igényeinek, és amely segíti az egyéni mobilitást. Ez a munkálkodás a hetvenes években vált először széles körben ismertté, amikor megjelent a “küszöbszint” (The Threshold Level), majd különféle nyelvekre kifejlesztett változatai. A 90-es években került sor a KER kutatására és kifejlesztésére, amelynek két kísérleti változatát is véleményeztették, mielőtt a 2001-es végleges publikációra sor került (A Nyelvek Európai Éve). Az Európa Tanács két hivatalos változatán (angol és francia) túlmenően a dokumentum hozzáférhető baszk, cseh, finn, galíciai, grúz, japán, katalán, lengyel, magyar, moldovai, német, olasz, orosz, portugál, spanyol, szerb és ukrán nyelven. A további változatok most készülnek. A KER legfontosabb hatása kezdetben a közös referenciaszintek (A1-C2), amelyeket bevezetett. Most már a KER-t úgy tekinthetjük, hogy a dokumentum a tantervfejlesztők ösztönzőjévé vált abban, hogy a célrendszernek egy egész új generációját fejlessze ki, amely tovább finomította a KER leírásait: ilyenek voltak például a “Profile Deutsch” és az “Un référentiel pour le français”. Ez a kézikönyv, amelynek a célja az, hogy értékelési rendszereket a KER segítségével hasonlítson össze, logikus folytatása a célrendszer és a referenciaszintek körében létrejött fejlesztéseknek.

Az Európa Tanács háláját fejezi ki mindazoknak, akiknek tevékenysége következtében a kézikönyvnek ez a kísérleti változata létrejött, közöttük is leginkább:

- a finn hatóságoknak, akik lehetővé tették a fórum létrejöttét, ahol a kezdeményezést elindították;
- a szakértők “próbaközönségének” értékes reagálásukért (Prof. Charles Alderson, Dr. Dávid A. Gergely, Dr. John De Jong, Dr. Felianka Kaftandjieva, Dr. Michael Makosch, Dr. Michael Milanovic, Dr. Günther Nold, Prof. Mats Oscarson, Prof. Günther Schneider, Dr. Claude Springer, valamint Josef Biro, Erna van Hest, Peter Lenz, Jana Pernicová, Dr. Vladimir Kondrat Shleg, Christine Tagliante és Dr. John Trim);
- a Szerzői Testületnek, akik Dr. Brian North vezetésével működtek közre:
 - Dr. Neus Figueras – Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Spanyolország;
 - Dr. Brian North – Eurocentres Foundation, Svájc;

- Professor Sauli Takala – University of Jyväskylä, Finnország;
 - Drs Piet Van Avermaet – Centre for Language and Migration, Catholic University of Leuven, Belgium;
 - Dr. Norman Verhelst – CITO, Hollandia;
- Dr. Jay Banerjee-nek (Lancasteri Egyetem) és Dr. Felianka Kaftandijeva-nak (Szófiai Egyetem), akik azzal segítették a szerzői közösséget, hogy létrehozták a Kézikönyv függelégeit;
 - a Migros Club School-nak és a Eurocentres Foundation-nek, akik lehetővé tették, hogy standardokat kialakító tréningeken használjuk azokat a videofelvételeket, amelyeket angolul tanuló svájci felnőttekről készítettünk, hogy teljesítményüket a KER szintjeihez kalibráljuk;
 - a finn hatóságoknak, valamint a University of Cambridge Local Examination Syndicate-nek és a DIALANG Project-nek, hogy olvasásértési feladatokhoz mintákat szolgáltatottak, amelyeket szintén felhasználtunk a standardizálási tréningben;
 - és végül minden olyan intézménynek, amely segítséget nyújtott, és útmutatást adott e kiadvány létrejöttében.

Az előzetes kísérletekre a 2003/2004-es tanévben kerül sor. Ennek eredménye lehet egy újabb kézikönyv-változat, amely 2005 végén, illetve 2006 elején jelenik meg. A szándékunk az, hogy ehhez a második változathoz már a standardizálást elősegítő példákat is csatolunk (vizsgateljesítmények és tesztrészletek), amelyek majd jól reprezentálják a legfontosabb oktatási szektorok termékeit, remélhetően több nyelven is.

A második kiadás mellékletként publikálendő, standardizálásra szánt anyagok változatossága nagyban függ attól, hogy a tagországok és a vizsgáztató testületek milyen mértékben vesznek részt ennek az előzetes kísérleti változatnak a munkájában.

Ennek következtében a Nyelvpolitikai Osztály, valamint a szerzői alkotógárda hálás minden együttműködésért ebben az ambiciózus vállalkozásban, amely jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy a nyelvtanulási szintek, célok és az értékelés áttekinthetőségének és következetességének ügyét egész Európában előmozdítsa.

A fejlesztéshez háromféleképpen lehet hozzájárulni:

- A Kézikönyv, mint dokumentum **véleményezése**. Az erre vonatkozó standard kérdőívek a strasbourgi Nyelvpolitikai Osztályon elérhetőek.
- **Útmutató készítése** az összekapcsolási folyamat minden fázisáról, vagy annak egy részéről. Tapasztalaton alapuló konkrét javaslatok az új változat megírása érdekében rendkívül kívánatosak, az első pontban említett véleményezésen túlmenően.
- **Esettanulmány**, amely követi és dokumentálja is a validálás folyamatát, amely során egy konkrét nyelvvizsgát a KER szintjeihez kapcsolunk. Ilyen tanulmányok szolgálhatnak standard példaként a Kézikönyv további kiadásainak mellékletként, illetve a főszövegben is szerepelhetnek kitöltött kérdőívek formájában. Az esettanulmányokat szakértők bírálják, és a kiválasztott munkákat a Kézikönyv második változata mellett egy kiegészítő ISBN számos kötetben adjuk közre.

A Kézikönyv angol változata, valamint a Kézikönyv ábrái elektronikusan is hozzáférhetőek a www.coe.int/lang honlapon. Azok az intézmények, amelyek bármilyen formában szeretnének együttműködni, ugyanezen a honlapon megtalálják a *Guidance for Feedback Piloting and Case Studies (Útmutató a véleményezéshez, a kísérlet- és esettanulmányokhoz)* című dokumentumot. Ha valaki a három tevékenység közül bármelyikben részt kíván venni, akkor kérjük, hogy regisztrálja magát elektronikusan a rendelkezésre álló jelentkezési lapon. Nyomtatott, ingyenes kézikönyv-példányok ügyében lépjen kapcsolatba:

Johanna Panthier-vel

Nyelvpolitikai Osztály

Directorate for School, Out-of-School and Higher Education (DG IV)

F – 67075 STRASBOURG

Johanna.Panthier@coe.int

<http://culture.coe.int/lang>

<http://culture.coe.int/portfolio>

Brian North, a Szerzői Közösség vezetője, Zürich

A szerzői közösség:

- Dr. Neus Figueras – Departament d’Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Spanyolország
- Dr. Brian North – Eurocentres Foundation, Svájc
- Professor Sauli Takala – University of Jyväskylä, Finnország
- Drs Piet Van Avermaet – Centre for Language and Migration, Catholic University of Leuven, Belgium
- Dr. Norman Verhelst – CITO, Hollandia

Első fejezet: Bevezetés

E kézikönyv elsődleges célja az, hogy segítse a vizsgáztató intézményeket olyan jól áttekinthető gyakorlati eljárások kifejlesztésében, alkalmazásában és bemutatásában, amelyek a folyamatos javítás felhalmozódó tapasztalatai alapján jelölik ki vizsgáik helyét a Közös Európai Referencia-akeret rendszerében. Az így kifejlesztett eljárás útmutatóul szolgál a felhasználóknak abban, hogy:

- miként írják le a vizsga anyagának körülhatárolását, lebonyolítását, és a vizsgát elemző eljárásokat;
- miként viszonyítsák a vizsga eredményeit a KER 3. fejezetében leírt közös referenciaszintekhez;
- miként szolgáltatassanak bizonyítékokat arra, hogy ezeket az eljárásokat valóban követték és betartották.

Mivel a Kézikönyv folytatni kívánja az Európa Tanács kezdeményezte nyelvi nevelés fejlesztésének legjobb hagyományait, tágabb célkitűzései között tevélegesen elő kívánja segíteni a tagországok érintett intézményei és szakértői közötti együttműködést. A Kézikönyv célja az is, hogy:

- hozzájáruljon annak a szakértelemnek a kialakulásához a régióban, amely az értékelési rendszereket a KER-hez igazítja;
- bátorítsa a vizsgatestületek működésének jobb áttekinthetőségét;
- támogassa intézmények és szakemberek országos és nemzetközi hálózatainak kifejlődését akár formális, akár informális vonatkozásban.

Egy vizsgának vagy egy tesztrendszernek a KER-hez történő igazítása bonyolult vállalkozás. Egy ilyen kapcsolódásnak a megléte ugyanis nem egy könnyen megfigyelhető tény, hanem egy bizonyítási eljárás, amelyet a vizsgatestület kénytelen mind elméleti, mind empirikus bizonyítékokkal alátámasztani. Az eljárásokat, amelyek segítségével ilyen bizonyíték létrehozható, összegezve „az állítás validálása” elnevezéssel illelhetjük.

Ugyanakkor fontos megjegyeznünk, hogy annak ellenére, hogy a Kézikönyv igen sokféle tevékenységet vizsgál, céljaiban mégis korlátozott:

- Azokra az eljárásokra összpontosító vezérfonalat nyújt, amelyekkel igazolható, hogy valamely vizsga vagy teszt csakugyan a KER szintjeihez illeszkedik.
- Nem szolgál viszont általános útmutatóul abban, hogy miként lehet jó nyelvi tesztek és vizsgarendszereket felépíteni. Számos hasznos ilyen útmutató létezik, amelyből ez megtudható. A vizsgarendszerek KER-hez történő igazításának csak akkor van értelme, ha a vizsgák jó minőségűek.
- A Kézikönyv nem ír elő semmilyen egyedi módszert a nyelvi tesztek és vizsgarendszerek szerkesztésére. Bár a KER maga kiáll amellett, hogy a nyelvtanulás és a nyelvhasználat tevékenységcentrikus feladat, mivel átfogó jellegű, azt is elfogadja, hogy a különféle vizsgarendszerek különféle célkitűzéseket (konstruktumokat) tükröznek. Mielőtt belebocsátkozna a vizsgarendszer KER-hez igazításába, a vizsgáztató intézmény felelőssége mindenekelőtt a vizsga validitásának bizonyítása annak bemutatásával, hogy a vizsga a megcélzott konstruktumokat értékeli.

1.1 Az alkalmazott eljárás

A Kézikönyv négy egymással egybefüggő eljárás csoportot javasol, amelyet a felhasználóknak be kell tartaniuk annak érdekében, hogy egy olyan szintillesztési sémát hozzanak létre, amely egymástól független, jól kezelhető tevékenységekből áll. A négy eljárás sorozatban kivitelezendő tevékenységek egyben hozzájárulnak a validálás folyamatához.

Ismerkedés a KER-rel: itt olyan tevékenységformák szerepelnek, amelyek eredményeként a szintillesztési folyamatban résztvevők részletes tudást szereznek a KER rendszeréről. Erre az ismerkedési szakaszra mind a tesztleírások, mind a standardizálási eljárások szempontjából egyaránt szükség van.

A validálás szempontjából ezek az eljárások elkerülhetetlen kiindulási pontok. Az eljárásokról és annak eredményeiről készült beszámoló a validálási jelentés lényeges alkotórésze.

A vizsgaleírás (teszt-specifikáció): a vizsga jellegének önellenőrzése (a vizsga tartalma és a feladattípusok), amelyeket a KER 4. fejezetében (Nyelvhasználat és nyelvtanuló) és 5. fejezetében (A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái) foglalt kategóriák értelmében kell beállítani. Azon túlmenően, hogy mindezt jelenteni kell, ennek a tevékenységnek külön megvan az a haszna, hogy tudatosítsa ezeket a kategóriákat, és így segíthet abban, hogy az érintett vizsga minősége javuljon.

Ezek az eljárások biztosítják azt, hogy a vizsga tervezése és előállítása gondosan, a helyes gyakorlat szellemében történjék.

Standardizálás: itt olyan eljárásokat javasolunk, amelyek segítik a KER 3. fejezetében bemutatott közös referenciaszintek helyes értelmezése alapján történő alkalmazásokat. Standardizált példákat is szolgáltatunk, amelyek segítenek a standardizált értéktételek létrehozásának tréningjében.

Ezek az eljárások hivatottak biztosítani azt, hogy az értékelő eljárások során hozott értéktételek jól tükrözzék azokat a konstrukciókat, amelyeket a KER leír, továbbá azt is, hogy a feladatok és a tesztitemek nehézségi fokával kapcsolatos döntések elvszerűen jöjjenek létre az előtesztelés bizonyítékai, illetve szakértői vélemény alapján.

Az **empirikus validálás** a tesztadatok és értékelő minősítések összegyűjtése és elemzése annak bizonyítására, hogy maga a vizsga is és a KER-szintekhez illesztése is jól megalapozott. Javaslatokat teszünk és kritériumokat állítunk fel a megbízható és hiteles validálás érdekében, amelyek egymástól eltérő kontextusokban is felhasználhatóak.

Ezek az eljárások azt a célt szolgálják, hogy azok az elvárások, amelyeket a vizsgaleírás és standardizálás folyamatában leírtunk (“tesztépítés”) valóban teljesültek, akkor, amikor a vizsgát a gyakorlatban is lebonyolítottuk (“élesben”), és ezáltal hozzájutunk azokhoz az adatokhoz, hogy a célpopulációhoz tartozó személyek nyelvileg miként viselkednek, amikor a teszt lebonyolítására sor kerül.

A KER-hez igazodó vizsgák létrehozásának folyamatát úgy is tekinthetjük, mintha egy érvelést építenénk föl, amely megfelelő elméleti alapokon nyugszik. Mint ahogy azt már fentebb is megjegyeztük, a folyamat központi fogalma a validáció.

Nyilvánvaló, hogy ehhez az szükséges, hogy a KER 3. fejezetével történő **ismerkedés** végbe menjen, mielőtt a szintillesztés megteremtésére ténylegesen sor kerülne.

Azután, mielőtt a vizsgarendszert egy külső kerethez kapcsolnánk, mint amilyen a KER (külső validitás), először bizonyítanunk kell a konstruktum validitását, valamint az egész vizsga stabilitását és következetességét (belső validitás). A külső és belső validitás bizonyítására mennyiségi és minőségi módszereket egyaránt használunk. A **vizsgaleírást** (4. fejezet) úgy is tekinthetjük, mintha kvalitatív módszer lenne: „tartalomközpontú érvelés” segítségével szolgáltatunk bizonyítékokat. A 4. fejezetben található A1, illetve A3-A7 kérdőívek kitöltésével a vizsgák belső validitását vesszük célba. Az A2, és az A8-A20 kérdőívek pedig a külső validításra koncentrálnak. A tartalmi validitás bizonyítására vannak mennyiségi módszerek is, de ez a kézikönyv azok használatát nem igényli.

A **standardizálás**ról szóló részben (5. fejezet) mind kvalitatív, mind egyszerű kvantitatív eljárásokkal találkozhatunk, hogy a külső validitást bizonyítsuk, amelyre kalibrált teszt-részletek és vizsgarészek egybevetésével és speciális tréninggel készülhetünk. Míg ezek a tevékenységek jellegüket tekintve főként kvalitatívak, az értéktételek standardizálásának sikerességét mennyiségi bizonyítékokkal kell alátámasztani.

Végül, az **empirikus validálás** című fejezet (6. fejezet) döntően mennyiségi módszereket használ, amelyek adatgyűjtésen és az adatok elemzésén alapulnak, hogy elsősorban a belső validitást, illetve másodsorban a külső validitást bizonyítsák. A 6. fejezet azt is bemutatja, hogy a megfelelő szintű empirikus validálás jelentős pszichometriai ismereteket kíván, mint ahogy a teszt-fejlesztés is. Ha a vizsgáztató testületnél az ilyen szakudás nem elérhető, akkor kívánatos, hogy megfelelő képzésben részesüljenek, vagy pedig vegyék igénybe minősített tesztszakértők szolgáltatásait.

Az eljárás során alkalmazott módszer általános és átfogó jellegű. Az egyes fejezetekben ajánlott eljárások lehetőséget adnak arra, hogy a vizsgáknak a KER szintjeihez történő illeszkedése során a szakmai szigorúság különféle fokozatai érvényesülhessenek, mégpedig az egyes vizsgák kontextusától függően. A Kézikönyv célja az, hogy a legkiválóbb gyakorlat alapelveinek alkalmazását bátorítsa még olyan helyzetekben is, amikor csak szerény pénzügyi források és szakudás áll rendelkezésre.

Az első lépések lehet, hogy szerények lesznek, de a cél az, hogy a vizsgáztató testületek egyetlen kereten belül működjenek, így a későbbi munka épülhet arra, amelyet már sikerült elvégezni, és a mindenki számára érvényes szerkezet lehetőséget ad az intézményeknek arra, hogy könnyebben egsyítsék erőiket bizonyos területeken.

A javasolt technikákat olyan logikai rendbe állítottuk, hogy a felhasználók képesek legyenek arra, hogy ugyanazt a tágabb eljárási rendet kövessék. Arra biztatjuk a felhasználókat, hogy kezdjék az ismerkedési szakasszal, majd átvezetjük őket a vizsgaleírás, a standardizálás és az empirikus validáció fejezeteiben közreadott választható technikákra. Arra kérjük őket, hogy a különféle technikák és változataik, valamint a szakirodalmakban fellelhető eljárások széles köréből azokat válasszák ki, amelyek az ő vizsgakörnyezetük számára a leginkább értelemszerűek, a leginkább alkalmasak.

A Nyelvpolitikai Osztálynak szándékában áll, hogy ezt a vizsgáztatók számára készült Kézikönyvet majd egy egyszerűsített változat kövesse, amelynek a szerkezete ugyanez, és amelyet a nyelvtanítási szakmában mások is felhasználhatnak, például az Európai Nyelvi Portfólió Hálózat tagjai, tanfolyamszervezők, nemkülönben maguk a nyelvtanárok.

Lehet, hogy nem minden vizsgáztató testület tekinti majd úgy, hogy a fent említett összes területet tanulmányoznia kellene. Lehet, hogy néhány intézmény „kisebb kockázatú” vizsgák esetén úgy dönt, hogy a vizsgaleírásra és a standardizálásra koncentrálnak, és nem biztos, hogy elviszi az

egész folyamatot logikai végkifejletéhez azzal, hogy teljes empirikus validálást produkál úgy, ahogy azt a mérés és értékelés nemzetközileg elismert szabályai és standardjai előírják. Ennek ellenére mégis javasolható, hogy még a pénzügyi forrásokkal szerényen ellátott vizsgatestületek is az összes előírt területről válasszák ki az eljárásokat. A KER rendszeréhez történő illeszkedés minősítése sokkal jobb lesz, ha a teszt specifikációin és tartalmán alapuló igényt az elbírálás standardizáltsága és a tesztadatok empirikus validálása támasztja alá. Minden egyes vizsgáztató testület – még az olyan vizsgáztatók is, akik csak korlátozott pénzügyi forrásokkal rendelkeznek, vagy az olyan országok, amelyek decentralizált vizsgarendszereket működtetnek – képes kell legyen arra, hogy így vagy úgy bizonyítsa válogatott eljárások segítségével, hogy vizsgálja belső minőséggel és validitással rendelkezik, illetve külsővel is: mégpedig a KER rendszeréhez illeszkedő validitással.

Az illeszkedési terv különféle fent leírt elemeit az *1.1 ábra* mutatja be.

1.2 Igény a Kézikönyvre

Az 1991-es rüschlikon-i szimpózium óta, amely elindította a Közös Európai Referenciakeretet: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (KER), valamint az Európai Nyelvi Portfóliót (ENYP) egyre inkább növekszik az igény arra, hogy a tagországok nyelvvizsgáztatása áttekinthető és koherens legyen. Mind a KER, mind az ENYP sokat segített abban, hogy ez az igény kialakuljon. A KER-t már tizenhat nyelvre fordították le, és további fordítások készülnek. Majdnem minden tagország kifejlesztette és be is vezette az Európai Nyelvi Portfólió modelljét. Az Európai Unió felszólította a tagországokat, hogy állítsanak fel olyan validációs rendszereket, amelyek már a KER szintjei szerinti nyelvi kompetenciákon alapulnak (a *Többnyelvű társadalom és a nyelvtanulás* című határozatában). A DIALANG Project kiindulási pontként használta a KER-t. Az Európai Nyelvi Tesztelők szövetsége (ALTE) szintúgy az Európa Tanács hatnyelvű szintjét fogadta el standardként.

A Közös Európai Referenciakeretre ennél fogva leginkább úgy hivatkoznak, mint amely egységes bázisa lehet annak, hogy az európai nyelvi minősítéseket kölcsönösen elismerhessük. Az Európai Nyelvi Portfólió esetében már ténylegesen ezt a célt szolgálja. A Portfólió egy új oktatási eszköz, amelyet kiterjedt nemzetközi együttműködés keretében hoztak létre. Így alkalmazásának feltételei megfelelően általánosak, ami viszonylag jó dolog akkor is, ha eddig is voltak, és továbbra is vannak olyan megszorítások, amelyek hatással vannak a Portfólió Projektre. Ehhez képest azonban a vizsgateületek által nyújtott nyelvi minősítések kölcsönös elismerése sokkal bonyolultabb dolog.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés mint szakma egymástól igen eltérő hagyományok szerint működik Európában. Az egyik szélsőség az, amikor a vizsgateület a klasszikus hagyományok szerint évente egy vizsgát működtet, amelyet szakértők állítanak össze, és amelyet az elvárt standard ösztönös értelmezése alapján osztályoznak. Számos esetben a fontos kvalifikációt nyújtó vizsgát, vagy tesztorozatot valamely tanári vagy iskolai testület állítja össze, és nem egy külső szakértői gárda, általában – de nem feltétlenül – egyetlen külső szakértő irányítása mellett. Vannak azután olyan vizsgák is, amelyek a feladatleírások operacionalizálására törekkeznek, rendelkeznek írott elbírálási kritériumokkal, skálaleírásokkal, és megfelelő vizsgáztatói tréninggel is, hogy ezzel is segítsék a vizsga következetességét. Az ilyen vizsgákban az előtesztelés, vagy az empirikus validálás valamely formája időnként szerepel, de az is lehet, hogy nem. Végül, és ez a másik véglet, vannak olyan erősen központosított rendszerek, amelyekben a már korábban kiszemelt receptív készségeket mérő tesztemeket itembankokból állítják elő, időnként ezeket a feladatokat produktív, többnyire írásos feladatokkal egészítik ki, és ezek együttesen határozzák meg a jelölt kompetenciáját, amelyre vizsgabizonyítvány adható. Egy-egy ország nyelvpolitikája, hagyományai, a nyelvi értékelés kultúrája, illetve általában a nyelvi teszteléssel és méréssel foglalkozó vizsgateületek kulturáltsága, üzletpolitikája, törvényes érdekei mind-mind olyan tényezők, amelyek a vizsgaminősítések kölcsönös elismerése közös érdekének korlátokat szabhatnak. Mindettől függetlenül mindenkinek érdekében áll, hogy a tesztelésben a helyes gyakorlat érvényesüljön.

A hagyomány kérdésétől függetlenül azonban ott van még a hozzáértés és az anyagi források kérdése. Befutott intézmények általában rendelkeznek – vagy elvárható volna, hogy rendelkezzenek – azokkal az anyagi és humán erőforrásokkal, amelyek a helyes gyakorlatot tükröző eljárások kifejlesztéséhez és alkalmazásához, megfelelő továbbképzési, minőségbiztosítási és ellenőrző rendszerek működtetéséhez szükségesek. Megfigyelhető, hogy általában több ilyen forrás válik hozzáférhetővé országos hatóságok által ajánlott ún. „nagy kockázatú” vizsgák esetén, amelyek jelentős diplomák előfeltételei. Egyes esetekben kevés a szakismeret és az értékelési kultúra szegényes. Csak kevésbé ismerik az együttműködési lehetőségeket vagy a vizsgáztatói képzés technikáit, amelyek elválaszthatatlanok a standardokra irányuló pedagógiai mérésektől,

és amelyek egyben előfeltételei a következőes nyelvi teljesítménymérésnek. Továbbá az is előfordulhat, hogy csak kevésbé ismerik azokat a kvalitatív és pszichometriai eljárásokat, amelyek a megfelelő tesztvalidálás előfeltételei. Továbbá (és főként) lehet, hogy csak igen kevésbé ismerik azokat a csereszabatosító eljárásokat, amellyel értékelő rendszerek összekapcsolhatók, mivel a legtöbb vizsgatestület ahhoz szokott hozzá, hogy egymástól elzárva, izoláltan működik.

Ennek következtében egyáltalán nem meglepő, hogy a KER publikálását követően az Európa Tanácsot többször is felszólították arra, hogy vállaljon aktívabb szerepet a vizsgatestületek azon erőfeszítéseinek támogatásában, hogy vizsgáikat a Közös Európai Referenciakerethez igazíthassák, valamint ilyen vagy olyan formában segítsen az olyan nyelvvizsgák validálásában, amelyek azt állítják, hogy a keretrendszerhez köthetők. A nyelvvizsgatestületeknek érdeke, hogy felülkeredjenek mindazokon a nehézségeken, amelyeket az okoz, hogy vizsgaeredményeik és a KER megfelelő szintjei között érvényes és következetes kapcsolatot tárjanak fel, valamint, hogy ez a kapcsolódás a nyelvvizsgák felhasználói számára is áttekinthetővé váljék.

Ez a kézikönyv az Európa Tanács válasza arra az igényre, hogy a vizsgatestületek irányítást és segítséget kapjanak abban, hogy vizsgáikat a KER rendszeréhez viszonyíthassák. E folyamat első lépése az volt, hogy a finn hatóságok kezdeményezésére egy szemináriumot hirdettek Helsinkiben 2002. június 30-tól július 2-ig a következő címmel: „*A nyelvvizsgák és a Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (KER)*”. Ezt a találkozót követően, amelyről a DG IV/EDU/LANG (2002) 15 jelzésű jelentés készült, egy öt főből álló szerzőcsoport megkapta azt a feladatot, hogy írják meg a kézikönyv első vázlatát. Munkájukat egy „véleményező bizottság” támogatta, amelynek szakértőit a helsinki szeminárium résztvevői közül választották, illetve a szerzők a tématerületet értő más szakértőkkel és intézményekkel is konzultáltak.

1.3 A Kézikönyv használata

A kézikönyv nem egymás után következő lépések sorjázása, amelyet csak úgy mechanikusan követni lehet. Elméleti rendje van a különféle folyamatoknak és technikáknak, amelyeket az érdeklődő feleknek a rendelkezésére bocsátottunk, és amelyek technikai szempontból bonyolult és igényes folyamat követését jelentik. Az eljárás több pontján szakértői véleményezésre van szükség. Az a felelősség, hogy értelmes és megfelelő színtegyeztetési eljárást sikerüljön létrehozni, egyértelműen a vizsgatestület vállán nyugszik. Ebben a felelősségvállalásban a következő tényezők szerepelnek:

- a szükséges változtatások, a források, a szaktudás, valamint a prioritások átgondolása az adott vizsga kontextusában;
- a megfelelő folyamatok kiválasztása az itt elmagyarázottak közül – vagy esetleg másmielnyek is, amelyek szerepelnek a szakirodalomban;
- reális tervezés, moduláris, szakaszokra bontó szemlélettel, amely biztosítja az eredményességet;
- együttműködés és kapcsolattartás más szektorok és más országok szakértőivel;
- a helyi szintillesztő-folyamatban résztvevő felek koordinálása;
- a folyamatok átgondolt alkalmazása;
- az eredmények megbízható dokumentálása;
- a végső következtetések pontos jelentése.

A kézikönyv ehhez az együttműködéshez kíván hozzájárulni, amelynek célja az, hogy a vizsgaminősítések áttekinthetőek és összehasonlíthatóak legyenek egész Európában. Ez a számos lehetséges lépésnek csak egyike, amely jelenleg ebbe az irányba mutat. Ez az első változat kísérleti jellegű. A kézikönyv gyakorlati alkalmazásának tapasztalata majd visszacsatolásul szolgál a

további finomítások érdekében. A második kiadás mellékleteként a kézikönyv megfelelően dokumentált esettanulmányokkal bővül.

A bevezetés további részében a kézikönyv egyes fejezeteiről adunk rövid áttekintést.

1.4 A szintillesztés vázlatos menete

Azok az eljárások, amelyek segítségével a nyelvvizsgák a KER rendszeréhez illeszkedhetnek, a következő területekre oszlanak: a tartalom körülhatárolása (vizsgaleírás), standardizálás és empirikus validálás. Mind a vizsgaleírás, mind a standardizálás az ismerkedési szakasszal kezdődik. Van egyfajta logikája annak, hogy miért ebben a sorrendben mutatjuk be ezeket az egységeket. Így hasonló logika figyelhető meg a legtöbb esetben abban az elrendezésben, ahogy a különféle technikákat sorra vesszük ezekben a fejezetekben. Javaslatainkat is ez a logika uralja.

1.4.1 Specifikáció (vizsgaleírás) (4. fejezet)

A tartalmi körülhatárolás a vizsga anyagának feltérképezését jelenti a KER különféle szintjei és kategóriái szempontjából. Maga a KER olyan általános szintleírásokat és kategóriákat tartalmaz, amelyek segítségével a vizsga tartalma leírható. A vizsga célját és tartalmát, valamint az ehhez tartozó dokumentációt úgy lehet megjeleníteni, hogy kitöltjük az ellenőrzőlistákat, és megadjuk az ehhez tartozó magyarázatokat.

Ismerkedés a KER-rel

Mielőtt a szintillesztést kidolgozó csapat leírná a vizsgát, a vizsga jellegének profilját abban az összefüggésben, hogy miként alkalmazkodik a KER kategóriáihoz és szintjeihez, feltétlenül szükséges, hogy a résztvevők jól megismerjék a KER rendszerét. A következő lépéseket, amelyeket részletesebben a 3. fejezetben írunk le, hasznosnak találhatják az eljárás során:

- a KER releváns fejezetei végén található kérdéssorok kiválasztása és mérlegelése;
- a KER szintjeinek mint egésznek a megtárgyalása;
- saját idegennyelvi nyelvtudás megítélése;
- a KER sávleírásainak szintekbe sorolása.

Ha a KER skálaleírásait, vagy a KER egészét lefordított változatban tanulmányozzuk a csere-szabatosítási eljárás előtt, akkor a fent leírt technikák arra is alkalmasak, hogy ellenőrizzük, hogy a fordítás tényleg az adott szintnek megfelelően tükrözi-e az eredeti skálaleírásokat.

A vizsga tartalmának leírása

A specifikáció folyamata kétféle, egymástól eltérő leírást kíván:

- először az adott vizsga önmagában vett leírása;
- másodszor a vizsga tartalmának elemzése a KER szintjei és kategóriái szerinti megvilágításban.

Vizsgaleírás: A vizsgaleírásnak tartalmaznia kell a vizsga célját, a tanulói közösség igényeit, akiknek ez a vizsga szól, a vizsga alkotórészeit és altesztjeit; a súlyozást és a súlyozás indoklását; a szöveg és feladat, ill. item-típusokat, az osztályozás kritériumait, amely részletes osztályozási útmutatót tartalmaz a lehetséges válaszokból alkotott példákkal, valamint azt az értesítőt, amely alapján a tanuló megtudja az eredményeket. A leírás azt is tartalmazhatja, hogy a vizsga céljai, tartalma és súlyozása rendszeres ellenőrzés tárgya-e.

A vizsga tartalmának elemzése: Az elemző leírás kiindulási pontja maga a KER. További kiindulási pontok lehetnek a KER-rel rokon tartalom-szintleírások, amelyet az Európa Tanács égisze alatt fejlesztettek ki; angolban A1 (minimumszint, „az áttörés”¹); A2 (alapszint, „útközben”²); B1 (közébszint³); B2 (középszint, „előnyös helyzet”⁴); a németben: Profile Deutsch⁵, a franciában: Un référentiel pour le français⁶. A tartalmi elemzés általános áttekintésén túlmenően részletes leírással kell szolgálni arról, hogy az egyes készségek mérésére szolgáló feladatok, valamint a produktív készségek értékelési kritériumai miként viszonyulnak a KER leírásaihoz. Amennyiben az adott vizsga olyan területeket is vizsgál, amelyeket a KER nem, vagy csak részben, akkor erre a tényre külön utalni kell.

A folyamat eredménye:

A vizsgaspecifikáció eredményeként azzal az igénnyel lehet fellépni, hogy az adott vizsga tartalmánál és jellegénél fogva rokonítható a KER követelményszintjeivel. Ezt a következményt be is mutathatjuk:

- táblázatos formában, a vizsga anyagát szemléletesen viszonyítva a KER szintjeihez és kategóriáihoz;
- a szakértők számára készült jelentésnek egy olyan vizsgaleírással foglalkozó részével, amelyben egy erről szóló leírás szerepel, valamint az erre vonatkozó kérdőívek kitöltött változataival.

Amennyiben a szintillesztési munkálatok előtt a KER szintleírásairól fordítás készült, az is bizonyítandó, hogy a fordítások egyenértékűek az eredeti leírásokkal. A bizonyíték származhat onnan is, hogy műhelymunka során a leírásokat a megfelelő szintekbe kell besorolni (KER, A melléklet, 9-es módszer), vagy pedig visszafordításból.

1.4.2 Standardizálás (5. fejezet)

A standardizálás magában foglalja a KER szintjeinek egységes értelmezését és alkalmazását. Életbevágóan fontos, hogy ez az értelmezés kapcsolódjon más szektorok, más régiók és országok szakembereinek értelmezéseivel. A gyakorlatban a szintminősítési folyamatban érintett szakértők értékítéleteinek a validálását jelenti.

A fejezetben vizsgáztatók képzésére alkalmas technikákat mutatunk be, amelyek standardizált KER-példákon alapulnak, abból a célból, hogy:

- a) nyelvi szakértőket képezzünk ki a KER szintjeinek megfelelő értelmezésére;
- b) helyi példákat fejlesszünk a különféle szintű tanulói teljesítmény, ill. tesztfeladatok bemutatására.

Mind a standardizált KER-példák, mind a fent említett helyi példák együtt is használhatók további standardizálási tréningek céljaira, a helyi vizsgáztatók és tanárok továbbképzésében.

¹ Breakthrough: hamarosan megjelenik

² van EK, J.A.; Trim, J.L.M., (2001), Waystage, Cambridge, CUP, ISBN 0-521-56707-6

³ van EK, J.A.; Trim, J.L.M., (2001) Threshold 1990, Cambridge, CUP, ISBN 0-521-56707-8

⁴ van EK, J.A.; Trim, J.L.M., (2001) Vantage, Cambridge, CUP, ISBN 0-521-56705-X

⁵ Glaboniat, M.; Müller, M.; Schmitz, H.; Rusch, P.; Wertenschlag, L. (2002), Profile Deutsch, Berlin, Langenscheidt, ISBN 3-468-49463-7

⁶ A Profile Deutsch hamarosan megjelenő francia változata

Az 5. fejezet részletes útmutatóiban számos standardizálási technikát elmagyarázunk, és informáljuk a felhasználót arról, hogy mennyi időre, ill. milyen pénzforrásra lesz szükség a kivitelezéshez.

A standardizálási folyamat első lépéseként meg kell határozni a projekt szerkezetét és a benne résztvevő személyek szerepét, a célkitűzéseket, a munka egyes fázisait, az eljárásokat és a végtermékeket. Ebben a folyamatban szét kell választanunk egymástól (a) azokat az interaktív és produktív készségeket vizsgáló folyamatokat, amelyeket a vizsgáztatók egyéni ítélettel bírálnak el, azoktól a (b) folyamatoktól, amelyek a receptív készségeket, valamint a tanulói kompetencia egyes területeit tesztiznek segítségével értékelik.

Ebben a folyamatban – ha ez az adott vizsgakörnyezetben értelmes – kívánatos, hogy a vizsgáztató testület a produktív és interaktív készségek vizsgálatával induljon el, mivel az interaktív és produktív feladatokból adódó teljesítményt közvetlenül egybevetethetjük a KER standardizált nyelvi teljesítménymintáival, és közvetlenül értékelhetjük is a KER sávleírásainak megfelelően. Ez logikus is, mivel biztosítja, hogy a tanulói populációt már a szintillesztési folyamat elején a KER szintjeihez képest minősíthessük, így a folyamatban résztvevő személyek visszajelzést nyernek a KER szintjeinek értelmezéséről.

Ennélfogva a standardizálási folyamat logikus sorrendet követ kezdve az **ismerkedési szakasztól**, a **tréningen** át, a helyi teljesítményminták **szintminősítéséig** és a helyi tesztekhez **standardok (normák) megállapításáig**.

Ismerkedési szakasz

Még abban az esetben is, hogyha teljesítménymintákkal vagy mintatesztekkel dolgozunk, lényeges, hogy a KER megismerésére törekvő gyakorlatokkal kezdjük, ahogy azt már a *Vizsgaleírások* c. fejezetben is ajánlottuk:

- a KER releváns fejezeteinek végén található kérdéssorok kiválogatása és mérlegelése;
- a KER szintjeinek mint egésznek a megtárgyalása;
- saját idegennyelvi nyelvtudás értékelése;
- egy-egy KER sávleírások besorolása a nyelvi szintekbe.

Tréning produktív készségek mérése során szerzett standardizált teljesítménymintákkal:

- Tréning a KER beszéd-interakció és produkció elnevezésű és standardizált mintáival (videók⁷), és/vagy írott nyelvi interakció- és produkció-mintákkal (a mintáknak ez a kiadványa még most készül⁸).
- Tanulói szintek megtárgyalása a beszédprodukció értékelési táblázatának megfelelően (KER 3. táblázat/5.5 táblázat⁹), ill. ugyanez az írott változatban (5.8 táblázat).
- Egyéni értékelés, amelyet ismételt vita követhet, amíg a megfelelő konszenzus ki nem alakul.

Tréning standardizált tesztfeladatokkal a receptív készségek és a nyelvi kompetencia mérésére

- Tréning olyan modell-feladatokkal, amelyek egy adott KER sávleírást operacionalizálnak, és amely adatelemzés segítségével bizonyítja, hogy pontosan az érintett szintet cé-

⁷ A beszédprodukció és interakció standardizált KER-mintái. A videofelvételen felnőtt svájci nyelvtanulók kalibrált angol vizsgái láthatók – mindez beszerezhető a Nyelvpolitikai Osztálytól.

⁸ Írott nyelvi produkció és interakció standardizált KER-mintái. Ennek a kiadványnak a munkálatai jelenleg is folyamatban vannak, vizsgatestületek és szerzői közösségek bevonásával.

⁹ 3. táblázat: A KER szintjei: a beszélt nyelv használatának minőségi szempontjai. Cseh: 28–29. oldal; angol: 28–29. oldal; francia: 28. oldal; német: 37–38. oldal; magyar: 36–37. oldal; olasz: 36–37. oldal; portugál: 56–57. oldal, spanyol: 32–33. oldal.

lozza meg¹⁰. Továbbá az ilyen feladatok jellegzetes vonásainak megtárgyalása, amelyek alapján a megfelelő KER-szintekhez illeszkednek.

- Szövegszintek és feladatok nehézségi fokának megtárgyalása, a KER sávleírásai alapján készült item-prototípusok alapján. Továbbá azoknak a nehézségeknek a megtárgyalása, hogy az ilyen prototípus-ítemek a különféle szinteken milyen nehézségeket vetnek fel, és azoknak mi a magyarázata.

Helyi nyelvi teljesítményminták szintminősítése

- Helyi minták értékelése, ugyanazon értékelő eszközök használata mellett (beszélt készségek: KER 3. táblázat, kézikönyv 5.5 táblázat; írásbeli készségek: 5.8 táblázat) egyéni értékelés alapján, amelyet tárgyalás és egyeztetés követ.
- Ismételt tárgyalás és vita, amíg egyezsre nem sikerül jutni. Az értéktételek statisztikai elemzése, amely történhet többtényezős Rasch-modell segítségével, amennyiben elegendő mennyiségű adat áll rendelkezésre. Ez a modell képes kimutatni a nem következetes bírálói magatartást, és helyesbíti a túl szigorú vagy túl enyhe osztályzatokat.

Standardok kijelölése a receptív készségek és a nyelvi kompetencia mérésére:

- helyi tesztlépések beazonosítása a célba vett KER-szint operacionalizálásával: ezek később prototípusként szolgálnak;
- az egyes tesztítemek besorolása, amelyet vita követ;
- ismételt tárgyalás és vita, amíg egyezsre nem sikerül jutni;
- az ítemek nehézségi fokának ideiglenes meghatározása;
- a tényleges nehézségi fok visszacsatolása kipróbálás után;
- a nem megfelelő ítemek jellegzetességeinek megtárgyalása (téves elemek, torzítások meghatározása);
- a mintául szolgáló tesztlépések jellegzetes vonásainak megtárgyalása;
- a modellítemek, illetve nehézségi fokuk rögzítése.

Következmény:

A **standardizálási** szakasz következményeként példák és dokumentált eredmények segítségével megerősítést nyer a **specifikáció** során kifejtett érvelésünk.

A várható eredmények a szakértők számára készült jelentésnek a standardizálásról szóló részét képezik. A jelentéshez szemléltető példákat kell csatolni a feladatokról és feladatmintákról, a helyi vizsgán megvalósult beszélt és írott nyelvi teljesítményekről, valamint az értékelés és osztályzás eljárásairól. A jelentésnek ekképpen be kell mutatnia, hogy ezek a példák hogyan tudták felhasználni a KER standardizált vizsgateljesítményeit annak érdekében, hogy a helyi mintákat a KER-rel csereszabatosítsák, és hogy a tesztek javítását célzó rendszereket létrehozzák.

1.4.3 Empirikus validálás (6. fejezet)

Az empirikus validálás során a következő területekről kell adatokat gyűjteni és elemezni: (a) a vizsgafeladatok és tesztlépések viselkedése, jellemző adatai; (b) a teszt minősége; (c) a jelölték teljesítménye és a teszt pontozása; (d) a vizsgáztatók viselkedése és (e) a felállított standardok megfelelése. A validálás lehet elég részletes, vagy részben korlátozott, attól függően, hogy

¹⁰ A holland kormány nemzetközi projektet indít el 2003 végén abból a célból, hogy egy olyan itembankot fejlesszenek ki, amely egyetlen készség számára tartalmaz tesztítemeket, amelyeket a KER szintjeihez kalibráltak. Ezeket a tesztítemeket azután segítségül lehet hívni ahhoz, hogy értéktételeket alkothassunk standardok felállításakor, ill. ha a KER skáláihoz igazított etalon tesztek kivánunk létrehozni.

milyen a pedagógiai és az értékelési környezet, illetve, hogy milyen pénzügyi források állnak rendelkezésre.

Az empirikus validálás valószínűleg két szinten zajlik, bár az eljárások egymással párhuzamosan is lefolytathatóak:

Belső validálás

A hatékony szintegyeztetésnek a gyakorlatban előfeltétele a vizsga minőségének biztosítása saját keretein belül. Úgy működnek-e a tesztlépések, ahogy kellene? Megfelelő-e a pontozás? Egymással ekvivalensek-e a tesztváltozatok?

- (a) Itemek és a próbateszt előtesztelése abból a célból, hogy a standardnak meg nem felelő itemeket eltávolítsuk, vagy feljavítsuk; hogy a pontozási rendszer, illetve az itemek nehézségi fokának prediktív validitását növeljük, és hogy a tesztnek, mint egésznek a minőségét és jellemző vonásait elemezzük.
- (b) Igazolni kell, hogy az itemek megfelelő nehézségi értékkel, és más helyes tesztmutatókkal rendelkeznek.
- (c) Bizonyítani kell azt, hogy a vizsga valóban azt méri, amit állít.
- (d) Tesztlépések és vizsgafeladatok validációja annak érdekében, hogy a vizsga további, vagy párhuzamos változatai előállíthatóak legyenek (ekvivalens tesztváltozatok).

Külső validáció

A vizsgán alkalmazott standardok független hitelesítését kétféleképpen lehet megoldani: vagy etalon-teszt (támpontteszt) használatával, vagy pedig olyan tanárok értékítéletének felhasználásával, akik jól ismerik a KER-t. Mindvégig be kell tartanunk a KER-t megismerő, illetve a standardizálási eljárásokat. Az itt következő javaslatok nagyjából nehézségi sorrendet is jelentenek az adatelemzés és a projekt megtervezése szempontjából:

- (a) a teszt eredményeit olyan teszthez hasonlítjuk, amelyet már megfelelő validitással és reliabilitással a KER szintjeihez kalibráltak, és regresszió analízissel a teszteredményeket a KER szintjeihez viszonyítjuk;
- (b) a korrelációt ugyanúgy elvégezzük, mint fentebb, majd az etalon tesztet „támpontként” használjuk, abból a célból, hogy a vizsgált tesztet, annak feladatait és tesztlépéseit a kritériumteszt által megadott skálához kalibráljuk, és ezzel a KER szintjeihez igazítjuk;
- (c) a szintminősítésre szánt vizsga tanári értékeléseit egybevetjük a KER számára kidolgozott megfelelő validitási és reliabilitási mutatók mellett kalibrált értékskálákkal („mit tud a vizsgázó”) és regressziós számítással a vizsgaeredményeket a KER-szintekhez igazítjuk;
- (d) ugyanúgy járunk el, mint fentebb, de a KER skálaleírásait támpontként használjuk abban, hogy a vizsgált teszt skálaértékeit közvetlenül a KER-szintek skáláihoz kapcsoljuk.

1.4.3.4 Következmény

Az **empirikus validálás** eredménye változó mértékben vagy megerősíti vagy sem azt az igényt, amelyet a **vizsgaleírásban**, vagy a **standardizálási** folyamatban feltártunk a teszt adatainak elemzése alapján. E megerősítés mértéke az elvégzett munka minőségétől, hatékonyságától és adekvátságától függ. A várható eredmények a következő formában jelentkeznek:

- a vizsga kapcsolata a KER-rel grafikusán is megjeleníthető, amely jól mutatja e mennyiségi összefüggések természetét és mértékét. A bemutatás standard formákat követ.
- részletes jelentés, amely a következő lényegi információkról ad számot:
 - a vizsgálati eszközök bemutatása,
 - adatgyűjtési terv,

- a résztvevő személyek száma,
- adatelemzési módszerek,
- a felmerült problémák, és a megoldás érdekében alkalmazott eljárások,
- az elért eredmények,
- az eredmények értelmezése.

1.5 Útmutató a jelentés elkészítéséhez (7. fejezet)

A vizsga szintminősítése a KER szintjeihez mint téma, nem választható el a vizsga tartalmának és stílusának jelentésétől. Hasonlóképpen a két vizsga kapcsolatának leírása sem választható el annak a folyamatnak a leírásától, amelynek alapján a vizsgák összekapcsolása megtörtént. Ennélfogva ez a fejezet részletes utasításokat tartalmaz arra, hogy miként kell a két jelentést elkészíteni.

- **Tájékoztatás a nagyközönség számára:**

Ez a jelentés elsősorban a vizsgaleírásból áll, de megfelelő jelzéseket tartalmaz a standardizálási és az empirikus validálási folyamat mélységéről és eredményeiről. Ez a jelentés nagyon rövid, a mellékletben bemutatott standard formátumnak megfelelően. Az Európai Nyelvi Portfoliók felhasználói ennek a jelentésnek egy példányát fűzik be a dossziéba annak bizonyítására, hogy milyen vizsgát tettek le. Csak remélhetjük, hogy lesz egy olyan pont, amikor majd ezek a jelentések letölthetők az Európa Tanács Nyelvpolitikai Osztályának honlapjáról, amely egyben a csereszabatosítás hitelességének elismerését is jelenti majd.

- **A szakértők számára készült jelentés:**

A vizsgaleírási, standardizálási és empirikus validálási szakaszban végrehajtott összes eljárás eredményeinek összegzése.

A jelentés a következő grafikus ábrákkal kezdődik:

- a KER-szint, amelyhez az adott vizsga viszonyítható;
- tartalmi ellenőrzés, a KER kategóriáinak és szintjeinek megfelelően profilírozva. Milyen KER kategóriákat vizsgáltak? A célba vett KER-szint ugyanez-e minden kategória számára, vagy a kívánt standard egyes kategóriák számára magasabb, mint másoknál? Egyes vizsgák ekvivalensnek tekinthető nyelvtudásszinteket más-más készségek segítségével mérnek, vagy előfordulhat, hogy bizonyos készségekben magasabb tudásszintet vizsgálnak (például receptív készségek), vagy lehet, hogy alacsonyabb készségszintet is elfogadnak más készségek esetén (például írásbeli készségek)? Ezek a jellegzetességek világosan meg kell hogy jelenjenek grafikusan is;
- legyen grafikusan áttekinthető az eljárások sorrendje, amely egyben azt is mutatja, hogy a folyamatot mennyire sikerült megmutatni (legjobb eljárás/helyes eljárás/lehet rajta javítani);
- a KER-hez igazodó színtegyeztetés hitelesítésére használt külső kritériummal szemben mutatott korrelációs értékek;
- a KER-szintekbe történő besorolás mértéke és lehetősége.

Ez utóbbi két grafikus ábrát kívánatos minden alteszt számára külön elkészíteni.

A jelentés nagyobb részét azoknak az eljárásoknak a részletei teszik ki, amelyeket a *Következmény* című leírásokban vázoltunk a csereszabatosítási folyamat áttekintése során. A *Vizsgaleírás és standardizálás*-ról szóló jelentésnek a 4. és 5. fejezetben megadott standard adatlapokat kell tartalmaznia. Az adatlapokat olyan leíró szöveggel kell kiegészíteni, amely lehetővé teszi azt, hogy a nyelvtanítással foglalkozó szakma is megértse a tesztszakértőkön kívül. Az empirikus validálásról szóló jelentésnek elegendő információt, elegendő adatot kell tartalmazni ahhoz,

hogy a módszerek és eljárások kritikai elemzésére sor kerülhessen. Ismét csak remélhetjük, hogy eljön az az idő, amikor majd ezek a jelentések letölthetővé válnak.

Második fejezet: A Közös Európai Referenciakeret

A Közös Európai Referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés (KER) azért készült, hogy közös kiindulási alapként szolgáljon nyelvi tantervek, tantervi útmutatók, vizsgák, tankönyvek stb. kidolgozásához egész Európában. A KER:

- átfogóan bemutatja, hogy mit kell a nyelvtanulóknak megtanulniuk ahhoz, hogy a nyelvet kommunikáció céljaira használják, és hogy milyen ismeretekre és készségekre kell szert tenniük, hogy hatékonyan léphessenek fel;
- különféle nyelvtudásszinteket határoz meg, ami lehetővé teszi azt, hogy a tanulók lemérhessék tudásukat a tanulás bármely szakaszában, illetve további életükben bármikor.

A KER a modern nyelvtanítás tevékenységközpontú megközelítését támogatja. A KER nyelvtudásszintjeinek leírásai úgy vannak megfogalmazva, hogy abból kiderüljön, hogy a nyelvtanulók mit képesek elérni a nyelvvel a saját szintjükön. Ez a teljesítményközpontúság alapvető elméleti döntés eredménye: a nyelvtudásszinteknek csak pozitív megfogalmazásai szolgálhatnak célok-ként. Ugyanis az is kiderült, hogy az alacsonyabb szintek számára készült negatív megfogalmazásokat nem egységesen értelmezték.

A KER-t egy nemzetközi munkacsoport és egy kisebb szerzői team¹¹ dolgozta ki 1993 és 1996 között, a svájci Rüşchlikon-ban 1991 novemberében tartott kormányközi szimpózium javaslata alapján: „Átláthatóság és következetesség az európai nyelvtanulásban: célok, értékelés, minősítés.” A szimpózium szerint: „Kívánatos, hogy a nyelvtanítás minden szintjére vonatkozó Közös Európai Referenciakeretet fejlesszünk ki, abból a célból, hogy:

- támogassuk és elősegítsük a különböző országok oktatási intézményei közötti együttműködést;
- megteremtjük az idegennyelvi minősítések elismerésének szilárd alapját;
- segítsük a tanulókat, tanárokat, tantervírókat, vizsgatevőket és az oktatás irányítóit abban, hogy egyeztethessék erőfeszítéseiket; ...”

A KER-ben közzétett szintskálákat („közös referenciaszinteket”) 1993 és 1996 között fejlesztették ki a Svájci Nemzeti Tudományos Kutatási Tanács projektje keretében, amelyet a Rüşchlikon-i szimpózium folytatásaként indítottak el.¹²

A KER első kísérleti kiadása rendkívül pozitív visszhangot váltott ki egy nagyarányú, strukturált közvélemény-kutatás során. A javított változat, amely figyelembe vette mind a hivatalos, mind a nem hivatalos véleményeket, 2001-ben jelent meg angolul (Cambridge University Press), franciául (Didier), németül (Langenscheidt) és portugálul (ASA), ill. 2002-ben csehül (Univerzita Palackého v Olomouci), magyarul (Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ), olaszul (La Nuova Italia – Oxford) és spanyolul (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte és a grupo ANAYA).

¹¹ John Trim, Daniel Coste, Brian North, Joe Sheils.

¹² Schneider és North 1999: “In anderen Sprachen kann ich...” Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeiten. Berne, Project Report, National Research Programme 33, Swiss National Science Foundation. / Schneider, G. és North, B. 2000: “*Dans d’autres langues je suis capable de ...*” Echelles pour la description, l’évaluation et l’auto-évaluation des compétences en langues étrangères. Rapport de valorisation. Berne / Aarau: Programme national de recherche 33 (PNR33), Centre suisse de coordination pour la recherche en éducation (CSRE).

A KER-t hivatalosan az Európa Tanács tagállamainak képviselői fogadták el 1997 áprilisában, a „*Nyelvtanulás az Európai Unióban*” című középtávú program zárókonferenciáján. Az Európai Unió az Európai Tanácsnak a nyelvtanulás és a többnyelvűség előmozdítása érdekében hozott határozatában arra szólítja fel a tagállamokat, „hogy a nyelvtudás olyan kompetencia-rendszereit határozzák meg, amelyek az Európa Tanács által kifejlesztett Közös Európai Referenciakeretben alapulnak és kellőképpen figyelembe veszik az informális tanulás által megszerzett készségeket.”

A keretrendszer egyik fő célja az, hogy a nyelvtanítás és nyelvtanulás résztvevőit segítse a már létező normák és vizsgák által igényelt készség szintek leírásában, és ezáltal megkönnyítse a különféle minősítési rendszerek összehasonlítását. Ebből a célból fejlesztették ki a *szintleírási sémát* és a *közös referenciaszinteket*.

A *szintleírási séma* és a *közös szintleírások* kategóriával a KER-t úgy szerkesztették meg, hogy ezek a különféle formák a KER-hez hozzáigazíthatók legyenek, és a vizsgaintézmények meghatározhassák vizsgáik jellegzetességeit (profilját). A 4. és 5. fejezetben részletezett nyelvtudás-paraméterekhez leíróskálákat csatoltunk. Ez lehetővé teszi azt, hogy egyes tanulók vagy tanulói csoportok egymástól eltérő jellegzetességeit konkrétan meghatározzuk.

2.1 Mi szolgált a leírás alapjául?

A KER 2.1 fejezete a következőképpen összegzi a szintleírás sémáját:

Nyelvhasználaton – beleértve a nyelvtanulást is – olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőként részben **általános** és részben speciális **kommunikatív nyelvi kompetenciák** egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző **kontextusokban**, különböző **körülmények** és **korlátozó** tényezők között **nyelvi tevékenységekben** vesznek részt. E tevékenységeken olyan **nyelvi folyamatok** értendők, amelyek során az **élet különböző tartományaihoz** tartozó **témákról** szóló **szövegek** produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a **stratégiákat** aktiválják, amelyek az adott **feladat** végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban résztvevők kompetenciáit megerősíthetik vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok.

A vizsga- és értékelő-rendszerek leírása és megtervezése szempontjából a fent összegzett leírási alapelvek legfontosabb elemei a **kommunikatív kompetencia**, a **nyelvi tevékenységek** és az **alkalmazási területek** különféle tényezői.

2.1.1 Kommunikatív nyelvi kompetencia

(A KER 2.1.2-es fejezete alapján)

A kommunikatív nyelvi kompetencia több elemből áll: a **nyelvi**, a **szociolingvisztikai** és a **pragmatikai** összetevőkből. Ezek mindegyikét ismeretek, készségek és jártasságok alkotják.

A **nyelvi kompetenciák** körébe tartoznak a lexikai, fonológiai és mondattani ismeretek és készségek, valamint a nyelvi rendszer egyéb jellemzői, a különböző nyelvváltozatok szociolingvisztikai értékétől és pragmatikai funkciójától függetlenül. Az egyén kommunikatív nyelvi kompetenciájának emez alkotóeleme nem csupán az ismeretek terjedelmével és minőségével áll összefüggésben (pl. hogy milyen megkülönböztetésekre képes a fonetika területén, vagy milyen ki-

terjedt és árnyalt szókinccsel rendelkezik), hanem azok kognitív rendszerezésével és az ismeretek tárolásának módjával is (pl. különböző asszociatív hálókkal, amelyekben a beszélő a lexikai elemeket elhelyezi), akár csak az ismeretállomány kezelésével (aktiválás, előhívás és elérhetőség). A tudás rendszerezettsége és aktiválhatósága nemcsak egyénenként változik, hanem ugyan nyelvhasználó esetében is.

A **szociolingvisztikai kompetenciák** a nyelvhasználat szociokulturális körülményeire vonatkoznak. Még ha a résztvevők gyakran nincsenek is ennek tudatában, a szociolingvisztikai komponens a különböző kultúrák képviselői közötti mindenfajta nyelvi kommunikációra erős befolyást gyakorol, mivel igen érzékeny a társadalmi szokásokra (pl. a generációk, nemek, társadalmi osztályok és csoportok közötti érintkezést szabályozó, normákként működő udvariassági szabályokra, vagy a közösségben gyakorolt alapvető rituálék nyelvi kódolására).

A **pragmatikai kompetenciák** a nyelvi eszközök funkcionális használatát szabályozzák (nyelvi funkciók kifejezése, beszédaktusok), és az interakció során különböző forгатókönyvekre és szövegkönyvekre támaszkodnak. Tartalmazzák továbbá a diskurzusra, a kohézióra és koherenciára vonatkozó kompetenciát, a különböző szövegfajták és szövegtípusok, az ironia és a paródia felismerésének képességét. E komponens esetében bizonyára még a nyelvi kompetencia eseténél is kevésbé szükséges hangsúlyozni az interakció és a kulturális környezet fontosságát, amelyek közegében ezek a képességek kialakulnak.

2.1.2 Nyelvi tevékenységek

(A KER 2.1.3-as fejezete alapján)

A nyelvtanuló/nyelvhasználó kommunikatív **nyelvi kompetenciája** különböző nyelvi tevékenységek során aktiválódik; ide tartozik a **receptió**, a **produkción**, az **interakción** és a **közvetítés** (különösen a tolmácsolás vagy a fordítás). Ezen tevékenységek mindegyike végrehajtható mind szóbeli, mind írásbeli közlésekben.

A **receptión** és a **produkción** (szóbeli és/vagy írásbeli formáikban) nyilvánvalóan alapvető tevékenységek. Az előbbiekhöz (receptív tevékenységek) tartoznak az olvasás, a média adásainak követése és a tanulás számos formája, míg az utóbbiak (produktív tevékenységek) a felsőoktatási és a szakmai területeken (pl. előadások, tanulmányok és kutatási jelentések stb. formájában) játszanak fontos szerepet.

Interakción során legalább két személy vesz részt szóbeli és/vagy írásbeli tevékenységben, amelyben a produkción és a receptión váltakozik, sőt a szóbeli kommunikáción esetében akár egyidejűleg is zajlik mind a kettő. Nemcsak az lehetséges ugyanis, hogy a két beszélő egyidejűleg beszél, és hallgatja is a másikat, hanem – még olyankor is, amikor szigorúan betartják a szerepcserre szabályait – a hallgató fél általában igyekszik a partner mondanivalójának folytatását megjósolni, és fölkészül a válaszra. Az interakción megtanulásához tehát többre van szükség, mint közlések egyszerű felfogására, illetve létrehozására.

A **közvetítés** olyan személyek számára teszi lehetővé a kommunikációt, akik bármely okból nem képesek egymással közvetlenül kommunikálni. A fordítás vagy tolmácsolás, az átfogalmazás, az összegzés vagy feljegyzés az eredeti szöveg újrafogalmazását teszi hozzáférhetővé egy olyan harmadik fél számára, akinek ehhez nincs közvetlen hozzáférése.

2.1.3 Tartományok

(A KER 2.1.4-es fejezete alapján)

A nyelvi tevékenységek az élet különböző szinterein, azaz **tartományaiban** zajlanak. E területek nagyon sokfélék lehetnek; a nyelvtanulás szempontjából elegendő négy tágabb tartományt megkülönböztetni: a *közéleti tartományt*, a *személyes tartományt*, az *oktatási tartományt* és a *szakmai tartományt*.

A *közéleti tartomány* kiterjed a társadalmi interakciónak minden szokásos fajtájára (az üzleti és hivatalos életre, a szolgáltatásokra, a nyilvános keretek között zajló kulturális és szabadidős tevékenységekre, valamint a médiával fenntartott kapcsolatra stb.). A *személyes tartományba* ezzel szemben a családi kapcsolatok és az egyéni társasági tevékenységek tartoznak.

A *szakmai tartomány* az egyének hivatása gyakorlása közben kifejtett valamennyi tevékenységét felöleli. Az *oktatási tartományba* sorolhatók mindazok a (többnyire intézményesített) tanulási/képzési kontextusok, amelyekben bizonyos ismeretek vagy készségek elsajátítása a cél.

A kommunikatív tevékenységeknek az előző fejezetben bemutatott osztályozását részben azért alkalmaztuk, mert egy ilyen felosztás lehetővé teszi olyan szintleíró skálák kifejlesztését és megalkotását, amelyek megfelelnek azoknak a szakmai és oktatási tartományokban folyó tevékenységtípusoknak, amelyek egyre fontosabbak a nyelvvoktatás-politika megalkotói számára.

2.2 Melyek a Közös Referenciaszintek?

A Közös Referenciaszintek hat konkrétan meghatározott kritériumszintből állnak (A1, A2, B1, B2, C1, C2), amelyeket közös normaként használunk. A közös normák (standardok) rendeltetése, hogy az oktató és vizsgáztató intézményeket segítsék termékeik közös referenciarendszerhez és így közvetve egymáshoz viszonyításában.

Két alapvető tény azonban ki kell emelnünk a Közös Európai Referenciaszintekkel kapcsolatban. Az egyik az, hogy kutatáson¹³ és nem spekuláción alapulnak. A másik pedig az, hogy nem az összes lehetséges szintet tüntetik fel, hanem csak a legkönnyebben felismerhetőeket. Jöcskán akad ugyanis nyelvhasználat és kommunikáció a C2 szint felett, van egyfajta korlátozott nyelvhasználat és kommunikáció az A1 szint alatt is, és meghatározható szintek helyezkednek el az A2 és B1, a B1 és B2, valamint a B2 és C1 szintek között.

2.2.1 A fejlesztés folyamata

A Közös Referenciaszinteket és a szinteket meghatározó skálaleírásokat hároméves, többnyelvű és több társadalmi szektorban végrehajtott kutatási terv hozta létre. A folyamatnak egy egyszerű, de mégis átfogó leírása (North, 2002) lelhető fel a KER esettanulmányaiban (Európa Tanács, 2002), és erről szól egy rövid összefoglaló a KER kötetének B függelékében. Egy rövid technikai jellegű jelentést találunk North és Schneider munkájában (1998), a módszer átfogó dokumentációját North publikációjában (2000), és teljes kutatási jelentést (főként németül)

¹³ North, B. 2000: *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York, Peter Lang.

North, B. and Schneider, G. 1998: Scaling descriptors for language proficiency scales. *Language Testing* 15/2: 217–262.

Schneider, G. and North, B. 2000: *Fremdsprachen können – was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur/Zürich.

Schneider és North munkájában (2000). A projekt során gondosan válogatott leírásokat állítottak skálaszerű sorrendbe annak alapján, ahogy az egyes tanárok értelmezték a leírásokat, amikor tényleges tanulói teljesítményeket értékelték. Az elemzés során azokat a leírásokat, amelyeket a tanárok nem értelmeztek egységesen, elvetették. A hasonló jelenségeket leíró, de egymástól eltérő deskriptorok skálához igazításának eljárásai igen koherensnek mutatkoztak.

A kutatási eljárás a következő öt szakaszból épült fel:

- **Intuitív szakasz:** A jelenleg elérhető, publikált, nyelvtudást leíró skálák elemzése, valamint elemeiknek a csoportosítása, a KER 4. és 5. fejezetében alkalmazott leírási alapelvek szerint.
- **Minőségi szakasz:** Annak vizsgálata, hogy a szintleírások jól használják-e a tanári szakmai nyelvezetet, és hogy a tanárok a leírásokat a szándékolt kategóriáknak és szinteknek megfelelően értelmezik-e. Mindez tanárokkal lefolytatott 32 műhelyfoglalkozás során történt.
- **Mennyiségi szakasz:** Ennek során tanárok az iskolaév végén – olyan kérdőívek segítségével, amelyek a legjobb leírásokból álltak – reprezentatív tanulói mintát értékelték; továbbá az összes tanár értékelt néhány, a felmérésben résztvevő tanulókról készült videofelvételt abból a célból, hogy a szubjektivitás egyfelől észlelhetővé váljék, másfelől ki-küszöbölhető legyen; a tanulók és a szintleírások elhelyezése egy és ugyanazon matematikai skálán a Rasch-modellre épülő elemzés révén.
- **Az eredmények értelmezése szakasz:** A leíróskálák összefüggő sávjainak elemzése a Közös Referenciakeret létrehozása céljából; a szinteknek egy egészséges skálára történő vetítése (KER 1. táblázat), továbbá egy önértékelési táblázat a nyelvi tevékenységek leírására (KER 2. táblázat), valamint egy szóbeli értékelési táblázat, amely a kommunikatív nyelvi kompetencia szempontjai szerint készült (KER 3. táblázat). Az eredeti leírási alapelvek különféle szempontjainak érvényesítése és skálák formájában történő megjelenítése a 4. és 5. fejezetben.
- **Replikációs szakasz:** Az egész projekt megismétlése, ez alkalommal a francia és német nyelv kontextusában, amely során a skálaértékek az eredeti értékekkel 0,99-es korrelációban állnak; majd validáció a DIALANG projekt segítségével (korrelációs együttható: 0,90), a Basle University projekt segítségével (korreláció: 0,90), a Eurocentres-nél (korreláció: 0,88) és az ALTE keretein belül (korrelációs együttható: 0,97). A fentiekkel kapcsolatos részletek a *KER Esettanulmányok* című publikációjában lelhetők fel (Európa Tanács, 2002).

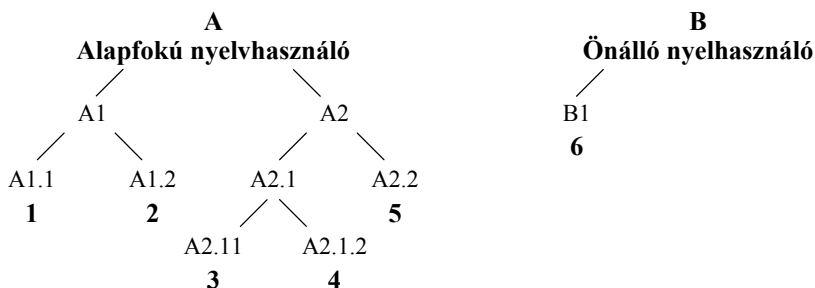
2.2.2 Közös Referenciapontok

Az a tény, hogy hat referenciaszintet választottunk 9 vagy 12 helyett, részben közös megegyezésnek köszönhető, részben pedig annak, hogy a tartalom (bizonyos feladatok, környezetek, képességek) mennyire egymásba kapcsolódóan csoportosultak a skálán. Az volt a szándékunk, hogy olyan szintskálát alkossunk meg, amelynek az alapja az a keret, amelyet az Európa Tanács már meglévő alap- és küszöbszint specifikációi határoznak meg (Waystage és Threshold), ahogy azt korábban Wilkins (1978) javasolta. A küszöbszint és a hozzákapcsolódó specifikációk az egész világon igen erősen hatottak a tananyagok és a nyelvvizsgák kifejlesztésére. A küszöbszint jelentősen befolyásolta a nyelvtudásszintek skáláit leíró szerzőket is, és ezért egyáltalán nem meglepő, hogy a már meglévő nyelvtudásskálák leírásainak tartalma egybecsengett a Waystage és Threshold által körülhatárolt tartalommal. Amit tehát a Közös Referenciaszintek

ajánlanak, az egy objektív, megegyezésen alapuló skálarendszer, amely érzékelteti azt, hogy a tanárok miként értelmezik az Európa Tanács által a hetvenes években létrehozott specifikációk megfogalmazásait, amelyek azóta jelentős mértékben tükröződnek a nyelvkönyvekben és a nyelvvizsgákban. A skálasorrendek magas fokú egybeesése, amelyet az eltérő környezetekben megismételt és az előző fejezet végén említett vizsgálatok elértek, arra vall, hogy ezt a „közös vonatkoztatási rendszert” az európai nyelvoktató szakemberek zömével elfogadják. Világosan kell látni, hogy a hat szint kiindulási pontként szerepel, de ezeken kívül más szintek is lehetségesek. A szintek kialakítása mögött húzódó elemzés valójában kilenc kb. egyforma méretű sávot hozott létre, ahogy azt az elkövetkezendő oldalakon szereplő 2.1 táblázat mutatja.

Nagyon is helyénvaló a szintek további felbontása modulok tervezése és a diákok előrehaladásának bemutatása céljából. A KER 3. fejezete azt javasolja, hogy az intézmények fejlesszenek ki egy „elágazási rendszert”. A KER 3.4 fejezetében megadott első példa az elemi, vagy alsó középfokú oktatásra vonatkozik. Itt 6 mini-szintet viszonyítunk a Közös Referenciaszintekhez (lásd 2.1 ábra).

2.1 ábra: A KER szintjeinek elágazásai



Tantervfejlesztési szempontból a hat mini-szintet fel lehet használni arra, hogy olyan hároméves tantervet szerkesszünk, amelyben minden félévben egy szakaszon jutunk túl.

Ami a tesztelést illeti, a 2.1 ábra azt is bemutatja, hogy egy A2 szintű iskolai vizsgán az elért fokozatok miként viszonyulnak a Közös Referenciaszintekhez. Néhány igen tehetséges tanuló már lehet, hogy B1 szinten van (6. fokozat). Lehet, hogy néhányan nem érik el a kívánt standardot (1. és 2. fokozat). Azok között, akik elérik a standardot, esetleg ésszerű és kívánatos is megkülönböztetni az elégséges, de az alsó határt súroló teljesítményt (3. fokozat) a jótól (4. fokozat), nemkülönben attól a teljesítménytől, amely nyilvánvalóan a kritériumszint felett helyezkedik el (5. fokozat).

Nincs akadálya annak, hogy egy vizsgaszolgáltató 6 fokozatot jelenítsen meg a 4 vagy 3 helyett. A lényeg az, hogy a különféle oktatási és vizsgáztatási intézmények egymástól eltérő módon akarják felosztani a szinteket az egymástól eltérő pedagógiai környezetekben, és ezért van értelme annak, hogy a Közös Referenciapontokat 6 szélesebb, könnyebben felismerhető szintre korlátozzuk.

2.1 táblázat: **Közös Referenciaszintek**

| Szint | Általános szintleírás (1. táblázat) | Lényeges tulajdonságok (KER 3.5 fejezet egyszerűsítve) |
|-------|--|---|
| | | Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy a C2-es szint nem tartalmazza az anyanyelvi, de még a közel anyanyelvi kompetenciát sem. Mind az eredeti kutatás, mind pedig az a projekt, amely a KER eredeti leírásait használta az anyanyelvi és az idegenyelvi nyelvtudás megítélésére (North, 2002: KER Esettanulmányok kötet) azt mutatta, hogy vannak olyan kétnyelvű beszélők, akik jóval a meghatározott legmagasabb szint (C2) fölött helyezkednek el. Wilkins egy hetedik szintet is megnevezett (Ambilingual Proficiency, kétnyelvű mesterfok) 1978-as javaslatában, amelyet az Európa Tanács tanegység-kredit skálái részére dolgozott ki. |
| C2 | Szinte minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és az elbeszéléseket. Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is. | A C2-es szint a mesterfok elnevezést kapta, amely azt próbálja kifejezni, hogy mennyire precíz, mennyire az alkalomhoz illő és milyen könnyed a nyelvhasználat, amely csak a nagyon sikeres nyelvtanulók esetében jellemző. Az erre a szintre kalibrált leírások között szerepelnek a következők: <i>a módosító eszközök gazdag választékából célszerű pontossággal válogat, hogy a jelentés finomabb árnyalatait is képes legyen precízen kifejezni; jól használja az idiomatikus kifejezéseket és beszédfordulatokat, ismeri az általuk felidézett átvitt jelentéseket; a nyelvi nehézségeket olyan gördülékenyen észleli és küszöböli ki, hogy azt a beszédpartner alig veszi észre.</i> |
| C1 | Meg tud érteni igényesebb és hosszabb különböző típusú szöveget, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát, anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társalgási, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket. | A C1 szint a haladó elnevezést kapta (Effective Operational Proficiency = hatékony működőképes nyelvtudás). Ezt a szintet széles körű nyelvismeret jellemzi, amely folyamatos, spontán kommunikációt tesz lehetővé, ahogy az a következő példából kitűnik. <i>Folyékonyan és természetes módon tudja magát kifejezni, majdnem erőfeszítés nélkül. Széles körű szókinccsel rendelkezik, amelynek segítségével körülírással könnyen pótolja a hiányosságokat. Ritkán keresgéli a szavakat és használ elkerülő stratégiákat, csak a fogalmi szempontból nehéz téma gátolhatja meg a természetes, gördülékeny nyelvhasználatban.</i> Az előző sávra jellemző szövegalkotó készségek továbbra is jelen vannak a C1 szinten, de a hangsúly inkább a beszéd folyamatosságán van, például: <i>egy automatizált szövegalkotói repertoárból képes olyan mondatokat választani, amelyek úgy vezetnek be megjegyzéseit, hogy képes magához ragadni a szót, illetve képes időt nyerni és magánál tartani a szót, addig is, amíg gondolkodik; beszéde világos, gördülékeny és jól szerkesztett, ami azt mutatja, hogy ura a nyelvet szervező, összekötő kohéziós eszközöknek.</i> |

MESTERFOKÚ NYELVHASZNÁLÓ

| Szint | Általános szintleírás (1. táblázat) | Lényeges tulajdonságok (KER 3.5 fejezet egyszerűsítve) |
|-----------------------------|--|---|
| ÖNÁLLÓ NYELVHASZNÁLÓ | B2+ | Ez a B2+ szint igen erős középszintet képvisel (erős Vantage szint = erős középfok felett). Ez azt jelenti, hogy a figyelem középpontjában az érvelés, a hatékony társalgás és a nyelvi tudatosság áll, magasabb szinten, mint ahogy az a B2-ben megjelent. Ez az összpontosítás az érvelésre és a társadalmi témákról szóló társalgásra úgy is tekinthető, mint a szövegalkotó készségek középpontba állítása. A szövegalkotói kompetenciának ez a magasabb fokozata megmutatkozik a társalgás lebonyolításában (kooperációs stratégiák): <i>visszacsatol és továbbfejleszti a beszélgetőpartnerek állításait, és ezáltal segíti a beszélgetés menetének kialakulását. Saját mondanivalóját ügyesen kapcsolja másokéhoz.</i> Ez a szövegkoherencia és kohézió területén is nyilvánvaló: <i>igen hatékonyan és változatosan használja azokat az összekötő kifejezéseket, amelyek világosan megjelölik a fogalmak egymáshoz való viszonyát; képes szisztematikus érvelésre, amely során jól kiemeli a lényeges pontokat és megfelelő mennyiségű részlettel szolgál.</i> Nem utolsósorban ebben a sávban összpontosítunk azokra a nyelvi formákra, amelyek leginkább képesek tisztázni a jelentések különféle árnyalatait. |
| | B2 | Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni sokféle témában, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat. |

| Szint | Általános szintleírás (1. táblázat) | Lényeges tulajdonságok (KER 3.5 fejezet egyszerűsítve) |
|-------|--|---|
| B1+ | | <p>A B1+ elnevezésű sáv erős küszöbszintnek tűnik. A B1 szint két fő vonása továbbra is jelen van a többlettel, hogy jó néhány olyan leírás csatlakozik hozzájuk, amelyek jelentősebb menyiségű információ cseréjére vonatkoznak. Pl.: <i>adjon konkrét információt egy interjú/konzultáció során (pl. írja le a betegség tüneteit egy orvosnak), de ezt nem különösebben nagy precizitással is elvégezheti. Magyarázza el, hogy valami miért jelent problémát. Foglalja össze a lényegét egy novellának, egy cikknek, egy beszédnek, egy vitának vagy dokumentumfilmnek, és tegye hozzá a maga véleményét, ill. válaszoljon további, a részletekre irányuló kérdésre. Folytasson le egy interjút, amelyben ellenőrzi, ill. bizonytságot szerez az információkról, még akkor is, ha időnként arra kell kérni az interjú alanyát, ha a válasza túl gyors vagy túl hosszú, hogy ismétlje meg. Írja le, hogy hogyan kell valamely munkát elvégezni, adjon részletes utasításokat. Szakterületén magabiztosan cseréljen tényszerű információt ismerős szokványos, de akár nem szokványos témákban is.</i></p> |
| B1 | <p>Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket.</p> | <p>A B1 szint a küszöbszintnek felel meg, és leginkább két jellegzetes tulajdonság-csoporttal írható le. Az egyik ezek közül az a képesség, hogy az interakciót fenntartsuk, és el is juttassuk a címzetthez mondanivalónkat a legkülönfélébb kontextusokban. Pl.: <i>a körülötte zajló hosszabb beszélgetés főbb pontjait követni képes, feltéve, ha a beszélő kiejtése jól artikulált, és nem nyelvjárási; képes érthetően kifejezni fő mondanivalóját; különösen hosszabb beszédszakaszokban képes érthetően fogalmazni, habár a helyes nyelvtani szerkezetek és szavak megtervezésére és javítására igénybevett szünetek nagyon is nyilvánvalóak.</i> A B1 szint által leírt képességek másik jellegzetes csoportja azzal kapcsolatos, hogy a jelölt képes rugalmasan megbirkózni a mindennapi élet problémáival, pl. <i>a tömegközlekedésben kevésbé megszokott helyzettel; kezelni tudja azokat a helyzeteket, amelyek akkor adódnak, ha utazási irodában intézi utazási ügyeit, vagy éppen utazás közben; és ismerős témákról szóló beszélgetésbe előzetes felkészülés nélkül is be tud lépni.</i></p> |

| <i>Szint</i> | <i>Általános szintleírás (1. táblázat)</i> | <i>Lényeges tulajdonságok (KER 3.5 fejezet egyszerűsítve)</i> |
|--------------|---|--|
| A2+ | | A következő, A2+ sáv erős alapszintű (A2+) teljesítményt jelöl. Itt az figyelhető meg, hogy a jelölt aktívabban vesz részt a társalgásban, bár némi segítséggel és bizonyos korlátok mellett, pl.: <i>eleget megért ahhoz, hogy egyszerűbb, szokványos beszélgetést túlzott erőfeszítés nélkül fenntartson; megérteti magát, valamint gondolatokat és információt cserél ismerős témákról kiszámítható mindennapi helyzetekben, bár általában egyszerűsíti az üzenet tartalmát és keresgéli a szavakat; továbbá jelentősen jobb képességekkel rendelkezik arra, hogy hosszabban, egybefüggően beszéljen, pl.: egyszerű szavakkal képes leírni, hogy hogyan érzi magát; képes részletekbe menően megadni környezetének mindennapi történéseit pl. személyekkel, helyszínekkel, ill. a tanulással és munkavégzéssel kapcsolatban. Képes leírni múltbeli történéseket és személyes tapasztalatait, képes leírni szokásokat és a mindennapi élet szokványos tevékenységeit; be tudja mutatni terveit, és hogy mit hogyan szervezett meg, el tudja magyarázni, hogy valamit miért szeret vagy nem szeret.</i> |
| A2 | Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háteréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról. | Az A2 szint tűnik nyilvánvalóan annak a szintnek, amelyre leginkább vonatkoznak az alapszint (Waystage) specifikációi . Ezen a szinten található a legtöbb olyan leírást, amelyek a nyelv társadalmi funkcióira vonatkoznak, mint pl. <i>az egyszerű mindennapi udvariassági formák használata: üdvözlés és megszólítás; mások üdvözlése és érdeklődés hogyanétk felől; nagyon rövid társalgások kezelése; kérdések feltevése és megválaszolása arról, hogy mivel foglalkoznak a munkahelyükön és a szabadidejükben; meghívás felkínálása és elfogadása; megvitatása, hogy mit tegyünk, hová menjünk, és a találkozás megszervezése; ajánlattevés, ill. annak elfogadása. Itt szerepelnek azok a leírások is, amelyek arról szólnak, hogy mit kell tennünk, ha elmegyünk hazulról: mindez valójában külső szintben szereplő specifikációk egyszerűsített és rövidített változata, amely olyanok számára készült, akik külföldön élnek. Pl.: <i>folytasson egyszerű társalgást boltban, postán, bankban; tegyen szert utazási információkra; használja a tömegközlekedés eszközeit: buszt, vonatot és taxit, legyen képes egyszerű információt kérni, kérjen és adjon útbaigazítást, vásároljon jegyeket; kérjen és adjon egyszerű mindennapi javakat és szolgáltatásokat.</i></i> |
| A1 | Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdonságokra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész. | Az A1 szint az általános nyelvhasználat legalacsonyabb szintje. Ez az a szint, amelyen a jelölt <i>képes egyszerű kommunikációra, tud kérdezni és megválaszolni saját magával kapcsolatos kérdéseket (a lakóhelyéről, az ismerőseiről, a tulajdonában lévő tárgyról). A közvetlen szükségleteivel vagy nagyon ismerős témákkal kapcsolatban képes egyszerű állításokat tenni, ill. azokra reagálni, és nem pedig csak egy véges, előre betanult, a szituációhoz kapcsolódó lexikailag rendezett repertoárból válogat.</i> |

ALAPSZINTŰ NYELVHASZNÁLÓ

2.2.3 A Közös Referenciaszintek jellegzetes vonásai

Amikor a KER szintjeit szemügyre vesszük, érdemes megemlíteni, hogy a KER 3.6. fejezete (Tartalmi összefüggések a Közös Referenciaszintekben) több szempontból is hasznosabb, mint az 1. táblázat (Közös Referenciaszintek: általános szintleírások), mert az előbbiben annyi részlet szerepel, hogy az lehetővé teszi a szintek „fixálását”.

Ez volt az oka annak, hogy a 2.1 táblázatban a 3.6 fejezet átszerkesztett változatát egymás mellé helyeztük a KER 1. táblázatának kategóriáival. Ez a magyarázat jól szemlélteti, hogy a Közös Referenciaszintek által leírt fejlődő nyelvi képesség arculata mennyire egyértelmű lehet. Annak érzékeltetése, hogy a Közös Referenciakeret szintjei között, fölött és alatt még más nyelvtudás-szintek is léteznek, teljességgel szándékos a jelen szöveggörnyezetben. Ezeknek a szinteknek a létezése lényegessé válik, amikor a teszt adatait a hat szinthez viszonyítjuk.

2.2.4 Profilalakítás

A KER első táblázata az általános nyelvtudás összegzését nyújtja. Az „általános nyelvtudás” megjelölés hasznos rövidítés akkor, ha azt a kérdést kell megválaszolni, hogy milyen szinten vagyok én, vagy milyen szintű ez a könyv. Másfelől viszont – ahogy erre a KER bevezetőjében rámutattunk – az ún. részkompetenciák fogalma nagyon lényeges egy többnyelvű kontinensen, és azzal is sok információhoz juthatunk, ha a különféle készségprofilokat vizsgáljuk. Már magában a következő sorrendben is van egy burkolt nehézségi sorrend: értés, interakció, közlés, közvetítés – amelyet ki is lehet aknázni a nyelvtanítás-politikában. Az első idegen nyelvben tesztelhetjük (és profilokként kezelhetjük) mind a négy kategóriát. A harmadik idegen nyelvben már esetleg az is boldogító, ha csak az írott és beszélt értés kategóriáit bátorítjuk. Egy ilyen értelemben profilalakító megközelítés elősegítheti a többnyelvűség kifejlődését.

Számos vizsga és mérési eljárás azt tűzi ki célul, hogy az ún. modern kommunikatív nyelvi képesség konstruktumának csak egy részét értékeli, és azt is egy adott nyelvtudástartományban. Még abban az esetben is, hogyha egy vizsgarendszer a modern kommunikatív nyelvi képesség összes szempontját igyekszik figyelembe venni, előfordulhatnak olyan hangsúlykülönbségek, amelyek befolyásolják az eredményeket.

A **keretrendszer leírási alapelvei** (4. és 5. fejezet) jól használhatók arra a célra, hogy megalakítsuk a profilját annak, hogy mit értékelünk; a **Közös Referenciaszintek** pedig (3. fejezet) arra használhatók fel, hogy pontosan leírjuk, hogy milyen szintű nyelvtudást várunk el az egyes területeken. A KER 2. táblázata olyan profilhálókat mutat be, amelyek a 4. fejezet (Kommunikatív nyelvi tevékenységek) leírásai alapján készültek az Európai Nyelvi Portfólió számára. A KER 3. táblázata pedig egy olyan profilmezőre példa, amelynek leírásai az 5. fejezetből (Kommunikatív nyelvi kompetencia) származnak, és amely eredetileg egy vizsgáztatói tréning résztvevői számára készült.

2.3 Hogyan lehet a KER-t annak érdekében felhasználni, hogy a vizsgákat a Közös Referenciaszintekhez illeszthessük?

Az értékelések illesztésének alapvető problémája és nagy buktatója, hogy a különféle vizsgarendszerek eltérő konstruktumokat értékelnek, mivel más-más körülhatárolt tartalmakat operacionalizálnak. Minden tesztelésben van mintavétel; a minta kiválasztása pedig mindig azt jelenti, hogy prioritásokat állítunk fel, a prioritások pedig mások és mások a különféle kontextusok-

ban. Ráadásul – ahogy arra már az előző fejezetben rámutattunk – számos vizsgarendszer és értékelési eljárás tudatosan egy-egy területre korlátozza hatókörét.

Egy közös referenciakeret abban segíthet, hogy a vizsgálni kívánt konstruktmról egy közösen elfogadható képet alakít ki. Így jó néhány egymástól eltérő vizsga összekapcsolható egymással a közös skála segítségével, amelyet a Közös Referenciakeret jelent, anélkül, hogy bármely két vizsgáról azt állíthatnánk, hogy egymással pontosan egyenértékűek. Minden egyes vizsga más-más szempontra összpontosít, de a vizsgaanyag profilja megrajzolható. Ha ezt a profilt megfelelő részletességgel adjuk meg, akkor elvárhatjuk, hogy miként nincs két ugyanazon okból B2 szintűnek minősülő tanuló, ugyanúgy ne legyen két azonos profilú B2 szintű vizsga sem. Ez még semmit sem von le abból a tényből, hogy mindkét vizsgát pontosan a B2 szint megjelölésével lehet leírni.

2.3.1 Milyen szerepet játszhat a KER a szintillesztési folyamatban?

(A KER 9.2.3. fejezete alapján)

Öt klasszikus eljárás szolgálja önálló értékelő rendszerek szintillesztését: (1) szintegyeztetés; (2) kalibrálás; (3) statisztikai kiegyenlítés; (4) szintminősítés; és (5) társadalmi összehangolás.

Az első három módszer segítségével: (1) elkészítjük ugyanannak a tesztnek az alternatív változatait (equating), (2) különféle tesztek eredményeit egyetlen közös skálához viszonyítjuk (calibrating), és (3) kiegyenlítjük a vizsgák nehézségi fokából vagy a vizsgáztatók szigorúságából eredő egyenetlenségeket (statistical moderation).

A 4. és 5. módszer azt jelenti, hogy: (5) viták segítségével közmegegyezésre jutunk (social moderation) és (4) adott teljesítménymintákat már standardizált meghatározásokhoz és példákhoz viszonyítunk (benchmarking). A KER egyik célja éppen az, hogy elősegítse ezt a folyamatot, amely az egyetértéshez vezet. Továbbá ez a magyarázata annak, hogy az erre a célra használandó leíróskálákat szigorú fejlesztési módszerek szerint szabványosítottuk (North, 2000). A neveléstudományban ezt a megközelítést egyre gyakrabban normaorientált értékelésként írják le. Általánosan elismert, hogy a normaorientált szempontú megközelítés időigényes, mivel a partnerek a normák megértéséhez a példák elemzése és a vélemények kicserélése útján jutnak el.

Mondhatnánk azt is, hogy ez a megközelítmód potenciálisan a szintillesztés leghatékonyabb módszere, mivel együtt jár a konstruktm egységes szemléletének kialakításával és validálásával. Döntően azért nehéz a különféle nyelvi értékelő rendszerek összehasonlítása – dacára a modern, hatékony statisztikai eszköztárnak – mert a mérési rendszerek többé-kevésbé egymástól eltérő dolgokat vizsgálnak, még akkor is, ha ugyanazt a tartományt kívánják lefedni. Ennek okai részben (a) a konstruktm (construct) fogalmi és műveleti kidolgozatlansága, részben (b) a tesztelési módszerekből fakadó zavarok.

A KER tudatos erőfeszítés abból a célból, hogy megoldást kínáljon az első, az európai modern nyelvtanítással összefüggő problémára: a célképzet fogalmi hiányosságaira, illetve a műveletek-ké történő átalakítás hiányosságaira. A KER által kínált Közös Referenciakeret azonban önmagában nem elegendő a vizsgarendszerek egymáshoz illesztéséhez.

A fent említett három statisztikai módszer közül kettő (szintegyeztetés; statisztikai kiegyenlítés) ugyanazon vizsga különféle változataiban a normastabilitás *validálására* vonatkozik. Az ilyen stabilitás az értelmes összehasonlításnak előfeltétele. Ha ugyanannak a vizsgának a különféle változatai nem viszonyíthatók egymáshoz, akkor miként viszonyíthatnánk őket valami máséhoz? A szintillesztés harmadik statisztikai eljárása (kalibrálás) olyan mérést jelent, amelyben két ön-

álló mérési skálát viszonyítanak egymáshoz. Ennek az eljárásnak a módszerei lehetővé teszik azt, hogy egymástól függetlenül hitelesítsük azokat a következtetéseket, amelyekre a KER által alkalmazott leíró módszerek segítségével jutottunk.

A standardok kifejlesztése és leírása során azonban a KER kétféle módon használható:

a tesztek és a vizsgarendszer tartalmi és formai **körülhatárolására (specifikációk):** *mi az, amit mérünk;*

normák (standardok) megállapítására a tanulás eredményességének meghatározásához: *miként értelmezzük a teljesítményt.*

2.3.2 Melyek a KER leghasznosabb részei?

A KER leginkább releváns részei – a vizsgarendszereknek a Közös Referenciaszintekhez történő igazításában – általában véve a 3. fejezet „Közös Referenciaszintek”; a 4. fejezet „A nyelvhasználat és a nyelvhasználó” a tartalmi specifikációk szempontjából; valamint az 5.2. fejezet „Kommunikatív nyelvi kompetenciák” az 5. fejezetben, amelynek a címe „A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái”.

A KER 4. és 5. fejezetének összes skálája ide tartozik, különösen olyan vizsgaszolgáltatók esetén, akik vizsgarendszerüket valamely részkompetencia értékelésére kívánják kihegyezni. Tágabb összefüggések szempontjából azonban a felhasználók a következő dokumentumokat tekinthetik különösen hasznosnak:

A Közös Referenciaszintek áttekintése

- 1. táblázat „Közös Referenciaszintek” a 3. fejezetben (magyar kiadás, 33. oldal)
- 3.6 alfejezet „Tartalmi koherencia a Közös Referenciaszintekben” (magyar kiadás, 43. oldaltól)
- B3 dokumentum „Tartalmi koherencia a Közös Referenciaszintekben” (nincs ilyen a magyar kiadásban) (angol kiadás 224. oldal)
- „Az ALTE referenciakeret készségszintjei” (magyar kiadás, 308. oldaltól)

A kommunikatív tevékenységek áttekintése

- 2. táblázat: az Európai Portfólió önértékelési táblázata (magyar kiadás, 34. oldaltól)
- DIALANG C3 dokumentuma „Részletesen kidolgozott skálák...” (magyar kiadás, 294. oldaltól)
- ALTE D1 dokumentum: Készségszint-összefoglalók (magyar kiadás, 310. oldaltól)
- Általános beszédértés: skálaleírás (magyar kiadás, 82. oldal)
- Általános szövegértés: skálaleírás (magyar kiadás, 85. oldal)
- Általános szóbeli interakció: skálaleírás (magyar kiadás, 91. oldal)
- Általános írásbeli interakció: skálaleírás (magyar kiadás, 99. oldal)
- Általános beszédperformancia: skálaleírás (magyar kiadás, 74. oldal)
- Általános írásperformancia: skálaleírás (magyar kiadás, 77. oldal)

Kommunikatív tevékenységek, amelyek különösen fontosak a szakmai és oktatási területen

- Beszédértés élőben a közönség tagjaként (magyar kiadás, 83. oldal)
- Jegyzetelés (előadások, szemináriumok stb.) (magyar kiadás, 114. oldaltól)
- Olvasás tájékozódás céljából (magyar kiadás, 86. oldal)
- Olvasás információszerzés és érvek keresése céljából (magyar kiadás, 86. oldal)
- Instrukciók olvasása (magyar kiadás, 87. oldal)

- Szövegfeldolgozás (magyar kiadás, 115. oldal)
- Információcsere (magyar kiadás, 97. oldal)
- Célirányú együttműködés (magyar kiadás, 95. oldal)
- Formális eszmecsere és értekezlet (magyar kiadás, 94. oldal)
- Anyanyelvű beszélők közötti társalgás megértése (magyar kiadás, 82. oldal)
- Folyamatos monológ, témakifejtés (magyar kiadás, 75. oldal)
- Hallgatóság előtti beszéd (magyar kiadás, 76. oldal)
- Beszámolók és esszék (magyar kiadás, 78. oldal)

A kommunikatív nyelvi kompetencia különféle szempontjainak áttekintése

- 3. táblázat: Közös Referenciaszintek: A szóbeli nyelvhasználat minőségi szempontjai (magyar kiadás, 36-37. oldal)
- Általános nyelvi készségek: skála (magyar kiadás, 132. oldal)
- Nyelvtani pontosság: skála (magyar kiadás, 137. oldal)
- Szociolingvisztikai alkalmazkodás (magyar kiadás, 147. oldal)
- A beszéd folyamatossága (magyar kiadás, 156. oldal)

2.3.3 Hol kezdjük?

A Közös Referenciaszintek a nyelvtudás leírásának egy adott skáláját jelentik. A nyelvtudásskálákkal kapcsolatos tapasztalataink már az ötvenes évek óta azt sugallják, hogy sokkal könnyebb egy skála szöveges leírását egybevetni azzal a teljesítménnyel, amelyet a skálának le kellett írnia, minthogy annak a megvitatására tegyünk kísérletet, hogy az egyes tesztfeladatok milyen szintűek.

Logikus sorrendje van annak, hogy először (a) a KER leírásai által biztosított standardok írott meghatározásaival dolgozzunk, majd azután (b) olyan szóbeli és írásbeli teljesítménymintákkal, amelyeket közvetlenül egybevehetünk ezekkel a leírásokkal, és csak végül (c) dolgozunk a tesztitemekkel. Sokkal könnyebb megvitatni akár szóbeli, akár írott teljesítményeket, amelyeket közvetlenül egybevehetünk a kritériumokkal (a szintleírásokkal), mintsem a tesztfeladatok nehézségi fokát megítélni. A beszéd és az írás értékelését időnként "közvetlen tesztelésnek" nevezik, mivel az értékelendő teljesítmény közvetlenül érzékelhető. A direkt tesztelés természeténél fogva alkalmas arra, hogy értékítélet tárgya legyen: az értékelő vizsgáztató eldönti, hogy a jelölt teljesítménye miként felel meg az adott kritériumoknak.

A vizsgáztató nem érzékeli, nem tudja mihez viszonyítani, ill. nem tudja értelmesen megvitatni a vizsgáztatópartnerrel a hallás- és olvasásértési teljesítményt, vagy a nyelvi struktúrákra irányuló teszteket. Ami alapján viszonyítani tudunk vagy vitába szállhatunk, az a teljesítménynek a válaszokból kibontakozó nyomvonala. Ennélfogva ezeket időnként közvetett vagy indirekt teszteknek nevezik. A közvetett tesztek esetében általában számlálás folyik: hány kérdésre válaszolt helyesen a jelölt. Azt nem tudjuk megmondani, hogy a vizsgázó milyen szinten van, csak azoknak a kérdéseknek a számát tudjuk megmondani, amelyre elfogadható választ adott. Külön eljárás szükséges ahhoz, hogy meg tudjuk mondani, hogy ezek a tesztpontértékek milyen szinteket jelentenek. Ha a teszt célkitűzése az volt, hogy B2 szinten legyen, akkor hány itemet kell a vizsgázónak helyesen megoldani ahhoz, hogy a szintje B2 legyen (melyik az a pontszám, amely alatt már nem lehet a B2 szinten)? Egy B2 szintű teszt esetén hány tesztfeladat van ténylegesen B2 szinten, és hány van egy szinttel felette vagy alatta?

A tesztkérdések nehézségi fokának megítélése és annak eldöntése, hogy hol legyenek a különféle szinteknek vagy osztályzatoknak a határpontjai („norma-megállapítás”), igen bonyolult folyamat, még akkor is, ha a tesztkérdéseket igen szoros tartalmi körülhatárolás alapján készítjük el.

Még abban az esetben is, ha a tesztfeladat nehézségi fokának megítélésében, lehet, hogy később ezt az egyetértést lényegesen át kell formálni, vagy egyes tesztfeladatokat jelentősen át kell alakítani, amikor majd az előzetes empirikus adatai hozzáférhetővé válnak, és megmutatják, hogy a feladatok nehézségi foka ténylegesen mekkora a vizsgázók számára a valóságban. A problémát ilyenfajta kérdések jelzik: „Lehet, hogy ez egy nagyon bonyolult item elemi szinten, vagyis *középfokú feladat*, vagy csak egy rosszul megfogalmazott elemi szintű feladat, amelyet át kell dolgozni, hogy megszűnjenek a nem kívánt hiányosságok?” A kritérium-irányultságú tesztelés története azt mutatja, hogy ezek a kérdések jelentős gondokat okoznak tanároknak, tesztíróknak és vizsgáztatóknak egyaránt a tesztitemek nehézségi fokának pontos megítélésében. Az olyan képzés, amelyben az adatok elemzésén alapuló kalibrálásra is sor kerül, rendkívül ajánlott annak érdekében, hogy irányítsa a döntéshozatalt, és hogy elősegítse a jól megfogalmazott, pontosan célzott tesztfeladatok megalkotását.

A fenti standardizálási eljárást tesztközpontként szokták emlegetni. Olyan folyamatról van tehát szó, amely során a tesztitemek nehézségi fokát adatokon alapuló szakértői döntés határozza meg. De még akkor is, ha ezt az eljárást lefolytatjuk, továbbra is nyitva marad az a kérdés, hogy biztosak lehetünk-e abban, hogy az egész tesztre adott pontszámok és a KER szintjei között kapcsolat van. A KER-szintekhez igazodó kalibrálás valamely formája mindenképpen tanácsos. De mihez kalibráljunk? Segítségünkre lehet az a helyzet, ha adatokkal rendelkezünk ugyanezekről a jelöltekéről, amelyekhez közvetlen értékelés alapján jutottunk. Akkor lehetséges egy „vizsgázóközpontú” megközelítés alkalmazása, amely során minden egyes személy eredményeit – amelyet a szubjektív értékelés során szerzett – grafikusan együtt ábrázoljuk azokkal az eredményekkel, amelyeket viszont a tesztekben szerzett. Egy ilyen eljárás hasznos lehet abban, hogy független forrásokból hitelesítse a felállított standardokat. Ilyen független értékelő eljárásoknak tekinthetjük a következő, a KER-skálákat igénybevevő eljárásokat:

- beszélt vagy írott vizsgateljesítmény-minták értékelése olyan értékelő vizsgáztatók segítségével, akik speciális képzésben részesültek a KER szintjeit illetően;
- ugyanazoknak a készségeknek az értékelése, mint amelyeket a tesztben vizsgáltunk, olyan tanárok segítségével, akik jól ismerik a diákokat, és akik speciális képzésben részesültek a KER szintjeit illetően;
- a tesztelésben résztvevő diákok önértékelési eljárása azokban a készségekben, amelyeket a szóban forgó tesztek vizsgáltak.

Nincs feltétlenül szoros kapcsolat ugyanazon személynek a tesztben elért eredménye és a szóbeli és írásbeli performancia szubjektív megítélése között. De elég nagy csoportok esetén mégiscsak elérhető a két mérték közötti korrelációnak olyan fokú szignifikanciája, amely az ilyesfajta elemzésben már elegendőnek számít.

2.3.4 Mitől óvakodjunk?

A fent leírt folyamatban két olyan csábító leegyszerűsítés szerepel, amelyet egy ideig félre kell tenni, hogy nehegy téves következtetésekre jussunk.

1. **Túl korai szintminősítés.** Túlontúl könnyű volna egy létező és a KER-szintekhez illesztettnek mondott normát olyan szintminősítésként elfogadni, amellyel az egész helyi rendszer a KER-hez viszonyítható. Az, hogy egy jól ismert standardot a KER szintjeire „lefordítsunk”, az a csereszabatosítási folyamatnak eredménye, és nem a kiindulópontja. Ha nincs információnk arról, hogy a hivatkozott állítást miként érték el, ha nem bizonyítható, hogy az eljárás hasonlított azokhoz az eljárásokhoz, amelyeket ez a kézikönyv ajánl, akkor állításukat óvatosan kell kezelni. Az is kiderülhet, hogy igazuk van – de ezt

bizonyítani kell. Ez a kézikönyv bemutatja azokat az eljárásokat, amelyekkel ez megtehető. A KER-szintekhez illesztettnek mondott helyi norma szintminősítésként való túl korai elfogadása hátrányos lehet, mivel a munkálatok résztvevői a továbbiakban esetleg már nem a KER szintjeihez fognak viszonyítani. Arra a standardra fognak hivatkozni, amelyet ismernek. Így bármely hiba, amely abból fakad, hogy a helyi standardot túl korán kapcsolták össze a KER-rel, a további munka során felnagyítódik.

Ennek következtében a leghelyesebb eljárás az, hogy meghatározzuk, hogy melyek azok a helyi standardok, amelyek felgyorsíthatják a helyi vizsga összekapcsolását a KER-rel, de csak egy későbbi, elterjesztési szakaszban. Hasznos lehet olyan performancia-minták összegyűjtése, amelyekről azt gondoljuk, hogy az adott standardot jól képviseli. Nagyon hasznosak lehetnek ezek később a standardizálási szakaszban, amikor majd a standardizált KER-minták performanciáit egybevetjük azokkal a mintákkal, amelyek a helyi standardhoz kötődnek, hogy segítségünkre legyenek a feltételezett kapcsolat validálásában. Azt követően az empirikus validáció szintjén majd elképzelhetővé válik, hogy a helyi standardhoz kötődő értékeléseket explicite beépítsük egy vizsgázó-központú validálási eljárásba – olyanba, mint amilyent az előző alfejezetben leírtunk. Ez a két mérce már valószínűsíti a feltételezett kapcsolódást, és elkerülhetjük, hogy a félreértések rögzüljenek.

2. **Elhamarkodott támpont-teszt használat.** Az egyik lehetőség arra, hogy egy létező vizsgarendszert a KER-hez kapcsoljunk az az, hogy a KER-skálához történő kalibrálás érdekében támpont-tesztet használunk, mégpedig egy olyan tesztet, amelyet már a KER-hez kalibráltak. A tanulók megírhatják a támpont-tesztet, és letehetik azt a vizsgát, amely a tanulmányozás tárgya, és akkor az ezen a vizsgán szerzett jegyeiket kivetíthetjük a másik vizsgán szerzett osztályzatokra, és akkor kiderül, hogy a KER-rel való egyenértékűség milyen mértékű. De ismét fontos, hogy először megvizsgáljuk, hogy az az állítás igaz-e, hogy a támpontként kiválasztott teszt maga már a KER-hez kalibrált. Milyen bizonyítékok vannak, amelyek alátámasztják ezt az állítást? Ha a támpont-teszt eredeti kalibrálásában valami hiba történt, akkor az az egész további munkát eltorzíja.

Ilyenkor az a leghelyesebb, ha megvizsgáljuk a tesztrel kapcsolatos állításokat igazoló dokumentumokat. Ha ez a dokumentáció nem elérhető, vagy bármilyen gyanú merül fel, akkor leghelyesebb, ha először az adott vizsgát a KER szintjeihez kapcsoljuk azon folyamatok segítségével, amelyeket ez a kézikönyv ajánl. Azután az esetleges támpont-tesztet fel lehet majd használni egy független validálási eljárás során az egész folyamat vége felé. Ha a támpont-teszten alapuló kalibrálás eredményei megerősítik azokat a következtetéseket, amelyekre az összekapcsolási folyamat során jutottunk, akkor az egy nagyon hatásos validáció, és egyben dokumentálja az eredeti állítást, amely a támpont-tesztrel kapcsolatosan elhangzott. Ha az eredmények a támpont-tesztrel történő kalibrálás során elentmondásosak vagy nem egyértelműek, akkor az csalódást okoz, de mégsem juttatja zátonyra a csereszabatosítási folyamatot.

Ennélfogva helyes, ha megismerkedünk a potenciálisan hasznos helyi normákkal és tesztekkel, amelyek később, mielőtt a KER-hez való viszonyuk teljesen tisztázódott, megkönnyíthetik az érdekelték tájékoztatását az ekvivalenciákról.

De a legbiztosabb eljárás, ha azzal kezdjük, hogy közös felfogást alakítunk ki arról, mit is jelentenek a KER-szintek. Megtervezhetjük a szintillesztés munkálatait oly módon is, hogy egy helyi vizsgával vagy normával kapcsolatos megállapítást igazoljunk. Ámde ekkor a végső megállapítás e vizsga vagy norma KER-hez való viszonyáról a szintillesztési folyamat *végeredménye*

lesz, nem pedig a kiinduló pontja. Ezért az eljárások, amelyeket ebben a kézikönyvben bemutatunk, a következő logikai sorrendet követik:

1. **Ismerkedési szakasz** (speciális képzés a KER-ről);
2. **Specifikáció** (tartalomközpontú megközelítés);
3. **Standardizálás** (speciális képzés a szintek értelmezésére);
4. **Empirikus validálás** (a teszt minőségének, az összekapcsolás hitelességének a vizsgálata).

Harmadik fejezet:

Ismerkedési szakasz

Mielőtt belefognánk a specifikáció és a standardizáció tárgyalásába, szervezzünk ismertető feladatokat, amelyek biztosítják, hogy a KER-hez igazítási folyamat résztvevői a KER mélyreható ismeretére tesznek szert.

A KER-rel való ismerkedésre irányuló gyakorlatok két csoportba oszthatók:

Bevezető tevékenységek (a-c)

- a) A KER 3. fejezetének (Közös Referenciaszintek), 4. fejezetének (Nyelvhasználat és nyelvhasználó/nyelvtanuló) és 5. fejezetének (A nyelvhasználó/nyelvtanuló kompetenciái) megfelelő alfejezetei végén található bekeretezett kérdéscsoportok szemügyre vétele és mérlegelése.
- b) A KER-szinteknek mint egységes egésznek a megtárgyalása az általános szintrendszer (1. táblázat, Közös Referenciaszintek: általános szintrendszer), valamint különösen a 3.6. alfejezet (tartalmi koherencia a Közös Referenciaszintekben) segítségével, amelyet lehetőleg ki kell egészíteni az ugyanerre a szintre vonatkozó KER-skálákkal, ahogy azokat a svájci angol nyelvű projekt (Swiss ELP) ellenőrző-listáiban bemutattuk.
- c) Saját nyelvi szint meghatározása egy adott idegen nyelvben a 2. táblázat alapján (Közös Referenciaszintek: önértékelési táblázat, az ELP-táblázatok és más skálák) – és mindezek megtárgyalása szakértőkkel.

A KER-skálák minőségi elemzése (d-f)

- (d) A KER-skálák egyes szintleírásainak csoportosítása szintek és sorrend szerint (például a beszéd folyamatossága, vagy két-három egymással összefüggő KER-skála (például társalgás, informális vita, a szó átvétele). Ennek a feladatnak az elvégzéséhez a skálát alkotórészeire kell feldarabolnunk.
- (e) A KER 2. táblázat (az ELP-háló) rekonstruálása a táblázat mezőihöz tartozó egyedi szintleírásokból.
- (f) A DIALANG egy-egy készséghez tartozó önértékelési szintleírásainak rendezése szintek szerint (KER C1. melléklet, egy-egy szinthez több szintleírás tartozik).

A fejezet további részében az egyes eljárásokat részletesebben elmagyarázzuk. Javasoljuk, hogy a felhasználók mindkét csoportból két-két tevékenységet válasszanak mind a specifikációs folyamat, mind a standardizációs folyamat elején.

3.1 Bevezető tevékenységek

a: A KER bekeretezett kérdéscsoportjainak vizsgálata és mérlegelése

Ez a tevékenységforma akkor igazán helyénvaló, ha a résztvevő szakemberek már valamennyire ismerik a KER szintjeit (például már részt vettek egy bemutatón, vagy tudnak valamit a szintekről). A gyakorlat célja a résztvevők ráébresztése arra, hogy milyen sokféle szempontot kell

figyelembe venni, amikor tesztfeladatokat elemzünk és fejlesztünk; de ugyanakkor arra is, hogy a KER milyen átfogóan tárgyalja ezeket a szinteket.

Többféle módon is meg lehet szervezni ezeket a tevékenységeket:

- ❖ Fénymásolhatunk egy olyan bekeretezett ellenőrző listát, mint az alábbi, amely a beszéd-készségről szól, és megtárgyaljuk vagy egy nagy, vagy több kis csoportban.
- ❖ A csoportok koordinátorai saját maguk is készíthetnek egy válogatást a KER különösen lényegesnek tűnő bekeretezett kérdéscsoportjaiból, és összeállíthatnak másfajta ellenőrző listákat.
- ❖ A koordinátorok kiválaszthatnak néhány más, de lényegbe vágó bekeretezett kérdéscsoportot, és néhány kisebb csoportnak adhatunk eltérő másolatokat is. Ezt követően plenáris formában meghallgatják a csoportok jelentéseit, majd vita következik.

Ez a legutolsó változat hatékony módja annak, hogy viszonylag gyorsan áttekintsük a területet, és hogy felfrissítsük általában a KER emlékét azokban a résztvevőkben, akik már elég jól megismerkedtek vele.

| | |
|---|----------------------------|
| <p><i>A KER használói a beszédperformancia elemzése és értékelése céljából fontolóra vehetik a következőket, illetve ahol ezt megfelelőnek találják, kifejtethetik a következőket:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – mennyire befolyásolhatják a fizikai körülmények a tanulót kommunikációs tevékenységében; – a kérdező vizsgáztatók száma és természete mennyire befolyásolja a tanulót abban, amit a kérések alapján tennie kell; – milyen időbeli megszorítások között kell a tanulónak megnyilatkoznia; – milyen mértékben kell a tanulónak alkalmazkodnia a kérdező vizsgáztató szellemi közegéhez; – mennyire lehet figyelembe venni a feladat nyilvánvaló nehézségi fokát az értékelésben a feladat sikeres teljesítése esetén, illetve a tanuló kommunikatív kompetenciájának (ön)értékelése során. | <p>Lényegbevágó/Miért?</p> |
|---|----------------------------|

b: A KER-szintek egészének megvitatása

Jobb ezzel a második tevékenységgel kezdeni olyan helyzetekben, amikor a KER-t egyáltalán nem ismerik. A feladatok ebben az esetben is többféleképpen szervezhetők.

- ❖ Megkérhetjük a résztvevőket, hogy magukban olvassák el a KER 1. táblázatát. Ezt követően párokban vagy kis csoportokban megvitatják, hogy a számukra ismert tanulók közül kiket milyen szintre osztanának be. Amikor ez a csoportmegbeszélés lezajlott, a KER 3.6. alfejezetének példányait kell kiosztani, hogy a résztvevőkben tudatosuljanak az egyes KER-szinteknek a leginkább szembetűnő vonásai.
- ❖ Olyan résztvevők esetében, akik már ismerik a KER-t, a koordinátor fénymásolatot készíthet és használhatja ennek a kézikönyvnek a 2.1 táblázatát, amely a KER 1. táblázatát, és a KER 3.6. alfejezetét köti egybe.

- ❖ Miután a résztvevők áttekintették a KER 1. táblázatát (vagy ennek a kézikönyvnek a 2.1 táblázatát), olyan kérdést is kaphatnak, hogy az ő helyzetüknek melyik szint felel meg leginkább. Ezt követően egy csoportba tehetjük azokat, akiket ugyanez a szint érdekel, és megkaphatják a KER arra a szintre vonatkozó szintleírásait, mint amilyen például a svájci ELP prototípusa.

c: Önértékelés a KER 2. táblázata alapján (ELP-háló)

Ez jó kiindulási pont olyan résztvevői csoportok számára, akik már jól ismerik a Portfoliót.

- ❖ A résztvevőket arra kérjük, hogy értékeljék saját képességeiket két idegen nyelvben az ELP-rács (a KER 2. táblázata) segítségével. Azután mindezt vitassák meg a szomszédjukkal. Az így keletkező viták mennyiségét nem szabad alábecsülnünk.
- ❖ Jó elgondolás ezt az önértékeléssel induló folyamatot (miként az ELP felhasználóinak is tanácsolják) kiegészíteni a KER-szintleírások ellenőrző listájának áttekintésével (ilyen található például a svájci ELP prototípusában).
- ❖ Egy másik változatban, vagy kiegészítésként arra is megkérhetjük a résztvevőket, hogy értékeljék saját nyelvtudásukat: mennyire jól tudják használni, mit tudnak megtenni. Ennek a feladatnak a megoldására felhasználható:
 - a) a KER 3. táblázata, amely meghatározza a választékosság, a nyelvhelyesség, a beszéd folyamatossága, az interakció és a koherencia egyes szintjeit;
 - b) a KER-nek a beszéd folyamatossága nevű skálája (magyar kiadás 156. oldal), és a nyelvtani pontosság skálája (magyar kiadás 137. oldal).

3.2 A KER-skálák minőségi elemzése

Amint a bevezető tevékenységek lezajlottak, az ismerkedési szakasz mélyebbre hatoló munkával folytatódik, és a KER-szintek olyan leírásával, amely a készségekre irányuló szintleírásokat tartalmazza. A koordinátornak a három lehetőség közül (d-f) legalább egyet ki kell választania.

d: Egy KER-skála szintleírásainak csoportosítása

A deskriptorok csoportokba sorolását nagymértékben használtuk a svájci projektben, amely a Portfolió fejlesztése során többféle kontextusban alakította ki a KER szintleírásokat, hasonlóképpen ez történt néhány finn projekt során is. Ez a tevékenység azért hatékony, mert arra készíti a résztvevőket, hogy a szintleírásokat egymástól függetlenül, izolálva, önálló kritériumként értelmezzék.

Mindenesetre, ez a tevékenység némi felkészülést igényel, és legjobb, ha a gyakorlatot magát nem tesszük túl bonyolulttá.

- ❖ A koordinátor előre elkészít egy-egy borítékot minden egyes személy, vagy páros számára. Minden egyes boríték egy vagy több alkotórészeire bontott skálát tartalmaz, mintha címkézésre szánt papírcsikok lennének. Ha egymással rokonítható skálákat kevertünk össze (például társalgás, informális beszélgetés, a szó átvétele), akkor bizonyosodjunk meg arról, hogy a szintleírások száma nem haladja meg a 40-et. Ha a felszeleteléshez ollót használunk, akkor jobb kétszer vágni minden egymás melletti szintleírás esetén, és dobjuk el az üres köztes sávot, hogy kizárjuk az olyan „útmutatásokat”, amelyek azon alapulnak, hogy ki milyen egyenesen tud vágni!

- ❖ A résztvevők ezt követően akár egyénileg, akár párokban szintek szerint csoportosítják a sávleírásokat. Kezdhetik úgy is, hogy „A”, „B” és „C”, majd azután tovább osztják, és eljutnak a hat szinthez, illetve kezdhetik rögtön a hat szinttel is, ahogy óhajtják.
- ❖ Ezt követően megvitatják szomszédjukkal, vagy a szomszéd párossal az eredményt, és igyekeznek konszenzust kialakítani.
- ❖ Ezt követően eredményeiket összehasonlítják a helyes válasszal.

Előfordulhat, hogy egyes sávleírások felcserélődnek a folyamatban, de általában a konszenzusra törekvő szakaszt követően többé-kevésbé beáll az a sorrend, amely a KER eredeti leírásában szerepel.

e: A KER 2. táblázatának a rekonstruálása

Ez a gyakorlat változat az előzőre, de itt az ELP-hálót használjuk – amelyet szintúgy a KER sávleírásából hoztunk létre – és nem a KER eredeti skáláit. Itt is lehet alkalmazni a több skálájú változatot (6 nyelvi tevékenység-féle x 6 nyelvi szinttel = 36 szintleírás), vagy egy egyszerűbb változatot (egy oszlop = 6 szintleírás). A szétvágott táblázat celláskáit ismét legalkalmasabb borítékban szétosztani.

- ❖ Mellékelhetünk egy A3-as méretű papírt, amelyre fölnagyítottuk az A4-es méretű ELP-rácsot, de a táblázat négyzetei természetesen üresek. A résztvevőket arra kérjük, hogy helyezék el a szintleírásokat a megfelelő cellába.
- ❖ A szintleírásokon jelölhetjük az egyes készségeket valamilyen jellel, hogy a résztvevők ne vesztegessenek sok időt arra, hogy kitalálják, hogy például a “Képes vagyok egyszerű mondatokkal és kifejezésekkel leírni, hogy hol élek és kiket ismerek” leírás egy beszédkészséget bemutató szintleírás (beszédprodukció).

Amennyiben ezt a rekonstrukciós tevékenységet a saját nyelvi szint önértékelésével kombináljuk (lásd a „c.” pont fent), az különösen eredményes tevékenység, amennyiben a következőféleképpen végezzük el:

- ❖ A résztvevők kis csoportokban gondosan elolvassák és megvitatják az egyes szintleírásokat, abból a célból, hogy rekonstruálják a táblázatot. A koordinátor figyelemmel kíséri a csoport munkáját, segít a kétségek elosztatásában, hogy miként kell a különféle szintleírásokat értelmezni.
- ❖ A koordinátor szétosztja a kitöltött és a teljes 2. KER-táblázatot, hogy a résztvevők ellenőrizhessék a rekonstrukció pontosságát, valamint hogy vitát váltson ki.
- ❖ A résztvevőket arra kérjük, hogy értékeljék saját idegennyelv-tudásukat (először egyénileg), azután pedig vitassák meg csoportjukban, mégpedig a KER megfelelő szintjei és készségei szerint, ahogy azt a KER 2. táblázata feltünteti.

f: A DIALANG egy készséggel kapcsolatos önértékelési szintleírásainak szintekbe sorolása

A KER C Appendix-ében található DIALANG skálaleírások a KER olvasásról, írásról és hallásértésről szóló összegző skálaleírásainak alapján készült önértékelési kategóriák. A gyakorlatot pontosan ugyanúgy kell elvégezni, mint ahogy azt a „d.” jelű gyakorlatban (*a KER sávleírások besorolása*) bemutattuk.

3.1 táblázat: *Az ismerkedési gyakorlatok időbeosztása*

Az ismerkedési gyakorlatok időbeosztása:

- Minden más oktatási tevékenységtől függetlenül is megszervezhető, majd elismételhető a specifikációs és a standardizációs tevékenységek előtt.
- Körülbelül 3 óráig tart:
 - A KER rövid bemutatása, amelyet a koordinátor tart (30 perc)
 - Bevezető tevékenységek (a-c) és vita (45 perc)
 - Csoportmunkát is felölelő minőségi tevékenységek (d-f) (60 perc)
 - Vita (30 perc)
 - Végző következtetések (15 perc)

Az előkészítendő dokumentumok:

- Ellenőrző kérdéslisták, amelyek a KER bekeretezett kérdéscsoportjain alapulnak, és amelyek az adott szituációban a leglényegesebbek (csak „veterán” résztvevők számára ajánlott).
- A KER 1. táblázatának fénymásolatai (vagy a 2.1 táblázaté), illetve a KER 2. táblázatának fénymásolatai minden egyes résztvevő számára (minden készségre).
- A KER 2. táblázatának főszeletelt változata csoportmunka céljaiból (minden készségre, borítékonként egy teljes szett, minden munkacsoportban egy boríték).
- Vágjuk föl a KER-skálákat a szóban forgó értékelési szempontnak megfelelően (például beszédkészség esetén: általános interakciós készség; a beszéd folyamatossága; választékosság; a hallásértésben általános hallásértés, anyanyelvi beszélők között folyó társalgás értése, hangfelvételek értése) (az egyes készségek esetén még ennél részletesebb eligazítás is lehetséges: borítékonként egy felvágott skála, és minden egyes munkacsoport számára egy boríték).
- A KER-skálák egészéből kiválasztott egy-két speciális szint sávleírásainak ellenőrző skálájából néhány fénymásolat (részletesebb eligazítás az egyes szintek szerint).

Negyedik fejezet: Specifikáció (vizsgaleírás)

Ez a fejezet az adott vizsga vagy tesztfeladatok leírásával és tartalomelemzésével abból a szempontból foglalkozik, hogy anyaguk miként vonatkozatható a KER-re. Olyan átfogó folyamatról van szó, amely az általánostól a speciális felé halad.

Az eljárásokat a szerzők szándéka szerint a vizsgarendszerért felelős csapatnak kell lefolytatni. Az eljárások lefolytathatók megbeszélések segítségével, vagy pedig egyénileg is, amelyet közös vita követ. A végtermék a szóban forgó intézet hiteles (minősítő) megállapítása kell legyen.

A fejezetnek két fő célja van:

- A tudatosság fokozása: legfőbb célunk az, hogy növeljük a tudatosságot a minőségi nyelv-
vizsgarendszerek fejlesztőiben:
 - az ilyen vizsgák helyes tartalmi elemzésének fontosságát illetően;
 - a nyelvvizsgarendszerek tervezése, illetve leírása során a KER használatának lehetőségeivel kapcsolatosan;
 - valamint annak a fontosságát illetően, hogy a nyelvvizsgákat egy olyan nemzetközi keretrendszerhez illeszthessük, mint amilyen a KER.
- **A standardok kijelölése:** további célunk normaminimumok meghatározása egyrészt a nyelvvizsgák tartalom-meghatározásának minőségére, másrészt a KER szintjeihez való illeszkedésükre vonatkozóan.

A fejezetben bemutatott konkrét eljárások rendeltetése a KER megismertetése, ráébreszteni a felhasználókat arra, mennyire fontos, hogy a vizsgáikat jól helyezték el a KER-skálán, és végül segíteni őket a tartalomelemzésben és a szintillesztési folyamatban. Az eredményeken alapuló jelentés a vizsgákat jobban áttekinthetővé teszi mind a vizsgaeredményeket felhasználók, mind pedig a vizsgázók számára.

A tartalom-elemzés fő vonatkozási pontja maga a KER. További referenciapontokkal szolgálnak még a KER-rel kapcsolatos olyan tartalmi meghatározások, amelyeket az Európa Tanáccsal együtt fejlesztettünk ki. Az angol nyelv számára a specifikációk listája a következő: minimumszint (Breakthrough, A1); alapszint (Waystage, A2); küszöbszint (The Threshold Level, B1); középszint (Vantage Level, B2). A német nyelv számára most jelent meg a Profile Deutsch és hasonló kiadványt fejlesztenek a francia nyelv számára.

Az általános áttekintésen túlmenően szükség van arra, hogy részletes leírást nyújtsunk arról, hogy az egyes készségek számára készült feladatok, és a produktív készségek értékelési kritériumai miként viszonyulnak a KER szintleírásaihoz.

A fejezet bevezetéssel indul, amely a célokról, az eljárásokról, illetve az eljárások sorrendjéről nyújt információt, valamint arról, hogy kinek szól ez a fejezet, és hogy miért itt van a helye. Másfelől a fejezet bemutat egy sor eljárást, amelyet a nyelvvizsga vagy tesztfeladatok tartalmi elemzése során követni kell a KER szintjeihez történő viszonyítás érdekében. A fejezetben számos táblázat és kérdőív található.

4.1 Bevezetés

A fent említett két fő célon túlmenően a specifikációról szóló fejezet konkrétabb céljai a következők:

- a KER megismerését követően (3. fejezet) a kérdéses vizsgák, illetve tesztkérdések tartalmát elemezni a KER megfelelő *kategóriái* szempontjából;
- e tartalomelemzés alapján megállapítani a vizsgának, illetve a tesztkérdéseknek a KER megfelelő *szintleíró skáláira* vonatkoztatott jellegzetességeit;
- a meghatározott jellegzetességekre (profilra) alapozva megállapítani, hogy valamely vizsga, illetve tesztkérdés a KER bizonyos *szintjéhez* illeszkedik.

Ez a fejezet ismerteti néhány tartalomelemzési eljárást. Az eljárások elvégzése során a következő, háromféle tevékenységet kell lefolytatni:

- ismerkedési gyakorlatok (ahogy ezt a 3. fejezetben leírtuk);
- a nyelvvizsga-rendszer tartalmával kapcsolatos részletek leírása számos ellenőrző-lista kérdéseinek megfelelően;
- a releváns KER-szintleírások használata abból a célból, hogy az adott nyelvvizsgarendszert a KER szintjeihez és kategóriáihoz illesszük.

A specifikációs eljárás lehetőséget nyújt a vizsgaszolgáltatóknak abban, hogy:

- növeljék tudatosságukat abban a tekintetben, hogy mit jelent az, hogy ha valaki minőségi nyelvvizsgákat fejleszt ki;
- növeljék tudatosságukat abban a tekintetben, hogy milyen fontos a helyes tartalmi elemzés a vizsgarendszerekben;
- megismerjék és használják azokat az eljárásokat, amelyeket a KER a nyelvvizsgák leírásában és tervezésében javasol, illetve, hogy megértsék a fontosságát annak, hogy a nyelvvizsgákat a KER-hez viszonyítsuk;
- részletesen leírják és elemezzék a szóban forgó vizsgarendszerek vagy tesztfeladatok tartalmát;
- bizonyítékot szolgáltatassanak a vizsgarendszer minőségét illetően;
- bizonyítékot szolgáltatassanak a vizsgarendszer és a KER közötti kapcsolatról;
- irányt mutassanak a feladatíróknak;
- növeljék a teszt minősége és tartalma, valamint a vizsgarendszer és a KER közötti szintilleszkedés áttekinthetőségét mind a tanárok és a tesztfejlesztők, mind a vizsgafelhasználók és a vizsgázók számára.

Minden kitöltendő kérdőívet úgy kell tekinteni, hogy az a fentebb leírt folyamatoknak egy-egy eszköze. Ugyanakkor bizonyítékot is szolgáltatnak más hivatásos tanárok és tesztelők számára a vizsgáról szóló állítások hitelességének alátámasztásában. A nagyközönség (vizsgázók és általában a közvélemény) számára egy különleges, rövid tájékoztatót (lásd 7. fejezet) kell majd készíteni azon kérdőívek alapján, amelyeket már kitöltöttek.

A folyamat két szakaszból áll:

- a szóban forgó vizsgarendszer vagy tesztfeladatok **általános leírása**;
- a szóban forgó vizsgarendszer vagy tesztfeladatok **részletes leírása**.

1. szakasz: A vizsga általános leírása

Ez a szakasz két részből áll:

- A vizsga általános elemzését az A1 kérdőív kitöltésével végezzük el.
- A második részben az A2–A7 kérdőívek segítségével további részletekkel szolgálhatunk a vizsga különféle szempontjait illetően. Szerepel ezek között a tesztfejlesztési folyamat leírása; a vizsga javítási, pontozási és értékelési eljárásairól szóló információ; továbbá adatok arról, hogy miként jelentik az eredményeket; valamint adatok az elemzési és ellenőrzési eljárásokról.

2. szakasz: A tartalom részletes leírása a KER-rel való kapcsolat szempontjából

Ez a szakasz a szóban forgó vizsgarendszer vagy tesztfeladatok részletesebb elemzését nyújtja a KER-hez való igazodás szempontjából a következő két részben:

- először a vizsgarendszer és az általános KER-skálák közötti összefüggést kell jelezni (A8 kérdőív).
- egy második szakaszban az A8–A22 kérdőívek további részletekkel szolgálnak a különféle kommunikatív nyelvi tevékenységekről (KER 4. fejezet), valamint a kommunikatív nyelvi kompetencia különféle aspektusairól (KER 5. fejezet), hogy tudniillik az adott vizsgarendszer a KER megfelelő alskálái szempontjából mennyit képes a fenti kategóriákból befogni. E folyamatnak az eredménye egy olyan grafikus jellemrajz (profil) bemutatása, amely megmutatja, hogy a KER releváns kategóriáinak és szintjeinek érdekében az adott vizsga mit képes lefedni (A23 kérdőív).

Ezt az eljárást kell követnie mind az általános, mind a szaknyelvi vizsgarendszereknek. Bár a fent hivatkozott részletes célrendszerek általános célú nyelvtanulásra vonatkoznak, maga a KER megtárgyal különféle tartományokat (közéleti, személyes, oktatási, szakmai), továbbá a kommunikatív nyelvi tevékenységeket a hagyományos négy alapkészség helyett az értés, interakció, produkció, közvetítés kategóriái szerint csoportosítja, főként azért, mert ez az osztályozás az oktatási és a szakmai tevékenységformákat hatékonyabban tükrözi (lásd a felsorolást a 2.4.2 alfejezetben).

Amennyiben a vizsgálni kívánt szakterület nem szerepel a KER-ben, akkor a felhasználónak az adott szakterületet ismertetnie kell.

Azokon az eljárásokon kívül, amelyeket ebben a fejezetben kínálunk, másfélék is léteznek. Ezeket kifejezetten erre a célra hoztuk létre. A felhasználók azonban másfajta eljárásokkal is megismerkedhetnek, amelyeket a szakirodalomban már közzétettek, és amelyek segítségével a vizsgarendszert egy kritériumrendszerhez lehet viszonyítani leíró elemzés¹⁴ segítségével, nemkülön-

¹⁴ Válogatott lista azokról a publikációkról, amelyek leíró elemzést alkalmazó eljárásokat tartalmaznak: Alderson, Clapham és Wall. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Chapter 2.
Davidson, F. & B. Lynch. 1993. Criterion-referenced language test development: a prolegomenon. In: Huhta, A., K. Sajavaraa & S. Takala (szerk.) *Language Testing: New Openings*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä, pp. 73–89.
Davidson, F. & B. Lynch. 2002. *Testcraft: A Teacher's Guide to Writing and Using Language Test Specifications*. Yale University Press.
Lynch, B. & F. Davidson. 1994. *Criterion-referenced language test development: linking curricula, teachers and tests*. TESOL Quarterly 28:4, pp. 727–743.

ben más eljárásokkal is, amelyeknek a célja szintén vizsgarendszerek és kritériumrendszerek egybevetése¹⁵.

Hogyan folytassuk le az eljárásokat?

Ez a fejezet bőséggel tartalmaz olyan táblázatokat, amelyeket a KER értékelő skálája alapján fejlesztettünk ki, és amelyekhez kitöltendő kérdőíveket mellékelünk. Mivel a KER-t meglehetősen átfogó jellegűre terveztük, ezért a fejezetben fellelhető kérdőívek száma nem csekély.

Minden felhasználónak ki kell töltenie azokat a kérdőíveket, amelyek az 1. szakaszban az általános leíráshoz tartoznak (A1–A7 kérdőívek). Másfelől nem volt olyan szándék, hogy a vizsgáztató intézmény, vagy a koordinátor, vagy egy tanár a 2. szakasz részletes leírásaira vonatkozó összes kérdőívet kitöltse (A9–A22 kérdőívek). Úgy kell a kérdőíveket kiválogatni, hogy azok illeszkedjenek a szóban forgó vizsga elemzéséhez. Két példát mutatunk be. Ha egy vizsgán csak szókinccsel kapcsolatos feladatok vannak, akkor csak az annak megfelelő kérdőíveket kell kitölteni, és csak a releváns szókinccs-terjedelem skálájával kell foglalkozni. Ha egy vizsgarendszer többféle nyelvi kompetenciát vizsgál különféle készségekben, akkor több kérdőívet kell kitölteni és több skálát kell átvizsgálni. Logikus sorrendként a következő lépéseket ajánljuk a specifikáció folyamatának elvégzésére.

Általános leírás

1. Lényeges, hogy jól ismerjük a KER-t magát. Ezért leghelyesebb, ha a 3. fejezetben feltüntetett megismerési tevékenységekkel kezdjük eljárásunkat.
2. Az A1 jelű 'Általános vizsgaleírás' elnevezésű kérdőívet töltjük ki először a szóban forgó vizsga elemzésének eredményeként.
3. Ezt követően lényeges, hogy az A2–A7 kérdőíveket töltjük ki, amelyek segítségével leírhatjuk a vizsgaeljárás legfontosabb lépéseit. Ezek a kérdőívek a következőkről kérnek információt: a vizsgarendszer célrendszere; a vizsga által célba vett tanulói populáció szükségletei; a vizsgafejlesztés menete; a vizsga különféle altesttjei és alfejezetei; a súlyozás és a súlyozás indoklása; szöveg, feladat és tesztitem típusok; az értékelés kritériumai, amely tartalmazza a részletes pontozási eljárást a lehetséges válaszok példáival egybekapcsoltan; valamint azt, hogy miként közlik a tanulóval az eredményeket. Ebben a leírásban arról is kell információt szolgáltatni, hogy a célrendszert, a vizsga tartalmát és a súlyozást rendszeresen ellenőrzik-e.

| <i>Kérdőív</i> | <i>Téma</i> |
|----------------|----------------------------|
| A2 | Tesztfejlesztés |
| A3 | Javítás |
| A4 | Minősítés |
| A5 | Az eredmények közlése |
| A6 | Az adatok elemzése |
| A7 | Magyarázat és intézkedések |

Ezeknek a kérdőíveknek a kitöltésével az eljárás minimális elvárása teljesül. Így már képet kapunk a szóban forgó vizsgarendszer vagy tesztfeladatok minőségéről és validitásáról. Az így kapott információ növeli az adott vizsgarendszer vagy a tesztfeladatok áttekinthetőségét mind a szakemberek, mind a vizsgázók szempontjából.

Lynch, B. & F. Davidson. 1998. Criterion Referencing. In: C. Clapham & D. Corson (szerk.). *Language Testing and Assessment*, Volume 7, Encyclopaedia of Language and Education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 263–273.

¹⁵ The ALTE Code of Practice ellenőrző listája és az ALTE examination content analysis instruments – elérhető az info@alte.org címen.

Részletes leírás

Mint ahogy azt már korábban jeleztük, ebben a szakaszban számos kérdőív és táblázat segít abban, hogy részletesebb elemzést végezhessünk a szóban forgó vizsgával kapcsolatban, és ezeket a részletes leírásokat a KER megfelelő alskáláihoz viszonyítsuk. A legtöbb kérdőív esetében egy rövid leírást, tájékoztatást, vagy indoklást kérünk.

4. A leírásnak ezen a szintjén kérdőíveket és ezekhez kapcsolódó táblázatokat kell kitölteni minden egyes kommunikatív nyelvi tevékenységről (lásd a KER 4. fejezete), és a kommunikatív nyelvi kompetencia különféle szempontjairól (lásd a KER 5. fejezete). Ismét hangsúlyozzuk, hogy csak azokat a kérdőíveket kell kitölteni, amelyek relevánsak az adott vizsga szempontjából.

4.1 táblázat: *Kérdőívek és a KER kommunikatív nyelvi tevékenységekről szóló skálái*

| Kérdőív | Kommunikatív nyelvi tevékenységek | Kérdőív | Skála |
|---------|--|---------|----------------|
| A8 | A vizsgaszint megítélése összbemérés alapján | ✓ | (KER 1. tábl.) |
| A9 | Hallott szöveg értése | ✓ | ✓ |
| A10 | Olvasott szöveg értése | ✓ | ✓ |
| A11 | Beszélt interakció | ✓ | ✓ |
| A12 | Írott interakció | ✓ | ✓ |
| A13 | Beszédprodukción | ✓ | ✓ |
| A14 | Írott produkció | ✓ | ✓ |
| A15 | Integrált készségkombinációk | ✓ | |
| A16 | Integrált készségek | ✓ | ✓ |
| A17 | Beszéd közvetítése (tolmácsolás) | ✓ | |
| A18 | Írás közvetítése (fordítás) | ✓ | |

5. Először a kommunikatív nyelvi tevékenységek kérdőíveit mutattuk be. A 4.1 táblázat ezeket tekinti át. Majdnem minden egyes kérdőív után az adott altesztet egybe kell vetni a KER releváns alskálájával. Ezeket a skálákat táblázat formájában közöljük a kérdőívek után.
6. Ezt követően a kommunikatív nyelvi kompetencia különféle szempontjait tekintjük át. A 4.2 táblázat ezeket sorolja fel. Ezt a szakaszt másként rendeztük el. Először a KER leírásait mutatjuk be, amelynek a neve „Az értés releváns minőségi tényezői” (4.3 táblázat). Ezt követően a felhasználókat arra kérjük, hogy töltsék ki az A19 kérdőívet (Az értés nyelvi kompetenciájának aspektusai) a szóban forgó vizsgarendszer, vagy tesztfeladatok elemzése alapján. Minden kérdőív végén a felhasználót arra kérjük, hogy hasonlítsa össze a vizsgát a korábban bemutatott releváns KER-skálával. A KER szerint megkülönböztetett kompetenciák minden egyes aspektusáról leírást kell adni, és a szintjét is ki kell jelölni minden releváns esetben.

4.2 táblázat: *A KER skálái a kompetencia különféle aspektusairól*

| | ÉRTÉS | | INTER-AKCIÓN | | PRODUKCIÓN | | KÖZVE-TÍTÉS | |
|-------------------------------------|--------------|---------------|---------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------------------|----------------------|
| | hallás-értés | olvasás-értés | beszélt inter-akció | írott inter-akció | beszélt pro-dukció | írott pro-dukció | szóbeli köz-vetítés | írásbeli köz-vetítés |
| Nyelvi kompetencia | | | | | | | | |
| Általános nyelvi szint | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| A szókincs gazdagsága | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| A szókincs használatának pontossága | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Nyelvtani pontosság | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

| | ÉRTÉS | | INTER-AKCIÓ | | PRODUK-CIÓ | | KÖZVE-TÍTÉS | |
|--|--------------|---------------|---------------------|-------------------|--------------------|------------------|---------------------|----------------------|
| | hallás-értés | olvasás-értés | beszélt inter-akció | írott inter-akció | beszélt pro-dukció | írott pro-dukció | szóbeli köz-vetítés | írásbeli köz-vetítés |
| A kiejtés pontossága | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| A helyesírás pontossága | | | | ✓ | | ✓ | | ✓ |
| Szociolingvisztikai kompetencia | | | | | | | | |
| Szociolingvisztikai megfelelés | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Pragmatikai kompetencia | | | | | | | | |
| Rugalmasság | | | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ |
| A szó átvétele | | | ✓ | | | | | |
| A téma kifejtése | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Kohézió és koherencia | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| A beszéd folyamatossága | | | ✓ | | ✓ | | ✓ | |
| A nyelvi megfogalmazás precizitása | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Stratégiai kompetencia | | | | | | | | |
| Végző felismerése / következtetések levonása | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | ✓ |
| A szó átvétele (már szerepelt) | | ✓ | | | | | | |
| Együtműködés | | | ✓ | ✓ | | | | |
| Visszakérdezés | | | ✓ | ✓ | | | | |
| Tervezés | | | | | ✓ | ✓ | | ✓ |
| Kompenzálás | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Monitorozás és javítás | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |

Ha az adott vizsga esetén ez helyénvaló, ugyanezt az eljárást követhetjük az interakció leírására a 4.4 táblázat és az A20 kérdőív segítségével; a produkció megtárgyalására a 4.5 táblázat és az A21 kérdőív segítségével, és a közvetítés megtárgyalására az A22 kérdőív segítségével. A közvetítéshez nem mellékelünk KER-skálát. A felhasználókat arra kérjük, hogy az értés és a produkció szintleírásaihoz viszonyítsanak.

Összegzés

7. Ha sikerült kitölteni az összes kérdőívet, mind az általános leírási szakasz, mind pedig a részletes leírási szakasz számára, akkor a részletes szintillesztés eredményét grafikusán is ábrázolhatjuk. Ez a grafikus ábrázolás jellegképet (profil) nyújt az adott vizsgarendszer és a KER részszkálái közötti viszonyról.

A fejezetben bemutatott eljárások esetében egyaránt fontos a folyamat is, és a végeredmény is. Arra biztatjuk a felhasználót, hogy csinálja végig az elemzés és az összekapcsolás folyamatát. Nagyon ajánlatos, hogy utólag újból áttekintsünk minden olyan állítást, amelyet a folyamat során tettünk, és hogy kijavítsuk, ha szükséges, az eredeti megállapításokat az A8 kérdőívben. Vagyis ha a részletes elemzés folyamata olyan eredményhez vezet, amely más, mint az A8 kérdőívben eredetileg feltüntetett kapcsolat, akkor a felhasználónak újból át kell tekinteni az elemzést, és felül kell vizsgálnia álláspontját az A8 kérdőívben tett eredeti kijelentésének pontosságát illetően.

A fejezet végén egy lehetséges eredményt mutatunk be grafikus formában (A23 kérdőív). Az eredmény az a megállapítás, hogy a vizsgát a tartalom mélyreható elemzése, valamint gondos mérlegelés alapján a KER különféle skáláinak szintjeihez illesztették.

Az ezután következő fejezetek (5. és 6. fejezetek) további eszközöket szolgáltatnak ahhoz, hogy megállapításunkat alátámasszuk. A további kutatás és mélyreható elemzés e későbbi szakaszokban ahhoz vezethet, hogy eredeti állításainkat megváltoztassuk. Általában arra kell törekednünk, hogy kijelentéseink pontossága folyamatosan javuljon. A vizsgaszolgáltatók pedig rá kell bírják a folyamatban résztvevő kollégákat arra, hogy vitatkozzanak és cseréljék ki nézeteiket az alkalmazott eljárások végrehajtása során.

Nagyon nehéz meghatározni azt, hogy mennyi időre van szükség a folyamat végrehajtásához. Ez az idő vizsgáról-vizsára változhat. Attól is függ, hogy a szóban forgó vizsgarendszer mennyire összetett. A kézikönyv kísérleti kiadását követően egy következő változatban ennél több segítséget nyújtunk majd, egyben példákat mutatunk be a helyes gyakorlatról, valamint kitöltött kérdőíveket is közléteszünk.

Minimális követelmények

A minimális követelmény eléréséhez a következő kérdőíveket kell kitölteni:

- Az első szakasz kérdőívei (általános leírás A1–A7)
- Az A8 kérdőív (A vizsga általános szintjének meghatározása benyomás alapján)
- A 2. szakasz további kérdőívei (részletes leírások), amelyek az adott vizsgarendszer vagy tesztfeladatok esetén relevánsak
- Az A23 kérdőív (az A23 kérdőív a KER-szintek és az adott vizsga közötti kapcsolat grafikus ábrázolása)
- Rövid tájékoztató a nagyközönség számára (lásd 7. fejezet).

4.2 Eljárások

Az ebben a fejezetben szereplő kérdőíveket az *A függelék* tartalmazza, valamint letölthetők a www.coe.int/lang/honlaprol.

A kérdőíveket aszerint kell kitölteni, ahogy azt az előző fejezetben leírtuk. Minden egyes kérdőívben annyi rubrikát kell bejelölni, amennyi megfelelő. Például, ha egy vizsga egyaránt megfelelő tanuló és felnőttek részére, akkor mindkét rubrikát be kell jelölni.

4.2.1 Általános leírás

AI kérdőív: A vizsga általános leírása

| | | |
|--|---|---|
| Általános kérdések | | |
| A vizsga neve | | |
| A vizsgáztatott nyelv | | |
| A vizsgáztató intézmény | | |
| Ennek a vizsgaváltozatnak a létrehozása (dátum) | | |
| A vizsga típusa | <input type="checkbox"/> Nemzetközi <input type="checkbox"/> Országos <input type="checkbox"/> Regionális <input type="checkbox"/> Intézményi | |
| Célja | | |
| A célba vett populáció | <input type="checkbox"/> Középisk. alsóbb évfolyamai <input type="checkbox"/> Középisk. felsőbb évfolyamai <input type="checkbox"/> Egyetemi/főiskolai diákság <input type="checkbox"/> Felnőttek | |
| A vizsgát letevők száma egy évben | _____ | |
| Mi a vizsga általános célja? | | |
| Melyek a vizsga speciális céljai? Ha lehetséges, írja le a felhasználóknak azokat a szükségleteit, amelyeken a vizsgarendszer alapul. | | |
| Melyek a vizsgák főbb tartományai? | <input type="checkbox"/> Közéleti <input type="checkbox"/> Személyes <input type="checkbox"/> Szakmai <input type="checkbox"/> Oktatási | |
| Milyen kommunikatív tevékenységeket vizsgálnak? | <input type="checkbox"/> 1 Hallott szöveg értése <input type="checkbox"/> 2 Olvasott szöveg értése <input type="checkbox"/> 3 Beszélt interakció <input type="checkbox"/> 4 Írott interakció <input type="checkbox"/> 5 Beszélt produkció <input type="checkbox"/> 6 Írott produkció <input type="checkbox"/> 7 Integrált készségek <input type="checkbox"/> 9 Szöveg szóbeli közvetítése <input type="checkbox"/> 10 Szöveg írott közvetítése <input type="checkbox"/> 11 Nyelv (pl. nyelvtan, szókincs, kohézió) <input type="checkbox"/> 12 Valami más: (nevezze meg): _____ | Az alteszt(ek) neve _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ |
| Adja meg a teszt, vagy a jobbra fent hivatkozott tesztek nevét és időtartamát! | Az alteszt neve 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ | Az alteszt megírására szánt idő _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ |

A2 kérdőív: **Tesztfejlesztés**

| Tesztfejlesztés | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|---|
| Milyen szervezet határozta el, hogy erre a vizsgára szükség van? | <input type="checkbox"/> Saját szervezet/ iskola <input type="checkbox"/> Kulturális intézet <input type="checkbox"/> Oktatási Minisztérium <input type="checkbox"/> Igazságügyi Minisztérium <input type="checkbox"/> Más szervezet (nevezze meg): |
| Ha külső szervezetről van szó, milyen mértékben befolyásolják a vizsga felépítését és fejlesztését? | <input type="checkbox"/> Az általános célokat határozzák meg <input type="checkbox"/> A nyelvtudás szintjét határozzák meg <input type="checkbox"/> A vizsga tartalmát és szakterületét határozzák meg <input type="checkbox"/> A vizsga formátumát és a tesztfeladatok típusát határozzák meg <input type="checkbox"/> Valami mást (részletezze): |
| Ha nincs szó külső szervezetről, milyen más tényezők határozzák meg a vizsga felépítését és kifejlesztését? | <input type="checkbox"/> Szükségletelemzés <input type="checkbox"/> A vizsga céljainak belső leírása <input type="checkbox"/> A nyelvi szint belső leírása <input type="checkbox"/> Valamely tanterv vagy tanmenet <input type="checkbox"/> A jelöltek profilja |
| A vizsgafeladatok létrehozásakor figyelembe vették-e a jelöltek különleges sajátosságait? | <input type="checkbox"/> Nyelvi háttér (anyanyelv) <input type="checkbox"/> Nyelvtanulási háttér <input type="checkbox"/> Életkor <input type="checkbox"/> Oktatási szint <input type="checkbox"/> Társadalmi-gazdasági háttér <input type="checkbox"/> Társadalmi-kulturális tényezők <input type="checkbox"/> Etnikai háttér <input type="checkbox"/> A vizsgázók neme |
| Ki írja, vagy fejleszti a tesztfeladatokat? | |
| A tesztírók megfelelő útbaigazítást kaptak-e ahhoz, hogy az a minőséget biztosítsa? | <input type="checkbox"/> Kiképzés <input type="checkbox"/> Útmutató <input type="checkbox"/> Ellenőrző listák <input type="checkbox"/> Példák érvényes, megbízható és megfelelő feladatokra <input type="checkbox"/> Kalibrálás a KER szintjeihez <input type="checkbox"/> Kalibrálás más vizsgaszintekhez |
| Volt-e a tesztíróknak kiképzése? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |
| A tesztfeladatokat megvitatják-e felhasználás előtt? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |
| Ha igen, akkor ki vitatja meg? | <input type="checkbox"/> Az egyes kollégák <input type="checkbox"/> Belső megbeszélés a csoporton belül <input type="checkbox"/> Külső vizsgabizottság <input type="checkbox"/> Belső felhasználók <input type="checkbox"/> Külső felhasználók |
| A tesztfeladatokat előtesztelik? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |
| Ha igen, hogyan? | |
| Ha nem, miért nem? | |
| Kiszámolják-e a teszt reliabilitását? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |

| | |
|---|---|
| Ha igen, hogyan? | <input type="checkbox"/> Adatgyűjtés és pszichometriai eljárások <input type="checkbox"/> Másként (nevezze meg): |
| Vizsgálják-e a validitás különféle aspektusait? | <input type="checkbox"/> Triviális validitás <input type="checkbox"/> Tartalmi validitás <input type="checkbox"/> Megegyező validitás <input type="checkbox"/> Jósló validitás <input type="checkbox"/> Konstruktum validitás |
| Ha igen, írja le, hogy miként! | |

A3 kérdőív: A javítás módszerei

| | |
|--|--|
| <p>Javítás: Az alteszt neve _____</p> | <p>Minden egyes alteszt esetén töltsön ki egy ilyen kérdőívet. Rövid leírás és/vagy tájékoztatás.</p> |
| <p>Hogyan javítják a tesztekét?</p> | <p>Receptív feladatok esetén: <input type="checkbox"/> Optikai jelleolvasó <input type="checkbox"/> Hagyományos adminisztratív javítás Produktív és integrált tesztek esetén: <input type="checkbox"/> Kiképzett vizsgáztatók <input type="checkbox"/> Szaktanárok</p> |
| <p>Hol javítják a dolgozatokat?</p> | <p><input type="checkbox"/> Központilag <input type="checkbox"/> Helyileg <input type="checkbox"/> Helyi javítók egy csoportja <input type="checkbox"/> Egyes vizsgáztatók</p> |
| <p>Milyen feltételek alapján válogatják ki a javítókat?</p> | |
| <p>Miként segítik elő a javítás pontosságát?</p> | <p><input type="checkbox"/> A koordinátor rendszeresen ellenőriz <input type="checkbox"/> A javító és értékelő személyek állandó képzése <input type="checkbox"/> A vizsga értékelését megtárgyaló ülések az értékelési eljárások standardizálása érdekében <input type="checkbox"/> Standardizált tesztfeladatok felhasználása: <input type="checkbox"/> A KER szintjeihez kalibrálva <input type="checkbox"/> Más szintleírásokhoz kalibrálva <input type="checkbox"/> Más szintekhez nem kalibrált vizsgapéldák</p> |
| <p>Írja le a produktív és/vagy integratív tesztfeladatok értékelési kritériumainak részleteit!</p> | <p><input type="checkbox"/> Egyetlen átfogó pontszám minden egyes feladatra <input type="checkbox"/> Minden egyes feladat minden tényezőjére külön jegy <input type="checkbox"/> Értékelési skála a teszt által kiváltott performancia egészére <input type="checkbox"/> Értékelő rács(táblázat) a tesztperformancia különféle tényezői szerint <input type="checkbox"/> Értékelési skála minden egyes feladatra <input type="checkbox"/> Értékelő rács(táblázat) minden egyes feladat összes tényezői szerint <input type="checkbox"/> Az értékelő skála sávleírásai meghatározottak, de nem illeszkednek a KER-hez <input type="checkbox"/> Az értékelő skála sávleírásai a KER-hez igazodnak</p> |
| <p>A produktív vagy integrált tesztfeladatokat egy vagy több bíráló értékeli?</p> | <p><input type="checkbox"/> Egyetlen értékelő szerepel <input type="checkbox"/> Két értékelő van, aki egyidőben értékeli <input type="checkbox"/> Két értékelő bírálja el a felvételeket, vagy azok átírását <input type="checkbox"/> Más megoldás (nevezze meg): _____</p> |
| <p>Ha két személy értékeli, milyen eljárásokat követnek abban az esetben, ha az érdemjegyekben különbség mutatkozik?</p> | <p><input type="checkbox"/> Harmadik értékelőt használunk és az ő pontszáma lesz a végleges pontszám <input type="checkbox"/> Harmadik bírálót kérünk fel és a két, egymáshoz legközelebb eső jegyet használjuk fel <input type="checkbox"/> A két jegy átlagát adjuk <input type="checkbox"/> A két javító megtárgyalja az esetet, és közös megállapodásra jutnak <input type="checkbox"/> Más eljárás (nevezze meg): _____</p> |
| <p>Figyelembe veszik-e a javítók közti egyezéseket vagy eltéréseket?</p> | <p><input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem</p> |

A4 kérdőív: **Osztályozás, minősítés**

| | |
|---|---|
| Minősítés: Az alteszt neve _____ | Minden egyes alteszt esetén töltsön ki egy ilyen kérdőívet. Rövid leírás és/vagy tájékoztatás. |
| Minimumpontszámokat adnak, vagy szintek szerint osztályoznak? | <input type="checkbox"/> Minimumpontszám <input type="checkbox"/> Osztályozás |
| Írja le, hogy milyen eljárások segítségével állapítják meg a minimumpontszámot és/vagy az osztályzatokat (szintbesorolásokat), és azok alsó ponthatárait! | |
| Ha osztályzatokat adnak, hogyan jelölik ki az osztályzatok határait ('től-ig' skáláit)? | |
| Ha csak sikeres/nem sikeres bizonyítványt adnak ki, akkor miként állapítják meg az értékpontot (a sikeresség és bukás közötti ponthatárt)? | |
| Miként tudják a standardok következetességét megőrizni? | |

A5 kérdőív: **Az eredmények közzlése**

| Eredmények | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|---|
| Mely eredményeket közlik a jelöltekkel? | <input type="checkbox"/> Osztályzat a vizsga egészéről, vagy sikerült/nem sikerült? <input type="checkbox"/> Az altesztek osztályzata, vagy sikerült/nem sikerült minősítése <input type="checkbox"/> Egy átfogó osztályzat, valamint az altesztekben mutatott profil <input type="checkbox"/> Minden egyes alteszt eredményei tényezők szerint profilozva |
| Milyen formátumban közlik az eredményeket? | <input type="checkbox"/> Nyerspontszám <input type="checkbox"/> Nem pontosan meghatározott osztályzatok (például „C”) <input type="checkbox"/> Egy meghatározott skálán elért szint <input type="checkbox"/> Diagnosztikus jelentőségű profilok |
| Milyen dokumentum formájában közlik az eredményeket? | <input type="checkbox"/> Levél vagy e-mail <input type="checkbox"/> Vizsgaeredmények gépi dokumentálása <input type="checkbox"/> Bizonyítvány/diploma |
| Szolgálnak-e olyan információval, amely segíti a jelölteket abban, hogy értelmezni tudják az eredményeket? Adja meg a részleteket is! | |
| Van-e a jelölteknek joga arra, hogy láthassák kijavított és pontozott dolgozataikat? | |
| Kérhetik-e a jelöltek az újraértékelést? | |

A6 kérdőív: *Az adatok elemzése*

| Az adatok elemzése és a vizsgát követő ellenőrzés | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|--|
| Van-e valamilyen visszacsatolásuk a vizsgákkal kapcsolatban? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |
| Ha igen, akkor kik szolgáltatják? | <input type="checkbox"/> Belső szakértők (kollégák) <input type="checkbox"/> Külső szakértők <input type="checkbox"/> Helyi vizsgáztató intézmények <input type="checkbox"/> A vizsga lebonyolítói <input type="checkbox"/> Tanárok <input type="checkbox"/> Jelöltek |
| Építenek-e a visszacsatolásra a vizsga további változataiban? | <input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem |
| Összegyűjtik-e az adatokat, hogy elemezzék a teszt-eredményeket? | <input type="checkbox"/> Az összes teszt esetében <input type="checkbox"/> Vizsgázói mintán: Milyen nagy a minta? _____ Milyen gyakran? _____ <input type="checkbox"/> Nem |
| Ha igen, akkor írja le, hogy miként gyűjtik össze az adatokat. | <input type="checkbox"/> Előtesztelés során <input type="checkbox"/> Éles vizsgáztatás során <input type="checkbox"/> Az éles vizsgákat követően |
| Az összegyűjtött adatokon milyen vizsgálatokat folytatnak le? | <input type="checkbox"/> Tesztfeladatok nehézségi foka <input type="checkbox"/> A tesztfeladatok diszkriminációs indexe <input type="checkbox"/> Reliabilitás <input type="checkbox"/> Validitás |
| Írja le, hogy milyen elemző módszereket használtak (pl. milyen pszichometriai eljárásokat alkalmaztak)! | |
| Elemzik-e az eltérő csoportokhoz tartozó jelöltek eredményeit? Ha igen, írja le, hogy miként! | |
| Írja le, hogy milyen eljárásokat alkalmaznak, hogy megőrizzék az adatok titkosságát! | |
| Az érvényes mérési elképzelésekről tájékoztatják-e a teszthasználókat? Ha igen, írja le, hogy miként! | |

A7 kérdőív: *A határozatok indoklása*

| A határozatok indoklása | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|-----------------------------------|
| Adja meg az indoklását mindazoknak a határozatoknak, amelyeket a szóban forgó vizsgarendszerrel vagy tesztfeladatokkal kapcsolatban létrehozta. | |

4.2.2 Részletes leírás

Ez a második szakasz részletesebben foglalkozik a vizsga tartalmával, a KER-rel történő összehasonlítás segítségével. Kívánatos, hogy ezt a részt a kollégákkal folytatott eszmecsere segítségével töltsük ki, amelyben mind a formális, mind az informális információforrásokra és tapasztalatra szükség van. Adjon tájékoztatást (ha van ilyen) a már létező dokumentumokról.

Néhány vizsga a jelöltek nyelvtudását integrált módon vizsgálja (egy tesztfeladatban többféle készséget integrálnak), más vizsgák pedig a kommunikatív tevékenységek különféle típusainak megítélésére másfajta részteszteket használnak. Ezért kérjük, hogy a 4.1 alfejezetben közzétett útmutatók szerint csak azokkal a kérdőívekkel és táblázatokkal foglalkozzanak az alábbiak közül, amelyek a szóban forgó vizsga esetén relevánsak.

ÁLTALÁNOS NYELVI SZINT

Azt követően, hogy megfelelően áttekintették e kézikönyv második fejezetében található 2.1 táblázat szerint a KER szintjeit, töltsék ki az A8 kérdőívet, és jelöljék meg, hogy a szóban forgó vizsgarendszer mely szinten (szinteken) helyezkedik el. Ezt a döntést a vizsga általános leírása és a célpopuláció szükségletei és céljai alapján, valamint a jól tájékozott kollégák megítélésére támaszkodva hozhatjuk meg. Hivatkozni kell a már esetlegesen meglévő ezzel kapcsolatos dokumentációkra.

A8 kérdőív: Benyomások az általános vizsgaszintről

| Kezdeti benyomások a KER-szintekről | | |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> A1 | <input type="checkbox"/> B1 | <input type="checkbox"/> C1 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> A2 | <input type="checkbox"/> B2 | <input type="checkbox"/> C2 |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Rövid indoklás és hivatkozás a dokumentációra | | |

A továbbiakban a kommunikatív nyelvi tevékenységek kérdőíveit a következő sorrendben kínáljuk:

- Hallott szöveg értése
- Olvasott szöveg értése
- Beszélt interakció
- Írott interakció
- Beszélt produkció
- Írott produkció
- Integrált készség-kombinációk
- Integrált készségek
- Beszéd közvetítése
- Írás közvetítése

Csak azokat a formákat kell kitölteni a kommunikatív nyelvi tevékenységekkel kapcsolatos kérdőívek közül, amelyek az adott vizsgában előfordulnak. Mindegyik kérdőív arra szólítja fel a kitöltőt, hogy hasonlítsa össze a szóban forgó résztesztet (részteszteket) és a KER leginkább adekvát alszkáláját. Ezeket a skálákat minden egyes kérdőív után közreadjuk.

ÉRTÉS

Hallott szöveg értése

A9 kérdőív: *Hallott szöveg értése*

| Hallott szöveg értése | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|---|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? ➤ A KER 4.4.2.1. alfejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3. fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta a hallott szöveg értésével kapcsolatos skálát, amelyet az alábbiakban közzéteszünk, jelölje meg és indokolja, hogy az adott altest ehhez képest hol helyezkedik el. ➤ A KER 4.4.2.1. fejezetében közzétett alskálák a hallott szöveg értéséről (lásd a táblázat utáni felsorolást) segítségünkre lehetnek a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozzunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| | Hallott szöveg értése |
|----|--|
| C2 | Nem okoz nehézséget semmilyen beszélt nyelv megértése, akár élő beszéd, vagy rádió/TV adás, még akkor sem, ha gyors, anyanyelvű beszédtempó szerint zajlik. |
| C1 | Képes megérteni hosszabb beszélt szövegeket olyan elvont vagy komplex témákról, amelyek nem tartoznak a saját szakterületéhez, bár időnként szükség lehet arra, hogy bizonyos részletekre rákérdezzen, különösen, ha a beszélő akcentusa ismeretlen. Számos beszélt nyelvi és idiomatikus kifejezést képes felismerni, és érzékeli a regiszterek váltakozását. Abban az esetben is megért hosszabb szövegeket, ha azok nem világosan tagoltak, és az összefüggésekre csak utalnak, de nem fejtik ki részletesen. |

| | |
|----|--|
| B2 | Képes megérteni a standard beszélt nyelvet, akár élőben, akár a médiában, olyan ismerős vagy ismeretlen témakörökben, amelyekkel a magán, vagy a társadalmi, vagy a tanulmányi, vagy a szakmai életben találkozni lehet. Csak a különlegesen erős háttérzaj, a nem megfelelő szövegfeldolgozás és/vagy a túlzottan idiomatikus szóhasználat ronthatja az értés minőségét. |
| | Képes megérteni a nyelvileg, ill. szerkezetileg bonyolult beszédet mind konkrét, mind absztrakt témákban, ha a beszélő standard kiejtést használ, még abban az esetben is, ha az viszonylag technikai jellegű, de a jelölt szakterületével kapcsolatos. Képes követni hosszabb beszédanyagokat és bonyolult vitákat is, feltéve, ha a téma viszonylag ismerős, és a beszélgetés irányát jól követhető beszédfordulatok jelzik. |
| B1 | Képes megérteni a világosan előadott tényszerű információkat a mindennapi vagy munkahelyi összefüggő témákban, képes megérteni az üzenet lényegét és egyes részleteit is, feltéve, ha a beszélő tisztán artikulál, és a jelölt számára ismerős akcentust használ. |
| | Képes megérteni a tiszta, standard beszéd legfőbb pontjait, olyan ismerős témákban, amelyek rendszeresen előfordulnak a munkahelyen, az iskolában vagy a szabadidő eltöltése közben, stb., beleértve a rövid történeteket is. |
| A2 | Elegendően képes megérteni ahhoz, hogy bizonyos konkrét elvárásoknak megfeleljen, feltéve, ha a beszéd tiszta, lassú és jól artikulált. |
| | Képes megérteni olyan mondatokat és kifejezéseket, amelyek a legfontosabb területekre vonatkoznak (pl. nagyon alapvető információk a jelölt személyével és családjával, vásárlással, a helyi környezettel vagy a munkahellyel kapcsolatosan), feltéve, ha ez a beszéd tiszta, lassú és jól artikulált. |
| A1 | Olyan beszédet képes követni, amely nagyon lassú és nagyon gondosan artikulált, és amely hosszú szüneteket tartalmaz abból a célból, hogy a jelölt feldolgozza a jelentést. |

| A hallott szöveg értésének releváns alskálái | Magyar kiadás |
|---|---------------|
| ➤ Anyanyelvű beszélők közötti társalgás megértése | 82. oldal |
| ➤ Beszédfértés élőben a közönség tagjaként | 83. oldal |
| ➤ Bejelentések és utasítások hallás utáni megértése | 83. oldal |
| ➤ Hallható médiaanyagok, felvételek értése | 83. oldal |
| ➤ Televízió- és filmnézés | 88. oldal |
| ➤ Végszavak felismerése és következtetések levonása | 89. oldal |

Olvasott szöveg értése

A10 kérdőív: *Olvasott szöveg értése*

| Olvasott szöveg értése | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|-----------------------------------|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetnek a tájékozódást. | |

| | |
|---|--|
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? ➤ A KER 4.4.2.2. alfejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3 fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta az olvasott szöveg értésével kapcsolatos skálát, amelyet az alábbiakban közlünk, jelölje meg és indokolja, hogy az adott altestt ehhez képest hol helyezkedik el. ➤ A KER 4.4.2.2. fejezetében közzétett alskálák a hallott szöveg értéséről (lásd a táblázat utáni felsorolást) segítségünkre lehetnek a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| Olvasott szöveg értése | |
|-------------------------------|---|
| C2 | Képes megérteni és kritikusan értelmezni gyakorlatilag bármiféle írott nyelvet, köztük az elvont, szerkezetileg bonyolult, igen kollokvialis irodalmi és nem irodalmi szövegeket is. Igen sokféle hosszú és komplex szöveget képes megérteni és értékeli a stílusbeli apró különbségeket, nemkülönben a rejtett és nyilvánvaló jelentéseket is. |
| C1 | Részleteiben megért hosszú, komplex szövegeket, függetlenül attól, hogy azok a saját szakterületéhez közel vagy attól távol esnek, feltéve, ha a nehéz részeket újra elolvashatja. |
| B2 | Igen önállóan képes olvasni, képes alkalmazkodni a különféle célú szövegek stílusához, a kívánt sebességhez, és a megfelelő referenciatörzseket válogatva használja. Széles körű aktív olvasásra szánt szókincsrel rendelkezik, de nehézségei támadhatnak a ritkábban előforduló kifejezésekkel. |
| B1 | Megfelelő értési szinten képes olvasni olyan világos, tényszerű szövegeket, amelyek olyan témákról szólnak, amelyek a jelölt érdeklődési körébe tartoznak. |
| A2 | Képes megérteni egyszerű, rövid szövegeket ismerős konkrét témákban, amelyek nagy gyakoriságú, mindennapi, vagy munkával kapcsolatos szókincsből állnak. Képes megérteni olyan rövid, egyszerű szövegeket, amelyek a leggyakoribb szavakból állnak, közöttük jelentős arányban szerepelnek az internacionalizmusok. |
| A1 | Képes nagyon rövid egyszerű szöveget mondatonként megérteni, felismeri az ismerős neveket, szavakat és alapvető kifejezéseket, ha alkalmasint újra elolvashatja. |

| Az olvasott szöveg értésének releváns alskálái | Magyar kiadás |
|--|----------------------|
| ➤ Levelezés olvasása | 85. oldal |
| ➤ Olvasás tájékozódás céljából | 86. oldal |
| ➤ Olvasás információszerzés és érvek keresése céljából | 86. oldal |
| ➤ Instrukciók olvasása | 87. oldal |
| ➤ Végszavak azonosítása és következtetések | 89. oldal |

INTERAKCIÓ

Szöbeli interakció

All kérdőív: *Szöbeli interakció*

| Szöbeli interakció | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|--|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? ➤ A KER 4.4.3.1. és 4.4.3.5. alfejezeteiben található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3 fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta a beszélt interakcióval kapcsolatos skálát, amelyet az alábbiakban közlünk, jelölje meg és indokolja, hogy az adott altestet ehhez képest hol helyezkedik el. ➤ A KER 4.4.3.1. fejezetében közzétett alskálák a hallott szöveg értéséről (lásd a táblázat utáni felsorolást) segítségünkre lehetnek a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| | Szöbeli interakció |
|----|---|
| C2 | Jól használja a beszédfordulatokat és az idiomatikus kifejezéseket, miközben tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek is. A jelentés finomabb árnyalatait is precízen közvetíteni képes, azzal, hogy megfelelő pontossággal képes használni a modifikáció gazdag eszköztárát. Olyan finoman észlel egy-egy nehézséget, hogy vissza tud kötni a beszédben, és át tudja alakítani a szerkezeteket, úgy, hogy beszédpartnere alig veszi észre. |

| | |
|----|--|
| C1 | Szinte minden erőfeszítés nélkül képes folyamatosan és spontán módon kifejezni magát. Jelentős szókinccskészletét jól vezényli, ami azt is lehetővé teszi, hogy az esetleges hiányosságokat körülírással könnyedén pótolja. Ritkán kell keresgélnie a megfelelő kifejezéseket, vagy elkerülő technikákat alkalmaznia, legfeljebb az elméletileg nehéz téma akadályozhatja meg abban, hogy nyelvhasználata folyamatos és gördülékeny legyen. |
| B2 | Folyamatosan és hatékonyan képes használni a nyelvet az általános, a tudományos, a szakmai vagy szabadidős témákban egyaránt, és világosan kijelölni a dolgok közti viszonyokat. Spontán módon, megfelelő nyelvhelyességi kontrollal képes kommunikálni, anélkül, hogy bármi jelét adná annak, hogy bármi is korlátozná abban, amit mondani akar. A formális, informális kategóriákban jól alkalmazkodik a körülményekhez. Olyan mértékben folyamatosan és spontánul kommunikál, amely lehetővé teszi azt, hogy anyanyelvűekkel tartós kapcsolatot alakítson ki, anélkül, hogy ez bármely félben feszültséget keltene. Be tudja mutatni az események és különféle élmények személyes oldalát is, képes világosan indokolni és fenntartani nézeteit megfelelő magyarázatok és érvelés segítségével. |
| B1 | Megfelelő önbizalommal képes kommunikálni ismerős rutin és nem rutin ügyekről, amelyek érdeklődési körével vagy szakmai ismereteivel egybe esnek. Képes az információcserére, az információk ellenőrzésére és megerősítésére, képes kevésbé rutinszerű helyzetekben is boldogulni, és megmagyarázni, hogy mi okozza a problémát. Képes gondolatait elvontabb kulturális témákban is kifejezni, mint amilyenek pl. a könyvek, a filmek, vagy a zene, stb. A legtöbb helyzetben, amelyekkel utazás közben találkozik, képes egy egyszerű nyelvet meglehetősen kimerítően használni. Minden külön felkészülés nélkül képes belépni ismerős témákról szóló társalgásba, képes kifejezni saját véleményét, és képes információt cserélni ismerős, a személyi érdeklődéséhez tartozó vagy a mindennapi életben állandóan előforduló témákban (pl. család, hobbi, munka, utazás és kurrens események). |
| A2 | Viszonylagos könnyedséggel képes interakcióba lépni jól elkülöníthető helyzetekben és rövid társalgásokban, feltéve, hogy a partner segít, ha erre szükség van. Egyszerű, rutinjellegű információcserére különösebb erőfeszítés nélkül is képes; képes kérdezni és válaszolni, valamint információt cserélni olyan ismerős témákban, amelyek a mindennapi szituációkban jósolhatóan előfordulnak. Képes kommunikálni olyan egyszerű és rutinjellegű feladatokban, amelyek egyszerű és közvetlen információcserét igényelnek ismerős és rutinszerű ügyekben, munkahelyi és szabadidős témákban. Képes nagyon rövid társasági megnyilvánulásokra, de nagyon ritkán képes arra, hogy annyit megértsen a társalgásból, hogy saját maga tartsa fenn a párbeszédet. |
| A1 | Képes egyszerű módon kommunikálni, de a kommunikáció egyértelműen attól függ, hogy a partner megismétli-e lassabban az elmondottakat, vagy átalakítja és egyszerűsíti a beszédet. Képes egyszerű kérdéseket megkérdezni és megválaszolni, képes olyan egyszerű kijelentéseket tenni, vagy azokra válaszolni, amelyek közvetlen szükségletekre vagy nagyon ismerős témákra vonatkoznak. |

| A szóbeli interakció releváns alskálái | Magyar kiadás |
|---|----------------------|
| ➤ Anyanyelvű beszédpartner megértése | 90. oldal |
| ➤ Társalgás | 92. oldal |
| ➤ Informális eszmecsere | 93. oldal |
| ➤ Formális eszmecsere és értekezlet | 94. oldal |
| ➤ Célirányos együttműködés | 95. oldal |
| ➤ Áruk és szolgáltatások megszerzésére irányuló tranzakciók | 96. oldal |
| ➤ Információcsere | 97. oldal |
| ➤ Interjúban való részvétel | 98. oldal |

Írott interakció

A12 kérdőív: *Írott interakció*

| Írott interakció | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|--|--|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.3.1. alfejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3. fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta az írott interakciónak a táblázat alatt bemutatott skáláját, jelölje meg és indokolja, hogy az alteszt a skálának mely szintjén helyezkedik el. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.3.4. fejezetében a beszélt interakcióra vonatkozó alskálák (amelyeket az általános skála után felsorolunk) segíthetnek a tájékozódásban. | <p>Szint:</p> <p>Indoklás (amelyben hivatkozzunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra)</p> |

| | Írott interakció |
|----|--|
| C2 | Ugyanaz, mint a C1. |
| C1 | Világosan és pontosan ki tudja fejezni magát, rugalmasan és hatékonyan kommunikál a címzettel. |
| B2 | Írásban hatékonyan fejt ki híreket és nézeteket, illetve reagál másokéra. |
| B1 | Ki tud fejezni információt és gondolatokat mind konkrét, mind elvont témákban, ellenőrzi az információt, rákérdez problémákra, vagy elfogadható pontossággal elmagyarázza azokat. Meg tud írni egyszerű, közvetlen fontosságú információt közlő vagy kérő levelet vagy feljegyzést úgy, hogy megérteti a fontosnak érzett gondolatokat. |

| | |
|----|---|
| A2 | A közvetlen szükségletekhez kapcsolódó témákban tud rövid, egyszerű feljegyzéseket készíteni állandósult kifejezések használatával. |
| A1 | Tud személyes adatokat kérni vagy megadni írásos formában. |

| Az írott interakció releváns alskálái | Magyar kiadás |
|--|---------------|
| ➤ Levelezés | 99. oldal |
| ➤ Feljegyzések, üzenetek és formanyomtatványok | 100. oldal |

PRODUKCIÓ

Általános beszédprodukción

A13 kérdőív: *Általános beszédprodukción*

| Általános beszédprodukción | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|--|---|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? ➤ A KER 4.4.1.1. alfejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3. fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta az írott interakciónak a táblázat alatt bemutatott skáláját, jelölje meg és indokolja, hogy az alteszt a skálának mely szintjén helyezkedik el. ➤ A KER 4.4.1.1. fejezetében a beszélt interakcióra vonatkozó alskálák (amelyeket az általános skála után felsorolunk) segíthetnek a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozzunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| Általános beszédprodukción | |
|-----------------------------------|---|
| C2 | Világos, gördülékeny, jól szerkesztett beszédet tud létrehozni olyan hatékony logikai szerkezettel, amely segíti a hallgatót abban, hogy észlelje a fő pontokat, és emlékezzen rájuk. |
| C1 | Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni összetett témákkal kapcsolatban; összekapcsolja az egyes altémákat, kifejti az egyes pontokat, és megfelelő befejezéssel zár. |
| B2 | Világos, szisztematikusan kifejtett leírást és bemutatást tud adni, megfelelően kiemeli a fontos gondolatokat, és mondanivalóját alátámasztja. |
| | Világos, részletes leírást és bemutatást tud adni az érdeklődési köréhez kapcsolódó témák széles skálájában, gondolatait kiegészítő adatokkal és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá. |
| B1 | Az érdeklődési köréhez kapcsolódó különböző témák egyikének a lényegét meglehetősen folyékonyan le tudja írni úgy, hogy gondolatait lineárisan kapcsolja össze. |
| A2 | Egyszerű fordulatok és mondatok sorozatával egyszerűen le tudja írni vagy be tudja mutatni az embereket, az élet- és munkakörülményeket, a napirendet, a kedvelt és nem kedvelt dolgokat stb. |
| A1 | Létre tud hozni emberekkel és helyekkel kapcsolatos egyszerű, többnyire különálló mondatokat. |

| Az általános beszédprodukción releváns alkálái | Magyar kiadás |
|---|----------------------|
| ➤ Folyamatos monológ: élménybeszámoló | 74. oldal |
| ➤ Folyamatos monológ: témakifejtés (pl. vitában) | 75. oldal |
| ➤ Közérdekű bejelentések | 75. oldal |
| ➤ Hallgatóság előtti beszéd | 76. oldal |

Írásbeli produkcion

A14 kérdőív: Írásbeli produkcion

| Írásbeli produkcion | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|--|
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen kommunikációs tevékenységeket és stratégiákat kell a jelölteknek alkalmazniuk? ➤ A KER 4.4.1.2. alfejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen szövegtípusokat és milyen hosszú szövegeket kell a jelölteknek megérteniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |

| | |
|--|---|
| Milyen fajta feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 7.1., 7.2. és 7.3. fejezeteiben lévő leírások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután elolvasta az írásbeli produkciónak a táblázat alatt bemutatott skáláját, jelölje meg és indokolja, hogy az alteszt a skálának mely szintjén helyezkedik el. <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.1.2. fejezetében a beszélt interakcióra vonatkozó alskálák (amelyeket az általános skála után felsorolunk) segíthetnek a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozzunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| Írásbeli produkció | |
|---------------------------|---|
| C2 | Világos, gördülékeny, összetett szövegeket tud írni megfelelő és hatásos stílusban, logikus szerkezettel, amely segíti az olvasót a lényeges pontok megtalálásában. |
| C1 | Világos, jól szerkesztett szövegeket tud írni összetett témákról, a lényeges, fontos kérdéseket kihangsúlyozza, a nézeteket kiegészítő gondolatokkal, érvekkel és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá, és megfelelő befejezéssel kerekíti le. |
| B2 | Világos, részletes szövegeket tud írni érdeklődési körével kapcsolatos számos témakörben úgy, hogy több forrásból származó adatokat és érveléseket összegez és értékeli. |
| B1 | Egyszerű, összefüggő szöveget tud írni számos érdeklődési köréhez tartozó, ismerős témában, rövid, különálló elemek lineáris összekapcsolásával. |
| A2 | Egy sor egyszerű fordulatot és mondatot tud írni, amelyeket egyszerű kötőszavakkal, pl. „és”, „vagy”, „mert” kapcsol össze. |
| A1 | Egyszerű, különálló kifejezéseket és mondatokat tud írni. |

| Az írásbeli produkció releváns alskálái | Magyar kiadás |
|--|----------------------|
| ➤ Kreatív írás | 78. oldal |
| ➤ Beszámolók és esszék | 78. oldal |

MÁS INTEGRÁLT KÉSZSÉGEK

Milyen készségkombinációk fordulnak elő a vizsgarendszer résztesztjeiben?

Jelölje ezt meg az A14 kérdőívben, majd töltsse ki az A15 kérdőívet, minden egyes kombináció esetén.

A15 kérdőív: Integrált készségek kombinációi

| Integrált készségek kombinációi | Az alteszt, amelyben ez a tevékenység előfordul |
|--|--|
| Hallott szöveg értése és jegyzetelés | <input type="checkbox"/> |
| Hallott szöveg értése és beszédprodukció | <input type="checkbox"/> |
| Hallott szöveg értése és írásbeli produkció | <input type="checkbox"/> |
| Olvasott szöveg értése és jegyzetelés | <input type="checkbox"/> |
| Olvasott szöveg értése és beszédprodukció | <input type="checkbox"/> |
| Olvasott szöveg értése és írásbeli produkció | <input type="checkbox"/> |
| Hallott és olvasott szöveg értése + jegyzetelés | <input type="checkbox"/> |
| Hallott és olvasott szöveg értése + beszédprodukció | <input type="checkbox"/> |
| Hallott és olvasott szöveg értése + írásbeli produkció | <input type="checkbox"/> |

A16 kérdőív: **Integrált készségek**

| Integrált készségek | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|--|--|
| Milyen készségkombinációk fordulnak elő? ➤ Hivatkozzon az A15 kérdőívben kitöltött készségekre. | |
| Milyen szövegek közti tevékenységek fordulnak elő? ➤ A KER 4.6.4. fejezetében található 6. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta szövegeket és szövegtípusokat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Miután sikerült elolvasnia a szövegfeldolgozás alább megadott skáláit, valamint a hallás- és szövegértés, és az írásbeli produkció korábban megadott skáláit, jelölje meg és indokolja, hogy a szóban forgó alteszt a skálának mely szintjén helyezkedik el. ➤ A KER 4.6.3. fejezetében szereplő Jegyzetelés alskála segíthet a tájékozódásban. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

| Szövegfeldolgozás | |
|--------------------------|---|
| C2 | Össze tudja foglalni a különböző forrásokból származó információt úgy, hogy az érveket és az elmondottakat végül összefüggő egészként jeleníti meg. |
| C1 | Össze tud foglalni hosszú, nehéz szövegeket. |
| B2 | Össze tudja foglalni a tényszerű és irodalmi szövegek széles skáláját, megjegyzéseket tesz, és megvitatja az ellentétes nézeteket és a főbb gondolatokat. Össze tud foglalni kivonatokat olyan hírműsorokból, interjúkból vagy dokumentumfilmekből, amelyek véleményeket, érveket és eszmecserét tartalmaznak. Össze tudja foglalni egy film vagy színdarab cselekményét és az események sorozatát. |
| B1 | Össze tud kapcsolni több forrásból származó rövid információt, és azokat valaki más számára össze tudja foglalni. Egyszerű módon át tud fogalmazni rövid írott szövegeket az eredeti szöveg megfogalmazásának és elrendezésének felhasználásával. |

| | |
|----|---|
| A2 | Korlátozott kompetenciájának és gyakorlatának megfelelő rövid szövegből ki tud választani és le tud írni kulcsszavakat és fordulatokat vagy rövid mondatokat. |
| | Le tud másolni rövid, nyomtatott vagy jól olvasható kézírással írt szövegeket. |
| A1 | Le tud másolni egyes szavakat és rövid, standard nyomtatott szövegeket. |

KÖZVETÍTÉS

A17 kérdőív: **Szöveges közvetítés**

| Szöveges közvetítés | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|--|--|
| Milyen szövegek közti tevékenységek fordulnak elő? ➤ A KER 4.6.4. fejezetében található 6. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen fajta közvetítő tevékenységeket vizsgálnak? ➤ A KER 4.4.4.1. alfejezetében lévő lista segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta szövegeket és szövegtípusokat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| A KER-ben nincs értékelő skála a tolmácsolásra. A hallásértés, a szövegfeldolgozás és a beszédprodukciónál általánosítva jelölje meg és indokolja, hogy az adott altestet milyen szinten helyezkedik el. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

A18 kérdőív: **Írásbeli közvetítés**

| Írásbeli közvetítés | Rövid leírás és/vagy tájékoztatás |
|---|-----------------------------------|
| Milyen szövegek közti tevékenységek fordulnak elő? ➤ A KER 4.6.4. fejezetében található 6. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |

| | |
|---|---|
| Milyen fajta közvetítő tevékenységeket vizsgálnak? ➤ A KER 4.4.4.2. alfejezetében lévő lista segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen szituációkban, tartalmi kategóriákban és tartományokban kell a jelölteknek készségeiket bizonyítani? ➤ A KER 4.1. fejezetében lévő 5. táblázat segíthet a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikációs témákat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.2. fejezetében szereplő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| Milyen kommunikatív feladatokat kell a jelölteknek megoldaniuk? ➤ A KER 4.3. fejezetében található felsorolások segíthetik a tájékozódást. | |
| Milyen fajta szövegeket és szövegtípusokat kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezeteiben lévő felsorolások segíthetnek a tájékozódásban. | |
| A KER-ben nem szerepel értékelő skála a fordításról. Az olvasásértés, a szövegfeldolgozás és az írásbeli produkció skáláiból általánosítva jelölje meg és indokolja, hogy az alteszt mely szinten helyezkedik el. | Szint: Indoklás (amelyben hivatkozzunk az esetlegesen meglévő dokumentációkra) |

Az elkövetkezendőkben a kommunikatív nyelvi kompetencia tényezőire vonatkozó kérdőívekkel foglalkozunk (KER 5. fejezet). Ez a fejezet más elrendezésű. Először megadjuk a KER skálaleírásait „*Az értés releváns minőségi tényezői*” címen (lásd: 4.3 táblázat). Másodszor a felhasználókat arra kérjük, hogy töltsék ki azt a kérdőívet, amely „*A nyelvi kompetenciák tényezői az értésben*” címet viseli (A19 kérdőív) a szóban forgó vizsgarendszer vagy tesztfeladatok elemzése alapján.

Csak azokat a kérdőíveket kell használni, amelyek a szóban forgó vizsgában előfordulnak a kompetencia-tényezők közül. Mindegyik kérdőív kérdést tesz fel azzal kapcsolatosan, hogy a szóban forgó alteszt melyik releváns KER-skálához kapcsolható leginkább. A skálákat minden egyes kérdőív után bemutatjuk.

Ha a szóban forgó vizsgarendszer számára ez megfelelő, ugyanezt a folyamatot lehet követni az interakció vizsgálatában a 4.4 táblázat, valamint az A20 kérdőív segítségével; a produkció vizsgálatában a 4.5 táblázat és az A21 kérdőív segítségével; a közvetítés esetében pedig az A22 kérdőív segítségével. A közvetítő készségekre nem mutattunk be KER-skálákat. A felhasználókat a receptív és produktív készségek skáláihoz utaljuk.

A kérdőívek a következő sorrendben szerepelnek:

- Értés
- Interakció
- Produkció
- Közvetítés

ÉRTÉS

Az értési készségekre vonatkozó leginkább releváns KER-skálákat felhasználtuk a 4.3 táblázat összeállításában, amely tájékoztatásképpen ebben a fejezetben szerepel. A 4.3 táblázat nem tartalmaz sávleírásokat a „plusz szintekre”. Az eredeti skálák, amelyek közül néhány a plusz szinteket is meghatározza, a következők voltak:

Nyelvi kompetencia

- Általános nyelvi készségek Magyar kiadás: 132. oldal
- A szókincs terjedelme Magyar kiadás: 134. oldal

Szociolingvisztikai kompetencia

- Szociolingvisztikai megfelelés Magyar kiadás: 147. oldal

Pragmatikai kompetencia

- A témakifejtés Magyar kiadás: 151. oldal
- Kohézió és koherencia Magyar kiadás: 151. oldal
- Tartalmi pontosság Magyar kiadás: 156. oldal

Stratégiai kompetencia

- Fordulatok azonosítása és következtetések Magyar kiadás: 89. oldal

4.3 táblázat: Az értés releváns minőségi tényezői

| | Nyelvi kompetencia Az általános nyelvi készségek és a szókinés terjedelme skálák alapján | Szociolingvisztikai kompetencia A szociolingvisztikai megfelelés elnevezésű skála alapján | Pragmatikai kompetencia A témakifejtés és a tartalmi pontosság elnevezésű skálák alapján | Stratégiai kompetencia Fordulatok (végszavak) azonosítása és következtetések |
|----|--|--|--|---|
| C2 | Rendkívül gazdag nyelvetet is precízen megért, pontosan érzékeli a hangsúlyokat és a finom megkülönböztetéseket. Nincsenek értési problémái. Jól használja rendkívül széleskörű szókinését, köztük idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat; tudatában van a jelentés konnotációs szintjeinek. | Jól használ idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat, miközben tudatában van a jelentés konnotációs szintjének. Tökéletesen megérti az anyanyelvű beszélők által használt nyelv szociolingvisztikai és szociokulturális implikációt, és azokra megfelelően tud reagálni. | Hosszabb szóbeli megnyilatkozások során természetes, könnyed, habozásmentes gördülékénységgel tudja kifejezni magát. Csak akkor iktat be szüneteket, ha elgondolkozik a gondolatai kifejezésére pontosan megfelelő szavakon, vagy amikor megfelelő példát vagy magyarázatot keres. | Mint a C1. |
| C1 | Jól használja széleskörű szókinését. Jól tudja használni az idiomatikus kifejezéseket és kollokvializmusokat. | Fel tudja ismerni az idiomatikus kifejezések és kollokvializmusok széles körét, megérti a stílusrétegbeli váltásokat, azonban alkalmanként megerősítésre lehet szüksége bizonyos részleteket illetően, különösen, ha az akcentus ismeretlen a számára. Követni tud olyan filmeket, amelyekben jelentős mennyiségű szleng és idiomatikus kifejezés fordul elő. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan használja társasági célokra, beleértve az érzelmeket kifejező, humoros és célzásokat tartalmazó nyelvhasználatot. | Képes megérteni nagy részletességű leírásokat és elbeszéléseket, felismeri az alttémákat és a hangsúlyos részeket. Pontosán megérti a véleményekben és állításokban megnyilvánuló minősítéseket, amelyek a bizonyosság–bizonytalanság, meggyőződésség és kételey, valószínűség különböző fokára utalnak. | Ügyesen használja a kontextuális, grammatikai és lexikai jeleket az alttémák, hangulatok és szándékok következtetéséhez és a folytatás előrevetítéséhez. |
| B2 | Elegendő szókinés van ahhoz, hogy képes legyen megérteni leírásokat, nézeteket és érveléseket a legáltalános témában, amelyek a mindennapi élethez kötődnek, mint pl. a család, hobbik, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események. | Némi erőfeszítéssel lépést tud tartani a csoportos eszmecsereivel, és hozzá tud szólni, még akkor is, ha a beszéd gyors és kollokvialis. | Képes megérteni leírásokat és történeteket, azonosítani képes a legfontosabb pontokat a rá utaló részeket és példák segítségével. Megbízhatóan képes megérteni részletes információkat. | A megértéshez különböző stratégiákat használ, például szöveghallgatás-kor a főbb pontok keresése; a megértés ellenőrzése kontextuális jelek segítségével. |

| | | | | |
|----|---|--|--|---|
| B1 | Elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy boldoguljon nyelvileg, és elegendő szókincse ahhoz, hogy megértse a legtöbb olyan szöveget, amely a család, hobbi, az érdeklődési kör, munka, utazás és aktuális események témaköréről szól. | A nyelvi funkciók széles körét tudja alkalmazni, illetve reagálni tud rájuk legközismertebb nyelvi megfélelőik semleges stílusban való használatával. Ismeri a lényeges udvariassági szokásokat, és azoknak megfelelően viselkedik. Ismeri és észreveszi a jeleket, amelyek azokra a legfontosabb különbségekre utalnak, amelyek a saját és a célnyelvi közösségekben uralkodó hagyományok, szokások, attitűdök, értékek és meggyőződések között fennállnak. | Képes pontosan megérteni célratörő történeteket vagy leírásokat, amennyiben az egyes pontok logikus rendben következnek. Megfélelő precizitással képes megérteni a különféle problémákkal vagy fogalmakkal kapcsolatos legfőbb pontokat. | Érdeklődési köréhez tartozó témákban a szövegösszefüggés alapján rá tud jönni az ismeretlen szavak jelentésére. Amennyiben a beszéd téma ismerős számára, ki tudja találni az időnként előforduló ismeretlen szavak jelentését a szövegösszefüggésből, és kikövetkezteti a mondat jelentését. |
| A2 | Elegendő szókincse van ahhoz, hogy boldoguljon mindennapi élethelyzetekben, amelyeknek tartalma jósolható, és hogy az egyszerű szűkség-helyzeteket túlélje. | Tud meghívást tenni, illetve elfogadni, bocsánatot kérni, illetve bocsánatkérést elfogadni stb. | Egyszerű történetet vagy leírás megértésére képes, amennyiben az felsorolásszerű pontokból áll. Képes megérteni egyszerű és közvetlen társalgást, amelyekben az információk családi vagy rutin témákra vonatkoznak. | Mindennapi témájú, konkrét, rövid szövegek vagy megnyilvánulások általános jelentésének segítségével a szövegösszefüggésből ki tudja következtetni ismeretlen szavak valószínű jelentését. |
| A1 | Nagyon egyszerű kifejezések nagyon alapvető késztetést ismeri, és konkrét helyzetekben a legegyszerűbb elvárásoknak megfelel. | Képes alapvető társadalmi érintkezésre a legegyszerűbb mindennapi udvarias üdvözlési és búcsúzási, bemutatkozási formulák használatával. Tud kérést, köszönetet, sajnálkozást stb. kifejezni. | Nincs rá leírás. | Nincs rá leírás. |

A19 kérdőív: *A nyelvi kompetencia aspektusai az értésben*

| Nyelvi kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
|--|--|
| Milyen méretű szókincs, illetve nyelvtani tudásra van szükség ahhoz, hogy a nyelvvizsgázók sikeresen vegyék az akadályokat? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.1.1. és 5.2.1.2. alfejezetében szereplő listák segíthetnek az indoklásban. | |
| Ha már elolvasta a 4.3 táblázatban szereplő nyelvi kompetenciára vonatkozó skálát, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála melyik szintjén helyezhető el az adott vizsga. | Szint Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást) |
| Szociolingvisztikai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
| Milyen szociolingvisztikai kompetenciával kell rendelkeznie a vizsgázóknak: megfelelő nyelvi fordulatok, udvariassági konvenciók, regiszter, szociolingvisztikai megfelelés, dialektusok/akcentusok, stb. tekintetében? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.2. alfejezetében található felsorolások segíthetik az indoklást. | |
| Ha már elolvasta a 4.3 táblázatban szereplő skálát a szociolingvisztikai kompetenciáról, jelezze és indokolja, hogy az adott vizsga a skála mely szintjén helyezkedik el. | Szint Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást) |
| Pragmatikai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
| Melyek azok a pragmatikai kompetenciák, amelyeket a vizsgázóknak kezelniük kell: szövegalkotói kompetencia, a beszédfunkciók használatának kompetenciái? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.3. alfejezetében található felsorolások segíthetik az indoklást. | |
| Ha már elolvasta a pragmatikai kompetencia skáláját a 4.3 táblázatban, akkor jelölje meg és indokolja, hogy az adott vizsga a skála mely szintjén helyezkedik el. | Szint Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást) |
| Stratégiai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
| Milyen stratégiai kompetenciákkal kell rendelkeznie a vizsgázóknak, hogy kezelni tudják a problémákat? <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.2.4. alfejezetében található érvelés segíthet az indoklásban. | |
| Ha elolvasta a stratégiai kompetenciának a skáláját a 4.3 táblázatban, akkor jelezze és indokolja, hogy az adott vizsga a skála mely szintjén helyezkedik el. | Szint Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást) |

AZ INTERAKCIÓ

Az interakció szempontjából leginkább releváns KER-skálákat használtuk fel a 4.4 táblázat létrehozásához, amely ebben a fejezetben található. A 4.5 táblázatban nem szerepelnek sávleírások az úgynevezett „plusz szintek”-ről. A témába vágó eredeti skálák között néhányban szerepel leírás a plusz szintekről is:

Nyelvi kompetencia

- Általános nyelvi készségek Magyar kiadás: 132. oldal
- A szókincs terjedelme Magyar kiadás: 134. oldal
- A szókincs alkalmazása Magyar kiadás: 135. oldal
- A nyelvtani pontosság Magyar kiadás: 137. oldal

Szociolingvisztikai kompetencia

- Szociolingvisztikai megfelelés Magyar kiadás: 147. oldal

Pragmatikai kompetencia

- Rugalmasság Magyar kiadás: 150. oldal
- A szó átvétele Magyar kiadás: 150. oldal
- A beszéd folyamatossága Magyar kiadás: 156. oldal
- Tartalmi pontosság Magyar kiadás: 156. oldal

Stratégiai kompetencia

- A szó átvétele (már szerepelt) Magyar kiadás: 102. oldal
- Együtműködés Magyar kiadás: 102. oldal
- Magyarázat kérése Magyar kiadás: 103. oldal
- Kompenzáció Magyar kiadás: 80. oldal
- Önellenzés és önkorrekción Magyar kiadás: 81. oldal

A20 kérdőív: A nyelvi kompetencia aspektusai az interakcióban

| Nyelvi kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
|---|---------------------------------|
| Milyen szókincsre és nyelvtani kompetenciára van szükség ahhoz, hogy a jelölt képes legyen venni az akadályokat? ➤ A KER 5.2.1.1. és 5.2.1.2. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban. | |
| Milyen fonológiai és helyesírási kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak, hogy sikerrel vegyék az akadályokat? ➤ A KER 5.2.1.4. és 5.2.1.5. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban. | |

| | |
|---|---|
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázatban szereplő, 'A nyelv választékossága' és 'A nyelv pontosság' elnevezésű skálákat, akkor jelölje meg és indokolja, hogy az adott vizsga a skála mely szintjén helyezkedik el.</p> <p>➤ A KER 5.2.1.4. alfejezetében található 'A kiejtés kontrollálása', illetve az 5.2.1.5. alfejezetében található 'A helyesírás kontrollja' elnevezésű skálák segíthetnek az indoklásban.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Szociolingvisztikai kompetencia</p> <p>Milyen szociolingvisztikai kompetenciára van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy képesek legyenek kezelni a problémákat: a nyelvi fordulatokat, udvariassági konvenciókat, regisztereket, szociolingvisztikai megfeleléseket, a dialektusokat vagy akcentusokat stb.?</p> <p>➤ A KER 5.2.2. alfejezetében szereplő felsorolások segíthetik az indoklást.</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázat szociolingvisztikai kompetenciájának skáláját, jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Pragmatikai kompetencia</p> <p>Milyen pragmatikai kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy kezelni tudják a problémákat: szövegalkotói kompetencia, beszédfunkciók használatának kompetenciája?</p> <p>➤ A KER 5.2.3. alfejezetének felsorolásai segíthetnek az indoklásban.</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázatnak a beszéd folyamatoságáról szóló skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Stratégiai kompetencia</p> <p>Milyen interakciós stratégiákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy kezelni tudják a problémákat?</p> <p>➤ A KER 4.4.3.5. számú alfejezetében található érvelés segíthet az indoklásban.</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázat interakcióról szóló skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |

PRODUKCIÓ

A KER-skálák közül a produkcióval kapcsolatos legfontosabbakat használtuk fel a 4.5 táblázat létrehozásához, amely ebben a fejezetben található. A 6. táblázat nem tartalmazza a „plusz szint

tek” leírásait. A témába vágó eredeti skálák közül néhány tartalmaz meghatározásokat a plusz szintekről is:

Nyelvi kompetencia

- | | |
|------------------------------|---------------------------|
| ➤ Általános nyelvi készségek | Magyar kiadás: 132. oldal |
| ➤ A szókincs terjedelme | Magyar kiadás: 134. oldal |
| ➤ A szókincs alkalmazása | Magyar kiadás: 135. oldal |
| ➤ A nyelvtani pontosság | Magyar kiadás: 137. oldal |

Szociolingvisztikai kompetencia

- | | |
|----------------------------------|---------------------------|
| ➤ Szociolingvisztikai megfelelés | Magyar kiadás: 147. oldal |
|----------------------------------|---------------------------|

Pragmatikai kompetencia

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| ➤ Rugalmasság | Magyar kiadás: 150. oldal |
| ➤ Témakifejtés | Magyar kiadás: 151. oldal |
| ➤ Koherencia és kohézió | Magyar kiadás: 151. oldal |
| ➤ A beszéd folyamatossága | Magyar kiadás: 156. oldal |
| ➤ Tartalmi pontosság | Magyar kiadás: 156. oldal |

Stratégiai kompetencia

- | | |
|------------------------------|--------------------------|
| ➤ Tervezés | Magyar kiadás: 80. oldal |
| ➤ Kompenzáció | Magyar kiadás: 80. oldal |
| ➤ Önellenzés és önkorrekción | Magyar kiadás: 81. oldal |

4.4 táblázat: *Az interakció releváns minőségi tényezői*

| | Nyelvi választékosság Az Általános nyelvi készségek; a Szókincs terjedelme és a Rugalmasság elnevezésű skálák alapján | Nyelvi pontosság A Grammatikai helyesség és a Szókincs alkalmazása elnevezésű skálák alapján | Szociolingvisztikai megfelelés A Szociolingvisztikai megfelelés elnevezésű skála alapján | A beszéd folyamatossága A Beszéd folyamatossága és a Rugalmasság elnevezésű skálák alapján | Interakció A szó átvétele az Együftműködés és a Magyarazatkérés skálák alapján |
|----|--|--|--|---|--|
| C2 | A jelölt nagy rugalmasságot mutat a gondolatok különböző nyelvi formákban történő megjelenítésében, amelyek képesek a jelentés finom árnyalatának, a hangsúlyoktetésének a közvetítésére, és kizárják a kétértelműséget. A jelölt jól használja az idiomatikus kifejezéseket és a kollokvializmusokat. | Következetes grammatikai helyességgel uralja komplex nyelvi eszköztárát, még olyankor is, amikor figyelmet más köti le (pl. mondanivalójának tervezése, mások reakciójának figyelemmel követése). | Tökéletesen megérti az anyanyelvű beszélők által használt nyelv szociolingvisztikai és szociokulturális implikációját, és azokra megfelelően tud reagálni. Hatékonyan tud közvetíteni a sajtót és a célnyelvi közösség beszélői között, tekintetbe véve a szociokulturális és szociolingvisztikai különbségeket. | Természetes társalgási témában hosszasan is képes kifejezni magát spontán módon, képes elkerülni a nehézségeket olyan természetes-séggel, hogy a beszélgetőpartner észre sem veszi. | Könnyen és ügyesen képes szerepelni a társalgásban, nyilvánvaló erőfeszítés nélkül észleli a nem verbális vagy intonáción alapuló jelzéseket is. Bele tud simulni a közös vitába azzal, hogy természetesen veszi át a szót, utal, vagy célzó valamire. |
| C1 | A jelölt jól használja széleskörű nyelvtudását, amely lehetővé teszi azt, hogy kiválassza azokat a formákat, amelyek segítségével világosan és megfelelő stílusban fejezi ki magát számos általános, szakmai, tanulással kapcsolatos, vagy a szabadidő eltöltésével kapcsolatos témákban, anélkül, hogy bármilyen mértékben is korlátoznia kellene magát abban, amit mondani akar. | A grammatikai helyesség magas szintjét következetesen fenn tudja tartani, hibáritkán fordulnak elő és nehezen észrevehetőek. Ha viszont előfordulnak, akkor általában a jelölt ki is javítja őket. | A nyelvet rugalmasan és hatékonyan használja társasági célokra, beleértve az érzelmeket kifejező, humoros, és célzásokat is tartalmazó nyelvhasználatot. | Folyékonyan és természetes módon szinte erőfeszítés nélkül tudja kifejezni magát. A természetes gördülékeny beszédében csupán egy fogalmi szempontból nehéz téma akadályozhatja. | A könnyen előhívható diskurzusfunkciók széles köréből ki tud választani egy alkalmas fordulatot megjegyzési megfelelő bevezetéséhez annak érdekében, hogy magánál tartsa a szót, és saját gondolatait ügyesen kapcsolja a többiekéhez. |

| | | | | | |
|----|---|--|--|---|---|
| B2 | Elegendően széleskörű nyelvtudással rendelkezik ahhoz, hogy világos leírást tudjon adni, ki tudjon fejezni különböző szempontokat a legtöbb általános témában, anélkül, hogy különösebben szavak után kellene keresgélnie, miközben néhány bonyolultabb mondatot is létrehoz. | Viszonylag magas szintű nyelvtani biztonsággal kezeli a nyelvet. Nem követ el olyan hibákat, amelyek félreértéshez vezetnek, és legfőbb hibáját képes saját maga kijavítani. | Némi erőfeszítéssel lépést tud tartani a csoportos beszélgetéssel, és hozzá is tud szólni, még akkor is, ha a beszélés gyors és kollokvialis. Kapcsolatot tud fenntartani anyanyelvű beszélőkkel anélkül, hogy akaratlanul megnevetné, vagy idegesítené őket, vagy olyan viselkedésre készítené őket, ami eltér más anyanyelvi beszélőkkel szemben tanúsított viselkedésüktől. | Alkalmazkodni tud a társalgás menetében rendszerint előforduló irány-, stílus- és hangsúlyváltásokhoz. Meglehetősen egyenletes beszédtempóval beszél. Bár időnként habozik, amikor szerkezeteken és kifejezéseken gondolkodik, csak kevés észrevehetően hosszabb szünet keletkezik emiatt. | Tud diskurzust kezdeményezni, át tudja venni a szót megfelelő időben, és be tudja fejezni a társalgást, amikor szüksége van rá, hogy befejezze, de ez nem mindig sikerül elegendő mértékben. Ismerős témában terelni tudja a beszélgetést, másokat bevon a beszélgetésbe stb. |
| B1 | Elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy boldoguljon, elegendő szókincs ahhoz, hogy némi habozás és körülírással kifejezze magát olyan témákban, mint a család, a hobbi, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események. | Elfogadható pontossággal használja a leggyakoribb helyzetekben előforduló rutinnok és sémák készletét. | Tud alapvető nyelvi funkciókat használni, ill. azokra reagálni, pl. információcsere esetén. Egyszerű módon ki tud fejezni véleményét és attitűdöt, valamint rá tud kérdezni ezekre. Ismeri a lényeges udvariassági szokásokat, és ezeknek megfelelően viselkedik. | Egyszerű nyelvezetét meglehetősen változatosan és rugalmasan tudja kihasználni annak érdekében, hogy nagy részét ki tudja fejezni annak, amit mondani akar. Érthetően tud folyamatosan beszélni, bár gyakran kell szünetet beiktatnia mondanivalójának nyelvtani vagy szókincsbeli megtervezése céljából, és mondanivalójának módosítása nagyon szembetűnő, elsősorban akkor, ha hosszadalmasabban beszél szabadon. | Szemtől szembe egyszerű társalgást tud kezdeményezni, fenntartani és befejezni, számára ismerős vagy érdekes témában. Meg tudja ismételni a mások által elmondottakat, a kölcsönös megértés megerősítése érdekében. |

| | | | | | |
|----|---|---|--|--|---|
| A2 | A jelölt egyszerű mondat-szerkezeteket tud használni, valamint betanult fordulatok, néhány szavas kifejezések és formulák alkalmazásával képes arra, hogy egyszerű mindennapi helyzetekben korlátozott mennyiségű információt nyújtson. | Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még mindig rendszeresen elkövet alapvető hibákat. | Képes nagyon rövid társalgási beszélgetéseket kezelni, azáltal, hogy mindennapi udvarias üdvözlési és megszólítási formákat használ. Képes meghívást tenni, ill. elfogadni, bocsánatot kérni, ill. bocsánatkérést elfogadni stb. | Még tudja értetni magát nagyon rövid megnyilatkozásokban, habár a szünetek, az újrakérdések és az átfogalmazások nagyon nyilvánvalóak. Ki tud bővíteni megtanult fordulatokat, azok elemeinek egyszerű átrendezésével. | Jelezni tudja, hogy mikor követi a beszélgetést, de csak ritkán ért meg annyit belőle, hogy a társalgás a saját elképzelései szerint folytatódjék. Képes arra, hogy a figyelmet magára vonja. |
| A1 | A személyi adataira és konkrét szükségleteire vonatkozó egyszerű kifejeéseknek és szavaknak csak nagyon alapvető készletét ismeri. | A jelölt csak korlátozott nyelvtani ellenőrző képességgel rendelkezik, és mind ezt csak betanult anyag néhány nyelvtani szerkezetében és mintamondataiban képes alkalmazni. | Képes alapvető társadalmi érintkezésre, a legegyszerűbb mindennapi udvariasságra, közlési és búcsúzási, bemutatkozási formák használatával. Képes kérést, sajnálkozást, köszönetet stb. kifejezni. | Elbaldogul nagyon rövid, különálló, többnyire előrebetanult megnyilatkozásokkal, de sok szünetet tart, amikor a kifejezéseket keresgéli, a kevésbé ismerős szavakat próbálja kiejteni, vagy a mondanivalóját helyesbíteni. | Egyszerű módon képes társalgás részévé válni, de a kommunikáció sikeressége teljes mértékben attól függ, hogy sikerül-e a mondatokat megismételni, átalakítani és kijavítani. |

A21 kérdőív: A nyelvi kompetencia aspektusai a produkcióban

| Nyelvi kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
|---|---|
| <p>Milyen szókincre és nyelvtani kompetenciára van szükség ahhoz, hogy a jelölt képes legyen venni az akadályokat?</p> <p>➤ A KER 5.2.1.1. és 5.2.1.2. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban.</p> | |
| <p>Milyen fonológiai és helyesírási kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak, hogy sikerrel vegyék az akadályokat?</p> <p>➤ A KER 5.2.1.4. és 5.2.1.5. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban.</p> | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázatban szereplő, 'A nyelv választékossága' és 'A nyelv pontosság' elnevezésű skálákat, akkor jelölje meg és indokolja, hogy az adott vizsga a skála mely szintjén helyezkedik el.</p> <p>➤ A KER 5.2.1.4. alfejezetében található 'A kiejtés kontrollálása', illetve az 5.2.1.5. alfejezetében található 'A helyesírás kontrollja' elnevezésű skálák segíthetnek az indoklásban.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| Szociolingvisztikai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
| <p>Milyen szociolingvisztikai kompetenciára van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy képesek legyenek kezelni a problémákat: a nyelvi fordulatokat, udvariassági konvenciókat, regisztereket, szociolingvisztikai megfeleléseket, a dialektusokat vagy akcentusokat stb.?</p> <p>➤ A KER 5.2.2. alfejezetében szereplő felsorolások segíthetik az indoklást.</p> | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.5 táblázat szociolingvisztikai kompetenciájának skáláját, jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| Pragmatikai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
| <p>Milyen pragmatikai kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy kezelni tudják a problémákat: szövegalkotói kompetencia, beszédfunkciók használatának kompetenciája?</p> <p>➤ A KER 5.2.3. alfejezetének felsorolásai segíthetnek az indoklásban.</p> | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázatnak a beszéd folyamatosságáról szóló skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |

| Stratégiai kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
|---|---|
| <p>Milyen interakciós stratégiákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy kezelni tudják a problémákat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.1.3. számú alfejezetében található érvelések segíthetnek az indoklásban. | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.4 táblázat interakcióról szóló skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |

4.5 táblázat: *A produkció releváns minőségi tényezői*

| | | | | | | |
|----|---|---|--|--|---|--|
| | <p>A nyelv választékosága Az Általános nyelvi készségek és a Szókincs terjedelme elnevezésű skálák alapján</p> | <p>Nyelvi pontosság A Nyelvtani pontosság, a Szókincs alkalmazása és a Fonológiai tudás elnevezésű skálák alapján</p> | <p>Szociolingvisztikai kompetencia A Szociolingvisztikai megfelelés elnevezésű skála alapján</p> | <p>Pragmatikai kompetencia A Beszéd folyamatosága és a Rugalmasság elnevezésű skálák alapján</p> | <p>Pragmatikai kompetencia A Témakifejtés, a Tartalmi pontosság, valamint a Koherencia és kohézió elnevezésű skálák alapján</p> | <p>Stratégiai kompetencia A Kompenzáció és az Önellenőrzés és önkorrekción elnevezésű skálák alapján</p> |
| C2 | <p>A jelölt nagy rugalmasságot mutat a gondolatok különböző nyelvi formákban történő megjelenítésében, amelyek képesek a jelentés finom árnyalatainak, a hangsúlyoknak, a finom megkülönböztetéseknek a közvetítésére, és kizárják a kétértelműséget. A jelölt jól használja az idiomatikus kifejezéseket és a kollokvializmusokat.</p> | <p>Következetes grammatikai helyességgel uralja komplex nyelvi eszköz-tárat, még olyankor is, amikor figyelmét más köti le (pl. mondanivalójának tervezése, mások reakciójának figyelemmel követése).</p> | <p>Tökéletesen megérti az anyanyelvű beszélők által használt nyelv szociolingvisztikai és szociokulturális implikációit, és azokra megfelelően tud reagálni.</p> | <p>Természetes társalgási tempóban hosszasan is képes kifejezni magát spontán módon, képes elkerülni a nehézségeket olyan természetes-séggel, hogy a beszélőpartner észre sem veszi.</p> | <p>Koherens és összefüggő szöveget tud létrehozni, amelyben a szerzőelemek, kötőelemek és más kohéziós eszközök széles skáláját változatosan és megfelelően használja.</p> | <p>Olyan gördülékenyen be tud helyettesíteni egy ekvivalens kifejezést egy éppen nem előhívható szó helyett, hogy az alig észrevehető.</p> |
| C1 | <p>A jelölt jól használja széleskörű nyelvtudását, amely lehetővé teszi azt, hogy kiválassza azokat a formákat, amelyek segítségével világosan és megfelelő stílusban fejezi ki magát számos általános, szakmai, tanulás-sal kapcsolatos, vagy szabadidő eltöltésével kapcsolatos témában, anélkül, hogy bármilyen mértékben is korlátoznia kellene magát abban, amit mondani akar.</p> | <p>A grammatikai helyesség magas szintjét következtesen fenn tudja tartani; hibák ritkán fordulnak elő, és nehezen észrevehetőek. Ha viszont előfordulnak, akkor általában a jelölt ki is javítja őket.</p> | <p>A nyelvet rugalmasan és hatékonyan használja társasági célokra, beleértve az érzelmeket kifejező, humoros, és célzásokat is tartalmazó nyelvhasználatot.</p> | <p>Folyékonyan és természetes módon, szinte erőfeszítés nélkül tudja kifejezni magát. A természetes, gördülékeny beszédben csupán egy fogalmi szempontból nehéz téma akadályozhatja.</p> | <p>Világos, gördülékeny, jól szerkesztett beszéd létrehozására képes, amelyben jól használja a szervezőelemeket, kötélemeket és kohéziós eszközöket. Alapos részletességű komplex leírást és elbeszélést tud létrehozni; összekapcsolja az egyes alternatívákat, kifejezi az egyes pontokat, és megfelelő befejezéssel zár.</p> | <p>A beszéd menetének teljes megskatása nélkül ki tudja kerülni a felmerülő problémát, és át tudja fogalmazni mondanivalóját.</p> |

| | | | | | | |
|----|--|---|--|---|---|--|
| B2 | <p>Elegendően széleskörű nyelvtudással rendelkezik ahhoz, hogy világos leírást tudjon adni, ki tudjon fejteni a különféle szempontokat a legtöbb általános témában, anélkül, hogy különösebben szavak után kellene keresgélnie, miközben néhány bonyolultabb mondatot is létrehoz.</p> | <p>Viszonylag magas szintű nyelvtudással rendelkezik, ahhoz, hogy világos leírást tudjon adni, ki tudjon fejteni a különféle szempontokat a legtöbb általános témában, anélkül, hogy különösebben szavak után kellene keresgélnie, miközben néhány bonyolultabb mondatot is létrehoz.</p> | <p>Megfelelően ki tudja fejteni magát a különböző helyzetekben, és megfogalmazásaiban képes elkerülni a durva hibákat.</p> | <p>Meglehetősen egyenletes beszédtípussal rendelkezik. Bár időnként habozik, amikor szerkezeteken és kifejezéseken gondolkodik, csak kevés észrevehetően hosszabb szünetet keletkeztet.</p> | <p>Világos leírást vagy elbeszélést tud kidolgozni, mondandójának főbb pontjait kifejezve, megfelelő részletekkel és példákkal támasztja alá. A kohéziós eszközök korlátozott körét tudja használni megnyilatkozásainak érthető, koherens beszéddé való átalakításához, bár hosszabb megnyilvánulásai során megfigyelhető némi „csapongás”.</p> | <p>Körülírással és átfogalmazással kommunikálni tudja szókinésbeli és szerkezetbeli hiányosságait. Fel tudja jelezni jellegzetes hibáit, és ebből a szempontból beszédtudását tudatosan ellenőrizi.</p> |
| B1 | <p>Elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy boldoguljon; elegendő szókincs ahhoz, hogy némi habozás és körülírás mellett kifejezze magát olyan témákban, mint a család, a hobbi, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események.</p> | <p>Elfogadható pontossággal használja a leggyakoribb helyzetekben előforduló rutinok és sémák készletét.</p> | <p>Nincs rá leírás</p> | <p>Egyszerű nyelvezetét meglehetősen változatosan és rugalmasan tudja kihasználni annak érdekében, hogy nagy részét ki tudja fejteni annak, amit mondani akar. Érthetően tud folyamatosan beszélni, bár gyakran kell szünetet beiktatnia mondandójának nyelvtani vagy szókinésbeli megtervezése céljából. Mondandójának módosítása nagyon szembetűnő, elsősorban akkor, ha hosszadalmasabban beszél szabadon.</p> | <p>Több rövidebb, különálló, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő lineáris szempontsorozattá annak érdekében, hogy viszonylag folyamatosan képes legyen elmondani egy egyszerűbb történetet vagy leírást.</p> | <p>Egyszerű, hasonló jelentésű szóhasználatával közvetlenül tudja az általa kifejezni kívánt jelentéstartalmat, és kéri, hogy javítsák, ha rosszul mondja. A kommunikáció megszokása esetén más stratégiát alkalmazva újra tudja kezdeni mondatát.</p> |

| | | | | | | |
|----|---|--|-----------------|---|--|-----------------|
| A2 | A jelölt egyszerű mondat-szerkezeteket tud használni, valamint betanult fordulatok, néhány szavas kifejezések és formulák alkalmazásával képes arra, hogy egyszerű mindennapi helyzetekben korlátozott mennyiségű információt nyújtson. | Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még mindig rendszeresen elkövet alapvető hibákat. | Nincs rá leírás | Meg tudja értetni magát nagyon rövid megnyilatkozásokban, habár a szünetek, az újrakezdések és az átfogalmazások nagyon nyilvánvalóak. Ki tud bővíteni megtanult fordulatokat, azok elemeinek egyszerű ártrendezésével. | Képes szócsoportokat összekapcsolni olyan egyszerű kötőszavakkal, mint amilyen az „és”, „de”, „mert”. | Nincs rá leírás |
| A1 | A személyi adataira és konkrét szükségleteire vonatkozó egyszerű kifejezéseknek és szavaknak csak nagyon alapvető készletét ismeri. | A jelölt csak korlátozott nyelvtani ellenőrző képességgel rendelkezik, és mindezt csak betanult anyag néhány nyelvtani szerkezetében és mintamondataiban képes alkalmazni. | Nincs rá leírás | Elboldogul nagyon rövid, különálló, többnyire előre betanult megnyilatkozásokkal, de sok szünetet tart, amikor a kifejezéseket keresgéli, a kevésbé ismerős szavakat próbálja kiejteni, vagy a mondanivalóját helyesbíteni. | Képes szavakat vagy szócsoportokat összekapcsolni nagyon alapvető lineáris kötőszavakkal, mint pl. az „és” vagy az „azután”. | Nincs rá leírás |

KÖZVETÍTÉS

A közvetítés típusától függ annak eldöntése, hogy a KER mely skálái a leginkább relevánsak a közvetítés minőségének megítélésében.

Idegennyelvi kontextusban természetesen az idegennyelvi készség fejlettségére összpontosítunk. Így az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordításban azok a nyelvi készségek dominálnak, amelyeket az értés kategóriájaként tartunk számon, míg az anyanyelvről idegen nyelvre történő közvetítés esetén a produktív készségek kerülnek előtérbe. Ha a közvetítés kizárólag az idegen nyelven folyik, akkor mind a receptív, mind a produktív készségek egyaránt fontosak.

| Nyelvi változatok: | A kompetencia típusa: | Skálaleírások: |
|--|---------------------------------|-----------------------|
| a. egy idegen nyelven belül | receptív és produktív készségek | 3. és 5. táblázat |
| b. egyik idegen nyelvről a másik idegen nyelvre | receptív és produktív készségek | 3. és 5. táblázat |
| c. idegen nyelvről az anyanyelvre | receptív készségek | 4.3 táblázat |
| d. anyanyelvről az idegen nyelvre | produktív készségek | 4.5 táblázat |

További tényezők, amelyeket még figyelembe kell vennünk a készségváltozatok (beszélt vagy írott értéstől a beszélt vagy írott közlésig), és a feladattípusok változatai – mind a formális, mind az informális regiszterekben –, amelyeket a KER 4.4.4.1. (Szóbeli közvetítés), ill. 4.4.4.2. (Írásbeli közvetítés) alfejezeteiben közreadtunk.

Ennek következtében, jóllehet nincs a közvetítésre közvetlen KER skálaleírás, a KER 5. fejezetében található összes skálaleírás, valamint a receptív és produktív stratégiákra vonatkozó (3. és 5. táblázatokban szereplő) skálaleírások mind vonatkozhatnak erre.

Ha a vizsgarendszerben a közvetítés is szerepel, forduljon a 3., 4., és/vagy az 5. táblázatokhoz, annak érdekében, hogy az A24 kérdőívet ki tudja tölteni.

KÖZVETÍTÉS

A22 kérdőív: Nyelvi kompetenciák a közvetítésben

| Nyelvi kompetencia | Rövid leírás és/vagy magyarázat |
|--|--|
| Milyen méretű szókincre és nyelvtani kompetenciára van szükség ahhoz, hogy a jelöltek képesek legyenek venni az akadályokat? ➤ A KER 5.2.1.1. és 5.2.1.2. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban. | |
| Milyen szemantikai összefüggéseket kell a jelölteknek kezelniük? ➤ A KER 5.2.1.3. alfejezetében található felsorolás segíthet az indoklásban. | |

| | |
|--|---|
| <p>Milyen fonológiai és helyesírási kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy sikerrel vegyék az akadályokat?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.1.4. és 5.2.1.5. alfejezeteiben található felsorolások segíthetnek az indoklásban. ➤ A KER 5.2.1.5. alfejezetében található Helyesírási tudásszint elnevezésű skála segíthet az indoklásban. | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Szociolingvisztikai kompetencia</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Milyen szociolingvisztikai kompetenciára van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy képesek legyenek kezelni a problémákat: a nyelvi fordulatokat, udvariassági konvenciókat, regisztereket, szociolingvisztikai megfeleléseket, a dialektusokat vagy akcentusokat stb.?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.2. alfejezetében szereplő felsorolások segíthetik az indoklást. | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.3 és 4.4 táblázatok szociolingvisztikai kompetenciára vonatkozó skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Pragmatikai kompetencia</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Milyen pragmatikai kompetenciákra van szüksége a vizsgázóknak ahhoz, hogy kezelni tudják a problémákat: szövegalkotói kompetencia, beszédfunkciók használatának kompetenciája?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 5.2.3. alfejezetének felsorolásai segíthetnek az indoklásban. | |
| <p>Ha már elolvasta a 4.5 táblázatban a pragmatikai kompetencia skáláját, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |
| <p>Stratégiai kompetencia</p> | <p>Rövid leírás és/vagy magyarázat</p> |
| <p>Milyen receptív és produktív stratégiákra van szüksége a vizsgázóknak a problémák kezeléséhez?</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ A KER 4.4.2.4. és 4.4.1.3. alfejezeteiben található érvelés segíthet az indoklásban. | |
| <p>Ha már elolvasta a 4. és 6. táblázatban a stratégiai kompetencia skáláit, akkor jelölje meg és indokolja, hogy a skála mely szintjén helyezhető el az adott vizsga.</p> | <p>Szint</p> <p>Indoklás (amely tartalmazza a meglévő dokumentumokra történő hivatkozást)</p> |

4.3 Összegzés: A KER-szintek és az adott vizsga kapcsolatának grafikus ábrázolása

Mivel az adott vizsgát a KER kategóriáinak terminológiája szerint elemeztük, az illeszkedést grafikus jellegkép (profil) formájában is ábrázolhatjuk. Ez a grafikus ábrázolás az adott vizsga tartalmi jellegzetességeit a kommunikatív nyelvi tevékenységek, valamint a nyelvi kompetenciák vonatkozó részsztábjait szerint mutatja be.

Az alábbi táblázatban az Y-tengely (bal oldalt, függőleges) a KER-szinteket jelenti. Az X-tengelyen az általános nyelvi készségszint, a kommunikatív nyelvi tevékenységek és a nyelvi kompetenciák kerültek bemutatásra. Minden egyes oszlopot a KER idevágó kategóriái szerint neveztünk el. A táblázatnak azokat a rubrikáit, amelyeket az adott vizsga lefed, be kell sátozni. Abban az esetben, ha egy-egy vizsga egyes kategóriákban valamivel magasabb szinteket ér el, akkor ezt is be lehet mutatni sátozással, mint ahogy az az A23 kérdőívben látható.

Az A23 kérdőív oszlopainak elnevezése nem kell, hogy ugyanaz legyen, mint az adott vizsga résztesztjeinek neve. Egyes oszlopok egybeeshetnek a részteszttekkel, de más oszlopokat is hozzá lehet rendelni. Például lehet, hogy az adott vizsgában nincs külön részteszt a nyelvi kompetenciára, de a vizsga szolgáltatója esetleg szeretné jelezni a felhasználóknak, hogy a vizsga letételéhez milyen szintű nyelvi kompetenciára van szükség.

A23 kérdőív: Az adott vizsgarendszer és a KER szintjei közötti kapcsolat grafikus ábrázolása (egy lehetséges példa)

| | | | | | | | | |
|-----------------|------------------|-------------------|-----------|----------------------|--|---|--------------------------------------|----------------------------|
| | | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | | |
| B2.2 | | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | | |
| B1.2 | | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | | |
| A2.2 | | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | | |
| A1 | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| Össze- gezve | Hallás- értés | Olvasás- értés | Társalgás | Informá- ciócsere | Feljegyzé- sek, üze- netek, forma- nyomat- ványok | Szocio- lingvisz- tikai kompe- tencia | Pragma- tikai kompe- tencia | Nyelvi kompe- tencia |

Ötödik fejezet: Az értéktételek standardizálása

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy olyan eljárásokat írjon le, amelyek a KER-szintillesztés résztvevőit a szintek egységes felfogásához segítik, illetve ellenőrzik e közös felfogás kialakulását és fennmaradását.

A KER szintjeihez történő illesztés standardizálása a következőket jelenti:

- el kell érni a KER szintjeinek pontos értelmezését, és ki kell alakítani a helyi tesztfeladatok és teszteljesítmények szintviszonyításához szükséges képességet;
- biztosítani kell, hogy a kialakított felfogást minden érintett fél ossza és következetesen valósítsa meg;
- normákat kell megállapítani, vagyis a különböző készség szintek közt olyan határpontokat kell kijelölni, amelyek alapján besorolási és szelekciós döntések hozhatók mind a tanulói teljesítményekről, mind pedig a tesztkérdésekről és –feladatokról.

Az előző ponttal kapcsolatosan megjegyzendő, hogy Európában már számos standardizálási eljárást fejlesztettek ki abból a célból, hogy már meglévő vizsgaszinteket a KER szintjeihez illesszenek. A legtöbb ilyen eljárás azoknak a módszereknek a módosításával jött létre, amelyeket a KER-szintek kifejlesztése és validálása (lásd KER B függelék), valamint a DIALANG projekt önértékelési állításainak validálása során (lásd KER C függelék) alkalmaztak. Ennek a fejezetnek az útmutatói abból a tapasztalatból merítenek, amelyeket számos európai projektben különféle módszerek és eljárások keretében szereztek. Ezek közül néhányat esettanulmányok formájában teszünk közzé.

Abból a célból, hogy a helyi vizsgáztatásokban szereplő testületek és személyek egyformán és következetesen alkalmazzák a KER-szinteket, különféle módszertani lépéseket fejlesztettünk ki a vizsgáztatók, valamint a tesztkészítők képzésére, nemkülönben a megfelelő hálózatépítés céljaira. E fejezet útmutatói újfent támaszkodtak arra a tapasztalatra, amelyet a különféle kontextusokban alkalmazott, egymástól eltérő módszerek és eljárások szolgáltattak.

A standardok megállapítására irányuló eljárások ebben a fejezetben azokra a szakértői értéktételekre vonatkoznak, amelyekben tesztfeladatok és tesztlépések megfelelését és nehézségi fokát becslik különféle KER-szinteken; továbbá azzal is foglalkoznak, hogy miként lehet előzetesen megállapítani határpontokat (abból a célból, hogy az adott teszt pontszámait a KER szintjeire lehessen transzponálni). Ezeknek az értékpontoknak a hitelesítésére és az esetleges módosításokra irányuló eljárások a 6. fejezetben találhatók.

5.1 A standardizálás előfeltételei

Az eddigi projektek során, amelyek azzal foglalkoztak, hogy adott vizsgákat a KER szintjeihez viszonyítsanak¹⁶, bizonyossá vált, hogy mielőtt egyáltalán kísérletet teszünk a standardizálásra, a KER-hez viszonyítandó vizsgának önmagában kellő validitással és reliabilitással kell rendelkeznie. Jelen összefüggésben ebből az következik, hogy az adekvát specifikáció a könyvünk 4. fejezetében felsorolt lépések végrehajtásával igazolandó. Feltételezi azt is, hogy az adott vizsga fejlesztése és validálása úgy történt, hogy megfeleljen a valid tesztek iránt a szakirodalomban megfogalmazott követelményeknek¹⁷.

Az érvényes és megbízható tesztelés általános követelményei között Alderson (2002) a következőkre mutatott rá.

1. Ha a vizsgaeredmények reliabilitása nem megfelelő, akkor a vizsgát nem lehet a KER-hez viszonyítani.
2. Ha a vizsga minden egyes alkalommal új változatban jelenik meg, akkor tartalma és nehézségi foka változni fog, és így az adott vizsgát rendkívül nehéz a KER-hez viszonyítani, hiszen maga a vizsga nem képvisel állandó standardot.
3. Ha a vizsgaeredmények tanáronként, iskolánként mások és mások, akkor nem feleltethetők meg a KER-nek.

Ezért rendkívül fontos, hogy párhuzamosan a kiképzéssel és a vizsgákat a KER-hez igazító norma-megállapítással (standard-megállapítással), a már meglévő vizsgák validálását – vagy ha kell – jobbítását is elvégezzük. Ez a munka jelentősen segítheti a 6. fejezet: Az empirikus validálás elvárásainak megfelelő teljesülését.

5.2 A standardizálási folyamat szervezése

A tényleges folyamat megindítása előtt a koordinátorok gondosan olvassák el ezt a kézikönyvet és tanulmányozzák az idevágó szakirodalmat. Azért, hogy képet alkothassunk arról, hogy a standardizálásra felkészítő tréning mekkora munkát jelent, ennek a fejezetnek a végén összefoglaló táblázatot (5.11 táblázat) közlünk. Az 5.11 táblázatot arra használhatják az intézmények, hogy felbecsüljék, hogy milyen pénzforrásokat kell biztosítaniuk a standardizálási eljárás finanszírozása céljából; továbbá arra is, hogy felbecsüljék, hogy milyen mélységben lesznek képesek részt venni az eljárásban. A táblázat koordinátorok számára is hasznos lehet, akik ellenőrző listaként is használhatják a folyamat menet közbeni ellenőrzésében, és megfelelően kitöltve a részletes jelentéshez csatolhatják.

¹⁶ Kaftandjieva, F. & Takala, S. (2003): Development and Validation of Scales of Language Proficiency (Nyelvtudáskálák fejlesztése és validálása). In: Vagle, W. (szerk.) Vurdering av sprakferdighet (A nyelvtudás értékelése). Institutt for spak- og kommunikationsstudier, NTNU, Trondheim, 31-38. A tanulmány a Nyelvek Európai Éve alkalmából 2001-ben Barcelona-ban rendezett ALTE konferencián elhangzott előadáson alapul.

Alderson (2002): Relating national examinations to the Common European Framework: The Hungarian Experience (Helyi vizsgarendszerek és a KER: A magyar példa). Szerepel: Alderson J.C. (szerkesztésében) Case Studies in applying the Common European Framework (Esettanulmányok a KER alkalmazásáról). Strasbourg, Európa Tanács.

Van Hest, De Jong & Stocks (2001): Relating the CEF with school leaving exams in the Netherlands (A KER és az érettségi vizsgák viszonya Hollandiában). CITO belső anyaga.

Jones (2002): Relating the ALTE Framework to the Common European Framework of Reference (Az ALTE referenciaszintjeinek és a KER referenciaszintjeinek egybevetése). Olvasható: Alderson J.C. (szerkesztésében) Case Studies in applying the Common European Framework (Esettanulmányok a KER alkalmazásáról). Strasbourg, Európa Tanács.

¹⁷ Alderson és társai (1995), Bachman 1990; Bachman & Palmer 1996

Az a sorrend, amelyben a standardizálási eljárás különféle szakaszait közreadjuk, nem véletlenszerű. Ezt a sorrendet tekintjük a leghatékonyabbnak, de ez természetesen módosítható az adott helyzet kívánalmainak megfelelően.

5.2.1 A standardizálási folyamat szervezése

A koordinátorok felelnek a standardizálási folyamat megszervezéséért. Felelnek többek között a következőkért:

- az eljárási rendért, amely ezen a kézikönyvön és az ezzel kapcsolatos szakirodalmon alapul;
- a projekt szerkezetéért;
- az arra vonatkozó döntésekért, hogy milyen fajta szakértelemre van szükség, és hogy kit, milyen szerepkörben és a szintillesztés mely szakaszában vonjanak be a folyamatba;
- olyan helyi szakemberek mozgósításáért, akiknek különösen nagy tapasztalatuk van:
 - a KER használatában;
 - tantervek és tesztleírások készítésében;
 - produktív készségek meghatározott kritérium szerinti értékelésében;
 - a nyelvi tesztelésben, de különösen tesztfeladatok írásában és a standardizálásban;
 - tanárok vagy vizsgáztatók irányításában és képzésében;
- a helyi nyelvi szakemberek megfelelő tájékoztatásáért, abból a célból, hogy helyileg meghatározott minta szerint gyűjtsenek
 - írásos vizsgaanyagokat és a jelöltek szóbeli vizsgáiról készült videókat, amelyeket majd egybevetnek a KER standardizált performancia-mintáival, valamint magával a KER-rel;
 - tesztfeladatokat, amelyekkel majd az elbíráló foglalkozásokon dolgoznak;
- a folyamat különféle szakaszaiban felhasználandó anyagok előkészítéséért, fejlesztéséért és másolásáért:
 - a KER szintleírásai;
 - a KER táblázatai és értékelőskálái;
 - válogatás a bemért (standardizált) KER-teljesítménymintákból, és – ha rendelkezésre állnak – kalibrált tesztkérdésekből vagy modelltesztekből;
 - válogatás helyi teljesítményminták és/vagy helyi tesztlépések közül;
 - a dokumentálás és jelentés céljaira készült formanyomtatványok a foglalkozások különféle eredményeinek rögzítésére;
- a folyamatos hitelesítésért és ellenőrzésért, valamint a terjesztés és a folyamat nyomon követésének megtervezéséért.

5.2.2 A foglalkozások lefolytatása

A standardizálás különféle szakaszai műhelymunka keretében zajlanak, amelyek során a résztvevők a koordinátor által adott utasításokat és dokumentumokat követve megismerkednek a KER-rel, elemzik és értékelik a vizsgateljesítményeket vagy tesztkérdéseket, és egyetértésre jutnak, hogy miként lehet a vizsgát a KER szintjeihez sorolni.

A kiképzési folyamat koordinálásával megbízott személyek azért felelősek, hogy a legmegfelelőbb időzítést és szervezési eljárásokat tervezzék meg vagy válasszák ki a javasolt változatok közül. Azért is felelősek, hogy a szemináriumok számára a szükséges anyagokat előkészítsék.

A műhelymunka során a kinevezett koordinátorok felelősek a következőkért:

- ellenőrzik, hogy a résztvevők kellően tisztában vannak-e a KER mibenlétével, továbbá hogy mennyire vannak tudatában azoknak a lehetőségeknek, amelyeket a KER kínálhat munkájuk javításához. A 3. fejezet ismerkedési tevékenységeit kell felhasználni erre a célra;
- biztosítják, hogy megfelelő logikai sorrendben folyik a vizsgateljesítmények értékelése, abból a célból, hogy konszenzust érjenek el, és azt meg is erősítsék:
 - bevezetés és példa,
 - egyéni értékelés,
 - kettős értékelés,
 - csoportvita;
- világosan és jól láthatóan gyűjtik az információkat és reagálnak a történésekre;
- ellenőrzik, hogy adekvát, az útmutatóknak megfelelő konszenzus alakult-e ki a KER-szintek értelmezésében, mind a KER szintleírásai tekintetében, mind pedig azokat a teljesítményeket vagy tesztfeladatokat tekintve, amelyek operacionalizálják az egyes szinteket.

A kiképzést követően a kijelölt koordinátorok a következőkért felelősek:

- a hasznos anyagokból terjesztésre alkalmas csomagot készítése (jegyzőkönyvek, standardizált teljesítményminták dossziéja, mintaértékű tesztlépések);
- megfelelő elemzések végzése vagy végeztetése;
- a már folyamatban lévő hálózatépítés segítése és ellenőrzése abból a célból, hogy a szakmai együttműködést és fejlődést segítsék;
- a rendszer működésének ellenőrzése.

5.2.3 Feljegyzések készítése és jelentéstétel

A folyamatra vonatkozó speciális információkat össze kell gyűjteni és dokumentálni kell. Amikor a foglalkozások befejeződtek, a koordinátorok az ülésekről rövid beszámolót írnak, és minden egyes foglalkozásról kitöltik a B1-es standardizálási formanyomtatványt.

A dokumentumok másolatait a szakértők számára készített jelentés standardizálási részében is el kell helyezni.

5.2.4 Az értékek megőrzése és terjesztése

Sokan hivatkoznak arra, hogy már működtetnek olyan tesztfejlesztő rendszert, amely standard eljárásokat követ és garantálja a validitást és reliabilitást. De még ilyen esetekben is, tehát ha stabil teszttel rendelkezünk és elvégeztük mindazokat a szintillesztő eljárásokat, amelyet fejeztünk előír, önmagában még ez sem garantálja, hogy a teszt az idő múlásával is illeszkedni fog a

KER-hez. Szükség van ellenőrző rendszerre ahhoz, hogy biztosítható legyen: egy adott időpontban a KER szintjeihez illesztett vizsgák az évek múlása és a vizsgáztatók személyének változása ellenére, hosszabb távon is, továbbra is illeszkednek a KER-szintekhez.

Többféle módja is van annak, hogy az intézmények garantálhassák a KER szintjeihez illeszkedés minőségét, reliabilitását és validitását. A következő eljárások kombinációját ajánljuk:

A kiképzést követő tevékenységek

Az első lépés, amellyel a standardizálásba befektetett erőfeszítések eredményeit megőrizhetjük, az az, hogy megbizonyosodjunk arról, hogy az elvégzett munka és tapasztalat szaktudáson alapul. Ezt többféleképpen elvégezhetjük, de ezek között szerepelni kell a következőknek:

B1-es formanyomtatvány: **Standardizálási kérdőív**

| Standardizálási kérdőív | | | |
|---|--|-------------------------------|--------------------------|
| Helyszín | | Dátum: | |
| A koordinátor | neve: | Intézmény vagy projekt | |
| Szakasz | Ismerkedési szakasz | | <input type="checkbox"/> |
| | Kiképzés | | <input type="checkbox"/> |
| | Vizsgateljesítmények szintillesztése | | <input type="checkbox"/> |
| | Standardok kijelölése | | <input type="checkbox"/> |
| Vizsgált területek | Beszélt minták értékelése | <input type="checkbox"/> | |
| | Írott minták értékelése | <input type="checkbox"/> | |
| | Tesztfeladatok és tesztlépések: | <input type="checkbox"/> | |
| | • Hallásértés | <input type="checkbox"/> | |
| | • Olvasás | <input type="checkbox"/> | |
| | • Nyelvhasználat | <input type="checkbox"/> | |
| | Más: _____ | <input type="checkbox"/> | |
| Résztevők | Száma: | Beosztása: | |
| Az elvégzett tevékenységek | Ismerkedési szakasz | | <input type="checkbox"/> |
| | Bemutató standardizált példák segítségével | | <input type="checkbox"/> |
| | Kalibrált példákkal végzett irányított vagy önálló gyakorlat | | <input type="checkbox"/> |
| | Helyi vizsgateljesítmény-minták csereszabatosítása | | <input type="checkbox"/> |
| | Az értékelők értékelést követő megbeszélése | | <input type="checkbox"/> |
| | Kiképzés kalibrált teszttémékkel | | <input type="checkbox"/> |
| | A tesztlépések nehézségi fokának megítélése | | <input type="checkbox"/> |
| | Visszacsatolás a tesztlépések tényleges nehézségi fokáról | | <input type="checkbox"/> |
| | Más _____ | | <input type="checkbox"/> |
| A felhasznált anyagok | A KER saját, standardizált vizsgateljesítmény-mintái | | <input type="checkbox"/> |
| | A KER értékelőskálái (5.4, 5.5, 5.8 táblázatok) | | <input type="checkbox"/> |
| | Helyi vizsgateljesítmény-minták | | <input type="checkbox"/> |
| | Átalakított értékelőskálák (amelyeket később csatolhat) | | <input type="checkbox"/> |
| | A KER kalibrált tesztfadatai és tesztlépései | | <input type="checkbox"/> |
| | Helyi tesztfeladatok és tesztlépések | | <input type="checkbox"/> |
| | Más _____ | | <input type="checkbox"/> |
| Információ tesztfeladatokról és tesztlépésekről | | | |
| További magyarázatok | | | |
| Tervbe vett feladatok a minőség megőrzésére és kiterjesztésére | | | |

- Dokumentálás. A már kiképzett szakembereknek is szükségük van rá, hogy a kiképzés során megismert anyagokhoz könnyen hozzáférhessenek, és napi munkájuk során hozzájuk igazodni tudjanak:
 - standardizált vizsgateljesítmény-minták;
 - értékelő eszközök (5.4, 5.5, 5.8 táblázatok);
 - modellként használható tesztlépések;
 - tananyagok;

- folyamatleírások;
 - példák, amelyek a helyes gyakorlatot mutatják be.
- A standardizálási folyamat egykori résztvevői a vizsgáztatóknak, tanároknak és tesztfejlesztőknek rendszeres – intézményen belüli vagy intézményközi - összejövetelein használják fel ezeket az anyagokat arra, hogy még részletesebben megvitassák a feladatokat és vizsgateljesítményeket, ezáltal minél több szakembert vonjanak be a munkába, és erősítsék a szakmaiságot és a vizsgák egybevetetőségét.
 - További képzések. Ha az intézmény a standardizálási folyamat befejezése után vesz fel új tesztfejlesztőket és vizsgáztatókat, akkor őket is az ebben a fejezetben leírt módszerek szerint kell kiképezni a KER, a helyi standardizált vizsgateljesítmények és modellértékű tesztlépések segítségével.

Együttműködés

Az intézményeknek segíteniük kell abban, hogy szervezett kapcsolatok alakuljanak ki a különféle helyi szakmai közösségek és az adott nyelv/régió/oktatási szektor szakmai közösségei, valamint más nyelvek/régiók/oktatási szektorok szakmai közösségei között abból a célból, hogy minden résztvevő biztosan egyformán értelmezze a KER szintjeit. Az is kívánatos, hogy együttműködés alakuljon ki ugyanazon nyelv, vagy oktatási szektor szakcsoportjai között az egymással szomszédos országokban a rendszerek közötti összekapcsolódás elősegítésére.

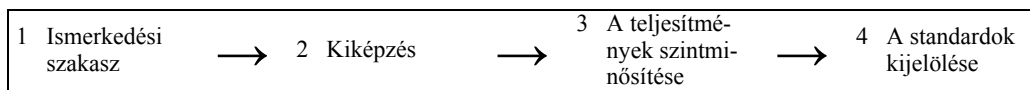
Szakmai látogatások

Azok a koordinátorok, tanárképzők és szakfelügyelők, akik részt vettek a standardizálási folyamatban, illeszzenek programjukba iskolalátogatásokat, amelyek segítségével irányíthatják a helyi rendszer működését, kiképzéseket és emlékeztető tréningeket tarthatnak; ellenőrizhetik a tesztelés lebonyolítását, a pontozást és az értékelést, stb. Ezek a látogatások szintén elő kell, hogy segítsék az információcserét mind a szakemberek, mind az iskolák között.

5.3 A standardizálási folyamat szakaszai

A standardizálási folyamat megtervezéséhez, kifejlesztéséhez és elterjesztéséhez tapasztalt szakemberekre van szükség, akik más-más szinteken, illetve funkciókban szerepelnek. Bár az egymástól eltérő vizsgáztatási környezetek más-más eljárásokat sugallnak, az ebben a fejezetben leírt lépéseket és szakaszokat a következő logikai-időrendi sorrendben érdemes betartani:

5.1 ábra: *A standardizálási folyamat*



- **1. szakasz.** A megismerési szakaszban olyan tevékenységek szerepelnek, amelyeket részletesen leírtunk a 3. fejezetben: a KER szintjeinek megtárgyalása, a skálaleírások csoportosítása, az önértékelő eszközök használata, stb. E tevékenységek rendeltetése annak biztosítása, hogy a standardizálási folyamat résztvevői megfelelő mélységben értsék meg a KER-t, annak szerkezetét, a szintleírások kategóriáit és a közös referenciaszinteket. Mielőtt a standardizálási folyamat elvégzésére irányuló kiképzés elkezdődik, a résztvevőknek részletesen meg kell ismerkedniük a KER szintjeivel.

- **2. szakasz.** A képzést a különféle készségek szerint kell szakaszolni, amelyeknek két fontos alcsoportja van: az első alcsoport a produktív készségekről, a második pedig a receptív készségekről és a hozzájuk kapcsolódó kompetenciákról szól.

Amennyiben a tárgyalt célnyelvben nem állnak rendelkezésre standardizált teljesítmény-minták és/vagy tesztfeladatok, akkor egy másik nyelv példáit (például az angolét) kell felhasználni ebben a kiképzési szakaszban. A kevéssé tanított nyelvek esetén ez azt jelenti, hogy azok a személyek, akik részt vesznek a standardizálási folyamatban, kiváló szinten (minimum C1) kell ismerniük azt a nyelvet, amelynek standardizált mintái rendelkezésre állnak.

- **Vizsgateljesítmények elemzése:** A produktív készségek megítélése céljából történő szakemberképzés során olyan szóbeli és írásbeli vizsgateljesítményeket használunk, amelyek ehhez a kézikönyvhöz kötődnek, és amelyeket már a KER szintjeihez igazítva standardizáltunk, hogy a tanulói teljesítményeket a KER szintjeihez viszonyítva ítélhessük meg. Ebben a szakaszban a résztvevők értékelik a mintákat, megvitatják, hogy bizonyos minták miért tartoznak egy adott szinthez inkább, mintsem egy másikhoz, és tapasztalatot szereznek abban, hogy miként viszonyítsák a már rögzített skálaleírásokat a vizsgateljesítmények egyes szintjeihez. Ebben a szakaszban rendkívül lényeges az, hogy mindenre kiterjedő egyetértésre jussunk, mivel ezeket a mintákat már standardizáltuk a KER szintleírásaiból kialakított értékelő eszközök segítségével. Igen fontos, hogy az ebben a kontextusban elért KER-szintértelmezések egybevágjanak a más vizsgakontextusokban nyert értelmezésekkel, és hogy a különféle szakmai közösségek ne fejlesszenek ki csak rájuk jellemző, egyedi értelmezéseket.
- **Tesztlépések és tesztfeladatok:** A receptív készségek megítélésének céljaiból történő szakemberképzés során a résztvevőknek a tesztlépések nehézségi fokát a KER-szintekhez viszonyítva kell értékelniük. Ebben a folyamatban olyan kalibrált tesztlépéseket használnak, amelyek ehhez a kézikönyvhöz kötődnek, és amelyeket már a KER szintjeihez standardizáltunk. Ebben a képzési szakaszban a résztvevőknek minősíteniük kell a tesztlépéseket, meg kell vitatniuk, hogy bizonyos tesztlépések miért tartoznak egy szinthez és nem másikhoz, és tapasztalatot kell szerezniük abban, hogy a már előre rögzített szintleírásokat a szövegekben vagy tesztlépésekben fellelhető speciális műveletekhez viszonyítsák. Rendkívül lényeges, hogy ebben a szakaszban a résztvevők egyetértésre jussanak, hiszen a felhasznált kalibrált tesztlépéseket már a KER-szintekhez igazodva standardizáltuk.
- **3. szakasz. A teljesítmények szintminősítése** azt jelenti, hogy a kiképzési szakaszban elért konszenzust alkalmazzuk azoknak a helyi mintáknak a megítélésében, amelyeket korábban már összegyűjtöttünk. A felhasználandó “helyi mintákat” a következő célok érdekében válogathatjuk ki:
 - egy olyan célnyelv megítélése érdekében, amelynek nincsenek saját standardizált vizsgateljesítmény-mintái;
 - egy olyan oktatási szektor kedvéért, amelyet nem tudunk megfelelően bemutatni standardizált minták segítségével, például szaknyelvi képzés;
 - egy helyi oktatási rendszer számára, amely például a középiskola alsó és felső évfolyamaival és felnőttképzéssel is foglalkozik;
 - az olyan vizsgateljesítmény-minták kedvéért, amelyeket a helyi vizsgá(k)ban használnak.

Ebben a folyamatban a 2. szakaszhoz hasonló eljárásokat követünk. A helyi mintáknak a KER-hez igazodó megítélése érdekében szintén hasonló tevékenységeket végzünk el. A végeredmény – feltéve, hogy megfelelő egyetértésre sikerül jutni – a helyi beszélt és írott vizsgateljesítmény-mintáknak egy olyan készlete, amelyeket a KER szintjeihez viszonyítva ítéltünk meg.

- **4. szakasz.** A **standard kijelölése** az a folyamat, amely során a tesztben megállapított osztályzatoknak az alsó határát (cut-off-scores) állítjuk be. Ebben a kézikönyvben ez annyit tesz, hogy ezeket az értékpontokat a KER-szinteknek megfelelően állapítjuk meg a vizsgált tesztben. A folyamat kiindulópontja az, hogy először meg kell ítélni az egyes tesztfeladatok és tesztlépések nehézségi szintjét. A vizsgált feladatok és tesztlépések nehézségének e kezdeti minősítését azután olyan tapasztalati bizonyítékokkal is meg kell erősíteni, amelyek azt mutatják, hogy a feladatok és tesztkérdések mennyire bizonyultak nehéznek a gyakorlatban. Végül a tesztnormáknak KER-hez igazodó megállapítása a külső és belső validitás vizsgálatát is igényli, miként azt majd a 6. fejezetben tárgyaljuk.

5.4 1 szakasz: Megismerési szakasz

Lényeges, hogy bármely standardizálási folyamatot néhány ráhangoló gyakorlattal kezdjünk a 3. fejezetben leírtak közül.

A tapasztalat azt mutatja, hogy valamely bevezető tevékenységet követően (amelyeket az a-c tevékenységek közül választottunk) legalább két olyat is kell választani, amelyekben részletesebb eljárások vannak (például a d-f tevékenységek akármelyike).

5.5 2. szakasz: Kiképzés

Az ebben a fejezetben közreadott tevékenységek célja biztosítani, hogy a kiképzésbe bevont szakemberek a KER-szintekről alkotott értelmezéseiket vonatkoztatni tudják a standardizált vizsgateljesítményekre és a kalibrált tesztkérdésekre/feladatokra, később erre az egységes felfogásra támaszkodva tudjanak helyi vizsgateljesítményeket, vagy helyileg készített feladatokat és tesztkérdéseket a KER szintjeihez viszonyítani (3. szakasz). Ez a munka azt is jelenti, hogy a KER szintjeinek “absztrakt” megértését átviszik a gyakorlatba azáltal, hogy a KER-ből eredeztethető meghatározott kritériumokat alkalmazzák.

A felhasználóknak azt tanácsoljuk, hogy a KER standardizált vizsgateljesítmény-mintáival dolgozzanak előbb, mielőtt helyileg készült tesztfeladatokat és tesztlépéseket ítélnének meg, még abban az esetben is, ha nincsenek vizsgateljesítmény-minták, vagy, ha az adott vizsgákban nem bírálják el produktív készségeket. A tesztfejlesztők is sokkal világosabb képet alkothatnak az egyes szintekről, amennyiben különféle szintű vizsgateljesítményeket láthatnak.

A szükséges idő

A 2. szakasz végrehajtásához szükséges idő a következőktől függ:

- a résztvevők tapasztaltsága abban a tekintetben, hogy részt vettek-e már korábbi vizsgázató-képzéseken;
- hogy ismerik-e már az értékelő-skálák használatát;

- hogy van-e tapasztalatuk tesztfeladatok írásában, és a tesztfeladatok és tesztlépések nehézségi fokának megítélésében.

Tapasztalt résztvevők esetén elképzelhető, hogy a 2. szakasz első részének céljait egy nap alatt elérjük (produktív készségek: beszéd és írás), amennyiben a délelőtti foglalkozásokat a beszédnek, a délutániakat pedig az írásnak szenteljük. Ezt követően rátérhetünk a 3. szakaszra, a vizsgateljesítmények szintminősítésére úgy, hogy a rákövetkező napon a helyi vizsgamintákkal dolgozunk. Egy másik változatban az első napon kizárólag a képzéssel és a szóbeli teljesítmények standardizálásának tevékenységeivel foglalkozhatunk, és a rákövetkező napon pedig az írásos formákkal. Minden egyes napon a munkát a standardizált teljesítmény-mintákkal kell kezdeni (2. szakasz) a délelőtti foglalkozásokon, és azután kell továbblépni a helyi minták csereszabotására (3. szakasz) a délutáni foglalkozáson.

A 2. szakasz második részéhez (receptív készségek) szükséges idő nemcsak azon múlik, hogy a résztvevők mennyire tájékozottak a feladatok és tesztkérdések írásának és kiválogatásának folyamatában, hanem attól is, hogy hány készséget kell értékelni.

Minden egyes készség esetén követhetünk hasonló mintát, mint amelyet a beszéd és írás esetén az utolsó előtti bekezdésben leírtunk. Ha az első készség – ahogy azt ebben a kézikönyvben javasoltuk – az olvasás, akkor a kalibrált tesztkérdések standardizálása lehet a délelőtti foglalkozás témája, amelyet azután délután a helyi tesztminták megítélése követ (4. szakasz: standardok kijelölése. Annak érdekében, hogy minden egyes szakasz érdekében a lehető legjobban gazdálkodjunk az idővel, és hogy a teljes folyamatot is megtervezzük, a koordinátorok esetleg az 5.1 táblázathoz hasonló ábrát készíthetnek.

5.1 táblázat: *A standardizálási szakasz tervezési folyamata*

| Készség | 2. szakasz |
|--|-------------------------------|
| Beszéd | Egy foglalkozás ¹⁸ |
| Írás | Egy foglalkozás |
| Olvasásértés | ” |
| Hallásértés | ” |
| Nyelvhasználat: nyelvtan ¹⁹ | ” |
| Nyelvhasználat: szókincs | ” |

A szükséges minták

A folyamat a KER szóbeli interakciók és beszédprodukciók (videók²⁰) standardizált mintáinak elemzésével és értékelésével kezdődik, és ha szükségesek, akkor az írott interakciók és produkciók (még ezután elkészítendő vizsgaminták²¹) standardizált mintáival folytatódik. A standardizált videó-minták egy standard eljárást követnek, amelyben van egy beszédprodukciós fázis (hosszabb monológ, amelyben az egyik jelölt a másikkal valamit elmagyaráz, aki kérdéseket

¹⁸ Egy foglalkozás 4-5 óra hosszú, amelybe egy 20-30 perces szünet is belefér.

¹⁹ A nyelvhasználat: szókincs és a Nyelvhasználat: nyelvtan számára szükséges időt a már hozzáférhető DIALANG skáláknak ezekre a nyelvhasználati készségekre vonatkozó leírásai alapján állapítottuk meg.

²⁰ A KER standardizált beszédprodukciós és interakciós vizsgateljesítmény-mintái. Folyamatban lévő munka: az angol nyelvű videó 2004. elejére elkészül. A tervek szerint más nyelveken szóló videók egy Socrates program keretében készülnének el.

²¹ A KER standardizált írott produkciókon és interakción alapuló mintái. E könyv megírása idején nem volt konkrét terv arra, hogy miként gyűjtsük össze az írott mintákat.

tesz föl, és egy interakciós szakasz, amelyben két jelölt egy témát spontán módon megvitát²²). Az írásbeli teljesítmény értékelése során szintűgy fontos egyfelől írott interakciók mintáit látni (jegyzetek, levelek), másfelől írott produkciókét (leírások, történetek, kritikák). Különösen fontos ez az alsóbb szintek esetén.

Megtörténhet, hogy az adott nyelven még nem állnak rendelkezésünkre standardizált vizsgateljesítmény-minták és/vagy kalibrált tesztlépések és tesztfeladatok. Ebben az esetben a remélt eredmény úgy érhető el, hogy hozzáférhető angol mintákkal dolgozunk, amelyeket mintegy katalizátorként használunk (feltéve, ha a résztvevők megfelelő szinten beszélik ezt a nyelvet: leg-
alább C1 szinten). Ebben az esetben azt jelenthetjük ki a dokumentálásban, hogy a résztvevők közvetett képzésben részesültek.

A szükséges mintáknak az 5.2 táblázatban bemutatott összegzése segítheti a koordinátorokat.

A konszenzus elérése és igazolhatósága

A foglalkozások során a koordinátoroknak feladata a résztvevőket arra készíteni, hogy kommentálják és megvitassák, valamint összegezzék értékítéleteiket oly módon, amely az adott vizsgakörnyezetben a leginkább megfelelő, hogy megbízható konszenzust alakítsanak ki.

Nem szabad elfelejteni, hogy bármelyik értékelő-képzésben, amikor a résztvevőket arra kéri, hogy egy, már standardizált minta szintjét állapítsák meg, akkor az egy olyan gyakorlat, amelynek van már helyes válasza, de ezt a választ kezdetben nem mondjuk meg, a koordinátor ezt csak egy későbbi szakaszban tudatja. Nem úgy, mint a következő szakaszban (helyi minták csereszabatosítása): ebben a fázisban a csoporttól nem azt várjuk, hogy konszenzusra jussanak az adott minta szintjét illetően a korábbi bizonyítékoktól függetlenül – hanem inkább azt, hogy úgy jussanak el a helyes válaszig, hogy a megfelelő kritériumokat alkalmazzák.

5.2 táblázat: *Performancia-minták standardizálás céljaira*

| Készségek | A minták száma |
|--|---|
| Beszéd | Beszélt interakció és produkció minták: minimum 9, vagy bármely magasabb szám 12-ig, szükséges a gyakorláshoz |
| Írás | Írott interakció és produkció minták: ugyanaz mint a beszéd esetén |
| Olvasásértés | Minimum 15 példa (néhány szerepel a kis tesztkötetekben) |
| Hallásértés | „ |
| Nyelvhasználat. Nyelvtan ²³ | „ |
| Nyelvhasználat. Szókincs | „ |

Mindehhez speciális készségekre van szükség a koordinátor részéről, hogy (a) a csoportot a helyes válasz irányába terelje e fontos kezdeti élmények során, valamint, hogy (b) elkerülje azt, hogy a többiek előtt exponálja azokat a résztvevőket, akik vagy túl szigorúak, vagy túl elnézőek megszokott értékeléseikben, mielőtt még esélyük lett volna ráhangolni a képzésre – tekintettel arra, hogy ez megghiúsíthatja, vagy destabilizálhatja későbbi döntéseiket. Azt az időmennyiséget, amelyet erre a folyamatra kell szánni, nem szabad alábecsülnünk. Lényeges, hogy megfele-

²² Ezt a standardizált formát abból a svájci kutatási projektből emeltük át, amely a KER leíró skáláit kifejlesztette. Ez a formátum korlátozza a kérdezői mellékhatásokat. Kézikönyvünknek ezt az előzetes kiadását egy olyan videokazetta kíséri, amelyen svájci tanulók felvételei szerepelnek, akiknek a teljesítményét statisztikai úton, a KER-szintek alapján mértük be.

²³ A nyelvhasználat: szókincs és nyelvtan számára szükséges időt az erre az összetevőkre vonatkozó DIALANG skálák használata alapján becsültük.

lő időt szenteljük a képzésre (2. szakasz), mielőtt folytatnánk a még nem standardizált helyi mintákkal (3. szakasz).

Kétféle elgondolás létezik arra, hogy miként lehet egy csoportot a megfelelő konszenzus felé terelni.

Az egyik elképzelés szerint az érzékenyebbek számára az az eljárás alkalmas, amely mindvégig fenntartja az értékelés anonimitását, és így nem hozza zavarba a résztvevőket. Ez a módszer biztosítékot nyújt arra, hogy a résztvevők valós ítéletüket fogják rögzíteni, nincsenek „megfélemlítve”, és azt is, hogy az egyetértés, amely fokozatosan kialakulhat, valódi. Ebben az eljárásban az egyént befolyásolja a többiek értékelése, ha egy résztvevő túlzottan „szélsőséges”, akkor látja ezt, és elmozdul a középpont felé.

- Ez ténylegesen lejátszódik elektronikus szavazások esetén (mint ahogy azt néhány TV show-ban láthatjuk). Minthogy ez az eljárás interaktív, ez ahhoz vezet, hogy a „szélsőséges” elbírálók újra átgondolják a dolgot, így a sáv viszonylag gyorsan „szűkül” anélkül, hogy ez bárkit is sértene.
- Az olyan értékelő cédulácskák, amelyeket minden kommentár nélkül a koordinátorhoz küldenek, szintén megőrzik a névtelenséget. Ha egy későbbi elemzés számára adatgyűjtést végzünk, és számon akarjuk tartani a bírálókat, akkor becenevek (mint például Miki egér), vagy azonosító számok, amelyeket előre rányomtattunk a cédulákra, jól használhatóak. Ha a névtelen cédulákat gyorsan egybevetjük egy írásvetítő, vagy egy 'flip chart' (hajtogatható, nagyméretű betűk írására alkalmas, plakát nagyságú táblára applikált papírfüzet) segítségével, akkor ez bemutatja, de nem azonosítja, és nem hozza zavarba a „szélsőségeseket” – hacsak nem döntenek úgy, hogy vitába szállnak!

A másik elgondolás egy kevésbé kíméletes eljárás: hogy tudniillik a véleménykülönbségeket ki kell fejteni, és meg kell vitatni, ha megfelelő konszenzust szeretnénk elérni. Ebben az esetben az egyetértés tudatosabb, minthogy érvelések eredménye, amelyet befolyásolhat egy-egy különösen értelmesen beszélni tudó felszólaló. Éppen ezért jó ötletnek tűnik, ha a koordinátor megbizonyosodik arról, hogy a résztvevők jól ismerik a standardizált mintákat, és azokat az okokat is, amiért egy-egy minta egy bizonyos szinthez tartozik, és azt is, hogy ez miként kapcsolódik a sávleírásokhoz.

- Az, hogy mindenki rögtön jelentse be értékítéletét, hatékony (és szórakoztató) módszer, amely azt is lehetővé teszi, hogy a félénkebb, vagy a kevésbé magabiztos résztvevők megőrizték méltóságukat.
- A legtöbb résztvevő élvezetesnek találja azt, hogy párban, vagy kis csoportokban dolgozzanak. A koordinátor körbejárhat, és belehallgathat a vitákba, ahol szükséges a megfelelő irányba fordíthatja a csoportot, és jelentést kérhet minden egyes csoport valamely tagjától. A legfőbb előnye a csoport- vagy pármunkának, hogy a résztvevőket természet-szerűleg rákényszeríti arra, hogy a már korábban meghatározott kritériumokat használják értékítéleteik igazolására.
- Az eredményeket úgy lehet a legkönnyebben rögzíteni, hogy a koordinátor kitölt egy táblázatot a hajtogatható papírtáblán, vagy a kivetített fólián, amelyet a teremben begyűjtött összes eredmény felsorolásával tölt ki.

Bármelyik eljárást választja a kettő közül, a koordinátornak ki kell számítania, hogy a résztvevőknek hány százaléka értett egyet a különféle értékítéletekben, vagy pedig ki kell számítania

az értékelők közötti korrelációs hányadost. A koordinátornak el kell döntenie azt, hogy az adott speciális helyzetben ismerteti-e ezeket a számokat a résztvevőkkel, segíti-e ezáltal a kiképzést és növeli-e az értékítéletek konvergenciáját.

Az is jó ötletnek tűnik, ha az értékítéletek szórását grafikusán is ábrázolja. Az egyik könnyű módszer, amely ebből a célból alkalmazható, a Microsoft Excel segítségével elkészített oszlopdiagram. Egy másik módszer az lehet, hogy ha az SPSS dobozgrafikonját (box plot) alkalmazzuk. Lásd a 6.5 ábrát a 6. fejezetben, amely példa a dobozgrafikonra.

5.5.1 Produktív készségek standardizált mintái alapján történő kiképzés

Beszélt interakció és produkció

Ezekon a foglalkozásokon lényeges, hogy a résztvevők használják a beszélt vizsgaperformanciák értékelő-táblázatát (ez a KER 3. táblázata²⁴, amely itt 5.5 táblázat néven jelenik meg), továbbá azt az általános skálát, amelyet az előbbiből egyszerűsítettünk (5.4 táblázat), és egy standard értékelő kérdőívet, amelyre bejegyezhetik kommentárjaikat, és az egyes beszédteljesítményekre vonatkozó szintmegjelöléseiket (ugyanúgy, ahogy ez a B2-es és B3-as formanyomtatványokon látható).

A foglalkozás három részből áll:

- **1. szakasz: Illusztráció:** A foglalkozás azzal kezdődik, hogy a koordinátor két vagy három standardizált szóbeli teljesítmény-mintát bemutat a szintek illusztrálása céljából. Az első ilyen példának olyan szóbeli teljesítményt kell bemutatni, amelynek viszonylag „lapos profilja” van a KER 3., illetve a Kézikönyv 5.5 táblázatának kategóriáiban (vagyis egy olyan beszélőt, aki például B1 szinten áll a nyelv változatosság, a nyelvhelyesség, a beszéd folyamatosság, a koherencia és az interakció kategóriáiban egyaránt).

A koordinátor lejátsza a videokazettát, és azután arra szólítja fel a résztvevőket, hogy vitassák meg a látott teljesítményeket szomszédjaikkal. Egy bizonyos ponton a koordinátor újra visszaállítja a csoportközösséget, hogy a csoport egészétől hallja azt, hogy a látott szóbeli teljesítmény miként illusztrálja az adott szintet a KER 3. táblázata (a Kézikönyv 5.5 táblázata) ábrázolásában, és hogy miért nem tartozhat a fölötte vagy alatta leírt szintekhez.

- Ajánlatos, hogy legalább egy ezekből a bevezetőnek szánt standardizált mintákból egyenlőtlen profilt mutasson be, pl. olyan esetet, amikor a beszélő B1 néhány kategóriában, de B2, vagy legalábbis B1+ más kategóriákban. Ugyanis ha az „egyenlőtlen profilok” témáját már a kiképzés elején nem vitatjuk meg, az később problémákat okozhat.
- Azért, hogy megvilágítsuk azt a tényt, hogy a jelöltek közül néhányan rendelkezhetnek egyenlőtlen profillal, és hogy a különféle kategóriákat (a nyelv választékosság, a nyelvhelyesség, a beszéd folyamatosság, koherencia és interakció) egymástól elkülönítve vizsgálják meg, a koordinátorok azt is kérhetik, hogy néhány beszédteljesítményt csak egyetlenegy kategória szerint értékeljenek. Ez ellentétes irányban működik az értékelőknek azzal a természetes törekvésével, hogy hagyják, hogy az adott beszédteljesítmény kapcsán szerzett általános benyomásuk értékítéletüket minden

²⁴ 3. táblázat: Közös Referenciaszintek: A szóbeli nyelvhasználat minőségi szempontjai. (Angol kiadás 28–29. oldal, francia kiadás 28. oldal, német kiadás 37–38. oldal, spanyol kiadás 32–33. oldal, magyar kiadás 36–37. oldal.)

egyres kategóriában befolyásolja (ez a „holdudvar-hatás”, vagyis elvakítás = pontozói elfogultság).

- Valójában arra is kérhetjük a résztvevőket, hogy először csak a globális skálát használják (5.4 táblázat), amely a KER 3. táblázatának (5.5 táblázat) négyzetrácsát leegyszerűsíti, abból a célból, hogy tudatosuljon a jelölt tudásszintjéről alkotott általános benyomás, mielőtt a KER 3. táblázatának (a Kézikönyv 5.5 táblázatának) kategóriáit szemügyre veszik a rács táblázatban. Ha már van egy kezdeti benyomásuk az általános performanciaszintről, akkor részletesen vizsgálják át a KER 3. táblázatának (Kézikönyv 5.5 táblázat) négyzetrácsaiban közreadott részletes leírásokat az adott szinteket illetően, és olvassák el az egy szinttel magasabb és egy szinttel alacsonyabb kategória leírását is, majd használják a rács táblázatot a jelölt teljesítményprofiljának megrajzolására.
- Ezt követően a rács táblázatnak ezt a sávleírását kell használniuk a szomszédjukkal folytatott megbeszélésekben.
- A KER 3. táblázata (5.5 táblázat) a következő kritériumokkal dolgozik: a nyelv választékossága, nyelvhelyesség, a beszéd folyamatossága, interakció és koherencia.
 - Egynyelvű bírálók esetén célszerűnek tűnik az utolsó két kategória kicserélése a KER 5.2.1.4. alfejezetében található Fonológiai tudás elnevezésű skálára.
 - Olyan videón rögzített minták esetén, amelyeken többféle anyanyelven anyanyelvűek váltakozva szerepelnek, az értékelők viszont a tanulói beszédet csak anyanyelvűek esetén értékelték, a fonológiai komponens bevezetése csak eltereli a figyelmet, és jobb, ha ezt a tényezőt nem is próbálják meg értékelni.
- **2. szakasz: Gyakorlás:** A második fázisban – amelyben ismét kb. három példát mutatunk be – a koordinátor szerepe az, hogy segítse a résztvevőket abban, hogy vegyék észre azt, ha még mindig túl szigorúan vagy túl engedékenyen értékelnek. Ha a szavazás papíron történik, a koordinátor használhat egy összegző formanyomtatványt (pl. a B3-as formanyomtatvány), hogy az értékeléseket kivetíthesse. Ebben a szakaszban a koordinátornak mindvégig grafikailag is láttatnia kell, hogy a résztvevők mint csoport miként viselkednek; követnie és dokumentálnia kell a vitákat, ahogy azt már korábban bemutattuk, anélkül, hogy a foglalkozások szereplőit zavarba hozná.
- A KER standardizált beszédmintái tanulói párokat mutatnak be, akik először produktív feladatot hajtanak végre (egymást követően), azután pedig egy interakciós feladatot. Bár a videokazettán rögzített tanulók szintje meg van adva, nem bölcs dolog azt kérni, hogy a képzés résztvevői mindkét beszélőt értékeljék. A tapasztalat azt mutatja, hogy a tapasztalatlan értékelők túlbecsülik az erősebb beszélő szintjét, ugyanakkor alábecsülik a másikat. Ezért aztán a legjobb módszer az, hogy a két beszélő közül csak az egyikre koncentrálunk, először csak az ő produktív szereplését mutatjuk be, majd pedig az interakciós szakaszt mindkét beszélővel. A végén tarthatunk egy közös, az egész csoportra kiterjedő megbeszélést a második tanuló tudásszintjéről.
- A koordinátoroknak előre el kell dönteniük, hogy használják-e a globális skálát (5.4 táblázat), a bemutatási szakaszt követően. Hasznos lehet ez abból a szempontból, hogy (a) nagyjából megadja a résztvevőnek azt a helyet, ahol elkezdheti olvasni a rács táblázatot (KER 3. táblázat, Kézikönyv 5.5 táblázat) és abban is, hogy (b) a résztvevők szétválaszthatják kezdeti benyomásaikat megfontolt ítéletüktől – különösen akkor, ha ezt a kettőt külön rögzítjük, mint ahogy az a B2-es formanyomtatványban mint jegyzőkönyvben szerepel.

- Ha a névtelen szavazást biztosító formanyomtatványokat nem használjuk, akkor hatékony technikának ígérkezik az az eljárás, ha meghallgatjuk a kiscsoportok vitáit, és amikor ismét összehozzuk az egész csoportot, akkor hagyjuk, hogy a “helyes választ” azok a csoportok adják elő, akik esetében a legvalószínűbb, hogy ez sikerül is.
- **3. szakasz: Egyéni értékelés:** A résztvevők a többi vizsgamintát egyénileg értékelik, benyújtják értékelőlapjaikat, és azután megvitatják azokat a KER-szinteket, amelyekre ezeket a teljesítményeket értékelték. Továbbra is javasolt, hogy a vizsgateljesítményeket hármassával elemezzék. Így a vita könnyebben összpontosulhat mindvégig a standardizálásra, és nem pedig az egyes vizsgateljesítmények érdemeinek részletes tárgyalására. Az utolsó hármasszakaszban már nagyfokú egyetértésnek kell megmutatkoznia. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők nagy többsége egyet kell, hogy értsen abban, hogy milyen szintű a teljesítmény, és a vélemények eltérése nem lehet több másfél szintnél. Pl. az adott teljesítményt illetően általános az egyetértés, hogy az B1+, akkor az eredmények nem léphetnek túl a B1-től B2-ig tartó szinten; ha pedig a vizsgateljesítményt B1-esnek minősítik, akkor a szórás A2+-tól B1+-ig tarthat.

A foglalkozás akkor ér véget, amikor a csoporton belüli egyetértés már ilyen fokú, és a koordinátor (meg a résztvevők is) elégedettek a konszenzus mértékével, amelyet a beszédteljesítmények standardizált mintáinak értékelése során értek el.

- A viták során az adott szint jobb megértése kedvéért a koordinátor eldöntheti, hogy célszerű-e további KER-beszédskálákat felhasználni, és részletesebb szintleírású feladatok segítségével indokolni a döntéseket.
- Kívánatos, hogy minden egyes KER-szint esetén a foglalkozások során a résztvevők legalább egy vizsgateljesítményt elemezzenek, vitassanak meg és értékeljenek.
- Hasznos dolog, ha a KER-vidéominták kazettáiból több mint egy példánnyal rendelkezünk, és ha a szalagot magát arra a helyre tekertük, ahol a minták kezdődnek (mármost azok a minták, amelyeket a képzés céljaira kiválasztottunk). Ez sok időt megtakaríthat, mert nem kell a szalagot előre-hátra pörgetni. Ha ez így nem lehetséges, akkor pedig nagyon fontos, hogy előre megjegyezzük minden egyes minta számlálóállítását, hogy nagyon gyorsan megkereshessük a pontos helyet, ahol a bemutatni kívánt minta indul.

5.3 táblázat: *A videóra felvett beszédperformanciák értékelésének időgazdálkodása*

| Javasolt csoportméret: maximum 30 fő | |
|---|---------|
| 1. szakasz: Ismerkedés a KER-rel | 60 perc |
| 2. szakasz: A standardizált vizsgateljesítményekkel végzett foglalkozások: | |
| 1. fázis: Kb. 3 standardizált vizsgaminta bemutatása. | 60 perc |
| Szünet | |
| 2. fázis: Irányított gyakorlás kb. 3 standardizált vizsgamintával. | 60 perc |
| 3. fázis: Kb. 3 standardizált vizsgaminta önálló értékelése. | 60 perc |
| Ebéd | |
| 3. szakasz: A helyi vizsgaminták szintillesztése | |
| Kb. 3 vizsgaminta egyéni értékelése és csoportos megbeszélése. | 60 perc |
| További kb. 5 vizsgaminta egyéni értékelése. | 60 perc |
| Szünet | |

| | |
|---|--------------------|
| A kiképzést követő tevékenységek és az együttműködés megtervezése. A munka összegzése, bezárás. | 60 perc 30 perc |
| Az előkészítendő munkaeszközök és dokumentumok | |
| Fénymásolatok minden résztvevő számára: <ul style="list-style-type: none"> • a KER 3. táblázatának/Kézikönyv 5.5 táblázatának értékelést szolgáló ráctáblázata; • értékelő skála, amely a fentiek egyszerűsítése révén készült: 5.4 táblázat (ha szükség van rá); • értékelő lapok a résztvevők számára: mint pl. a B2-es, B3-as formanyomtatványok; • a 4.4 táblázat, vagy a még esetleg idevágó, kiegészítő skálákról készült másolatok (előzetes kiválogatás alapján). | |
| Továbbá: <ul style="list-style-type: none"> • standardizált vizsgaminták videói; • kézikönyv; • összesítő ívek a koordinátor számára, valamint kivetíthető fólia (a B4-es formanyomtatvány); • helyi videó-felvételek (amelyeket az esettanulmányokhoz készült tájékoztató alapján kell kiválogatni és felvenni). | |

Írott produkció

A standardizált mintákkal folytatott foglalkozások második szakaszát a standardizált írott vizsgaminták elemzésének és értékelésének szenteljük. A folyamat hasonló lesz itt is, mint a beszélt vizsgaminták esetén. Az értékelést szolgáló ráctábla 5.8-as táblázatként jelenik itt meg. Ez az értékelő ráctáblázat az 5.4-es táblázatban (általános szóbeli értékelőskála) található általános megállapítások megértését kombinálja a nyelv választékossága, a koherencia és a nyelvhelyesség részletes kritériumaival. A jobb oldalon tartalmaz még két további oszlopot *Leírás és Érvelés* címszó alatt, amelyeket csak akkor kell használni, ha ezekről a szövegtípusokról van szó.

- **1. fázis: Bemutató szakasz:** A foglalkozás azzal kezdődik, hogy a koordinátor bemutat 2–3 standardizált, írott vizsgamintát, amelyekkel az adott szinteket kívánja illusztrálni. Az első ilyen illusztrációnak szánt vizsgaminta olyan teljesítményt kell mutasson, amely viszonylag „lapos profilú” az 5.8-as táblázat minden kategóriájában (nevezetesen, ha a vizsgázó pl. B1 szinten van, akkor mind a nyelv választékossága, mind a koherencia, mind a nyelvhelyesség kategóriájában ugyanaz, és ugyanilyen jó a leírásban és az érvelésben is). Ahogy a beszélt vizsgaminták esetében, a koordinátor itt is megfontolás tárgyává teheti, hogy néhány írott vizsgamintát csak egyetlenegy kategória szempontjából vizsgálta meg, abból a célból, hogy a résztvevőkben tudatosodjon a pontozói elfogultság, amelyet egy-egy kategória “glóriája” válthat ki az értékelőben.

A koordinátor arra utasítja a résztvevőket, hogy olvassák el az írott mintát, és az adott teljesítményt határozzák meg az 5.8 tábla kritériumainak megfelelően. Egy adott ponton a koordinátor ismét visszaállíthatja a csoportos munkaformát, és készítheti a csoportot arra, hogy maguk mondják el, hogy a vizsgált minta miért szolgálhat illusztrációként az 5.5 ráctábla adott szintjének leírásához, és miért nem lehet egy szinttel jobb vagy rosszabb.

- Kívánatos, hogy ezek között a bemutatásra szánt standardizált minták között legyen egyetlen profilú is, pl. egy olyan, ahol a jelölt néhány kategóriában B1-es, de B2-es, vagy legalább B1+ más kategóriákban. Ha az egyetlen profilok témáját már a képzés elején nem vitatjuk meg, később problémává válhat.

- **2. fázis: Gyakorlás:** A második fázisban, amelyben ismét kb. három vizsgamintát használunk, a koordinátor szerepe az, hogy a résztvevők ráébredjenek arra, hogy még mindig túl szigorúan vagy túl enyhén osztályoznak. Ha a résztvevőket papíron szavaztatja, akkor a koordinátor összesítheti a szavazatokat (például B3-as formanyomtatvány) és az értékeléseket írásvetítőn kivetítheti.

Ebben a fázisban a koordinátor köteles grafikus formában is bemutatni a résztvevőknek, hogy miként viselkednek mint csoport, ellenőrizni és dokumentálni a vitákat a fentebb tárgyaltak szerint, anélkül, hogy a résztvevőket zavarba hozná.

- Amennyiben a koordinátor nem használ névtelen értékelőlapokat, akkor a helyes eljárás az, hogy meghallgatja a kisebb csoportok vitáit, azután összehozza az egész csoportot és a „helyes választ” azokból a csoportokból sajtolja ki, akik esetében a legvalószínűbb, hogy ezt meg is tudják adni.
- **3. fázis: Egyéni értékelés:** A résztvevők a további vizsgamintákat egyénileg értékelik, és megvitatják azokat a KER-szinteket, amelyekhez ezeket a vizsgamintákat standardizálták.

Rendkívüli módon ajánlott, hogy a vizsgaminták elemzése továbbra is hármassával folytatódjon. Ebben az esetben könnyebben el lehet érni azt, hogy a vita mindvégig a standardizálásra összpontosuljon, és nem pedig egyes vizsgateljesítmények érdemeinek részletező megvitatására. Az utolsó hármass csoportban már nagyfokú egyetértésnek kell megmutatkoznia. Ez azt jelenti, hogy a résztvevők túlnyomó többsége egyetért az adott szintben és a vélemények eltérése nem lépi túl a másfél szintet. Például, ha az adott vizsgaminta általában B1+-nak felel meg, akkor az eredmények szórása nem lehet több, mint B1-től B2; ha pedig az adott vizsgaminta közmegegyezésre B1, akkor a szórás A2+ és B1+ között kell legyen.

A foglalkozás akkor ér véget, amikor a csoporton belül ilyen fokú közmegegyezést sikerült elérni.

5.4 táblázat: *Globális szóbeli értékelési skála*

| | |
|-----|--|
| C2 | A jelentés különféle árnyalatait pontosan és természetesen fejezi ki. Természetes módon, akadozás nélkül fejezi ki magát, könnyedén és ügyesen kommunikál másokkal is, és a jelentés finomabb árnyalatai között pontosan képes differenciálni. Világos és gördülékeny, jól szerkesztett leírásokat képes nyújtani. |
| C1 | Világos, jól strukturált beszédformákban folyamatos, spontán beszédre képes. Folyékonyan és természetes módon, szinte erőfeszítés nélkül árad belőle a nyelv. Világos, részletes leírást tud nyújtani bonyolult témákról is. Magas fokú nyelvhelyességgel rendelkezik, hibák ritkán fordulnak elő. |
| B2+ | |
| B2 | Különféle nézeteket észrevehető erőfeszítés nélkül képes kifejezni. Tág témakörökben képes beszélgetést kezdeményezni, és meglehetősen egyenletes beszédtempóban egybefüggő beszédszakaszokat létrehozni. Számos témakörben, amely érdeklődési körével összefügg, képes világos, részletes leírást nyújtani. Nem vét félreértést okozó hibákat. |
| B1+ | |
| B1 | Képes értelmesen előadni mondanivalója legfőbb pontjait. Érthetően tud folyamatosan beszélni, bár gyakran kell szünetet beiktatnia mondanivalójának nyelvtani vagy szókincsbeli megtervezése céljából, és mondanivalójának módosítása nagyon szembeűnő. Több rövidebb, különálló, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő sorozattá, és célratörő leírást tud nyújtani érdeklődési körének ismerős témáiban. A kiszámíthatóbb helyzetekkel kapcsolatos nyelvi repertoárt viszonylag pontosan használja. |

| | |
|----------------|---|
| A2+ | |
| A2 | <p>Alapvető információt képes nyújtani munkájáról, családjáról, a szabadidő eltöltéséről stb.</p> <p>Ismerős témákban képes az egyszerű és közvetlen információcserére. Nagyon rövid mondatokkal meg tudja értetni magát, bár gyakran szünetet tart, újra el kell kezdenie, vagy át kell fogalmaznia mondanivalóját, és ez nagyon nyilvánvaló. Egyszerű kifejezésekkel le tudja írni családi körülményeit, életkörülményeit, iskolai háttérét, a jelenlegi vagy legújabb munkakörét. Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de rendszeresen vét alapvető hibákat.</p> |
| A1 | <p>Személyes dolgairól és nagyon ismerős témákról egyszerű kijelentéseket tud tenni.</p> <p>Nagyon egyszerű módon képes megértetni magát. Tud kérdéseket feltenni és válaszolni egyszerű személyes ügyekben, abban az esetben, ha beszélgetőpartnere lassan és világosan beszél, és hajlandó segíteni. Csak nagyon rövid, előre betanult, egymáshoz nem kapcsolódó kifejezéseket tud használni. Hosszú szüneteket tart abból a célból, hogy megtalálja a megfelelő kifejezést, vagy hogy a kevésbé ismerős szavakat megpróbálja kiejteni.</p> |
| A1 szint alatt | Nem éri el az A1 standardját. |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Ezt a skálát arra használhatjuk, hogy a beszélt vizsgaminta bemutatásának első 2–3 percében próbáljuk meg körülbelül eldönteni, hogy mely szintre sorolható be a beszélő. • Ezt követően váltunk át az 5.5-ös táblázatra (KER 3. táblázat), és értékeljük a beszédteljesítményt részletesebben, az adott szinthez tartozó sávleírások szerint. |

5.5 táblázat: A szóbeli értékelés kritériumainak ráccstáblázata (KER 3. táblázat)

| | Választékösség | Pontosság | Folyamatosság | Interakció | Koherencia |
|-----|---|--|--|--|---|
| C2 | A jelölt nagy rugalmasságot mutat a gondolatok különböző nyelvi formákban történő megjelenítésében, amelyek képesek a jelentés finom árnyalatainak, a hangsúlyok-nak, a finom megkülönböztetéseknek a közvetítésére, és kizárják a kétértelműséget. A jelölt jól használja az idiomatikus kifejezéseket és a kollokvializmusokat. | Következetes grammatikai helyességgel uralja komplex nyelvi eszköztárát, még olyankor is, amikor figyelmeztetés más köti le (pl. mondanivalójának tervezése, mások reakciójának figyelemmel követése). | Természetes társalgási témákban hosszasan is képes kifejezni magát spontán módon, képes elkertülni a nehézségeket olyan természetességgel, hogy a beszélgetőpartner észre sem veszi. | Könnyen és ügyesen képes szerepelni a társalgásban, nyilvánvaló erőfeszítés nélkül észleli a nem verbális vagy intonáción alapuló jelzéseket is. Bele tud simulni a közös vitába azzal, hogy természetesen veszi át a szót, utal, vagy céloz valamire. | Koherens és összefüggő szöveget tud létrehozni, amelyben a szervezőelemek, kötőelemek és más kohéziós eszközök széles skáláját változatosan és megfelelően használja. |
| C1 | A jelölt jól használja széleskörű nyelvtudását, amely lehetővé teszi azt, hogy kiválassza azokat a formákat, amelyek segítségével világosan és megfelelő stílusban fejezi ki magát számos általános, szakmai, tanulással vagy szabadidő eltöltésével kapcsolatos témákban, anélkül, hogy bármilyen mértékben is korlátoznia kellene magát abban, amit mondani akar. | A grammatikai helyesség magas szintjét következetesen fenn tudja tartani; hibáik ritkán fordulnak elő és nehezen észrevehetőek. Ha viszont előfordulnak, akkor általában a jelölt ki is javítja őket. | Folyékonyan és természetesen, szinte erőfeszítés nélkül tudja kifejezni magát. A természetes gördülékény beszédben csupán a fogalmi szempontból nehéz témák akadályozhatják. | A könnyen előhívható diskurzusfunkciók széles köréből ki tud választani egy alkalmas fordulatot megjegyzései megfelelő bevezetéséhez annak érdekében, hogy magánál tartsa a szót, és saját gondolatait ügyesen kapcsolja a többiekéhez. | Világos, gördülékény, jól szerkesztett beszéd létrehozására képes, amelyben jól használja a szervezőelemeket, kötőelemeket és kohéziós eszközöket. |
| B2+ | | | | | |

| | | | | | |
|-----|---|--|---|---|---|
| B2 | Elegendően széleskörű nyelvtudással rendelkezik ahhoz, hogy világos leírást tudjon adni, ki tudjon fejteni különböző szempontokat a legtöbb általános témában, anélkül, hogy különösebben szavak után kellene keresgélnie, miközben néhány bonyolultabb mondatot is létrehoz. | Viszonylag magas szintű nyelvtani biztonsággal kezeli a nyelvet. Nem követ el olyan hibákat, amelyek félreértéshez vezetnek, és legfőbb hibáját képes saját maga kijavítani. | Meglehetősen egyenletes beszédszélességgel beszél. Bár időnként habozik, amikor szerkezeteken és kifejezéseken gondolkodik, csak kevés észrevehetően hosszabb szünetet keletkezik emiatt. | Tud diskurzust kezdeményezni, át tudja venni a szót megfélelő időben, és be tudja fejezni a társalgást, amikor szüksége van rá, hogy befejezze, de ez nem mindig sikerül elegendőn. Ismerős témában terelni tudja a beszélgetést, megérti a beszélgetés menetét, megerősíti a megértést, másokat bevon a beszélgetésbe stb. | A kohéziós eszközök korlátozott körét tudja használni meggyőzősége érdekében, koherens beszédre való szervezéséhez, bár hosszabb megnyilvánulásai során megfigyelhető némi „csapongás”. |
| B1+ | | | | | |
| B1 | Elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy boldoguljon, elegendő szókincs ahhoz, hogy némi habozás és körülírás mellett kifejezze magát olyan témákban, mint a család, a hobbi, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események. | Elfogadható pontossággal használja a leggyakoribb helyzetekben előforduló rutinnok és sémák készletét. | Érthetően tud folyamatosan beszélni, bár gyakran kell szünetet beiktatnia mondandójának nyelvtani vagy szókincsbeli megtervezése céljából. Mondandójának módosítása nagyon szembe-tűnő, elsősorban akkor, ha hosszadalmasabban beszél szabadon. | Szemtől szembe egyszerű társalgást tud kezdeményezni, fenntartani és befejezni, számára ismerős vagy érdekes témában. Meg tudja ismételni a mások által elmondottakat, a kölcsönös megértés megerősítése érdekében. | Több rövidebb, különálló, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő témáris szempontsorozattá. |
| A2+ | | | | | |
| A2 | A jelölt egyszerű mondatokat tud használni, valamint betanult fordulatok, néhány szavas kifejezések és formulák alkalmazásával képes arra, hogy egyszerű mindennapi helyzetekben korlátozott mennyiségű információt nyújtson. | Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még mindig rendszeresen elkövet alapvető hibákat. | Meg tudja értetni magát nagyon rövid megnyilatkozásokban, habár a szünetek, az újrakezdések és az átfogalmazások nagyon nyilvánvalóak. | Képes kérdéseket feltenni és azokra válaszként egyszerű állításokkal. Jelezni tudja, hogy mikor követi a beszélgetést, de csak ritkán ért meg annyit belőle, hogy a társalgás a saját elképzelései szerint folytatódjék. | Képes szócsoportokat összekapcsolni olyan egyszerű kötésszóval, mint amilyen az „és”, „de”, „mert”. |

| | | | | | |
|----|--|---|--|---|---|
| A1 | <p>A személyi adataira és konkrét szükségleteire vonatkozó egyszerű kifejezéseknek és szavaknak csak nagyon alapvető készletét ismeri.</p> | <p>A jelölt csak korlátozott ellenőrző képességgel rendelkezik, és mindezt csak betanult anyag néhány nyelvtani szerkezetében és mintamondataiban képes alkalmazni.</p> | <p>Elboldogul nagyon rövid, különálló, többnyire előre betanult megnyilatkozásokkal, de sok szünetet tart, amikor a kifejezéseket keresgéli, a kevésbé ismerős szavakat próbálja kiejteni, vagy a mondanivalóját helyesbíteni.</p> | <p>Képes kérdéseket feltenni és azokra válaszolni a személyes adatait illetően. Egyszerű módon képes a társalgás részévé válni, de a kommunikáció sikeressége teljes mértékben attól függ, hogy sikerül-e a mondatokat megismételni, átalakítani és kijavítani.</p> | <p>Képes szavakat vagy szócsoportokat összekapcsolni nagyon alapvető lineáris kötésszavakkal, mint pl. az „és”, vagy az „azután”.</p> |
|----|--|---|--|---|---|

B2-es formanyomtatvány: Részletes értékelési táblázat (A svájci projekt)

Eurocentres (North 1991/1992)/Swiss Project (Schneider és North 2000)

A tanuló neve

Ihr Name/Votre nom:

Niveaus/Niveaux: **B, W, W+, T, T+, V, V+, E, M**

1. Elsődleges benyomás
Einstufung mit der Globalskala
Classement – échelle globale

2. Részletes elemzés a ráctáblázat segítségével / Beurteilung mit Raster / Estimation - grille

| A NYELV VÁLASZTÉ- KOSSÁGA Spektrum Étendue | NYELV- HELYESSÉG Korrektheit Correction | A BESZÉD FOLYAMA- TOSSÁGA Flüssigkeit Aisance | INTERAKCIÓ Interaktion Interaction | KOHERENCIA Kohärenz Cohérence |
|---|--|--|---|--|
| | | | | |

3. Végleges értéktétel
Abschließende Einstufung
Classement final

B3-as formanyomtatvány: Összegző értékelési táblázat (DIALANG)

| Készség: _____ | Szintmeghatározás | Megjegyzések |
|-----------------------|--------------------------|---------------------|
| 1. feladat/minta | | |
| 2. feladat/minta | | |
| 3. feladat/minta | | |
| 4. feladat/minta | | |
| 5. feladat/minta | | |
| 6. feladat/minta | | |
| 7. feladat/minta | | |
| 8. feladat/minta | | |

Ez a táblázat bemutatja azt az egyszerű értékelőlapot, amely arra készíti a résztvevőket, hogy egy globális értéktételt érjenek el minden egyes bemutatott minta vagy feladat szintjének meghatározásához. Ezt az értékelőlapot egyaránt használhatjuk vizsgaminták vagy tesztlépések értékelésére.

B4-es formanyomtatvány: **Összesítő globális értékelési kérdőív (DIALANG)**

| | <i>Miki egér</i> | <i>Donald kacsa</i> | <i>Bányász</i> | <i>Fred</i> | <i>VII. Henrik</i> | <i>Suzy Q</i> | <i>További fedő- nevek</i> | <i>További fedő- nevek</i> | <i>További fedő- nevek</i> |
|----------|----------------------|-------------------------|----------------|-------------|------------------------|---------------|------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| 1. lépés | | | | | | | | | |
| 2. lépés | | | | | | | | | |
| 3. lépés | | | | | | | | | |
| 4. lépés | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |

5.6 táblázat: *Az írott nyelvi minták értékelésének időbeosztása*

| Javasolt csoportméret: maximum 30 fő | |
|--|-----------------------------------|
| Bevezető feladatok (ismerkedési szakasz) | |
| Feladatok standardizált mintákkal: szakasz: kb. három standardizált minta bemutatása Szünet szakasz: irányított gyakorlás kb. 35 standardizált minta segítségével szakasz: önálló munka kb. 35 standardizált minta segítségével | 60 perc 60 perc 60 perc |
| Ebéd | |
| A helyi minták csereszabatosítása: Felsőfokú, középszintű és alacsony szintű minták egyéni értékelése és csoportos megbeszélése További kb. öt minta egyéni értékelése | 60 perc 60 perc |

5.7 táblázat: *Az írott nyelvi minták értékeléséhez szükséges dokumentumok és eszközök jegyzéke*

| |
|---|
| <p>Az előkészítendő dokumentumok és eszközök</p> <p>Fénymásolatok minden résztvevő számára:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Értékelő ráctáblázat (5.8 táblázat) ● Értékelő lapok a résztvevőknek: mint pl. a B2-B3-as formanyomtatványok ● Válogatás és másolt példányok az ide tartozó kiegészítő skálák közül vagy pedig a 4.4 táblázat <p>Továbbá</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Standardizált írott vizsgaminták ● Összesítő lapok a koordinátor számára és kivetíthető táblázat (B4-es formanyomtatvány) ● Helyi írott nyelvi vizsgaminták (amelyeket aszerint kell rögzíteni és/vagy kiválasztani, ahogy azt az esettanulmányok tájékoztatói részében közreadtuk). |
|---|

5.8 táblázat: Írásbeli vizsgateljesítmények értékelési kritériumainak ráctáblája

| | ÁLTALÁNOS ÉRTÉKELŐ SKÁLÁ (írásbeli produkció) | VÁLASZTÉKŐSSÉG | KOHERENCIA | PONTOSSÁG | KREATÍV ÍRÁS (LEÍRÁSOK) | ÉRVELŐ PRÓZA (BESZÁMOLÓK ÉS ESSZÉK) | |
|----|---|--|---|--|--|--|--|
| C2 | Világos, igen pontos, gördülékény és összetett szövegeket képes írni megfelelő és határozott személyes stílusban, amely a finomabb jelentésnyalvatok hordozására is képes. Képes olyan logikai szerkezeteket használni, amelyek segítik az olvasót a lényeges pontok megtalálásában. | A jelölt nagy rugalmasságot mutat a gondolatok különböző nyelvi formákban történő megjelenítésében, amelyek képesek a jelentés finom árnyalatainak, a hangsúlyoknak, a finom megkülönböztetéseknek a közvetítésére, és kizárják a kétértelműséget. A jelölt jól használja az idiomatikus kifejezéseket és a kollokvializmusokat. | Koherens és összefüggő szöveget tud létrehozni, amelyeket a szervezőelemek, kötelelemek és más kohéziós eszközök széles skáláját változatosan és megfelelően használja. | Következetes és igen pontos grammatikai helyességgel urálja még a legbonyolultabb nyelvi formákat is. Hibák ritkán fordulnak elő, és csak ritkán használt formák esetében. | Világos, gördülékény és a figyelmet teljesen lekötő történeteket és eleményleírásokat tud létrehozni az alkalmazott műfajnak megfelelő stílusban. | Világos, gördülékény, összetett beszámolókat, cikkeket és esszéket tud írni, amelyek egy esetet mutatnak be, illetve javaslatok vagy irodalmi művek értékelését adják. Megfelelő és hatékony logikai szerkezetet tud létrehozni, amely segíti az olvasót a fő gondolatok megtalálásában. | Világos, gördülékény és összetett témákat világos és jól szerkesztett módon tud kifejtetni, hangsúlyozza a lényeges, fontos gondolatokat. Kiegészítő gondolatok, érvek és megfelelő példák felhasználásával ki tudja fejteni, és alá tudja támasztani nézetét. |
| C1 | Világos, jól szerkesztett és többnyire pontos szövegeket képes írni összetett témákról. Képes kiemelni az odatarozó legfontosabb kéréseket, kiegészítő gondolatokkal, érvekkel és megfelelő példákkal fejti ki és támasztja alá a különféle nézeteket, és megfelelő következtetéseket von le. | A jelölt jól használja széleskörű nyelvtudását, amely lehetővé teszi azt, hogy kiválassza azokat a formákat, amelyek segítségével világosan és megfelelő stílusban fejezi ki magát számos általános, szakmai, tanulással, vagy szabadidő eltöltésével kapcsolatos témákban, anélkül, hogy bármilyen mértékben is korlátoznia kellene magát abban, amit mondani akar. Az írás stílusának és tónusának rugalmassága némileg korlátozott. | Világos, gördülékény, jól szerkesztett szöveg létrehozására képes, amelyben jól használja a szervezőelemeket, kötelelemeket és kohéziós eszközöket. | A grammatikai helyesség magas szintjét következetesen fenn tudja tartani; de vannak alkalmi hibák a nyelvben, a szókapcsolatokban és az idiomatikus kifejezésekben. | Világos, részletes, jól szerkesztett és kifejtett leírásokat és faniáziadus szövegeket tud írni az olvasónak megfelelő magabiztos, személyes és természetes stílusban. | Világos, gördülékény és összetett témákat világos és jól szerkesztett módon tud kifejtetni, hangsúlyozza a lényeges, fontos gondolatokat. Kiegészítő gondolatok, érvek és megfelelő példák felhasználásával ki tudja fejteni, és alá tudja támasztani nézetét. | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|---|---|--|
| B2 | <p>Világos, részletes, hivatalos és félhivatalos szövegeket tud készíteni az érdeklődési körével kapcsolatos számos témakörben, úgy, hogy összefoglalja és értékeli azokat az információkat és érveket, amelyeket többféle forrásból szerez. Képes különbséget tenni a formális és informális nyelv között, bár alkalmanként nem eléggé megfelelő kifejezésekkel.</p> | <p>Elegendően széles körű nyelvtudással rendelkeznek ahhoz, hogy világos leírást tudjan adni, ki tudjon fejteni különféle szempontokat a legáltalánosabb témákban, és ezekben néhány bonyolult mondatot is alkalmaz. Utóbbiakor a nyelvvezetés nem olyan kifejező, és nem annyira idiomatikus, valamint a bonyolultabb formulák használata sztereotípiákra emlékeztet.</p> | <p>A kohéziós eszközök korlátozott körét tudja használni megnyilatkozásainak érthető, koherens beszédé váló szervezéséhez, bár hosszabb megnyilvánulásai során megfigyelhető némi „csapongás”.</p> | <p>Viszonylag magas szintű nyelvtani biztonsággal kezel egy nyelvet. Nem követ el olyan hibákat, amelyek félreértéshez vezetnek.</p> | <p>Valóságos vagy képzelt eseményekről és élményekről világos és részletes leírást tud adni, a gondolatok közötti kapcsolatokat, összefüggő módon jelöli és követi az adott műfaj hagyományait. Érdeklődési köréhez kapcsolódó változatos témákban világos, részletes leírást tud adni. Tud film-, könyv- vagy színdarab-ismertetőt írni.</p> | <p>Olyan esszét vagy beszámolót tud írni, amelyben érvelését rendszerezetten kifejti, és megfelelően hangsúlyozza a lényeges pontokat és alátámasztó gondolatokat. Különböző gondolatokról és problémamegoldásokról értekelést tud írni. Olyan esszét vagy beszámolót tud írni, amelyben kifejti érvelését, érveket szolgáltató bizonyos nézőpont mellett vagy ellen, valamint megmagyarázza a különböző alternatívák előnyeit és hátrányait. Több forrásból származó információt és érvelést tud szintetizálni.</p> |
| B1 | <p>Egyszerű összefüggő szöveget tud írni számos érdeklődési köréhez tartozó ismerős témában, rövid, különálló elemek lineáris összekapcsolásával. A szöveg többnyire érthető, de esetleg előfordulhatnak nem világos kifejezések és/vagy logikai törések, amelyek megakaszthatják az olvasást.</p> | <p>Elegendő nyelvtudása van ahhoz, hogy boldoguljon, elegendő szókincs ahhoz, hogy némi habozás és körülírás mellett kifejezze magát olyan témákban, mint a család, a hobbi, az érdeklődési kör, a munka, az utazás és az aktuális események.</p> | <p>Több rövidebb, különálló, egyszerű elemet össze tud kapcsolni összefüggő lineáris szempontsorozattá.</p> | <p>Elfogadható pontossággal használja a leggyakoribb helyzetekben előforduló rutinok és sémák készletét. Időnként elkövet hibákat, de az olvasó ezt képes helyesen értelmezni a kontextus segítségével.</p> | <p>Beszámolót tud írni élményekről úgy, hogy értekezését és reakcióit egyszerű, összefüggő szövegben írja le. Le tud írni egy eseményt, pl. a közelmúltban tett – képzelt vagy valóságos – utazást. El tud mondani egy történetet. Érdeklődési köréhez kapcsolódó számos ismerős témában lényegre koncentrálni, részletes leírást tud adni.</p> | <p>A számára értekes témákról rövid, egyszerű esszék tud írni. Saját területén belül a számára ismerős, begyakorolt vagy szokatlan dolgokkal kapcsolatban összegyűjtött tényeszerű információt bizonyos mértékig magabiztosan össze tudja foglalni, beszámolót tud írni róla, és ki tudja fejteni a témával kapcsolatos véleményét. Meg tud írni nagyon rövid beszámolókat standard, hagyományos formában, amelyben begyakorolt, tényeszerű információkat közöl, és megindokolja a megtett lépéseket.</p> |

| | | | | | | |
|----|---|--|---|--|---|---------------|
| A2 | Egy sor egyszerű fordulatot és mondatot tud írni, amelyeket egyszerű kötőszavakkal, mint az „és”, „de” és „mert” kapcsol össze. A hosszabb szövegek olyan kifejezéseket tartalmazhatnak, amelyek koherencia-problémához vezetnek, és ez a szöveget nehezen érthetővé teszi. | A jelölt egyszerű mondatokat használ, valamint betanult fordulatokat, néhány szavas kifejezések és fordulók alkalmazásával képes arra, hogy egyszerű mindennapi helyzetekben korlátozott mennyiségű információt nyújtsa. | Képes szócsoportokat összekapcsolni olyan egyszerű kötésszavakkal, mint amilyen az „és”, „de”, „mert”. | Néhány egyszerű szerkezetet helyesen használ, de még mindig rendszeresen elkövet alapvető hibákat. A hibák időnként félreértésre adhatnak okot. | Rövid, egyszerű, kitalált életrajzokat és egyszerűket tud írni. Nagyon rövid, alapvető leírást tud adni eseményekről, múltbéli tevékenységekről és személyes élményekről. | Nincs leírás. |
| A1 | Képes arra, hogy egyszerű, különálló mondatokat megfogalmazzon. Hosszabb szövegek olyan kifejezéseket tartalmazhatnak, amelyek súlyos koherencia-problémákról tájékoztatnak, és amelytől a szöveget csak nagyon nehezen, vagy egyáltalán nem lehet megérteni. | A személyi adataira és konkrét szükségleteire vonatkozó egyszerű kifejezéseknek és szavaknak csak nagyon alapvető készletét ismeri. | Képes szavakat vagy szócsoportokat összekapcsolni nagyon alapvető lineáris kötőszavakkal, mint pl. az „és”, vagy az „azután”. | A jelölt csak korlátozott ellenőrző képességgel rendelkezik, és mindezt csak betanult anyag néhány nyelvtani szerkezetében és mintamondataiban képes alkalmazni. A hibák félreértést okozhatnak. | Magáról és kitalált személyekről egyszerű fordulatokat és mondatokat tud írni, pl. hol laknak és mit csinálnak. | Nincs leírás. |

- Mint ahogy az már a szóbeli produkció és interakció vizsgamintáinak megbeszélése során történt, a koordinátor dönthet úgy, hogy speciális skálákat²⁵ is használ, hogy ezzel segítse a közmegegyezés kialakítását, és hogy részletesebben indokolják a szintek megítélését. Egyik változatként a koordinátorok kioszthatják a 4.4 táblázatot a specifikációról szóló 5. fejezetből.

Javasolható, hogy az egész foglalkozás folyamán minden egyes KER-szintre vonatkozóan legalább egy vizsgamintát elemezzünk, vitassunk meg és értékeljünk.

5.5.2 A receptív készségek és a nyelvi kompetencia standardizált (vizsga)mintái segítségével lefolytatandó képzés

Az ebben az alfejezetben leírt tevékenységek célja az, hogy azok a szakemberek, akik részt vettek a képzési folyamatban, a KER-szintekre vonatkozó elképzeléseiket a kalibrált tesztfeladatokra is vonatkoztathassák úgy, hogy később az így kialakult értelmezésekre építhessenek abból a célból, hogy:

- a releváns helyi tesztfeladat-mintákat a KER szintjeihez viszonyíthassák;
- a tesztfeladatok fejlesztésébe olyan betekintést nyerhessenek, amelyről alkalmasint elmondhatják, hogy az a KER szintjeihez illeszkedik.

Az itt leírt technikákat olyan tesztfeladatok és tesztlépések esetén lehet felhasználni, amelyeket a receptív készségek minősítésére használunk, vagy ahol ez megfelelő, a nyelvhasználat más szempontjainak értékelésére is, mint amilyen például a nyelvtan vagy a szókincs.

Az olyan feladatokat, amelyekben a készségek integráltan jelentkeznek (pl. hallásértés, majd kérdések megválaszolása, azután pedig az így megszerzett információ tömörítése), e készségeket külön-külön meg kell vizsgálni az adott feladat receptív és produktív összetevőinek nehézsége szempontjából. Gyakran előfordul, hogy a feladat két részének nehézségi foka között szándékos különbség van, és erre fel kell hívni a figyelmet a képzés során. A tesztlépés nehézsége is változhat (ill. szisztematikusan változhat, ha valaki úgy kívánja) az olvasott vagy hallott szövegtől függően, a vizsgált értési képességtől függően, valamint attól függően, hogy a vizsgázónak milyen választ kell adnia az értettség bizonyítására.

A tesztfeladatok értékelésére irányuló képzésre azért van szükség, hogy növeljük azt a pontosságot, amellyel a tesztfejlesztők a tesztfeladatokat és szövegeket ki tudják választani és amellyel olyan tesztlépéseket fejlesztenek, amelyek valamely KER-szintre irányulnak; továbbá abban is segítik a tesztfejlesztőket, hogy a már meglévő tesztlépéseket a KER szintjei szerint ítélik meg. Ami a vizsgamintákat illeti, először ismert nehézségi fokú, prototípus jellegű, modell-tesztfeladatokat kell felhasználni a képzésben és majd ezt követi a helyben előállított tesztlépések elemzésének a folyamata (lásd. 3. szakasz 5.6.2). Az empirikus validációról szóló 6. fejezet részletes információt nyújt azokról a különféle eljárásokról, amelyek segítségével elemezhetjük az adatokat és megfelelő kalibrációs adatokhoz is juthatunk.

A kalibrált tesztfeladatokkal történő képzés sorrendje a következő:

1. teljes mértékben meg kell ismerni a KER összes leíró skálájának sávleírásait a speciális területeken is (lásd. 4. fejezet);
2. meg kell állapítani, hogy milyen a tesztlépések tartalmi megfelelése a velük párhuzamos KER-szintek és -skálák konstruktumának tartalmához képest;

²⁵ Általános írott produkció, Kreatív írás, Beszámoló és esszé...

3. becsüljük meg, hogy a releváns KER-sávleírások fényében az adott tesztlépés milyen szintet képvisel;
4. tárgyaljuk meg, hogy milyen esetleges okai lehetnek annak, hogyha a becsült és az empirikusan bizonyított szintek között eltérés van;
5. véglegesítsük a nehézségi szintet az empirikus adatok fényében.

Lényeges, hogy a képzést az olvasási készséggel kezdjük. Mint ahogy könnyebb dolgozni beszélt és írott vizsgamintákkal (amelyeket közvetlen módon is megfigyelhetünk) mintsem a receptív készségekkel (amelyeket nem lehet megfigyelni), sokkal egyszerűbb csoportmunka formájában a szövegek olvasásán vagy újraolvasásán, illetve nyomtatott tesztlépéseken dolgozni (amelyek láthatók), mintsem hogy hallásértési feladatokat figyeljünk meg (amelyek nem láthatók).

Amikor már az olvasási tesztfeladatok értékelésének folyamatát befejeztük, akkor a hallásértés és a hallásértési szövegekkel történő munka foglalkozásainak megszervezése egyszerűbbé válik, mivel a résztvevőknek már ismerős lesz a feladat, amelyet el kell végezniük.

A koordinátornak kell eldöntenie, hogy miként szervezi meg a foglalkozásokat, és neki kell megbecsülnie a foglalkozások számára szükséges időt, amely a résztvevők összetételétől, szakmai háttérétől függ (lásd. 5.2.1-es, *A folyamat megtervezése* című alfejezetet).

Mennyire kell ismerni a KER-t?

Még abban az esetben is, hogyha a résztvevők már elvégeztek egy olyan megismerési tevékenység-sorozatot, mint amilyent a 3. fejezetben írtunk le, akkor is szükség van az adott készségre irányuló sávleírásokat besoroló gyakorlatra, mielőtt elkezdenénk a nehézségi szint becslését, vagy a standard kijelölését.

A KER-ben vannak mindent átfogó, általános skálák (pl. értés, általános olvasásértés, általános hallásértés), és vannak speciális skálák, amelyek különféle receptív nyelvi tevékenységeket (pl. hallgatóság előtti beszéd értése), vagy éppen stratégiákat (jelek azonosítása és következtetések) írnak le.

A koordinátorok feladata az, hogy a legmegfelelőbb skálákat válasszák ki az adott vizsga kontextusától függően. A munkát mindig azzal kell kezdeni, hogy az általános skálákat elemezzük és vitatjuk meg (pl. általános olvasásértés). Ezt követően a koordinátorok összegyűjthetik az adott készség szempontjából a kontextusnak leginkább megfelelő alskálákat (pl. hallásértés a közönség egy tagjaként), vagy használhatják a KER-leírások önértékelésre szánt átalakításait is, mint amilyeneket a DIALANG projektben használtak (KER, C-függelék), és megkérhetik a résztvevőket arra, hogy a sávleírásokat sorolják be a 6 KER-kategória szerint (lásd. 3.2 alfejezet, *f* tevékenység).

A nyelvi kompetenciát ellenőrző tesztlépések standardizációja során az olvasás és hallásértéstől kissé eltérő módszereket kell alkalmaznunk, mivel pontosan meg kell határozni, hogy miféle kitévők megjelenése várható, amelyek a különféle szintekhez képest relevánsak. A KER-ben talá-lunk olyan általános leírást, amely a kommunikatív nyelvi kompetencia elemeiről szól (KER 5.2. alfejezet; Kézikönyv 4.3 táblázat), de ezek a nyelvi specifikációk az adott nyelv sajátosságai szerint változhatnak. Az ilyen specifikációk kifejlesztése céljából az Európa Tanács specifikációi (Waystage, Threshold és Vantage), valamint a Profile Deutsch és a fentieknek megfelelő, már tervbe vett francia változat szolgálhatnak forrásul. A DIALANG projekt már 14 nyelvre fejlesztett ki olyan specifikációkat, amelyeket tesztíróknak ajánlanak.

A standardizálási folyamat három fázisból áll, amelyek azokhoz a képzési folyamatokhoz hasonlítanak, amelyeket a standardizált vizsgaminták képzése során alkalmaztunk:

- **1. fázis. Bemutatás.** Egy szöveg és a rá vonatkozó feladatok és tesztlépések szintjének első becslése. Ez a bevezető tevékenység arra jó, hogy segítse a résztvevőket abban, hogy az értékelendő készség szempontjából ráhangolódjanak a KER szintjeire. Lényeges, hogy mind a forrásszöveg szintjének, mind pedig a szöveghez tartozó egyes tesztlépések nehézségi fokának a kérdéseit fontolóra vegyünk. Egy szövegnek nincs 'szintje'. A vizsgázók kompetenciáját – amelyeket a tesztlépésekre adott válaszaik mutatnak be – kell a KER szintjeihez viszonyítani. A legtöbb, amit egy szövegből általában elmondhatunk, az csak annyi, hogy vajon alkalmas-e arra, hogy egy bizonyos szintet célba vevő tesztbe bekerüljön, vagy sem.

A felhasználók hasznosnak találhatják, ha a specifikációról szóló 4. fejezet idetartozó, már kitöltött kérdőíveihez fordulnak, illetve a szöveg és a feladatok nehézségi fokát a KER megfelelő fejezetei szempontjából veszik fontolóra. Pl. az olvasásértés céljára az A10 kérdőív, mint dokumentum és a KER hivatkozott alfejezetei szerepelnek az itt következő 5.9 táblázatban.

5.9 táblázat: *Referenciaforrások a KER-ben*

| Szakterület | A megfelelő KER-hivatkozás |
|---|---|
| Szituációk, tartalmi kategóriák, tartományok | A KER 4.1. fejezetében található 5-ös számú táblázat |
| Kommunikációs témák | A KER 4.2. fejezetében található felsorolások |
| Kommunikatív feladatok | A KER 4.3. fejezetében található felsorolások |
| Kommunikatív tevékenységek és stratégiák | A KER 4.4.2.2. fejezetében található felsorolások |
| Szövegek és szövegtípusok | A KER 4.6.2. és 4.6.3. fejezetében található felsorolások |
| A szövegek jellemzői: a tesztfeladatok hossza, a tesztfeladatok koherenciája, a tesztfeladatok szerkezete | A KER 7.3.2.2. alfejezetében található információk |
| Feladatok | A KER 7.1., 7.2. és 7.3. fejezetében található leírások |

Ezt a feladatot először egyénileg kell elvégezni, később pedig a koordinátor – mint ahogy azt e fejezet korábbi részében a tanulók teljesítményének megvitatásával kapcsolatban már láttuk – feladata az, hogy tudatosítsa az értékelők közötti egyetértést vagy egyet nem értést.

- Nagyon fontos, hogy a résztvevők ténylegesen elolvassák a szöveget, és önállóan megválaszolják a tesztlépéseket, mielőtt még megbecsülni próbálnák az adott kérdések nehézségi fokát és azt a KER-szintet, amelyet az adott tesztlépés leginkább illeszt.
- Amikor már megválaszolták a tesztlépéseket, akkor össze kell tudni vetni saját választukat a helyes válasszal az adott ütemeket illetően. Ezért a megoldási kulcs vagy pontozási táblázat pontos ismeretének megtárgyalása meg kell, hogy előzze azt a folyamatot, amikor a résztvevők a tesztlépések nehézségi fokát próbálják megbecsülni.
- Az is lényegbevágó, hogy a koordinátor pontos utasításokat adjon, amelyet a résztvevők precíz meghatározások formájában kapnak meg. A KER 'mire képes' sávleírásainak szellemében fogant tesztlépés maga az elképzelés megvalósulása, a kérdés pedig az, hogy a tanulónak milyen szinten kell lennie ahhoz, hogy ezt képes legyen megoldani (vagyis hogy a kérdést helyesen válaszolja meg).

Ajánlatos, hogy az értékelést végzők minden egyes tesztlépés esetén a következő precíz utasítást alkalmazzák:

'Melyik az a KER-szint, amelyen a vizsgázó már helyesen tudja megválaszolni a következő tesztlépést?'

- A résztvevők először feljegyzést készítenek a tesztlépéssel kapcsolatos saját értékelésükről, majd párokban vagy kiscsoportokban indokolják döntésüket.
- Végül a koordinátor megadja azt 'a' szintet, amelyre az adott ütemeket ténylegesen kalibrálták.
- **2. fázis. Irányított gyakorlás.** Ha már a bemutatási fázis és a kezdeti viták lezajlottak és mindenki érzi, hogy a továbbiak során milyen folyamatot kell alkalmazni, akkor a résztvevők további szövegeket elemeznek az azokhoz tartozó feladatokkal és tesztlépésekkel együtt. Egyénileg értékelnek, a KER szintjeihez viszonyítják a feladatokat és azonosítják azt a KER-sávleírást, amely az egyes tesztlépések/tesztfeladatok esetében megvalósult.

Csak úgy, mint a beszélt és írott vizsgaminták értékelése esetén helyesnek tűnik, ha 4-6 tesztlépést, vagy 2-3 tesztcsoportot (olyan szöveget, amelyben több tesztlépés is szerepel) végzünk el. A résztvevőket arra kell kérni, hogy:

- olvassák el a szöveget és válaszolják meg a szövegnek megfelelő tesztlépéseket, és azután töltsék ki a rács táblát (lásd lentebb), és minden egyes tesztlépést értékeljenek abból a célból, hogy:
- képesek legyenek azonosítani azt a KER-sávleírást, amelyet a tesztlépés megvalósít;
- soroljon be minden egyes tesztlépést a hat KER-szint valamelyikére.

B5-ös formanyomtatvány: Formanyomtatvány a tesztütemek értékelésére (DIALANG)

| Készség | Megvalósult sávleírás (Sorolja fel a szintet és az alskálát) | Melyik KER-szinthez csatolja? | Megjegyzések (szerepeltessen az A10 kérdőívre vonatkozó hivatkozásokat) |
|-------------|---|-------------------------------|--|
| 1. sz. item | | | |
| 2. sz. item | | | |
| 3. sz. item | | | |
| 4. sz. item | | | |
| 5. sz. item | | | |
| stb. | | | |

A csoportos foglalkozások során a következő szempontokat vegyük figyelembe:

- a tesztlépés típusa (feleletválasztós, rövid válasz) és hogy ez milyen hatással van a tesztlépés nehézségi fokára;
- a különféle KER-leírások megvalósulása az adott szövegben és feladatban;
- milyen bizonyíték áll rendelkezésre, amely indokolja az adott item megfelelő KER-szintre történő besorolását;
- a tesztlépéseknek/szövegnek/válaszoknak bármely releváns jellemzője, amelyet a résztvevők bevettek a „magyarázatok” oszlopba.

E tekintetben meg kell jegyeznünk, hogy az értékelők többnyire túlbecsülik a választáson alapuló (pl. feleletválasztós) tesztlépések nehézségi fokát és alábecsülik a megalkotandó választáson alapuló tesztlépéseket (pl. kérdés megválaszolása, mondat kiegészítése). Ha arra kérjük a résztvevőket, hogy ténylegesen válaszolják meg a tesztlépéseket mielőtt elkezdjük a nehézségi szintről szóló vitát, az bizonyos fokig egyszerűsítheti ezt a problémát. Ugyanakkor a résztvevőket érzékennyé kell tenni a képzésnek ebben a fázisában arra, hogy az adott KER sávleírás megvalósulásának szempontjából próbáljanak összpontosítani arra az interakcióra, amely a szöveg és a tesztfeladat típusa között lejátsszódik és meghatározó a nehézségi fok szempontjából.

A koordinátoroknak ebben az esetben is arra kell törekedni, hogy a résztvevők kommentálják, vitassák meg és világosan, jól érzékelhetően fogalmazzák meg értékítéleteiket nemcsak a résztvevők részére, hanem dokumentálás céljaiból is.

- **3. fázis. Egyéni értékelés.** A résztvevők tovább dolgoznak a még rendelkezésre álló tesztlépésekkel egyénileg, és megvitatják, hogy az adott ütemek milyen KER-szintekhez tartoznak. Csak úgy, mint a beszélt és írott vizsgaminták esetén, itt is javasolt 4-6 tesztfeladatból álló csoportosítás szerint haladni. Így a vita könnyebben összpontosulhat a standardizálásra és nem pedig a különféle szövegek vagy az egyes tesztlépések sajátosságaira. Az utolsó adag feladat esetében már széleskörű egyetértésnek kell kialakulnia.

Ugyanúgy, mint az írásbeli és szóbeli performancia-minták esetén javasolt, hogy a résztvevők ugyanolyan eljárásokat kövessenek (használjanak rács táblát az értékítéletek lejegyzésére), amíg csak el nem érik, hogy az eredmények szórása másfél szinten belül marad (pl. A2 + -tól B1 + -ig).

A koordinátor használhat egy általános értékelő formát, mint amilyen például az 5.5 pontban (B4-es formanyomtatvány) szerepel, abból a célból, hogy a résztvevők tesztlépésekre vonatkozó értékítéleteit összesítse, majd vetítéssel grafikusan is megjelenítse, hogy milyen eltérések vannak. Ezt a formanyomtatványt a dokumentációhoz kell csatolni.

5.6 3. szakasz: Vizsgaperformanciák csereszabatosítása

Amikor a képzés standardizálási szakasza (2. szakasz) befejeződött és megfelelő egyetértést sikerült elérni a vizsgaminták értékelésében és standardizálásában (vagyis a szórás másfél szinten belül maradt, pl. A2+ -tól B1+ -ig), akkor elkezdődhet a helyi tanulói minták értékelése.

Az itt alkalmazandó eljárások hasonlóak lesznek azokhoz, amelyeket a standardizálási tréning során korábban már alkalmaztunk.

Időbeosztás

A KER-szintek megfelelő értetségének alkalmazása, amelyet a helyi minták csereszabatosítása érdekében már elértünk, a standardizálási tréninget követően azonnal el kell hogy induljon. Nagyon is javasolt, hogy még ugyanazon a foglalkozáson kezdődjön el délután, vagy a második napon. A koordinátor lehet a legjobb ítése annak, hogy ez ésszerű-e vagy csak egy későbbi szakaszban kerüljön rá sor.

Ha a csereszabatosítást egy különálló foglalkozás keretében végezzük el, akkor 'ráhangolódási' fázisra is szükség van, amely során a résztvevőknek ismét bemutatunk néhány részletet egypár standardizált vizsgaperformanciából, amelyeket már a korábbi foglalkozáson besoroltunk és emlékeztetjük őket a vitákra.

A szükséges minták

Érdemes időt és energiát fektetni abba, hogy jó minőségű helyi mintákból valóban reprezentatív készlettel rendelkezünk még abban az esetben is, ha ez hátráltatja a projekt megfelelő időzítését. Nagyon valószínű, hogy az ilyen minták különleges jelentőségre tesznek szert, és referenciaként szerepelnek majd, ha már egyszer a KER szintjeihez csereszabatosították. Ennélfogva nagyon is ajánlott, hogy tudatosan olyan tesztlépéseket válasszunk ki, amelyek biztosítják a minőséget, a jó reprezentáltságot (mármint a vizsgázók körében) és a vizsgálandó tartalmat is jól lefedik.

A minták összegyűjtésének folyamata hasonlóan zajlik ahhoz, mintha tesztlépéseket fejlesztenénk:

- a kiválasztás kritériumának meghatározása;
- a kiválasztásra szánt minták azonosítása;
- műhelymunka a kiválasztott minták minőség szerinti tanulmányozása és szűrése céljából;
- kiválogatás;
- annak igazolása, hogy a kiválasztott minták jól fedik le az egész vizsga tartalmát;
- a készlet 'kiegészítése' más mintákkal, amennyiben ez szükséges.

Lényeges, hogy a helyi performancia-minták között, amelyeket csereszabatosítási célra használunk, egy-egy jelöltől többféle diskurzus-típus is szerepeljen.

Videofelvételek esetén ez azt sugallja, hogy olyan tevékenység szerepeljen, amelynek eredményeként különféle diskurzusokat kell produkálni. A standardizált minták filmezésének módszerét úgy tervezték, hogy elkerülje az anyanyelvű kérdező által keltett hatásokat, valamint, hogy a minta kiegyensúlyozott mértékben nyújtson mind szóbeli produkciót, mind szóbeli interakciót.

Az írásos minták esetén ez azt jelenti, hogy különféle szövegtípusok szerepeljenek. Az a legjobb, hogyha az írott minták között vannak önálló feladatok (pl. levél egy baráthoz, egy leírás) és vannak formális feladatok, amelyek során a jelölt valamilyen tanult modellt követ (pl. levél egy szobafoglalás visszaigazolására). Különösen fontos ez az alacsonyabb nyelvi szintek esetén.

Rendkívül lényeges, hogy a feladat megalkotásának, a vizsga lebonyolításának és a feladat felvételének vagy dokumentálásának során különös figyelmet fordítsunk arra, hogy jó minőségű, ténylegesen használható mintákhoz jussunk. Videofelvételek esetén ez jó minőségű hangot és képet jelent²⁶; írott vizsgaminták esetén pedig olyan performanciát, amelyet nem zavarhatnak külső hatások, mint pl. többletidő, szótárhasználat, olvashatatlan kézírás.

Az egyetértés elérése és indoklása

A követendő feladatok általában véve ugyanazok, mint amelyeket már a 2. szakaszban, a standardizációban leírtunk (lásd 5.5 fejezet: 2. fázis „Irányított gyakorlás”, és 3. fázis „Egyéni érté-

²⁶ Ha a videofelvételt később egy mesterszalagra másolják, és ezt a mesterszalagot sokszorosítják a képzés céljaira, akkor a felhasználók már többszörösen átvett szalaghoz jutnak, amely felnagyítja a hanghibákat. Ezért mindig tanácsos a felvételkor külső mikrofont használni, és nem a kamerába beépített mikrofont. Egy külső, célra irányított mikrofon segítségével elfogadható hangminőséget lehet elérni, még megfelelő stúdió hiányában is.

kelés”). A helyben kifejlesztett vizsgapéldákkal lefolytatandó eljárás hasonló kell legyen a standard vizsgamintákkal végzett foglalkozások „Irányított gyakorlás” elnevezésű fázisához. Ezek között szerepeltek a következők:

- a 2. szakasz képzési folyamatában használt értékelési eszközök felhasználása (5.4 és 5.5 táblázat, valamint az 5.8 táblázat a tanulói teljesítmény-mintákat illetően; a KER skálái és/vagy a 4. fejezetben szereplő 4.3, 4.4 táblázatok az értési és nyelvhelyességi szövegek és tesztlépések értékelésére);
- egyéni értékelés, amelyet (páros) megbeszélés követ, hogy a csoportban egyetértés születhessen;
- az egyéni értékelések szórásának megtárgyalása és az értékelés megismétlése, amíg a megfelelő konszenzus ki nem alakul (másfél szintnél nem nagyobb szórás).

Amennyiben az egyetértést NEM sikerül kialakítani, akkor a koordinátornak meg kell vitatnia a résztvevőkkel, hogy mi okozza ezt a problémát, szemben a standardizált mintákkal elért sikerekhez képest. A koordinátornak meg kell ítélnie, hogy mi lehet a probléma oka, és ennek megfelelően kell cselekednie. Az alábbiakban néhány lehetséges okot és néhány lehetséges megoldást sorolunk fel.

Probléma

Lehetséges megoldás

- | | | |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none">● A helyi vizsgamintában csak egyetlen feladat szerepel, és ez a feladat nagyon eltér a KER mintáitól. | → | <p>Gondoskodjon róla, hogy megfelelő változatoságú szövegek/diskurzusok álljanak rendelkezésre. Válasszon ki más mintákat, amelyek közelebb állnak a KER szintjeihez.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">● Az értékelő rács táblázat (5.5 táblázat) nem adekvát a minták szempontjából (pl. szaknyelvi közeg, túl szűken meghatározott feladat). | → | <p>Írja át a rács táblát a KER skálák részletes tanulmányozásának segítségével.</p> |
| <ul style="list-style-type: none">● Néhány résztvevő másfajta standardokat kezd alkalmazni, amikor „saját” tanulóikat értékelik. | → | <p>Helyezze közvetlenül egymás mellé a KER-mintát és a helyi vizsgamintát, és így próbálja meg rákényszeríteni az embereket arra, hogy ugyanazt a KER-standardot alkalmazzák.</p> |

Az adatok elemzése

A KER standardizált mintáinak értékelését statisztikai szempontból elemezni kell, hogy (a) a szintekhez történő illeszkedés megerősítést nyerjen és (b), hogy a pontozók vélemény-egyezése, illetve az egyes pontozók következetessége kiszámíthatóvá váljék.

A résztvevők közötti egyetértés mértékét meg kell állapítani, nem különben a minták átlagszintjét, a csereszabatosítási folyamat során született értékelések elemzésének segítségével. Ez azért előnyös, mert azok az értékelők, akik nem következetesen viselkednek, azonosíthatóvá válnak és kizárhatók az elemzésből.

Többféle módszer is alkalmas ennek a célnak az elérésére. Az értékelők közötti megbízhatósági korreláció-számításokon túlmenően például a többtényezős Rasch-modell is használható, amely olyan programokban ölt testet, mint amilyen a FACETS (Linacre, 1989).

Dokumentálás

Rendkívül lényeges, hogy a foglalkozás végére a már szintminősített minták a foglalkozásokon készült feljegyzésekkel egy helyre kerüljenek. További képzések esetén rendkívüli segítség, ha van valamilyen magyarázatunk arra, hogy egy konkrét vizsgaminta miért kötődik egy bizonyos szinthez. A foglalkozás vitáinak hangfelvétele szintúgy hasznos forrásul szolgálhat ilyen feljegyzések készítéséhez minden egyes szintminősített minta esetén. Dönthet úgy is a koordinátor, hogy megkéri az egyik résztvevőt arra, hogy segítsen a jegyzetelésben, amelyek segítségével megmagyarázható, hogy miért lehetett egyes mintákat egy-egy konkrét szinttel azonosítani. Ezeket a feljegyzéseket lehet a csoport tagjai között köröztetni a foglalkozások után.

5.7 4. szakasz: A standardok kijelölése

Egy adott vizsga KER-hez történő illesztése során a standardok kijelölésének a célja az, hogy az egyes altesztek, vagy a vizsga egésze szempontjából megállapítsuk az egyes szintek közötti határérték-pontokat. Ehhez egyaránt szükség van a jelöltek válaszainak és az értékelési adatoknak az elemzésére. A standardok beállítását nem lehet a statisztikai becslés problematikájára szűkíteni, sem pedig a legjobb pszichometriai módszerek megfelelő használatára. Ma már általános az egyetértés abban, hogy a határérték pontszámokat egy tudatos folyamat során kell beállítani, amely a tesztitemek adatainak segítségével a vizsga tartalmának szakszerű megítélésén alapul. Az értékpontokat nem szabad csak valamilyen algoritmus alkalmazásával meghatározni.

A standardok beállításának ennél fogva két fő fázisa van:

- az értékelési folyamat (amelyet részletesen leírunk az itt következő alfejezetekben);
- adatelemzés a standardok pontosságának validálására (amelyet részletesen a 6. fejezetben írunk le).

Mivel a standardokat inkább megállapítjuk, mintsem kiszámítjuk statisztikai eszközök segítségével, nincs olyan abszolút kritérium, amelyhez képest a standard-kijelölési folyamat eredményeit viszonyíthatnánk. Tény, hogy egy ilyesfajta szubjektivitás minden pedagógiai, társadalmi vagy politikai jellegű döntéshozatalban jelen van. Ezért nincs is a standardok kijelölésének egyértelműen felsőbbrendű módszere. Valójában a hatvanas évek óta folyik vita ebben a témában és már számtalan módszert javasoltak. (Lásd a Kiegészítő referenciakötet B-részét). Másfelől mindeme szubjektivitás dacára vannak bizonyos kritériumok a már felállított határérték-pontok adekvátságának és validitásának a vizsgálatára. Ezeket a kritériumokat a 6. fejezetben vitatjuk meg.

A lényeg az, hogy a határérték-pontokat gondosan és következetesen jelöljük ki. Amennyiben egy gondos és jól rendszerezett standard-kijelölési eljárást kívánunk alkalmazni, az értékelési folyamatot úgy kell megtervezni és kivitelezni, hogy rendkívüli figyelmet fordítunk a következő folyamatokra:

- a döntéshozatali eljárás céljainak meghatározása, amely hatással van arra, hogy melyik standard-kijelölési módszert választjuk;
- a résztvevők (értékelők) kiválasztása;
- a résztvevők (értékelők) kiképzése;

- a performancia-standard meghatározása;
- az értékelési foglalkozások lebonyolítása;
- az adatok összegyűjtésének eljárásai.

Az itt következő alfejezetek a Kézikönyv felhasználóit elegendő információval látják el és olyan eljárásokat ajánlanak, amelyek segítségével az értékelési folyamat sikeresen zárulhat.

5.7.1 Módszerek a standardok kijelölésére

A tesztfejlesztési folyamat során három alkalommal kell döntést hozni a tesztitemek nehézségi fokáról:

Tevékenység

- a) az egyes tesztitemek szintjének megítélése a tesztírás és válogatás során;
- b) tesztitemek nehézségi fokának megállapítása kollégák körében lefolytatott műhelymunka során, amikor már figyelembe veszik a kalibrált mintákat és a korábban csereszabatosított tesztlépéseket;
- c) az értékítéletek precizitásának fokozása, az előtesztelés során nyert tanulói válaszok és item-nehézségi értékek visszacsatolásának segítségével.

Helye a tesztfejlesztési folyamatban

Tesztitemek írása

Kezdeti lépések a standardok beállítására

A standardok felállításának hitelesítése

Ebben az alfejezetben elsősorban a (b) ponttal foglalkozunk. A standardok kijelölésének hitelesítésével majd a 6. fejezetben foglalkozunk. A standardok kijelölésének ilyen értelmezése szerint abban az összefüggésben, hogy létező vizsgákat a KER-hez illesztünk, két olyan standard-kijelölési módszer létezik, amely a sokféle rendelkezésre álló módszer közül számunkra a leginkább megfelelő.

Az első módszer, amelyet bemutatunk, az Angoff által kifejlesztett klasszikus módszer, a második pedig ennek egy változata, amelyet néhány európai projektben használtak, köztük az EU által finanszírozott DIALANG-projektben is.

Az Angoff-módszert többnyire azért nevezik “klasszikus” módszernek, mert ez volt a standardok kijelölésének első módszere és még mindig népszerű. A módszert a következő eljárásokkal jellemezhetjük:

- véleményeket kérünk, de nem valós személyekről (például a tényleges tanárokat nem kérdezzük diákjaikról), hanem képzeletbeli személyekről, különösen olyan képzeletbeli személyről, aki két szint között a határon áll. Olyan személyről van szó, akinek a nyelvtudása két szint közé esik, például az A2 és a B1 közötti határérték. Az ilyen személyt kell úgy elképzelni, mint a lehetséges leggyengébb B1-et;
- a teszt minden egyes feladatát illetően a döntéshozónak meg kell állapítania, hogy mekkora a valószínűsége annak, hogy egy ilyen két szint közötti személy képes helyes választ adni az adott tesztitemre;

- ha az itemeknek ezeket a valószínűségeit összegezzük, akkor megkapjuk a határértéket képviselő személy várható tesztpontszámát;
- ha a bírálók várható pontszámait átlagoljuk, akkor megkapjuk a határérték-pontszámot.

A módszer előnye az, hogy az elbírálás folyamatában nem szerepelnek valódi vizsgázók, így a bírálók száma növelhető (miközben általában csak az osztályban tanító tanár képes megítélni a valódi diákokat). A bírálók száma nagy, a rendszerszerű hatások (mint például egyes bírálók részéről az enyhe elbírálás) az átlagolás segítségével kiszűrhető. Sőt, statisztikai módszerek segítségével azonosítani lehet azokat a bírálókat, akik szélsőséges magatartást tanúsítanak. Az ilyen bírálókat a panelből el kell bocsátani.

A módszer hátránya az, hogy a valószínűségekre vonatkozó állításokat olyan bírálóktól kérdezzük, akiknek nincs is világos elképzelése arról, hogy mit is jelent pontosan a valószínűség fogalma. Sőt, humán döntéshozatali folyamatokra irányuló tanulmányokból ismert, hogy az emberek nem túl jók a valószínűség megítélésében, függetlenül attól, hogy milyen formális kiképzést kaptak a valószínűség megítéléséről. Úgy tűnik, hogy a szélső értékeket pontatlanul becslik, például az egyhez közelálló valószínűséget általában alábecsülik, a zéróhoz közeli valószínűséget pedig túlbecsülik.

Angoff eredeti módszerének számos változata létezik, köztük magának Angoffnak egy olyan változata, amelyben igen-nem bírálatok használatát javasolja. Nedelsky feleletválasztós tesztlépések használatára adaptálta ezt a módszert. Ezek közül a módszerek közül néhányat részletesebben tárgyalunk a Kiegészítő referenciakötet B részében.

Angoff módszerének igen-nem változatát alkalmaztuk a DIALANG projekt korai szakaszában a KER-hez illeszkedő standardok kijelölésében. Az eredeti Angoff-módszerhez képest a fő különbség az volt, hogy a bírálóktól nem kértünk valószínűségi állításokat. A bírálók feladata abban állt, hogy a teszt minden egyes iteménél állapítsa meg, hogy:

„A KER-nek mely szintje esetén képes a vizsgázó az itt következő tesztlépést helyesen megválaszolni?”

A klasszikus Angoff-módszerhez képest a következő eltérésekre hívhatjuk fel a figyelmet:

- nem szerepel olyan képzet, hogy a „határon álló” személy. A képzeletbeli személy ehelyett egy olyan személy, aki a szakértő elképzelése szerint egy adott KER-szinten áll;
- nincs valószínűségekre vonatkozó kérdés. Mint ahogy azt az 5.5.2 alfejezetben elmagyaráztuk, a standardizált tesztlépésekkel végzett munka kapcsán az adott tesztlépést úgy fogjuk föl, mint a KER „mire képes” sávleírásának megvalósulását. A kérdés az, hogy milyen szinten kell állnia a tanulónak ahhoz, hogy ezt képes legyen megtenni (vagyis, hogy helyesen válaszolja meg a kérdést). Amennyiben az adott tesztlépést illetően az elbírálás B1, akkor az azt jelenti, hogy a bíráló véleménye szerint a B1 szinten álló vizsgázó „képes megtenni” azt, amire a tesztlépés kéri.

Az eljárás gyakorlatilag ugyanazokat a lépéseket követi, amelyeket ebben a Kézikönyvben a korábbi fejezetekben már bemutattunk:

- ismerkedés a KER-rel;

- kiképzés (megfelelő visszacsatolással), hogy miként ítéljük meg régi és új tesztlépéseket és vizsgateljesítményeket a KER szintjei szerint;
- az adott vizsga vagy teszt feladatainak és produktív teljesítményeinek megítélése a KER szempontjából.

Ha a bírálók jól megértik és helyesen értelmezik mindezt, akkor például a B1-nek címkézett feladatok gyűjteménye úgy is értelmezhető, hogy ez a minimumkövetelmény ahhoz, hogy valaki B1 szinten legyen, vagyis, hogy átlépje az A2-B1 közötti határt.

Természetesen abban az esetben, ha 10 bírálónk van, akkor többnyire 10 egymástól eltérő minimumszint gyűjteménnyel rendelkezünk, amelyet valamilyen racionális módon összegezni kell. A legegyszerűbb eljárás az, hogy minden egyes gyűjteményben megszámláljuk az ítemek számát és azután ezeket a számokat a bírálókra átlagoljuk. Ezt az átlagot azután lefelé kerekítjük, hogy megkapjuk az adott teszt alsó ponthatárát: ha az átlag 17,8 (amelyet minimumkövetelménynek tekinthetünk a B1-be sorolás szempontjából), akkor az alsó ponthatár 17 pont. (Hogy miért 17 és nem 18 pont, azt részletesebben elmagyarázzuk a Kiegészítő referenciakötet B részében).

Ha egy teszttel az a szándékunk, hogy az többféle szintet fedjen le, akkor a tesztlépések maguk is változóak lesznek a KER szintjeihez történő megítélésüket illetően. Egy olyan teszt esetében például, amelynek eredményei az A1 és A2 szintre vonatkoznak, ezt a számítási elvet, hogy hány tesztlépést bíráltak el úgy, hogy egy adott szinthez tartozik, rendkívül egyszerű módon alkalmazhatjuk abból a célból, hogy meghatározzuk, hogy hány tesztlépést kell helyesen megválaszolni ahhoz, hogy a jelölt elérje:

- az A1 szint alatti nyelvtudást;
- az A1 alsó ponthatárát;
- az A2 alsó ponthatárát (és ennél fogva az A1 plafonját);
- stb.

A gyakorlati alkalmazást illetően további részletek találhatóak a Kiegészítő referenciakötet B részében. Az F. Kaftandjieva, N. Verhelst és S. Takala nevével fémjelzett *Standard-kijelölési kézikönyv a DIALANG számára* című kötetben szintén megtalálható ennek az eljárásnak a részletes leírása.

5.7.2 Standard-kijelölési eljárások

Az értékítéletek felállításának folyamatában ugyanolyan eljárásokat követünk, mint amelyeket már kiképzési célokból a 2. szakaszban gyakoroltunk. Nem szabad megfélemlenünk viszont arról, hogy a KER-hez történő illeszkedésre másfajta környezetben kerül sor. Bonyolultságukat illetően növekvő sorrendben háromféle forgatókönyv létezik:

- egyetlen teszt, amelyet egy adott szinthez készítettek, és egy adott alkalommal használtak fel;
- különféle tesztek közül kiemelt tesztlépések gyűjteménye, amelyeket több vizsgaalkalommal használtak föl, de ugyanarra a szintre készültek;
- különféle szintekre készült tesztek közül kiemelt tesztlépések gyűjteménye.

A második és harmadik forgatókönyv segítségével item-bankot lehet kiépíteni.

Az itt alkalmazandó eljárások hasonlóak lesznek azokhoz, amelyeket a 2. szakasz standardizálási tréningjeiben már alkalmaztunk. Mint ahogy a 2. szakaszban is, a különféle készségek vagy vizsgarészek számára készült tesztfeladatok és tesztlépések megítélésére különféle eljárási szinteket kell terveznünk. Javasolt, hogy a feladatokat a leginkább láthatótól a legkevésbé láthatóig terjedő logikai rendben végezzük:

1. olvasásértési feladatok, különösen a szövegek;
2. hallásértési feladatok;
3. a nyelvhasználatot vizsgáló feladatok.

A standardok kijelölésére olyan tesztfeladatokat kell kiválasztani, amelyek megfelelő elemzés eredményeképpen elegendően jó minőségű tesztekben származnak.

A standardok kijelölése inkább hosszú és időigényes feladat, mintsem nehéz vagy túlzottan összetett. Mivel döntő, hogy gondosan és szisztematikusan járjunk el, az elengedhetetlenül szükséges eljárásokat lentebb felsoroljuk. Ezt az eljárás-sorozatot a szükséges tesztlépések számának, valamint a folyamat elvégzéséhez szükséges idő mennyiségének becslése követi. Mind ezt a tervezés segítése céljából adjuk közre. A további fejezetek részletesebben szólnak azokról a konkrét eljárásokról, amelyeket a tényleges értékelési foglalkozások előtt, közben és után hajtunk végre.

1. Ki kell választani a megfelelő standard-kijelölési módszert, elő kell készíteni az ahhoz szükséges anyagokat, és el kell döntenie az eljárások sorrendjét az értékelési folyamatban.
2. Ki kell választani egy bíráló bizottságot (panel), amely megfelelően nagy létszámú, és az ehhez a témához értő szakemberekből áll.
3. Ki kell válogatni és hozzáférhetővé kell tenni a bíráló bizottság számára a releváns KER-skálákat.
4. Ki kell képezni az elbírálókat a kiválasztott standard-kijelölési módszer megfelelő használatára.
5. Le kell folytatni a bizottsági megbeszéléseket, mérlegre kell tenni a tényleges performancia adatokat (például tesztitemek nehézségi foka, tesztitemek diszkriminációs ereje, grafikusán ábrázolt itelemelemzés a disztraktorok elemzésével egyetemben, tesztitemek jelleg-görbéje).
6. Le kell folytatni az értékelési eljárást (az itemek nehézségi fokának megítélése).
7. Be kell gyűjteni a bírálóktól a tesztlépésekre vonatkozó értékítéleteket.
8. Amennyiben lehetséges, vitát kell tartani az egész folyamatról, és össze kell gyűjteni (pl. egy kérdőív segítségével) az esetleges további információkat, amely hasznos visszacsatolás lehet tesztfejlesztés esetén.
9. Össze kell gyűjteni a bírálók értékítéleteit, és elemezni kell a bírálók viselkedését.
10. Be kell állítani az alsó határérték-pontokat.

11. Össze kell gyűjteni a validitás bizonyítékait és a teljes dokumentációt.
12. Az adatok alapján tájékoztatni kell a bírálókat (például arról, hogy az adott vizsga eredményei miként viszonyulnak a KER szintjeihez.
13. Leíró statisztikát kell készíteni minden egyes elbíráló értékítéletéről, mind a bírálók közötti következetesség, mind pedig az egyetlen bíráló saját értékítéletei közötti következettségének szempontjából.

Az eljárás lebonyolításához szükséges idő

A KER-szintek értelmezésének alkalmazására – a standardok kijelölése céljából – közvetlenül a standardizálási tréning (2. szakasz) után kerülhet sor. Ajánlatos, hogy még ugyanazon foglalkozáson térjünk rá délután, vagy a második napon. A koordinátor ítélni meg leginkább, hogy az ésszerű-e, vagy pedig jobb, ha egy későbbi szakaszban kerül rá sor. Ha a standard kijelölését egy külön foglalkozáson végezzük el, akkor ajánlatos egy „ráhangoló” szakasz beiktatása, amelyben az elbírálóknak néhány olyan standardizált performancia-részletet mutatunk, amelyeket már az előző foglalkozáson értékelték és emlékeztetjük őket a vitára.

A koordinátor hasznosnak találhatja, hogy egy olyan táblázatot készítsen, mint amilyen az 5.10 táblázat, hogy világosan lássa, hogy összesen mennyi időre van szüksége. A kiképzéshez (2. szakasz) szükséges idő dőlt betűvel szerepel arra az eshetőségre, hogy ha ezt is még egyszer meg kell ismételni.

5.10 táblázat: A standardizálási folyamat megtervezése

| Készség | 2. szakasz Standardizálási kiképzés | 3. szakasz A standard kijelölése |
|--|--|---|
| Olvasásértés | Egy foglalkozás ²⁷ | Egy vagy több foglalkozás ²⁸ |
| Hallásértés | Egy foglalkozás | Egy vagy több foglalkozás |
| Nyelvhasználat: nyelvtan ²⁹ | „ | „ |
| Nyelvhasználat: szókincs | „ | „ |
| stb. | | |

Az eljárás lebonyolításához szükséges tesztfeladatok

A tesztfeladatok készlete attól függően változik, hogy a fentebb említett háromféle eljárás közül melyiket alkalmazzuk.

Az első forgatókönyv esetén, ahol az összekapcsolás egy adott szinten lévő egyetlen teszten alapul, a standard kijelölésének alapjául az összes tesztlépés szolgál (továbbá a szóbeli és írásbeli vizsgarészekben nyújtott teljesítmények reprezentatív mintája).

A második és harmadik forgatókönyv esetén érdemes időt és energiát áldozni arra, hogy olyan jó minőségű tesztlépésekből válogassunk ki reprezentatív mintát, amelyek az értékelt készség teljes színképét képesek lefedni, még abban az esetben is, ha ez a projekt időzítésében hátráltatást jelent.

²⁷ Egy foglalkozás 4–5 óra hosszú, benne 20–30 perc szünet.

²⁸ Egy foglalkozás 4–5 óra hosszú, benne 20–30 perc szünet.

²⁹ A nyelvhasználat, szókincs és nyelvtan számára szükséges időt az ezekre a tényezőkre készült DIALANG-skálák felhasználása alapján becsültük.

Ha már az értékelési folyamat lezárult, az elemzés megmutatja, hogy mely produktók vagy tesztlépések képesek legjellemzőbben demonstrálni egy adott KER-szintet (vagyis, hogy a bírálók közötti egyetértés nagymértékű).

Ha a tesztlépések nehézségi fokának empirikus igazolása megtörtént, akkor ilyen tesztlépéseket modellként használhatnak a tesztrók, vagy támpontitemként, hogy az új tesztek KER-hez történő igazítását segítsék (lásd a 6. fejezetben az item-válasz elméletet).

5.7.3 Az értékelési folyamat

Az értékelési folyamat előtt

Az értékelési eljárás lebonyolításához számos tevékenységet kell sorrendbe helyezni, ezeket a koordinátornak gondosan meg kell terveznie.

a) Az elbírálendő tesztfeladatokat tartalmazó füzetek előkészítése.

Rendkívül fontos, hogy a tesztlépéseket a beazonosíthatóság és a további felhasználás érdekében címkézzük. Ha a címkéket arra használjuk, hogy később itembankot építsünk fel, akkor elképzelhető, hogy a leírási mezők számát csökkenteni kell a szoftver esetleges korlátai miatt (például készség, feladattípus stb.). A tesztitemek rendezettségére irányuló mezőket a tesztfeladatok azonosítási kódja jól tükrözheti (például, ha a kód LA1S0024, az azt jelenti, hogy egy hallásértési feladatról van szó (L), amely az A1 szintet veszi célba (A1), feleletválasztós tesztfeladat típus (S), egyetlen különálló tesztlépés (0), amelynek a feladatszáma 024).

Az is rendkívül ajánlatos, hogy a felhasználandó helyi vizsgaminták megfelelően sokféle szöveget és feladattípust mutassanak be és többféle KER-szintet fogjanak át. Ideális esetben a koordinátor az elemzés céljaira legalább 20 tesztfeladatot mutasson be, vagy még jobb, ha 8–10 kis tesztet.

b) Minden egyes tesztfüzetecske számára pontosan hozzáillő értékelési formanyomtatványt kell készíteni.

A koordinátor a bírálókat egyéni számkóddal látja el (például az angolban ez így fest: EN01, EN02, EN03, stb.). Ezeket a kódokat nem szabad megváltoztatni.

A koordinátor listát készít ezekről a kódokról úgy, hogy a kódok vannak a bal oldalon, a szakértő neve pedig a jobb oldalon, később ezt referenciaként lehet használni, amíg a foglalkozás tart. A foglalkozás után az adatelemzésben is szükség lehet rá. A foglalkozások során lényeges, hogy ellenőrizzük azt, hogy a bírálók minden egyes formanyomtatványra ráírják a kódjukat.

c) A megfelelő körülmények és a szükséges eszközök biztosítása.

d) A bírálók felkérése.

A bírálók kiválasztásának fő szempontja az kell legyen, hogy van-e megfelelő gyakorlatuk a szóban forgó feladatot illetően. A bírálóknak legalább öt év tanítási gyakorlata kell legyen.

A tesztlépések nehézségi fokának megítélése közismerten nehéz feladat. Ennélfogva a standardok kijelölésében a bírálók számának sokkal nagyobb hatása van a megbízhatóságra, mint például a vizsgateljesítmények megítélésében. Ennek megfelelően 10 bíráló a legkisebb szám. Jobb tizenöt, vagy ennél is több bírálót felkérni.

Bár nem feltétlenül szükséges, de tanácsos ugyanazokat a bírálókat igénybe venni az értékelési folyamat során minden készség esetén. Ha egy bíráló elvállalja, hogy egy vagy több készségre kiterjedően elvégzi a munkát, akkor az arra a készségre vonatkozó összes tesztlépést és tesztfeladatot bírálnia kell.

A kiképzés készségspecifikus, és minden egyes készség számára el kell végezni, még akkor is, hogy ha azonos bírálókat veszünk igénybe.

e) A pénzügyi források biztosítása és megállapodás a honoráriumokról.

A tesztlépések elbírálása bonyolult, embertpróbáló és időigényes munka. Bár igen sok szakember hajlandó minden külön díjazás nélkül elvállalni a feladatot, kívánatos egy minimum pénzügyi keretet felállítani. Előre be kell jelenteni, hogy az értékelési folyamatban való részvétel szakértői munka, és nem a koordinátornak tett szívesség.

f) A bevezető feladat-bemutatók előkészítése és elpróbálása.

Mivel a folyamat hosszú, minél inkább felkészült a koordinátor mielőtt elkezdené a foglalkozásokat, annál simábban és gyorsabban zajlanak majd le. Ezért a feladat-bemutatókat előre el kell próbálni, hogy világosak és gyorsan érthetőek legyenek.

g) Az eljárások kipróbálása.

Ha maguk az eljárások nem ismerősek, akkor a koordinátor segédei, és néhány „kísérleti nyúl” bíráló előre elpróbálhatja. Igen sok lehetséges problémát lehet kiküszöbölni még egy kis volumenű kipróbálás esetén is.

h) A bírálók kommentárjairól és visszajelzéseiről szóló formanyomtatvány előkészítése, vagy a tapasztalatokat vegyítő interjúk lebonyolítása.

Igen sok érdekes és hasznos információt lehet összegyűjteni, amelyet használhatunk a vizsgák kifejlesztése során. Az első benyomások elvesznek, ha a visszajelzések összegyűjtését halogatjuk.

Az értékelési eljárás közben

Az értékelési foglalkozások során rendkívül fontos, hogy a koordinátor ragaszkodjon ahhoz, hogy milyen fontos az utasítások betartása, és hogy ellenőrizze, hogy a folyamat végrehajtása a terveknek megfelelően folyik. Lényeges, hogy ellenőrizze az összes értékelési formanyomtatványt és a visszajelzések formanyomtatványát, hogy megfelelően vannak-e kitöltve, hogy az adatelemzést ne hátráltassa gondatlan és pontatlan bírálói viselkedés.

Javasolható, hogy a foglalkozás rövid eligazítással kezdődjön, amelyben elmagyarázza az eljárást és megválaszolja a kérdéseket. Az értékítéleteket egyénileg kell meghozni, és nem pedig viták és tárgyalások útján, egyetértés vagy tárgyalások segítségével elérni.

A standardok kijelölésében adaptálni lehet a következő formanyomtatványt, amelyet eredetileg hallásértés értékelése céljából használtak.

B6-os formanyomtatvány: Feladatértékelési utasítás (finn példa)

| | | |
|---|-----------------------|--------------|
| A standard kijelölése | A bíráló kódja: _____ | Dátum: _____ |
| Készség: hallásértés | | |
| Utasítás: <i>Feladata az, hogy értékelje az _____ tesztfeladatokat, amelyek hallásértést vizsgálnak. A feladatokat az itt csatolt füzetben találja, amely ugyanolyan formában mutatja a feladatot, mint ahogy azt a vizsgázók megkapták. Az eltérés csak annyi, hogy (a) a tesztlépésekhez kódokat csatoltunk, (b) a helyes megoldásokat bekereteztük a feleletválasztós és igaz-hamis feladattípusok esetén és (c) megadtuk a szabad válaszok pontozásának szabályait. Az utasításból láthatja, hogy a meghallgatásra szánt szöveget egyszer, vagy kétszer hallhatják.</i> | | |
| Hallgassa meg a szalagot, és minden egyes tesztfeladat esetén ítélje meg, hogy a KER mely szintjén képes a vizsgázó ezt a feladatot már helyesen megoldani. Karikázza be ezt a szintet a formanyomtatványon. | | |

A hallásértési feladatokat lehet egyénileg, vagy lehet egy egész csoportnak bemutatni. Lejátszhatunk audio hangszalagot, videó-szalagot, CD-t vagy DVD-t, akár a nyelvi laboratóriumban, vagy használhatunk jó hangszórával rendelkező lejátszókat. Az értékelés folyamatát szabályozhatjuk azzal, hogy szüneteket iktatunk be az értékelésre. Ennek az az előnye, hogy az elejét és a végét pontosan meg lehet tervezni előre. Ebben az esetben csak egy eredeti felvételre van szükség (persze másolattal). Ha walkman-eket használunk, akkor minden bíráló számára készíteni kell egy szalagot. A videók használatára ugyanez az eljárás alkalmazható.

B7-es formanyomtatvány: Tesztitem értékelő formanyomtatvány (finn példa)

| Item kódszáma | KER-szint | Item kódszáma | KER-szint | Item kódszáma | KER-szint |
|---------------|-------------|---------------|-------------|---------------|-------------|
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |
| Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 | Lxxxxxxxx | 1 2 3 4 5 6 |

E fejezet formanyomtatványai elérhetők a www.coe.int/lang honlapon.

Az értékelési folyamat után

Amikor a bírálók a füzetecskében szereplő összes feladatot megvizsgálták és elbírálták, a koordinátor begyűjti az értékelési formanyomtatványokat, és ha van, akkor a visszajelzéseket is, és ellenőrzi, hogy mindenki betartotta-e az utasításokat. Ezt követően készíti elő a koordinátor az értékelési adatok elemzését. Ugyanekkor azokat a dokumentumokat is előkészíti, amelyek a bírálók reagálásait rögzítik külön foglalkozás formájában (lásd a bírálói viselkedés elemzését a következő alfejezetben). Ezt a folyamatot szoros együttműködésben kell lebonyolítani az adatelemzővel, aki majd összeállítja az adat-fájlokat, amelyekre azért van szükség, hogy beállíthassuk az alsó határérték-pontokat; valamint hogy az adatelemzés kivitelezése lehetővé váljék, amint a vizsgakalibráció eredményei hozzáférhetővé válnak.

5.7.4 Az értékelés adatainak elemzése

Az értékelési adatok elemzésének folyamatából két kívánatos eredmény születhet. Először is a bírálói viselkedésekről nyert hasznos információt vissza lehet csatolni a kiképzési folyamatba. Másodsor, az elemzés a tényleges gyakorlatban képes felfedni az ütemek nehézségi fokát. Erre az információra nyilvánvalóan szükségünk van, hogy bizonyíthassuk az alsó határérték-pontok pontosságát. Az viszont gyakran elkerüli a figyelmet, hogy ez a fajta információ létfontosságú visszacsatolás a kevésbé gyakorlott bírálók számára. Bizonyos idő elteltével – miközben egyre több visszacsatolást kapnak arról, hogy értéktételeik miként viszonyulnak az empirikus valósághoz – számos bíráló jelentősen pontosabbá válik már az első körben hozott értéktételeiben is.

A bírálói viselkedés elemzése

(Megjegyzés: használjanak minél több grafikont, mivel az illusztráció hatásos.)

A koordinátoroknak a következő eljárások közül kell választaniuk a visszacsatolás és a dokumentáció során. Mint ahogy azt már az 5.5 fejezetben megvitattuk, ajánlatos csak bírálói kódokat használni (és nem a bírálók nevét), úgy, hogy csak a bíráló tudja a saját kódját. Ez elősegíti azt, hogy a légkör ne váljon fenyegetővé.

A visszacsatolás az értékelési adatokon lefolytatott sokféle elemzésre épülhet.

- Az értékelési adatok hagyományos adatelemzése az egész csoport bevonásával.
 - gyakorisági eloszlások
 - számtani közép/medián/módusz
 - szórás – lehetőleg dobozgrafikonok formájában is.
- Az egyéni értékelési mintázatok ellenőrzése – amelyeket gyakoriság-megoszlási grafikonnal (histogram), vagy dobozgrafikonnal illusztrálunk.
 - viszonylag enyhe/szigorú elbírálás
 - a felhasznált skála sáv szélessége (tág vagy szűk)

A becsült és a ténylegesen megfigyelt eredmények összevetése

Amikor a tesztlépéseket és tesztfeladatokat már előteszteltük vagy felhasználtuk és empirikus adatok is rendelkezésünkre állnak, a következő eljárásokat kell alkalmaznunk. Kérjük, ellenőrizze a 6. fejezetet, ahol az ajánlott eljárásokat részletesebben tárgyaljuk.

- Amikor már a performanciák empirikus adatait elemeztük, a becsült és a tényleges nehézségi szintek összehasonlíthatóvá válnak (például korrelációk felhasználásával és a pontos egyezés fokának megítélésével).
- Mind a bírálók közötti következetességek, mind az egyetlen bíráló különféle értéktételeinek következetességét tanulmányozni kell. A legtöbb esetben az érdeklődés homlokterébe a becsült és ténylegesen megfigyelt skálaértékek különbözőségének a mértéke kerül.
- Vizsgálni kell a bírálók sokféleségét. Ezek a bírálói eltérések különféle tényezők következtében alakulnak ki:
 - a) függhet a tesztlépés formátumától (egyese jobban szerepelnek a feleletválasztós feladatokban, mint rövid válaszokban és fordítva; ajánlatos az egyéni dobozgrafikonokat, és a tesztitemek formátumát egymás mellé állítani);
 - b) függhet a vizsgált készségtől/kompetenciától (eltérhetnek a bírálói profilok aszerint is, hogy olvasásértésről, hallásértésről, a nyelvtan vagy a szókincs vizsgálatáról van szó), az

- egyéni dobozgrafikonokat együtt kell bemutatni a vizsgált készségekkel;
- c) függhet az adott nyelvtudásszinttől (néhány bíráló esetleg jobb a skála bizonyos szintjein); ajánlatos az egyéni doboz-grafikonokat a szintekre vonatkoztatva bemutatni.

A tesztrők szakmai kompetenciájának fejlesztése céljából a végeredményről kell tájékoztatást adni – lehetőleg az anonimitás megőrzésével – és meg lehet vitatni a további munka szempontjából levonható következtetéseket.

Összegzés

Az itt következő táblázat (10. sz. táblázat) összegzi azt a standardizálási folyamatot, amelyet ebben a fejezetben írtunk le. A táblázat ellenőrzőlista-szerű áttekintést biztosít a folyamatban alkalmazott különféle lépések szempontjából. A vizsgaszolgáltatók arra is felhasználhatják ezt a táblázatot, hogy a jelöltek elképzelhessék, hogy a standardizációs kiképzés munkája miben áll. A táblázat koordinátorok számára is hasznos lehet, akik, mint egyféle működő ellenőrzőlistát, felhasználhatják a folyamat monitorozására és megfelelően kitöltve csatolhatják a szakértőknek elküldendő jelentéshez.

Amint a standardizálás folyamata befejeződött, arra biztatjuk a vizsgaszolgáltatókat, hogy lépjenek tovább abban a folyamatban, amely vizsgáikat a KER-hez illeszti azáltal, hogy a 6. fejezetben leírt empirikus validáció eljárásai közül válogatnak. Ezen eljárások némelyike főhivatású pszichometriai szakértelmet igényel, de vannak olyanok is, amelyek az alapelveket szerényebb mértékben alkalmazzák. Még azok a vizsgaszolgáltatók is, akiknek csak limitált pénzügyi eszközök vagy szakértelem áll rendelkezésükre, képesek lehetnek olyan eljárási módszer kiválasztására az ott tárgyalt számos eljárás közül, amely szükségleteiknek megfelel.

5.11 táblázat: A standardizálási folyamat összegzése

| Tevékenységek | A szükséges anyagok | Az időtényező | A résztvevők | Javaslatok |
|--|---|--|--|---|
| MEGISMERKE- DÉS A KER-rel | <ul style="list-style-type: none"> • kérdésekből álló ellenőrző lapok, amelyek felelevenítik a KER-t • a kérdőívek fénymásolatai • a KER 1. és 2. táblázatainak fénymásolatai • a KER 2. táblázatának és más skáláknak szétvágtott anyagai | 2 óra | <p>Koordinátor</p> <p>A nagy csoportok még lehetőségek</p> | <p>Online formában elérhető önrétegző anyag felhasználása ajánlott, ha elérhető.</p> |
| KIKÉPZÉS (produkív késztségek) | <ul style="list-style-type: none"> • standardizált vizsgateljesítményt bemutató videók (minimum 8 db) • standardizált írásos teljesítményt bemutató minták (minimum 8 db) <p>A készségekre irányuló különféle skálák fénymásolatai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a KER 3. táblázata/5.4 és 5.5 táblázatok (beszélt-vizsgateljesítmény) • 5.8 táblázat (írásos vizsgateljesítmény) <p>Fénymásolatok a</p> <ul style="list-style-type: none"> • résztvevők értékelési lapjaiból (B2-es és B3-as formanyomtatványok) • koordinátor értékelő lapja (B4-es formanyomtatvány) <p>Más kiegészítő skálák fénymásolatai értelem szerint.</p> | 3–4 óra készségeként, 30 perc bevezetés, 90 perc kalibráció, 90 perc helyi vizsgaminták | <p>Koordinátor</p> <p>max. 30 fő</p> | <p>Naponta két készség végezhető el, de úgy is megoldható, hogy egy nap az fél nap tréningből és fél nap csereszabatosításból áll, de csak egyetlen készséget illetően.</p> |
| KIKÉPZÉS (receptív késztségek) | <p>Készségekre irányuló skálák fénymásolatai</p> <ul style="list-style-type: none"> • általános olvasásértés • általános hallásértés <p>Fénymásolatok a</p> <ul style="list-style-type: none"> • résztvevők értékelő lapjaiból (2. sz. függelék) • koordinátor értékelő formanyomtatványából (3. sz. függelék) <p>Más kiegészítő skálák fénymásolata értelem szerint</p> <ul style="list-style-type: none"> • kalibrált modell tesztlépések | 3–4 óra készségeként, 30 perc bevezetés, 90 perc kalibráció, 90 perc helyi vizsgaminták | <p>Koordinátor</p> <p>max. 30 fő</p> | <p>Naponta két készséget el lehet végezni, ha a résztvevők ezen a szinten már jól ismerik a KER-szinteket és a standardizálási tevékenységeket.</p> |
| VIZSGATEL- JESÍTMÉNY- MINTÁK CSERESZABA- TOSÍTÁSA (produkív késztségek) | <ul style="list-style-type: none"> • helyi beszédpformanciák videója (legalább 8) • helyi írásos vizsgaminták (legalább 8) <p>Készségekre irányuló skálák fénymásolatai:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a KER 3. sz. táblázata/5.4 és 5.5 táblázatok (beszélt performance) • 5.8 táblázat (írásos performance) <p>Fénymásolatok a</p> <ul style="list-style-type: none"> • résztvevők értékelő lapjairól (B2-es és B3-as formanyomtatvány) • koordinátor értékelő formanyomtatványairól (B4-es formanyomtatvány) <p>Fénymásolatok más kiegészítő skálákról értelem szerint</p> | 3–4 óra készségeként, 30 perc bevezetés, 90 perc kalibráció, 90 perc helyi vizsgaminták | <p>Koordinátor</p> <p>max. 30 fő</p> | <p>Naponta két készség végezhető el, de úgy is megoldható, hogy egy nap az fél nap tréningből és fél nap csereszabatosításból áll, de csak egyetlen készséget illetően.</p> |

| | | | | |
|--|--|---|-----------------------------------|--|
| <p>STANDARDOK KIJELÖLÉSE TESZT- FELADATOK/ TESZT-ITEMEK SEGÍTSÉGÉVEL (receptív készségek)</p> | <p>Készségekre irányuló skálák fénymásolatai:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● általános olvasásértés ● általános hallásértés ● a nyelvi kompetencia skálái <p>Fénymásolatok a</p> <ul style="list-style-type: none"> ● résztvevők értékelő lapjai (B2-es és B3-as formanyomtatványok) ● koordinátor értékelő formanyomtatványai (B4-es formanyomtatvány) <p>Más kiegészítő skálák fénymásolata értelem szerint</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Kísérleti helyi tesztfeladat minták | <p>3–4 óra készítségként, 30 perc bevezetés, 90 perc kalibráció, 90 perc helyi vizsgaminták</p> | <p>Koordinátor max. 30 fő</p> | <p>Naponta két készsé- get el lehet végezni, ha a résztvevők ezen a szinten már jól is- merik a KER-szintte- ket és a standardizá- lási tevékenységeket.</p> |
|--|--|---|-----------------------------------|--|

Hatodik fejezet: Empirikus validálás

Mint ahogy azt már a Bevezetésben jeleztük, egy tesztet a Közös Európai Referenciakerethez viszonyítani bonyolult vállalkozás. Egy ilyen kapcsolatnak a megléte nem egyszerű megfigyelhető tény, hanem egy állítás, amelyet a teszt alkotójának elegendő elméleti és gyakorlati bizonyítékkal kell alátámasztania. Azokat az eljárásokat, amelyekkel egy ilyen bizonyítás elvégezhető, a **validálás** szakkifejezéssel foglalhatjuk össze.

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy rövid áttekintést nyújtson néhány alapfogalomról és eljárásról, amelyek szem előtt tartandók a teszteknek a KER-hez illesztésekor. Ezt az áttekintést egy részletesebb és inkább technikai jellegű bemutatás segíti a *Kiegészítő referenciakötet* című mellékletben. Az alábbi ismertetésekben időnként hivatkozunk erre a Kiegészítő referenciakötetre. Ezt a fejezetet – valamint az itt elmondandókat alátámasztó Referencia-kiegészítőt – azért vetjük fel kötetünkbe, mert bár a terület maga meglehetősen technikai jellegű, az itt említett statisztikai technikák szinte rutinszerűen alkalmazhatók (minthogy hatékony szoftver áll rendelkezésünkre); és ez még olyan esetekre is igaz, ahol az ilyen alkalmazások egyáltalán nem helyénvalók. Természetesen léteznek már standard művek erről a témáról az alkalmazott nyelvészet számára, de ezek általában vagy a második nyelv elsajátítását, illetve más alkalmazott nyelvészeti területeket tanulmányozó kutatók igényeit szolgálják; vagy olyan általános kézikönyvek, amelyek nem bocsátkoznak az alkalmazott módszerek technikai részleteibe. A Kézikönyv felhasználóit arra ösztönözzük, hogy tájékozódjanak a helyes gyakorlatnak a szakirodalomban elérhető normáiról, amelyek a szakmai szervezetek, mint például az ALTE (Association of Language Testers in Europe: olyan intézményeknek a szervezete, amelyek nyelvvizsgákat ajánlanak a saját országuk nyelvéből is)³⁰, vagy az ILTA (International Language Testers Association: nyelvi tudásszint-mérők egyéni szövetsége)³¹, valamint az AERA (American Educational Research Association)³² ajánlásaiban is fellelhetők.

Jóllehet a vizsgateljesítmény adatain alapuló empirikus validálás során kifejtett konkrét munka számottevő mennyiségű pszichometriai jártasságot igényel, mindenki, aki a nyelvi teszteléssel foglalkozik, profitálhat az alapelvek megértéséből. Annak nincs értelme, hogy egyszerűen végrehajtható „gyakorlati szabályokat” adjunk meg, amelyeket a felhasználók mechanikusan követhetnek. Az empirikus validálásban az adatokat gondosan, a lehetséges bizonytalanságok és hibaforrások teljes tudatában kell elemezni és értelmezni. Mivel az ilyen gondos eljárás távolról sem könnyű, ebben a fejezetben főként arra összpontosítunk, hogy a pszichometriai módszerek és eszközök alkalmazásában a helyes gyakorlat példáit emeljük ki. Ugyanakkor gondosan ügyeltünk arra, hogy a legfontosabb pontokat konkrétan illusztráljuk, amikor ez lehetséges.

A fejezetet úgy rendeztük el, hogy először az alapvető eljárások rövid főlvázolására kerül sor. Az eljárásnak ennél részletesebb technikai leírására a Kiegészítő referenciakötetben nyílik mód. A szintillesztési munkálatok résztvevői számára ez a megközelítésmód remélhetőleg lehetővé teszi, hogy az általános elvektől eljussanak a részletesebb megismerésig, ha ezt szerepük a projektben megkívánja.

³⁰ Az ALTE Code of Practice (Helyes eljárások) című dokumentuma ellenőrző listákat tartalmaz a tagok számára, amelyek a következő témákkal foglalkoznak: tesztfejlesztés, a teszt lebonyolítása, pontozás és értékelés, tesztelemzés és vizsgáztatás utáni jelentés.

³¹ ILTA: www.dundee.ac.uk/languagestudies/ltest/ilta/ilta.html

³² AERA/APA/NCME 1999: Standards for educational and psychological testing (Pedagógiai és pszichológiai tesztelési standardok), Washington, D.C.: American Educational Research Association. (ISBN 0-935302-25-5)

Ennek a fejezetnek a következő a szerkezete:

- a 6.1 fejezet röviden bevezeti a külső és belső validálás fogalmát
- a 6.2 fejezet a belső validálás különféle szempontjait és eljárásait részletesebben taglalja
- a 6.3 fejezet a külső validálás különféle szempontjait és eljárásait tárgyalja meg részleteiben.

6.1 Empirikus validálás: belső és külső validálás

Tágabb értelemben véve azok a tevékenységek, amelyeket a specifikációval és a standardizációval kapcsolatban végrehajtottunk, már részei a validációs folyamatnak. Azt garantálják és arról biztosítják a felhasználót, hogy a teszt tartalmának kiválasztása és előállítására gondos és lelkiismeretes eljárás segítségével született meg. Ennek ellenére mindezek a tevékenységek úgy is végbemehetnek, hogy nincs semmi megfigyelés arról, hogy a célpopulációhoz tartozó személyek miként viselkednek majd akkor, amikor a tesztet élesben megkapják. Szűkebb értelemben véve tehát a validálást úgy is értelmezhetjük, mint azon eljárások alkalmazását, amelyek a specifikálás és standardizálás fázisaiban megfogalmazott követelményeknek teljesülését a tényleges teszttal igazolják. A jelen fejezet ezeket az eljárásokat az **empirikus validálás** elnevezéssel illeti.

Szemléltetésképpen vegyünk szemügyre egy idegennyelvi írásbeli tesztet. A teszt lebonyolításának elsődleges eredménye egy szám, amely tükrözi a tesztmegoldások minőségét, például a helyes megoldások számát. Ezt a számot úgy hívjuk, hogy **tesztpontszám**. Az az állítás, hogy a teszt az írott nyelvi képességeket méri, úgy igazolható, hogy a tesztpontértékeket e képességek (szakértők és tanárok általi) elbírálásának (vagy: minősítésének) eredményeivel korreláltatjuk. Közelebről annak a követelménynek a teljesülése, hogy a teszt a KER-szintek szerinti eredményekről tájékoztat, azáltal igazolható, hogy ezek az elbírálások (vagy: minősítések) az írásos képességek különböző aspektusairól és szintjeiről a KER-ben megfogalmazott leírásokhoz igazodnak (lásd az 5.8 táblázatot, az írásbeli értékelés hálós sémáját). Ezért ha így kívánjuk megerősíteni állításunkat, akkor ahhoz le kell bonyolítanunk a tesztelést és adatokat gyűjteni a vizsgázók egy mintájáról, mielőtt a korreláció kiszámítható lenne. A magas korreláció erős bizonyítéka a követelmény teljesülésének (vagyis a validitásnak), míg az alacsony korreláció ezt nem igazolja. Az egyik probléma természetesen éppen az, hogy meghatározzuk, hogy mit értünk magas korreláción.

Az empirikus validáció problematikája lényegében két részből áll. A fenti példában a validáció úgy zajlott le, hogy a javasolt teszt pontszámait egy külső mércéhez viszonyítottuk. Minden olyan eljárás, amely összefüggést igyekszik kimutatni más meglévő mértékekkel, külső validálásnak tekinthető. Ilyen eljárások állnak a **külső validálás** középpontjában, és ezek elvégzését elkerülhetetlennek tartjuk.

Mégis, mielőtt ilyen külső validációs eljárásokat kezdenénk el, bizonyítanunk kell, hogy a javasolt teszt megfelelő mesterségbeli tudással készült. Ez a szakértelem nem csak abban az állításban manifesztálódik például, hogy a tesztlépéseket nagy gondossággal alkották meg, hanem mindezt empirikus adtok is alátámasztják, vagyis maguk a válaszok, amelyeket a vizsgázók produkáltak ezen feladatok megoldása közben. Az ilyen eljárásokat a **belső validálás** szakkifejezés segítségével összegezzük.

A belső validálás előfeltétele az elfogadható KER-szintillesztésnek, és választ ad olyan kérdésekre, amelyek a teszt belső minőségét érintik:

- Képes-e az értékelési eljárás elfogadható minőségi szinten „működni”?
 - Elfogadható minőségű-e minden egyes tesztkérdés?
 - Helyesen válaszolják-e meg a jobb diákok a nehéz tesztkérdéseket?
 - Illenek-e egymáshoz a tesztkérdések?
 - Megfelelő szintű-e a teszt?
 - A tesztfeladatok tényleg ahhoz a szinthez (szintekhez) tartoznak-e, amelyekre szánták őket?
 - Korrekt módon irányul-e a teszt a diákok szintjére (szintjeire)?
 - Megbízhatóak-e az eredmények?
 - Konzisztensek-e a vizsgaeredmények?
 - A vizsga különféle formáinak eredményei ekvivalensek-e?
 - Összehasonlíthatók-e a különféle bírálók által adott eredmények?
 - Stabilak-e a különféle vizsgaalkalmak során szerzett osztályzatok határértékei?
 - Biztosak lehetünk-e abban, hogy a vizsga azt vizsgálja, amit állít?
 - A különféle dolgokat vizsgáló altesztek különféle információt nyújtanak-e, vagy az altesztek korrelációja magas?
 - Arra koncentrálnak-e a tanulók, amit tesztelünk, vagy valami egész másra figyelnek?
 - Milyen mértékben képes a teszt megmérni a kívánt kompetenciát, vagy milyen mértékben tükrözik az eredmények azt a képességet, hogy valaki jó egy adott tesztmódszerben?
 - Az értékelési eljárásban alkalmazott különféle módszerek megfelelően működnek-e?
 - Sikerült-e a teszt titkosságát megőrizni?
 - Betartják-e a pontozók/értékelők az utasításokat?
 - Képesek-e a vizsgáztatók hatékonyan, jó vizsgateljesítményt kiváltani a vizsgázókból?
 - stb.

Ezek a kérdések a teszt minőségéről szólnak és a belső validitásra vonatkoznak: a maguk jogán képesek igazolni egy teszt minőségét. A mennyiségi és minőségi módszerek kiegészíthetik egymást, amikor válaszokat keresünk ezekre a kérdésekre. Egyfelől helyes elgondolás, ha mindjárt egyszerű statisztikai elemzéssel kezdjük és klasszikus módszereket használunk a legalapvetőbb tesztjellemzők bemutatására, és azután talán minőségi módszereket is alkalmazhatunk, ha az adatok azt sugallják, hogy egy még részletesebb további vizsgálat kívánatos. Másfelől nem sok értelme van bonyolult statisztikai elemzéseket végrehajtani, ha nem ellenőrizzük, hogy a vizsgázók, a tesztelést lebonyolító személyek, a vizsgáztatók és a pontozók/értékelők viselkedése megfelel-e annak az elvárásnak, amelyet a specifikációkban lefektettünk.

Ezek a belső validációra vonatkozó kérdések majd a 6.2 alfejezetben szerepelnek.

Ha a jelen Kézikönyv felhasználói elégedetten konstatálják, hogy ezeket a kérdéseket már megválaszolták, akkor fordulhatnak a föléljük tornyosuló legfőbb probléma irányába, nevezetesen a KER és az adott teszt illeszkedése felé. Az alapkérdést a következőképpen fogalmazhatjuk meg:

- a vizsgázó vizsgateljesítményét az adott teszten a tesztpontszám összegzi;
- így a fő probléma az, hogy miként viszonyítsuk ezt a pontszámot a KER egy adott szintjéhez. Érhet-e ez a tesztpontszám például B1 tudásszintet, vagy inkább A2, vagy B2?

Az így felmerült probléma nem statisztikai vagy pszichometriai jellegű, hanem főként megítélés/döntés kérdése, nevezetesen, standardokat kell kijelölni.

Az alapkérdésnek kétféle szemlélete lehetséges.

Az első általános: hogyan tudunk olyan ésszerű eljárást kifejleszteni, amely egy új, vagy már létező teszt pontszámát átfordítja egy olyan KER-minősítésre, mint amilyen például a B1 szint. Ha csak egyetlen esetről lenne szó, például egy svéd nyelvű vizsgázók számára készült angol tesztről, akkor a probléma nem lenne olyan bonyolult, mivel elegendő mód nyílik arra, hogy elfogadható és meggyőző standard-kijelölési folyamatokat fejlesszünk ki, amelyeket azután az egész társadalom elfogad. A standardok kijelöléséről szóló 5.7 fejezetben további célszerű standard-kijelölési módszereket vázoltunk. Más módszerek is léteznek, ezeket a Kiegészítő referenciakötet B részében magyarázzuk el.

Viszont a jelen helyzet ennél sokkal bonyolultabb. Ahhoz, hogy a KER-hez történő szintillesztés egész Európában hiteles legyen, olyan eljárásokat kell kifejlesztenünk, hogy a B1 szintű angol Svédországban ugyanazt a dolgot jelentse, mint a B1 szintű francia Portugáliában. A KER-szinteknek ez az oktatási- és célnyelveken átnyúló összehasonlíthatósága az a különleges szempont, amely szükségessé teszi azt, hogy a norma-megállapítás hitelességét igazoljuk.

Mint ahogy azt már az 5.7 fejezetben megvitattuk, még akkor is, ha követtük a 4. fejezetben (specifikáció) és az 5. fejezetben (standardizálás) leírt szintillesztési eljárásokat – sőt még az után is, hogy megállapítottuk, hogy a vizsga belső validitása a rendelkezésünkre álló forrásoktól függően megfelelő – a vizsgázató intézménynek még mindig egy sor potenciálisan nehéz kérdéssel kell szembenéznie:

- A különféle KER-szintek határpontjainak megállapításához használt eljárások megfelelően működnek-e?
- A KER-szintek értelmezése egybevethető-e a más országokból származó értelmezésekkel?
- Létezik-e annak valamely független igazolhatósága, hogy azok az eredmények, amelyeket a KER-szintek szerint jelentettek ebben az értékelésben, ésszerűen viszonyulnak ugyanezen személyek olyan eredményeihez, amelyeket egy másik értékelésben értek el ugyanezen készség (készségek) vizsgálata során?
- Ha a franciát tanuló portugál tanulók a svédországi francia tesztet tennék le, akkor ugyanúgy megkapnák-e a megfelelő KER-szinteket, mint amikor Portugáliában tesznek francia vizsgát?
- stb.

Mindezek a kérdések a külső validitással függenek össze. Ezeket a kérdéseket a 6.2.3 alfejezetben tárgyaljuk.

A külső validitás bizonyítása hosszantartó folyamat, amely csak hosszabb időszak során alakul ki, és amelyet időről időre ismét igazolni kell. A KER maga is olyan nyitott keretrendszer, amelyet idővel fejleszteni kell. Maga a folyamat, amelynek során rendszerszerűen illesztünk vizsgákat a KER-hez különféle európai kontextusokban – és amelyeket esettanulmányokban dokumentálunk, és amelyeket a Kézikönyv is támogat – utalhat azokra a területekre, amelyeken a KER-t tovább kell fejleszteni. Ezeket a fejleményeket azután esetleg figyelembe is kell vennünk a szintillesztési folyamat kívánatos reformjai során.

A Kiegészítő referenciakötetben az ebben a fejezetben vázolt elképzeléseknek egy részletesebb változata lelhető fel, a hivatkozott statisztikai eljárásoknak egy részletesebb magyarázatával egyetemben. Ajánlatos, hogy a felhasználók olvassák el ezt a fejezetet, majd ezt követően a Kiegészítő referenciakötetnek azokat a részeit, amelyek igényeiknek megfelelnek.

6.2 Belső validálás

A teszt minőségének tesztfejlesztési eszközökkel történő biztosítása - a belső validálás – a hatékony szintillesztés előfeltétele. Az empirikus validálás kétféle dolgot igényel:

- egyfelől szükségünk van tesztadatokra olyan személyek mintájából, akik ahhoz a populációhoz tartoznak, amelynek a tesztet szánjuk (a célpopuláció);
- másfelől szükségünk van egy elméletre, mely az egybegyűjtött adatok összegzéséhez és értékeléséhez általános keretül szolgál.

A tesztfejlesztés során az empirikus adatok különféle fázisokban keletkezhetnek. A tesztlépéseket ki kell próbálni „igazi” diákokon, ellenőrizni kell a helyes megfogalmazást, össze kell gyűjteni az általános megjegyzéseket stb. Egy bizonyos ponton azonban dönteni kell arról, hogy a teszt melyik változata kerül nyilvánosságra. Ezek a döntések általában azon alapulnak, hogy a vizsgázói-minta milyen válaszokat adott a tesztlépések egy adott gyűjteményére. Ezeknek a tesztfeladatoknak egy része alkotja majd a teszt nyilvánosságra kerülő változatát, vagy – az esettől függően – esetleg két vagy több párhuzamos változatát. Azt a vizsgázói mintát, akiket erre a célra felhasználtunk, általában **kalibrációs mintának** nevezzük. A kalibrációs mintából nyert válaszok jellemzik majd a tesztet, de a célpopulációt is. Ebből a szempontból két alapelv fontos:

1. A tesztről és a populációról szóló állítások pontossága a kalibrációs minta nagyságától függ.
2. A kalibrációs minta reprezentatív kell legyen a célpopuláció szempontjából.

Ez a két alapelv érvényes mind a mennyiségi, mind a minőségi validációs eljárásoknál. Tágabb értelemben azt is mondhatnánk, hogy a minőségi módszereket akkor használjuk, amikor azt a validitást akarjuk igazolni, hogy mit mérünk. Kis mintákat mélyrehatóan megvizsgálunk, átiratok és különféle kategória-elemzések segítségével. A hivatkozási pontként használt elmélet általában leíró, részleteiben pedig nyelvészeti. De ettől még a mintáknak reprezentatívnak kell lenniük, és az állítások pontossága még mindig a mintavétel méretétől függ, hiszen az eredmények általánosíthatóságával kapcsolatos bármely állítás statisztikai érvelést igényel.

A mérés elméleti alapjait, köztük a nyelvi tesztelését is, tesztelméletek tárgyalják. A tesztelméletek statisztikai elméletek, ami lényegében azt jelenti, hogy minden levezetés és következtetés, amely a megfigyelt tesztpontokon alapul, egy bizonyos fokú bizonytalansággal jár együtt. Ma-

tematikai elméletek lévén bizonyos feltevésekből indulnak ki, amelyek teljesülése esetén szigorú matematikai megfontolásokkal vonhatók le következtetések. Ebben a fejezetben olyan eljárásokat írunk le, amelyek a statisztikai tesztelméletek két fő osztályán alapulnak. Az első igen gyöngye alapfeltételezésekből indul ki. Ez az elmélet **klasszikus tesztelmélet (Classical Test Theory, CTT)** néven vált ismertté, és nem is olyan hosszú idővel ezelőtt ez volt az egyetlen létező tesztelmélet. A másik az elméletek egy igen tág és viszonylag friss osztályát alkotja, amelynek a neve **item-válasz elmélet (Item Response Theory, IRT)**. Alapfeltételezései sokkal szigorúbbak, mint a klasszikus tesztelméleté, de az eredményei is sokkal erőteljesebbek.

A belső validációról szóló fejezetünk további részében többféle témát tárgyalunk.

- Az első részben a klasszikus tesztelmélet (CTT) elemeit mutatjuk be abból a szemszögből, hogy miként lehet az elméletet a gyakorlatban felhasználni. A klasszikus tesztelmélet technikáiról és eljárásairól szóló további részleteket a Kiegészítő referenciakötet C részében olvashatunk.
- A második részben a tesztmínőség vizsgálatára szolgáló néhány fontos minőségi elemző technikát mutatunk be röviden. Ennek a résznek egy bővebb változatát a Kiegészítő referenciakötet D részében találjuk.
- A harmadik részben egy kidolgozottabb elméletet (általánosíthatósági elmélet) mutatunk be. Ezt az elméletet bonyolultabb tesztek esetén szokás használni, amikor a megfigyelt válasz egy vagy több értékelő értékitéletének közreműködésével érvényesül. Az általánosíthatósági elméletéről (G-theory) szóló további részletek a Kiegészítő referenciakötet E részében találhatóak.
- A negyedik rész a klasszikus tesztelmélet egyik érzékeny problémájára mutat rá: mit tehetünk akkor, ha a teszt nem egyetlenegy “dolgot” (kompetenciát) mér, hanem esetleg egyszerre többet is. A hosszútávú megoldást a faktor-analízisben találhatjuk meg. A faktor-analízis módszereiről további részleteket a Kiegészítő referenciakötet F részében találhatunk.
- Az utolsó rész az item-válasz elméletet (IRT) tárgyalja, ennek kiegészítéseit a Kiegészítő referenciakötet G részében lelhetjük fel.

6.2.1 Klasszikus tesztelmélet

A klasszikus tesztelmélet már több mint ötven éve szolgál útmutatásul a tesztfejlesztők számára a tesztpontértékek statisztikai sajátosságainak megértésében, és e sajátosságok felhasználásában a szerkesztendő teszt többféle módszerű optimalizására. A jelen fejezet fő célja az, hogy áttekinthe a klasszikus tesztelmélet legfőbb témáit, és hogy rámutasson arra, hogy mi várható a klasszikus tesztelmélettől, és mi az, ami nem. Először néhány alapfogalmat mutatunk be, majd azokra az eljárásokra térünk át, amelyeket a klasszikus tesztelmélet keretében használnak.

a) Alapfogalmak

Mielőtt különféle eljárások alkalmazásába fognánk, szükségünk van arra, hogy meghatározzuk és megértsük a klasszikus tesztelmélet alapfogalmait. A következőket tekinthetjük kulcsfogalmaknak:

- tesztkérdések (itemek)
- megfigyelt pontérték

- valódi pontszám
- mérési hiba
- variabilitás: szórás, variancia
- a variancia forrásai
- a tesztpontértékek megbízhatósága.

Egyes fogalmak ezek közül ismerősebbnek tűnhetnek, mint a többi. Ugyanakkor bármelyikük okozhat bonyodalmakat, amelyekre rendszerint nem szoktak rámutatni a nyelvi tesztelésről szóló alapozó monográfiák többnyire igen rövid fejezetei. Ennélfogva azt ajánljuk, hogy e Kézikönyv felhasználói tekintsék át a Kiegészítő referenciakötet C részének megfelelő részeit, ahol ezeket a fogalmakat meghatározzák és elmagyarázzák.

b) Eljárások

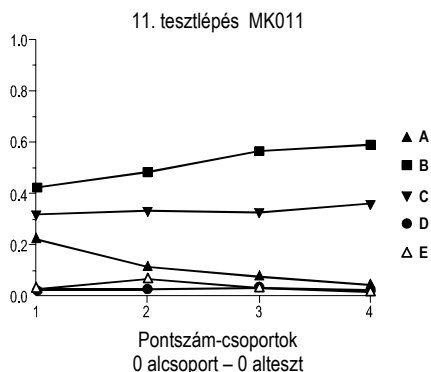
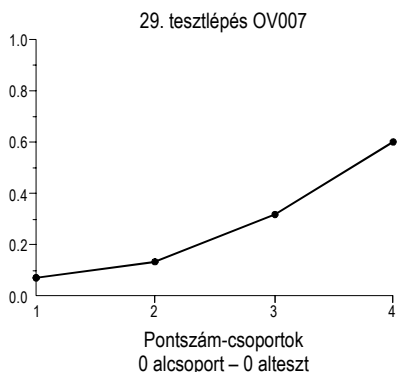
A klasszikus tesztelméletben bizonyos eljárások igen relevánsak, és gyakran használatosak a belső validitás feltárásában. Egyaránt foglalkoznak tesztlépésekkel és az egész teszttel:

- a tesztlépések nehézségi fokának p-értéke,
- a tesztlépések diszkriminációja,
- grafikus tesztlépés-elemzés,
- a tesztpontértékek reliabilitásának becslése,
- a Spearman-Brown-féle képlet (amely összefüggést talált a teszt hosszúsága és megbízhatósága között),
- standard mérési hiba,
- a Kelly-féle képlet (a valódi tesztpontértékek becslésére),
- elméleti eredmények (a reliabilitás és validitás közötti kapcsolat feltárására).

Egyes eljárások a fentiek közül ismerősek lehetnek (pl. p-értékek és az item-diszkrimináció). Vannak olyanok is, amelyeket ritkábban alkalmaznak, de hasznosak lehetnek. A reliabilitás alapfogalma (vagy még pontosabban a tesztpontértékek reliabilitása) bonyolultabb, mint ahogy azt a publikációk leírásai alapján vélhetnénk. Ennélfogva a Kézikönyv felhasználóinak azt ajánljuk, hogy tanulmányozzák a Kiegészítő referenciakötet C részének megfelelő fejezeteit, ahol ezeket az eljárásokat meghatározzák és elmagyarázzák.

Testzfejlesztők számára lehetséges és kívánatos, hogy grafikus itelemelés segítségével adjunk visszajelzést. Ezt az eljárást már sok elemzőprogram ismeri. Az ilyen grafikus ábrázolásban azt a numerikus információt, amelyet a diszkriminációs indexek formájában szoktunk megadni, egy vagy több görbe ábrázolja, ahogy azt a 6.1 ábra grafikonjain láthatjuk.

6.1 ábra: **Grafikus itemanalízis**



Akkor tudunk ilyen ábrát készíteni, hogyha a teljes mintát kis számú, homogén csoportra bontjuk (ezekben a példákban négyre) a tesztpontértékek alapján. Az 1. csoportban a leggyengébb pontszámot elérő jelöltek vannak, a 4. csoportban pedig a legmagasabb pontszámot elérő jelöltek. Minden egyes csoportban kiszámítjuk a helyes válaszok arányát, és a csoportszám függvényében ábrázoljuk, ahogy az az ábra baloldali panelén megfigyelhető (29. tesztfeladat).

Azonnal látható, hogy a baloldali ábrán szereplő tesztlépés (29. lépés) viszonylag nehéz: még a legjobb csoport (4) is csak 60%-ban volt képes megadni a helyes választ. Az is látható, hogy a tesztlépés jól elkülöníti az erősebb és gyengébb diákokat. Az item-teszt korreláció pozitív lesz, mert minél magasabb a csoportszám, annál magasabb a helyes válasz aránya. Ez tehát jó tesztkérdés – de nehéz.

A jobboldali panelen (11. tesztlépés) hasonló ábrát láthatunk, amely egy olyan feleletválasztós tesztkérdést ábrázol, ahol öt válasz közül kellett egyet kiválasztani (a B a helyes válasz). Rögtön látható, hogy ez a tesztkérdés nem nagyon jó minőségű. Diszkriminatív ereje gyenge (a B válasz görbéje csak nagyon lassan emelkedik). A D disztraktort és az E-t szinte soha nem választották (és ezért mint disztraktorok tulajdonképpen haszontalanok). Viszont a C disztraktor vonzó, egy állandó és meglehetősen magas szinten (több mint 30%), ami azt sugallja, hogy ez a tesztlépés esetleg valami trükköt tartalmaz. Lehet, hogy a C disztraktor valami módon félrevezető. Összegezve, az ábra világosan azt sugallja, hogy ezt a tesztlépést érdemes vizsgálatnak alávetni, és nem szerepelhet „modell-tesztlépésként”, amely segíti a tesztírókat.

A **standardok kijelöléséhez** (5.7 fejezet) úgy nyújthatunk **visszajelzést**, hogy ha felhasználjuk az egyes tesztlépések empirikus nehézségi indexét (p-értékek). A helyes-helytelen jelölésű tesztlépések esetén (bináris tesztlépések) ez az érték egyszerűen a helyes válaszok aránya. Így a 0.99 p-érték azt jelenti, hogy 99 %-a a jelölteknek helyesen oldotta meg a tesztlépést. Nem szabad elfelejtenünk, hogy az értékek mintafüggők. Ennélfogva a tesztlépéseket előtesztelni kell alkalmas csoporton, amely azon a szinten áll, amelyre a tesztet szánták. A pontos tartomány, hogy mely p-értékeket tekintünk megfelelőnek, attól függ, hogy az adott kontextusban milyen oktatási és tesztelési elgondolás érvényesül. A maximális információt akkor tudjuk megszerezni egy jelöltről, amikor 50% esélyük van arra, hogy helyesen válaszoljanak (ezt a tényt használja ki az item-válasz elmélet). Másfelől az ilyen mérési megfontolásokat egyensúlyba kell állítani azzal a nevelési prioritással, hogy az értékelésnek erősítenie kell a tanulást, és nem csökkentheti a motivációt.

Mindenesetre a p-értékek hasznosak abból a szempontból, hogy beazonosítják azokat a tesztlépéseket, amelyek valamilyen szélsőséges nehézségi szintet képviselnek (túl könnyű, vagy túl nehéz). Ezek a tesztlépések pontatlanul céloznak (nem arra a szintre valók, amelyet a standard felállítói gondoltak). Helyes gyakorlat a standardok készítőit erről értesíteni vissza-visszatérő módon, amely része állandó tréningjüknek. Gyakran a grafikus item-ábrázolás is segítheti a standardizálókat abban, hogy visszatekintve világosan lássák, hogy egy adott item miért célzott pontatlanul. Ennélfogva a nehézségi értékek és a grafikus tesztkérdés-visszajelzés (itemanalízis) kombinációja idővel jelentősen hozzájárulhat a standardizálási döntések pontosságának növekedéséhez.

Ennek eredményeképpen, bár a klasszikus tesztelméletet már erőteljesebb eljárások helyettesítik, azért a standard tesztelméleti elemzés lefolytatása mint első lépés az empirikus validáció során, még mindig javasolt. Egy olyan elemzés, amely grafikus tesztkérdés-visszajelzésen (itemanalízis) és p-értékeken alapul, hasznos betekintést nyújt az egyes tesztlépések minőségéről, és egyben jelzi a teszt mint egész megbízhatóságát. Mindez rendkívül hasznos visszacsatolást jelent azok számára, akik a teszt fejlesztésével foglalkoznak.

6.2.2 Kvalitatív elemzési módszerek

A minőségi elemzési eljárások egyre népszerűbbekké váltak, minthogy olyan módszerekről van szó, amelyek azt vizsgálják, hogy a tesztelésben használt eljárások úgy működnek-e, ahogy azt eltervezték. A minőségelemzés hasznos módszer a vizsgázó és a vizsgafeladat, és /vagy vizsgáztató közötti interakció természetének és minőségének megítélésében.

Néhány jelentős módszert a következőképpen osztályozhatunk:

a) Reflexiók, reagálások

- valós idejű szóbeli jelentések arról, hogy milyen gondolati folyamatok és cselekvések játszódnak le a vizsgázókban;
- valós idejű szóbeli jelentések arról, hogy az értékelők miként reagálnak a vizsgateljesítményekre, hogyan értelmezik, és miként használják az értékelő-skálákat;
- pontozói (értékelői) naplók, amelyek rögzítik, hogy a vizsgáztatók hogyan értelmezik és használják a pontozásra vonatkozó leírásokat, skálákat és azok szintleírásait;
- tanulói naplók.

b) A minták elemzése

- a vizsgáztatók viselkedésének, az interakció minőségének és természetének a vizsgálata, diskurzus- és társalgás-elemzés segítségével;
- a teszt nyelvezetének elemzése, amely vagy különféle feladatok következtében, vagy a vizsgáztatók révén, vagy a kívánt szintek elérése érdekében jött létre.

c) Analitikus keretrendszerek

- az adatgyűjtő eszközök tervezésének keretrendszere (tesztek, kérdőívek, jelentések stb.);
- a tesztjellemzők szerkezete.

d) Visszacsatolási módszerek

- kérdőívek
- ellenőrző listák
- interjúk.

A minőségi elemzés még kis létszámú csoport vizsgálata esetén is megvilágíthatja a pontozók és értékelők, a vizsgáztatók és vizsgázók viselkedésmintáit és gondolkodási folyamatait. Ez segít abban, hogy miféle jellegű dolog az, amit ténylegesen tesztelünk, és ezáltal hozzájárul ahhoz, hogy bizonyítsuk a konstruktum validitást. A fenti eljárások részletei a Kiegészítő referenciakötet D részében található.

6.2.3 Általánosíthatósági elmélet

A nyelvi tesztelésben a mérési esemény során egy vagy több tényező is szerepelhet. Ezek között mindig ott találjuk az itemeket (feladatokat), és a vizsgázókat, és persze ott lehetnek az értékelők (és ennél még bonyolultabb elrendezések is léteznek). Az általánosíthatósági elmélet egy olyan elméletet és módszert jelent, amelynek segítségével ezek az "arculatok" ("fazetták") tanulmányozhatók, és az is tisztázható, hogy az egyes elemek milyen mértékben járulnak hozzá a végeredményhez. Mindez segít a tesztek hatékony megtervezésében és eredményeik elemzésében.

Amikor csak egyetlenegy ilyen arculatot használunk (tesztlépések), akkor az általánosíthatósági elmélet eredményei nagyon hasonlóak a klasszikus tesztelmülethez. Amikor olyan tesztekéről van szó, ahol a vizsgateljesítményt pontozók értékelik, akkor az általánosíthatósági elmélet se-

gít abban, hogy meghatározzuk az optimálisan szükséges számú értékelőt (és ezzel költséget takarítunk meg) és azonosíthatjuk a legjobb értékelőket, ami növeli a hatékonyságot. Ezért érdemes általánosíthatósági tanulmányt (G-study) végezni olyan tesztek esetében, ahol pontozókat használnak, hogy világosan lássuk, hogy a feladatok és/vagy pontozók számának növelése vagy csökkentése miként vezet optimális megbízhatósághoz.

Az általánosíthatósági elmélet kevésbé ismert és ritkábban használt a nyelvi tesztelésben, viszont képes hasznos információt szolgáltatni olyan területeken, amelyeket a klasszikus tesztelmélet nem képes megtenni. Ezért a Kézikönyvnek azokat a felhasználóit, akik felelősek azért, hogy tesztek és vizsgákat tervezzenek és elemezzenek, különösen arra biztatjuk, hogy tanulmányozzák a Kiegészítő referenciakötet E részét.

6.2.4 Faktoranalízis

A teszt megoldásakor nyújtott teljesítményt rendszerint egyetlen számmal összegezzük, a pontszámmal. Ez a tesztpontszám egy összetett pontérték, amely a tesztlépések pontszámaiból épül fel (azoknak a summája). Általában is feltehető a kérdés, értelmes dolog-e, hogy ha egy tesztbe számos tesztkérdést veszünk be, akkor a vizsgateljesítményt egyetlenegy számmal jellemezzük. Mi van akkor, ha egy teszt kétféle tesztfeladat keverékéből áll, és mindkét típus másfajta fogalmat mér? Értelmes-e egy ilyen esetben az egyetlen tesztpontszám, vagy pedig az ilyen összetett tesztet két tesztként kell kezelnünk és két tesztpontszámot kell feltüntetnünk?

Azt a modellt, amely képes észlelni, hogy van-e többféle, a teszt eredményéért felelős dimenzió egy vizsgateljesítményben, faktoranalízisnek (FA) nevezik. Valójában ez a modell kitűnően beleillik az IRT-modellek családjába is, amelyeket majd a következő fejezetben tárgyalunk. Kíváncsinos, hogy a vizsgáknak a KER-hez történő szintillesztése során a teszt dimenzióit feltárjuk és faktoranalízis felhasználásával ellenőrizzük. Ez majd segít eldönteni azt a kérdést, hogy értelmes-e jónéhány tesztlépést egymás mellé helyezni egy tesztben, és hogy hagyjuk-e, hogy a vizsgateljesítményt egyetlen szám reprezentálja, vagy pedig értelmesebb lenne két tesztpontszámot jelenteni.

Mivel a faktoranalízis modelljét és technikáját széles körben használják elemzési célokra – és ez nem véletlen – és mivel sajnálatos módon elég sok félreértés is övezi az eljárásokat, kíváncsinos, hogy olvasóink tanulmányozzák a Kiegészítő referenciakötet F részében a faktor-analízisről szóló fejezetet.

6.2.5 Item-válasz elmélet (IRT)

Míg a klasszikus tesztelmélet alapfogalma a valódi pontérték (még hozzá egy adott teszté), az item-válasz elméletben (IRT) az eljárás középpontjában egy megméréndő fogalom vagy konstruktum áll. Lényegében ezt a fogalmat vagy konstruktumot nem megfigyelhető vagy látens változónak tekintjük (esetünkben ez maga a nyelvtudás). Ez a konstruktum, amelyet nem figyelhetünk meg közvetlenül, vagy minőségi, vagy mennyiségi természetű. Ha minőségi, akkor a vizsgált személyek osztályokba vagy típusokba sorolhatóak; ha mennyiségi, akkor a személyeket számok vagy pontok segítségével egy egyenes vonalon ábrázolhatjuk. Ebben a kézikönyvben csak az utóbbi esettel foglalkozunk.

A klasszikus tesztelmélet viszonylag gyenge feltételezésekből indul ki, és ez azt jelenti, hogy az eredményei is viszonylag gyengék. Az item-válasz elmélet erőteljes feltételezésekből indul ki, amely erőteljesebb eredményekhez vezet. Az IRT módszerei azt igénylik, hogy az adatok alapján felállítható modellt ellenőrizzük és validitását bizonyítsuk. Ha a modellen alapuló előrejelzések jól egybevágnak a vizsgált adatokkal, akkor ez a modell számára bizonyítékul szolgál.

Hasonlóan ahhoz, ahogy a grafikus itelemelés egy konkrét eljárás volt a tesztlépések vizsgálatában a klasszikus tesztelmélet esetén, az item-válasz elemzés segítségével létrehozott „item-válaszgörbék” szintén nagyon konkrétak, mivel a látens változó értékét a helyes válasz valószínűségéhez viszonyítják. Egyszerűbben megfogalmazva azt mutatják meg, hogy a vizsgázó nyelvtudásának szintje miként viszonyul ahhoz a valószínűséghez, hogy majd helyes választ ad az egyes tesztlépésekre.

Többféle IRT-modell létezik, ezek különböző számú paraméterrel dolgoznak, és így eltérő feltevéseket testesítenek meg. A Rasch-modell, amely csak egyetlen paramétert (a nehézségi fok) posztulál, a legegyszerűbb és a leginkább robusztus modell. A kétparaméteres modellek mind a nehézségi fokot, mind a diszkriminációt felhasználják, mivel néhány item jobban diszkriminálható, mint mások. Az egyik ilyen kétparaméteres modell, amelyet OPLM-nek neveznek, különösen hasznos, mivel úgy kezeli az item-diszkriminációt mint állandót, amelyet már a modell felállítása során meghatároztak, és így megőrzi a Rasch-modell erejét. (Az OPLM-nek megvan még az a további előnye, hogy csökkenti a magas és az alacsony pontszámok torzítását.) Létezik háromparaméteres modell is, amely harmadik paraméterként a kitalálhatóság tényezőjét vezeti be. A paraméterek számának növelése azonban azt jelenti, hogy csökken a mérési erő a takarékosabb, és ezért robusztusabb Rasch-modellhez képest.

Még abban az esetben is, hogyha egy erőteljesebb IRT-modellt használunk (Rasch; OPLM), az a tény, hogy minden IRT-modell összetett, az azzal jár, hogy az adatokról bizonyos feltételezéseket alkotunk, amelyeket igazolni kell, hogy elkerüljük az eredmények torzulását. Egyes statisztikai ellenőrzések (vagyis tesztek) egyes problémákra érzékenyek lehetnek, de másokra nem. Ennél fogva a helyes eljárás az, hogy minden statisztikai próbát lefolytatunk, amely az általunk használt szoftverben hozzáférhető.

Az IRT használatának egyik legfontosabb gyakorlati haszna az, hogy értelmesen egybe lehet vetni különféle teszteken elért teljesítményeket. Tétélezzük fel, hogy John egy 30 lépésből álló hallásértési tesztet végez el, és a nyerspontszáma 22 lesz; Mary viszont egy másik hallásértési teszten, amely 35 tesztlépésből áll, 24 pontot szerez. A klasszikus tesztelmélet keretében nincs racionális eljárás arra, amelynek segítségével ebből a két megfigyelésből kikövetkeztethetnénk, hogy Mary hallásértési készsége magasabb vagy alacsonyabb, mint John-é. Az IRT-elemzésben azonban ez nagyon is lehetséges, de csak azzal a feltétellel, hogy mindkét teszt itemeit együtt kalibráltuk. Bár számos szoftvercsomag képes többféle teszt együttes kalibrációját kezelni, az eredmény minősége nagyban attól függ, hogy milyen adatok összegyűjtését tervezték. Nagyon is ajánlatos erre a szempontra odafigyelni, amikor egy itembank szerkezetét tervezzük. Az adatgyűjtés elrendezésének néhány alapelvét a Kiegészítő referenciakötet G részében tárgyaljuk.

Mind a tesztkérdések kalibrációja, mind az itembankok építése esetén IRT-módszereket kell használnunk. Sajnos nem ritka, hogy az emberek túlzottan leegyszerűsítve és jogosulatlan módon értelmezik az IRT-módszereket. Átgondoltan kell őket használni. Hogy csak egyetlen félreértést megnevezzünk, gyakori tévedés azt hinni, hogy ha azt látjuk, hogy a modell és az adatok illeszkednek, akkor az már azt jelenti, hogy a reliabilitás magas. Erről szó sincs: a reliabilitást mindig külön kell ellenőrizni. Az ilyen és ehhez hasonló témákat részletesen tárgyaljuk a Kiegészítő referenciakötet G részében.

Egy itembank felállítása inkább fárasztó, mintsem komplikált feladat. Az alábbiakban közre adunk egy ellenőrzőlistát, hogy milyen főbb pontokról nem szabad megfeledeznünk:

- megfelelő minőségű specifikációt kell kifejleszteni;

- olyan teszttípusokat kell beállítani, amelyek a specifikációhoz igazodva lefedik az esetleges hiányosságokat;
- áttekinthető azonosító kódrendszert kell kialakítani a tesztlépések számára;
- megbízható adatgyűjtési tervet kell létrehozni a „vertikális egyeztetés” számára (lásd alább);
- elemzéseket kell folytatni, hogy a „félrehordó” vagy rosszul szintezett, vagy valamely más okból megkérdőjelezhető tesztlépésektől megszabadulhassunk.

Ha már rendelkezünk megfelelő méretű itembankkal, amely képes többféle szintet lefedni, akkor lehetségessé válik az, hogy:

- azonos nehézségi fokú tesztekkel állítsunk össze (= **horizontális egyeztetés**);
- különféle szintű tesztekkel állítsunk össze, amelyek egyetlen skálán megjeleníthetők (= **vertikális egyeztetés**);
- magának az itembanknak a skáláját illeszthetjük a KER-szintekhez és ezzel elkerülhetjük azt, hogy minden egyes tesztet külön egyenértékűsítési tanulmány keretében kapcsoljunk a KER-hez (= **külső validálás**);
- meg is újíthatunk egy adott tesztet, amely a bank itemeiből készült (pl. beletehetünk olyan újonnan készült tesztlépéseket, amely figyelembe veszi a tantervi változásokat) anélkül, hogy meg kellene ismételnünk a KER-hez történő szintillesztés folyamatát külön az új tesztlépések kedvéért (= **közvetett egyenértékűsítés**).

Mivel az IRT oly sok vonzó előnnyel rendelkezik a nyelvvizsgák KER-hez illeszkedő csereszabatosítása terén, használatát mindenütt javasoljuk, amikor ez alkalmas. Tekintettel viszont arra, hogy viszonylag új módszerről van szó, amely még kevésbé ismert, és amelyet gyakran gondatlanul használnak, kifejezetten ajánlott, hogy különösen azok, akik a szintillesztési folyamathoz szükséges adatok elemzését és tervezését végzik, igen gondosan olvassák el az IRT-ról szóló szöveget a Kiegészítő referenciakötet G részében. Egy egyszerű magyarázatot „kezdők” részére Baker is közread (1997)³³. Az eredmények korrekt értelmezéséhez valószínűleg hivatásos tesztszakemberek segítségére lesz szükség.

Ebben a fejezetben viszonylag részletesen foglalkoztunk a belső validálással. Alapfogalmakat mutattunk be, és alapvető eljárásokat tárgyaltunk. A fő cél az volt, hogy a Kézikönyv felhasználóiban tudatosuljanak a különféle fogalmak mögött meghúzódó feltételezések, és azt is megpróbáltuk megvilágítani, hogy mire használhatóak, nemkülönben rámutattunk korlátaikra is. Ezen információk alapján remélhető, hogy azok a projektek, amelyek a nyelvvizsgákat a KER szintjeihez viszonyítják, olyan helyzetbe kerülnek, hogy a megfelelő ismeretek birtokában hozhatnak döntéseket, és mérleghelhetik az azokból levonható következtetéseket.

³³ Baker, R. 1997: Classical Test Theory and Item Response Theory in Test Analysis. Special Report No. 2: Language Testing Update. (Klasszikus tesztelmélet és az item-válasz elmélet a tesztelmzésben. 2. sz. jelentés. Új törekvések a nyelvi tesztelésben.) Lancaster University, Department of Linguistics and Modern English Language.

6.3 Külső validálás

A külső validáció a Kézikönyv esetén arról szól, hogy a KER-szintekhez illeszkedő standardizálást igazolni kell. A vizsgaszolgáltató tesztfelkészítői a specifikációk értelmében létrehozták a tesztek (4. fejezet), és felállították azokat a standardokat, amelyeknek az a célja, hogy a jelölteket a KER szintjei szerint helyezték el, mégpedig az 5.7 alfejezetben kifejtett eljárások felhasználásával, vagy más eljárások segítségével, mint amilyeneket a Kiegészítő referenciakötet B részében magyaráztak el. Ettől függetlenül, empirikus adatokkal még alá kell támasztani azt a tényt, hogy valóban van elfogadható kapcsolat a szóban forgó vizsga pontszámaira felállított KER-szintek szerinti alsó ponthatárok és a tényleges KER-szintek között. Csak ez biztosíthatja azt, hogy a KER-szintekhez történő kapcsolódás megbízható.

6.3.1 Általános alapelvek

A külső validálás leglényegesebb vonása az, hogy olyan független bizonyítékon alapuljon, amelyhez a célpopuláció vizsgázóiból alkotott mintapopuláció teszteredményei segítségével jutottunk, és amely egy külső kritériumon alapul. Ez a kritérium lehet egy olyan elvégzett teszt, amelyet már közismerten és megfelelő módszerrel a KER szintjeihez kalibráltak (egy támpont-teszt), vagy lehetnek a KER sávleírásaihoz igazodó értékítéletek. A továbbiakban mindkét lehetőséget tárgyaljuk. A külső validációnak két fontos szempontot kell figyelembe vennie.

1. **Korreláció.** Be kell mutatni, hogy a szóban forgó vizsga pontszámai és a célbavett konstruktum mértékéül használt, elfogadott, független kritérium között megfelelő kapcsolat létezik. Ez a hagyományos módja annak, hogy egy teszt szerkezeti validitását bizonyítsuk. Egy ilyen kapcsolat létezésének hagyományos kifejezése a korrelációs hányados felhasználásával történik, habár a bizonyítékot más módokon is ki lehet fejezni, minthogy azt majd alább láthatjuk. A legfontosabb és egyben lényegi követelmény az, hogy a teszteredményeket mind az adott vizsga, mind a kritériumteszt esetén ugyanattól a vizsgázói mintától kell begyűjteni.
2. **Besorolások megfeleltetése KER-szinteknek.** A KER-szintekhez történő kapcsolódás folyamatának speciális vonása a mennyiségi jellegű tesztpontszám (pl. mondjuk 0–40-ig) **átfordítása** a KER-szinteket jelentő korlátozott számú minőségi jellegű kategóriába (A1, A2, B1, B2, stb.). Ez pontosan az az átalakítás, amelyet az 5.7 alfejezet standard-kijelölési folyamataiban valósítottunk meg. A külső validálás a norma-megállapítás validálása. A következő kérdésre kell válaszolni:

Mennyiben lehetünk biztosak abban, hogy a kritériumteszt segítségével B1-be sorolt vizsgázó ugyanebbe a kategóriába kerül a vizsgálat tárgyát képező teszt esetén is?

Tisztában kell lenni a következőkkel:

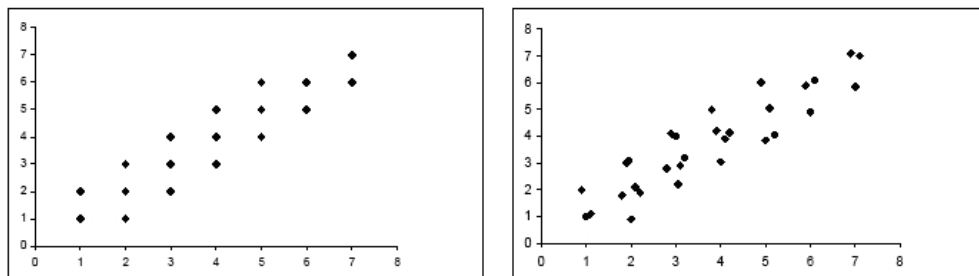
- a fent megvizsgált témák közül az első (korreláció) sokkal ismertebb és gyakrabban használt, mint a második. Ha a vizsgált teszt és a kritériumteszt között 0.40-es korrelációt találunk, akkor ez azt jelenti, hogy a kettő közötti kapcsolat igen gyenge. Ilyen helyzetben aligha remélhetjük, hogy az összefüggés gyengeségét ellensúlyozhatjuk a norma-megállapítás (a konverziós szabály) módosításával;
- másfelől, ha meggyőző bizonyíték áll rendelkezésünkre arról, hogy a vizsgált teszt és a kritériumteszt közötti kapcsolat erős, az nem jelenti azt automatikusan, hogy a standard kijelölését a lehető legjobban végeztük el. Megtörténhet például, hogy az értékelők, akik

elvégezték a standardok kijelölését, túl engedékenyek, vagy túl szigorúak voltak.

Fontos, hogy elméleti szinten ezt a két problémát elkülönítsük egymástól, mind az elvégzett munka megítélésében, mind a róla szóló jelentésekben.

A korreláció szorossága: a 6.2 ábra azt mutatja be, hogy a külső validációk folyamatának első eredménye egy pontdiagram kell legyen.

6.2 ábra: *Pontdiagramok*



Ez a diagram a validálási folyamat eredményeit olyan grafikus formában mutatja meg, amelyet könnyű megérteni, és amely egyben értékes információt szolgáltat. Minden egyes jel egy-egy vizsgázót jelent. Az x-koordináta mutatja a vizsgált teszten elért pontszámokat, az y-koordináta pedig a kritériumteszt pontszámait.

Az ilyen pontdiagram akkor képes a legjobban informálni, ha a vizsgált teszt és a kritériumteszt adatai egyaránt mennyiségi (tesztpontszámok). Ha egyikük, vagy mindkettő csak KER-szintekben van megfogalmazva (csak néhány kategóriát használtunk sorrendbe állítva), akkor másfajta eszközök felhasználása inkább megfelelő. Két ilyen eszközt: a „döntési táblázatokat” és a „doboz diagramokat” majd ebben a fejezetben egy kicsit később tárgyalunk.

Mindig kedvező, ha a kapcsolat tanulmányozása érdekében első lépésként egy pont-diagramot állítunk elő, amennyiben ez lehetséges. Felsorolunk néhány gyakorlati tanácsot, amely ezzel kapcsolatos.

1. Tegyük egyértelművé, hogy minden egyes vizsgázó elkülöníthető jel formájában látszik. Előfordul, hogy több vizsgázó ugyanazt a pontszámot kapta, és az egyáltalán nem segít, hogy sokan közülük láthatatlanok a diagramon e tény következtében. Ez a probléma megszüntethető, ha egy kicsit manipulálunk a megfigyelt adatokkal. Mivel a tesztpontszámok egész számok, bevezetünk egy kis véletlenszerű torzítást minden olyan pontszám esetén, amely több vizsgázót jelent, de csak egyetlen pontként jelenik meg a szórásgrafikonon. A műveletet mind az x, mind az y értékek esetében el kell végezni.

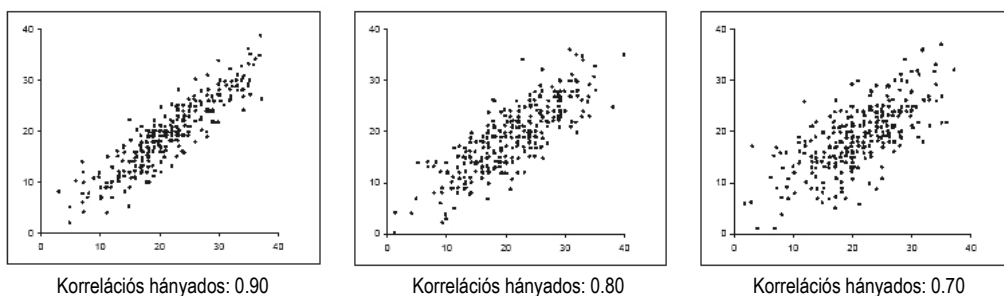
A művelet hatását jól láthatjuk, ha egybevetjük a 6.2 ábra két diagramját. Ha az értékeket csak kicsit változtatjuk meg a -0.2 -tól $+0.2$ -ig tartó sávban, akkor a jobb oldalon látható diagram szerinti értékeket kapjuk. A bal oldali panelen csak 18 jelet láthatunk, jöllehet 30 megfigyelt pontszámunk van. A jobboldali panelen viszont már 30 jelet látunk. Minden egyes megfigyelésnek van jele, és így páros (x, y) csoportokban jelennek meg.

2. A szórásgrafikonok formája elliptikus, mint általában a tankönyvekben, de a valóságban nem feltétlenül tűnnek olyan szépnek. Ha a forma ellipszis, akkor a korrelációs együttható alkalmas arra, hogy a két változó közötti összefüggést összegezze: minél keskenyebb az el-

lipszis, annál szorosabb a korreláció. De ha a kapott forma nem ellipszoid, akkor a korrelációs hányados alábecsülheti (ha a kapcsolat nem lineáris, hanem görbe vonalú), vagy elrejtetheti a speciális hatásokat, mint amilyen pl. a plafon- vagy padlóeffektus. Ezért helyes gyakorlat az, hogy a pontdiagramokat nagy gonddal hozzuk létre, és próbáljuk megérteni vagy megmagyarázni, hogy a létrejött pontfelhő miért nem ellipszis alakú, ha éppen ez a helyzet.

Ezt a második pontot jól szemlélteti a 6.3 ábrán feltüntetett három pontdiagram, amelyeknek a korrelációs együtthatója rendre 0.90, 0.80, illetve 0.70. Bár a 0.70-es korreláció diagramja még mindig ellipszis alakú, azért nyilvánvaló, hogy a kapcsolat laza. Ha ez a kapcsolat még a 0.70-et sem éri el, akkor nyilvánvaló, hogy a vizsgált teszt pontszámainak átfordítása során jelentős számú téves besorolásra kerül sor a kritériumteszt pontszámaihoz képest.

6.3 ábra: *Különbőféle korrelációk pontdiagramjai*



A besorolások megfeleltetésének ereje: A pontdiagramok létrehozásán túlmenően nagyon lényeges, hogy megszerkesszünk egy kétváltozós kontingencia-táblázatot, amely együtt mutatja a vizsgált teszt és a kritériumteszt eredményeit a KER-szintek szerint. Az ilyen táblázatokat mostantól fogva döntési táblázatnak nevezzük. Erre példa a 6.1 táblázat. A táblázat egyes celláiban a vizsgázók száma szerepel. Mint ahogy az a bal felső sarok cellájában látható, 68 vizsgázót mind a vizsgált teszt, mind a kritériumteszt az A2-es szintre sorolt be. Ugyanakkor 7 főt A2-esnek ítéltek a kritériumteszt, de ugyanezek a vizsgázók a vizsgált tesztben B1 besorolást nyertek.

6.1 táblázat: *Döntési táblázat: besorolások a vizsgált teszt és a kritériumteszt szerint*

| | | A vizsgált teszt | | | Összesen |
|----------------|----|------------------|-----|-----|----------|
| | | A2 | B1 | B2 | |
| Kritériumteszt | A2 | 68 | 7 | 0 | 75 |
| | B1 | 20 | 90 | 20 | 130 |
| | B2 | 2 | 3 | 90 | 95 |
| Összesen | | 90 | 100 | 110 | 300 |

Számos fontos megjegyzést kell tennünk azon értékes információk alapján, amelyekhez egy ilyen táblázat segítségével juthatunk.

1. Külső validáció esetén a vizsgált teszt és a kritériumteszt szerepe nem szimmetrikus. A kritériumtesztnek van prioritása (és ez így is kell, hogy legyen), hiszen azért választottuk ki, mert a KER-hez történő illeszkedése bizonyított. Így elméletileg, ha az éppen vizsgált teszt és a kritériumteszt besorolásai nem egyformák, akkor az éppen vizsgált teszttel van probléma.

2. A kritériumteszt besorolásai és a vizsgált teszt besorolásai közötti egyezési indexet kialakítani nem nehéz dolog. A 6.1 táblán látható diagonálisan elhelyezkedő három cella az olyan eseteket mutatja, amikor a vizsgált teszt és a kritériumteszt ugyanarra a szintre sorolta be a jelölteket. Az átlótól távolabb eső cellák olyan eseteket mutatnak be, ahol a vizsgált teszt és a kritériumteszt egymástól eltérő besorolásokhoz jutott. Az átlós cellákban feltüntetett vizsgázók száma a mi példánkban $68+90+90=248$, amely ebben az esetben, ahol a teljes összeg 300,

82,7%-ot jelent.

Egy ilyen százalékos arányt a „döntési táblázat” segítségével kellene jelteni, hiszen az nagyon világosan mutatja a vizsgált teszt és a kritériumteszt besorolásai közötti egyezés mértékét. Kézikönyvünk olvasói lehet, hogy meglepődnek, ha megtudják, hogy egy 83%-os besorolási egyezés valójában rendkívül tiszteletreméltó eredménynek számít. A legtöbb esetben a kiinduló kétváltozós kontingencia-táblázat egyezési mutatóinak szintje jelentősen alacsonyabb, még akkor is, ha a korreláció magas.

Természetesen tudni szeretnénk, hogy ez a százalékos arány miért nem magasabb. Ennek egyik fontos oka az lehet, hogy a norma-megállapítás validitása korlátozott.

- Magyarázatul a táblázat marginális celláinak összehasonlítása szolgálhat. Azt látjuk, hogy a kritériumteszt szerint 75 jelölt a legelső szintre (A2) sorolandó be, míg a standardkijelölési folyamat 90 vizsgázót sorolt be az A2-es kategóriába. Úgy tűnik tehát, hogy az A2-t a B1-től elválasztó határoló pontérték a standardkijelölési folyamatban túl szigorúan lett megállapítva, és ezért valószínűleg lejjebb vihető. Hasonló érvelés szerint a táblázat azt sugallja, hogy a B1 és B2 szintek közötti alsó ponthatár viszont enyhe, mivel több B2-es besoroláshoz vezetett, mint amennyit a kritériumteszt lehetővé tett. Egy ilyen eredmény alapján javítani lehet a standardkijelölési folyamat végeredményén azzal, hogy az alsó ponthatárokat egy kicsit módosítjuk.
 - Ugyanakkor hangsúlyoznunk kell, hogy óvakodnunk kell a mechanikus végrehajtástól. A kritériumteszt – bár logikailag elsőbbséget élvez az új teszt megítélésében –, azért nem tévedhetetlen. A helyes validálási gyakorlatnak fontos vonása az, hogy megpróbáljunk racionális magyarázatot találni a fellelt különbségekre. (Pl. a feleletválasztós és rövid válasz-típusú feladatok egyensúlya más-más lehet a vizsgált tesztben és a kritériumtesztben, és ez magyarázatul szolgálhat a megfigyelt különbségek egynémelyikére.) Amennyiben találunk ilyen magyarázatot, az intellektuális szempontból lehet hogy megnyugtató, de nem jelenti azt, hogy helyes is: a magyarázat státusza legjobb esetben is egy feltételezés, amelyet egy új empirikus bizonyíték segítségével kell alátámasztani. Ez is mutatja, hogy a validálás nem egy egyszeri tevékenység, hanem a bizonyítékok felhalmozásának állandó folyamata, amely majd a tudományos alapja és igazolása lesz annak, hogy a teszt felhasználható, és annak is, hogy olyan döntéseket hozhatunk, amelyek a validáció eredményén alapulnak.
3. Amennyiben a döntési táblázat alapján (mint pl. a 6.1 táblázat) a standardok beállítását módosítjuk (vagyis az alsó ponthatárokat megváltoztatjuk), akkor a táblázatot újra kell számolni. Ennek az az oka, hogy ha a táblázat két margórése között jobb az egyezés, az még nem biztosítja azt automatikusan, hogy a megegyezési index (a megegyező besorolásoknak a százalékos aránya) emelkedni fog.
4. Még kiváló standardkijelölési folyamat esetén is maradnak olyan esetek, amelyek ott maradnak a táblázatnak a diagonálistól távol eső celláiban. Lényegében ennek ugyanaz az oka,

mint az a tény, hogy két kitűnő teszt közötti korreláció értéke is kevesebb, mint a tökéletes érték (1.0).

- a) Sem a vizsgált tesztnek, sem a kritériumtesztnek nincs tökéletes reliabilitása. Ez gyengíteni fogja a köztük lévő korrelációt. Ennek a problémának a részletes megtárgyalását lásd a Kiegészítő referenciakötet C részében.
- b) Mind a vizsgált teszt, mind a kritériumteszt pontszámait valójában egydimenziós mennyiségként kezeljük (azaz mindkettő esetében a teljesítményt egyetlen számban összesítettük, nem pedig egy olyan számsorban, amely profilt alkot). Általában ez a szám egy elegendő, és ennek az elegendő az összetevői eltérőek lehetnek a vizsgált tesztben és a kritériumtesztben, vagy lehetnek teljesen más súlyozásúak a vizsgált tesztben és a kritériumtesztben. Egy együttes faktoranalízis (amely a két tesztből származó tesztlépéseket és alteszteket használ fel) felderítheti ezt a lehetőséget. A faktoranalízis részletes kifejtéséről lásd a Kiegészítő referenciakötet F részét.

5. A 6.1 táblázat példáiban a minta mérete 300 fő, és azt láttuk, hogy a jelöltek kb. 82%-át helyesen sorolták be. De az érvényesség terjedelme nem valamely konkrét minta, hanem a célpopulációra, a célpopuláció egészére vonatkozó általánosítás. A két fontos ellenvetést, amely minden adatelemzéskor felhozható, most is elmondhatjuk.

- a) Minden százalék vagy más index, amelyet a 6.1 táblázatban a mintáról kiszámítottak, csak becslések az egész populációra vonatkozó értékekhez képest. Kis mintanagyságok esetén a megközelítések gyengék.
- b) Ha általános következtetéseket kívánunk levonni a célpopulációt illetően, akkor a felhasznált mintának a célpopuláció szempontjából reprezentatívnak kell lennie.

6. Amikor a megegyezési indexet létrehoztuk, a diagonáltól távol eső cellák mind egyforma súllyal szerepeltek (egyszerűen csak megszámoztuk őket). De lehetnek olyan helyzetek, amikor egy olyan szintre történő besorolás, amely túl magas, valamely más (és társadalmi szempontból esetleg sokkal komolyabb) következménnyel jár, mint egy alacsonyabb szintre történő besorolás vagy fordítva. Ha ez lenne a helyzet, az azt jelenthetné, hogy valakinek súlyoznia kellene az átlótól távolabb eső cellákat. Ennél fogva az átlótól távol eső cellák gondos vizsgálata – különösen, ha a táblázat nem szimmetrikus – rendkívül fontos és megvilágító erejű lehet.

Az ilyenfajta külső validálások esetén, mint amilyeneket itt tárgyaltunk, még egy végső és fontos megjegyzést kell tennünk: az ilyen külső validálás alkalmas arra, hogy az egész szintillesztési folyamatot lerövidítsük.

A kézikönyvünkben leírt specifikációból, standardizációból és empirikus validálásból álló teljes szintegyeztetési folyamat értelmében a külső validálás funkciója lényegében az, hogy érvényesítse, és ha szükséges, módosítsa a standardok beállítását, ahogy azt a standardizálási szakaszban alkalmaztuk is.

Lehetséges azonban az is, hogy átugorjuk a kézikönyv 5.7 alfejezetében leírt teljes standardkijelölési folyamatot (ebben a tesztlépések nehézségi fokát ítéltük meg és ezeknek az értékítéleteknek a sűrítmenyéből vezettük le az alsó ponthatárokat). A fentiek alternatívájaként megtehetjük, hogy az egész standardkijelölési folyamatot empirikusan a validációs szakaszban bonyolítsuk le. A következő lépéseket kell követni:

- először csak ideiglenes, akár önkényes ponthatárokat állapítsunk meg;
- alkossunk meg egy olyan döntési táblázatot, mint amilyen a 6.1 táblázat;
- a vizsgált tesztben használt alsó ponthatárokat igazítsuk úgy, hogy azok összhangban legyenek a kritériumteszt alsó ponthatáráival;
- a már módosított alsó ponthatárok segítségével állítsunk fel egy másik döntési táblázatot;
- ismételjük meg a folyamatot egészen addig, amíg magas százalékban helyes besorolásokat nem nyerünk.

Természetesen itt is tartózkodni kell attól, hogy a fenti eljárást mechanikusan alkalmazzuk. Először is rendkívül fontos, hogy olyan tesztet fejlesszenek ki, amely rendkívül hasonló konstruktumot próbál értékelni ahhoz képest, mint amilyet a kritériumteszt. Ha a 4. fejezetben vázolt specifikáció eljárását lefolytatjuk, akkor meg tudjuk állapítani, hogy erről van-e szó. Másodszor, mint ahogy azt már fentebb említettük, a validálás helyes gyakorlatának fontos vonása az, hogy legyünk képesek racionális magyarázatot nyújtani bármely változtatás indoklásában.

6.3.2 Gyakorlati megoldások

Az előző fejezetben tárgyalt témák bemutatják a lényegét annak, hogy egy validálási eljárásnak elvben mi az eredménye. Az a mód viszont, ahogy a pontdiagramokat, vagy azzal egyenértékű ábrákat elkészítjük, és ahogy a döntési táblázatokat felállítjuk, az egyes esetekben bonyolultabb lehet, mint ahogy azt a korábbi bevezetés sugallta. Jelen fejezetben számos különféle esetet tárgyalunk meg, és a fejezet egy olyan gyakorlati példával zárul, amely bemutatja, hogy egy jó, bár esetleg nem feltétlenül meghatározó validálási eljárás miként vihető végbe szerény pénzügyi források esetén.

Kétféle eljárást tárgyalunk meg: szintillesztés a KER-rel támpontteszt segítségével, illetve közvetlen szintillesztés. Abból a feltételezésből indultunk ki, hogy ez a megkülönböztetés elég jól tükrözi a valós életbeli helyzeteket is. Az első eset, a támpontteszt azért kerül terítékre, mert a teszt KER-hez igazodó kalibrálása érvényes és jól dokumentált módon zajlott le. Így egy olyan kritériumteszt szerepét töltheti be, amelyben elegendő bizalmunk lehet. Tipikus példája ez annak is, amit időnként közvetett összekapcsolásnak nevezünk. A témát a 6.3.2.1 alfejezetben tárgyaljuk. Közvetlen összekapcsolás esetén a cél az, hogy az adott tesztet közvetlenül a KER-hez kapcsoljuk, támpontteszt segítsége nélkül. Az alapelv azonban itt is ugyanaz, mint a másik esetben: szükség van egy kritériumként használható mércére, és ha ilyen nincs, akkor azt meg kell alkotni. A 6.3.2.2 alfejezetben ennek az eljárásnak néhány módozatát ismertetjük.

6.3.2.1 Szintillesztés támpontteszt segítségével

Ebben az eljárásban az új teszt játssza majd a vizsgálandó teszt szerepét, és a már korábban kalibrált teszt szerepét kritériumtesztként.

A következő lépéseket kell követnünk (legalábbis elvben):

1. Mindkét tesztet el kell végeztetni a vizsgázók egy olyan mintájával, amely az új teszt célpopulációját reprezentálja.
2. Létre kell hozni a pontdiagramokat, és a hozzájuk kapcsolódó korrelációkat ki kell számítani. Ezeknek az eljárásoknak az eredményeit alaposan tanulmányozni kell, és igen gondosan véleményezni.
3. Abban az esetben, ha szabályszerű és szoros kapcsolatot mutat a pontdiagram, akkor a két tesztet összekapcsolhatjuk **lineáris regresszió** segítségével. A regressziós vonal, amelyet

számítógépes program segítségével hozunk létre, csak igen csekély mennyiségű hibát hagy meg (négyzetes eltérésösszeg). Ezt a vonalat használhatjuk fel arra, hogy a pontszámokat megjósoljuk az egyik mércéből kiindulva a másikon. Egyeneseket húzunk az x-tengelyre merőlegesen (jósló változó: maga a kritériumteszt) a regressziós egyenestől le az y-tengelyhez (jósolt változó: a vizsgált teszt), hogy az derékszögben találkozzon az y-tengellyel. Ilyen egyeneseket húzhatunk a kritériumteszt KER-szintjeinek az alsó ponthatáraitól is, abból a célból, hogy a vizsgált teszt alsó ponthatárait megállapítsuk. A folyamat végrehajtása közben számos technikai részletről azonban nem szabad megfeledkeznünk:

- a) nem feltétlenül szükséges, hogy mindkét tesztben ugyanannyi legyen a tesztlépések száma (és ezáltal a maximális pontszám is);
- b) a felhasznált eljárás nem szimmetrikus, mert (lineáris) regresszió alapul. **Egy irányba** működik. Ha x teszt a forrásteszt és y teszt a célteszt, akkor az y teszt pontszámait lineáris regresszió segítségével az x teszt pontszámaiból jósoljuk. Tétélezzük fel, hogy az x teszt 28-as nyerspontszámából azt jósoljuk, hogy az y teszten 22 lesz ez a pontszám. Abban az esetben viszont, ha a fordítottját próbáljuk, és megpróbáljuk meghatározni az x teszt átlagpontszámát olyanok esetében, akik az y teszten 22-t értek el, akkor nem 28 lesz az eredmény, kivéve azt az esetet, ha a 28 és 22 mind az x, mind az y teszt esetében az átlagpontszám. A regresszív módszernek ezt az asszimetriáját nem könnyű megérteni. Az x teszt a „független változó”, és az y teszt (a célteszt) pedig a „függő változó”. Más-ként fogalmazva, az x teszt a jósló változó, az y teszt pedig a jósolt változó. A jóslás irányát nem lehet megváltoztatni. Szerencsére a jelen összefüggésben ez fel sem merül.

4. Végül létre kell hoznunk a „döntési táblázatot”, amely jelezheti a téves kalkulációkat, és kiszámíthatjuk a besorolási egyezés mértékét – ahogy azt a 6.3.1 fejezetben tettük – és ha szükséges, kísérletet tehetünk arra, hogy módosítsuk az alsó ponthatárokat, hogy ezzel növeljük az egyezés százalékarányát.

Az eddig javasolt eljárások (amelyek lineáris regresszió alapulnak) a klasszikus tesztelméletet használták fel. A lineáris regresszió legnagyobb hátránya viszont az, hogy a két pontszámegyüttes közötti kapcsolat lehet, hogy ténylegesen nem lineáris, és ennek az egyenes vonal nem a legjobb reprezentációja. Abban az esetben, ha az egyeztetésre szánt tesztek többféle szintet fednek le, akkor a legjobban illeszkedő görbe inkább a (valószínűségi) IRT-elemzés által szolgáltatott S-alakú görbékre, mintsem a klasszikus tesztelmélet regressziós elemzéséből nyert egyszerű egyenesre emlékeztet. A klasszikus tesztelmélet eljárásai jobban illenek arra az esetre, amikor két, ugyanazon a szinten lévő tesztet egyeztetünk.

Más előnyei is vannak annak, ha az item-válasz elméleten alapuló technikákat használunk. Az IRT-elemzésben az IRT-modell paramétereit az itemekre adott válaszok alapján becslik (Item Response Theory = item-válasz elmélet). A paraméterek egyike az új tesztitemek nehézségi mutatója. Ez az oka annak, hogy ezt a fázist, amely statisztikai becslést ad a paraméterekről, általában **kalibrációnak** nevezik. Az IRT-modellek használatának egy igen vonzó tulajdonsága éppen az, hogy minden egyes teszt pontértékei egybevetethetők bármely más teszt pontértékeivel, amelyet támpont eljárással hozzárögzítettek az adatgyűjtés elrendezése révén. Minden eredmény ugyanarról a látens változónak nevezett elvont konstruktumról szól. Ezt a látens változót rendszerint a θ görög betűvel jelöljük. A kalibrációt követően minden egyes vizsgázót összevethetünk minden egyes vizsgázóval, ha felbecsüljük θ értékeiket. Amennyiben az összekapcsolást IRT-elemzés segítségével támpontteszt alapján végezzük, akkor a következő lépéseket kell betartani:

1. Mindkét tesztet elvégeztetjük az új teszt célpopulációját reprezentáló vizsgázók mintapopulációjával. Az IRT használatának egyik legnagyobb előnye éppen az, hogy akkor is hasznos eredményekhez juthatunk, ha az adatokat csak egy “nem teljes elrendezés” szerint gyűjtjük

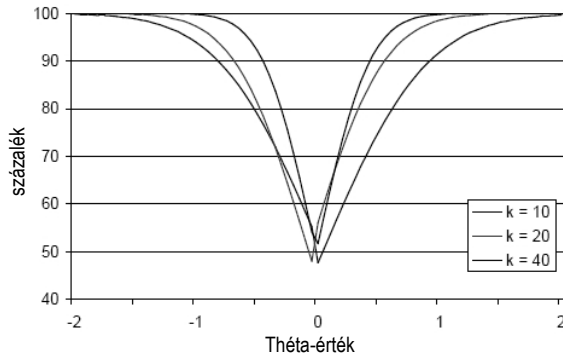
egybe. Ha két viszonylag hosszú tesztet kívánunk korrelálni, akkor kényelmetlen lehet mindkét tesztet teljes egészében, minden egyes vizsgázóval megcsináltatni, aki csak a mintapopulációban szerepel. Megfelelő elrendezéssel jó eredményeket érhetünk el akkor is, ha minden egyes vizsgázó csak két féltesztet végez el. A Kiegészítő referenciakötet G részében megvizsgáljuk a megfelelő végrehajtási elrendezést. A tesztet úgy hajtjuk végre, hogy egy nem teljes elrendezést alkalmazunk. Minden vizsgázó elvégez néhány itemet a kritériumtesztből és néhány itemet az éppen vizsgált tesztből, de egyetlen vizsgázónak sem kell mindkét teszt összes tesztkérdésére válaszolni.

2. Újfént hangsúlyozzuk, hogy a pontdiagramokat létre kell hozni és a hozzájuk kapcsolódó korrelációt ki kell számítani, majd az eredményeket tanulmányozni szükséges. Ezúttal azonban a szórásgrafikon létrehozásához nyerspontszámok helyett (ahogy azt az előző fejezetben láttuk) minden egyes vizsgázó látens képességi értékének (amelyet a théta-skálán ábrázolhatunk) két-két becsült értékét használjuk fel. Az egyik becsült értéket a kritériumteszt item-válasz-mintázat alapján állapítottuk meg, a másik pedig a vizsgált teszt item-válasz-mintázatain alapul. Így minden egyes személy esetén a becsült érték ugyanazon a (théta) mértéken alapul, függetlenül attól, hogy elvégezték-e a kritériumtesztet és a vizsgált tesztet teljes egészében – vagy esetleg csak mindkettőnek egy-egy részét.

A pontdiagram megalkotása, valamint eredményei igen informatívak, de vannak korlátaik is:

- az egyes személyekre becsült értékek csak fél teszten alapulnak. Ez alacsonyabb korrelációt nyújt, mint két egész teszt (lásd a Spearman-Brown képlet tárgyalása a Kiegészítő referenciakeret C részében);
 - a párba állított becsült értékek az átlagértékeket illetően nem mutatnak majd szisztematikus különbségeket, még akkor sem, amikor a két teszt nem egyformán nehéz.
3. Ezután el kell végezni az IRT-elemzést, és meg kell becsülni a paraméterek értékét mind a személyeket, mind a tesztlépéseket illetően. Ebben a folyamatban mód nyílik arra, hogy **statisztikai próbát végezzünk**, hogy a két teszt valóban ugyanazt a konstruktumot veszi-e célba (lásd a Kiegészítő referenciakötet G részét). Ezeknek a statisztikai próbáknak az eredményei az összekapcsolás validálása szempontjából lényegesek. Finomíthatjuk a konstruktumot azzal, hogy az adatok közül kiemeljük azokat a személyeket és esetleg feladatokat, amelyek a torzítást okozzák. Egy másik változatban, ha a statisztikai eredmények azt mutatják, hogy érdemes így cselekedni, akkor a tesztet egyszerre több (pl. kettő vagy három) ágra bonthatjuk aszerint, hogy milyen kompetenciacsoportokat vizsgálnak. Ekkor lehetőség nyílik arra, hogy vizsgálódjunk a DIF módszerével (Differential Item Functioning = tesztitemek eltérő működése). Ebben az esetben a tesztpopuláció különféle alcsoportjait illetően elemzéseket futtatunk abból a célból, hogy lássuk, hogy az eredmények (mind a tesztlépéseket, mind a személyeket illetően) szignifikánsan eltérnek-e egymástól – ami elfogultságot jelezne valamely alcsoport iránt vagy ellene.
 4. Az IRT használata azt is lehetővé teszi, hogy sokkal finomabb szinteken érzékeltethetjük a helyes és helytelen besorolásokat. Tétélezzük fel, hogy az alsó ponthatár (a látens változó mércéjén, nem pedig nyerspontszámokban) A2 és B1 szint között 1.3-nél helyezkedik el a théta-skálán. Annak a személynek, akinek látens értéke éppen ennél a pontnál helyezkedik el (egy valódi határmezsgye-személy), 50 % esélye van arra, hogy A2-ként sorolják be, függetlenül attól, hogy melyik tesztet használták. Azok a személyek viszont, akik távolabb vannak ettől a határértékponttól, azok számára a helyes döntés (besorolás) valószínűsége növekedni fog. Egy teszt döntési minőségének mértékét az mutatja meg, hogy milyen mértékben nő a helyes besorolás valószínűsége, amint a vizsgázók látens értékei a határértékponttól egyre távolabb kerülnek. A 6.4 ábrán ezt grafikusán mutatjuk be.

6.4 ábra: *Határértékpont körüli döntési erő: IRT-alkalmazások*



- Az előállított három görbe 10, 20 és 40 itemből álló és a Rasch-modellhez illeszkedő tesztekhez készült. A legalsó görbe a legrövidebb tesztet mutatja, a felső görbe pedig a leghosszabbat. A példában két egymás melletti szint alsó ponthatára önkényesen lett kijelölve zéróként a látens változón. Valójában bármely théta-érték lehetne.
- A minimumpontszám, amely alapján mindhárom teszt esetében két szint közül a magasabbikba kerülhet valaki, 6, 11 és 22. Ezek a számok **nem egész pontosan** a határértékthetánál várható pontszámok, hanem a legközelebbi **egész számok** a várható pontszám közelében. Ez megmagyarázza, hogy a három görbe minimumai miért nem esnek pontosan egybe, és hogy a sikeresség minimális értéke miért nem pontosan 50%.
- Mindhárom görbe egy kicsit meredekebb balra az alsó ponthatártól, mint jobbra. Ezt az a tény magyarázza, hogy (a példa kedvéért) a nehézségi paramétereket az alsó ponthatártól főként balra koncentráltuk.

Az IRT felhasználóinak teljes mértékben tisztában kell lenniük azzal, hogy mi az IRT, és nem szabad, hogy hasson rájuk mindaz a technikai jellegű misztikum, amely általában körülveszi ennek az elméletnek az alkalmazásait. A Kiegészítő referenciakötet G része részletesen taglalja az IRT-modellt és a Kézikönyv olvasóinak azt tanácsoljuk, hogy először olvassák el ezt, mielőtt a konkrét alkalmazások technikai részleteivel kezdenek el foglalkozni. Ez a fejezet ennél fogva azzal zárul, hogy a Kiegészítő referenciakötet G részében elmagyarázott néhány fontosabb pontot közreadja. A szövegben a Rasch-modellre hivatkoztunk, de az itt következő megjegyzések többsége a legtöbb jelenleg használatos IRT-modellre egyaránt vonatkozik:

- **Nem igaz**, hogy a Rasch-modell használata automatikusan garantálja, hogy jó tesztről van szó (megbízhatóság, kiváló minőség);
- **Nem igaz** az, hogyha meggyőző bizonyítékaink vannak arra, hogy a Rasch-modell jól illeszkedik az adatokhoz, az egyből azt is garantálja, hogy jó és megbízható tesztet állítottunk elő;
- **Nem igaz**, hogy az ilyen statisztikai illeszkedés garantálja, hogy a becsült item-paraméterek stabilok;
- **Nem igaz**, hogy a jó tesztnek egydimenziósnak kell lennie;
- **Nem igaz**, hogy azok a tesztek, amelyek jól illeszkednek az egy dimenziós IRT-modellbe, gyengék abban az értelemben, hogy egyetlenegy kompetencia egyetlenegy tartományában egyetlenegy dimenziót mérnek;
- **Nem igaz**, hogy minden IRT-modell egydimenziós modell. A többdimenziós modellek kevésbé elterjedtek és a használatuk is bonyolultabb, de azért léteznek.

6.3.2.2 Szintillesztés tanári értéktételek segítségével

Minden empirikus validálás azt jelenti, hogy két, vagy esetleg több eredményoszt hasonlítunk össze. Jelen esetben ez az egybevetés egy kritériumteszt (amelyet már példás módon a KER-hez kapcsoltunk) és egy bevizsgálható teszt között folyik. Ha nem áll rendelkezésünkre megfelelő kritérium, mert nincs elérhető kalibrált tesztünk – ami gyakran előfordulhat a KER alkalmazásainak ebben a korai szakaszában –, akkor a kritériummércét meg kell teremtenünk. Ez nem jelenti azt, hogy a kritériumteszt ugyanolyan formátumú kell legyen, mint a validálásra váró teszt. Ha a vizsgált teszt egy hagyományos „papír és ceruza” teszt, amelynek a pontszámai pl. 0–40-ig terjednek, attól a kritériumtesztnak nem kell feltétlenül hagyományos tesztnak lennie, vagy hasonló pontszámértékekkel rendelkeznie.

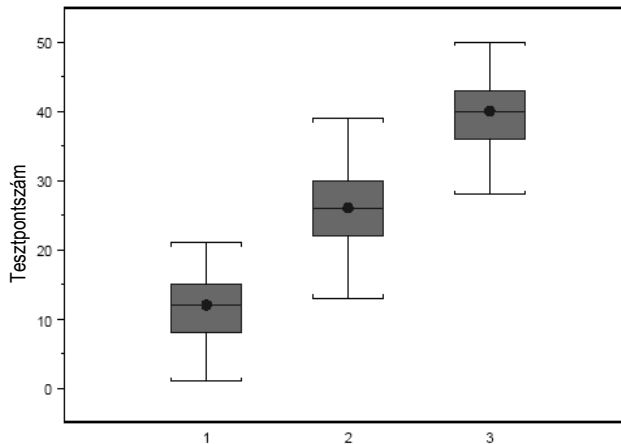
Éppen ellenkezőleg, egy jó alkalmazás állhat abból is, hogy a vizsgázó képességeire vonatkozó, jól informált értéktételeket használunk fel, amelyet (pl.) saját nyelvtanáraik szolgáltattak, és amelynek végső eredménye közvetlen besorolás valamely KER-szintre.

Egy ilyen esetben, amikor a kritériumként használt mérőeszköz KER-szintekben gondolkodik (mint kategóriákban), ugyanakkor a vizsgált teszt eredményei nyerspontszámokban vannak megadva (mennyiségi eredmények), akkor egy pontdiagram létrehozása nem túl informatív, különösen nagy minták esetén nem az.

Az ilyen esetekről jól informálnak a **dobozgrafikonok**, ahogy az a 6.5 ábrán látható.

- a) A 6.5 ábra egy mesterséges adathalmazon alapul, amely 750 vizsgázó tesztpontszámait mutatja, amelyet egy 50 lépéses teszten értek el. Minden egyes vizsgázó besorolási szintje már ismert egy olyan kritériumértékelés alapján, mint amilyen tanáraik megítélése lehet, három egymás melletti nyelvtudásszintre. Ezeket a szinteket 1, 2, 3-mal címkéztük az ábra x-tengelyén, de megfelelehetnek pl. az A2, B1 és B2 szintnek is.
- b) Az y-tengely a teszten elért pontértékeket mutatja.
- c) Mindhárom csoportban a tesztpontszámok eloszlását egy könnyen hozzáférhető grafikus módszerrel ábrázoltuk. A doboz magassága a megfigyelt értékek középső 50%-át jelzi. A középső vonal (amely átmegy a ponton) felel meg a mediánnak. A felső határ a 75. percentilist, az alsó határ pedig a 25. percentilist jelenti. A doboz alatt és felett helyezkednek el az ún. „bajuszok”. Ebben az esetben a „bajusz” felső határa a legmagasabb pontszám, az alsó határa pedig a legalsó pontszám, felel meg. Időnként a 10. és 90. percentilist is mutatják, és megjelölik a távol eső pontszámértékek pontos helyzetét.
- d) Az ábraértelmezés rendkívül világos ebben az esetben, a teszt viszonylag elég jól alkalmazható arra, hogy a három szint között különbséget tegyen, bár azért meglehetősen jelentős átfedés van a más-más szintekre besorolt vizsgázók pontszámai között. Ez nem szokatlan.

6.5 ábra: *Dobozgrafikonok*



A dobozgrafikonok különösen hasznosak abban az esetben, amikor a külső kritériumot illetően csak a szintbesorolás áll rendelkezésünkre, és ezzel az esettel állunk szemben, amikor a tanárok vagy más pontozók értékítéletet hoznak.

Ezek az értékítéletek többféle formát ölthetnek, és mindegyiknek megvan a maga előnye és hátránya:

1. **Holisztikus skála:** olyan egyetlen egészséges értékítéletről van szó, amely arra a kérdésre válaszol, hogy „milyen szinten áll ez a személy”, és erre akármely KER-skála vagy részskaála megfelelő. Ez olyan, mint egy egyetlen itemből álló „teszt”.
2. **Elemző ráctáblázat:** ilyen értékítéleteket szoktak hozni a különféle nyelvi tevékenységek és a kommunikatív nyelvi kompetencia különféle szempontjaira vonatkozó KER-skálák esetén. Használhatjuk magukat a skálákat, vagy azokat az elemzésre szánt sávleírásokból álló ráctáblázatokat, amelyeket olyanokból állítottunk elő, mint ennek a kézikönyvnek 5.5 (beszélt) és 5.8 (írott) táblázata, és/vagy a KER Portfólió rácsának 2. sz. táblázata. Ebből már olyan „vizsgálat” kerekedik, amely legalább 5 vagy 6 itemből áll.

Ha IRT-elemzést használtunk, akkor előnyünk származik abból a tényből, hogy a szintleírásokat Rasch-modell felhasználásával kalibrálták. A különféle KER-szintek értékhatárpontjait a látens kontinuumra úgy állították be, ahogy azt az eredeti kalibrációban meghatározták. Ennélfogva az így megállapított értékítéleteket át lehet alakítani ugyanarra a látens kontinuumra vonatkozó becslésekre, azáltal, hogy a Rasch-féle értékelőskála-modell elemzés során nyert skálaértékeket támpontként használjuk a határértékpontokra. Ezeket a határértékpontokat mutatjuk be a 6.2 táblázatban.

3. **Ellenőrző listák:** egy más változatban szükség lehet 30–50 szintleírásból álló ellenőrző listán alapuló értékítéletekre. Ilyen ellenőrző listákat használtunk a svájci kutatási tervben, amelyekkel a sávleírásokat kalibráltuk és kifejlesztettük a KER szintjeit. Ez már megfelel egy 30–50 lépésből álló „tesztnek”.

6.2 táblázat: **KER-skálák alsó határértékpontjai**

| Közös Európai Referenciaszintek | Finomabb szintek (Svájc) | Határértékpont |
|---------------------------------|--------------------------|----------------|
| C2 | | 3.90 |
| C1 | | 2.80 |
| | B2+ | 1.74 |
| B2 | | 0.72 |
| | B1+ | -0.26 |
| B1 | | -1.23 |
| | A2+ | -2.21 |
| A2 | | -3.23 |
| A1 | | -4.29 |

Az Európai Nyelvi Portfóliókban használt ellenőrző listák, – amelyek átvették a svájci (és ezáltal a KER) szintleírásokat, vagy a KER C mellékletében található DIALANG ellenőrzőlisták – kiváló forrásai lehetnek az ilyen célokra felhasználható „kalibrált itemeknek”. Természetesen továbbra is az a kérdés, hogy az adott szinten a tanulónak hány olyan feladatot kell tudni elvégeznie, amelyet a sávleírások összessége reprezentál, hogy úgy ítéljék meg, hogy már elérte a szóban forgó szintet. Nem egyszerű a válasz erre a kérdésre, de ha feltételezzük, hogy a szintleírások megfelelően reprezentatívak (mint ahogy az Európai Nyelvi Portfólió ellenőrzőlistája a svájci modell alapján az), ha a tanuló képes elvégezni, amit ott állítanak a deskriptorok 67%-ában, akkor már úgy tekinthetjük, hogy a szóban forgó szinten helyezkednek el. Ha 85%-ot is elérnek, akkor már valószínűleg rajta vannak, vagy megközeleltik a következő szint határát.

Nem árt itt egy kis óvatosságra intenünk, amennyiben a fenti állítást az A2, B1, B2 „kritériumszintekre” alkalmazzuk, amelyeket a KER részskáláinak szintleírásai jelenítenek meg, és amelyek nem jelennek meg a vízszintes vonal felett, amelyet a szintre való belépés pontjánál húzunk meg. Azok a szintleírások, amelyek egy ilyen vonal fölött jelennek meg, a svájci „plusz” szintek szerint kalibráltak, két releváns kritériumszint között. Pl. az A2 szint esetén a fentebb kifejtett logika szerint egy tanuló, aki megközelítőleg 85%-át teljesíti a B2-re szóló deskriptoroknak (a vonal alatt), az A2+ határánál lenne (= A2.2). Az a tanuló, aki eléri 85%-át a szintleírások tartalmának, az A2+-ra kalibrált szinten (= A2.2) valószínűleg a B1 határánál lenne. Ugyanez érvényes B1+ és B2+-ra is.

Ha az ellenőrzőlistákról származó adatok elemzésére IRT-analízist használtunk volna, akkor a fenti bizonytalanság elkerülhető. A szintleírásokat felfoghatjuk úgy is, mint az értékelőskála teszttípusait, mivel eredetileg a kutatási projekt négy pontos skálája szerint pontoztuk őket. Minden egyes szintleírás szakértői értékítélete egy-egy vizsgáztatót illetően felfogható úgy, mint az adott vizsgáztató tényleges pontszáma az item elvégzése esetén. Mivel az itemként használt KER/svájci portfólió szintleírások többségének nehézségi értékét már publikálták³⁴, és mivel a KER-szinteket ugyanezen a skálán a már fent leírt alsó pontszámokkal

³⁴ A szintleírások itemparamétereit North, 2000 és Schneider és North, 2000 publikálta. Ugyanakkor öt KER-leíróskálát sikerült előállítani kalibrált sávleírások elemeinek újrakombinálásával, vagy pedig részleges adatok felhasználásával. Nincsenek itemparaméterek megállapítva a következő skálák sávleírásai számára: célirányos együttműködés; formális eszmecsere és értekezletek; fonológiai tudás; helyesírási tudás; szociolingvisztikai megfelelés. A jegyzetelést szemináriumon és előadáson, valamint néhány szociolingvisztikai szintleírást egy utólagos projektben kalibráltak (North, 2002 “A CEF-based Self-assessment Tool for University Entrance” (KER-alapú önértékelő eszköz egyetemi felvételi vizsga céljaira). Megjelent: Alderson, J.C.A. (szerk.) Case Studies in applying the Common European Framework (Esettanulmányok a KER alkalmazására), Strasbourg, Council of Europe.)

adták közre, a vizsgált teszt pontszámait közvetlenül a KER-szintekhez igazodva alakíthatjuk át. A nagy előnye ennek a megközelítésnek az, hogy a megítélés céljából kiválasztott tényleges szintleírások véletlenszerű alcsoportot is képezhetnek (legalábbis elméletben) az eredetiek között, és nincs szükség (legalábbis elméletben) egy nagyon nagy és reprezentatív mintára, mint amilyen a 65 %-os kritériummal dolgozó fentebb leírt eljárás esetén.

Akár ezeket az eljárásokat, akár más eljárásokat, vagy szakértői értékítéleteket használunk is, a helyes gyakorlat az, ha egy ilyen értékítéleteken alapuló eljárást ugyanúgy kezelünk, mint bármely más közönséges teszteljárást. Ez azt jelenti, hogy először is figyelmet kell fordítani az eljárás mint teszt belső validitására. Ezzel kapcsolatban felsorolunk néhány idevágó és kihívt jelentő problémát:

1. A bírálókat ki kell képezni, a kézikönyv 3. és 5. fejezetében leírt ismerkedési szakasz és standardizációs szakasz segítségével. Tudniuk kell, hogy mit jelent az, hogy standard.
2. Ha az adott értékítélet nem más, mint egyetlen egészes értékítélet, miként lehet akkor megállapítani a reliabilitását? Pszichometriai szempontból ez azt jelenti, mintha egyetlen ítelemről álló tesztet használnánk, így aztán nincs mód arra, hogy a belső konzisztencia indexét kiszámoljuk. Ilyen esetben újratesztelési eljárásokat kell kialakítani, és fontolóra kell venni mindazokat a problémákat, amelyeket egy megismételt elbírálás kivitelezhetősége jelenthet.
3. Az olyan elbírálások, amelyek ellenőrző listákon alapulnak (miszerint a vizsgázó képes vagy nem képes valamit megtenni), ugyanakkor azt is igénylik, hogy az értékelő jól ismerje a vizsgázót. Ez természetesen azt is jelenti, hogy a bíráló csak egy korlátozott számú vizsgázót tud megítélni (saját diákjait). További problémaként az merülhet fel amikor tanárokat használunk, hogy saját diákjaikat úgy ítélik meg, hogy esetleg eltúlozzák a különbségeket az erősebb és gyengébb diákok között. Van alapja annak a gyanúnak, hogy nem egy svájci tanár is így járt el, aki részt vett a projektben, amikor a szintleírásokat kalibrálták (North 2000; Schneider és North 2000).
4. Akármelyik változatot fogadjuk el a három közül, közismert, hogy a bírálók szigorúsága igen változó. Hogyan lehetünk akkor bizonyosak abban, hogy a bírálók közötti olyan különbségek, amelyek abból erednek, hogy elnézőek vagy szigorúak, nem okoznak-e túlságosan nagy, nemkívánatos variancia-összetevőket?

Abban az esetben, ha több bírálót kérünk fel, hogy mondjanak értékítéletet könnyebben megfigyelhető viselkedésmintákra (pl. írott szövegrészekre), annak érdekében, hogy a fent körvonalazott két problémát elkerüljük, akkor egy olyan tesztfejlesztési helyzetbe kerülünk, amely ugyanolyan összetett, mint maga a vizsgált teszt. Mindezekről függetlenül, feltéve, hogy a bírálók nem vettek részt a standardalkotási folyamatban (vagyis kívülállók annak a folyamatnak a szubjektivitásához képest), és megfelelően képzettek is, valamint megfelelő eszközök állnak rendelkezésükre (pl. az 5.5 és 5.8 táblázat), akkor ez egy olyan változat, amelyet érdemes végigcsinálni, és amelyet sikeresen használtak Finnországban. Valójában az 5.8 táblázat egy ilyen kutatásból ered.

Némi figyelmet szentelhetünk a vizsgázatók közötti varianciának is. A ténylegesen helyes gyakorlat értelmében G-tanulmányt kellene lefolytatni (lásd a Kiegészítő referenciakötet E részét). Ha IRT-elemzést használnánk, akkor alkalmazhatnánk egy többtényezős Rasch-modellt, ahogy az a FACETS programban megvalósult. Ez a modell figyelembe vesz egy harmadik tényezőt (a bíráló), becsli a szigorúságot, és figyelembe veszi ezt akkor, amikor a vizsgázók képességét illetően becsült értékeket állít fel. Ezt a szubjektivitást csökkentő

módszert használták, amikor a KER-skálához kalibrálták a svájci kutatási projekt videón rögzített angol nyelvű vizsgateljesítményeit (lásd: North, 2000), amelyek e kézikönyv kísérleti változatához csatoltan hozzáférhetők.

Ezek a pontok jól illusztrálják egy jó minőségű validációs vizsgálat lehetséges összetettségét. A fő kihívás nem a technikai kifinomultság, a minta mérete vagy más pszichometriai igény. A leg-lényegesebb követelmény a tényleges validációban az, hogy rendelkezésünkre áll-e egy olyan kritériumteszt, amelyben megbízhatunk, és amely egyben pontosan jelzi is a KER-szinteket.

Érvelhetünk persze úgy is, hogy szinte lehetetlen ilyen kritériumtesztet megszerkeszteni, és ezért csak elvesztegetett idő mindaz az erőfeszítés, amelyet az empirikus validálásra szántunk. Többnyire nem tökéletes kritériumtesztekkel találkozunk, és ennek következtében a validálás nem egyszerűen mindent vagy semmit kérdése. A validálás a bizonyítékok bemutatásának egy kumulatív folyamata, és még a nem tökéletes bizonyíték is jobb, mint a semmi. A lényeges inkább az, hogy a folyamatot jól dokumentáljuk, és egyben lássuk be a korlátait is.

6.3.2.3 Példa szerény pénzügyi költségvetés esetén

Ezt a fejezetet egy másfajta típusú példával zárjuk, amely tanári értéktételeket használ fel. North (2000) publikációjában leírja, hogy gyakorló tanári értéktételeket használt fel arra, hogy az angol, német, francia és spanyol itembankokat a Eurocentres skáláira vonatkoztassa. Ez a példa bemutatja azt, hogy miként lehet az egyeztetés elveit hatékonyan és gazdaságosan alkalmazni, olyan környezetben is, amikor a "tétetek kicsik". A tanári értéktételeket arra használták, hogy mint független külső validálás, igazolják az itembank standardjait. Ideiglenes ponthatár-szinteket állítottak fel annak alapján, hogy milyen volt a tesztlépések tervezett nehézségi szintje, és ezt módosították az elemzésből nyert adatokkal. A 6.6 ábra North, (2000)³⁵ publikációjából, ideiglenes itembank eredményeket mutat be (a vizsgált teszt) az y-tengelyen, míg a tanári értéktételek (kritérium) az x-tengelyen láthatók.

6.6 ábra: *Itembank egybevetése tanári értéktételekkel*

| | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| I T E M B A N K | 9 | | | | | | | | 2 | $r = 0.93$ $n = 68$ A 68-ból csak 28 személy (41%) kapta ugyanazt az osztályzatot. Normális kapcsolat 8 olyan tanuló van, akit a tanárok a 7-es szintre helyeztek el, viszont a program a 6-os szintre sorolt be. |
| | 8 | | | | | | 8 | 1 | | |
| | 7 | | | | | | 8 | 3 | | |
| | 6 | | | | 2 | | 8 | | | |
| | 5 | | | 1 | 8 | 2 | 1 | | | |
| | 4 | | 4 | | 4 | | | | | |
| | 3 | 2 | 6 | 5 | | | | | | |
| | 2 | 1 | 1 | 5 | | | | | | |
| | 1 | 4 | | | | | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | |
| Tanári értéktétel: <i>Sprachkenntnisse</i> | | | | | | | | | | |

³⁵ North, B. (2000): Linking Language Assessments: an example in a low stakes context. (Nyelvi mérések csereszabotítása: példa kis kockázatú esetre.) System 28, 555-577.

Mindkét eredményhalmazt szintek szerint mutattuk be a szóban forgó skálán. Ez azt jelenti, hogy mind a teszt, mind a tanárok ugyanazt a mércét használják. Ha azt szeretnénk, hogy a bankban a ponthatárértékeket a tanári értéktételek szerint kiigazítsák (amennyiben ez kívánatos), akkor meg kellene rajzolni az itembank théta-értékeit, a tanári megítélésre vonatkoztatva, egy dobozgrafikon segítségével (lásd a fentebb tárgyalt 6.5 ábra).

A 6.6 ábra viszont világosan mutatja a tanárok és az itembank besorolásai közötti pontos viszonyt. Ez a viszony szabályosnak tűnik, 0,93 korrelációs értékkel. Ettől függetlenül 68 személyből csak 28 (41%) kapta ugyanazt az osztályzatot, a magas korreláció dacára. 8 olyan tanuló van, akit a tanárok a 7-es szintre soroltak be, a program viszont a 6-os szintre. Mindezt egy nagylelkű tanár okozta. Mégis, még abban az esetben is, ha ez a 8 vizsgázó „a megfelelő helyre” került volna a táblázatban, még akkor is a diákoknak csak kb. 50%-a kapta volna ugyanazt a besorolást a tanároktól és a tesztől.

Ez az alapvető probléma abban az esetben, ha kalibrált skálákat használunk ekvivalencia felállításának céljára: az igen magas korreláció elrejtje a megítelt osztályzatokban megmutatkozó szignifikáns különbségeket. Az egyik oka annak, hogy ilyen kevés tanuló nyerte el ugyanazt a besorolást az itembank és a tanárok részéről, valószínűleg a skála finomsági fokával áll kapcsolatban. A Eurocentres skálái a KER-szinteket kettévágják (eltekintve az A1 szinttől). Amennyiben egy döntési táblázatot állítunk fel csak a KER-szintek alapján, mint ahogy azt a 6.2 táblázat esetében tettük, akkor a korrekt besorolások aránya jelentősen nő – 41%-ról 73.5%-ra, mivel a 68 tanulóból 50 most már ugyanazt a KER-szintet kapja mind az itembanktól, mind a tanároktól³⁶.

6.3 táblázat: A 6.6 ábra, mint KER döntési táblázat

| | Teszt (Itembank) | | | | | Összesen |
|------------|------------------|------------|------------|------------|------------|----------|
| | A1 (1) | A2 (2 & 3) | B1 (4 & 5) | B2 (6 & 7) | C1 (8 & 9) | |
| A1 (1) | 4 | 1 | | | | 5 |
| A2 (2 & 3) | | 14 | 4 | | | 18 |
| B1 (4 & 5) | | 5 | 13 | 2 | | 20 |
| B2 (6 & 7) | | | 3 | 16 | | 19 |
| C1 (8 & 9) | | | | 3 | 3 | 6 |
| Összesen: | 4 | 20 | 20 | 21 | 3 | 68 |

A fenti példából háromféle következtetést vonhatunk le.

- Először is ez egy nagyon egyszerű eljárás, ahol csekély logisztikai-szervezési háttérre van szükség, és gyakorlatilag nincs kiadás. Mégis a „fizetség” jelentős, mivel megerősíti az itembankban elfogadott standardkijelölést.

³⁶ A Eurocentres nyelvi szintek KER-terminológia szerinti átírása jogos, mert számos KER-sávleírás a Eurocentres skálából származik. Ez azért van így, mert a Eurocentres sávleírásai sokkal jobban túléltek a minőségi validáció eljárását, mint néhány olyan, amely más skálákból ered, tekintettel arra, hogy a Eurocentres megfogalmazásai konkrétak voltak és pozitív irányúak. Az interakció és a produkció 73 közös deskriptorának a korrelációs rangsorértéke 0.88. A döntési táblán mutatott közös besorolás mértéke 70% (Lásd: North, 2000:337).

- Másodszer, a korrelációs hányados kiszámítása elvégezhető Microsoft Excel-ben, amely két képletet ajánl erre a célra: a CORREL-t és a PEARSON-t. A grafikus ábrázolás technikái, amelyet mindkét ábrában használtunk az eredmények bemutatására, csakúgy, mint fentebb is, elvégezhetők egy Microsoft Word táblázat segítségével. Így mivel semmi bonyolultabb dologra nincs szükség, mint egy Microsoft Office program, ez a fajta külső validálás elérhető kell legyen még azon nyelvi szakértők számára is, akik egyébként nem tekintik magukat különösebben jártasnak a matematikában.
- Harmadszor, amikor e kézikönyv keretében külső validáció céljából a kritériumhoz döntésegyezési táblázatot tervezünk, csak teljes KER-szinteket kellene használnunk. Az ennél finomabb szintek használatának van pedagógiai jelentősége, mint ahogy arra rámutattunk a KER 3. fejezetében, de ahhoz magasabb fokú döntési erőre van szükség. Ez az oka annak, hogy a „nagy kockázatú” nyelvi mérések (vizsgák) tágabb szinteket használnak, hogy csökkentsék a téves besorolások számát, és ez az oka annak is, hogy a KER és az Európai Nyelvi Portfólió, mint formális visszacsatoló eszközök, csak hat kritériumszinttel rendelkeznek.

6.4 Összegzés

A fentebb leírt fejezetben részletesebben tárgyaltuk a külső validálást, hogy kiegészítsük a belső validálásról szóló ismertetést. Csakúgy, mint a belső validálás esetén, alapvető fogalmakat mutattunk be, és alapvető eljárásokat tárgyaltunk meg. Fő célunk az volt, hogy e Kézikönyv felhasználóiban tudatosítsuk, hogy a külső validáció különféle fogalmai és eljárásai mögött milyen megfontolások húzódnak. E folyamatban kísérletet tettünk arra, hogy megvilágítsuk működésüket és rávilágítsunk korlátaikra. A Kézikönyv szerzői azt remélik, hogy mindegyik információ felhasználásával a nyelvvizsgák KER-hez történő viszonyításának projektjében részt vevő szakértők képesek lesznek megfontoltan haladni, ugyanakkor jobb helyzetbe is kerülnek, hogy szakértői döntéseket hozzanak arról, hogy miként lehet vizsgákat a KER szintjeihez illeszteni. Egyben képesek lesznek az összekapcsolás validitásának az ellenőrzésére is.

Hetedik fejezet:

Útmutató a beszámolóhoz

7.1 Bevezetés

Ennek a fejezetnek az a célja, hogy útmutatásul szolgáljon a Kézikönyv felhasználóinak abban, hogy miként számoljanak be a vizsga tartalmáról és azokról az eljárásokról, amelyek segítségével az adott vizsgát a KER-szintekhez illesztették; valamint arról, hogy miként kell grafikusán ábrázolni azt, hogy az adott vizsga a KER mely szintjén helyezkedik el.

Az útmutató attól függően változik, hogy kik a jelentés olvasói. Kétfajta olvasótáborot kell megkülönböztetnünk:

- egy tágabb közönséget: vizsgázók és a vizsga felhasználói (olyan érintett személyeket, mint pl. a szülők, nyelviskolák vagy egyetemek, munkaadók, stb.);
- a szakértői közönséget: oktatási és tesztelési szakembereket.

A beszámolóknak többféle célja van. Ez a cél is változik a befogadó közönség szerint.

A tágabb nagyközönség szempontjából:

- a **vizsgázót** egy *rövid jelentés* érdekelheti, amely arról nyújt információt, hogy milyen a vizsga minősége, és egy áttekintést arról, hogy milyen eljárásokat követtek, amelyek során a vizsgát a KER-hez illesztették. A jelölt számára ez megkönnyíti azt, hogy olyan vizsgát válasszon, amely igényeinek megfelel;
- a **teszt felhasználóit** ugyanezek a dolgok érdekelhetik. Az iskolákat vagy egyetemeket egy olyan rövid jelentés érdekli, amely elegendő információt nyújt arról, hogy a megfelelő vizsgát válasszák ki, pl. felvételi vizsgaként vagy kimeneti szintként, amelyet célként jelölnek ki. A munkaadók nagyra értékelhetik azt, ha pontos információt kapnak az alkalmazottak nyelvtudásszintjéről és a munkahelyi nyelvtudásszint-követelményekről.

Ami az inkább szakértői közönséget illeti, esetükben két nagyobb célt különböztethetünk meg:

- **belső:** a tesztfejlesztő intézményen belül, amely ezt a kézikönyvet használja, egy részletesebb jelentés alkalmas a tudatosság szintjének növelésére. Segíthet abban, hogy felfedezzék a vizsga és a KER-hez történő szintillesztési folyamat erős és gyenge pontjait. Jelentősen hozzájárulhat ahhoz a soha le nem záruló folyamathoz, amely szüntelenül javítja a szóban forgó vizsga minőségét (pl. tesztépítés, tesztfejlesztés, visszacsatolás tesztírók és értékelők számára, stb.). Hatékonyan közreműködhet abban is, hogy a szintillesztési folyamatban szereplő különféle eljárásokat jobbjítsa (pl. az alsó ponthatárok megállapítása);
- **külső:** az oktatási és/vagy tesztelési szakembereket egy részletesebb jelentés érdekelheti, amely részletes információkat nyújt a vizsga tartalmáról és minőségéről, valamint azokról a folyamatokról, amelyeket az adott vizsga KER-hez történő illesztése során használtak. Egy ilyen jelentés a szakterületet olyan információval is ellátja, hogy milyen a szintillesztési folyamat minősége, mivel a különféle érintett technikák felhasználása növeli a

tapasztalatot. Így a nyelvi intézeteket is segíti abban, hogy el tudják dönteni, hogy melyik vizsga a leginkább alkalmas diákjaik számára, akik jól kívánnak szerepelni egy bizonyos társadalmi tartományban. A jelentés más tesztelési intézményeket is segít abban, hogy hozzájárul a vizsgák KER-hez történő illesztéséről szóló szaktudás és tapasztalat növeléséhez. Jócskán bővítheti a javasolt technikák gyűjteményét, és ezzel javaslatot tesz arra, hogy melyek kerüljenek be a Kézikönyv későbbi kiadásába.

A vizsgaszolgáltatóknak figyelembe kell venniük ezeket a pontokat, és mindkét jelentéstípust tudatosan el kell készíteniük. Továbbá rendkívül ajánlott az is, hogy az összekapcsolási folyamatról egy dossziét tartsanak fenn, vagy egy portfóliót állítsanak össze, amely tartalmazza a különféle felhasznált anyagokat, adatokat, jelentéseket, stb. Így a Kézikönyv felhasználói képesek lesznek arra, hogy olyan szakember-kollégák kérdéseit megválaszolják, akik szeretnék leutánozni és/vagy felhasználni az általuk elvégzett munkákat.

1. Tájékoztató a nagyközönség számára

Ez egy olyan jelentés, amely – amennyire csak lehet – rövid és grafikus, és amely áttekinthetően a következő információt nyújtja a nagyközönségnek:

- a vizsga, valamint tartalmának és formátumának legfőbb jellemzői;
- szintje a KER terminológiája szerint;
- az eljárások, amelyek segítségével az adott vizsgát a KER-hez illesztették.

+ levelezési cím (telefon honlap) további információk szolgáltatása céljából.

Egy ilyen jelentés standard formáját mellékletként csatoltuk. A vizsgaszolgáltató dönthet úgy, hogy kiegészíti a rövid grafikus jelentést más információkkal, amelyek a vizsga minőségére vonatkoznak.

2. Részletes jelentés nyelvvoktatási és tesztelési szakemberek számára

Ebben a jelentésben több részlet szerepel, így pl. a következők:

1. Grafikus ábrák:
 - az adott vizsga kapcsolata a KER szintjeivel (A8 és A23 kérdőív a 4. fejezetben);
 - korreláció az adott vizsga és a KER között (pontdiagram: 6.2, 6.3 ábrák a 6. fejezetben);
 - az alsó határértékpontok minősége (döntési táblázat: a 6.1, 6.3 táblázatok a 6. fejezetben).
2. A vizsga elméleti alapjainak leírása, amelyen az egész teszt nyugszik, a teszt célrendszerre, a célbavett felhasználók stb. Az A1-A7 kérdőíveket mellékletben csatolni kell.
3. Leírás arról, hogy a vizsgának milyen speciális összetevőit sikerült a KER-szintekhez illeszteni a **Specifikációban** leírtak értelmében (tartalom). A 4. fejezetben szereplő idevágó kérdőívek (A9-A22 kérdőívek) kitöltött példányaikat, valamint a kérdőívekben hivatkozott dokumentumokat mellékletben kell csatolni.

4. Leírás arról, hogy mi az, aminek alapján a vizsga a KER-hez kapcsolható (azon **standardizálási szakaszok** alapján, amelyeken a vizsga átment). Az 5. fejezetben szereplő B1-es formanyomtatvány példányait csatolni kell a jelentősebb műhelyfoglalkozásokról, továbbá olyan dokumentumokat, amelyek bizonyítékkul szolgálnak a leírt folyamatra.
5. Leírás arról, hogy miként és milyen jól kapcsolódik az adott vizsga a KER-hez az empirikus validáció két szakasza szerint (belső; külső). Szerepelhetnek itt a felhasznált eljárások, a résztvevő személyek száma, az alkalmazott technikai megoldások. Újfént a bizonyítékként szolgáló dokumentumok a leírt folyamatról csatolandók.
6. Szemléltető ábra azokról a lépésekről, amelyek segítségével a vizsgát a KER szintjeihez illesztették, továbbá némi jelzés arról, hogy a felhasználó szerint ezek a lépések:
 - a lehető legjobb gyakorlatot képviselik a Kézikönyvben meghatározott összes eljárás standardjának tekintetében, vagy annál magasabbat;
 - a helyes gyakorlatot képviselik, ahogy azt a Kézikönyv minimumkövetelményei javasolják;
 - olyan területet jelentenek, ahol javítani szükséges.

Ezt a formanyomtatványt (amelyet az 1. fejezetben bemutatott áttekintő táblázatból fejlesztettünk ki) csatoltuk ennek a fejezetnek a végéhez.

7. Ha lehetséges, ábra segítségével kell bemutatni a következőket:
 - az itemek diszkriminációja;
 - a vizsgázatok közötti és egyéni következetesség az értékelésben.

A vizsgaszolgáltatókat a jelentések megírására azért bátorítjuk, hogy

- a vizsgatartalom áttekinthetőségét növeljék (elméleti alapok, a vizsga célja, stb.);
- a vizsga adott szintjének áttekinthetőségét fokozzák;
- lehetőséget nyújtsanak a vizsgázóknak, a vizsgafelhasználóknak, valamint az oktatási és tesztelési szakembereknek arra, hogy elemezhesék a vizsga minőségét, valamint a KER-hez történő kapcsolódás valóságtartalmát;
- indokolják, hogy az ajánlott folyamatokat miért nem tartották be.

7.2 Eljárások

A jelentést koordináló személynek kiképzett tesztelőnek kell lennie, és olyannak, aki közelről részt vett a szintillesztési folyamatban, vagy az egész begyűjtött dokumentációhoz könnyen hozzáférhet.

Javasoljuk, hogy a részletesebb beszámoló készüljön el először, és azután ebből a részletes jelentésből a nagyközönségnek szóló rövidebb tájékoztatót kivonatolhatjuk.

Néhány lehetséges eljárás arra, hogy miként írjuk meg a jelentést:

- Gyűjtjük be az összes szükséges információt:
 - háttér-információ a vizsgáról;
 - a vizsga leírása;
 - információk és dokumentumok a KER-rel történő megismerkedési eljárásról;
 - a specifikációs folyamat kitöltött formanyomtatványai;

- a standardizálási folyamat során megvalósult lépésekről szóló információ;
 - információ arról, hogy milyen eljárásokra került sor az empirikus validáció folyamatában (amelyek tartalmazzák az empirikus adatokat, vagy az azokról szóló jelentéseket).
- Írjon részletes beszámolót a Kézikönyv négy fő fejezetének mindegyikéről. Írja le, hogy mit végeztek el, mely javaslatokat követték és melyeket nem. Indokolja meg, hogy egyes javasolt eljárásokat miért nem végeztek el. Például:
 - pénzügyi források hiánya; túl kicsiny szervezet;
 - a vizsgát sikerült illeszteni egy országos vagy egy helyi vizsgarendszerhez (a „közvetett összekapcsolás” ilyen eseteiben arra kell bizonyítékot szolgáltatni, hogy a kapcsolat az országos vagy helyi vizsgarendszer és a KER között fennáll, és arra is, hogy van kapcsolódás az adott vizsga és a nemzeti vagy helyi vizsgarendszer között);
 - elméleti konfliktus van az adott vizsga elvi alapjai és a KER elvi alapjai között. (Ebben az esetben bizonyos felelősség a szerzőre hárul, annyiban, hogy tegyen javaslatot, hogy a KER miként lehet még kidolgozottabb az elkövetkezendő kiadásai során, hogy ezzel a témával is foglalkozzon.)
 - Mellékelje az idevágó dokumentumokat, jelentéseket és információkat, méghozzá minden egyes lépés és minden egyes fejezet szempontjából helyesen megszerkesztett módon.
 - Mutassa be grafikusán a KER-hez viszonyítást, amely az A23 kérdőív felhasználásával a tartalmi elemzés alapján készült.
 - Mutassa be grafikusán a KER-hez viszonyítást az empirikus adatok elemzése segítségével, és mutassa be:
 - az itemek diszkriminációjának adatait (grafikus számítógépes nyomtatványok);
 - a KER és a teszt közötti korreláció adatait (pontdiagram);
 - a vizsgáztatók közötti és az egy vizsgázón belüli következetességet (korrelációk/táblázatok);
 - a ponthatárok minőségét (döntési táblázat).
 - Mutassa be grafikusán azt a folyamatot, amely során az adott vizsgát a KER-hez kapcsolták a következő oldalon található táblázat segítségével.

A nyelvvizsgák KER-hez történő illesztésének eljárásai

Kérjük, minősítse ezekben az oszlopokban az eljárás teljesítését:

1. A lehető legjobb gyakorlatot, amely követi a Kézikönyv eljárásait.
 2. Helyes gyakorlatot, amely követi azokat az eljárásokat, amelyeket a Kézikönyv javasol.
 3. Foglalkoztunk vele, de még lehet rajta javítani.
- Ha az adott területtel egyáltalán nem foglalkoztak, akkor hagyják az oszlopokat üresen.

“EGY ÉRVRENDSZER FELÉPÍTÉSE”

AZ ELVÉGZETT ELJÁRÁSOK

| SPECIFIKÁCIÓ VIZSGALEÍRÁS A VIZSGA TARTALMÁRÓL | | AZ ÉRTÉKÍTÉLETEK STANDARDIZÁLÁSA | | | AZ EMPIRIKUS VALIDÁLÁS A TESZT ADATAINAK ELEMZÉSE ALAPJÁN | | |
|--|--|-------------------------------------|---|---|--|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | | | |
| Belső validitás: leírás és elemzés: | | | | | Belső validálás: | | |
| - a vizsga általános tartalma | | | | | Klasszikus tesztelmélet | | |
| - a vizsgafejlesztés folyamata | | | | | Minőségi elemző módszerek | | |
| | | | | | Általánosíthatósági elmélet | | |
| - osztályozás, értékelés, eredmények | | | | | Faktoranalízis | | |
| - tesztelmezés és a vizsgát követő beszámoló | | | | | Item-válasz elmélet | | |
| | | | | | Külső validálás: | 1 | 2 |
| Külső validitás: összehasonlítások | | | | | Az adott vizsga eredményeinek korrelációja egy olyan teszt eredményeivel, amelyet már a KER-hez kalibráltak | | |
| - a vizsga általános leírása és a KER skálái | | | | | Az értéktételek korrelációja a KER-szintleírások segítségével | | |
| - a vizsgált kommunikatív tevékenységek leírása és a KER skálái | | | | | A teszt egyenértékűsítése egy, a KER-hez kalibrált támpont-teszt segítségével | | |
| - a vizsgált kommunikatív nyelvi kompetencia alkotórészeinek leírása és a KER skálái | | | | | Közvetlenül a skálaértékhez történő kapcsolódás olyan itembank szintleírásait használva támpontul, mint amilyen a KER mögött áll | | |

Szintminősítési kérelem a vizsgaleírás alapján

Szintminősítési kérelem a vizsgaleírás és a standardizálás támogatásával

Szintminősítési kérelem az empirikus validálás kedvező adatai alapján

FÜGGELÉK:

Tájékoztató a nagyközönség számára

Ezeket a formanyomtatványokat el lehet érni a www.coe.int/lang honlapon.

BEVEZETÉS

Adja meg a vizsga rövid elméleti leírását, jelölje meg általános céljait és speciális célkitűzéseit, valamint írja le kapcsolatát a KER-rel. Írjon arról is rövid áttekintést, hogy milyen eljárásokat követtek, amelyek bizonyítékot szolgáltatnak a vizsga KER-hez történő illeszkedésének minőségéről.

| Általános vizsgaleírás | | |
|--|---|---|
| Általános kérdések A vizsga neve A vizsgáztatott nyelv A vizsgáztató intézmény Ennek a vizsgaváltozatnak a létrehozása (dátum) A vizsga típusa Célja A célba vett populáció A vizsgát letevők száma egy évben | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | <input type="checkbox"/> Nemzetközi <input type="checkbox"/> Országos <input type="checkbox"/> Regionális <input type="checkbox"/> Intézményi | |
| | <input type="checkbox"/> Középisk. alsóbb évfolyamai <input type="checkbox"/> Középisk. felsőbb évfolyamai <input type="checkbox"/> Egyetemi/főiskolai diákság <input type="checkbox"/> Felnőttek | |
| | _____ | |
| Melyek a vizsgák főbb tartományai? | <input type="checkbox"/> Közéleti <input type="checkbox"/> Személyes <input type="checkbox"/> Szakmai <input type="checkbox"/> Oktatási | |
| Milyen kommunikatív tevékenységeket vizsgálnak? | <input type="checkbox"/> 1 Hallott szöveg értése <input type="checkbox"/> 2 Olvasott szöveg értése <input type="checkbox"/> 3 Beszélt interakció <input type="checkbox"/> 4 Írott interakció <input type="checkbox"/> 5 Beszélt produkció <input type="checkbox"/> 6 Írott produkció <input type="checkbox"/> 7 Integrált készségek <input type="checkbox"/> 9 Szöveg szóbeli közvetítése <input type="checkbox"/> 10 Szöveg írott közvetítése <input type="checkbox"/> 11 Nyelv (pl. nyelvtan, szókincs, kohézió) <input type="checkbox"/> 12 Valami más: (nevezze meg): _____ | Az alteszt(ek) neve _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ |
| Adja meg a teszt, vagy a jobbra fent hivatkozott tesztek nevét és időtartamát! | Az alteszt neve 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ | Az alteszt megírására szánt idő _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ |

| | | |
|--|---|---|
| Milyen fajta tesztfeladatokat használnak? | <input type="checkbox"/> Feleletválasztós teszt <input type="checkbox"/> Igaz/hamis <input type="checkbox"/> Párosítás <input type="checkbox"/> Sorrendbeállítás <input type="checkbox"/> Hiány kitöltése mondaton belül <input type="checkbox"/> Mondat kiegészítése <input type="checkbox"/> Hiányos szöveg kitöltése megadott válaszok alapján <input type="checkbox"/> Szövegkiegészítés <input type="checkbox"/> Rövid válasz kérdésekre <input type="checkbox"/> Részletes válasz (szöveg vagy monológ) <input type="checkbox"/> Interakció a vizsgáztatóval <input type="checkbox"/> Interakció a társakkal | Az altesztek, amelyekben ezeket használják (használja a fenti számokat) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> |
| Milyen tájékoztatót kapnak a jelöltek és a tanárok? | <input type="checkbox"/> A vizsga általános célja <input type="checkbox"/> A legfőbb tartományok <input type="checkbox"/> A teszt altesztjei <input type="checkbox"/> A tesztfeladatok <input type="checkbox"/> Mintateszt <input type="checkbox"/> A szóbeli vizsgát bemutató videó | <input type="checkbox"/> Kitöltött mintafeladat <input type="checkbox"/> A javítás részletei <input type="checkbox"/> Minősítés <input type="checkbox"/> Standardizált performancia-minták, amelyek bemutatják azt a szintet, amellyel át lehet menni a vizsgán <input type="checkbox"/> Vizsgabizonyítvány-minta |
| Mit közölnek a bizonyítvány- ban? | <input type="checkbox"/> A vizsga átlaga, az elért vizsgaszint <input type="checkbox"/> Az altesztenként elért szintek | <input type="checkbox"/> Az elért vizsgaszint és grafikus profil <input type="checkbox"/> Altesztenként bemutatott profil |

| KER-SZINTEK | | KER: GLOBÁLIS SZINTLEÍRÁSOK |
|--------------------------|----|--|
| Mesterfokú nyelvhasználó | C2 | Szinte minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és az elbeszéléseket. Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is. |
| | C1 | Meg tud érteni igényesebb és hosszabb szövegeket különböző típusú szövegek széles körében, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát, anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társalgási, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket. |
| Önálló nyelvhasználó | B2 | Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témák széles körében, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat. |
| | B1 | Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvetüretre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket. |
| Alapszintű nyelvhasználó | A2 | Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatkozóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját háttéréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról. |
| | A1 | Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdonságokra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész. |

A KER szintjeivel való kapcsolat profilja

| | | | | | | | | | |
|------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| | | | | | | | | | |
| C2 | | | | | | | | | |
| C1 | | | | | | | | | |
| B2.2 | | | | | | | | | |
| B2 | | | | | | | | | |
| B1.2 | | | | | | | | | |
| B1 | | | | | | | | | |
| A2.2 | | | | | | | | | |
| A2 | | | | | | | | | |
| A1 | | | | | | | | | |
| Összegezve | | | | | | | | | |

| A vizsgákat a KER szintjeihez illesztő eljárások áttekintése | |
|--|--------------------------|
| A: SPECIFIKÁCIÓ: | |
| A KER-hez való kapcsolódás eljárásai a vizsga tartalmának specifikációi segítségével | |
| Ismerkedés a KER-rel – egyéni | <input type="checkbox"/> |
| – kollégákkal együtt | <input type="checkbox"/> |
| Elemzés az általános vizsgaleírás és a globális KER-skálák alapján | <input type="checkbox"/> |
| Elemzés a különféle vizsgált kommunikatív tevékenységek leírása (olvasás, beszélt interakció stb.) és az ezeknek megfelelő KER-skálák alapján | <input type="checkbox"/> |
| Elemzés a kommunikatív kompetencia vizsgált különféle összetevőinek leírása (szókincs terjedelme, a beszéd folyamatossága stb.) és az ezeknek megfelelő KER-skálák alapján | <input type="checkbox"/> |
| B: STANDARDIZÁLÁS: | |
| Összekapcsolódás a KER-rel standardizált feladatokkal és vizsgateljesítményekkel elvégzett tréning segítségével | |
| Kiképzés a KER-rel történő megismerkedésre | <input type="checkbox"/> |
| Vizsgateljesítmények KER-szintek szerinti értékelésének tréningje standardizált minták felhasználásával | <input type="checkbox"/> |
| Helyi vizsgaminták illeszkedése a KER-szintekhez | <input type="checkbox"/> |
| Kiképzés tesztitemek KER-szintjének megítélésére standardizált minták felhasználásával | <input type="checkbox"/> |
| Helyi tesztek illeszkedése a KER-szintekhez | <input type="checkbox"/> |
| Szervezett, rendszeres standardizálási foglalkozások | <input type="checkbox"/> |
| C: EMPIRIKUS VALIDÁLÁS: | |
| Kapcsolódás a KER szintjeihez az A és B eljárások során elért standardok empirikus igazolásával | |
| A teszt minőségének mennyiségi elemzése | <input type="checkbox"/> |
| A teszt minőségének minőségi elemzése | <input type="checkbox"/> |
| Validálás külső kritériumként használt teszt segítségével | <input type="checkbox"/> |
| Külső kritériumként használt vizsgateljesítmény-értékelések felhasználása validálásban | <input type="checkbox"/> |
| Gyakorló tanári értékelések felhasználása külső kritériumként a validálásban | <input type="checkbox"/> |

