

Greg Brooks

A szóbeli kommunikációs képességek értékelése

A Nagy-Britanniában bevezetett középiskolai vizsgák (GCSE)¹, a nemzeti értékelés (NA)² és az anyanyelvi felmérési program (APU)³ monitor típusú, ciklikus felmérési arra mutatnak, hogy a tanulók beszédképességét és értését a kötelező iskolázás elejétől a végéig értékelik. A szerző, aki az APU-nak a szóbeli képességekről készített felméréseit irányította, itt közölt cikkében a felmérések tapasztalatai alapján felvázolja azokat az érveket, amelyekre a szóbeli képességek értékelése alapszik.

Műhelyfoglalkozás az olvasáskonferencián

A következőkben Bocsák Istvánné és Kádárné Fülöp Judit tájékoztatja az Új Pedagógiai Szemle olvasóit arról, hogy Greg Brooks az IRA 9. Európai Olvasáskonferenciáján műhelyfoglalkozás keretében ismertette a szóbeli kommunikációs képességek mérésének és értékelésének technikáját. Interjú formában írt tanulmányát ebből az alkalomból adták közre. A műhelyrésztevőknek Brooks bemutatta a gyakorlatban, hogy miként vizsgálják a szóbeli kommunikációs képességet Angliában. A résztvevők a következőket tapasztalhatták.

A bemutató feladatban „A”-nak és „B”-nek, a két résztvevőnek „telefonon” tisztázni kellett egy elavult és egy érvényes térkép eltéréseit. A cikkben felvázolt taxonómia szerint ez a feladat a „feltételezés, előrevivő hipotézis” kategóriájával írható le.

A feladathelyzet a következő volt: „A” résztvevő kezében térképpel el akar jutni gyalog Chatwickből Penfieldbe. Észreveszi, hogy térképe nem a valóságot mutatja: kiadása óta autópályát építettek, amely elzárja a Penfieldbe vezető utat. Chatwick főtútcáján a telefonfülkéből felhívja „B” résztvevőt, akinek elmagyarázza a helyzetét. „B” résztvevő – kezében az érvényes térképpel – megpróbál segíteni. Kettejük beszélgetése során tisztázódnia kell annak, hogy mik az eltérések, s hogy hol vezet át gyalogútvény, amelyen el lehet jutni Penfieldbe. A beszélgetésre rendelkezésre álló idő 5 perc. A beszélgetés megoldásának bizonyítéka, hogy „A” résztvevő berajzolja saját térképére a jó útvonalat.

A feladat lebonyolítása a következő volt. A kísérletvezető egymáshoz képest 90°-ban elfordított két kézben írással lefelé fordítva elhelyezi az „A” és „B” résztvevő különböző térképét, amelyen az utak, épületek s ezek nevei fel vannak tüntetve. „B” résztvevő nincs a szobában, miközben „A” résztvevővel ismertetik a feladathelyzetet az 5 szempontjából. „A” résztvevőt leültetik, megkapja a térképét. Ezután „B” résztvevő is bejön, közli vele, hogy „A” résztvevővel telefonbeszélgetést kell

¹ GCSE – General Certificate of Secondary Education: a középiskolai érettségi vizsga, amit a tanulók – alapszinten – 11 évi iskolázás után 15-16 éves korukban tesznek le. További két év tanulás után választott tárgyakból emelt szintű vizsgát tesznek (GCSE „A” level), ami a felsőfokú továbbtanulás feltétele.

² National Assessment (NA): ciklikusan ismétlődő monitor típusú országos felmérések a tanulási eredmények vizsgálatára, amelyeket rendszerint 11 és 15 éves tanulók körében végeznek. Az egyik alapvető műveltségi területük az anyanyelv: ezen belül az olvasás és az írásbeli kommunikáció képességét, a szóbeli kommunikáció képességét és az olvasási szokásokat vizsgálják.

³ Az NFER – National Foundation of Educational Research: Anglia és Wales nemzeti oktatáskutató intézete. Az APU (Assessment of Performance Unit) ennek az intézetnek az értékelési központja. Ez vezette az 1982-ben, 1983-ban és 1989-ben a szóbeli képességekről készített felméréseket a Language Monitoring Project keretében.

lefolytatnia, amelyhez eszközül a széken lévő lap szolgál. Ezt követően a résztvevők önállóan oldják meg a feladatot.

A műhelyfoglalkozáson Greg Brooks négyes csoportokba osztotta a hallgatókat. Minden csoportból egy pár oldotta meg a feladatot, a másikat két résztvevő megfigyelte és értékelt a feladat megoldását.

A megfigyelők ezután elmondhatták tapasztalataikat a beszélgetésekről. Az előadó összegzésében ismertette a feladatot jól megoldók Angliában tapasztalt stratégiáját, s elmondta azt is, hogy milyen tényezők vezetnek gyakran kudarchoz. Ezzel szemben a sikertényezők röviden a következők:

- A hívó (itt „A” résztvevő) világosan és összefüggően, röviden és velősen összegzi a problémát és a beszélgetés célját. Az eltérésre és az útvonalra vonatkozó kérdései pontosak, célra vezetőek.

- A válaszadó (itt „B” résztvevő) azonosul a beszélgetés céljával, a hívót a probléma megoldása szempontjából szükséges információkkal látja el, s igyekszik a beszélgetést mederben tartani. Információt kérő kérdései tisztázó jellegűek, arra irányulnak, hogy maga elé tudja képzelni a másik térképet. Útmutatásai szemléletesek, segítenek abban, hogy a másik be tudja rajzolni magának a helyes útvonalat.

- A jó feladatmegoldók strukturálják a feladatot: a problémafelvetés, a megtárgyalás, az összefoglalás és ellenőrzés rész megfigyelhető a párbeszédükben.

- A jó feladatmegoldók általában használják a térkép összes információját (pl. a léptékrajzot a távolság megbecslésére, az épületek, az utak jelzésére szolgáló megkülönböztető térképeket, az elnevezéseket, az iránytűjelzéseket).

- A jó feladatmegoldók érzékenyek egymás jelzéseire. Észlelik, ha a hallgató nem tudja beépíteni a kapott információt, észlelik a bizonytalanságot a másik részéről, képesek másfajta megközelítésből a hallgató szükségletei szerint elővinni a beszélgetést.

- A jó feladatmegoldók céltudattal és időérékkel haladnak végig a feladaton: figyelik, hogy hol tartanak a beszélgetés közös céljához képest, s igyekeznek egymást is segíteni a közös cél felé.

Miért kell a szóbeli képességeket értékelni?

Nem csak azért, mert a GCSE (Skóciában a Standard Grade), valamint a National Assessment előírja, azaz ne fogjuk az értékelés szekerét a tanterv lova elé. A valódi indok, amiért a szóbeli képességeket is értékelik, a következő: ha nem értékeljük a beszédképességet és a beszédértést, az írást és olvasást pedig igen, akkor a tanulók nyelvi képességeinek legalább a felét figyelmen kívül hagyjuk. A tantervnek biztosítania kell az esélyt arra, hogy a tanulók nyelvi képességeik széles körét fejlesszék, az értékelési rendszernek pedig tükröznie kell ezt a kört. Ezenkívül azért is, mert néhány tanuló, különösen aki alacsony teljesítményt nyújt írásban, esetleg sokkal jobb szóbeli képességekkel rendelkezik. Ezek egyszerűen nem jelennek meg, ha az értékelés az íráson és olvasáson alapszik.

Melyek a szóbeli képességek értékelésének alapelvei

Minden olyan védhető rendszernek, amely a szóbeli képességeket értékeli, figyelembe kell vennie az alábbi elveket:

- A beszédet számos kommunikatív, társadalmi és kognitív célra használjuk (1. *Melyek a beszéd céljai?* című részt).

- A különböző célokhoz különböző beszéd típus tartozik. Ezért az értékelés fontos szempontja a helyzethez illő beszéd mód.

- A beszédértést nem szabad mesterségesen különválasztani a beszédőtől. Bár gyakran jön létre fontos, nem kölcsönös beszélő-hallgató helyzet (például rádióhallgatás), normális körülmények között soha nem kell „hallás után megérteni” valamit. A beszédértést leginkább azzal értékeljük, hogy megvizsgáljuk a tanuló következő válaszát vagy az interaktív beszélgetésben való részvételét.

– Mivel a beszéd fő célja a kommunikáció, vagyis az, hogy korábban ismeretlen információt közöljünk valakivel, el kell kerülni az olyan feladatokat, amelyek során a tanuló elismétli, amit a hallgató egyébként is tud.

– A beszédképesség a tanterv egészének a megvalósítása során fontos, és nem szabad csak a magyarórára korlátozni vagy csak a magyartanár feladatának tekinteni.

Melyek a szóbeli képességek értékelése elleni szokásos érvek?

„A szóbeli képességek terén nyújtott teljesítmény nem egyszerűen a személyiségtől, az intelligenciától és az előzetes tudástól függ?”

De igen, függ mindezekről. Logikailag azonban lehetetlen olyan beszédet vizsgáló (vagy más nyelvi vagy nem nyelvi) tesztet készíteni, amely mindezekről független lenne – próbálják csak meg. A szóbeli képességek értékelésekor azt bíráljuk el, hogy a tanuló hogyan tud megoldani egy feladatot, adottnak tekintve a személyiségét, az IQ-ját és az előzetes tudását. Természetesen tisztességtelen az a feladat, amelynek megoldása nagyon konkrét előzetes tudást igényel, de mivel nem is működik, az ilyeneket kigyomláljuk.

Ezeket a tényezőket pozitívan is figyelembe vehetjük, mégpedig a következőképpen. Mivel a szóbeli képességeket tisztességesen értékelő rendszerben a tanulóknak lehetőséget kell biztosítani a különböző célú nyelvhasználat bemutatására, senkit sem szabad egyetlen alkalom alapján értékelni. Többféle helyzetben, több alkalommal történő értékelés csökkenti annak a valószínűségét, hogy a tanulót az előzetes tudás hiánya vagy a félnkség kedvezőtlen helyzetbe hozza, és növeli annak a valószínűségét, hogy a bemutatott teljesítményszint tükrözi a tanuló kommunikációs képességét.

„A szóbeli képességek értékelése nem szükségszerűen szubjektív, azaz megbízhatatlan?”

A válasz mindkét kérdésre: nem. Egyrészt az „objektív”, például feleletválasztós, igaz/hamis stb. tesztek és a „szubjektív”, vagyis az értékelő személy döntésén alapuló értékelés közötti különbség nem olyan egyértelmű, mint sokan hiszik. Másrészt a benyomás alapján történő értékelés nem feltétlenül megbízhatatlan. Az NFER által 1982-ben, 1983-ban és 1989-ben készített szóbeli teljesítményt vizsgáló APU-felmérés során az egyes értékelők által készített értékelések nagy százalékban megegyeztek. Az értékelési rendszerben az egyes értékelők először ugyanazokat a válaszokat értékelték magnófelvételek alapján. Ezt külön-külön végezték, és mindössze annyit tudtak, hogy a tanulók teljesítményét kell értékelniük a *kommunikatív hatékonyság* alapján. Bár az értékelők minimális útmutatást kaptak, ennek ellenére nagymértékben egyező eredményekre jutottak. Minden alkalommal meglepte az intézetünkbe képzésre érkező tanárokat az a tény, hogy az általuk és a kollégáik által készített póntozásos értékelés mennyire hasonló. Biztosak vagyunk benne, mint ahogy ők is, hogy a közös szempontok akkor is érvényesülnek, amikor egymástól függetlenül, a gyakorlatban végzik az értékelést.

De nem kellett az értékelők megbízhatóságában vakon megbízni. A felmérések során nemcsak az volt a feladatuk, hogy kijelöljék a feladatokat és jegyeket adjanak, hanem hogy magnóra vegyék a tanulók válaszait. Később, más tanárbi-zottságok, akiket ugyanúgy készítettek fel, mint a helyszínen értékelő tanárokat,

még kétszer értékelték ezeket a magnófelvételeket. A három értékelés birtokában pontosan kiszámíthattuk az egyezés mértékét. Nemcsak a két, magnófelvétel alapján történt értékelés egyezett meg kielégítő mértékben, hanem ugyanilyen egyezést tapasztaltunk a magnós és a helyszíni értékelés között is. Ennek alapján biztosak lehettünk benne, hogy a helyszíni értékelők, illetve a magnós értékelők önmagukhoz és egymáshoz képest egyaránt következetesen pontoztak.

„Hogyan lehet a magnószalagot értékelni, hiszen elvesznek azok a nem verbális jegyek, amelyek az élő beszélgetésben jelen vannak?”

Elterjedt nézet, hogy a nem verbális jegyek és a testbeszéd a kommunikációnak rendkívül fontos része, mégis legalább részben sikerült bebizonyítani, hogy a szóbeli képességek értékelését nem teszik megbízhatatlanná. Más szóval: ha a nem verbális jegyek nélkülözhetetlenek volnának, akkor a szóbeli képességeket felmérő APU-vizsgálatoknál nem lett volna olyan nagymértékű egyezés a helyszíni és a magnós értékelők eredményei között.

Még tovább menve. Lehetséges olyan rendszert felállítani, amely, mint láttuk, egyrészt megbízható, másrészt tájékoztat a nem verbális jellemzőkről is.

A szóbeli képességeket felmérő APU-vizsgálatokban a helyszíni értékelőknek két pontszámot kellett adniuk:

– A kommunikációs hatékonyságot mérő, általános benyomáson alapuló pontszámot (l. fent).

– Külön pontszámot arra, amit „a hallgatóhoz való hozzáállásnak” nevezünk. Ez pontosan azokat a – szakszerűen szólva – „nem verbális paralingvisztikai jegyeket” fedi, mint például testtartás, gesztusok, szemkontaktus, amelyek a magnófelvételeken nem lehetnek jelen. Ezzel a módszerrel meg tudtuk becsülni, hogy a nem verbális jegyek milyen mértékben járultak hozzá az összeredményhez. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy valójában igen kis mértékben.

„Amikor a tanulók szóbeli képességeit párokból értékelik, nem húzza le egyesek teljesítményét a párjuk?”

Bizonyíthatóan nem. Egyes szóbeli képességeket vizsgáló APU-felmérésekben olyan (módosított) feladatokat használtunk, amelyeket eredetileg az APU Science Monitoring Project munkatársai fejlesztettek ki. Az ő változatukban a tanulónak egyedül kellett megoldaniuk a feladatot, a miénkben pároknak. Ahol össze lehetett hasonlítani a feladat két változatát, ott az volt a határozott tendencia, hogy a tanulók eredménye jobb volt a szóbeli képességeket vizsgáló felmérésen.

„Lehet hogy párokból működik, de mi történik, ha például négyfős csoportokban végezzük a felmérést, és az egyik tanuló meg sem szólal?”

Erre a problémára három stratégiát dolgoztunk ki:

– A magnófelvételek értékelése során csoportokat pontoztunk, tehát a csoport minden tagja azonos pontszámot kapott, tekintet nélkül az egyéni teljesítményre.

– A helyszíni értékelés során minden tanuló pontszámot kapott a „hallgatóhoz/partnerekhez való hozzáállásra”, tehát a keveset beszélő vagy meg sem szólaló tanulók figyelmét, odafigyelő, bátorító hallgatását is értékeltük.

– Végső megoldásként nem értékeltük azóknak a tanulóknak a teljesítményét, akik meg sem szólaltak és nem is figyeltek a beszélőre. Fontos tehát, hogy *nem nulla pontot kaptak*, hanem nem értékeltük őket. Valamilyen más feladatban ők is megmutathatják, mit tudnak.

Melyek a beszéd céljai?

Annak érdekében, hogy fogalmat alkothassunk róla, milyen sokféle célja lehet a beszédnek, amelyeket a tantervnek érintenie és a felmérésnek értékelnie kellene, hasznos lehet az alábbi gyakorlat (szükség van hozzá írásvetítőre és legalább egy üres föliára).

– A részt vevő tanároknak egyénileg, csendben le kell írniuk, hogy szerintük mi a beszéd 10-12 legfontosabb célja.

– Ezután párokban összehasonlítják a felsorolt célokat. Először el kell olvasniuk, hogy a másik milyen célokat jelölt meg.

– A következő néhány percben kiválasztanak két célt, és felírják az írásvetítő föliára.

– Ezután a párokból négyes csoportok lesznek, és megpróbálják csoportokba vagy kategóriákba osztani a felsorolt célokat. Például lehet-e a beszédet a csoport vagy a hallgatóság létszáma alapján kategorizálni? Vannak-e kommunikatív/kognitív/érzelmi/társadalmi/ csoportok? (Próbáljunk meg minél több eredetileg felsorolt célt megtartani!) Vannak-e olyan céljai a beszédnek, amit a tantervnek nem érdemes fednie? Melyek ezek? Azok között, amelyekkel a tantervnek érdemes foglalkoznia, van-e ami fontosabb a többinél? Melyek ezek? Vajon egyes nyelvvaltozatokat elnyom-e a tanterv? Ha igen, mit tegyünk ezzel kapcsolatban? A nyelvhasználat mely típusait kellene értékelni és hogyan?

Az utolsó kérdés első felére adott APU-választ az 1. táblázat mutatja. A táblázat felsorolja azokat a beszédcélokat, amelyeket a szóbeli képességeket vizsgáló APU-felmérések során értékeltünk, valamint azoknak a feladatoknak a rövid leírását, amelyek alapján az értékelés történt.

Melyek voltak az APU-felmérés eredményei?

A szóbeli képességek APU-felméréseit 1982-ben, 1983-ban és 1988-ban végeztük el. Minden évben két felmérés készült, az egyik a 11 évesek (negyedik osztályosok), a másik a 15 évesek (középszintűek) körében. A felmérés minden esetben Angliában, Walesben és Észak-Írországból készült. Az egyes felmérésekben részt vevő tanulók száma átlagosan 1500 volt. Az adatok a releváns tanulóscsoportok szempontjából reprezentatívak.

A felmérések eredményei az alábbiak voltak:

– A szóbeli képesség megbízhatóan mérhető (l. fenn).

– A különböző beszédcélokból lehet reprezentatív mintát készíteni a speciálisan megtervezett feladatok segítségével.

– Nem tért el a fiúk és a lányok szóbeli összteljesítménye (bár egyes feladatoknál voltak kisebb különbségek). Ezt a megállapítást különösen annak ismereté-

1. táblázat – APU-Monitoring – példák az alkalmazott feladatokra

Általános cél	Konkrét feladat
Leírás és pontosítás	Megfigyelt tárgy azonosítás céljából történő leírása. Adott hely leírása; miről nevezetes? Képsorozat leírása. Háztartási tárgyak tulajdonságainak értékelése.
Tájékoztató/kifejtés	Folyamatleírás és értelmezése (diagramról): a folyamat lényegének mások részére történő elmagyarázása. Kísérlet leírásának értelmezése; a folyamat mások részére történő elmagyarázása. Álláspont előadása egy képzelt értekezleten. Olvasmányok vagy videón látott anyag alapján végzett kutatás eredményeinek előadása mások számára. Egy matematikai probléma elvi magyarázata.
Utasítás	Játékszabályok gyakorlati értelmezése; másik tanuló irányítása a játék során. Papírhajtogatás megadott utasítások alapján. Másik tanuló irányítása egy kísérlet elvégzése során. Másik tanuló irányítása matematikai problémamegoldás során.
Beszámoló	Beszámoló tanult anyagból; miért fontos azt tudni? Beszámoló kedvenc könyvéről; miért érdekes? Beszámoló egy vita során kialakult megegyezéséről. Beszámoló kísérleti eredményről. Beszámoló háztartási tárgy értékeléséről. Beszámoló értekezletről.
Elbeszélés	(Videón látott vagy magnón hallott) történet értelmezése és másoknak történő elmondása. Anekdota értelmezése, személyes élmény elmondása. Történet elmondása képsorozat alapján. Ábrázolt jelenetet értelmező történet elmondása.
Érvelés/meggyőzés	Megadott részletek alapján kisebb gyerekeknek szóló történet kitalálása. Pályaválasztás megindoklása – érvek/álláspont alátámasztása. Ellenérvek értelmezése, álláspont magyarázata.
Módszeres tárgyalás/ együttműködés	Közös cselekvést eldöntő tények megvitatása és értelmezése. Érvek megvitatása és értelmezése; egyetértés kialakítása céljából. Olvasmány vagy videofelvétel megvitatása és értelmezése adott információ megtalálása céljából.
Feltételezés/ előrevívó hipotézisek	Matematikai példa megvitatása az alapelv megtalálása céljából. Vita, a történet alakításával kapcsolatos egyetértés elérése céljából. Kísérleti tapasztalat okainak feltételezése. Elrejtett tárgy tulajdonságainak feltételezése, diagramkészítés. Háztartási tárgy tulajdonságainak feltételezése. Ábrázolt jelenet hátterének feltételezése magyarázatkeresés közben. Történet későbbi alakulásának feltételezése ábrázolt jelenet alapján.

ben kell értelmezni, hogy minden egyes APU-írásbeli felmérésben a lányok jelentős mértékben jobb teljesítményt nyújtottak, mint a fiúk. Hasonló, de kisebb különbséget tapasztaltunk az olvasási felmérések során.

– A 11 évesek és a 15 évesek egyaránt képesek beszédüket és beszédértésüket az adott helyzet követelményeire igazítani. Ezenkívül mindkét korosztályban a tanulók figyelemre méltóan jól használták az irodalmi angol köznyelvet: elenyészően csekély volt a nem köznyelvi szókincs vagy nyelvtani hiba. Ez egyrészt arra utal, hogy a tanulók megítélése szerint az adott vizsgahelyzet megkívánta az irodalmi köznyelv használatát, és azok, akik kevésbé hivatalos körülmények között nem köznyelvi nyelvváltozatot (vagy teljesen más nyelvet) használtak

volna, tudtak a helyzethez alkalmazkodni. Fontos azonban leszögezni, hogy korántsem minden tanuló beszélt a semlegesnek számító Received Pronunciation akcentussal. A hangfelvételeken számos eltérő helyi tájszólás hallható, mint az várható volt olyan felmérésnél, amely Penzance-tól Berwickig és Derrytől Doverig sok területet érintett.

– A 11 évesek és a 15 évesek egyes kommunikatív helyzetekben egyaránt könnyebben, másokban nehezebben boldogultak.

– A mindkét korosztály részére adott feladatoknál számos esetben a 15 évesek lényegesen jobban teljesítettek, mint a 11 évesek. Ez az eredmény első látásra szintén kevésbé meglepőnek tűnik, de ellentmond számos tanár benyomásának, mely szerint a középiskolában a tanulók szóbeli képességei nem fejlődnek jelentős mértékben, sőt bizonyos értelemben (életszerűség? spontaneitás?) talán inkább visszafejlődnek.

– Angliában lényegesen jobban teljesítettek az angol anyanyelvűek, mint azok, akiknek nem az angol az anyanyelve.

– A jó, a közepes és a rossz jegyek között általában a beszéd tartalma és szervezettsége döntött. A szókincs, a mondat szerkezet összetettsége és különösen a szóbeli előadásmód jellemzői (például jól érthető beszéd, tétovázó vagy folyékony beszéd, gyorsaság, ritmus és intonáció) általában kevésbé befolyásolták a pontszámokat.

A felmérés részletes eredményeinél fontosabb azonban az, hogy bebizonyosodott a szóbeli képességek objektív értékelhetősége, a szakma által elfogadható, új módszerek segítségével.

Következtetések

A szóbeli képességek értékelésének APU-rendszere teljes mértékben a tapasztalt tanárok tájékozott szakmai megítélésén alapszik. Az a tény, hogy számos, tanárokból álló bizottságunk megbízhatóan működött, két dolgot bizonyít:

– megfelelő képzéssel a tanárok éppolyan jól képesek megítélni a szóbeli teljesítményt, mint az írást vagy olvasást;

– tapasztalt szakemberek lévén, a tanárok sokkal többet tudnak arról, hogy mi a beszédben az értékes, mint azt magukról gondolnak.

A szóbeli képességek felértékelődésében fontos szerepet játszott az, amikor a National Criteria for GCSE-ben (Érettségi Alapkövetelmények) a 16+ (alpműveltségi vizsga) vizsgák részeként angoltól először tették kötelezővé a szóbeli vizsgát. Sok iskolában ennek hatására kapott nagyobb szerepet a tantervben a szóbeliség. Nem sikerült azonban egyetértésre jutni abban a tekintetben, hogy az olvasás és az írás értékelése mellett a szóbeli képességek értékelése is a GCSE szerves részévé váljék, így a jelenlegi rendszerben a szóbeli képességeket más szempontból és kisebb mértékben értékelik.

A National Assessment jelenleg Angliában és Walesben kialakuló új rendszere azonban nem tesz ilyen megkülönböztetést. A Cox-bizottság mindkét jelentésben határozottan azt javasolta, hogy az olvasás, az írás és a szóbeli képességek egy rendszerben történő értékelését kell bevezetni, valamint hogy a szóbeli képességek súlya általában az írással és az olvasással megegyező, azaz egyharmados legyen.

Bármi legyen is a végeredmény ebben a konkrét kérdésben, nyilvánvaló, hogy átfogó szakmai továbbképzésre van szükség a szóbeli képességek értékelése területén. Ez részben megtörtént a GCSE előkészítések, de ez csak a középiskolákat

érintette. További képzésre kerül majd sor az országos vizsgarendszer bevezetése során, de az iskolák addig is tehetnek lépéseket a következőkben:

- legalább egy jó minőségű magnó- és kazetta-utánpótlás beszerzése;
- a tanulók szóbeli teljesítményeit rögzítő hangfelvétel rendszerének kialakítása, minta készítése;
- saját belső továbbképzés a szóbeli képességek értékelése területén, az értékelés gyakorlása az elkészített minta segítségével. Ennek során az érdeklődő tanárok csoportjának minden tagja egymástól függetlenül értékeli a hangfelvételeket, ezután összehasonlítják a pontszámokat és megvitatják az eltéréseket. Erre vonatkozóan részletes tanácsok találhatóak a *Speakig and Listening: assessment at age 15* című rövid APU-jelentés 56-58. oldalán (I. Irodalom).

Végül hangsúlyozni kell, hogy a szóbeli képességek iskolai értékelése, akár a GCSE keretében, akár belső célra, nem lehet az APU módszerének egy az egyben történő átvétele. Egyrészt a mi rendszerünk tanulónként mintegy 30 percet igényelt, mivel minden tanuló három-négy feladatot kapott. Másrészt a rendszert a felmérés körülményeihez szabtuk, az iskolai munka során pedig folyamatos értékelés szempontjai, valamint a tanulók egymás közötti és önértékelése sokkal megfelelőbb lenne. A szóbeli képességek iskolai értékelési rendszerének ugyanakkor azokon az alapelveken kell nyugodnia, amelyekre a jelen cikk elején utaltam, különös hangsúllyal a nyelvhasználat széles skálájára és kommunikatív jellegére.

Bibliográfia

- Maclure, M.-Hargreaves M. (1986): *Speakig and Listening: assessment at age 11*. Windsor: NFER-NELSON. (magnetofonkazettával)
- Brooks, G. (1987): *Speaking and Listening: assessment at age 15*. Windsor: NFER-NELSON (magnetofonkazettával)



Vártemplomok - Molnár Dénes albumából