

A középfokú állami nyelvvizsga
és a nyelvi tudásszint tesztelésének
néhány aktuális kérdése

Doktori disszertáció

Felber Ágnes

SZOTE

Idegennyelvi Lektorátus

1984.



B 2450

Tartalom

Oldalszám

1. A PROBLÉMA FELVETÉSE	1.
2. AZ IDEGEN NYELVTUDÁS TESZTELESÉNEK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE	5.
2.1. A tesztek megjelenése a pedagógiai értékelésben	5.
2.2. A tesztelés fejlődése a nyelvészeti és pszichológiai áramlatok tükrében	6.
2.2.1. A klasszikus megközelítés	7.
2.2.2. A strukturalista szemlélet	8.
2.2.3. A transzformációs szemlélet	12.
2.3. A pragmatikus tesztelés	17.
2.3.1. A szövegkiegészítés /cloze/	19.
2.3.2. A diktálás	23.
2.4. A kommunikativ tesztelés	26.
3. A KÖZÉPFOKU ÁLLAMI NYELVVIZSGA FELÉPI- TÉSE ÉS KÖVETELMÉNYEI	33.
3.1. A szóbeli vizsga részei	34.
3.2. Az írásbeli vizsga	39.
4. AZ ELŐKISÉRLET ISMERTETÉSE	44.
4.1. Az előkisérletben résztvevők	44.
4.2. A felhasznált tesztek	45.
4.2.1. Az alapteszt - TOEFL	45.
4.2.2. A hallás utáni megértést mé- ró feladatok	47.

	Oldalszám
4.2.3. Szövegértési feladatok	48.
4.2.4. Szövegalkotási feladatok	49.
4.3. Az adatok feldolgozása	50.
4.3.1. A teszteken elért eredmények	50.
4.3.2. Korreláció-vizsgálatok	54.
4.3.3. Az ideális tesztkombináció megkeresése	63.
5. ÖSSZEFOGLALÁS	65.
6. BIBLIOGRÁFIA	73.
7. MELLÉKLETEK /1-11/	

1. A PROBLÉMA FELVETÉSE

A nyelvoktatás céljainak megfogalmazásában hazánkban is egyre nagyobb szerepet kap a kommunikatív szemlélet, amelynek fő jellemzője, hogy a gyakorlati életben hasznosítható nyelvtudást hangsúlyozza. Ez a törekvés tükröződik többek között a 104/1981./M.K.4./ M.M.sz. rendelet megalkotásában, amely a nem nyelvszakos főiskolai és egyetemi hallgatók számára előírja, hogy a szakszöveg olvasás mellett mind általános, mind szakmai jellegű témákról tudjanak társalgást folytatni, és a vizsgakövetelményeket úgy állapítja meg, hogy a heti 3 órában 3 féléven keresztül tanult idegen nyelvből az alapfokú, a heti 3 órában 5 féléven át tanult idegen nyelvből pedig hozzávetőlegesen a középfokú állami nyelvvizsga szintjére jussanak el. A nem nyelvszakos hallgatók nyelvoktatásának távlati céljai között pedig az szerepel, hogy 1990-ig minden magyar felsőoktatási intézményben végzett hallgató két idegen nyelvet tudjon, legalább középfokon. Nem célunk ezen dolgozat keretei között a rendelet és a megvalósítás adminisztratív kérdéseinek a megvitatása, csupán arra szeretnénk rámutatni, hogy e rendelet is abból a felismerésből született, miszerint az országnak egyre több olyan szakemberre van szüksége, aki munkahelyén idegen nyelv igényes feladatok ellátására

képes, és nemcsak a szakirodalmát tudja nyomon követni, hanem az adott nyelven tárgyalóképes is.

A szervezett, iskolai oktatáson kívül is egyre nő az igény a gyakorlati életben jól hasznosítható nyelvtudás megszerzésére, elég itt a bővülő turizmus igényeit kielégíteni hivatott különböző TIT tanfolyamok, magánnyelviskolák, távoktató-telefonikus és egyéb nyelvtanfolyamok hallatlan népszerűségére utalni.

Egy 1983-ban hozott rendelet nyomán várhatóan még inkább megnő a kereslet a jól hasznosítható nyelvtudást nyújtó tanfolyamok iránt, mivel e rendelet széleskörűen lehetővé teszi a magyar állampolgárok számára, hogy nagyobb kötöttségek nélkül vállalhassanak munkát külföldön.

Magyarországon mind az iskolai, mind az iskolán kívüli nyelvtanítás tartalmát jelentősen befolyásolják az állami nyelvvizsgán állított követelmények, hiszen ez az egyetlen, társadalmi szempontból széleskörűen elfogadott mérce a nyelvtudás értékelésében. Az állami nyelvvizsga szintjeire hivatkozva állapítja meg a 104. rendelet a nem nyelvszakos hallgatók vizsgakövetelményeit, a munkahelyen erre a bizonyítványra fizethető nyelvpótlék, és bizonyos munkahelyeken a szakmai előrelépés előfeltétele, hogy az illető

rendelkezzen valamilyen nyelvvizsgálóval. Mellesleg megjegyezhető, hogy a széleskörű társadalmi megítélés szerint is a dokumentált nyelvtudás az "igazi nyelvtudás", illetve másrészt a dokumentum a nyelvtudás "bizonyítéka" is.

A nyelvtudás fogalmának definiálása, illetve a definiálhatóság problémáinak a taglalása természetesen messze meghaladná a jelen dolgozat kereteit. Nyilvánvalóan egy ilyen globális meghatározás nem csupán az adott nyelv fonológiai, fonetikai, morfológiai és szintaktikai rendszereinek elsajátítását foglalja magában, hanem a nehezen rendszerbe foglalható szocio-kulturális "háttérismeretek" birtoklását is. /Ez az a pont egyébként, ahol a vélemények leginkább ütköznek egy nyelv anyanyelvi fokon való megtanulhatóságáról./

A fentebb vázolt nyelvtanulási célokból kitűnik, hogy az országban egyre nagyobb az igény a gyakorlati életben hasznosítható, információ-cserét lehetővé tevő, kommunikatív nyelvtudás iránt /ha nem is anyanyelvi fokon, de legalábbis elfogadható, eredményt biztosító szinten./ Mivel az állami nyelvvizsga az egyetlen, vagy legalábbis messzemenően a legtekintélyesebb fórum, mely a nyelvtudás igazolására hivatott, jogos lenne az az igény, hogy a vizsgakövetelmények között



is nagyobb súllyal szerepeljenek kommunikativ képességeket mérő feladatok.

Mint köztudott, alap-, közép és felsőfokon tehető nyelvvizsga. Jelen munkámban a tesztelés vázlatos történeti áttekintése után a középfokú nyelvvizsga követelményeit szeretném részletesebben tárgyalni és megkíséreltem annak a lehetőségét kutatni, milyen sikerrel lehetne a középfokú állami nyelvvizsga rendszerét pragmatikus és/vagy kommunikativ tesztelési módszerekkel kiegészíteni. Jelen munkának nem az volt a célja, hogy a kapott eredményeket általánosítsa, és belőlük a középfokú nyelvvizsgarendszer teljes vagy részleges átdolgozására javaslatokat adjon, hiszen egy ilyen nagy horderejű döntés csak jól előkészített, széleskörű, országos szintű vizsgálatok alapján hozható. Előkísérletem célja pusztán az volt, hogy a problémát elméleti és gyakorlati szempontból is felvázoljam, és ellenőriznem azt a hipotézist, hogy a nyelvvizsga valóban pontosabb képet ad-e a vizsgázó nyelvtudásáról, ha a hagyományos feladat-típusok mellett új tesztelési módszereket is alkalmazunk. Az előkísérletet angolul tanuló diákokkal végeztem; munkám elméleti részében főleg az angol és a magyar szakirodalomra támaszkodtam.

2. AZ IDEGEN NYELVTUDÁS TESZTELESÉNEK TÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

2.1. A tesztek megjelenése a pedagógiai értékelésben

A pedagógiai értékelés hagyományos módszereinek évezredes multja van. A legrégebbi tudásfelmérési forma a nyilvános vita volt, ahol a tanítvány a mestereivel folytatott vitában bizonyította tudását, és ha megfelelt, ő maga is mesterré válhatott. Lényegében ez a hagyomány él tovább a különböző tudományos értekezések nyilvános védésének a mai napig fennmaradt gyakorlatában.

A nyilvános vitákból alakult ki az idők folyamán a szóbeli vizsgák rendszere, amely szintén széles körben használatos közép- és felsőfokú oktatási rendszerünkben. A szóbeli vizsgáztatás azonban többféle problémát is felvetett, amelyek közül a legsúlyosabb az volt, hogy a vizsgán történeteknek nem maradt ellenőrizhető dokumentuma, a tanulói teljesítmény nem volt rögzíthető, így az értékelés megbízhatósága is vitatható maradt. A megbízhatóság igénye vezetett az írásbeli vizsgák kialakulásához. A brit egyetemeken már az 1760-as években bevezették az írásbeli vizsgáztatást. Az Egyesült Államokban próbálkoztak először olyan írásbeli feladatok létrehozásával, ahol az értékelést objektív módon lehet elvégezni. A századfordulón THORNDIKE dolgozta ki a mai tesztek elődjé-

nek tekinthető rendszereit, a Stone Arithmetic Test-et és a Thorndike Handwriting Scale-t. Az első világháború idején sürgető szükségé vált nagy tömegek gyors, megbízható, könnyen értékelhető pszichológiai tesztelése a hadseregben, hogy eldönthessék, kiből képezhető tiszt és kinek a kezébe nem tanácsos fegyvert sem adni. 1917-ben az Egyesült Államokban dolgozták ki az első két képességvizsgáló csoporttesztet, az Army Alpha Test-et, amely verbális képességeket mért, és az Army Beta Test-et, amellyel az angolul nem tudó, idegen ajkú újoncok képességeit mérték nem verbális feladatok megoldásán keresztül /LEWIS, 1974./ A második világháború idején, az American Council of Learned Societies Intensive Language Program új alapelveket fogalmazott meg az idegen nyelv tanítás számára, amelynek segítségével a beszélt nyelv elsajátítása vált a fő célkitűzéssé. A háború befejeződése után az új szemlélet a hadsereg berkeiből lassan áttért a polgári életben működő oktatási intézményekre is, és a régi oktatási formához kapcsolódó tesztelési eljárások helyébe is újak léptek, amelyek először próbálták meg az akkori nyelvészeti elméletek alapján értelmezni és mérni a nyelvi teljesítményt és készség szintet.

2.2. A tesztelés fejlődése a nyelvészeti és pszichológiai áramlatok tükrében.

2.2.1. A klasszikus megközelítés

A második világháború előtti évtizedekben a nyelvtanítás világszerte a grammatizáló-fordító módszer alapján folyt, amely szinte teljesen elhanyagolta a beszéd-készség és a beszédértés fejlesztését.

MOULTON /1961. 83. old./ így foglalja össze a módszer lényegét:

"One of the aims was to teach the 'grammar' of the language, by which was meant its inflectional paradigms and certain rules for combining words into phrases and sentences. The teacher spent a large part of his time explaining the grammar; the students learned it by memorizing the paradigms and the rules; and they applied the grammar by translating English sentences into the foreign language. The second aim was to teach the student to read the foreign language. The teaching method was that of more or less word-for-word translation from the foreign language into English, accompanied sometimes by memorizing of lists of words."

A módszer alapjául szolgáló nyelvészeti elmélet a tradicionális lingvisztika volt, amely a latin nyelvtan szabályainak analógiájára próbálta rendszerbe foglalni a többi nyelv nyelvtanát is /PALMER, 1971/. Mivel a grammatizáló-fordító módszer nem veszi figyelembe a tanulóban lejátszódó tanulási folyamatokat, a módszer nem is kötődik egyetlen pszichológiai elmélethez sem. A tudás-

felmérés, az órai munka lényegét képező fordítási gyakorlatoknak megfelelően, úgynevezett nyitott /open-ended/ feladatok segítségével történt; fordítás idegen nyelvről anyanyelvre, esetleg anyanyelvről idegen nyelvre. Nyitottnak, vagy szubjektívnek nevezik az olyan feladatokat, amelyek esetében csak a feladat elvégzettetése után dönthető el a megoldás helyessége vagy helytelensége, s így az értékelés objektivitása erősen vitatható. A szintén nyitott feladatok kategóriájába tartozó esszé-tesztről mondta ASHBURN, hogy az ilyen vizsgákon a bukások, vagy sikeres vizsgák 40 százaléka attól függ, hogy ki javítja, 10 százaléka pedig attól, hogy mikor /Idézi: BÁRDOS, 1979, 12. old./

2.2.2. A strukturalista szemlélet

Az 1930-as és 1950-es évek között LEONARD BLOOMFIELD és követőinek munkássága nyomán a nyelvoktatásban is a strukturalista szemlélet uralkodott el. A nyelvet /nem utolsósorban behaviorista indíttatásuknál fogva is - lásd lejjebb/ olyan gépezetként fogták fel, amely bizonyos ingerekre bizonyos válaszokat hoz létre /Stimulus-Response theory/.

"Teaching for those who hold this position must analyse language into its parts, or as is frequently said, structures.

... Such an analysis into parts is sometimes known

as an Immediate Constituent /IC/ analysis, and such an approach taxonomic. Teaching thus begins with the smallest bits and deliberately works from sound to sentence..." /DAVIES, 1968, 2-3 old./

A nyelvtanításban ekkor vált közkezdveletté a különböző képi szemléltető eszközök, magnetofonok, nyelvi laboratóriumok használata. A módszert audio-lingválisnak, majd audio-vizuálisnak nevezték. Létrejött a programozott oktatás, ahol a stimulus-response elv alapján drillek elvégzésével és "pattern practice" típusú gyakorlatok megoldásával gyakoroltatták be a megfelelő "response"-okat, és feltételezték, hogy a nyelvtudás ezeknek a gyakorlatoknak az analógiájára, a tanuló tudatában végbemenő általánosítások útján jön létre.

A módszer alapjául tehát a BLOOMFIELD által elindított strukturális nyelvészet szolgált, amely szigorú empirikus és tudományos alapon fonémák és morféma rendszereiből szemlélve próbálta a nyelvet leírni:

"Some of BLOOMFIELD's successors..... postulated not only that language has a phonemic-morphemic structure but also that the structure can and must be discovered by a set of rigorously defined procedures.. First we must find the phonemes, and then the morphemes, each without any reference to anything that had not already been

empirically established. This meant not only that the phonemes had to be found without reference to the grammar /the morphemes/, but that both had to be discovered without reference to semantics /meaning/". /PALMER, 1971. 109. old./

A nyelvtanulás pszichológiai alapját a J.B.WATSON által elindított behaviorista szemlélet adta, amely az objektivitásra törekvésből fakadóan nem vette figyelembe a pszichikus eseményeket, csak a látható, kívülről is tapasztalható bizonyítékok, így főként a cselekvés és viselkedés vizsgálatával foglalkozott /"black-box" elmélet./

A tudásfelmérésben is, akárcsak a nyelvtanítást befolyásoló nyelvészeti és pszichológiai elméletekben is, az objektivitásra való törekvés a meghatározó. A korábbi, kizárólag szubjektíven értékelhető nyitott feladatok elmentéseként létrejött a zárt pontos /discrete point/ tesztelés. Az ilyen tesztek elkészítése, különösen a feleletválasztós típusé, hatalmas apparátust igénylő előkészítő munkát követel /a nyers tesztet nyelvtanárok, anyanyelvi lektorok, tesztelési és technikai szakemberek nézik át, reprezentatív mintán előtesztelést végeznek, majd részletes statisztikai elemzés alá veszik a teszt egészének és egyes részfeladatainak különféle megbízhatósági és érvényességi mutatóit, a hibás feladatokat kicserélik, újratesztelik, és csak ezután kerülhet

sor a végleges összeállításra, illetve előállításra./ Az ilyen gondosan szerkesztett tesztek megbízhatósága /reliability/ általában kitűnő, ugyanakkor az érvényesség /validity/ tekintetében a strukturalista nyelvészeti alap legfőbb hiányossága, a jelentés elhanyagolása miatt alapvető problémák adódhatnak. A tesztek értékelése mechanikus, minden felelet 0 vagy 1 pont, - így nincs szükség szakemberre, sőt gépi úton is elvégezhető.

A zárt pontos tesztelés egy terület egyetlen pontját vizsgálja, például a fonetikán, mondattanon vagy szókincsen belül, és a különböző készségek összetevőit különböző résztesztekkel méri, tehát a nyelvet apró egységekre bontva szemléli és ezáltal összefüggéstelen részekre tördeli.

Az 1950-es és 1960-as években a strukturalista irányzathoz kapcsolódva az alkalmazott nyelvészetben létrejött a kontrasztív nyelvészet, amelynek fő célkitűzése az volt, hogy a nyelvtanulást az anyanyelv és célnyelv aprólékos összehasonlításakor feltárt azonosságok és eltérések tudatosításával tegye gyorsabbá és eredményesebbé.

LADO 1957-ben azt írja, hogy a kontrasztív elemzés alapja az a feltevés, hogy:

"...we can predict and describe patterns that

will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison." /LADO, 1957, VII.old./

A kontrasztív alapú nyelvtanításnak számos híve volt és van, /POLITZER and STAUBACH 1961, STREVENSON 1965, BÁLINT 1966, MADARÁSZ 1968, BANATHY és MADARÁSZ 1969, BARRUTIA 1969, BANO 1970, BOGNÁR 1972, DEZSŐ and NEMSER 1972, FÜLEI-SZÁNTÓ 1972, BUNG 1973, KORPONAY 1973, NÁDASDY 1973, BUDAI 1979/ de akadnak ellenzők is /UPSHUR 1962, OLLER 1979/, akik szerint a kontrasztív szemléleten alapuló tesztek nem választják szét kellőképpen a tesztelt csoportot, az elemzés által feltárt problémák gyakran nem is jelentenek tényleges nehézséget a tanulóknak, illetve más jelenségek okoznak problémát, végül pedig hogy ezeknek a teszteknek a tartalma nem mérvadó a nyelvtudás összességének tekintetében /"validitási" probléma./

2.2.3. A transzformációs szemlélet

A strukturalista nyelvészetten alapuló nyelvoktatás aggályoskodó pontosságra való törekvésével, egyhangú, szövegösszefüggést és jelentést elhanyagoló drilljeivel szemben az új irányzat a szituáció és a kontextus

fontosságát hangsúlyozza /FIRTH, 1957./

"... as Firth maintained, in any community there is to be found a whole range of different languages, a network of sublanguages which interlock at different points so that any speaker will control only some of these sublanguages or varieties and will certainly make use of different ones for different purposes on different occasions. While the linguist may restrict his theoretical concerns to abstractions, to well formed sentences and the like, the learner and the teacher will be as much concerned with the learning and with the situation." /DAVIES, 1968. 4. old./

Bebizonyosodott, hogy a strukturalista, zárt pontos nyelvtanítás nem váltotta be a hozzáfűzött reményeket; az apró részekre bontott nyelv elemeinek elsajátítása nem elegendő az idegnyelvi készségek globális kialakításához és az osztálytermi környezeten kívül is hasznosítható nyelvtudás megszerzéséhez.

"The nearer language teaching can come to real life the more interesting it will be. Realistic aids and situations which the students will meet outside the classroom should be used as much as possible. For the same reason, words, structure and idiom should, preferably, be taught in a context." /HAYCRAFT 1976. 10. old./

A nyelvoktatási módszer alapját a bloomfieldeánus HARRIS tanítványa, CHOMSKY fektette le - elvben és át-
tételen - az 1957-ben megjelent korszakalkotó Syntactic

Structures c. könyvével, amelyben transzformációs generatív nyelvelméletének alapját fejtette ki. Részen ennek hatásaként, a nyelvtanítás célja a nyelvi kompetencia kialakítása, a mélystrukturák és a transzformációs szabályok elsajátítása lett. Mivel a transzformációs-generatív nyelvelmélet az anyanyelv elsajátításának problémájával is foglalkozik és a szabályokat ilyen összefüggésben állítja fel, az erre épülő második vagy idegen nyelv tanítás is ugyanazoknak a folyamatoknak a lejátszódását és szabályoknak a működését tételje fel, mint amelyek az anyanyelvi nyelvelsajátításban szerepelnek. Ennek egyik lényeges vonatkozása az, hogy a gyermek a nyelvet szituációban, különböző környezeti tényezők összhatásában tanulja, így az idegen nyelvi tananyagok összeállításakor a megfelelő szituációk létrehozásának is figyelmet kell szentelni.

Az ide tartozó pszichológiai elmélet a kognitív pszichológia, amely a gondolkodási folyamatokat kíséri meg feltérképezni, ellentétben a behaviorista tanuláselmélettel, amely a Stimulus - Response formulát hangsúlyozza és nem kutatja az inger és a válasz közötti közvetítő folyamatokat.

A tudásfelmérésben ez a korszak nem hozott forradalmi formai újításokat, bár a hangsúlyok észrevehetően

eltolódtek. Az összefüggéstelen, elszigetelt mondatok helyett kontextusba ágyazott feleletválasztós tesztek készültek /pl. a Nelson tesztek igeidő használatot ellenőrző feladatai/, és olyan, írott vagy hallott szöveg megértését mérő gyakorlatok, ahol a megoldáshoz nem automatikusan lehet eljutni, hanem a mélyebb, értelmi összefüggések felismerésével. Kitérő példa erre HARRISON /1983/ egy reading comprehension tesztjének részlete:

"Few would argue with the need to train car drivers before letting them loose on the highway. Yet a 16-year-old can buy a 50cc moped and a 17-year-old can buy a 250cc motorbike with a top speed in excess of 100 mph without being required to pass even the most cursory of tests. Last year only 12,000 of the 250,000 new riders to take to the road enrolled in the National Motor Cycle Training Scheme, an operation founded by the industry in an attempt to cut the appalling accident statistics. The scheme has facilities for 240,000 new riders, has 403 centres and 1,475 qualified instructors. Why is it failing? The answer may lie in the word instructor. That, certainly, is the answer Dennis Tanner could give you. Dennis became a household motorcycling name as the wheelie king. Now 37, and married with three sons all of whom ride bikes, his vocation is to make motorcycling safe without losing any of its excitement..

/the next seventy words have been omitted/

... those young riders in whom Dennis Tanner is particularly interested. These are teenagers, mostly boys, who see the motorbike as a Symbol of independence, maturity and frequently rebellion. These are the kids who are soon to leave school or who have just left. They've had enough of being taught. They want action and many of them will die pursuing it.

Items:

....

2. What does a 16-year-old have to do before he can ride a motorcycle on the road?
 - A Pass a short driving test
 - B Pass the same driving test as a car driver
 - C Take a training course
 - D Take no test or training at all
3. What is the writer's view about accidents?
 - A They occur far too frequently
 - B They are more likely with powerful motorcycles
 - C They result from the lack of training schemes
 - D They often involve young riders
4. According to the writer, what is the matter with the training scheme?
 - A Not enough courses are provided
 - B The courses sound too much like school
 - C The motorcycle industry does not take enough interest
 - D There are too many new riders

..." /HARRISON, 1983. 77-78. old./

Az ilyen megfogalmazásban szereplő kérdések megválaszolásához a szöveg ténytartalmának a megértésén túl a szerzői szándékot is értelmezni kell, tehát olyan nyelvi összefüggéseket kell felfedezni, amelyek nem kereshetők vissza automatikusan a szöveg egy-egy pontján.

Az ilyen és ehhez hasonló típusú feladatok továbbfejlesztésével találkozunk a tesztelés két legújabb irányzatánál; a pragmatikus és a kommunikatív teszteknel is, amelyeket a következő két fejezetben tárgyalunk részletesebben.

2.3. A pragmatikus tesztelés

A pragmatikus irányzat az 1960-as években alakult ki, főként a széles körben elterjedt zárt pontos tesztelés ellenhatásaként. Azt hirdeti, hogy az atomjaira bontott nyelvi készségeket integráltan kell tanítani és tesztelni, mivel a nyelvtanulás célja a kommunikatív készség kialakítása:

"Over the past few years two developments have been apparent in the methodology of English teaching. One of these has been an increased concern with the problems of learners in further and higher education who need to know the language to pursue their specialist studies.. The second has been the recognition, provoked by recent work in sociolinguistics and philosophy, that the ability to use the language as a means of communi-

cation does not follow as a necessary consequence of learning the language as a formal system but has to be developed by teaching in some way."
/WIDDOWSON, 1979, 37. old./

A pragmatika, mint tudomány, az emberi kommunikációban a nyelvi és nyelven kívüli elemek összefüggéseit vizsgálja: miképp kódoljuk a jelentést és miképp fedezzük fel újra a szavak és a tapasztalás együttes hatására
/DEWEY, 1929/.

Amikor valamit elmesélünk, vagy valamilyen információt átadunk, a nyelvi megfogalmazás mindig valamilyen gazdagabb konceptuális forma leszűkített, hiányos kifejeződése, és a kommunikáció sikere nagyban függ attól, hogy a hallgató mennyire tudja alkotó módon kitölteni az el nem mondott részek által teremtett hézagokat, mennyiben tud következtetni a hallottakból arra, mi fog a továbbiakban következni. A beszélő pedig a hallgató verbális vagy nem verbális visszajelzéseinek megfelelően korrigálja az információadás sebességét.

Ezt a következtetési képességet elvárásnak /expectancy/ nevezik, és mint DEWEY /1910/ kimutatta, ez a gondolkodás központi tényezője.

A pragmatikus tesztelméletet OLLER /1979/ dolgozta ki. Elméletében a nyelvi készség központi eleme az elvárás nyelvtana /expectancy grammar/, és a nyelvi teszt érvé-

nyességének legfontosabb vonása a két pragmatikus természetességi kritériumnak való megfelelés:

"Two closely interrelated criteria of construct validity may be imposed on language tests: first, they must cause the learner to process /either produce or comprehend, or possibly to comprehend, store, and recall, or some other combination/ temporal sequences of elements in the language that conform to normal contextual constraints /linguistic and extralinguistic/; second, they must require the learner to understand the pragmatic interrelationship of linguistic contexts and extralinguistic contexts." /OLLER, 1979. 33.o./

OLLER a pragmatikus teszt legjobb példájaként a szövegkiegészítéssel feladatokat /cloze-test/, a diktálást, a szóbeli vizsgát, fogalmazást, esszét, elmesélést és a fordítás egy speciális típusát említi. Az alábbiakban a cloze teszteket és a diktálást vizsgáljuk meg részletebben.

2.3.1. A szövegkiegészítés /cloze/

Az elnevezés W.L.TAYLOR-tól /1953/ származik, és az alaklélektan "closure" elméletére utal, amely szerint a csonka alakzatot is felfogjuk azáltal, hogy gondolatban a hiányzó részeket kiegészítjük.

A cloze látszólag hasonlít az egyszerű mondatkiegészítéssel gyakorlatokhoz, de két dologban alapvetően eltér tőlük:

"... cloze procedure deals with contextually interrelated series of blanks not isolated ones... and the cloze procedure does not deal directly with specific meaning. Instead it repeatedly samples the likeness between language patterns used by the writer to express what he meant and those possibly different patterns which represent readers' guesses at what they think he meant." /TAYLOR, 1953, 417. old./

Mivel a cloze teszt nemcsak a mondaton belüli strukturális kötöttségek felismerését és a megfelelő szabályok alkalmazását kívánja meg, hanem a szövegszintű összefüggések hasznosítását is, ezért nemcsak egy szöveg olvashatóságának mérésére használható, hanem egy idegen nyelv tudásának általános mérésére, vagy éppen egy idegen nyelvi szöveg értésének /reading comprehension/ megállapítására.

A cloze teszteket először csak az olvashatóság mérésére használták. A szöveg nehézségi fokát különböző olvashatósági képletek segítségével kísérelték meg kifejezni /DALE-CHALL, 1948, FLESCH 1948, BOTEL and GRANOWSKI 1972./ GLAZER/1974/, rámutatott, hogy ezek a képletek nagyon pontatlanok, mert túl sok nyelvi elem játszik szerepet a szövegértésben, és nem lehet mindet egyetlen képletbe belefoglalni anélkül, hogy használatatlanul bonyolult formulákat ne kapnánk. /POTTER /1968/, KLARE, SINAICO, STOLUROW /1972/ és KLARE /1974-

1975/ a cloze eljárással végzett kísérleteik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy a cloze megbízhatóbb információt nyújt a különböző szövegmintákról, mint bármely korábbi eljárás, és ténylegesen az olvashatóság mértéke, míg az olvashatósági képletekkel kapott adatok csak becslések.

A cloze eljárás alkalmazásáról szóló szakirodalom másik, tetemes része azt tárgyalja, hogyan alkalmazható a cloze az idegen nyelvi tudás mérésére.

Caroll /1959/ használta először az eljárást olvasási tesztként idegen nyelvet tanulóknál, bár már három évvel korábban maga TAYLOR felvetette ennek lehetőségét:

"...it also seems possible to use the cloze method... for testing the progress of students learning a foreign language." /TAYLOR, 1956, 99. old./

DARNELL /1968/, a cloze eljárást az általános nyelvi készség szint mérésére használta, és 0,83 megfelelést talált a Test of English as a Foreign Language /TOEFL/ eredményével.

ANDERSON /1969/, CONRAD /1971/, OLLER, BOWEN, DIEN és MASON /1972/ szintén jó eredményekről számolnak be a cloze tesztek alkalmazásakor.

A cloze típusú feladatoknak három fajtája ismeretes:

A/ A klasszikus változat /random cloze/

Itt minden 5. - 7. szó marad ki a szövegből. Kismutatták, ha ennél gyakrabban maradnak ki szavak, például minden harmadik, vagy minden negyedik, akkor a feladat már az anyanyelvi beszélők számára is megoldhatatlan.

B/ A tartalomhordozó szavak kihagyása /content word deletion/

A szövegből csak főneveket, csak igéket vagy mellékneveket hagynak el.

C/ Nyelvtani feladatot betöltő szavak kihagyása /function word deletion/

Ebben a változatban csak meghatározott nyelvtani funkciót betöltő szavak maradnak ki, például névelők, elöljárószók, vagy kötőszók.

Kétféle pontozási eljárás használatos. Az első csak az eredeti szövegben szereplő szót fogadja el helyesnek /exact word method/, a másik a szövegösszefüggésbe és a mondatba nyelvtani szempontból beleillő szavakat is helyes megoldásnak veszi /contextually appropriate method vagy acceptable word method./ MILLER és COLEMAN /1967/, 0,99 megfelelést talált a két pontozási eljárás között, és hasonlóan jó eredményre jutott STUBBS és TUCKER /1974/, IRVINE, ATAI és OLLER

/1974/, OLLER, BACA és VIGIL /1974/ is.

A cloze számos híve mellett említést kell tennünk azokról is, akik fenntartással fogadják.

CARROLL, CARTON és WILLS /1959/, francia és német cloze tesztekkal vizsgálta a tanulók általános nyelvi készségeit, és a kiábrándító eredményeket azzal magyarázták, hogy a cloze csak közvetetten méri a nyelvi készségeket és feltehetőleg valamilyen ettől független, sajátos készség szükséges az ilyen feladatok megoldásához.

MacGINITIE /1971/ arra a következtetésre jutott, hogy a cloze inkább a redunancia mérőeszköze, mintsem az értése. RANKIN /1974/ szerint a cloze inkább az olvashatóságot méri, mintsem a szövegértést, és ALDERSON /1978/ szerint a feladat megoldhatósága teljes mértékben a helyi redunanciától függ. BÁRDOS /1979/, a cloze-t rejtvénynek tartja, és szerinte a megtalálásnak csak akkor van jelentősége, ha a szó sztereotípiá, de minél nagyobb a választható szavak halmaza, a megtalálás annál inkább függ az intelligencia hányadostól vagy egyszerűen csak a szerencsétől, így az ilyen feladatoknak igen kétséges a megbízhatósága és érvényessége.

2.3.2. A diktálás

A pragmatikus diktálási feladatnak is meg kell felelnie a természetességi követelményeknek, azaz átlagos

társalgási sebességgel kell felolvasni a szöveget, és olyan hosszúságú egységekben, amelyek már igénybe veszik a tanuló rövid távú emlékezetét, és így a pragmatikus szövegfeldolgozás mélyebb szintjeit is működésbe hozza. Hibaelemzéssel kimutatták, hogy a tanulók nyelvhasználatában és a diktált szöveg leírásában ugyanolyan típusú és mennyiségű hibák fordultak elő. Ezt OLLER /1979/ így magyarázza:

"...dictation works well precisely because they are members of the class of language processing tasks that faithfully reflect what people do when they use language for communicative purposes in real life contexts."

OLLER /1972/, STUBBS és TUCKER /1974/, IRVINE, ATAI és OLLER /1974/, HINOFOTIS/1976/ a diktálást más pragmatikus tesztekkel hasonlították össze, és ideális megfelelést találtak a különböző típusú feladatok eredményei között.

A diktálásnak is többféle változata van: a hagyományos /standard/, részleges /partial; mint a cloze-nál, itt is egy-egy szó törölve van/, diktálás zajjal /dictation with noise; például Indiana Noise Test/, diktálás fogalmazással párosítva /dicto-comp; emlékezetből kell hosszabb szöveget leírni/, diktálás elmeséléssel /elicited imitation; a dicto-comp szóbeli változata/.

A diktálás pontozásakor a hibákat különböző osztályokba soroljuk: szókihagyás, szótorzítás, betoldás és helyesírási hiba. A helyesírási hibákat külön kell mérlegelni, és csak abban az esetben kell értük pontot levonni, ha a szövegben értelemzavaró változást okoznak. JOHANSSON /1973/ és WHITAKER /1976/, vizsgálta a helyesírási hibák és más tesztek eredményeinek megfeleléseit, és mindössze 0,03-0,11 egybeesést találtak, ami arra enged következtetni, hogy a helyesírási készségnek nincs nagy jelentősége az általános nyelvtudásban, sőt kismértékű pozitív megfelelést is felfedeztek: minél magasabb volt az általános nyelvtudás-szint, annál több helyesírási hiba fordult elő. Ezek alapján javasolható, hogy a diktálás értékelésekor ne vegyük figyelembe a helyesírási hibákat. A diktálási feladat összpontszámát úgy kapjuk meg, hogy a szöveg össz-szószámából kivonjuk a hibák számát.

A diktálásnak, mint tudásfelmérő feladatnak a pragmatikusok előtt kevés tekintélye volt.

LADO /1961/ szerint a diktálás igen keveset mér a nyelvből, HARRIS /1969/ a diktálást tesztként gazdaságtalannak és pontatlannak tartja, HEATON /1975/ azért bírálja, mert túl sok nyelvi vonást vizsgál, és így nem hatékony. INGRAM /1977/, a diktálást a helyesírási teszt igen gyengé fejtajának tartja, és ALDERSON /1978/ szerint a dik-

tálás csak az alacsonyabbrendű készségeket vizsgálja az értésben. További kutatásokat igényel annak eldöntése, hogy a diktálási feladatok megoldása mennyire hasznos mutatója a nyelvtudásnak.

2.4. A kommunikatív tesztelés

De SAUSSURE /1955/ langue és parole megkülönböztetést használ, az ő nyomán CHOMSKY /1966, 9. old./, nyelvi kompetenciáról és performanciáról beszél:

"A distinction must be made between what the speaker of a language knows implicitly /what we may call his competence/ and what he does /his performance/".

WIDDOWSON /1978/, usage és use között tesz különbséget. Bár az elnevezések körül neves viták folynak /HOCKETT 1968, HOUSEHOLDER 1970, WIDDOWSON 1979/, némileg leegyszerűsítve a problémát azt mondhatjuk, hogy az elnevezések egyik része /langue, competence és usage/ a nyelv formális szabályaira, nyelvtani szerkezetére vonatkozik, a másik csoport /parole, performance és use/ pedig a nyelvhasználatra, a kommunikatív funkcióra. A nyelvészeti kutatások, és így a nyelvtanítás is az első kategóriára összpontosított. Csak a társtudományok /szociál-lingvisztika, pszicholingvisztika, nyelvészeti filozófia, stb./ fejlődésével fordult az érdeklődés a második kategória felé.

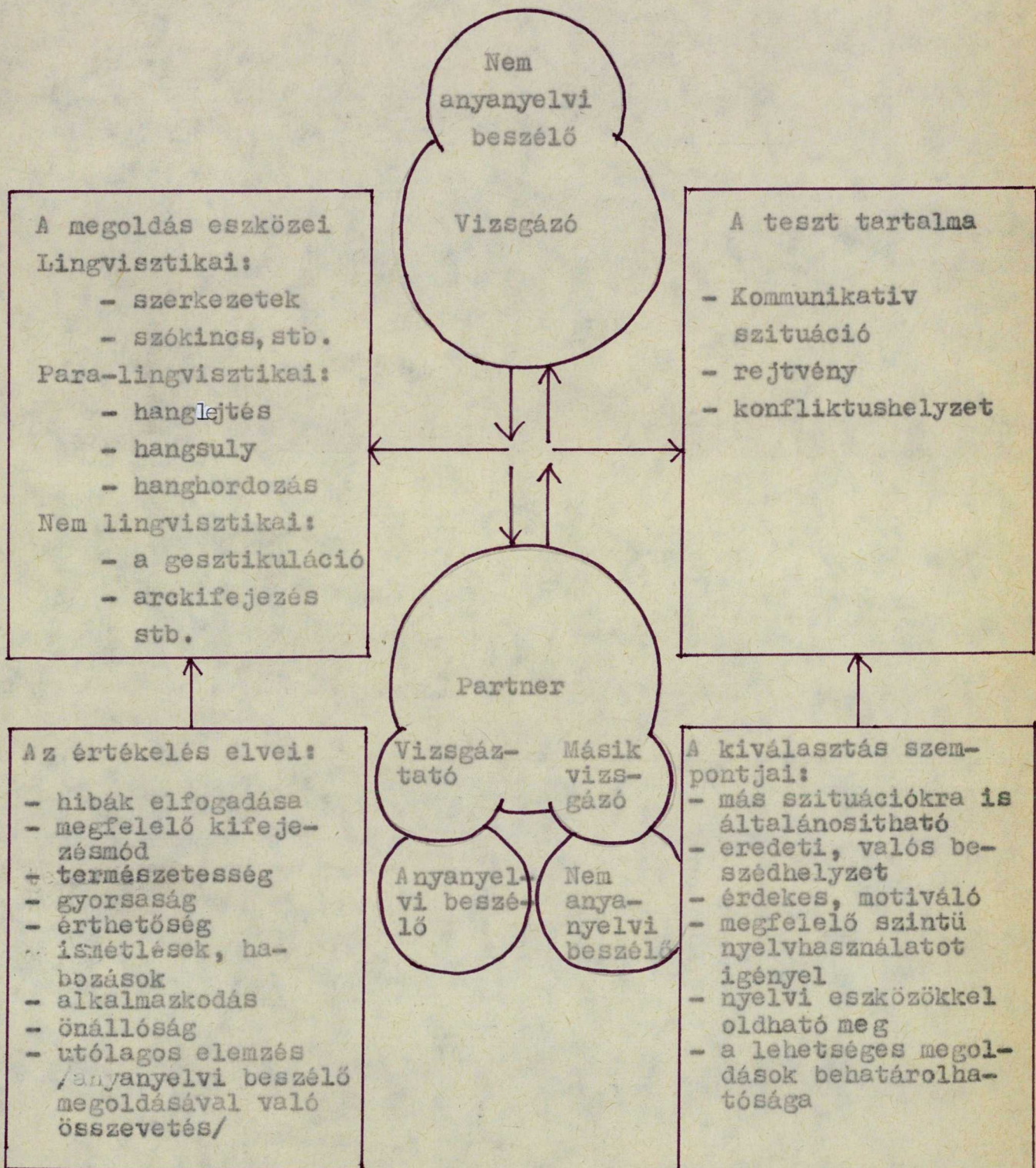
"In brief, knowledge of a language does not mean only a knowledge of the rules which will generate an infinite number of sentences, but a knowledge of the rules which regulate the use of sentences for making appropriate utterances." /WIDDOWSON, 1979, 12. old./

A nyelvoktatásban is az 1970-es évek elején kezdtek felismerni a kompetencia-orientált nyelvtanítás hiányosságait /BRIERE 1968/. WILKINS /1972, 1974, 1976/, először szemantikai-grammatikai kategóriák, majd kizárólag a kommunikatív funkciók alapján állított össze tanterveket.

A kommunikatív nyelvkönyvekben a gyakorlatok az alábbi öt elv alapján szerkesztődnek:

- 1/ információ-átvitel /information transfer/
- 2/ információs rés /information gap/
- 3/ mozaik-játék /jigsaw-puzzle/
- 4/ feladat-függőség /task dependency principle/
- 5/ tartalmi helyesség szerinti javítás /correction for content principle./

A kommunikatív teszt lényegét HARRISON és mások nyomán így ábrázolhatjuk:



Ebben az összefüggésben számtalan feladat-variáció képzelhető el, a beszéd- és íráskészséget egyrészt; másrészt a hallási és olvasási készséget ellenőrző feladategyüttesek formájában, például telefonüzenet írásban történő vázlatos rögzítése - a fontosabb információk visszamondása, részletek tisztázása - az üzenet rövid levélként történő rögzítése a címzett számára. A szituáció lehet: iroda, ahol a titkárnő a főnök távollétében felveszi az üzenetet /formális nyelvhasználat/, vagy otthon, a szülő gyermekének szóló, vagy a házastárs ismerőstől, vagy munkatársától jövő üzenetét rögzíti /bizalmas, vagy köznap nyelvhasználat/, stb.

Ezenkívül ismeretesek az információ-rés elvére épülő "szerepjátzó"/role-play/ feladatok, ahol a résztvevők egymás tudtán kívül ellentétes információk birtokában vannak, vagy ütköző álláspontokat képviselnek, és a feladat a "közös nevezőre jutás". Az információ-átvitel elve alapján készült tesztekben a szövegből nyert információt új célra kell felhasználni /pl. grafikusan ábrázolni egy cselekvés-sor lépéseit; térképet, keresztmetszetet, stb. rajzolni, táblázatot kitölteni/, tehát a verbális információt grafikussá átalakítani, és egyéb kombinációk.

Az általános nyelvi készségek mérésének kétféle érté-

kelési módját írja le HARRISON /1983/: az egyikben a tanult anyag elsajátítottsági fokát mérjük /representative testing/, és a vizsgázó nyelvhasználatának a minőségét értékeljük, a másikban csak azt vizsgáljuk, végre tudja-e hajtani, és milyen eredményességgel az adott kommunikációs feladatot /purpose testing/. Szerintünk, bár bizonyos szempontból indokolt ez a szétválasztás, a második fajta értékelésénél is figyelembe kell venni a nyelvhasználat minőségét. Ha lemondunk erről, nagy a veszélye annak, hogy a tanulók megrekednek a nyelvhasználat egy alacsony szintjén, amellyel már boldogulnak valahogy, de az árnyaltabb kifejezést biztosító, minőségileg magasabbszintű nyelvhasználatra nem serkentjük őket.

A kommunikatív tesztek szerkesztésekor négy alapelvet kell figyelembe venni, amelyet CARROLL /1980/ az angol elnevezések rövidítéséből RACE-nak nevez /Relevance - Acceptability - Comparability - Economy/.

A megfelelőség /relevance/ elve szerint meg kell vizsgálni, hogy a teszt mennyire tükrözi a tesztelt csoport kommunikációs szükségleteit, amelyet előzőleg részletesen kell elemeznünk. Ez a gondolat egyébként az idegen nyelvek különleges célokra történő tanításának az elterjedésével merült fel /Pl. English for



Special Purposes /ESP/ teaching/, és ennek hatására azóta szinte minden szakmának külön nyelvkönyvek készültek.

Az elfogadás /acceptability/ elve szerint azt kell mérlegelni, hogy a vizsgázók és vizsgáztatók mennyire hajlandók együttműködni az új típusú teszt végrehajtásában, mennyire akarják és tudják elfogadni az új "játékszabályokat", mert az erőteljes tartózkodás, vagy vonakodás nagyban csökkentheti a tesztek értékét és értékelhetőségét.

Az összehasonlíthatóság /comparability/ elve tulajdonképpen a hagyományos tesztek megbízhatósági követelményének felel meg, és azt az alapvető problémát próbálja megoldani, hogy az igazán kommunikatív tesztek nyitottságuk miatt kizárólag szubjektíven értékelhetők, mégis valamilyen objektív alapon lenne célszerű a tanulói tudást mérni.

Végül pedig a gazdaságosság /economy/ elve alapján arra kell ügyelnünk, hogy a teszttel maximális mennyiségű fontos információt szerezzünk a tanuló tudásáról, lehetőleg ésszerű idő-, energia- és pénzráfordítással.

Az elmondottakból két dologon érdemes elgondolkozni. Az egyik az, hogy a kommunikatív tesztelés visszakanyarodni látszik a zárt-pontos, strukturalista

alaphoz, amikor a nyelvi performanciát ugyanazon a tudományos alapon nyugvó, aprólékos rendszerbe próbálja beleilleszteni, mint amelyet a nyelvi kompetencia szabályainak feldolgozására használtak.

MUNBY /1978/, kommunikativ tantervében 260 apró készséget sorol fel az 54 fő kommunikativ készségen belül. Mi ez, ha nem egyéb, mint a nyelvnek újra csak apró részeire való bontása? Ennek a lehetőségnek a szigorú kizárása, hogy létre lehet hozni kommunikativ tesztet valamilyen közelebbről nem definiált célból tanulóknak, általános tartalommal is, arra enged következtetni, hogy a kommunikativ tesztelmélet egyelőre az analitikus fázisban van, ezután kell még eljutnia a szintetizációig.

A másik dolog pedig a tesztek értékelésének problémája. Bevezetőm elején utaltam rá, hogy a tesztek kialakulásában döntő szerepe volt az objektivitásra való törekvésnek. Ugy látszik azonban, hogy azok a tesztek, amelyek objektivén értékelhetők, nem tudnak megfelelni a "validitás" követelményének /azaz nem adnak pontos képet a tanuló általános nyelvtudásáról és nyelvhasználati képességéről/. Ha viszont ez utóbbi szempont kerül előtérbe, az értékelés objektivitásában vagyunk kénytelenek engedelményeket tenni az egyidőben túlhaladottnak volt szubjektív eljárásnak. Ennek a problémának

a leküzdésére többféle, ám egyelőre csupán átmenetinek tűnő megoldás kínálkozik, amelyekről az előkísérleti eredmények értékelésekor szólunk részletesebben. Előbb azonban vizsgáljuk meg a középfokú állami nyelvvizsga felépítését és követelményrendszerét.

3. A KÖZÉPFOKÚ ÁLLAMI NYELVVIZSGA FELÉPÍTÉSE ÉS KÖVETELMÉNYEI

Az Oktatási Miniszter 9/1978 /VIII.25./ OM számú rendelete szabályozza az idegen nyelvtudás igazolására rendszeresített állami nyelvvizsga feltételeit és lebonyolítását.

A vizsga írásbeli és szóbeli részből áll, az írásbeli részre két, a szóbeli részre öt osztályzatot kap a vizsgázó, tehát maximálisan 35 pontot érhet el, amelyből 10 pont az írásbelin szerezhető, 25 pont pedig a szóbelin. Középfokú nyelvtudásról akkor adható ki bizonyítvány, ha a vizsgázónak elegendően osztályzata nincs, és a részeredmények átlaga legalább közepes /3,0, azaz 21 pont/.

A szóbeli vizsga döntő súlya azt látszik megerősíteni, hogy a szóbeli kifejezőkészség a vizsga legfőbb követelménye, és ez összhangban van a korszerű nyelvtanulási igényekkel is.

3.1. A szóbeli vizsga részei

1. Beszélgetés

"A vizsgáztatók először ismerkedés céljából, majd valamely általános témáról kérdéseket tesznek fel, így párbeszédet kezdeményeznek. Ezt követően a vizsgázó - egy a vizsgáztatók által megjelölt - másik témáról néhány percig önállóan beszél." /Tájékoztató az állami nyelvvizsga új rendjéről, 1980, 10. old./

A vizsgának ez a része felel meg leginkább a kommunikativ célkitűzéseknek, bár többnyire a kommunikativ készségeknek általában csak egy igen szűk, és a gyakorlati életben ritkán hasznosítható területét, a vizsgáztató és vizsgázó közötti információcserét értékeli, eltekintve azoktól a valószínűleg nem túl gyakran előforduló esetektől, amikor a vizsgáztató olyan kötetlen légkört tud teremteni a rendelkezésére álló rövid idő alatt, hogy a vizsgázóval valódi beszélgetés alakuljon ki, amelyben lehetőség szerint minél több adatot szerez arról, hogy a vizsgázó különféle kommunikativ feladatokat hogyan tud végrehajtani. Ezt a törekvést nem tűnik alátámasztani a beszélgetésben előírt második rész sem, amelyben egy megjelölt témáról önállóan kell beszélni néhány percig. Egy beszélgetés természetes menetének ilyen szétdarabolása mesterkélt, és a vizsgákon általában feleslegesnek is bizonyul.

Kérdemes lenne megvizsgálni, hogy a szakirodalomban sokat dicsért különböző Oral Interview tesztekből /pl. ARELS Certificate Examinations - Preliminary, Certificate, Diploma/ nem lehetne-e átvenni és hasznosítani néhány gondolatot.

A beszélgetésre kapott osztályzat a lexikai ismereteket minősíti és a bizonyítványban a beszédkészség címszó alatt szerepel. Az értékelési skála itt is öt fokozatú /BARDOS 1982/; Elégéséges szinten a vizsgázó lassan, éppenesak elviselhető hosszúságú szünetekkel fejezi ki a legegyszerűbb szükségleteit, és sok nyelvtani hibát ejt. Közepesre értékelhető a vizsgázó beszédkészsége, ha nem veszi el a társalgás fonalát, határozottan képes kifejezni igényeit, de pontatlanul beszél, elég sok szünettel. Jó a vizsgázó eredménye, ha határozottan és folyamatosan tudja magát kifejezni, de még vannak beszédében pontatlanságok. Jeles, ha könnyedén boldogul a mindennapi köznyelvvél, folyamatosan és hibák nélkül beszél.

Az értékelésnél tehát az alábbi szempontok játszanak szerepet: sebesség, folyamatosság, reagálóképesség, habozások száma, nyelvtani pontosság és a nyelvhasználat tartalmi mélysége. Bár a nyelvtani pontosság ebben a skálában is szerepel, ezt még külön érdemjeggyel is értékelik /nyelvhelyesség/. Többé-kevésbé ezek a

szempontok szerepelnek a kommunikativ beszédképesség-vizsgáló teszteknel is, bár ott a beszélgetésben a reagálóképességen kívül a kezdeményezőképességet /!/ és önállóságot is minősítik.

A beszélgetést és a vizsga következő részét /olvasott idegen nyelvű szöveg ismertetése magyarul/ még egy osztályzattal értékeli a kiejtés, hangsúly, ütem és intonáció szempontjából /a bizonyítványban: kiejtés, intonáció/.

A következő részben a vizsgázó egy kb. 500-600 "n" terjedelmű, nem szakmai témájú szöveget kap /a vizsgázók egymás között csak újságnak hívják/, amelynek egyszeri hangos felolvasás után, magyarul részletesen elmondja a tartalmát /"lefordítja"/. A feladat célja egyrészt, hogy a felolvastatás révén további információt szerezzenek a vizsgáztatók a jelölt kiejtéséről és intonációjáról, másrészt pedig - és ez a döntő szempont, - hogy az idegen nyelvű szöveg értését mérjék. Az osztályozásnál a lefordított szövegmonnyiséget, a nyelvtani szerkezetek felismerését, kulcsszavak ismeretét, jó és jeles szinten pedig a megoldás gyakorlottságát és a /magyar!/ stilusérzéklet is értékeli /BÁRDOS, 1982/. Nagyon nagy előnye a feladatnak, hogy a feldolgozandó anyag célnyelvi sajtótermék szokott lenni, tehát nem valamilyen didaktikai célból készült

"műszöveg". /A kommunikativ nyelvtanítás egyik forradalmi újítása éppen az "autentikus tananyag elve", amely szerint a nyelvtanításban kezdettől fogva kizárólag valódi szövegeket szabad alkalmazni. Meg kell jegyezni azonban, hogy néhányan vitatják ennek a módszernek az eredményességét /WIDDOWSON, 1979/. A probléma - nézetem szerint - a feladatnak a szövegértést fordítás útján történő ellenőrzéséből adódhat. A fordításról, mint idegen nyelvű tudást mérő eljárásról a későbbiekben, az írásbeli vizsga ismertetésekor lesz részletesebben szó, most csak arra hívnám fel a figyelmet, hogy az idegen nyelvi kommunikációs készség szempontjából a fordítási készség és az anyanyelvi stilusérzék nem mérvado.

A szakirodalomban számos szövegértést vizsgáló /reading comprehension/ módszer ismeretes, amelyek közül az előkísérletben kétfélét próbáltam ki, egy kommunikativ információ-átviteli gyakorlatot és egy pragmatikus felelet-választós szövegértési feladatot. Kétségtelen, hogy az ilyen feladatok megalkotása több előkészületet igényel, mint a fordítási gyakorlaté, de az objektív értékelés lehetősége miatt érdemes alkalmazásukat mérlegelni.

A szóbeli vizsga harmadik része a hallott idegen nyelvű szöveg tartalmi ismertetése magyarul, röviden a rettegett "magnó". A rettegetés nem alaptalan, mert mint ahogy

KONTRA /1980, 226-227. old./ beszámol az I.E.A. /International Association for the Evaluation of Educational Achievement/ nemzetközi felmérésének a magyarországi angoltanításról szerzett eredményéről, a hallás utáni megértéssel nagy gondok vannak:

"Comparing our relatively high speaking achievement with the relatively low listening achievement /2nd out of 6 and 4th out of 6 respectively/, the report rightly questions the communicative value of a relatively good speaking ability which is not matched by listening ability of at least the same standard. The reason for this striking disparity in the audio-lingual skills of learners is seen to be the requirements of the official syllabus which foreign language teachers in Hungary are expected to follow".

Nagy szükség van tehát arra, hogy a tanulók hallás utáni megértését fejlesszük, és ennek egyik biztosítója az, hogy a nyelvvizsgán is szerepel ilyen feladat. Sokan a gépi hang idegenségét zavarónak találják /és az esetleges kudarcot is erre hárítják/. Kétségtelen, hogy az élő beszédet könnyebb megérteni és követni, mert a beszélő önkéntelenül számtalan, a megértést segítő jelzéssel kíséri a szöveget. A magnetofon mégis közkedvelt vizsgáztatási eszköz, mert egyrészt 100 százalékos megbízhatósága van a szövegbemutató azonosságában /gyakorlati előny/, másrészt elméleti követelményként is helytálló, hogy a jelölt az idegen szöveget vizuális

jelzések segítségével legyen képes követni /pl. rádióadás/. OLLER /1979/ nyomán még azt is megkockáztatnám, hogy a felvétel minőségének és a lejátszás körülményeinek sem kell feltétlenül tökéletesnek lennie, különösen felsőfokú nyelvtudás esetén, - gondoljunk csak a különböző zajtesztekre - hiszen a valóságban sem mindig zavartalanok a körülmények. Itt azonban nagyon pontosan meg kell határozni, milyen torzulások /torzítások/ engedhetők meg. A vizsga igazságossága szempontjából döntő, hogy a jelölteket ne állítsuk megoldhatatlan feladatok elé.

A nyelvvizsgán a beszélgetésben és a magnetofonról adott szöveg értését egyetlen osztályzattal fejezik ki /beszédértés/. A hallás utáni megértést is számos módon ellenőrizhet jk. Először írásbeli formában egy pragmatikus diktálási feladatot és egy kommunikatív manipulációs gyakorlat eredményét hasonlítottam össze a hallott szöveg anyanyelven történő ismertetésével.

3.2. Az írásbeli vizsga

Az írásbeli vizsga első 90 percében /50 feladatból álló, nyelvi készségeket ellenőrző, általában feleletválasztós és kiegészítő/ teszt szerepel, amelyet nyelvtani és lexikai példamondatok szótár nélküli célnyelvre fordítása egészít ki /terjedelen kb. 500 "n"/, és szintén 50 pont értékű.

A fordításnak itt nyilvánvalóan az a célja, hogy olyan átfogóbb szövegalkotási készségeket vizsgáljon, melyeket a teszt - zártsága miatt - nem tud mérni. A fordítandó anyag nem természetes szöveg, ezért a kommunikatív szövegalkotási készség ellenőrzésére csak áttételesen alkalmas. Azáltal pedig, hogy a feladat a vizsgázót az anyanyelv és célnyelv közötti folytonos átváltásra készíti, didaktikai szempontból sem a legjobb megoldás.

"Unfortunately, when translation is introduced..., it is often responsible for establishing in the student a mental block between the foreign language and the mother tongue, especially at the elementary and intermediate stages of learning a language." /HEATON, 1975, 186. old./

HAYCRAFT /1976, 14. old./ hasonlóképpen vélekedik a fordításról és arra is rámutat, hogy az osztálytermi munkában sem ajánlatos gyakran alkalmazni:

"Translation is, itself, a language skill and should be practiced at advanced stage if a student is going to be a translator or interpreter. As far as the learning process is concerned, it slows the student up, as it discourages him from thinking in English. If he translates structures from his own language directly into English, a lot of remedial teaching becomes necessary. Translation also takes time away from the practice of other skills which a student is more

likely to need if he wants to speak and write fluent English. It also encourages the teacher, himself, to slip into the vernacular instead of speaking English as much as possible in class. It can be a short cut to vocabulary teaching in an emergency, but a word is more likely to be vivid, and thus better remembered, if taught in context."

Ezek bármennyire is megszívlelendő tanácsok, minden nyelvtanár, aki lelkiismeretesen fel akarja készíteni tanulóit az állami nyelvvizsgára, kénytelen tetemes időt szentelni a nyelvtani példamondatok és más, korábban említett fordítási feladatok ^{egyak}boroltatására.

Az osztálytermi munkára is jótékonyan hatna és valószínűleg valósabb képet is adna a jelölt szövegalkotási készségéről, ha a vizsgának ezt a részét más típusú feladattal cserélnénk fel, vagy egészítenénk ki. Előkiismeretemben a pragmatikus tesztelők nagyszerű eredményein felbuzdulva egy cloze teszt eredményét vettem össze egy fordítási feladattal és elvégeztettem egy kommunikatív szövegalkotási gyakorlatot is. Az írásbeli vizsga második 90 percében egy 1000 - 1100 "n" terjedelmű, általános tartalmú idegen szöveget kell szótár segítségével magyarra fordítani. Ez szintén legtöbbször újság-szöveg, tehát "valódi" nyelvi anyag.

A feladat célja itt is nyilvánvalóan az idegen szöveg értésének felmérése, hiszen irreális /és fölösleges/ követelmény lenne, hogy az összes középfokú nyelvvizsgával rendelkező magyar állampolgár egyben "középfokú fordító" is legyen. /A fordítókat külön, felsőfokú intézményekben képzik, és magasszintű nyelvtudás birtokában, elméleti és gyakorlati képzésben részesítve, hosszú éveken át készítik fel hivatásukra./

A magyarról célnyelvre történő fordításnál a fordításnak, mint terméknek a színvonala nem mérhető, hiszen mesterséges célból készült szöveg "tanfordításáról" van szó. A valódi szöveg fordításakor viszont már felmerül az igény, hogy a fordítás is "valódi" legyen, és ennek megfelelően értékeljék /osztályozzák/. Az a kérdés azonban, hogy mikor és mitől "valódi" egy fordítás, olyan alapvető problémára utal, amelyet nehéz a fordításelméletben járatlanok számára röviden tisztázni. A szakembereknek sem sikerült még megnyugtató módon egységesen definiálni a fordítás elfogadhatóságának kritériumait.

"A kérdés... az, hogy mikor kongeniális egy fordítás. Ha erre azt feleljük, hogy akkor, ha az eredeti tartalmát az eredeti stiláris hatásában közvetíti, akkor csak a tautológiák számát szaporítottuk eggyel." /ANIOT, 1979, 6. old./

Pedig az állami nyelvvizsga magyarra fordítási feladata alig-alig követel kevesebbet /jeles szinten/ a kongeniális fordításnál, hiszen az eredeti szöveg információs értékét maradéktalanul, helyes magyarsággal és megfelelő regiszterben kell visszaadni. Ez pedig már sokkal inkább az anyanyelvi stílusérzék és kifejezőképesség körébe tartozik, mintsem az idegen nyelv birtoklásához.

Már LADO /1961, 33. old./ is leszögezte:

"The fact remains that ability to translate shows wide differences with ability to speak, understand, read and write. Consequently, a translation test is not valid as a test of mastery a foreign language. If properly constructed a translation test can be a valid test of the ability to translate."

Amennyiben tehát lemondunk arról az igényről, hogy az anyanyelvre történő fordítási készség is legyen része a középfokú nyelvtudásnak, a fordítási részt is szövegértési feladatnak kell tekintenünk, és ebben az esetben a szóbeli vizsga párhuzamos szövegértési feladatával együtt a már korábban említett más "reading comprehension" tesztekkel helyettesíthető.

4. AZ ELŐKISÉRLET ISMERTETÉSE

4.1. Az előkisérletben résztvevők

A teszteket 66 angolul tanulóval végeztettem el, akik négyféle oktatási rendszerben tanulnak. Az első csoportbeliek negyedik osztályos angol tagozatos gimnazisták /létszám: 22/, akik heti 7 órában tanulják a nyelvet, tehát a tesztek megírásának időpontjáig /1983. dec./ hozzávetőlegesen 890 tanórán vettek részt. Az osztály nagy része az érettségivel egyidőben középfokú állami nyelvvizsgát szeretne tenni angolból. A második és harmadik csoportbeliek szintén középfokú nyelvvizsgára készültek, egyrészt intenzív TIT nyelvtanfolyam keretében /heti 4x2 óra/, másrészt munkahelyi szervezésű nyelvtanfolyamon való részvétellel /heti 3x2 óra/ és befejezésésképpen egyhónapos intenzív kurzus, napi 6 órával./ A TIT csoport /létszám: 14/ volt a legheterogénebb, akár az életkort, akár az iskolai végzettséget, foglalkozást vagy az angol nyelvi előképzettséget tekintjük /ez utóbbi a mindössze 2 éve, heti 4 órában tanuló-tól a 10 éve, heti 2-4 órában tanulóig terjedt./ A munkahelyi szervezésű tanfolyamon többnyire azonos foglalkozásúak vettek részt /létszám: 11/. Életkoruk 28-34 év között volt, és angol nyelvi előképzettségük a tesztek megírásának időpontjáig /1984. jan. vége/ 760-860 óra körül alakult. A negyedik csoport tagjai negyedéves or-

vostanhallgatók voltak /létszám: 19/, akik haladó szinten, kiemelt óraszámban tanulnak angolul. A tesztelésig /1984. február/ hozzávetőlegesen 1000 angol órán vettek már részt.

4.2. A felhasznált tesztek

Az önkontrollos kísérlet mintájára felépített előkísérletem során háromféle feladat-típust végeztettem el háromfajta tesztelési módszerrel és a kapott eredményeket egy alaptesztnak választott standardizált teszten elért eredménnyel vetettem össze.

A vizsgált feladat-típusok a következők: hallás utáni megértés, szövegértés és szövegalkotás.

A vizsgált tesztelési módszerek: a nyelvvizsgán használatos hagyományos, valamint pragmatikus és kommunikatív feladatok.

4.2.1. Az alapteszt - TOEFL

Alaptesztnek egy Test of English as a Foreign Language /TOEFL/ előkészítő tesztet választottam /1. Melléklet/.

A TOEFL az egyesült államokbeli és kanadai nyelvvizsgának felel meg, és minden nem angol anyanyelvű jelentkezőnek le kell tennie, aki ezekben az országokban oktatási intézményekben akar tanulni, doktori disszertációt nyújt be, vagy bármilyen szellemi munkát szeretne vállalni. A vizsga 1963 óta van érvényben, először a Modern Language

Association, majd 1965 óta a College Examination Board és az Educational Testing Service végzi a vizsgáztatást. Hatalmas anyaggal dolgoznak; évente mintegy 70 ezer jelöltet vizsgáztatnak a világ 120 országában /SHARPE, 1979/.

A jelenleg használatos TOEFL tesztek három részesztből állnak:

1. Hallás utáni megértés
2. Nyelvtani strukturák és írásbeli kifejezőképesség
3. Szövegértés és szókincs.

Az összes feladat felelet-választós típusú, és a feldolgozás gépi úton történik. A teljesítmény értékelésénél nincsen előre meghatározott norma, az elfogadhatóság intézményenként különböző, sőt egy-egy oktatási intézményen belül a különböző kurzusokra más és más lehet. A tendencia azonban az, hogy 90 %-os teljesítménynél biztosítottak tekintik az egyetemi felvételt; 80-90 %-os teljesítménynél valószínűnek; 70 %-os szinten egyedi elbírálás alapján döntenek, ezen szint alatt pedig kétséges a jelentkezés elfogadása /SHARPE, 1979/. A TOEFL tesztekkel a szakirodalomban is részletesen foglalkoztak /ANGOFF, SHARON, 1971, DARNELL, 1968, INGRAM 1977, IRVINE, ATAI, OLLER, 1974, OLLER, 1979, PYKE, 1973, SPOLSKY, 1969, STEVENSON, 1974/, és megállapították, hogy a TOEFL gyakorlati szempontból igazolhatóan meg-

bizható képet ad a jelöltek általános nyelvtudásáról, és ezért alkalmas arra is, hogy különböző tesztelési eljárások eredményeinek összehasonlítási alapjául szolgáljon.

4.2.2. A hallás utáni megértést mérő feladatok

A hallás utáni megértés hagyományos módszerrel történő ellenőrzésére BYRNE egyik Listening Comprehension Unit-ját használtam /2. Melléklet/; a történet tartalmát kétszeri meghallgatás után kellett ismertetni magyarul. /A nyelvvizsgán ez szóbeli feladat, itt az időbeli és egyéb gyakorlati szempontok miatt ez írásban történt./ A szöveget 50 információs egységre bontottam, és a feladat tökéletes megoldása 50 pontot ért.

Pragmatikus tesztként COLES, LORD: Open Road c. tankönyvnek egy diktálási feladatát választottam /3. Melléklet/; a szöveg összesen háromszor hangzott el, egyszer egészben, majd a diktálás ütemében, végül újra összefüggően. A pragmatikus teszt standard diktálási feladatának követelménye szerint egy-egy rész hossza 11-14 szó között volt, amely már elegendően hosszú egységnek bizonyult ahhoz, hogy igénybe vegye a tesztmegoldó rövidtávú emlékezetét, és így a pragmatikus szövegfeldolgozás mélyebb szintjeit is működésbe hozza. A feladat összpontszáma 83. Az értékelés a 25. oldalon ismertetett eljárással történt.

A kommunikatív feladat az információ-átvitel elvén

alapult /4. Melléklet/. A magnetofonról lejátszott utasításokat egy térképen kellett jelölni. A szöveget itt is kétszer haligathatták meg, és a második lejátszással egyidőben kellett az útvonalat berajzolni. Az értékeléskor a helyes indulás, minden helyes irányváltás és a célbajutás kapott pontot /Összpontszám: 36/.

4.2.3. Szövegértési feladatok

Ennél a típusnál a hagyományos módszer angolról magyarra történő fordítás volt /5. Melléklet/. A nyelvvizsgáztatási gyakorlatnak megfelelően egy körülbelül 1000 'n' terjedelmű újságcikket választottam, a NEWSWEEK c. hetilapból. A fordítást mondatonként pontoztam /összpontszám: 50/.

A pragmatikus teszt egy felelet-választós szövegértési feladat volt /6. Melléklet/, ahol a szövegösszefüggés értelmezésével lehetett a négy lehetőség közül a helyes megoldást kiválasztani /összpontszám: 10/. A szöveg szintén eredeti publikációból származott. /The World of Sport by R.E.S. and CHALMERS, McGraw-Hill Book Co./

A kommunikatív szövegértési feladatban egy gyakorlati hasznú információ-sorozat értelmezése és a lépések logikai sorrendben történő ábrázolása volt a cél /Hogyan kell diakbérletet váltani?/.

A szöveg itt is eredeti anyag volt /7. Melléklet/. Az értékeléskor minden helyes lépés 1 pontot ért /összpontszám: 9./

4.2.4. Szövegalkotási feladatok

Hagyományos módszerként 500 'n' terjedelmű magyar szöveg angolra történő fordítása szerepelt. A szöveg csak kisebb egységekben volt összefüggő, és nyelvtani példamondatokból állt /8. Melléklet/. /Összpontszám: 50/.

Pragmatikus módszert egy 50 szókihagyásos /tehát 50 pontos/ klasszikus cloze feladat képviselte. A szövegből minden ötödik szó maradt ki /9. Melléklet/. A 22. oldalon ismertetett okok miatt a pontozásban csak az eredeti szövegben szereplő szavakat fogadtam el helyesnek.

A kommunikatív szövegalkotási feladat első részében térkép segítségével kellett egy útvonalat leírni /mintegy a hallás utáni megértést ellenőrző feladat ellentétpárjaként/, a második részben pedig levélírás szerepelt /10. Melléklet/. A teszt értékelése itt volt a legproblematisabb, mivel a nyílt, esszé típusú feladatok minősítésében sok a szubjektivitás. CARROLL, 1980, kilenc nyelvi performancia szintet határoz meg /a 'non-user' szinttől az 'expert user' szintig/, amelyekben több szempontból is minősíti a nyelvhasználatot. A középfokú nyelvvizsgára jelentkezők nyelvtudása várhatóan az 5-7 sávban helyezkedik el. A feladat pontozási rendszerét úgy dolgoztam ki, hogy nyolc szempontból mi-

nősítettem a feladat megoldását: 1, megfelelő kifejezőmód; 2, nyelvhelyesség; 3, stílus; 4, terjedelm; 5, a feladathoz való alkalmazkodás; 6, természetesség; 7, információ-gazdagság; 8, helyesírás-központosítás. A sáv-beosztásnak megfelelően 0-3 ponttal értékeltem a megoldásokat a fenti szempontok alapján. A maximális pontszám ennek megfelelően: $2 \times 24 = 48$.

4.3. Az adatok feldolgozása

4.3.1. A teszteken elért eredmények

Az eredmények összehasonlíthatósága érdekében a teszteken elért pontszámokat százalékban fejeztem ki és a további számításokat ezzel az értékkel végeztük /11. Melléklet/. Az adatok feldolgozása a Szegedi Orvostudományi Egyetem Számítástechnikai Központjában történt, MIZSEI István matematikus segítségével.

Az 1.sz. Táblázatban az egyes tesztek legfontosabb statisztikai jellemzőit foglaltam össze. A táblázatban található rövidítések jelentése a következő:

TOEFL = Test of English as a Foreign language -
alapteszt /leírása 45-46. old./

HH = hagyományos hallás utáni megértési fel-
adat /leírása 47. old./

PH = pragmatikus hallás utáni megértési fel-
adat - diktálás /leírása 47. old./

- KH = Kommunikatív hallás utáni megértési feladat /leírása 47-48. old./
- HSZÉ = Hagyományos szövegértési feladat - fordítás /leírása 48. old./
- PSZÉ = Pragmatikus szövegértési feladat - feleletválasztós /leírása 48. old./
- KSZÉ = Kommunikatív szövegértési feladat - "diákberlet" /leírása 48. old./
- HSZA = Hagyományos szövegalkotási feladat - nyelvtani példamondatok fordítása /leírása 49. old.
- PSZA = Pragmatikus szövegalkotási feladat - cloze /leírása 49. old./
- KSZA = Kommunikatív szövegalkotási feladat - utasítás - adás és levélírás /leírása 49-50. old./

/A dolgozatban található további táblázatoknál is egységesen ezeket a jelöléseket alkalmazom, további magyarázat nélkül./

1. Táblázat

A tesztek statisztikai jellemzői

Teszt	Átlag	Szórás	Standard error	Relatív szórás	Mini- mum	Maxi- mum	Módusz
TOEFL	44,64	12,08	1,487	27,06	23,00	78,00	42,73
HH	47,52	21,39	2,633	45,02	10,00	92,00	36,97
PH	46,73	23,52	2,894	50,33	0,00	88,00	56,55
KH	41,56	22,50	2,780	54,13	0,00	88,00	36,88
HSZÉ	50,76	18,80	2,314	37,03	17,00	81,00	48,48
PSZÉ	55,76	22,33	2,748	40,04	10,00	100,0	68,48
KSZÉ	47,50	23,17	2,852	48,77	0,00	88,00	37,00
HSZA	70,24	12,88	1,586	18,34	34,00	96,00	75,52
PSZA	42,26	11,13	1,370	26,33	20,00	77,00	42,98
KSZA	40,88	13,90	1,711	34,00	12,00	75,00	38,24

A táblázatból látható, hogy a TOEFL teszten senki sem ért el olyan eredményt, hogy biztonsággal megfelelt volna az előbbieken ismerttetett amerikai és kanadai nyelvvizsga követelményeinek. A hallás utáni megértési feladatok közül - nyilvánvalóan újszerűsége miatt - a kommunikatív feladat bizonyult a legnehezebbnek: itt születtek a legrosszabb eredmények, és itt szórtak legjobban a pontszámok, azaz ez a feladat "húzta szét legjobban a mezőnyt". Egymintás t-próbával ellenőriztük, hogy a tesztek átlagainak különbsége - a szórások figyelembe vételével - a véletlennek tulajdonítható-e, vagy ténylegesen a tesztek nehézségi fokának különbözőségéből adódik. /A tesztek átlagainak különbsége szigni-

fikánsan különbözik-e 0-tól 95 %-os megbízhatósági szinten?/ Az egymintás t-próba szignifikáns eltérést mutatott ki a PH-KH tesztek között.

A szövegértési feladatoknál a t-próba nem mutatott ki eltérést a hagyományos és kommunikatív feladatok nehézsége között. A fordítást - feltehetőleg a begyakorlottság miatt - egységesebb szinten tudták megoldani; a kommunikatív feladatnak nagyobb szórása volt. A felelet-választós feladat mindkét másik típusnál könnyebbnek bizonyult. /A t-próbák is szignifikáns eltérést mutattak ki./

A szövegalkotási feladatoknál kiemelkedően jó eredmény született a nyelvtani példamondatok fordításánál. /A t-próba is szignifikáns eltéréseket igazolt./ Ez arra utal, hogy a tesztelésben résztvevők tanulmányaik során már sokszor találkoztak ezzel a típusú feladattal, és ha pontos iránytűt kapnak /sokszor már az unalomig ismételt példamondatok formájában/, akkor viszonylag jó nyelvhelyességgel tudják kifejezni magukat. Ehhez mérten a kommunikatív feladatnál igen alacsony átlag született, ami arra figyelmeztet, hogy az önálló, produktív nyelvhasználatban ugyanezek a tanulók sokkal bizonytalanabbak. /Sokszor még azt sem tudták helyesen alkalmazni, amit példamondatként elfogadhatóan megoldottak!.

4.3.2. Korreláció vizsgálatok

A hipotézis bizonyítása szempontjából az eddigi vizsgálódások csak kiegészítő információt nyújtottak. A bizonyításhoz olyan statisztikai számítás szükséges, amely a tesztek eredményei közötti kapcsolat szorosságát fejezi ki. Erre alkalmas a korreláció-számítás. A korreláció vizsgálatok első részében arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az egyes tesztek, majd tesztelési módszerek milyen mértékben tükrözték a tesztelt nyelvtudásának egészét. Jelen esetben ezt az alapeszten elért eredményünkkel azonosítottunk - a következő megfontolások alapján:

- 1/ a TOEFL több mint 20 éve működő, tekintélyes vizsgarendszer
- 2/ A teszteknek hatalmas adatbázisa van /eddig közel 1,5 millió vizsgázó./
- 3/ A vizsgának gyakorlati szempontból is igazoltan jó a megbízhatósága és validitása /v.ö. ALLEN and DAVIES 1977, 28. oldal/
- 4/ a szakirodalomban gyakran használatos különböző tesztek összehasonlítási alapjául / leírása: 46. old./

A 2. Táblázat a tesztek korrelációs együtthatóit tartalmazza. A korrelációs számértékek értelmezésének megkönnyítésére azonban először idézzük CONOLLY és SLUCKIN

/1971, 154. old./ értékelését, amelyet a szerzők hozzávetőleges, de hasznos útmutatásnak neveztek a korrelációs együttthetők által kifejezett kapcsolatok megállapítására.

0,90 - 1,00: nagyon magas korreláció; rendkívül erős kapcsolat

0,70 - 0,90: magas korreláció; erős kapcsolat

0,40 - 0,70: mérsékelt korreláció; lényeges kapcsolat

0,20 - 0,40: alacsony korreláció; határozott, de kismértékű kapcsolat

0,20 alatt: csekély korreláció; elhanyagolható kapcsolat.

2. Táblázat

10 teszt tapasztalati korrelációs matrixa

Teszt	TOEFL	HH	PH	KH	HSZÉ	PSZÉ	KSZÉ	HSZA	PSZA	KSZA
TOEFL	1,0000	0,7518	0,3555	0,3706	0,5180	0,5707	0,6407	0,6763	0,6509	0,6800
HH	0,7518	1,0000	0,3657	0,3440	0,4670	0,5122	0,6485	0,5695	0,5231	0,4971
PH	0,3555	0,3657	1,0000	0,6514	0,4111	0,5274	0,3934	0,4027	0,3125	0,3058
KH	0,3706	0,3440	0,6514	1,0000	0,4427	0,5296	0,4607	0,4269	0,4319	0,3592
HSZÉ	0,5180	0,4670	0,4111	0,4427	1,0000	0,6634	0,6229	0,6125	0,4854	0,6236
PSZÉ	0,5707	0,5122	0,5274	0,5296	0,6634	1,0000	0,6082	0,5227	0,6031	0,6322
KSZÉ	0,6407	0,6485	0,3934	0,4607	0,6229	0,6082	1,0000	0,5460	0,5314	0,5500
HSZA	0,6763	0,5695	0,4027	0,4269	0,6125	0,5224	0,5460	1,0000	0,5970	0,7060
PSZA	0,6509	0,5231	0,3125	0,4319	0,4854	0,6031	0,5314	0,5970	1,0000	0,7358
KSZA	0,6800	0,4971	0,3058	0,3592	0,6236	0,6322	0,5500	0,7060	0,7358	1,0000

A táblázatból látható, hogy az alapteszttel a legerősebb kapcsolatot a hagyományos hallás utáni megértési feladat mutatta. A szövegalkotási feladatok viszonylag kis eltéréssel egységesen igen lényeges kapcsolatot mutatnak, ezen belül legszorosabban a kommunikatív feladat korrelált az alapteszttel. A szövegértési feladatok közepesen mérsékelt korrelációt adtak; itt is kiemelkedően jobb volt a kapcsolat a kommunikatív feladat és az alapteszt között. A három szövegértési feladat közül a fordítás mutatta a leglazább kapcsolatot a tényleges nyelvtudással. Ennek oka nyilvánvalóan az lehet, hogy a jó fordítás elkészítéséhez a nyelvtudáson kívül egyéb tényezők is szükségesek /pl. fordítási gyakorlat, anyanyelvi stílusérzék, stb./

Ha a teszteknek egymáshoz való korrelációját tekintjük, azt találjuk, hogy az azonos feladat-típusokon belül a pragmatikus és kommunikatív tesztek általában jobban korrelálnak egymással, mint a hagyományos tesztekkel. A pragmatikus és kommunikatív tesztelési módszerekben tehát több a rokon vonás; egymással szorosabb kapcsolatot mutatnak, mint a hagyományos módszerrel. Ez a rokonság a nagyon is hasonló elméleti célkitűzésekből fakadhat /v.ö. 2.3 és 2.4 fejezet/.

Ugyanakkor fel kell figyelni arra, hogy a hallás utáni megértési feladatoknál mindkét módszer lényegesen rossz-

szabb korrelációt adott az alapteszttel. Ezen a nyelvi tudásszinten a magyarul történő tartalom elmondás sokkal reálisabb képet adott a nyelvtudásról, mint a diktálás vagy a manipulációs gyakorlat. Ennek a feladatok újszerűségén túl, különböző zavaró tényezők jelenléte lehetett az oka. A diktálásnál, ahol a hallott szöveg pontos írásbeli reprodukálása volt a cél, a viszonylag hosszú egységek rögzítésénél egy-egy helyesírási bizonytalanságból adódó megtorpanás egész szólancok összekeveredéséhez, vagy elfelejtéséhez vezetett. A kommunikatív feladatnál pedig a térképen való tájékozódás bizonyult egyes tanulók számára ijesztően nehéz feladatnak.

A következőkben azt vizsgáltuk, hogy az összes teszt eredményének a figyelembevételével mennyivel kapunk pontosabb képet a nyelvtudásról, azaz a 9 teszt együttesen mennyire korrelált az alapteszttel. A többszörös korreláció 0,8473 lett. Ez úgy értelmezhető, hogy a kilenc teszt együttesen az alaptesztnek 71,79 %-át magyarázta meg. /Matematikailag ez a korrelációs együttható négyzetre emelésével kapott érték, neve: meghatározottsági együttható/.

Azt is érdekes megnézni, hogy ezen a 71,79 %-os értéken belül az egyes teszteknek mekkora volt a hozzájárulása a megmagyarázott varianciához.

3. Táblázat

A tesztek β -súlya és összhatása

	β - súly	összhatás
HH	0,4246	0,3192
PH	0,0062	0,0020
KH	- 0,0279	- 0,0103
HSZE	- 0,0717	- 0,0372
PSZE	0,0366	0,0205
KSZE	0,1152	0,0738
HSZA	0,1770	0,1198
PSZA	0,1227	0,0799
KSZA	0,2197	0,1494

$$R^2 = 0,7171$$

A megmagyarázott varianciához a legnagyobb hozzájárulást itt is a hagyományos hallás utáni megértési feladat adta /0,3192/. Fontos információt nyújtott még a nyelvtudásról a kommunikativ szövegalkotási feladat is. Ugyanakkor sok teszt csak elhanyagolható mértékben magyarázta az alapteszt varianciáját /például a diktálás, a szövegértési feladatok általában és a cloze/, és két tesztnél, a kommunikativ hallás utáni megértési feladatnál és a magyarra fordításnál, kismértékű ellentétes tendencia is mutatkozott. Ezek a tesztek nem adnak a nyelvtudásról kellő információt, ezért ezeknek a nyelvi tudásszint mérésére történő alkalmazás^a nem szerencsés.

Ezek után külön is elkészítettük az általunk vizsgált három tesztelési módszernek a korrelációs matrixait, és kiszámítottuk a három módszer többszörös korrelációs együtthatóit is, hogy megtudjuk, melyik módszerrel kapunk pontosabb képet a nyelvtudásról.

4. Táblázat

A hagyományos módszer tapasztalati korrelációs matrixa

	TOEFL	HH	HSZÉ	HSZA
TOEFL	1,0000	0,7518	0,5180	0,6763
HH	0,7518	1,0000	0,4670	0,5695
HSZÉ	0,5180	0,4670	1,0000	0,6125
HSZA	0,6763	0,5695	0,6125	1,0000

Többszörös korreláció: 0,8117

5. Táblázat

A pragmatikus módszer tapasztalati korrelációs matrixa

	TOEFL	PH	PSZÉ	PSZA
TOEFL	1,0000	0,3555	0,5707	0,6509
PH	0,3555	1,0000	0,5274	0,3125
PSZÉ	0,5707	0,5274	1,0000	0,6031
PSZA	0,6509	0,3125	0,6031	1,0000

Többszörös korreláció: 0,6914



6. Táblázat

A kommunikatív módszer tapasztalati korrelációs matrixa

	TOEFL	KH	KSZÉ	KSZA
TOEFL	1,0000	0,3706	0,6407	0,6800
KH	0,3706	1,0000	0,4607	0,3592
KSZÉ	0,6407	0,4607	1,0000	0,5500
KSZA	0,6800	0,3592	0,5500	1,0000

Többszörös korreláció: 0,7519

Az összehasonlításból az tűnik ki, hogy a hagyományos módszer egészében véve eredményesebbnek bizonyult az újaknál. Ugyanakkor az is látható, hogy a hallás utáni megértést ellenőrző feladatoktól eltekintve a pragmatikus módszer feladatai szorosabb kapcsolatot mutattak az alapteszten elért eredményekkel, mint a hagyományos feladatok, továbbá, hogy a kommunikatív feladatok még ennél is jobban korreláltak a TOEFL teszttel.

Itt is kíváncsiak voltunk arra, hogy a módszereken belül az egyes tesztek mekkora súllyal járultak hozzá az alapteszt varianciájának megmagyarázásához.

7. Táblázat

A hagyományos tesztek β -súlya és összhatása

	β - súly	összhatás
HH	0,5310	0,3992
HSZÉ	0,0658	0,0341
HSZA	0,3335	0,2256

$$R^2 = 0,6589$$

A hagyományos módszerrel az alapteszttel mért tudás 65,89 %-át tudtuk feltárni. Ehhez a magyarra fordítási feladat csak minimálisan járult hozzá.

Az állami nyelvvizsga követelményeinek ismeretésekor idézett szerzők /HEATON, HAYCRAFT, LADO/ véleményét az előkisérletben kapott eredmények matematikailag is alátámasztják. Ezek alapján érdemes lenne megvizsgálni annak a lehetőségét, hogy ezt a teszt-típust milyen más, hatékonyabb teszttel lehetne felváltani a nyelvvizsgán.

8. Táblázat

A pragmatikus módszer β -súlya és összhatása

	β - súly	összhatás
PH	0,0792	0,028
PSZÉ	0,2376	0,1356
PSZA	0,4826	0,3141

$$R^2 = 0,4780$$

A pragmatikus módszerrel csak 47,80 %-os átfedést sikerült elérni az alapteszttel. A módszeren belül legjobb tesztnek a cloze bizonyult, ez járult hozzá legnagyobb mértékben az alapteszt variációjának a megmagyarázásához.

9. Táblázat

A kommunikatív módszer β -súlya és összhatása

	β -súly	összhatás
KH	0,0333	0,0123
KSZÉ	0,3697	0,2369
KSZA	0,4647	0,3160

$$R^2 = 0,5652$$

A kommunikatív módszerrel már valamivel nagyobb, 56,52 %-os átfedést sikerült elérni. Itt is a szövegalkotási feladat bizonyult a legfontosabbnak, az 56 %-os átfedéshez ez 31 %-ban járult hozzá.

4.3.3. Az ideális teszt-kombináció megkeresése

Az eddigi vizsgálódások eredményeit összefoglalva megállapítható, hogy:

- 1/ a kilenc teszten elért eredmény együttesen tükrözte legjobban a nyelvtudást, ám ilyen sok teszt elvégzése a gyakorlatban gazdaságtalan /nagy idő, pénz- és energia-ráfordítást igényel/;
- 2/ A tesztelési módszerek összehasonlításakor felmerült egy, a hagyományos módszernél is jobban korreláló tesztkombináció kidolgozásának a lehetősége. Mivel az eddigi számítások szerint a hagyományos hallás utáni megértési feladat és a kommunikatív szövegalkotási teszt volt az alapteszttel legszorosabb összefüggést mutató két teszt, megvizsgáltuk, hogy ha csak ezeket

végeztetnénk el, milyen pontos képet kapnánk a nyelvtudásról.

10. Táblázat

Egy hagyományos és egy kommunikatív teszt tapasztalati korrelációs matrixa

	TOEFL	HH	KSZA
TOEFL	1,0000	0,7518	0,6800
HH	0,7518	1,0000	0,4971
KSZA	0,6800	0,4971	1,0000

Többszörös korreláció: $0,8305 / R^2 = 0,6897$

Azt találtuk, hogy ez a két teszt már magában véve is valamivel jobb képet ad a nyelvtudásról, mint a három hagyományos teszt.

További közelítést sikerült elérni, amikor a tesztek számát négyre bővítettük, és a legjobbnak bizonyult hagyományos módszerek mellé mind pragmatikus, mind kommunikatív feladatokat is felvettünk.

11. Táblázat

Két hagyományos, egy pragmatikus és egy kommunikatív teszt tapasztalati korrelációs matrixa

	TOEFL	HH	HSZA	PSZA	KSZA
TOEFL	1,0000	0,7518	0,6763	0,6509	0,6800
HH	0,7518	1,0000	0,5695	0,5231	0,4971
HSZA	0,6763	0,5695	1,0000	0,5970	0,7060
PSZA	0,6509	0,5231	0,5970	1,0000	0,7358
KSZA	0,6800	0,4971	0,7060	0,7358	1,0000

Többszörös korreláció: $0,8433 / R^2 = 0,7107/$

Ez a tesztkombináció jobb korrelációt ad az alapteszt-tel, mint a tisztán hagyományos módszer /0,8117/. Míg a hagyományos módszerrel az alapteszt varianciájának csak 65 %-át tudtuk megadni, addig a módszerek kombinációjával ezt 71 %-ra sikerült növelni. Feltevésünk, miszerint a nyelvvizsga pontosabb képet adna a vizsgázók nyelvtudásáról, ha a hagyományos vizsgáztatási módszereket új típusú feladatokkal kombinálnánk, ezzel a gyakorlati próbával is beigazolódott.

Az is látható, hogy ezzel a tesztkombinációval gyakorlatilag ugyanolyan pontos képet kapunk a tesztelték nyelvtudásáról, mintha mind a kilenc tesztet elvégeztettük volna /0,8433 - 0,8473, illetve 71,71 % és 71,07 %-os átfedés./ Ezzel az eredménnyel azonban még nem lehetünk teljesen elégedettek, a jelenlegieknél hatékonyabb módszerek kidolgozására van szükség.

5. ÖSSZEFOGLALÁS

1983-ban egy külföldi továbbképzés alkalmával három hetes látogatást tettem az angliai Reading University nyelvészeti-módszertani intézetében, ahol a világ 26 országából mintegy 70 nyelvtanárral volt alkalmam a nyelvtanítás problémáiról eszmecserét folytatni, és neves angol nyelvészek és gyakorlati szakemberek előadásait meghallgatni. Az előadások és viták középpontjában a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás állt.

Mivel hazánkban is egyre sürgetőbb igény a gyakorlati életben jól hasznosítható tudást biztosító, kommunikatív nyelvoktatási formák kidolgozása és elterjesztése, a kérdés hazai viszonyok közötti vizsgálata is aktuális és hasznos tanulságokkal szolgálhat.

Magyarországon az állami nyelvvizsga követelményei jelentősen befolyásolják az idegen nyelvek oktatásának tartalmát és szemléletét, mivel ez az a messzemenően legtekintélyesebb fórum, mely a nyelvtudás igazolására és minősítésére hivatott. A legtöbb vizsgázó számára a középfokú szint már elegendő; így a legtöbben erre a szintű vizsgára jelentkeznek. A nyelvvizsga-rendszeren belül tehát a középfokon állított követelményeknek van legnagyobb /vissza/hatása a nyelvoktatásra is.

A tesztelés fejlődésének rövid áttekintésével azt az utat kíséreltem meg felvázolni, amely a pedagógia történetében a kommunikatív módszerek megjelenéséig elvezetett. A XX. század három nagy nyelvészeti és nyelvoktatási áramlatának megfelelően beszélhetünk klasszikus, strukturalista és transzformációs teszt-elméletekről. Az elsőnek a latin nyelvtan szabályain nyugvó tradicionális lingvisztika és a grammatizáló-fordító módszer adta az alapját, és a tudásmérés még csak szubjektíven értékelhető fordítási feladatokkal történt. A másodikban a strukturalista nyelvészet alapján kidolgozott programozott oktatás, audio-lingvális, majd audio-vizu-

ális módszer szerint folyt a nyelvoktatás, a tudásmérésben pedig ekkor élte virágkorát az objektíven értékelhető felelet-választós teszt, amellyel a nyelvtudás legapróbb összetevőit külön-külön lehetett mérni.

A harmadik nyelvoktatási és tesztelési áramlat csak át-tételesen kapcsolódik a transzformációs-generatív nyelvészeti alaphoz. Itt a mélystrukturák és transzformációs szabályok tanítása mellett a nyelvoktatás szempontjából talán legfontosabb felismerés - az anyanyelv elsajátításából kiindulva - a kontextus szerepének hangsúlyozása volt. A tesztelésben ekkor jelentek meg a szövegösszefüggésbe ágyazott felelet-választós feladatok, és a mondatok felszíni strukturáját érintő transzformációs gyakorlatok.

Az 1960-as években megjelenő pragmatikus irányzat a még mindig igen elterjedt strukturalista szemlélet ellen hirdetett harcot, és a nyelvoktatás céljaként már a kommunikativ készség kialakítását jelölte meg. A figyelem a szövegösszefüggésre, továbbá a nyelven kívüli tényezők összhatása felé fordult. A tesztelésben a régi és nagyrészt feledésbe merült feladat-típusok felújítása mellett kidolgozták az azóta is népszerű cloze-módszert.

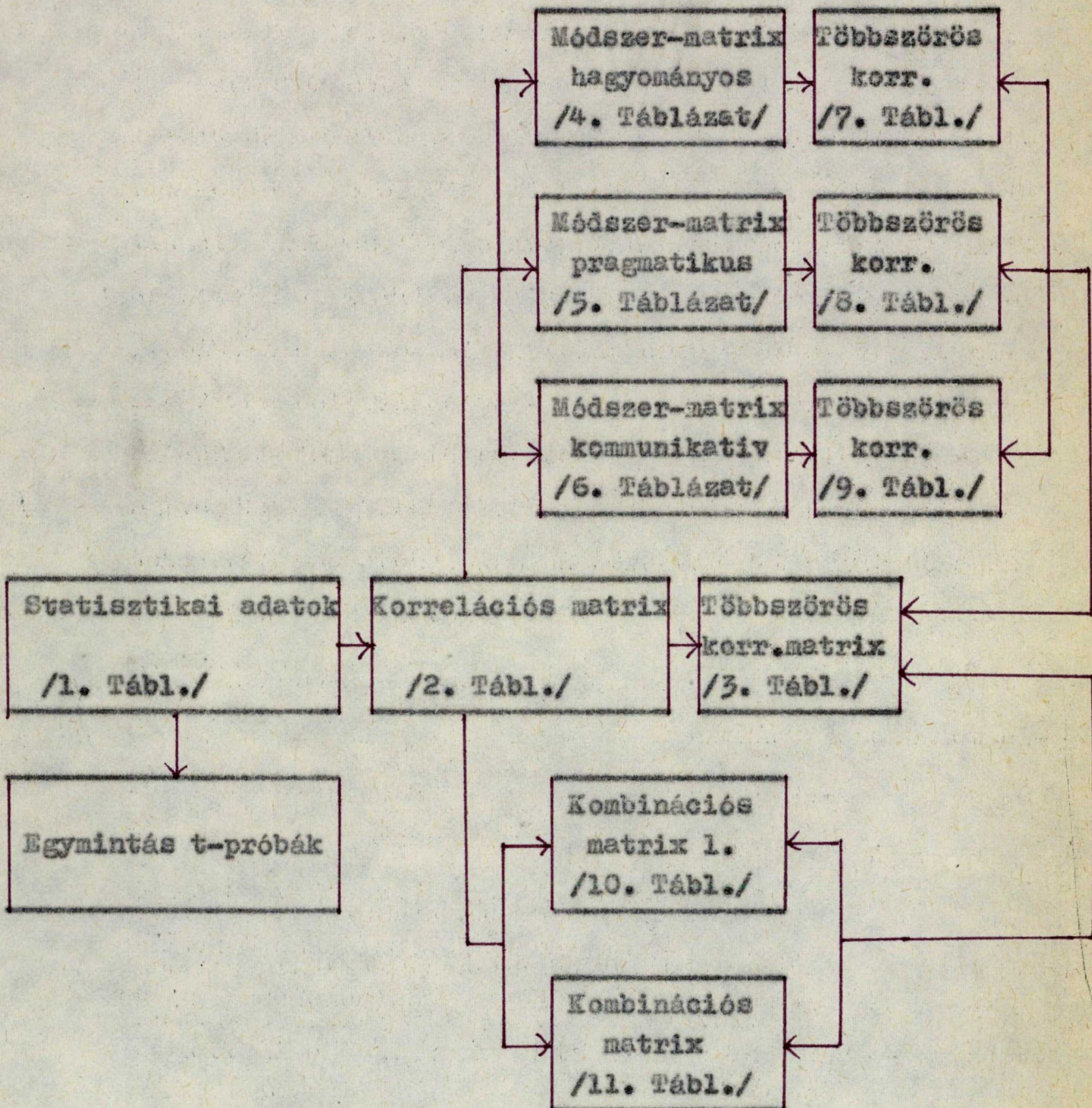
Az 1970-es évek jelszava - a pragmatikus irányzat célkitűzése nyomán - a kommunikativ készség kialakítása lett. A nyelvoktatás hagyományos tartalma és a tananyag

felépítése teljesen átformálódott. Önálló irányzattá vált a kommunikativ nyelvoktatás, elterjedt az ESP /English for Special Purposes/ tanítás. Formai újításnak tűnhet, de valójában lényegi tényező, hogy a tankönyvek egyre tetszetősebbek, és egyre inkább gondos szerkesztésű, színes magazinokra emlékeztetnek. A nyelvkönyvek és tesztek anyaga kizárólag eredeti, "fésületlen" szöveg /az autentikus tananyag elve/, a tesztek fő törekvése pedig a kreativitás és az idegen nyelven történő gondolkodtatás elősegítése.

Ezeknek az elgondolásoknak a tükrében vizsgáltam meg a hazai nyelvvizsgáztatási rendszert, közelebbről a középfokú nyelvvizsga követelményeit. Munkám gyakorlati részében pedig 66 angolul tanuló diákkal végeztem előkísérletet annak a hipotézisnek az ellenőrzésére, hogy a nyelvvizsga hagyományos módszerei mellett új tesztelési eljárásokkal pontosabb képet kaphatunk-e a vizsgázók nyelvtudásáról.

Három feladat-tipust, a hallás utáni megértést, szövegértést és szövegalkotást, végeztettem el; hagyományos /a nyelvvizsgán használatos/ pragmatikus és kommunikativ teszteket alkalmazva és az eredményeket egy alaptesztnek választott, standardizált teszten elért eredménnyel vetettem össze.

A következő ábra az adatok feldolgozásának menetét szemlélteti:



A részletes korreláció számítások eredményeinek összefoglalásaképpen elmondható, hogy

- 1/ a hagyományos módszer erősen korrelált az alapteszten elért eredményekkel /0,8117/, ezen belül leglényegesebb tényezőnek a hallás utáni megértési feladat bizonyult /0,7518/, leggyengébbnek pedig az angolról magyarra történő fordítás /0,5180/. Ezzel a módszerrel az alapteszt varianciájának 65 %-át sikerült megadni, amelyhez azonban a magyarra fordítási feladat mindössze 3 %-ban járult hozzá. Ennek alapján javasolható, hogy a nyelvvizsgán a fordítási feladat helyett hatékonyabb tesztet alkalmazzanak.
- 2/ A pragmatikus módszer összességében gyengébben tükrözte az alapteszttel mért nyelvtudást /0,6914/, annak ellenére, hogy a felelet-választós szövegértési feladat jobbnak bizonyult a magyarra fordításnál /0,5707/, a cloze pedig közel azonos értéket adott a hagyományos szövegalkotási feladattal /0,6509 - 0,6763/. A pragmatikus módszer az alapteszt varianciájának csak 48 %-át adta meg és ezen belül is 31 % a cloze feladatból származott.
A diktálásnak, mint tudásszint-mérő feladatnak az alkalmazása nem volt szerencsés, mivel itt a hallás utáni megértés pontos mérését egyéb, zavaró tényezők /pl. helyesírási bizonytalanságokból adódó megtorpanások/ torzították.
- 3/ A kommunikatív módszer 0,7519 korrelációt mutatott az alapteszttel; mind a szövegértési /0,6407/,

mind a szövegalkotási feladat /0,6800/ jobbnak bizonyult akár a hagyományos, akár a pragmatikus módszerrel kapott eredményeknél. A többszörös korrelációt itt is a hallás utáni megértési feladat csökkentette /0,3706/; feltehetőleg a feladat újszerűsége, a begyakorlottság hiánya okozta a rossz eredményt. Itt az alapteszttel való átfedés 57 % volt, amelyből a szövegalkotási feladat 31 %-ot tett ki.

A kilenc teszt együttesen adta a legjobb korrelációt /0,8473/ és a legnagyobb átfedést / 72 %/. Gazdaságossági szempontok miatt kerestük azt az ennél kevesebb tesztből álló ideális tesztkombinációt, amellyel megközelítőleg ugyanilyen pontossággal mérhetjük a nyelvtudást.

Az ideális matematikai kombinációt négy teszt adta, ezek együttes korrelációja /0,8433/ gyakorlatilag ugyanakkorának tekinthető, mint a kilenc teszt együttes korrelációja /0,8473/. A négy leghasznosabb tesztnek a hagyományos hallás utáni megértés és szövegalkotás, valamint a cloze és a kommunikativ szövegalkotási feladat bizonyult. Ezek együttesen az alapteszt varianciájának 71 %-át magyarázzák meg.

Hipotézisünk tehát igaznak bizonyult, miszerint a hagyományos tudásmérő feladatok pragmatikus és kommunikativ tesztelési módszerekkel kombinálva pontosabb képet adnak a vizsgázók nyelvtudásáról; így a kérdés további

kutatásra érdemes. A felmerült problémák azonban óvatosságra intenek és arra figyelmeztetnek, hogy az újabb tesztelési eljárások némelyike még kiforratlan és nem tükrözi olyan jól a nyelvtudást mint a legjobban kidolgozott hagyományos eljárás. Másrészt pedig a jelenleginél is hatékonyabb tesztelési módszerek kidolgozására is szükség van.

Az újabb nyelvoktatási és tesztelési módszerek elméleti alapjának helytállósága nem vitatható. Amíg azonban a kommunikatív oktatási módszer, illetve ehhez kapcsolódva a kommunikatív tesztelési eljárások nem válnak országosan a jelenleginél jóval szélesebb körben elterjedtté, nem volna célszerű az állami nyelvvizsga rendszerét lényegesen megváltoztatni.

Ha azonban esetleges további kutatások az itt kapott eredményeket szélesebb körben is megerősítik, érdemes lenne vizsgáztatási rendszerünk továbbfejlesztését, és új típusú feladatokkal való kiegészítését komolyan fontolóra venni.

Bibliográfia

ÁGOSTON, GY., NAGY, J. és OROSZ, S.: Méréses módszerek a pedagógiában.

Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.

ALDERSON, J.C.: A Study of the Cloze Procedure with Native and Non-native Speakers of English.

University of Edinburgh, 1978.

ALLEN, J.P.B. and DAVIES, A. /eds/: Testing and Experimental Methods Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol.4. Oxford University Press 1977.

ANDERSON, J.: Application of cloze procedure to English learned as a foreign language. /Unpublished doctoral dissertation/

University of New England, Australia, 1969.

ANGOFF, W.H. and SHARON, A.T.: 'Comparison of scores earned by native American college students and foreign applicants to US colleges'.

TESOL Quarterly 5. 129-136, 1971.

ANIOT, J.: A fordítás elfogadhatóságának kritériumai /előadás/. Megjelent: FERENCZY, GY. /szerk./: A fordítás elmélete és gyakorlata.

Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont, 1979.

ARELS Examination Trust, ARELS oral examinations: rationale, development and methods.

London, AET, nd.

BALINT, A.: Time indication and sentences in Hungarian and English.

English Teaching Forum D.2. 1966, pp. 2-5.

BANATHY, B.H. and MADARASZ, P.H.: Contrastive analysis and Error analysis.

Journal of English as a Second language Vol. IV, No 2. 1969, pp. 77-79.

BANÓ, J.: A kontrasztivitás elve és annak gyakorlati felhasználása az idegen nyelvek oktatásában
INXT, 3, 1970.

BÁRDOS, J.: Hagyományos és modern értékelő módszerek a pedagógiában és az idegen nyelvek oktatásában /Bölcsészdoktori disszertáció/
ELTE, 1979.

BÁRDOS, J.: A vizsgamódszertan néhány kérdéséről.

Előadás. Elhangzott az "Oktatási eljárások a nyelvoktatás különböző szintjein" c. országos konferencián
/Győr, 1982. okt. 7-9./

BARRUTIA, R.: Linguistic theory of language learning as related to machine teaching.

Heidelberg, Julius Groos Verlag, 1969.

BÁTHORY, Z. /ed./: Tudásszintmérés világszerte
Budapest, Tankönyvkiadó, 1971.

BLOOMFIELD, L.: Language

New York. Holt, Rinehart and Winston, 1933.

- BOGNÁR, J.: A magyar és az angol nyelv cselekvésreláció
rendszerei kontrasztív egybevetésének néhány kér-
dése.
Összevető nyelvvizsgálat, nyelvtanítás c. kötetben.
Budapest, Tankönyvkiadó, 1972.
- BORMUTH, J.: 'Comparable cloze and multiple choice
comprehension test scores'
Journal of Reading 10. 291-299, 1967.
- BOTTEL, M. and GRANOWSKY, A.: 'A formula for measuring
syntactic complexity: a directional effort.'
Elementary English 49. 513-516, 1972.
- BRIERE, E. J.: Current trends in language testing
TESOL Quarterly 3, 4. 333-340, 1968.
- BUDAI, L.: Grammatikai kontrasztivitás és hibaelemzés
az alap- és középfokú angolnyelv-oktatásban.
Budapest, Tankönyvkiadó, 1979.
- BUNG, K.: Towards a theory of programmed language
instruction
The Hague: Mouton, 1973.
- BUROS, O. K.: Foreign Language Tests and Reviews
New York. Gryphon, 1975.
- BYRNE, D.: Teaching Oral English
Longman, 1976.
- CAMBRIDGE Local Examinations Syndicate: Cambridge
examinations in English: changes of syllabus in 1984
Cambridge University Press, 1982.

- CHERRY, C.: On human communication: a review, a survey,
and a criticism
Cambridge, Mass., MIT Press, 1957.
- CHIHARA, T., OLLER, E.W., WEAVER, K., CHAVEZ, M.A.: 'Are cloze
items sensitive to constraints across sentences?' I.
Language Learning, 27. 63-73, 1977.
- CHOMSKY, N.A.: Syntactic structures
The Hague: Mouton, 1957.
- CHOMSKY, N.: Topics in the Theory of Generative Grammar
The Hague, Mouton, 1966.
- CILT: Select Bibliography: Language Testing
London: Centre for Information on Language Teaching
1973.
- COLLEGE Entrance Examination. Board and Educational Testing
Service
Tests of English as a Foreign Language: interpretive
information
Princeton, NJ., Educational Testing Service, 1968.
- COLLEGE Entrance Examination. Board and Educational Testing
Service
Manual for studies in support of score interpretation
Princeton, NJ., Educational Testing Service, 1969.
- COLLEGE Entrance Examination. Board and Educational Testing
Service
Manual for TOEFL score recipients
Princeton, NJ., Educational Testing Service, 1973.

- CONDON, W.S. and OGSTON, W.D.: 'Speech and body motion synchrony of the speaker-hearer' in HORTON, D.L. and JENKINS, H.J./eds/: The perception of language /pp 150-173/ Columbus, Ohio: Merrill, 1971.
- CONOLLY, T.G., SLUCKIN, W.: An Introduction to Statistics for the Social Sciences /3rd edition/ London, MacMillan, 1971.
- CONRAD, C.: The cloze procedure as a measure of English proficiency /Unpublished master's thesis, University of Calif., LA/ Abstracted in Workpapers in TESL: UCLA 5. 1971. 159.
- CRIPWELL, K.R.: 'What is a cloze test? How do I use it?' Modern English Teacher, 4, 1, 1976, 4-6.
- CRYMES, R. and NORRIS, W.E. /ed./: On TESOL 74. Selected Papers from the 8th Annual TESOL Convention, Denver, Colorado Washington D.C. 1975.
- CRYSTAL, D.: Linguistics Penguin Books Ltd., 1971.
- DALE, E. and CHALL, J.S.: 'A formula for predicting readability' Educational Research Bulletin 27, 1948, 11-20, 28.
- DARNELL, D.K.: The development of an English language proficiency test of foreign students using a cloze-entropy procedure ERIC ED 024039, 1968.

- DARNELL, D.K.: Clozentropy: a procedure for testing
English language proficiency of foreign students
Speech Monographs 37, 1. 1970, 36-36.
- DAVIES, A.: Language Testing Symposium
London, Oxford University Press. 1968.
- DAVIES, A.: English Proficiency Test Battery
London, British Council. 1977.
- DAVIES, A.: Language Testing.
Language Teaching and Ling. Abstracts.
Cambridge University Press, 1978.
- DAVIES, S. and WEST, R.: The Pitman Guide to English
Language Examinations for Overseas Candidates
London, Pitman, 1981.
- De SAUSSURE, F.: Cours de Linguistique Generale
Paris, Payot /5th ed./ 1955.
- DEWEY, J.: How we think.
Boston, D.C. Heath, 1910.
- DEWEY, J.: Nature, Communication and Meaning/in Experience
and Nature/
Chicago, Hayden and Alworth, 1929.
- DEZSŐ, L. és NEMSER, W.: Nyelvtipológia és kontrasztív
nyelvészet.
Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás c. kötetben
Bp., Tankönyvkiadó, 1972.

- FEHSE, K.D. and PRAEGER, W.: Bibliographie zum Testen
Freiburg, Universitäts Verlag Becksmann, 1973.
- Dr. FERENCZY, GY. /szerk./: A fordítás elmélete és gyakorlata.
Budapest, FPK, 1979.
- FIRTH, J.R.: "The semantics of Linguistic Science"
Papers in Linguistics
London, Oxford University Press, 1957.
- FLESCH, R.: 'A formula for predicting readability:
instructions.'
Journal of Applied Psychology 32, 1948, 221-233.
- FÜLEI-SZÁNTÓ, E.: A spanyol és a magyar igenevek kontrasztív leírása.
Összevető nyelvvizsgálat, nyelvtanítás c. kötetben.
Bp. Tankönyvkiadó, 1972.
- GLAZER, S.M.: 'Is sentence length a valid measure of
difficulty in readability formulas?'
The Reading Teacher 27, 1974, 464-468.
- GUMPERZ, J.J. and HYMES, D. (eds.): Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication
New York Holt, Rinehart and Winston, 1972.
- HARRIS, D.P.: Testing English as a Second Language
New York. McGraw-Hill, 1969.
- HARRIS, Z.: Structural Linguistics.
Chicago, University of Chicago, 1951.

- HARRISON, A.: 'Student-centred testing: assessing communication in progress'
Levende Talen, 372 /1982/ 401-410.
- HARRISON, A.: A Language Testing Handbook
London, Macmillan Press, 1983.
- HAYCRAFT, J.: Course Reading. Preliminaries and Presentation
London, International Teacher Training Institute, 1970.
- HEATON, J.B.: Writing English Language Tests.
Longman, 1975.
- HEATON, J.B.: Language testing
Modern English Publications, 1982.
- HEATON, J.B. and STOCKS, J.P.: Graded English Test Papers
Longman, 1965.
- HINOFOTIS, F.A.B.: An investigation of the concurrent validity of cloze testing as a measure of overall proficiency in English as a second language.
Unpublished doctoral dissertation.
South Illinois University, 1976.
- HOCKETT, C.: The State of the Art
The Hague: Mouton, 1968.
- HOUSEHOLDER, F.W.: Review of Hockett
Journal of Linguistics Vol.6. No 1., 1970.
- INGRAM, E.: English Language Battery /ELBA/
University of Edinburgh, 1964.

INGRAM, E.: Basic Concepts in Testing

/see: in Allen and Davies, 1977./

IRVINE, P., ATAI, P., OLLER, W.: 'Cloze, dictation and the
Test of English as a Foreign Language'

Language Learning 24. 245-252, 1974.

JOHANSSON, S.: 'An evaluation of the noise test: a method
for testing overall second language proficiency by
perception under masking noise.

/Paper read at 3rd International Congress of Applied
Linguistics, Copenhagen, Denmark/

in IRAL 11. 109-133, 1973.

JOHNSON, K. and MORROW, K. /eds/: Communication in the Class-
room

Longman, 1981.

JONES, R.L. and SPOLSKY, B. /eds/: Testing language profi-
ciency

Arlington, Virginia: Center for Applied Linguistics,
1975.

JONGSMA, F.: The Cloze Procedure as a Teaching Technique
Bloomington, Indiana, Univ. of 1971.

KASSEM, M.J.E.: Tests in English for Overseas students
Stanley Thornes Ltd., 1982.

KELLY, C.M.: 'An Investigation of the construct validity
of two commercially published tests'

Speech Monographs, 32. 139-143, 1965.

KELLY, L.G.: 25 Centuries of Language Teaching
Rowley, Mass., 1969.

KLARE, G.R.: 'Assessing readability'.
Reading Research Quarterly, 10. 1974-75, 62-102.

KLARE, G.R., SINAIKO, H.W. and STOLUROW, L.M.: 'The cloze
procedure: a Convenient readability test for training
materials and translations'
International Review of Applied Psychology,
21, 1972, 77-106.

KONTA, M.: On the State of Teaching English in Hungary in
the 1970s.
Szeged, Papers in English and American Studies. Vol.1.
1980.

KORPONAY, B.: Angol igék és igei szerkezetek egybevetése a
magyar képzett igék rendszerével
Kandidátusi értekezés, Debrecen, 1973.

KOSARAS, I.: A teljesítmény ellenőrzésének és értékelésének
problémái.
Az idegen nyelvek tanítása, 1970/2.

LADO, R.: Linguistics across cultures
Ann Arbor, Michigan: University of Michigan, 1957.

LADO, R.: Language Testing: the Construction and Use of
Foreign Language Test.
Longman, 1961., 1964, 1979.

LADO, R. and FRIES, C.C.: English Sentence Patterns.
Ann Arbor. Univ. of Michigan. 1957.

- LEVISTON, E.A.: 'Aspects of Testing the Oral Proficiency of Adult Immigrants to Canada'
T.E.S.L. Talk, IV. No 4. September 1973.
- LEVINE, J.: 'An outline proposal for testing communicative competence'
ELT, 30, 2. 1976, 135-44.
- LEWIS, D.G.: Assessment in Education
University of London Press, 1974.
- LIENERT, G.A.: Testaufbau und Testanalyse.
Weinheim und Berlin, Beltz, 1967.
- MACGINITIE, W.H.: Verbal Learning Research and the Technology of Written Instruction.
Columbia Univ. Teacher's College Press, 1971.
- MADARASZ, P.H.: Contrastive linguistics analysis and error analysis in learning English and Hungarian
Unpublished. Berkeley: University of California, Ph.D. dissertation
- MARSHALL, J.C. and HALES, L.W.: Classroom Test Construction
Addison-Wesley Publishing Co., USA, 1971.
- MARSOLEK-INGEKAMP: Literatur über Tests im Bereich der Schule.
Weinheim, Berlin, Basel; Beltz, 1968.
- MCCLAFFERTY, J.: A Guide to Examinations in English for Foreign Students, 2nd ed.
London: Hamish Hamilton, 1975.

- MILLER, G.R. and COLEMAN, E.B.: 'A set of 36 prose passages calibrated for complexity'
Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior
6. 851-854, 1967.
- MOULTON, W.G.: 'Linguistics and language teaching in the United States, 1940-1960'
in: MOHRMAN, C., SOMMERFELT, A., WHATMOUGH, J./eds/:
Trends in European and American Linguistics, 1930-1960.
Utrecht, Spectrum Publishers, 1961.
- MUNBY, J.L.: Communicative syllabus design
Cambridge University Press, 1978.
- NADASDY, Á.: Interrogative sentences in English: A language teaching problem for Hungarians.
Working Papers 4, Hungarian-English Contrastive Linguistic Project,
Budapest, 1973.
- NAGY, J.: A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései.
Budapest, 1970.
- OLLER, J.W.: 'Dicatiton as a device for testing foreign language proficiency'
Workpapers in TESL: UCLA 4, 37-42
- OLLER, J.W.: Cloze Tests of Second Language Proficiency and What They Measure.
Language Learning, 23, 1. 105-18, 1972.

OLLER, J.W.: Language Tests at School
Longman, 1979.

OLLER, J.W., BACA, L. and VIGIL, F.: 'Attitudes and attained
proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican
Americans in the Southwest'
TESOL Quarterly 11. 173-183, 1977.

OLLER, J.W., BOWEN, D., DIEN, T.T., MASON, V.: 'Cloze tests in
English, Thai, and Vietnamese: native and non-native
performance'
Language Learning 22. 1-15, 1972.

OLLER, J.W. and CONRAD, C.: 'The cloze procedure and ESL
proficiency'
Language Learning 21. 183-196, 1971.

OLLER, J.W. and HINOFOTIS, F.A.B.: 'Two mutually exclusive
hypotheses about second language proficiency: factor
analytic studies of a variety of language tests'
Paper read at the Winter Meeting of the Linguistic
Society of America, Phil. 1976.

OLLER, J.W. and INAL, N.: 'A cloze test of English preposition
TESOL Quarterly 5. 315-326, 1971.

OLLER, J.W. and PERKINS, K./eds/: Language in Education:
Testing the Tests
Rowley, Massachusetts: Newbury House, 1978.

OLLER, J.W. and STREIFF, V.: 'Dictation: a test of grammar
based expectancies'
ELT 30. 25-36, 1975.
Also in JONES and SPOLSKY, 71-88, 1975.

OTTER, H.S.: A Functional Language Examination
Oxford University Press, 1968.

PALMER, A.: 'Testing Communication'
IRAL X/1. 1972.

PALMER, F.: Grammar
Penguin Books, 1971.

PERREN, G.E./ed./: Foreign Language Testing: Specialised
Bibliography, CILT, 1977.

PICKETT, G.D.: 'A Comparison of Translation and Blank-
Filling as Testing Techniques'
ELT, 23.1. 1968. 21-6.

PIKE, L.: An evaluation of present and alternative item
formats for use in the TOEFL
Princeton, N.J.: Educational Testing Service,
/ mimeo/ 1973.

PIMSLEUR, P.: Language Aptitude Battery
New York, Harcourt and Brace, 1966.

POLTZER, R., STAUBACH, C.: Teaching Spanish: a linguistic
orientation
Boston: Ginn, 1961.

POTTER, T.C.: A taxonomy of cloze research, Part 1.:
readability and reading comprehension.
Inglewood, Calif.: Southwestern Regional Laboratory
for Educational Research and Development, 1968.

RANKIN, E.F.: The Cloze Procedure Revisited. 23rd
Yearbook of the National Reading Conference 1-8.

RICHARDS, J.C.: 'Error analysis and second language strategies'

Language Sciences 17, 1971, 12-22.

Reprinted in OLLER and RICHARDS, 1973, 114-135.

RUDELL, R.B.: 'Reading comprehension and structural redundancy in written material'.

Proceedings of the International Reading Association
10, 308-311, 1965.

SELINKER, L.: 'Interlanguage'

IRAL 10, 203-231, 1972.

SHARPE, P.: Barron's How to Prepare for the TOEFL

Woodbury, NY, Barron's, Educational Series, Inc. 1979.

SPOLSKY, B.: 'Recent research in TESOL'

TESOL Quarterly 3, 355, 1969.

SPOLSKY, B.: Language Testing: Art or Science

Stuttgart, 1976.

STEVENSON, D.: A preliminary investigation of construct validity and the Test of English as a Foreign Language.

/Unpublished doctoral dissertation/University of New Mexico, Albuquerque, 1974.

STREVEN, P.: 'Objective Testing'

Papers in Language and Language Teaching

Oxford University Press, 87-102, 1965.

STUBBS, J.B. and TUCKER, G.R.: 'The cloze test as a measure of English proficiency

Modern Language Journal 58, 239-241, 1974.



TÁJÉKOZTATÓ az állami nyelvvizsga új rendjéről

Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, 1980.

TATE, M.: Statistics in education and psychology: a first course

New York: Macmillan, 1965.

TAYLOR, W.L.: "'Cloze procedure': a new tool for measuring readability."

Journalism Quarterly 30. 415-433, 1953.

TAYLOR, W.L.: Recent Developments in the Use of the Cloze Procedure

Journalism Quarterly 33. 42-49, 99, 1956.

TAYLOR, W.L.: "'Cloze" readability scores as indices of individual differences in comprehension and aptitude'.

Journal of Applied Psychology 41. 19-26, 1957.

THORNDIKE, R.L. and HAGEN, E.: Measurement and Evaluation in Psychology and Education

New York, John Wiley, 1969.

TOEFL /1964 and annually/: Test of English as a Foreign Language

Princeton, Educational Testing Service

UPSHUR, J.A.: 'Language proficiency testing and the contrastive analysis dilemma'.

Language Learning, 12/2. 123-7, 1962.

UPSHUR, J.A.: 'Test is a four letter word'

/Paper read at the EPDA Institute, University of
Illinois, 1969./

VALETTE, R.: Modern Language Testing

New York, Harcourt, Brace, Jovanovits, 1977.

WATZLAWIK, P., BEAVIN, J. and JACKSON, K.: Pragmatics of

human communication a study of interactional patterns,
pathologies and paradoxes

New York, Norton, 1967.

WIDDOWSON, H.G.: Explorations in Applied Linguistics

Oxford University Press, 1979.

WILKINS, D.A.: 'An investigation into the linguistic and

situational common core in a unit of the credit
system'

Strasbourg, Council of Europe, 1972.

WILKINS, D.A.: 'Grammatical, situational and notional

syllabuses'

Papers of the 3rd A.I.L.A. Congress

in: VERDOODT, A./ed/: Proceedings of the 3rd Interna-
tional Congress of Applied Linguistics

Heidelberg: Julius Gross Verlag, 1974.

WILKINS, D.A.: Notional Syllabuses

Oxford University Press, 1976.

WHITAKER, S.F.: 'What is the status of dictation?'

Audio Visual Journal 14. 87-93, 1976.

MELLÉKLETEK

1. TOEFL
2. Hagyományos hallás utáni megértési feladat
3. Pragmatikus hallás utáni megértési feladat
4. Kommunikatív hallás utáni megértési feladat
5. Hagyományos szövegértési feladat
6. Pragmatikus szövegértési feladat
7. Kommunikatív szövegértési feladat
8. Hagyományos szövegalkotási feladat
9. Pragmatikus szövegalkotási feladat
10. Kommunikatív szövegalkotási feladat
11. A teszteken elért pontszámok százalékban kifejezve

Test 2

THE RECORDING OF THIS SECTION IS CONTAINED ON THE RECORDS INCLUDED WITH THIS BOOK.

I: LISTENING COMPREHENSION

(50 questions—40 minutes)

This section of the test requires a demonstration of your ability to understand spoken English. Each of the three parts has special directions.

Part A

Directions: In this part of the test you will hear a brief statement. Each statement will be spoken only once. The statement does not appear in your test booklet. When you have heard a statement, select the answer nearest in meaning to what you have heard. Record your answer on the answer sheet.

Example

You will hear: The Wagners seem to take their large family in stride.

- You will read:
- (A) Mr. Wagner comes from a large family.
 - (B) Mrs. Wagner comes from a large family.
 - (C) Mr. and Mrs. Wagner are the parents of many children.
 - (D) The Wagners dislike small families.

The correct answer to the example is (C).

1. (A) I pay my rent before the middle of each month.
- (B) All of my bills are paid on the fifteenth of each month.
- (C) I have fifteen bills a month including my rent.
- (D) I never remember to pay my rent on time.

2. (A) Both bedspreads cost the same amount.
- (B) The green bedspread is the same size as the blue one.
- (C) The blue bedspread isn't as pretty as the other one.
- (D) One of the bedspreads has blue checks.
3. (A) Mary will graduate in June, and then she's going away.
- (B) Mary intends to do graduate work in chemistry after June.
- (C) Mary won't graduate in June because of chemistry.
- (D) Mary must take another chemistry course before she can graduate in June.
4. (A) The machine does not spin if you close the top.
- (B) The top of the machine spins during operation.
- (C) Do not open the machine when it is spinning.
- (D) The operation of the machine requires you to spin.
5. (A) John never has a chance to eat sweets.
- (B) John likes sweets, but he rarely eats any.
- (C) John enjoys eating sweet things.
- (D) John is ashamed to eat sweet things.

6. (A) Most of the guests introduced themselves to us.
(B) We knew few people at the party.
(C) None of the guests had a good time.
(D) Everyone had more fun than we did.
7. (A) Tigers occasionally consume human beings when they are hungry.
(B) People rarely scare tigers.
(C) Tigers are scarce today, just like food.
(D) Food is available for human beings but not for tigers.
8. (A) I like Bill Jones, but he doesn't like me.
(B) Bill Jones and I don't know each other very well.
(C) Most fellows are acquainted with Bill Jones.
(D) Bill Jones is a well-known, likeable fellow.
9. (A) The shoe shop is not located in the shopping center.
(B) The cafeteria is on the east side of the shopping center.
(C) The shoe shop closes at the same time as the cafeteria.
(D) The cafeteria is more easily located than the shoe shop.
10. (A) Peter's father does not like architecture.
(B) Both Peter and his father are architects.
(C) Peter's father is an architect.
(D) Peter's father wishes him to become an architect.
11. (A) Mary got into bed without setting the alarm.
(B) Mary was alarmed when she couldn't get to sleep.
(C) Mary's sleep was interrupted by the alarm.
(D) Mary almost slept through the alarm.
12. (A) Carolyn is a better math student than her tutor.
(B) Tutors cannot be found this semester.
(C) Carolyn needs to do better in math.
(D) Several math students are tutored by Carolyn.
13. (A) He was surprised when I came.
(B) I was not surprised by his actions.
(C) He said that he was not surprised.
(D) His behavior surprised me.
14. (A) More men than women have insurance.
(B) Men insurance agents outnumber women agents.
(C) Insurance agents like women more than they do men.
(D) Insurance is twice as difficult to sell to women as to men.
15. (A) Mr. Moore's secretary delivered the lawyer's message.
(B) Mr. Moore and his lawyer had lunch together in the office.
(C) Mr. Moore advised his secretary to deliver lunch to his lawyer.
(D) The lawyer asked the secretary to have lunch with him.
16. (A) The plane landed at 5:30.
(B) The plane was on time.
(C) The landing was delayed for half an hour.
(D) The plane didn't land until 6:30.
17. (A) Frank wants Harriet to stay.
(B) Harriet will stay, but Frank wants her to leave.
(C) Harriet wants to leave unless Frank stays.
(D) Whatever Harriet does is all right with Frank.
18. (A) His face was unfamiliar to me.
(B) He ran without giving me his name.
(C) I couldn't recall his name.
(D) He escaped by running away.
19. (A) To be a good citizen requires skill in international matters.
(B) A good citizen ought to have a general picture of current events.

- (C) Only experts engage in international politics.
 (D) World politics and international affairs need not concern good citizens.
20. (A) Mr. Conner wore old clothes to the bank.
 (B) Mr. Conner's bank was old and large.
 (C) Mr. Conner wore old clothes in a large size.
 (D) Mr. Conner did not spend money on clothes.

Part B

Directions: This section of the Listening Comprehension test consists of fifteen short conversations between two people. When each conversation ends, you will be asked a question by a third voice about what was said. You will hear the question only once and you must choose the answer from the four choices given. When you have chosen what you believe to be the best answer to the question, record your answer on the answer sheet.

Example

You will hear:

(Man) "I've never understood how to use the card catalogue, and I need to get this information today."

(Woman) "Why don't you pick up one of the guidebooks at the front desk? It will help you, I'm sure."

(3rd voice) "Where did this conversation most likely occur?"

- You will read: (A) At a museum.
 (B) In a store.
 (C) In a classroom.
 (D) In a library.

The correct answer to the example is (D).

21. (A) Two hours.
 (B) Less than an hour.
 (C) Thirty minutes.
 (D) More than an hour.

22. (A) She lost a finger.
 (B) She became a surgical nurse.
 (C) Someone hit her in the nose.
 (D) She had an operation on her nose.

23. (A) Play the piano.
 (B) Sing along with her.
 (C) Teach her to sing and play.
 (D) Accompany her to a play.

24. (A) Use a key to get in.
 (B) Put the key under the door.
 (C) Arrive at 5 a.m.
 (D) Wait on the door mat.

25. (A) In a cafeteria.
 (B) In a hospital.
 (C) In a doctor's office.
 (D) In a loan office.

26. (A) He was speeding.
 (B) He ran a red light.
 (C) He went through a stop sign.
 (D) He turned a corner too fast.

27. (A) To save her money for a long time.
 (B) To buy a new car.
 (C) To purchase a used car.
 (D) To get a second car.

28. (A) Her guests don't like punch.
 (B) Her husband left two gallons of punch on the shelf.
 (C) She has too many gallons of punch.
 (D) She will run out of punch.

29. (A) His advisor.
 (B) His teacher.
 (C) His partner.
 (D) His boss.

30. (A) Frank's car was accidentally lost.
 (B) Frank was killed in a car accident.
 (C) Frank fell out of a car.
 (D) Frank survived a car accident.

31. (A) They are faded.
 (B) They are dirty.
 (C) They are dyed.
 (D) They are blue.

32. (A) They have two children already.
 (B) Mrs. Taylor wishes to have children, but her husband doesn't.
 (C) They will start a family as soon as they get married.
 (D) They don't want children for the time being.
33. (A) Four contestants failed to win prizes.
 (B) The man ate during the show.
 (C) The woman missed the show.
 (D) Five contestants won cars.
34. (A) It's too high.
 (B) He can't see the mountains.
 (C) It was damaged in a fire.
 (D) It's too close to the lakes.
35. (A) Cough medicine.
 (B) Honey and whiskey.
 (C) Antibiotics.
 (D) Over-the-counter remedies.
- (C) The state is small and it has few people.
 (D) Its sparse population inhabits 50,000 acres.
39. (A) Farming.
 (B) Running railroads.
 (C) Manufacturing.
 (D) Mining.
40. (A) 6 million.
 (B) 15 million.
 (C) 30 million.
 (D) 1 million.
41. (A) A tax-funded organization.
 (B) A society which roams the streets.
 (C) A control center for destroying strays.
 (D) An agency interested in animals.
42. (A) Chicago.
 (B) New York City.
 (C) Friends of Animals, Inc.
 (D) The Society for the Prevention of Cruelty to Animals.

Part C

Directions: In this part of the test, you will be required to listen to several short lectures and conversations. You will hear the lectures and conversations only once. They do not appear in your test booklet. When a question is asked, choose the best answer from the four given. Record your answer on the answer sheet.

36. (A) They thought there was gold in western Kansas.
 (B) They found slave labor too expensive.
 (C) They considered the land unproductive.
 (D) They liked the rich soil.
37. (A) By giving away gold.
 (B) By offering cheap land.
 (C) By constructing flour mills.
 (D) By opposing slave labor.
38. (A) The population is small, but the state is large.
 (B) It is a large state with a large population.
43. (A) 20.
 (B) 86.
 (C) 50.
 (D) 36.
44. (A) He had a good relationship with his family.
 (B) He desired a formal education.
 (C) He devoted a lot of time to learning to spell.
 (D) He had little respect for grammar rules.
45. (A) In Tennessee.
 (B) In Texas.
 (C) In the Creek War.
 (D) At the Alamo.
46. (A) He was a scout.
 (B) He was a Creek Indian.
 (C) He was a hero of the frontier.
 (D) He was a historian.

47. (A) How to Test Infants.
(B) Parents and Children.
(C) Day Care for Babies.
(D) Choosing a Pediatrician.
48. (A) A housekeeper.
(B) An infant.
(C) An adult stranger.
(D) Teenage children.
49. (A) He recommends babysitters.
(B) He writes baby books.
(C) He conducts studies on infants.
(D) He directs a testing center.
50. (A) Find a private home with other babies.
(B) Take their babies with them to work.
(C) Hire an adult to come into the home.
(D) Search for a large nursery with a good reputation.

II: STRUCTURE AND WRITTEN EXPRESSION

(40 questions—30 minutes)

Part A

Directions: In Part A each problem consists of an incomplete sentence. Below the sentence are four choices, marked (A), (B), (C), and (D). You should find the one choice which best completes the sentence. Mark your choice on the answer sheet.

Example

They will arrive a week _____ today.

- (A) ago
(B) from
(C) before
(D) by

The correct answer to the example is (B).

3. Shakespeare is _____.

- (A) a well-known but not a widely read poet
(B) a well-known poet but not read widely
(C) well known but not a poet which is read widely
(D) a well-known poet but who is not read widely

4. How many people _____ the conference on self-improvement?

- (A) attended
(B) is attending
(C) do they attend
(D) did attend

1. You can find the store you're looking for _____ 2233 Highland Road.

- (A) on
(B) at
(C) nearby
(D) in

5. _____, he washed the cup and put it away.

- (A) Having drank the coffee
(B) Drinking the coffee
(C) Having drunk the coffee
(D) After drank the coffee

2. John is playing soccer, but he _____.

- (A) should be studying
(B) should studying
(C) ought to be studied
(D) ought to studying

6. If we _____, we won't get tired.

- (A) to take driving by turns
(B) drive in turns
(C) take each turns driving
(D) take turns driving

7. This custom, _____, is slowly disappearing.
 (A) of many centuries ago origin
 (B) which originated many centuries ago
 (C) with many centuries of origin
 (D) originating for many centuries
8. He was _____ when I walked into the room.
 (A) ready for leaving
 (B) about to leave
 (C) in the point of leaving
 (D) most ready to leave
9. He went on foot, but he _____ by bus.
 (A) might of gone
 (B) should gone
 (C) could have gone
 (D) ought have gone
10. In spite of the fact that there is much written about Charlemagne, _____.
 (A) his character and personality are hard to visualize
 (B) is difficult to discover his character and personality
 (C) picturing his personality and character are hard things
 (D) you can't figure out his personality and character
11. By 1988, scientists surely _____ a cure for the common cold.
 (A) have discovered
 (B) must discover
 (C) are discovering
 (D) will have discovered
12. Would you mind _____ that large stack of papers over there?
 (A) to hand to me
 (B) hand me
 (C) handing me
 (D) to hand me
13. That small car, _____, is advertised in many current magazines.
 (A) with a small price and comfortable
 (B) cheap and has a lot of comfort
 (C) low in price but large in comfort
 (D) inexpensive but some comfortable
14. My music teacher _____ my scales several times a day.
 (A) urged that I played
 (B) encourage me to play
 (C) said to me play
 (D) had me play
15. She seems very mature for a _____.
 (A) twenty-year-old girl
 (B) girl with twenty years
 (C) girl of twenty year
 (D) twenty-years-old girl

Part B

Directions: In each of the following sentences, four words or phrases have been underlined. You should choose the one word or phrase which would *not* be appropriate in standard written English.

Example

Between you and I, I think that her dress is not suitable for this kind of party.

A B C D

(A) is incorrect in standard written English.

16. With less than three inches of rain falling in a six-month period, the farmers found it necessary to irrigate the land.
- A B C D

17. The principle reason for the great amount of pollution is that government does not take the lead in passing strong legislation against it.
A B C D
18. The servant returned with a message for which I was not in the least preparing; my host would be unable to receive me because of his ill health.
A B C D
19. It is necessary that a person drink several glasses of the water daily if he wishes to remain healthy.
A B C D
20. The patient's doctor strongly urges that he has an operation on his back as soon as his general health improves.
A B C D
21. He entertained us with lively descriptions of his adventures in traveling and amusing stories of remarkable people who he had met abroad.
A B C D
22. She had on the dress that I used to admire more than any in her possession—a light blue one trimmed prettily with lace.
A B C D
23. His face unshaven, his coat torn, and no shoes, he presented a very unkempt appearance.
A B C D
24. Pollution effects more people living in today's society than it did those in previous years.
A B C D
25. I thought that the music was good and the performers graceful; nevertheless, the concert was considerably longer than I expected it to be.
A B C D
26. I returned to the room, but its appearance was changed since the days had shortened and the weather had grew cold.
A B C D
27. The audience, including as many senior citizens as young people, was entertained by beautiful dancing girls and boys' singing group.
A B C D
28. The only event that happened during the day was another unpleasant meeting between she and the professor.
A B C D
29. As we understand it, he appears to be unreasonable anxious about finding her.
A B C D
30. If you could answer the question, "What makes a person feel lonely?", one of the great mysteries of the human's heart would be solved.
A B C D
31. I began by going into several details connecting with my sister's marriage, mentioning only those which I thought necessary to relate.
A B C D

32. Contrary to the opinion of the members, the president should appoint whomever he thinks can do
the job the most adequately.
A B C
33. Just outside the ruins are a castle surrounded by high walls and stately trees.
A B C D
34. His face marked and his head bald, he looked some older than I had expected.
A B C D
35. It is a real pleasure to have met you and he during your visit to this city.
A B C D
36. To many man has come the realization that he lives not by bread alone, but also by the good will of
his fellow man.
A B C D
37. As fond as I am of painting, I am so conscious of my ignorance in that art.
A B C D
38. If there were nothing unusual to look forward to, one wouldn't want to get up in the morning,
would they?
A B C D
39. It was barely midnight when I arrived home; but I found them both setting at the table, waiting for
me.
A B C D
40. I wish that he wasn't so lazy; he would find learning a language easier and more fun.
A B C D

III: VOCABULARY AND READING COMPREHENSION

(48 questions—50 minutes)

Part A

The best answer is (B).

Directions: Each problem in Part A consists of a sentence in which one word or phrase has been underlined. From the four choices given, you should choose the one word or phrase which could be substituted for the underlined word or phrase without changing the meaning of the sentence. Mark your choice on the answer sheet.

Example

The frown on the man's face showed that he was displeased.

- (A) look of fear
(B) look of anger
(C) look of delight
(D) look of surprise

1. The two companies are going to merge by the first of the year.
(A) become one
(B) divide into two
(C) dissolve
(D) change owners
2. The old woman is too feeble to cross the street without her nephew's help.

- (A) tired
(B) weak
(C) timid
(D) blind

3. There is no alternative; the president must approve the bill if congress passes it.
 - (A) chance of agreement
 - (B) help
 - (C) other choice
 - (D) mistake
4. It is futile to argue with him once he has made up his mind.
 - (A) unpleasant
 - (B) encouraging
 - (C) helpful
 - (D) useless
5. He hurled the statue to the floor with such force that it shattered.
 - (A) dropped
 - (B) pulled
 - (C) pushed
 - (D) threw
6. He is the most intrepid explorer in the present century.
 - (A) successful
 - (B) fearless
 - (C) reliable
 - (D) enthusiastic
7. It is not easy to remain tranquil when those around you are losing their heads.
 - (A) superior
 - (B) serious
 - (C) severe
 - (D) serene
8. One symptom of the disease is a high fever.
 - (A) symbol
 - (B) sign
 - (C) cause
 - (D) pain
9. He was greatly vexed by the new and unexpected development.
 - (A) astonished
 - (B) annoyed
 - (C) enlightened
 - (D) contented
10. The clerk had been insolent to his superior once too often; now he was without a job.
 - (A) affectionate
 - (B) rude
 - (C) dishonest
 - (D) sly
11. The picture is tilted; please straighten it.
 - (A) high
 - (B) level
 - (C) crooked
 - (D) adjustable
12. His employer appeared to be in such an affable mood that Tom decided to ask for a raise.
 - (A) absurd
 - (B) irresponsible
 - (C) agreeable
 - (D) uncertain
13. The boy felt disgraced because he knew that he had been wrong to steal.
 - (A) ashamed
 - (B) worried
 - (C) tempted
 - (D) phony
14. Since he had never been in such a situation before, his apprehension was understandable.
 - (A) eagerness
 - (B) fear
 - (C) hesitation
 - (D) excitement
15. A sealed bottle thrown into the ocean often floats aimlessly before it reaches land.
 - (A) sinks
 - (B) leaks
 - (C) disintegrates
 - (D) drifts
16. His face was flushed because he had run all the way from the dormitory.
 - (A) red
 - (B) shaking
 - (C) pale
 - (D) wet

17. The initial step is often the most difficult.
- (A) quickest
 - (B) longest
 - (C) last
 - (D) first
18. The noise was so faint that it was impossible to be sure what it was or even where it came from.
- (A) frightening
 - (B) general
 - (C) loud
 - (D) indistinct
19. The clerk had to break off the conversation in order to wait on a customer.
- (A) interrupt
 - (B) hurry
 - (C) continue
 - (D) begin
20. The mother soothed the disappointed child and then promised to take him on a picnic as soon as it stopped raining.
- (A) hugged
 - (B) comforted
 - (C) whipped
 - (D) praised

Part B

Directions: You will be given a series of different types of reading material (sentences, short paragraphs, advertisements, etc.). Each selection is followed by questions about the meaning of the material. You are to choose the one best answer to each question from the four choices given.

Read the following sample passage.

- (1) Marianne Moore was born in St. Louis in 1887, and graduated from Bryn Mawr College in 1909. She taught stenography for a few years, and then worked as a librarian in New York. She was a
- (5) member of the editorial staff of the famous literary magazine, *The Dial*, from 1925 to 1929. Although a book of her poems, titled *Observations*, was published in America in 1924, Miss Moore has only recently received the full acclaim she
- (10) deserves.

Example 1

When did Miss Moore graduate from college?

- (A) 1887
- (B) 1909
- (C) 1925
- (D) 1924

The passage says that Miss Moore graduated from Bryn Mawr in 1909. Therefore, you should choose answer (B).

Example 2

The one profession *not* mentioned as being pursued by Miss Moore is that of

- (A) poet.
- (B) teacher.
- (C) scientist.
- (D) librarian.

The passage mentions that Miss Moore taught stenography, worked as a librarian, and wrote poetry. Therefore, you should choose (C) as the best completion of the sentence.

As soon as you understand the directions, begin work on the problems.

Questions 21-24

- (1) The alchemists of the Middle Ages began to search fumblingly for these principles in their quest for the panacea, or universal remedy, the elixir of life, which would keep a man forever
- (5) young, and the philosopher's stone, which would turn base metals into gold and silver.

21. A panacea is

- (A) a liquid.
- (B) currency.
- (C) a cure-all.
- (D) an asset.

22. How many things were the alchemists said to be searching for?

- (A) one
- (B) two
- (C) three
- (D) four

23. The alchemists were
- (A) certain of how to proceed.
 - (B) successful in their quest.
 - (C) groping uncertainly for answers.
 - (D) interested only in financial gain.
24. A base metal is probably
- (A) a metal like gold and silver.
 - (B) a substance more valuable than gold and silver.
 - (C) a substance less valuable than gold and silver.
 - (D) any very valuable metal.

Questions 25-27

Poland today is faced with technical difficulties caused by disparity between the output of coal (which is nevertheless great) and the rapid progress of industry.

25. Poland's production of coal is
- (A) less than before industrial expansion.
 - (B) very limited.
 - (C) relatively large.
 - (D) hampered by industrial problems.
26. Industry in Poland is
- (A) at a standstill.
 - (B) undergoing rapid growth.
 - (C) declining.
 - (D) having problems because of a scarcity of manpower.
27. In Poland, coal
- (A) is probably the major industrial fuel.
 - (B) is responsible for the rapid progress of industry.
 - (C) is produced only in industrial areas.
 - (D) is produced only in areas far distant from industrial centers.

Questions 28-32 refer to the following directions.

(1) **How to Transplant a Tree**

In most cases, you can transplant a tree successfully, at any time, if you follow the instructions for planting a tree. The most important thing is to dig out enough roots, but this process is difficult with a large tree.

- When you dig out the tree take a ball of earth measuring about a foot wide for every inch of diameter of the tree trunk. Dig deep enough to avoid cutting off too many taproots.

It is wise to call in a professional tree expert to transplant a tree more than a few inches in trunk diameter.

28. Transplanting a tree is
- (A) very different from planting a tree.
 - (B) so difficult that an expert should always be called in.
 - (C) much like planting a tree.
 - (D) done successfully in the right seasons.
29. A tree trunk one-half foot in diameter should have
- (A) a twelve-foot wide ball of earth.
 - (B) a three-foot wide ball of earth.
 - (C) a six-foot wide ball of earth.
 - (D) a four-foot wide ball of earth.
30. The taproots are
- (A) the heaviest roots.
 - (B) the principal, deepest roots.
 - (C) the ball of earth.
 - (D) the same width as the trunk's diameter.
31. The best time for transplanting a tree is
- (A) spring.
 - (B) fall.
 - (C) winter.
 - (D) any season.
32. To decide whether you can successfully transplant a tree yourself, you should
- (A) select your location carefully.
 - (B) measure the ball of earth around the tree roots.
 - (C) measure the diameter of the tree trunk.
 - (D) cut off as many taproots as you can reach.

Questions 33-37

- (1) The early expansion of the sugar industry was based on cane transported from two different parts of the Orient, first from India and second from the islands of the Southwest Pacific. From
- (5) India, sugar cane was carried through the western regions of Asia into Arabia and later into the

- countries bordering on the Mediterranean. It was established in Sicily in about 703 A.D. and was carried to Spain about 755 A.D. As early as 1150 A.D., Spain had at least 75,000 acres of cane. During this early period sugar cane was grown largely to supply local wants. The Crusades were partly responsible for the further expansion and improvement of the sugar industry and for interesting Europeans in the use of sugar.
33. From this selection, it appears that sugar cane was first grown in
 - (A) Europe.
 - (B) the Orient.
 - (C) Arabia.
 - (D) Sicily.
 34. Sugar cane was first introduced into Spain in
 - (A) 703 A.D.
 - (B) 755 A.D.
 - (C) 1150 A.D.
 - (D) 1419 A.D.
 35. In the twelfth century, most cane was grown
 - (A) for exportation.
 - (B) for industrial uses.
 - (C) for sale in the large market cities.
 - (D) for local use.
 36. One thing that caused the sugar industry to shift westward was
 - (A) the favorable climate in the Orient.
 - (B) better means of transportation.
 - (C) the Crusades.
 - (D) that cane came from different parts of the Orient.
 37. Cane was transported
 - (A) from the islands of the Southwest Pacific, to India, to Asia, to Arabia, and then to Spain.
 - (B) from the islands of the Southwest Pacific, to the western regions of Asia, and then to the countries near the Mediterranean.
 - (C) from India to the islands of the Southwest Pacific, to Asia, into Arabia, and then to the countries bordering the Mediterranean.
 - (D) from India to Asia into Arabia, and then to the countries on the border of the Mediterranean.
- Questions 38-42*
- (1) By the end of the first quarter of the nineteenth century a number of our Eastern institutions—Harvard, Yale, Columbia, and Pennsylvania—had some of the necessary ingredients of a university, but hardly yet the point of view. They were little clusters of schools and institutes. Indeed, just after the Revolution, the schools of Pennsylvania and Harvard had assumed the somewhat pretentious title of university, and, shortly after, the University of Virginia was founded under the guidance of Thomas Jefferson. In the South, Georgia and later North Carolina began to rise. The substance in all these was mainly lacking, though the title was honored. There were rather feeble law, medical, and divinity schools, somewhat loosely attached to these colleges. It has been commonly recognized, however, that the first decade after the close of the War Between the States, that is, from about 1866 to 1876, was the great early flowering of the university idea in America.
 38. In 1825
 - (A) no American educational institution called itself a university.
 - (B) all American higher educational institutions called themselves universities.
 - (C) those institutions which called themselves universities were not justified in doing so.
 - (D) no American institution of higher education had any of the necessary ingredients of a university.
 39. Thomas Jefferson founded
 - (A) The University of Pennsylvania.
 - (B) Harvard.
 - (C) The University of Virginia.
 - (D) The University of Georgia.
 40. The War Between the States ended
 - (A) about 1866.
 - (B) about 1876.
 - (C) about 1856.
 - (D) during the decade from 1866-1876.

41. The words "little clusters" (line 6) most nearly means

- (A) small groups.
- (B) small colleges.
- (C) small buildings.
- (D) small organizations.

42. The University idea really began to develop

- (A) in the first quarter of the nineteenth century.
- (B) just after the Revolution.
- (C) during the last quarter of the nineteenth century.
- (D) just after the War Between the States.

Questions 43-46

- (1) In a very broad sense, legislation plays the same role in France as judicial decisions play in common law countries. Legislative rules provide the starting point from which lawyers and judges
- (5) work toward their goal, the most just solution for the problem at hand. Usually the statute provides a clear answer to the problem. In those cases, the statute is strictly applied, more because it is just than because it is a statute. Because of this it
- (10) often appears that legislation is the law and that the judge's role is simply to apply automatically the ready-made solutions provided by the legislature. Nevertheless, there are a great many cases where the judge's role is far more creative.

43. When French lawyers and judges strictly apply a statute, it is usually because

- (A) it provides a just solution to a problem.
- (B) statutes are laws, and must be obeyed.
- (C) the judge's role is always simply to apply automatically the ready-made solutions provided by the legislature.
- (D) the role of the French judiciary is never really creative.

44. Judicial decisions in common law countries play the same role as

- (A) legislation in common law countries.
- (B) legislation in France.
- (C) U.S. Supreme Court interpretations.
- (D) common law decisions in France.

45. A "statute" is

- (A) a judicial decision.
- (B) a just solution to a problem.
- (C) a law.
- (D) the goal of lawyers and judges.

46. When the author says that "the judge's role is far more creative" (line 14) he means that

- (A) the judge, not the legislature, makes the law.
- (B) the judge applies the solution provided by the legislature.
- (C) the judge creates some cases he tries.
- (D) the judge often does more than just apply the law.

Questions 47-48

Directions: For each of the following questions, choose the answer whose *meaning is closest* to that of the given sentence. Although more than one of the choices may be factually correct, you should choose the one that *most closely restates the original sentence*.

47. The adventures of Donald Duck reached a wider audience than the adventures of Don Juan.

- (A) Donald Duck's adventures are less well-known than Don Juan's adventures.
- (B) The audience for Donald Duck's adventures was smaller than the audience for Don Juan's adventures.
- (C) Fewer people know about the adventures of Donald Duck than about the adventures of Don Juan.
- (D) More people know about the adventures of Donald Duck than about the adventures of Don Juan.

48. College students would be better prepared for independent thinking if there were less emphasis on conformity in high school.

- (A) Because of emphasis on conformity in high school, students are frequently poorly prepared to think independently in college.

- (B) Although there is great emphasis on conformity in high school, college students are generally able to think independently.
- (C) If one emphasized independent thinking in college, there would be less conformity in high school.
- (D) Because of great emphasis on independent thinking in high school, students are able to think independently in college.

2. Melléklet

BYRNE, D.: Listening Comprehension Practice
Longman Group Limited, 1973
Unit 6

We have rather a small house with only one spare bedroom. You can imagine our alarm then when Aunt Clara wrote to say that she was coming to stay with her family for the weekend. Her family, I should explain, consists of four boys, all under the age of twelve.

I sent off a telegramme at once, protesting that our house was too small. Aunt Clara called us up the next morning: "I forgot to explain", she said in her sweetest voice, "the boys will be bringing a couple of tents."

Even so my wife was far from reassured.

It was true we had a large garden but still there was the problem of feeding four growing boys. "And what if it rains?", she demanded.

But Saturday morning turned out bright and clean when I went to the station to meet Aunt Clara. I managed to squeeze three of the boys together with the luggage into the back of the car, the youngest sat in front with Aunt Clara and me. "I didn't see the tents among your luggage...", I remarked over my shoulder to David, the eldest boy. "The tents!", exclaimed Aunt Clara, "Heavens! We left them in the luggage van."



3. Melléklet

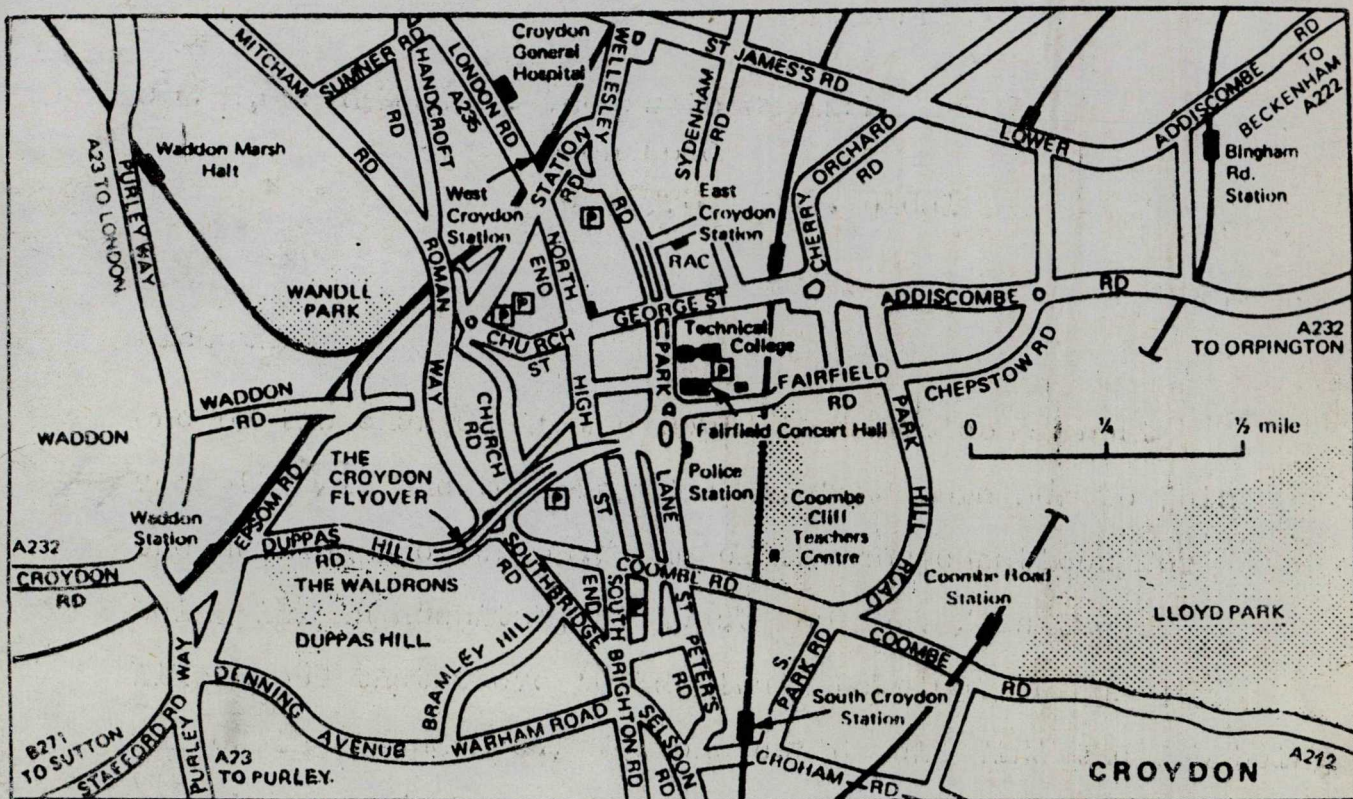
COLES, M and LORD, B: Access to English
Open Road
OUP, 1978 202. oldal

Dictation

One of the changes in the world that has come about recently /is the tendency for more and more men to join the nursing profession./ One of the compensations for being ill in hospital, at least for men, /was the likelihood that there would always be plenty of pretty nurses in attendance./ Now one could well find the job being done by men. /Male nurses are now no longer used just to restrain violent mental patients/ but are even being employed as midwives.

4. Melléklet

HARRISON, A: A language testing handbook
London, MacMillan Press, 1983. 97. old.



Rubric /also on tape/: Here is a map of Croydon. A friend is telling you how to get to two different places. Listen to the tape and then draw lines along the roads on the map to show where he is telling you to go.

*If you are coming by train, get out at East Croydon Station. Outside the station, turn right and walk towards the roundabout. Go under the pedestrian subway and come out at the Park Hill Road exit. Turn right down Park Hill Road; go straight on at the next crossroads; then turn right at the bottom of the hill into Coombe Road. The Teachers' Centre is only a few hundred yards down the road, on the right.

If you are coming later, by car, I shall be at home. Come down the A235, which is called London Road. When you have passed the General Hospital and West Croydon station, you will come into a one-way system. Go straight on at the crossroads by the station, down North End. You will then have to turn left into George Street. Get over into the right hand lane at once and turn right into Park Lane. Go round the big roundabout at the end of the flyover and turn right into Coombe Road. Take the second turning left and my house is opposite the car park, halfway down South End.

Translate the following text into Hungarian:

ITALY: ANTITERRORISM GOES TOO FAR

It took Italy's top antiterrorist squad just 90 seconds last year to snatch U.S. Brig. Gen. James Dozier from the hands of his Red Brigades kidnappers. Under interrogation by members of the same Nucleo Operativo Centrale di Sicurezza /NOCS/ unit, Dozier's abductors fingered hundreds of their underground comrades, who were quickly rounded up in a sweep that left the dread terrorist organization in tatters. But even as the NOCS commandos were celebrating their victory, rumors began to filter out that crucial brigadisti confessions had been obtained only after brutal coercion. Last week a judge in Padua agreed, finding that three NOCS commandos and one local policeman had used undue force with their Red Brigades prisoners.

In the end, the sentence handed down was a carefully crafted compromise. The judge in the case threw out the most serious charges - torture and kidnapping - but gave the four commandos suspended sentences for using undue force in obtaining confessions from di Leonardo and his companions. With the three Red Brigades members safely behind bars and the NOCS squad on notice that torture will not be tolerated, most Italians seemed satisfied that justice had been done.

/Newsweek, July 25, 1983/

6. Melléklet

COLLES, M. and LORD, B. Access to English, Test Pack 5.

READING COMPREHENSION TEST

Read the passage carefully and then put a ring round the letter next to the best answer

In 1947 Angela Mortimer was captain of the team which won the Plymouth Inter-schools' Championship. From the moment she stepped forward to receive the silver cup, she was determined to become a Wimbledon Champion.

Spurred on by her school championship success, Angela decided that she must have proper coaching. She heard that there was a good tennis coach at Torquay, a Mr Roberts, who was prepared to give free tennis lessons to promising youngsters under twelve years of age and living in the area. The fact that Angela was over fifteen did not deter her. One Saturday, she made the forty-mile journey from Plymouth to Torquay and introduced herself to Mr Roberts. Arthur Roberts was not impressed. He played a few shots to Angela and then told her bluntly that she knew nothing about the game and was too old to learn. He also reminded her that she lived in Plymouth which could hardly be considered in the Torquay area.

If Arthur Roberts thought he had got rid of Angela, he was very much mistaken. For her part Angela had been greatly impressed by Mr Roberts. She made up her mind that she was not too old to learn tennis and that Arthur Roberts was the man to teach her. However, her school certificate examination was looming ahead and she was determined to work hard. Although the headmistress wanted her to stay on at school for another year before taking her examination, Angela pleaded to be allowed to sit. She surprised everyone by passing with credit in five subjects.

Angela then had a stroke of luck. She managed to persuade her family to move nearer to Torquay. Quite undaunted by what had taken place at their last meeting, Angela duly presented herself to Arthur Roberts and asked him for free coaching. Arthur's welcome was not a warm one. His time was fully occupied in coaching some promising young players. However, despite himself, he had to admire Angela. Whatever else she lacked,

she was obviously a girl of courage and determination. Arthur liked these qualities in a pupil. 'You can play against the wall,' he said, 'and if you improve I might help you'.

Angela's heart leapt with joy. 'I'll show him,' she said to herself. 'I'll certainly show him.'

1/ In 1947 Angela Mortimer was

- A. a professional tennis player.
- B. a schoolgirl.
- C. the Wimbledon Champion.
- D. living in Torquay.

2/ Arthur Roberts

- A. promised to give free tennis lessons to all schoolchildren in Torquay under twelve years old.
- B. owned a coach.
- C. taught tennis to anybody who could pay.
- D. gave free lessons to young children who he thought would one day be good players.

3/ Angela was

- A. told by Mr Roberts that there were two reasons why he couldn't help her.
- B. rejected by Mr Roberts for three reasons.
- C. told to come and see Mr Roberts when she was older.
- D. unimpressed by Mr Roberts.

4/ Plymouth is

- A. hard to reach from Torquay.
- B. in the Torquay area.
- C. part of Torquay.
- D. a good distance from Torquay.

5/ Angela thought

- A. she was mistaken to go and see Mr Roberts.
- B. Mr Roberts would one day be her tennis coach.
- C. she had better forget tennis and concentrate on study.
- D. Mr Roberts was only partly interested in her.

6/ Angela's headmistress

- A. wanted Angela to take her examination early.
- B. allowed Angela to take her examination earlier than she would have advised.
- C. pleaded with Angela to take her examination a year later.
- D. wanted Angela to stay on at school after her exam.

7/ Angela's examination result was

- A. as expected.
- B. not as good as was expected.
- C. better than was expected.
- D. poor.

8/ Angela's parents moved

- A. away from Plymouth.
- B. to be nearer her father's job.
- C. because Angela was asked by Mr Roberts to do so.
- D. because they had a stroke.

9/ Mr Roberts admired

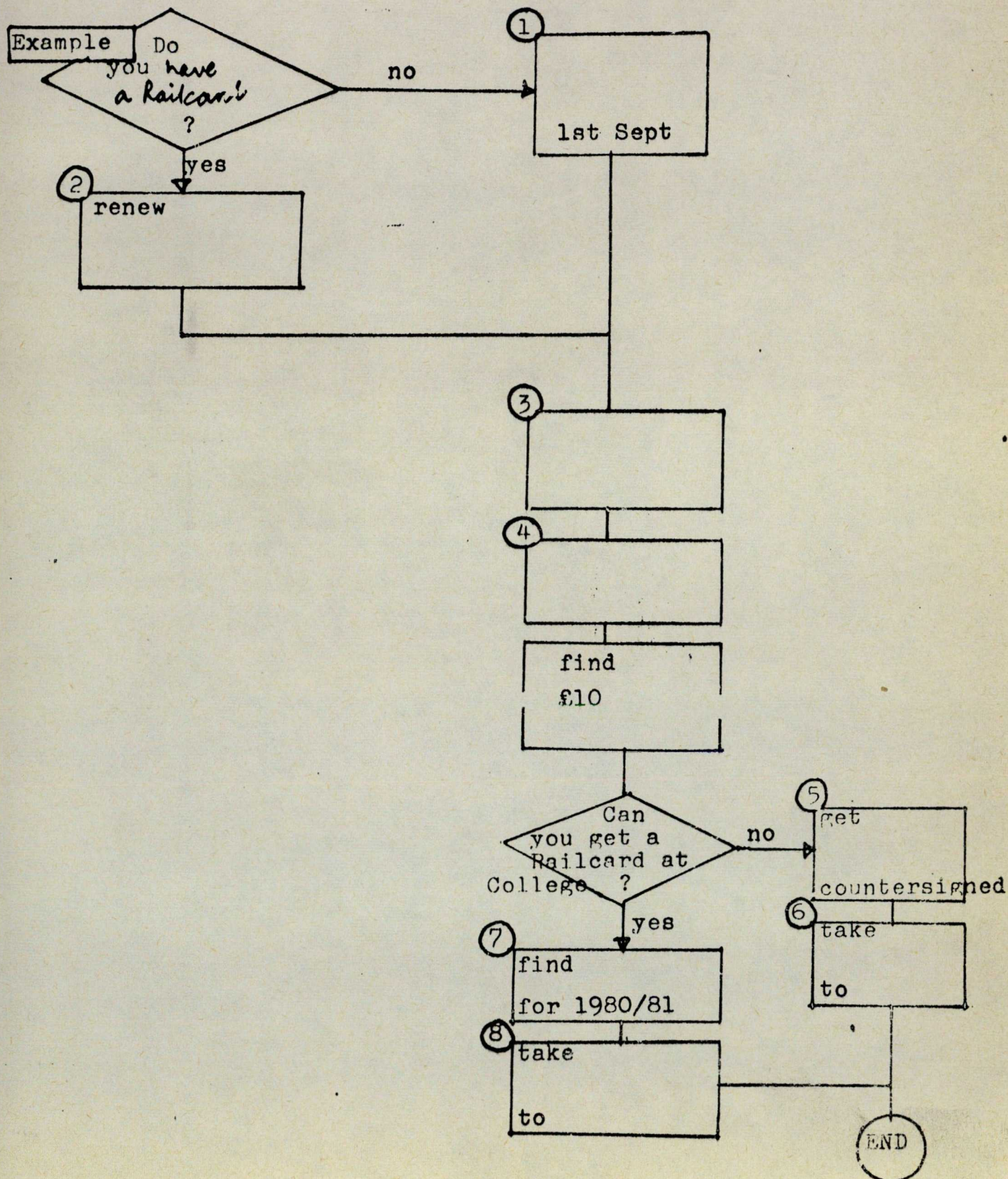
- A. Angela's tennis.
- B. nothing about Angela.
- C. her perseverance.
- D. the way she played against the wall.

10/ Mr Roberts

- A. definitely promised to help Angela later.
- B. said that he would possibly help her if her tennis got better.
- C. told her that he had too many pupils already so she must go away.
- D. thought Angela lacked courage and determination.

How to get a Student Railcard

First read through the text on page E 2 . Then, using the information you can find in the text, complete this chart which is to explain how to get a Student Railcard.



8. Melléklet

Translate the following text into English:

/you are not allowed to use a dictionary/

1. Ez a vizsga nem is olyan nehéz, mint gondoltam. Azt hittem, sokkal nehezebb lesz.
2. Mondd meg Máriának, hogy ne várjon rám. Lehet, hogy bent kell maradnom a hivatalban. Mostanában sok dolgunk van.
3. A barátom azt javasolta, hogy vegyünk egy üveg bort is, de én azt mondtam, hogy a sör, amit vettünk elég lesz.
4. Amikor elértük a határt, János észrevette, hogy otthon felejtette az utlevelét. Vissza kellett fordulnunk, így csak másnap reggel utaztunk el.
5. Éppen fürödtem, amikor csengett a telefon. Dühösen kiugrottam a kádból és felvettem a kagylót. Téves kapcsolás volt.

9. Melléklet

In the following passage every 5th word has been left out. First, read over the whole text and try to understand what it is about. Then try to fill in the blanks. It takes exactly one word to fill in each blank! If you are not sure of the word that has been left out, try to find out something that seems to fit in the text.

Example : The ----- barked furiously and the ----- ran
up the tree. /dog/ /cat/

Now here is the text:

READING OPEN UNIVERSITY
STUDENTS' UNION

Whiteknights, Reading, Berkshire RG6 2AZ Telephone: 0734 86022

Our ref: NM/AMM

July 1983

Dear Visitor,

The Executive ----- Staff of the Students' -----
extend a warm welcome ----- all British Council Summer
----- visitors.

With this letter ----- will receive a Temporary -----
Card which entitles you ----- use the extensive facilities
----- in the Union building. ----- carry this card
with ----- throughout your stay.

The ----- Bar will be open ----- to Friday lunchtime
11.30 ----- - 2.00 p.m. and every ----- 7.30 p.m. -
10.30 p.m. ----- will find a friendly ----- warm
welcome in the ----- Bar where there is -----
television, snooker, pool or ----- quiet corner to chat.
----- the week, you will ----- the same friendly
service ----- our Shop, which is ----- from 9.00 a.m.
to ----- p.m. during the summer -----.

----- Open University evening entertainment -----
Thursday night is designed ----- send you away with
----- memories of Reading. Tickets ----- £ 1.00 and
available ----- our shops or at ----- door on the
night. ----- will be a Bar ----- till 1.00 a.m. and
----- look forward to seeing ----- in the Lounge Bar
----- these very special nights.

----- regret, however, we cannot ----- entry after
10.00 p.m.

----- any time during the ----- you will find our
----- Porter, Mrs Adler, in ----- near the Enquiry
desk ----- she will be only ----- happy to answer
your -----.

The Executive and Staff ----- you all a very -----
and enjoyable stay at -----.

Neville K Marsh
UNION -----

10. Melléklet

KAASEM, M. J. E.: Tests in English for Overseas Students
Bath, Pitman Press, 1982. 273-4. old.

DALE VILLAGE

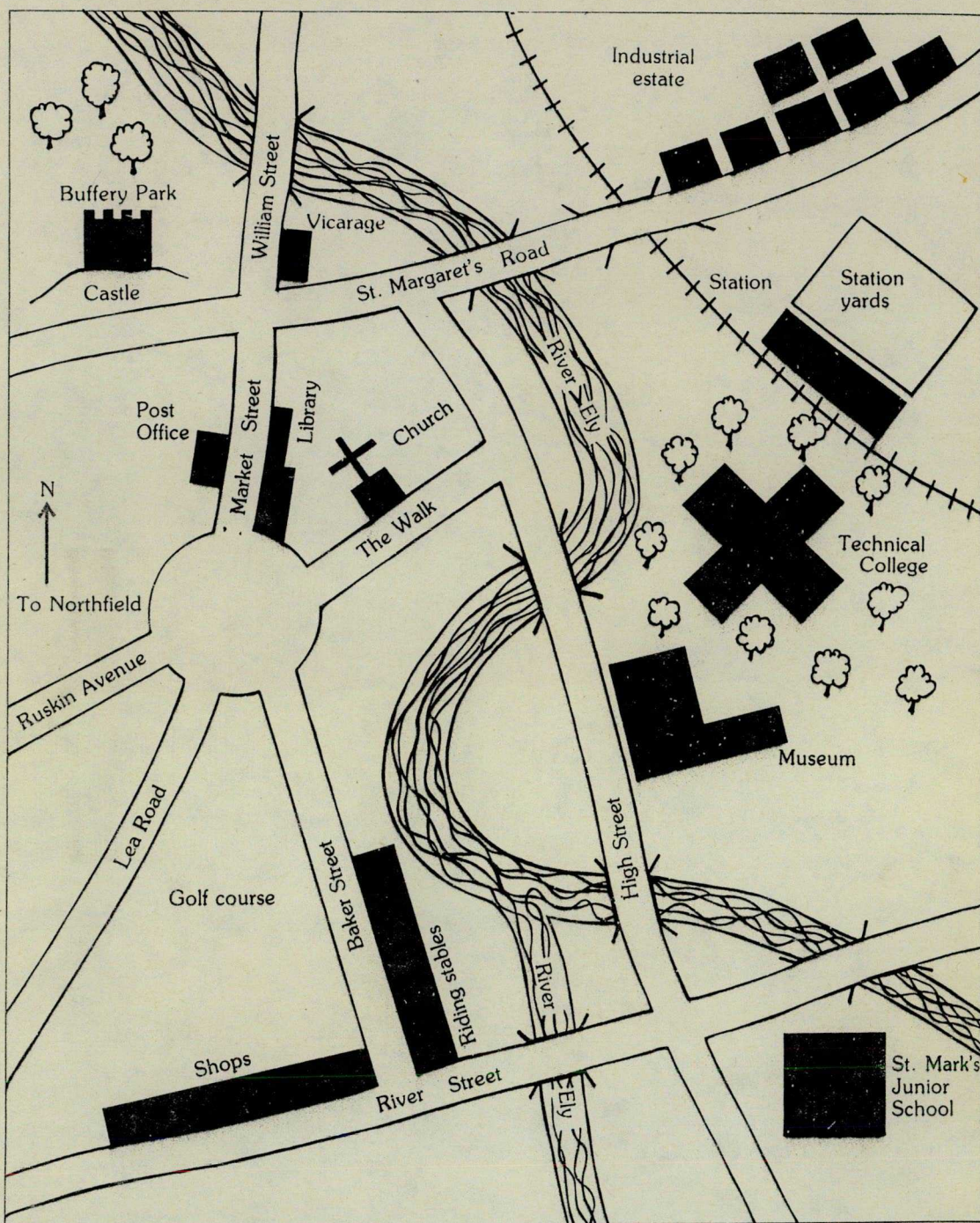
Look at the diagram overleaf and then answer the following questions:

QUESTION 1

Direct your friend by car from the junior school to the castle, where you have arranged to meet him.

QUESTION 2

You are staying in Dale Village, where you attend the local technical college. Write a letter to your family describing the village.



11. Melléklet

A TESZTEKEN ELÉRT PONTSZÁMOK SZÁZALEKBAN KIFEJEZVE

Tesztel- tek	TOEFL	Hallás utáni megértés			Szövegértés			Szövegalkotás		
		H.	P.	K.	H.	P.	K.	H.	P.	K.
		3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1.	2.									
1. V.É.	42	42	61	27	42	70	22	70	44	39
2. V.B.	30	10	25	44	19	70	33	40	36	27
3. T.L.	45	40	67	44	58	60	44	72	40	25
4. B.A.	30	22	13	50	18	60	0	46	52	25
5. N.I.	38	34	40	22	57	40	22	64	38	37
6. S.Z.	23	22	51	55	77	60	55	62	42	27
7. K.I.	43	24	70	44	37	70	33	86	44	44
8. T.M.	30	30	36	39	23	20	0	54	22	25
9. B.É.	46	22	52	33	47	50	0	72	46	52
10. U.ZS.	37	32	41	5	27	30	33	34	20	30
11. V.L.	42	55	56	67	76	50	77	82	50	60
12. K.I.	35	36	59	55	29	60	22	62	34	19
13. SZ.I.	40	44	57	50	81	80	44	76	48	65
14. J.J.	46	44	56	33	43	50	47	78	40	44
15. B.I.	38	24	43	22	37	30	0	80	38	38
16. D.T.	33	28	41	50	17	20	33	64	28	25
17. K.K.	31	24	37	50	35	20	44	58	28	12
18. P.M.	33	16	67	78	77	70	22	86	50	54
19. V.E.	55	80	58	50	77	70	44	80	54	50
20. F.I.	65	90	81	61	56	80	77	82	46	41
21. V.E.	24	34	49	40	47	60	44	48	42	42
22. T.M.	24	38	56	39	57	60	44	76	44	43
23. B.S.	30	12	29	0	54	40	22	44	26	18
24. H.	40	38	55	38	70	60	66	76	46	50
25. M.	46	41	20	33	43	30	44	72	42	41
26. K.É.	44	50	4	20	39	40	44	78	40	42
27. B.	42	40	49	5	42	80	44	60	34	38
28. B.K.	33	39	7	2	17	10	11	72	30	25
29. N.M.	31	16	27	33	24	20	22	64	28	23
30. F.P.	41	20	46	22	72	40	44	66	22	33
31. Cs.Zs.	40	48	16	12	43	30	44	62	20	25
32. P.	32	29	20	25	19	10	0	58	26	21
33. Z.	42	30	48	5	39	30	44	70	42	43

Tesztel- tek	TOEFL	Hallás utáni megértés			Szövegértés			Szövegalkotás		
		H.	P.	K.	H.	P.	K.	H.	P.	K.
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
34. S.	49	70	61	39	50	70	77	80	58	47
35. N.	29	56	20	37	30	50	33	60	38	27
36. F.I.	52	48	6	28	47	60	44	76	48	54
37. V.K.	56	76	58	44	47	80	88	92	48	56
38. K.J.	57	78	88	55	61	70	44	88	38	44
39. N.I.	47	82	72	72	65	70	88	80	46	52
40. V.Zs.	57	80	61	61	50	50	55	68	44	35
41. G.A.	38	32	52	72	70	70	77	80	40	40
42. Cs.É.	54	48	39	88	75	60	55	70	32	40
43. P.A.	46	80	41	22	56	40	55	72	34	31
44. F.T.	43	82	47	22	68	80	66	74	34	31
45. F.M.	44	26	54	5	35	30	44	60	42	39
46. K.Á.	41	38	62	61	41	50	44	64	28	35
47. Sz.T.	78	92	36	47	70	60	66	96	77	75
48. D.M.	33	26	2	8	29	30	33	58	34	31
49. D.K.	45	60	71	50	52	80	55	62	46	46
50. H.H.	64	56	24	37	81	100	88	92	60	60
51. H.A.	57	68	79	77	48	60	77	78	52	50
52. K.	59	76	66	61	62	80	66	82	56	72
53. K.Z.	49	64	61	50	56	50	66	70	54	33
54. K.I.	49	58	83	72	60	70	55	66	50	35
55. K.I.	60	82	63	44	64	80	55	72	54	40
56. N.M.	64	66	86	77	76	100	66	88	44	58
57. N.Z.	61	72	71	61	66	80	55	74	58	64
58. P.	58	52	79	72	50	60	77	72	54	35
59. S.J.	64	54	18	30	70	80	77	78	52	66
60. S.F.	44	49	10	22	35	30	44	60	43	40
61. Sz.G.	26	20	0	4	17	20	22	46	28	27
62. T.J.	53	58	21	38	60	70	66	70	54	56
63. Sz.A.	62	50	24	40	58	60	66	78	58	44
64. V.	65	66	83	88	80	100	88	92	48	67
65. V.	45	62	25	29	81	60	55	74	41	41
66. K.	46	44	85	77	41	40	66	70	54	44