

**EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM  
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZET**

**DOKTORI DISSZERTÁCIÓ**

**DÉVÉNY ÁGNES**

**AZ IDEGEN NYELVI KÖZVETÍTÉS  
FELADAT HELYE, SZEREPE A  
KRITÉRIUMFÜGGŐ NYELVVIZSGÁN**

**NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
„NEVELÉSTUDOMÁNYI KUTATÁSOK” PROGRAM**

**Doktori Iskola vezetője:** Dr. Bábosik István, egyetemi tanár

**Témavezető:** Dr. Vámos Ágnes CSc., habil. egyetemi docens

**Bíráló bizottság:**

**Elnök:** Dr. Nádasi Mária DSc., egyetem tanár

**Bírálók:** Dr. Falus Iván Csc., egyetemi tanár  
Dr. Rébék-Nagy Gábor PhD., egyetemi docens

**Titkár:** Dr. Rapos Nóra PhD., adjunktus

**Tagok:** Dr. Poór Zoltán habil. egyetemi docens  
Dr. Ehmann Bea PhD., tud. főmunkatárs  
Dr. Lénárd Sándor PhD., adjunktus

**Budapest  
2008**

# TARTALOMJEGYZÉK

<b>1. BEVEZETÉS.....</b>	<b>5</b>
<b>2. AZ IDEGEN NYELVI KÖZVETÍTÉS KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE .....</b>	<b>12</b>
2.1. A nyelvtudásmérés multidiszciplinaritása .....	12
2.2. A nyelvtudás fogalma, értelmezései néhány rokon tudományterület tükrében.....	14
2.2.1. Élettudományok, evolúciós pszichológia .....	14
2.2.2. Kognitív pszichológia.....	15
2.2.3. Pszicholingvisztika.....	15
2.2.4. Szociolingvisztika .....	16
2.2.5. Pedagógia, nyelvpedagógia.....	17
2.3. A nyelvtudás értelmezésének nyelvpedagógiai modelljei.....	18
2.3.1. Történeti modellek .....	18
2.3.2. Nyelvtudásmodellek a diszkrét-pontos vagy analitikus tesztelés korszakában .....	20
2.3.3. Nyelvtudásmodellek a pragmatikus (integrált vagy globális) tesztelés korszakában .....	25
2.3.4. Kompetencia modellek.....	27
2.3.5. A legújabb nyelvtudásmodellek (az 1990-es évektől napjainkig) .....	37
2.3.6. A Közös Európai Referenciakeretből kirajzolódó nyelvtudás-kép.....	53
2.3.6.1. Általános kompetenciák (KER).....	54
2.3.6.2. Kommunikatív nyelvi kompetencia (KER) .....	55
2.3.6.3. Nyelvi tevékenységek.....	57
2.3.7. Összegzés .....	60
2.4. Fordítástudomány és idegen nyelvi közvetítés.....	63
2.4.1. Fordításelméletek, fordításdefiníciók .....	63
2.4.1.1. Rövid történeti áttekintés.....	63
2.4.1.1.1. A kezdetek .....	63
2.4.1.1.2. - A fordítástudomány interdiszciplinaritása (második korszak).....	67
2.4.1.1.3. Új utak a fordítástudományban .....	68
2.4.1.2. A fordításelmélet definíciója .....	70
2.4.2. A fordítás fogalmának definíciója .....	70
2.4.3. A nyelvi közvetítés fogalmának értelmezése .....	73
2.4.3.1. A nyelvi közvetítés fogalmának megjelenése a KER-ben .....	73
2.4.3.2. A nyelvi közvetítés értelmezése az Akkreditációs Kézikönyvben .....	75
2.4.3.3. A nyelvi közvetítés értelmezése a BGF NYTK akkreditációs anyagában.....	77
2.4.4. A nyelvi közvetítés fogalmának értelmezése a vizsgálat szempontjából .....	78
2.4.6. Összegzés .....	79
2.5. Az idegen nyelvi mérés és értékelés nyelvpedagógiai szerepe .....	81
2.5.1. Az értékelés, mérés, teszt és vizsga fogalmainak tisztázása.....	81
2.5.1.1. Értékelés .....	82
2.5.1.2. Mérés .....	83
2.5.1.3. Teszt .....	85
2.5.1.4. Az értékelés, mérés, tesztelés egymáshoz való viszonya.....	86
2.5.1.5. Vizsga és teszt – a fogalmak történeti háttere.....	86
2.5.2. Az idegen nyelvi mérés fejlődése, a tesztelés korszakai .....	92
2.5.2.1. Az elméleti háttér nélküli (pre-scientific) korszak.....	93
2.5.2.2. A pszichometrikus-strukturalista (psychometric-structuralist) korszak – diszkrét-pontos vagy analitikus tesztelés .....	93
2.5.2.3. A pszicho- és szociolingvisztikai (psycholinguistic-sociolinguistic) korszak – pragmatikus (integrált vagy globális) és kommunikatív tesztelés .....	95
2.5.2.4. A nyelvtanítási módszerek és az idegen nyelvi tesztelés .....	98
2.5.2.5. Az idegen nyelvi mérés értékelés fejlődésének ciklikussága – a fejlődés rövid	

összefoglalása .....	99
2.5.3. Mérésmetodológiai követelmények – a jó teszt kritériumai .....	101
2.5.3.1. Objektivitás .....	101
2.5.3.2. Reliabilitás .....	102
2.5.3.3. Validitás .....	105
2.5.3.3.1. Tartalmi validitás (content validity) .....	106
2.5.3.3.2. Szerkezeti validitás (construct validity) .....	107
2.5.3.3.3. A kritériumfüggő validitás (criterion-related validity) .....	109
2.5.3.3.4. A triviális, vagy látszat, vagy felszíni validitás (face validity) .....	110
2.5.3.3.5. A validitástípusok összefoglalása .....	111
2.5.4. Az idegen nyelvi tesztek osztályozásának szempontjai - tesztípusok .....	112
2.5.4.1. Rövid általános áttekintés .....	112
2.5.4.2. A BGF NYTK vizsgabattériájának, és a vizsga részét képező idegen nyelvi közvetítés feladatnak áttekintése a tesztípusok ismérvei szerint .....	115
2.5.5. Összegzés .....	119

### **3. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK..... 121**

<b>3.1. A vizsgálatok célja.....</b>	<b>121</b>
3.1.1. Az első vizsgálat célja .....	121
3.1.2. A második vizsgálat célja .....	121
3.1.3. A harmadik vizsgálat célja .....	121
3.1.4. A negyedik vizsgálat célja.....	122
<b>3.2. A vizsgálatok háttere.....</b>	<b>122</b>
3.2.1. A vizsgálat hátterének néhány elméleti problémája .....	123
3.2.2. A BGF NYTK középfokú vizsgafeladatai a vizsgálat időszakában .....	125
<b>3.3. A kutatás módszerei.....</b>	<b>126</b>
3.3.1. A minta .....	126
3.3.1.1. Az első vizsgálatához tartozó minta jellemzői .....	126
3.3.1.2. A második vizsgálatához tartozó minta jellemzői .....	127
3.3.1.3. A harmadik vizsgálatához tartozó minta jellemzői.....	127
3.3.1.4. A negyedik vizsgálatához tartozó minta jellemzői .....	127
3.3.2. Eszközök .....	127
3.3.3. Az adatelemzés módja.....	128
<b>3.4. A vizsgálati eredmények bemutatása .....</b>	<b>128</b>
3.4.1. Az első vizsgálat - A vizsgaeredmények statisztikai elemzése .....	129
3.4.1.1. Leíró statisztikai vizsgálatok .....	129
3.4.1.2. Matematikai statisztikai vizsgálatok .....	130
3.4.1.2.1. Interszubteszt korrelációs vizsgálat .....	131
3.4.1.2.2. Szubteszt - összeredmény korrelációs vizsgálat.....	134
3.4.1.2.3. Szubtesztek megbízhatósági (reliabilitási) mutatóinak vizsgálata .....	137
3.4.1.2.4. Faktoranalízis.....	140
3.4.1.2.5. Többváltozós lineáris regresszió analízis .....	147
3.4.1.2.6. Klaszteranalízis.....	151
3.4.1.3. A statisztikai vizsgálatok eredményeinek összegzése .....	154
3.4.2. A második vizsgálat – Dokumentumelemzés.....	155
3.4.2.1. Az <i>Írásbeli közvetítés</i> feladat leírásában és értékelési szempontjaiban bekövetkezett változások .....	155
3.4.2.2. A dokumentumelemzés összegzése.....	159
3.4.3. A harmadik vizsgálat - Tanárinterjúk .....	161
3.4.3.1. A szakértők (nyelvtanárok/akkreditált vizsgáztatók) véleménye a középfokú <i>Írásbeli közvetítés</i> feladat autentikusságáról .....	161
3.4.3.2. A szakértők véleménye a középfokú <i>Írásbeli közvetítés</i> feladat által mért készségekről és rész készségekről.....	163
3.4.3.3. A szakértők véleménye az idegen nyelvi közvetítés feladról, mint a nyelvtudás mérőeszközéről.....	167

3.4.3.4. A szakértők véleménye az írásbeli közvetítés feladat súlyáról a teljes vizsgabatteriaiban .....	169
3.4.3.5. A szakértők beszámolója az <i>Írásbeli közvetítés</i> feladatra való felkészítési munkáról ...	170
3.4.3.6. A tanárok véleménye a diákoknak (leendő vizsgázóknak) az <i>Írásbeli közvetítés</i> feladattal kapcsolatos érzelmiről és félelmeiről .....	181
3.4.3.7. A tanárokkal készített interjúk összegzése .....	182
3.4.4. A negyedik vizsgátat – Longitudinális kérdőíves vizsgátat a hallgatók körében .....	183
3.4.4.1. A vizsgátat első fázisa .....	183
3.4.4.1.1. Háttéradatok a vizsgátatban résztvevők korábbi nyelvi felkészültségéről .....	183
3.4.4.1.2. A szaknyelvi vizsgátatára való felkészülés a vizsgátat első fázisában.....	184
3.4.4.2. A vizsgátat második fázisa .....	196
3.4.4.3. A vizsgátat harmadik fázisa .....	206
3.4.4.4. A longitudinális vizsgátat eredményeinek összegzése.....	224
<b>4. ÖSSZEFOGLALÁS .....</b>	<b>226</b>
<b>FELHASZNÁLT IRODALOM .....</b>	<b>233</b>
<b>MELLÉKLETEK.....</b>	<b>247</b>

## 1. BEVEZETÉS

Önálló nyelvi készség-e az idegen nyelvi közvetítés? Rész-e a nyelvtudásról alkotott elképzeléseinknek, és a nyelvtanuló/nyelvhasználó nyelvi kompetenciájának?

Külföldi és hazai szakmai viták sora teszi aktuálissá a kérdést, amelyek főként az utóbbi évtizedben bontakoztak ki, és amelyek a szakemberek véleményének bizonyos mértékű bizonytalanságát tükrözik a kétnyelvűség/többnyelvűség/soknyelvűség kérdésében. Nemcsak a fogalmak értelmezésében vannak eltérések, a viták még hevesebbé válnak, ha a nyelvek közötti közvetítés (*mediation*) szerepének, helyének elismeréséről esik szó a nyelvtudásról alkotott elképzelések leképezését, és annak mérését szolgáló nyelvvizsga feladatok között.

Az idegennyelv-tudás, a kultúrák és nyelvek közötti kommunikációs képesség fontos gazdasági és stratégiai tényezővé vált globalizálódó világunkban. Az Európai Unióhoz való csatlakozásunkkal megnőtt a munkaerőpiac szereplőinek, és a felsőoktatásban résztvevő hallgatók mobilitása, amely hozzájárult a nyelvtudás, a nyelvtanítás és nyelvvizsgáztatás jelentőségének növekedéséhez. Az EU nyelvpolitikája értéknek, az emberi jogok részének tekinti a soknyelvűséget<sup>1</sup>. Az EU nyelvpolitikai álláspontját tükröző, az Európa Tanács által kidolgozott dokumentumokban (lásd KER<sup>2</sup>, Európai Nyelvtanulási Napló) a soknyelvűség fogalma mellett a „többnyelvűség” fogalma is megjelent. A KER (2002) a soknyelvűségen bizonyos számú nyelv ismeretét, vagy több nyelv együttes jelenlétét érti egy adott társadalomban. A többnyelvűségbe mélyebb mögöttes tartalmakat is beleért, melynek értelmében az egyén nyelvi élményei és tapasztalatai, azok kulturális vonzataival együtt folyamatosan bővülnek. A nyelvek és a kulturális ismeretek egymástól nem elszigetelten tárolódnak az emberi agyban, hanem sokrétűen összetett kommunikatív kompetenciává állnak össze, amelyben az ismeretek, tapasztalatok kölcsönösen hatnak egymásra, és a sikeres kommunikáció érdekében rugalmasan előhívhatók. A nyelvoktatás célja a KER szerint már nem az ideális anyanyelvi beszélő modelljéhez hasonlatos nyelvi tökéletesség elérése, hanem olyan nyelvi

---

<sup>1</sup> Az Európai Unió 2000-ben elfogadott alapjogi chartájának 22. cikke (az európai alkotmány létrehozásáról szóló szerződés részét képező változat 82. cikke) kimondja, hogy az Unió tiszteletben tartja a nyelvi sokféleséget, míg a 21. cikk (81. cikk) megtiltja egyebek mellett a nyelvi alapon történő megkülönböztetést. Az egyén tisztelete, a más kultúrák iránti nyitottság, a tolerancia és embertársaink elfogadása mellett a nyelvi sokszínűség tiszteletben tartása az Unió alapvető értékei közé tartozik.

<sup>2</sup> Közös Európai Referenciakeret (2002) az Európa Tanács kiadványa a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés témakörében.

repertoár kialakítása, amelyben minden nyelvi képesség szerephez jut, és a beszélők képességeiknek és nyelvi igényeiknek megfelelően válhatnak egyik nyelvről a másikra. Az idegennyelv-ismerettel egyáltalán nem rendelkezőket a nyelvismerettel rendelkezők közvetítőként segíthetik a kommunikációban (KER 2002:6)<sup>3</sup>. A paradigmaváltás gyakorlatba való átültetésének egyik eszköze az Európa Tanács nyelvi programja keretében kidolgozott Európai Nyelvtanulási Napló (nyelvi portfólió)<sup>4</sup>. Ez azonban a nyelvi közvetítők szerepével nem foglalkozik, tehát csak részben tükrözi a KER-ben felvázolt elveket, mivel a nyelvhasználók közötti kommunikáció alapjának, az idegennyelv-tanulás elsődleges céljának, a közös nyelvi kódon való osztozás (code-sharing) lehetőségének megteremtését tekinti. Ennek megfelelően, a portfólióban megtalálható szintleírásokban kizárólag olyan készségek szerepelnek, amelyek a nyelvhasználók közötti közös kód használatára jellemzők (értés, beszéd, olvasás, írás), de nem jelenik meg benne a kódváltás (code-switching), a nyelvek közötti közvetítés. Mindez azt a szemléletet tükrözi, mintha az idegennyelv-tanulás elsődlegesen az egynyelvű kommunikációt lenne hivatott segíteni (Szabari, 2001).

A hazai és külföldi idegennyelv-oktatás és vizsgáztatás területén, ezen dokumentumok hatásától függetlenül is, évek óta zajlik a vita az anyanyelv használatáról, szerepéről és befolyásáról. Számos tanulmány készült arról, hogyan ítélik meg a különböző idegennyelv-oktatási módszerek az anyanyelv szerepét a nyelvoktatásban<sup>5</sup>, azonban az éles viták ellenére alig készültek tanulmányok a kétnyelvűség (többnyelvűség)<sup>6</sup> szerepéről a nyelvvizsgáztatásban. A 80-as évek végétől Klaudy (1984, 1986 a, b, 1990) tanulmányaiban a fordítás vizsgafeladatként való alkalmazhatóságát, a tanfordítás és a valódi fordítás viszonyát, a fordításnak a középiskolai idegennyelv-oktatásban betöltött helyét vizsgálta. Fekete (2001, 2002) az ITK<sup>7</sup> vizsgarendszerében vizsgálta a fordításfeladat viselkedését az angol és a német írásbeli nyelvvizsgafeladatok között<sup>8</sup>. Ezekben a tanulmányokban a szerzők a

<sup>3</sup> A Közös Európai Referenciakeretből kibontakozó nyelvtudásképről a 2.3.6. fejezetben olvashatunk.

<sup>4</sup> A nyelvi portfólió a Közös Európai Referenciakeret (KER) (2002) szintleírásait használja az idegen nyelvi készségek szintjének meghatározásához. <http://www.coe.int/portfolio>.

<sup>5</sup> Bárdos (1997, 2005), Szabari (2001), Heltai (2001)

<sup>6</sup> A "kétnyelvű" kifejezésről általában az alkalmazott nyelvészetben használt kétnyelvűség fogalmára asszociálnak, holott ennek ahhoz semmi köze. Ezért Einhorn (1998) szerint szerencsésebbnek tűnik a „többnyelvű vizsga” elnevezés, ahol az egyik nyelv a vizsgázó anyanyelve.

<sup>7</sup> Idegennyelvi Továbbképző Központ.

<sup>8</sup> Fekete Hajnal: A fordítás mint vizsgafeladat működése – újabb kutatási módszerek alkalmazásának lehetőségei a fordítás mint vizsgafeladat értékelésében c. előadásában, amely 2007. április 27-én az

mediáció, nyelvi közvetítés fogalmán a fordítást értik, akár vizsgafeladatként, akár a nyelvtanulás céljait szolgáló gyakorlófeladatként beszélnek róla. Az általam vizsgált idegen nyelvi közvetítés értelmezése ettől eltérő (lásd 2.4.4. fejezet), ezért a vizsgálatok eredményei közvetlenül nem vethetők össze egymással.

A kétnyelvűség oktatásban és vizsgáztatásban betöltött szerepének vizsgálata, illetve a közvetítés (mediation) fogalmának értelmezése azért is kényes, mert a háttérben a nyelvtudásról, illetve a nyelvi készségekről alkotott vélemények és elméletek különbözősége húzódik meg. A kétnyelvű nyelvvizsgák ellenzői nem tekintik az idegen nyelvi közvetítést (annak bármiféle értelmezését) önálló nyelvi készségnek és a nyelvtudás olyan elemének, amelynek mérésével komplexebb képet kaphatunk a jelölt idegennyelv-tudásáról. Ezen kívül tartanak az anyanyelv negatív visszahatásától az idegen nyelv elsajátításában. Az ellentmondásos nézeteket tükrözi, hogy míg az érettségi reformja kapcsán kibontakozó sok évig elhúzódó vita eredményeképpen végül is az érettségi vizsgafadatai közül teljesen kiszorult az idegen nyelvi közvetítés<sup>9</sup>, addig a nyelvvizsgák 1999 óta folyó akkreditációja során számos kétnyelvű nyelvvizsgát is akkreditáltak<sup>10</sup>. A vizsgák kétnyelvűségét azonban ebben az esetben elsősorban a magyarországi hagyományok, illetve a szükségletelemzések indokolták, nem pedig olyan tudományos kutatások, amelyek az idegen nyelvi közvetítés, mint önálló nyelvi készség létét igazolták volna, amely részét képezi a vizsgázó nyelvi kompetenciájának.

A közvetítési feladat ellenzőinek fő érvei a fordítási feladat negatív visszahatása a tanítási gyakorlatra, valamint annak komplex természetéből adódóan az értékelés nehézségei – hiszen a közvetítés feladatokban feltehetőleg számos részkészséget (sub-skills) is mérünk.<sup>11</sup> A negatív visszahatás nem minden esetben tekinthető általánosan elfogadható ellenérvnek. Bachman és Palmer (1996, 2000: 102-104) szerint egy tesztfeladat alkalmazása indokolt, ha valós igényeken alapuló célnyelvi

---

ITK fennállásának negyvenedik évfordulója alkalmából tartott Jubileumi Tudományos Ülésen hangzott el, a közvetítőkészséget mérő vizsgarendszerek átfogó validálásának keretében két viszonylag újabb empirikus kutatási módszer alkalmazását ajánlja: a fordítás mint vizsgafeladat működésének folyamat-alapú kutatási módszerét (hangos gondolkodás), valamint a fordított szövegek korpuszelemzését. A szerző idegen nyelvi közvetítési feladaton az ITK nyelvvizsgarendszerében szereplő fordítást érti (vö. az általam vizsgált idegen nyelvi közvetítés értelmezésével: 2.4.4. fejezet).

<sup>9</sup> Néhány a témát érintő publikáció: Einhorn (1998), Fekete et al. (1999), Alderson (2001).

<sup>10</sup> Az akkreditált vizsgarendszerek száma folyamatosan változik. A legfrissebb állapot megtekinthető a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ honlapján: <http://www.nyak.hu/>. Az értekezés írásakor akkreditált kétnyelvű szaknyelvi vizsgarendszerek összefoglaló táblázatát az 1. Melléklet tartalmazza.

<sup>11</sup> A British Council Hungary (1999) tanulmánykötete még számos a feladat mellett és ellen szóló érvert hoz fel, amelyeket a régi érettségi vizsgafeladatokkal kapcsolatosan végzett kutatások eredményeképpen gyűjtöttek egy csokorba.

használatot (target language use) szimulál, tehát bizonyos szükséglet-elemzésen alapul. A hazai szükségletelemzések közül az első jelentős reprezentatív felmérés 1993-ban készült, amely egy országos középiskolai és felsőoktatási szaknyelvoktatási igényfelmérés eredményeit foglalta össze a tanulók, az oktatók és a felhasználók szempontjából (Teemant et al. 1993). A felhasználók szempontjait tükröző vállalati nyelvi igényfelmérésből az derült ki<sup>12</sup>, hogy a vizsgált tízféle munkakörből hét esetben<sup>13</sup> fordult elő a vállalat életében, hogy szükség volt az idegen nyelvi közvetítésre (információ vagy utasítás közvetítésére). A hét munkakör 29%-ában hetente, 25%-ában havonta mutatkozott igény erre a tevékenységre. Az új idegen nyelvi érettségéhez kapcsolódóan a munkaadók körében Major (2000) készített felmérést az érettségizett munkavállalókkal szemben támasztott elvárásokról. Az itt felvázolt elvárások között szerepelt a közvetítési készség (a fordítás) is. A felmérés szerint a nyelvi területeken mutatkozó hiányosságok miatt elutasított jelöltek esetén a fordítási készség hiánya harmadik helyen, 25,3 %-kal szerepelt az elutasítás okaként. A különböző munkakörökben megjelenő nyelvi tevékenységek között a közvetítés gyakori tevékenységnek tűnt (az angolul hallott vagy olvasott információ magyarul történő továbbítása a 4. helyen, az angol szöveg magyarra fordítása a 6. helyen szerepel a választható tíz tevékenységi kör közül). A szerző a tanulmány összefoglalásában külön kiemelte, hogy a vizsgálat eredménye nem támasztotta alá a szakemberek egy részének azt a véleményét, hogy a közvetítési készségre nincs szükség, „illetve kizárólag a nyelvvizsgára való felkészítés miatt fontos” (Major, 2000:44). Feketéné Silye (2004) a professzionális és a kultúraközi kommunikációs készségek használatának gyakoriságát vizsgálva megállapította, hogy a munkavállalók 33,3%-a, a munkaadók 37,5%-a nyilatkozott úgy, hogy munkája során<sup>14</sup> gyakran vagy rendszerint használja a szakmai nyelvi közvetítési tevékenységet (írásban és szóban). A BGF KVIFK<sup>15</sup> Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének kutatócsoportja 2005-2006-ban folytatott vizsgálatot a munkaadók körében, amelyben a vállalatoknak a munkavállalókkal szemben támasztott idegennyelv-használattal kapcsolatos igényeit kívánta feltérképezni a

<sup>12</sup> A felmérés összesítése Teemant et al. 1993:457, 7-9. táblázat/E alapján készült.

<sup>13</sup> A felmérésben vizsgált tízféle munkakör megnevezése magyar nyelvre fordítva: 1. betanított-, segéd- és szakmunkás, 2. titkársági dolgozó/recepció, 3. ügyfélszolgálat/eladás, 4. technikus/specialista, 5. menedzser/osztályvezető, 6. marketing szakember, 7. könyvelő, 8. beszerzési, eladási menedzser, 9. tulajdonos/felső szintű vezető, 10. egyéb. (A közvetítési igényeket felmutató hét munkakör az előbbi felsorolásból kurzívval szedve.)

<sup>14</sup> Feketéné Silye, M., 2004:95, 16. táblázat.

<sup>15</sup> Budapesti Gazdasági Főiskola Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskolai Kar.



főiskola szakirányaihoz kapcsolódó szakmákban. A vizsgálat célja az volt, hogy a hallgatókat még piacképesebb nyelvtudáshoz juttathassák, és az oktató munkát a lehetőségekhez képest a valós nyelvi igényekhez igazíthassák. A vizsgálat idegen nyelvi közvetítéssel kapcsolatos eredményeiről, és a kutatással kapcsolatos publikációkról a 3.4.3.1. fejezetben részletesen olvashatunk. Mindezen felmérések, amelyek elsősorban a szakmai nyelvhasználat területén vizsgálódtak, azt mutatják, hogy a közvetítési tevékenységnek helye van a valós nyelvhasználatban, tehát tesztfeladatként való alkalmazása indokolt, de természetüknél és céljaiknál fogva nem szolgáltatathattak bizonyítékokat arra nézve, hogy ez a nyelvi tevékenység a nyelvhasználó részéről egy önálló nyelvi készség meglétét feltételezi.

Kutatásom célja annak bizonyítása, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló nyelvi készség, amely sajátos kritériumok mentén mérhető és a vizsgáztatás során hozzájárul ahhoz, hogy teljesebb képet kapjunk a vizsgázók nyelvtudásáról, és a hagyományosan elfogadott nyelvi alapkészségekkel<sup>16</sup> egyenrangú helye van a nyelvtudásról alkotott elképzeléseinkben.

Ennek megfelelően a külföldi és a hazai szakirodalom áttekintése során, értekezésem elméleti háttereként, három fő terület vizsgálatára fordítok különös figyelmet. Először a nyelvtudás fogalmát és értelmezéseit mutatom be néhány rokon tudományterület tükrében, majd felvázolom a nyelvtudás értelmezéseinek nyelvpedagógiai modelljeit, különös figyelemmel arra, hogy a nyelvtudásról alkotott különféle elképzelések közül melyekben jelent meg a két nyelv közötti közvetítés bármilyen formája. Mivel a nyelvtudásmodellek az idegen nyelvi közvetítés fogalmát nem egyértelműen írják le (amennyiben egyáltalán a nyelvtudás részének tekintik azt), fontosnak tartom annak tisztázását, hogy az általam használt idegen nyelvi közvetítés értelmezése milyen kapcsolatban áll a fordításelmélettel, illetve fordítástudománnyal és mennyiben különbözik a fordításdefinícióktól. Végül vizsgálati témám szempontjából szükséges az idegen nyelvi mérés, értékelés, tesztelés fogalmi tisztázása, és a nyelvpedagógiában betöltött szerepének bemutatása, hiszen az idegen nyelvi közvetítési készséget tesztelési, vizsgáztatási szituációban generált nyelvi produktumokon keresztül vizsgálom<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Olvasott szöveg értése, halott szöveg értése, beszédképesség, írásképesség.

<sup>17</sup> A vizsgálat háttérül szolgáló vizsgarendszert (Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ) a 3.2. fejezet mutatja be.

A további fejezetekben azokat az empirikus vizsgálatokat mutatom be, amelyekkel azt vizsgálom, hogy van-e létjogosultsága az *Írásbeli közvetítés* feladatnak a vizsgabattériában, és a hagyományosan elismert nyelvi készségeket mérő vizsgafeladatokkal egyenrangú szerepet tölt-e be a vizsgafeladatok sorában.

Az empirikus vizsgálat gerincét tizennyolc vizsgaidőszak eredményeinek leíró-, és matematikai statisztikai elemzése adja. A kétnyelvűség szerepét a kritériumfüggő középfokú szaknyelvi vizsgatesztekben a vizsgafeladatok reliabilitási és validitási mutatóinak értékelése alapján vizsgálom. Ennek értelmében interszubteszt, illetve szubteszt-összeredmény viszonylatban végzett korrelációs számításokra, és a megbízhatósági értékek vizsgálatára kerül sor. A továbbiakban faktoranalízis segítségével azt vizsgálom, hogy a vizsgafeladatok által mért nyelvi konstruktum hány faktorra bontható, és ezen faktorok között szerepel-e, és milyen faktorsúllyal az *Írásbeli közvetítés*. A többváltozós lineáris regresszió analízissel a nyelvi készségek mögött meghúzódó részkészségek megismerése a cél, illetve annak vizsgálata, hogy a feltételezhetően meglévő részkészségek hogyan viselkednek a különböző vizsgafeladatokban, különös tekintettel annak feltárására, hogy az *Írásbeli közvetítés* tartalmaz-e csak rá jellemző részkészségeket.

A második vizsgálat során dokumentumelemzés segítségével mutatom be, hogy hogyan változott a középfokú *Írásbeli közvetítés* feladat leírása és az értékelés kritériumai az akkreditáció óta, tehát az értékelő szakemberek mit tartottak fontosnak kiemelni a feladatokban meghúzódó részkészségekből.

Az értekezés további részében az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra való felkészítéssel és felkészüléssel foglalkozom. Interjúk keretén belül arról nyilatkoztak a felkészítő tanárok (akik egyben akkreditált vizsgáztatók is), hogy véleményük szerint milyen készségeket, és milyen mögöttes részkészségeket mérnek az egyes vizsgafeladatok, mennyire tartják jó mérőeszköznek az idegen nyelvi közvetítés feladatot, változtatnának-e és hogyan a feladaton vagy a mérési kritériumokon. A kérdések egy része a vizsgafeladatra való felkészítési munkára irányult, így a tanári vélemények szembesíthetők a következő fejezetben bemutatott longitudinális vizsgálatból nyert hallgatói véleményekkel.

Az empirikus vizsgálatok utolsó fejezetében egy longitudinális vizsgálat során követem nyomon, hogy a hallgatók (leendő vizsgázók) véleménye szerint milyen módszerekkel, milyen ütemezésben folyik a felkészítési munka az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra. Milyen mértékben elégedettek a diákok a felkészítési munkával,

milyen nehézségűnek érzik a feladatot a többi vizsgafeladattal összevetve és vannak-e olyan speciális problémáik a felkészülési munka során, amelyek más feladatoknál nem jelentkeznek. A nyelvvizsga letétele után adatokat gyűjtöttem arról, hogy a vizsgafeladatok és az elért eredmények mennyiben feleltek meg várakozásaiknak és mennyire voltak elégedettek a felkészítéssel a vizsgaeredmények tükrében.

Az értekezés fejezeteit áttekintve látható, hogy a dolgozat a megválaszolendő kérdések két nagy csoportjára igyekszik válasz adni:

*A vizsgáztatás szempontjából:*

- Melyek azok a készségek, amelyeket az *Írásbeli közvetítés* feladattal mérünk (construct validity)?
- Kell-e mérni ezeket a készségeket (a feladat validitása) és jól mérjük-e azokat jelenlegi vizsgarendszerünkben (a mérés reliabilitása)?
- Vannak-e az *Írásbeli közvetítés* feladatban olyan részkészségek (subskills), amelyek más szubtesztekben is megjelennek?
- Milyen korrelációt mutat az *Írásbeli közvetítés* más feladatokkal összevetve?
- Hogyan ragadhatók meg az *Írásbeli közvetítés* feladat sajátos értékelési kritériumai?

*A nyelvoktatási folyamat szempontjából:*

- Mi a két nyelv közötti közvetítés (mediation) szerepe a nyelvhasználatban és a nyelvoktatásban?
- Milyen szempontok jelennek meg az *Írásbeli közvetítés* tanítása során és visszatükröződnek-e ezek a szempontok a vizsgakritériumokban?
- Hogyan zajlik a felkészítés erre a vizsgafeladatra?
- Milyen speciális nehézségekkel szembesülnek a felkészítő tanárok és a diákok?

A fenti problémakörök mentén az alábbi hipotéziseket fogalmazhatjuk meg:

- Az *Írásbeli közvetítés* feladatban olyan készségek jelennek meg, illetve olyan készségeket mérünk, amelyek a vizsga más elemeiben (más szubtesztekben) nincsenek jelen, ezért a kétnyelvű vizsgarendszerrel olyan készségeket is tudunk mérni, amelyek mérését az egynyelvű vizsgarendszer nem teszi lehetővé.
- Az *Írásbeli közvetítés*ben megjelenő készségek mérésének sajátos kritériumai vannak, amelyek alapján ezt a feladatot értékeljük.

## 2. AZ IDEGEN NYELVI KÖZVETÍTÉS KUTATÁSÁNAK ELMÉLETI HÁTTERE

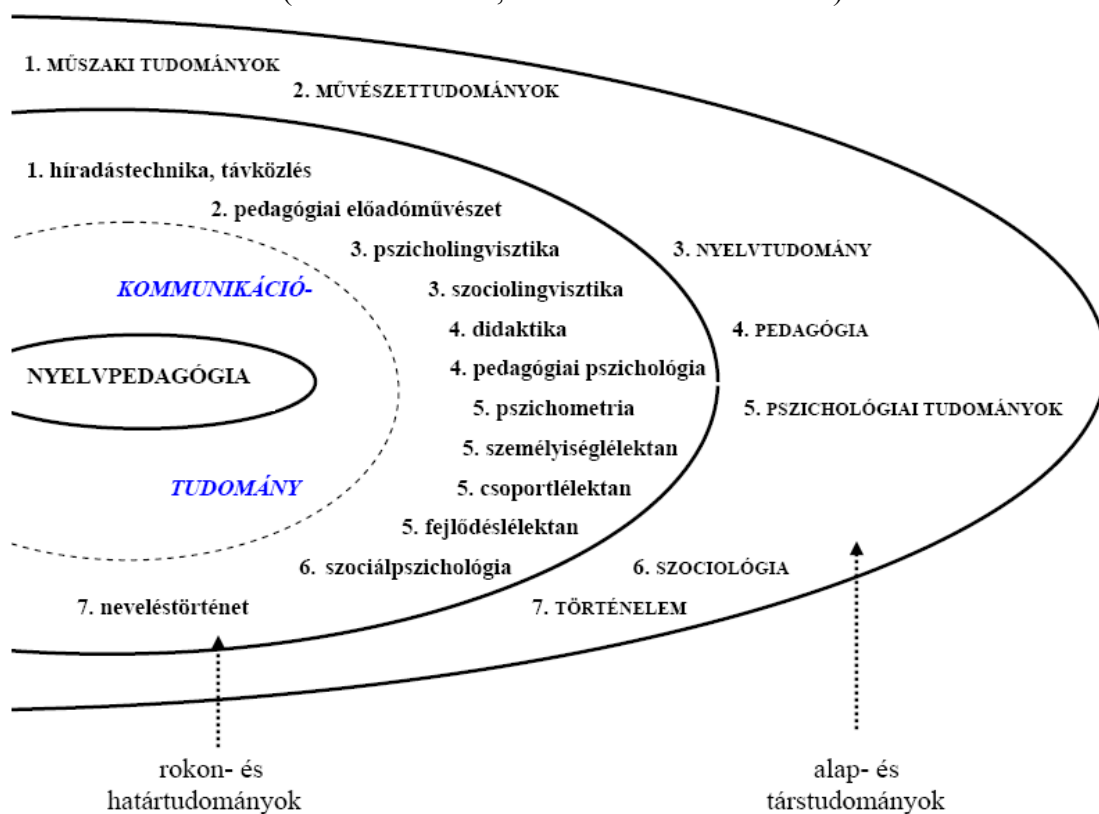
### 2.1. A nyelvtudásmérés multidiszciplinaritása

Az idegen nyelvi mérés-értékelés, a nyelvtudásmérés olyan terület, amely multidiszciplináris talajon áll, több tudományág kutatási területeire támaszkodik. Eredményeit, fejlődését erősen befolyásolják ezen tudományágak, de a társadalmi gyakorlat is komoly befolyást gyakorol rá. Azt is mondhatnánk, hogy a társadalmi gyakorlat által támasztott igények, például a megbízhatóság, az érvényesség igénye, az idegen nyelvi mérést és értékelést a praxis világából a tudományosan igazolható és kutató gyakorlat világába emelte (Bárdos 2004a:199). Tehát a társadalmi gyakorlat és a tudományos háttér sajátos interakciójában alakul, fejlődik ez a terület. Jelen munkámban nem fogom feltárni a nyelvtudásmérés háttéréül szolgáló valamennyi tudományterületet, hiszen számos olyan mű született, amely a pedagógia, mint multidiszciplina forrástudományait tárja fel (pl. Zsolnai 1996 a, b; Nagy 2000). A nyelvtudásmérés szempontjából izgalmasabbak azok az írások, amelyek az önálló tudományá kéifejlődő nyelvpedagógia multidiszciplinaritását mutatják be, mint például Bárdos (2000), aki az idegen nyelvi mérés és értékelés elméletét és gyakorlatát a nyelvpedagógia szövetében vizsgálja. A nyelvpedagógiát tizennégy alaptudomány és huszonhárom rokon- és határtudomány halmazában mutatja be<sup>18</sup>, hangsúlyozva, hogy ezen tudományágak között jelentős mértékű átfedés van, ugyanakkor befolyásuk különböző mértékű lehet a nyelvpedagógiára (Bárdos 2000:34-39; Bárdos 2004a:204). Nem titkolt célja, hogy bemutatott multidiszciplinaritás-modelljével a honi nyelvpedagógia értelmezését és a tanárképzést is megújítsa. Az ábra hiányosságának tartom, hogy nem tartalmaz utalást a kommunikációtudományra vagy kommunikációelméletre, amely több ponton is kapcsolódik az alap- és társtudományokhoz, illetve a rokon- és határtudományokhoz. A kommunikációtudomány elhelyezése azért is nehéz a tudományok rendszerében, mert például Griffin (2003) hét tradíciót említ (szociálpszichológiai, kibernetikai, retorikai, szemiotikai, szociokulturális, társadalomkritikai, fenomenológiai), amelyek együttesen alkotják a kommunikáció tudományágát, de szerinte még ez sem öleli fel a

<sup>18</sup> Bárdos munkájában Schranz (1995) művére alapította a nyelvpedagógiára vonatkozó megállapításait. Schranz a 'tudomány fájában' huszonnégy főágat, kétszázhuszonegy tudományágot és ezerkilencszázkilencvenöt aláágat különböztet meg.

kommunikációs elméletek összes lehetséges megközelítését. Craig (1999:151-152) például az esztétikai, gazdasági, szellemi és médiakutatói tradíciók megközelítéseit is javasolja, amelyek azonban besorolhatónak tart a fenti hét tradíció közé. A kommunikációelméletek részletes bemutatására jelen munkámban nincs lehetőségem, de mivel a kommunikáció a nyelvpedagógia szempontjából is rendkívül fontos tudománynak tekinthető, Bárdos (2000) modelljéből a nyelvpedagógiához kiemelten kapcsolódó tudományágakat megtartva, a rokon- és határtudományok közé soroltam a kommunikációtudományt az ábrában, azzal a megjegyzéssel, hogy szinte valamennyi alap- és társtudományhoz kapcsolható, de elsősorban alkalmazott társadalomtudománynak tekinthető (1. ábra).

**1 ábra** *A nyelvpedagógia a rokon- és alaptudományok halmazában*  
(Bárdos 2000:35, 10. ábra felhasználásával)



Az idegen nyelvi mérés és értékelés még a nyelvpedagógián belül is olyan terület, amely kiemelkedően sok tudományterület kooperációjára támaszkodik. Ezek segítő, illetve rokon tudományterületeknek tekinthetők és jócskán túlmutatnak a nyelvpedagógia kanonizált hátterének tekinthető általános- és alkalmazott nyelvészet, pedagógia és pszichológia triumvirátusán, amelyekhez azután igen korai előfutárok nyomán (Kornis 1922; Fináczy 1937)<sup>19</sup> főként a kommunikatív nyelvtanítás

<sup>19</sup> Kornis (1922) rendszerében a pedagógia értéktudomány, amely a Herbart-i gondolat továbbvitele,

megjelenése idején a szociológiai szemlélet is kapcsolódik. Ilyen segítő, illetve rokon tudományterületeknek tekinthető, fontossági sorrendjüket teljes mértékben figyelmen kívül hagyva és a teljességre való törekvés nélkül, a nyelvfilozófia, a pszicholingvisztika, a szociolingvisztika, a szövegnyelvészet, a neurolingvisztika, a kulturális antropológia, a nyelvpolitika, az etika, a matematikai statisztika, az informatika, az üzleti és gazdálkodástudományok<sup>20</sup>. Miután a segítő és rokon tudományterületek feltérképezésére jelen munkámban nem térhetek ki részletesen, az idegen nyelvi mérés és értékelés belső felépítése szerint fogom témámat megközelíteni. Először a nyelvtudás, mint célképzet fogalmával és értelmezéseivel foglalkozom, ezen belül különös hangsúlyt fektetek a nyelvi kompetencia, a nyelvi készségek problémakörére, amelyet saját kutatási területem szemszögéből fogok bemutatni, majd az idegen nyelvi tesztelés néhány elméleti problémáját tekintem át.

## **2.2. A nyelvtudás fogalma, értelmezései néhány rokon tudományterület tükrében**

A nyelvtudás fogalmára számos tudományág saját szemszögéből igyekszik magyarázatot adni.

### **2.2.1. Élettudományok, evolúciós pszichológia**

Az *élettudományok*, vagy az *evolúciós pszichológia* keretén belül Szathmáry Eörs (2001, 2002) a nyelv élőhelyének az agyat tekinti és egy agyi dinamikus „nyelvi amőba” feltételezése mellett érvel, amelyet a Chomsky-féle „nyelvi szerv”<sup>21</sup> dinamikus változatának tekint. Érvelése szerint nincsen olyan anatómiai képlet,

---

miszerint a pedagógia önálló tudományként az etika megvalósulása, az etika átvitele az egyén lelkébe. Fináczynál (1937) a pedagógia rokontudományaként megjelenik a szociológia.

<sup>20</sup> Az idegennyelvi mérést és értékelést segítő rokon és ellenőrző tudományok összefonódásáról összefoglaló ábra található: Bárdos (2004:208).

<sup>21</sup> Noam Chomsky három forradalmian új gondolata, amely nagy hatást gyakorolt a nyelvészetre a következőképpen foglalható össze Szathmáry – Smith (2000) nyomán:

1. Minden természetes nyelvben korlátozott számú szabály van. E szabályok alkalmazásával a nyelv összes lehetséges, nyelvtanilag helyes mondata előállítható. A szabályok együttesét *generatív nyelvtannak* nevezzük.

2. A gyermekek, genetikai származásuktól függetlenül, bármely emberi nyelvet képesek elsajátítani. Ugyanez kisebb mértékben a felnőttekre is igaz feltéve, hogy az anyanyelvüket már megtanulták. Létezik tehát egy olyan általános képességünk, amely lehetővé teszi, hogy bármely generatív nyelvtannal megbirkózzunk. Ezt *egyetemes nyelvtannak (Universal Grammar)* nevezik.

3. Az egyetemes nyelvtannak erős veleszületett háttere van. Valószínű, hogy van egy külön ún. „nyelvi szerv”, Bárdos (2002, 2005) Chomsky allegorikus elnevezését követő fordításában „nyelvészajátító berendezés” (LAD = language acquisition device) az agyunkban, amely egy számítógép nyelvi chipjével állítható párhuzamba, s mivel ez a szerv bizonyos mértékig előre huzalozott, az idegsejtek közötti kapcsolatok egy része külső ingerek nélkül is eleve megfelelően kialakul egyedfejlődésünk során.

melyet Chomsky nyomán nyelvi szervnek nevezhetnénk. Szerinte

„...van azonban az emberi agykéregnek egy olyan sajátossága, mely genetikailag és epigenetikailag meghatározott huzalozásában rejlik, s amely azt a nyelvi információ, különösen a szintaktikai szerkezetek kielégítő feldolgozó apparátusává avatja. Maga a feldolgozás folyamata az agy különböző, - alkalmasint igen kiterjedt - területeinek vonatkozó aktivitását jelenti. A nyelvi információt feldolgozó aktivitásmintázat a "nyelvi amóba", mely - ezek szerint - az emberi agykéreg tekintélyes részét "élőhelyként" használhatja, s az egyedfejlődési folyamatok és a pillanatnyi funkcionális igények függvényében lakja azt be” (Szathmáry, 2002:42).

### 2.2.2. Kognitív pszichológia

A *kognitív pszichológia* megközelítési módja ettől eltér. A kognitív pszichológia a kognitív tudományok egyik részdiszciplínája Csapó szerint elsősorban azt a paradigmát jelenti, amely az emberi megismerést információfeldolgozásként írja le és modellezi,

„...ennek megfelelően a kognitív pszichológia alapvető célja az információáramlás és –feldolgozás folyamatainak megértése, leírása...”(Csapó 1992:22).

Csapó (1992:26) a magasabb rendű kognitív folyamatok, a komplex kognitív készségek közé sorolja a gondolkodást, a nyelvet, az intelligenciát, a kreativitást, a problémamegoldást, amelyek tipikusan az emberi megismerés sajátosságai. Kertész (2000) a nyelvészet bizonyos területeit az egymással interdiszciplinárisan együttműködő kognitív tudományok egyik legfontosabbjának tekinti, és a nyelvtudást ő is a kogníció részeként vizsgálja.

### 2.2.3. Pszicholingvisztika

A *pszicholingvisztika*, amely a nyelvészet és pszichológia<sup>22</sup> határmezsgyéjén alakult ki az információelméletet bekapcsolva ismét más szempontból közelíti meg a nyelvet és a nyelvtudást. Azt állítja, hogy

„...a nyelv pszicholingvisztikai szempontból az emberi viselkedés sajátos formája, amelyben a szokásokon alapuló, egymással összefüggő jelrendszer használata történik” (Gósy 1999:9).

Miller (1965) szerint a pszicholingvisztika feladata azon folyamatok leírása, amelyek az emberben végbemennek, miközben mondatokat használ. Mivel a nyelv az emberi viselkedés fajspecifikus formája (Miller 1965:301), az ember az egyedüli, aki birtokában van ennek a tudásnak és használati képességnek. Így a mondatok révén

<sup>22</sup> A hatvanas évek elejére kialakult kognitív pszichológia és a Chomsky-féle generatív grammatikai szemlélet összekapcsolódása eredményezte azt, hogy a pszicholingvisztika a belső folyamatok tudományává vált (Gósy 1999:12-13).

sajátítjuk el anyanyelvünket és az idegen nyelveket is.<sup>23</sup> Gósy (1999:14) összefoglalóan a pszicholingvisztika öt alapterületét idézi: (1) a beszédprodukción, (2) a beszédészlelést és a beszédmegértést, (3) az anyanyelv-elsajátítást, (4) a beszédzavarokat és nyelvi zavarokat, (5) az írott nyelv elsajátítását és az olvasást. Ezekben belül, mint a pszicholingvisztika további aspektusait említi a számunkra fontos két- és többnyelvűséget de Groot-Kroll (1997) és Navracics (1999), valamint a második nyelv elsajátításának és tanításának kérdéseit McLaughlin (1984), Scovel (1988) és Krashen-Terrel (1984) műveire hivatkozva. Krashen (1985) egyébként a Chomsky által javasolt nyelvelsajátító berendezés (LAD)<sup>24</sup> fikcióját elfogadja és szerinte ennek az adottságnak az aktiválása szükséges a nyelvi kompetenciák kialakításához. Pszicholingvisztikai szemléletét tükrözi a nyelvelsajátító berendezés működését, illetve aktivitását befolyásoló „érzelmi szűrő” szerepének hangsúlyozása, mert szerinte a természetes nyelvi jelenségek elsajátítás formájában, stresszmentes környezetben válhatnak nyelvi kompetenciává. Krashennek ezt az érzelmi szűrő működésére vonatkozó hipotézisét Bárdos (2005:119) ábrázolta Krashen nyomán készült nyelvelsajátítási modelljében.

#### 2.2.4. Szociolingvisztika

Ronald Wardhaugh (2002:11) véleménye a nyelvtudásról Chomsky kompetencia-performancia<sup>25</sup> megkülönböztetésének meghaladása, amennyiben szerinte egy nyelv tudása annak tudását is jelenti, hogyan kell azt használni. Chomsky felfogásával ellentétben, aki nem foglalkozik a nyelv társadalmi felhasználásával, a *szociolingvisztika* művelői a nyelv és a társadalom közötti kapcsolat fontosságát hangsúlyozzák. A társadalom struktúrája befolyásolhatja vagy meghatározhatja a nyelv struktúráját (pl. regionális nyelvhasználat, szociális és társadalmi helyzet, nemek nyelvhasználati különbözősége), de a nyelv struktúrája és a nyelvi viselkedés is visszahat a társadalmi struktúrára (Sapir-Worf hipotézis<sup>26</sup>, Bernstein<sup>27</sup>). Más

<sup>23</sup> Miller művét Gósy (1999:11) idézi.

<sup>24</sup> LAD = Language Aquisition Device – lásd 20. lábjegyzet.

<sup>25</sup> Chomsky (1965) megkülönbözteti a kompetenciát, amely szerinte a beszélők nyelvükről alkotott tudása és a performanciát, vagyis azt, hogy a beszélők mit csinálnak nyelvükkel.

<sup>26</sup> „...a nyelv struktúrája meghatározza a nyelv használóinak világnézetét. Valamivel gyengébb változata ennek a nézetnek az, hogy a struktúra nem határozza meg a világnézetet, de hajlamossá teszi egy nyelv beszélőit egy sajátos világszemlélet elfogadására” (Wardhaugh 2002:192-193).

A Sapir-Worf hipotézis Carroll válogatásában olvasható: Carroll, J.B. (ed.) (1956): *Language, Thought and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

<sup>27</sup> „Bernstein szerint a nyelv is hat a kultúrára és a kultúra is a nyelvre, de a második hatás láthatólag erősebb az elsónél.... Bernstein úgy véli, hogy közvetlen és kölcsönös kapcsolat van egy adott



szociolingvisták szerint a nyelv és a társadalom közötti hatás kétirányú. Ilyen dialektikus természetű nézeteket vall például Dittmar (1976), aki szerint állandó kölcsönhatás van a nyelv és a társadalmi viselkedés között, és e viszonyt az anyagi életfeltételek is befolyásolják.

A Chomsky nézeteit követő nyelvészek<sup>28</sup> nem foglalkoznak a nyelvi változatok problémájával és a nyelvet homogénnek tekintik, mikor a beszélők „nyelvi kompetenciáját” leírják. Wardhaugh (2002) szerint

„...ha a nyelvhasználók nyelvi kompetenciájának lényeges része az a képesség, hogy kezelni tudják a nyelvi változatokat és sokféleképpen tudják használni a nyelvet a társadalomban, akkor annak a kompetenciának, melyet meg kell magyarázni, a képességek jóval nagyobb körét kell magában foglalnia: akkor a megmagyarázandó dolog a kommunikatív kompetencia, amelynek a nyelvi kompetencia csak egy része” (Wardhaugh 2002:333).

A szociolingvistáknál megjelenik tehát a kommunikatív kompetencia fogalma. Bár pontos meghatározását nem adják a fogalomnak, annak komplexitása miatt, mégis fontos momentum, hogy az általános nyelvi kompetenciát a kommunikatív kompetencia részeként kezelik, ahogy ez a később bemutatandó kommunikatív kompetencia modellek egy részében is látható (pl. Rivers-Temperley 1978; Canale-Swain 1980; Canale 1983; Bachman 1990). A kommunikatív kompetencia fogalmának meghatározásánál elsősorban a probléma társadalmi megközelítését alkalmazzák: hogyan alakul ki az egyéneknél, hogyan tanulja meg valaki használni a kódváltást, egy nyelvi változó változatait, milyen társadalmi erők támogatják a tanulást, milyen túlélési értékük van a megtanultaknak. Megközelítésükben tehát láthatóan összefonódnak a nyelvi és társadalmi problémák.

### 2.2.5. Pedagógia, nyelvpedagógia

Ha *pedagógiai*, vagy még szűkebben *nyelvpedagógiai* szempontból közelítjük meg a nyelvtudás fogalmát (pl. neveléstörténet, nyelvitanítás-történet, mérés-értékelés történet, stb.), akkor megállapítható, hogy a nyelvtudásról, mint célképzetről alkotott elképzelés folyamatosan változik és így történeti kategóriának tekinthető.<sup>29</sup>

---

társadalmi struktúra létrejötte és fenntartása, valamint aközött, ahogyan az emberek a nyelvet használják ebben a társadalmi struktúrában. Ráadásul ez a kapcsolat állandó, mivel ezt örökítik nemzedékről nemzedékre. Egy adott társadalmi struktúra adott nyelvi viselkedéshez vezet, és ez a viselkedés reprodukálja az eredeti társadalmi struktúrát” (Wardhaugh 2002:295).

Bernstein nézeteinek eredeti forrása: Bernstein, B (1971-1975): *Class, Codes and Control*, Volumes 1-3. London, Routledge and Kegan Paul.

<sup>28</sup>P. Corder, L. Selinker, M. Burt, H. Duley, S. Krashen.

<sup>29</sup> Bárdos Jenő több helyen is foglalkozik ezzel a gondolattal: pl. 2005. október 28-án a BGF NYTK továbbképzésén tartott előadásában.

## 2.3. A nyelvtudás értelmezésének nyelvpedagógiai modelljei

### 2.3.1. Történeti modellek

A nyelvtudásról alkotott közvetlen, a mai értelemben vett modellek nem születtek a 19. században, de volt néhány jelentős szerző, akiknek a nyelvoktatásról írt műveiben kirajzolódnak nyelvtudásról alkotott nézeteik. Ezek a mai nyelvtudás-modellek korai előfutárainak tekinthetők. Az alábbiakban röviden összefoglalom ezeknek a szerzőknek a nyelvtudásról alkotott gondolatait.

- Elsőként említhetjük az amerikai *George Ticknor* (1833)<sup>30</sup>, aki a francia és spanyol nyelv és irodalom professzora volt, az élő nyelvek tanításának legjobb módszereiről írt, de írásaiból csak közvetetten rajzolódott ki a nyelvtudásról alkotott elképzelése. Az életkor és a nyelvtanulás közötti összefüggés, és az egyénhez adaptált tanulási módszerek gondolata, amely írásaiban megjelent, viszont korában rendkívül újszerű volt.
- Ennél sokkal jelentősebb a francia *Claude Marcel* (1853, 1869)<sup>31</sup> munkássága, aki az idegen nyelv tanításáról és tanulásáról szóló írásaiban olyan modern elképzelésekkel állt elő, amelyekben a nyelvet a szellemi kultúra részeként, a nemzetközi kommunikáció eszközeként fogja fel és a nyelvek tanulmányozását az idegen nyelven való gondolkodás művészetének tartja (Bárdos 2004b:61). A négy alapkészség leírása is nála jelenik meg először. Osztályozásában „impression” és „expression” elnevezéssel lényegében a receptív és produktív készségeket egymástól elkülönülten ábrázolja, mindkét kategóriában külön írott és beszélt változatot említ, így jön létre a négy alapkészség. Az olvasást és a beszédet helyezi előtérbe, az írás tanítását kevésbé tartja fontosnak. A nyelvtant, a fordítást kifejezetten kerülendőnek tartja (Bárdos, 2005:57), tehát a fordítás vagy a két nyelv közötti közvetítés, mint önálló készség nála egyáltalán nem jelenik meg. Munkássága azért is jelentősnek tekinthető, mert nézeteit akkor fejtette ki, mikor a nyelvtani-fordító módszer virágkorát érte. Ez a módszer jelentős beszűküléssel járt együtt, hiszen nem tekintette céljának a teljes nyelvi

---

<sup>30</sup> Ticknor, G. (1833): *Lecture on the Best Methods of Teaching the Living Languages*. (1832, MLJ, XXII/1937), 19-31. Boston: Carter, Hendee & Co.

<sup>31</sup> Marcel, C. (1853): *Language as a Means of Mental Culture and International Communication: or the Manual of the Teacher and Learner of Languages*. 2 vols. London: Chapman and Hall.  
 Marcel, C. (1969): *The Study of Languages Brought Back to Its True Principles*. New York: D.A. Appleton.

kultúra elsajátítását, a nyelvtudás szinte csak a fordításképességgel volt azonos, az írás és olvasás elsődlegessége mellett a beszéd, a hallásértés elhanyagoltnak tekinthető, mert a módszereknek nem volt célja a célnyelvi kommunikáció. Marcel nézetei tehát - a két nyelv közötti közvetítés negligálása ellenére - jelentősen meghaladják a korában divatos nyelvtani-fordító módszert.

- Ticknor és Marcel követői közül fontos megemlíteni *Henry Sweet*-et (1899)<sup>32</sup> és a 20. század elejéről, *Otto Jespersen*t (1904)<sup>33</sup> és *Harold Palmert* (1917)<sup>34</sup>, akiknek nevéhez az új tudományág, a nyelvpedagógia megalapítása fűződik. Annak az igénynek megjelenésével, hogy a nyelvtanítás gyakorlatának elméleti háttere megteremtődjék, a nyelvpedagógia korai teoretikusai közül Sweetnél (1899) megjelenik a nyelvészet és a pszichológia, (főként a fonetika és asszociatív pszichológia), mint rokon tudományág, Jaspersennél (1904) a nyelvészet, a pszichológia és az idegen nyelvek tanításának gyakorlata, Palmernél (1917) a nyelvészet a pszichológia és a pedagógia összekapcsolása (Bárdos, 2000: 25, 2. táblázat).
- *Sweet* (1899) a nyelvet egyszerre racionális, vagyis szabályokat követő és irracionális, szokásorientált jelenségnek tartja, ezért szerinte a nyelvvel kapcsolatos tevékenységet ehhez kell igazítani.
 

„Amennyiben az ösztönösséget az elsajátítással, a tudatosságot pedig a tanulással rokonítjuk, akkor a készségek közül az anyanyelvben csak a beszéd (és benne a hallásértés) elsajátítása ösztönös, az írás-olvasás, illetve a fordítás és tolmácsolás már tudatos tanulással kísért jelenségek” (Bárdos, 2004b:164).
- *Jespersen* (1904), aki a nyelvészetben és pszichológián kívül a tanítási gyakorlatban való jártasságot is alapvető tudományágnak tartja és az első alkalmazott nyelvész, aki nyelvpedagógiával is foglalkozott, kiemeli, hogy mivel a nyelvek célja a kommunikáció, a nyelvet kommunikációs helyzetekben, kontextusba ágyazva kell tanítani.
- *Palmer* (1917) a nyelvtanulást komplex jelenségnek tartja, és szerinte a nyelvtudás megszerzéséhez minden képességünk mozgósítására szükség van. A nyelvtanítási módszereknek mind a négy alapkészséget fejlesztenie kell, de

---

<sup>32</sup> Sweet, H. (1899): *The Practical Study of Languages: A Guide for Teachers and Learners*, London, Dent. Új kiadás: R. Mackin (szerk.) (1964): In: *Series Language and Language Learning*, London: Oxford University Press.

<sup>33</sup> Jespersen, O. (1914): *How to Teach a Foreign Language*. London: Allen and Unwin.

<sup>34</sup> Palmer, H. E. (1917/1968): *The Scientific Study and Teaching of Languages*. London: Harrap (Második, 1968-as kiadás: Oxford University Press).

ebben az összefüggésben ő sem beszél a két nyelv közötti közvetítési készség semmilyen formájáról. A nyelvtanítás gyakorlatában, egynyelvű osztály esetén azonban megengedi a fordítás használatát részben időmegtakarítás, részben pedig a kultúra közvetítése céljából.

„Mivel szerinte a jó fordítás a nyelvileg nagy egészek ekvivalenciáján alapul, csak azt kell elkerülni, hogy a diákok a két nyelv apró részletei között próbáljanak izolált ekvivalenciákat felállítani. Nincs szó tehát a fordítás hirdetéséről, inkább csak szükségességének elismeréséről” (Bárdos, 2005:86).

- *Leonard Bloomfieldet*<sup>35</sup> a strukturalizmus megalapítójaként tartják számon. Elképzelései, tanai részben az intenzív, részben az audiolingvális módszerben valósultak meg, amely a strukturalista nyelvészet és a behaviourista pszichológia eredményeit ötvözi. Ebben a módszerben is megjelenik a felismerés, hogy a nyelv célja a kommunikáció. Az audiolingvális módszer tudatosan elkülöníti egymástól a négy alapkészséget, közülük a hallást és a beszédet tartja alapvető készségeknek.

„Az anyanyelv-idegen nyelv problémakörben eklektikus jellegű: a kontrasztivitás elismerésével gyakran ütközteti az anyanyelvet az idegen nyelvvel, de ez csak egy jelenség szembeállítás és nem két rendszer egybevetése” (Bárdos, 2005:103).

Az audiolingvális módszer alapját az az aural-oral módszer jelentette, amelyet *Robert Lado* és *Charles Carpenter Fries* fejlesztettek ki. Lado, mint tesztelési szakember a nyelvtudás összetevőit is elsősorban a tesztelhetőség szempontjából közelítette meg. Bár Bárdos Lado nyelvtudásmodelljét a régi történeti modellek közé sorolta<sup>36</sup>, véleményem szerint Lado 1961-ben megjelent *Language Testing* c. könyve, amely szaktudományos igényességgel először írja le az idegen nyelvi mérés-értékelés komplexitását, átvezet minket a diszkrét-pontos tesztelés világában gyökerező nyelvtudásmodellekhez, amely a nyelvtudásról alkotott elképzelések következő korszakát jelentik.

### **2.3.2. Nyelvtudásmodellek a diszkrét-pontos vagy analitikus tesztelés korszakában**

Bachman (1990:82) az 1960-as évek elején megjelenő nyelvtudásmodelleket, pl. Lado (1961) és Carroll (1961, 1968) modelljét, amelyek a készségeket és a nyelv alkotóelemeit is magukban foglalják, készség/komponens modelleknek nevezi. Ezek

<sup>35</sup> Jelentősebb művei: Bloomfield, L. (1933): *Language*. New York: Holt.

Bloomfield, L. (1942): *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (New York), Baltimore: Linguistic Society of America

<sup>36</sup> Bárdos Jenő 2005. október 28-án a BGF NYTK vizsgáztatói továbbképzésén tartott előadásában.

a modellek szerinte megkülönböztették a készségeket (hallásértés, beszéd, olvasás és írás) a nyelvi komponensektől (nyelvtan, szókincs, fonológia/grafológia), de nem jelezték a készségek és a nyelvtudás komponensek egymáshoz való viszonyát. Szerinte nem világos, hogy a készségek egyszerűen a tudáskomponensek más modalitásokban és csatornákon megjelenő megnyilvánulásai, vagy pedig egyéb minőségi különbség is van közöttük.

- A készség/komponens modellek kialakulása együtt jár a nyelvtudásmérés, a tesztelés gyakorlatának megváltozásával. A 60-as évektől előtérbe kerül a diszkrét-pontos tesztelés, amely a nyelvtudást nyelvi elemekre bontja, a nyelvtudás-modellekben a nyelvi tartalom és a készségek felaprózódását figyelhetjük meg. *Lado* (1961:25-26) a nyelv elemeit külön szemléli és a tesztelés szempontjából tanulmányozza, bár hangsúlyozza, hogy ezek az elemek soha nem jelennek meg a nyelvben elkülönülten, hanem integrálódnak a beszéd, olvasás, hallás és írás készségben. Ötödik készségként jelenik meg nála a fordítási készség, amelyet szerinte a négy alapkészségtől elkülönülten kell kezelni, mert a fordítás képessége<sup>37</sup> különálló készség. *Lado* (1961:32, 261) vitatja annak helyességét, sőt ellenzi azt, hogy a fordítási tesztet az általános nyelvtudás, a nyelvi teljesítmény mérésére használják, ahogy ez abban az időben elfogadott volt, és megkérdőjelezi, hogy a fordítási tesztek ilyen értelemben valóban validak-e. Bár lát korrelációt az idegen nyelv tudása és a fordítási képesség között, mégis úgy értékeli, hogy erős eltérés van a négy alapkészség és a fordítási készség között. Arra a következtetésre jut, hogy a fordítási teszt csak a fordítási képesség mérésére érvényes. Problémának látja a fordítás értékelésének szubjektivitását, ugyanakkor hangsúlyozza, hogy a fordítás nagyon komplex készség, szinte művészet, amely speciális tehetséget és nagy gyakorlatot igényel. Az írásbeli fordítás két formájáról beszél: a tényszerű fordításról, amelynek célja az információ pontos átadása, és az irodalmi fordításról, amelynek művészeti értéke van. Jelen értekezésemben a fordítás első típusához közel álló idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladat viselkedését vizsgálom, és éppen arra keresek bizonyítékot, hogy a két nyelv közötti közvetítés az idegen nyelvi tesztelés során egyenrangú a többi készség tesztelésével, és alkalmas a nyelvtudás mérésére.

---

<sup>37</sup> *Lado* művében a képesség (ability) és készség (skill) szavakat szinonimaként használja.

- *Harris* (1969) és *Silverman* (1976:21)<sup>38</sup> nyelvtudásmodelljeit is befolyásolja a korabeli idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és a kontrasztív nyelvészet. Ennek megfelelően a nyelvtudást tesztelhető komponensekre bontják és így jelennek meg a készségek, a közvetítendő nyelvi tartalmak.

*Harris* (1969:9-11) szerint a nyelv két formában létezik: beszélt és írott formában. Két nyelvi tevékenység kapcsolódik mind a beszédhez, mind az íráshoz: a kódolás és a dekódolás. A beszéd és az írás maga a kódolási tevékenység, melynek segítségével gondolatainkat kommunikáljuk, és a hallásértés és olvasás az ezekkel párhuzamos dekódolási folyamatok, melyek segítségével „megértjük” a kimondott vagy leírt üzenetet. Ezért *Harris* szerint azt mondhatjuk, hogy a nyelvben négy készség, vagy készség-komplexum van: a hallásértés, a beszéd, az olvasás és az írás. *Harris* úgy gondolja, hogy ha ezeket komplex készségeknek tartjuk, akkor szükséges összetevőik meghatározása: a nyelvtani szerkezetek, a szókincs, a fonológia, a helyesírás, a sebesség és az általános gördülékenység (folyamatosság). Ezek az alkotórészek mind a négy készségben megjelennek a fonológia és a helyesírás kivételével, amelyek közül a fonológia értelemszerűen a hallásértésben és beszédben, a helyesírás pedig az olvasásban és írásban jelenik meg (2. ábra).

**2. ábra** *A nyelvi készségek és azok komponensei* (*Harris*, 1969: 11)<sup>39</sup>

Alkotórészek (Components)	Nyelvi készségek (Language Skills)			
	Hallásértés (Listening)	Beszéd (Speaking)	Olvasás (Reading)	Írás (Writing)
Fonológia/helyesírás (Phonology/orthography)				
Szerkezetek (Structure)				
Szókincs (Vocabulary)				
Sebesség és gördülékenység (Rate and general fluency)				

A Bárdos (2002:78) által ismertetett *Harris*-féle modellben a negyedik alkotórész „A beszéd sebessége és folyamatossága”-ként szerepel, tehát azt a benyomást kelti, mintha ez az alkotóelem a többi készségnek nem képezne

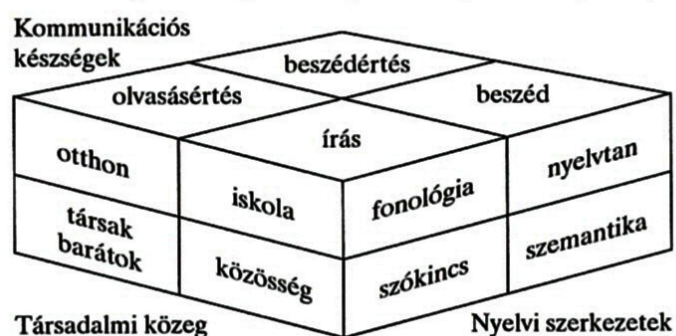
<sup>38</sup> Bárdos (2002:78, 94) Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata c. könyvében foglalta össze ezeket a modelleket (lásd 2. és 3. ábra).

<sup>39</sup> A nyelvi készségek ilyen típusú felosztása előképeként *Harris* (1969:11n4) J. B. Carroll (1961): „Fundamental Considerations in Testing for English Proficiency of Foreign Students”, *Testing the English Proficiency of Foreign Students*, Washington: Center for Applied Linguistics pp. 31-40. c. művét tekinti.

részét, pedig Harris (1969:10) magyarázata egyértelművé teszi, hogy mind a négy készségnél alkotórésznek tekinti a sebességet és gördülékenységet. A négy alkotóelemet a készségek alapvető komponenseinek tartja Harris, de megemlíti, hogy lehetnek más komponensei is a készségeknek (pl. az írásbeli gondolatok megszervezésének képessége, az olvasott szöveg stílusa, stb.). Harris, a sok (16) lehetséges kombináció ellenére, tesztelési szempontból hat tesztípust ajánl: hallásértés, beszéd, olvasás, írás, nyelvi szerkezet és szókincs. E két utóbbi mind a négy készségre vonatkozóan általánosan fontos. A nyelvi készségek között nem említi a fordítást, illetve a két nyelv közötti közvetítést, és tesztelési szempontból is olyannak tekinti a fordítást (1969:4), mint, ami nem fejleszt és nem is képviseli az alapkészségeket, sőt a modern idegennyelv-tanítás elveire (anyanyelv-idegennyelv interferencia) hivatkozva úgy tartja, hogy a fordítás kifejezetten hátráltatja az idegennyelv-tanulást.

- *Silverman* (1976) modellje (3. ábra) a nyelvtudás komponenseket több aspektusból vizsgálja, mint Harris. Lényeges elem, hogy a makrokészségeket kommunikációs készségeknek tartja. Szintén fontos szemléletbeli előrelépés, hogy a készségeket a társadalmi közeg szűrőjén át is szemléli, ami előfutára lehet a későbbi kommunikációs kompetenciamodellekben megjelenő szociokulturális kompetenciának. A modellben szereplő nyelvi szerkezetek a mai modellekben más módon szerepelnek, és ebből a modellből is hiányzik a fordítás, vagy a két nyelv közötti közvetítés, tehát nem tekinti azt a nyelvtudás „építőkövének”.

**3. ábra** *A nyelvtudás építőkövei* (Silverman, 1976:21 nyomán Bárdos, 2002:94)



- *Carroll* a 60-as években a viselkedés és a nyelvészeti tartalom kategóriáinak kombinációiból vázolta fel elképzeléseit a nyelvtudásról. Ezekben a modellekben keresztábrázlatban jelennek meg a nyelvi készségek (hallásértés,

beszédprodukción, olvasás, írás) és a nyelvészeti szempontok (fonológia/ortográfia, morfológia, szintaxis, szókincs). A legkidolgozottabb verzióban (Carroll 1968:54-55), amelyet Stern (1983) is idéz, két táblázat szerepel az egyikben a „nyelvi kompetenciák”, a másikban a „nyelvi performancia képességek” (4./a és 4./b ábra).

**4./a ábra** Carroll (1968) táblázata a nyelvi kompetenciáról.  
(Stern 1983 nyomán)<sup>40</sup>

		Fonológia és ortográfia	Szókészlet		Nyelvtan	
			Morfémák, szavak, idiómák	A szókincs szemantikai és grammatikai komponensei	Morfológia és szintaxis	Szemantikai komponensek
<b>Beszélt nyelv</b>	Receptív készségek (Hallásértés)	Fonémák felismerése és megkülönböztetése;	A nyelvhez tartozó lexikai elemek felismerése	A szemantikai és grammatikai jelentés felismerése	A morfológiai és az asszociatív fonológia felismerése                      megértése	
	Produktív készségek (Beszéd)	Fonémák létrehozása	A nyelvtani és szemantikai szabályoknak megfelelő lexikai elemek létrehozásának képessége		Morfológiai és szintaktikai jellemzők megfelelő fonológiával való létrehozásának a megfelelő szövegkörnyezetben	
<b>Irott nyelv</b>	Receptív készségek (Olvasás)	A nyelv grafikai szimbólumainak felismerése, megnevezése és hangoztatása	A fentiek + az írott formák (beleértve a grafikai szimbólumok, rövidítések) felismerése és kiejtése		A fentiek + az írott nyelv speciális, nyelvtanra vonatkozó szabályai, pl. központozás, nagy betűs írás, bizonyos helyesírási változások	
	Produktív készségek (Írás)	Az írásjegyek leírásának képessége, szokásos sorrendjük megállapítása	Helyesírás		Mint a receptív készségeknél + írás szabályok alkalmazása megfelelő szövegkörnyezetben	

**4./b ábra** Carroll (1968) táblázata a nyelvi performancia képességéről.  
(Stern 1983 nyomán)

	Fonológia	Szókincs	Morfológia és szintaxis	Integrált nyelvi performancia
<b>A válasz gyorsasága</b>	Artikulációs képesség (a beszédhangok képzésének gyorsasága és pontossága)	A megnevezés gördülékenysége (a gyors egymásutánban bemutatott tárgyak megnevezésének sebessége)	A kifejezés gördülékenysége (az adott nyelvtani követelményeknek megfelelő mondatok gyors megformálásának képessége)	A beszéd folyékonysága  Hallásértés  Olvasásértés (és sebesség)  Írás képesség
<b>A válasz sokfélesége</b>	Beszéd folyékonysága (adott fonetikai-ortográfiai jellemzővel rendelkező szavak előhívásának képessége)	A fogalomalkotás gyorsasága (az adott szemantikai jellemzőkhöz illő nevek és gondolatok felidézésének képessége)		
<b>Az információfeldolgozás komplexitása</b>	Auditív memória a beszédhangok és hangkapcsolatok előhívására	Absztrakt érvelés képessége (komplex, nyelvészeti kódolt információk feldolgozásának képessége)		
<b>A nyelvi kompetencia tudatossága</b>		A szókincs struktúra tudatossága; ellentétpárok, más szavak jelentését is magában foglaló szavak, stb.	Nyelvtani érzékenység (annak képessége, hogy a mondatokban az analóg nyelvtani elemeket megtaláljuk)	

<sup>40</sup> Mindkét táblázat fordítása: D. Á.



Ez utóbbiról Bachman (1990:82) megállapítja, hogy bár Carroll olyan elemeket is vizsgál, mint pl. a válasz gyorsasága és változatossága, az információ feldolgozás komplexitása és a nyelvi kompetencia tudatossága, ezek a Carroll-féle modellben alapvetően nem tartoznak a nyelvtudás szerkezetéhez.

A készség/komponens modellek komoly korlátja, hogy nem ismerte fel a nyelvhasználati elemek teljes összefüggését – a diszkurzus és a szituáció összefüggését.

### **2.3.3. Nyelvtudásmodellek a pragmatikus (integrált vagy globális) tesztelés korszakában**

A diszkrét-pontos tesztelés túlságosan és kizárólagosan a formális nyelvi rendszerek öncélú ismeretére koncentrált és nem arra, hogy ez a tudás hogyan használható kommunikációs célokra. Az 1970-es években új tesztelési irányzat fejlődött ki, amely a nyelvi szerkezeteket, elemeket (pl. kiejtés, nyelvtan, szókincs) a kontextussal integrálta.

- John *Oller* kutatásai új nyelvszemléletet tükröznek, amely kevésbé fókuszál a nyelvtudásra és többet a nyelvhasználat során végbemenő pszicholingvisztikai folyamatokra. A nyelvtudást úgy tekintette, hogy az a valós nyelvhasználat (pl. a természetes beszéd és beszédértés) mellett egy „pragmatikai hozzárendelés” komponenst is tartalmaz, azt a módot, ahogy a kontextusban való jelentés kifejezése és megértése céljából a nyelv rendszerjellemzőinek formális ismerete felvázolódik (McNamara, 2000:14-15). *Oller* (1979) szerint a nyelvhasználatnak két aspektusa van: a tényszerű, amikor a nyelvet arra használjuk, hogy információkat közvetítsünk vele, és az affektív, amikor a közvetített tényszerű információkhoz fűződő attitűdünket fejezzük ki. A hatékony nyelvhasználat során mindkét aspektus működik. *Oller* szerint továbbá a nyelvhasználatnak két fő kontextusa is van: a nyelvi (linguistic context) és a nyelven kívüli (extralinguistic context) (tárgyak, események, gondolatok, érzelmek, érzékelés, emlékek, emberi viszonylatok stb.) és e két fő kontextus között rendszeres kapcsolat van. A nyelvi kontextus pragmatikai hozzárendelése a nyelven kívüli kontextushoz oda-vissza folyamatosan működik. A pragmatika – *Oller*

értelmezésében<sup>41</sup> - éppen e két kontextus egymáshoz való viszonyával foglalkozik (Oller, 1979:19). Oller tagadta, hogy a nyelvi készség elemeire bontható, ezért olyan integrált tesztfeladatok bevezetését tartotta szükségesnek, amelyek megoldásához többféle készségre van szükség. Elsősorban a diktálást és a szövegkiegészítést javasolta. Később módosította álláspontját és a pragmatikus tesztelési technikák közé beemelte a szóbeli kommunikációt (pl. interjú, elbeszélés) és különféle írásbeli feladatokat (fogalmazás, esszé), sőt még a fordítást is, ha az valós élethelyzeteket tükröz. Oller feltételezte, hogy a nyelvtudás háttérében egy úgynevezett g-faktor (general factor) áll, amelyben ő a nyelvtudás háttérében álló egységes kompetencia (unitary trait hypothesis<sup>42</sup>) létének bizonyítékát látta (Oller, 1979:426-458; Bachman, 1990: 6). Később rájött, hogy hipotézise hibás, a többdimenziós statisztikai elemzések ugyanis feltételezéseit nem igazolták (Oller, 1983:352); Bachman, 1990:6; Bárdos, 2002:96).

Oller (1979:175) nyelvtudásmodelljét Bárdos (2002:78) foglalta össze 5. ábra).

**5. ábra** *A nyelvtudás alkotórészei* (Oller, 1979: 175)

Input-output állapot- kapcsoló  A szenzo- motoros csatorna	<b>Receptív készségek</b>			<b>Produktív készsége</b>		
	<b>Beszédértés</b>			<b>Beszéd</b>		
<b>HALLÁS/ HANGKÉPZÉS</b>	Fonológia	Szerkezetek	Szókincs	Fonológia	Szerkezetek	Szókincs
<b>LÁTÁS/ KÉZÍRÁS</b>	<b>Olvasás</b>			<b>Írás</b>		
	Grafológia	Szerkezetek	Szókincs	Grafológia	Szerkezetek	Szókincs

A modell érdekessége a receptív és produktív készségeknek csoportosítása a szenzomotoros csatorna használata alapján, amely a későbbi modellekben a készségek funkcionális szempontú, az információs csatornát figyelembe vevő felosztásánál az auditív és vizuális készségeknek felel meg. Bár az egyes készségekben több nyelvi elem is megjelenik, láthattuk, hogy Oller ezeket integrált módon akarja tesztelni. A nyelvi készségek között a fordítás, idegen nyelvi közvetítés nem szerepel, de a pragmatikus tesztelés keretein belül Oller a fordítást is alkalmas technikának találta a nyelvi készségek integrált tesztelésére.

<sup>41</sup> A pragmatika szót Oller másképp használja, mint a mai nyelvészet. Nála a szóhasználat Dewey alaklélektani ihletésű nyelvtani elvárás kategóriáján alapszik, azon, hogy a hiányos mondatokat mintegy kényszeresen ki akarjuk egészíteni (Bárdos, 2002:95).

<sup>42</sup> Bárdos (2002: 96) fordításában: „egységes, de nem explicit nyelvi képesség”

### 2.3.4. Kompetencia modellek

A nyelvpedagógia nyelvi kompetencia modelljei Saussure (1916), Chomsky (1965) és Hymes (1971) nyelvészeti kompetencia és performancia modelljeinek adaptációjaként születtek.

- *Chomskynak*, aki a transzformációs-generatív nyelvtan atyja, igen jelentős hatása volt a strukturalista-behaviourista nyelvtanítási elméletekben végbemenő változásokra<sup>43</sup>, annak ellenére, hogy nem tárgyalt nyelvpedagógiai kérdéseket és soha nem állt szándékában, hogy nyelvészeti elméleteit a gyakorlati nyelvoktatásba átültesse. A kompetenciáról és performanciáról alkotott nézetei, amelyek Saussure (1959) *langue* (mint absztrakt kód) és *parole* (mint konkrét, elhangzó beszéd) modellje felelevenítésének tekinthetők, máig hatnak a nyelvpedagógiában. Chomsky szerint a nyelv fajspecifikus, csakis az emberre jellemző agyi kompetencia, amely absztrakt szabályoknak engedelmeskedik. Ellis (1985:5-6) *Understanding Second Language Acquisition* c. könyvében, a mi szempontunkból is fontos idegennyelv-elsajátítás szempontjából értelmezi Chomsky nézeteit: Chomsky (1965) szerint a *kompetencia* azon nyelvi szabályok mentális reprezentációjából áll, amelyek a nyelvhasználó internalizált nyelvtani tudását alkotják. A *performancia* ennek a nyelvtani tudásnak használata a nyelvhasználat és megértés során. A nyelvtanulás – mind az első mind a második nyelv esetén – azzal foglalkozik, hogy hogyan fejlődik ki, illetve hogyan fejleszthető a kompetencia. De mivel az internalizált nyelvi szabályok közvetlenül nem vizsgálhatóak, ezért leginkább azt tudjuk megnézni, hogy a nyelvtanuló, hogyan teljesít a nyelvhasználat során. Tehát, amikor a nyelvtudást mérjük tulajdonképpen a performancia mérésén keresztül próbálunk információt szerezni a nyelvtanuló fejében meglévő nyelvi kompetenciáról. A második nyelv elsajátításának örök problémája marad, hogy a performancia értékelése alapján milyen mértékben kapunk képet a valódi nyelvi kompetenciáról. Ezzel a problémával minden nyelvi mérés-értékeléssel foglalkozó szakembernek szembe kell néznie és a vizsgafeladatok kidolgozásánál is folyamatosan bizonyítani kell, hogy valóban azt mérjük, amit mérni akarunk, tehát mérésünk megfelelő validitással bír. Chomsky (1965:3)

---

<sup>43</sup> Forradalmian új gondolatainak részletesebb kifejtése a 2.2.1. fejezetben és a 21. lábjegyzetében és található.

elméletét az ideális nyelvhasználóra vonatkoztatja egy teljesen homogén beszédközösségben, aki tökéletesen beszél a közösség nyelvét és aktuális nyelvi teljesítményéhez szükséges nyelvtudását nem befolyásolják nyelvi szempontból irreleváns körülmények (pl. a memória korlátja, külső zavaró tényezők, a figyelem vagy érdeklődés csapongása stb.).

- *Hymes* (1972, 1973, 1982) rámutatott arra, hogy a nyelvnek vannak olyan szabályai, amelyeket Chomsky nem vett figyelembe. Ellentétben Chomskyval elméletét heterogén beszédközösségekre vonatkoztatta és felismerte a beszédhelyzetekben rejlő szociokulturális tényezőket. Azzal, hogy véleménye szerint a nyelvtudáshoz a szociolingvisztikai tudást is hozzátartozik, megalapozta a *kommunikatív kompetencia* fogalmát.

„Ebből az álláspontból a nyelvtudásnak egy szélesebb értelmezési koncepciója fejlődött ki. Ez a szerkezet magában foglalja a diskurzust, melynek részei az egyéni megnyilatkozások és mondatok, és a szociolingvisztikai szituációt, amely nagymértékben befolyásolja a diskurzus formáját és funkcióját egyaránt.

A nyelvhasználat kontextusának felismerése, a kontextus és a diskurzus dinamikus egymásra hatásának felismerésével is együtt járt, amely egyúttal azt is jelentette, hogy a kommunikációról alkotott nézetek is kiszélesedtek és már nem úgy tekintettek rá, mint egyszerű információátadásra” (Bachman, 1990:82-83).

Hymes elméletének jelentőségét szinte azonnal felismerték, de egy évtized telt el, mire hatása a kommunikatív kompetenciát<sup>44</sup> mérő kommunikatív nyelvi tesztek kifejlesztésében érezhetővé vált.

- *Savignon* (1972, 1983) empirikus úton jutott el a kommunikatív kompetencia fogalmához, amelyben fontosnak tartotta az interakcióban résztvevők együttműködését, és hangsúlyozta a képesség interaktív jellegét. (Bárdos, 2002:96). Savignon 1972-ben cikket írt „*Kommunikatív kompetencia: egy kísérlet az idegen nyelv tanításában*”<sup>45</sup> címmel. Nyelvtudásmodelljében nagyfokú szociolingvisztikai és pszicholingvisztikai tudatosság tükröződik. A kommunikatív nyelvtanításban szerzett tapasztalatait 1983-ban<sup>46</sup> publikálta.

---

<sup>44</sup> Bachman (1990:83): „A mostanában kialakult kommunikatív kompetencia fogalma sokkal teljesebb leírását adja a nyelvhasználathoz szükséges tudásnak, mint a korábbi készség és komponens modellek, mert magában foglalja a nyelvtani szabályok ismeretén kívül annak tudását, hogy hogyan használható fel a nyelv bizonyos kommunikatív célok elérésére, és a nyelvhasználatot dinamikus folyamatként fogja fel.” (Ford.: D.Á.)

<sup>45</sup> Savignon, S. J. (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.

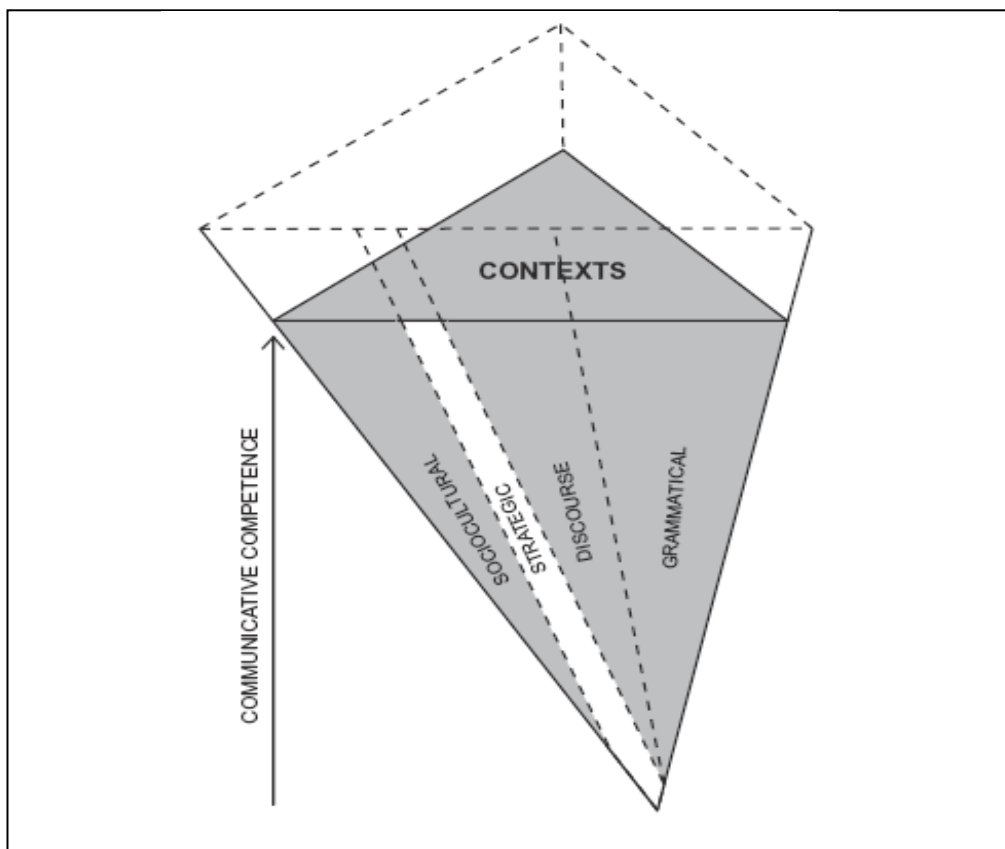
<sup>46</sup> Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading,

Savignon szerint a kommunikáció:

„...inkább dinamikus, mint ... statikus. ... Kontextusfüggő. ...attól függ, hogy két vagy több ember hogyan egyezik meg a jelentésben. A kommunikáció a szituációk végtelen számú változatában megy végbe, és annak sikere különös mértékben függ a kontextus megértésétől és az egyén korábbi hasonló élményeitől” (Savignon, 1983:8-9)<sup>47</sup>.

Később osztálytermi kísérleteit tovább folytatta és saját (Savignon 1983) ún. „fordított piramis” modelljét fejlesztette tovább 2002-ben (6. ábra)

**6. ábra** A kommunikatív kompetencia összetevői (Savignon 2002:8, Figure 1.1)



A modell azt mutatja, hogy a gyakorlás és tapasztalatszerzés során a nyelvtanulók egyre tágítják kommunikatív kompetenciájukat, amely nyelvtani, szövegalkotói, szociokulturális és stratégiai kompetenciából áll. A különféle komponensek relatív fontossága az általános kommunikatív kompetenciaszinttől függ. A komponensek egymással is kölcsönhatásban vannak. [A komponensek egymás mellé rendeltsége megjelenik a Bachman-Palmer-féle (1996), és kölcsönhatása a Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell-féle (1995) modellben is]. Savignon a nyelvtani kompetenciát a mondatszintű nyelvtani formákra

vonatkoztatja, arra a képességre, hogy a nyelvhasználó felismeri a nyelv lexikai, morfológiai, szintaktikai és fonológiai jellemzőit, hogy azokat aztán szavak és mondatok formálására használhassa. A szövegalkotói kompetencia nem az izolált szavakkal és kifejezésekkel foglalkozik, hanem megnyilatkozások, leírt szavak és kifejezések kölcsönös egymáshoz kapcsolódásával, hogy jelentéssel bíró szöveg formálódjon belőlük (koherencia és kohézió). A Savignon-féle (2002) szociokulturális kompetencia szélesebb értelmezése a Canale-Swain-féle (1980) szociolingvisztikai kompetenciának és megköveteli annak a társadalmi kontextusnak mélyebb megértését, amelyben a nyelvet használják. A kulturális ismeretken túl alapvetőnek tartja a kulturális érzékenységet és „kulturális flexibilitásról” vagy „kulturális tudatosságról” beszél (Savignon 2002:10).

Savignon (1972) nevéhez fűződik az idegen ajkúakat segítő stratégiák (coping strategies) beépítése a nyelvtanításba. Ennek jelentősége, hogy a későbbi Canale-Swain (1980) kommunikatív kompetencia modellben szereplő stratégiai kompetencia előképének tekinthető.

- Az 1970-es években a kommunikatív kompetenciára vonatkozó kutatás megkülönböztette a nyelvi kompetenciát és a kommunikatív kompetenciát (Hymes 1967, Paulston 1974)<sup>48</sup>, hogy hangsúlyozza a különbséget a nyelvi formákról való tudás, és a között a tudás között, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó funkcionálisan és interaktívan kommunikáljon. Hasonlóképpen Cummins (1979, 1980) megkülönbözteti a „kognitív/akadémikus nyelvtudást”<sup>49</sup> (cognitive/academic language proficiency rövid.: CALP) és az „alapvető interperszonális kommunikációs készségeket” (basic interpersonal communicative skills rövid.: BICS). A CALP a nyelvtudásnak az az aspektusa, amely az oktatási rendszer által a tanulókkal szemben támasztott kognitív és tanulmányi követelményeknek való megfelelés képességének alapját alkotja. A BICS az a kommunikatív képesség, amelyben az olyan nyelvi aspektusok kerülnek előtérbe az interperszonális helyzetekben, mint például a

<sup>48</sup> Hymes, D. (1967): On Communicative Competence. Unpublished manuscript, University of Pennsylvania (Idézi: Brown 2000:246).

Paulston, Ch. B. (1974): Linguistic and communicative competence. *TESOL Quarterly* 8: 347-362. (Idézi: Brown 2000:246).

<sup>49</sup> 1. Lesznyák, M (1996): Kétnyelvűség és kéttannyelvű oktatás. *Magyar Pedagógia*, 96. 3.sz. 217-230 fordításában: CALP=kognitív/tudást segítő készségek.

2. más fordításban: CALP= "Nyelvtudás Kognitív Tanulmányi Aspektusai" EURYDICE 1. fejezet. Élő nyelvek iskolai tanítása az Európai Unióban (<http://www.altusoft.com/eurodyce/elonyelv/6.htm>).

beszédképesség és az akcentus, vagy a szociolingvisztikai készségek bizonyos elemei. Cummins vizsgálatait az emigránsok gyermekeinek és kisebbségi nyelvhasználóknak nyelvhasználatával, illetve nyelvtanulásával kapcsolatban folytatta. A CALP/BICS megkülönböztetéssel akarta felhívni a figyelmet arra, hogy különböző időigénye van a gyermekek hétköznapi társalgási helyzetekre való felkészítésének és annak, hogy alkalmassá váljanak egy graduális iskolarendszerben szükséges professzionális nyelvtudás megszerzésére. Cummins (1981) később módosította a kommunikációs kompetenciáról alkotott fogalmakat, és az elsőt kontextus-redukált (context-reduced), a másodikat kontextusba-ágyazott (context-embedded) kommunikációnak nevezte. Az első a CALP-ra, a második a BICS-re emlékeztet, de mindkettő kiegészül azzal, hogy figyelembe veszi a kontextust, amelyben a nyelvet használják. Cummins szerint az osztálytermi, iskola-orientált nyelvhasználat legnagyobb részt kontextus-redukált, míg az emberek közötti szemtől-szembeni kommunikáció kontextusba ágyazott (Brown, 2000:246). Cummins ezen nézeteivel szembehelyezkedett Oller (1979) elképzeléseivel, mely szerint az egyedi nyelvtudás mögött rejlő különbségek oka egyetlen általános tényező (g-faktor) lenne. Ugyanakkor Cummins nézetei is számos kritikát generáltak (pl. Edelsky et al., 1983; Rivera, 1984; Edelsky, 1990; Martin-Jones és Romaine, 1986; Wiley, 1996)<sup>50</sup> főként azért, mert a szakemberek nem tudtak megegyezni a nyelvtudás sajátosságainak diszciplináris hátterében.

Cummins munkássága során számos könyvben és cikkben vizsgálta az első és második nyelv elsajátításával kapcsolatos problémákat, elsősorban az első nyelv (L<sub>1</sub>) hatását a második nyelv (L<sub>2</sub>) elsajátítására. Ezzel kapcsolatban Cummins két hipotézist állított fel:

„Az első szerint összefüggés van az első nyelv tudásának szintje és a második nyelvben elérhető kompetencia szintje között (developmental interdependence hipotézis). A második hipotézis szerint ahhoz, hogy a kétnyelvűség hátrányos hatásai elkerülhetőek legyenek, a kétnyelvű beszélőnek át kell lépnie egy bizonyos kompetencia küszöböt az első nyelven, és ahhoz, hogy a kétnyelvűségnek kimondottan pozitív hatásai legyenek, át kell lépnie egy kompetencia küszöböt a

<sup>50</sup> Edelsky, C, Hudelson, S., Altwerger, B., Flores, B., Barkin, F., Jilbert, K. (1983): Semilingualism and language deficit. *Applied Linguistics*. 4(1), 1-22.

Edelsky, C. (1990): *With literacy and justice for all: Rethinking the social in language and education*. London: The Falmer Press.

Martin-Jones, M., and Romaine, S. (1986): Semilingualism: A half-baked theory of communicative competence. *Applied Linguistics*. 7:1, 26-38.

Wiley, T. G. (1996): *Literacy and language diversity in the United States*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

második nyelvén is (minimal threshold of linguistic competence hipotézis)” (Schleicher, 1997:129-136).

Schleicher (1997) szerint ez a magyarázat némileg a felszínen marad, és nem világítja meg annak indokait, hogy egyes nyelvtanulók át tudják lépni, mások pedig nem, az említett küszöbököt, és így a kétnyelvűség egyesekre pozitív, másokra negatív hatást gyakorol. Cummins (2005) szembeszáll az egynyelvűségekre törekvő nyelvtanítási programokkal, amelyek kiküszöbölik az oktatásból az anyanyelv használatát, és kutatásunk szempontjából azt a fontos megállapítást teszi, hogy nincs tudományos vizsgálattal megalapozott bizonyíték arra, hogy a fordítás, ha megfelelő módon alkalmazzák, bármi módon hátráltatná a hatékony idegennyelv-tanulást. Ellenkezőleg, azt állítja, hogy gyakorlati bizonyítékok támasztják alá a fordítás pedagógiai hasznosságát, és úgy véli, hogy az anyanyelv hathatós forrása lehet a kétnyelvű oktatási stratégiáknak és elősegítheti a tudatos idegennyelv-elsajátítást (vö. Harris 1969:4).

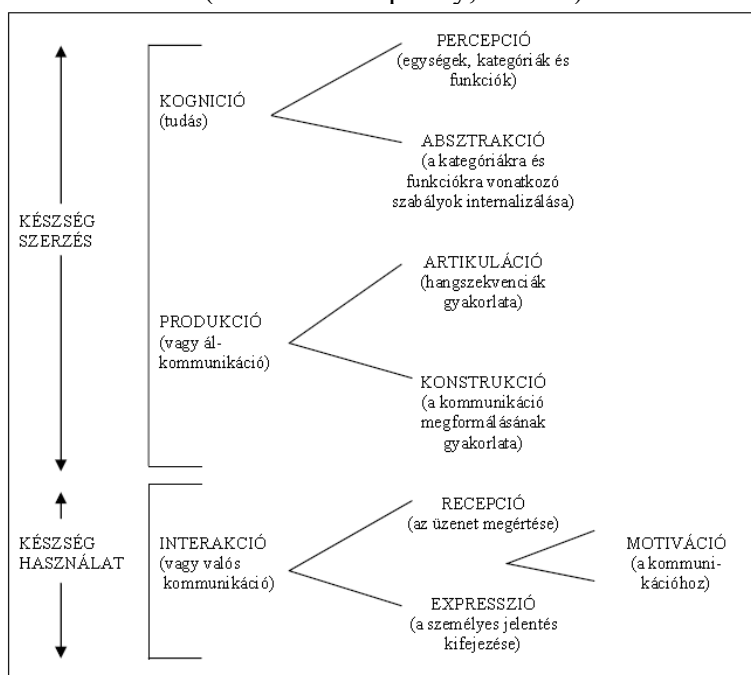
- *Rivers, W. M. és Temperley, M. S. (1978:4)* az angol, mit idegen nyelv tanításához készített gyakorlati útmutatójukban fontosnak találták, hogy összefoglalják mindazokat a folyamatokat, amelyek az idegen nyelvi kommunikáció elsajátításához szükségesek. A táblázatból<sup>51</sup>, amelyet az 7. ábra mutat be, kibontakozik a szerzők nyelvtudásról alkotott nézete. A szerzők magyarázata szerint, a készségszerzés és a készséghasználó nem egymás utáni sorrendiséget takar, hanem a kezdetektől fogva egymással kölcsönhatásban vannak, és párhuzamosan zajlanak. Ugyanakkor elismerik, hogy a készségszerzés és a készséghasználó közötti látszólagos szakadék áthidalása nem automatikus. A készségszerzés tevékenységét úgy kell megtervezni, hogy az egyben már „álkommunikáció” (pszeudo-kommunikáció) legyen és spontán, természetes módon alakuljon át kommunikációs tevékenységgé (Rivers - Temperley, 1978:5).

---

<sup>51</sup> Fordítás: D.Á.



7. ábra A kommunikáció tanulásában szerepet játszó folyamatok  
(Rivers – Temperley, 1978:4)



Bárdos (2005) Rivers –Temperley nézeteit így foglalja össze:

„Nyelvtanári körökben Rivers háromkomponensű kompetenciamodellje terjedt el. ... Rivers eredetileg a készségszerzés és a készséghasználat kategóriájából kiindulva a nyelvről szóló tudás, a nyelvi produkció és az interakció kategóriáit elemzi. Ebben tehát a nyelvi kompetencia mint a tudatban tárolt jelrendszer jelenik meg; a nyelvi performancia mint a nyelvi helyes mondatok szerkesztésének képessége, az interakciós készség pedig a nyelv használatára vonatkozó ismeretek, a nyelv szociálisan helyes, funkcionális használata” (Bárdos 2005:163).

Bárdos (2005) táblázatos formában veti össze (8. ábra) Rivers – Temperley (1978) modelljét Canale – Swain (1980, 1983) négytényezős modelljével (Bárdos 2005:163, 13. táblázat).

8. ábra Két-, három- és négytényezős kommunikatív kompetenciamodellek fejlődése (Bárdos, 2005:163, 13. táblázat)

Hagyományos pszichológia	Rivers–Temperley (1978)	Canale–Swain (1980, 1983)
Készségszerzés ↓ Készséghasználat	<b>Nyelvi kompetencia</b> (interiorizált tudás a nyelvről) ('kogníció')  <b>Nyelvi performancia</b> (artikuláció és „álkommunikáció”) ('produkció')	<b>Nyelvi kompetencia</b> Nyelvi pontosság (accuracy) Folyamatos beszéd (fluency)  <b>Szociolingvisztikai kompetencia</b> Nyelvi elfogadhatóság (acceptability) Társadalmi elfogadhatóság (appropriacy)  <b>Szövegalkotói kompetencia</b> Szövegkohézió (cohesion) Koherencia (coherence)
2 tényező	3 tényező	4 tényező

Rivers – Temperley modelljében az anyanyelv és az idegen nyelv közötti közvetítés, fordítás nem szerepel, de könyvükben igen részletesen beszélnek a fordításról (Rivers - Temperley, 1978:325-343), amelyet készségnek és művészetnek neveznek („Translation is both a skill and an art...”), és amelynek gyakorlati és esztétikai értéket tulajdonítanak. Fontosságát érték-, és információközvetítő szerepében látják, de jelentőségével kapcsolatban nem foglalnak egyértelműen állást. Elsősorban nyelvtanulás és gyakorlás céljára ajánlják haladó szinten.

- *Canale* és *Swain* kommunikatív kompetencia modellje (1980) eredetileg háromtényezős volt (nyelvtani kompetencia, szociolingvisztikai kompetencia, stratégiai kompetencia), melyet Canale (1983) később a szövegalkotói kompetenciával (kohézió és koherencia) kiegészítve négykomponensűvé bővített és így vált a kommunikatív kompetencia klasszikus modelljévé (9. ábra).

**9. ábra** *Canale – Swain kommunikációs kompetencia modellje (1980, 1983)*

Nyelvtani kompetencia	Szövegalkotói kompetencia	Szociolingvisztikai kompetencia	Stratégiai kompetencia
nyelvi kód ismerete – szintaxis, morfológia, szókincs, szemantika, fonológia	a kohézió és koherencia szabályainak ismerete	a nyelvhasználat szabályainak helyes alkalmazása az adott társadalmi szituációban, a stílus, az udvariasság, a regiszter helyes megválasztása	verbális és nem verbális kommunikációs stratégiák használata a kommunikáció fenntartására, a performancia változékonysága és a kompetencia hiányossága esetén

A *nyelvtani kompetencia* (linguistic competence) magában foglalja a lexikai egységek és a morfológiai, szintaktikai, szemantikai és fonológiai szabályok ismeretét (Canale - Swain, 1980:29). A nyelv lingvisztikai kódjának ismerete Hymesnél „nyelvészeti” kompetenciaként jelenik meg (Brown, 2000:247), míg Bárdos (2002) szerint a Chomsky-féle kompetencia és performancia kategóriáit egyesíti, hiszen az a személy rendelkezik a nyelvtani kompetencia megfelelő szintjével, aki nyelvileg pontos és szabályos mondatokat hoz létre, és azokat megfelelő sebességgel használja. Bárdos (2002:97) emlékeztet arra, hogy a komponens kritériumainak meghatározása évekig hamis vitát generált hiszen a nyelvi pontosság és a beszédfolyamatosság ellentéte csak látszólagos: a nyelvi

kompetenciának ez a két követelménye normális esetben támogatja egymást.

A szövegalkotói kompetenciát (discourse competence) Brown (2000:247) sok szempontból a nyelvtani kompetencia kiegészítésének tekinti. Ez a készség teszi lehetővé, hogy megnyilatkozások sorozatából értelmes egészet formáljunk azáltal, hogy a szövegalkotás során mondatokat kapcsolunk össze. Szövegalkotásnak minősül minden, a leghétköznapibb beszélgetéstől a terjedelmes írott szövegekig (cikkek, könyvek, stb.). Míg a nyelvtani kompetencia a mondat-szintű nyelvtanra fókuszál, addig a szövegalkotói kompetencia középpontjában a mondatok közötti kapcsolat áll. Bárdos (2002) szerint részkompetencia használatára, tehát a hosszabb nyelvi megnyilvánulások létrehozására az képes, aki eleget tud tenni a szövegkohézió és koherencia kritériumainak. A kettő közül a koherenciát tartja fontosabbnak, hiszen a kohézív mondatsorok is lehetnek értelmetlenek (nem állnak össze szöveggé), míg egy szövegkohéziótól mentes beszédtöredék is lehet a beszélgetőpartnerek számára értelmes.

A szociolingvisztikai kompetencia (sociolinguistic competence) a nyelv és a diskurzus szociokulturális szabályainak ismerete. Ahogy Savignon (1983) írja: ez a kompetencia típus

„...szükségessé teszi, hogy megértsük azt a társadalmi kontextust, amelyben a nyelvet használjuk: a résztvevők szerepkörét, az általuk megosztott információt, és az interakció funkcióját. Csak a teljeskörű kontextus ismeretében ítélni lehet meg egy bizonyos kijelentés megfelelő voltát” (Savignon 1983:37).

Bárdos (2002) szerint

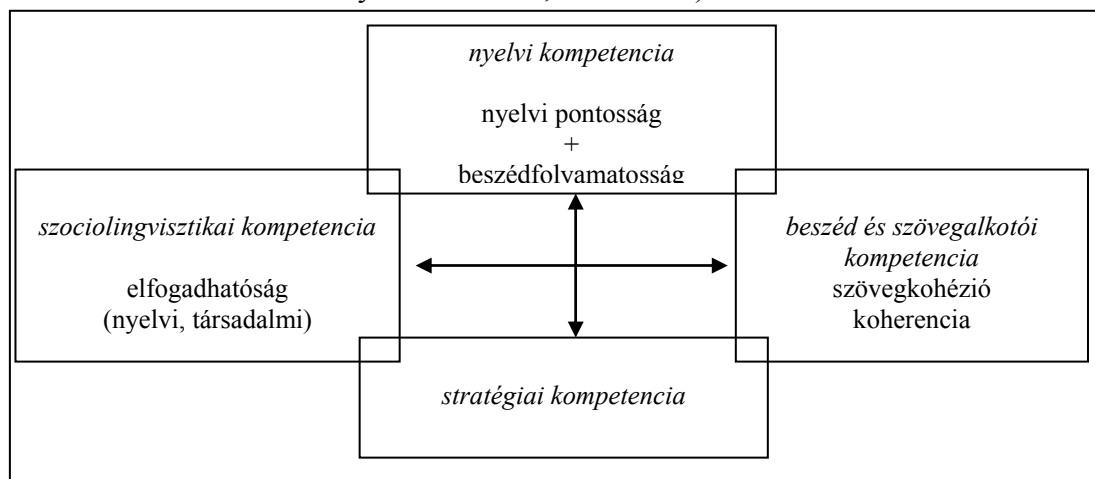
„...gyakran úgy határozzák meg e részkompetencia teljesítésének feltételeit, hogy a beszélő mind az elfogadhatóság (acceptibility) követelményeinek, mind pedig a társadalmi elvárásnak (szituációtól függő, kultúrspecifikus szociolingvisztikai megfelelés, appropriateness) eleget tesz” (Bárdos 2002:97).

A negyedik részkompetencia a stratégiai kompetencia különlegesen komplex konstruktum. Canale és Swain (1980:30) úgy írja le a stratégiai kompetenciát, mint szóbeli és nem-szóbeli kommunikációs stratégiákat, amelyek mozgósíthatók a kommunikáció során felmerülő, a performancia változékonyságából és a kompetencia hiányosságaiból adódó zavarok esetén. Savignon (1983:40) szerint ezeket a stratégiákat a nyelvet beszélők arra használják, hogy kompenzálják velük a szabályok tökéletlen ismeretéből adódó hibákat, vagy csökkentsek az olyan faktorok hatását, mint például a fáradtság, figyelmetlenség, figyelemelterelő tényezők. Röviden ez egy olyan kompetencia,

amely azt a képességünket jelenti, hogy kijavítsuk hibáinkat, megbirkózzunk hiányos tudásunkkal és fenntartsuk a kommunikációt parafrázisok, körülírások, ismétlések, akadozások, elkerülési technikák, találgatások, a regiszter és a stílus változtatása segítségével. Tehát a stratégiai kompetencia, olyan elkerülési technika, amelynek segítségével manipuláljuk a nyelvet a kommunikációs cél elérése céljából. Bárdos (2002) arra is felhívja a figyelmet, hogy a kommunikatív nyelvtanítás egyik legnagyobb kihívása, hogy kell-e, szabad-e tanítani ezeket a stratégiákat, Dörnyei (1995)<sup>52</sup> is ezzel a problémával foglalkozik írásában.

Ha visszatekintünk Rivers – Temperley háromkomponensű kompetencia-modelljére (7. ábra), összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a Canale – Swain-féle modellben a nyelvi kompetencia kategóriájában egyesül a korábbi modellek nyelvi kompetenciája és nyelvi performanciája, és az interakció komponens pedig szövegalkotói, szociolingvisztikai és stratégiai komponensre bomlik. A Canale – Swain modellt (10. ábra) Bárdos (2004c:150) szemléletes táblázatban foglalta össze:

**10. ábra** *A kommunikatív kompetencia négytényezős modellje* (Canale-Swain, 1980 nyomán Bárdos, 2004c:150)

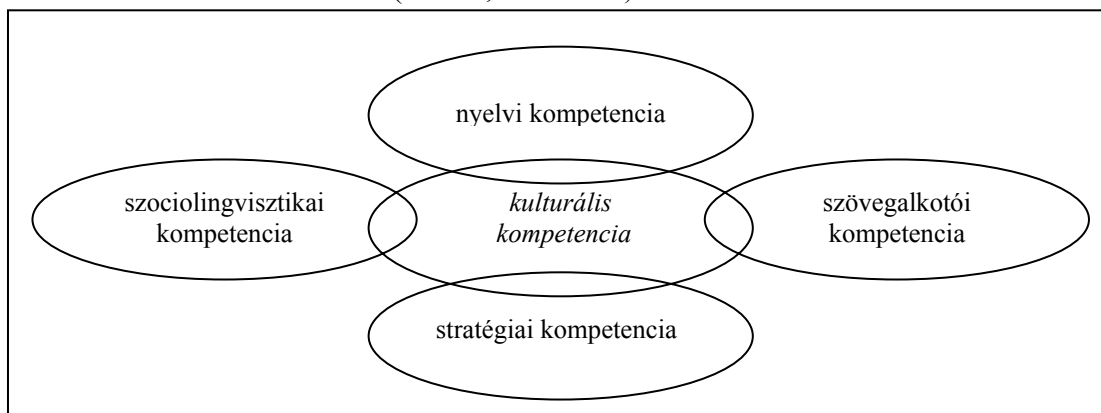


A későbbiekben Bárdos (2004c) úgy látta, hogy bár a Canale - Swain modell explicit módon nem tartalmazza a kulturális kompetenciát, az integráltan mégis jelen van, hiszen például a nyelvi kompetencia jelentésviszonyait, vagy a szociolingvisztikai kompetencia társadalmi elvárásait nem lehet megoldani a kulturális kompetencia nélkül. Ezért „egészségesebbnek” ítélte, ha láthatóvá tesszük a rejtetten jelen levő kulturális kompetenciát, amelyet a módosított

<sup>52</sup> Dörnyei, Z. (1995): On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*. 29/1, 55-85.

Canale – Swain modell középpontjába helyezett jelezve a másik négy kompetenciával való összefüggését és fontosságát (11. ábra).

**11. ábra** *A kulturális kompetencia helye a kommunikatív kompetenciában*  
(Bárdos, 2004c:151)



Sajnos saját kutatási szempontunkból meg kell említeni, hogy bármennyire is nagy hatással volt a Canale–Swain modell a későbbi nyelvtudásmodellekre, az idegen nyelvi mérés-értékelésre és a nyelvtanítás gyakorlatára, ebből a nyelvtudásmodellből is teljes mértékben kimaradt a két nyelv közötti közvetítés.

### 2.3.5. A legújabb nyelvtudásmodellek (az 1990-es évektől napjainkig)

A korszerű nyelvtudás leírására az utóbbi évtizedben is számos kísérlet történt, és miután a nyelvtudásmodellek, mint célképzetek történetileg változó kategóriák, ezek a modellek is tükrözik egyrészt a kommunikatív és poszt-kommunikatív<sup>53</sup> nyelvtanítás igényeit, másrészt azokat a kutatási eredményeket, amelyek cáfolják, hogy a nyelvtudás mögött egyetlen, egységes képesség van.

- *Stern* (1992:73-75) a nyelvtudást kétféleképpen határozza meg, egyrészt azonosítja a kommunikatív kompetenciával, másrészt készségek birtoklásaként magyarázza. A nyelvtudás, mint kommunikatív kompetencia (beleértve a nyelvi kompetenciát) Stern értelmezése szerint azt a képességet jelenti, hogy a nyelvet úgy használjuk, hogy közben egyáltalán nem gondolunk a nyelvi formákra, szabályokra, értelmezésre, és ezáltal szinte az anyanyelvi beszélő kompetenciaszintjét éri el a nyelvhasználó. Ha ezt az értelmezést az idegennyelv-használatra vonatkoztatjuk, akkor ez azt jelenti, hogy a második

<sup>53</sup> F. Silye (2004:35) így foglalja össze a poszt-kommunikatív nyelvoktatási irányzat lényegét: „Napjaink *poszt-kommunikatív*ként aposztrofált nyelvoktatási irányzata a tanulói személyiségre, a feladat-orientált, a „felfedező”, kreatív, önálló és kollaboratív tudásépítésre irányuló pedagógiai környezetben fejlődik, és próbál egyre kifinomultabb válaszokat adni a nyelvtanulás – nyelvelsajátítás kulcskérdéseire.”

nyelvet használó nyelvtudását ösztönösen az anyanyelvi beszélő tudásához mérjük. A kommunikatív kompetencia értelmezése körül zajló vitákat nem értelmezhetjük egyszerűen akadémikus vitaként, hiszen befolyásolja a nyelvtanulást, nyelvtanítást, a tananyag meghatározását, és az értékelést. Stern szerint a nyelvtudás kommunikatív kompetenciaként való értelmezésének az az előnye, hogy nagy általánosságban és a szituációk nagyon széles körében használható, ezért abban az esetben is hasznos, ha a második nyelv átfogó, pontosan nem körülhatárolt ismeretéről szeretnénk képet kapni.

Stern (1990:75-77) másik értelmezése a nyelvtudást készségek birtoklásaként fogja fel. Az olyan készségek, mint a hallás, beszéd, olvasás és írás közelebb vannak a performancia konkrét valóságához, de nem határozzák meg a használatot és szituációt, amelyekben ezek a készségek működnek. Megállapítja, hogy ez a nézet különösen népszerű volt az 1960-as években. Azóta ezt a nézetrendszert elnyomta egyrészt a kompetencia koncepciója, másrészt az a törekvés, amely a nyelvi tevékenységek közelebbi meghatározására törekszik és ily módon a kommunikatív tevékenységek részletesebb elemzéséhez vezet. Ennek ellenére Stern szerint, mint a nyelvtudás jellemzésének hasznos kifejezése a „négy készség” továbbra is fontos kategória marad a nyelvpedagógiában.

Saját kutatási témám szempontjából Stern (1992:76) fontos megállapításokat tesz, amikor a legtöbb angolszász szerzőtől eltérően, a két nyelv közötti közvetítés problematikájáról fejt ki véleményét, és megállapítja, hogy be kell vezetni a kommunikációs készségek két nagy típusa, az un. „intralingvális” (nyelven belüli, azaz egynyelvi) és a „crosslingvális”, (nyelvek közötti) készségek éles megkülönböztetését. Ezzel a megkülönböztetéssel szinte soha nem találkozunk a tantervekben, állapítja meg Stern, és hiányzik a nyelvtanulás céljairól folyó vitákból is. A nyelvi kurzusok általában azt a célt tűzik ki maguk elé, hogy a nyelvtanulókkal egynyelvű (intralingvális) készségeket sajátítsanak el, és azok úgy folytassanak idegen nyelvi tevékenységet, hogy közben semmiféle utalás nem történik első nyelvükre (anyanyelvükre). Az olvasásértés és a hallásértés során a kimondott vagy a nyomtatott szöveg közvetlen felfogása az elvárt követelmény és interpretációjuk nem függ az első nyelvre (L<sub>1</sub>) való fordítástól. Beszéd közben az idegen nyelv (L<sub>2</sub>) használóról az a képzet alakul ki, hogy megnyilatkozásai teljesen függetlenek anyanyelvétől. Az írásfeladatnál is az a cél, hogy a nyelvhasználó célnyelven tudja megfogalmazni

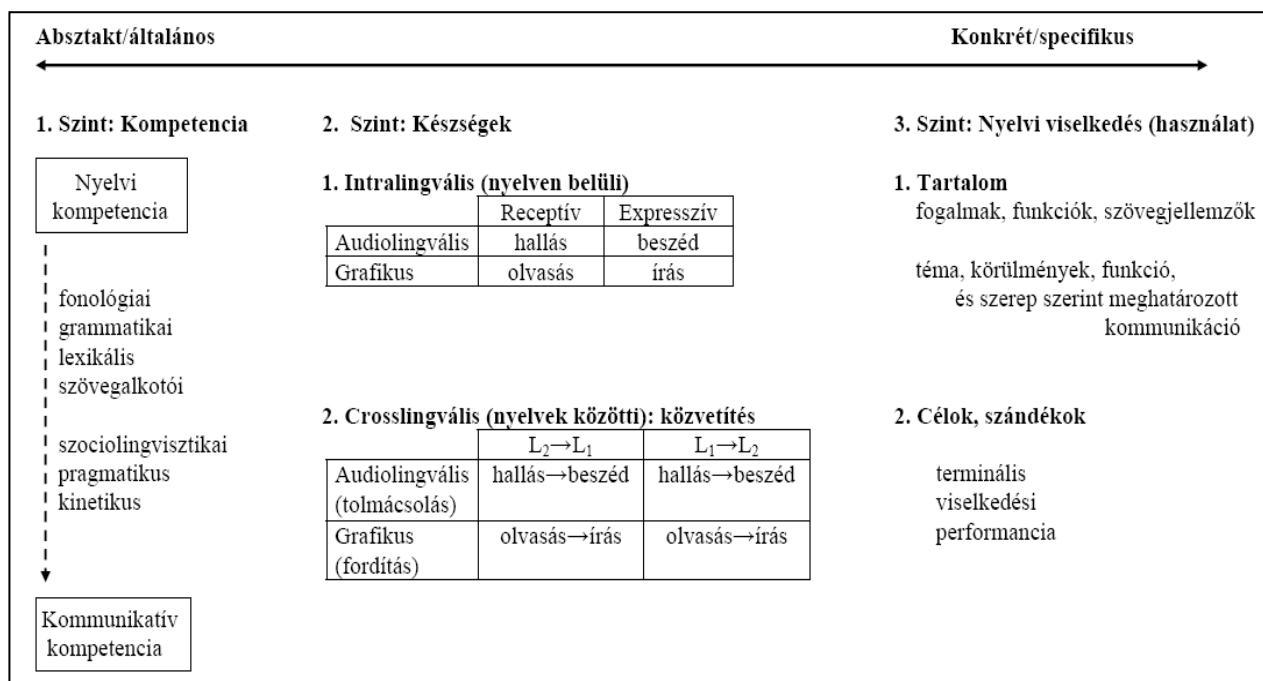
mondanivalóját, anélkül, hogy anyanyelvéről fordítaná le gondolatait. Röviden, függetlenül attól, hogy egy vagy több készség elsajátítása a cél, az egynyelvű (intralingvális) szemléletmód abból a feltételezésből indul ki, hogy a nyelvtanuló úgy tud funkcionálni a célnyelven, mintha anyanyelvű beszélő lenne, még ha célnyelvi ismerete bizonyosan el is marad egy anyanyelvű nyelvismeretétől.

A készségek második csoportját alkotó „crosslingvális” (nyelvek közötti) készségekre összefoglalóan közvetítésként (mediating) utal Stern (1992). A közvetítési készség vagy grafikus módon (fordítás), vagy audiolingvális módon (tolmácsolás) valósul meg. A közvetítési készségekre azonban Stern a hivatásos fordítók és tolmácsok képzéséhez szükséges nyelvtanítási célokként tekint. Fontos megállapítása, hogy

„...a közvetítés társadalmilag és intellektuálisan elismert tevékenység. Az a képesség, hogy a forrásnyelvet a célnyelvvel összevessük értékes és sok esetben elkerülhetetlen tevékenység. Még inkább kívánatos, hogy képesek legyünk a különböző anyanyelvű emberek közötti közvetítésre” (Stern 1992:76).

Az idegennyelv-tudásról készített ábrájában (12. ábra) az absztrakció szintjei szerint haladva három szintet mutat be: kompetencia, készségek és nyelvi viselkedés (nyelvhasználat). A közvetítés a készségek szintjén jelenik meg az ábrában.

**12. ábra** Az idegennyelv-tudás (second language proficiency): az absztrakció szintjei (Stern, 1992; adaptálva Stern 1983 nyomán)<sup>54</sup>



<sup>54</sup> Ford: D. Á.

Jelentősnek tartom, hogy Stern (1983, 1992) mindkét művében felhívja a figyelmet arra, hogy bár a közvetítési (crosslingvális) tevékenység csaknem teljesen eltűnt a nyelvtanítási elméletekből, és aligha tekinthető nyelvoktatási célnak vagy legitim tanítási technikának, szerepét mind nyelvtanulási célként mind tanítási stratégiaként újra át kellene gondolni.

- Az 1990-es évek legsikeresebb nyelvtudásmodellje *Bachman*-tól (1990) származik. Bevezette a *kommunikatív nyelvi képesség* fogalmát (communicative language ability, rövidítve: CLA). A kommunikatív nyelvi képességet Candlin-re (1986)<sup>55</sup> hivatkozva úgy írta le, mint ami két fő összetevőből áll: a tudásból vagy kompetenciából, és abból a képességből, hogy ezt a tudást vagy kompetenciát megfelelő, kontextusba helyezett kommunikatív nyelvhasználatban alkalmazzák. Meghatározásában a kommunikatív kompetencia

„...a szervezett tudás-struktúrák találkozása olyan eljárásokkal, amelyek ezt a tudást alkalmazzák a kommunikáció új, kész vagy testreszabott megoldásokkal nem rendelkező problémáinak megoldása céljából” (Candlin 1986:40).

A Bachman által javasolt kommunikatív nyelvi képesség három komponenst tartalmaz: a nyelvi kompetenciát, a stratégiai kompetenciát és a pszichofiziológiai mechanizmusokat.

A nyelvi kompetencia alapvetően olyan specifikus tudáskomponensek sorát tartalmazza, amelyeket a kommunikáció során a nyelv használata útján működtetünk. Bachman szerint a kommunikatív kompetenciáról alkotott korábbi elképzelések számos olyan különféle komponenst tartalmaztak, amelyeket ő a nyelvi kompetenciához sorolna, tehát az ő általa megalkotott nyelvi kompetencia modell előfutárainak tekinthetők. Példaképpen Bachman Canale–Swain-re (1980) hivatkozik, akik, amikor a nyelvtanítás és a nyelvi tesztelés elméleti háttérét megvizsgálták, megkülönböztették a „nyelvtani kompetenciát” (amely tartalmazza a lexikát, a morfológiát, a szemantikát és a fonológiát) a „szociolingvisztikai kompetenciától” (amely a szociokulturális szabályokból és a szövegalkotás szabályaiból áll). Canale (1983) tovább finomította ezt a modellt és a „szociolingvisztikai kompetenciát” (a

<sup>55</sup> Candlin, C. N. (1986): Explaining communicative competence limits of testability? In: Stansfield, C. W. (ed.) (1986): *Toward Communicative Competence Testing: Proceedings of the Second TOEFL Invitational Conference*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.



szociokulturális szabályokat) megkülönböztette a „szövegalkotói kompetenciától” (a kohéziótól és koherenciától)<sup>56</sup>. Másik példaként Bachman Hymes (1982) nagy horderejű elméletére hivatkozik, aki a „nyelvi kompetencia” leírásába beleérti a nyelvtant (annak formai szabályaival), a szövegalkotói nyelvtant (a beszédszabályok, a stílus, az udvariassági szabályok ismérveivel) és a performancia stílusát (az egyedi nyelvhasználat sajátos jellegzetességeit) (Bachman 1990:85-86). Be kell azonban ismernie, hogy azok a vizsgálatok, amelyek empirikusan igazolták volna a különböző komponensek meglétét nem minden esetben voltak meggyőző erejűek. Allen és munkatársai (1983)<sup>57</sup> például eredménytelenül próbálták faktoranalízissel igazolni, hogy a nyelvtani kompetencia (morfológia, szintaxis), a szövegalkotói kompetencia (kohézió, koherencia) és a szociolingvisztikai kompetencia (a stílárís rétegekre való érzékenység) külön faktorra esnek. Bachman és Palmer (1982)<sup>58</sup> vizsgálatai ugyanakkor azt támasztották alá, hogy az, amit nyelvtani és pragmatikai kompetenciának neveztek, egymással szoros kapcsolatban állnak, és tőlük elkülönül az a komponens, amit szociolingvisztikai kompetenciának neveztek. A gyakorlati tapasztalatok és a vizsgálatok eredményeképpen alakította ki Bachman a nyelvi kompetenciáról alkotott modelljét, amelyben azt két fő elemre bontotta a „szervezési vagy elrendezési kompetenciára” és a „pragmatikai kompetenciára”. A „szervezési/elrendezési kompetencia” összetevői a ’nyelvtani kompetencia’ (szókincs, morfológia, szintaxis, fonológia/garfológia) és a ’szövegalkotói kompetencia’ (kohézió, retorikai elrendezés). A „pragmatikai kompetencia” Bachman elképzelése szerint két részből áll az ’illokúciós kompetenciából’ (fogalomalkotási funkció, manipulációs funkció, heurisztikus funkció, képzelőerő funkció) és a ’szociolingvisztikai kompetenciából’ (dialektusok és nyelvi változatok, stílárís rétegek iránti érzékenység, anyanyelvi használathoz való közelítés, kulturális utalások, metaforák). Ezen írás keretei között nincs lehetőség az összetevők részletes bemutatására, amelyeknek mindegyike külön tanulmányt igényelne. A nyelvi kompetenciáról, mintegy metaforaként Bachman (1990:87) egy

---

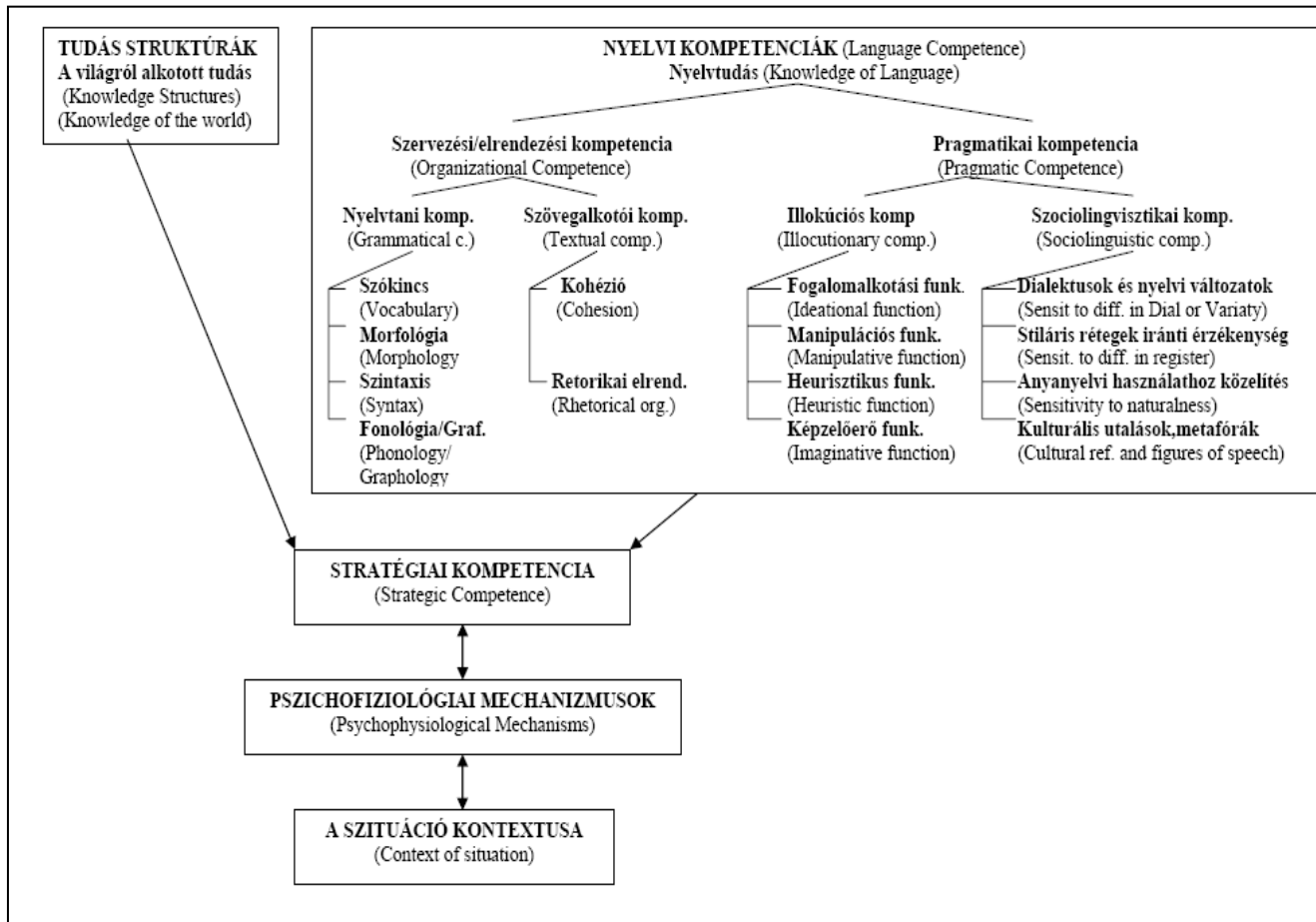
<sup>56</sup> Részletesen: lásd 2.3.4. fejezet.

<sup>57</sup> Allen, P., - Cummins, J. - Mougeon R. and Swain, M. (1983): *Development of Bilingual Proficiency: Second Year Report*. Toronto, Ont.: The Ontario Institute for stuies in Education.

<sup>58</sup> Bachman, L. F. and A. S. Palmer (1982): The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly*. 16,4:449-65.

„fadiagramot” készített, amelyet a kommunikatív nyelvi képességről alkotott ábrájába (1990:85) illetve mutatok be a 13. ábrán.

**13. ábra** A kommunikatív nyelvi képesség (CLA) komponensei a kommunikatív nyelvhasználatban és a nyelvi kompetencia összetevői  
(Összevont ábra Bachman 1990:85, 87 Figure 4.1 és Figure 4.2 alapján)



A kommunikatív nyelvi képesség (CLA) következő összetevője a stratégiai kompetencia. Bachman szerint (1990:98) a kommunikatív kompetencia egyik jellemző vonása annak felismerése, hogy a nyelvhasználat dinamikus folyamat, amelyben a megfelelő információkat a maga szövegösszefüggésében értékeljük, és a nyelvhasználók megegyeznek a jelentésben. A kommunikációnak ezt a dinamikus szemléletét tükrözi a nyelvek közötti kommunikációs stratégiákat feldolgozó szakirodalom is, amely alapvetően két megközelítést alkalmaz a kommunikációs stratégiák meghatározására: a „interakciós” és a „pszicholingvisztikai” meghatározást (Tarone 1981; Færch and Kasper 1984). A kommunikatív kompetencia fogalmának újabb keletű meghatározásai az interakciós meghatározást követik. Canale - Swain (1980) és, Canale (1983) a kommunikatív kompetencia elkülönült komponensének tekinti a stratégiai

kompetenciát: kompenzációs funkciót tulajdonít neki, abban az esetben, ha a nyelvhasználó nyelvi kompetenciája hiányos, vagy ha a megnyilatkozások retorikai hatásának növelése szükséges. Bachman (1990:99) szerint a stratégiai kompetencia ezen definíciói leírják ugyan annak kommunikációt könnyítő funkcióját, de csak korlátozott mértékben foglalkoznak azokkal a mechanizmusokkal, amely a stratégiai kompetenciát működtetik. Ráadásul Bachman kifogásolja, hogy ezek a definíciók elsősorban a stratégiai kompetencia non-verbális megnyilvánulásaiával foglalkoznak. Ezzel szemben idézi Færch és Kasper (1983)<sup>59</sup> beszédprodukcióna vonatkozó pszicholingvisztikai modelljét<sup>60</sup>. Ez a modell a nyelvek közötti kommunikáció kommunikációs stratégiáira vonatkozik. Bachman szerint a stratégiai kompetencia minden kommunikatív nyelvhasználat fontos része és ezért kiterjeszti Færch és Kasper formuláját, hogy általánosabb érvényű legyen. Bachmannál a stratégiai kompetencia három komponenst tartalmaz: értékelés (assessment component)<sup>61</sup>, tervezés (planning component)<sup>62</sup>, és végrehajtás (execution component)<sup>63</sup>.

A kommunikatív nyelvi képesség részeként tárgyalja Bachman a

---

<sup>59</sup> Færch and Kasper (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. London: Longman.

<sup>60</sup> Færch és Kasper (1983:27) modellje egy tervezési és egy végrehajtási fázist tartalmaz. A tervezési szakasz kommunikációs célokra és tervezési folyamatra bomlik, amelynek eredménye egy terv. A tervezési folyamatot úgy írják le, mint három komponens, a kommunikatív cél, az egyén számára elérhető kommunikatív eszközök és a kommunikatív szituáció egymásra hatását. A végrehajtási fázis neurológiai és fiziológiai folyamatokra bomlik, amelyek megvalósítják a tervet és ennek eredménye a nyelvhasználat.

<sup>61</sup> Az értékelési komponens lehetővé teszi, hogy (1) azonosítsuk az információt, amely szükséges egy adott kontextusban egy bizonyos kommunikációs cél megvalósításához; (2) meghatározzuk, hogy milyen nyelvi kompetenciák (anyanyelv, második v. idegen nyelv) állnak rendelkezésünkre, hogy elérjük a kommunikációs célt; (3) felbecsüljük a tudást és képességeket, amelyeket a beszélgetőtárral megosztunk; és (4) figyelemmel kísérve a kommunikációs kísérletet, értékeljük, hogy milyen mértékig sikerült a kommunikációs célt elérni (Bachman 1990:100-101).

<sup>62</sup> A tervezési komponens segítségével megfelelő elemeket merítünk a nyelvi kompetenciából és ezeket felhasználva olyan tervet készítünk, amelynek megvalósulásától azt reméljük, hogy általa elérhetővé válik a kommunikációs cél. Egynyelvű beszédkontextusban a megfelelő elemeket az anyanyelvi kompetenciából merítjük ( $L_1$ ), míg bilingvális, második v. idegen nyelvi összefüggésben, az elemeket meríthetjük az anyanyelvből, a nyelvhasználó interlingvális szabályrendszeréből ( $L_i$ ), vagy a második v. idegen nyelvből ( $L_2$ ). A kommunikáció dinamikus kölcsönhatás a kontextus és a diskurzus között, tehát a kommunikatív nyelvhasználatot nem egyszerűen a szövegalkotás és szövegértelmezés, hanem a szöveg és kontextus közötti viszony jellemzi. Más szóval a diskurzus értelmezése megköveteli azt a képességet, hogy használjuk a rendelkezésünkre álló nyelvi kompetenciákat, hogy értékeljük a releváns információk kontextusát. A stratégiai kompetencia feladata az új, feldolgozandó információ hozzáillesztése a megfelelő, már meglévő információhoz (beleértve a vélt és való világról alkotott tudást) és ezek hozzárendelése a meglévő nyelvi képességek maximálisan hatékony használatához (Bachman 1990:101-102).

<sup>63</sup> A végrehajtási komponens a releváns pszichofiziológiai mechanizmusokat vázolja fel, hogy azok útján a tervet alkalmazzuk a kommunikációs célnak és a kontextusnak megfelelő modalitásban és csatornán (Bachman 1990:103).

pszichofiziológiai mechanizmusokat is. Ezek alapvetően neurológiai és fiziológiai folyamatok, amelyeket Færch és Kasper (1983) a nyelvhasználat végrehajtási fázisába sorol. Bachman (1990:107) megkülönbözteti a vizuális és az auditív csatornát és a produktív és receptív nyelvhasználatot. A receptív nyelvhasználatban auditív és vizuális készségek működnek, míg a produktív nyelvhasználat során a neuromuszkuláris készségeket használjuk.

Bárdos (2002:98) véleménye szerint Bachman (1990) modelljéből nem derül ki, hogy a nyelvi kompetencia összetevői nemcsak egymás mellett, hanem egymás részeként is létezhetnek. Zavaró tényezőnek tartja továbbá bizonyos elemek önálló kompetenciaként való kiemelését is, hiszen Bárdos (2002) szerint például az illokúciós kompetencia eredendően a szociolingvisztikai kompetencia része, és szövegalkotói kompetencia sem létezhet nyelvtani kompetencia nélkül. Bachman nyelvtudásmodelljének kialakítására hatással voltak a korábbi modellek, különösen a már bemutatott Canale – Swain modell, de a tesztelés gyakorlatából származó praktikus szempontok is felmerülhettek, ezért jelentek meg az analitikus modellekből ismert készségek a pszichofiziológiai mechanizmusok között. Bachman csak röviden foglalkozik ezzel a problémával, de elméletének gyakorlati továbbfejlesztése során (Bachman – Palmer, 1996) a pszichofiziológiai mechanizmusok helyett már nyelvi készségekről beszél, Bárdos (2002:98) szerint „rendkívül kényszeredetten és igen röviden”.

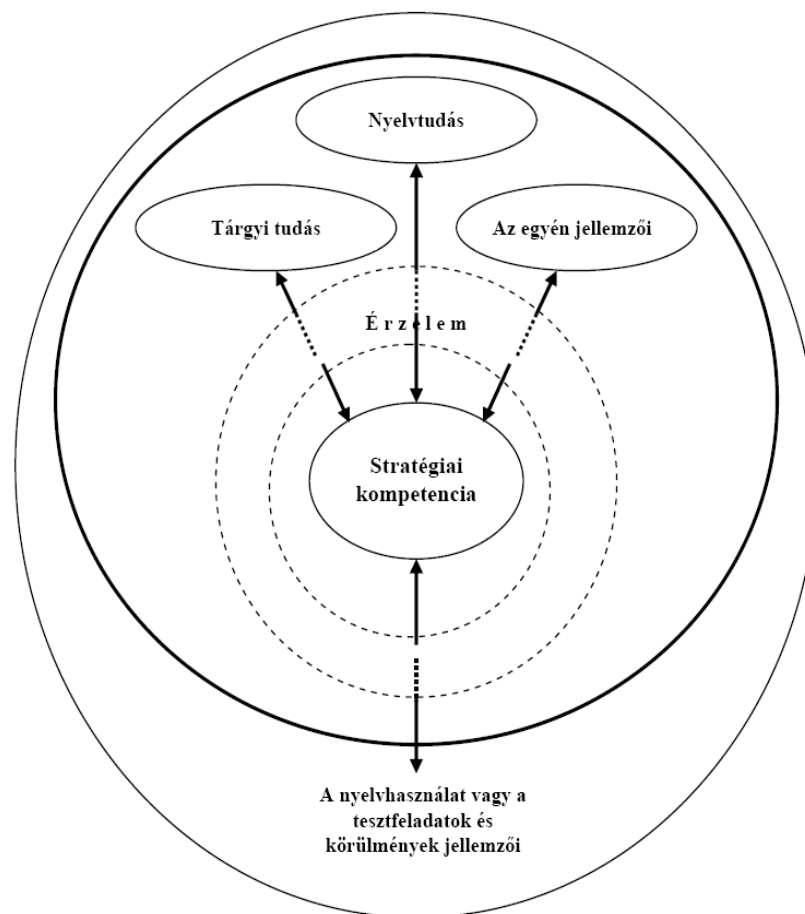
- *Bachman – Palmer* (1996) a nyelvi képességről, a nyelvhasználatról, illetve nyelvtudásról alkotott modelljükben elsősorban a nyelvi tesztelés gyakorlatához igazodtak.<sup>64</sup> Fő kiindulási alapjuk természetesen Bachman (1990) fent bemutatott modellje volt. Szerintük általánosságban a nyelvhasználatot úgy határozhatjuk meg, mint az egyén által diskurzusba ágyazott közléscélok létrehozása vagy interpretálása, vagy mint a közléscélok egy vagy több nyelvhasználó közötti dinamikus és interaktív egyeztetése egy adott szituációban. A nyelvhasználati szituáció jellemző vonásai és a megnyilatkozások/szövegek egymáshoz való viszonya a diskurzus szempontjából még fontosabb, mint maguk a megnyilatkozások vagy szövegek. Míután tehát az interakciót döntő fontosságúnak tartják, ezért úgy vélik, hogy

---

<sup>64</sup> Könyvük címe is ezt tükrözi: *Language Testing in Practice (A nyelvi tesztelés gyakorlata)*.

annak komplexitása miatt a nyelvi képességeket csak a nyelvhasználat interaktív keretein belül szabad szemlélni (Bachman-Palmer 1996:62). Az általuk bemutatott nyelvhasználat egyrészt a nyelvi képesség (nyelvtudás, stratégiai kompetencia vagy metakognitív stratégiák), a tárgyi tudás és az érzelmi képlet egymással való interakciója, másrészt ezek kölcsönhatása a nyelvhasználati szituáció jellemzőivel és a tesztfeladatokkal (hiszen ők ezt is vizsgálják könyvükben). Ezeket a kölcsönhatásokat egy vizuális metaforában is bemutatják (1996:63, Figure 4.1), amelyet elsősorban a tesztfejlesztésről való gondolkodás koncepcionális alapjának tekintenek, számunkra azonban mégis érdekes, hiszen a szerzők nyelvhasználatról való gondolkodását is tükrözi (14. ábra).

**14. ábra** A nyelvhasználat és a nyelvi tesztelésen nyújtott teljesítmény néhány összetevője. (Bachman – Palmer 1996:63 Figure 4.1 alapján)<sup>65</sup>



Az ábra tanúsága szerint a stratégiai kompetencia kiemelkedő szerephez jut, mert ez az a komponens, melynek révén az egyéb komponensek összekapcsolódnak az egyénen belül, és ugyancsak a stratégiai kompetencia

<sup>65</sup> A kisebb, vastag körben az egyéni nyelvhasználó jellemzői vannak, a nagyobb külső kör a tesztfeladat vagy a körülmények jellemzőit tartalmazza, a két irányba mutató nyilak az elemek közötti kölcsönhatást jelzik.

biztosítja a kognitív kapcsolatot a nyelvhasználat jellemzőivel. Bachman és Palmer a stratégiai kompetenciát metakognitív komponensek együttesének tartja, amelyek a nyelvhasználati célok meghatározásában, az elérésükhöz szükséges elemek értékelésében, és annak megtervezésében működnek közre, hogy a nyelvtudás, a tárgyi tudás és az érzelmi elemek hogyan használhatóak fel a feladatok sikeres megoldásához. Az ábra érdekessége az érzelmi képlet megjelenése, amely pszicholingvisztikai indítást tükröz, és a szerzők nagyon jelentősnek tartják hatását a nyelvi tesztelésre (vö. Krashen (1985) „érzelmi szűrőjével”, amelynek a nyelvelsajátításban tulajdonított fontos szerepet).

A nyelvtudást ebben a modellben is két komponensre osztják (szervezési tudás és pragmatikai tudás). A „szervezési tudás” részei a ’nyelvtani tudás’ és a ’szövegalkotói tudás’ – ezek nagyjából megfelelnek a Bachman-féle modell szervezési kompetenciájának<sup>66</sup>. A „pragmatikai tudás” összetevői ebben a modellben a ’funkcionális tudás’ és a ’szociolingvisztikai tudás’. A modellre már nem jellemző az alá- és fölérendeltség, amelyet Bachman „fadiagramja” sugall. A nyelvtudásterületek egymás mellett jelennek meg, ahogy Bárdos (2002) említi: egymást nem korlátozó, „semleges” területként. (15. ábra).

**15. ábra** A nyelvtudás főbb területei (Bachman-Palmer, 1996 nyomán Bárdos, 2002:100. 12. táblázat)

<b>Nyelvszervezői tudás</b>	kifejezések vagy mondatok és egybefüggő szövegek elrendezése
<b>Nyelvtani tudás</b>	kifejezések és mondatok elrendezése; a szókincs tudása, a szintaxis tudása, a fonológia és a grafémák tudása
<b>Szövegalkotói tudás</b>	kifejezések vagy mondatok elrendezése szöveg létrehozása céljából
<b>A kohézió létrehozásának tudása</b>	retorikai vagy társalgási szövegelrendezés tudása
<b>Pragmatikai tudás</b>	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljai és a nyelvhasználat környezetének jellegzetességei között
<b>Beszédfunkciók tudása</b>	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználó kommunikatív céljaihoz; referenciális funkciók tudása, manipulatív funkciók tudása, heurisztikus funkciók tudása, imaginatív funkciók tudása
<b>Szociolingvisztikai tudás</b>	kifejezések vagy mondatok, illetve szövegek illesztése a nyelvhasználat körülményeinek jellegzetességeihez; nyelvvariánsok és dialektusok ismerete, regiszterek tudása (pl. formális/informális), idiomatikus kifejezések tudása, szó- és gondolatalakzatok, illetve kulturális referenciák ismerete

Bachmannál és Palmernál már nem jelennek meg a korábbi Bachman modellben szereplő pszichofiziológiai mechanizmusok, helyettük nyelvi készségekről (language 'skills') beszélnek (Bachman-Palmer 1996:75-76).

<sup>66</sup> A Bachman – Palmer modellben a Bachman modellben szereplő 'kompetencia (competence)' kifejezés helyett, a 'tudás (knowledge)' kifejezés szerepel a modell elemeinek elnevezésében.

Ugyanakkor elgondolásukban polemizálnak a korábbi készség-komponens modellekkel (vö. Lado 1961; Carroll 1961, 1968), amelyek általában úgy írták le a nyelvi képességet, mint amely négy készségből (hallásértés, olvasás, beszéd és írás) és számos komponensből (nyelvtan, szókinés, kiejtés stb.) áll. Vitába szállnak azokkal az elképzelésekkel is, amelyek a négy készséget a közlés csatornája (auditív és vizuális) és módja (produktív és receptív) szerint különböztetik meg. Ezt a megközelítést alkalmatlannak és merevnek tartják, hangsúlyozva, hogy a különféle csatornák használata és a közlés módja a gyakorlati alkalmazás során vegyes megoldásokat szül, hiszen például egy e-mail-levelezés manapság már szinte közelebb áll egy élő, szóbeli társalgási szituációhoz, mint egy újságcikk elolvasásához, holott mindkettő használja a vizuális csatornát. Tehát a „nyelvi készségek” hagyományosan használt fogalma elleni egyik érvük, hogy azok rendkívül különböző nyelvhasználati feladatokat és tevékenységeket egyetlen „készségbe” sorolnak, másrészt felróják, hogy ez a megközelítés nem veszi figyelembe, hogy a nyelvhasználat nem egyszerűen egy általános jelenség, amely vákuumban megy végbe, hanem speciálisan kitűzött nyelvhasználati célok, feladatok megvalósításában realizálódik. Ezért a „nyelvi készségeket” Bachman és Palmer egyáltalán nem tekintik a „nyelvi képesség” részének, hanem azon képesség kontextualizált megvalósulásának, hogy a nyelvet használni tudjuk specifikus nyelvhasználati feladatok végrehajtására. Terminológiai szempontból is úgy gondolják, hogy a „készség” helyett a céloknak megfelelő „speciális nyelvi tevékenységek és feladatok” szakkifejezést kellene használni. A „készségnek” nevezett koncepciót, sokkal célszerűbb úgy tekinteni, mint a nyelvi képességek és a feladat jellemzőinek specifikus kombinációját. Az általuk megnevezett „képesség - feladat” koncepciót ők elsősorban a nyelvi tesztek tervezésénél és fejlesztésénél tekintik hasznos kiindulási pontnak.

Magam is úgy vélem, hogy a hagyományosan értelmezett készségek nem léteznek vegytiszta formában, a nyelvhasználat során megjelenő nyelvi tevékenységeket nem lehet egyetlen nyelvi készség jellemzőivel leírni. Egy-egy nyelvi tevékenység vagy feladat során számos készség és képesség mozgósítására van szükség a nyelvi cél sikeres elérése érdekében. A nyelvi tevékenységekben és feladatokban megjelenő készségek komplexitása sok

nehézséget okoz, ha a bennük megjelenő részkészségek<sup>67</sup> létét empirikusan bizonyítani akarjuk. Mégis egy-egy nyelvi tevékenység, vagy feladat jellemzően köthető egy-egy készséghez, amely mögött részkészségek komplexuma húzódik meg (és fordítva: egy-egy készséghez számtalan nyelvi tevékenység kötődhet, mégis minden nyelvi tevékenység egy-egy készséghez erősebben köthető, mint másokhoz). Ennél fogva én a „képesség - feladat” koncepció helyett a „nyelvi tevékenység – készségek komplexuma” koncepciót javaslom, és dolgozatomban ennek fényében szeretném empirikus módszerekkel bizonyítani, hogy az általam vizsgált közvetítési feladatokban a készségek komplexuma van jelen, számos részkészség és képesség jelenik meg, amelyek között lehetnek nem közvetlenül nyelvi készségnek nevezhetőek is, ugyanakkor mégis megjelenik bennük valami csak erre a nyelvi tevékenységre jellemző specifikus elem, amit jobb híján közvetítési készségnek nevezhetünk.

Bachman (1990), illetve Bachman és Palmer (1996) modelljei rendkívül alaposak és a korábbi modellekhez képest szinte minden területet felölelnek. Ami viszont kimaradt belőlük, az szinte minden angolszász modellből hiányzik: a két nyelv közötti közvetítés. A nyelvek közötti közvetítésről említést sem tevő nyelvtudásmodellek hiányosságát Bárdos is megemlíti azzal a jogos és kissé rosszalló megjegyzéssel, hogy

„...de hát ez az egész történet nem az egynyelvűekről szól...”(Bárdos 2002:99).

- Bachman és Palmer (1996) modelljével szinte egyidőben, és szintén a gyakorlati felhasználás felé tett lépés jegyében született *Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell* (1995) kommunikatív kompetencia modellje. Megszületését a szerzők így indokolták:

„Konstrukciónk létrehozását olyan praktikus megfontolások motiválták, amelyek a nyelvtanítás, nyelvelemzés és tanárképzés iránti érdeklődésünket tükrözik; célunk az volt, hogy a nyelvhasználatról rendelkezésünkre álló tudást úgy szervezzük meg, hogy az az osztálytermi gyakorlatban felhasználható legyen.” (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995:290).

A szerzők szerint modelljük nem abszolút, hanem relatív, és a tanárok diákjaik speciális kommunikációs igényeihez igazíthatják azt. A modell öt fő komponensből áll: nyelvi kompetencia, szövegalkotói kompetencia,

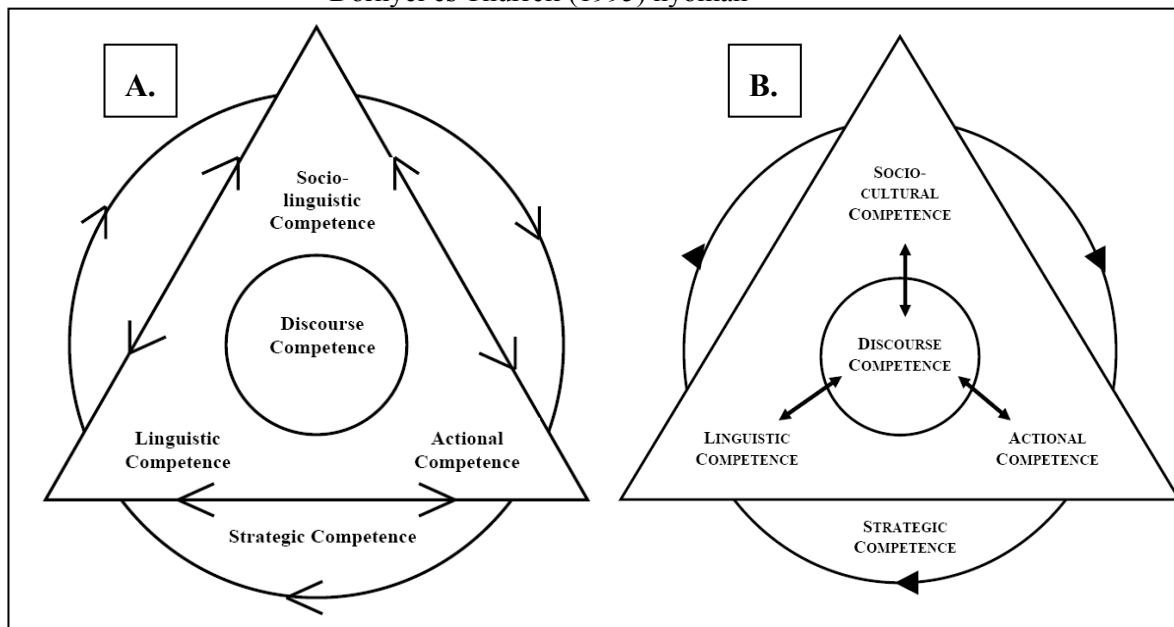
---

<sup>67</sup> Részkészségen a nyelvi képesség releváns komponensét értem.



szociokulturális kompetencia, akciós kompetencia és stratégiai kompetencia (16. ábra).

**16. ábra** *Kommunikációs kompetencia modell.* **A)** Olshtain (1994) adaptációja Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell publikáció előtti példányából; **B)** Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995) nyomán<sup>68</sup>



A modell új eleme az akciós kompetencia megjelenése, és megkülönböztető jegye a szövegalkotói kompetencia kulcsfontosságú, központi elhelyezkedése a modellben, amely körül a többi komponens „forog”. A szövegalkotói kompetencia kölcsönhatásban van a másik három alkomponenssel: a szociokulturális, a nyelvi és az akciós kompetenciával. A modell háttérében az összes területre hatással lévő, Canale-Swain által stratégiai kompetenciának nevezett komponens áll. Ebben a modellben valóban az egyén képessége az, amely kompenzáló szerepet tölt be a többi területen mutatkozó hiányosságok esetén. Olshtain (1994) véleménye szerint a modell felhívja a figyelmet arra is, hogy a nyelvtanuló olyan problémákkal is szembekerülhet, amelyekkel esetleg nincs is tisztában, mégis folyamatosan döntéseket kell hoznia. A tanároknak és kutatóknak ismerniük kell a döntéshozási folyamatot, hogy segíthessenek a nyelvtanulói tudatosság növelésében. Munkájukban Celce-Murcia és munkatársai a beszédcselekvés közben végbemenő akciós kompetenciára koncentrálnak, arra, hogy az egyén hogyan váltja át gondolatait cselekvéssé a közösségben. A „nyelvi kompetencia” részét képezi a nyelvi formák, az

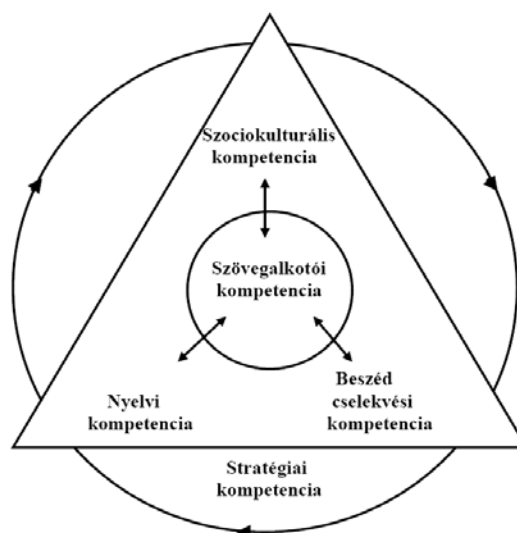
<sup>68</sup> A két verzió közötti legfontosabb különbség, hogy a végleges változatban a szociolingvisztikai kompetenciát a szociokulturális kompetencia váltja fel.

alapvető nyelvi kódok ismerete (pl. fonológia, szintaxis, lexika, morfológia, ortográfia). A nyelvi kompetencia megmutatja, hogy hogyan szövődnek a nyelvi elemek értelmes megnyilatkozásokká, hogy általuk koherens gondolatokat lehessen kifejezni. A „szociokulturális kompetencia” a kontextus, a megfelelő stílus, a non-verbális tényezők, a kulturális háttér a társadalmi normák ismerete. Alkalmazásakor figyelembe kell venni olyan szociokulturális változókat, mint például a beszélgetőtársak kora, neme, társadalmi helyzete és egymáshoz való viszonya. Az „akciós kompetencia” szorosan kapcsolódik a szociokulturális kompetenciához. Celce-Murcia és munkatársai (1995) úgy határozzák meg, mint

„... a kommunikatív szándék közvetítésének és megértésének kompetenciája, azaz a cselekvési szándéknak és a nyelvi formáknak összeegyeztetése...” (Celce-Murcia, Dörnyei, Thurrell 1995:17).

Más szóval a beszélők nyelvi repertoárjukból merítenek, hogy különféle beszédcselekvéseket hajtsanak végre. A nyelvi készlet tudatossága (akciós kompetencia) különbözik a szociokulturális változók tudatosságától, amelyek a beszédcselekvések kiválasztására vannak hatással (szociokulturális kompetencia). Bárdos (2002) az akciós kompetenciát inkább „beszédcselekvési kompetenciának” tartotta helyesnek lefordítani (17. ábra).

**17. ábra** A nyelvtudás funkcionális-dinamikus modellje. (Celce-Murcia-Dörnyei-Thurrell, 1995 nyomán, Bárdos 2002:100)



A „szövegalkotói kompetencia” az ábra közepén helyezkedik el, mert a nyelvi, a szociokulturális és az akciós kompetencia által formálódik. Mivel az elemek kölcsönhatásban vannak egymással, a szövegalkotói kompetencia befolyásolja, irányítja a nyelvhasználó választásait, hogy megfelelő formákat, szerkezeti

mintákat válasszon, és ezáltal eleget tegyen a kohézió és a koherencia követelményeinek. Végül a „stratégiai kompetencia” körbefogja az egész modellt, mert a nyelvhasználó a rendelkezésére álló kommunikációs stratégiák széles választékát használhatja a másik négy terület gyengeségeinek kompenzálására. Ahogy Bárdos írja:

„A stratégiai kompetencia csak arányokat változtathat: mi az, ami inkább előtérbe kerül, és hol kell a hiányok miatt jobban segíteni, hogy az alapvető feltételek a szöveg létrehozásában mind jelen legyenek” (Bárdos 2002:99).

A modell újszerűségét elsősorban dinamizmusa adja. Sajnálatos azonban, hogy bár fontos szerepet tulajdonít a kultúrák közötti különbségek tudatosításának, amely a sikeres kommunikáció elengedhetetlen feltétele, nem foglalkozik semmilyen formában az idegen nyelvi közvetítéssel, amely a kommunikáció egy lehetséges területe illetve eszköze lehet.

- Bárdos (2000) az idegen nyelvi készségek osztályozásakor visszautal azokra a korábbi és már meghaladott nézetekre, amelyek a négy alapkészséget „aktív” és „passzív”, más elnevezés szerint receptív, illetve produktív készségekként osztályozzák, valamint azokra a nézetekre, amelyek az információs csatornát választják rendezőelvül (auditív és vizuális készségek). Felhívja azonban a figyelmet arra, hogy ezek a régi felosztások csak egynyelvű közegben érvényesek. Kétnyelvű közegben két további készség sorolható a fentiekhez: a fordítás és a tolmácsolás.

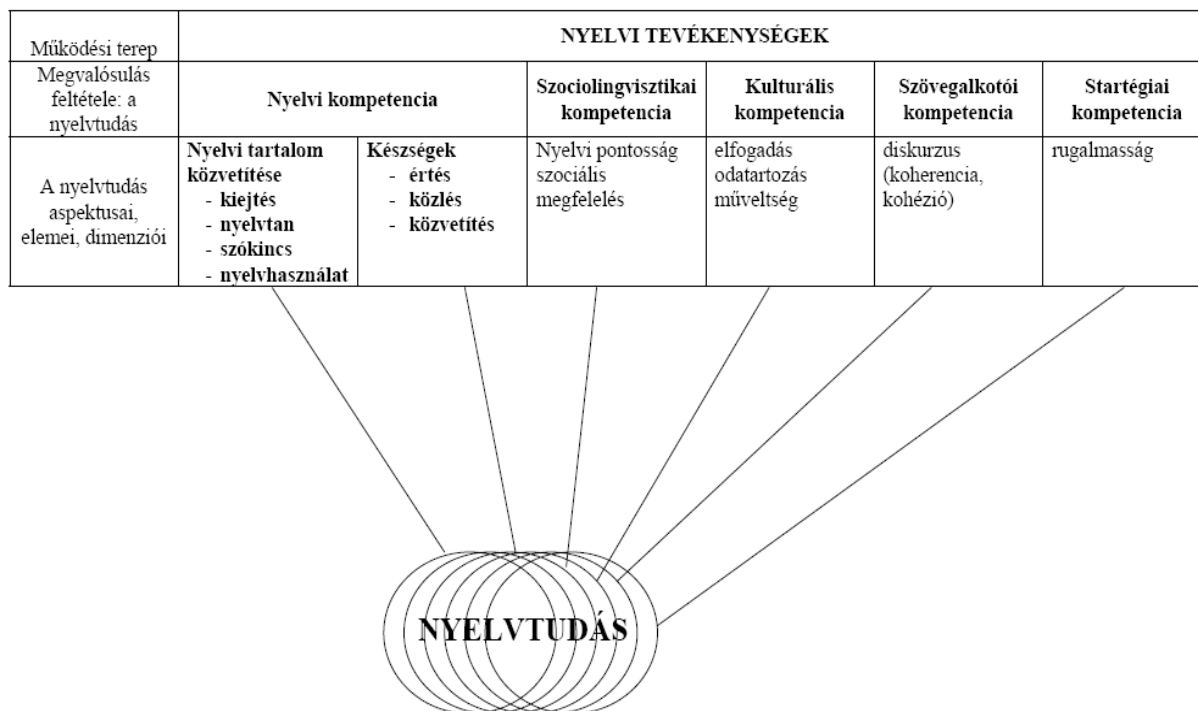
„Ez a felosztás tehát hat készségről szól, amelyben a négy alapkészséget szimplex készségnek, a két (kétnyelvűséget feltételező) további készséget pedig komplex készségnek nevezi. A korábbi felosztáshoz képest itt sem borul fel az auditív, illetve a vizuális készségek rendszere” (Bárdos 2000:103). (18. ábra)

**18. ábra** Szimplex és komplex készségek (Bárdos 2000:104; Bárdos 2005:21)

Auditív	Vizuális	
hallás	olvasás	} <b>Szimplex</b>
beszéd	írás	
tolmácsolás	fordítás	} <b>Komplex</b>

Bárdos (2000, 2005) a fenti felosztást továbbfejlesztve a hat készséget háromféle készségbe tömörítette. Elgondolásának lényege, hogy így nem három készség, hanem háromféle készségszint alakul ki és minden egyes készségszint



20. ábra Nyelvtudásmodell (Bárdos 2005, 2006)<sup>69</sup>

A modell érdekes jellegzetessége a működési terek: a nyelvi tevékenységek kiemelt szerepe, amely a korábbi modelleken kívül a Közös Európai Referenciakeret (KER) nyelvtudásról alkotott elképzelésében is szerephez jut. Fontos elemnek tartom, hogy a „nyelvi kompetencia” két összetevőjeként a ’nyelvi tartalom közvetítése’ (kiejtés, nyelvtan, szókincs, nyelvhasználat) mellett a ’készségek’ jelennek meg. A ’készség’ kategória a három integrált készséget tartalmazza (lásd 19. ábra) és megjelenik benne az idegen nyelvi közvetítés. A modellben a szociokulturális kompetencia ismét két részre bomlik: szociolingvisztikai és kulturális kompetenciára. Bár a szerző részletesen nem elemezte modelljét, számomra hiányzik belőle a Celce-Murcia – Dörnyei – Thurrell modell dinamizmusa, tehát az elemek kölcsönhatásának érzékeltetése.

### 2.3.6. A Közös Európai Referenciakeretből kirajzolódó nyelvtudás-kép

A **Közös Európai Referenciakeret** (továbbiakban **KER**) az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága megbízásából egy nemzetközi munkacsoport és egy kisebb szerzői team<sup>70</sup> dolgozta ki több éves fejlesztési munka során, 1993-1996 között<sup>71</sup>. A

<sup>69</sup> Bárdos bemutatta a BGF NYTK továbbképzésén elhangzott előadásában (2005. október 28.), majd 2006-ban publikálta.

<sup>70</sup> John Trim, Daniel Coste, Brian North, Joe Sheils.

<sup>71</sup> Az első kísérleti kiadás után több javított verzió is megszületett és végül 2001-ben megjelent angolul ’Common European Framework of References for Languages: Learning, Teaching, Assessment’ címen

svájci Rüsclikonban 1991-ben tartott nemzetközi szimpózium szerint:

“Kívánatos, hogy a nyelvtanítás minden szintjére vonatkozó Közös Európai Referenciakeretet fejlesszünk ki, abból a célból, hogy:

- támogassuk és elősegítsük a különböző országok oktatási intézményei közötti együttműködést;
- megteremtjük az idegennyelvi minősítések elismerésének szilárd alapját;
- segítsük a tanulókat, tanárokat, tantervírókat, vizsgatestületeket és az oktatás irányítóit abban, hogy egyeztethessék erőfeszítéseiket; ...”<sup>72</sup>

A KER olyan cselekvésközpontú megközelítést alkalmaz a **nyelvtanulás, a nyelvtanítás és az értékelés területén**, amely a nyelvhasználókat és a nyelvtanulókat elsősorban „társadalmi szereplőnek” tekinti, akiknek adott körülmények között, adott környezetben és egy meghatározott tevékenységi körben bizonyos (nem csupán nyelvvel kapcsolatos) feladatokat kell elvégezniük. A beszédaktusok természetesen nyelvi tevékenységekben valósulnak meg, ám ezek a tevékenységek mindenkor egy szélesebb társadalmi kontextus részét képezik, és csak ez adhatja meg teljes jelentésüket.

Ennek megfelelően a KER a nyelvhasználat és nyelvtanulás minden formáját a következőképpen határozza meg:

„Nyelvhasználaton - beleértve a nyelvtanulást is - olyan személyek cselekvését értjük, akik egyénekként és társadalmi szereplőkként - részben **általános** és részben speciális **kommunikatív nyelvi kompetenciák** egész sorát sajátítják el. Ezekre a kompetenciákra támaszkodnak, amikor különböző **kontextusokban**, különböző **körülmények** és **korlátozó** tényezők között **nyelvi tevékenységekben** vesznek részt. E tevékenységeken olyan **nyelvi folyamatok** értendők, melyek során az **élet különböző tartományaihoz** tartozó **témákról** szóló **szövegek** produkciója és recepciója valósul meg. A nyelvhasználók eközben mindig azokat a **stratégiákat** aktiválják, amelyek az adott **feladat** végrehajtásához a legcélravezetőbbnek ígérkeznek. A kommunikációban részt vevők kompetenciáit megerősíthetik, vagy módosíthatják a tevékenységek során szerzett tapasztalatok” (*Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés.* 2002:11- kiemelések az eredeti szöveg szerint).

A KER a továbbiakban fogalmilag meghatározza a fent kiemelt szempontokat. Az alábbiakban a témám szempontjából releváns fogalmakat mutatom be.

### 2.3.6.1. Általános kompetenciák (KER)

*Kompetenciákon* azon ismeretek, készségek és személyiségjegyek összességét érti a

---

a Cambridge University Press gondozásában, majd szintén 2001-ben franciául, németül és portugálul. A magyar fordítás 2002-ben jelent meg: 'Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés' címen a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht kiadásában, és ugyanebben az évben látott napvilágot a cseh, az olasz, és a spanyol fordítás is.

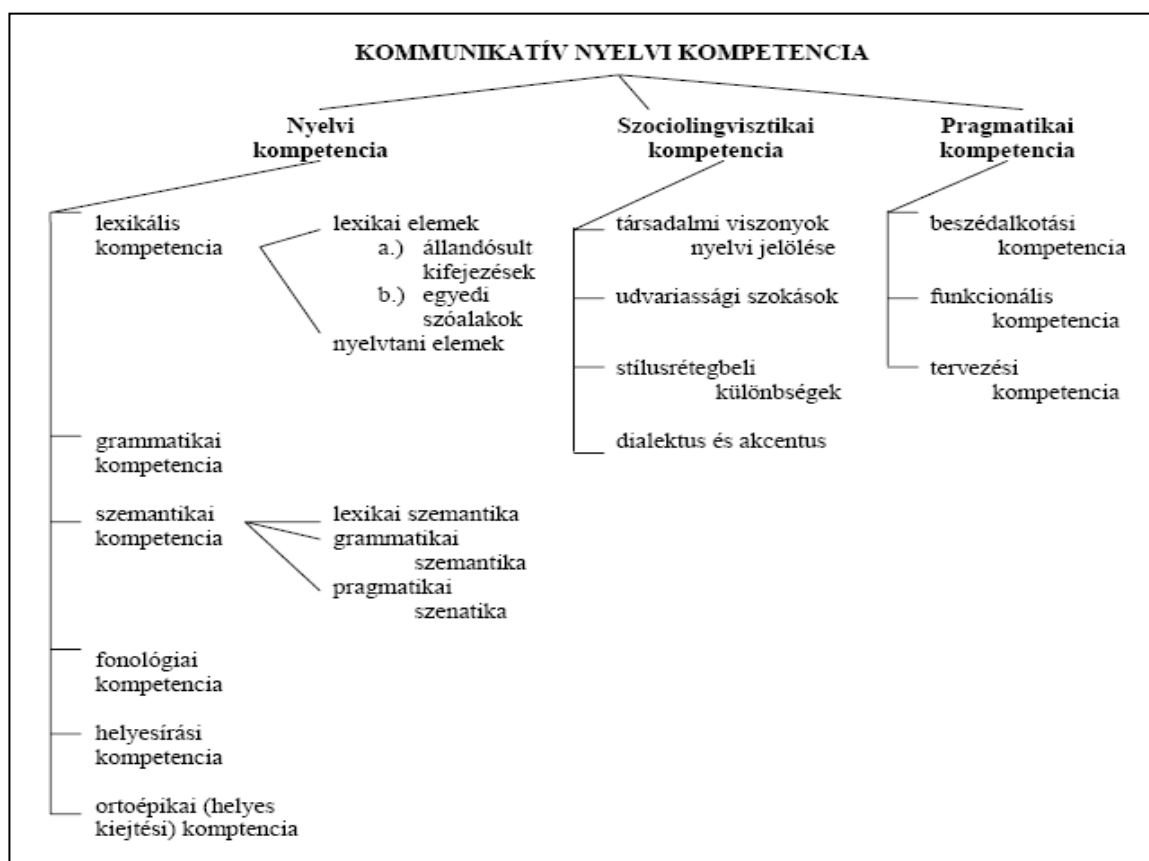
<sup>72</sup> A szimpózium céljainak megfogalmazása olvasható a 'Nyelvvizsgák Illeszkedése a Közös Európai Referenciakerethez' (NYAT, NYAK Budapest, 2005:25) c. kiadványban.

KER, amelyek lehetővé teszik, hogy az egyén cselekvéseket hajtson végre. Az *általános kompetenciák* megfogalmazásukban nem kifejezetten a nyelvre vonatkoznak, de miután mindenfajta tevékenységhez szükségesek, így természetesen a nyelvi tevékenységekhez is nélkülözhetetlenek. Az általános kompetencia összetevői az ismeretek, a készségek, az egzisztenciális kompetencia és a tanulási képesség<sup>73</sup>. A továbbiakban a kompetencia fogalmát a KER meghatározásának megfelelően fogom írásomban alkalmazni.

### 2.3.6.2. Kommunikatív nyelvi kompetencia (KER)

A kommunikatív nyelvi kompetencia vizsgálata azért lényeges számunkra, mert ebből rajzolódik ki a KER nyelvtudásról alkotott képe. A KER felfogása szerint a kommunikatív nyelvi kompetencia három elemből áll: nyelvi, szociolingvisztikai és pragmatikai összetevőkből (21. ábra).

21. ábra A kommunikatív nyelvi kompetencia összetevői (vázlatos összefoglaló) (KER)<sup>74</sup>



<sup>73</sup> Az egyén általános kompetenciájának kifejtésére nincs lehetőségem ebben a munkában. Ezekről részletesen lehet olvasni a magyar kiadás 13-16. oldalán, illetve az 5.1 fejezetben.

<sup>74</sup> A kommunikatív nyelvi kompetencia összetevőinek vázlatos ábrája és részletes kifejtése a KER 5.2 fejezet (2002:130-157) alapján készült.

A *nyelvi kompetencia* leírásánál a KER szerzői abból az álláspontból indulnak ki, hogy a nyelvi rendszerek nagyon összetettek (egy kiterjedt, sokrétű társadalom nyelvét egyetlen használója sem ismerheti tökéletesen), a nyelv folyamatosan fejlődik és leírásuk csak használatukban lehetséges. Tagadják egyetlen univerzális modell felállításának lehetőségét.

„A kompetencia eszerint nem más, mint azon formális források ismerete, illetve használatukra való képesség, amelyekből helyesen formált, értelmes mondanivaló alakítható ki és állítható össze” (KER 2002:131).

A nyelvi kompetencia összetevői a lexikális, a grammatikai, a szemantikai, a fonológiai, a helyesírási, és az ortoépikai (helyes kiejtési) kompetencia. A *lexikális kompetenciát*, amely egy nyelv szókincsének ismerete és alkalmazásának képessége, lexikai elemek és nyelvtani elemek alkotják. A lexikai elemek lehetnek állandósult kifejezések (mondatformulák, idiomatikus kifejezések, állandósult kifejezések, állandósult szókapcsolatok) és egyedi szóalakok (poliszémák, nyitott szófajok, zárt lexikai halmazok). A *grammatikai kompetencia* a nyelv grammatikai forrásainak ismerete és azok használatának képessége, amely lehetővé teszi, hogy a nyelvhasználó a nyelvtan alapszabályaival összhangban álló, helyesen megformált kifejezések és mondatok révén jelentéstartalmakat értsen meg és fejezzen ki (KER 2002:135). A *szemantikai kompetencia* képessé teszi a nyelvhasználót a jelentést hordozó nyelvi eszközök koherens alkalmazására. A lexikai szemantika tárgya a szó viszonya az általános kontextushoz (referencia, konnotáció, általános és speciális fogalmak magyarázata) és az interlexikális viszonyok (szinonímia/antonímia, hiponímia, szókapcsolatok, rész-egész viszonyok, komponenselemzés, fordítási ekvivalencia). A grammatikai szemantika a nyelvtani elemek, kategóriák, struktúrák és folyamatok jelentésével foglalkozik. A pragmatikai szemantika olyan logikai viszonyokkal foglalkozik, mint például az okozati összefüggések, előfeltételezések, implikációk stb. A *fonológiai kompetencia* tárgya a nyelv hangegységei és ezek megjelenései bizonyos kontextusokban, a fonémákat megkülönböztető fonetikai jellemzők, és a fonetikai rövidülések. A *helyesírási kompetencia* az írott szöveget alkotó szimbólumok ismerete, felismerésének és használatának képessége. Az *ortoépikai (helyes kiejtési) kompetencia* a helyesírási szabályok ismerete, a szótárhasználatra való képesség, az írott alakok kihatásának ismerete, és képesség a kétértelműség eloszlatására a kontextus fényében. A *szociolingvisztikai kompetencia* a nyelvhasználat szociokulturális körülményeire vonatkozik. Körébe a nyelvhasználat



társadalmi dimenziójának kezeléséhez szükséges készségek és ismeretek tartoznak. Bár a szociolingvisztikai kompetencia szempontjából a nyelv szociokulturális aspektusai is fontosak, a nyelvhasználati aspektusok szempontjából a KER a társadalmi viszonyok nyelvi jelölésével (üdvözlések, megszólítási formák, indulatszavak megválasztása és alkalmazása, a társalgási szerepváltás hagyományai), az udvariassági szokásokkal (pozitív udvariasság, negatív udvariasság, udvariatlanság), a népi bölcsesség kifejezéseivel (közmondások, idiómák, közismert idézetek, hiedelmek kifejezése, attitűdök jelzése, értékítéletek kifejezése szólásokkal), és a dialektussal és akcentussal (regionális származás, nemzeti, faji hovatarozás, foglalkozási csoport) foglalkozik. A **pragmatikai kompetencia** azon elvek ismeretét jelentik, amelyek alapján a nyelvhasználó mondanivalója szerveződik, strukturálódik és elrendeződik (*beszédalkotási kompetencia*), betölti kommunikatív funkcióját (*funkcionális kompetencia*) és interakciós és tranzakciós sémák szerint sorba rendeződik (*tervezési kompetencia*).

### 2.3.6.3. Nyelvi tevékenységek

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

Mivel a kommunikatív nyelvi feladatok és tevékenységek elvégzéséhez a nyelvhasználónak **kommunikációs stratégiákat** kell alkalmaznia, a KER a nyelvi tevékenységeket és a stratégiákat együtt tárgyalja (KER 4.4 fejezet).

A **receptión** és a **producción** (akár írásbeli, akár szóbeli formában) egymással összefüggő folyamatok, amelyek szükségesek az interakciónhoz. A KER ezeket a fogalmakat azonban egymástól elkülönített szerepük jelölésére használja. A *produktív tevékenységek és stratégiák* beszéd- és írástevékenységeket is takarnak. Szóbeli produkciós tevékenység esetén a nyelvhasználó olyan szöveget hoz létre, melyet egy vagy több hallgatóból álló közönség fogad be, írásbeli produkciós (írás) tevékenység esetén a nyelvhasználó írott szöveget készít, amelyet egy- vagy többfős közönség olvas. A produkciós stratégiák közé sorolja a KER a tervezés során a próbát, a források keresését, a hallgatóság figyelembevételét, a feladatmódosítást, a mondanivaló módosítását; a kivitelezés során a kompenzációt, a meglévő tudás kiaknázását, a kísérletezést; az értékelés során a siker ellenőrzését és a korrekción

során az önkorrekción. A *receptív tevékenységek és stratégiák* a beszédértési (auditív recepció) és olvasási (vizuális recepció) tevékenységeket és ezek kombinációját (audiovizuális recepció) tartalmazzák. A recepciós stratégiák közé sorolható a tervezés során a mentális készlet kiválasztása, sémák aktiválása, elvárások felállítása; a kivitelezés során a jelek azonosítása és azok alapján a mondanivaló kikövetkeztetése; az értékelés során a hipotézis felülvizsgálata; a korrekció során a korrekciós hipotézisek alkalmazása. **Interakció** esetén legalább két személy vesz részt szóbeli és/vagy írásbeli tevékenységben, amelyben a produkció és a recepció váltakozik, vagy akár egyidejűleg is zajlik mind a kettő. *Interakciós stratégiák* közé tartozhat például a tervezés során az információs/véleménybeli szakadék felismerése, az előre feltételezhető dolgok felmérése, lépések tervezése; a kivitelezés során az együttműködés (interperszonális és fogalomalkotási), a váratlan fordulatok kezelése, a segélykérés; az értékelés során a sémák, a forgatókönyvek, a hatás ellenőrzése; a korrekció során magyarázat kérése és adása és a kommunikációs korrekció.

A KER-ben felsorolt nyelvi tevékenységek közül témám szempontjából legfontosabb terület a **közvetítés** (mediation). Jelentős lépésnek tartom, hogy bár a KER a receptív, produktív, interaktív nyelvhasználathoz hasonlóan a közvetítést sem tekinti nyelvi készségnek, illetve explicite nem jelenti ki, hogy az a kommunikatív nyelvi kompetencia, illetve a nyelvtudás részét képezné, mégis a receptív, produktív és interaktív nyelvi tevékenységekkel egyenrangúként kezeli, sőt kiemelt szerepet tulajdonít neki:

„Mind a receptív, mind a produktív nyelvhasználat esetén a **közvetítés** írásbeli és/vagy szóbeli nyelvi formái teszik lehetővé a kommunikációt a valamely okból egymással közvetlenül kommunikálni nem képes személyek között. A fordítás vagy tolmácsolás, a körülírás, az összefoglalás vagy feljegyzés a forrásnyelvi szöveg átfogalmazását nyújtja azok számára, akik e nélkül nem tudnának hozzáférni. A közvetítő nyelvi tevékenységek, amelyek egy már létező szöveget formálnak újjá, fontos helyet foglalnak el a társadalom normális nyelvi működésében” (KER 2002:18, 2.1.3. fejezet).

Ez utóbbi gondolatot rendkívül jelentősnek tartom, hiszen a korábbi nyelvtudásmodellek közül a legnépszerűbbek (Canale-Swain 1980, 1983; Bachman 1990, Bachman-Palmer 1996; Celce-Murcia-Dörnyei-Thurrell 1995) elismerték ugyan a nyelvi tevékenységek társadalmi és kulturális beágyazottságát, de csak kevés (pl. Stern 1983, 1992; Bárdos 1986, 2000, 2005) gondolkodott úgy, hogy a nyelvi tevékenységek nem egynyelvű közegben zajlanak le.

A KER 4.4.4. pontja (2002:103-104) külön foglalkozik a *közvetítő tevékenységgel és*

*stratégiákkal:*

„Közvetítő tevékenységek során a nyelvhasználó nem saját gondolatait fejezi ki, hanem egyszerűen olyan partnerek között közvetít, akik nem képesek egymás közvetlen megértésére, általában (de nem kizárólag) különböző nyelvek beszélői között” (KER 2002:103).

A közvetítő tevékenységek közé sorolja a szóbeli tolmácsolást és az írott fordítást, egy szöveg összefoglalását vagy átfogalmazását, akár ugyanazon, akár idegen nyelven, ha a célközönség számára az eredeti szöveg nem érthető (22. ábra).

**22. ábra** *A közvetítés alaptípusainak sematikus ábrázolása*  
(KER 2002:118-119 alapján)<sup>75</sup>

**„Fordítás.** A nyelvhasználó/nyelvtanuló egy távol lévő beszélő vagy író által létrehozott szöveget fogad valamilyen nyelvben vagy kódban (NY<sub>x</sub>), és egy másik nyelven vagy kódban (NY<sub>y</sub>) párhuzamos szöveget hoz létre, amelyet egy távol lévő hallgató vagy olvasó fogad be.

**Író (NY<sub>x</sub>) → szöveg (NY<sub>x</sub>) → NYELVHASZNÁLÓ → szöveg (NY<sub>y</sub>) → Olvasó (NY<sub>y</sub>)**

**Tolmácsolás.** A nyelvhasználó/nyelvtanuló szemtől szembe végbemenő interakció során közvetít két beszélgetőpartner között, akik nem ismerik ugyanazt a nyelvet vagy kódot. Ilyenkor a közvetítő az egyik nyelven (NY<sub>x</sub>) fogadja a szöveget, és annak megfelelő szöveget hoz létre a másik nyelven (NY<sub>y</sub>).

**Beszédpartner(NY<sub>x</sub>) → ← diskurzus(NY<sub>x</sub>) → ← NYELVHASZNÁLÓ → ← diskurzus(NY<sub>y</sub>) → ← Beszédpartner(NY<sub>y</sub>)”**

A KER felsorolásszerűen összefoglalja a legjellemzőbb közvetítési tevékenységeket:

**„Szóbeli közvetítés:**

- szinkrontolmácsolás (konferenciák, értekezletek, hivatalos beszédek stb.);
- követő tolmácsolás (üdvözlő beszédek, idegenvezetés stb.);
- informális tolmácsolás
- idegen turisták számára saját országában;
- anyanyelvű beszélők számára külföldön;
- társasági és ügyintézési helyzetekben barátoknak, családnak, ügyfeleknek, külföldi vendégeknek stb.;
- táblák, étlapok, feliratok stb.

**Írásbeli közvetítés:**

- pontos fordítás (pl. szerződések, jogi és tudományos szövegek stb.);
- műfordítás (regények, dráma, költészet, szöveggönyvek stb.);
- a lényeg összefoglalása (újság- vagy folyóiratcikk stb.) a célnyelven belül vagy a forrás- és a célnyelv között;
- átfogalmazás (szakszöveg laikusoknak stb.)” (KER 2002:103).

<sup>75</sup> Az ábrán az első és második nyelv jelölésére megőriztem az eredeti fordításban alkalmazott jelöléseket: NY<sub>x</sub>, NY<sub>y</sub>.

Ez utóbbiak közül (írásbeli közvetítési tevékenységek) a lényeg összefoglalása és átfogalmazása lesz az a tevékenység, amelyhez hasonló munkában vizsgálni fogok. A KER-ben javasolt közvetítő stratégiák azt a célt szolgálják, hogy korlátozott forrásokra támaszkodva is sikeresen lehessen feldolgozni az információt, úgy hogy végül is a szöveg jelentése ne sérüljön. A stratégiák között felsoroltak elsősorban a tolmácsolás és fordítás esetén alkalmazhatók, de így is tanulságosak. A tervezési szakasz a rendelkezésre álló források rendszerezését és maximális kiaknázását szolgálja (háttértudás megszerzése; segítségkeresés; szójegyzék készítése, a beszélgetőpartnerek szükségleteinek mérlegelése; a tolmácsolás egységének kiválasztása). A kivitelezés során a közvetítőnek a tolmácsolás, fordítás, átfogalmazás, magyarázat folyamatában figyelnie kell arra, amit partnere mondani fog, tehát általában egyszerre két különböző szövegdarabot vagy tolmácsolási egységet kell kezelnie (előrettekintés, lehetőségek, azonosságok megjegyzése, előre gyártott szövegrészek összeállítása, hiányok áthidalása). Az értékelés kommunikatív szinten (a két változat megfeleltetésének ellenőrzése) és nyelvi szinten (a nyelvhasználat következetességének ellenőrzése) történik. Elsősorban írott művek esetén korrekcióra ad lehetőséget a finomítás szótárhasználat, esetleg szinonimaszótár segítségével, valamint a szakemberekkel való konzultáció és a forrásművek átnézése. A KER egyik legfontosabb célja, hogy segítséget nyújtson a nyelvi teljesítmények egységes értékelésében, a nyelvtudás szintezésében. Ez a funkciója természetesen csak áttételesen kapcsolódik a szerzőknek a nyelvtudásról alkotott elképzeléséhez, de a közvetítéssel kapcsolatban már itt szeretném felhívni a figyelmet arra a rendkívül nagy hiányosságára, hogy a KER semmiféle útmutatót, segítséget, szint-leírást vagy értékelő skálát nem nyújt az idegen nyelvi közvetítés tudásszintezéséhez és értékeléséhez.

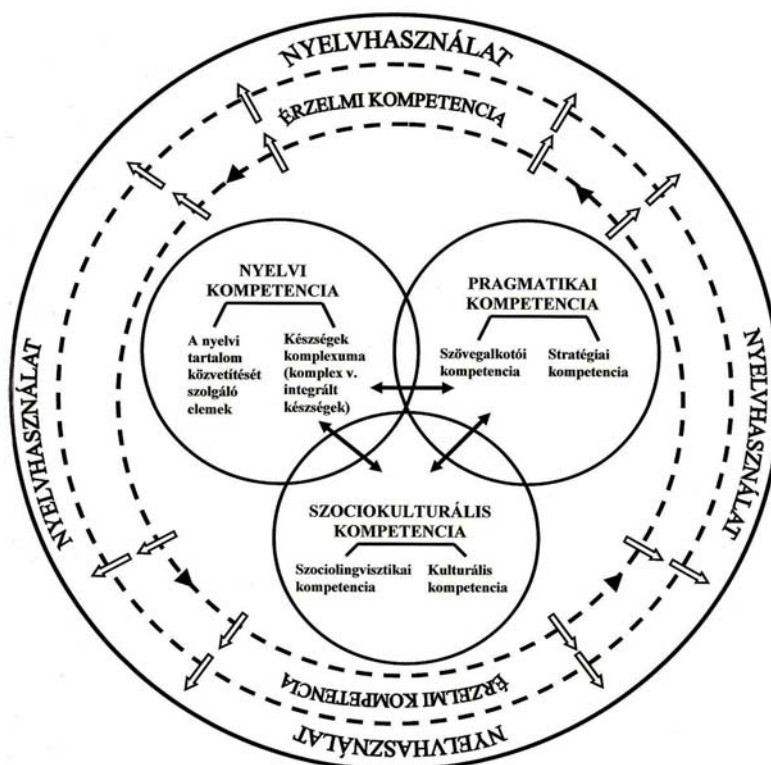
### 2.3.7. Összegzés

A fejezetben bemutatott nyelvtudásmodellek összegzése helyett egy olyan modellt mutatok be, amelyben a korábbi modellekből kirajzolódó „mag” (a nyelvi, a pragmatikai és a szociokulturális kompetencia) egy affektív elemmel, az érzelmi kompetenciával<sup>76</sup> bővül (23. ábra). Ha a nyelvelsajátítást, a nyelvtudás megszerzésének folyamatát, tehát a bemeneti oldalt vizsgáljuk, több szerző

<sup>76</sup> A modellben használt „érzelmi kompetencia” csak bizonyos elemeit tartalmazza a Goleman-féle (1998) érzelmi kompetencia modellnek.

hangsúlyozza az affektív tényezők szerepét. Krashen (1985) egy érzelmi szűrő jelenlétét feltételezte a nyelvsajátításban (lásd 2.2.3. fejezet), amely pozitív vagy negatív irányba befolyásolhatja a folyamatot. Különösen három tényezőt vizsgált: a motivációt (motivation), és az önbizalmat (self-confidence), amelyek ha erősek, az érzelmi szűrő nem akadályozza, hogy az elsajátítandó nyelvi anyag eljusson a nyelvsajátító berendezéshez (LAD)<sup>77</sup>, valamint a félelmet (anxiety), amely gátolja, vagy megakadályozza, hogy a nyelvi jelenségek a nyelvsajátító berendezés segítségével nyelvi kompetenciává váljanak. Bárdos (2002) több szerzőre, például Gardnerre (1990) hivatkozva a nyelvtudás kifejlődésének egyéni feltételei között a kognitív tulajdonságokon (intelligencia, nyelvi képességek, nyelvtehetség, nyelvérzék, anyanyelvi készségek, stb.) kívül az affektív tulajdonságokat is kiemeli, amelyek a környezeti hatások következtében szüntelenül változhatnak. Ilyen affektív személyiségjegyek például az empátia, a szorongás, a szocializáltság foka, a motiváció, az attitűdök stb. A személyiségjegyek és a nyelvsajátítás sikerességének összefüggésével kapcsolatban a kutatási eredmények<sup>78</sup> nem mutatnak minden esetben egyértelmű összefüggést, ennek ellenére a kognitív és affektív tényezők jelenlétét egyaránt fontosnak tartja a nyelvtanulás során.

23. ábra A nyelvtudástól a nyelvhasználatig



<sup>77</sup> Lásd 2.1.2. fejezet.

<sup>78</sup> Bárdos (2002:93) Lalonde és Gardner (1984) és Simon (2001) kutatásaira hivatkozik.

Az affektív tényezők azonban nemcsak a nyelvtanulás során játszanak fontos szerepet, hanem a nyelvtudást mozgósító nyelvhasználat során is. Rivers és Temperley (1978) a készségszerzés (nyelvtanulás) mellett a készséghasználat (kommunikáció) folyamatával is foglalkozik (lásd 2.3.4. fejezet) művében. A készséghasználat szintjén megvalósuló interakció (vagy valós kommunikáció) mögött a szerzők szerint meghúzódik a sikeres kommunikációhoz szükséges affektív elem, a motiváció, amelyet modelljükben külön kiemelnek (lásd 2.3.4. fejezet 7. ábra). Oller (1979) a nyelvhasználat tényszerű aspektusa mellett az affektív aspektusról is beszél, kihangsúlyozva, hogy a hatékony nyelvhasználatához mindkettőre szükség van (lásd 2.3.3. fejezet). Bachman – Palmer (1996) szintén kiemeli az érzelmi képlet fontosságát a nyelvhasználatban és a tesztelésben egyaránt. Szerintük a sikeres nyelvhasználatához szükség van a nyelvi képesség, a tárgyi tudás és az érzelmek egymással való interakciójára (lásd 2.3.5. fejezet). A KER (2002:126-127) megállapításai szerint a nyelvhasználó kommunikatív tevékenységét nemcsak tudása és készségei, hanem személyiségtényezői is befolyásolják, amelyeket az identitás kialakulásához hozzájáruló attitűdök, motivációk, értékek, meggyőződések, kognitív stílusok és személyiségtényezők jellemeznek<sup>79</sup>. Az itt felsorolt tényezők közül sok megtalálható Goleman (1998) írásában, amelyben az érzelmi kompetencia szerkezetét boncolgatva olyan elemeket is megemlít, amelyek véleményem szerint fontosak ahhoz, hogy a nyelvtudásunk a nyelvhasználat során realizálódjon<sup>80</sup>. Ilyen közös elemek, amelyeket magam is fontosnak tartok a nyelvhasználat megvalósítása során például: az érzelmi tudatosság, az önértékelés, az önbizalom, az önkontroll, az alkalmazkodás, a nyitottság, a külső és belső motiváció, a kommunikációs késztetés, az empátia, a konfliktuskezelés képessége, a proaktivitás/reaktivitás, a kapcsolatépítés és az együttműködés képessége stb.

Mínezek alapján bár empirikus kutatásokkal igazolni nem tudom, és jelen értekezésemnek sem ez a tárgya, véleményem szerint a nyelvtudásmodell részeként az érzelmi kompetencia bizonyos elemeit is meg kell jeleníteni, hiszen ezek nélkül valós kommunikáció és nyelvhasználat nem jöhet létre.

---

<sup>79</sup> Ezeket a KER egyszintenciális kompetenciaként (savoir-être) gyűjti egy csokorba (KER 2002, 5.1.3. fejezet).

<sup>80</sup> Jármai (2005:3.2.2.1. fejezet) Ph.D. értekezésében részletesen foglalkozik az érzelmek jelentőségével a kommunikációban.

## 2.4. Fordítástudomány és idegen nyelvi közvetítés

Mivel kutatási témámban az idegen nyelvi közvetítés helyére, szerepére fókuszálok a kritériumorientált nyelvvizsgán, feltétlenül szükségesnek tartom annak meghatározását, hogy mit értek idegen nyelvi közvetítésen, milyen kapcsolatban van általam használt értelmezése a fordításelmélettel, illetve fordítástudománnyal, mennyiben különbözik a fordításdefiníciótól.

### 2.4.1. Fordításelméletek, fordításdefiníciók

#### 2.4.1.1. Rövid történeti áttekintés

##### 2.4.1.1.1. A kezdetek

Mivel az emberiség sok ezer éve alkalmazza a fordítás gyakorlatát, a fordítással és nyelvészeti problémákkal foglalkozó könyvekben számtalan szerző próbálta a fordítás fogalmát definiálni. Albert (2003:12) Garnier-re (1985) hivatkozik, aki könyvének *Varia de Translatione* c. fejezetében Szent Páltól kezdve egészen a mai napig számos írótól és költőtől ötvenkét különböző véleményt, vélekedést közöl a fordítás meghatározásáról. Koller (1979:108-114) a különböző fordításelméleti szakkönyvekből több oldalra való fordításdefiníciót gyűjtött ki. A „definíció” szót Albert (2003) szerint metaforikusan kell értelmezni, mert ezek a meghatározások kevésbé tesznek eleget a definíciókkal szemben támasztott tudományelméleti követelményeknek, inkább vélekedéseknek, állásfoglalásoknak, véleményeknek tekinthetők. Ezek a leírások tartalmazzanak azonban néhány közös vonást, amelyekből kirajzolódik bizonyos kép arról, hogy mely elemeket tartanak a különböző korok szerzői a fordításokban megjelenő elméleti háttér összetevőinek.

„...ezekben a 'definíciókban' mindig valamiféle helyettesítésről, átalakításról, átvitelről, újrafogalmazásról, reprodukálásról, átkódolásról esik szó (vö. *transformation, substitution, replacement, passage, reformulation, reverbalsation, transfert, transcodage, Übertragung, Umkodierung* stb.), felbukkan bennük továbbá két nyelv, két szöveganyag, két információtartalom, két jelrendszer, két kód, két reprezentáció stb., vissza-visszatérnek olyan kifejezések, mint 'kongruencia', 'invariancia', 'adekvátság', 'ekvivalencia', 'azonosság', 'hasonlóság', 'analógia' stb” (Albert 2003:12).

Albert (2003:13) nézete szerint a sok és sokféle definíció egy tudományban az elméleti hiány jele és a „definíció-túltengés” bizonytalanságot, átláthatatlanságot tükröz. Az önálló, kialakult fordításelmélet hiányának bizonyítékát látja abban is,

hogy a fordításdefiníciók túlzott mértékben integrálják más diszciplínák, például az általános nyelvészet, kommunikáció- és információelmélet, a logika, a pszichológia, a szövegelmélet, a szemiotika, filozófia stb. megközelítési módjait és kifejezéstárát. Holmes (1978) szintén megállapítja, hogy a fordítással kapcsolatos, önmagukat elméletnek nevező fejtegetések inkább homályos eszmefuttatásoknak nevezhetők, mint szigorú logikájú elméleteknek. Ezt a szkepticizmust fejezi ki Kelly (1979) egyik megjegyzése, amelyet Albert (2003) is idéz:

„...ha a fordítás túlélése az elmélettől függene, akkor már jóval Cicero előtt kihalt volna” (Kelly 1979:219).

Klaudy (1999:25-26) is megállapítja, hogy az elmúlt kétezer év fordítói gyakorlata még nincs elméletileg feldolgozva, rendszerezve és általánosítva. Szinte egyedülállónak nevezi, hogy egy szakmának ennyire ne legyen fejlődéstörténete, és a megfogalmazódó tapasztalatok ennyire ne összegeződjenek. Szerinte azonban a 20. század második felére, ha csak a kezdeti lépéseket megtéve is, megszületett a fordításelméletnek vagy fordítástudománynak nevezhető tudomány, amely hozzálátott a gyakorlati tapasztalatok elméleti feldolgozásához, rendszerezéséhez, általánosításához (Störing 1969, 1973; Lefevere 1977; Kelly 1979). A nyelvészeti fordításelmélet megszületése Fjodorov (1953) nevéhez fűződik, aki elsőként tekintette át rendszerezett formában a fordításelmélet történetét, feladatait. Foglalkozott a fordítás lexikai, grammatikai, műfaji, stilisztikai kérdéseivel és a fordíthatóság problematikájával. Az 50-es években több olyan mű született, amely elszakadva attól a szemlélettől, hogy a fordítás elsősorban az irodalomhoz kapcsolható, tágabban értelmezte a fordítást (Cary 1956, Savory 1957, Smith 1958, Vinay-Darbelnet 1958, Brower 1959)<sup>81</sup>. Jakobson (1959, 1966) elsőként állapította meg, hogy a fordításelmélet a nyelvtudomány nélkülözhetetlen része. Írásaiban megkülönböztette az intralingvális (nyelven belüli)<sup>82</sup>, interlingvális (nyelvek közötti)<sup>83</sup> és az interszemiotikus (jelrendszerek közötti)<sup>84</sup> fordítást, és főként az

<sup>81</sup> Fenti szerzők munkáira Klaudy (1999:28) is hivatkozik. A hivatkozott szerzők művei:

Cary, E. (1956): *La traduction dans le monde*. Geneva.

Savory, T. H. (1957): *The Art of Translation*. 2nd edition 1968. Boston, The Writer Inc.

Smith, A. H. (1958): *Aspects of Translation*. London, Secker and Warburg.

Vinay, J. P. & Darbelnet, J. (1958): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. London-Toronto-Paris, Didier.

Brower, R. A. (ed.) (1959): *On Translation*. New York, OUP.

<sup>82</sup> A nyelvi jelek értelmezése ugyanazon nyelv más jelei segítségével.

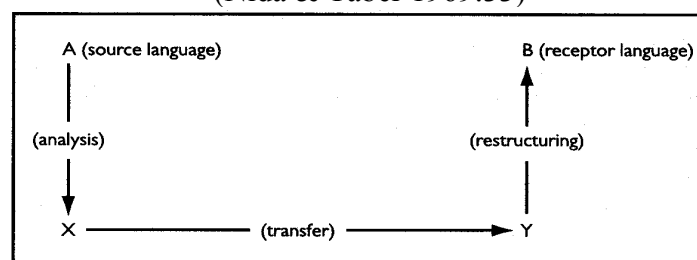
<sup>83</sup> Jakobson értelmezésében ez a tulajdonképpeni fordítás: nyelvi jelek értelmezése más nyelv jeleinek segítségével.

<sup>84</sup> Nyelvi jelek értelmezése más jelrendszerek segítségével.



ekvivalencia<sup>85</sup> problémájának feszegetése révén jelentékenyen hozzájárult ahhoz, hogy a fordításelmélettel foglalkozó művek a tudományos és szakmai szövegek fordításával kapcsolatos problémák felé fordultak. A fordításelmélet területén az 1960-as években számos fontos alapmű jelent meg (Mounin 1963, Revzin és Rosencvejg 1964, Nida 1964, Catford 1965)<sup>86</sup>, melyek ismertetésére jelen írásomban nem tudok kitérni, de fontos megjegyezni, hogy Catford (1965) és Nida (1964) az angolszász „*translatology*” képviselőiként a fordítástudományt az alkalmazott nyelvészet aláágaként kezelik. Szabari (1999) ezzel kapcsolatban hiányosságként megjegyzi, hogy a tolmácsolással nem foglalkoztak elméleti leírásukban. A szerzők közül Nida (1964, 1969, 1984) nevét azért is szeretném kiemelni, mert Chomsky (1957, 1965) transzformációs generatív nyelvelméletére támaszkodik (vö. 2.2.1., 2.3.4. fejezet), és úgy írja le a fordítás folyamatát, hogy a fordító a forrásnyelvi felszín magstruktúrájának elemzése után, a szöveg újrastrukturálása útján jut el a célnyelvi szövegig (24. ábra).

**24. ábra** A Chomsky és Nida-féle fordításelmélet sematikus ábrázolása  
(Nida & Taber 1969:33)



Nida a fordításelmülethez a 'dinamikus' vagy 'funkcionális' ekvivalencia vitatott, de jelentős szemléletmódjával járult hozzá, amelyben inkább az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítését tekinti a fordítás céljának, mintsem a forrásszöveg szó szerinti visszaadását, vagyis tágabb értelemben szemléli a forrásnyelvi szöveg értelmezését. Ez a szemléletmód azért fontos, mert sok olyan vonást tartalmaz, amely az általam bemutatásra kerülő közvetítés fogalmára is jellemző. Newmark (1982) kifogásolja, hogy Nida nem foglalkozik a kognitív ekvivalenciával, ami a tartalmi, értelmi

<sup>85</sup> Az ekvivalencia, azaz a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg egyenértékűsége a nyelvészeti fordításelmélet fontos kutatási területe, amelyre jelen írásomban nincs módom kitérni. Forrás például: Klaudy 1999:87-102, Hatim 2001:13.

<sup>86</sup> Fenti szerzők munkáira Klaudy (1999:28) is hivatkozik. A hivatkozott szerzők művei:

Mounin, G. (1963): *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard.

Revzin, I. I. & Rosencvejg, V. Ju. (1964): *Osznovi obscsjevo i masinnovo perevoda*. Moszkva, Viszsaja skola.

Catford, J. C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. London, OUP

Nida, E. (1964): *Toward a Science of Translating: with special reference to principles and procedures involved in Bible translating*. Leiden, Brill.

azonosságot jelenti. Newmark (1982) megkülönbözteti a szemantikai fordítást (semantic translation),

„...amely megkísérli az eredeti szöveg pontos kontextuális jelentését olyan mértékben visszaadni, amilyen mértékben a második nyelv szemantikai és szintaktikai struktúrája megengedi” (Newmark 1982:39),

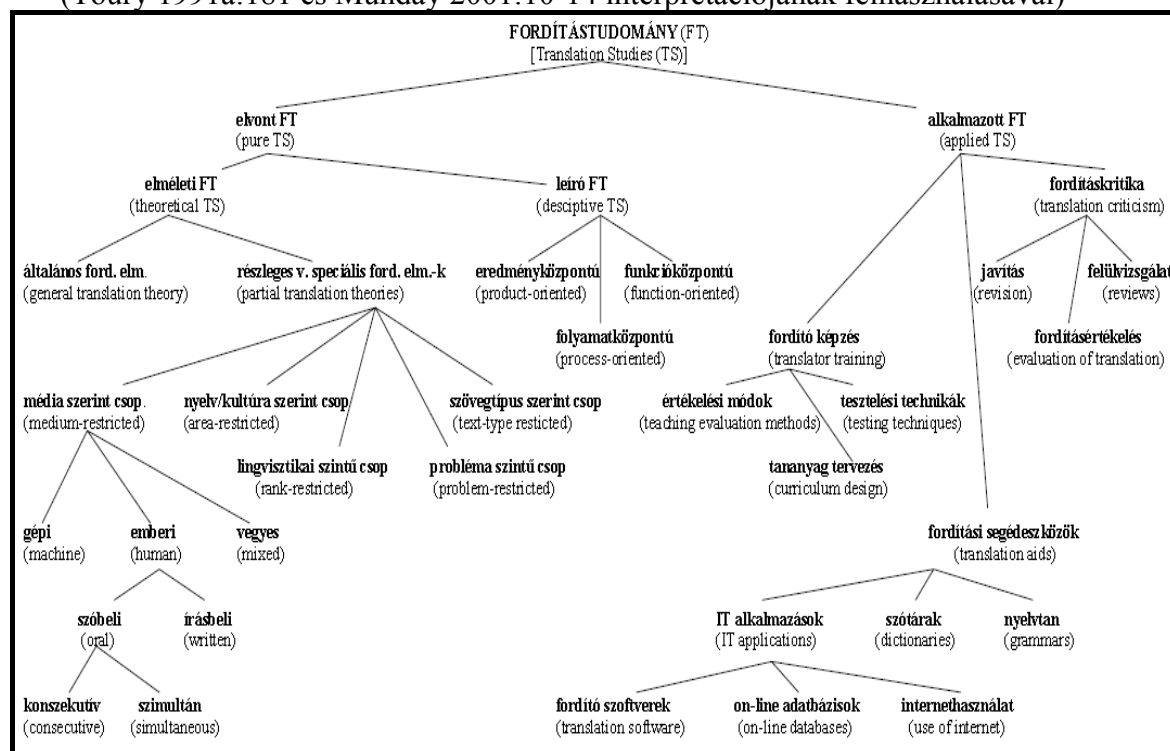
(tehát a forrásnyelvi szöveg információtartalmának megőrzése a fontos) és a kommunikatív fordítást (communicative translation),

„...amely az eredeti szövegéhez a lehető legközelebbi hatást kísérl meg az olvasóban felkelteni” (Newmark 1982:39),

(tehát a célnyelvi olvasóra gyakorolt hatás a fontos). Vagyis a szemantikai fordítás lehet, hogy pontos, de nem eléggé kommunikatív, míg a kommunikatív fordítás kommunikatív szempontból eredményesebb lehet, de nem biztos, hogy elég pontos.

Az új tudományág legitimizálásáért sokat tett Holmes (1972, 1988), aki a fordítástudomány belső felosztására vállalkozott és a fordítástudományt integrált szakterületként fogta fel. Mivel a fordítástudomány által felölelt területek és tevékenységek dinamikusan változnak, a Holmes által készített, a fordítástudomány belső felépítésére vonatkozó 'térképet' azóta több szerző is módosította és korszerűsítette (25. ábra).

**25. ábra** Holmes (1972, 1988) 'térképe' a fordítástudományról (Translation Studies) (Touy 1991a:181 és Munday 2001:10-14 interpretációjának felhasználásával)



Klaudy (1999:30) szerint Holmes helyesen határozta meg az elméleti kutatás további két fő irányát (általános fordításelmélet és részleges vagy speciális fordításelméletek),

és számos szerzőt sorol fel, akik a későbbiekben ezzel a két fő elméleti problémával foglalkoztak<sup>87</sup>.

#### 2.4.1.1.2. - A fordítástudomány interdiszciplinaritása (második korszak)

A fordítástudomány önálló tudománnyá válásával, körülbelül az 1980-as évekre lezárult a nyelvészeti fordításelmélet első korszaka. Snell-Hornby (1993) Toury (1991) ötletére támaszkodva a fordításra vonatkozóan bevezette az „interdiszciplina” fogalmát. Ezt a fogalmat kiterjesztve Klaudy (1999:131) az ekkor kezdődő második nagy korszakot a fordítástudomány „interdiszciplináris korszakának” nevezte el, mivel ekkorra a nyelvészetben belüli és a nyelvészetben kívüli határtudományok gondolatrendszere, terminológiai készlete és kutatási módszerei beépültek a fordítástudományba (vö. Albert 2003:13; ezen értekezés 2.4.1.1.1. fejezet). Klaudy (1999:24-25) a fordításelméletet interdiszciplináris jellegű alkalmazott nyelvészeti tudományként mutatja be és felsorolja azokat a tudományokat, amelyek

„...szorosan összefonódnak a fordításelmélettel, amelyeknek eredményeire a

<sup>87</sup> általános fordításelmélettel foglalkozó szerzők:

Barhudarov, L. Sz. (1975): Tyeorija perevoda kak szoposztvityelnaja lingvisztyika tyekszta. In: *Tyeorija perevoda i naucsniye osznoi podgotovki perevodcsokov. Matyeriali vszeszojuznoj naucsnoj konferencii.* Moszkva, MOPIIJA. 6-8.

Bassnett-McGuire, S. (1980): *Translation Studies.* London, Methuen.

House, J. (1977): *A Model for Translation Quality Assessment.* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

Jäger, G. (1975): *Translation und Translationslinguistik.* Halle (Saale), Max Niemeyer Verlag.

Kade, O. (1968): Zufall und Gesetzmässigkeit in der Übersetzung. *Beiheft II. zur Zeitschrift "Fremdsprachen"* Leipzig, Verlag Enzyklopaedie. magyarul: A transláció kommunikáció elméleti problémái. In: Bart I. & Klaudy K. (szerk.) 1986. 102-125. ford: Terts István.

Koller, W (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft.* Heidelberg, Verlag Quelle und Meyer.

Komisszarov, V. N. (1973): *Szlovo perevogye.* Moszkva, Mezdunarodnije otoszenyija.

Komisszarov, V. N. (1980): *Lingvisztyika perevoda.* Moszkva, Mezdunarodnije otoszenyija.

Neubert, A. (1968): Pragmatische Aspekte der Übersetzung: *Beiheft II. zur Zeitschrift "Fremdsprachen"*. Leipzig, Verlag Enzyklopaedie; magyarul: A fordítás pragmatikai aspektusai. In: Bart I. & Klaudy K. (szerk.) 1986. 274-291. ford: Terts István.

Nida & Taber 1969; Holmes 1972, - lásd jelen értekezés Felhasznált irodalom c. fejezete.

Recker, Ja. I. (1974): *Tyeorija perevoda i perevodcseszskaja praktjika.* Moszkva, Mezdunarodnije Otoszenyija; magyarul: A törvényszerű megfelelések elméletének alapjai. Lexikai transzformációk és formális logikai kategóriák. In: Bart I. & Klaudy K. (szerk.) 1986. 200-217, 217-240. ford: Lengyel Zsolt.

Steiner, G. (1975): *After Babel. Aspects of Language and Translation.* London, OUP

Svejcer, A. D. (1973): *Perevod i lingvisztyika.* Moszkva, Vojennoje Izdatyelsztvo.

Toury, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation.* Tel-Aviv, The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Wilss, W. (1977): *Übersetzungswissenschaft. Probleme und Methoden.* Stuttgart, Klett Verlag.

Wilss, W. (ed.) (1980): *Semiotik und Übersetzen.* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

részleges vagy speciális fordításelméletekkel foglalkozó szerzők:

Csernyahovszkaja, L. A. (1976): *Perevod i szmiszlovaia sztruktura.* Moszkva, Mezdunarodnije otoszenyija.

Gak, V. G. & Lvin, Ju. I. (1970): *Kursz perevoda. Francuzszkij jazik.* Moszkva, Mezdunarodnije otoszenyija.

Gak, V. G. (1977): *Szravnyityelnaja tyipologija francuzszkovo i russzkovo jazikov.* Leningrád, Proszvescsenyija.

Levickaja, T. R. & Fityerman, A. (1972): Pocsemu nuzsni grammatyicseszskije transzformacii pri perevogye. *Tyetravgyi perevodcsika.* 1971. 11-22.; magyarul: Miért van szükség grammatikai transzformációkra a fordításban? In: Bart I. & Klaudy K. (szerk.) 1986. 240-253. ford: Lengyel Zsolt.

Reiss, K. (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik.* München, Max Hueber Verlag.

Vaszeva, I. (1980): *Tyeorija i praktjika perevoda.* Szojfiya, Nauka i isszkusztvo.

Vlahov, Sz. & Florin Sz. (1980): *Nyeperevogvimoje v perevogye.* Moszkva, Mezdunarodnije otoszenyija.

Wandruszka, M. (1969): *Sprachen - vergleichbar und unvergleichlich.* München, Piper Verlag.

fordításelmélet támaszkodhat, amelyekből kutatási módszereket kölcsönözhet, és amelyeket végső soron saját eredményei révén gazdagíthat is” (Klaudy 1999:24).

Ezen tudományágak között megemlíti a *kontrasztív nyelvészetet*, amely a forrásnyelv és a cél nyelv viszonyában rejlő törvényszerűségeket tárja fel [vö. Heltai (2001) a fordítás szerepe a két nyelv közötti különbség, illetve az anyanyelv tudatosításában], a *szövegnyelvészetet*, amely például a szövegkoherencia vizsgálatával a forrásnyelvi és cél nyelvi szöveget veti össze, a *pszicholingvisztikát*, amely a fordítási szituációban résztvevők viselkedését, mentális folyamatait tárja fel és a *szociolingvisztikát*, amely a fordítási folyamat társadalmi és kulturális körülményit írja le. Lanstyák (2003) felhívja a figyelmet arra, hogy Klaudy ezen áttekintése a rokon tudományterületekről a magyar fordításelmélet bizonyos fokú egyoldalúságát tükrözi, bár ezt nem a szerző hibájának tartja. Rámutat arra, hogy fontos lenne a szociolingvisztikába beleértetni a variációelméletet, a kétnyelvűség-kutatást, a nyelvérintkezés társas szemléletű kutatását és a nyelvtervezést is. Szabó (2001) az interdiszciplinaritás elvére hivatkozva kiemeli a fordítástudomány kapcsolatát a szemiotikával, az összehasonlító stilisztikával és a kommunikációelmélettel. Az interdiszciplinaritás elve tükröződik a 80-as években keletkezett fordításelméleti művekben, melyek közül a legjelentősebbeket szintén Klaudy (1999:131) gyűjtötte csokorba.<sup>88</sup> Ezek részletesebb elemzése azonban túlmutat jelen dolgozat keretein.

#### 2.4.1.1.3. Új utak a fordítástudományban

Az információs technológia előretörésével, az új társadalmi, gazdasági, politikai kihívásoknak való megfelelés igényével párhuzamosan a fordítástudományban is

<sup>88</sup> *Az interdiszciplinális korszak jelentősebb szerzői:*

Baker, M. (1992): *In other words*. London - New York, Routledge.

Bell, R. T. (1992): *Translation and Translating. Theory and Practice*. London, Longman.

Hewson, L. & Martin, J. (1991): *Redefining Translation*. London & New York, Routledge.

Larson, M. (1984): *A Meaning-Based Translation: a Guide to Cross-Language Equivalence*. Larham, University Press of America.

Latisev, L. K. (1988): *Perevod: problemi, teorii, praktiki i metogyiki prepodavanyija*. Moszkva, Proszvescsenyije.

Lvovszkaja, Z. D. (1985): *Tyeoretyicseskije problemi perevoda*. Moszkva, Viszsaja skola.

Neubert, A. (1985): *Text und Translation*. Leipzig, Verlag Enzyklopädie.

Newmark, P. (1982): *Approaches to Translation*. Oxford, Pergamon Press.

Newmark, P. (1988): *A Textbook of Translation*. London, Prentice Hall International.

Reiss, K. & Vermeer, J. H. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie. Linguistische Arbeiten* 147. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.

Snell-Hornby, M. (1988): *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam, Benjamins.

Svejcer, A.D. (1988): *Tyeorija perevoda*. Sztatusz, problemi i aszpekti. Moszkva, Nauka.

Tirkkonen-Condit, S. (1985): *Argumentative Text Structure and Translation*. Jyvaskyla, University of Jyvaskyla.

Toury, G. (1986): Monitoring Discourse Transfer: A Test-Case for a Developmental Model of Translation. In: House, J. & Blum-Kulka, S. (eds.) 1986. 79-95.

Wilss, W. (1982): *The Science of Translation*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.

változások mentek végbe. Klaudy (1999) egyenesen azt állítja, hogy „...a fordítástudomány az európai integráció tudománya lett” (Klaudy 1999:104).

Jelen írásomban nincs lehetőségem az állítás alátámasztására vagy cáfolására, mindenesetre megállapítható, hogy a fordítástudományban új kutatási módszerek<sup>89</sup> és ezekre a módszerekre épülő tanulmányok (Baker 1993, 1995; Lörchner 1991; Puurtinen 1992; Seguiot 1988; Torkkonen-Condit 1986a, 1986b; Vehmas-Lehto 1989), új kutatási témák<sup>90</sup> és ezeket a témákat feldolgozó gazdag szakirodalom (Neubert, 1968, Reiss 1971, Svejcer 1973, Jettmarová 1997, Salánki 1997) jelent meg. Az utóbbi évtizedekre jellemző az új segédtudományokra való támaszkodás és az új paradigmák megjelenése a fordítástudományban. Az új segédtudományok közül az interkulturális kommunikáció kutatási eredményeire<sup>91</sup> való támaszkodás a kommunikáció tömegessé és nemzetközivé válásának következménye.

„A fordító és a fordítás kultúráközvetítő jellege eddig is nyilvánvaló volt, de most azzal, hogy az interkulturális kommunikáció kutatása kezd önálló tudománnyá válni, rendszeresebbé válhat, és új szempontokat kaphat a kulturális különbségek kutatása a fordítástudományon belül is” (Klaudy 1999:127).

A két tudományág közötti szemléletbeli különbség, hogy a fordítástudomány a kulturális különbségeket statikusan kezelte, elsajátítandó ismerethalmazként tekintett rájuk, míg

„az interkulturális kommunikáció kutatói dinamikusan közelítik meg az interkulturális kompetenciát, és inkább bizonyos szituációktól függő viselkedésminták alkalmazásának képességét értik rajta” (Klaudy 1999:127).

A fordítástudományban végbemenő változásokat jelzi az új paradigmák megjelenése is, amelyekről Baker (1996) számol be részletesen<sup>92</sup>. Ilyen paradigmaváltás például a célnyelvi szöveg előtérbe kerülése, státuszának megváltozása, az ekvivalencia, és a

<sup>89</sup> Az empirikus módszer megjelenése, amely Toury (1991) szerint nagy lépés a normatív tudományból a leíró tudománnyá válás felé; a nyelvoktatásból átvett cloze-teszt (Puurtinen 1992), a kérdőíves módszer (Tirkkonen-Condit 1986, Klaudy 1993) megjelenése, a kvázi-helyesség és az olvasói elvárások tesztelése (Vehmas-Lehto 1991, Klaudy 1987a), az explicitációs stratégiák tesztelése (Seguiot 1988, Klaudy 1993), az introspektív módszer megjelenése (Lörchner 1991), a számítógépes korpuszelemzés (Baker 1993, 1995). Ezekről a kutatási módszerekről Klaudy (1999:113-124) részletesen beszámol.

<sup>90</sup> Jellegzetesen új téma például a médiafordítás (reklámok, tv- és rádióműsorok, filmek), amelyekkel kapcsolatban felmerül a fordítás pragmatikai (Neubert 1968), szociolingvisztikai (Svejcer 1973) aspektusa, a tartalomközpontú és formaközpontú szövegek fordítási problémái (Reiss 1971), az interkulturalitás problémája (Salánki 1997), a reklámfordítási stratégiák kutatása (Jettmatova 1997), stb. Az új kutatási témákat Klaudy (1999: 127-131) mutatja be.

<sup>91</sup> Hall, E. T. (1976): *Beyond Culture*. Garden City, NY, Doubleday Anchor Books.

Hall, E. T. & Hall, M. R. (1990). *Understanding Cultural Differences*. Yarmouth, Maine, Intercultural Press, Inc.

Hofstede, G. (1980): *Culture's Consequences: International Differences on Work-Related Values*. Beverly Hills, CA, Sage Publications.

Hofstede, G. (1991): *Cultures and Organizations: Software of the mind*. London, McGraw Hill.

Trompenaars, F. (1995): *Riding the Waves of Culture*. London, Nicholas Brealey Publishing.

<sup>92</sup> Klaudy (1999:125-126) rövid összefoglalást ad a témáról.

norma fogalmának megváltozása, a leíró fordításkutatás megerősödése.

#### **2.4.1.2. A fordításelmélet definíciója**

A fordításelméletet Klaudy (1999) az alkalmazott nyelvészet egyik ágaként definiálja (vö. Catford 1965, Nida 1964), amely

„...a fordítás folyamatát, végeredményét és funkcióját vizsgálja a fordítási szituációban résztvevő összes nyelvi és nyelven kívüli tényező figyelembevételével” (Klaudy 1999:26).

A nyelvi tényezők közé sorolható a forrás- és a célnyelv, valamint a forrásnyelvi és a célnyelvi szöveg. Nyelven kívüli tényező például a fordító, valamint a forrásnyelvi és célnyelvi (történelmi, társadalmi, kulturális) kontextus. Klaudy (1999) a fordítást 'tág értelemben' értelmezi (írott szöveg írásbeli és szóbeli fordítása, hangzó szöveg szóbeli és írásbeli fordítása), és mindezeket beleértve „nyelvi közvetítésről” beszél (1999:27).

#### **2.4.2. A fordítás fogalmának definíciója**

A fordítás fogalmára számtalan definíció született. A sokféleség illusztrálására, a teljesség igénye nélkül, szeretnék néhányat bemutatni a legismertebbek közül.

Nida (1959:19) szerint a fordítás a forrásnyelvi szöveghez, - elsősorban a jelentés szempontjából, másodsorban a stílus szempontjából - legközelebb álló célnyelvi ekvivalens létrehozását jelenti. Catford (1965:20) nyelvi műveletnek tartja (operation), olyan folyamatként tekint rá, amely mindig egyirányú (unidirectional), az egyik nyelven megalkotott szöveg behelyettesítése egy másik nyelvű szöveggel, vagyis a forrásnyelvtől a célnyelv felé tart. Klaudy (1999) szerint a fordítás, Catford szemléletével azonosan, folyamat (process), az

„írott forrásnyelvi szöveg megértésének (dekódolás), a forrásnyelvi szövegről a célnyelvi szövegre való áttérésnek (transzkódolás) és az írott célnyelvi szöveg megalkotásának (kódolás) folyamata” (Klaudy 1999:152).

Toury (1978) leírásában fontos szerepet kap a kulturális szempont.

„A fordítás olyan tevékenység, amely szükségszerűen minimum két nyelv és két kultúra hagyományait foglalja magában” (Toury 1978:200).

Szerinte a fordítónak állandóan szembesülnie kell azzal a problémával, hogy hogyan kezelje a forrásnyelvi szöveg sugallta kulturális szempontokat és megtalálja a legmegfelelőbb technikákat ahhoz, hogy ezeket a szempontokat sikeresen érvényesítse és átültesse a célnyelvre. A probléma mértéke függ a szóban forgó két vagy több nyelv és kultúra közötti távolság mértékétől (lásd még: Nida 1964:130).

Newmark (1988) is felteszi a kérdést:

„Mi a fordítás? ... a szöveg jelentésének<sup>93</sup> a szerző eredeti szándéka szerinti visszaadása egy másik nyelven” (Newmark 1988:5).

Egy másik művében Newmark (1978) a fordítást összeveti más tudásterületekkel és rámutat arra, hogy a fordításelmélet az összehasonlító nyelvészetből származik, és a nyelvészetben belül főleg a szemantikához kapcsolódik. A fordítást úgy határozza meg, hogy az:

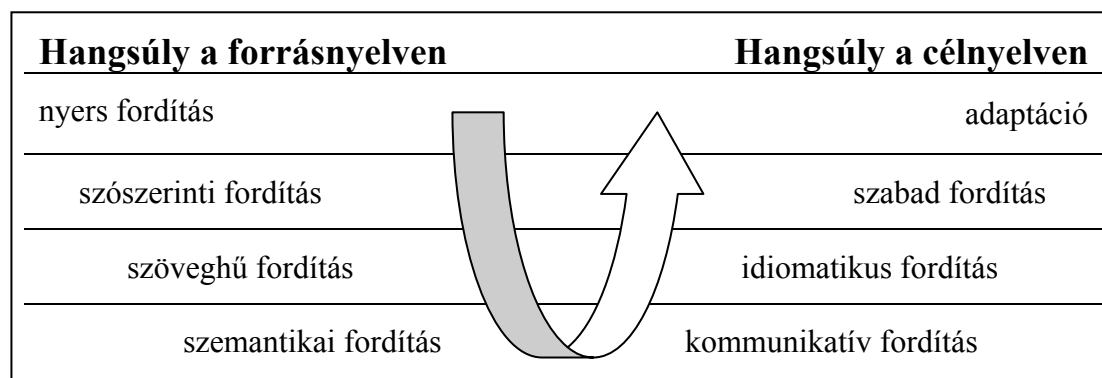
„...olyan készség, amelynek segítségével megkíséreljük az egyik nyelven leírt üzenetet és/vagy kijelentést kicserélni ugyanarra az üzenetre és/vagy kijelentésre, amely azonban egy másik nyelven íródott” (Newmark 1981:7).

Hasonlóan vélekedik Wilss (1982) is a fordításról

„A fordítás olyan átváltási folyamat, amelynek célja a forrásnyelvi írott szöveg átváltása egy leginkább egyenértékűnek tekinthető célnyelvi szövegre, és amely megkívánja a forrásnyelvi szöveg szintaktikai, szemantikai és pragmatikus értelmezését és elemző feldolgozását” (Wilss, 1982:3).

A *Textbook of Translation* (1988) c. művében Newmark a fordításnak nyolc fő és öt mellék formáját<sup>94</sup> illetve módját ismerteti. A nyolc fő metódust úgy mutatja be, hogy a fordításban fokozatos hangsúlyeltolódás mutatkozik a forrásnyelvtől a célnyelv felé (26. ábra).

**26. ábra** Fordítási módok (Newmark 1988:45 nyomán)



Az egyes módszerek meghatározását a 27. ábra tartalmazza.

<sup>93</sup> Nagy akadálya egy átfogó fordításelmélet (translation theory) kialakulásának a 'jelentés' (meaning) értelmezése körül folyó vita (Widdowson 1996, Martinich 1985, Tallerman 1998, Cruse 2000, Portner 2005).

<sup>94</sup> Service translation, plain prose translation, information translation, cognitive translation, academic translation – ezek részletes ismertetésével nem foglalkozom.

27. ábra A Newmark-féle fordítási módok magyarázata (lásd 26.ábra)

Fordítási mód	Magyarázat, leírás, definíció
<b>nyers fordítás</b> ( <i>word-for-word translation</i> )	– a célnyelvi változat megőrzi a szavak eredeti sorrendjét, a szavak legáltalánosabb jelentésükben, egyenként, szövegösszefüggés nélkül vannak lefordítva
<b>szószerinti fordítás</b> ( <i>literal translation</i> )	– a forrásnyelv nyelvtani szerkezeteit a célnyelv legközelebbi megfelelőivé alakítja a fordító, a szavak továbbra is egyenként, szövegösszefüggés nélkül vannak lefordítva
<b>szövegű fordítás</b> ( <i>faithful translation</i> )	– törekszik a célnyelvi szöveg nyelvtani struktúráinak megőrzése mellett az eredeti szöveg pontos szövegfüggő jelentését reprodukálni, arra törekszik, hogy teljes hűséggel megőrizze a forrásnyelvi író szándékát és szövegfeldolgoását
<b>szemantikai fordítás</b> ( <i>semantic translation</i> )	– hűen követi a forrásszöveg sugallta szándékot és fordulatokat, nagy hangsúlyt fektet a forrásszöveg esztétikai jellemzőire akár a jelentés rovására is, hűen visszaadja a metaforákat, kollokációkat, szlenget, köznyelvi kifejezéseket, szokatlan szintaktikai szerkezeteket, speciálisan használt szavakat, neologizmusokat, stb.
<b>kommunikatív fordítás</b> ( <i>communicative translation</i> )	– megkísérli visszaadni az eredeti szöveg pontos szövegfüggő jelentését, oly módon, hogy a tartalom és a nyelv az olvasóközönség számára minden részletében elfogadható legyen
<b>idiomatikus fordítás</b> ( <i>idiomatic translation</i> )	– visszaadja az eredeti szöveg „üzenetét”, de sokszor eltorzítja a jelentés apróbb részleteit, olyan köznyelvi kifejezések, vagy szólások kedvéért, amelyek az eredeti szövegben nem is szerepelnek
<b>szabad fordítás</b> ( <i>free translation</i> )	– a tartalom megőrzése a legfontosabb, sokszor az eredeti forma megőrzése nélkül
<b>adaptáció</b> ( <i>adaptation</i> )	– a fordítás „legszabadabb” formája, a téma, illetve a karakterek megőrzése mellett a szöveget átírják és a célkulturához igazítják (pl. színdarabok, költészet, hirdetések)

Newmark (1988, 1991) szerint a jó fordítás ismérvei a pontosság és a mértéktartás (*accuracy and economy*), és ezeknek a feltételeknek leginkább a szemantikai és a kommunikatív fordítás felel meg (lásd 2.4.1.1.1 fejezet).

Az általam vizsgált idegen nyelvi közvetítés a Newmark-i fordításmódok közül leginkább a kommunikatív és szabad fordításhoz áll közel, illetve az információ fordítás (*information translation*) elemeit hordozza. Ez utóbbinak jellemzői különösen illenek rá. Az információ fordítás

„...a nem irodalmi szövegben rejlő információt néha logikusabb formába átcsoportosítva, néha részlegesen tömörítve, de nem körülírás formájában közvetíti” (Newmark 1988).

Hatim (2001:27) is megállapítja, hogy míg a fordítás kétségkívül közös vonásokat hordoz, más szövegfeldolgozó eljárásokkal (például tömörítés, értelmezés, stb.), amelyek eredménye a forrásnyelvből származtatott szöveg, a fordítás és más szövegfeldolgozó eljárások közötti alapvető különbségnek a végterméket tartja és csatlakozik Koller (1995:196) definíciójához a fordításról, aki szerint a fordítás egy szövegfeldolgozási folyamat eredménye, amelynek segítségével a forrásnyelvi szöveget célnyelvvé alakítjuk. A létrejött célnyelvi szöveg és a forrásnyelvi szöveg



közötti kapcsolatot átváltási vagy ekvivalencia viszonyoknak lehet nevezni.

A Hatim (2001) és a Koller (1995)-féle fordításdefiníció alapján az általam vizsgált közvetítés nem minősül fordításnak, hanem inkább az egyéb szövegfeldolgozási eljárások közé sorolható.

### **2.4.3. A nyelvi közvetítés fogalmának értelmezése**

A „nyelvi közvetítés” kifejezés (mediation) sokáig nem jelent meg a szakirodalomban, bár a fordítással foglalkozó szerzők beszélnek a „nyelvi közvetítő” fogalmáról. Snell-Hornby (1996:9) például megállapítja, hogy mindenütt, ahol különböző kultúrák és nyelvek találkoznak egymással a nyelvi korlátok legyőzésére szükség van a nyelvi közvetítő bekapcsolására. A fordító-közvetítő (translator mediator) fogalmáról Munday-nál (2001:102) is olvashatunk. A „nyelvi közvetítés”, mint átfogó fogalom, amely magába foglalja az írott és hangzó szöveg írásbeli és szóbeli áttételét egy másik idegen nyelvre Szabarinál (1999:19) is megjelenik, bár ő elsősorban a tolmácsolással foglalkozik. A nyelvtudásmodellekkel foglalkozó szakirodalomban az idegen nyelvi készségek szintjén jelenik meg a közvetítés fogalma. Stern (1983, 1992) például felhívja a figyelmet arra, hogy a közvetítés társadalmilag és intellektuálisan is elismert tevékenység, és a nyelvi készségek közül az úgynevezett „crosslingvális” (nyelvek közötti) készségekre közvetítésként „mediating” utal, ebbe beleérti a fordítást és a tolmácsolást is (vö. 2.3.5. fejezet). Bárdos (1986, 2000, 2005) a komplex készségek között említi a közvetítést, amelybe beletartozik a fordítás és a tolmácsolás (vö. 2.3.5. fejezet).

#### **2.4.3.1. A nyelvi közvetítés fogalmának megjelenése a KER-ben**

A közvetítés (mediation) fogalmát a nyelvoktatással, méréssel, értékeléssel foglalkozó szakemberek körében a Közös Európai Referenciakeret (KER) tette ismertté és elfogadottá, amikor az 1993-tól kezdődő fejlesztési munka során az Európa Tanács Közoktatási Bizottsága által megbízott munkacsoport kidolgozta a nyelvtanulás, nyelvtanítás és értékelés területére vonatkozó egységes uniós elveket<sup>95</sup>. A KER érdeme, hogy bár nem a kommunikatív nyelvi kompetencia részeként tekint a közvetítésre, olyan nyelvi tevékenységek közé sorolja azt, - a recepció, a produkció és az interakció egyenértékű társaként, - amelyek során a nyelvhasználó kommunikatív

<sup>95</sup> A KER részletesebb bemutatása 2.3.6. fejezetben olvasható.

nyelvi kompetenciái aktiválódnak (KER 2002:4.4 fejezet). Fontos elemnek tartom vizsgálati témám szempontjából, hogy a KER közvetítésnek tartja a fordításon és tolmácsoláson túl, a körülírást, a forrásszöveg lényegi elemeinek összefoglalását vagy átfogalmazását idegen nyelven, ha a célközönség számára az eredeti szöveg nem érthető (KER 2002:18). Az is lényeges szempont, hogy közvetítő stratégiákat javasol a forrásnyelvi szövegben található információk sikeres feldolgozására (KER 2002:103). Bár a KER elismeri hogy a közvetítő tevékenység jelentős szerepet játszik a társadalom normális nyelvi működésében (KER 2002:18), a közvetítés problémakörének kidolgozottsága jóval elmarad az egyéb tevékenységi körökétől. Ezt bizonyítja az is, hogy a közvetítés nem szerepel egyetlen tudás- vagy készségszint leíró táblázatban sem, vagyis ezen a területen nem születtek meg a közös referenciaszintek A1-től C2 szintig. A KER-hez készült kísérleti kézikönyv (North et al. 2003, magyar fordítás: 2005)<sup>96</sup>, melynek célja az európai nyelvvizsgák KER-hez való illeszkedésének elősegítése és a KER 3. fejezetében bemutatott közös referenciaszintek helyes értelmezése alapján készülő vizsgafeladatok standardizálása<sup>97</sup>, a közvetítésre vonatkozó KER skálák hiányában, a vizsgák és vizsgaszintek elemzésének elkészítésékor más nyelvi tevékenységek, illetve készségek mérésére ajánlott skálák alkalmazását ajánlja a vizsgaközpontok számára.

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

Idegennyelvi kontextusban természetesen az idegennyelvi készség fejlettségére összpontosítunk. Így az idegen nyelvről anyanyelvre történő fordításban azok a nyelvi készségek dominálnak, amelyeket az értés kategóriájaként tartunk számon, míg az anyanyelvről idegen nyelvre történő közvetítés esetén a produktív készségek kerülnek előtérbe. Ha a közvetítés kizárólag az idegen nyelven folyik, akkor mind a receptív, mind a produktív készségek egyaránt fontosak” (North et al. 2005:94).

Mindebből arra következtethetünk, hogy bár a KER körülírja, hogy mit ért közvetítésen, annak vizsgafeladatként való alkalmazhatóságával, mérésével, értékelésével kapcsolatban nem ad támpontot, és ezzel számos szakmai vitára ad lehetőséget a közvetítés, mint vizsgafeladat nyelvtudásmérésre való alkalmasságával kapcsolatban.

<sup>96</sup> A Kézikönyv dr. Bárdos Jenő fordításában jelent meg az Interneten a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ honlapján: [www.nyak.hu](http://www.nyak.hu). Eredeti címe: Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF), manual, Preliminary Pilot Version. September 2003. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

<sup>97</sup> A 2006. szeptember 1.-től hatályos *Melléklet a 71/1998. (IV. 8.) Korm. Rendelethez* alapján a standardizálási munka valamennyi vizsgaközpontban megtörtént.

### 2.4.3.2. A nyelvi közvetítés értelmezése az Akkreditációs Kézikönyvben

Magyarországon a nyelvvizsgákkal szemben támasztott szakmai-minőségi követelményrendszer érvényesülése, a minőség folyamatos fenntartása, a különböző vizsgarendszerekben megszerzett vizsgaeredmények összevethetősége érdekében a 71/1998 (IV. 8.) Kormányrendelet alapján megszületett a nyelvvizsgák és a nyelvvizsgarendszerek akkreditációja. A Rendelethez kapcsolódó 30/1999. (VII. 21.) OM rendelet 1.§ (5). bekezdése értelmében a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) által kibocsátott Akkreditációs Kézikönyv (1999, 2004, 2006, 2007) tartalmazza a készségek részletes minimumkövetelményeit a nyelvvizsga egyes szintjein. Ugyanez az OM rendelet szabályozza a vizsgarendszerek által mért készségek sorát is:

„2. § Az R. 3. §-ának (2) bekezdésében foglaltak alapján az egynyelvű nyelvvizsga a következő készségeket és ismereteket méri: szóbeli és/vagy írásbeli kommunikáció, olvasott és/vagy hallott szöveg értése, valamint a nyelv szerkezetének és szókincsének ismerete. A kétnyelvű nyelvvizsga a magyar és az idegen nyelv közötti közvetítés készségének mérésére is kiterjed.

3. § Mind az általános, mind a szaknyelvi nyelvvizsga a nyelvtudás minden készségterületének mérésére kiterjed.”

A fenti OM rendelet értelmezéseként az Akkreditációs Kézikönyv 2004-es verziója a „főbb nyelvhasználati készségek” közé sorolja az értést, a közlést és a közvetítést (2004:6) (vö. 2.3.5. fejezet, különösen Bárdos 2000, 2005 integrációs modellje). A Kézikönyv valamennyi kiadása szintenként és nyelvi készségenként leírja a nyelvtudást mérő vizsga követelményeit, így a közvetítőkéesség követelményrendszerét is meghatározza alap-, közép- és felsőfokon (28. ábra)<sup>98</sup>.

<sup>98</sup> Az Akkreditációs Kézikönyv (2004) szintleírásai még nem pontosan tükrözik a KER által ajánlott szinteket A1-C2-ig, amelyek bevezetését szolgálja a 2.4.3.1. fejezetben bemutatott kísérleti Kézikönyv. A három szinten akkreditált magyarországi vizsgarendszerek akkreditációs kérelmükben jelezték, hogy a KER skálákhoz viszonyítva, hol helyezik el saját követelményiket, de még nem alkalmazták a KER szinteket. A szintek standardizálása és a KER szintekhez való pontos és szakmailag megalapozott igazítása az értekezés írásakor még folyt valamennyi vizsgaközpontban. Az Akkreditációs Kézikönyv (2006) ugyancsak megőrizte a háromszintű felosztást, de szintleírásában már illeszkedik a KER-hez.

**28. ábra** A közvetítőkézség leírása az alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudást mérő vizsga követelményei alapján (Akkreditációs Kézikönyv 1999<sup>99</sup>, 2004, 2006, 2007)

Akkreditációs Kézikönyv 1999, 2004	<b>alapszint</b>	<b>középszint</b>	<b>felsőszint</b>
	A hétköznapi beszédtemák, általános és közvetlen élethelyzetek, alapvető szakmai szituációk sztereotip tartalmán alapuló, hallott és/vagy olvasott szöveg tartalmának lényegi közvetítésére, a feladatok megoldásában a nyelvek közötti egyszerű átváltásra korlátozódik. Tevékenysége természetesen aszimmetrikus az anya- és az idegen nyelv vonatkozásában.	A nyelvek közötti közvetítést az információs tartalom jelentős sérülése nélkül végzi. Alkalmos nyelvi közvetítő szerep ellátására kisebb és nagyobb csoportokban, nyelvi szintjének megfelelő kommunikációs helyzetekben. Írott szövegek tartalmának összegzését, megfogalmazását és rendszerezését kisebb minőségi szinteltéréssel végzi, vagyis teljesítménye eredményesebb, ha a célnyelv az anyanyelv.	A vizsgázó magas szinten, gyakorlatilag információvesztés nélkül képes a nyelvi közvetítésre. Igazodik az üzenet címzettjének kulturális és szakmai sajátosságaihoz. Interkulturális környezetben hatékonyan képes gyakorolni a moderátor szerepét, rugalmasan kezeli a forrásnyelv és a célnyelv folytonos pólus-áthelyeződését. Az általános, illetve a szakmai szövegeket minimális információvesztéssel reprodukálja, tömöríti és/vagy értelmezi az anya- és az idegen nyelven.
Akkreditációs Kézikönyv 2006, 2007	<b>alapszint (B1)</b>	<b>középszint (B2)</b>	<b>felsőszint (C1)</b>
	A nyelvhasználó képes egyszerű célnyelvű szövegek magyar nyelvű fordítására, illetve magyar szövegek viszonylag pontos célnyelvű közvetítésére. Utóbbi tartalmazhat alaki, nyelvtani, lexikai hibákat, de információs hibát nem.	A nyelvhasználó közvetíti az összetettebb és elvontabb általános és szakmai szövegeket. Magyarra fordításai/tömörítései gyakorlottságról és stílusérzékről tanúskodnak. Célnyelvű fordításai/tömörítései – bár nyelvtanilag és legtöbbször lexikailag is helyesek – gyakran tartalmaznak stilisztikai hibákat, a szokásos kifejezés helyett körülírásokat.	A nyelvhasználó az eredeti szöveg információs tartalmát maradéktalanul, árnyalt magyarsággal és a megfelelő regiszterben adja vissza. Célnyelvű fordítás/tömörítés készítése esetén a célnyelv nyelvi-kulturális normáinak megfelelően, világos és gördülékeny stílusban közvetít.

A követelményrendszerből kiolvashatóan az 1999, 2004-ben érvényben lévő Kézikönyv szerint a legfontosabb elemek a következők:

- a szöveg információtartalmának szintenként változó mértékű (lényegi, jelentős sérülés nélküli, minimális információvesztéssel való) közvetítése,
- az általános és szakmai szövegek tartalmának megfogalmazása, értelmezése, összegzése, tömörítése,
- a nyelvek közötti átváltás során, szintektől függően, csökkenő mértékű aszimmetria az anyanyelv javára, és növekvő mértékű rugalmasság a forrásnyelv és a célnyelv pólusáthelyeződései között,
- közvetítő (moderátor) szerep kommunikációs helyzetekben (középfok), és interkulturális környezetben (felsőfok).

A jelenleg érvényben levő Kézikönyv (2007) közvetítésre vonatkozó szintleírásában:

- a 'közvetítés' kifejezés mellett a 'fordítás' kifejezés is megjelenik,
- új elem a nyelvtani, lexikai, stilisztikai hibák, szintenként változó mértékű, figyelembevételének igénye, amely a korábbi leírásokban csak implicit módon

<sup>99</sup> Az első, 1999-es kiadás teljes címe: Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve.

volt jelen,

- a nyelvi kulturális normáknak való megfelelés, és a gördülékeny stílus, különösen felsőfokon.

Ez a követelményrendszer alapjaiban tükrözi a közvetítésnek azt a halványan körvonalazott meghatározását, amely a KER-ből kirajzolódik, és amelyet a 2.4.3.1. fejezetben mutattam be. Láthatóan olyan kritériumok is megfogalmazódhatnak, amelyek alapján a közvetítés, mint vizsgafeladat<sup>100</sup> mérhetővé és értékelhetővé válik.

#### 2.4.3.3. A nyelvi közvetítés értelmezése a BGF NYTK akkreditációs anyagában.

A BGF NYTK vizsgarendszerének diszciplináris hátterét, a mért készségeket és kompetenciákat a 2.5.4.2. fejezetben mutatom be. Itt elsősorban azt szeretném kiemelni, hogy a komplex szakmai nyelvvizsga által mért kompetenciák között a vizsgarendszer Akkreditációs anyagában<sup>101</sup> megjelenik a „közvetítési kompetencia” mérésének igénye (2000:33), amelyről az Akkreditációs anyag megállapítja, hogy az a vizsga speciális irányultságából, szakmai kommunikatív jellegéből következik. A vizsga három szintjén megjelenő közvetítési készség követelményrendszerét (29. ábra) az Akkreditációs Kézikönyv 1999-ben érvényben lévő követelményeivel kell összevetni, hiszen ez volt iránymutató az akkreditáció időpontjában (vö. 28. ábra).

**29. ábra** A közvetítő-készség leírása az alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudást mérő vizsgán a BGF NYTK jogelődje<sup>102</sup> által 1999-ben benyújtott akkreditációs kérelemben (Akkreditációs anyag 1999: 105-109)

alapfok	középfok	felsőfok
az információkezelés elemi szinten mozgósítja a közvetítő készséget; jelentősége másodlagos, súlyozása elmarad a többi nyelvi tevékenységektől	a szakmai nyelvhasználó a szituáció követelményeinek megfelelően képes mind az anya-, mind az idegen nyelvű közlemények tartalmát közvetíteni a cél-, illetve forrásnyelvre; (a közvetített tartalom gazdasági-szakmai tárgyú, a partnerek kölcsönös tájékoztatását, szakmai tájékozódását vagy egymás álláspontjának megismerését segíti elő); a nyelvtudás adott szintjén tapasztalható természetes aszimmetria az eredményes kommunikáció szempontjából nem bír jelentőséggel; a szóbeli és az írásbeli közvetítő tevékenység sikerének mércéje a szakmai tartalmak kielégítő átvitele	a vizsgázó az anya- és az idegen nyelvre is gyakorlottan, a szakmai követelményeknek megfelelően, lényegre törően valamennyi részletet árnyaltan közvetíti; jól vált az adott nyelvre jellemző, szakmai tartalmat hordozó mondat- és szövegszintű szerkesztési sémák és az információs bázisok között; szakmai ismeretei, rutinja hozzásegíti ahhoz, hogy a mediátori szerep kiegyenlítő, összehangoló követelményeinek eleget tegyen a jellemzően két, eltérő kulturális kör, felfogásmód találkozásánál, még akkor is, ha nem rendelkezik speciális fordítói vagy tolmácsképzéssel

<sup>100</sup> Az idegen nyelvi közvetítés, mint vizsgafeladat az akkreditált vizsgarendszerekben különféle módon jelenik meg, erről részletesebben az 1. Mellékletben olvashatunk.

<sup>101</sup> Gazdasági Nyelvvizsga és Szaknyelvi-Módszertani Továbbképző Központ: Akkreditációs kérelem (2000), Budapest, KVIFK, továbbiakban: *Akkreditációs anyag*.

<sup>102</sup> Az akkreditációs kérelmet az akkor még önálló Kereskedelmi, Vendéglátóipari és Idegenforgalmi Főiskola (KVIF), Idegen Nyelvi Tanszéke által működtetett Gazdasági Nyelvvizsga és Szaknyelvi-Módszertani Továbbképző Központ (GNYTK) nyújtotta be. A GNYTK által benyújtott vizsgarendszer 2000-ben nyerte el az akkreditációt.

Legfontosabb elemek a közvetítőkézség leírásában:

- a tartalom (hangsúlyosan szakmai tartalom) kielégítő átvitele a másik idegen nyelvre, mint a sikeres közvetítés fokmérője,
- a partnerek közötti közvetítői (mediátori) szerep hangsúlyozása,
- a természetes aszimmetria középfokon megengedhető,
- a szakmai rutin támogató erejének és a kultúrák közötti közvetítő szerepnek hangsúlyozása felsőfokon.

Az Akkreditációs anyag szerint a közvetítői készség középfokon jelenik meg a legmarkánsabban:

„...Nem kifejezetten fordítási vagy tolmácsolási feladatról van szó, ezt a képességet nem kéri számon a vizsgázótól. Egyetértve az Akkreditációs Kézikönyvben foglaltakkal, miszerint a közvetítés készsége aszimmetrikus az anya- és idegen nyelv vonatkozásában, a gazdasági nyelvvizsgák jelzett szintjein mindkét irányú közvetítés helyet kap. Ennek sajátos formái valós szakmai kontextushoz kötődnek a középfokon (írásbeli közvetítés), illetve a szövegmanipulációs technikákat is megkívánó szövegtömörítési feladat a felsőfokon (ugyancsak írásbeli közvetítés)” (Akkreditációs anyag 1999:142).

#### **2.4.4. A nyelvi közvetítés fogalmának értelmezése a vizsgálat szempontjából**

Mivel kutatásom fókuszában a BGF NYTK vizsgarendszerének középfokú *Írásbeli közvetítés* feladata áll, ezért vizsgálataimban nyelvi közvetítésnek tekintem azt a tevékenységet, illetve azt a közvetítői tevékenység létrejöttét elősegítő készséget (vö. 2.3.5. fejezet „nyelvi tevékenység-készségek komplexuma” koncepció), amely során, illetve amelynek segítségével a forrásnyelvi szöveg lényegi elemeinek összefoglalása, átdolgozása, körülírása révén (vö. KER 1999:18), a megfelelő közvetítő stratégiák segítségével, az információk sikeresen feldolgozhatóak (vö. KER 1999:103), és az információtartalom a nyelvek közötti átváltás során a forrásnyelv és a célnyelv közötti pólusáthelyezések eredményes alkalmazása mellett (vö. Akkreditációs Kézikönyv 1999, 2004, 2006, 2007) sikeresen átvihető a célnyelvre. Az átvitelt akkor tekintem sikeresnek, ha az információtartalom lényeges sérülések nélkül, megfelelő nyelvi, lexikai, stilisztikai eszközökkel történik. A nyelvi közvetítés célja, az én értelmezésemben és az általam vizsgált feladattípusban, nem a forrásnyelvi szöveg fordítása, vagy szó szerinti visszaadása, hanem az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítése (vö. Nida 1964 fordításelmélete, lásd jelen értekezés 2.4.1.1.1. fejezete). Ha konkrétan, vizsgafeladat szinten, tekintünk a közvetítésre a nyelvek közötti aszimmetria középfokon még megengedett az anyanyelv javára; a nyelvi kulturális normáknak való megfelelés, a gördülékeny stílus és a kultúrák közötti

közvetítő szerep felsőfokon kap hangsúlyt (vö. Akkreditációs anyag 1999, Akkreditációs Kézikönyv 2006, 2007).

#### **2.4.6. Összegzés**

A nyelvi közvetítés fogalmának tisztázásához, és annak vizsgálatom szempontjából való értelmezéséhez elengedhetetlenül fontos volt a fordításelméletek és fordításdefiníciók rövid áttekintése.

A történeti visszatekintés azt mutatja, hogy a fordítás sok ezer éves gyakorlata ellenére a fordítás fogalmának meghatározása igen sok bizonytalanságot tükröz. A „definíció-túltengés” (Albert 2003) átláthatatlanságot, a fordításelmélet hiányát mutatja. Klaudy (1999) is megállapítja, hogy szinte példátlan az elméleti feldolgozottság, a tudományos rendszerezés és összegzés hiánya ezen a területen.

A fordításelméletnek vagy fordítástudománynak nevezhető tudomány csupán a 20. század második felében született meg. Jelentős lépésnek tekinthető, hogy Jakobson (1959, 1966), Catford (1965) és Nida (1964) a fordítástudományt a nyelvtudomány nélkülözhetetlen részeként, az alkalmazott nyelvészet alágaként kezelte. A tudományág legitimizálása szempontjából kiemelkedett Holmes (1972, 1988) munkássága, aki a fordítástudomány belső felosztásakor a fordítástudományt integrált szakterületként fogta fel. Ez a szemlélet lehetővé tette a tudomány által felölelt területek és tevékenységek dinamikus változásának tükröződését a későbbi fordításelméletekben. A fordítástudomány interdiszciplinaritásának elismerése (Snell-Hornby 1993); Toury 1991) újabb állomást jelentett az önálló tudománnyá válásban. Ekkor épült be a fordítástudományba a nyelvészetben belüli és nyelvészetben kívüli határtudományok gondolatrendszere, terminológiai készlete és kutatási módszerei (Albert 2003), és kialakult az a szemlélet, amely a fordításelméletet interdiszciplináris jellegű alkalmazott nyelvészeti tudománynak tekinti.

Nemcsak a fordítástudomány, hanem a fordítás fogalmának meghatározására is számos definíció született. Ezek között volt olyan, amely a forrásnyelvi szöveghez legközelebb álló célnyelvi ekvivalenciára (Nida 1959) helyezte a hangsúlyt, mások a forrásnyelvről a célnyelv felé tartó folyamatot (process) – és a közben lezajló dekódolást, transzkódolást, kódolást – tekintették fordításnak (Catford 1965; Klaudy 1999). Toury (1978) a fordításban fontosnak tartotta a kultúra szempontjainak érvényesülését, és célnyelvre való átültetésének szükségességét.

A „nyelvi közvetítés” (mediation) kifejezés alig több mint egy évtizede vált ismertté

és elfogadottá elsősorban a KER hatására. Tehát a nyelvoktatáshoz kapcsolódó mérés-értékelés gyakorlata tette szükségessé a fogalom újbóli értelmezését, amely korábban csak igen elvétve, néhány nyelvtudásmodellben a nyelvi készségek szintjén jelent meg (Stern 1983, Bárdos 1986). A KER bár nem tekinti a kommunikatív kompetencia részeként a nyelvi közvetítést, olyan nyelvi tevékenységnek tartja, amely során a nyelvhasználó kommunikatív kompetenciái aktiválódnak (KER 2002). Fontos elem, hogy a KER, és a KER-t alapnak tekintő Akkreditációs Kézikönyvek (1999, 2004, 2006, 2007) a fordításon (tolmácsoláson) kívül, közvetítésnek tartják a forrásnyelvi szöveg lényegi elemeinek összefoglalását vagy átfogalmazását a célnyelven. A közvetítés ily módon való értelmezésének célja tehát nem a forrásnyelvi szöveg fordítása, hanem az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítése, az információtartalom lényeges sérülések nélküli, megfelelő nyelvi és stilisztikai eszközökkel való átvitele a célnyelvre. Ez az értelmezés (amelyet értekezésemben is alkalmazok) a fordításelméletek közül Nida (1964) szemléletéhez áll a legközelebb, és a Newmark-i (1988) fordításmódok közül a kommunikatív, a szabad, és az információ fordítás elemeit hordozza magában. Ugyanakkor Hatim (2001) és Koller (1995) fordításdefiníciója alapján megállapítható, hogy bár az általam vizsgált közvetítési feladat a szöveg feldolgozásának módjában hordoz a fordítással közös vonásokat, a forrásnyelvi és célnyelvi szöveg közötti átváltási és ekvivalencia viszonyok alapján, nem tekinthető fordításnak.



## 2.5. Az idegen nyelvi mérés és értékelés nyelvpedagógiai szerepe

A nyelvtudás fogalmáról alkotott elképzelések, a nyelvtudás nyelvpedagógiai modelljei szorosan összefonódnak az idegen nyelvi méréssel, értékeléssel, teszteléssel, egymással állandó kölcsönhatásban alakulnak és fejlődnek. A mérés, értékelés érvényességének, megbízhatóságának növekedése érdekében elengedhetetlenül fontos a nyelvtudás fogalmának, szerkezetének, dinamikájának szakszerű feltárása, melyet azonban megnehezít, hogy a nyelvtudás fogalma történeti kategóriának tekinthető, korszakonként változik, leírása sohasem végleges és teljes (lásd 2.3. fejezet). Ezért máig is érvényesek Jakobovits (1970) megállapításai, amelyekre Bárdos (2002) is utal:

„...azt a problémát, hogy mit jelent egy nyelv tudása, még senki nem tudja helyesen értelmezni, következésképpen a manapság használatos nyelvtudást mérő tesztek olyasvalamit próbálnak meg mérni, amit még nem sikerült pontosan meghatározni” (Jakobovits 1970:95).

Vizsgálati témám szempontjából azért fontos az idegen nyelvi mérés, értékelés, tesztelés fogalmi tisztázása és a nyelvpedagógiában betöltött szerepének bemutatása, mert az idegen nyelvi közvetítési készséget tesztelési, vizsgáztatási szituációban generált nyelvi produktumokon keresztül vizsgálom.

### 2.5.1. Az értékelés, mérés, teszt és vizsga fogalmainak tisztázása

Bachman (1990) felhívja rá a figyelmet, hogy az értékelés, mérés, teszt (evaluation, measurement, test) fogalmát sokszor a gyakorlatban ugyanarra a tevékenységre vonatkoztatják és ezért gyakran szinonimaként, egymással felcserélhető fogalmakként jelenik meg a szakirodalomban. A fogalmak további keveredésére és átfedésére láthatunk példákat, amikor az angol 'assessment' (értékelés, minősítés, megbecsülés), 'appraisal' (értékelés, becslés, méltatás) és 'evaluation' (értékelés, evaluáció) kifejezéseket szintén egymás szinonimájaként használják egyes szerzők, bár bizonyos vonásaikban különbségeket is felfedezni vélnek (Davies et al 1999<sup>103</sup>; Cronbach 1984<sup>104</sup>; Gronlund 1985)<sup>105</sup>. A fogalmak használatának hasonló keveredése

<sup>103</sup> Az 'evaluation' fogalmához szerinte az 'assessment' fogalma azáltal járul hozzá, hogy a tanulót és az egész tanulási folyamatot értékeli, beleértve a tantervet, a módszereket, a tananyagot, a forrásanyagokat, a terveket, a személyzetet és nem feltétlen foglalja magában a tesztelést. Más helyen viszont arról beszél, hogy az 'assessment' szűkebb értelemben gyakran felcserélhető a teszteléssel, míg tágabb értelemben magában foglalja a nyelvi adatgyűjtés számos formáját, mint pld. teszt adatok gyűjtése értékelés (evaluation) céljából és olyan eszközöket használ, mint az interjú, esettanulmány, kérdőív, megfigyelés.

<sup>104</sup> Az 'assessment' és az 'appraisal' kifejezéseket a méréshez (measurement) való impresszionisztikus

tapasztalható az 'examination' (vizsga, vizsgálat, ellenőrzés) és a 'test' (teszt, írásbeli vizsga, vizsgálat, próbatétel) kifejezések esetén. Pilliner (1968) rámutat arra, hogy a szakirodalomban nincs konszenzus az utóbbi két fogalom közötti különbségtételben. Bachman (1990:50-51) a fogalmak tisztázatlansága és sokértelműsége miatt nem is tesz kísérletet arra, hogy részletesebben meghatározza őket: az 'assessment és az 'appraisal' kifejezéseket az értékelés (evaluation) és teszt (test) stilisztikai variánsainak tekinti, és az 'examination' (vizsga) fogalmat a teszt (test) szinonimájaként használja. Arra azonban határozottan felhívja a figyelmet (1990:18), hogy az értékelés, mérés, teszt (evaluation, measurement, test) fogalmak felszínes hasonlósága nem fedheti el az egyes fogalmak jellegzetes vonásait, melyeknek megértése és megkülönböztetése elengedhetetlenül fontos a nyelvi tesztek fejlesztésében és használatában. Ehhez a gondolatmenethez csatlakozva a továbbiakban az értékelés, mérés, tesztelés fogalmának jellemzőit, egymáshoz való viszonyát, és a vizsga és a tesztelés fogalmának összefüggéseit szeretném bemutatni.

### 2.5.1.1. Értékelés<sup>106</sup>

Báthory (2000) szerint az értékelés lényege: viszonyítás a cél és a hatás között.

„...a pedagógiai értékelés nem más, mint a pedagógiai információk szervezett és differenciált visszajelentésének elmélete és gyakorlata” (Báthory 2000:222).

Golnhofer (2003) csatlakozva Báthory fenti gondolatához hangsúlyozza, hogy a pedagógiai értékelés minden pedagógiai kategóriára kiterjedő szervezett visszacsatolásként, értékmegállapításként értelmezhető. Orosz (2001:294-297) az értékelés fogalmi-terminológiai értelmezési problémáit boncolgatva kiemeli annak minősítő jellegét, és azt, hogy az értékelésben az értékelő szubjektív minősítő viszonya fejeződik ki az értékelendőhöz. Orosz, legátfogóbb fogalomnak a 'kiértékelés'-t tekinti, amelyet az angol terminológiából eredeztethetően evaluációnak nevez, és ennek a fogalomnak használatát ajánlja. Orosz az evaluáció fogalmán belül megkülönbözteti az evaluáció lehetséges funkcióit, eszközeit, volumenét (30. ábra).

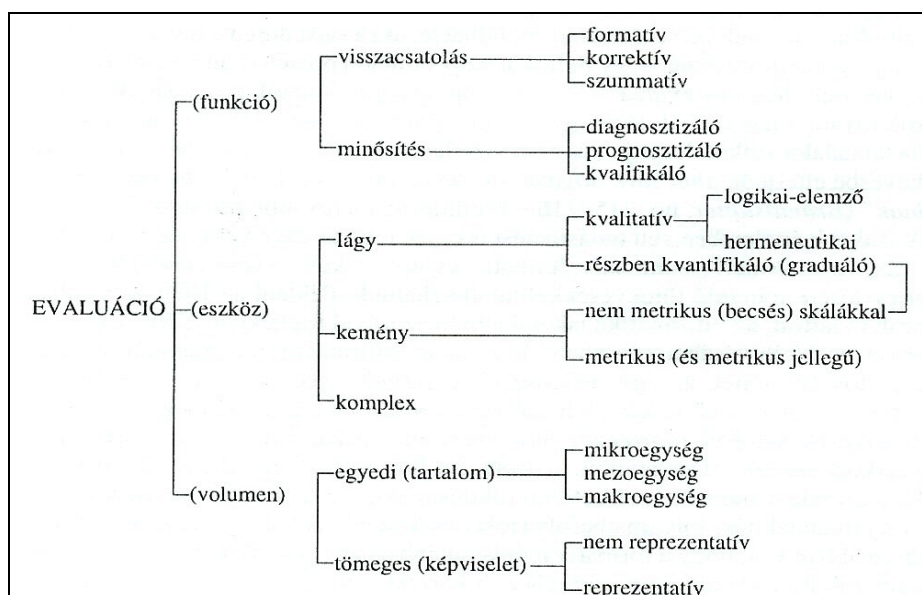
---

megközelítésben is használja.

<sup>105</sup> Az 'assessment és az 'appraisal' fogalmakat a mérés számos jellemzőjének átfogó, széleskörű értelmezésére használja.

<sup>106</sup> A pedagógia értékelés elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó hazai szakirodalom történetével, és az értékelés pedagógiai funkcióival, szintjeivel jelen munkámban nem foglalkozom. A hazai pedagógiai értékelés fejlődéstörténetét Csapó (1992) foglalta össze, a hagyományos pedagógiai értékelési funkciók leírásáról, szintjeiről, illetve kritikájáról például Nagy, S. (1981), Nagy, J.(1985), Báthory (1987, 1997), Golnhofer (1993, 2003) írásaiban olvashatunk.

30. ábra Az evaluáció fogalmi áttekintése (Orosz 2001:296)



Weiss (1972), Bachman (1990) és Davies et al. (1999) az értékelést (evaluation) döntéshozatal céljából történő szisztematikus információgyűjtésként határozza meg. Orosz (2001) 30. ábrán látható 'evaluáció' fogalmából ez elsősorban a 'funkció' kiemelését jelenti. Bachman (1990) hangsúlyozza, hogy a helyes döntéshozatal valószínűsége egy adott szituációban nemcsak a döntéshozó képességén, hanem a döntést megalapozó információ minőségén is múlik. Az értékelés egyik fontos szempontja a megbízható és releváns információk gyűjtése. Az információk azonban nem szükségképpen kvantitatív jellegűek, például a szóbeli vagy írásbeli leírások, amelyek általános benyomásokat közvetítenek, ugyanolyan fontos információkat hordozhatnak egy személy értékelése szempontjából, akár csak az osztályzatok, vagy tesztpontszámok. Az értékelés tehát sokkal tágabban értelmezhető, mint a tesztelés (bár a tesztelés sem mindig tölt be értékelő szerepet – lásd 2.5.1.4. fejezet).

### 2.5.1.2. Mérés

Bachman (1990) a mérést (measurement) a társadalomtudományokban úgy definiálja, mint a személyekre jellemző tulajdonságok, jellegzetességek, világos szabályok és eljárások szerint történő kvantifikálásának folyamatát<sup>107</sup>. Orosz (2001:294) szerint a mérés fogalma a pedagógiai gyakorlatban mennyiségi elemzésre, számszerűsítésre, skála használatára utal, „és benne a tudomásulvétel, az objektív, semleges viszonyulás fejeződik ki”. A mérés adatokat szolgáltat az értékeléshez, bár értékelni

<sup>107</sup> Tágabb értelemben, a társadalomtudományokban a mérés nem korlátozódik az emberi jellemzőkre, hanem igen széles spektrumot ölelhet fel: mérhetjük például szövegek olvashatóságát, egy iskola költségvetési állapotát, egy adott nyelvpolitikai konszenzus mértékét stb. (Bachman 1990:51).

mérés nélkül is lehet.

„...A mérés eredménye egy számszerűség, de ez a számszerűség önmagában még semmit sem mond. A legfontosabb mérés is csak információ, de nem ítélet. Ítéletet az értékelés hozhat” (Bárdos 2002:35).

Golnhofer (2003) szerint mérés esetén sokkal pontosabb az értékelés, hiszen ebben az esetben egy mérőeszközön rögzített skálához rendeljük hozzá a megvizsgálandó tulajdonságot, ugyanakkor felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógiai értékelésben ez számos esetben nehézségekbe ütközik, mert vannak olyan személyiségjegyek, viselkedésformák, teljesítmények, amelyekhez nehéz, vagy eddigi ismereteink alapján lehetetlen mérőeszközt készíteni. Bachman (1990) is hangsúlyozza, hogy bármiféle jellemzőjét, vagy képességét mérjük is egy személynek a mérés soha nem magukra a személyekre irányul, hiszen az individuumot a maga komplexitásában lehetetlen adekvát módon mérni. Orosz (2001:297) is a mérés fő nehézségének az adekvát mérőeszköz: tudásteszt, teljesítményteszt megtalálását, és a valós, életszerű mérési helyzet megteremtését tartja. A megfelelő mérőeszköz kidolgozásának előfeltétele, hogy „biztos tudásunk legyen magáról a tudásról”<sup>108</sup>. Az adekvát mérőeszköz kiválasztása azért fontos, hogy valóban azt mérhessük, amit mérni szándékozunk, mert csak így juthatunk érvényes adatokhoz és tehetünk érvényes megállapításokat az általunk mérni szándékolt tudásról. Ugyancsak problémát jelenthet a mérőeszköz torzítása, de mivel a torzítás jellege és mértéke minden résztvevő számára azonos, ez nem befolyásolja az eredmények összehasonlíthatóságát. Világszerte sokféle tudásmérést végeznek jól összehasonlítható standardizált tudásteszttekkel (Orosz 2001:297)<sup>109</sup>, ugyanakkor Bárdos (2002) az idegen nyelvi teljesítmények megítélésénél felhívja a figyelmet arra, hogy a mérés megjelenése azt a téves illúziót

<sup>108</sup> Orosz (2001:297) röviden összefoglalja az emberi tudásról alkotott nézeteket. Mellőzi a tudás kialakulásáról, mibenlétéről, szerkezetéről, alkotóelemeiről kialakult vita részletes ismertetését. Pragmatikus-praktikus alapokon kiindulva ismerteti nézeteit, amelyekben nagyjából egyetértés van a különböző diszciplinák művelői között. Ennek alapján az emberi tudást kétféle alkotóelemre bontja: az ismeret jellegű, és a képesség jellegű tudásra. Az ismeret jellegű tudást (ismereteket) a valóságról kialakult sokféle tudati képmás együttese alkotja, „amelyek a nyelv jelrendszerével *kijelentések*, a kognitív pedagógiában meghonosodott elnevezéssel: *propozíciók formájában objektíválhatók*”. Ennek megfelelően célszerűnek tartja *kognitívumoknak* nevezni a kognitív folyamatokban létrejött tudati képmások objektívált formáit, amelyek a mérés tárgyát képezik. Az emberi tudás másik nagy csoportját, a képesség jellegű tudást a kognitív pedagógia procedurális tudásnak nevezi (alkalmazási folyamatban, tevékenység folyamatban, procedúrában történő változtatni tudás, új dolgokat alkotni tudás). A képesség jellegű vagy procedurális tudás mindig valamilyen produktumban objektíválódik. A tudásmérés tehát vagy kognitívumoknak vagy produktumoknak „kemény” eszközökkel történő evaluációja (lásd 2.5.1.1. 30. ábra). A produktumokban tárgyasult képesség jellegű vagy procedurális tudás számunkra azért fontos, mert a nyelvtudást is nyelvi produktumok segítségével próbáljuk meg mérni (vö. Chomsky: kompetencia-peformancia elmélete 2.2.3. fejezet).

<sup>109</sup> A mérési hiba és a megbízhatóság (relibialitás) problémaköréről a klasszikus tesztelméletben Horváth (1997) ad részletes elemzést.

keltheti, hogy csak a méréssel, teszteléssel nyerhetünk egzaktabb képet a nyelvtudásról, holott ez nem bizonyítható, mivel

„...a kvantitatív módszerek önmagukban véve, nem objektívebbek, mint a kvalitatív módszerek, hanem más megközelítést jelentenek. A mennyiségi vizsgálatok kizárólag a jelenség valamely tulajdonságának mennyiségileg kifejeződő viszonylataival foglalkoznak, vagyis a mérés a mennyiségi összehasonlítások eszköze” (Bárdos 2002:33).

A kvantifikáció mindig meghatározott szabályok szerint történik bizonyos eljárások betartásával. A személyek jellemzőihez véletlenszerűen, vakon hozzárendelt számok, nem minősülnek mérésnek. Egy eljárást akkor tekinthetünk mérésnek, ha más kontextusban, más résztvevőkkel és más értékelők előtt is megismételhető. Az értékelőknek ugyanazokat a kritériumokat és eljárásokat kell követni, hogy értékelésük eredménye ugyanaz legyen. Így különböztethető meg a mérés az álmérésektől, ahol egymással nem összevethető tényezőket próbálnak összemérni (Bachman 1990:20).

### 2.5.1.3. Teszt

A nyelvpedagógiában a mérés fontos eszköze a teszt. Carroll (1968) olyan mérési eljárásként határozza meg a tesztet, amelyet a pszichológiában és a pedagógiában arra használnak, hogy bizonyos viselkedésmódok előcsalogatása révén, segítségével egy személy jellemző tulajdonságaival kapcsolatban következtetéseket lehessen levonni.

A teszt, mint a mérés egy típusa, az egyén bizonyos jellemző tulajdonságait meghatározott eljárásmódok szerint számszerűsíti. Más mérési formáktól az különbözteti meg, hogy arra tervezték, hogy használata által egy adott viselkedés (magatartás) specifikus mintájához juthassunk (Bachman 1990). A következtetések ugyanis, amelyeket a nyelvi tesztek pontszámaiból levonhatunk, függenek attól a nyelvhasználati mintától, amelyet a teszt generál. Egy bizonyos nyelvi képességre, készségre vonatkozóan nem vonhatunk le következtetéseket akármilyen nyelvi mintából. A nyelvi tesztek olyan eszközök, amelyek lehetővé teszik, hogy figyelmesebben, célzottan fókuszáljunk a számunkra érdekes nyelvi készségekre, képességekre, és mint ilyenek, más mérési módszerek kiegészítésül szolgálhatnak. Bár a mérésnek megvannak a korlátai<sup>110</sup>, és a teszteljárásnak potenciálisan nagy hatása lehet a teszten nyújtott teljesítményre, Bachman (1990) szerint, és Cummins

---

<sup>110</sup> Lásd Bachman 1990:30.

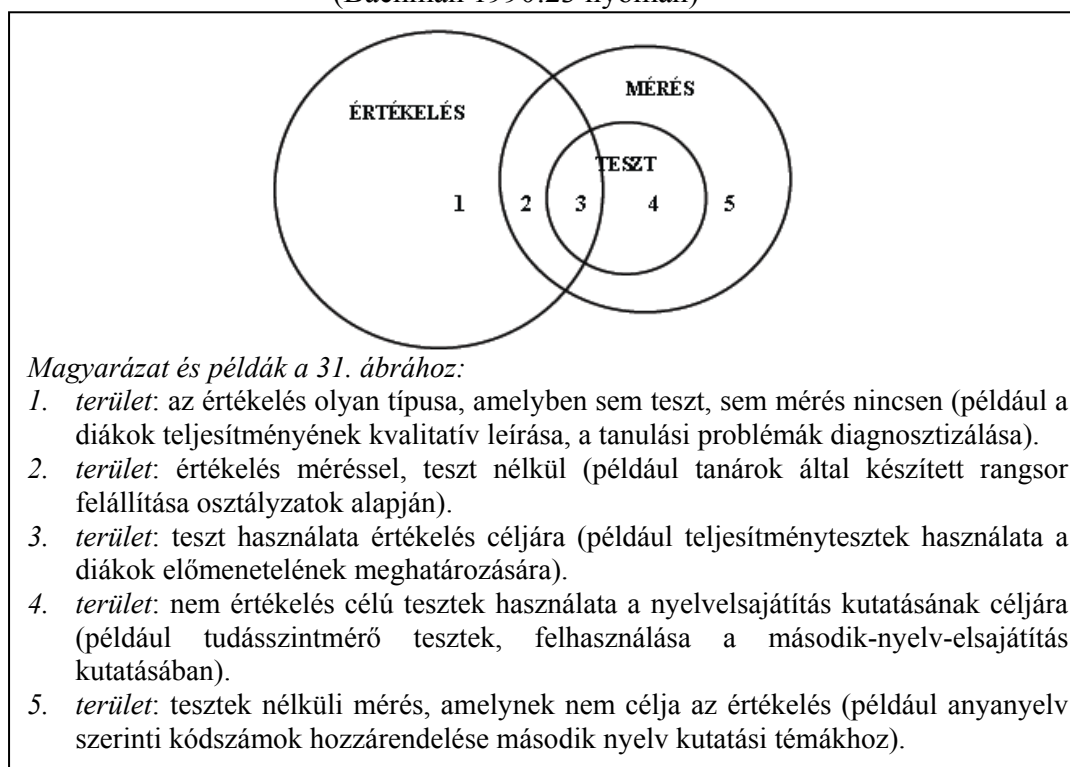
(1980) valamint Jacobs et al (1981) vizsgálatai alapján, a nyelvi tesztekre úgy tekinthetünk, mint olyan eszközökre, amelyek biztosítják, hogy a megszerzett nyelvi minta elegendő legyen a kitűzött mérési célok elérésére, még abban az esetben is, ha nem specifikus, hanem nagyon általános, vagy globális képességekre, készségekre vagyunk kíváncsiak.

A teszt értéke tehát abban rejlik, hogy képes olyan specifikus viselkedésmódokat a teszt alanyából, a vizsgázóból előhívni, amelyeket a teszt felhasználója, értékelője a vizsgázóra jellemzőnek tart és a megcélzott képesség, vagy készség bizonyítékaként tud interpretálni.

#### 2.5.1.4. Az értékelés, mérés, tesztelés egymáshoz való viszonya

Az értékelés, mérés, tesztelés egymáshoz való viszonyát, önálló és közös területeit rendkívül plasztikusan ábrázolja Bachman (1990) (31. ábra).

**31. ábra** Az értékelés, a mérés és a tesztelés egymáshoz való viszonya  
(Bachman 1990:23 nyomán)



Összefoglalóan tehát elmondhatjuk, hogy nem minden mérés teszt, nincs minden tesztnek értékelő szerepe, és nem minden értékelés történik mérés vagy teszt útján.

#### 2.5.1.5. Vizsga és teszt – a fogalmak történeti háttere

A vizsga és teszt fogalmának egymáshoz való viszonyát nehezen lehet egyértelműen meghatározni, mert a fogalmak alakulásának történelmi gyökerei vannak, és a

különböző országok szakirodalmában hagyományosan más álláspont érvényesül. Heyneman (1987) a történelmi gyökereken túl, az országok kulturális és pedagógiai hagyományaiban, politikai rendszerében és törekvéseiben is látja a különbségek okát. A lehetséges értelmezések teljes körű feltárására nincs lehetőség, ezért néhány történelmi példán túl, a fogalmak mai hazai és külföldi értelmezésének jellemző példáit szeretném bemutatni.

Jól ismert bibliai történetekre hivatkozik számos szerző, mint a mérés, értékelés fogalmának első megjelenésére (Dániel könyve, 5. rész 24-28.)<sup>111</sup>, illetve az első nyelvi tesztre (Bírák könyve 12. rész 4-6.)<sup>112</sup>. A pedagógiai diagnosztika alapfogalmaival találkozhatunk ezekben a példákban, amikor egy konkrét viselkedést vagy egyéni teljesítményt egybevetünk egy standard viselkedéssel, teljesítménnyel, és a sikeres vagy sikertelen teljesítménynek komoly társadalmi következményei vannak. A tudás mérésének, a vizsgáknak társadalmi funkcióját további ókori példákon is bemutathatjuk (Mezopotámia<sup>113</sup>, Spárta<sup>114</sup>, Kína<sup>115</sup>). Az ókori világ legfejlettebb vizsgarendszere Kínában alakult ki: a vizsgáztatásnak bizonyos máig is érvényes elemeit, mint például: a vizsgázók szétválasztása, a titkosság biztosítása, az egységes elbírálás a kínaiak tökélyre fejlesztették a saját koruknak megfelelő körülmények között. Talán még ennél is jelentősebb az, hogy a vizsgák funkciója nemcsak a tudatlanság kiszűrése volt. Felismerték azt, hogy

„egy személy viselkedése gondosan választott körülmények között *jósló hatással* bír hosszú távon is a tekintetben, hogy az illető személy majd más körülmények között hogyan viselkedik” (Bárdos, 2001:255).

Ez a Kínából örökölt hagyomány, miszerint a vizsgarendszer központi célképzete a *beválás*, számos közigazgatási és köztisztviselői vizsgán élt tovább<sup>116</sup> (Bárdos, 2001:255). Mai vizsgarendszerek is kihasználják a vizsga jósló vagy előrejelző validitását (predictive validity), ezzel biztosítva, hogy a jelölt megfelel bizonyos munkavállalási, vagy továbbtanulási követelményeknek<sup>117</sup>. A tanulmányi teljesítményt ellenőrző, megszabott vizsgakövetelmények, normák alapján működő vizsgák, tehát a vizsgáztatás értékelő-ellenőrző pedagógiai funkciója először a

<sup>111</sup> A Dániel könyvére vonatkozó utalás olvasható: Bárdos 2001, 2002; Dévény 2003 műveiben.

<sup>112</sup> A Bírák könyvére vonatkozó utalás olvasható: Lado 1961; Popham 1990; Spolsky 1995; Dévény 2003 műveiben.

<sup>113</sup> Oppenheim 1982:116; Klíma 1983:238-239; Dévény 2003:134-135.

<sup>114</sup> Schofield 1997; Dévény 2003:135.

<sup>115</sup> Fináczy 1906:8; Popham 1990:13-16; Bárdos 2001:254; Dévény 2003:135.

<sup>116</sup> Például 1791: Franciaország; 1833: indiai brit államtisztviselők; 1883: Egyesült Államok – Civil Service Act stb.

<sup>117</sup> Például a TOEFL vizsga az USA-ban.

középkorban jelenik meg, elsősorban az egyetemeken, amelyek abban az időben a legstrukturáltabb oktatási formát jelentették (Fináczy 1914, Réthyné 1989, Le Goff 2000, Dévény 2003). A 17. századtól az egyén differenciáltabb megítélése, az individuális teljesítmény fokozatos előtérbe kerülése, az egyes tantárgyakban elért eredményekből kialakuló rangsor egyre fontosabb pedagógiai eszközzé válik Magyarországon is, vagyis megjelennek a pedagógiai értékelés csírái.

„...egyre nagyobb szerephez jut a társadalmi elvárás mint értékmérő. Ekkortól ragadhatjuk meg a szelekciós szempontok megjelenését is” (Réthyné 1989:16-17).

Hasonló szellemben értékelnek például Oxfordban, ahol már a 17. századtól tartanak versenyvizsgákat. A vizsgáztatás hazai történetéből kiemelkedik a 18. században a piaristák igen alaposan kidolgozott vizsgarendszere<sup>118</sup>, és az a komoly vizsga- és szigorlati követelményrendszer, amelyet Mária Terézia, majd II. József állított fel a központi közigazgatásban és a vezető megyei állásokban tevékenykedő jogi végzettségű szakemberek elé a doktori fokozatot elnyeréséhez<sup>119</sup>. Hazánkban az 1851-ben, porosz mintára bevezetett érettségi volt az első rangos, jól szabályozott és szervezett vizsga, amelynek célja az volt, hogy megállapítsa, vajon megfelelő ismeretekkel rendelkezik-e a jelölt az egyetemi, főiskolai tanulmányok megkezdéséhez. Később szerepe még inkább felértékelődött, amikor 1883-ban megjelent a minősítési törvény, amely a köztisztviselői állások betöltését érettségi bizonyítványhoz kötötte. Bár kettős feladatának sem szervezeti, sem tartalmi szempontból nem tudott eleget tenni, rendszere – számos vita ellenére – szinte az eredeti formában maradt fenn egészen a II. világháborúig, és csak 1952-ben választották külön a felvételi vizsgától (Báthory-Falus 1997:388). Összességében elmondhatjuk, hogy a 20. századig a próba, vizsgálat, vizsga fogalom volt használatos a pedagógiai értékelésben. Ezek a vizsgák általában szóbeli és írásbeli részből álltak, és a teljesítendő feladatok semmiképpen nem nevezhetők a mai értelemben vett teszteknek, miután nem felelnek meg a tesztekkel szemben manapság állított jóságmutatóknak (lásd 2.5.3. fejezet).

A 19. század vége és a 20. század eleje jelentős időszaknak mondható a tudásszintmérés történetében: az ekkor megjelenő pszichológiai elméletekből fejlődött ki a tudásszintmérő tesztelés, a pedagógiai vizsgálatoknak ez a sajátos és

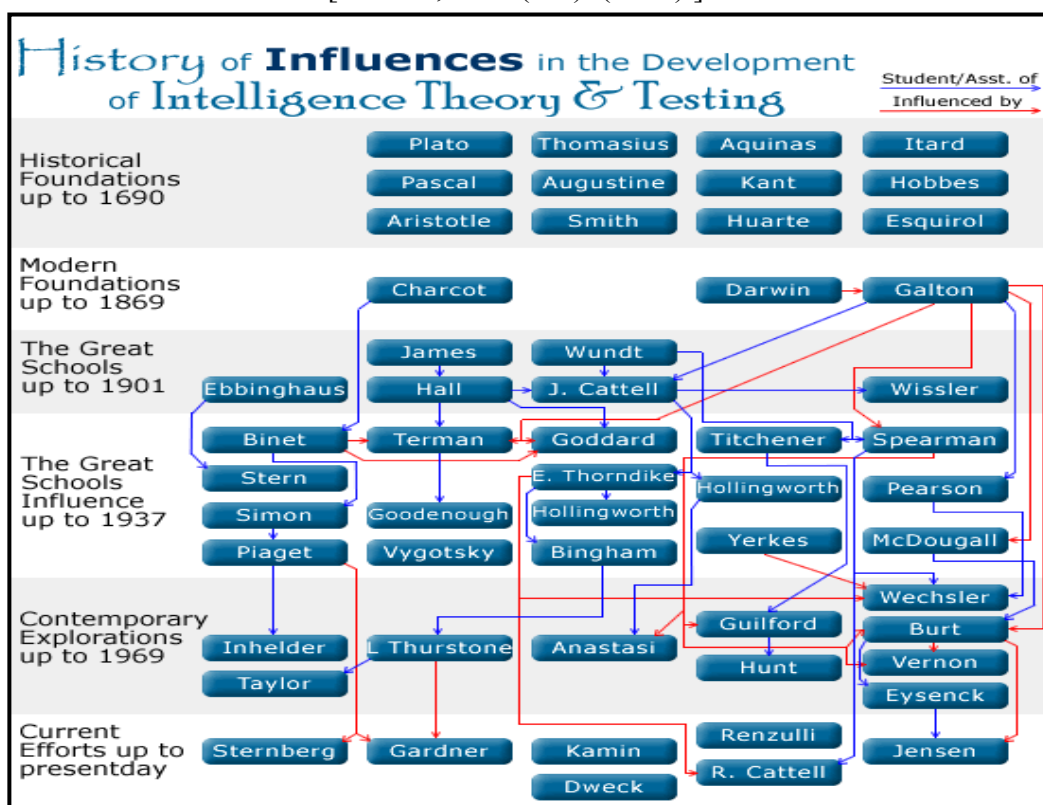
<sup>118</sup> Lásd: Mészáros István (1981): *Az iskolaügy története Magyarországon 996-1777 között*. Akadémiai Kiadó, Budapest p. 493.

<sup>119</sup> Lásd: Csizmadia Andor (1976): *A magyar közigazgatás fejlődése a XVIII. századtól a tanácsrendszer létrejöttéig*. Budapest, Akadémiai Kiadó.



manapság már széles körben alkalmazott formája. Galton (1865, 1880, 1883)<sup>120</sup>, Binet (1905)<sup>121</sup>, Ebbinghaus (1885)<sup>122</sup>, Spearman (1904)<sup>123</sup>, Thorndike (1910)<sup>124</sup> és követőik munkája nyomán a pszichológiai mérés sajátos interdiszciplináris tudományággá vált. Jelen munkának nem célja a különféle intelligenciatesztek és híres megalkotóik bemutatása, de illusztrációként mellékelek egy ábrát, amely az intelligenciaelmélet és a tesztelés nagyjainak egymásra gyakorolt hatását mutatja be (32. ábra).

**32. ábra** Az intelligenciaelmélet és a tesztelés egymásra hatásának fejlődése  
[Plucker, J. A. (Ed.). (2003).]



A pedagógiai gyakorlatban azonban az experimentális pszichológia fejlődése nem érezte azonnali hatását. Vitathatatlan azonban, hogy a tömeges mérések

<sup>120</sup> Galton, F. (1865): Hereditary talent and Character. Eredeti kiadás: *MacMillan's Magazine*, 12, 157-166, 318-327; (1880): Statistics of Mental Imaginary. Első kiadás: *Mind*, No. 5, 301-318); (1883): *Inquiries into human faculty and its development*. London, Macmillan.

<sup>121</sup> Binet, A. (1905): New Methods for the Diagnosis of the Intellectual Level of Subnormals. Első kiadás: *L'Année Psychologique*, 12, 191-244.

<sup>122</sup> Ebbinghaus, H. (1885): *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. Eredeti kiadás: New York, Teachers College, Columbia University.

<sup>123</sup> Spearman, Ch. (1904): "General intelligence," Objectively Determined and Measured. Első kiadás: *American Journal of Psychology* 15, 201-293.

<sup>124</sup> Thorndike, E. L. (1910): The Contribution of Psychology to Education. Első kiadás: *The Journal of Educational Psychology*, 1, 5-12.

megjelenésekor<sup>125</sup> a pszichológia egyre jobban kezd a matematika bizonyító erejére támaszkodni és a homogén körülmények megteremtése céljából megjelenik az objektív feleletválasztós teszt, és annak viszonylag jól kidolgozott elmélete (Thorndike (1904, 1926)<sup>126</sup>, Thurstone (1927a, b; 1928)<sup>127</sup>, Terman (1916)<sup>128</sup> stb.). Ezeknek később nagy hatása lesz a pedagógiai tesztekre.

„Bár a legismertebb iskolai tesztek egyike (SAT: Scholastic Aptitude Test) már 1926-ban hadba vonult, a klasszikus pszichometria matematikailag is bizonyított elmélete csak az 50-es években fejlődött ki (Gulliksen 1950). Ettől az időszakról értelmezhetjük úgy a tesztek, mint adott viselkedésmintákról szerzett érvényes információkat” (Bárdos 2001:256).

Az USA-ban a 20. század közepén megrendült az állami oktatásba vetett bizalom, pedig éppen ettől az oktatási formától várták az esélyegyenlőséget és a társadalmi különbségek kiegyenlítését. Az állami oktatásnak elemi érdekévé vált annak bizonyítása, hogy az állami iskolákban magas színvonalon folyik az oktatás; így jöttek létre a standardizált (egységesen alkalmazott) államilag fejlesztett tudásszintmérő tesztek. A versenyszellem erősödését mutatja a 70-es évek közepén a minimum kompetencia tesztek megjelenése, melyeket széles körben alkalmaztak a középfokú oktatást lezáró, diploma megszerzésére jogosító vizsgálatként. A kompetenciatesztek megjelentek a tanárok minősítését szolgáló vizsgaként is (Popham 1990:3-4). Ekkorra alakult ki az a gyakorlat az angolszász nyelvterületeken, hogy a vizsgáztatás szinte kizárólag különböző tesztelési formákban történik, tehát fogalmi szinten is szinonimaként jelenik meg a szakirodalomban a vizsgáztatás és a tesztelés (lásd 2.5.1. fejezet).

Magyarországon a két világháború közötti időszakban igen nagy hangsúlyt fektettek a magas színvonalú oktatásra, melynek biztosítása érdekében számos írásbeli és szóbeli vizsga szolgálta a szelekciót. A vizsgák eszköztárában a tesztelés szinte teljesen ismeretlen volt és még a fentebb említett igen jelentős érettségi vizsgák gyakorlatában sem jelent meg. A korszakban működő nagy pedagógiai gondolkodók (például Fináczy, Nagy László, Kemény Gábor) munkásságával és az általuk képviselt irányzatokkal e dolgozat keretein belül nem tudok foglalkozni. Ugyancsak külön

<sup>125</sup> Például az olyan katonai tesztekénél, mint az USA-ban az Army Alpha és Army Beta.

<sup>126</sup> Thorndike, E. L. (1904): *Introduction to the Theory of Mental and Social Measurements*. New York, Teachers College.; Thorndike, E. L. (1926): *The Measurement of Intelligence*. New York.

<sup>127</sup> Thurstone, L. L. (1927a): A Law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34, 273-286.; (1927b): The method of paired comparisons for social values. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 21, 384-400; (1928): Attitudes can be measured. *American Journal of Sociology*, 33, 529-54.

<sup>128</sup> Terman, L. M. (1916): *The measurement of intelligence*. Boston, Houghton Mifflin.

tanulmányozást igényelne a pedagógiai tesztelés fejlődése történetében a II. világháború utáni időszak három nagyobb periódusa és a hatvanas években kialakuló elméleti és gyakorlati szempontból is igen jelentős két kutatóközpont<sup>129</sup> hazai és nemzetközi tevékenysége<sup>130</sup>.

Csapó (1992a) felhívja a figyelmet arra, hogy a fejlett ipari társadalmakhoz képest Magyarországon a szülőknek és a tanároknak is kevés tapasztalatuk van a pedagógiai teszteléssel kapcsolatban, és ami még fontosabb, a 90-es évekig a tesztelési, tesztkészítési ismeretek nem képezték a tanárképzés részét<sup>131</sup>. Csapó ugyancsak szűknek ítélte a tanárok rendelkezésére álló magyar nyelvű teszteléssel foglalkozó szakkönyv- és útmutató kínálatot, kevésnek tartotta az elméleti kérdéseket tárgyaló pedagógiai és pszichológiai folyóiratokban megjelent szakcikkek, valamint az olyan szakemberek számát, akiknek a külföldi szakirodalmat követve, korszerű tudásuk van a legújabb tesztelési módszerekről, és ismerik a számítógépes feldolgozási eljárásokat. Úgy a közép-, mint a felsőoktatásban a tesztek használata ritka volt és szakszerűtlen. A felvételi vizsgákon alkalmazott teszt, amely az egyetlen központilag szervezett, egységes teszt volt, szakmai szempontból nem felelt meg a kívánalmaknak, hiszen soha nem validálták, és a vizsgaanyag összeállítási (test construction) és megbízhatósági (reliability) szempontból gyenge minőségű volt. Az egyetlen terület, ahol viszonylag szakszerű módon folyt a tesztelés a nyelvoktatás volt, mert itt a külföldi feladatbankok kipróbált, érvényes és megbízható tesztjeit közvetlenül lehetett adaptálni az oktatásba. A fogalmak értelmezése 2005-ben a kétszintű érettségi bevezetése után sem változott.

Német nyelvterületen sem teljesen egységes a fogalmak használata. Knapp-Potthoff és Knapp (1982) a teszt fogalmát adatszerzési eljárásként értelmezi, tehát minden olyan eljárást tesztnek neveznek, aminek célja, hogy a tanulók képességeiről és készségeiről információt nyerjünk. Doyé (1988) az angolszász megközelítést vallja: szerinte a teszt a legszélesebb értelemben lefed minden vizsgát függetlenül annak hosszától, formájától, felhasználási céljától. Bolton (1991) értelmezése árnyaltabb: megkülönbözteti a formális és az informális teszteket. Az informális teszteket a tanár

---

<sup>129</sup> 1. Kiss Árpád vezetésével a kutatócsoport az Országos Pedagógiai Intézet keretein belül foglalkozott a mérés-értékelés problémakörével; 2. Nagy József vezetésével a JATE Neveléstudományi Tanszékén számos tudáskomponens mérésére fejlesztettek ki teszteket.

<sup>130</sup> A hazai szisztematikus pedagógiai értékelés kezdeteiről, a II világháború utáni kutatóközpontok tevékenységéről, valamint a pedagógiai tesztelés helyzetéről az 1990-es évek elejéig Csapó (1992) írt összefoglaló tanulmányt.

<sup>131</sup> A helyzet mára Magyarországon szerencsésen megváltozott, mivel a teszteléssel kapcsolatos alapismereteket már oktatják a tanárképző szakokon.

maga készíti, azok a tanítási folyamatot kísérik, a tanulás ellenőrzését célozzák, és egy korlátozott anyagrészeire illetve tanulói csoportra vonatkoznak. Formális teszteknek nevezi a tankönyvtől és a tananyagtól független záróvizsgákat és nyelvvizsgákat (vö. 2.5.4. fejezet).

Összességében elmondhatjuk, hogy a hazai pedagógiai felfogás a vizsga fogalmát átfogóbban értelmezi, mint a tesztelés fogalmát. Ezt tükrözi Báthory (2000) véleménye, aki csak a vizsgáztatás egyik módszerének, egy lehetséges mérőeszköznek tekinti a tesztelést:

„...igen elterjedt vizsgáztatási módszer az esszéírás (írásbeli), a különböző tesztek, a szóbeli vizsga, a gyakorlati vizsgák és az ún. produkciótesztek. Újabban olyan vizsgaeljárásokkal is kísérleteznek, melyek megpróbálják humanizálni a 'kemény', objektív módszereket (pl. folyamatos tevékenységmegfigyelés, komplex feladatok jegyzőkönyvezése, a 'portfólió' módszer stb.) (Báthory 2000:276)”.

Báthory (2000) elismeri, hogy a vizsgamódszerek közül külföldön a tesztek dominálnak, de nem az általa primitívnek nevezett, csak az ismeretekre kérdező, feleletválasztásos, „hanem a magasabb rendű értelmi műveletek és képességek vizsgálatára alkalmas szofisztikált tesztek”. Tehát el kell fogadnunk a fogalmak értelmezésének azt a sokszínűségét, amelyet a hazai és a külföldi szakirodalom tükröz. A nyelvpedagógia területén, az idegen nyelvi értékelésben azonban a fejlett országokban az angolszász felfogás követése jellemző, ahol a vizsga és teszt fogalma gyakorlatilag egybeolvad (lásd 2.5.1. fejezet).

### **2.5.2. Az idegen nyelvi mérés fejlődése, a tesztelés korszakai**

Az idegen nyelvi mérés, a tesztelés korszakait különböző szemszögekből vizsgálhatjuk. Az első, természetesen adódó felosztás szerint időrendi sorrendben vizsgálhatjuk a nyelvi tesztelés korszakait, de megnézhetjük a nyelvtanítási módszerek, a nyelvtudásmodellek és a tesztelés összefüggéseit. Természetesen ezek a szempontok csak mesterségesen különíthetők el egymástól, hiszen a társtudományok bizonyos korszakokra jellemző elméletei nagy hatással voltak a nyelvtudásról alkotott elképzelésekre, és egy adott kor oktatási módszereit, gyakorlatát nem lehet elválasztani a nyelvtudásnak attól a célképzetétől, amelyet az adott korban alkalmazott oktatási módszerekkel el akartak érni. Ezt tükrözi Bárdos (2001, 2002, 2004d) a 20. századi nyelvi tesztelés korszakairól készített nagyon szemléletes, összefoglaló táblázatában, ahol Spolsky (1977) felosztása mellett, Morrow (1979) „humoros” megnevezéseit, és Carroll és Hall korszakbeosztását is ábrázolja (33.

ábra).

**33. ábra.** *Az idegen nyelvi tesztelés korszakai a 20. században*  
(Bárdos 2001; 2002:26; 2004d:131)

	<b>B. SPOLSKY (1977)</b>	<b>K. MORROW (1979)</b>	<b>J.B. CARROLL – P. HALL (1985)</b>	<b>Jellegzetes nyelvtanítási módszer vagy elmélet</b>
<b>I.</b>	ÖSZTÖNÖS (AD-HOC) 'PRE-SCIENTIFIC' (‘hagyományos’)	'ÉDENKERT'	NYELVTANI 'iskolázott' 'írástudó'	nyelvtani- fordító
<b>II.</b>	PSZICHOMETRIKUS – STRUKTURALISTA (modern)	'SIRALOMVÖLGY'	PSZICHO- LINGVISZTIKAI	audiolingvális
<b>III.</b>	PSZICHO- ÉS SZOCIOLINGVISZTIKAI (‘posztmodern’)	'AZ ÍGÉRET FÖLDJE'	TÁRSADALMI- KOMMUNIKATÍV	kommunikatív

A továbbiakban Spolsky (1977, 1995) tesztörténeti munkájára támaszkodva<sup>132</sup> a tesztelésnek három nagy korszakát mutatom be, amelyek az elméleti háttér változásait tükrözik: 1. elméleti háttér nélküli (pre-scientific)<sup>133</sup> korszak; 2. pszichometrikus-strukturalista (psychometric-structuralist) korszak; 3. pszicho- és szociolingvisztikai (psycholinguistic-sociolinguistic) korszak.

#### **2.5.2.1. Az elméleti háttér nélküli (pre-scientific) korszak**

Spolsky (1995) ezt a korszakot a kétezer évvel ezelőtti kínai köztisztviselői vizsgáktól eredezteti, de jelenkori gyökereit a Cambridge-i Triposban<sup>134</sup> látja. Jellemző vonásai az esszéírás, a nyílt-végű kérdések alkalmazása, a szóbeli vizsgáztatás, amelynek eredményét egy arra felhatalmazott tekintélyes vizsgáztató intuitív módon ítélte meg (Spolsky 1995:353). Ahogy a korszak elnevezése is sugallja, ebben a korszakban a tesztelés/vizsgáztatás semmiféle nyelvészeti elméletre nem támaszkodott, és a vizsga megbízhatóságát (reliabilitását) kevésbé tartották fontosnak, mint az olyan teszt/vizsga lebonyolítását, amelyet „igazságosnak/tisztességesnek vélték” (Spolsky 1995:356).

#### **2.5.2.2. A pszichometrikus-strukturalista (psychometric-structuralist) korszak – diszkrét-pontos vagy analitikus tesztelés**

Az elnevezés azt az együttes hatást tükrözi, amelyet részben a strukturalista

<sup>132</sup> Spolsky 1977-ben Stuttgartban az Alkalmazott Nyelvészet IV. Világkonferenciáján használta először ezeket a kategóriákat (Bárdos 2002).

<sup>133</sup> Bárdos (2002) „hagyományos” korszakként fordítja az elnevezést.

<sup>134</sup> A vizsgát Cambridge-ben „trapos”-nak hívják, mert valaha a kandidátus egy háromlábú széken ült (Magyar Tudomány 2005/7, 883.o.).

nyelvészet, részben a pszichometria gyakorolt a korszak tesztelési gyakorlatára. A strukturalista nyelvészet művelői a nyelv alkotó elmeinek meghatározására törekedtek, a pszichometriával foglalkozó szakemberek pedig megpróbálták olyan objektív és megbízható tesztelési módszereket kidolgozni, amelyek alkalmasak a nyelvelsajátítás mértékének mérésére. Ezen elméleti háttér hatására a 60-as 70-es években, úgy tartották, hogy a nyelvi képesség (language ability) készségekből (skills) (hallás, beszéd, olvasás, írás) és komponensekből (fonológiai, grafológiai, morfológiai, lexikális, szintaktikai, diskurzus egységekből és ezek alkategóriáiból, fonémákból, morfémákból, szavakból stb.) áll, és a tesztek tervezése során is a nyelv egymástól elkülönülő „diszkrét” egységeire kell fókuszálni. Ezért a jellemző tesztípusokat diszkrét-pontos, vagy analitikus teszteknek nevezték. A diszkrét-pontos tesztelés jellemző feladattípusai: a fonémák felismerése, az igen/nem, igaz/hamis állítások, a szókiegészítések, a nyelvtani itemek, a feleletválasztós kérdések. A korszak jellemző nyelvtudásmodelljei, a készség-komponens modellek is ezt az elméletet tükrözik (lásd 2.3.2. fejezet: Lado 1961, Harris 1969, Carroll 1968 modelljei). Stern (1983) Lado (1961) munkáját úttörő jelentőségűnek tartja a teszteléstörténetben, mivel az elsők között volt, aki szerint a nyelvi teszteknek nyelvészeti elemzésen kell alapulnia. A fordítást, a két nyelv közötti közvetítést, ebben a korszakban nem sorolták a nyelvi készségek közé. Lado a fordítási tesztet nem javasolta nyelvtudásmérésre, mivel tesztelési szempontból nem tartotta érvényesnek (validnak). Harris (1969) a fordításra úgy tekint, mint ami az anyanyelvi interferencia miatt kifejezetten hátráltathatja az idegen nyelv tanulását, és tesztelési szempontból sem fejleszti az alapkészségeket, tehát a nyelvtudás tesztelésére alkalmatlan.

A diszkrét-pontos tesztelés előnye, hogy a nyert adatok könnyen kvantifikálhatóak, az itemek széles körét lehet alkalmazni, a pontozás megbízható (reliabilis) és ezért gyakran az objektív értékeléssel azonosítják. Az előnyök mellett azonban számos hátránya is van. Morrow (1979) szerint az elkülönülő nyelvi elemek ismerete semmit sem ér, ha a nyelvhasználó nem tudja szintetizálni ezeket az elemeket a szituációnak megfelelő nyelvi szükségletek szerint, vagy ahogy Oller (1979) mondja „az egész több, mint részeinek összege...”

### 2.5.2.3. A pszicho- és szociolingvisztikai<sup>135</sup> (pszicholinguistic-sociolinguistic) korszak – pragmatikus (integrált vagy globális) és kommunikatív tesztelés

Pszicholingvisztikai nézőpontból szemlélve a nyelv nem pusztán jól meghatározott taxonómikus struktúrákból álló képződmény, ahogy ezt a strukturalizmus látta, hanem dinamikus, kreatív, funkcionális rendszer. A szociolingvisztika a kommunikatív kompetencia<sup>136</sup> koncepciójával gazdagította ezt a szemléletet. Ily módon a pszicholingvisztika és a szociolingvisztika kiszélesítette azokat az alapokat, amelyek alapján egy teszt érvényességét (validitását) megítélhetjük. Olyan új kritériumok merültek fel, amelyeket a korábban objektívnak tartott módszerrel, vagyis a diszkrét-pontos tesztekkel nem lehetett mérni. A 80-as években a nyelvi tesztelés az alkalmazott nyelvészet jelentős alágazatává vált. Bachman (2000) a korszak kezdetét 1979-től az első Nyelvi Tesztelés-kutatási Tanácskozástól (Language Testing Research Colloquium – LTRC) eredezteti, ahol a nyelvtudás készség-komponens modelljét, és a nyelvtudás háttérében álló egységes kompetenciáról (unitary trait hypothesis) (lásd 2.3.2. fejezet) szóló elképzeléseket kemény kritika érte, viszont előtérbe került a kommunikatív kompetencia modellje. Az évtized nyelvi tesztelésére különösen Widdowson (1978, 1979, 1983), Savignon (1972, 1983) és Canale és Swain (1980) (lásd 2.3.4. fejezet) munkái voltak a legnagyobb hatással. Nézeteik arra készítették a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereket, hogy adják fel a nyelvi képességről alkotott szűk szemléletet, és vegyék figyelembe a nyelvhasználat szövegalkotói és szociolingvisztikai aspektusait, valamint a kontextust, amelyben a nyelvhasználat végbemegy. A pszicholingvisztika hatását tükrözi Oller (1979) pragmatikai elemeket tartalmazó nyelvtudásmodellje (lásd 2.3.3. fejezet), aki a tényszerű és az affektív nyelvhasználat kölcsönös viszonyára alapulva integrált tesztfeladatokat alkalmazott. Eleinte elsősorban a diktálást és a szövegkiegészítést javasolta, később álláspontját módosítva a pragmatikus tesztelési technikák közé beemelte a szóbeli kommunikációt (interjú, elbeszélés), sőt még a fordítást is, mint a nyelvi készségek integrált tesztelésére alkalmas feladatot, amennyiben valós élethelyzetet tükröz. Morrow (1979) annak ellenére, hogy nem határozta meg a kommunikatív kompetencia fogalmát, jelentősen hozzájárult a kommunikatív nyelvi tesztelés kialakulásához azzal, hogy

<sup>135</sup> A pszicholingvisztika hatása a nyelvtudásról alkotott nézetekre: lásd 2.2.3. fejezet; a szociolingvisztika hatása a nyelvtudásról alkotott nézetekre: lásd 2.2.4. fejezet.

<sup>136</sup> A kommunikatív kompetenciáról lásd: 2.3.4. fejezet.

összegyűjtötte az autentikus kommunikáció jellegzetes vonásait, amelyek a tesztek validitásához hozzájárulnak: a kommunikáció interakcióra épülő, előre kiszámíthatatlan, kontextusfüggő, célirányos, a nyelv valós szituációban való használatának képességét igénylő tevékenység. Nézeteit sok kritika érte (Alderson, 1981a; Weir, 1981; Moller, 1981) főként a nyelvi- és kommunikatív kompetencia fogalmának kidolgozatlansága miatt, és azért, mert nem fejtette ki, hogy a kommunikációnak általa megállapított jellegzetes vonásait hogyan kell figyelembe venni a tesztek tervezésénél és a mérésnél<sup>137</sup>. A kommunikatív kompetencia modellek (lásd 2.3.4. fejezet) nyelvtudásról alkotott egyre árnyaltabb célképzete az idegen nyelvi tesztelésre is nagy hatást gyakorolt. A legjelentősebb befolyása az idegen nyelvi tesztelésre a klasszikus kompetencia modelleknek volt (Canale-Swain 1980, 1983; Bachman 1990; Bachman-Palmer 1996; Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell 1995). Bachman (2000) arra is felhívja a figyelmet, hogy a nyelvi tesztelésre ugyancsak nagy hatással volt ebben az időszakban a második-nyelv elsajátítás (SLA)<sup>138</sup> kutatása, és emiatt olyan tényezőket is figyelembe vettek, mint a kognitív stílust befolyásoló mezőfüggés/ mezőfüggetlenség (field independence/dependence)<sup>139</sup> (pl. Stansfield and Hansen 1983; Hansen 1984; Chapelle 1988)<sup>140</sup>, a háttértudás (pl. Erickson and Molloy 1983; Alderson and Urquhart 1985; Hale 1988)<sup>141</sup> és a szövegtartomány hatása a teszten nyújtott teljesítményre (Douglas and Selinker 1985)<sup>142</sup>, valamint a vizsgafolyamatban alkalmazott stratégiák hatása (pl.

<sup>137</sup> Morrow nézeteiről, és annak kritikájáról részletesen: ALTE Materials for the Guidance of Test Item Writers (1995, updated July 2005), ([www.alte.org/projects/item\\_writer\\_guidelines.pdf](http://www.alte.org/projects/item_writer_guidelines.pdf)).

<sup>138</sup> Second language acquisition.

<sup>139</sup> Witkin és munkatársai (1977) vizsgálata alapján egyes embereknél a tárgyak észlelését erősen befolyásolja a háttérmező vagy a környezet, ők a mezőfüggők; mások könnyen szétválasztottak egy részletet és az azt körülvevő nagyobb terjedelmű mezőt, ők a mezőfüggetlenek. Az észlelés ilyen eltérései az ember következetes jellemzői lehetnek más észlelési feladatokban is, sőt az, hogy valaki mennyire tud mentesülni a környezet összefüggéseinek kényszerítő erejétől, az értelmi folyamatokban és a társas tevékenységekben is megmutatkozik. ezért Witkin „differenciálódási” elméletét ma már nem észleléseleméletként, hanem a személyiség kognitív (megismerési) elméleteként tartják számon.

<sup>140</sup> Stansfield, C. W. and Hansen, J. (1983): Field dependence-independence as a variable in second language cloze performance. *TESOL Quarterly* 17, 29-38.; Hansen, L. (1984): Field dependence-independence and language testing: evidence from six Pacific island cultures. *TESOL Quarterly* 18, 311-24.; Chapelle, C. (1988): Field independence: a source of language test variation? *Language Testing* 5. 62-82.

<sup>141</sup> Erickson, M. and Molloy, J. (1983): ESP test development for engineering students. In Oller, J., editor, *Issues in language testing research*. Newbury House, 280-288.; Alderson, J. C. and Urquhart, A. H. (1985): The effect of students' academic discipline on their performance on ESP reading tests. *Language Testing* 2, 192-204; Hale, G. A. (1988): Student major field and text content: interactive effects on reading comprehension in the Test of English as a Foreign Language. *Language Testing* 5 (1), 49-61).

<sup>142</sup> Douglas, D. and Selinker, L. (1985): Principles of language tests within the 'discourse domains' theory of interlanguage: research, test construction and interpretation. *Language Testing* 2. 205-26.



Grotjahn 1986, Cohen 1987)<sup>143</sup>. A 80-as évek vége felé a nyelvi tesztelők már olyan kihívásoknak is igyekeztek megfelelni (Pienemann et al, 1988), hogy a teszt tervezése, kivitelezése, valamint a pontszámok interpretálása során számításba kell venni a nyelvtanuló második-nyelv elsajátítása során megmutatkozó fejlődési szakaszainak egymásutánosságát. Így a nyelvi képességek tágabb értelmezésével és a második-nyelv elsajátítás kutatásának érdeklődési körébe is eső kutatási kérdések felmerülésével, a 80-as évek végére az idegen nyelvi tesztelés az alkalmazott nyelvészet fősodrába került (Bachman 2000).

A jelentősebb kompetencia modellek (lásd 2.3.4. fejezet) szerzői közül csak kevesen foglalkoztak a kétnyelvűséggel, a nyelvek közötti közvetítési készséggel, és még kevésbé jelent meg a fordítás, vagy egyéb más közvetítési feladat a modellekre épülő tesztekben. Rivers és Temperley (1978:326) a szóbeli fordítást (anyanyelvről idegen nyelvre) gyakorlásra vagy a nyelvtani szabályok alkalmazásának tesztelésére ajánlja. Az írásbeli fordítás idegen nyelvről anyanyelvre a ténybeli részletek megértését, az idegen nyelvre való fordítás pedig a nyelvtani szabályok alkalmazásának képességét tesztelheti, mivel a fordításra szánt példamondatokat, vagy bekezdéseket, tehát a kiinduló szöveget, eleve úgy tervezték meg, hogy bizonyos struktúrákat, szókincset, idiómákat stb. előcsalogasson a vizsgázóból. A fordítással kapcsolatban megjelenik náluk a kódváltás gondolata, de csak a haladó szintű fordítások esetén, amelyek a jelentés összefogott és elegáns, kódváltás útján történő átvitelét tesztelik. Rivers és Temperley (1978) a fordítás fő funkciójának a tanórai gyakorlást tekintik, de visszautalnak a direkt módszer elveire, hogy az anyanyelv megjelenése a tanórán esetleg hátráltathatja az új nyelven való gondolkodás kialakulását. Szerintük azonban, főként a nyelvtanulás korai szakaszában, az anyanyelvre való fordítás elkerülhetetlen mentális folyamat. Cummins (2005) sem osztja a fenti aggodalmakat; szerinte a fordítás nem hátráltatja az idegen nyelv tanulást, sőt gyakorlati bizonyítékok támasztják alá pedagógiai hasznosságát, ha megfelelően alkalmazzák.

Az 1990-es években folytatódott az a tendencia, amelynek eredményeképpen az idegen nyelvi tesztelés az alkalmazott nyelvészet szélesebb látókörével gazdagodott. Bachman (2000) szerint főként öt területen tapasztalható ez a tendencia: (a) a kutatómódszertanban, (b) a gyakorlati alkalmazhatóságban, (c) a nyelvi teszten

---

<sup>143</sup> Grotjahn, R. (1986): Test validation and cognitive psychology: some methodological considerations. *Language Testing* 3. 158-85.; Cohen, A. D. (1987): On taking tests: what the students report. *Language Testing* 1. 70-81.

Onyújtott teljesítményt befolyásoló tényezőkben, (d) a performancia értékelésében, és (e) a nyelvi teszteléssel kapcsolatos etikai és professzionális területekkel kapcsolatban. A kutatómódszertan területéről a kritériumfüggő értékelést, az általánosíthatósági elméletet (generalizability theory=G-theory)<sup>144</sup>, az item-válasz elméletet (item-response theory=IRT)<sup>145</sup>, a strukturális egyenlet-modellezést (SEM)<sup>146</sup>, és a kvalitatív kutatási megközelítéseket emeli ki. A gyakorlati alkalmazhatóság területéről a kultúrák közötti pragmatika tesztelését, a szaknyelvi tesztelését, a szókincs tesztelését, a komputer-alapú értékelést; a nyelvi teszten nyújtott teljesítményt befolyásoló tényezők közül a tesztelési módszer jellegét, a tesztelés lebonyolítását, a vizsgázók jellemzőit említi.

#### **2.5.2.4. A nyelvtanítási módszerek és az idegen nyelvi tesztelés**

Az idegen nyelvi mérés fejlődésére, a különböző mérési módszerek kialakulására nagy hatással voltak a nyelvtanítás történetéből ismert nyelvtanítási módszerek is. A klasszikus szerzők (Titone, 1968; Kelly, 1969; Larsen-Freeman, 1986) tíz-tizenöt módszert emelnek ki<sup>147</sup>, amelyek a nyelvtanítás történetében jelentősebbnek mondhatók. Jelen munkámnak nem célja a különböző módszerek fejlődéstörténetének bemutatása, ezzel Magyarországon Bárdos (1987, 1988, 1997, 2005) számos jelentős művében foglalkozott. Fontos azonban megemlíteni, hogy a különféle nyelvtanítási módszerekkel jellegzetes értékelési eljárások társultak, és ahogy a módszerek közül többre is hatással volt a korabeli nyelvészet és pszichológia, ezek mérési módszere az idegen nyelvi mérésre is hatással volt (34. ábra).

<sup>144</sup> Statisztikai modell, amely a vizsgapontszámok varianciaforrásainak relatív hatásait vizsgálja (lásd: Bachman 1990:7) – forrás: Nyelvtudásmérési Terminológiai Szótár. 2004. Budapest, ITK. Ezt az elméletet bonyolultabb tesztek esetén szokás használni, amikor a megfigyelt válasz egy vagy több értékelő értékítéletének közreműködésével érvényesül (North et al. 2005: 150).

<sup>145</sup> Matematikai modellek csoportja, amelyek az egyén tesztben elért eredménye és tudásszintje között keresnek összefüggést. A modellek arra az alapelvre épülnek, hogy az itemben az egyén várható teljesítménye egyrészt az item nehézségi szintjének, másrészt a jelölt tudásszintjének a függvénye. – forrás: Nyelvtudásmérési Terminológiai Szótár (továbbiakban NYTSZ) 2004. Budapest, ITK.

<sup>146</sup> A SEM a regresszió analízis és a faktoranalízis kiterjesztett használata által lehetővé teszi számunkra, hogy a használt mérések faktorstruktúráját és ezen faktorok közötti viszonyt, vagyis a látens változókat is vizsgáljuk (Bachman 2000). Általános többváltozós elemzési technika. A változók egymás közti kapcsolatát, viszonyait elemi lineáris összefüggésrendszerek megalkotásával vezeti vissza a változók varianciáira és kovarianciáira, ahol a vélt kapcsolódások út-(útvonal-)diagram megalkotásával kerülnek a modellbe, egyenletrendszerbe. (<http://www.statsoft.hu/anal.htm#structural>).

<sup>147</sup> nyelvtani-fordító, direkt, olvastató, intenzív, audiolingvális, audiovizuális, kognitív, tanácskozó, cselekedtető, néma, szuggesztópédia, kommunikatív stb.

**34. ábra** Néhány nyelvtanítási módszer, a módszert befolyásoló diszciplínák és a kapcsolódó értékelési eljárások (Bárdos 2002: 24-25; 2004d nyomán)

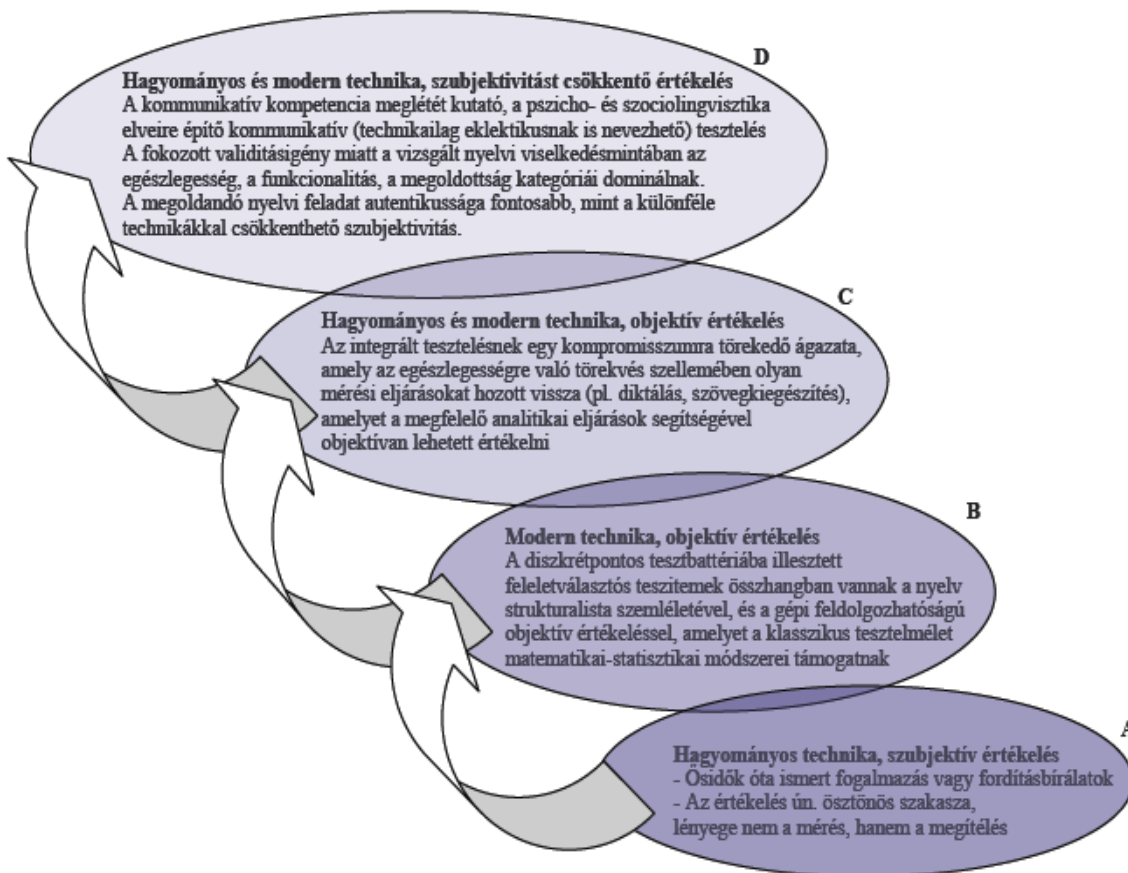
NYELVTANÍTÁSI MÓDSZEREK	A MÓDSZERT LEGINKÁBB BEFOLYÁSOLÓ DISZCIPLINÁK	ÉRTÉKELÉSI ELJÁRÁSOK
nyelvtani-fordító		fordítás, diktálás, fogalmazás, transzformációs és behelyettesítési feladatok
direkt	fonetika asszociatív pszichológia	elmesélés, leírás, társalgás
olvastató		kérdés-felelet (később: feleletválasztós teszt)
intenzív		társalgás, dialógus reprodukció
audiolingvális	strukturizmus behaviorizmus	tesztmátrixokra épülő teszbattériák, készségelemek és nyelvi tartalom szerint (objektív tesztelés) és vegyes típusú feladatok
audiovizuális		interjú, társalgás
kognitív (mentalista)	transzformációs- generatív nyelvészet kognitív pszichológia	szövegkiegészítés, diktálás, fordítás
pszichologizáló vagy humanisztikus (tanácskozó, cselekedtető, néma, szuggesztópédia)		reproduktív gyakorlatok, vagy nincs visszacsatolás
kommunikatív	makrolingvisztika, szociálpszichológia	objektív és szubjektív elbírálási technikák keveredése, mérésmetodikai eklektika főként a szubjektív tesztelésben, kommunikatív tesztelés

Az ábra tanúsága szerint az értékelési eljárások között több módszer (pl. nyelvtani-fordító, kognitív) esetében is megjelenik a fordítás, tehát a kétnyelvűség. Munkám célja az, hogy a későbbiekben bemutassam az idegen nyelvi közvetítés megjelenését és létjogosultságát napjaink kommunikatív vagy poszt-kommunikatív tesztjeiben/vizsgálataiban.

#### 2.5.2.5. Az idegen nyelvi mérés értékelés fejlődésének ciklikussága – a fejlődés rövid összefoglalása

Az idegen nyelvi tesztelés korszakai egymásra épültek, a korszakváltások soha nem élesek és kirekesztők, a különböző korszakok értékelési technikái, bár sok változáson mentek át, egymást kiegészítve élnek tovább. Bárdos (2002, 2004) szerint az idegen nyelvi mérés változásai egy evolúciós spirál menetét követik, „amelyben a jelenségek ciklikusan ismétlődnek, de minden körben elvárhatóan egy magasabb fokon”. A fejlődésmenetet négy ciklussal írja le: (A) hagyományos technika, szubjektív értékelés, (B) modern technika, objektív értékelés, (C) hagyományos és modern technika, objektív értékelés, (D) hagyományos és modern technika, szubjektivitást csökkentő értékelés (35. ábra).

**35. ábra** *Az idegen nyelvi mérés értékelés fejlődésének ciklikussága*  
(Bárdos 2002:27-28; 2004:132-133 nyomán)



Az ábra szemléletesen mutatja a mérés és értékelés elméletében és gyakorlatában az utóbbi ötven-hatvan évben végbement változásokat. Davies (1997) és Bachman (2000) szerint a 21. század jellemző tendenciája, amely már a 90-es évek közepétől elindult, az idegen nyelvi teszteléssel foglalkozók hivatásos szakemberekké való szisztematikus kiképzése, valamint a tesztelési gyakorlat mértékadó mintáinak kidolgozása, és az ezek alkalmazását, végrehajtását szolgáló mechanizmusok kifejlesztése. A másik fejlődő terület a validitás-kutatások területe, amelyek ténylegesen az idegen nyelvi kutatások paradigmájává váltak. A módszertani kérdések körüli viták hangsúlya eltolódik, és elsősorban nem a kvalitatív és kvantitatív megközelítések kritikájáról fognak szólni, hanem inkább annak elismeréséről, hogy ezek a megközelítések kiegészítik egymást. Továbbra is folytatódnak a teszteken nyújtott teljesítményt és a tesztpontszámokat befolyásoló tényezőkről és folyamatokról szóló viták és kutatások. Az érvényesség és a pártatlanság az a két legfontosabb tényező, amely a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakembereket nemcsak nyelvi tesztelőkként, hanem alkalmazott nyelvészekként is professzionális szintre emeli.

### 2.5.3. Mérésmetodológiai követelmények – a jó teszt kritériumai

A tesztek, mint mérőeszközök fejlesztését, egyre jobb minőségű tesztek kidolgozását olyan kiforrott matematikai és statisztikai elméletek, modellek megjelenése tette lehetővé, amelyeknek segítségével a tesztek minőségének jellemzésére alkalmas mutatókat, úgynevezett jóságmutatókat lehetett bevezetni (Horváth 1997; Csapó 2000; Csíkos-B. Németh 1998; Bárdos 2002; Bachman 1990). A személyes megítélésen alapuló értékelés bizonytalansági tényezőit nehezen lehet kiküszöbölni<sup>148</sup>, ezzel szemben a tesztek készítésük és használatuk során folyamatosan ellenőrizhetők, és az elkövetett hibák, problémák megfelelő technikákkal és módszerekkel javíthatók (Csíkos-B. Németh 1998). A jó teszt legfontosabb kritériumai az objektivitás, a validitás és a reliabilitás, de ide sorolhatók olyan matematikai módszerekkel kevésbé igazolható jellemzők is, mint a hatékonyság vagy praktikusság (Bárdos 2002).

#### 2.5.3.1. Objektivitás

A teszt objektivitása, annak tárgyszerűségét, tárgyilagosságát jelzi. Objektív teszt esetén az elért eredményt csakis a jelölt tudásának összetevői határozzák meg, függetlenül attól, hogy ki végzi a mérést, és ki értékeli a teszt eredményét. Csapó (2000) az objektivitásnak három alesetét különbözteti meg, attól függően, hogy a tesztelés különböző fázisaiban milyen személyek kerülnek a teszttel kapcsolatba: az adatfelvételi objektivitást, az értékelési objektivitást és az interpretációs objektivitást. Az adatfelvételi objektivitás azt jelenti, hogy a teszteredmény független az adatfelvevő személyétől, vagyis attól, hogy melyik pedagógus/vizsgáztató felügyelete vagy irányítása alatt oldják meg a vizsgázók a tesztet. Az objektivitás megőrzése érdekében a tesztírási folyamatot felügyelő pedagógusnak/vizsgáztatónak nagyon pontos szabályrendszert kell betartania a teszt lebonyolítása során. A teszt értékelési objektivitása azt jelenti, hogy a teszt eredményét nem befolyásolja az, hogy ki végzi a tesztek javítását, kódolását, vagyis értékelését. Ez csak úgy lehetséges, hogy ha a tesztek értékelése szigorúan szabályozott. Az értékelési objektivitás a feladattípustól is függ, például a felelet-választós tesztek értékelésének objektivitását egy jól összeállított javítókulcs használata biztosítja, ugyanakkor a kevésbé objektív értékelhetőségű feladatok esetén, mint például a fogalmazás, vagy a közvetítés,

---

<sup>148</sup> A témáról részletesebben olvashatunk Csapó (1998; szerk. 2. fejezet).

nagyon pontos értékelési útmutatások, sávleírások szükségesek. Ezeknél a feladatoknál az objektivitás növelése céljából elengedhetetlen, hogy a tesztek két, három, esetleg négy különböző személy is értékelje. A teszt eredménye akkor objektív, ha az az ideális eset áll fenn, hogy minden egyes értékelő azonos eredményre jut, vagyis magas az értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatósága (inter-rater reliability) és az értékelő vizsgáztatók véleményegyezése (inter-rater agreement). Az objektivitás harmadik formája az interpretációs objektivitás, amely a tesztek eredményének értelmezésére és hasznosítására vonatkozik. Ez a probléma elsősorban a tudományos kutatási célra használt tesztek esetén merül fel.

### **2.5.3.2. Reliabilitás**

A legtöbb kutató egyetért abban (pl. Alderson 2000, Hughes 2003), hogy a reliabilitást és a validitást (lásd: 2.5.3.3. fejezet) nehéz egymástól elkülöníteni, de például Davies (1991) határozottan azt az álláspontot képviseli, hogy a reliabilitás és a validitás a tesztelés két különböző aspektusát ragadja meg. Míg a validitás azt jelzi, hogy a teszt eredményéből milyen mértékben lehet általánosítani egy adott nyelvi készség szint meglétére, addig a reliabilitás magának a mérésnek a megbízhatóságára vonatkozik. Ahhoz, hogy jól tudjunk mérni, feltétlen szükséges, hogy mérőeszközünk pontos legyen, és megbízhatóan működjön. A teszt megbízhatóságán, reliabilitásán azt értjük, hogy mennyire jól méri azt, amit mérni akarunk vele. Egy teszt akkor nevezhető megbízhatónak, ha a mérések következetesek és stabilok, tehát a teszteredmények egyezése önmagával és más teszttel magas. Ideális esetben, ha nem lennének mérési hibák, az egyezés teljes (1-es értékű) lenne (a reliabilitás értéke 0 és 1 között mozoghat). Egy adott teszt eredményében együtt van jelen a vizsgázó tényleges pontszáma és a mérési hiba. A mérési eredmény torzulásának jellemzően három fő oka lehet, amelyek megfelelő reliabilitás számítási módszerekkel ellensúlyozhatók (36. ábra).

**36. ábra** *A reliabilitás torzulásának okai és a reliabilitás számítás módszerei*  
(Davies et al., 1999:168 nyomán)

A torzítás forrása	Számítási módszerek
1. az item-választás	a. párhuzamos tesztváltozatok b. felezéses módszeren alapuló megbízhatóság c. racionális ekvivalencia
2. a tesztelés időpontja	tesztelés – újra tesztelés
3. a vizsgáztató	az értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatósága

Az objektív tesztek reliabilitási számításai közül három az item-választás problémaköréhez kapcsolódik, de ezek tulajdonképpen ugyanannak a módszernek a variációi: alapjuk a teszt két verziójának összehasonlítása. A *felezéses módszeren alapuló megbízhatóság* (split-half reliability) a reliabilitás belső következetességgel összefüggő mérése. Kiszámításának alapja a tesztből felezéses módszerrel alkotott két félteszt<sup>149</sup> pontszámai közötti korreláció, ahol a két félteszt ekvivalensnek tekinthető. Annak a problémának a leküzdésére, hogy melyik felezési módszert alkalmazzuk, és melyik féltesztet használjuk fel a mérésben, a racionális ekvivalencia (rational equivalence) módszere alkalmazható, amely a felezési módszerrel létrejött összes lehetséges félteszt mérési átlagából számítható ki. A *párhuzamos tesztváltozatok módszere* (parallel forms) azon a feltevésen alapul, hogy ezek a tesztváltozatok ekvivalensnek tekinthetők, mert ugyanazt a kompetenciát mérik, és alapjuk ugyanaz a vizsgaleírás, a klasszikus tesztelmélet szerint átlagos nehézségük, varianciájuk<sup>150</sup> és kovarianciájuk<sup>151</sup> azonos. A *tesztelés–újratesztelés módszer* (test-retest) alkalmazásakor ugyanazt a tesztet két alkalommal végeztetjük el a vizsgáztatói csoporttal, és a teszteredményeket egymással korreláljuk, tehát ez a módszer a teszteredmények időbeli stabilitását méri. A módszert ritkán használják, mert megvalósítása gyakorlati nehézségekbe ütközik. A harmadik módszer, az *értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatósága* (inter-rater reliability), szintén korrelációs számításokra épül, és elsősorban a szubjektív megítélésű teszteknel alkalmazható.

Annak előrejelzésére, hogy hány tesztitemre van szükség egy meghatározott megbízhatósági kritérium eléréséhez (a tesztet meghosszabbítják, vagy lerövidítik

<sup>149</sup> „Félteszt”-et úgy kapunk, hogy a teszt első felét és második felét vetjük össze, de ennél szerencsésebb a páros-páratlan ütemekre bontás (Báros 2002:39).

<sup>150</sup> A pontszámok szóródásának egy lehetséges mértéke. Minél nagyobb a variancia, annál távolabb esnek átlagosan az egyes pontszámok az átlagtól (lásd: NYTSZ, 2004., 404.).

<sup>151</sup> Két vagy több változó együttes varianciája (lásd: NYTSZ, 2004., 193.).

bizonyos itemek hozzáadásával, vagy eltávolításával) a Spearman-Brown-féle Jólát képletet (Spearman-Brown Prophecy formula) használják. A párhuzamos tesztváltozatokra, a felezési módszerre, és a tesztelés-újratesztelés módszerére vonatkozó megbízhatóságra standard mérési hibaként (standard error of measurement)<sup>152</sup>, vagy korrelációs együtthatóként (correlation coefficient)<sup>153</sup> is szoktak hivatkozni.

A megbízhatóság racionális ekvivalencia módszerével való mérésére az egyik Kuder-Richardson képlet<sup>154</sup> vagy az alfa koefficiens<sup>155</sup> használják. Az értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatóságának kiszámításánál (a szubjektív teszteknel), általában az alfa korrelációt használjuk (Davies et al. 1999). A reliabilitás számítások részletes leírásról és a tesztreliabilitás javításának módjairól részletesen olvashatunk Baker (1997), Hughes (2003), és Bachman (2004) műveiben (37. ábra).

**37. ábra Reliabilitás számítások Baker (1997), Hughes (2003) és Bachman (2004) művei alapján (Loch 2006:97 nyomán)**

Reliabilitás	Reliabilitás számítások	Statisztikai számítási módszerek	A reliabilitást fenyegető veszélyek
Időbeli stabilitás	Tesztelés-újratesztelés	Korreláció vagy Alfa koefficiens	Nyelvtudás változása az idővel (tanulás/felejtés) Emlékezőtehetség befolyása
Tartalmi/készségbeli stabilitás	Párhuzamos tesztváltozatok	Korreláció vagy Alfa koefficiens	Ekvivalencia hiánya Alternatív tesztváltozatok elérhetetlensége
Itemek konzisztenciája	Felezési módszerre alapuló számítások	Spearman-Brown-féle felező módszer vagy Guttman-féle felező módszer	Item függetlenség hiánya Megfelelés hiánya Egyetlen item nehézség
	Item varianciára alapuló reliabilitás	Cronbach-féle alfa koefficiens Kuder-Richardson képlet 20 (21)	Túl kevés item A csoport homogenitása Az item fókusz heterogenitása Következtelen vizsgázói magatartás
Értékelő	Értékelő vizsgáztató önmagához mért megbízhatósága	Korreláció vagy Alfa koefficiens	Külső feltételek/tényezők (pl. idő, hely, fáradtság)
	Értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatósága		Egyéni jellegzetességek Az értékelők elégtelen képzése
Egyéni tesztpontszámok reliabilitása	Standard mérési hiba	Konfidencia intervallum számítása	Következtelen vizsgázói magatartás

<sup>152</sup> A valódi pontszámon alapuló klasszikus tesztelméletben a mérés pontatlanságát jelzi. A standard mérési hiba ( $Se$ ) nagysága függ a megbízhatóságtól ( $r$ ) és a feladatra kapott pontszámok szórásától ( $Sx$ ). Az  $Se$  kiszámításának képlete:  $Se = Sx\sqrt{1-r}$  (lásd: NYTSZ, 2004., 332.).

<sup>153</sup> Két vagy több változó korrelációját kifejező mutató, amely -1 és +1 között változik. A változók közötti erős kapcsolatot, együttmozgást a + vagy -1-et megközelítő korrelációs koefficiens képviseli (lásd: NYTSZ, 2004, 192.).

<sup>154</sup> Kuder és Richardson a belső következetesség két mércéjét fejlesztette ki a tesztek megbízhatóságának kiszámítására (KR-20, KR-21) (lásd: NYTSZ, 2004., 203.).

<sup>155</sup> A megbízhatóság becült értéke, amely a vizsgafeladatok belső következetességét mutatja. Az alfa együttható a 0-1 tartományban helyezkedik el. Gyakrabban használják az értékelési skálák segítségével pontozott vizsgafeladatoknál (lásd: NYTSZ, 2004., 9.).



Mindezek a számítások és módszerek a klasszikus tesztelméletre vonatkoznak, és azon belül is a normafüggő tesztekre. A kritériumfüggő (kritériumorientált) tesztekkel kapcsolatban a reliabilitás becslésére új matematikai eljárások jelentek meg (pl. kappa-koefficiens, phi-lambda-koefficiens), Bárdos (2002) szerint azonban ezek még nem tekinthetők kiforrott eljárásoknak. A modern tesztelmélet (IRT) esetén más módszereket kell használni a megbízhatóság mérésére, ezzel azonban jelen munkámban nem foglalkozom, mivel későbbi vizsgálataimban is a klasszikus tesztelméletre támaszkodó számításokat fogok bemutatni, és ennek keretében fogom a teljes vizsga-/tesztbatteria<sup>156</sup> megbízhatóságát vizsgálni az egyes vizsgaidőszakokban. A megbízhatóság fontos, de nem elegendő a teszt minőségének jellemzésére. Egy teszt megfelelő megbízhatóság nélkül nem lehet érvényes (valid), ugyanakkor egy magas reliabilitással bíró teszt még nem jelenti azt, hogy a validitása is jó.

### 2.5.3.3. Validitás

A validitás, vagyis a teszt érvényessége a tesztfejlesztés és értékelés központi fogalma. Igazi célfogalom és kritérium, „amely sokoldalúan bizonyítani képes egy teszt beválását” (Bárdos 2002:40). A teszt érvényességén, validitásán azt a tulajdonságát értjük, hogy valóban azt méri, amit eredetileg mérni akarunk vele (Popham 1990, Priestley 1982, Carroll and Hall 1985), illetve azt, hogy milyen mértékig nyújt a teszteredményeken alapuló döntésekhez megfelelő információt (Thorndike and Hagen 1977). Ahhoz, hogy egy tesztet validnak tekinthessünk, megbízhatónak kell lennie, tehát jó reliabilitási mutatókkal kell rendelkeznie (ez az összefüggés fordítva nem áll fenn – lásd: 2.5.3.2. fejezet). Bárdos (2002:40) felhívja rá a figyelmet, hogy a validitás és reliabilitás kapcsolata nem feltétlen hierarchikus rendszerben kezelendő. Ha így tekintünk rájuk, akkor „a reliabilitás már nem külön entitás, hanem az érvényességgel szorosan összefüggő kategória”.

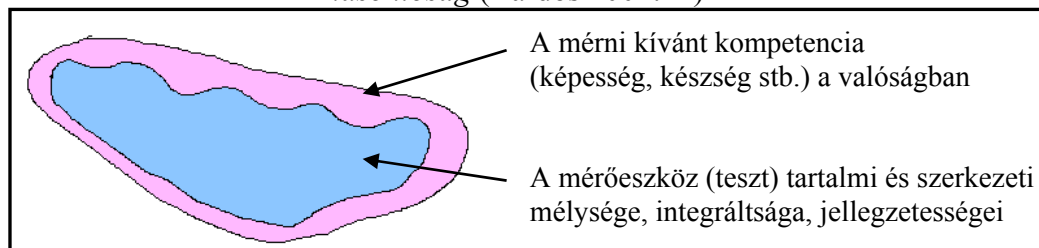
„...Mert mi is a mozgatórugója annak az elvárásnak, hogy egy teszt jól mérjen? A *megfelelés*, az alkalmasság kényszere (a korai tesztelméletben a *relevancia*) az az elementáris erő, amely az érvényességhez vezet: megfelelni az elvárásnak, hogy a teszt valóban azt mérje, amit eredetileg szándékozott mérni” (Bárdos 2002:40).

A vizsgálhatóság, illetve a mérhetőség és értékelhetőség feltétele, hogy a teszt által kiváltott viselkedés és a valós életben elvárt viselkedés között tényleges hasonlóság legyen. Ezt illusztrálja nagyon szemléletesen Bárdos (2002) „kagylóhasonlatában”,

<sup>156</sup> Egymással összefüggő altesztek, vizsgafeladatsorok vagy vizsgarészek, amelyek önálló egységek (pl. azzal, hogy különböző készségeket vizsgálnak), együttesen is alkalmazhatók egy végső pontszám kialakítása érdekében (lásd: NYTSZ, 2004., 24.).

amely a teszt és valóság kényszerfüggőségét képletesen ábrázolja (38. ábra).

**38. ábra** Valóság és tesztszerkezet – az egybevetethezőség kritériuma a tényleges hasonlóság (Bárdos 2002:42)



Megközelítőleg ötven év alatt tucatnál is több validitásfogalom született, melyeknek részletes ismertetésére jelen munkámban nem térek ki. Az AERA<sup>157</sup>, az APA<sup>158</sup> és az NCME<sup>159</sup> által 1974-ben a pedagógiai és pszichológiai tesztek fejlesztésére és használatára kidolgozott irányelvekkel összhangban Popham (1981), Cronbach (1970) és Thorndike – Hagen (1977) a validitásnak (érvényességnek) három alapvető típusát különböztetik meg: a tartalmi validitást (content validity), a szerkezeti validitást (construct validity) és a kritériumfüggő validitást (criterion-related validity). Ezekhez később egy negyedik típust is hozzákapcsoltak: a triviális vagy látszatvaliditást (face validity). Az alábbiakban a validitás e négy fogalmát ismertetem.

#### 2.5.3.3.1. Tartalmi validitás (content validity)

Nagy J. (1975) átfogó meghatározásában a tartalmi validitást további összetevőkre bontja. Szerinte ez az önmagában is összetett fogalom azt tükrözi, hogy a tesztfeladatok összhangban vannak-e a tudomány eredményeivel (szakmai validitás), az összes lehetséges feladat halmazából megfelelően választottuk-e ki azt a néhányat, ami a tesztbe bekerült (mintavételi validitás), a feladatmegoldó tevékenység megfelelő-e a mérendő pszichikus struktúra működésének (funkcionális validitás), a pontozás figyelembe veszi-e a nehézséget, bonyolultságot és fontosságot (skálázási validitás)<sup>160</sup>. Bárdos (2002) is kiemeli a tesztfejlesztéshez szükséges szaktudás és tapasztalat jelentőségét, mert csak így tükrözheti a teszt a reprezentálni kívánt jelenséget annak kellő mélységében. A tartalmi validitás, melyre néha úgy utalnak,

<sup>157</sup> American Educational Research Association (pedagógiai kutatással foglalkozó szakemberek egyesülete az USA-ban).

<sup>158</sup> American Psychological Association (Amerikai Pszichológiai Társaság).

<sup>159</sup> National Council on Measurement in Education (a pedagógiai méréssel foglalkozó nemzeti testület az USA-ban).

<sup>160</sup> Forrás: <http://www.hik.hu/tankonyvtar/site/books/b101/ch05s01s01.html>.

mint a „bennfoglalás” elvére (McCormick and James 1983), tehát arra vonatkozik, hogy a teszt milyen mértékben fedi le azt a tartalmat, amely elvárható tőle. A tartalmi validitásnak ez az aspektusa különösen a haladási és a teljesítménytesztek esetében fontos, amelyek tartalmilag egy bizonyos tanmenetre és tankönyvre épülnek, és elvileg annál magasabb a teszt tartalmi validitása, minél jobban illeszkedik ehhez a tartalomhoz. A készségvizsgáló (nyelvi tudásszintmérő) tesztek esetében Moller (1982) szerint maguk a tesztkészítők határozzák meg azt a mögöttes tudástartalmat, amelyet a tesztek tükröznek, ezért az értékelők valójában a tesztkészítők nyelvtudásról alkotott képéről mondanak ítéletet. Tehát a tartalmi validitás mindkét tartalmi háttér esetében igen nagy mértékben tartalmazhat szubjektív elemeket. A készségvizsgáló (nyelvi tudásszintmérő) tesztek validitását növelheti, ha a mögöttes nyelvhasználati célterületet gondos szükségletelemzés alapján készített tesztekkel mérjük, ebben az esetben, ahol a teljes nyelvtudás a vizsgált nyelvhasználati terület, a tartalmi és szerkezeti validitás összefonódik (Davies et al. 1999).

A közvetítésfeladat tartalmi validitásával kapcsolatos kérdésekről, és arról, hogy milyen szükségletelemzéseken alapuló nyelvhasználati területek állnak a feladat háttérében, munkám empirikus részében fogok beszámolni, mert vizsgálataim egy része pontosan erre irányult.

#### **2.5.3.3.2. Szerkezeti validitás (construct validity)**

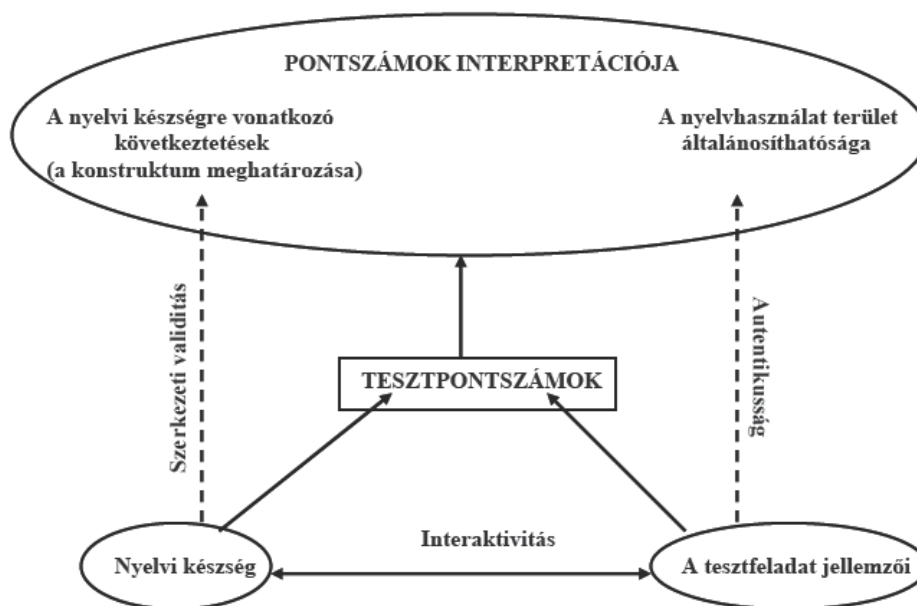
A szerkezeti validitás fogalma a magyar szakirodalomban már Nagy J. (1975) munkájában megjelenik, de értelmezése szűkebb, mint az eredeti angol 'construct validity', amely a pszichológiából eredeztethetően a 'construct' fogalmán képességeket, készségeket, sajátos tudást (esetleg nyelvtudást) jelöl (Bárdos 2002). Egy nyelvi teszt szerkezeti validitása Davies et al. (1999) szerint azt jelzi, hogy a teszt milyen mértékben reprezentálja a mögötte álló nyelvtudáselméletet. A szerkezeti validitás elméleti és gyakorlati szemszögből vizsgálható. Mindkét megközelítés célja, hogy a vizsgázó teszten nyújtott teljesítményén alapuló következtetéseket bizonyítékokkal és érvekkel támassza alá.

„... a 'szerkezeti' érvényesség esetében egyfajta *szakmai-elméleti validitásról* van szó, amely azt képes megmutatni nyelvi tesztek esetén, hogy az adott teszt eredményei igazolják-e a vizsgált nyelvi jelenségek mögé képzelt képződmények meglétét. ... Bizonyos értelemben a szerkezeti validitás tehát azt képes megmutatni, hogy maga az elméleti koncepció, amely a megmért jelenségek mögött létezik, érvényes-e. A hipotézis arról szól, hogy van egy ilyen képződmény (képesség stb.) a jelenségek

mögött. Ha a feltételezés beigazolódik, akkor növekszik a valószínűsége annak, hogy az elképzelt konstrukció létezik” (Bárdos 2002:44-45).

Fontos eleme a szerkezeti validitásnak, hogy a teszteken elért pontszámok ne csak tükrözzék a mögöttes tartalmakat, hanem nagymértékben általánosíthatók is legyenek a mögöttes nyelvhasználati területre vonatkozathatóan. Ennek alapján vonhatunk le a tesztelési szituáción túli, a célnyelvi használatra vonatkozatható általános következtetéseket a teszteredményekből (39. ábra).

**39. ábra** A tesztpontszámok interpretálásának szerkezeti validitása (Bachman – Palmer 1996:22, Figure 2.3 alapján)



A szerkezeti validitás mérése során csak közvetett eljárásokról beszélhetünk, hiszen egyetlen kompetencia „konstruktumát” sem tudjuk egzakt módszerekkel közvetlenül megmérni. A szerkezeti validitás kiszámításánál többféle statisztikai módszert alkalmazhatunk. Campbell és Fiske (1959) és Bachman és Palmer (1996) korrelációs eljárással vetette egybe az elvárt és a kiváltott viselkedés mutatóit. Az elvárt és elért viselkedésminták viszonyának árnyaltabb vizsgálatára alkalmas a faktoranalízis módszere, amelynek célja a mögöttes faktorok vagy szerkezetek számának és egymáshoz való viszonyának meghatározása. A szerkezeti validitás vizsgálatára a többtényezős-többmódszeres analízist (multi-trait multi-method analysis)<sup>161</sup>, a teszten elért pontszámot a tesztelési módszerekkel összevető vizsgálatot is alkalmazni szokták. A statisztikai adatok és vizsgálatok önmagukban nem elegendők, szükség

<sup>161</sup> Az elemzésnek például ki kell mutatnia, hogy egy nyelvi készség különböző módszerekkel nyert mérési eredményei jobban korrelálnak egymással, mint a más készségekről ugyanazzal a módszerrel nyert mérési eredmények.

van egy adott nyelvi viselkedés elméleti háttérének tisztázására is.

Az idegen nyelvi közvetítési készséget vizsgáló tesztek szerkezeti validitásának vizsgálatáról a szakirodalomban nem olvashatunk. A vizsgafeladat ilyen irányú vizsgálatával munkám empirikus részében fogok foglalkozni.

#### **2.5.3.3.3. A kritériumfüggő validitás (critetion-related validity)**

A kritériumfüggő validitás esetén a teszt érvényessége, az eddigi validitás típusoktól eltérően, egy a tesztől független kritérium segítségével, mintegy kívülről igazolható. Külső kritériumként, amelyhez a teszt érvényességét mérjük, általában egy jól kalibrált, már kipróbált és elfogadott, standardizált tesztet szoktak használni. A jellemző statisztikai vizsgálati módszer itt is a korrelációs számítás. A kritériumfüggő validitásnak két alcsoportja van: az úgynevezett megegyező vagy egyidejű validitás (concurrent validity), és az előrejelző vagy jósló validitás (predictive validity). Akkor mondható, hogy egy tesztnek megegyező validitása van, ha a vizsgázóknak a teszten elért eredményei nagymértékben korrelálnak a vizsgázói kör által elvégzett másik, az ismereteknek vagy képességeknek ugyanazt a körét mérő teszttel. Természetesen igen nehéz bizonyítani, hogy a két teszt ugyanazokat a tényezőket ugyanazokkal a módszerekkel méri. Bachman és Palmer (1982), és Shohamy (1984) vizsgálatai azt bizonyítják, hogy nincs igazán megdönthetetlen garancia a tényezők és módszerek egyezésére. A megegyező validitást bizonyos esetekben úgy próbálják igazolni, hogy a teszteredményeket a tanárok értékelésével vagy osztályzataival korrelálják (Chaplen 1970). Ingram (1974) egyenesen azt állítja, hogy szerinte a teszten elért pontszámoknak a tanári értékeléssel való összevetése a megegyező validitás elérésének legjobb módszere. Moller (1982:52) azonban felhívja a figyelmet arra, hogy igencsak problematikus elérni azt, hogy a tanárok nézetei az adott kritérium jelentéséről standardizálhatók legyenek. Az előrejelző vagy jósló validitás (prediktív validitás) azt mutatja, hogy egy vizsga mennyire tudja a vizsgált készségre vonatkozóan a későbbi teljesítményt előre jelezni. Ezt az összevetést gyakran használják a felvételi tesztek és a későbbi eredmények összevetésére (Moller 1982), hogy ezáltal a felvételi teszt előrejelző képességének érvényessége igazolhatóvá váljon. Ugyanakkor számos tényező befolyásolhatja az összevethetőséget, például a célnyelven kapott impulzusok, amelyek a vizsgázót a későbbiekben érik, vagy saját belső készítésük, hogy nyelvi készségeiket fejlesszék stb.

Mindezen problémák ellenére Bárdos (2002) szerint számos tesztszakértő úgy véli,

hogy a kritériumfüggő validitás, mint külső validáció „mindig többet ér, mint egyes reliabilitás- és belső validitásszámítások, amelyek az érvelésben ugyanazt ugyanazzal magyarázzák”.

Az idegen nyelvi közvetítésfeladat kritériumfüggő validitására vonatkozó vizsgálatokat nem tudtam végezni, mivel egy adott vizsgafeladatot sikeresen teljesítő vizsgázói populáció, a vizsgát értelemszerűen nem ismételi meg egy hasonlóan kipróbált másik teszten. A sikertelen vizsgázók feltehetőleg újra elvégezték ezt a tesztet, de személyiségi okokból adataikat a vizsgaközpont nem adhatja ki, így további vizsgázói útjuk követhetetlen.

#### **2.5.3.3.4. A triviális, vagy látszat, vagy felszíni validitás (face validity)**

Ez validitástípus annyira szubjektív, hogy sokan nem is sorolják az érvényesség valódi mutatói közé (Bárdos 2002). Azt jelzi, hogy a vizsgázó, vagy a vizsgáztatással foglalkozó személyek mennyire tartják a vizsgát a mérni kívánt képesség elfogadható mércéjének, tehát a teszt által kiváltott, gyakran hangulati és mindig szubjektív reakciókat mutatja. Jelentősége annyiban van, hogy egy egyéb mutatói szerint valid tesztet nem lehet alkalmazni, ha a teszt felhasználói inadekvátnak tartják azt. Nincsenek általánosan elfogadott eljárások egy teszt felszíni validitásának meghatározására, és emiatt szakmai körökben viták folytak és folynak arról, hogy van-e helye a teszt validitástípusai között (Bachman et al. 1981). Stanley és Hopkins (1972:105) rámutatnak, hogy a triviális validitás nagyon is naiv, a felszínen mozog, és ezért veszélyes lenne túl nagy jelentőséget tulajdonítani neki. Davies (1977) is hangsúlyozza, hogy a felszíni validitás egyik fő problémája, hogy nincs elméleti megalapozottsága, mégis úgy gondolja, hogy gyakorlati szempontból a teszt külső megjelenésének nagy szerepe van. Alderson (1981b) arra a paradox helyzetre hívja fel a figyelmet, hogy a kommunikatív nyelvi tesztek innovatív tantervre épülnek, így a tesztek felszíni validitásának tükröznie kell ezt az innovatív jelleget, különben a felhasználókban kétségeket ébreszthet még a tanmenet újszerűségével kapcsolatban is. Bachman (1990:285-289) miután végigszemlézi a kapcsolódó szakirodalmat, megállapítja, hogy a felszíni validitással kapcsolatos állítások általában negatívak, mégis fontosnak tartja azt, mert ez a validitás dönti el, hogy a vizsgázók komolyan veszik-e a tesztet, és az eredmények szélesebb körben is elfogadottnak tekinthetők-e.

### 2.5.3.3.5. A validitástípusok összefoglalása

Bárdos (2002:46) a validitástípusokat dichotómiásorba rendezi, ahol a rendező elv az a tulajdonságuk, hogy mérések eszközökkel bizonyíthatóak-e vagy sem (40. ábra).

**40. ábra** Az érvényesség (validitás) típusainak kettőssége bizonyíthatóságuk szerint (Bárdos 2002:46)

Kategóriák (elnevezések)	TARTALMI (content) (terjedelmi)  TRIVIÁLIS (face) (látszat, felszíni)  ELFOGADÁSI (response) (reagálási, hangulati)	SZERKEZETI (construct) (szakmai, elméleti)  ISMÉRV SZERINTI (criterion-related) (kritériumfüggő)  MEGEGYEZŐ (egyidejű) (concurrent)      JÓSLÓ (előrejelző) (predictive)
Bizonyíthatósága	Minőségi megítélés útján (non-empirical) nem méréses eszközökkel	Mennyiségi megítélés útján (empirical) méréses eszközökkel
Eszközei	értelmesség (logika) tapasztalat, szaktudás, ösztön, empátia	adatgyűjtés képletek (levezetések) (statisztikai) számítások
Bizonyíthatóság forrása	BELSŐ, immanens	KÜLSŐ, kritérium

Cronbach (1980:99) nézeteiből kiindulóan, aki minden validitást egy egységnek tekintett („all validation is one”), és ennek az egységesítő koncepciónak hangsúlyát a szerkezeti validitásra helyezte, mint az egységes koncepció alapvető komponensére, a szakemberek egyre inkább úgy tekintenek a tesztek érvényességére, mint amelyet nem lehet különböző szempontok szerint felbontani. Ezt az álláspontot követik az APA standardok (1985), amelyek különféle validitás típusok helyett az érvényesség bizonyítékának különféle kategóriáiként emlegetik őket. Bachman (1990) ezt a gondolatmenetet követve, a validálást az érvényesség bizonyítékainak összegyűjtéseként határozta meg. A validálás folyamatára ezért úgy tekinthetünk, mint a tudományos vizsgálódás egy formájára, amely a teszt érvényességének szisztematikus bizonyítékaként szolgáló információk gyűjtését igényli, mely a későbbiekben lehetővé teszi, hogy a teszt felhasználói helyesen interpretálják az eredményeket. Messick (1989:20) az érvényességről vallott elveiben amellet érvel, hogy bár a szerkezeti validitás alapvető bizonyítékként szolgál az eredmények értelmezéséhez, önmagában nem elegendő. Egy úgynevezett progresszív mátrixot javasol, amelyben a szerkezeti validitás kulcskomponens a mátrix minden egyes cellájában, és amely ezen kívül figyelembe veszi a tesztelés mögöttes indokait és a teszt vagy tesztrendszer alkalmazásának következményeit is. A validitás-elmélet legújabb áramlataiban a tisztán elméleti modellek helyett az érvényesség leírásának gyakorlatiasabb, működőképesebb változatai jelentek meg, amelyekre a szakemberek a tesztfejlesztésben és a validálás folyamatában támaszkodhatnak.

A tesztvalidálás folyamatával és problémáival<sup>162</sup> jelen dolgozatomban nem foglalkozom, mivel kutatásomhoz előzetesen validált tesztek vizsgaeredményeit használom fel.

## **2.5.4. Az idegen nyelvi tesztek osztályozásának szempontjai - tesztípusok**

### **2.5.4.1. Rövid általános áttekintés**

A nyelvi mérés, értékelés, tesztelés fejlődésével párhuzamosan számos kísérlet történt arra, hogy a különböző, a korra jellemző tesztelési típusokat valamilyen szempontrendszer szerint osztályozzák. A teljesség igénye nélkül, a különböző elképzelések illusztrálására szeretnék ezek közül néhányat példaképpen bemutatni. Lado (1961:369-376) klasszikusnak számító művében a teljesítmény (achievement), a nyelvtudásszintmérő (proficiency), a besorolási (placement), a diagnosztikus (diagnostic) és az alkalmassági (aptitude) tesztekéről beszél, de tulajdonképpen alapvetően két tesztípust különböztet meg a teljesítménytesztet (achievement) és az alkalmassági (aptitude) tesztet. Teljesítmény teszteknek azokat nevezi, amelyek egy kurzus vagy tanulási folyamat végén mérik, hogy milyen nyelvi szintre jutottak el a nyelvtanulók. Lado szerint, ha ugyanezeket a tesztek a nyelvtanulás közvetlen gyakorlatától függetlenül használják a nyelvtudás mérésére, akkor azok nyelvtudásszintmérő teszteknek minősülnek. Mai szemszögből nézve leegyszerűsítettnek tűnő szemléletében még tovább haladva, azt állítja, hogy ha a teljesítményteszteken és a nyelvtudásszintmérő teszteken elért eredményeket arra használják, hogy a nyelvtanulókat egy kurzus folyamatába ezen eredmények alapján sorolják be, akkor ugyanezek a tesztek eredeti funkciójuk megőrzése mellett még besorolási teszteknek is minősülnek. Lado a diagnosztikus tesztek is teljesítményteszteknek tartja, amelyeknek megkülönböztető jellegzetessége az, hogy a mért készségeken vagy nyelvi elemeken belüli vizsgázói gyengeségeket és erősségeket kimutatják. Lado az alkalmassági tesztek ugyanakkor elkülöníti a teljesítményteszektől. Az alapvető különbséget abban látja közöttük, hogy az alkalmassági tesztek célja annak előrejelzése, hogy milyen mértékű sikerre számíthat egy nyelvtanuló tanulmányai során. Ezért ezeket a tesztek jósló (prognostic) teszteknek is nevezi. Cronbach (1970) szerint a nyelvi tesztek, akárcsak a

---

<sup>162</sup> A validálás kérdéseiről például lásd: Weir, C. (2004).; Bachman (1990).



pszichológiai tesztek, alkalmasak egy képesség meglétét bizonyító tipikus viselkedésforma kiváltására, illetve e képesség megléte mértékének, vagyis a maximális performanciának vizsgálatára. Cronbach többféle szempontból csoportosítja a teszteket: forma, cél, tartalom, jelleg szerint

„...és olyan dichotómiákat villant föl, mint az objektív/szubjektív, standardizált/informális, csoportos/egyéni, gyorsasági/fokozatossági stb. tesztek ellentétei” (Bárdos 2002:51).

Ezekre az elképzelésekre is épít Bachman (1990:70-79), amikor az idegen nyelvi teszteket öt megkülönböztető jegyük alapján osztályozza: (1) a teszt célja (szándéka) szerint, (2) a tartalom szerint, amelyre épül, (3) a vonatkozási rendszer szerint, amelyek alapján az eredmények értelmezhetőek, (4) az értékelés típusa szerint, és (5) a tesztelési technikák és módszerek szerint.

(1) A teszt kutatási, vagy pedagógiai célokat szolgálhat. A pedagógiai célú tesztek olyan információkkal szolgálnak, amelyek a döntéshozatal széles körét teszik lehetővé. Ezért a tesztek osztályozásának egyik módja a döntéshozatal típusa szerinti: így például egy oktatási intézménybe való bekerülés céljából - szelekciós (selection), felvételi (entrance), és készülségi (readiness) tesztekéről; a megfelelő oktatási szint, illetve specifikus oktatási terület meghatározása céljából - besorolási (placement), és diagnosztikus (diagnostic) tesztekéről; az egyénnek az oktatási programban való haladása szempontjából, illetve annak meghatározására, hogy milyen mértékben sikerül az oktatási program kitűzött céljainak elérése - haladási (progress), teljesítmény (achievement), megvalósulási (attainment), és ismereti (mastery) tesztekéről; amennyiben a nyelvtanulási programtól és élményektől függetlenül vizsgáljuk a jelölt nyelvi képességeit, készségeit - nyelvi tudásszintmérő (proficiency) tesztekéről beszélhetünk.

(2) A nyelvi tesztek vagy a nyelvtudásmodellek elméleti alapjain nyugszanak (készség szint vizsgáló / nyelvi tudásszintmérő tesztek – proficiency tests), vagy egy bizonyos tananyagra épülő specifikus tartalmakat vizsgálnak (teljesítménytesztek – achievement tests). A kétféle teszt által mért specifikus képességek egyezése vagy különbözősége attól függ, hogy a mögöttes elméletek milyen mértékben egyeznek egymással, tehát, hogy a készség szint vizsgáló tesztek mögötti elmélet milyen mértékben egyezik azzal az elméleti háttérrel, amelyen a teljesítményszint alapul. Például a grammatikai kompetencia elméleti háttérére támaszkodó nyelvi tudásszintmérő teszt nagyon hasonló lehet egy nyelvtan-alapú tananyagra épülő

teljesítményteszthez (vö. Bachman 1990:71, Figure 3.5). A nyelvtanulási képességek tesztjei (language aptitude tests) szintén tartalom szerint különböztethetők meg és elmélet alapúak. De az elméletek, amelyek háttérükként szolgálnak inkább a nyelvvelsajátítási, mint a nyelvhasználati képességeken nyugszanak (Bachman 1990:72). Carroll (1958, 1981 idézi Bachman 1990) feltételezi, hogy a nyelvtanulási képességet olyan kognitív képességek együttese alkotja, mint a memorizálás, a fonetikai kódolás, a nyelvtani analógiák felismerésének képessége.

(3) A nyelvi tesztek eredményét kétféle módon lehet interpretálni attól függően, hogy milyen vonatkozási rendszert alkalmaznak. Ha a tesztpontszámokat egy bizonyos tanulócsoport teljesítményéhez viszonyítjuk, akkor normafüggő (norm-referenced) interpretációról beszélünk, ha viszont egy specifikus képességterület vagy szint figyelembevételével értelmezzük a teszteredményeket, akkor kritérium- vagy területfüggő (criterion- or domain-referenced) interpretációról beszélhetünk. Az olyan tesztek, amelyek az eredmények ilyen értelmezését lehetővé teszik normafüggő vagy kritériumfüggő teszteknek nevezzük.

(4) A teszteknek az értékelés típusa szerinti megkülönböztetésén általában az objektív és a szubjektív pontozási rendszert értjük. Bachman (1990) Pillinerre (1968) hivatkozik, aki rámutatott arra, hogy a pontozás objektivitásán és szubjektivitásán túl, a tesztelés szinte minden aspektusában a szubjektivitás elemeit hordozza (a tesztfejlesztők szubjektív döntésén múlik, hogy milyen nyelvtudásmodellre, vagy curriculumra építik a tesztek tartalmát, ugyancsak szubjektív döntés eredménye a tesztírók által legmegfelelőbbnek ítélt tesztitemek megszerkesztése, de még a teszt megírásakor a vizsgázók által hozott döntések is szubjektívek). Bachman (1990) szerint egy objektív tesztben a vizsgázói válasz helyességének eldöntése kizárólag az előre meghatározott kritériumok alapján történik, és nem függ a pontozók szubjektív ítéletétől (például feleletválasztós tesztek). A szubjektív tesztek esetében viszont az értékelő dönti el a válasz helyességét, és értékelését az értékelési kritériumok szubjektív interpretációjára alapozza (például szóbeli interjúk, fogalmazások). Ez esetben az értékelési szempontok, és skálák használata kissé csökkentheti a szubjektivitást, de teljes mértékben nem „objektivizálható” az értékelés folyamata.

(5) Az utolsó szempont, amely szerint egy tesztet jellemezhetünk a használt tesztelési módszer. A tesztelési módszerek tárháza kimeríthetetlen. Ezek közül Bachman (1990) nyomán szeretném kiemelni a performanciateszt módszerét, amely minősítési eljárás során a vizsgázóktól olyan írásbeli vagy szóbeli nyelvi minta

produkálását kívánják (például fogalmazás vagy interjú), amelyek a valós helyzetekben szükséges performanciához hasonló nyelvi produktumot eredményeznek<sup>163</sup>.

#### **2.5.4.2. A BGF NYTK vizsgabattériájának, és a vizsga részét képező idegen nyelvi közvetítés feladatnak áttekintése a tesztípusok ismérvei szerint.**

Vizsgálataimban a BGF NYTK vizsgarendszerében megjelenő írásbeli idegen nyelvi közvetítés feladattal foglalkozom. Ha a fenti szempontok szerint elemezzük a teljes vizsgarendszert, akkor célja és tartalma szerint készségvizsgáló, illetve nyelvi tudásszintmérő tesztnek (tesztbattériának) minősíthető (proficiency test), melynek specifikuma, hogy szaknyelvi területet vizsgál. A szakmai célú készségvizsgáló teszt, a vizsgázó általános idegen nyelvi tudásszintjét, illetve egy bizonyos szakterületre jellemző nyelvhasználatban való jártasságát méri. Készségvizsgáló, illetve tudásszintmérő tesztek például az egész világon használt, standardizált tesztek (lásd TOEFL<sup>164</sup>, IELTS<sup>165</sup>, BEC<sup>166</sup>), és ilyenek minősülnek a Magyarországon akkreditált vizsgarendszerek is, köztük a BGF NYTK szakmai nyelvvizsgarendszere. A készségvizsgáló teszteknek és vizsgarendszereknek általában a vizsgázó számára nagy a tétje (high-stake exams), ezért fontos, hogy tartalmi és prediktív validitásuk nagyon erős legyen. Ennek érdekében fontos törekvés, hogy a vizsga a vizsgázó nyelvi képességeit a nyelvi tartalom közvetítésének, és a nyelvi készségek fejlettségének lehető legszélesebb skáláján ragadja meg, tehát számos komponensből álló, jelentős terjedelmű tesztrendszerrel vizsgálja (Bárdos 2002). A szakirányú vizsgák esetében a szakterületen végzett megfelelő szükségletelemzésen alapuló teszteket kell kidolgozni és validálni. A szakirányú tesztekben fontos az autentikus, a valós életbeli helyzetekhez hasonló vizsgafeladatok alkalmazása. A BGF NYTK vizsgarendszerének összetevőiről, és az akkreditáció hátterét képező, valamint az akkreditáció óta készült szükségletelemzésekről, és a vizsgafeladatok autentikusságával kapcsolatos

<sup>163</sup> Bachman (1990:111-159) a tesztmódszereket befolyásoló szempontokat részletesen elemzi könyve 5. fejezetében, és szemléletesen foglalja össze egy ábrában (1990: 119, Figure 5.1).

<sup>164</sup> Test of English as a Foreign Language – az USA-ban továbbtanuló külföldi diákok angol nyelvi készségvizsgálója.

<sup>165</sup> International English Language Testing System - A különböző készségeket (írás- és beszéd-készség, írott- és hangzó szöveg értése) hétköznapi vagy tudományos szövegek környezetben méri. A vizsgát számos brit, ausztrál, új-zélandi, kanadai és több amerikai oktatási intézmény is elismeri.

<sup>166</sup> Business English Certificates - A nyelvtanulóknak a nemzetközi üzleti élet területén felmerülő igényeinek megfelelő üzleti angol nyelvvizsgák. A vizsgázók írott és hallás utáni szöveg értését, szókincsét, beszéd- és íráskészségét mérik olyan helyzetekben, melyek hasonlóak azokhoz a szituációkhoz, melyekbe munkájuk során kerülnek.

vizsgálatokról, különös tekintettel az idegen nyelvi közvetítés feladatra az 1., a 3.4.3.1. és a 3.4.4.1.3. fejezetben olvashatunk.

A BGF NYTK vizsgarendszere a vonatkozási rendszer szempontjából kritériumfüggő, tehát az elérendő célokat szintekre bontja (alap-, közép-, és felsőfok)<sup>167</sup>, és a szinteknek, amelyekbe a vizsgázók eredményeik alapján besorolhatók, részletes leírása van. A szintleírások (deszkriptorok) kijelölik az elfogadható teljesítményszinteket a különböző vizsgafeladatokban, illetve a teljes tesztbattériában. A közvetítőkézséget mérő feladat követelményrendszerének leírásáról a 2.4.3.3. fejezetben olvashatunk. A vizsgálatom tárgyát képező középfokú *Írásbeli közvetítés* feladat deszkriptorainak változását az akkreditáció időpontjától napjainkig az 3.4.2.1. fejezetben mutatom be.

A BGF NYTK vizsgarendszerében szereplő vizsgafeladatok az értékelés típusa szempontjából vegyesnek tekinthetők, hiszen vannak benne objektív és szubjektív elbírálású szubtesztek<sup>168</sup>, ugyanakkor helyesebbnek tartom, ha a teljes vizsga szempontjából az értékelés komplexitásáról beszélünk. A mérési egységek száma a mérni kívánt készségeknek megfelelően alakul<sup>169</sup>, és szintenként a követelményrendszerhez igazodik, amely azonban nem kizárólag a feladatok nehézségi fokának növekedésében nyilvánul meg, hanem abban, hogy magasabb szinten „más, komplexebb szakmai nyelvi tevékenységet kell ellátnia a nyelvhasználónak” (*Akkreditációs anyag* 2000:145). A vizsgarendszer a négy hagyományos alapkészség mellett méri az interakciós készséget, és a közvetítési készséget, valamint a mérés tárgyát képezi a nyelvismereten túl az olyan egymást kiegészítő és egymásba szövődő jártasságok köre, mint a szakmai, a stratégiai és a szociokulturális kompetencia. Bár a mérési egységek minden esetben önállóak, a bennük megjelenő komponensek egymást kiegészítve adják a mérések komplexitását. A komplex szemléletmód elsősorban a szubjektív elbírálású produktív feladatok esetében érvényesül, mint amilyen a közvetítés feladat is. Itt különös jelentőséget kap

<sup>167</sup> A szintek ilyenfajta elnevezése szerepel az *Akkreditációs anyagban* (2000) és megfelel a magyar vizsgázói populációban a vizsgarendszer akkreditációja idején rögzült hagyományoknak. Azóta ezt a skálarendszert az ET skálarendszeréhez igazították a vizsgaközpontok, mivel a 2006. szeptember 1.-től hatályos *Melléklet a 71/1998. (IV. 8.) Korm. Rendelethez* alapján a standardizálási munka valamennyi vizsgaközpontban megtörtént.

<sup>168</sup> Szubtesztnek vagy altesztnek nevezzük a tesztbattéria / vizsgabattéria egy olyan elkülönülő részét (azt a tesztfeladatot), amely egy bizonyos nyelvi készség, mint például olvasásértés, íráskészség, értékelését szolgálja. A különálló szubtesztnet önálló pontszámokkal értékelik, mely eredmények részét képezik a vizsgán nyújtott általános teljesítménynek.

<sup>169</sup> Alapfokon 6, középfokon 9, felsőfokon 9 egység (1 mérési egység = 1 szubteszt).

a szubjektív csökkentésének érdekében a vizsgáztatók megfelelő kiképzése, és kritériumirányultság esetén, amely az itt tárgyalt feladatra is jellemző, a kritériumok rendkívül pontos megfogalmazása (vö. a közvetítés feladat értékelési szempontjainak és sávjainak változása az akkreditációtól napjainkig a 7.-8. *Mellékletben*). Az egyes vizsgarészek, mint mérési egységek bemutatását a 41. ábra tartalmazza.

**41. ábra** Az egyes vizsgarészek, mint mérési egységek  
(Akkreditációs anyag, 2000:152, az I<sup>41</sup> melléklet része)

<b>Alapfok</b>		
Mért készségek száma: 7	Mérési egységek: 5	Feladattípusok: 11; (produktív: 4)
<b>Középfok</b>		
Mért készségek száma: 7	Mérési egységek: 6	Feladatok: 14; (produktív: 6)
<b>Felsőfok</b>		
Mért készségek száma: 7	Mérési egységek: 5	Feladattípusok: 14; (produktív: 7)

A négy alapkészség a közvetítési készséggel együtt öt vizsgarészt tesz ki, ehhez járul középfokon a nyelvismereti jártasságot külön is vizsgáló grammatikai és szókincs teszt, mint hatodik vizsgarész (felsőfokon a nyelvi jártasságot a többi feladatba integrálva méri a vizsgarendszer). A jártasság címszóval jelölt egyéb szakmai, stratégiai, szociolingvisztikai, szociokulturális kompetenciák az egyes készségek szempontrendszerébe épülnek bele (*Akkreditációs anyag*, 2000:152).

Miután vizsgálataimban elsősorban a középfokú vizsgafeladatok közé illeszkedő idegen nyelvi közvetítés feladatot vizsgálom, ezért az *Akkreditációs anyagra* (2000) támaszkodva a középfokú vizsgafeladatokban mért készségek megjelenését és azok súlyozását mutatom be a teljes vizsgabatteriaiban (42. ábra).

**42. ábra** A középfokú vizsgafeladatokban mért készségek  
(Akkreditációs anyag, 2000:148, az I<sup>41</sup> melléklet része)

Szint		<b>KÖZÉPFOK</b>								
A mért készségek megnevezése		Mérési egységek (vizsgarészek) megnevezése								
		1) beszéd-értés	2) beszéd feladatok			3) írott szöveg értése	4) szakmai szöveg írása	5) nyelvismereti teszt	6) közvetítési feladatok	
			a) szakmai jellegű szabad beszélgetés	b) irányított beszélgetés szakmai témáról	c) szituációs társalgás				a) szöveg ismertetése magyar nyelven	b) írott szöveg közvetítése célnyelvre
1. beszédértés	*	*		*						
2. beszéd-készség, interakció		*	*	*						
3. nyelvismereti jártasság		*	*			*	*			
4. írott szöveg értése					*					
5. íráskészség						*				
6. közvetítő készség								*	*	
7. jártasság				*					*	
<b>A feladatok súlyozása</b>	a vizsga egészén belül	<b>1</b>	<b>3</b>			<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	
	a mérési egységen belül		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>				<b>1</b>	<b>1</b>

A BGF NYTK vizsgarendszerében megjelenő feladatok teszttechnikák és tesztmódszerek szerint változatos képet mutatnak. Számos szerző (Firth 1957, Hymes 1964, Brown és Yule 1983, Bachman 1990) szerint a tesztmódszereknek tükrözniük kell azt a kontextust, amelyben a valóságban hasonló performancia születhet, mint a vizsgaszituációban. Ugyanakkor számos kutatás (Clifford 1978, 1981; Bachman és Palmer 1981, 1982; Shohamy 1983, 1984) azt is demonstrálta, hogy a nyelvi képességen túl, a nyelvtudás mérésére használt módszerek maguk is befolyásolják a nyelvi teszteken nyújtott teljesítményt<sup>170</sup>. A 43. ábra összefoglalja a vizsgarészekhez és az általuk mérni szándékozott készségekhez kapcsolódó feladatokat, az input – output (elvárt teljesítmény) viszonyát, amely lehet reciprok és non-reciprok, attól függően, hogy a feladat során történik-e interakció, és a vizsgázó válaszai befolyásolják-e a következő kérdést, valamint azt is, hogy a válasz direkt vagy indirekt, tehát a teljesítményt csak az input határozza meg, vagy tartalmazhat előre nem várható elemeket is. Mindezek a tényezők fontos jellemzői, és egyben befolyásoló tényezői is az egy-egy vizsgafeladat esetében alkalmazható tesztelési módszernek.

**43. ábra** A BGF NYTK középfokú szaknyelvi vizsgafeladatainak jellemzői az akkreditáció idején (Akkreditációs anyag, 2000:210-247 alapján)

Vizsgarész	Mért készség	Feladat formája	Input	Output	Értékelés
<b>Beszédértés</b>	beszédértés	feladatsor megoldása <ul style="list-style-type: none"> <li>• feleletválasztás</li> <li>• igaz/hamis</li> <li>• sorbarendezés</li> <li>• hozzárendelés</li> <li>• kiegészítés</li> <li>• információátvitel</li> <li>• nyitott kérdés</li> </ul>	magnószalagon rögzített 4 perc összerjedelmű 2 autentikus/ szemi-autentikus szöveg 3-5 feladattípus 20 item	Kitöltött megoldólap	1 item = 1 pont egyeztetett megoldókulcs alapján  <b>objektív értékelés</b>
<b>Beszéd-feladatok</b>	1. beszédértés beszéd-készség/ interakció	1. szakmai jellegű szabad beszélgetés	1.a vizsgáztató kérdései a vizsgázó szakmai hátterével kapcsolatban	1. néhány mondatos válaszok	2 vizsgáztató egyeztetett 0-5-ös skálán kritériumok  <b>szubjektív értékelés</b>
	2. közvetítő készség	2. írott szöveg szóbeli ismertetése magyar nyelven	2. max. 1200n szakmai jellegű autentikus szöveg (újságcikk)	2. részenkénti összefoglalás magyar mondatokban	
	3. beszéd-készség/ interakció	3. irányított beszélgetés szakmai témáról	3. a vizsgáztató kérdéseket tesz fel az előző szöveghez lazán kapcsolódó témában	3. témák rövid kifejtése (leírás, összehasonlítás, vélemény, indoklás)	
	4. beszédértés beszéd-készség/ interakció jártasság	4. szituációs társalgás reália segítségével	4. célnyelven megadott autentikus szituáció	4. szituáció szerphű megoldása, partner a vizsgáztató	
			Az 1. 3. 4. feladat minden esetben reciprok, részben direkt, részben indirekt; A 2. feladat (szóbeli közvetítés) bizonyos esetekben reciprok, de mindig direkt		
<b>Írott szöveg értése</b>	írott szöveg értése	feladatsor megoldása <ul style="list-style-type: none"> <li>• feleletválasztás</li> <li>• igaz/hamis</li> <li>• sorbarendezés</li> </ul>	1-2 autentikus szakmai szöveg 3-4000n 3-5 feladattípus 20 item	kitöltött feladatlap	1 item = 1 pont egyeztetett megoldókulcs alapján

<sup>170</sup> A tesztelési módszerekkel és a módszereket befolyásoló tényezőkkel Bachman (1990:111-159) részletesen foglalkozik.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• hozzárendelés</li> <li>• kiegészítés</li> <li>• információátvitel</li> <li>• nyitott kérdés</li> </ul>	non-reciprok, direkt		<b>objektív értékelés</b>
<b>Írás</b>	írás készség	1 szöveg írása adott szituációban (levél, feljegyzés, brosúra, jelentés)	sztuáció megadása max 50 szó (író, olvasó, írás célja)	150-200 szó	2 javító egyeztet 0-5-ös skálán kritériumok
			non-reciprok, részben direkt, részben indirekt		<b>szubjektív értékelés</b>
<b>Nyelvismereti teszt</b>	nyelvismereti jártasság	feladatsor megoldása <ul style="list-style-type: none"> <li>• feleletválasztás</li> <li>• igaz/hamis</li> <li>• sorbarendezés</li> <li>• hozzárendelés</li> <li>• kiegészítés</li> <li>• információátvitel</li> <li>• nyitott kérdés</li> </ul>	5 feladattípus 50 item	Kitöltött megoldólap	1 item = 1 pont egyeztetett megoldókulcs alapján
			non-reciprok, direkt		<b>objektív értékelés</b>
<b>Írott szöveg közvetítése célnyelvre</b>	közvetítő készség jártasság	kb. 500n szakmai jellegű magyar szöveg közvetítése célnyelvre írásban	kb. 500n szakmai jellegű magyar szöveg	kb. 10 sor célnyelvi szöveg	2 vizsgáztató egyeztet 0-5-ös skálán kritériumok
			non-reciprok, főként direkt, részben indirekt elemekkel		<b>szubjektív értékelés</b>

A középfokú írásbeli idegen nyelvi közvetítési feladatról összefoglalóan elmondhatjuk, hogy autentikusságra törekvő, produktív feladattípus, kritériumfüggő, szubjektív értékelésű, az értékelési szempontok és sávok alapján az értékelést két vizsgáztató egymástól függetlenül végzi, majd a végleges értékítéletben megegyeznek. Az input és az elvárt teljesítmény szempontjából a feladat non-reciprok, mert a vizsgázó megnyilvánulásainak nincs semmiféle hatása az inputra, ugyanakkor bár elvileg direkt, hiszen a megoldás az inputban megadott információkra épül, mivel produktív, kreativitást igénylő feladatról van szó, a megoldás indirekt elemeket is tartalmazhat. Arra vonatkozó megállapításaimat, hogy a feladattípus végül is mennyiben felel meg ezeknek az elvárásoknak munkám empirikus részében végzett vizsgálataim alapján fogom megtenni.

### 2.5.5. Összegzés

Mivel értekezésemben az idegen nyelvi közvetítési készséget olyan nyelvi produktumokon keresztül vizsgálom, amelyek tesztelési, vizsgáztatási szituációban keletkeznek, ezért a fejezet első részében az idegen nyelvi mérés, értékelés, tesztelés fogalmait tisztáztam, és rövid áttekintést adtam a 'vizsga' és 'teszt' fogalmak történeti háttéréről is.

Ugyancsak fontosnak találtam az idegen nyelvi mérés fejlődésének, a tesztelés korszakainak bemutatását, érzékeltetve a mérés-értékelés fejlődésének ciklikusságát.

A jó teszttel szemben támasztott mérésmetodológiai követelmények közül

legnagyobb hangsúllyal a validitással, a teszt érvényességével foglalkoztam, mivel ez a tesztfejlesztés és értékelés központi fogalma. A szerkezeti validitás fogalmi tisztázása különösen fontos volt, mert mérése során csak közvetett eljárásokat alkalmazhatunk, hiszen egyetlen kompetencia konstruktumát sem tudjuk egzakt módszerekkel, közvetlenül megmérni. Az idegen nyelvi közvetítési készséget vizsgáló tesztek szerkezeti validitásának vizsgálatával a szakirodalom nem foglalkozik, ezért munkám empirikus részében a vizsgafeladat elemzésének célja a konstruktum lehetőségekhez képest legteljesebb feltárása.

Az idegen nyelvi tesztek típusainak áttekintése alkalmat teremtett arra, hogy a BGF NYTK nyelvvizsgarendszerének részét képező *Írásbeli közvetítés* feladat helyét meghatározhassam a vizsgabatteriaán belül. A tesztípusok ismérvei alapján a vizsgafeladatról elmondható, hogy autentikusságra törekvő, kritériumfüggő, szubjektív értékelésű, kreativitást igénylő, produktív feladattípus. Az empirikus vizsgálatok célja részben annak is igazolása, hogy a feladat valóban megfelel-e a leírásában meghatározott ismérveknek.



### **3. EMPIRIKUS VIZSGÁLATOK**

#### **3.1. A vizsgálatok célja**

Az empirikus vizsgálatok segítségével érveket és bizonyítékokat gyűjtöttem azon hipotézis alátámasztására, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló nyelvi készség, annak ellenére, hogy a 2.3. fejezetben bemutatott nyelvtudásmodellek legnagyobb része vagy egyáltalán nem foglalkozik ezzel a nyelvi jelenséggel, vagy nem tekinti önálló nyelvi készségnek. A vizsgálatok célja annak bizonyítása, hogy az idegen nyelvi közvetítés részét képezi a vizsgázó idegen nyelvi kompetenciájának. A mérésre szolgáló *Írásbeli közvetítés* feladat a vizsga más elemeihez (szubtesztekhez) hasonlóan sajátos kritériumok mentén értékelhető, alapvetően hasonlóan viselkedik a tesztbatteriaiban, mint más szubtesztek és segítségével teljesebb képet kaphatunk a vizsgázó nyelvtudásáról.

##### **3.1.1. Az első vizsgálat célja**

Az első vizsgálatban a vizsgaeredmények statisztikai elemzésével a szubtesztek egymáshoz való viszonyát vizsgáltam. A vizsgálat célja annak kimutatása volt, hogy az idegen nyelvi közvetítés mérésével a vizsgázó nyelvtudásának egy olyan szegmensét ragadjuk meg, amelyet a többi szubteszt nem vizsgál.

##### **3.1.2. A második vizsgálat célja**

A második vizsgálat során dokumentumelemzés segítségével azt vizsgáltam, hogy hogyan változott a feladat leírása és az értékelés kritériumai, tehát az értékelő szakemberek mit tartottak fontosnak kiemelni a feladatban meghúzódó részkészségekből.

##### **3.1.3. A harmadik vizsgálat célja**

A harmadik vizsgálatban nyelvtanárokkal (valamennyien a BGF oktatói és a BGF NYTK akkreditált vizsgáztatói) készített strukturált, egyéni interjúk során arra kerestem a választ, hogy a szakemberek szerint milyen készségeket és részkészségeket mér az írásbeli idegen nyelvi közvetítés vizsgafeladat, jól mér-e ezeket a készségeket és részkészségeket, és megfelelően értékelhető-e a mérés segítségével a vizsgázó nyelvtudása. Kérdéseimben arra a pedagógiai problémára is kitértem, hogy milyen speciális felkészítést igényel ez a feladat a tanárok véleménye

szerint. A vizsgálat célja a közvetítés vizsgafeladatban megjelenő részkészségek feltárása a szakemberek véleményének figyelembevételével. Az itt kapott eredmények várhatóan hozzájárulnak annak feltárásához, hogy az első vizsgálatban statisztikai elemzések által kimutatott, a többi készségtől elkülönülő idegen nyelvi közvetítési készség milyen részkészségeket rejt magában.

### 3.1.4. A negyedik vizsgálat célja

A negyedik vizsgálatban egy longitudinális vizsgálat során az idegen nyelvi közvetítésre, mint vizsgafeladatra való felkészítés fázisait követhetjük nyomon a vizsgázók szemszögéből. A vizsgálat célja a felkészítés fázisainak elemzése alapján annak feltárása, hogy a felkészítési munka mennyiben áll összhangban a tanárinterjúkban a szakemberek által megjelölt, vizsgafeladat mögött meghúzódó részkészségek fejlesztésével. Szembesíthetővé válik a felkészítő tanárok (egyben vizsgáztatók) és a diákok (egyben vizsgázók) véleménye a felkészítés problémáival, nehézségeivel. A vizsgálat egyben arról is képet ad, hogy milyen visszahatása van a vizsgafeladatnak az oktatói munkára.

## 3.2. A vizsgálatok háttere

A vizsgálat elvégzésére a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központ (BGF NYTK) gazdasági vizsgarendszerét, egy kritériumfüggő, kétnyelvű, szaknyelvi vizsgarendszert választottam, ahol az alapkészségeken kívül mind közép- mind felsőfokon a közvetítési készséget (mediation) is mérik. Választásomat több tényező is befolyásolta:

- egyrészt felsőoktatási és vizsgáztatási tevékenységem ehhez az intézményhez, vizsgaközponthoz, illetve vizsgarendszerhez köt, mivel az akkreditáció és a vizsgafejlesztés folyamatában a kezdetektől részt veszek,
- másrészt a többi jelenleg akkreditált vizsgarendszerben nem találtam olyan kétnyelvű vizsgafeladatot (lásd *1. Melléklet*), amely elméleti háttérében és gyakorlati megvalósulási formájában a BGF NYTK középfokú *Írásbeli közvetítés* feladatával közvetlenül összevethető, azzal párhuzamosan vizsgálható lenne (a különféle vizsgaközpontok közvetítési feladatainak összevetése egyetlen empirikus vizsgálat keretében meghaladná ennek az értekezésnek kereteit),
- harmadrészt a szaknyelvi vizsga a nyelvi tartalomnak és a nyelvi

képességeknek olyan jól meghatározott területét fedi le, amely rendkívül alkalmas a 2.4.4. fejezetben értelmezett közvetítési tevékenység vizsgálatára. A szaknyelvi vizsga általában nem kompetenciát, hanem performanciát vizsgál – ez különbözteti meg az általános nyelvi vizsgától.

### 3.2.1. A vizsgálat háttérének néhány elméleti problémája

A BGF NYTK szaknyelvi vizsgarendszere az Akkreditációs Kézikönyv (2006:47-48) elvárásainak megfelelően szintező vizsga, vagyis nem konkrét nyelvi kurzuson vagy tananyagban elért eredményt mér (külön vizsgálatot igényelne a vizsgakövetelmények rendkívül erős visszahatása a BGF nyelvi curriculumára). A szaknyelv értelmezése a vizsgarendszerben<sup>171</sup> Kurtán (2003:50) meghatározásával rokon, aki a szaknyelv kifejezést a szakmai nyelvhasználat fogalmának szinonimájaként ajánlja. Eszerint a szaknyelvi vizsgának tükröznie kell valamely szakmai terület beszélőközösségének specifikus nyelvhasználatát, amely az erre jellemző szóbeli és írásbeli kommunikációban nyilvánul meg. A szaknyelv rokon értelmezéseivel más szerzőknél is találkozhatunk (Douglas 2000, Rébék-Nagy 2002, Ablonczyné 2003). Jelen értekezésnek nem célja a téma részletes kifejtése, de egyetértek Douglas (2000) értelmezésével, aki szerint a szaknyelvi vizsga:

„...olyan nyelvvizsga, amelyben a vizsga tartalma és módszerei a célként megjelölt szaknyelvhasználat szituációjának elemzéséből származik, mégpedig oly módon, hogy a vizsgafeladatok és a tartalom autentikus módon reprezentálják a célként megjelölt szituációra jellemző szaknyelvhasználatot, lehetővé téve a kölcsönhatást a nyelvi képességek és szakmai háttérismeretek, illetve a vizsgafeladatok között. Az ilyen vizsgák lehetőséget adnak arra, hogy következtetéseket vonjunk le a vizsgázó szakterületen belüli nyelvhasználati képességeivel kapcsolatban” (Douglas 2000:19, ford: Rébék-Nagy 2002).

A vizsga kritériumfüggő, vagyis követelményeit az adott szakterületen való hatékony nyelvi viselkedés normái szabják meg. Az Akkreditációs Kézikönyv (2006) megállapítása szerint ebből az következik, hogy szemlélete holisztikus, a kritériumteljesítés töréspontjának (cut-off point) megállapítása fontosabb, mint a már elfogadható teljesítmény-fokozatok meghatározása. Ezzel kapcsolatban azonban a

<sup>171</sup> Az Akkreditációs anyag (2000) a vizsgarendszer alapjául szolgáló szaknyelv használatot így írja le: „a. A gazdasági szaknyelv olyan munkaeszköz, amelynek használatán keresztül realizálódnak döntő mértékben a gazdasági tevékenységek és folyamatok, vagyis a szakmai nyelv kielégítő szintű birtoklása teszi alkalmassá a gazdasági nyelvhasználót - munkavállalót - arra, hogy eredményesen végezze feladatait ...  
b. A gazdasági nyelvvizsgák rendeltetése az, hogy lehetőleg autentikus munkahelyi szituáció teremtésével, autentikus feladatok elvégzésével során mérték és értékeljék a vizsgázók nyelvi-szaknyelvi tudásának és nyelvhasználati készségeinek - szakmai kommunikatív kompetenciájának - a szintjét.  
c. A nyelvoktatás és a nyelvvizsgáztatás olyan egységes folyamat szakmailag és technikailag elhatárolható részei, amelyet egyértelműen a gazdasági nyelvhasználóval szemben támasztott valós követelmények határoznak meg. Így mind az oktatásának, mind a nyelvvizsgáztatásának ugyanazoknak az elvárásoknak kell eleget tenniük: a gazdasági szakembereknek felkészültséget kell biztosítaniuk a számukra kijelölt vagy megfelelő munkakörben” (Akkreditációs anyag 2000:2).

szakirodalom nem fogalmaz ennyire szigorúan. A kritériumfüggő tesztek kifejlesztésének szükséges feltétele a készségi szint vagy a nyelvhasználati tartalmi terület meghatározása (Glaser 1963; Glaser and Nitko 1971; Nitko 1984), amely Bachman (1990) szerint inkább szolgál az értékelés kritériumaként, mint a megfelelési ponthatár. Tehát a kritériumszint és a készségterületenként azonosítható szintek, vagyis a készségterületek tartalma, azaz a konstruktum, és a megfelelési ponthatár két egymástól különböző dolog, hiszen kritériumfüggő tesztek úgy is lehet fejleszteni, hogy nem határozzuk meg a megfelelési ponthatárt (pl. diagnosztikus tesztek). Hasonló módon a normafüggő tesztek esetében is lehet megfelelési ponthatárt felállítani a pontszámok eloszlása alapján, például egy képzésbe való bejutást eldöntő felvételi teszt esetén a megfelelési ponthatárt meghatározhatjuk az átlagtól két szórásegységnyire (Bachman 1990:75). Bachman és Savignon (1986), valamint Bachman és Clark (1987) azzal a kutatási problémával foglalkoztak, hogy kifejleszthetők-e a nyelvtudásszintmérő tesztek úgy, hogy kritériumfüggő értékelésre is alkalmasak legyenek. A kritériumfüggő értékelés előnyeiről, és a nyelvi készségek mérésére alkalmas közös mérce kifejlesztésének szükségességéről számos szerző ír (pl. Woodford 1981; Carroll 1980; Clark 1980; Bachman és Clark 1987, stb.), de a téma komplexitása miatt jelen műben ezekkel az elméletekkel nem tudok foglalkozni<sup>172</sup>. A kritériumfüggő tesztek pontszámait egy készségi szint vagy tartalomterület ismeretének mutatóiként értelmezhetjük. A normafüggő és a kritériumfüggő tesztek vonatkoztatási rendszerében található különbségek ellenére (lásd 2.5.4.1. fejezet (3) pont) Bachman (1990:76) szerint fontos megérteni, hogy a két rendszer nem zárja ki egymást kölcsönösen.

A fentebb Douglas (2000) által említett autentikusságot a nyelvi tesztelésben Bachman (1990) is elsőrendű fontosságúnak tartja, és értelmezésére kétféle megközelítési módot is javasol:

1. 'valós-élethelyzet performancia' (real-life performance) kritériuma – a nyelvi teszteknek ugyanolyan követelményeket kell támasztania a vizsgázóval szemben, mint nem tesztelési szituációban történő nyelvi performancia esetén<sup>173</sup>.
2. 'interakciós készség' (interactional ability) kritériuma - Bachman (1990) ebben a megközelítési módban ötvözi azt az irányzatot, amely a nyelvet, mint mentális

<sup>172</sup> A témáról részletes összefoglaló olvasható: Bachman (1990:296-359) Chapter 8.

<sup>173</sup> Ezen követelmény fontosságával 1984-ben egy nemzetközi konferencia is foglalkozott, melynek megállapításai a *Language Testing* 2, 1, June 1985. folyóiratban olvashatóak.

készséget méri, a készség-komponens modellekben (lásd 2.3.2. fejezet) gyökerező kommunikatív nyelvhasználati szemlélettel.

Ehhez a kettős megközelítési módhoz Skehan (1998:155-157) is csatlakozik. Spolsky (1985:39) szerint az autentikusság kritériuma fontos pragmatikai és etikai kérdéseket vet fel a nyelvi tesztelésben. Szerinte a nyelvi tesztelésben felhasznált anyagok esetén az autentikusság hiánya egyenesen az eredmények általánosíthatóságát kérdőjelezi meg. A BGF NYTK Akkreditációs anyaga (2000) több helyen hangsúlyozza a feladatok autentikusságának fontosságát<sup>174</sup>. Hasonló eredményeket mutatnak jelen értekezésemben a 3.4.3.1. és 3.4.4.1.3. fejezetekben bemutatott vizsgálatok is.

### 3.2.2. A BGF NYTK középfokú vizsgafeladatai a vizsgálat időszakában

A BGF NYTK szaknyelvi vizsgarendszere a vizsgálat időszakában kétféle idegen nyelvi közvetítési feladatot tartalmazott közép- és felsőfokon egyaránt: írásbeli és szóbeli közvetítési feladatokat. A felsőfokú vizsgafeladatok vizsgálata praktikus okokból maradt el, mert bár a felsőfokú írásbeli vizsgafeladat kiválóan alkalmas lenne az idegen nyelvi közvetítési készség vizsgálatára, a vizsgázók száma vizsgaidőszakonként erősen változó, de összességében nagyon alacsony volt. Ezért bizonyos statisztikai vizsgálatokat a felsőfokú vizsgaeredményekből nyert mintán egyáltalán nem lehetett volna elvégezni. A középfokú vizsgafeladatok rövid leírását a 44. ábra tartalmazza, a vizsgafeladatokkal mért készségek összefoglalása, a feladatok részletesebb jellemzése és értékelésük jellegzetességeinek leírása a 2.5.4.2. fejezetben található (42. és 43. ábra).

44. ábra A BGF NYTK középfokú vizsgafeladatainak leírása  
[Fazekas, M. (szerk.) 2004:202 nyomán]

Vizsgarész	Feladat típusa	Feladat leírása
ÍRÁSBELI	Nyelvtani ismeretek	Tesztfeladatok A vizsgázó a szakmai szókincs és a nyelvhelyesség ellenőrzését szolgáló tesztfeladatokat old meg. Szótár nem használható.
	Olvasott szöveg értése	Szövegértést ellenőrző feladatok A vizsgázó 3000-4000 n terjedelmű szakszöveg elolvasása után feladatlapot tölt ki. Szótár nem használható.
	Íráskészség	Szövegalkotás A vizsgázó a szakmai életben általánosan előforduló szöveget (pl. levelet, feljegyzést, programbeszámolót) készít idegen nyelven 150-200 szó terjedelemben. Nyomatott, egy- vagy kétnyelvű általános szótár használható.
	Nyelvi közvetítő készség	Összefoglalás idegen nyelven A vizsgázó kb. 150 szó terjedelmű, szakmai jellegű magyar szöveg tartalmát közvetítő írásban idegen nyelven kb. 100 szó terjedelemben. Nem követelmény a szöveg szó szerinti fordítása. Szótár nem használható.
	Hallott szöveg értése	Szövegértést ellenőrző feladatok A vizsgázó két, 4 perc összerjedelmű szöveget hallgat meg kétszer hangfelvételtől. A szövegek meghallgatása előtt átnézi a kiadott feladatlapot, első hallgatás közben kitölti azt, másodszori hallgatáskor ellenőrzi munkáját, majd a válaszokat a megoldólapra írja.

<sup>174</sup> Pl. I<sup>2</sup> 'A vizsgarendszer célzott csoportjai, a vizsgázói kör' (5-9); I<sup>3</sup> 'A vizsgafejlesztés során végzett igényfelmérésből, vagy egyéb szakmai gyakorlati tapasztalatokból adódó következtetések' (10-16); I<sup>32</sup> 'A célcsoport igényei és a feladatok' (113-117).

<b>SZÓBELI</b>	<b>Beszéd- készség</b>	Párbeszéd	A vizsgáztató szakmai jellegű beszélgetést kezdeményez a vizsgázó szakmai hátterével tanulmányaival, munkakörével, távlati terveivel kapcsolatban.
		Olvasott szövegértés, szóbeli nyelvi közvetítés	A vizsgázó idegen nyelvű szakmai tárgyú újságcikket vagy egyéb írott szakszöveget ismertet magyar nyelven. Nem feladat a szöveg szó szerinti fordítása.
		Párbeszéd, véleménykifejtés	A vizsgáztató az előző feladatban szereplő szöveg témájával kapcsolatos szakmai kérdéseket tesz fel. A vizsgázó véleményét fejt ki.
		Párbeszéd szerepjáték	A vizsgázó idegen nyelven megadott, a hiteles dokumentummal kapcsolatos szakmai szituációt old meg a vizsgáztatóval folytatott párbeszédben.

### 3.3. A kutatás módszerei

#### 3.3.1. A minta

##### 3.3.1.1. Az első vizsgálathoz tartozó minta jellemzői

Az első vizsgálathoz, a vizsgaeredmények statisztikai elemzéséhez, a Budapesti Gazdasági Főiskola Nyelvvizsga és Továbbképző Központjában 2000-2007 között középfokú szaknyelvi vizsgát tevő jelöltek vizsgaeredményeit használtam fel. A populáció fő jellemzői: 17-35 év közötti férfiak és nők, akik 97-98%-ban főiskolai és egyetemi hallgatók (különbféle felsőoktatási intézményekből, elsősorban a BGF-ről), körülbelül 2-3%-ban a gazdasági élet különféle területéről érkező munkavállalók, akik üzleti, pénzügyi, idegenforgalmi-vendéglátóipari szaknyelvi vizsgát szeretnének tenni. A minta mérete vizsgaidőszakonként változó, de jellemzően ezres nagyságrendű (45. ábra).

**45. ábra** A populáció mérete a vizsgált 18 vizsgaidőszakban

1.	2000 szeptember	229
2.	2000 december / 2001 január	360
3.	2001 május	2072
4.	2002 május	2754
5.	2002 december / 2003 január	1630
6.	2003 május	2577
7.	2003 szeptember	1180
8.	2003 december / 2004 január	1532
9.	2004 május	2540
10.	2004 szeptember	1280
11.	2004 december / 2005 január	1669
12.	2005 március	319
13.	2005 május	2286
14.	2005 szeptember	1399
15.	2005 december / 2006 január	1596
16.	2006 május	1922
17.	2006 szeptember	1103
18.	2006 december / 2007 január	1384
	<b>Összesen</b>	<b>27832</b>

### 3.3.1.2. A második vizsgálathoz tartozó minta jellemzői

A második vizsgálathoz tartozó mintát azok a dokumentumok alkotják, amelyek az akkreditáció időpontja (2000) óta a középfokú *Írásbeli közvetítés* feladat leírásában és értékelési kritériumaiban bekövetkezett változásokat mutatják, részben a szakértők által javasolt, de meg nem valósult, részben a gyakorlatba is átültetett verziókat.

### 3.3.1.3. A harmadik vizsgálathoz tartozó minta jellemzői

A tanárinterjúkban a BGF Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézetének tanárai közül 8 fő vett részt, akik valamennyien a BGF NYTK vizsgaközpont akkreditált vizsgáztatói is. A tanárok magasan kvalifikált, 15-33 éves közép- és felsőoktatási, 10-22 éves szaknyelvoktatói tapasztalattal rendelkező szakemberek. Valamennyien részt vettek a vizsgarendszer akkreditációjának előkészítésében, és az azóta is folyamatosan tartó vizsgaanyagfejlesztési munkában.

### 3.3.1.4. A negyedik vizsgálathoz tartozó minta jellemzői

A longitudinális vizsgálat háromszori kérdőíves megkérdezésből állt (lásd *10. Melléklet*). Az első ütemben 13 tanulócsoporthallgatói vettek részt (166 fő), valamennyien másodévesek, akik nyelvvizsgára készültek. A vizsgálat időpontja 2005. november eleje volt. A második ütemben ugyanezek a csoportok vettek részt, de a megkérdezéskor csak 137 diák töltötte ki a kérdőíveket. A megkérdezés időpontja 2006. március eleje. A harmadik ütem közvetlenül az írásbeli vizsga letétele után történt 2006 májusában. A hallgatók egy része nem jelentkezett ebben a vizsgaidőszakban nyelvvizsgára, hiszen szabadon megleheték, hogy egy későbbi időpontot választanak, ezért a fenti 166 főből 88 fő vett részt a vizsgálatnak ebben a szakaszában. Megkérdeztem viszont 69 hallgatót, akik olyan csoportokba jártak, amelyek nem vettek részt a longitudinális vizsgálatban. Az ő felkészülésüket nem követtem nyomon, de a kutatás szempontjából érdekelt, hogy bizonyos kérdésekben van-e különbség a két csoport véleménye között, és hogy a longitudinális vizsgálatban való részvétel befolyásolta-e a felkészülési/felkészítési munkát.

### 3.3.2. Eszközök

- Kvalitatív: szóbeli (interjú), írásbeli kikérdezés (longitudinális kérdőíves felmérés), dokumentumelemzés.
- Kvantitatív: kritériumfüggő tudásszintmérő tesztek validitásának és reliabilitásának vizsgálata. Interszubteszt korreláció, szubteszt-

összeredmény korreláció, szubtesztek reliabilitás mutatóinak kiszámítása, faktoranalízis, többváltozós regresszióanalízis, klaszteranalízis.

### 3.3.3. Az adatelemzés módja

- A leíró és matematikai statisztikai elemzések az SPSS szoftver használatával történtek.
- A tanárinterjúk feldolgozása kvalitatív módszerekkel és tartalomelemzéssel (Atlas.ti) történt.
- A kérdőíves felmérések kérdéseinek egy része az SPSS szoftver segítségével statisztikailag feldolgozható volt, másik részük nyílt végű kérdés, amelyek esetében a válaszok feldolgozása részben kvalitatív módszerekkel, részben az Atlas.ti szoftver segítségével, tartalomelemzéssel történt.

### 3.4. A vizsgálati eredmények bemutatása

A 3.3.1.1. pontban bemutatott minta nagysága miatt célszerűnek látszott egy vizsgaidőszak eredményeinek kiválasztása, amelyen keresztül bemutatható a statisztikai elemzések célja és az eredmények interpretálása. A többi vizsgaidőszak adataival hasonlóképpen elvégeztem valamennyi vizsgálatot, de ezekből jelen értekezés szűkös keretei között csak összefoglalókat mutatok be, illetve kiemelem, ha valamely vizsgálati eredmény jelentősen eltér a többitől.

Bemutató céljára a 2005. januári vizsgaeredményeket választottam (45. ábra 11. sor), mivel ez a vizsgaidőszak a vizsgázók összlétszámában (1669 fő), nyelvek és szakok szerinti megoszlásában jól reprezentálja a többi vizsgaidőszakot is (46. ábra).

**46. ábra** A vizsgálati eredmények bemutatására kiválasztott 2005 januári vizsga-időszak vizsgázói populációjának megoszlása szakok és nyelvek szerint (A), valamint a 18 vizsgaidőszak vizsgázói (27 832 fő) szakok és nyelvek szerinti megoszlásának átlaga (B)

A					Szak		B	
Valid		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent			
	üzleti	953	57,1	57,1	57,1	üzleti	57,4	
	idegenforgalmi	648	38,8	38,8	95,9	idegenforg.	38,35	
	pénzügyi	68	4,1	4,1	100,0	pénzügyi	4,25	
	Total	1669	100,0	100,0				

NYELV					
Valid	angol	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
	angol	992	59,4	59,4	59,4
	német	463	27,7	27,7	87,2
	francia	65	3,9	3,9	91,1
	olasz	64	3,8	3,8	94,9
	spanyol	74	4,4	4,4	99,3
	orosz	11	,7	,7	100,0
	Total	1669	100,0	100,0	

NYELV	
angol	54,6
német	32,3
francia	3,9
olasz	3,52
spanyol	3,9
orosz	1,2
japán	0,58



### 3.4.1. Az első vizsgálat - A vizsgaeredmények statisztikai elemzése

#### 3.4.1.1. Leíró statisztikai vizsgálatok

Amikor egy vizsgafeladatsoron (tesztbattérián), vagy az azt alkotó vizsgafeladatokon (szubteszteken) elért teljesítményt vizsgáljuk, fontos információkat nyerhetünk a feladatsorokon elért eredmények leíró statisztikai elemzéséből. A vizsgaeredmények (a teszteken elért pontszámok) *mért (intervallum) adatoknak* tekinthetők, ezért a legfontosabb megvizsgálandó mutatók a középérték mérőszámai (átlag, medián, módusz), a szórás, a variancia, a ferdeség és a csúcsosság. A 2005. januári vizsgaidőszakban a minta nagysága 1669 fő volt, a leíró statisztikai vizsgálat eredményeit vizsgafeladatonként a *2. Melléklet, 1-2. Táblázat* mutatja. A hisztogramok és Q-Q grafikonok tanúsága szerint a vizsgaeredmények csak megközelítőleg tekinthetők normál eloszlásúnak. Főként a szóbeli feladatok (*Szabad beszélgetés, Szakmai téma, Szituáció, Újságcikk közvetítése magyar nyelvre*) esetén az eloszlás kissé „balra ferdült”, ami több tényezővel is magyarázható. Egyrészt a szóbeli vizsgafeladatok értékelése valamennyi esetben szubjektív, annak ellenére, hogy a szubjektivitás kiküszöbölésére minden lehetséges eszközt alkalmazunk<sup>175</sup>. Másrészt az eltérés magyarázható a vizsga kritériumfüggő jellegével, amikor is a vizsgaeredmények kissé balra ferdült gyakorisági eloszlása elvileg természetes, hiszen azt feltételezzük, hogy a vizsgázó akkor jelentkezik vizsgára, amikor biztos benne, hogy a megfelelési ponthatár<sup>176</sup> fölött tud teljesíteni. A gyakorlatban azonban a vizsgákon nyújtott teljesítmények nem ezt tükrözik: a *3. Melléklet (1. Táblázat)* tanúsága szerint, amely tizennyolc vizsgaidőszak középérték és szórás adatait tartalmazza, a vizsgafeladatokon elért pontszámok átlaga igen sok esetben nem éri el a megfelelési ponthatárt. Hogy milyen okok vagy kényszerítő körülmények hatására alakul ez így, azt egy külön, ennek az értekezésnek kereteit meghaladó kutatásban lehetne feltárni.

A vizsgálat tárgyát képező 2005. januári vizsgaidőszakban normál eloszlás szempontjából a legproblematisabbnak a *Szabad beszélgetés* ( $\bar{x}=16$ ,  $Me=16$ ,  $Mo=18$ ) és a *Szituáció* ( $\bar{x}=15$ ,  $Me=15$ ,  $Mo=20$ ) feladat tekinthető. A szakirodalom a normalitás javítására adattranzformációs eljárásokat ajánl, amelyek célja, hogy az

<sup>175</sup> Például: értékelési kritériumok és sávok pontos meghatározása, a vizsgáztatók rendszeres továbbképzése az értékelő vizsgáztatók egymáshoz mért megbízhatóságának (inter-rater reliability) növelése céljából, a globális és analitikus pontozás párhuzamos alkalmazása.

<sup>176</sup> Ez a ponthatár egyébként az átlag fölött van (a 20 pontos tesztek esetében 12 pont).

elemzés feltételeinek sérülését korrigáljuk, illetve a változók közötti kapcsolatot javítsuk (Sajtos-Mitev, 2007). Az adattranszformáció jelenthet elméleti és tapasztalati transzformációt, amely azonban újabb problémákat eredményezhet. A balra ferdült (negatív eloszlás) esetén a négyzetgyök transzformációt tartják a legcélszerűbb módszernek. Jelen vizsgálatomban ezt mindkét feladat esetében elvégeztem, és a transzformáció eredményeképpen a *Szabad beszélgetés* esetében ( $\bar{x}=3.92$ ,  $Me=4$ ,  $Mo=4$ ), és a *Szituáció* esetében ( $\bar{x}=3.79$ ,  $Me=3.87$ ,  $Mo=4$ ) transzformációs eredményt kaptam, tehát mindkét feladatnál a középérték mérőszámai szinte teljesen egybeestek. Ily módon a normál eloszlás feltételeinek az adatsor jobban megfelelt, mint korábban. A későbbiekben bemutatott matematikai statisztikai vizsgálatok eredményeiben azonban ezek a változtatások semmi lényeges különbséget nem okoztak, ezért a továbbiakban adattranszformációt, annak egyéb, itt nem részletezhető problematikus következményei<sup>177</sup> miatt nem végeztem.

#### **3.4.1.2. Matematikai statisztikai vizsgálatok**

Amikor a vizsgálatok céljaként annak kimutatását tűztem ki, hogy alátámaszom azt a hipotézist, hogy az idegen nyelvi közvetítés mérésével a vizsgázó nyelvtudásának egy olyan szegmensét ragadjuk meg, amelyet a többi szubteszt nem vizsgál, egyben a feladat szerkezeti validitását (construct validity) is igyekeztem feltárni. A szerkezeti validitás értelmezéséről részletesebben a 2.5.3.3.2. fejezetben olvashatunk. Az elméleti szakemberek szerint (Alderson, Clapham és Wall 1995, Davies at al. 1999, Bárdos 2002) a szerkezeti validitás azt becsüli meg, hogy milyen mértékben alapul a teszt a mögöttes (nyelvtudás)elméletre, célképzetre. Tehát azt kell eldönteni, hogy az adott teszt (vizsgafeladat) sikeres operacionálizálása-e a mögöttes elméletnek, illetve jól reprezentálja-e a nyelvtudás egy bizonyos szegmensét és a benne meghúzódó készségeket. A szerkezeti validitás megítélésére Alderson, Clapham és Wall (1995) a következő módszereket javasolja: interszubteszt korreláció, szubteszt-összeredmény korreláció, többtényezős-többmódszeres analízisek (multitrait-multimethod studies), és faktoranalízis.

Vizsgálati célom alátámasztására a fenti módszerek közül interszubteszt korrelációs, szubteszt-összeredmény korrelációs vizsgálatot és faktoranalízis végeztem. Ezekon kívül megvizsgáltam a szubtesztek reliabilitási mutatóit, és a többváltozós regresszió analízis, valamint a klaszteranalízis módszerével is alátámasztottam, hogy az idegen

<sup>177</sup> Lásd: Sajtos – Mitev (2007:118-119.).

nyelvi közvetítés önálló nyelvi készség, amely hozzájárul a nyelvtudásról kialakított mögöttes elméleti célképzethez.

### 3.4.1.2.1. Interszubteszt korrelációs vizsgálat

A szerkezeti validitás mérésének egyik módja a különféle tesztkomponensek egymással való korrelációjának vizsgálata.

Az interszubteszt számításokhoz a Pearson korrelációs számítási módot használjuk. A számítások eredményei -1 és +1 értékek között mozoghatnak. Interszubteszt viszonylatban 0,3-0,5 korrelációs értékeket tekinthetünk ideálisnak, ez kb. 9-25 %-os átfedést jelent a szubtesztek között. Az ideális érték meghatározásánál a szakemberek<sup>178</sup> abból a feltételezésből indultak ki, hogy minden szubteszt némileg mást mér, ezért amennyiben túl magas korrelációs értéket kapnánk, ez azt jelentené, hogy az adott két vizsgafeladattal ugyanazt mérjük. Ebben az esetben az egyik feladatot kihagyhatnánk a tesztbateriából<sup>179</sup>, hiszen ha ugyanazt mérik, akkor nincs szükség mindkettőre.

A korrelációs mátrix (47. ábra) 4. sorában láthatjuk az *Írásbeli közvetítés* feladat korrelációját más szubtesztekkel.

47. ábra A középfokú vizsgafeladatok interszubteszt korrelációja (2005. január)

		Nyelvismereti teszt	Olvasásértés	Írásfeladat	Írásbeli közvetítés célnyelvre	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újság cikk közvetítése magyarra
Nyelvismereti teszt	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	1 ,000 1669	,543** ,000 1669	,519** ,000 1669	,561** ,000 1669	,422** ,000 1669	,409** ,000 1669	,472** ,000 1669	,440** ,000 1669	,422** ,000 1669
Olvasásértés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,543** ,000 1669	1 ,000 1669	,353** ,000 1669	,424** ,000 1669	,493** ,000 1669	,363** ,000 1669	,385** ,000 1669	,408** ,000 1669	,393** ,000 1669
Írásfeladat	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,519** ,000 1669	,353** ,000 1669	1 ,000 1669	,459** ,000 1669	,388** ,000 1669	,354** ,000 1669	,346** ,000 1669	,335** ,000 1669	,364** ,000 1669
Írásbeli közvetítés célnyelvre	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,561** ,000 1669	,424** ,000 1669	,459** ,000 1669	1 ,000 1669	,461** ,000 1669	,367** ,000 1669	,341** ,000 1669	,386** ,000 1669	,339** ,000 1669
Beszédértés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,422** ,000 1669	,493** ,000 1669	,388** ,000 1669	,461** ,000 1669	1 ,000 1669	,378** ,000 1669	,323** ,000 1669	,369** ,000 1669	,375** ,000 1669
Szabad beszélgetés	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,409** ,000 1669	,363** ,000 1669	,354** ,000 1669	,367** ,000 1669	,378** ,000 1669	1 ,000 1669	,671** ,000 1669	,697** ,000 1669	,630** ,000 1669
Szakmai téma	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,472** ,000 1669	,385** ,000 1669	,346** ,000 1669	,341** ,000 1669	,323** ,000 1669	,671** ,000 1669	1 ,000 1669	,731** ,000 1669	,661** ,000 1669
Szituáció	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,440** ,000 1669	,408** ,000 1669	,335** ,000 1669	,386** ,000 1669	,369** ,000 1669	,697** ,000 1669	,731** ,000 1669	1 ,000 1669	,646** ,000 1669
Újság cikk közvetítés magyarra	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,422** ,000 1669	,393** ,000 1669	,364** ,000 1669	,339** ,000 1669	,375** ,000 1669	,630** ,000 1669	,661** ,000 1669	,646** ,000 1669	1 1669

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

<sup>178</sup> J. Charles Alderson, Caroline Clapham and Dianne Wall (1995:183-184); Bachman (2004:103-104).

<sup>179</sup> A 'test battery' kifejezés az idegen nyelvi tesztelésben olyan célirányosan összeállított szubtesztek csoportjára vonatkozik, amelyek önmagukban is megállják a helyüket, de elégségesen homogénnak tekinthetők ahhoz, hogy belőlük összpontszámot lehessen számítani. Sok ismert nyelvtudást mérő teszt épül fel ilyen teszt-bateriákból, például a TOEFL és az IELTS. (Davies, A et al. (1999): *Dictionary of Language Testing*. University of Cambridge, Cambridge).

Az eredményekből kitűnik, hogy az *Írásbeli közvetítés* esetén az értékek a kívánt intervallumban maradnak, vagy azoktól csak kis mértékben térnek el a *Nyelvismereti teszt* esetén ( $r=0,561$ ,  $p=0,000$ ), de az átfedés még ebben az esetben is csak 31%-t jelent – tehát körülbelül 31 százalékban méri ugyanazt a *Nyelvismereti teszt*, mint az *Írásbeli közvetítés* feladat. Ekkora átfedés önmagában még nem indokolja, hogy az egyik feladatot elhagyjuk. A *Nyelvismereti teszt* hasonlóképpen kissé magasabb korrelációs értéket mutat az írásbeli vizsgafeladatok közül az *Olvasásértéssel* ( $r=0,543$ ,  $p=0,000$ ) és az *Írásfeladattal* ( $r=0,519$ ,  $p=0,000$ ). Mivel magyarázható ez a magasabb átfedés? A teszt nem hagyományos nyelvismereti teszt. Erősen megjelennek benne a szaknyelvi elemek: terminológia, definíciók, transzformáció, rövidítések formájában. A mondattani gyakorlatok pedig, éppen azokat a részkészségeket igénylik, amelyek valamilyen szinten az *Írásbeli közvetítés* feladatban is megjelennek, például mondat-összekapcsolások, mondat-átalakítások, stb. Bár közvetlenül az *Írásbeli közvetítés* feladat interszubteszt korrelációs értékeivel nincs kapcsolatban, a korrelációs mátrix (47. ábra) azt mutatja, hogy a szóbeli vizsgafeladatok egymás közötti korrelációja feltűnően magas, különösen a *Szituáció* és a *Szakmai téma* ( $r=0,731$ ,  $p=0,000$ ), illetve a *Szituáció* és a *Szabad beszélgetés* ( $r=0,697$ ,  $p=0,000$ ) feladatok esetében. Felmerül a kérdés, hogy van-e létjogosultsága e három feladatnak egyetlen vizsgabatteriaán belül. A probléma vizsgálata nem tárgya jelen értekezésemnek, azt azonban mindenképpen figyelembe kell venni, hogy valamennyi szóbeli feladat szubjektív értékelésű (ezért meg kellene vizsgálni az értékelési sávokat és a vizsgáztatók megfelelő felkészítését is), ezen kívül mindháromban igen nagy szerepet játszik a beszédkészség, amely indokolhatja a magas átfedést. A legfontosabb ok azonban valószínűleg az, hogy a szóbeli vizsga elemeiben a klasszikus értelemben vett alapkészségek nem jelennek meg olyan tiszta formában, mint az írásbeli szubtesztek esetén. A szóbeli vizsgán egy-egy feladaton belül számos közös részkészséget mérünk, ezért érthető a nagyobb átfedés.

Tekintettel az adatok eloszlására, az esetleges problémákat kiküszöbölendő, nemparaméteres vizsgálatokat is végeztem. A Spearman rho korrelációs számításokból (48. ábra) jól látható, hogy az eredmények érdemben nem változnak: az *Írásbeli közvetítés* feladat interszubteszt korrelációja, a *Nyelvismereti tesztet* ( $r=0,550$ ,  $p=0,000$ ) kivéve, valamennyi egyéb vizsgafeladattal az ideális értékhatáron belül marad. A nemparaméteres korrelációs vizsgálat, a paraméteres vizsgálathoz hasonlóan, magas korrelációs értékeket mutat a szóbeli feladatok egymás közötti

vizsgálata esetén.

**48. ábra** A középfokú vizsgafeladatok interszubteszt korrelációja – nemparaméteres vizsgálat (2005. január)

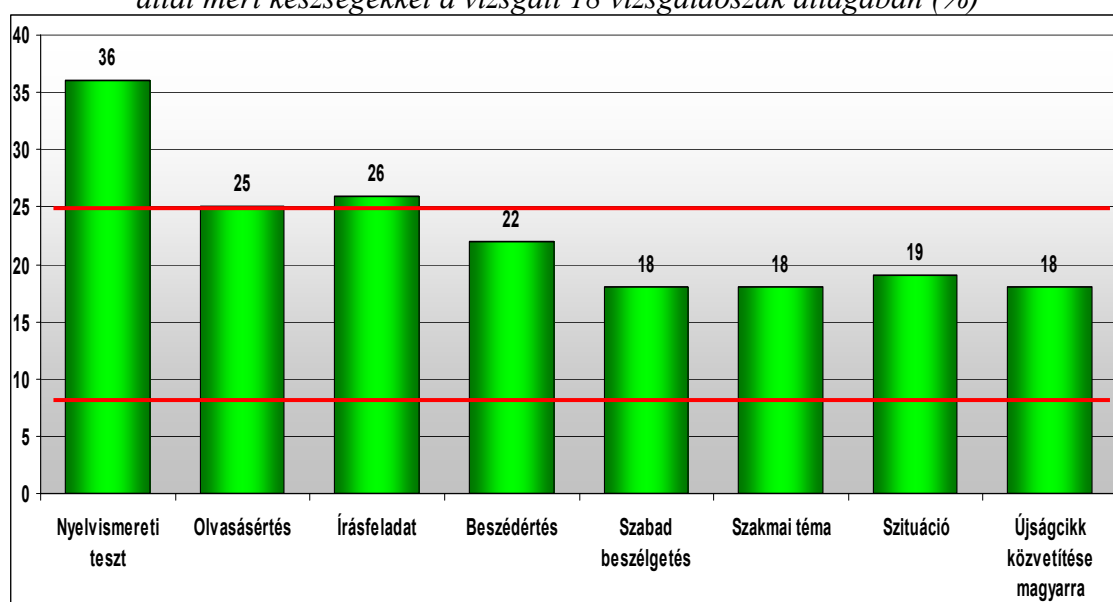
Correlations									
	Nyelvismereti teszt	Olvásásértés	Írásfeladat	Írásbeli közvetítés célnyelvre	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újságcikk közvetítése magyarra
Spearman's r	1,000	,529**	,502**	,550**	,420**	,402**	,467**	,436**	,412**
Correlation Coefficient									
Sig. (2-tailed)	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Olvásásértés	Correlation Coefficient	,529**	1,000	,332**	,416**	,472**	,367**	,395**	,416**
Sig. (2-tailed)		,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Írásfeladat	Correlation Coefficient	,502**	,332**	1,000	,445**	,373**	,330**	,339**	,325**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Írásbeli közvetítés célnyelvre	Correlation Coefficient	,550**	,416**	,445**	1,000	,450**	,361**	,345**	,394**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Beszédértés	Correlation Coefficient	,420**	,472**	,373**	,450**	1,000	,373**	,327**	,382**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Szabad beszélgetés	Correlation Coefficient	,402**	,367**	,330**	,361**	,373**	1,000	,674**	,699**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Szakmai téma	Correlation Coefficient	,467**	,395**	,339**	,345**	,327**	,674**	1,000	,738**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Szituáció	Correlation Coefficient	,436**	,416**	,325**	,394**	,382**	,699**	,738**	1,000
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Újságcikk közvetít magyarra	Correlation Coefficient	,412**	,401**	,358**	,341**	,375**	,629**	,675**	,649**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
N		1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669

\*\* - Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Az *Írásbeli közvetítés* feladat interszubteszt korrelációs vizsgálatát tizennyolc vizsgaidőszak vizsgaeredményivel végeztem el, az összehasonlító táblázatokat a 4. *Melléklet* tartalmazza. Valamennyi vizsgaidőszakban a *Nyelvismereti teszt*tel a legmagasabb az *Írásbeli közvetítés* feladat korrelációja, és a bemutatott 2005. januári vizsgaidőszakhöz hasonlóan, meghaladja a kívánatos mértéket:  $0,532 \leq r \leq 0,686$  között mozog, ami a két feladat között 29-47%-os átfedést jelent. Az *Írásbeli közvetítés* feladat és az *Írásfeladat* interszubteszt korrelációja esetén a tizennyolc vizsgált vizsgaidőszakból kilenc esetben a korrelációs érték kis mértékben ( $0,507 \leq r \leq 0,578$ ) túllépi az ideális mértéket, ez 26-33%-os átfedést jelent, és csak egy esetben túlzottan nagy mértékű ( $r=0,635$  vagyis 40%). Az *Olvásásértés* feladat esetén hat alkalommal fordul elő 0,5-nél magasabb korrelációs érték az *Írásbeli közvetítés* feladattal, a többi feladatnál csak szórványosak az ilyen esetek. Ha vizsgaidőszakonként elemezzük az értékeket, egyedül a 2005. márciusi vizsgaidőszakban (4. *Melléklet*, 1. *Táblázat*, 12-es sor) tapasztalható minden vizsgafeladattal  $r=0,5$  fölötti korreláció, de mértéke, a *Nyelvismereti teszt*et kivéve, nem haladja meg az  $r=0,6$ -os értéket.

Össességében a tizenhét vizsgaidőszakban az *Írásbeli közvetítés* és a többi vizsgafeladat interszubteszt korrelációs értékei a *Nyelvismereti teszttel* és az *Írásfeladattal* mutatnak 0,5-nél magasabb értékeket, tehát ez az a két vizsgafeladat, amelyekkel feltehetőleg az *Írásbeli közvetítés* feladat a legtöbb közös alkésztséget tartalmazza, azonban egyik vizsgaidőszakban sem olyan magas az *Írásbeli közvetítés* és a többi szubteszt közötti átfedés (49. ábra), hogy indokolt lenne a vizsgafeladat kihagyása a tesztbattériából.

**49. ábra** Az *Írásbeli közvetítés* feladatban mért készségek átfedése más szubtesztek által mért készségekkel a vizsgált 18 vizsgaidőszak átlagában (%)



### 3.4.1.2.2. Szubteszt - összeredmény korrelációs vizsgálat

A szubteszt - összeredmény vizsgálat azt mutatja meg, hogy egy-egy szubteszt milyen erős hatással van az összeredményre – a magas korreláció erős hatást jelent. A klasszikus tesztelmélet szerint a szubtesztek és az összeredmény között magasabb korreláció várható, mint az interszubteszt korreláció esetén, körülbelül + 0,7 vagy e fölötti érték, mivel az összeredmény átfogóbban méri a nyelvtudást, mint az összpontszámot kitevő részeredmények egyenként. Az 50/a. ábra tanúsága szerint ez a feltétel megközelítőleg teljesül.

**50/a. ábra** Szubteszt - összeredmény korreláció (2005. január) – korrekció előtti állapot

	Nyelvismereti teszt	Olvasásértés	Írásfeladat	Írásbeli közvetítés célnyelvre	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újságcikk közvetítése magyarra
Osszesített pontszám Pearson Correlation	,745**	,686**	,646**	,640**	,662**	,751**	,777**	,787**	,729**
Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Természetesen, ha egy-egy szubteszt és az összeredmény korrelációját vizsgáljuk,

akkor az összeredményből ki kell vonni a vizsgált szubteszt pontszámát hiszen, ha benne hagynánk, akkor részben önmagával korrelálnánk az adott szubtesztet (Alderson, Clapham és Wall 1995)<sup>180</sup> (50/b ábra).

**50/b. ábra** Javított szubteszt - összeredmény korreláció (2005. január)

		Összpontszám Nyelvismereti teszt nélkül	Összpontszám Olvasásértés nélkül	Összpontszám Írásfeladat nélkül	Összpontszám Írásbeli közvetítés nélkül	Összpontszám Beszédértés nélkül	Összpontszám Szabad beszélgetés nélkül	Összpontszám Szakmai téma nélkül	Összpontszám Sztuáció nélkül	Összpontszám Újságcikk közvetítése nélkül
Nyelvismereti teszt	Pearson Correlation	<b>,656**</b>	,732**	,729**	,735**	,751**	,785**	,782**	,770**	,769**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Olvasásértés	Pearson Correlation	,675**	<b>,579**</b>	,696**	,686**	,671**	,707**	,712**	,709**	,695**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Írásfeladat	Pearson Correlation	,633**	,656**	<b>,524**</b>	,639**	,646**	,683**	,673**	,677**	,655**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Írásbeli közvetítés célnyelvre	Pearson Correlation	,620**	,637**	,624**	<b>,581**</b>	,628**	,655**	,669**	,680**	,652**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Beszédértés	Pearson Correlation	,671**	,649**	,663**	,657**	<b>,541**</b>	,678**	,668**	,690**	,672**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Szabad beszélgetés	Pearson Correlation	,774**	,773**	,768**	,760**	,787**	<b>,678**</b>	,725**	,722**	,741**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Szakmai téma	Pearson Correlation	,791**	,797**	,798**	,790**	,808**	,759**	<b>,682**</b>	,744**	,765**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Sztuáció	Pearson Correlation	,809**	,805**	,812**	,797**	,809**	,787**	,754**	<b>,698**</b>	,778**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689
Újságcikk közvetítése magyarra	Pearson Correlation	,745**	,742**	,741**	,739**	,742**	,711**	,700**	,708**	<b>,679**</b>
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689	1689

A 'javított' szubteszt – összeredmény korreláció által mutatott kép már valamelyest eltér az ideálisnak tartott értékektől, hiszen csak öt vizsgafeladat esetén (*Nyelvismereti teszt, Szakmai beszélgetés, Szakmai téma, Sztuáció, Szóbeli közvetítés*) közelíti meg a kívánt korrelációs értéket. A vizsgálat középpontjában lévő *Írásbeli közvetítés* feladat javított szubteszt – összeredmény korrelációja  $r=0,581$ ,  $p=0,000$ . Ez ugyan alacsonyabb az ideális értéknél, de az *Olvasásértés* ( $r=0,579$ ,  $p=0,000$ ), a *Beszédértés* ( $r=0,541$ ,  $p=0,000$ ), és az *Írásfeladat* ( $r=0,524$ ,  $p=0,000$ ) még 'gyengébb' eredményeket mutat.

Ebben az esetben is elvégeztem a nemparaméteres korrelációs vizsgálatot (*51. ábra*), ahol az értékek kis mértékben alacsonyabbak, mint a paraméteres vizsgálat eredményei, de ez lényeges különbséget ebben az esetben sem jelent.

<sup>180</sup> Ennek a korrekciónak eredményeképpen jön létre a 'javított' szubteszt – összeredmény korreláció.

51. ábra Javított szubteszt-összeredmény korreláció - nemparaméteres vizsgálat  
(2005. január)

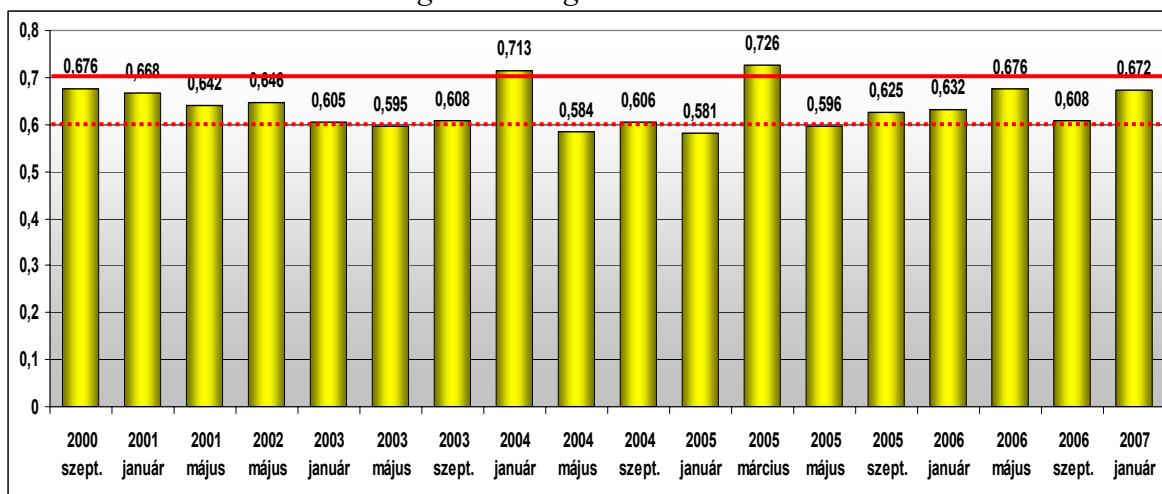
			Összpontszám Nyelvismereti teszt nélkül	Összpontszám Olvasásértés nélkül	Összpontszám Írásfeladat nélkül	Összpontszám Írásbeli közvetítés nélkül	Összpontszám Beszédértés nélkül	Összpontszám Szabad beszélgetés nélkül	Összpontszám Szakmai téma nélkül	Összpontszám Situáció nélkül	Összpontszám Újságcikk közvetítése nélkül	
Spearman's rho	Nyelvismereti teszt	Correlation Coefficient	<b>,642**</b>	,721**	,719**	,722**	,740**	,753**	,750**	,759**	,745**	
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869
	Olvasásértés	Correlation Coefficient	,868**	<b>,571**</b>	,891**	,879**	,864**	,898**	,702**	,808**	,808**	,887**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869
	Írásfeladat	Correlation Coefficient	,809**	,835**	<b>,531**</b>	,815**	,824**	,838**	,849**	,854**	,854**	,830**
		Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
		N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869
	Írásbeli közvetítés célnyelvre	Correlation Coefficient	,809**	,823**	,814**	<b>,571**</b>	,817**	,844**	,859**	,848**	,848**	,842**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
N		1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	
Beszédértés	Correlation Coefficient	,857**	,839**	,850**	,845**	<b>,532**</b>	,865**	,885**	,874**	,859**	,859**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	
Szabad beszélgetés	Correlation Coefficient	,783**	,781**	,788**	,749**	,755**	<b>,669**</b>	,713**	,713**	,730**	,730**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	
Szakmai téma	Correlation Coefficient	,790**	,796**	,797**	,789**	,808**	,756**	<b>,682**</b>	,742**	,762**	,762**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	
Situáció	Correlation Coefficient	,810**	,803**	,813**	,786**	,808**	,766**	,754**	<b>,702**</b>	,778**	,778**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	
Újságcikk közvetítése magyarra	Correlation Coefficient	,746**	,742**	,738**	,738**	,740**	,710**	,895**	,706**	<b>,679**</b>	,679**	
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	1869	

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

A szubteszt - összeredmény korrelációs vizsgálatot is elvégeztem valamennyi vizsgaidőszak vizsgaeredményeivel. Az összehasonlító táblázatokat az 5. *Melléklet* tartalmazza. Az ideálisnak számító  $r=0,7$ -es értéket jellemzően csak a szóbeli feladatok szubteszt - összeredmény korrelációja haladja meg (5. *Melléklet, 1. Táblázat és 1. Grafikon*). A leggyengébb értékek az *Írásfeladat* ( $0,460 \leq r \leq 0,713$ ) és a *Beszédértés* ( $0,463 \leq r \leq 0,715$ ) esetén tapasztalhatók, ami azt jelenti, hogy az *Írásfeladat* esetén 21-55%-os, a *Beszédértés* feladat esetén 21-51%-os, ingadozó erősségű az adott feladat hatása az összeredményre (5. *Melléklet, 2. Táblázat és 2. Grafikon*). Ennél sokkal megnyugtatóbb eredményt mutat a vizsgálatom középpontjában álló *Írásbeli közvetítés* feladat szubteszt - összeredmény korrelációja ( $0,581 \leq r \leq 0,726$ ), ami azt jelenti, hogy a feladatnak 34-53%-os erősségű a hatása az összeredményre.



**52. ábra** Az Írásbeli közvetítés feladat javított szubteszt – összeredmény korrelációi a vizsgált 18 vizsgaidőszakban



Az 52. ábra külön kiemeli a vizsgált feladat javított szubteszt – összeredmény korrelációját, amely csak két vizsgaidőszakban van az ideális 0,7-es érték fölött, de a többi esetben is körülbelül 0,6 és 0,7 között mozog. Ez ugyan elmarad a szakirodalom szerint ideálisnak mondható értéktől, de a 0,6-0,7 közötti korrelációs értékek még megfelelőnek mondhatóak, és nagyon fontos, hogy minden esetben elfogadható mértékben meghaladják az interszubteszt korrelációs értékeket.

A szubteszt-összeredmény vizsgálat összességében azt mutatja, hogy az összeredményre valamennyi szubtesztnak jelentős, átlagosan 32-55%-os hatása van, tehát fontos szerepük van a tesztbatterióban. Az *Írásbeli közvetítés* szubteszt hatása az összeredményre átlagosan 41%, hatása közepesen erős, tehát létjogosultsága a tesztbatterióban ebből a szempontból sem kérdőjelezhető meg.

### 3.4.1.2.3. Szubtesztek megbízhatósági (reliabilitási) mutatóinak vizsgálata

A szakirodalomban (Alderson, Clapham és Wall 1995; Bachman 1990, Green and Weir 2001) a klasszikus itemanalízis részeként, a megbízhatóság (reliabilitás) vizsgálatára a Cronbach alpha számításokat szokták alkalmazni. Célja, hogy megmutassa a tesztitemek konzisztenciáját, vagyis azt, hogy mennyire megbízható a teszt. Bár itt nem tesztitemekkel van dolgunk, ennek analógiájára, ezt a számítást alkalmaztam annak eldöntésére, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat szükséges-e a teljes tesztbatteria megbízhatóságához, vagy nélküle is megbízhatóan mérne-e a vizsgafeladatsor<sup>181</sup>. Ez a számítás lehetővé teszi annak megállapítását, miként

<sup>181</sup> A számítások ilyen módon való alkalmazása nem előzmények nélküli: Benke (2002) Charles

változik mérésünk megbízhatósága, ha egy itemet, jelen esetben az *Írásbeli közvetítés* szubtesztet kiveszünk a feladatsorból. Az alpha -1 és +1 közötti értékeket vehet fel. Egy 100%-osan megbízható teszt esetében, amely természetesen csak elvileg létezik, az alpha érték=1. A Cronbach alpha érték csökkenése azt jelenti, hogy a teszt megbízhatósága csökkenne, ha egy itemet, ebben az esetben egy szubtesztet kivennénk a teljes tesztbattériából.

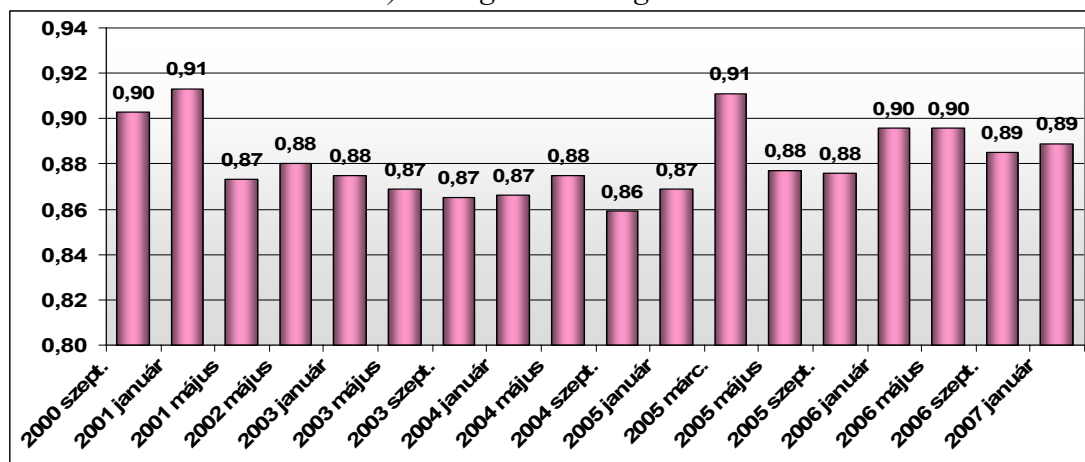
**53. ábra** Szubtesztek megbízhatósági (reliabilitási) vizsgálata Cronbach alpha számítással (2005 január) – Teljes feladatsor

N of cases 1669	N of Items 9	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
<b>Nyelvismereti teszt</b>		90,47	369,880	,656	<b>,850</b>
<b>Olvasásértés</b>		89,13	377,563	,579	<b>,858</b>
<b>Írásfeladat</b>		88,95	381,313	,524	<b>,864</b>
<b>Írásbeli közvetítés célnyelvre</b>		95,45	422,359	,581	<b>,862</b>
<b>Beszédértés</b>		91,74	376,353	,541	<b>,862</b>
<b>Szabad beszélgetés</b>		85,72	382,360	,678	<b>,849</b>
<b>Szakmai téma</b>		88,05	351,722	,682	<b>,848</b>
<b>Szituáció</b>		86,54	350,912	,698	<b>,846</b>
<b>Újságcikk közvetítése magyarra</b>		93,99	413,115	,679	<b>,856</b>
<b>Cronbach's Alpha</b>		<b>,869</b>			

Az 53. ábra tanúsága szerint, a teljes vizsgafeladatsor megbízhatósága csökkenne, ha az *Írásbeli közvetítés* feladatot kihagynánk belőle, tehát a vizsga megbízhatóságához az adott szubteszt is hozzájárul, és alkalmazásával teljesebb képet kapunk a vizsgázó nyelvtudásáról.

A tizennyolc vizsgaidőszakban igen magas a feladatsorok megbízhatósága (54. ábra), amely a vizsgafeladat fejlesztők kiváló szaktudását tükrözi.

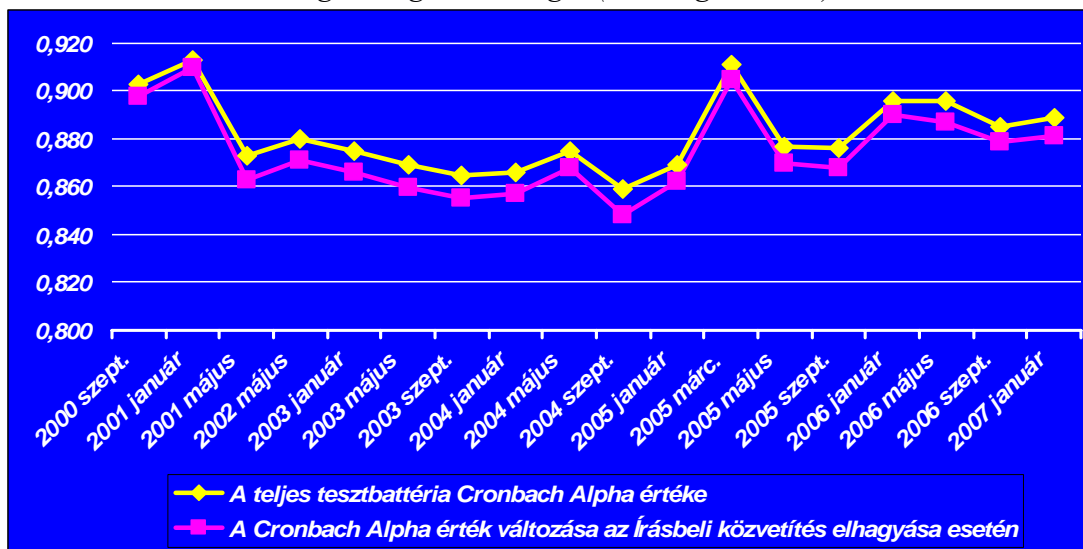
**54. ábra** A vizsgasorozatok összeredményeinek reliabilitási mutatói (Cronbach alpha értékek) a vizsgált 18 vizsgaidőszakban



Alderson professzor (Department of Linguistics and English Language, Lancaster University, UK) jóváhagyásával használta ezt a számítási módot egy teljes tesztbattéria megbízhatóságának kiszámítására.

Az *Írásbeli közvetítés* feladat valamennyi vizsgaidőszakban hozzájárul a tesztbattéria megbízhatóságához, mivel a feladat kihagyása csökkentené a Cronbach alpha értékeket, tehát a feladatsor megbízhatósági mutatóját (55. ábra).

**55. ábra** Az *Írásbeli közvetítés* feladat kihagyása a tesztbattériából csökkentené a vizsgák megbízhatóságát (18 vizsgaidőszak)



Ugyanez nem mondható el valamennyi vizsgafeladról. A 2002. májusi vizsgaidőszakban a *Beszédértés* feladat, a 2005. szeptemberi vizsgaidőszakban pedig az *Írásfeladat* elhagyása kis mértékben növelte volna a teljes tesztbattéria megbízhatóságát, ám mivel ezen feladatok a szakirodalom által régóta elismert alapkészségeket mérnek, elhagyásuk nyilvánvalóan fel sem merülhetett volna. Vizsgálatom szempontjából lényeges elem tehát, hogy a vitatott *Írásbeli közvetítés* feladat, amely nem a klasszikus négy alapkészség valamelyikét méri, növeli a vizsga megbízhatóságát és hozzájárul a nyelvtudásról alkotott árnyaltabb képhez.

#### 3.4.1.2.4. Faktoranalízis<sup>182</sup>

Annak alátámasztására, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló készség, és részét képezi a vizsgázó nyelvi kompetenciájának, más statisztikai eljárások alkalmazásával is bizonyítékokat kerestem. A faktoranalízis az egyik olyan statisztikai eljárás, amely segít az idegen nyelvi közvetítés szerkezeti validitásának feltárásában.

Az idegen nyelvi tesztelésben használt faktoranalízis olyan statisztikai módszer, amely kiszűri, hogy a vélhetően különböző változók – például a nyelvtudás feltehetőleg különböző szegmensét és a különböző nyelvi készségeket mérő vizsgafeladatok – milyen mértékben viselkednek hasonló módon. Ha számos vélhetően különböző készség és stratégia (és a feltehetőleg ezt mérő vizsgafeladat) hasonló módon viselkedik, akkor ugyanarra a faktorra esnek és feltehetőleg egyetlen nyelvi konstruktum (elméleti alapvetés vagy célképzet) részét képezik különböző formában. Ha minden különbözőnek feltételezett nyelvi készség és stratégia egyetlen faktorra mutat, akkor erősen feltételezhetjük, hogy nincsenek jelen különböző részkészségek és stratégiák, csak egyetlen differenciálatlan képesség (language ability) vagy készség. Ha viszont néhány vélelmezett készség és stratégia statisztikailag hasonló módon viselkedik és erőteljesen egy faktort mutat, míg más vélelmezett készségek és stratégiák statisztikailag más módon viselkednek és egy másik faktort alkotnak, ez annak a bizonyítéka, hogy a vizsgált készség vagy nyelvi konstruktum a faktorok számától függően többféle elemre osztható.

Ennek alapján valamennyi mintára elvégeztem a faktoranalízist annak vizsgálatára, hogy a vizsgafeladatok hány faktorra bonthatók. Reményeim szerint a

---

<sup>182</sup> Miután vizsgálatom tárgyát az *Írásbeli közvetítés* feladat képezi a további statisztikai elemzésekből kihagytam az *Újságcikk közvetítése magyar nyelvre* szóbeli feladatot, mivel viselkedése sokban különbözik az *Írásbeli közvetítés* feladattól. Vizsgáztatói tapasztalatomból tudom, hogy bár a feladatnak pontosan kidolgozott értékelési kritériumai vannak, és a vizsgáztató kollégák is folyamatos továbbképzéseken vesznek részt, a feladat elbírálásánál sajnos még mindig visszaköszönnek a régi fordítási feladatok elbírálására jellemző rutinok, tehát nem mindig érvényesül a 2.4. fejezetben kifejtett, a fordítás és a vizsgarendszer által értelmezett közvetítés értelmezése közötti különbség. A másik magyarázat, hogy bár kétségtelenül mindkettő közvetítési feladat, az írásbeli közvetítésnél másféle részkészségekre van szükség, mint a szóbelinél. A szóbeli közvetítésnél nagyon sok olyan részkészséget is mozgósítania kell a vizsgázónak, amely a feladatot rokonítja más szóbeli feladatokkal. Ezt bizonyítják a szóbeli feladatok közötti feltűnően magas interszubteszt korrelációs értékek. Amennyiben a szóbeli közvetítés feladatot bennhagyjuk a faktoranalízissel vizsgálendő feladatok között, a 18 vizsgaidőszakból 18 esetben a feladat közös elemeket mutat az első faktorial, amely elsősorban a beszéd-készséget méri, és 10 esetben rotáció után az olvasáskészséget jelző faktorial. Ez természetesnek tűnik, hiszen mind a két feladatban egy autentikus idegen nyelvű szakmai szöveg (újságcikk) szövegértéséről van szó. Az írásbeli és a szóbeli közvetítés feladatok viselkedésének összehasonlítása, a rokon és eltérő részkészségek kimutatása önálló kutatást igényelne, ami jelen kutatásomnak nem tárgya.

vizsgafeladatok által vizsgált nyelvi készségek (köztük a közvetítési készség) egymástól elkülönülve külön faktorra esnek. Az adatok feldolgozásához használt SPSS szoftver többféle módszert kínál fel a faktoranalízis elvégzésére. Hatch és Lazaraton (1991: 489) leírják, hogy a PCA (Principal component analysis, azaz főkomponens analízis) módszer „megmutatja azt az utat, amelynek segítségével felfedhetjük a faktorokat, amelyek az idegen nyelvi performancia mögött meghúzódnak és annak módját, hogy a köztük lévő viszonyt megvizsgáljuk”. A PCA-t úgy tervezték, hogy ahol lehet, egyfaktoros megoldást eredményezzen oly módon, hogy megkísérli először a lehető legtöbb adatot a korrelációs mátrixba bevitt adatok közül egyetlen egy fő komponensbe beilleszteni. Más szóval megkísérli az első faktor segítségével az adatok variabilitásának minél nagyobb részét megmagyarázni. Amint ezzel elkészül, újra átpásztazza az adatokat a második komponenst keresve, amely a maradék varianciából, amennyit csak lehetséges megmagyaráz. Számos más módszert is felkínál az SPSS, de ezek eredményei stabilitásuk szempontjából kétségesek.

A vizsgálat megkezdése előtt, abból a célból, hogy meggyőződjek a változók, illetve adatok faktoranalízisre való alkalmasságáról kiszámítottam a Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) mutatót és elvégeztem a Bartlett-tesztet (56. ábra). A KMO-érték az egyik legfontosabb mérőszám annak megítélésében, hogy a változók mennyire alkalmasak faktoranalízisre. A 2005. januári vizsgaidőszakban a  $KMO \geq 0,8$ , amely ‘nagyon jó’-nak minősül<sup>183</sup> a faktoranalízis szempontjából. A Bartlett-teszt valójában egy khinégzet próba, amely a mért változók korrelációs mátrixát (R) hasonlítja a változók páronkénti függetlenségét reprezentáló egységmátrixhoz.

56. ábra KMO és Bartlett teszt – 2005. január

KMO and Bartlett's Test			Communalities	
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,863		Extraction
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	5843,644	Nyelvismereti teszt	,811
	df	28	Olvasásértés	,919
	Sig.	,000	Írásfeladat	,976
			Írásbeli közvetítés célnyelvre	,958
			Beszédértés	,954
			Szabad beszélgetés	,795
			Szakmai téma	,819
			Szituáció	,823

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Ezzel azt vizsgálja, hogy a változók páronként mutatnak-e korrelációs összefüggést,

<sup>183</sup> Sajtos-Mitev (2007:258).

mert az egymástól páronként független változók mögött nem találhatnánk látens struktúrát. A  $p < 0,05$  szignifikancia azt jelzi, hogy a mért változószett megfelel a faktoranalízis minimál követelményeinek. A kommunalitást elemző tábla a végső kommunalitásokat mutatja, vagyis azt, hogy a létrehozott faktorok a mért változók szóródásának hány százalékát magyarázzák.

A főkomponens analízis (PCA) módszerével elvégzett vizsgálat eredményéből jól látszik (57. ábra), hogy az első faktorra az általános, differenciálatlan nyelvi készség esik – itt vannak a legmagasabb faktorsúlyok. Az ábra csak a 0,3-nál magasabb faktorsúlyokat mutatja, amelyek az elfogadott normák szerint már jelentősebbnek minősülnek.

57. ábra Faktoranalízis PCA módszerrel- 2005. január

Component Matrix <sup>a</sup>					
	Component				
	1	2	3	4	5
Nyelvismereti teszt	,763			-,359	
Olvasásértés	,687		,441	-,379	
Írásfeladat	,642	,326	-,523		,398
Írásbeli közvetítés célnyelvre	,690	,371			-,563
Beszédértés	,656	,319	,422	,488	
Szabad beszélgetés	,751	-,453			
Szakmai téma	,759	-,481			
Szituáció	,776	-,466			

Extraction Method: Principal Component Analysis.  
a. 5 components extracted.

**(általános, differenciálatlan nyelvi készség  
(general language ability))**

A faktoranalízis útján létrejövő faktorokat új változókként elmenthetjük abból a célból, hogy például jelen vizsgálatunkban megnézzük milyen erősségű összefüggés mutatható ki a létrejött új faktorok és a vizsga összeredménye között (58. ábra).

58. ábra A létrejött új faktorok korrelációja a vizsga összpontszámával (2005. január)

			Összesített pontszám
REGR factor score 1 for analysis 15	Pearson Correlation		,997**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N		1669
REGR factor score 2 for analysis 15	Pearson Correlation		,039
	Sig. (2-tailed)		,114
	N		1669
REGR factor score 3 for analysis 15	Pearson Correlation		,013
	Sig. (2-tailed)		,584
	N		1669
REGR factor score 4 for analysis 15	Pearson Correlation		,005
	Sig. (2-tailed)		,824
	N		1669
REGR factor score 5 for analysis 15	Pearson Correlation		,042
	Sig. (2-tailed)		,083
	N		1669

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Az eredményből látszik, hogy, amint azt várni is lehetett, igen erős szignifikáns összefüggés ( $r=0,997$ ,  $p=0,000$ ) mutatható ki az első faktor, amely az általános nyelvi készséget jelenti és a vizsga összeredménye között, amely a vizsgarendszer leírásában szereplő szándékok szerint a komplex nyelvtudást méri. Az első faktor rendkívül magas korrelációja az összeredménnyel azt jelzi, hogy az első faktorra valóban az általános differenciálatlan nyelvi készség esik.

Az általános nyelvi készség kimutatása nagyon fontos eredmény, de céлом az volt, hogy differenciáltabb, világosabb képet kapjak a nyelvtudás mögött meghúzódó készségekről vagy részkészségekről, ezért a kapott eredményeket Varimax rotációs módszerrel rotáltam. Ez az eljárás az idegen nyelvi tesztelésben leginkább elfogadott (lásd Green és Weir 2001). A rotáció eredményeképpen kapott faktorok az elkülönülő készségek mérésére szolgáló feladatokat tartalmazzák (59. ábra).

59. ábra A Varimax rotáció eredménye (2005. január)

	Component				
	1	2	3	4	5
Nyelvismereti teszt		.586	.485	.388	
Olvasásértés		.875			
Írásfeladat				.925	
Írásbeli közvetítés célnyelvre			.900		
Beszédértés					.887
Szabad beszélgetés	.842				
Szakmai téma	.858				
Szituáció	.862				

Extraction Method: Principal Component Analysis  
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.  
a. Rotation converged in 6 iterations.

beszéd  
készség      olvasásértés  
készség      közvetítés  
készség      írás  
készség      beszédértés  
készség

A teszt nem mér önálló készséget

Az első faktorra a beszéd-készséget mérő feladatok esnek (*Szabad beszélgetés*, *Szakmai téma*, *Szituáció*) magas faktorsúlyokkal (0,842; 0,858; 0,862). A második faktorra az *Olvasásértés* esik szintén magas faktorsúllyal (0,875), a harmadik faktorra esik a vizsgálatom központi tárgyát képező *Írásbeli közvetítés* feladat igen magas faktorsúllyal (0,900), a negyedik faktoron az *Írásfeladat* különül el a legnagyobb faktorsúllyal (0,925), míg az ötödik faktorban a *Beszédértés* feladat dominál 0,887 faktorsúllyal. Nagyon érdekes a *Nyelvismereti teszt* feladat viselkedése, amely 0,388 - 0,586 közötti faktorsúlyokkal három faktorban is képviselteti magát. Ez azt jelzi, ahogy az várható is, hogy a *Nyelvismereti teszt* nem mér önálló készséget és hogy a benne mért részkészségek, elemek közös komponenseket tartalmaznak a második, a harmadik és a negyedik faktorra eső vizsgafeladatokkal. A harmadik faktorra eső

*Írásbeli közvetítés* viszonylag erős faktorsúlyával egyébként a variancia kb. 15%-át magyarázza meg (60. ábra).

**60. ábra** A faktorok által megmagyarázott variancia (%)

Total Variance Explained			
Component	Rotation Sums of Squared Loadings		Cumulative %
	Total	% of Variance	
1	2,434	30,423	30,423
2	1,296	16,206	46,623
3	1,190	14,875	61,504
4	1,121	14,012	74,515
5	1,014	12,673	88,188

Extraction Method: Principal Component Analysis.

A közvetítési készség a variancia 15%-át magyarázza meg

A továbbiakban megvizsgáltam, mutat-e szignifikáns összefüggést a vizsgaeredmények és a faktorok, mint új változók korrelációja, ugyanis a faktoranalízis által létrehozott faktorokat el lehet menteni változóként, és korreláltatni lehet a többi változóval, jelen példánkban a vizsga összeredményével (61. ábra).

**61. ábra** A rotáció után létrejött új faktorok korrelációja a vizsga összpontszámával (2005. január)

			Összesített pontszám
REGR factor score for analysis 18	1	Pearson Correlation	,677**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	1669
REGR factor score for analysis 18	2	Pearson Correlation	,431**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	1669
REGR factor score for analysis 18	3	Pearson Correlation	,332**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	1669
REGR factor score for analysis 18	4	Pearson Correlation	,366**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	1669
REGR factor score for analysis 18	5	Pearson Correlation	,327**
		Sig. (2-tailed)	,000
		N	1669

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Az eredményből látszik, hogy igen erős szignifikáns összefüggés mutatható ki az első faktor, amely a beszédkészséget méri, és a vizsga összeredménye között ( $r=0,677$ ;



$p=0,000$ ). Ez azzal is magyarázható, hogy három szóbeli vizsgafeladat képviselteti magát ebben a faktorban. A vizsgált harmadik faktor, a közvetítési készség, pozitív szignifikáns összefüggést mutat a vizsga összeredményével ( $r=0,332$ ;  $p=0,000$ ). A többi faktor esetében is pozitív, bár nem túlságosan erős, szignifikáns összefüggést mutatkozik a faktorok és a vizsga összeredménye között.

A vizsgálat eredményeként összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a PCA módszerrel végzett faktoranalízis jól mutatja az általános nyelvi készséget (general language ability). A rotáció kimutatja az egymástól elkülönülő idegen nyelvi készségeket. A közvetítési készség, amely jelen példánkban, erős faktorsúllyal a 3. faktorra esik, a variancia körülbelül 15%-át magyarázza és pozitív szignifikáns összefüggést mutat a vizsga összeredményével.

A vizsgálatot hasonló feltételekkel valamennyi vizsgaidőszakra vonatkozóan elvégeztem. A KMO és a Bartlett teszt alapján (62. ábra) minden vizsgaidőszak adatai faktoranalízisre alkalmasak, sőt öt vizsgaidőszak esetén a KMO mutatószám  $\geq 0,9$ , ami 'kiváló' minősítést jelent, a többi esetben  $KMO \geq 0,8$  'nagyon jónak' minősül. A Bartlett teszt (chi-négyzet próba)  $p < 0,05$  szignifikanciája hasonlóan jó eredményt mutat valamennyi vizsgaidőszakban.

**62. ábra** KMO és Bartlett teszt eredményei 18 vizsgaidőszakban

Vizsgaidőszakok	KMO	BARTLETT'S TEST		
		Approx. Chi-Square	df	Sig.
1. 2000 szept.	0,898	1494,299	36	0,0000
2. 2001 január	0,918	2503,836	36	0,0000
3. 2001 május	0,892	9688,601	36	0,0000
4. 2002 május	0,905	13295,935	36	0,0000
5. 2003 január	0,892	7550,465	36	0,0000
6. 2003 május	0,888	11702,692	36	0,0000
7. 2003 szept.	0,881	5287,103	36	0,0000
8. 2004 január	0,880	6789,867	36	0,0000
9. 2004 május	0,899	11158,881	36	0,0000
10. 2004 szept.	0,878	5643,148	36	0,0000
11. 2005 január	0,893	7132,152	36	0,0000
12. 2005 március	0,924	1910,062	36	0,0000
13. 2005 május	0,893	10810,685	36	0,0000
14. 2005 szept.	0,893	6662,722	36	0,0000
15. 2006 január	0,907	8721,991	36	0,0000
16. 2006 május	0,914	10591,959	36	0,0000
17. 2006 szept.	0,893	6620,632	36	0,0000
18. 2007 január	0,895	8004,030	36	0,0000

A továbbiakban a tizennyolc vizsgaidőszakra vonatkozóan megállapítható, hogy a főkomponens analízis eredményeképpen az első faktorra magas faktorsúlyokkal eső

komponensek az általános, differenciálatlan nyelvi készséget reprezentálják. Ezt támasztja alá az a tény, hogy az első faktor minden esetben igen erős szignifikáns összefüggést ( $0,992 \leq r \leq 0,996$ ,  $p=0,000$ ) mutat a vizsga összeredményével, amely a komplex nyelvtudás mérését célozza.

A Varimax rotáció eredményeképpen minden esetben elkülönülnek a különféle készségeket reprezentáló vizsgafeladatok. A beszéd-készséget képviselő szóbeli feladatok, akár csak a bemutatott 2005. januári vizsgaidőszakban, mindig az első faktorra esnek magas faktorsúllyal (0,664 - 0,742 között,  $p=0,000$ ). Az általam vizsgált írásbeli közvetítési készséget képviselő feladat (63. ábra) 6 alkalommal a 3. faktorra, 5 alkalommal a 2. faktorra, 4 alkalommal az 5. faktorra, és 3 esetben a 4. faktorra esik. A faktorsúlyok magasak 0,730 és 0,911 között mozognak, ami azt jelenti, hogy az idegen nyelvi közvetítési készséget képviselő faktor a variancia 12-21%-át magyarázza. A létrejött faktorok minden esetben pozitív szignifikáns összefüggést mutatnak a vizsga összeredményével ( $0,275 \leq r \leq 0,459$ ,  $p=0,000$ ).

**63. ábra** Összefoglaló táblázat az Írásbeli közvetítés feladat viselkedéséről a faktoranalízis során (Varimax rotáció)

	Vizsgaidőszakok	Faktor sorszáma	Faktorsúly	Variancia %-a	Korreláció az összeredménnyel
1.	2000 szeptember	5	0,845	13	,287**
2.	2000 dec/2001 jan	2	0,872	17	,365**
3.	2001 május	5	0,869	12	,280**
4.	2002 május	4	0,879	14	,327**
5.	2002 dec/2003 jan	5	0,881	12	,280**
6.	2003 május	4	0,896	13	,296**
7.	2003 szeptember	3	0,889	15	,359**
8.	2003 dec./2004 jan	2	0,867	19	,425**
9.	2004 május	3	0,911	14	,323**
10.	2004 szeptember	5	0,888	12	,275**
11.	2004 dec/2005 jan	3	0,900	15	,332**
12.	2005 március	2	0,776	20	,430**
13.	2005 május	3	0,905	16	,356**
14.	2005 szeptember	4	0,878	13	,291**
15.	2005 dec/2006 jan	3	0,882	13	,306**
16.	2006 május	2	0,755	20	,455**
17.	2006 szeptember	3	0,881	14	,306**
18.	2006 dec/2007 jan	2	0,730	21	,459**

A vizsgálat eredményeként összefoglalóan elmondhatjuk, hogy a PCA módszerrel (főkomponens analízissel) végzett faktoranalízis jól mutatja az általános nyelvi készséget (general language ability). A Varimax rotáció kimutatja az egymástól elkülönülő idegen nyelvi készségeket. A rotáció után az első faktorra minden esetben a beszéd-készséget képviselő szóbeli vizsgafeladatok kerültek, a *Nyelvismereti teszt* nem mér önálló nyelvi készséget: olyan nyelvi részkészségeket mér, melyek más

készségekben is megtalálhatók, és amelyeket más vizsgafeladatok is mérnek. Minden vizsgált esetben önálló faktorként elkülöníthető az idegen nyelvi közvetítési készség, és magas faktorsúllyal esik az általa alkotott faktorra, ami azt jelzi, hogy mivel a vizsgabatteria által mért készségek varianciájából átlagosan 17%-ot magyaráz meg, részét képezi az általános nyelvi készségnek. Ugyanakkor, mivel a faktoranalízis során létrejött faktorok elméleti változók, amelyek egymással a lehető legkevésbé függenek össze, az *Írásbeli közvetítés* feladat által képviselt idegen nyelvi közvetítési készség önálló nyelvi készség, amely a többi nyelvi készséghez hasonlóan viselkedik és hozzájárul a nyelvtudás méréséhez.

#### **3.4.1.2.5. Többváltozós lineáris regresszió analízis**

A többváltozós lineáris regresszió analízis célja a nyelvi készségek mögött meghúzódó részkészségek feltárása volt, illetve annak vizsgálata, hogy a feltételezhetően meglévő részkészségek hogyan viselkednek a különböző vizsgafeladatokban. Amennyiben két változó tapasztalt értékei és a köztük lévő összefüggés ismerete mellett az egyik változó értékeiből rendre a másik változó értékeit is szeretnénk kiszámítani, a két változó között függvényyszerű összefüggést kell keresnünk. Ezt az eljárást nevezzük regresszió-analízisnek. A regressziós egyenlet által egy olyan formulát kapunk, amellyel egyik változó segítségével a másik kifejezhető és az egyik változó bármely értékéből nagyon jó becslést adhatunk a másik változó esetleges értékére (Falus – Ollé, 2000: 235-236).

A többváltozós lineáris regresszió analízist *Forward* módszerrel végeztem el a 2005. januári vizsgaidőszak 1669 fős mintáján. A *Forward* módszer egyszerre csak egy változót visz be az egyenletbe, és a változók beviteli sorrendje a megmagyarázott varianciához való hozzájáruláson alapul (Sajtos – Mitev, 2007:223).

„Elsőként az a független változó lép be, amely a legerősebben korrelál (Pearson-féle lineáris korreláció) a függő változóval...A továbbiakban azt vizsgálja a program minden még bevonásra váró független változóra külön-külön, hogy a beléptetés mennyire növelné meg – a már beléptetett független változók által – megmagyarázott hányadot. Az a független változó fog másodikként belépni a modellbe, amely a megmagyarázott hányad legnagyobb növekményét szolgáltatja” (Székelyi – Barna, 2003:235).

Fontos megjegyezni, hogy a változók reliabilitását lehetőleg állandó szinten kell tartani a lineáris regresszió analízis vizsgálat elvégzésekor, azonban a szubjektív értékelésű vizsgafeladatoknál a feladatfejlesztők a Cronbach alpha értéket nem számolják, tehát ezt az adatot a vizsgálat során nem tudtam figyelembe venni.

A vizsgálatból kimutatható, hogy a független változók milyen kombinációja alkalmas arra, hogy a függő változón elérhető teljesítményt előre jelezze.

A vizsgált időszakban a regressziós modellbe bevont változókat a 64. ábra tartalmazza. A modellben a függő változó az *Írásbeli közvetítés* feladat.

**64. ábra** A regressziós modellbe bevont változók (2005. január)

Coefficients <sup>a</sup>						
Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
		B	Std. Error	Beta		
1	(Constant)	2,466	,127		19,374	,000
	Nyelvismereti teszt	,310	,011	,561	27,704	,000
2	(Constant)	1,832	,131		13,953	,000
	Nyelvismereti teszt	,247	,012	,447	20,915	,000
	Beszédértés	,138	,011	,272	12,743	,000
3	(Constant)	1,330	,145		9,194	,000
	Nyelvismereti teszt	,205	,013	,371	15,994	,000
	Beszédértés	,120	,011	,236	10,983	,000
	Írásfeladat	,092	,012	,175	7,683	,000
4	(Constant)	,948	,166		5,725	,000
	Nyelvismereti teszt	,188	,013	,340	14,201	,000
	Beszédértés	,110	,011	,216	9,889	,000
	Írásfeladat	,086	,012	,165	7,250	,000
	Szituáció	,050	,011	,101	4,662	,000
5	(Constant)	,838	,172		4,868	,000
	Nyelvismereti teszt	,177	,014	,321	12,613	,000
	Beszédértés	,102	,012	,200	8,736	,000
	Írásfeladat	,086	,012	,164	7,232	,000
	Szituáció	,046	,011	,093	4,246	,000
	Olvásásértés	,030	,013	,056	2,288	,022

a. Dependent Variable: Írásbeli közvetítés célnyelvre

A „t” értékek és a hozzájuk tartozó szignifikancia jelzi, hogy a többi változó hatása szignifikáns az *Írásbeli közvetítés* feladatra (a függő változóra). Elsőként a *Nyelvismereti teszt* ( $t=27,704$ ;  $p=0,000$ ), majd a *Beszédértés* feladat ( $t=12,743$ ;  $p=0,000$ ), az *Írásfeladat* ( $t=7,683$ ;  $p=0,000$ ), a *Szituáció* feladat ( $t=4,662$ ;  $p=0,000$ ) és végül az *Olvásásértés* feladat ( $t=2,288$ ;  $p=0,000$ ) került a modellbe. Ezek az értékek valamennyi független változó modellbe kerülésekor némileg csökkentek, de magyarázó erejük sorrendje természetesen nem változott. Az, hogy a *Beszédértés* feladat került másodikként a modellbe, kissé meglepőnek tűnik és nem is tipikus. Ha mind a tizenhét vizsgaidőszak regressziós modelljeit megvizsgáljuk, akkor a *Beszédértés* feladat átlagosan negyedikként kerül a modellbe.

A jelenleg vizsgált vizsgaidőszakban a *Szabad társalgás* ( $t=1,323$ ;  $p=0,186$ ) és a *Szakmai téma* ( $t=-1,737$ ;  $p=0,083$ ) nem került a modellbe (65. ábra), mert nem tud szignifikáns darabot megmagyarázni a többi változó által megmagyarázatlanul hagyott részből. Külön vizsgálatot érdemelne, hogy ezek a változók miért nem tartalmaznak az *Írásbeli közvetítés* feladattal közös részkészségeket.

65. ábra A regressziós modellből kizárt változók (2005 január)

Excluded Variables <sup>f</sup>						
Model		Beta In	t	Sig.	Partial Correlation	Collinearity Statistics
						Tolerance
1	Olvásásértés	,169 <sup>a</sup>	7,115	,000	,172	,705
	Írásfeladat	,230 <sup>a</sup>	9,966	,000	,237	,731
	Beszédértés	,272 <sup>a</sup>	12,743	,000	,298	,822
	Szabad beszélgetés	,165 <sup>a</sup>	7,573	,000	,182	,833
	Szakmai téma	,097 <sup>a</sup>	4,260	,000	,104	,778
2	Szituáció	,172 <sup>a</sup>	7,758	,000	,187	,807
	Olvásásértés	,077 <sup>b</sup>	3,135	,002	,077	,621
	Írásfeladat	,175 <sup>b</sup>	7,683	,000	,185	,696
	Szabad beszélgetés	,105 <sup>b</sup>	4,824	,000	,117	,782
	Szakmai téma	,055 <sup>b</sup>	2,501	,012	,061	,759
3	Szituáció	,116 <sup>b</sup>	5,298	,000	,129	,766
	Olvásásértés	,072 <sup>c</sup>	2,984	,003	,073	,620
	Szabad beszélgetés	,084 <sup>c</sup>	3,884	,000	,095	,767
	Szakmai téma	,038 <sup>c</sup>	1,748	,081	,043	,751
	Szituáció	,101 <sup>c</sup>	4,662	,000	,114	,759
4	Olvásásértés	,056 <sup>d</sup>	2,288	,022	,056	,605
	Szabad beszélgetés	,037 <sup>d</sup>	1,349	,178	,033	,487
	Szakmai téma	-,047 <sup>d</sup>	-1,656	,098	-,041	,436
5	Szabad beszélgetés	,036 <sup>e</sup>	1,323	,186	,032	,487
	Szakmai téma	-,050 <sup>e</sup>	-1,737	,083	-,043	,435

a. Predictors in the Model: (Constant), Nyelvismereti teszt  
b. Predictors in the Model: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés  
c. Predictors in the Model: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat  
d. Predictors in the Model: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat, Szituáció  
e. Predictors in the Model: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat, Szituáció, Olvasásértés  
f. Dependent Variable: Írásbeli közvetítés célnyelvre

A regressziós modell ANOVA táblázatának tanúsága szerint (66. ábra), a regressziós egyenes segítségével sikerült akkora részt megragadni az *Írásbeli közvetítés* feladat (függő változó) variációjából, hogy a független változók (*Nyelvismereti teszt*, *Beszédértés*, *Írásfeladat*, *Szituáció*, *Olvásásértés*) hatását szignifikánsnak, az alapsokaságra is érvényesnek tekinthessük.

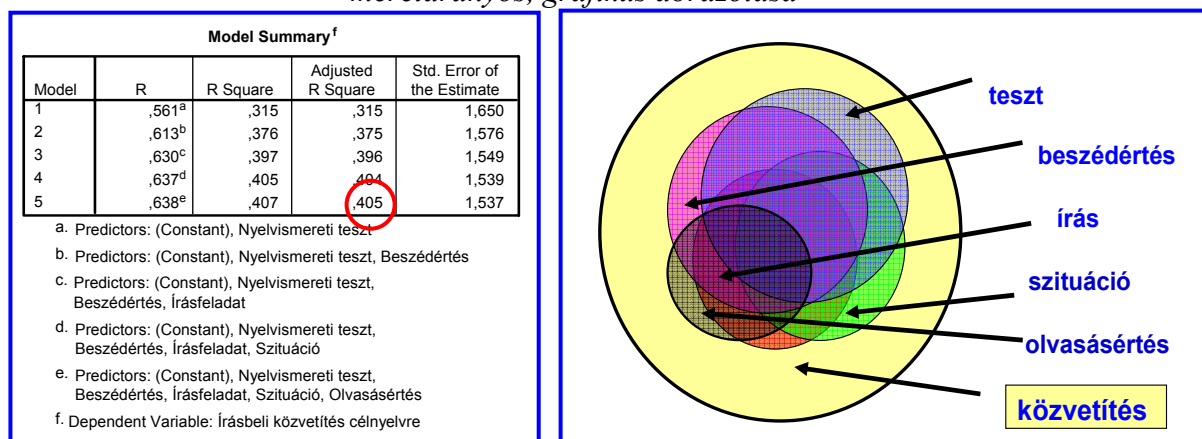
66. ábra A regressziós modellhez tartozó ANOVA táblázat

ANOVA						
Model		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
1	Regression	2090,216	1	2090,216	767,519	,000 <sup>a</sup>
	Residual	4539,813	1667	2,723		
	Total	6630,029	1668			
2	Regression	2493,437	2	1246,718	502,112	,000 <sup>b</sup>
	Residual	4136,592	1666	2,483		
	Total	6630,029	1668			
3	Regression	2635,080	3	878,360	366,080	,000 <sup>c</sup>
	Residual	3994,949	1665	2,399		
	Total	6630,029	1668			
4	Regression	2686,583	4	671,646	283,412	,000 <sup>d</sup>
	Residual	3943,445	1664	2,370		
	Total	6630,029	1668			
5	Regression	2698,956	5	539,791	228,353	,000 <sup>e</sup>
	Residual	3931,073	1663	2,364		
	Total	6630,029	1668			

a. Predictors: (Constant), Nyelvismereti teszt  
b. Predictors: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés  
c. Predictors: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat  
d. Predictors: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat, Szituáció  
e. Predictors: (Constant), Nyelvismereti teszt, Beszédértés, Írásfeladat, Szituáció, Olvasásértés  
f. Dependent Variable: Írásbeli közvetítés célnyelvre

A regressziós modell összefoglalásából (67. ábra) azt láthatjuk, hogy a vizsgált vizsgaidőszakban az *Írásbeli közvetítés* feladat (függő változó) varianciájából a többi változó segítségével 41%-ot sikerül megmagyarázni. Ezek közös részkészségek meglétére utalnak. A fennmaradó 59% olyan részkészségeket takar, amelyek feltehetőleg csak a közvetítés készségben találhatók meg.

**67. ábra** A regressziós modell összefoglalása és a szemléltetést szolgáló, nem méretarányos, grafikus ábrázolása



A vizsgálatokat ezúttal is elvégeztem mind a 18 vizsgaidőszakra vonatkozóan. Az eredményeket a 6. *Melléklet* tartalmazza. A regressziós modellbe került együttthatók (a modellbe bekerült változók) száma 4-6 között van, a legtöbb esetben, kilenc alkalommal 5 változó került a modellbe, ami azt jelenti, hogy ezek a változók (vizsgafeladatok) magyaráznak meg bizonyos részeket a függő változó (*Írásbeli közvetítés* feladat) varianciájából, tehát feltehetőleg közös részkészségeket tartalmaznak. A különféle vizsgafeladatok modellbe kerülésének átlagos sorrendje, és egyben magyarázó erejük átlagos erőssége a 18 vizsgaidőszakban: (1). *Nyelvismereti teszt*, (2). *Írásfeladat*, (3). *Olvasásértés*, (4). *Beszédértés*, (5). *Szabad beszélgetés*, (6). *Szituáció*. Mindezen változók által a függő változóban megmagyarázott rész százalékban kifejezett arányát a 6. *Melléklet* utolsó oszlopa tartalmazza. A 68. ábrán külön kiemeltem azt, a vizsgálatom szempontjából rendkívül fontos információt, hogy a regresszió analízis eredményei alapján az *Írásbeli közvetítés* feladat varianciájából vizsgaidőszakonként hány százalék az a rész, amelyet a többi vizsgafeladattal közös részkészségek nem fednek le, tehát feltehetőleg csak az *Írásbeli közvetítés* feladatban találhatók meg.

**68. ábra** Az Írásbeli közvetítés varianciájából a többi változó által megmagyarázatlanul hagyott rész (%) – 18 vizsgaidőszak

Vizsgaidőszakok	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
Az Írásbeli közvetítés varianciájából a többi változó által megmagyarázatlanul hagyott rész (%)	46	47	55	54	59	59	58	56	62	58	59	43	57	57	54	45	54	42
ÁTLAG	54%																	

Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat varianciájából átlagosan 54%-ot **nem** magyaráz meg a többi vizsgafeladat. A modellből kimaradó feladatok közül (amelyek nem magyaráznak meg számottevő részt az idegen nyelvi közvetítés varianciájából, tehát feltehetőleg nem tartalmaznak vele közös részkészségeket) leggyakrabban, 17 vizsgaidőszakban, a *Szakmai téma* feladat fordul elő, ezt követi a *Szituáció*, amely hat és a *Szabad beszélgetés*, amely 5 alkalommal marad ki a regressziós modellből. Elgondolkodtató és további vizsgálatokat igényelne, hogy a modellből gyakran kikerülő vizsgafeladatok valamennyien szóbeli feladatok, hiszen a többi feladat közül az *Olvasásértés* és a *Beszédértés* csak két-két, az *Írásfeladat* csak egy alkalommal, a *Nyelvismereti teszt* (ahogy ez várható volt a magas interszubteszt korrelációs értékek alapján) egyetlen egyszer sem került ki a regressziós modellből.

További vizsgálatot igényelne a többi vizsgafeladat által megmagyarázatlanul hagyott rész esetében azon részkészségek feltárása, amelyek feltehetőleg specifikusan az idegen nyelvi közvetítési készség konstruktumához tartoznak. Kézenfekvő lenne olyan mérőeszközt keresni, amely csak a fennmaradó részkészségeket vizsgálná, ez azonban az idegen nyelvi tesztelésben szinte lehetetlen, hiszen nem tudunk olyan vizsgafeladatot, vagy tesztfeladatot összeállítani, amely tisztán egyetlen egy készséget mér. Ezért más jellegű vizsgálatokra lesz szükség a közvetítés készségben rejlő és csak rá jellemző részkészségek feltárására.

#### 3.4.1.2.6. Klaszteranalízis

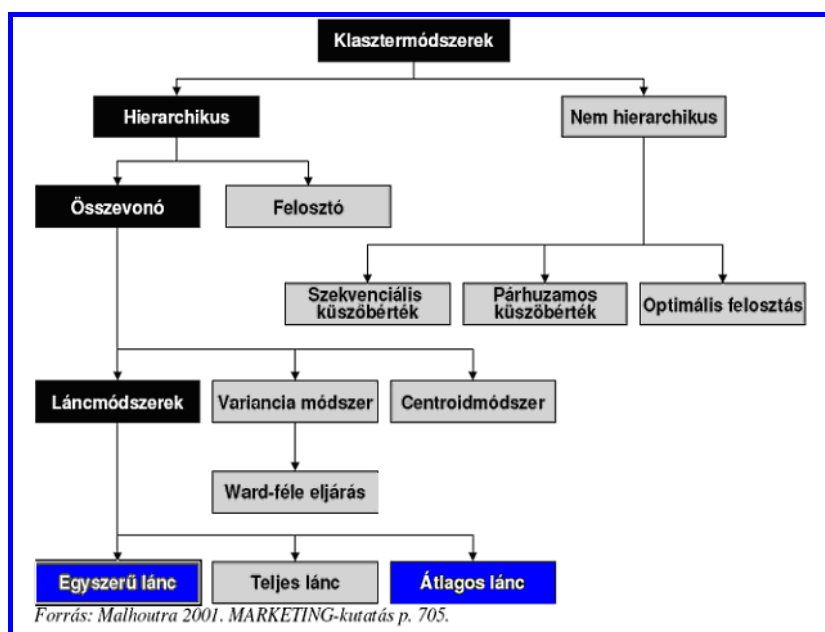
A klaszteranalízis összefüggések halmazát vizsgálja. A korábbi vizsgálatokkal ellentétben, nem tesz különbséget függő és független változó között, hanem a változók halmazán belüli kölcsönös összefüggéseket vizsgálja. A klaszteranalízis

„...segítségével egy többváltozós adathalmazt próbálunk meg rendezni oly módon, hogy fel tudjuk tární az általunk korábban még nem ismert összefüggések struktúráját...olyan csoportokat, fürtöket, *klasztereket* hozunk létre, amelyeknek elemei a lehető legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz és viszonylag jobban eltérnek a többi klaszter elemeitől” (Falus - Ollé, 2000:268).

A klaszteranalízis gyakorlatilag az osztályozás szinonimája, amelynek elsődleges célja, hogy a megfigyelési egységeket relatíve homogén csoportokba rendezze a kiválasztott változók alapján. Az adott csoportba tartozó megfigyelési egységek viszonylag hasonlítanak egymásra, de különböznek más csoportok tagjaitól (Sajtos - Mitev 2007).

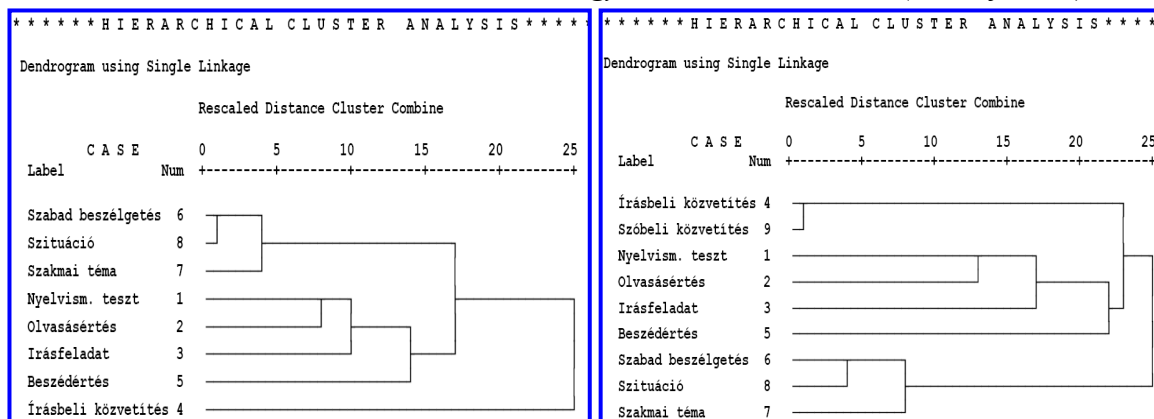
A klaszteranalízis számos módszere közül, melyeket a 69. ábra mutat be, vizsgálatomban a *hierarchikus* módszerek közül az *egyszerű* és az *átlagos* láncmódszert alkalmaztam.

69. ábra Klaszteralgoritmusok



Az egyszerű láncmódszer (Single Linkage) a legkisebb távolságon, a legközelebbi szomszéd (Nearest neighbor) elvén alapul. Első lépésben azokat a megfigyelési egységeket vonja össze, amelyek között legkisebb a távolság (legjobban hasonlítanak egymáshoz). Feltételezésem szerint ez a módszer láthatóvá fogja tenni, hogy mely vizsgafeladatok (és az általuk mért nyelvi készségek) állnak legközelebb egymáshoz (70/a.-b. ábra).

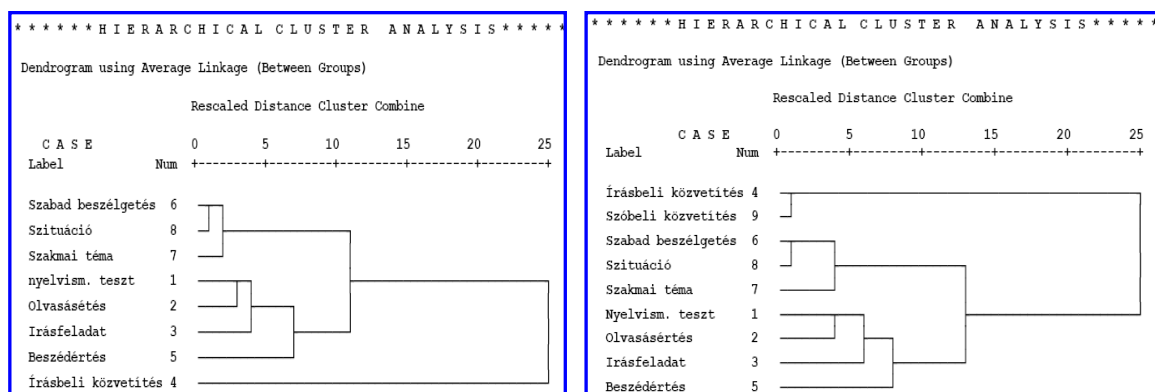
70/a-b. ábra Hierarchikus klaszteranalízis egyszerű láncmódszerrel (2005. január)





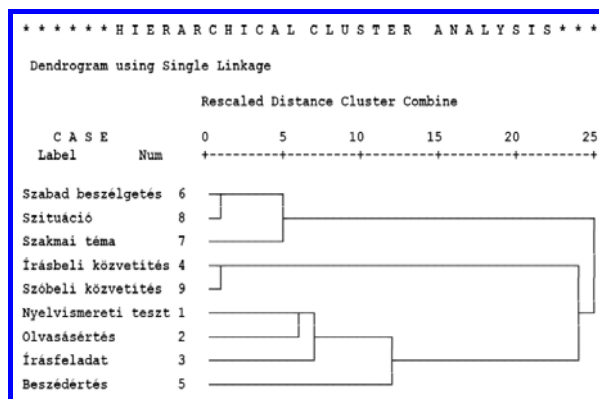
A 70/a. ábrán a megfigyelési egységek között csak az *Írásbeli közvetítés* feladatot szerepeltettem. A dendrogramon jól látható, hogy a leggyorsabban, már az első lépésben egyesülő, egymáshoz legközelebb álló két klaszter a *Szabad beszélgetés* és a *Szituáció*, amelyek valóban nagyon sok közös készséget aktivizálnak, hiszen mindkettő a vizsgáztatóval való szakmai tartalmakat mozgósító interakción alapul. Hozzájuk harmadikként társul a *Szakmai téma* és ezek már a második lépésben egy klaszterrá egyesülnek. Ez a három feladat már a faktoranalízis esetén is egy faktorra tömörült, mindhárom egyik fő alkotóeleme az idegen nyelvi beszédkészség. A *Nyelvismereti teszt* előbb az *Olvasásértéssel*, majd az *Írásfeladattal* alkotja a következő klasztert, a *Beszédértés* csak a következő lépésben csatlakozik hozzájuk, hogy együttesen alkossanak egy csoportot. Az *Írásbeli közvetítés* feladat végig, az összes többi feladattól elkülönülve, külön klasztert alkot, és csak az utolsó lépésben egyesül a két másik nagyobb klaszterrel. A 70/b. ábrán ugyanezt a vizsgálatot elvégeztem a szóbeli közvetítés feladat bevonásával. A képlet annyiban változik, hogy a két közvetítés feladat rögtön az első lépésben egy klaszterrá egyesül. A további feladatok csoportosulása ugyanúgy alakul, mint a 70/a. ábrán, csak a lépések minden esetben kissé később következnek be. A közvetítés feladatok ebben az esetben nem az utolsó előtti lépésben egyesülnek közös klaszterrá azzal a csoporttal, amelyet a *Nyelvismereti teszt*, az *Olvasásértés*, az *Írásfeladat* és a *Beszédértés* alkot. Végül ez a nagy klaszter egyesül utolsó lépésben a beszédkészséget reprezentáló (*Szabad beszélgetés*, *Szituáció*, *Szakmai téma*) klaszterrel. Mindkét vizsgálatban jól látszik, hogy a közvetítési készséget reprezentáló feladat(ok) külön klasztert alkotnak. Az átlagos láncmódszerrel elvégzett vizsgálat (71/a.-b. ábra) ugyanezt az eredményt mutatja, de feltűnő, hogy az elemek csoportosulása sokkal gyorsabban, kisebb távolságnál bekövetkezik, mint az egyszerű láncmódszer esetén és ez karakteresebb képet ad a csoportosulás természetéről.

**71/a.-b. ábra** Hierarchikus klaszteranalízis átlagos láncmódszerrel (2005. január)



A vizsgálatot mind a tizennyolc vizsgaidőszakra vonatkozóan elvégeztem. Az esetek többségében, 16 alkalommal, hasonló eredmények születtek, bár az egyszerű láncmódszerrel elvégzett vizsgálat esetén az összekapcsolódások már korábban megtörténtek. A többi esetben is külön klasztert alkotott a közvetítés, de nem a legutolsó lépésben kapcsolódott a többi klaszterhez. Erre láthatunk példát a 72. ábrán.

**72. ábra** Hierarchikus klaszteranalízis egyszerű láncmódszerrel (2006. szeptember)



A klaszteranalízis eredménye összefoglalóan azt mutatja, hogy a közvetítés markánsan elkülönülő klasztert képez, amely távol esik a többi klasztertől. Mindezek alapján elmondhatjuk, hogy a változók struktúrájának korábbi vizsgálati eredményeihez a klaszteranalízis is újabb adalékul szolgál.

### 3.4.1.3. A statisztikai vizsgálatok eredményeinek összegzése

Tizennyolc vizsgaidőszakban összesen 27.837 vizsgázó vizsgaeredményit vizsgáltam meg összefüggéscsökkentő statisztikai eljárások segítségével, hogy alátámasszam azt a hipotézisemet, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladattal olyan készségeket, vagy részkészségek komplexumát mérjük, amelyeket más vizsgafeladatokkal nem tudunk mérni, tehát a hagyományos nyelvi készségek mellett létezik egy önálló idegen nyelvi közvetítési készség.

A szerkezeti validitás feltárása céljából először interszubteszt és szubteszt-összeredmény korrelációs vizsgálatot végeztem. A vizsgálat eredményeképpen megállapítható, hogy az *Írásbeli közvetítés* szubteszt a vizsga más elemeivel összevetve nem viselkedik másképp, mint a többi szubteszt, és nem mutat olyan mértékű átfedést velük, amely arra utalna, hogy más szubtesztekkel azonos készséget mér. Ennek alapján megállapítható, hogy sem az *Írásbeli közvetítés* feladat, sem bármelyik más feladat kihagyása a tesztbattériából nem indokolt. Ugyanezt az eredményt támasztja alá a szubtesztek reliabilitási vizsgálata, amely minden

vizsgaidőszakban azt mutatja, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat elhagyása csökkentené a teljes vizsgafeladatsor megbízhatóságát. A faktoranalízis eredményei azt bizonyítják, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat által képviselt idegen nyelvi közvetítési készség a differenciálatlan általános nyelvi készség mögött meghúzódó nyelvi készségek egyikét alkotja. Határozottan elkülönül a többi készségtől, magas faktorsúllyal, a nyelvtudás célképzését reprezentáló tesztbattériában mért készségek varianciájából átlagosan 17%-ot magyaráz meg, tehát nem elhanyagolható részét képezi a nyelvtudásnak. A klaszteranalízis, amely más elméleti háttérből indul ki és a változók halmazán belüli kölcsönös összefüggéseket vizsgálja, újabb adalékul szolgált annak alátámasztására, hogy az idegen nyelvi közvetítési készséget reprezentáló *Írásbeli közvetítés* feladat markánsan elkülönül a többi feladattól, mivel általában önálló klasztert képezett. A többváltozós regressziós analízis segítségével láthatóvá váltak azok a szubtesztek, amelyek közös részkészségeket tartalmaznak az *Írásbeli közvetítés* feladattal. Egyúttal az is kiderült, hogy a feladat varianciájából átlagosan 54%-ot nem magyaráz meg a többi vizsgafeladat, illetve a mögöttük meghúzódó részkészségek, tehát az *Írásbeli közvetítés* feladat ezen része által képviselt idegen nyelvi közvetítési készség csak rá jellemző részkészségeket tartalmaz, melyeknek feltárására, megfelelő mérőeszköz híján a későbbiekben más vizsgálati módszereket alkalmaztam.

Mindezek alapján megállapítható, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat önállóan méri a nyelvtudás egy szegmensét, és hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló készség. A többi szubteszttel is mért, tágabb értelemben vett nyelvtudáshoz a közvetítés feladat további adalékokkal szolgál, ezért általa még megbízhatóbb képet kaphatunk a vizsgázó nyelvtudásáról.

### **3.4.2. A második vizsgálat – Dokumentumelemzés**

#### **3.4.2.1. Az *Írásbeli közvetítés* feladat leírásában és értékelési szempontjaiban bekövetkezett változások**

Annak feltárására, hogy mit értünk idegen nyelvi közvetítési készségen a KER (2002) (lásd 2.4.3.1. fejezet), az Akkreditációs Kézikönyv (1999, 2004, 2006, 2007) (lásd 2.4.3.2. fejezet) és a BGF NYTK Akkreditációs anyagának (2000) (lásd 2.4.3.3. fejezet) leírása mellett fontosnak tartom a szakértők (az akkreditált vizsgáztatók és a vizsgára felkészítő oktatók) véleményét, akik a kezdetektől részt vettek a vizsgafeladat értékelési kritériumainak kialakításában, illetve számos vita és

megbeszélés során hozzájárultak a vizsgafeladat értékelési kritériumaiban végbement változásokhoz az akkreditáció időpontjától napjainkig<sup>184</sup>. A dokumentumelemzés forrása az Akkreditációs anyag (2000), a BGF NYTK által évente a vizsgázók tájékoztatására kibocsátott tájékoztató füzetek, a vizsgáztatók számára kiadott javítási és értékelési útmutatók, illetve a szakértők által folytatott szakmai viták során készült informális feljegyzések. A 7. *Melléklet* foglalja össze a feladat leírásában végbement változásokat, és azokat a verziókat, amelyek a 'hivatalos' vizsgaleírásba (H/1-3) bekerültek, valamint azokat a véleményeket és javaslatokat (J/1-3)<sup>185</sup>, amelyek a vita során felmerültek.

Az *Írásbeli közvetítési* feladat céljának meghatározása az akkreditációs anyagban: „magyar nyelvű szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre”. A viták során a szakemberek nagyobb hangsúlyt kívántak adni az *információtartalom közvetítésének*, ezért a kifejezést javasolták beemlíteni az értékelési kritériumok megnevezésébe is (vö. 8. *Melléklet*, H/1 és J/1 verzió első oszlopa), ezen kívül véleményük szerint a feladat céljának meghatározásában is hangsúlyozni kellene a lényeg összefoglalását, és a két nyelv közötti átváltást.

Fontos változások történtek a feladat kiindulását képező szöveg (input), és az elvárt teljesítmény terjedelmében. Az akkreditáció idején a kiinduló szöveg hosszát „kb. 500n terjedelmű magyar szöveg”-ként határozza meg a feladatléírás, ez 2001-ben 1000n-re bővült, majd 2003-2006 között a feladatléírás „kb. 150 szó terjedelmű szakmai jellegű magyar szöveg”-ként definiálja a szöveg hosszát. Ennek megfelelően változások történtek az elvárt teljesítményben is. A kezdetekben az elvárt teljesítmény: „max. 10 sor célnyelvi szöveg, közvetítési stratégiák alkalmazása”, 2001-ben „közvetítés célnyelven” a szöveg hosszának meghatározása nélkül, és végül 2003-2006 között „közvetítés célnyelvre kb. 100 szóban”. Ez utóbbi változat kialakításában a szakértők véleménye (7. *Melléklet*, J/1, J/2) tükröződik, akik szintén kb. 100 szó célnyelvi szövegben határozták meg az elvárt teljesítményt, és hangsúlyozták, hogy az elvárt teljesítményben tükröződjön „az információtartalom átvitele és az ezt szolgáló közvetítési stratégiák alkalmazása”. A terjedelemváltozás oka elsősorban az volt, hogy kezdetekben sem a bemeneti szöveg, sem az abból elvárt

<sup>184</sup> A szakmai viták több ütemben zajlottak, a résztvevők valamennyien a BGF KVIFK Idegen Nyelvi Tanszékének dolgozói voltak: B. E. docens, D. Á. docens, H.-né B.E. docens, H. Gy.-né docens, Sz. A. docens, W.Á. docens.

<sup>185</sup> a H jelzés a hivatalosan elfogadott, és alkalmazott verziókat, a J jelzés a javasolt, be nem vezetett verziókat jelzi.

produktum nem volt elég hosszúságú ahhoz, hogy megfelelő mennyiségű információt adjon a mérni kívánt készségről. Az 500n terjedelemnél a produktumban nem tudott kellőképpen érvényesülni a feladatba beleértendő tömörítés.

„Abban a terjedelemben a konkrét forrásnyelvi formáktól való elszakadás, és az információtartalom szabad célnyelvi kifejtése közkeletű szóhasználatával élve megfelelt a nem szó szerinti fordítás fogalmának” Radnóczy (2004:126).

Ezért merült fel a későbbiekben a kiinduló szöveg terjedelmének növelése (*H/2, H/3 verziók*).

Komoly viták bontakoztak ki a szakértők között a bemeneti szöveg autentikusságát és műfaji problémáit illetően is, amelynek természetes módon hatása volt a szöveg hosszának meghatározásában. Az autentikusság kérdésében teljes egyetértés alakult ki a szakértők között. Mindenki úgy látta, hogy a kiinduló szöveg csak eredeti, csonkítás vagy átalakítás nélküli szakmai jellegű szöveg lehet, mely kritérium betartása természetesen komoly kihívást jelentett a feladatkészítőknek. Ezen a ponton az a probléma is felmerült, hogy az anyanyelv és az idegen nyelv közötti közvetítés a valós kommunikációs helyzetekben a két kultúra közötti közvetítést is jelenti, amelyet a pedagógiai méréskor szimulálni kellene. Az értékelési kritériumok *H/1-es verziójában (8. Melléklet)* ezt a célt szolgálta a „szociokulturális kompetencia”, mint értékelési kritérium. Ez a kritérium a későbbi verziókból teljesen kimaradt. Radnóczy (2004) rámutat arra, hogy ezzel szoros összefüggésben további problémát jelent az a tény, hogy csak bizonytalanul körvonalazódik az optimális és a még elfogadható teljesítmény, mivel a kommunikációs helyzet szempontja még azáltal sem érvényesül, hogy a feladat utasítása kontextualizálná a közvetítést kommunikatív funkció szerint, azaz megnevezné a kommunikációs helyzet célját, szereplőit, az elvárt írásprodukciónak műfaját. Mindez pedig fontos lenne az értékelés szubjektívitasának csökkentése érdekében, és egyértelművé tehetné a vizsgáztatói/értékelői elvárást a vizsgázók számára. Komoly problémát jelentett annak eldöntése is, hogy szükséges-e a kiinduló szöveg műfaji meghatározása (*7. Melléklet, J/3*), mert amennyiben a közvetítendő szövegtípusból indulunk ki, amelynek meghatározó műfaji sajátosságai vannak, akkor az értékelésnél ezt a szempontot is figyelembe kell venni, holott a műfaji sajátosságok értékelése elsősorban felsőfokon követelmény (lásd 2.4.3.2. és 2.4.3.3. fejezet). Ugyancsak felmerült a javaslatok között a produktum műfajának meghatározása (*7. Melléklet, J/3*), egységesítése 'memo', azaz 'vállalati feljegyzés, emlékeztető' formájában, amelynek az lett volna a célja, hogy a különféle stílusú és műfajú

bemeneti szövegből készített szemi-formális stílusú, a célközönségtől függetleníthető műfajú produktum esetén, a mérés jobban tudjon a közvetítési készségre koncentrálni. Végül ez a javaslat nem valósult meg.

Az értékelési kritériumok változásában legszembetűnőbb a *H/1* verzióhoz képest, hogy a második kritérium a *H/2* verziótól kezdve, a *J/1-3* javaslatoknak is megfelelően, „szociokulturális kompetenciáról” „nyelvi stratégiák alkalmazására” változott, és a hangsúly a szociokulturális és szakmai szempontokról a közvetítést szolgáló szókinszre, stílusra és nyelvi szerkezetre tevődött át.

Az értékelési kritériumok *J/1-J/2*-es verziójának második kritériumában („Az információtartalom közvetítését szolgáló nyelvi stratégiák”, „Nyelvi stratégiák alkalmazása”) a javaslattevők által hangsúlyozott jelzők, határozók, illetve mennyiségekre utaló kifejezések (pl. mindvégig, általában, néhány esetben, kissé, erősen, stb.) egyéni interpretációra adnak lehetőséget, és ezáltal sérülhet a mérés megbízhatósága. Ezért a véglegesített változatokban (*H/2*, *H/3/a*, *H/3/b*) ezekből csak a „néhány helyen” kifejezés maradt meg. A *J/1*-es verzióhoz képest a *J/2*-es verzióban az információátvitel minősítésére vonatkozó megjegyzések átkerültek az első kritériumba, mert a véleményezők szerint ez a minősítés a közvetített produktum globális megítélésére vonatkozik, nem a második kritériumban szereplő nyelvi stratégiák közé tartozik. A *J/3*-as javaslat ezzel szemben megőrizné a *J/1*-es verzió szövegszintű értékelését, és még tovább bővítené a sávok leírását, de az előzőekkel szemben pozitív irányból közelít a sávok meghatározásához (pl. „változatos nyelvtani szerkezetek”, „egyszerű, de helyes”, „elfogadható”). A véglegesített *H/1-H/3*-as verziókba ezeknek a javaslatoknak csak egy nagyon leegyszerűsített változata került bele, amely kevésbé árnyalja a sávokat. A két kritérium a „közvetítés” és a „nyelvi stratégiák alkalmazása”, valamint az ehhez tartozó, az értékelést segítő sávleírások a jelentés és a kohéziós eszközök viszonyát fogalmazzák meg. Radnóczy (2004) is problematikusnak tartja, hogy a „közvetítés” és a „nyelvi stratégiák” leírása a 3-as és a 2-es sávban sérül azáltal, hogy keverednek a fogalmak, és így a kritériumok nem válnak el egyértelműen egymástól:

„...előnyösebb lenne, ha a nyelvi szerkezetekkel foglalkozó sávok csak a kohéziós eszközökkel foglalkoznának, a közvetítés rész pedig csak az egyes sávokban még elfogadható tartalmi torzulást próbálná meg általánosítani” Radnóczy (2004:132).

Szintén nehezzé teszi az értékelők munkáját, hogy a „nyelvi stratégiák alkalmazása” kritérium sávleírásában a 2 pontos sávban jelenik meg először a hibás nyelvi

szerkezetekre való utalás, amely azt a hamis látszatot kelti, hogy a felső három sávban ilyen szerkezetek nem fordulhatnak elő. A „közvetítés” kritérium esetén az 5-ös és a 2-es sávban az értékelést a „lényeges tartalmi elem” megléte, vagy hiánya befolyásolja, ugyanakkor a 4-es és a 3-as sávban megjelenik a „felesleges elem”, illetve mennyiségére való utalás, amely még jobban elbizonytalaníthatja az értékelést, hiszen önmagában nem zárható ki, hogy a többi sávban említett „lényeges elemek”, azért benne vannak a szövegben. Ez alapján tehát úgy tűnik, hogy a felesleges elemektől való megszabadulás a feladat egyik célja, pedig ezek beazonosítása rendkívül szubjektív, ezért nagyon megnehezíti a vizsgázó és az értékelő dolgát is. Bár a feladatléírás a feladatba beleérti a kimeneti szöveg tömörített jellegét, és minden valószínűség szerint az értékelési kritériumok közül a „közvetítés” kritériumba értendőnek tekinti, nincs semmi utalás arra, hogy a terjedelem (kb. 100 szó) túllépése szankcionálandó-e, és ha igen hogyan. Mindez további gondot okoz az értékelők munkájában. Radnóczy (2004) is felhívja a figyelmet, hogy a feladat túlságosan komplex – ő egyébként a tömörítés és a közvetítés készségét is szétválasztaná, - és az értékelési kritériumok kibővítését javasolja kettő helyett hárommá: „közvetítés”, „tömörítés” és „nyelvi megformálás”. Távlati javaslatában a közvetítési feladatnak a jelenleginél konkrétabb felfogást adna, elhagyná belőle a tömörítés elemet, és egy rövidebb szöveg nem szó szerinti fordításában látná a feladat érvényességének és megbízhatóságának növelését. Ez a megoldás bizonyára tartalmaz megfontolandó elemeket, azonban nem felelne meg a nyelvi közvetítés általam vizsgált formájának, amely a KER (2002) és az Akkreditációs Kézikönyv (1999, 2004, 2006) értelmezésén alapul (lásd 2.4.3.1. és 2.4.3.2. fejezet), és amelyet a vizsgarendszer is magáévá tett (lásd. 2.4.3.3. fejezet).

#### **3.4.2.2. A dokumentumelemzés összegzése**

A dokumentumelemzésből kitűnik, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat leírásának, értékelési kritériumainak és értékelési sávjainak kialakítása évekig tartó munka során, sok vitában történt meg, és ez a munka korántsem tekinthető lezártnak, hiszen a tapasztalatok alapján új és új szempontok merülhetnek fel. A feladat leírásában a legszembevetőbb változás a terjedelemben történt, ugyanakkor a tanárinterjúkból (3.4.3. fejezet) látszik, hogy a szakérők a feladat hosszát és a vizsgabatteriaiban betöltött szerepét még tovább növelnék. Az *Írásbeli közvetítés* feladat által mért idegen nyelvi közvetítési készség sajátos kritériumok mentén értékelhető, az értékelés

szubjektivitása csökkenthető, megbízhatósága és érvényessége növelhető az értékelési szempontok és sávok pontosabb meghatározásával.

Összefoglaló helyett egy saját, ugyancsak véglegesnek nem tekinthető, értékelési szempontrendszer mutat be (73. ábra), amelybe visszaemeltem a „szociokulturális kompetencia” kritériumát, mivel fontosnak tartom a közvetítés kommunikatív funkcióját, hiszen a valós élethelyzetben is tudjuk, hogy ki a közvetítés célközönsége. Ennek, és az elvárt írásprodukciónak műfajának megjelölését feltétlen fontosnak tartom a feladathoz adott utasításban is. Az első kritériumként az „információátvitelt” javaslom, a H/1-H/3 verziókban alkalmazott „közvetítés” kritérium ugyanis azt a téves látszatot sugallja, hogy csak ez az egy kritérium fedi le a közvetítés fogalmát és méri a közvetítési készséget. Összességében a kritériumok számának növekedése tükrözi azt a véleményemet is, hogy a feladat súlyát is meg kellene növelni a tesztbatteriaán belül.

**73. ábra** A középfokú Írásbeli közvetítés feladat értékelési kritériumai (Javaslat)

<b>Írásbeli közvetítés feladat - középfok</b>			
<b>Az értékelési szempontok sávleírás</b>			
	<b>információátvitel</b>	<b>nyelvi stratégiák</b>	<b>szociokulturális kompetencia</b>
<b>5</b>	a vizsgázó az információtartalom minden lényeges elemét kellő részletességgel tartalmazó, logikus szöveget készít	a vizsgázó a közvetítést szolgáló, változatos szókinccset és nyelvi szerkezeteket használ	a vizsgázó jól alkalmazkodik a közvetítés címzettjének státuszához és a megoldandó feladat jellegéhez, a szakmai kontextushoz
<b>4</b>	a vizsgázó az információtartalom fő/lényeges elemeit tartalmazó szöveget készít, néhány kisebb tartalmi hiányosság előfordulhat	a vizsgázó a közvetítést szolgáló szókinccset használ, de helyenként nem a megfelelő nyelvi szerkezeteket alkalmazza	a vizsgázó kielégítően próbál alkalmazkodni a szociokulturális és a szakmai kontextushoz
<b>3</b>	a szöveg információtartalma néhány helyen hiányos, kisebb tévedések is előfordulhatnak, de a tartalom nem, vagy csak kis mértékben sérül	a vizsgázó többnyire egyszerű szókinccset és nyelvi szerkezeteket használ, amelyek helyenként nem szolgálják a közvetítést	a vizsgázó nem alkalmazkodik a szociokulturális és szakmai kontextushoz, de nem sért alapvető normákat
<b>2</b>	a szöveg információtartalma több helyen hiányos, nagyobb tartalmi tévedések is vannak a szövegben, ezáltal a tartalom jelentős mértékben sérül, esetleg a szöveg összefüggéstelen	a vizsgázó többnyire nem megfelelő szókinccset használ, kulcsszavak hiányoznak vagy szóhasználata pontatlan, a nyelvi szerkezet nagy része hibás	szociokulturális és szakmai szempontból az írás többnyire normasértő
<b>1</b>	a vizsgázó próbálkozása ellenére a tartalom alig ismerhető fel, nincs sikeres információközvetítés	a szókinccs és a nyelvi szerkezetek elfogadhatatlanok, még a legegyszerűbb szerkezetek is hibásak, a szóhasználat hibás vagy oda nem illő	a reprodukciós kísérletek csak elemi szinten nyilvánulnak meg
<b>0</b>	a vizsgázó másról ír / az eredmény értékelhetetlen / nem ír semmit	a nyelvi stratégiák teljes hiánya, vagy értékelhetetlenül hibás szókinccs és nyelvi szerkezet / nincs vagy túl kevés a szöveg	értékelhetetlen



### 3.4.3. A harmadik vizsgálat - Tanárinterjúk<sup>186</sup>

#### 3.4.3.1. A szakértők (nyelvtanárok/akkreditált vizsgáztatók) véleménye a középfokú *Írásbeli közvetítés feladat autentikusságáról*

Az interjú során (lásd 9. *Melléklet*) először arra voltam kíváncsi, hogy a tanárok (akkreditált vizsgáztatók) véleménye szerint fognak-e a hallgatók (vizsgázók) a vizsgafeladathoz hasonló feladattal találkozni jövőbeni munkájuk során. A megkérdezett nyolc tanár döntő többsége (5 fő) reálisnak és autentikusnak tartja az *Írásbeli közvetítés* feladatot. Úgy gondolja, hogy egy magyar nyelvű szöveg idegen nyelven történő összefoglalása elég gyakori tevékenység, elsősorban a külföldi tulajdonú, multinacionális cégeknél:

„Ez előfordulhat, és úgy érzem, hogy sokszor előfordulhat, tehát, kezdve attól, hogy idegen ajkú főnöke van valakinek, egészen addig, hogy a belső információt, például egy már megszövegezett memót kell idegen nyelvre ültetni. Ez, ... nagyon is életszerű feladat” (I<sub>6</sub>).

„... azt gondolom, hogy reális feladat,..., ha valaki nemzetközi cégnél, vagy nem nemzetközi, de valamilyen más külföldi cégnél dolgozik, ott elég gyakori lehet az, hogy a magyarul nyert információkat, vagy magyar forrású információkat továbbítani kell idegen nyelven akár levelezésben, akár riportírásban, akár beszámoló írásban... Nyilván a területtől is függ” (I<sub>3</sub>).

Volt olyan a válaszadók között, aki szerint „ilyen helyzeteket gyakrabban produkál az élet, mint fordítást” (I<sub>2</sub>), mások viszont (I<sub>7</sub>, I<sub>8</sub>) reálisabbnak érzik azt az élethelyzetet, amikor az írott magyar nyelvű forrásanyagot nem írásban, hanem szóban kell tömörített formában összefoglalni. A megkérdezettek közül ketten (I<sub>4</sub> és I<sub>5</sub>) kételkednek abban, hogy pontosan ilyen formában egy vállalatnál előfordulhat a feladat, sőt az egyikük hangsúlyozza, hogy a nyelvtanároknak, miután nem dolgoznak a szakmában, nehéz megítélni egy feladat autentikusságát. Az egyik válaszadó (I<sub>1</sub>) autentikusság szempontjából teljesen elutasítja, kifejezetten életszerűtlennek tekinti a feladatot: magát a közvetítési helyzetet elképzelhetőnek tartja, de a megvalósítás illetően módját nem. Szerinte, ha

„valakinek angolul beszélő főnöke van, és mondjuk egy magyar újságcikket vagy szöveget, vagy bármi egyebet gyorsan össze kellene az illető számára foglalni, a dolgozó azonnal a szótárhoz nyúlna” (I<sub>1</sub>).

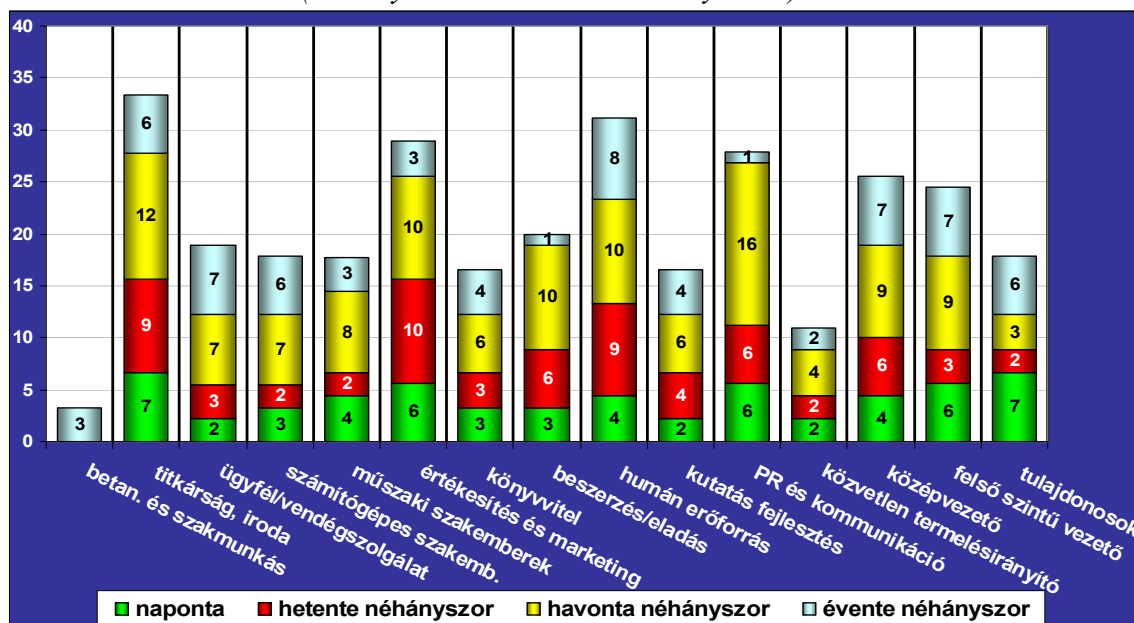
Érdemes a tanári vélekedéseket a munkaadóktól nyert információval összevetni. A BGF KVIFK Idegen Nyelvi Intézeti Tanszékének munkatársai<sup>187</sup> 2005-2006-ban

<sup>186</sup> Az interjúalanyok neve helyett kódok szerepelnek az interjú feldolgozásában (I<sub>1</sub> ... I<sub>8</sub>).

<sup>187</sup> A kutatásban a Tanszéki Kutatócsoport munkatársai vettek részt: Kovátsné Loch Ágnes, Szendrői Ildikó, Szilágyi Anikó és Szőke Andrea. A kutatást Dévény Ágnes vezette. Az eredményekről

felmérést végeztek a vállalatok nyelvi igényeiről 15 munkaterületen 98 vállalat körében. A vizsgált 24 idegen nyelvű tevékenység között több kétnyelvű is szerepelt. *Magyar nyelvről idegen nyelvre történő írásbeli közvetítési tevékenységre* (74. ábra) a vállalatoknál sokkal ritkábban mutatkozik igény, mint más kétnyelvű tevékenységre: 10-16%-ban havonta néhányszor fordul elő ez a tevékenység a megkérdezett vállalatoknál, leginkább a *PR/kommunikáció*, a *beszerzés/eladás* és az *értékesítés/marketing* területén dolgozó munkatársak körében. Minden egyéb munkaterületen csak ritkábban fordul elő magyar nyelvű szöveg írásban történő közvetítése idegen nyelvre.

**74. ábra** Magyar nyelvről idegen nyelvre történő írásbeli közvetítési tevékenység gyakorisága (%) a megkérdezett vállalatok körében  
(Dévény-Szőke 2007:319-330 nyomán).



A feladat autentikusságát elsősorban azzal indokolják a megkérdezett tanárok (vizsgáztatók), hogy feltételezésük szerint az ilyen típusú tevékenység elsősorban a multinacionális, illetve külföldi tulajdonú cégeknél fordul elő.

A felmérésben résztvevő cégek 43%-a külföldi tulajdonban van, 18%-uk vegyes tulajdonú, mégsem tartják gyakorinak ezt a tevékenységet. Mindez alátámasztja azon válaszadók aggályait, akik ugyan a nyelvtudás jó mérőeszközének tekintik az *Írásbeli közvetítés* feladatot, de kétségeket fogalmaznak meg a feladat autentikusságával kapcsolatban.

### 3.4.3.2. A szakértők véleménye a középfokú *Írásbeli közvetítés* feladat által mért készségekről és részkészségekről

A nyelvtanárokkal (vizsgáztatókkal) készített interjúk központi kérdése volt, hogy a magasan kvalifikált, 15-33 éves közép- és felsőoktatási, 10-22 éves szaknyelvoktatói, és 10-18 éves vizsgáztatói tapasztalattal rendelkező szakemberek véleménye szerint milyen készségeket és részkészségeket mér az *Írásbeli közvetítés* feladat. A probléma azért is fontos mert a statisztikai vizsgálatok eredményei alapján (lásd 3.4. fejezet, illetve az eredmények összefoglalása 3.4.1.3. fejezet) megállapítható, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló nyelvi készség, amely önállóan méri a nyelvtudás egy szegmensét, és tartalmaz olyan részkészségeket, amelyeket megfelelő mérőeszköz alkalmazhatósága híján, a szakértők véleménye alapján igyekeztem feltárni. A vélemények összefoglalásához felhasználtam Radnóczy (2004) írását is, aki gyakorlatilag ugyanezekben a kérdésekben fejtette ki álláspontját a feladattal kapcsolatban.

Az interjúkból kibontakozó véleményekből egyértelműen kiderül, hogy valamennyi megkérdezett rendkívül komplexnek tekinti az idegen nyelvi közvetítési feladatot. A komplexitást egyrészt abban látják, hogy maga a közvetítés már készségszinten is komplexnek tekinthető, és ezáltal a készségek legfelsőbb szintjét testesíti meg (Bárdos, 2000; illetve 2.3.5. fejezet 18. és 19. ábra), másrészt abban, hogy a feladat tömörítési (szöveg-összefoglalási) elemet is tartalmaz. Ez utóbbi tekintetében nincs teljes egyetértés a szakértők között, annak ellenére, hogy a BGF NYTK Akkreditációs anyagából (1999:105-109.; lásd 2.4.3.3. fejezet), az Akkreditációs Kézikönyvből (1999, 2004, 2006, 2007; lásd 2.4.3.2. fejezet 28. ábra), valamint a KER (2002:18) közvetítési tevékenységre vonatkozó meghatározásából (lásd 2.3.6. és 2.4.3.1. fejezet) egyértelműen kiderül, hogy a 2.4.4. fejezetben leírtak szerint, az általam vizsgált *Írásbeli közvetítés* feladatnak szerves részét képezi a tömörítés/összefoglalás. A megkérdezettek között van, aki kifejezetten „öszvér” feladatnak tekinti az *Írásbeli közvetítés* feladatot a benne lévő tömörítés miatt, és leválasztaná róla az információk összefoglalásának elemét.

Valamennyi szakértő megegyezik azonban abban, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat a vizsgafeladatok közül legjobban méri a nyelvtudást, és mint ilyen az egyik legjobb vizsgafeladat.

„Az írásbeli közvetítés az egyik olyan feladat, ahol legjobban átjön a nyelvtudás, szerintem, tehát a különböző nyelvtudáselemek, a szókincs, a nyelvtan, a stílus, a szerkezetek gazdagsága stb ...” (I<sub>3</sub>).

Komplexitása, produktivitása és invenciózus jellege miatt sokkal többet mond el a vizsgázó nyelvi képességeiről, nyelvtudásáról, mint a kötöttebb sémákat alkalmazó *Írásfeladat*, amely középfokon általában üzleti levél írását jelenti.

„Azon túl, hogy a nyelvek között kell mozogni, biztos, hogy ez is méri és mutatja azt, hogy milyen jól tud írott szöveget előállítani a vizsgázó célnyelven, szóval az íráskészséget is méri a közvetítésen túl. Sőt már az is előkerült (a tanárok közötti beszélgetések közben), hogy az íráskészséget esetleg jobban méri, mint a következő feladat, a szakmai szöveg írása” (I<sub>8</sub>).

„...több tér van arra, hogy valaki szabadon alkosson, itt nincsenek szakmai, műfaji szokványok, amikre lehetne támaszkodni, úgyhogy ez a feladat teljes mértékben, valóban saját alkotás, és ezért lehet, hogy jobban mutatja az íráskészséget, mint egy levél” (I<sub>4</sub>).

A közvetítés legalapvetőbb céljának a szakértők a kultúrák közötti közvetítés képességét tartják. Ehhez, véleményük szerint, nemcsak a szakmát, és a két nyelvet kell ismerni, hanem a két kultúrának, szokásrendszernek a különbözőségeit is, hogy a közvetítési folyamat eredményeképpen jó minőségű produktum születhessen. A valós kommunikációs helyzetben, amelyben a közvetítő a két kultúra és a két nyelv (az anyanyelv és az idegen nyelv) között közvetít, maga a kultúra tekinthető a legtágabb kontextusnak. Amennyiben a szöveg nem tartalmaz tipikus szociokulturális vonatkozásokat, a kommunikációs helyzet szempontja nem tud érvényesülni<sup>188</sup>, ezért a szakértők közül a legtöbben felhívják arra a figyelmet, hogy a kultúrába ágyazottság még a középfokú feladat esetén is fontos szempont lenne. A gyakorlatban azonban a feladatok nem mindig tükrözik megfelelően a kultúrába ágyazottság kritériumát, és ez a követelmény az értékelésben sem érvényesül, holott a megkérdezettek többsége szerint ez a szempont alapvető lenne. A nyelvek közötti mozgáshoz, a kódváltáshoz, a szakértők szükségesnek tartják az anyanyelvi és az idegen nyelvi kultúra megfelelő szintű ismeretét.

„A két nyelv közötti váltásnál? Ott szüksége van arra, hogy tudjon a másik, tehát az idegen nyelvi kultúrában gondolkodni. Tehát a jellegzetes – maradjunk, ugye, a magyar nyelvénél – jellegzetes magyar nyelvű háttérkultúrát átültetni az idegen nyelvű befogadó számára, amit adott esetben egy kis magyarázattal is meg kell tűzdelni, esetleg egy zárójeles megjegyzéssel a közvetítésben, ha ez célszerűnek látszik. De hát ezek már technikai dolgok...” (I<sub>6</sub>).

Ehhez szervesen kapcsolódik az az igény, hogy feltétlen meg kell határozni a közvetítés célközönségét, a közvetítőnek (a vizsgázónak) meg kell értenie, hogy ki írta a közvetítendő szöveget, és ki lesz a produktum feltételezett olvasóközönsége. Ez rendkívül neuralgikus pontja a feladatkészítésnek: többen is kifogásolták, hogy a

---

<sup>188</sup> Lásd Radnóczi (2004:123).

célközönség nem mindig eléggé körülhatárolt.

„Közvetítési feladatnál elsősorban, ugye, meg kell értenie azt, hogy ezt a szöveget ki írta, kinek szánja ennek a feldolgozását. Rendkívül fontos, hogy a célszemély, vagy a cél olvasóközönség tudatos legyen a jelöltben, mert nem fog más tartalmat közvetíteni, de másképp fogja közvetíteni a tartalmat egy belső vállalati anyagban és máshogyan egy kifelé publikálható anyagban. Ezek persze olyan árnyalatok, amikkel a vizsgázók nagy része talán nem rendelkezik, de ez egy más lapra tartozó dolog” (I<sub>6</sub>).

A szövegválasztással kapcsolatos másik legsúlyosabb probléma abból adódik, hogy a közvetítés iránya miatt (magyarról idegen nyelvre) a választott szövegnek mindig a magyar háttérkultúrát kellene tükröznie, hiszen csak ebben az esetben várható el, hogy a vizsgázó az idegen nyelvű befogadó számára, a két kultúra különbségének ismeretében megfelelő színvonalon közvetítsen. A válaszadók közül többen kifogásolták, hogy ez a rendkívül fontos feltétel nem mindig teljesül a vizsgafeladatok kiválasztásánál.

„...olyan szöveget kell választani, amelyben a tömörítendő részek viszonylag egyértelműen megragadhatók, és megfelelően jelezni kell a feladathoz a kommunikációs kontextust” (Radnóczy, 2004:127).

A válaszadók által említett, az *Írásbeli közvetítés* feladatban megjelenő készségek és részkészségek két fő kategóriát alkotnak: egy részük a nyelvi, illetve a szövegalkotói kompetenciába, más részük nyelven kívüli, de a nyelvtudáshoz és nyelvhasználathoz feltétlen szükséges kompetenciákba sorolható. A nyelvi kompetenciába olyan minden válaszadó által kiemelt, a nyelvi tartalom közvetítéséhez szükséges elemek tartoznak, mint az alapvető lexikai (jelen esetben szaknyelvi lexikai) és nyelvtani, nyelvhelyességi ismeretek, a megfelelő morfológiai és szintaktikai szerkezetek alkalmazásának képessége, a szövegértés, az anyanyelvi olvasásértés, az íráskészség. Fontosnak találják a szövegalkotói kompetencia elemeinek meglétét, azt, hogy a vizsgázó koherens, igényes szöveget hozzon létre, pontosan és árnyaltan fogalmazzon. A feladat elemzésében központi szerepet kapnak olyan nyelven kívüli kognitív képességek, mint a lényegi információ kiszűrésének, kiemelésének, összefoglalásának képessége, a lényegtelen információ kihagyása, a jó absztraháló képesség, a legfontosabb logikai összefüggések kifejezésének képessége. Olyan általános kompetenciákat is megemlítenek, mint az intelligencia, a gyors döntés képessége, a problémamegoldó képesség, a kombinációs készség, a logikai összefüggések felismerésének képessége.

„...hát meg kell érteni rendesen a szöveget, akkor természetesen kell a jó íráskészség, a jó absztraháló képesség, tehát mit érdemes kiemelni a szövegből, mik azok az információk, amik relevánsak lehetnek, mert hiszen nem kell lefordítani az egész

szöveget szó szerint, hanem az adott információt kell átadni, azt amit ő fontosnak tart, és erre is külön fel kell aztán készülni, hogy ezt hogy lehet a szövegből kiemelni...” (I<sub>7</sub>).

A válaszadók külön kiemelik a különféle kompenzációs stratégiák alkalmazásának fontosságát: kulcskifejezések körülírása, szinonimák keresése, fogalmak összevonása, általánosabb értelmű, egyszerűbb szavak, vagy szerkezetek használata stb.

„...a fontos információ kiszűrése és a lényegtelen információk elhagyása. Mennyiben mernek eltérni a szövegtől, ... akkor megjelenik az, hogy mennyire mer összefoglalni, információt hogyan tud értelmesen másképp csoportosítani, mert esetleg nem szó szerint, az eredeti sorrendben kell majd alkalmazni őket, hanem valamit összekombinál, és akkor hogyan tud egy kerek elfogadható szöveget produkálni” (I<sub>3</sub>).

A sikeres közvetítés érdekében nagy jelentőséget tulajdonítanak a megkérdezettek a vizsgázó háttérismereteinek, általános tájékozottságának is.

„Elengedhetetlenül fontos a tájékozottság – a vizsgázó napi, közéleti tájékozottsága, ...és szükség lehet egy belső, vállalati, a vállalati folyamatokról való tájékozottságra is...” (I<sub>1</sub>).

A megkérdezettek között olyan is volt, akinek sokéves tapasztalata van a hagyományos értelemben vett fordítási feladatra való felkészítési munkában (I<sub>6</sub>), és ezért az interjú során érdekes összehasonlításokat tett az általam vizsgált *Írásbeli közvetítés* feladat és a hagyományos értelemben vett fordítás között. Szerinte a két feladatnak teljesen más a funkciója. Megállapítása szerint a fordításnál sokkal nagyobb szerepet játszik az adott kultúra és az információk egzakt közvetítése, amire azért is jobb lehetőség nyílik, mert a fordítási feladatoknál általában hosszabb szöveggel dolgoznak, és szótár is használható. Összességében, bár a hagyományos fordítási feladatban nagyobb szerepet játszik a kultúra közvetítése, a tömörítés elem hiánya miatt, a fordítás jobban tanítható, és a diákok könnyebbnek tartják, mint az *Írásbeli közvetítés* feladatot. A feladatról hasonlóan vélekedik Radnóczy (2004), aki szerint

„...a magyar szöveg jelentésszerkezetének tömörített idegen nyelvi megformálása komolyabb nyelvi kompetenciát igényel, mint fordítása. A fordítás oktatása hála a fordítói kézikönyveknek, ma már könnyebben tanítható. A tömörítés azonban nem csak nyelvi tudást igényel, hanem alapvetően a szemantikai kompetencián alapul. A tömörítést kérő utasítás lehetővé teszi, hogy a vizsgázó a teljes szöveget átírja egyéni nyelvi és szemantikai kompetenciája függvényében, teljesen megváltoztassa az értelmi struktúrát is, vagy áthárítsa az értelmezést végső soron a javító tanárra, aki a kiindulási szöveget ismeri, és nagy gyakorlata van abban, hogy kevésbé kohézív szövegeknek értelmet tulajdonítson. Valójában a közvetítés is és az idegen nyelvi tömörítés is csak akkor fogadható el, ha a célnyelvi olvasó a forrásnyelvi szöveg ismerete nélkül értelmezni tudja” (Radnóczy, 2004:127).

A teljes kommunikatív ekvivalenciát (Klaudy, 1999:99) azonban egy közép fokú

közvetítési feladatnál nem várhatjuk el.

A szakértők véleményéből kibontakozó kép azt mutatja, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat valóban igen összetett, sokrétű nyelvi tevékenységet kíván a vizsgázótól, amelynek során nyelvi, szövegalkotói, kulturális, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciáinak számos elemét kell mozgósítania a feladat sikeres elvégzéséhez. A válaszokból az tükröződik, hogy a szakértők (nyelvoktatók) sem tudnak a szokásos és hagyományos, a nyelvtudásmodellekben is jól megkülönböztethető készségeken túl, mélyebb összefüggéseket feltárni. Ennek oka, hogy a közvetítési készség számos, hagyományos nyelvi készségnek és a kétnyelvűségnek (az anyanyelv háttérben meghúzódó, de soha ki nem küszöbölhető hatásának) komplex működéséből jön létre. Ez a komplexitás adja azt a sajátos minőséget, amely semmilyen más nyelvi készségre nem jellemző.

### **3.4.3.3. A szakértők véleménye az idegen nyelvi közvetítés feladról, mint a nyelvtudás mérőeszközéről**

Az interjú további részében arra kerestem a választ, hogy a nyelvtanárok/akkreditált vizsgáztatók egyetértenek-e azzal, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat szerepel a nyelvtudásmérő eszközök között, megbízható mérőeszköznek tartják-e a feladatot, és érznek-e különbséget a közvetítés és a többi feladat között abból a szempontból, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat másképp mérné a nyelvtudást, mint a többi vizsgafeladat.

A válaszadók mindannyian nagyon fontosnak tartják a kétnyelvű vizsgafeladatot, a közvetítési készség mérését. Hangsúlyozzák, hogy gyakran szükség van a nyelvhasználatnak az életben arra, hogy anyanyelvről idegen nyelvre váltsón, különösen országunk speciális geopolitikai helyzete és nyelvi elszigeteltsége miatt. Nem értnek egyet azzal a nézettel, hogy a két nyelv közötti 'mozgás', különösen az anyanyelvre való átváltás 'megzavarja a diákokat', és 'rontja idegen nyelven nyújtott teljesítményét'<sup>189</sup>.

„Jó, hogy szerepel (a vizsgafeladatok között). ... a tanulás során is kiderül, hogy végül is mindenki ösztönösen kíváncsi arra, hogy egy-egy szót magyarul hogyan mondanak, időnként szerkezetekre is rávilágítunk azzal, hogy kimondunk valamit magyarul is, és akkor kiderül, hogy másképp működnek a mondatszerkezetek a különböző nyelvekben, szóval, ez nem baj. Bizonyos mértékben a feladat tényleg megfelel annak a közegnek is, amiben majd dolgoznak Magyarországon esetleg más nyelven beszélő munkaadókkal ... Ismerni kell, és a fejükben össze kell kötni a szakmában használt magyar nyelvet, meg az idegen nyelvű változatokat” (I<sub>4</sub>).

<sup>189</sup> A problémával kapcsolatos itt bemutatott nézeteket a megkérdezettek szakirodalmi utalásokkal nem támasztották alá, és jelen értekezésemben magam sem foglalkozom ezzel a témával.

Egyikük azt is kifejti, hogy tulajdonképpen egynyelvű vizsga nem létezik, még ha annak is hirdeti magát, mindig kétnyelvűek vagyunk, anyanyelvünk mindig ott van a háttérben, hatása kiküszöbölhetetlen, és a kétnyelvű vizsgával a tudat alatt amúgy is lezajló folyamatokat hozzuk felszínre.

„Beindul egy automatizmus, ami valószínűleg amúgy is megy a háttérben, csak öntudatlanul, de egy nehéz pillanatban, egy nehezebb idegen nyelvi fordultnál, ki kell szinte mondani, vagy magyarul megfogalmazni, ami az agyunkban már amúgy is az anyanyelvünkön benne van. Ez olyan, mint a szorzótábla: 3x5, arra rögtön válaszolok, de ha azt mondom, hogy 12x42, akkor már ki kell mondanom a lépéseket, kiszámolom, ahhoz, hogy a végén megkapjam a jó eredményt. Valami ilyesmi történik szerintem egy nagyon nehéz idegen nyelvi feladatnál, ami ilyenkor felszínre bukkan, hogy mit is ír, meg hogy is fogalmaz, meg ez most azt jelenti, hogy.... Ez a folyamat a tudat alatt szerintem amúgy is zajlik, csak ilyenkor jön a felszínre. Az anyanyelvi tudatosság így is, úgy is örökké jelen van, amikor egy másik nyelven dolgozunk, akkor is, még akkor is, ha ennek nincsen jele. És bizonyos értelemben, az anyanyelv mindig rendkívüli módon befolyásol mindent, a vizsgát is, meg egyáltalán a nyelvtudást, és hát nagyon jól tudjuk, hogy a kiejtéstől kezdve a típushibáig mindent ... egész más egy spanyolnak, vagy egy koreainak, vagy egy magyarnak idegen nyelven megnyilvánulni, tehát magyarán az anyanyelv, mint alapbázis, mindenképpen ott van, és ezért, szerepet kaphat a vizsgában, sőt indokolt egy olyan feladat, ami pont erről szól, a két nyelv közötti átváltásról, és hát szerintem a nyelvtudás is nagyon jól mérhető vele. Úgy érzem, hogy része a nyelvtudásnak, hogy az ember képes erre” (I<sub>3</sub>).

Az *Írásbeli közvetítés* feladatot a szakértők, egy kivételével, megbízható mérőeszköznek tartják, többen szembeállítják a fordítással, amely szerintük az idegen-nyelvtudást messze meghaladó készségeket is mér, például az anyanyelv árnyalt ismeretét. Ezzel szemben, a magyarról idegen nyelvre való közvetítés, szerintük nagyon jól méri a vizsgázók nyelvtudását, és többet elárul arról, mint az idegen nyelvről magyarra történő közvetítés, amely a vizsgált vizsgarendszerben az egyik szóbeli vizsgafeladat.

„Jó mérőeszköznek tartom. Ennél a feladatnál nem lehet előre betanult mintamondatokat, vagy sémákat alkalmazni, itt használni és mozgósítani kell a nyelvtudás elemeit, ez nem egy reflexszerűen begyakorolt dolog, itt kombinálni, logikusan gondolkodni kell. Nagyon összetetten tudjuk mérni vele a nyelvtudást” (I<sub>8</sub>).

Az egyik szakértő véleménye teljesen eltér e fenti megállapításoktól, ő jobb mérőeszköznek tartaná a közvetítési készség mérésére az akár néhány mondatos szóbeli tolmácsolást magyarról idegen nyelvre. Megállapítását azzal indokolta, hogy az a feladat életszerűbb lenne, és nagyon jól működött az akkreditáció előtti vizsgarendszerben.

Arra a kérdésre, hogy érznek-e különbséget a közvetítés és a többi feladat között abból a szempontból, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat másképp mérné a nyelvtudást, mint a többi vizsgafeladat, a megkérdezettek fele nem tudott válaszolni.



Négyen viszont egyetértettek abban, hogy ez a feladat 'többet' mér a nyelvtudásból, mint a többi feladat, akár figyelembe vesszük ezt a többletet az értékelésnél, akár nem.

„...megfelelő szinten méri a nyelvtudásnak egy szegmensét, ugyanakkor a különbség természetesen az, hogy megfelelően gazdag szókincssel, olvasottsággal kell rendelkeznie az illetőnek az anyanyelvén is. Az összes többi feladathoz kevésbé van erre szükség, de ehhez ez is kívánatos.... még egy kicsit több dolgot is mér, mint a többi, amit nem mindig értékelünk ...” (I<sub>1</sub>).

Az egyik válaszadó felhívja a figyelmet arra, hogy a nyelvhasználók általában abból következtetnek nyelvtudásuk szintjére, hogy mennyire tudják alkotó módon használni azt, és a produktív nyelvhasználat mérésére különösen alkalmasnak találja ezt a feladatot. Ebben a tekintetben pont a szóbeli közvetítéssel veti össze, amely szerinte nem mér produktív idegennyelv-használatot.

„Különválasztanám a két közvetítésfeladatot, tehát a szóbelit, ahol magyarul kell visszaadni a tartalmat, azt jó mérőeszköznek tekintem, de korlátozott lehetőségekkel, mert ott, persze, egy kis nyelvtant, szókincset, szövegértést mérünk, de semmiképpen sem mérünk produktív, alkotó nyelvhasználati tudást. Arany János nem biztos, hogy meg tudott volna szólalni, és mégis lefordította Shakespeare-t, ami egy nagyon komoly nyelvtudás, de a nyelvtudásnak mégis egy körülhatárolt része. Ahol magyarról angolra kell egy szöveget közvetíteni, tehát produktív nyelvhasználatot is fel kell mutatni, az kevésbé limitált, úgy gondolom, az jobban, többet mér. Legalábbis abból, amit mi mérni szeretnénk, bár, azt hiszem, hogy az sem teljesen biztos, hogy igazunk van, de általában úgy tűnik, hogy mindenki azon méri a saját nyelvtudását, hogy mennyire produktív. Tehát akkor érzi magát jól, ha beszélni tud, attól, hogy a filmet megnézte és értette, attól még nem érzi magát annyira nagyon nagy nyelvzszeninek senki” (I<sub>3</sub>).

Összességében tehát a szakértők egyetértenek azzal, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat szerepel a vizsgafeladatsorban, megbízható, jó mérőeszköznek tekintik, és produktív jellege miatt többen a többi vizsgafeladatnál alkalmasabbnak tartják a nyelvtudás mérésére.

#### **3.4.3.4. A szakértők véleménye az *Írásbeli közvetítés* feladat súlyáról a teljes vizsgabattériában**

Az interjúk során arról is véleményt mondtak a tanárok, hogy megfelelőnek tartják-e az *Írásbeli közvetítés* feladat súlyát a teljes vizsgafeladatsoron belül, illetve változtatnának-e a feladaton, ha erre lehetőség nyílna.

A feladat súlyának megítélésében megoszlottak a vélemények. A válaszadók közül ketten úgy érzik, hogy a feladat a közvetítési készséget megfelelő súllyal képviseli a többi vizsgafeladat között. Véleményüket egyikük azzal indokolta, hogy a vizsgafeladatoknak erős visszahatása van az oktatásra, és nem szeretné, ha visszatérne az az tanítási gyakorlat, amikor az idegen nyelvi órákon nem az idegen nyelv

dominált.

A válaszadók többsége nagyobb súlyt adna az *Írásbeli közvetítés* feladatnak. Közülük valamennyien kisebb-nagyobb mértékben megnövelnék a közvetítendő szöveg hosszát, esetleg engedélyeznék a szótárhasználatot, és a feladat súlyának növelése érdekében megváltoztatnák a vizsgafeladatok közötti pontarányt. Ennek keretében 5-10 ponttal növelnék az *Írásbeli közvetítés* feladat pontszámát.

„Én feltétlenül változtatnék rajta, egyrészt egy kicsit hosszabb közvetítési feladatot adnék, engedélyezném a szótárhasználatot és, ha már szaknyelvi közvetítésről beszélünk, akkor csakugyan szakmai jellegű szöveget adnék, külön üzleti szakmai szöveget a kereskedelmi szakosoknak, külön idegenforgalmi, illetve vendéglátói témájút az idegenforgalmi-vendéglátó szakosoknak” (I<sub>1</sub>).

„Én úgy érzem, hogy ez a feladat érhetne egy kicsit többet. Szóval azt szoktuk mondani magunk között, hogy a közvetítés nagyon jól megmutatja, hogy egy diák hogy tud angolul, mert ez az egyetlen olyan feladat, ahol én azt látom, hogy ő tényleg a szerkezeteket hogyan használja, mert a levélben betanultak egy csomó mindent, ott legfeljebb két-három olyan mondat van, amit maga szül esetleg, de ez nagyon jól méri azt, hogy a vizsgázó angolul a mondatokat hogyan hozza össze. Tehát tudja azt, hogy van egy helyes szórend, tudja, hogy hova kell tenni a módhatározót, meg ilyesmi, tehát én szívesen adnék akár kétszer annyi pontot is egy ilyen feladatra, és a szöveget is egy kissé megnövelném” (I<sub>5</sub>).

### **3.4.3.5. A szakértők beszámolója az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési munkáról**

Az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési munkával kapcsolatban valamennyi tanár hangsúlyozza, hogy a felkészítés ütemét, módját erősen befolyásolja a csoport korábban megszerzett nyelvtudása, érdeklődése. Ezért az általuk alkalmazott módszerek kiválasztásakor minden esetben a csoport igényeihez kell alkalmazkodniuk. A különbségek ellenére megfigyelhetőek bizonyos közös vonások a felkészítési munkában. A továbbiakban ezeket a közös vonásokat, és az esetleges különbségeket mutatom be. Először összefoglalom az interjúalanyok válaszait, majd az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével a felkészülést szolgáló munkafolyamatot bemutató fogalomtérképeket (75.-76. ábra) elemzem.

A felkészítési munkában megmutatkozó hasonlóságok már a munka időbeosztásából láthatóak. Valamennyi tanár megegyezik abban, hogy erre a feladatra csak akkor lehet elkezdni a felkészülést, ha a hallgatók megfelelő nyelvi alapokkal rendelkeznek. Ezért fontosnak tartják, hogy a hallgatók tisztában legyenek a szakmájukra jellemző gazdasági alapfogalmakkal, és rendelkezzenek egy bizonyos szintű íráskészséggel idegen nyelven. Ennek érdekében a válaszadók közül hárman jelezték, hogy idegen nyelvű szakmai jellegű újságcikkek rendszeres olvasásával bővítik a hallgatók

szakszókincsét, ketten pedig az íráskészség kialakítása érdekében mindig előbb az *Írásfeladatra* való felkészítési munkát kezdik el, és csak utána térnek át az írásbeli közvetítés gyakorlására. Miután általában a szaknyelvi vizsgafeladatokra való felkészítésre két félév áll rendelkezésre, a tanárok valamennyien azt tartják ideálisnak, hogyha az első félév közepén (november elején) kezdődik el az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési munka, és a kezdeti sűrűbb gyakorlás után, kéthetente kapnak ilyen gyakorló feladatokat a hallgatók egészen a vizsgáig. Egyikük kísérletet tett a felkészítési munka korábbi kezdésére, de azt tapasztalta, hogy a hallgatók elrettentek a feladattól, és a korai és megalapozatlan kezdés kudarcélményt okozott számukra.

A feladatra való felkészítést valamennyi tanár rendkívül tudatosan végzi, és az előkészítési szakasztól kezdve a produktum megszületéséig zajló kognitív folyamatban mindvégig irányító, de egyben segítő, támogató szerepet tölt be (lásd 75.-76. ábra). Érdekes módon azonban csak egyikük tartotta fontosnak megjegyezni az interjú során, hogy különös figyelmet fordít arra, hogy megértesse a hallgatókkal a közvetítés feladat különleges, a többi vizsgafeladattól eltérő jellegét, tehát, hogy elmagyarázza a hallgatóknak, hogy mi is tulajdonképpen az idegen nyelvi közvetítés, pedig bizonyos, hogy valamilyen szinten ez minden csoportban megtörténik.

„El szoktam mondani, hogy igazából maga a közvetítés, az nem más, mint egy szövegnek a szellemi feldolgozása, ... , vagy újrarendelése, mert hiszen, ugyanazt a szöveget kell tartalmilag visszaadni. Kommunikáció írásban, de azt is tisztázni kell, hogy ez mit jelent” (I<sub>4</sub>).

A feladatra való felkészítési munka első lépéseként az egyik tanár jelezte, hogy rendszeresen úgy készíti elő a feladat későbbi gyakorlását, hogy forrásszöveggént idegen nyelvű szakmai jellegű szöveget, például újságcikket használ, amelyből a hallgatókkal közösen gyűjtik össze a legfontosabb információkat, szakszavakat, kifejezéseket, és utána a szöveget idegen nyelven tömörítik. A tanárok többsége kiindulásként magyar nyelvű szöveget használ. Ezen a ponton különböző megoldásokat alkalmaznak: ketten aktuális, egyszerűbb nyelvezetű, szakmai jellegű, magyar nyelvű újságcikket választanak a napi sajtóból vagy az Internetről, a legtöbben a vizsgafeladatnak megfelelő terjedelmű és nehézségű, korábban már jól bevált és kipróbált, de még el nem avult újságcikkeket használnak. Kevesebben vannak, akik a rendelkezésre álló gyakorló könyvekből választanak szöveget. Döntésükben fontos szerepet játszik, hogy a gyakorló könyvekben nemcsak egyszerű megoldó kulcs van, hanem sokszor bemutatnak jó és rossz megoldásokat is, és

ezekből a példákban jól lehet tanulni. A megkérdezettek közül az egyik tanár sajátos módon magyar nyelvű mesék tömörítésével kezdi ráhangolni a hallgatókat a feladatra. Egy másik válaszadó erősen hangsúlyozza, hogy miután szerinte a közvetítésnek nincs jól körülhatárolható műfaja, fontos, hogy a szöveg tematikusan kapcsolódjon a tanultakhoz:

„Legyen a szöveg aktuális és kapcsolódjon a témához, ..., mert akkor legalább a szókincs előkerül, meg a körül járnak úgyis a gondolataink, és az aktuális, valami ösztönzést ad arra, hogy miért kell pont erről írni. Én leginkább semmiféle műfaji kívánalmat nem látok, semmiféle követendő sémát nem látok, úgyhogy inkább csak a szöveg nehézsége, az eredeti szöveg nehézsége alkalmazkodik esetleg a csoporthoz...” (I<sub>4</sub>).

A szöveg kiválasztása után a tanárok a tartalmi és nyelvi problémákat térképezik fel. Az előkészítő szakasz általában nagyon hosszan és gondosan folyik: ebbe beletartozik a szöveg együttes elolvasása, elemzése, értelmezése, a kulcsinformációk kiválasztása, megjelölése, kigyűjtése. Az interjúban ebben a szakaszában is többen említik a célközönség kiválasztásának fontosságát, amelyet már 3.4.3.2. fejezetben leírt válaszokban hangsúlyoztak. A munka általában ebben a szakaszban magyar nyelven folyik az órán, és a válaszadók közül többen is jelzik, hogy komoly viták alakulhatnak ki a csoportokon belül annak meghatározására, hogy melyek legfontosabb közvetítendő információk. A tanár maga is véleményt formál, és ezt is összevetik a csoport többségi véleményével. Ezen a ponton az egyik interjúalany felhívja a figyelmet arra, hogy sokszor olyan problémákkal kell megküzdeniük, amelyek nem a felsőoktatási intézmények feladata lenne:

„...nagyon sokan jönnek úgy a főiskolára, hogy egyszerűen nem tudják mi az, hogy valaminek a tartalma, nem tudják azt, hogy mi valaminek a lényege, ez a fajta a gondolkodásmód, mint olyan, hiányzik náluk. Anyanyelven is szövegértési problémáik vannak, gondolkodási problémáik, a tanulási stratégiákat nem ismerik, ami nagyon fontos lenne, és amit nem a felsőoktatásban kéne nekik elsajátítani, hanem már általános iskolától kezdve, de ez sajnos nem valósul meg” (I<sub>2</sub>).

A következő lépésben a nyelvi problémák megvitatására is sor kerül, és megbeszélik azokat az áthidaló stratégiákat (lásd 75.-76. ábra), amelyek segítségével a csoport nyelvi színvonalának megfelelő megoldások születhetnek. A válaszadók közül ketten az előkészítő szakaszban a szóbeli és az írásbeli közvetítést összekapcsolják: pármunkában, vagy kisebb csoportokban egy hosszabb magyar nyelvű újságcikk bekezdéseit kell a hallgatóknak először szóban, majd írásban egymásnak közvetíteniük.

Az előkészítő szakasz után az első produktumot vagy együtt az órán, vagy házi

feladatként készítik el a hallgatók. Az órán szótárt nem használhatnak, és természetesen otthon sem. Ennek az utasításnak a betartása a házi feladatok esetén száz százalékosan nem ellenőrizhető, akárcsak az időkorlát pontos otthoni betartása sem. A produktum mennyiségi korlátait a tanárok közül csak egy ellenőrzi a kezdetektől fogva igen szigorúan, a többiek a későbbi gyakorlás során vezetik rá a hallgatókat a terjedelmi korlátok betartásának fontosságára.

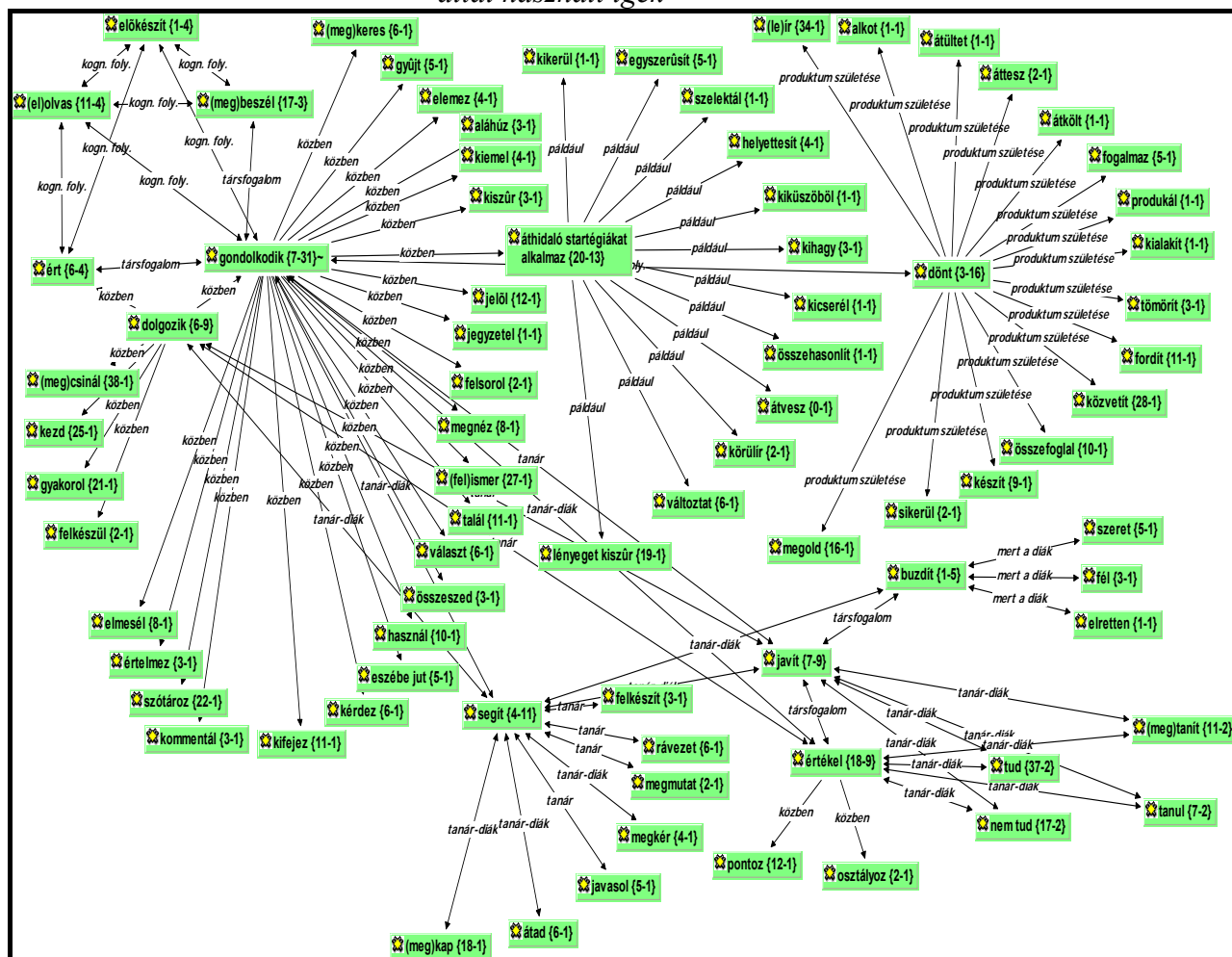
Az ellenőrzés eleinte közösen, az órán folyik, és a tanár minden egyes elkészült művet értékeli. Az értékelés szóban és pontozással történik. A válaszadók közül csak egy jelezte, hogy a hallgatók ismerik, bár kézhez nem kapják az értékelési sávokat és szempontokat. A legtöbb tanár csak utal az értékelés szempontjaira, és ismerteti a feladaton elérhető összpontszámot. Értékeléskor az elkészült írásművekre az összpontszámot írják rá a tanárok, és a válaszadók közül csak ketten jelezték, hogy az érvényes értékelési sávok szerinti bontásban is feltüntetik az eredményeket a gyakorló feladatokon. Az értékeléshez minden esetben hozzátartozik a megbeszélés, a jól sikerült verziók felolvasása, sokszor a legjobb megoldásokat írásban is kézhez kapják a hallgatók. A feladat begyakorlása céljából körülbelül kéthetente kapnak *Írásbeli közvetítés* feladatot a hallgatók házi feladatként. A vizsga közeledtével, a vizsgafeladat paramétereinek tökéletesen megfelelő *Írásbeli közvetítés* feladatot készítenek a hallgatók az egyik nyelvórán, ahol a tanár felügyeli az idő pontos betartását, és értékeléskor a sáv- és szempontrendszer szerinti pontszámot adja az elkészült írásművekre.

Az interjúalanyok nem mindegyike tudta pontosan megítélni, hogy milyen érzelmeik vannak a hallgatóknak a feladattal kapcsolatban. A gondos előkészítés ellenére hárman is úgy látják, hogy a hallgatók bár szeretik a feladatot, félnek tőle (vö. 3.4.4. fejezetben hallgatói vélemények a longitudinális vizsgálatban). Ennek okát a hallgatók általános nyelvtudásbeli, íráskészséggel kapcsolatos, és szókincsbeli hiányosságaival magyarázzák.

A felkészítési munka folyamatának feltárására kétféle fogalomtérképet készítettem az Atlas.ti szoftver segítségével. Az első fogalomtérkép (75. ábra) a munkafolyamatot jellemző, a tanárok által az interjúk során említett igéket tartalmazza, hiszen az igék használatával jól nyomon követhetjük azt a cselekvéssort, amely a tanítási órákon zajlik. A másik fogalomtérkép (76. ábra) a cselekvésekhez kapcsolódó névszókat és névszói szerkezeteket tartalmazza, amelyek az események leírásán túl, az események

tárgyát, végbemenetelének módját is tükrözik.

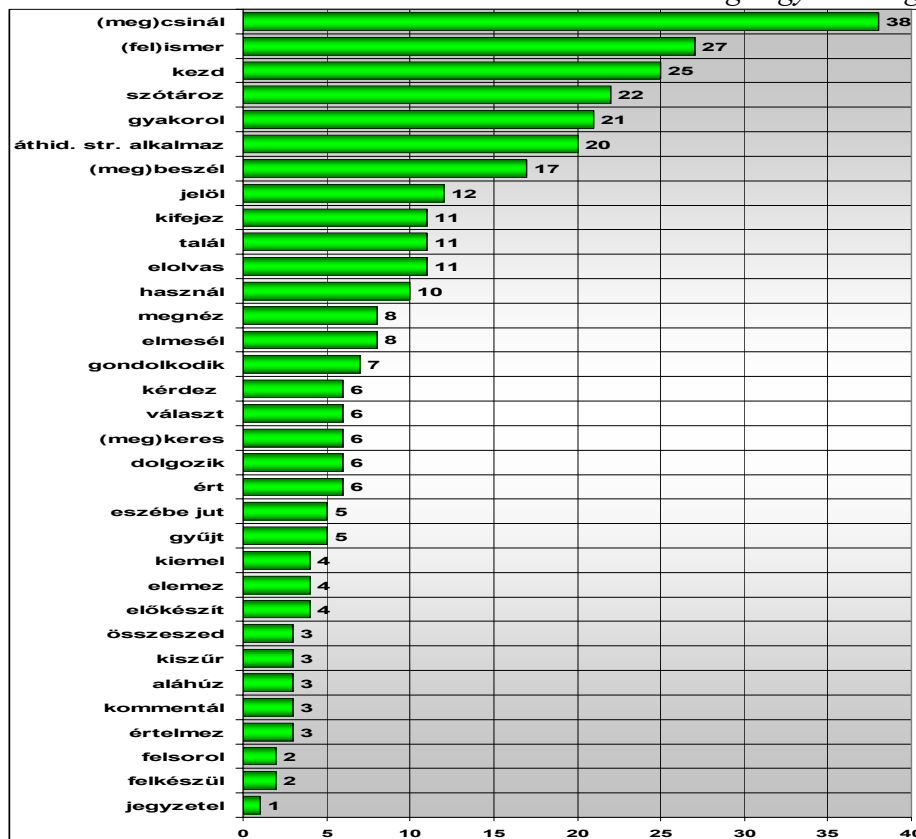
**75. ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által használt igék



A feladatra való felkészülés/felkészítés középpontjában egy szerteágazó kognitív folyamat áll, amelyet a tanárok gazdag szókinccsel, változatos formában írnak le. Ez a folyamat olyan komplex kognitív készségeket mozgósít, mint a gondolkodás, a nyelv, az intelligencia, a kreativitás, a problémamegoldás. Az ilyen típusú folyamatokat Csapó (1992) mint magasabb rendű kognitív folyamatokat, a kognitív pedagógia kutatási tárgyaként említi. A felkészítési munka leírására használt igék a felkészítő tanárok által alkalmazott eszközök sokféleségét is tükrözik. Az előkészítő szakaszban, miután a közvetítendő szöveggel megismerkedett a csoport, azt elolvasták, megbeszélték, komoly elemző munkát végeznek a szövegen. Az elemző munka célja, hogy az anyanyelvi szöveget megértsék, és kiszűrjék belőle a legfontosabb információkat, amelyeket idegen nyelvre közvetíteni szeretnének. Az elemző munkának ebben a szakaszában nagyon sokféle műveletet végeznek a csoportokban. A leggyakrabban használt igék: felismer, elemmez, gyűjt, keres, kiemel,

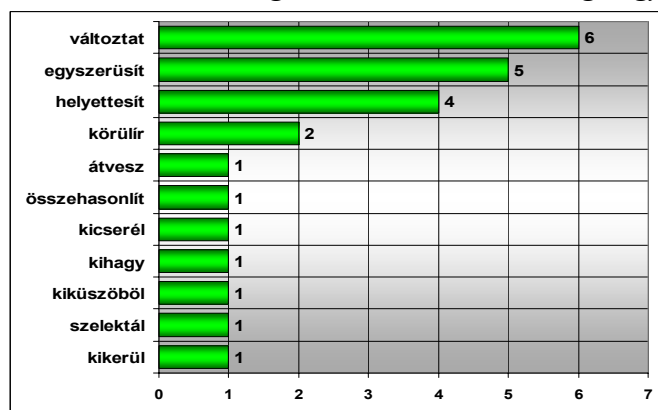
jelöl, megnéz, talál, választ, használ, összeszed, kérdez, kifejez, szótároz stb. (75./a ábra).

**75./a ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által a munka előkészítő szakaszában használt igék gyakorisága



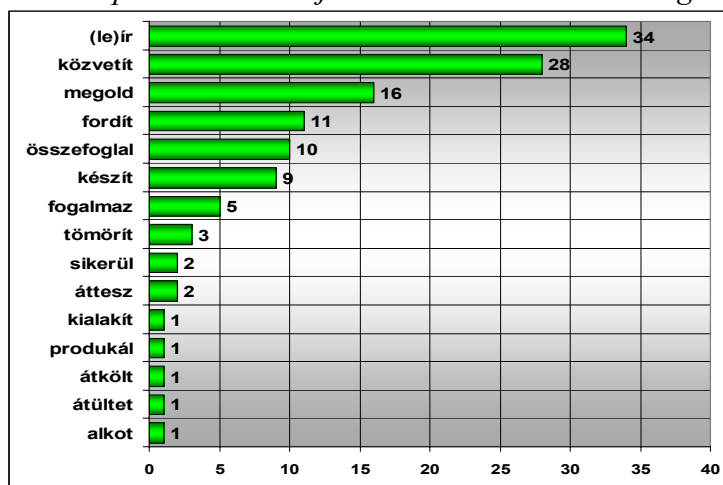
Az előkészítő szakaszból a produktum létrejöttének szakaszába vezető kognitív folyamat gerincét az áthidaló stratégiák alkalmazásának szakasza képezi, amelyben már olyan igék is előfordulnak, amelyek nemcsak a lényeg kiemelését, hanem a két nyelv közötti átváltást (a kódváltást) is segítik (pl.: kikerül, egyszerűsít, helyettesít, kihagy, változtat, átvesz, körülír stb.) (75./b ábra).

**75./b ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által az áthidaló stratégiák leírására használt igék gyakorisága



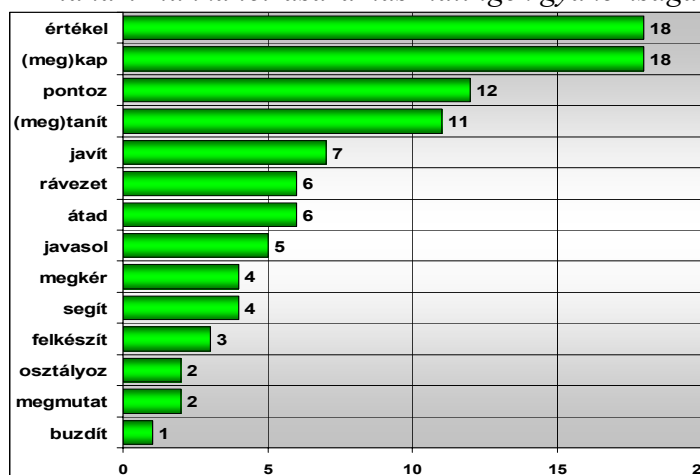
A produktum létrejöttét számos ige alkalmazásával írják le a tanárok (75./c ábra), de döntő többségben három ige használatával jellemzik ezt a folyamatot: közvetít, fordít, összefoglal/tömörít (vö. 3.4.4. fejezetben hallgatók szóhasználata ugyanerről a folyamatról a longitudinális vizsgálatban) Jellemző a 'közvetít' ige tudatos, gyakori használata (vö. 3.4.4. fejezet 83. ábrán a diákok által használt igék gyakoriságával).

**75./c ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által a produktum létrejöttének leírására használt igék gyakorisága



Az interjúkból kirajzolódik, hogy a tanárok és a diákok szoros együttműködése jellemzi a felkészülési munkát. Tanár a munka minden szakaszában segítő, támogató szerepet tölt be: rávezet, javasol, megmutat, buzdít, értékel, javít, megtanít, stb. (75./d ábra). Értékelő munkájában elsősorban a vizsgakövetelményeknek megfelelő értékelési módot, a pontozást alkalmazza.

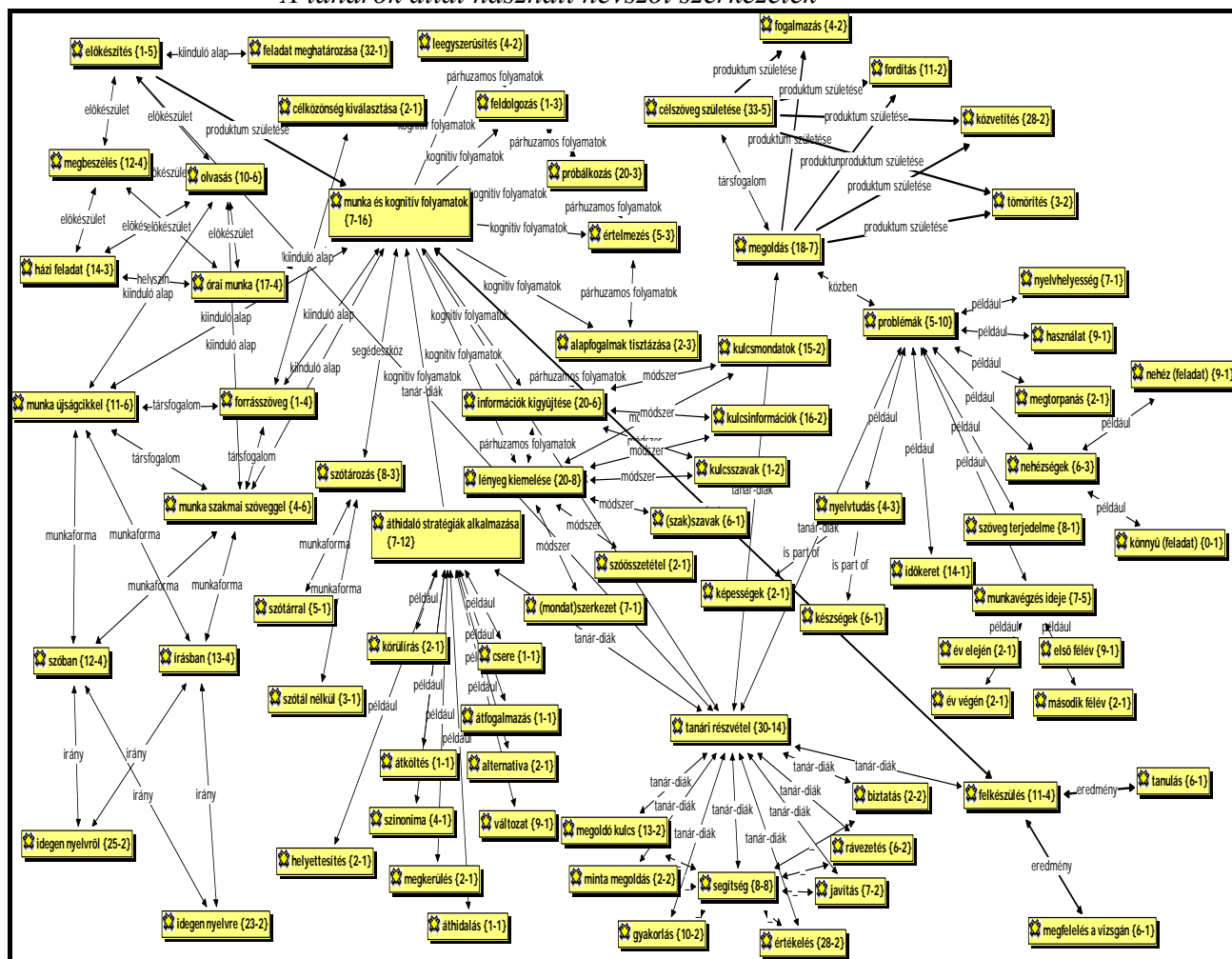
**75./d ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanári munka leírására használt igék gyakorisága



A névszokat és névszói szerkezeteket tartalmazó fogalomtérkép segítségével (76. ábra) olyan tartalmakat is feltárhatunk, amelyek a cselekvések hálózatát bemutató fogalomtérképen nem látszóttak.

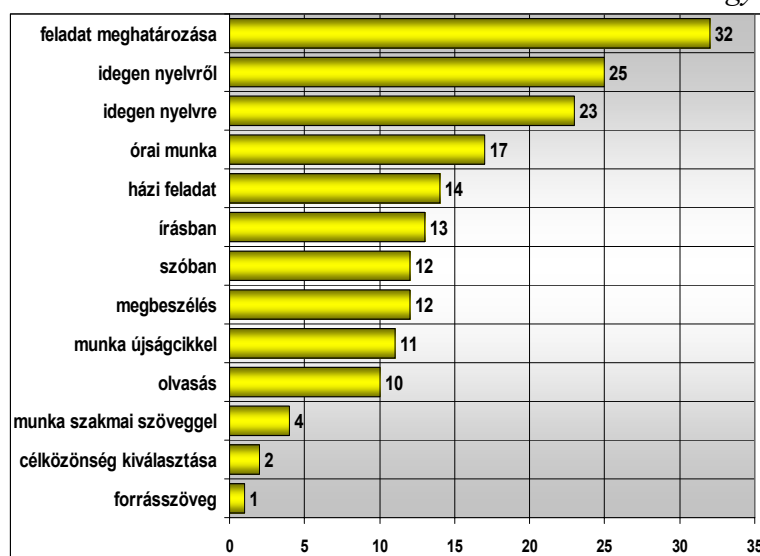


76. ábra Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata –  
A tanárok által használt névszói szerkezetek



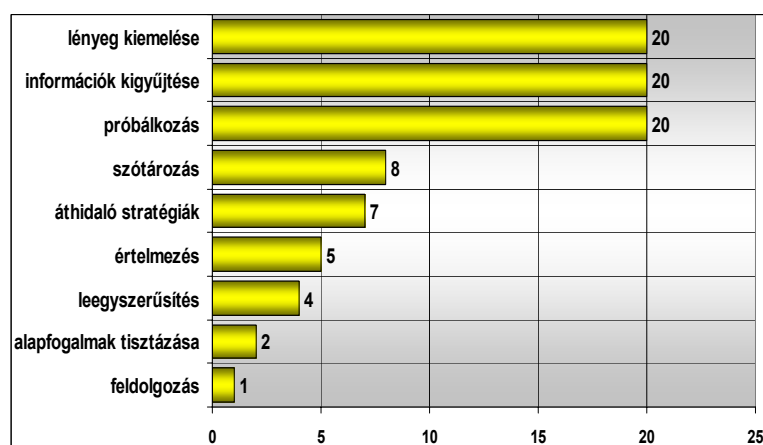
Az előkészítő szakaszban a feladat meghatározása, illetve az előkészítő olvasás és megbeszélés mellett információt kapunk a munka kiindulási alapját képező szövegről (a forrásszövegről), a munka jellemző helyszíneiről, a munkaformákról, és a közvetítés irányáról is (76./a ábra). A gyakorlás célját szolgáló forrásszöveg zömében szakmai jellegű újságcikk, sokkal kevesebben használnak erre a célra olyan szakmai szöveget, amely valamilyen vizsgafeladatokra felkészítő gyakorlókönyvből származik. A munka a kezdeti szakaszban közel egyforma arányban zajlik szóban és írásban. Különösen érdekes, hogy a közvetítés nemcsak magyarról idegen nyelvre történik, ahogy ez a vizsgafeladatban követelmény, hanem előkészítő, gyakorló céllal, fordított irányban is előfordul az órákon. A munka előkészítő szakasza valamivel nagyobb arányban zajlik a tanítási órákon, mint otthon, az itt együttesen feldolgozott szövegek írásbeli közvetítése viszont gyakran házi feladatként készül el. Az interjúk tanúsága szerint a felkészülés további szakaszaiban viszont az *Írásbeli közvetítés* feladatot a hallgatók zömében házi feladatként végzik.

**76./a ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által a munka előkészítő szakaszában névszói szerkezetek gyakorisága



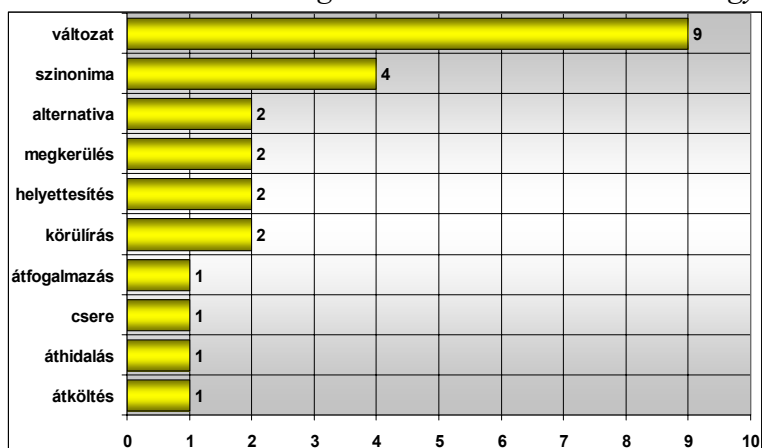
A forrásszöveg feldolgozására sok módszert alkalmaznak. Ezek közül, ahogy az említés gyakoriságát mutató 76./b ábra is tükrözi, kiemelkedik az információk kigyűjtése, a lényeg kiemelése, a próbálkozás, a szótározás, az áthidaló stratégiák alkalmazása, az értelmezés és a leegyszerűsítés. Az információk kiszűrése kulcsszavak, kulcsmondatok, szakszavak gyűjtésével történik, a lényeg kiemelésére jellegzetes mondatstruktúrákat, szóösszetételeket gyakorolnak be.

**76./b ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A forrásszöveg feldolgozására vonatkozó névszói szerkezetek gyakorisága



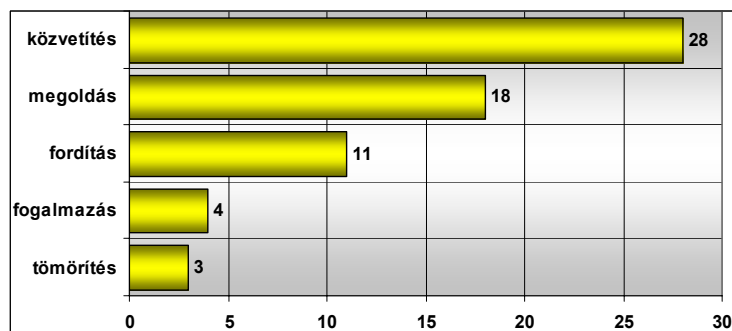
Az áthidaló stratégiák közül leggyakoribb az új változatok, a szinonimák keresése, a körülírás és a helyettesítés (76./c ábra).

**76./c ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által az áthidaló stratégiák leírására használt névszók gyakorisága



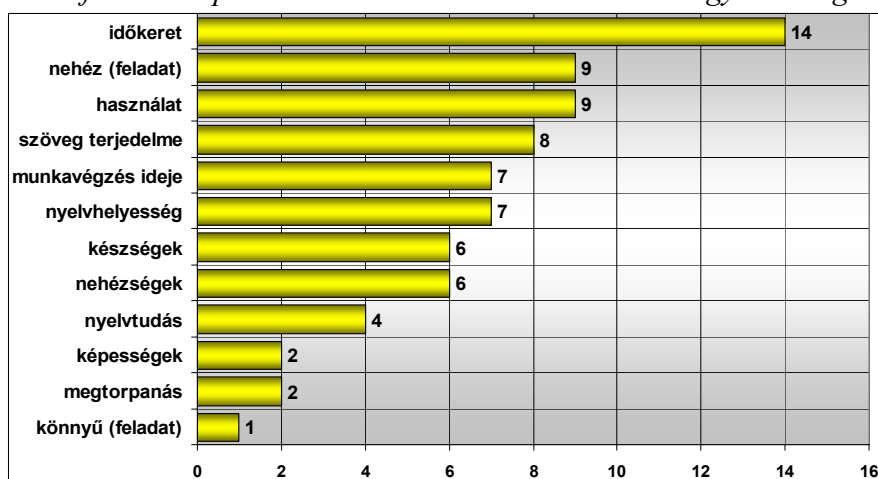
A célszöveg születésének leírására viszonylag kevesebb névszói szerkezetet használnak az interjúalanyok, mint igét (76./d ábra). A produktumot 'közvetítés'-ként említik, sokkal ritkábban használják a 'fordítás', és csak elvétve a 'tömörítés' kifejezést (vö. 3.4.4. fejezet 82. ábrán a diákok által használt névszók és névszói szerkezetek gyakoriságával).

**76./d ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A tanárok által a produktum létrejöttének leírására használt névszók gyakorisága



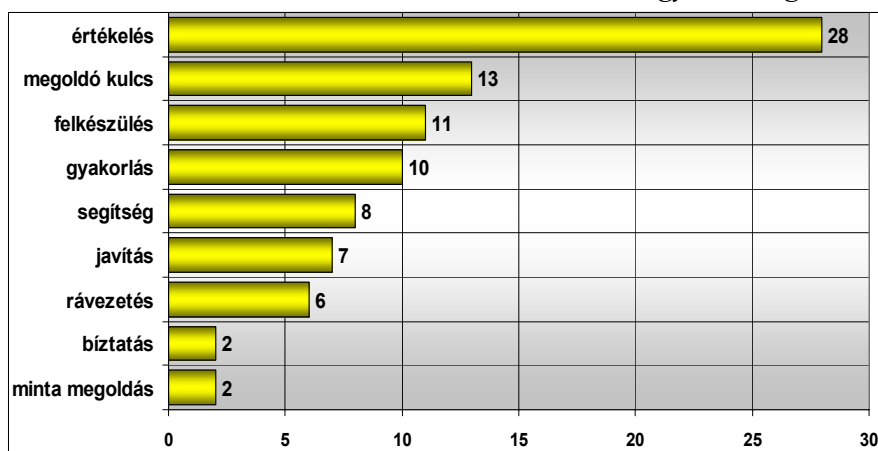
A névszói szerkezeteket bemutató fogalomtérkép egyik legérdekesebb része, hogy általa láthatóvá válnak a felkészülési munka során felmerülő problémák (76./e ábra). Ezek közül legjelentősebbek a nyelvhelyességi, nyelvhasználati nehézségek, amelyek a hallgatók nyelvtudásbeli hiányosságait tükrözik. De problémát okoz a feladat megoldására meghatározott időkeret, és a szöveg terjedelmére vonatkozó kötöttségek betartása is. A feladatot a hallgatók sokszor nehéznek találják. Ugyancsak problémát jelent a gyakorlás megkezdésének, a munkavégzés idejének legoptimálisabb meghatározása. A válaszokból az tükröződik, hogy amennyiben két féléven át folyik a szaknyelvoktatás, az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészítés megkezdésének legoptimálisabb ideje az első félév közepe.

**76.e ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata –  
A felmerülő problémák leírására használt névszók gyakorisága



A tanári részvétel leírására (76.f ábra) kimagaslóan sokszor említik az interjúalanyok az értékelést, a gyakorlófeladatokhoz gyakran adnak megoldókulcsot, javítják a hibákat, rávezetik a hallgatókat a helyes megoldásra. Ez a fogalomtérkép is tükrözi a tanárok munkájának segítő, támogató jellegét, a szoros tanár-diák munkakapcsolatot.

**76.f ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata –  
A tanári munka leírására használt névszók gyakorisága



Összességében elmondhatjuk, hogy a középfokú *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési/felkészülési munka a tanárok részéről nagy odafigyelést és tudatosságot igényel, mert egy rendkívül komplex feladatra kell felkészíteni a diákokat. Nagy hangsúlyt kap a tanár-diák együttműködés, a partneri viszony. A tanárok a jól bevált módszerek mellett, tekintettel a feladat nehézségére, sokszor innovatív módon kezelik a felkészítési munkát, és a csoportok speciális igényeihez alkalmazkodva nem riadnak vissza az új ötletek alkalmazásától sem. A munkafolyamatról adott beszámolójuk rendkívül érdekes összehasonlításokra ad alkalmat, ha összevetjük azokat a diákok beszámolójával ugyanerről a folyamatról (vö. 3.4.4. fejezet longitudinális vizsgálat).

### 3.4.3.6. A tanárok véleménye a diákoknak (leendő vizsgázóknak) az *Írásbeli közvetítés* feladattal kapcsolatos érzelmiről és félelmeiről

A tanárinterjúkból az derült ki, hogy a gondos és tudatos felkészítő munka közben a tanárok kevésbé foglalkoznak azokkal a félelmekkel, szorongásokkal, amelyet a diákok átélnek a vizsgafeladattal kapcsolatban, és amelyeket jól tükröződnek a diákok körében lefolytatott longitudinális vizsgálat válaszaiból (lásd 3.4.4. fejezet). Az egyik tanár (I<sub>8</sub>) be is vallja, hogy a diákoknak a feladattal kapcsolatos érzelmeiről nincs visszajelzése, nem szokott a diákokkal erről beszélgetni. Az egyébként szoros munkakapcsolat során úgy tűnik, hogy erről a tanárok egyáltalán nem beszélnek a hallgatókkal, és csak áttételesen tudnak következtetni a diákok feladattal kapcsolatos érzelmeire. Egyértelműen pozitív érzelmekről csak két interjúalany számol be; szerintük a hallgatók az *Írásbeli közvetítés* feladatot nem találják riasztónak vagy kellemetlennek, és alapvetően elfogadták, mint a vizsgabattéria részét. Mindannyian nagyon fontosnak tartják a feladat fokozatos bevezetését, egyikük elmesélte azt a tapasztalatát, hogy egy alkalommal, amikor már az első félév kezdetén elkezdett csoportjában a feladattal foglalkozni, a hallgatókra ez rossz pszichikai hatást gyakorolt, elrettentek tőle és nehéznek találták a feladatot.

„A saját hibámból megtanultam, hogy ez mekkora bajt okozott, és aztán azóta ezt többé nem követtem el, ... akkor nagyon utálták ezt a feladatot, de aztán végül is meg lehet velük szeretetni. Én tényleg abszolút értelemben vallom, hogy az csak rajtam múlik, hogy megszeretik-e, vagy nem” (I<sub>2</sub>).

A többi interjúalany (hat tanár) véleménye szerint a hallgatók legtöbbször szereti, vagy legalábbis nem utálja a feladatot, viszont mindannyian úgy gondolják, hogy nehéz vizsgafeladatnak tartják a hallgatók az *Írásbeli közvetítést*, és félnek tőle. Félelmeik okáról a legtöbben nem tudnak beszámolni, ketten úgy gondolják, hogy a diákok szorongását az okozza, hogy nem használhatnak szótárt a feladat megoldásakor. Az egyik tanár sokkal általánosabban fogalmazza meg a hallgatók félelmeinek okát: szerinte minden produktív feladat szorongást vált ki a diákokból, mert érzik, hogy ezekből lehet leginkább nyelvtudásukra következtetni. Ez fokozottan igaz egy olyan komplex feladat esetén, mint az *Írásbeli közvetítés* feladat.

Az interjúban ebből a részből az derült ki, hogy a tanárokat, akiket erősen szorít a vizsgára való felkészítés kötött ideje (két félév alatt kilencféle vizsgafeladat) elsősorban a munka gyakorlati része foglalkoztatja, és kevésbé van idejük a hallgatók érzelmeivel, félelmeivel foglalkozni.

### 3.4.3.7. A tanárokkal készített interjúk összegzése

Az interjúk tanúsága szerint a szakértők autentikus feladatnak és produktív jellege miatt jó mérőeszköznek tartják az *Írásbeli közvetítés* feladatot, amely összetett, sokrétű tevékenységet kíván a vizsgázótól. Emiatt súlyát legtöbben megnövelnék a vizsgabattériában. A feladatot azért is tartják fontosnak, mert az mozgósítja a vizsgázó szinte valamennyi nyelvi kompetenciáját. Végrehajtása közben a hagyományos nyelvi készségek és a kétnyelvűség komplex működéséből sajátos, új minőség jön létre, amely csak az idegen nyelvi közvetítésre jellemző. A feladatra való felkészítési munkát a tanárok átgondoltan építik fel, támaszkodnak a hallgatók közös és egyéni munkájára is, és bár elsősorban gyakorlati oldalról, célorientáltan közelítik meg a munkafolyamatot, és kevésbé foglalkoznak a diákok feladattal kapcsolatos félelmeivel és szorongásaival, mindvégig pozitív, segítő szerepet töltenek be a felkészítési munkában.

### 3.4.4. A negyedik vizsgálat – Longitudinális kérdőíves vizsgálat a hallgatók körében<sup>190</sup>

#### 3.4.4.1. A vizsgálat első fázisa

##### 3.4.4.1.1. Háttér adatok a vizsgálatban résztvevők korábbi nyelvi felkészültségéről

A longitudinális vizsgálat első szakaszában résztvevő (lásd *10. Melléklet 1. Kérdőív*) 166 másodéves hallgató 64%-a angolt, 21%-a németet, nyolc százaléka franciát, és hét százaléka olaszt tanult. Sajnálatos módon spanyol nyelvet tanuló csoportot nem sikerült bevonni a vizsgálatba, ettől eltekintve a nyelvek aránya nagyjából leképezi a karon oktatott nyelvek arányát<sup>191</sup>. A BGF KVIFK-n oktatott szakok közül zömében az idegenforgalmi (48%) és a kereskedelmi (47%) szakosok képviseltették magukat a vizsgálatban. Mindössze egy vendéglátóipari szakos csoport vett részt a felmérésben (5%), mivel szakmai gyakorlatuk miatt ezen a szakon a vizsgára való felkészítő munka ütemezése sokszor eltér a többi szakon szokásostól. A nyelvek és szakok szerinti megoszláson kívül, fontos információt jelentett, hogy a megkérdezett hallgatók mióta tanulják az adott nyelvet, amelyből nyelvvizsgára készülnek, valamint általános nyelvi tanulmányaikra építve mióta tanulnak szaknyelvet, hiszen ezek a tanulmányok a szaknyelvi vizsga letételéhez elengedhetetlenül szükségesek. Az általános nyelv tanulására vonatkozó válaszaik meglepő eredményeket mutattak (*77. ábra*). A válaszadók körülbelül egynegyede 4-5 éve tanulja a nyelvet, amely megfelelő szintű nyelvvoktatás és tanulás esetén bőségesen elegendő az általános középfokú szint elsajátítására. Ezzel szemben 37%-uk 6-9 éve, több mint 30%-uk 10 évnél régebben folytatja nyelvi tanulmányait az adott idegen nyelvből. Vizsgálatom tárgyát nem képezi a mögöttes okok feltárása, de mindez felveti a közoktatásban folyó nyelvvoktatás problémáit<sup>192</sup>. A szaknyelvtanulásba (*78. ábra*) a hallgatók 53%-a beleértette az első évfolyamon a „Bevezetés a szaknyelvbe” c. kurzuson folytatott tanulmányait, ezért nyilatkozta azt, hogy két éve tanul szaknyelvet. 44%-uk viszont

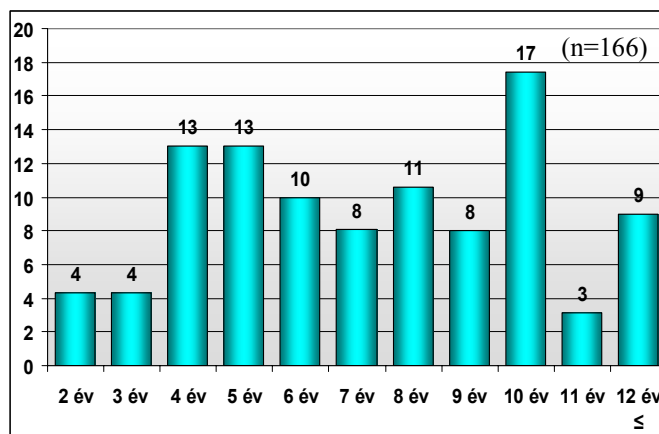
<sup>190</sup> A kérdőíves vizsgálat előkészítése során az alkalmazott kérdőívek a szokásos validálási eljáráson estek át. Szakértők mondták el véleményüket a kérdőívekről, és minden alkalommal tanulócsoportokban is kipróbáltam azokat, ahol a hallgatók is írásban véleményezték a kérdőíveket. A végleges verziók ezen vélemények figyelembevételével készültek el.

<sup>191</sup> 2005 szeptemberében a tanszék munkatársai részvételével felmérés készült az újonnan felvett első évfolyamos hallgatók körében (465 fő). A tanult nyelvek aránya itt is hasonló volt: angol 65%, német 22%, francia 5%, olasz 5%, spanyol 3%.

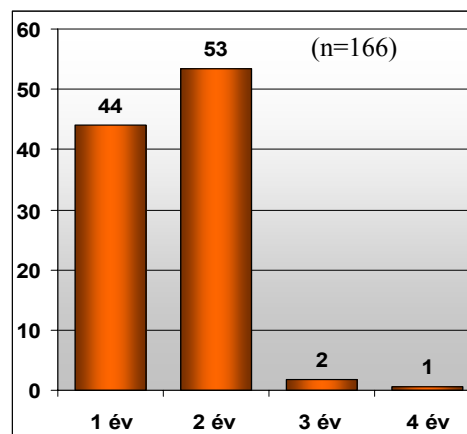
<sup>192</sup> Szilágyi, A. – Szőke, A. (2007) a MANYE XVII. kongresszusán (Siófok, 2007. ápr. 19-21.) „Igen, magántanárhoz járok...” c. előadásukban a nyelvvoktatással és a vizsgára való felkészítéssel kapcsolatosan néhány jellemző problémát mutattak be. (publikáció megjelenés alatt).

csak a második évfolyamosok számára meghirdetett, célirányosan a szaknyelvi vizsgára való felkészítő kurzust vette figyelembe válaszában. Voltak közöttük olyanok (3%) is, akik szakirányuknak megfelelő középiskolából érkeztek a felsőoktatásba, így 3-4 éve tanultak szaknyelvet.

**77. ábra** Mióta tanul általános nyelvet? (%)



**78. ábra** Mióta tanul szaknyelvet? (%)



A szaknyelvoktatást megelőző nyelvi tanulmányaikra vonatkozóan szintén fontos információ, hogy milyen arányban sikerült általános nyelvből nyelvvizsgát tenniük és hány nyelvvizsgájuk van. A megkérdezettek 97%-ának van nyelvvizsgája 52%-uknak egy, 31%-uknak kettő, 12%-uknak három nyelvvizsgája volt a megkérdezés időszakában. A több nyelvvizsgával rendelkezők közül 19%-nak egy nyelvből többféle nyelvvizsgája is van.

#### 3.4.4.1.2. A szaknyelvi vizsgára való felkészülés a vizsgálat első fázisában

A megkérdezettek 96%-ának szándékában állt szaknyelvi vizsgát tenni abból az idegen nyelvből, amelyet a megkérdezés időpontjában tanult. Ez azért fontos adat, mert mutatja a csoportok motiváltságát a vizsgafeladatokra való felkészülési munkában. A megkérdezés időpontjában a vizsgálatban résztvevők 75%-a ismerte a nyelvvizsga feladattípusait, hét százalékuknak egyáltalán nem volt információja róluk, és 18%-uk úgy nyilatkozott, hogy csak részben ismeri azokat a feladatokat, amelyeket a nyelvvizsgán majd meg kell oldania. A nyelvvizsgáról szerzett információkat 83%-uk nyelvtanárától kapta, de nagy arányban (51%) tanárán kívül, diáktársaitól is informálódott<sup>193</sup>.

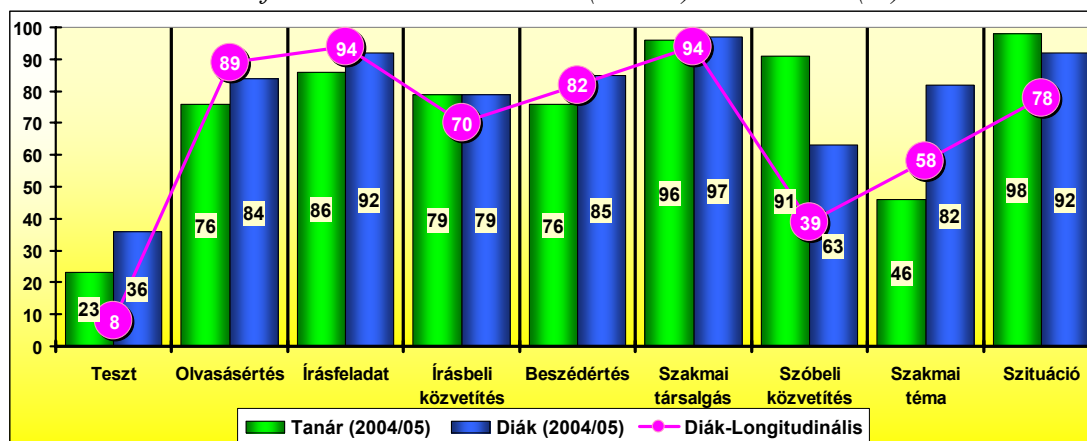
A longitudinális vizsgálat első fázisában megkérdeztem a diákokat, hogy véleményük szerint a vizsga feladattípusai közül melyekre lehet szükségük jövőbeni

<sup>193</sup> Vizsgálatom szempontjából irreleváns, de a vizsgaközpont számára érdekes adat lehet, hogy a megkérdezetteknek csak 11%-a tájékozódott a vizsgaközpont által kiadott tájékoztató füzetből is, és csak 6%-uk az Internetről, a vizsgaközpont honlapjáról.



munkahelyükön. Vizsgálati témám szempontjából a kérdést azért találtam fontosnak, hogy megismerjem a vizsgálatban résztvevők véleményét a vizsgafeladatok, köztük elsősorban az *Írásbeli közvetítés* feladat autentikusságáról, hiszen ez fontos lehet, abból a szempontból, hogy a vizsgán való sikeres szereplésen kívül, milyen mértékben érzik motiváltnak magukat a diákok a készség fejlesztésében. A kérdésre adott válaszok nemcsak a tanárinterjúkban (3.4.3.1. fejezet) adott oktatói, valamint az ugyanitt bemutatott munkaadói szükségletelemzéssel vethető össze, hanem egy 2004-2005-ben végzett kérdőíves felmérés adataival (79. ábra)<sup>194</sup> is.

**79. ábra** A valós nyelvhasználat során, jövőbeni munkahelyén szüksége lesz-e a vizsgázónak a vizsgafeladatokhoz hasonló feladatokat megoldani. Vizsgázói (n=56) és tanári (n=56) vélemények - A 2004-2005-ös vizsgálat és a longitudinális vizsgálat első fázisában adott válaszok (n=166) összevetése (%)



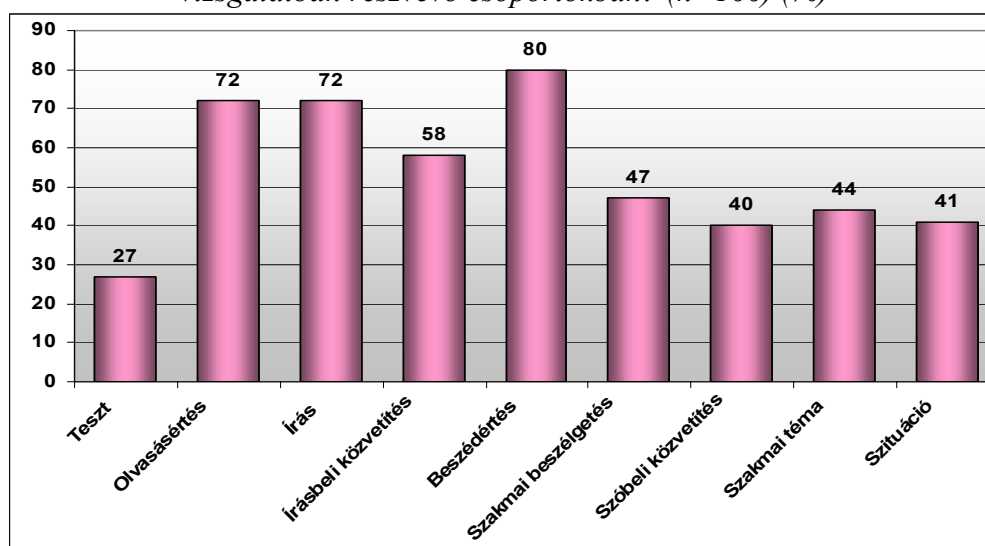
Az *Írásbeli közvetítés* feladatot az interjúkban a tanárok legnagyobb része autentikus feladatnak találta, bár többen megfogalmazták kételyeiket (3.4.3.1. fejezet). Az interjúban résztvevők azonban kis mintának tekinthetők, ezért érdemes a 2004-2005-ben lefolytatott vizsgálat ide vonatkozó adatait is figyelembe venni (79. ábra). A grafikon oszlopdiaagramjai a tanárok és a diákok véleményét tükrözik a 2004-2005-ös vizsgálatban, a rávetített vonaldiagram a longitudinális vizsgálatban résztvevő diákok véleményét mutatja. A 2004-2005-ös vizsgálatban a tanárok és a diákok véleménye megegyezett az *Írásbeli közvetítés* feladat autentikusságával kapcsolatban, 79-79%-uk

<sup>194</sup> A vizsgálat első szakaszában, 2004-ben a szóbeli vizsgafeladatokat vizsgáltuk 56 tanár és 56 diák bevonásával, a második szakaszban, 2005-ben a írásbeli vizsgafeladatokat vizsgáltuk 46 tanár és 153 diák bevonásával. A kutatás részleteiről megjelent publikációk: Dévény, Á. – Loch, Á. (2004) Nyelvvizsgázók feladat -, és teljesítmény-önértékelése a vizsgaeredmények tükrében. In: *IV. Országos Neveléstudományi Konferencia 2004. Tanulás, kommunikáció, nevelés*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság; Dévény, Á. – Loch, Á. (2005) Az írásbeli nyelvvizsgafeladatok értékelése a vizsgázók és a vizsgáztatók szemszögéből *V. Országos Neveléstudományi Konferencia 2005. Közoktatás – pedagógusképzés – neveléstudomány*. Budapest: MTA Pedagógiai Bizottság.; Dévény, Á. – Loch, Á. (2005) Miről szól a nyelvvizsga? Vizsgázók és vizsgáztatók feladatértékelése a szaknyelvi vizsgán. *Iskolakultúra* 2005. december XV. évf. 12. sz. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.

gondolta úgy, hogy a valós nyelvhasználat során hasonló feladatokkal találkozhatnak majd a leendő munkavállalók. A longitudinális vizsgálatban megkérdezettek valamivel kisebb arányban (70%) gondolták autentikusnak a feladatot. A *t*-teszt tanúsága szerint a két diákcsoport véleménye közötti látszólag kis különbség valójában szignifikánsnak tekinthető ( $df=249$ ;  $p=0,005$ ), tehát a nyelvvizsgára készülő szignifikánsan kevésbé gondolják a feladatot autentikusnak a longitudinális vizsgálati csoportban. Az okok feltárására jelen értekezésben nincs mód, ez külön vizsgálatot igényelne. Ugyancsak nem foglalkozom a leendő vizsgázók többi vizsgafeladattal kapcsolatos véleményének változásával, amely szintén érdekes elemzésekre adna lehetőséget.

Mivel a longitudinális vizsgálat első szakasza az első félév közepére esett, kíváncsi voltam, hogy mely vizsgafeladatokra kezdték el a felkészülést a csoportokban (80. ábra). A kérdés a kiinduló állapot felmérését szolgálta, elsősorban azt akartam megtudni, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat ilyen szempontból hol helyezkedik el a feladatok között.

**80. ábra** Mely vizsgafeladatokra kezdték meg a felkészülést a tanév első félévében a vizsgálatban résztvevő csoportokban? ( $n=166$ ) (%)

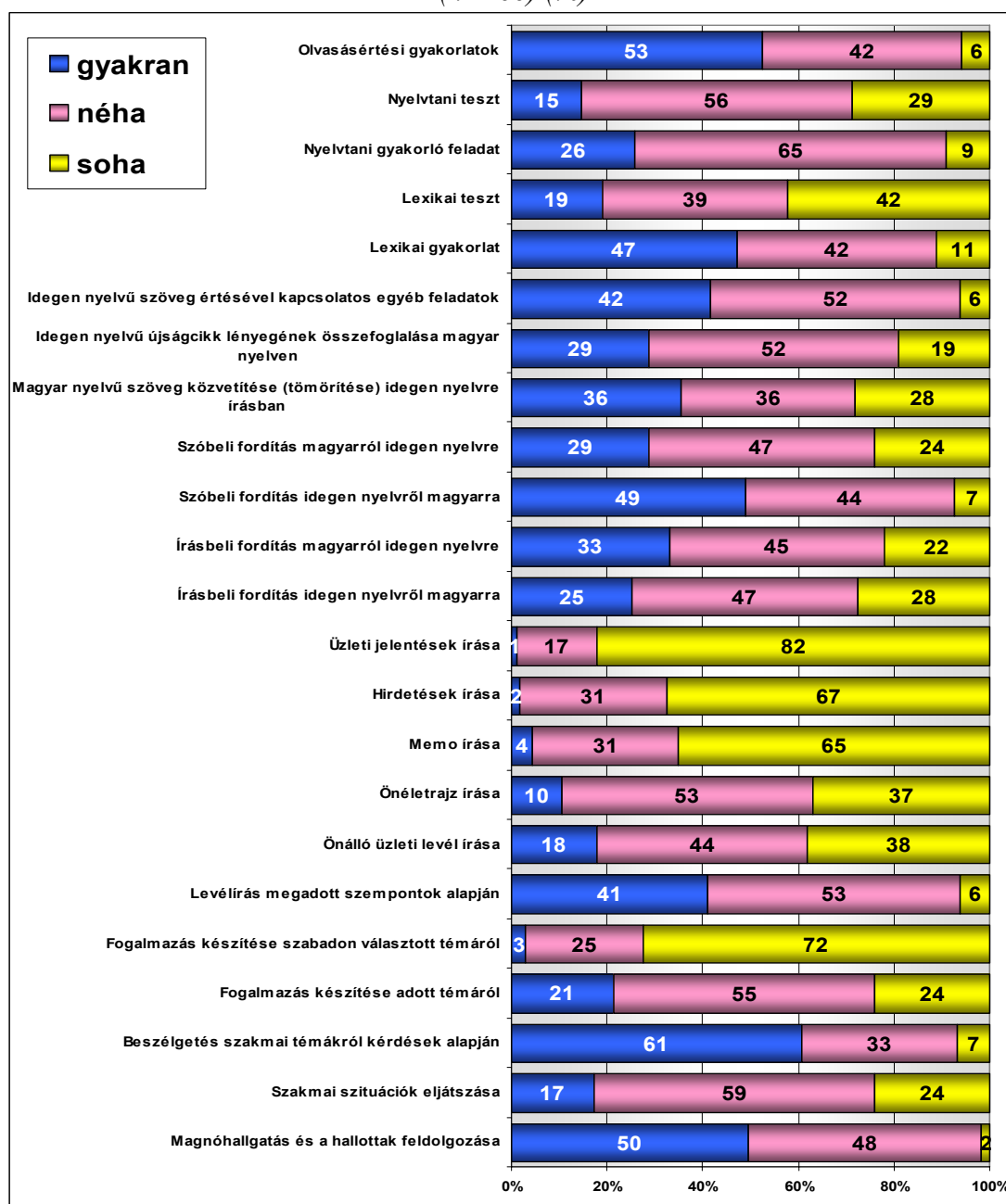


A válaszok tanúsága szerint leginkább a *Beszédértés* (80%), az *Olvasásértés* (72%) és az *Írásfeladattal* (72%) kapcsolatban érzik úgy a diákok, hogy megkezdték a nyelvvizsgára való felkészülést. Ezt követi az *Írásbeli közvetítés*, amely vizsgálatunk tárgyát képezi. A diákok közel 60%-a mondja azt, hogy megkezdték a felkészülést erre a vizsgafeladatra. Ez a vélemény nem teljesen vág össze azzal, amit az oktatók nyilatkoztak az interjúkban. Az oktatók beszámolója szerint, ebben az időpontban már el szokták kezdeni valamennyi csoportjukban a felkészülést erre a feladatra. A

hallgatók nyilatkozata az *Írásfeladattal* kapcsolatban viszont egybevág a tanári véleményekkel, akik közül többen hangsúlyozták, hogy fontosnak tartják az íráskészség fejlesztését, mielőtt hozzálátnak az *Írásbeli közvetítés* gyakorlásához. Az olvasásértés és a beszédértés készség fejlesztése pedig gyakorlatilag folyamatosan folyik bármelyik kurzuskönyv használata során.

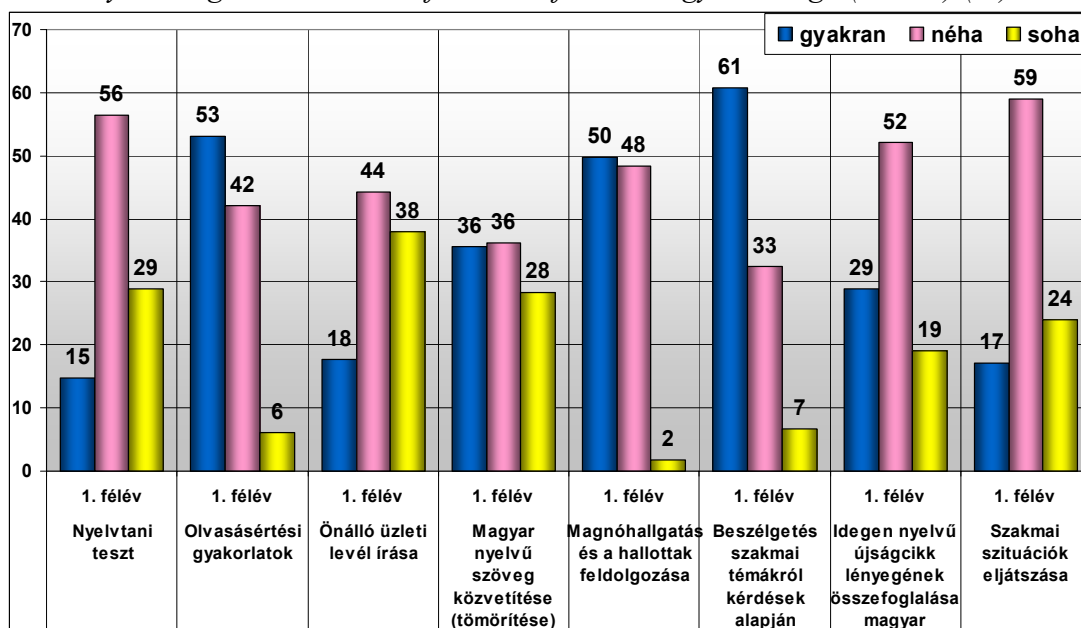
A vizsgálat következő kérdésével azt akartam felmérni, hogy bizonyos feladattípusok és tevékenységek milyen gyakorisággal fordultak elő tanulmányaik során a tanév első félévében. A feladattípusokat és tevékenységeket úgy válogattam össze, hogy azok lefedjék a vizsgafeladatokat, illetve a vizsgafeladatok gyakorlására szolgáló leggyakoribb tevékenységeket (81. ábra).

**81. ábra** Az első félévben előforduló feladattípusok és tevékenységek gyakorisága (n=166) (%)



A feladattípusok összeállításánál különös figyelmet fordítottam a kétnyelvű, a közvetítés előkészítését szolgáló gyakorló feladatokra. A válaszokat a hallgatók háromfokú skálán adhatták meg (*gyakran-néha-soha*). A vizsgálat szempontjából nem éreztem fontosnak a gyakoriság finomabb részletezését, tulajdonképpen a végletekre voltam kíváncsi, és elsősorban arra, hogy mely feladattípusok nem kerültek elő még soha tanulmányaik során. Legritkábban az üzleti jelentések írását gyakorolták a csoportokban (82%). Ez valószínűleg nagyobb nyelvi felkészültséget igényel, ezért vagy később, vagy csak a felsőfokú csoportokban gyakorolják. Feltűnő azonban, hogy az íráskészség fejlesztésére nem készítenek fogalmazásokat szabadon választott témákról (72%). A szakmai nyelvhasználat szempontjából meglepő, hogy sok csoportban soha nem gyakorolják a hirdetések (67%) és különösen a memok (65%) írását, amelyek fontos részét képezik az üzleti kommunikációnak. Külön kiemeltem azokat a gyakorló feladatokat, amelyek leginkább alkalmasak a nyelvvizsga feladataira való felkészítésre (82. ábra).

**82. ábra** Az első félévben előforduló feladattípusok és tevékenységek közül a nyelvvizsgára közvetlenül felkészítő feladatok gyakorisága (n=166) (%)

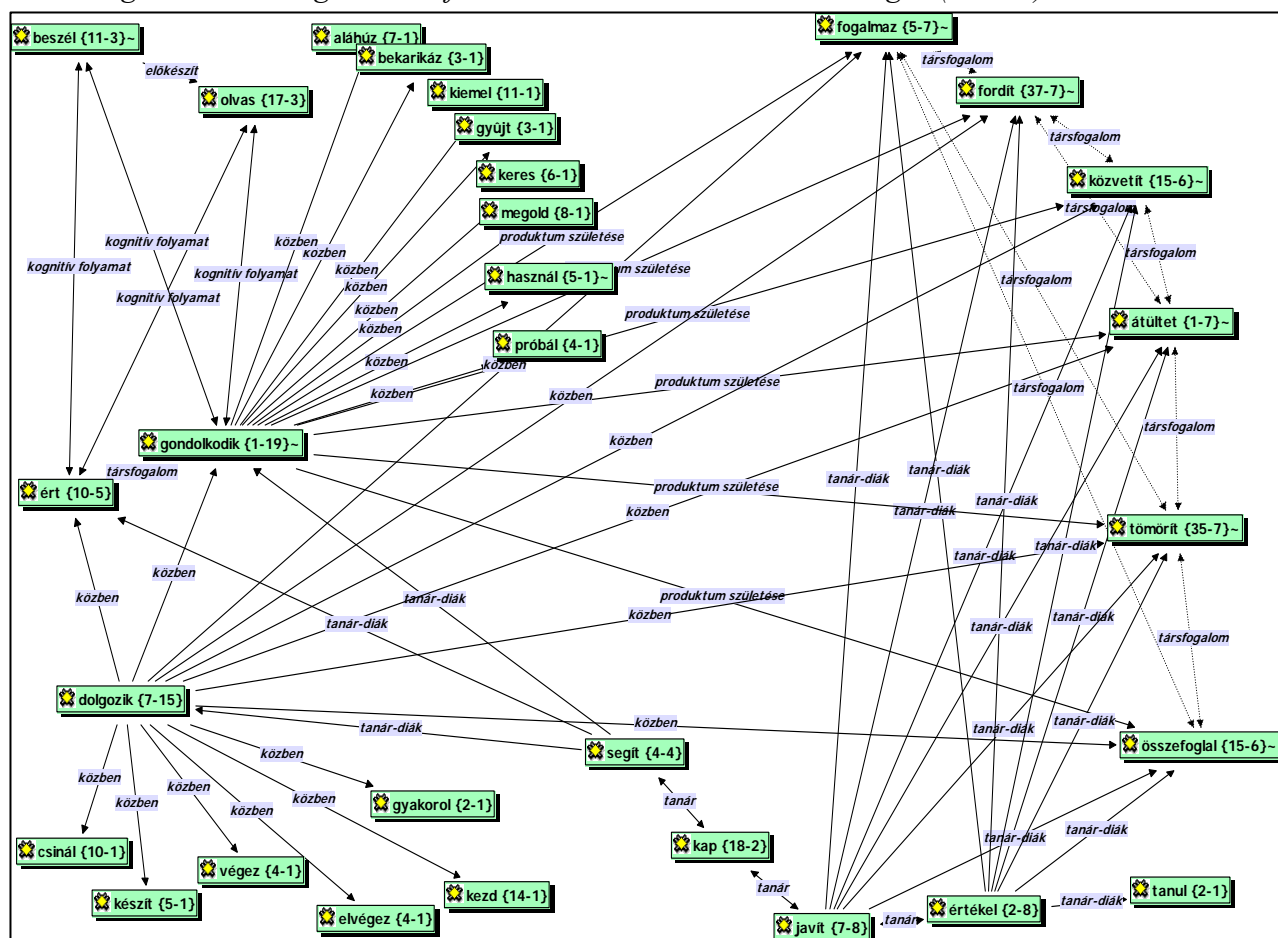


Ha a 82. ábrát összevetjük a 80. ábrával bizonyos ellentmondásokat vehetünk észre. Bár a 80. ábra szerint csak a válaszadók 47% mondja azt, hogy elkezdték a *Szakmai beszélgetésre* a felkészülést, a 82. ábrán ezt a tevékenységet jelölik meg a diákok, mint leggyakrabban előfordulót. Ugyancsak ellentmondásnak tekinthető, hogy a 80. ábra szerint a válaszadók 72% azt állította, hogy elkezdték az *Írásfeladatra* való felkészülést, és a tanárok is úgy nyilatkoztak, hogy az *Írásfeladatot* az *Írásbeli közvetítés* előtt célszerű elkezdeni, mégis a 82. ábrán az látszik, hogy az önálló üzleti

levél írását, amely egyértelműen középfokú vizsgafeladat, a válaszadók 38%-a még soha nem, 44%-uk csak ritkán gyakorolta, és csak 16%-ban foglalkoztak gyakran a feladattal a nyelvórákon. Az *Írásbeli közvetítés* tekintetében nincs számottevő különbség a két ábra között, a 82. ábra azt mutatja, hogy a *Beszédértés* és a *Szakmai beszélgetés* után, ez a harmadik leggyakrabban gyakorolt vizsgafeladat (36% gyakran, 36% néha).

A vizsgálat központi része az a nyílt végű kérdés volt, amelyben arra kerestem a választ, hogy hogyan folyik a felkészülési munka az *Írásbeli közvetítés* feladatra. A kérdésekre adott válaszokat az Atlas.ti szoftver segítségével dolgoztam fel. A válaszok alapján kétféle fogalomtérképet készítettem, az egyiket, akárcsak a tanárinterjúk feldolgozásakor (3.4.3.5. fejezet), a folyamat leírására használt igék (83. ábra), a másikat a névszói szerkezetek (84. ábra) alapján állítottam össze, így a hallgatók válaszaiból nyert fogalomtérképek összehasonlíthatók azokkal a fogalomtérképekkel, amelyek a tanárinterjúk alapján készültek ugyanerről a munkafolyamatról.

**83. ábra** Az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészülés munkafolyamata – A longitudinális vizsgálat első fázisában a diákok által használt igék (n=166)



Az első fogalomtérképen látszik, hogy a munkafolyamat előkészítése a kiinduló szöveg elolvasása, illetve megbeszélése. Ezután egy komplex kognitív folyamat során, amely végigkíséri az egész munkafolyamatot, a szöveget meg kell érteni, majd a gondolkodás gyűjtőfogalom keretén belül megkezdődik a szöveg feldolgozása a célnak megfelelően. Mivel a cél a kiinduló szöveg közvetítése, tehát a legfontosabb információk átvitele idegen nyelvre, különböző eszközökkel fel kell tárni (ki kell szűrni) a szöveg lényegét. Erre szolgáló eszközök az aláhúzás, bekarikázás, kiemelés, gyűjtés, keresés, megoldás, segédeszközök pl. szótár használata és különféle próbálkozások (a különféle verziók végiggondolása). Az eddigi kognitív folyamatok eredményeképpen megkezdődik a produktum létrehozása. A produktum születését jellemzően legtöbbször tömörítésként (35)<sup>195</sup>, közvetítésként (15), összefoglalásként (15) jelölik – ezek társfogalomnak tekinthetők. Feltűnően sokan használják a 'fordít' kifejezést (37), ami azért meglepő, mert a munkafolyamat gyakorlásaként valóban használható eszköz, és a tanárok hagyományosan szívesen élnek is vele, de a végleges produktum nem fordítás. A tanár szerepe látszólag passzív, és talán ezért rendkívül kevesen hangsúlyozzák segítő szerepét (4). Elsődleges szerepének látszik, hogy a diák tőle kapja (18) a feladatot, illetve a kiinduló szöveget. A tanár szerepe a produktum elkészülte után nő meg: javít (7), értékeli (2). Az egész munkafolyamatot a diákok a kognitív folyamatokat is beleértve munkának tekintik, amelyre többféle kifejezéssel is utalnak: dolgozik (7), csinál (10), készít (3), végez, elvégz (8), kezd, elkezd (14), gyakorol (2). Megdöbbenően kevesen említik, hogy ezzel a munkafolyamattal valamit tanulnának (2).

Ugyanezt a vizsgálatot, ugyanezeket a szövegeket, úgy is elvégeztem, hogy névszókra, főnevekre, főnévi szerkezetekre, kifejezésekre kerestem rá (84. ábra). A munkafolyamat alapvetően így is hasonló képet mutat, de megjelennek olyan fogalmak, amelyek az első vizsgálatból nem láthatóak. A névszók vizsgálatából kiderül, hogy a feladatok elvégzésének helyszínei közül az otthoni munka a domináns (házi feladat-22), szemben az órai munkával (17). Az olvasás (17) fontos szerepe ebből a vizsgálatból is kitűnik. Az olvasott alapanyag zömében szakmai újságcikk (35) vagy egyéb szakmai szöveg (15), kisebb mértékben szakkönyv (7), amely jelen esetben a tankönyvet, illetve a gyakorló könyvet jelenti. Ha a munkaforma szerint vizsgáljuk a folyamatot, akkor látható, hogy az majdnem egyforma mértékben zajlik

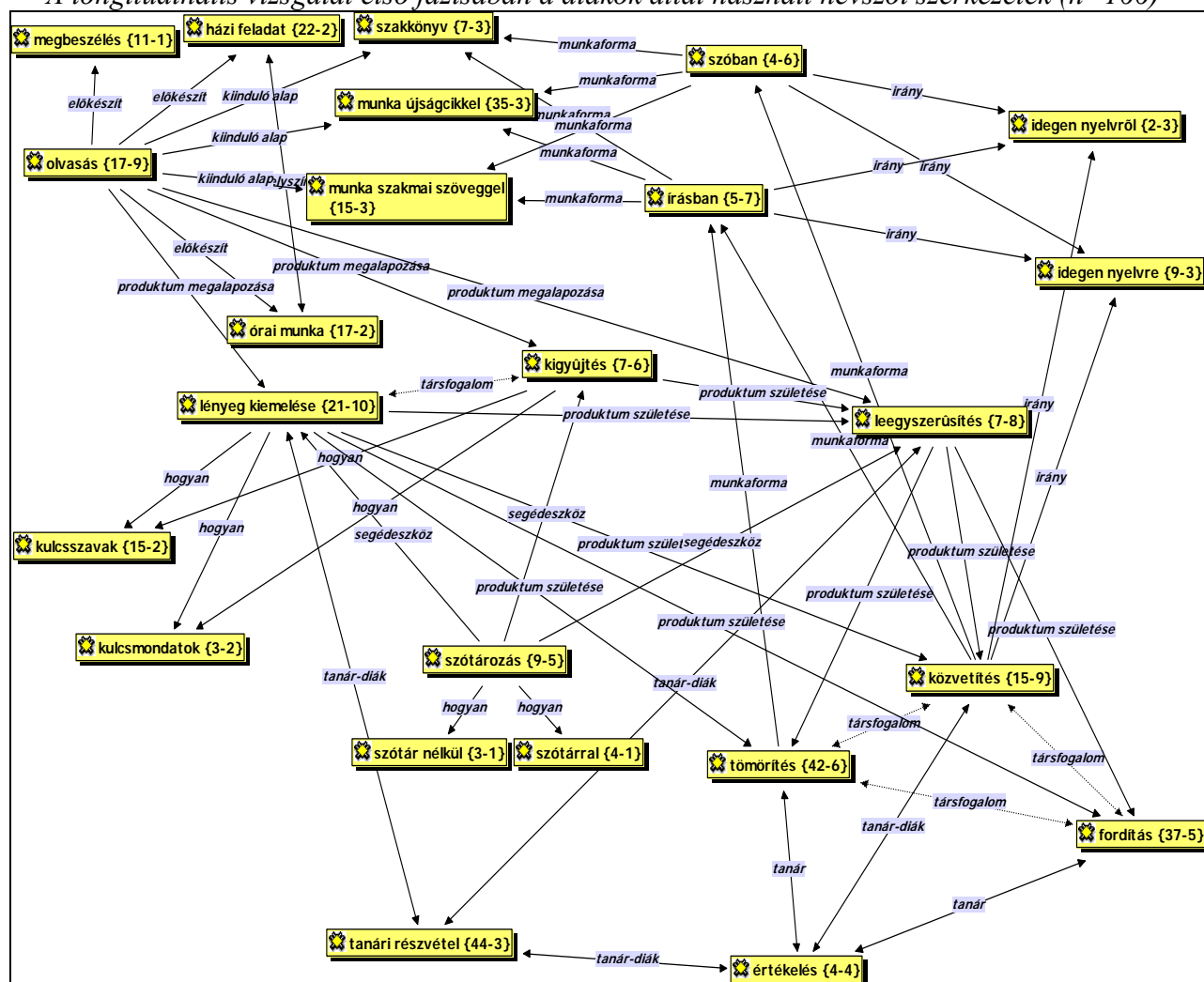
<sup>195</sup> A kifejezések mellett zárójelbe tett számok az említés gyakoriságát jelentik, amelyet az Atlas.ti szoftver segítségével lehetett megállapítani.

írásban (5) és szóban (4). A közvetítés iránya zömében magyarról idegen nyelvre (9) történik, amely megfelel az *Írásbeli közvetítés* feladat követelményének. A produktum születésének előkészítésére e vizsgálat szerint is a lényeg kiemelését (21), kigyűjtését (7), és a szöveg leegyszerűsítését (7) említik a legtöbben. Ez a folyamat kulcsszavak (15) és kulcsmondatok (3) kigyűjtésével történik. Segédeszközként megjelenik a szótározás (9), amely egyébként csak a gyakorló szakaszban megengedett, a vizsgán nem.

Ezután születik a produktum: erre utal a tömörítés (42), a közvetítés (15) szó használata, és nagy számban jelenik meg a fordítás (37) kifejezés is, amely a vizsgán nem megengedett, de láthatóan a hallgatók ebben a szakaszban nem tesznek különbséget a fogalmak között, ahogy ez a 83. ábrán is látható volt.

A tanár szerepe ezen vizsgálat alapján jelentősebbnek tűnik: tanári részvétel (44) és értékelés (4).

**84. ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata – A longitudinális vizsgálat első fázisában a diákok által használt névszói szerkezetek (n=166)



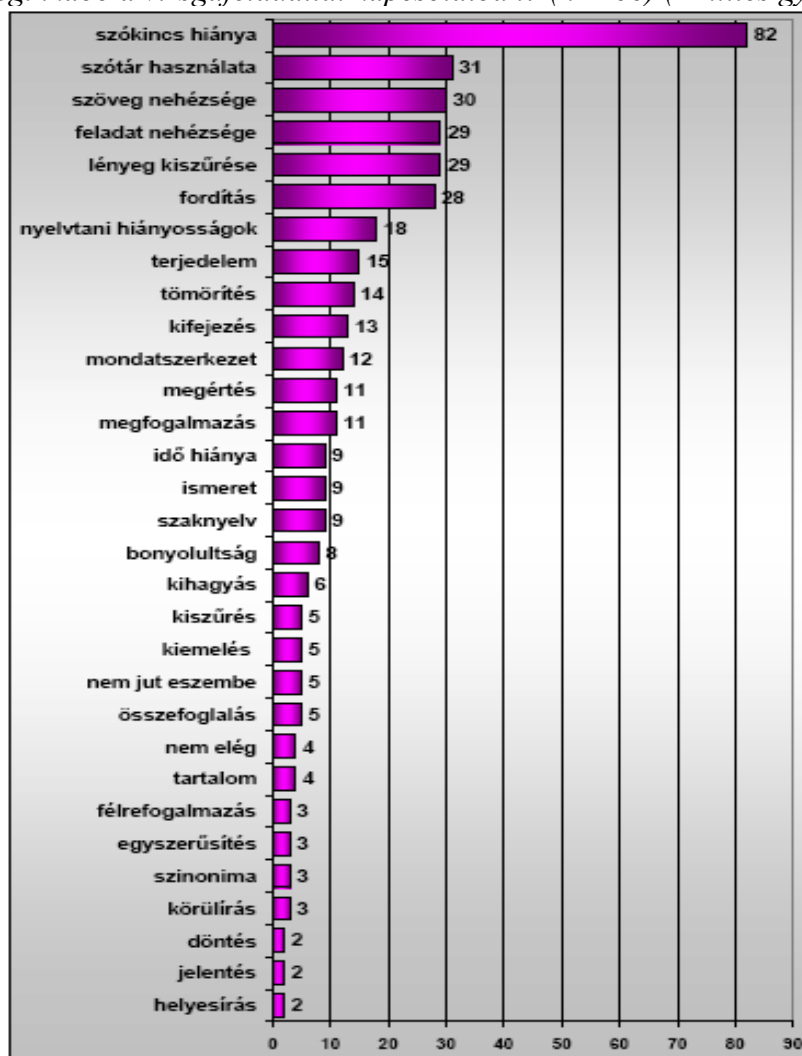
Ha a tanárok és a hallgatók nyilatkozatai által készített fogalomtérképeket összevetjük, érdekes következtetéseket vonhatunk le arra vonatkozóan, hogy milyen különbségeket lát a két vizsgálati csoport az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészülés munkafolyamatával kapcsolatban (75. ábra ↔ 83. ábra; 76. ábra ↔ 84. ábra). A legfeltűnőbb különbség, hogy a tanárok bővebb szókinccsel, tudatosabban, és sokrétűbben értelmezik a közvetítés tanulásának/tanításának folyamatát, amely valószínűleg azzal függ össze, hogy a közvetítés fogalmához, a közvetítés közben lezajló kognitív folyamatokhoz is jóval tudatosabban viszonyulnak. Az ő nyilatkozataikból készült fogalomtérképek középpontjában világosabban látszik a kognitív folyamat íve: 'gondolkodik', 'áthidal', 'dönt', majd 'megszületik a produktum' a tanár és a diák együttes munkája során. Mindeközben áthidaló stratégiákat alkalmaznak, amelyek a diákok fogalomtérképein nem jelennek meg. Az áthidaló stratégiák eszközeinek elemzése, a megjelenő fogalmak közötti különbség önmagában is vizsgálható, rendkívül érdekes téma lenne, de nem képezi jelen értekezésem tárgyát. Ugyanakkor az, hogy a tanárok bőségesen beszélnek ezekről az áthidaló stratégiákról, viszont fontos adalék a tanári munka tudatosságának bizonyítására. A tanári tudatosság természetes és alapvető kíváncsi egy készség kialakításakor, egy vizsgafeladatra való felkészítési munkában. Kérdés, hogy a diáknak is el kell-e jutnia a tudatosság hasonló szintjére, vagy elég csak viszonylag a felszínen mozogva, rutinszerűen elsajátítani bizonyos technikákat a sok gyakorlás révén. A diákok válaszaiból készült fogalomtérképek inkább azt tükrözik, hogy a diákok kevésbé tudatosan végzik ezt a tevékenységet, és gyakran sémákban, begyakorolt rutinokban dolgoznak. Hasonló következtetéseket vonhatunk le a vizsgálat második fázisában a diákok nyilatkozatai alapján készült fogalomtérképekről is (lásd 3.4.4.2. fejezet 89. és 91. ábra). Feltűnő különbség látszik a két csoport véleményében a tanári munka szerepével kapcsolatosan is. A diákok fogalomtérképein a tanári munka, a tanári részvétel csak kis mértékben jelenik meg, szerepét nem különösen részletezik a nyilatkozók. Ezzel szemben a tanárok igen részletesen beszélnek a felkészítésben vállalt szerepükről, hangsúlyozzák munkájuk segítő, buzdító, támogató jellegét, és fontosnak látják értékelő munkájukat, amely visszacsatolást jelent a diákok számára. Ezen a ponton felmerül a kérdés, hogy vajon a diák miért nem látja árnyaltabban tanára szerepét a felkészítő munkában. Ez szintén olyan téma, amely további vizsgálatokat igényelne, és valószínű nem csak erre a vizsgafeladatra való felkészítő munkában jelentkező probléma.



Összességében a fogalomtérképek elemzéséből és összevetéséből kitűnik, hogy a közvetítési tevékenység, annak megtanítása és megtanulása, gyakorlása rendkívül sokrétű, összetett dolog, nagyon nehéz foglalkozni vele, főleg, ha tudatosan közelítünk a témához. Mindez alátámasztja azt a véleményemet, hogy a közvetítési készség maga is az alapkészségeknél összetettebb, nehezebben megragadható komplex készség.

A kérdőív következő kérdése arra irányult, hogy feltárjam a hallgatóknak a vizsgafeladattal kapcsolatos félelmeit, szorongásait, aggodalmait a felkészülés első fázisában (85. ábra). Feltételezésem szerint ezek a negatív érzelmek a későbbiekben, a felkészülési munka előrehaladtával csökkennek (lásd 3.4.4.2. fejezet).

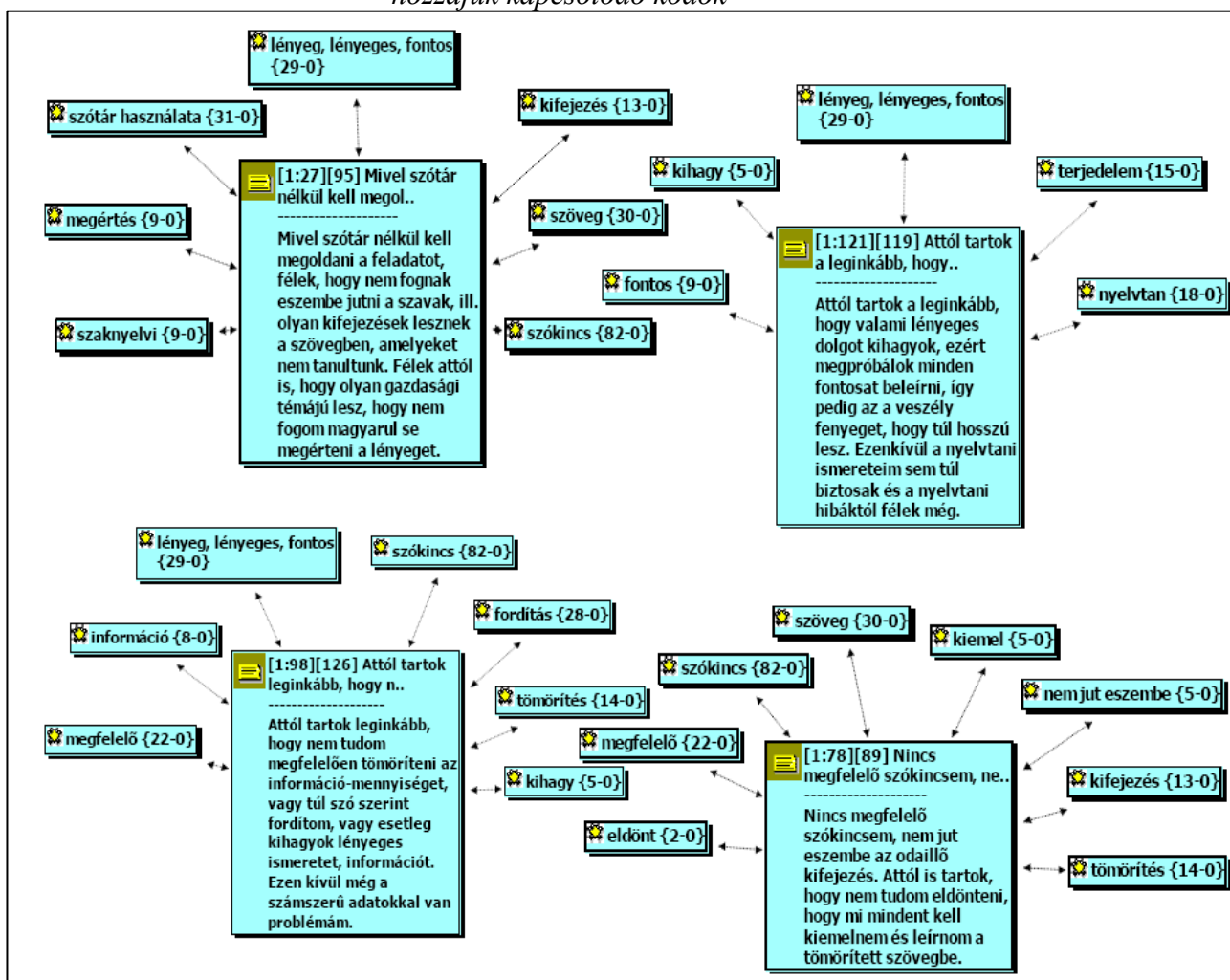
**85. ábra** Milyen nehézséget okoz a hallgatóknak az Írásbeli közvetítés feladat? Mitől tartanak leginkább a vizsgafeladattal kapcsolatban? (n=166) (Említés gyakorisága)



A hallgatók leginkább szókincsbeli hiányosságaiktól tartanak és félnek attól, hogy a vizsgán majd nem használhatnak szótárt. A szöveggel kapcsolatosan számos aggályt fogalmaznak meg: félnek a kiinduló szöveg értelmezésétől, nehézségétől, a

produktummal kapcsolatos terjedelmi követelményektől. Tartanak attól, hogy nem tudják a szöveg lényegét megragadni. Érzik nyelvi hiányosságait, és félnek, hogy nem tudják megfelelő módon idegen nyelven megfogalmazni, 'tömörítve lefordítani' a szöveget. A félelmek megfogalmazására alkalmazott kifejezések tükrözik a közvetítés feladattal kapcsolatos elméleti bizonytalanságukat is. A 86. ábrán néhány jellegzetes mondat olvasható a hallgatók megfogalmazásában, az idézetekhez az Atlas.ti szoftver segítségével kapcsoltam a kódokat, amelyeket már a 85. ábra is tartalmazott.

**86. ábra** Hallgatói félelmek – Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok



Miután a hallgatók beszámoltak a felkészülés eddigi módjáról, munkafolyamatáról, és a feladattal kapcsolatos félelmekről, a következő kérdésben azt akartam megtudni, hogy összességében elégedettek-e az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészülési munka ütemével, módjával, mennyiségével a felkészítő munka jelen szakaszában, illetve amennyiben nem elégedettek, miben változtatnának rajta. A válaszadók 61%-a

elégedett volt eddigi munkájukkal, 39%-uk viszont nem. Az elégedetlenek aránya elég nagynak mondható, ezért fontosnak tartom javaslataik összefoglalását. Szinte valamennyien többet gyakorolnák az *Írásbeli közvetítés* feladatot, gyakrabban, minimum hetente egyszer szükségesnek tartanák gyakorlását, akár órai munka keretében, akár házi feladat formájában. Vannak, akik nagyobb hangsúlyt fektetnének a szakmai szókincs bővítésére. Többen, különféle formában, nagyobb tanári segítséget várnának: fontosnak tartanák, ha jó 'tippeket', ötleteket, mintamegoldásokat kapnának; szeretnék, ha rendszeresen közösen, részletesen beszélnék meg a hibákat, a jó és rossz megoldásokat. Van közöttük olyan hallgató is, aki konkrét, személyre szabott véleményt és segítséget várna el tanárjától, hogy javíthasson teljesítményén és elkerülhesse hibáit. Többen hangsúlyozták, hogy szeretnék jobban ismerni a vizsgakövetelményeket. Bár a tanári munkával kapcsolatos kifogások a teljes minta nagyságához képest szórványosak, mégis érdekes, hogy a tanárinterjúkból kirajzolódó segítő, támogató, együttműködő tanárképpel némileg ellentétes a hallgatói kifogásokból kirajzolódó tanárkép.

A hallgatók 31%-a nyilatkozott úgy, hogy ismerte a vizsgálatnak ebben a szakaszában az *Írásbeli közvetítés* feladat értékelési kritériumait, 61%-uk nem ismerte azokat, és 8%-uk azt állította, hogy részben ismeri a kritériumokat. A válaszadók közül, csak tízen éltek azzal a lehetőséggel, hogy kifejtsék, milyen kritériumokat ismernek: úgy gondolják, hogy az értékelésnél figyelembe veszik a nyelvhelyességet, a szókincset, a közvetített szöveg hosszát, tartalmi elemeit. Vannak, akik a formai elemeket, például a szöveg helyes tagolását tartják értékelési szempontnak. Mindebből az szűrhető le, hogy a hallgatóknak nincsenek pontos ismereteik az értékelés kritériumairól, semmiféle olyan specifikus kritériumot nem említene, amely tipikusan ennek a feladatnak az értékelésére jellemző.

A problémák és a nehézségek ellenére a feladat elfogadottságát jelzi, hogy a hallgatók 91%-a akkor is fontosnak tartaná az írásbeli közvetítés gyakorlását, a közvetítési készség fejlesztését, ha az nem lenne vizsgafeladat. Ez különösen érdekes adat annak fényében, hogy ebben a vizsgálati csoportban a megkérdezetteknek csak 70%-a tartotta olyan feladatnak, amelyre jövőbeli munkahelyén szüksége lehet (79. ábra).

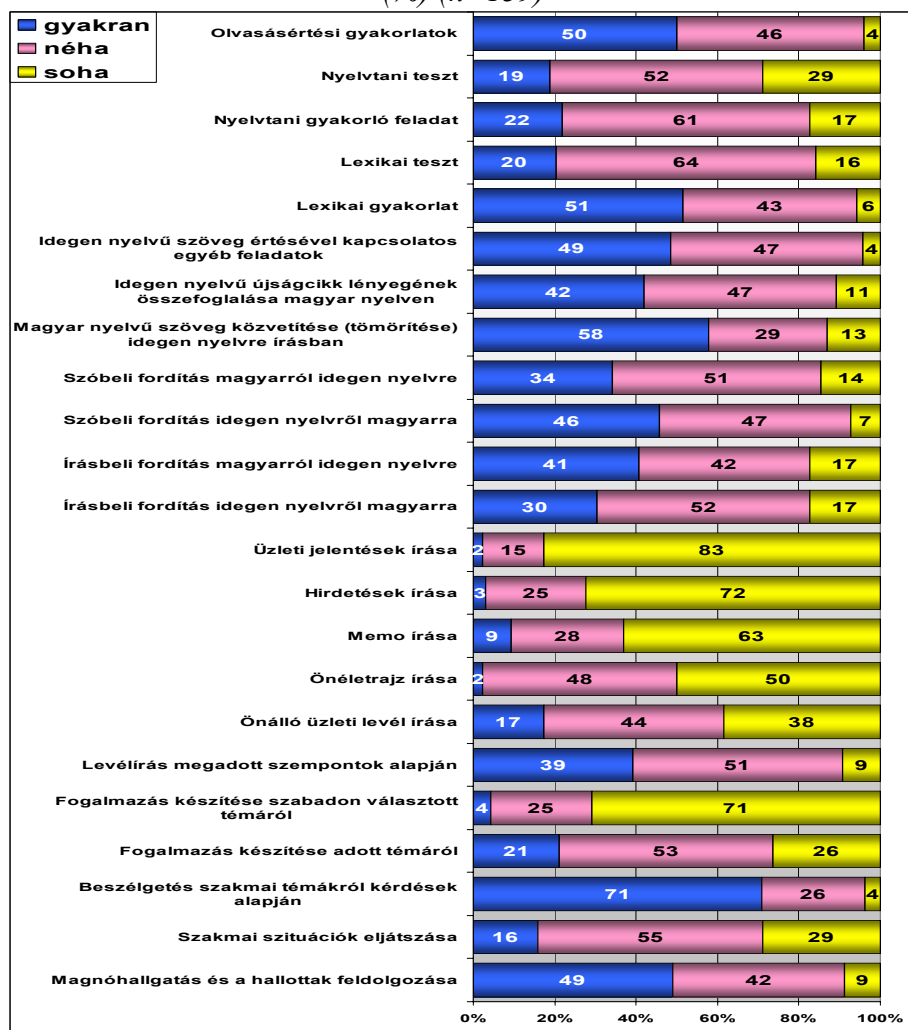
### 3.4.4.2. A vizsgálat második fázisa

A vizsgálat második fázisában (lásd *10. Melléklet 2. Kérdőív*) ugyanazok a tanulócsoportok vettek részt, mint az elsőben, de a kérdőívet csak 139 fő töltötte ki azok közül, akik az első megkérdezésben is részt vettek. Nyelvek szerinti megoszlásuk kissé változott: 69% angolt, 16% németet, nyolc százalék franciát, hét százalék olaszt tanult. Szakok szerinti megoszlásuk: 53% idegenforgalmi, 47% kereskedelmi szakos.

Mivel a második megkérdezés a tanév második félévének közepén, március elején történt, és a csoportok feltételezésem szerint már intenzíven készültek a nyelvvizsgára, megkérdeztem, hogy ismerik-e a leendő vizsgázók azokat a feladattípusokat, amelyekkel a nyelvvizsga szóbeli és írásbeli részén találkozni fognak: a megkérdezettek 90%-a igennel, négy százalékuk nemmel felelt a kérdésre, Hat százalék azt válaszolta, hogy csak részben ismeri a feladattípusokat, de a felkínált lehetőség ellenére, nem részletezték, hogy mely vizsgafeladatokat ismerik.

A vizsgálatnak ebben a szakaszában is megkérdeztem, hogy azok a feladattípusok és tevékenységek, amelyek a vizsgafeladatokra való felkészülést szolgálják milyen gyakorisággal fordultak elő a tanév második félévében (*87. ábra*). A kérdésben felsorolt feladattípusok, és a válaszadás módja megegyezett a vizsgálat első fázisában alkalmazottakkal (*81. ábra*), így a válaszok jól összevethetők, és látszik, hogy a két félévben folytatott vizsgafelkészítés gyakorlatában voltak-e változások. A *87. ábra* szerint továbbra is sokan nyilatkoztak úgy, hogy a megkérdezés időpontjáig a második félévben sem gyakorolták az üzleti jelentések (83%), a hirdetések (72%), a memok (63%), az önéletrajz (50%) írását, és továbbra is nagy arányban (71%) állítják, hogy még nem készítettek fogalmazást szabadon választott témáról. Meglepő, hogy a vizsgához közeledve a megkérdezettek közel 30%-a még soha nem gyakorolta a nyelvtani tesztet.

87. ábra A második félévben előforduló feladattípusok és tevékenységek gyakorisága (%) (n=139)

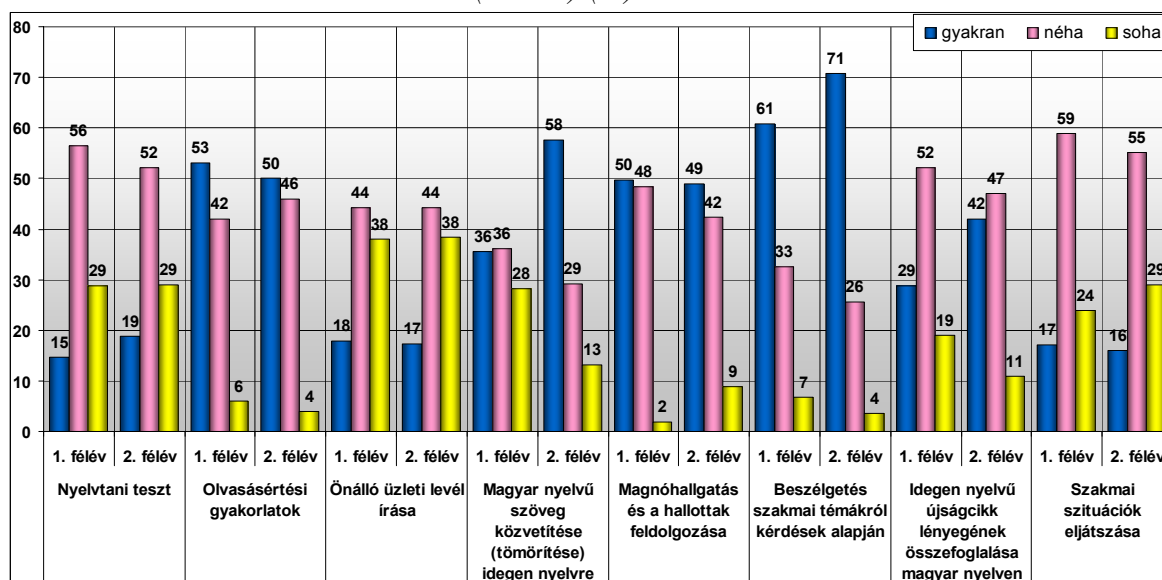


T-próbát végeztem annak kimutatására, hogy van-e különbség az első és a második félévben alkalmazott gyakorló feladatok gyakorisága között. Az eredmények azt mutatják, hogy elsősorban a kétnyelvű feladatok gyakorlásában mutatkozik szignifikáns különbség pozitív irányban (írásbeli fordítás idegen nyelvről magyarra  $df=128$ ,  $p=0,006$ ; írásbeli fordítás magyarról idegen nyelvre  $df=128$ ,  $p=0,024$ ; szóbeli fordítás magyarról idegen nyelvre  $df=128$ ,  $p=0,004$ ; magyar nyelvű szöveg közvetítése idegen nyelvre írásban  $df=127$ ,  $p=0,000$ ; idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven  $df=128$ ,  $p=0,003$ ).

Többet gyakorolták a csoportokban a lexikai teszteket ( $df=128$ ,  $p=0,001$ ), viszont az önéletrajz írásának gyakorlása szignifikánsan csökkent ( $df=128$ ,  $p=0,004$ ) a második félévben. Az önéletrajz írása nem szokott a vizsgafeladatok között szerepelni, és miután az oktatás meglehetősen vizsgacentrikus, a csoportok egy részében ennek a feladatnak a gyakorlását az első félévben lezárták.

Ezúttal is külön kiemeltem azokat a gyakorló feladatokat, amelyek a legalkalmasabbak a nyelvvizsgafeladatokra való felkészítésre, és megnéztem, hogy van-e szignifikáns különbség a két félévben a vizsgafeladatoknak megfelelő feladattípusok gyakoriságában (88. ábra).

**88. ábra** Az első és a második félévben előforduló feladattípusok és tevékenységek közül a nyelvvizsgára közvetlenül felkészítő feladatok gyakoriságának összevetése ( $n=139$ ) (%)

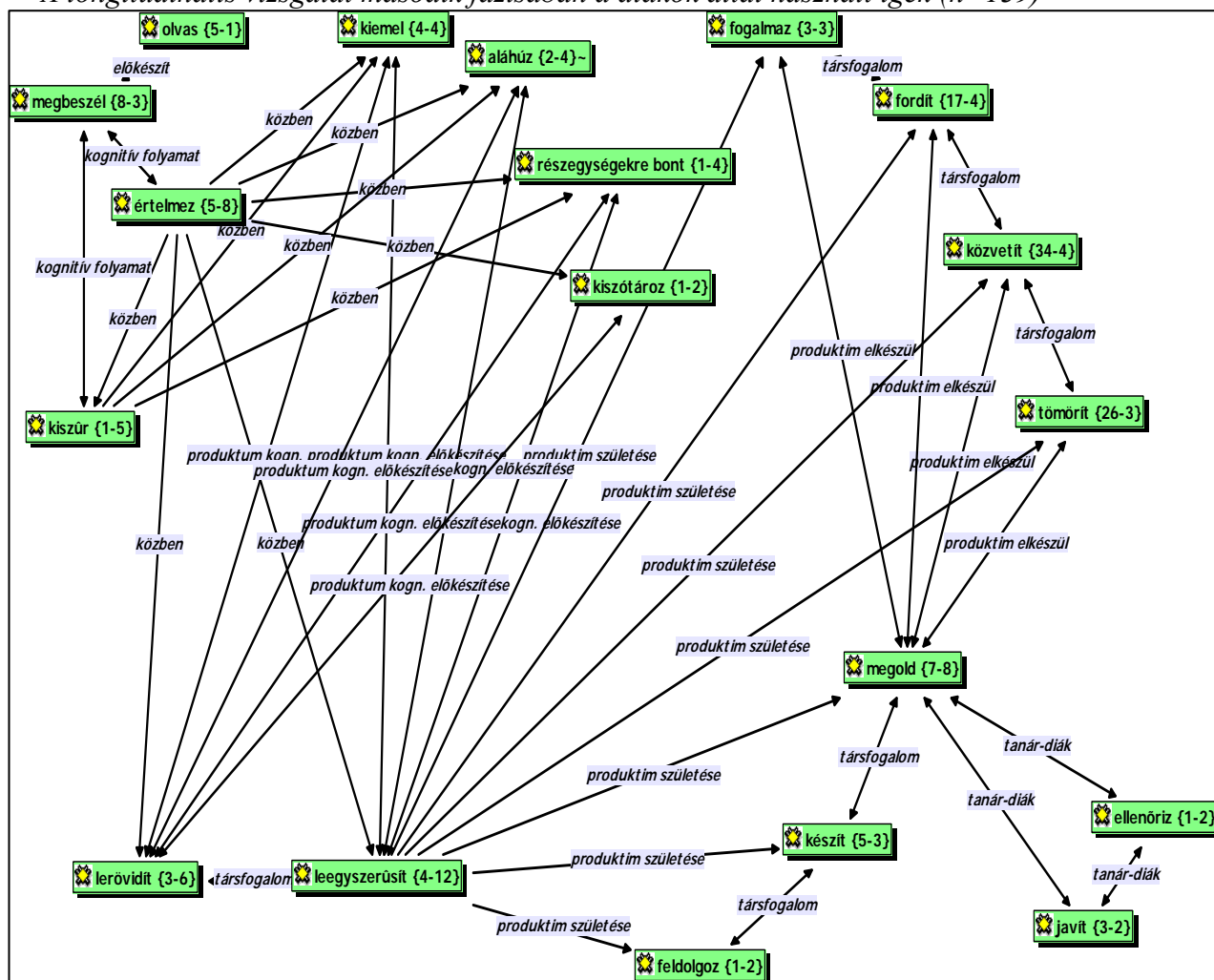


A  $t$ -próba azt mutatja, hogy a vizsgafeladatokat közvetlenül előkészítő feladatok közül a *Magyar nyelvű szöveg közvetítése idegen nyelvre írásban* ( $df=127$ ,  $p=0,000$ ) és az *Idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven* ( $df=128$ ,  $p=0,003$ ) gyakorló feladatok szignifikánsan gyakrabban fordulnak elő a második félév oktatási gyakorlatában, mint az első félévben. Ugyancsak erősen, bár nem szignifikánsan növekedett a második félévben a *Beszélgetés szakmai témákról* gyakorlófeladat előfordulása az oktatásban. Bár a vizsgálati témám szempontjából fontos kétnyelvű gyakorlófeladatok szinte mindegyike szignifikánsan sűrűbben jelenik meg az oktatási gyakorlatban a második félévben, nem túl megnyugtató, (ha csak a vizsgára való felkészítés szempontját vesszük figyelembe), hogy nem nőtt a *Nyelvismereti tesztre*, az *Írásfeladatra*, és a *Szakmai szituációra* felkészítő feladatok gyakorisága a tanítási órákon.

A vizsgálat központi részét képező, az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészülési munka eddig alkalmazott fázisait, folyamatát, az alkalmazott feladattípusokat feltáró nyílt végű kérdésre adott válaszokat ismét az Atlas.ti szoftver felhasználásával dolgoztam fel. A válaszok alapján ebben az esetben is két fogalomtérképet készítettem, az egyiket a munkafolyamat leírására használt igék (89. ábra), a másikat

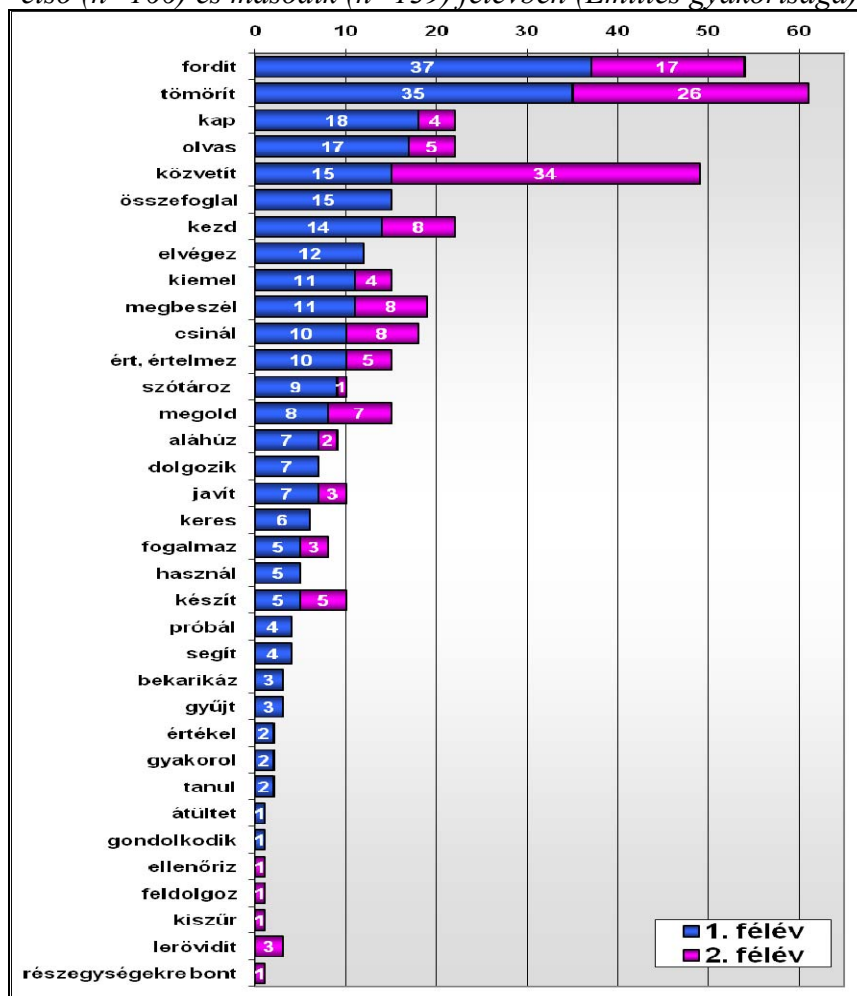
a névszói szerkezetek (91. ábra) felhasználásával. A fogalomtérképek lehetőséget biztosítanak arra, hogy nyomon követhessük a tanulók véleményét a munkafolyamatban bekövetkezett változásokról a tanév második félévében.

**89. ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata –  
A longitudinális vizsgálat második fázisában a diákok által használt igék (n=139)



A 83. és a 89. ábra összevetéséből azt láthatjuk, hogy a hallgatók a vizsgafeladatra való felkészítési munkát a második félévben sokkal leegyszerűsítettebb formában írják le. Az előkészítő szakasz kisebb hangsúlyt kap, és kevesebb kifejezéssel utalnak rá. Valószínűleg kialakul egy rutin a munkafolyamatban, és nagyobb hangsúlyt kap a produktum. A tanár szerepe ezen a fogalomtérképen, szinte jelentéktelenné válik. A produktumra vonatkozóan sokkal többen használják a 'közvetít' (34) kifejezést, és csökken a 'fordít' (17) kifejezés említése, ami remélhetőleg a közvetítés fogalmának tisztulást jelzi. A használt igék gyakoriságának változását, a jobb összevethetőség kedvéért grafikonon is ábrázoltam (90. ábra).

**90. ábra** A munkafolyamat jellemzésére a diákok által használt igék gyakorisága az első (n=166) és második (n=139) félévben (Említés gyakorisága)

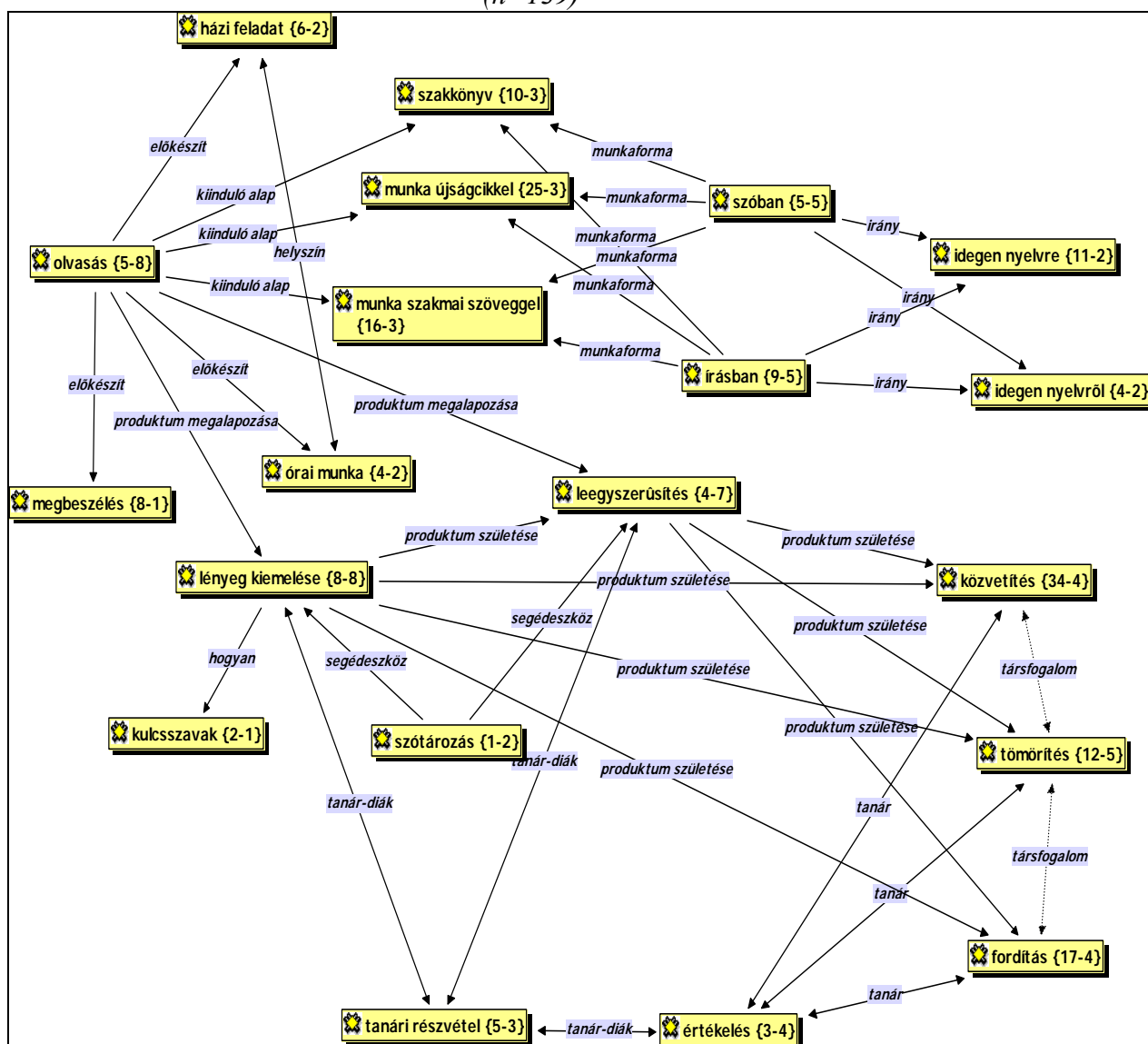


A folyamat jellemzésének leegyszerűsítését mutatja, hogy a második félévben kevesebb igével írják le a hallgatók a felkészülés folyamatát. Bizonyos fogalmak a második félévben nem jelennek meg, vagy erősen csökken a megjelenésük, pl.: aláhúz, bekarikáz, kiemel, keres, szótároz, próbál, elvégez, gyakorol – ezek valamennyien az előkészítést szolgáló fogalmak. A produktummal kapcsolatos szóhasználat azt jelzi, hogy a hallgatókban tudatosodik a közvetítés fogalma. Sajnálatos, hogy a tanári munkával kapcsolatos fogalmak közül a 'segít', az 'értékel' fogalom az igék használatában teljesen eltűnik.

Hasonló leegyszerűsödést láthatunk, ha a második félév munkafolyamatát leíró névszói szerkezeteket (91. ábra) tartalomtérképet vetjük össze az első félévi munka alapján készült fogalomtérképpel (84. ábra).

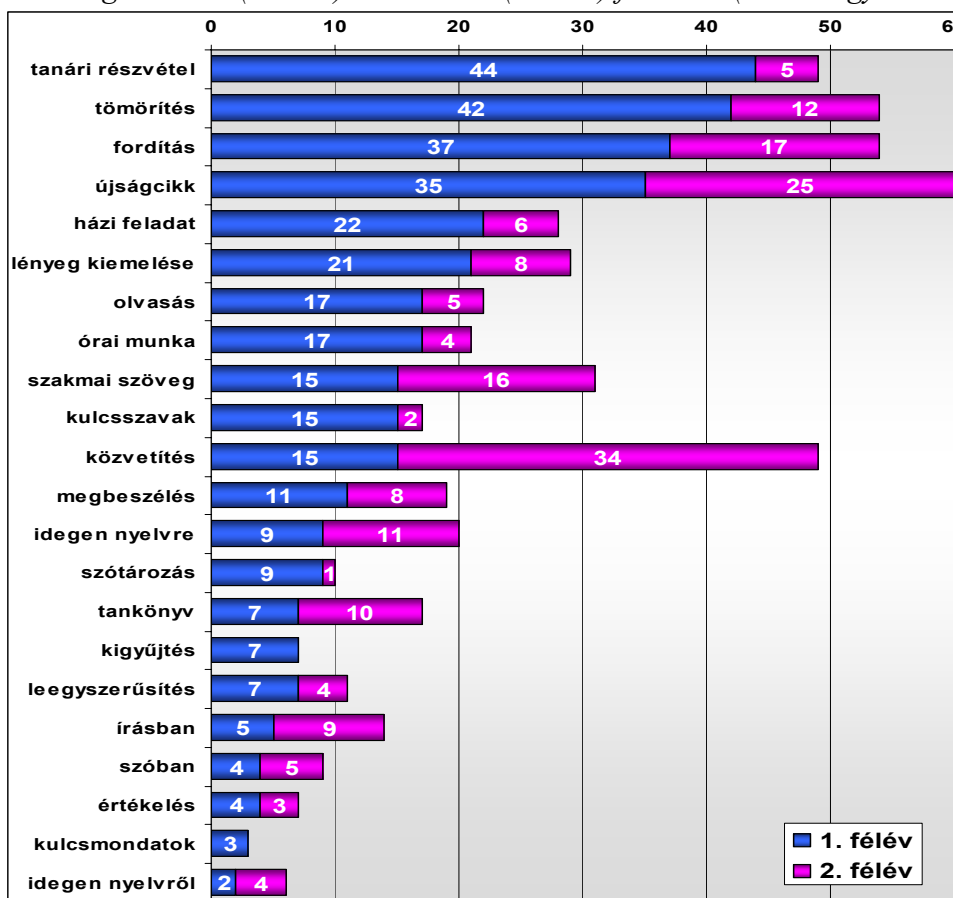


**91. ábra** Az Írásbeli közvetítés feladatra való felkészülés munkafolyamata –  
A longitudinális vizsgálat második fázisában a diákok által használt névszói szerkezetek  
(n=139)



A vizsgálat második fázisát tükröző fogalomtérképen sokkal kevesebb említés történik a munka helyszínéről, a munkaformáról, a felhasznált szövegekről. Az előkészítő szakaszcsoportról, a tanári részvételről alig beszélnek a hallgatók. Mindezt jól illusztrálja a használt névszói szerkezet gyakoriságának változását bemutató grafikon (92. ábra).

92. ábra A munkafolyamat jellemzésére a diákok által használt névszói szerkezetek gyakorisága az első (n=166) és második (n=139) félévben (Említés gyakoriság)

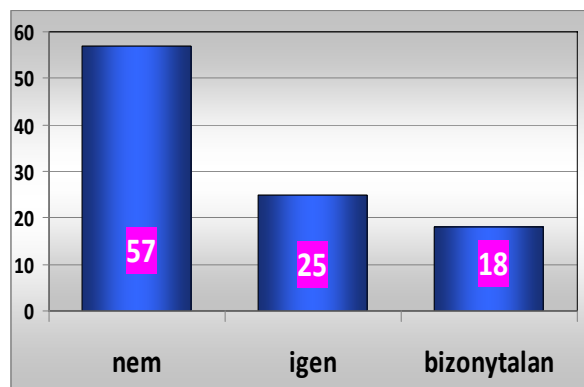


Akárcsak az igéknél, itt is eltűnik néhány kifejezés, ami a munka előkészítő szakaszának jellemzéseként a korábbi vizsgálatban még megjelent, pl.: kigyűjtés, kulcsmondatok. De alig beszélnek a diákok olyan, szintén a munka előkészítéséhez elengedhetetlen dolgokról, mint pl.: olvasás (5), megbeszélés (8), kulcsszavak (2), leegyszerűsítés (4), lényeg kiemelése (8) stb. A munka helyszínét sem sokan említik, pedig ebben a szakaszban valószínűsíthető, hogy leginkább házi feladat megoldásaként, otthon dolgoznak. Ennek ellenére a házi feladatot csak hatan, de az órai munkát is csak négyen említik. Mindez ellentmondani látszik annak, hogy gyakorló feladatként a *Magyar nyelvű szöveg közvetítése idegen nyelvre írásban*, amely tulajdonképpen az *Írásbeli közvetítés* feladatnak felel meg, a 88. ábrán is láthatóan szignifikánsan gyakrabban fordul elő a második félévben ( $df=127$ ,  $p=0,000$ ), mint az elsőben. Az ellentmondás valószínűleg azzal magyarázható, hogy a vizsgálatnak ebben a szakaszában, a kérdőív nyitott kérdésére adott válaszokban már jobban koncentráltak a válaszadók a produktumra, és kevésbé az oda elvezető útra. Az említések gyakoriságának változásából arra lehet következtetni, hogy jobban tudatosan a közvetítés fogalma, feltűnően csökken a tanári részvétel, tehát feltehetőleg

növekszik a hallgatók önállósága a feladat megoldása során. Általánosságban a diákok által felvázolt munkafolyamat nem tükrözi a készség kialakítása közben lezajló kognitív folyamatokat. A vizsgálat második fázisában kapott válaszok alapján készült fogalomtérképek még inkább azt mutatják, hogy a diákok rutinszerűen kialakított sémák alapján, begyakorolt tevékenységként végzik a közvetítést, tehát a tanulás és a kellő mértékű gyakorlás eredményeképpen ideális esetben létrejöhetne a feladat megoldásának készsége. Ennek eredményességét azonban a vizsgálat jelen fázisa nem tükrözi.

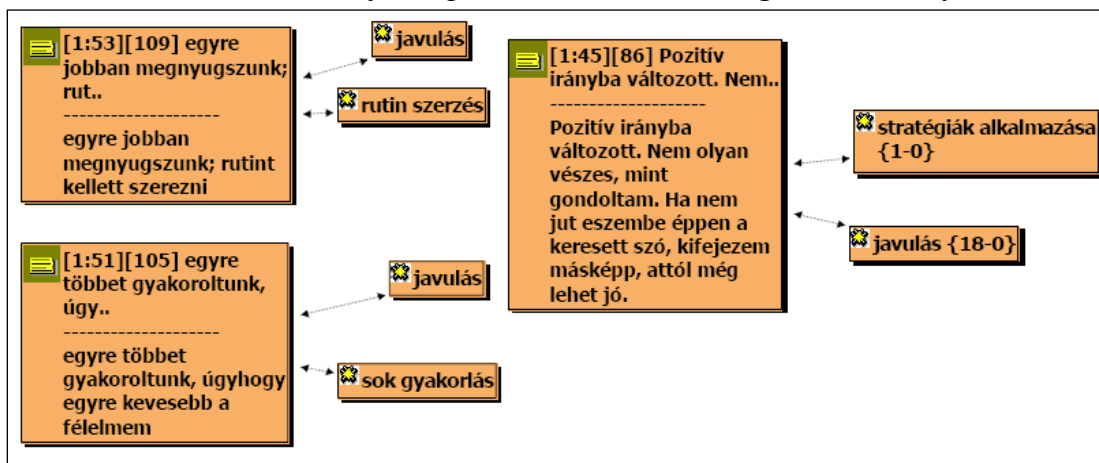
A kérdőív következő kérdése annak feltárására irányult, hogy a hallgatóknak növekedtek, vagy csökkentek a vizsgafeladattal kapcsolatos szorongásai, félelmei az előző megkérdés óta (93. ábra).

**93. ábra** *Változott-e a hallgatók véleménye az Írásbeli közvetítés feladat nehézségének megítélésével kapcsolatban az előző vizsgálat óta? (n=139) (%)*



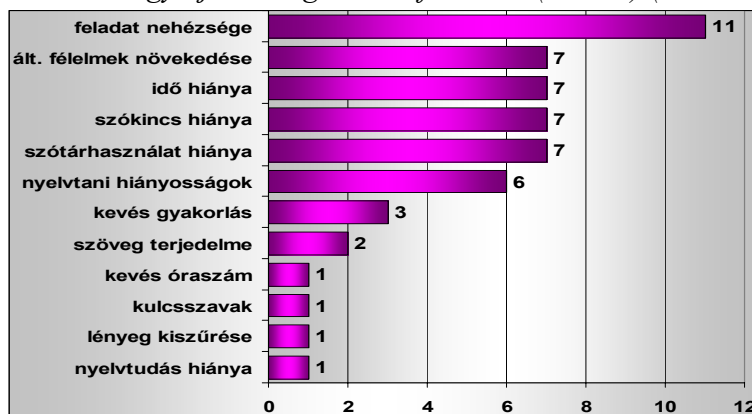
A megkérdettek közül 57% (78 fő) úgy nyilatkozott, hogy érzelmei nem változtak a feladattal kapcsolatban, 18% (26 fő) nem tudta eldönteni, vagy nem válaszolt a kérdésre, 25% (35 fő) viszont úgy érezte, hogy a feladattal kapcsolatosan vagy pozitív, vagy negatív irányban megváltozott a véleménye. Az utóbbiak közül 24 fő, a változást érzékelők 69%-a, számolt be pozitív változásokról. Az indoklások között legtöbbször azt emelik ki, hogy a rendszeres gyakorlás révén rutint szereztek, ettől megnyugodtak, egyre magabiztosabbnak érzik magukat. Miután tanáruk megismertette velük a feladat lényegét, a megoldásához legmegfelelőbb technikákat és stratégiákat, úgy érzik, feladatmegoldó készségük növekedett, félelmeik csökkentek (94. ábra).

**94. ábra** Hallgatói félelmek csökkenése – Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok – A vizsgálat második fázisa



Félelmekről és szorongásokról nemcsak az a 11 fő számolt be, aki a változásokat negatívnak érezte, hanem sokan megismételték az első megkérdezéskor felsorolt negatív érzelmeiket is. Ha azonban a második vizsgálati fázisban említett szorongásokat és félelmeket összevetjük az első vizsgálatban említettekkel (85. ábra), akkor lényeges csökkenést tapasztalhatunk (95. ábra), sokkal rövidebben, sokszor csak néhány szóban számolnak be róluk a hallgatók, és sokkal kevesebben mondják el véleményüket, a 139 fő összesen 54 alkalommal mond véleményt.

**95. ábra** Milyen nehézséget okoz a hallgatóknak az Írásbeli közvetítés feladat? Továbbra is fennálló, vagy új szorongások és félelmek (n=139) (Említés gyakorisága)

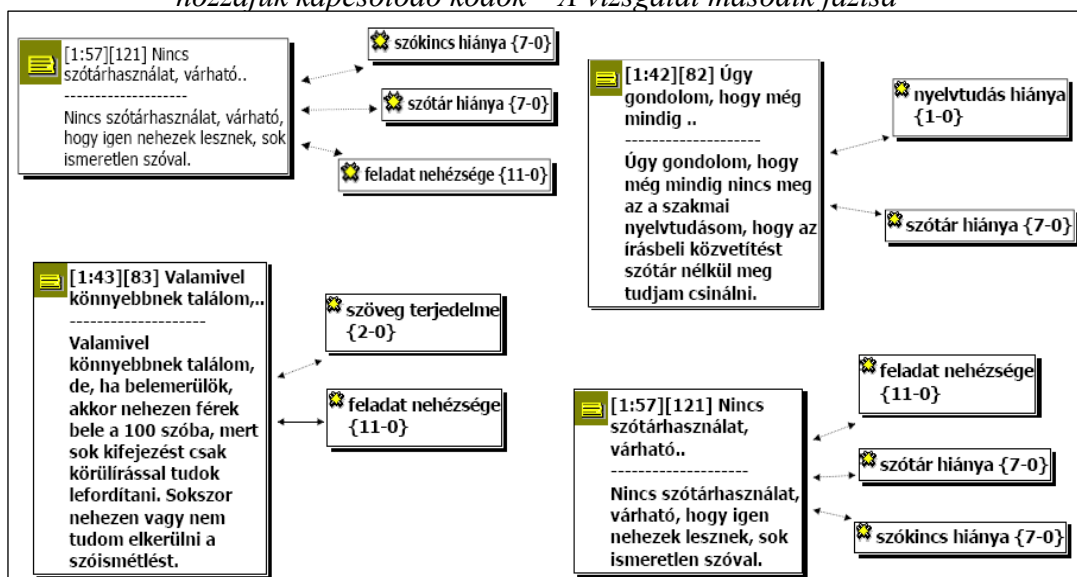


A feladat nehézségétől való félelem, és bizonyos nem definiált, valószínűleg a közelgő vizsgával kapcsolatos általános szorongások fogalmazódnak meg a leggyakrabban. Továbbá félnek a leendő vizsgázók attól, hogy kevés idejük lesz a feladat megoldására, hiányos a szókincsük, nyelvtani ismereteik, és még most is sokan aggódnak amiatt, hogy nem lehet szótárt használni a vizsgán a feladat megoldásához.

A 96. ábrán néhány jellegzetes mondat olvasható a hallgatók megfogalmazásában,

amelyekhez az Atlas.ti szoftver segítségével kapcsoltam azokat a kódokat, amelyek már a 95. ábrán is szerepeltek.

**96. ábra** Hallgatói félelmek – Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok – A vizsgálat második fázisa



A vizsgálat második szakaszában is megkérdeztem a hallgatókat, hogy összességében elégedettek-e az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési munka ütemével, módjával, mennyiségével, illetve amennyiben nem elégedettek, miben változtatnának rajta. A feladatra való felkészítési munkával való elégedettség mértéke kissé nőtt a második félévben: a hallgatók 70%-a elégedett, szemben a korábbi vizsgálati szakaszban tapasztalt 61%-os hallgatói elégedettséggel. Ez a pozitív irányú változás azonban a *t*-teszt tanúsága szerint nem jelent szignifikáns különbséget ( $df=108$ ,  $p=0,070$ ). Jelen kérdés esetében is lehetőségük volt a válaszadóknak arra, hogy leírják, hogy mivel voltak elégedetlenek, és milyen javaslataik lennének. Harminc hallgató fűzött megjegyzést a válaszokhoz, és indokolta elégedetlenségét. Közülük néhányan (3 fő) úgy érzik, hogy a tanév során korábban kellene megkezdeni a feladatra való felkészülést. Az azonos álláspontot képviselő válaszadók döntő többsége (10 fő) többet gyakorolná a feladatot, közülük hatan több órai munkát, négyen több házi feladatot várnának el. Javaslát összesen két hallgatótól érkezett, az egyikük rövidebb gyakorló szövegeket alkalmazna, a másikuk a tanítási órák számának növelésében látná az eredményesebb munka kulcsát. A mélyebb okok feltárása rendkívül érdekes lenne, de a vizsgálatot ugyanezekkel a hallgatói csoportokkal már nem lehet elvégezni.

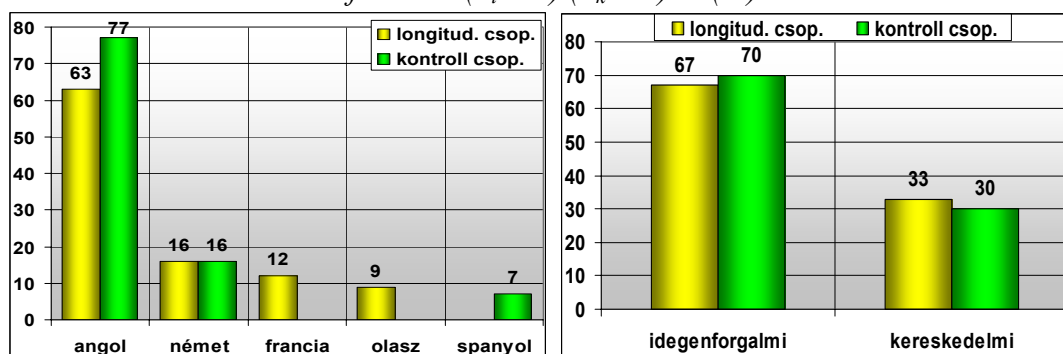
A hallgatók a vizsgálat második szakaszában is elmondhatták, hogy tisztában vannak-

e az *Írásbeli közvetítés* feladat értékelési kritériumaival. Az értékelési kritériumok ismertsége alig változott, az első szakaszban tapasztalt 31%-ról 38%-ra növekedett azok aránya, akik ismerik a kritériumokat. Most is nyolc százaléka érezte úgy, hogy csak részben van tisztában az értékelési kritériumokkal. Az általuk kifejtett értékelendő szempontok között az első vizsgálati szakaszhoz képest új elemek is megjelentek: a tömörítés, a lényeg megragadása, a nem szó szerinti fordítás követelménye, a szöveg koherenciája, stílusa. Bár a kritériumok ismertségének aránya nem sokat változott, a második vizsgálati szakaszra a gyakorlás eredményeképpen a hallgatók pontosabb képpel rendelkeztek az értékelés szempontjairól, és ez segítette a feladatra való tudatosabb felkészülésüket.

#### **3.4.4.3. A vizsgálat harmadik fázisa**

A longitudinális vizsgálat harmadik szakaszában (lásd *10. Melléklet, 3. Kérdőív*) a kérdőíveket a hallgatók közvetlenül az írásbeli nyelvvizsga után töltötték ki. A vizsgálat korábbi szakaszaiban megkérdezett hallgatók közül 88-an vettek részt az írásbeli nyelvvizsgán, és a vizsgálat harmadik szakaszában is. Rajtuk kívül megkérdeztem 69 olyan hallgatót, akik más tanulócsoportokban készültek a vizsgára. Az ő válaszaikra azért voltam kíváncsi, hogy megtudjam volt-e különbség bizonyos kérdésekben a longitudinális vizsgálatban résztvevők, és más vizsgázók véleménye között, akik kontrollcsoportként vettek részt a vizsgálatban. A kontrollcsoport válasza alapján arra is lehetett következtetni, hogy befolyásolta-e a vizsgálati eredményeket az a tény, hogy a longitudinális csoport tagjai és az őket tanító tanárok tisztában voltak azzal, hogy munkájukat nyomon követjük. Ebben a vizsgálati szakaszban a kérdőívekben értelemeszerűen csak az írásbeli vizsgafeladatokra vonatkozó kérdések szerepeltek, hiszen a válaszadók a szóbeli vizsgát még nem tették le. A kérdőív elsősorban állításokat tartalmazott, amelyre a válaszadók ötfokú skálán jelölték egyetértésük mértékét (5=teljes mértékben egyetértek; 1=egyáltalán nem értek egyet vele). Három nyílt végű kérdés is volt, ahol a válaszadók részletesen kifejezheték véleményüket. A résztvevők nyelvek közötti megoszlása kissé megváltozott a harmadik vizsgálatban, a kontrollcsoportban spanyol nyelvet tanulók is válaszoltak a kérdésekre (7%), és ugyanitt nőtt az angol nyelven vizsgázók aránya (77%). Ugyanakkor ebben a csoportban nem voltak francia, illetve olasz nyelvet tanuló hallgatók (*97. ábra*).

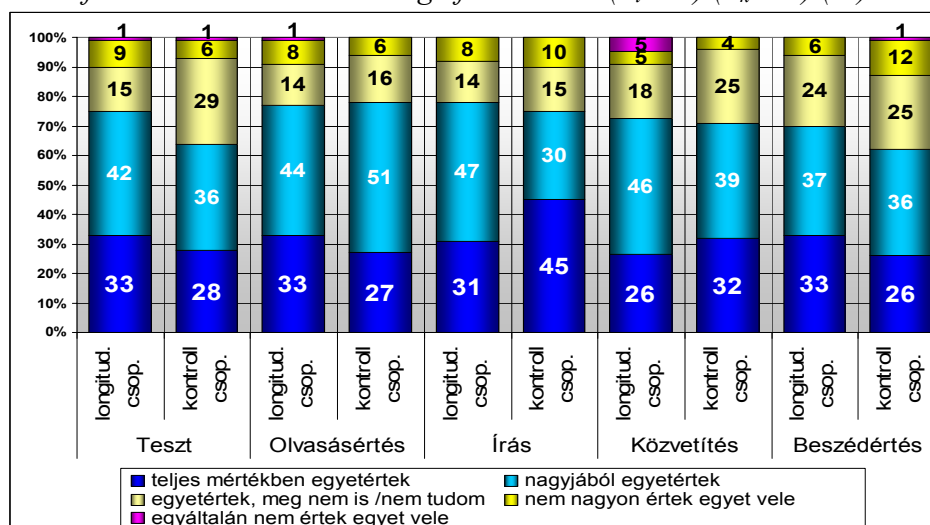
**97. ábra** A válaszadók nyelvek és szakok közötti megoszlása a harmadik vizsgálati fázisban ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ )<sup>196</sup> (%)



A két vizsgálati csoportban résztvevők szakok szerinti megoszlása lényegében egyforma: idegenforgalmi szakos 67-70%, kereskedelmi szakos 33-30%. A korábbi vizsgálatokhoz képest, ahol közel egyenlő arányban vettek részt a két szak hallgatói, a harmadik fázisban lényegesen több az idegenforgalmi szakos hallgató. Ennek az lehet az oka, hogy ezen a szakon nagyobb vizsganyomás nehezedik a hallgatókra, hiszen két nyelvből kell szaknyelvi vizsgát tenniük, ezért feltehetőleg a hallgatók a vizsgálatban megjelölt nyelvekből igyekeztek minél előbb megszerezni a nyelvvizsga bizonyítványt, hogy utána egy másik nyelv tanulására koncentrálhassanak.

A kérdések első csoportja a hallgatók írásbeli vizsgára való felkészültségére vonatkozó állításokat tartalmazott. Az első kérdés általánosságban kérdezett rá a tanári munka eredményességére, arra, hogy a vizsgázók saját megítélésük szerint megfelelőnek tartották-e a tanár felkészítő munkáját az írásbeli vizsgafeladatokra (98. ábra).

**98. ábra** Az írásbeli vizsga megkezdése előtt úgy érezte, hogy megfelelően készítették fel tanárai az írásbeli vizsgafeladataira ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (%)



<sup>196</sup>  $n_l$  = minta nagysága a longitudinális vizsgálati csoportból;  $n_k$  = minta nagysága a kontroll csoportból

Páros  $t$ -próbát végeztem annak megállapítására, hogy van-e szignifikáns különbség a vizsgafeladatokra való felkészítési munka eredményességében a különféle vizsgafeladatok között. Az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók véleménye szerint nincs szignifikáns különbség a longitudinális vizsgálati csoportban, a különféle vizsgafeladatokra felkészítő tanári munka megítélésében (99. ábra).

**99. ábra** Az írásbeli vizsga megkezdése előtt úgy érezte, hogy megfelelően készítették fel tanárai az írásbeli vizsga feladataira (Páros  $t$ -próba)  
( $n_l=88$ , a longitudinális vizsgálati csoport tagjainak véleménye)

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Közvetítés - Teszt	-,114	1,033	,110	-,333	,105	-1,032	87	,305
Pair 2	Közvetítés - Olvasásértés	-,148	,977	,104	-,355	,059	-1,418	87	,160
Pair 3	Közvetítés - Írásfeladat	-,159	1,038	,111	-,379	,061	-1,438	87	,154
Pair 4	Közvetítés - Beszédértés	-,125	1,070	,114	-,352	,102	-1,096	87	,276
Pair 5	Teszt - Olvasásértés	-,034	1,098	,117	-,267	,199	-,291	87	,772
Pair 6	Teszt - Írásfeladat	-,045	1,060	,113	-,270	,179	-,402	87	,689
Pair 7	Teszt - Beszédértés	-,011	1,150	,123	-,255	,232	-,093	87	,926
Pair 8	Olvasásértés - Írásfeladat	-,011	,988	,105	-,221	,198	-,108	87	,914
Pair 9	Olvasásértés - Beszédértés	,023	1,061	,113	-,202	,248	,201	87	,841
Pair 10	Írásfeladat - Beszédértés	,034	,952	,102	-,168	,236	,336	87	,738

A longitudinális vizsgálati csoport és a kontrollcsoport véleménye közötti különbség megállapítására független mintás  $t$ -próbát végeztem. A  $t$ -próba eredménye (100. ábra) azt mutatja, hogy a két csoport véleménye között egyik feladatra vonatkozóan sincs szignifikáns különbség, tehát a tanári munka eredményességét mindkét csoport minden írásbeli feladat esetében hasonló módon ítéli meg.

**100. ábra** Az írásbeli vizsga megkezdése előtt úgy érezte, hogy megfelelően készítették fel tanárai az írásbeli vizsga feladataira (Független mintás  $t$ -próba)  
(a longitudinális vizsgálati csoport és a kontrollcsoport tagjai véleményének összevetése) ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ )

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Közvetítés	Equal variances assumed	,723	,396	-,878	154	,381	-,135	,154	-,439	,169
	Equal variances not assumed			-,894	153,209	,373	-,135	,151	-,433	,163
Teszt	Equal variances assumed	,298	,586	,892	154	,374	,139	,156	-,169	,448
	Equal variances not assumed			,895	147,762	,372	,139	,156	-,168	,447
Olvasásértés	Equal variances assumed	1,237	,268	,000	154	1,000	,000	,145	-,286	,286
	Equal variances not assumed			,000	152,849	1,000	,000	,142	-,281	,281
Írásfeladat	Equal variances assumed	3,869	,051	-,595	154	,552	-,090	,151	-,388	,209
	Equal variances not assumed			-,587	136,539	,558	-,090	,153	-,393	,213
Beszédértés	Equal variances assumed	2,633	,107	1,541	154	,125	,238	,154	-,067	,543
	Equal variances not assumed			1,518	136,544	,131	,238	,157	-,072	,548

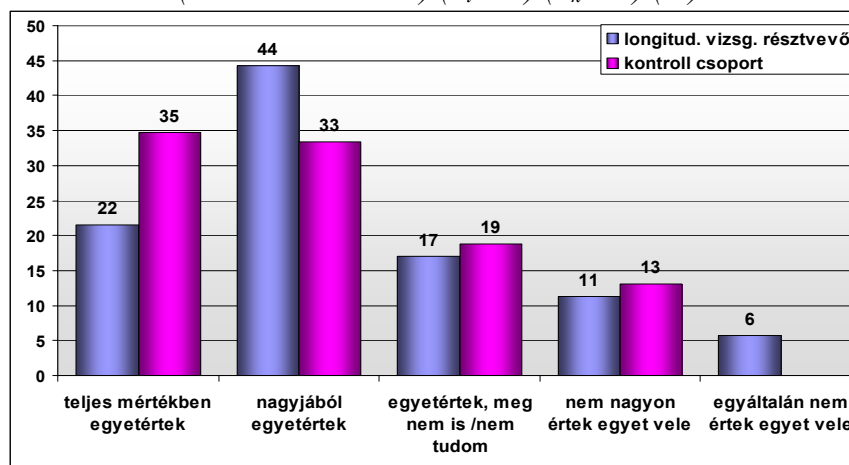
A vizsgálat további kérdései a felkészítési munka részleteire irányultak valamennyi írásbeli vizsgafeladatra vonatkozóan. Mivel vizsgálati témám középpontjában az



*Írásbeli közvetítés* feladat áll, ezért csak az erre a feladatra vonatkozó válaszokat mutatom be értekezésemben.

Először arra vonatkozóan nyilatkoztak a válaszadók, hogy elégedettek voltak-e az *Írásbeli közvetítés* feladatra való felkészítési munka ütemével, időbeosztásával (101. ábra).

**101. ábra** *Elégedett volt a felkészítési munka ütemével, időbeosztásával (Írásbeli közvetítés) ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (%)*



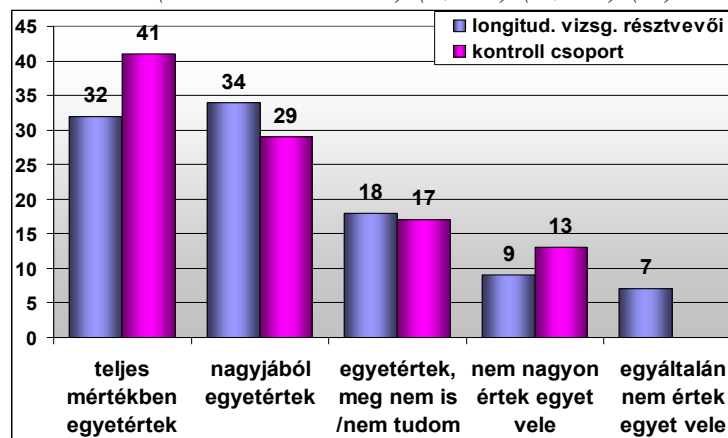
A longitudinális vizsgálati csoport általában elégedett volt a felkészülési munka ütemével, időbeosztásával ( $\bar{x}=3,35$ ), bár a véleményük szórása elég nagy ( $s=1,115$ ). A csoport legnagyobb része, 66%-a (22+44%) teljes mértékben, vagy nagyjából elégedettnek mondta magát. A kontrollcsoport tagjainál a felkészülési munka ütemével, időbeosztásával való elégedettség mértéke magasabb volt ( $\bar{x}=3,90$ ), de a vélemények itt is 1-nél magasabb szórást mutattak ( $s=1,031$ ). A kontrollcsoport tagjainak 68%-a (35+33%) teljes mértékben, vagy nagyjából elégedett volt. A független mintás  $t$ -próba eredménye ebben az esetben sem mutatott szignifikáns különbséget a két csoport véleménye között ( $df=155$ ,  $p=0,150$ ). Ezek az értékek egyben azt is jelzik, hogy a longitudinális vizsgálatban résztvevő hallgatók véleménye ebben a kérdésben alig változott az első vizsgálati szakasz óta:

	elégedett
a vizsgálat I. szakasza	61%
a vizsgálat II. szakasza	70%
a vizsgálat III. szakasza	66%

A következő kérdéssel arra kerestem a választ, hogy közvetlenül a vizsga letétele után megfelelő mennyiségűnek tartották-e a hallgatók a felkészítés során alkalmazott

gyakorló feladatok mennyiségét (102. ábra).

**102. ábra** Megfelelő mennyiségű gyakorló feladatot végeztek-e a felkészülési munka során (Írásbeli közvetítés) ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (%)



A longitudinális vizsgálati csoport tagjai megfelelő mennyiségűnek érezték az elvégzett gyakorló feladatokat ( $\bar{x}=3,75$ ), de a vélemények a csoporton belül eléggé magas szórást mutattak ( $s=1,196$ ). A kontrollcsoportban a gyakorló feladatok mennyiségével való elégedettség még nagyobb volt ( $\bar{x}=3,97$ ), a vélemények valamivel kevésbé szórtak, ( $s=1,057$ ), de így is 1-nél magasabb értékű volt a szórás. A hallgatók legnagyobb része: a longitudinális vizsgálati csoport  $32+34=66\%$ -a, a kontrollcsoport  $41+29=70\%$ -a teljes mértékben, vagy nagyjából egyetértett azzal, hogy a felkészülés során megfelelő mennyiségű gyakorló feladatot végeztek. A longitudinális csoportból egyet nem értők száma  $8+6$  fő ( $9+7\%$ ) nagyjából megfelel annak, amit a vizsgálat második szakaszában tapasztalhattunk, ahol 10 fő fogalmazta meg egy nyílt végű kérdésben adott válaszában, hogy szerintük több gyakorló feladatra lenne szükség. Mindez egyben azt is mutatja, hogy a csoportokban a vizsgálat második és harmadik szakasza között nem nőtt a feladat gyakorlásának intenzitása. Ha a két csoport véleményét összevetjük, ebben a kérdésben sincs szignifikáns különbség közöttük ( $df=155$ ,  $p=0,229$ ) a  $t$ -próba tanúsága szerint.

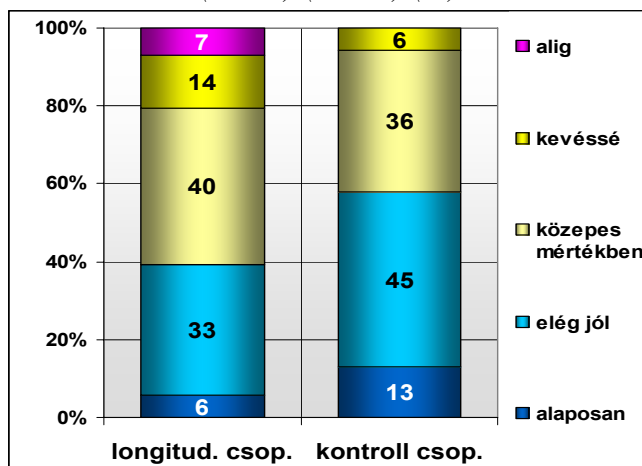
Az írásbeli vizsga követelményrendszerét, a feladatokra vonatkozó formai, tartalmi, terjedelmi követelményeket mindkét vizsgálati csoportban a hallgatók elsöprő többsége, 92-93%-a ismerte (longitudinális csoport:  $\bar{x}=4,56$ ,  $s=0,882$ ; kontrollcsoport:  $\bar{x}=4,65$ ,  $s=0,660$ ), és a két csoport véleménye között a  $t$ -próba most sem mutatott szignifikáns különbséget ( $df=155$ ,  $p=0,455$ ).

Az *Írásbeli közvetítés* feladat értékelési szempontjait a longitudinális vizsgálati csoport tagjai elég jól ismerték ( $\bar{x}=3,72$ ), de véleményük elég erős szórást mutatott ( $s=1,184$ ). 67%-uk ( $28+39\%$ ) úgy nyilatkozott, hogy teljes mértékben, vagy

nagyjából ismerték az értékelési szempontokat. A kontrollcsoportban is hasonlóak voltak az arányok:  $\bar{x}=3,87$ , de a vélemények még nagyobb szórást mutattak ( $s=1,224$ ). A csoport 69%-a (39+30%) volt teljes mértékben vagy nagyjából tisztában az értékelési szempontokkal. A két csoport véleménye között ebben az esetben sem volt szignifikáns különbség ( $df=155$ ,  $p=0,428$ ). Ha a korábbi vizsgálati szakaszokkal vetjük össze ezeket az eredményeket<sup>197</sup>, feltételezhetjük, hogy az értékelési kritériumok ismertsége a vizsga időpontjára megnőtt, hiszen még a második vizsgálati szakaszban is csak a válaszadók 38%-a gondolta úgy, hogy ismeri a feladat értékelési kritériumait.

A következő kérdésben a hallgatóknak ötfokú skálán kellett értékelniük, hogy milyen mértékben sikerült, saját megítélésük szerint, felkészülniük az írásbeli vizsga feladataira. Ezúttal nem a tanári munkáról (vö. 96. ábra), hanem saját munkájuk sikerességéről mondták el véleményüket<sup>198</sup> (103. ábra).

**103. ábra** Milyen mértékben sikerült felkészülnie az Írásbeli közvetés feladatra ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (%)



A longitudinális vizsgálati csoport tagjai csak közepes mértékben érezték felkészültnek magukat az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra ( $\bar{x}=3,18$ ;  $s=0,977$ ), közülük csak hat százalék gondolta úgy, hogy alaposan felkészült a vizsgafeladatra, 33% elég jól, 40% közepesen felkészültnek tartotta magát. Elég nagy arányban (14+7%) kevésbé, illetve alig felkészültnek mondták magukat. A kontrollcsoport tagjai valamivel magabiztosabbnak tűntek ( $\bar{x}=3,65$ ;  $s=0,783$ ): közülük 13% alaposan, 45% elég jól, és 36% közepes mértékben felkészültnek tartotta magát. Alig

<sup>197</sup> Az összevetés eredményét csak megbecsülhetjük, hiszen az első két vizsgálati szakaszban a válaszadók, nem ötfokú, hanem háromfokú skálán adtak választ a kérdésre (igen-nem-részben).

<sup>198</sup> Ebben az esetben is csak az *Írásbeli közvetítés feladatra* vonatkozó válaszokat emelem ki értekezésemben.

felkészültek ebben a vizsgálati csoportban senki sem minősítette magát. Ha a két csoport véleményét *t*-próbával összevetjük, akkor kitűnik, hogy a kontrollcsoport tagjai szignifikánsan felkészültebbnek tartották magukat a vizsgára, mint a longitudinális vizsgálatban résztvevő csoport tagjai ( $df=155$ ,  $p=0,001$ ). A hallgatók saját felkészültségükről mondott véleménye ellentmond a tanári felkészítő munka sikerességéről alkotott véleményükkel (98. ábra). Az okok feltárása érdekes kutatási téma lenne, de jelen vizsgálatomban nincs rá mód, hiszen nincs adatom a válaszadó hallgatók képességeiről, nyelvi kompetenciájáról. Elképzelhető, hogy egy gyengébb képességű diák akkor is eredményesnek minősíti, megfelelőnek tartja a tanár felkészítő munkáját, ha közepes mértékben sikerült őt felkészítenie a vizsgára.

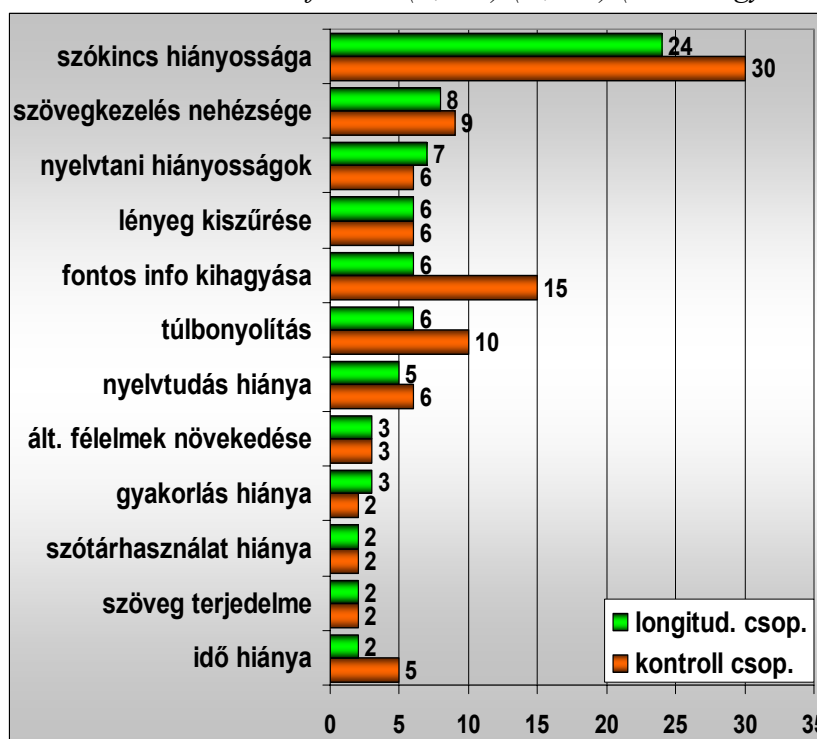
A vizsgálat következő részében a válaszadók nyitott kérdésekben fejtették ki, hogy a vizsga megkezdése előtt milyen felkészülésbeli hiányosságaikkal voltak tisztában. A válaszok feldolgozásra az Atlas.ti szoftvert is felhasználtam. A vizsgálat ezen fázisának első lépésében nem választottam szét a két vizsgálati csoportot, abból a feltételezésből kiindulva, hogy a vizsgára való felkészítő munka nyomkövetése nem eredményezhetett minőségi különbséget a longitudinális vizsgálatban részt vevő csoportok felkészítési/felkészülési munkájában, és nem feltételezhető, hogy más tanulócsoportokban a felkészítő tanárok kevésbé törekedtek a félelem, szorongások elosztatására. Lényeges szempontnak éreztem tehát, hogy általában megtudjuk a vizsgázói populációból nyert minta véleményét erről a kérdéstről (104. ábra).

**104. ábra** A vizsga megkezdése előtt a következő hiányosságaival volt tisztában a vizsgázó - Írásbeli közvetítés feladat ( $n=157$ ) (Említés gyakorisága)



A 'hiány' szó dominál a felsorolásban: elsősorban a szókincs hiányosságait, de általában a tudás és a gyakorlat hiányát, és a nyelvtani problémákat említik a válaszadók. Sokan félnek attól, hogy valami lényegeset kihagynak a közvetítésből, esetleg túlbonyolítják a megoldást, problémájuk lesz a szöveg kezelésével, terjedelmével, az idő beosztásával, és szeretnék, ha lehetne szótárt használni, ahogy azt a fölkészüléskor megengedték nekik. A következő lépésben a fenti kérdésre adott válaszokat a két csoportban külön-külön is megvizsgáltam, hogy a longitudinális csoport tagjainak véleménye közvetlenül összevethető legyen a korábbi két vizsgálati fázisban kapott eredményekkel (105. ábra).

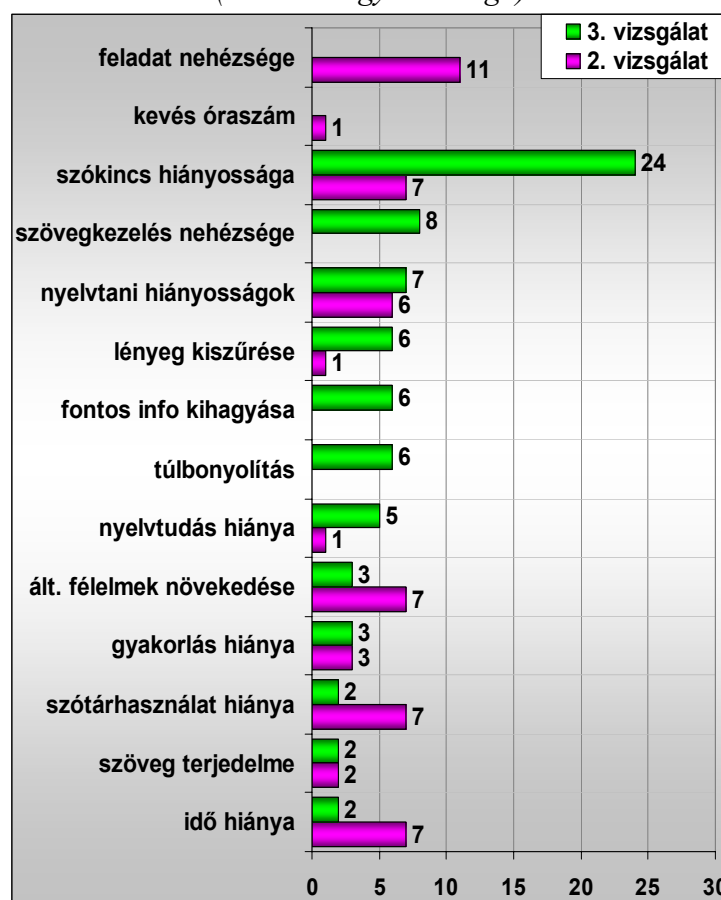
**105. ábra** A vizsga megkezdése előtt a következő hiányosságaival volt tisztában a vizsgázó - Írásbeli közvetítés feladat ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (Említés gyakorisága)



Ebben a kérdésben a két csoport által említett hiányosságok gyakoriságában nincs jelentős különbség, de bizonyos félelmek, szorongások erősebben jelennek meg a kontrollcsoportban: szókincs hiánya, fontos információ kihagyása, túlbonyolítás. A csoportok véleményének további vizsgálata és a különbségek mögöttes okainak kiderítése nem lehetséges, mégis érdekes, hogy a kontrollcsoport tagjai több hiányosságról számolnak be, annak ellenére, hogy szignifikánsan felkészültebbnek érzik magukat a vizsgára, mint a longitudinális vizsgálati csoport tagjai (lásd 103. ábra). A hiányosságok és félelmek, amelyeket mindkét csoportban felsoroltak a vizsgálat korábbi szakaszaiban is megjelentek, mint olyan elemek, amelyek már

előzetesen is a legtöbb szorongást okozták a hallgatóknak az *Írásbeli közvetítés* feladattal kapcsolatban (lásd 85. és 95. ábra). A második vizsgálati szakaszban domináló előzetes hallgatói félelmek összevethetők azokkal a hiányosságokkal, amelyekkel a hallgatók tisztában voltak a vizsga megkezdése előtt, hiszen bár a két kérdés megfogalmazása nem volt egyforma, a válaszokban a félelmek és a hiányosságok felsorolásakor mégis hasonló fogalmakat említenek a válaszadók és nyilvánvaló, hogy szorongásaikat felkészülésbeli hiányosságaik okozták (106. ábra).

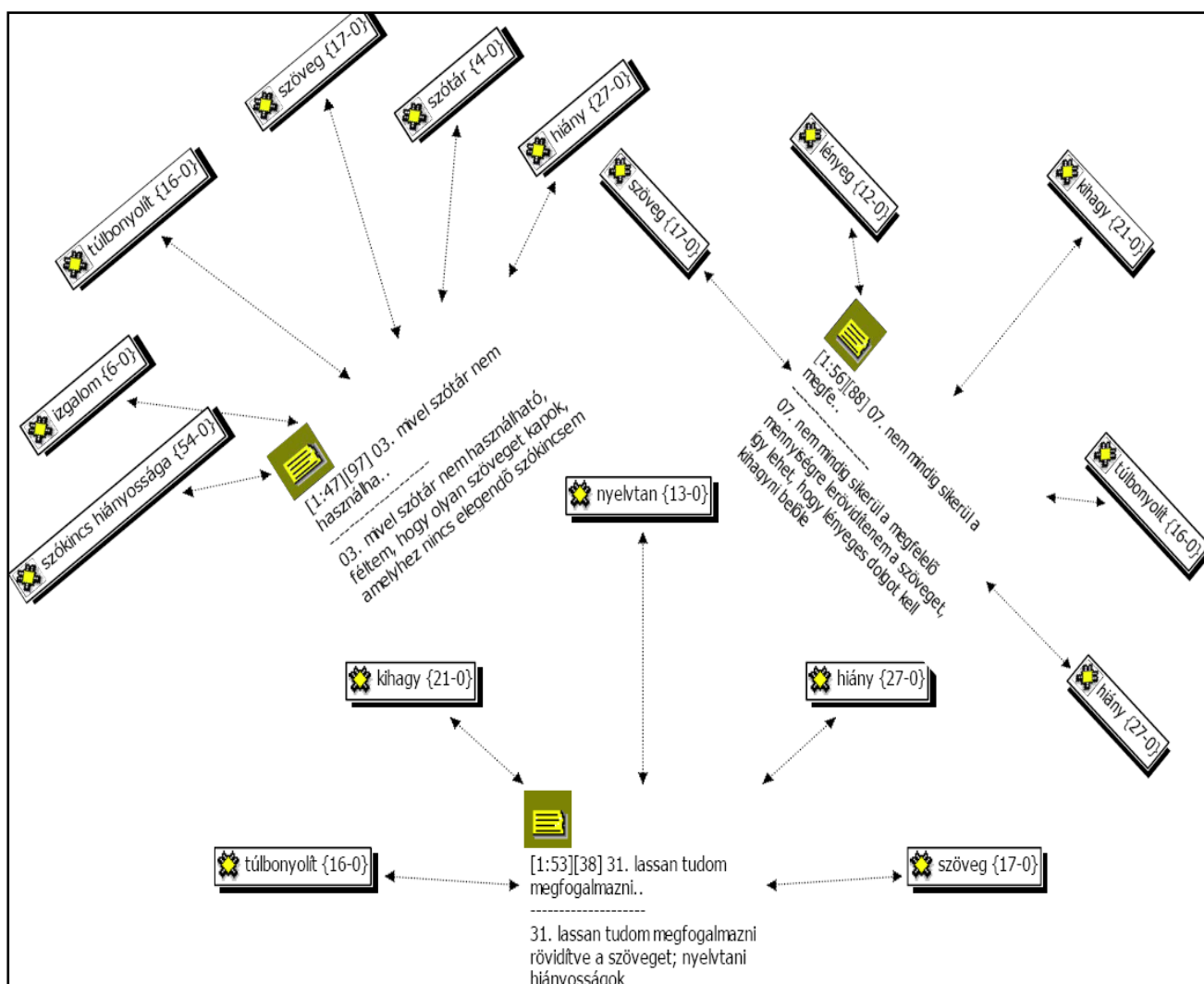
**106. ábra** A második vizsgálati szakaszban említett hallgatói félelmek (95. ábra)( $n=139$ ) és a 3. vizsgálati szakaszban a longitudinális csoportban ( $n=88$ ) megfogalmazott, a vizsga megkezdése előtti hiányosságok (105. ábra) összevetése (Említések gyakorisága)



A harmadik mintában, közvetlenül a vizsga előtt feltűnően nőtt azoknak a hallgatóknak a száma, akik szókincsbeli hiányosságaikról számoltak be (a második vizsgálatban heten említették, hogy tartanak tőle, a harmadik fázisban 24-en érzik ezt a tudásbeli hiányosságukat). A harmadik vizsgálati fázisban nőtt azok száma is, akik úgy gondolják, hogy nehéz lesz számukra eldönteni, hogy mi a lényeges a szövegben, többen tartják általában hiányosnak a nyelvtudásukat. A második vizsgálati szakaszhoz képest új hiányosságaikat is megemlítik a hallgatók: tartanak tőle, hogy

tudásuk nem elegendő a nehezebb szövegek kezelésére, kihagynak valamilyen fontos információt, esetleg túlbonyolítják a szöveget. A felkészülés során megszerzett rutin eredményeképpen viszont már nem említik, hogy általában tartanak a feladat nehézségétől, csökkentek a szótárhasználat hiánya és az időhiány miatti félelmeik is. Felmerül a kérdés, hogy a vizsgát harmadik szakaszában miért érzik úgy a hallgatók, hogy tudásukban még mindig ilyen sok hiányosság van. Elképzelhetőnek tartom, bár ezt utólag már nem tudom vizsgálni, hogy mivel a kérdőívet közvetlenül a vizsga letétele után töltötték ki a hallgatók, a feladat megoldásával kapcsolatosan tapasztalt nehézségek (109. ábra) befolyásolták azt, hogy hogyan ítélték meg vizsga előtti tudásbeli hiányosságaikat. A 107. ábrán néhány jellegzetes mondat olvasható a hallgatók megfogalmazásában, amelyekhez az Atlas.ti szoftver segítségével kapcsolom a kódokat, amelyek már a 104. ábrán és a 105. ábrán is szerepeltek (a kódok a 107. ábrán leegyszerűsített formában vannak megfogalmazva).

**107. ábra** Felkészülésbeli hiányosságok – Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok



A vizsgálat további részében olyan állításokról mondtak a hallgatók véleményét, amelyek alapján felmérhető, hogy az írásbeli vizsgával kapcsolatos elvárásaik milyen mértékben teljesültek.

Először arról nyilatkoztak, hogy a feladat olyan nehézségű volt-e, mint amilyenre számítottak. A longitudinális vizsgálati csoport résztvevői zömében egyetértettek az állítással ( $\bar{x}=3,99$ ;  $s=1,047$ ). Hetvenkilenc százalékuk (36+43%) teljes mértékben, vagy nagyjából egyetértett, azzal, hogy az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladat olyan nehézségű volt, mint amilyenre számítottak, nyolc százalékuk bizonytalan volt, 11%-uk nem nagyon értett egyet az állítással, és csak két százalék mondta azt, hogy a feladat nehézsége egyáltalán nem felelt meg várakozásának. A kontrollcsoport tagjai kevésbe gondolták úgy, hogy a feladat nehézségi szintje megfelelt várakozásuknak, bár válaszaiknak elég magas a szórása ( $\bar{x}=3,62$ ;  $s=1,273$ ). A csoport tagjai közül csak 62% (29+33%) vélte úgy, hogy teljes mértékben, vagy nagyjából olyan nehézségű volt a vizsgafeladat, mint amilyenre számított. Elég magas volt a bizonytalankodók aránya (19%), kilenc százalékuk nem nagyon értett egyet az állítással, és elég sokan (10%) úgy gondolta, hogy a vizsgafeladat nehézsége egyáltalán nem olyan volt, mint amilyenre számított. A két csoport véleménye között azonban nincs szignifikáns különbség annak megítélésében, hogy a feladat olyan nehézségű volt, mint amilyenre számítottak. A független mintás  $t$ -próba eredménye:  $df=151$ ,  $p=0,054$ . Összességében úgy tűnik, hogy a vizsgázók zöme szerint a feladat nehézsége megfelelt várakozásaiknak.

A vizsga előtt sokan tartottak a kiinduló szöveg terjedelmétől, tartalmától (téma, szókincs), valamint attól, hogy a rendelkezésükre álló idő nem lesz elegendő a feladat megoldásához.

A kiinduló szöveg terjedelme megfelelt a vizsgázók várakozásának, a longitudinális vizsgálati csoport részvevői különösen elégedettek voltak vele ( $\bar{x}=4,43$ ;  $s=0,883$ ), de a kontrollcsoport tagjai is zömében olyannak találták a feladat hosszúságát, mint amilyenre számítottak ( $\bar{x}=4,23$ ,  $s=1,059$ ). A longitudinális csoport részvevőinek 88%-a (56+32%), a kontroll csoport tagjainak 85%-a (52+33%) teljes mértékben, vagy nagyjából várakozásaiknak megfelelőnek tartotta a szöveg hosszúságát. A két csoport véleménye között a független mintás  $t$ -próba ezúttal sem mutatott szignifikáns különbséget:  $df=151$ ,  $p=0,212$ .

A szakmai szókincs és a téma szempontjából, tehát tartalmi szempontok miatt, fontosnak tartottam megtudni, hogy a válaszadók milyen mértékben érezték



szakirányuknak megfelelőnek az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatot. A longitudinális vizsgálati csoport részvevői inkább tartották szakirányuknak megfelelőnek a feladat forrásszövegét ( $\bar{x}=3,92$ ;  $s=1,310$ ), közülük 68% (49+19%) teljes mértékben, vagy nagyjából egyetértett azzal, hogy a közvetítendő szöveg szakirányának megfelelő volt. 14% volt a bizonytalankodók aránya, 11% nem nagyon, hét százalék pedig egyáltalán nem értett egyet azzal az állítással, hogy a szöveg szakirányának megfelelt. A kontrollcsoport tagjai kevésbé érezték szakirányuknak megfelelőnek a feladatot ( $\bar{x}=3,41$ ; a vélemények szórása nagyon magas  $s=1,575$ ). Közülük csak 56% (37+19%) gondolta teljes mértékben, vagy nagyjából szakirányának megfelelőnek a feladatot, kilenc százalék nem tudta eldönteni a választ, 16% nem nagyon értett egyet az állítással, és elég sokan, 19%, egyáltalán nem értett egyet azzal, hogy a szöveg szakirányának megfelelő volt. A *t*-próba kimutatta, hogy a két csoport véleménye között ebben a kérdésben szignifikáns volt a különbség ( $df=151$ ,  $p=0,030$ ). Mivel a vizsgálatnak ebben a szakaszában két szakról vettek részt hallgatók, azt is megnéztem, hogy szakok szerint van-e különbség a longitudinális vizsgálati csoport és a kontrollcsoport véleménye között. A *t*-próba azt mutatta, hogy az idegenforgalmi szakosok véleménye szignifikánsan eltért a két vizsgálati csoportban ( $df=102$ ,  $p=0,018$ ), a kereskedelmi szakosok véleménye viszont nem mutatott szignifikáns eltérést ( $df=47$ ,  $p=0,900$ ). Mivel a teljes mintában körülbelül kétszer annyian voltak ebben a vizsgálatban az idegenforgalmi szakosok (lásd 97. ábra), az ő véleményük döntően befolyásolta a két csoport véleménye közötti különbséget. A vizsgálat azt mutatja, hogy az a gazdasági jellegű szöveg, amelyet ebben a vizsgaidőszakban a hallgatók *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatként kaptak a kereskedelmi szakosok szakirányához közelebb állt. Ez azért nem szerencsés, mert befolyásolhatja a vizsga eredményét, és sértheti a vizsgázók egyenlő esélyhez való jogát. A kérdés vizsgálata meghaladja jelen értekezésem kereteit, de a feladatfejlesztőknek érdemes lenne megfontolni, hogy szerencsés dolog-e azonos vizsgafeladatot adni az írásbeli vizsga keretein belül a különböző szakot hallgató diákoknak<sup>199</sup>.

A hallgatók a vizsga letétele előtt attól is tartottak, hogy a feladat megoldásához biztosított idő nem lesz elegendő megfelelő produktum létrehozásához<sup>200</sup>. A hallgatók

<sup>199</sup> Az azonos vizsgafeladat az *Írásbeli közvetítés* feladaton kívül, az *Olvasásértés*, a *Beszédértés* és ritkábban az *Írásfeladat* esetén is elő szokott fordulni.

<sup>200</sup> A vizsgaírás szerint az *Írásbeli közvetítés* feladat megoldásához 20 perc az ajánlott idő, de mivel más írásbeli vizsgafeladatokkal egyszerre kapják kézhez a hallgatók az *Írásbeli közvetítés* feladatot, idejükkel, a megadott időkeretek között, szabadon gazdálkodhattak.

legnagyobb része (több mint 2/3-a) jól be tudta osztani idejét. A longitudinális vizsgálati csoport résztvevői ( $\bar{x}=3,86$ ;  $s=1,300$ ) közül 67% (45+22%) teljes mértékben, vagy nagyjából elegendőnek tartotta a feladat megoldására kapott időt, 13%-uk bizonytalan volt a kérdésben, 14% nem nagyon, hat százalékuk egyáltalán nem tartotta elegendőnek a rendelkezésre álló időt. A kontrollcsoportban hasonló eredmények születtek ( $\bar{x}=3,81$ ;  $s=1,375$ ). 68%-uk (45+23%) teljes mértékben, vagy nagyjából elegendőnek tartotta a megoldáshoz rendelkezésre álló időt, nyolc százalék nem tudott dönteni a kérdésben, 15% nem nagyon, kilenc százalék egyáltalán nem értett egyet azzal, hogy elegendő időt kaptak a feladat megoldására. Ebben a kérdésben nem volt a két vizsgálati csoport véleménye között szignifikáns különbség ( $df=151$ ,  $p=0,834$ ).

A vizsga hitelessége attól függ, hogy az érdekeltek milyen mértékben fogadják el az adott vizsgát érvényes és hiteles tudásmérő eszköznek. Ezért a kérdőív egyik legfontosabb részét azok a kérdések képezték, ahol arra kerestem a választ, hogy alkalmas-e az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladat a vizsgázók véleménye szerint nyelvtudásuk mérésére, tükrözik-e az egyes vizsgafeladatok a valós nyelvi tevékenységeket, és összhangban volt-e a vizsgán nyújtott teljesítményük tényleges nyelvtudásukkal.

A feladat autentikussága iránt már a vizsgálat első fázisában érdeklődtem (lásd 3.4.4.1.3. fejezet). Akkor előzetes véleményüket fejthették ki a hallgatók a feladat autentikusságára vonatkozóan általánosságban. Most viszont a konkrét feladat ismeretében utólag mondták el véleményüket erről a kérdéstről. A két vizsgálati csoport véleménye között ebben a kérdésben szignifikáns különbség volt ( $df=151$ ,  $p=0,001$ ). A longitudinális csoport tagjainak majdnem háromnegyede (73%) teljes mértékben, vagy nagyjából egyetértett azzal, hogy a valós nyelvhasználat során hasonló feladattal találkozni fognak ( $\bar{x}=3,98$ ;  $s=1,029$ ), 17% bizonytalan és 10% (7+3%) nem tartja autentikusnak a feladatot. A kontrollcsoportnak viszont kevesebb, mint a fele (49%) értett egyet teljes mértékben, vagy nagyjából azzal, hogy a valóságban is találkozhat vizsgafeladatnak megfelelő feladattal ( $\bar{x}=3,33$ ;  $s=1,268$ ). Magas volt a bizonytalankodók (26%), és az elutasítók aránya (25%). Ez a vizsgálati eredmény bizonyos ellentmondásokat mutat. Ha a harmadik vizsgálati fázisban résztvevők teljes populációját nézzük, akkor a mintában túlsúlyban levő idegenfogalmi szakosok méltán érezhették úgy, hogy nem eléggé autentikus a szöveg, amely a kereskedelmi szakosok szakirányához közelebb állt. Ezt azok a korábbi

vizsgálati kérdésre adott válaszok támasztották alá, amely az iránt érdeklődött, hogy milyen mértékben érezték tartalmi szempontból (pl. tematika, szókincs) szakirányuknak megfelelőnek a vizsgázók a szövegeket. Jelen vizsgálatban azonban csak a kontrollcsoport tagjai érezték úgy, hogy a vizsgafeladathoz hasonló feladattal a valós nyelvhasználat során nem fognak találkozni, és véleményük szignifikánsan különbözik a longitudinális csoport véleményétől ( $df=151$ ,  $p=0,001$ ), pedig a csoportok szakirány szerinti megoszlása hasonló, ilyen szempontból nincs közöttük szignifikáns különbség ( $df=155$ ;  $p=0,739$ ).

A vizsga hitelessége szempontjából a következő fontos kérdés az volt, hogy a vizsgázók alkalmasnak tartották-e a vizsgafeladatot arra, hogy nyelvtudásukról számot adjanak. A longitudinális csoportba tartozó hallgatók véleménye szerint a feladat alkalmas erre a funkcióra ( $\bar{x}=3,86$ ;  $s=1,099$ ). A hallgatók 64%-a (36+28%) teljes mértékben, illetve nagyjából egyetért ezzel az állítással. Nagyon magas a bizonytalankodók aránya (25%), de az elutasítók aránya csak 11% (7+4%). A kontrollcsoportban hasonlóak a vélemények ( $\bar{x}=3,64$ ,  $s=1,236$ ); a válaszadók 62%-a (29+33%) teljes mértékben egyetért, vagy nagyjából egyetért azzal, hogy a feladat alkalmas volt arra, hogy nyelvtudásáról számot adjon. A bizonytalankodók aránya valamivel kisebb, mint a longitudinális vizsgálati csoportban (17%), viszont nagyobb az elutasítók aránya 20% (17+13%). A  $t$ -próba nem mutat szignifikáns különbséget a két csoport véleménye között ( $df=151$ ,  $p=0,247$ ).

A következő kérdésre adott válaszok alapján megállapítható, hogy a longitudinális csoport tagjai közepes mértékben érezték úgy, hogy vizsgán nyújtott teljesítményük összhangban volt tényleges tudásukkal ( $\bar{x}=3,56$ ;  $s=1,123$ ). Alig több mint a válaszadók fele (53%) értett egyet teljes mértékben, vagy nagyjából azzal, hogy tényleges tudásának megfelelően teljesített, nagyon magas volt a bizonytalankodók aránya (30%). Elutasító választ is sokan adtak (12+5=17%). A kontrollcsoportnál hasonló eredmények születtek ( $\bar{x}=3,54$ ,  $s=1,106$ ). Ötvenöt százalék (22+33%) teljes mértékben vagy nagyjából úgy érzi, hogy tényleges tudásával összhangban volt vizsgán nyújtott teljesítménye, 25% bizonytalan, és 20% (17+3%) elutasító választ adott. A  $t$ -próba a két csoport véleménye között szignifikáns különbséget nem mutat ( $df=151$ ;  $p=0,898$ ).

Ez utóbbi két kérdéssel kapcsolatban kíváncsi voltam arra, hogy összefügg-e a vizsgázóknak a feladatok alkalmasságáról alkotott ítélete azzal, hogy tényleges tudásuknak megfelelően sikerült-e teljesíteniük a vizsgán, ezért korrelációs

vizsgálatot végeztem. Annak ellenére, hogy a korreláció nem jelent ok-okozati összefüggést, kimutatható a harmadik vizsgálati fázisban részvevő hallgatók válasza alapján, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat alkalmasságáról alkotott véleményük pozitív szignifikáns összefüggést mutat azzal, hogy tudásuknak megfelelőnek ítélték-e szereplésüket a vizsgán (108. ábra). Ez a pozitív szignifikáns összefüggés különösen a longitudinális vizsgálati csoport esetében erős ( $p=0,000$ ;  $r=0,690$ ).

**108. ábra** Korrelációs vizsgálat – Van-e összefüggés a vizsgán nyújtott teljesítmény és a feladat mérésre való alkalmasságának megítélése között a két vizsgálati csoportban?

Correlations			
<b>longitudinális vizsgálat résztvevői</b>	A feladat megfelelő volt arra, hogy nyelvtudásukról számot adjanak (Közvetítés)	Pearson Correlation N	
	A vizsgán nyújtott teljesítménye összhangban volt tényleges tudásával (Közvetítés)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,690**</b> ,000 84
<b>kontrollcsoport</b>	A feladat megfelelő volt arra, hogy nyelvtudásukról számot adjanak (Közvetítés)	Pearson Correlation N	
	A vizsgán nyújtott teljesítménye összhangban volt tényleges tudásával (Közvetítés)	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	<b>,639**</b> ,000 69

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

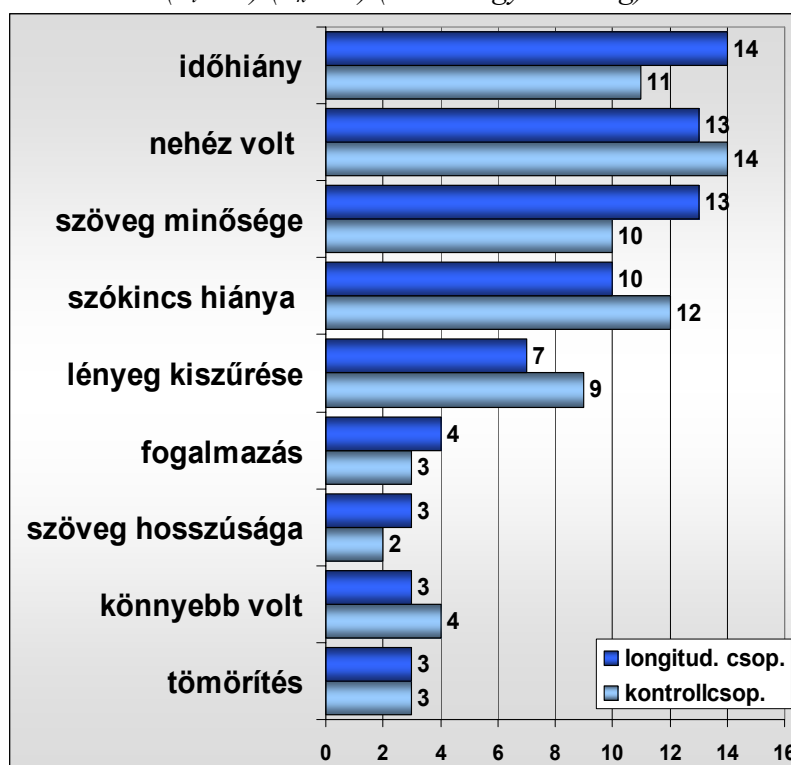
Feltehetőleg a hallgatók szereplésének minősége befolyásolta azt, hogy mérésre alkalmasnak ítélték-e a vizsgafeladatot, tehát ebben a tekintetben válaszaik nem tekinthetők teljesen objektívnek.

Mivel a válaszadók nagy arányban látták úgy, hogy teljesítményük nem volt összhangban tényleges tudásukkal (longitudinális vizsgálati csoport: 17%, kontrollcsoport: 20%) érdekes volt megvizsgálni, hogy saját megítélésük szerint jobban vagy rosszabbul teljesítettek a vizsgán, mint ahogy tényleges tudásuk alapján számítottak rá. Erre a kérdésre háromfokú skálán adtak választ a hallgatók (3=jobban, 2=elvárt, 1=rosszabbul). A longitudinális csoport tagjai kissé pozitívabban viszonyultak teljesítményükhöz ( $\bar{x}=2,36$ ), mint a kontrollcsoport tagjai ( $\bar{x}=2,16$ ), de mindkét csoport válaszaiban nagyon magas volt a szórás:  $s=1,461$ , illetve  $s=1,472$ . A két csoport tagjai egyenlő arányban (15-15%) mondták azt, hogy tényleges

tudásuknál jobban teljesítettek. Elvárt teljesítményt mutatott saját megítélése szerint a longitudinális csoport tagjai közül 37%, a kontrollcsoport tagjai közül pedig 29%. Az elvártnál rosszabbnak érezte teljesítményét a longitudinális vizsgálati csoport 48%-a, és a kontrollcsoport 56%-a. A két csoport véleménye között nincs szignifikáns különbség ( $df=151$ ,  $p=0,408$ ).

Miután nagyon sokan érezték úgy, hogy rosszabbul teljesítettek, mint amit maguktól elvártak, különösen érdekesnek tűnik, hogy milyen nehézségekbe ütköztek a vizsgázók az *Írásbeli közvetítés* feladat megoldása során. A nyílt végű kérdésre adott válaszokat az Atlas.ti szoftver segítségével dolgoztam fel (109. ábra).

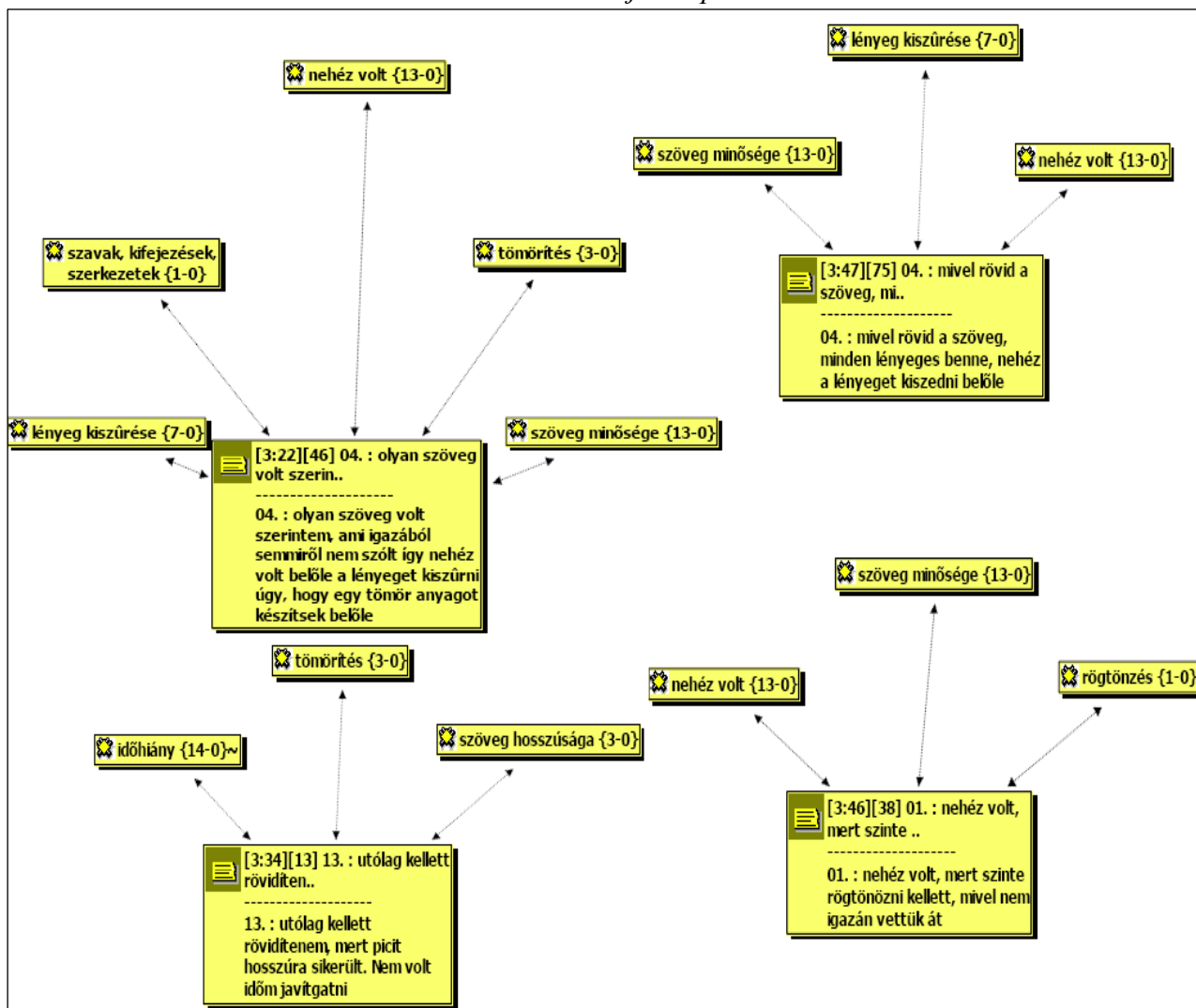
**109. ábra** A feladatok megoldása során a következő nehézségekbe ütközött a vizsgázó ( $n_l=88$ ) ( $n_k=69$ ) (Említés gyakoriság)



A felsorolt nehézségek alapján beigazolódni látszanak a korábban említett vizsgázói félelmek, szorongások és vélelmezett tudásbeli hiányosságok (vö. 95. ábra, 105. ábra). A két vizsgálati csoport által felsorolt nehézségek említésének gyakoriságában lényeges különbség nem mutatható ki. Jogosnak tűnt félelmük az időhiány és a szókincs hiányosságai miatt. Szintén nehézséget okozott a lényeg kiszűrése, megfogalmazása. Nagy arányban nehézséget okozott a szöveg minősége (részben nem találták tömörítésre, közvetítésre alkalmasnak, részben szakirányuknak megfelelőnek). Sokkal nagyobb arányban minősítették általában nehéznek a feladatot, mint ahányan könnyűnek találták. A 110. ábrán néhány jellegzetes mondat olvasható

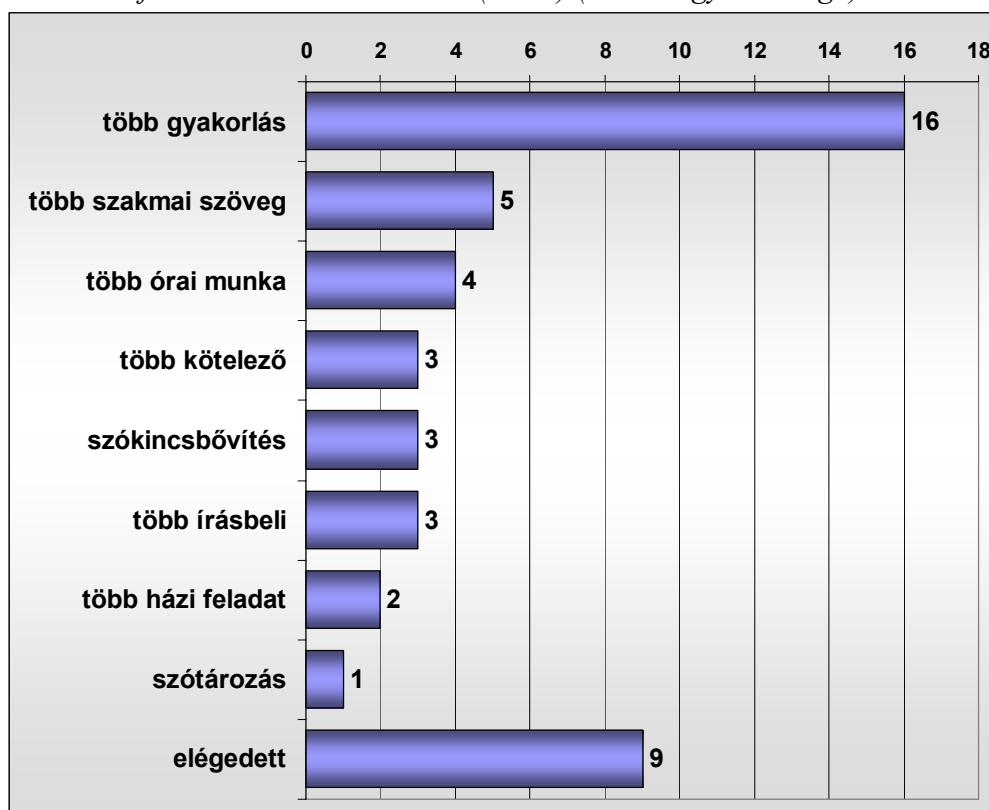
a hallgatók megfogalmazásában, amelyekhez az Atlas.ti szoftver segítségével kapcsoltam azokat a kódokat, amelyek már a 109. ábrán is szerepeltek.

**110. ábra** A feladatok megoldása során tapasztalt nehézségek - Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok



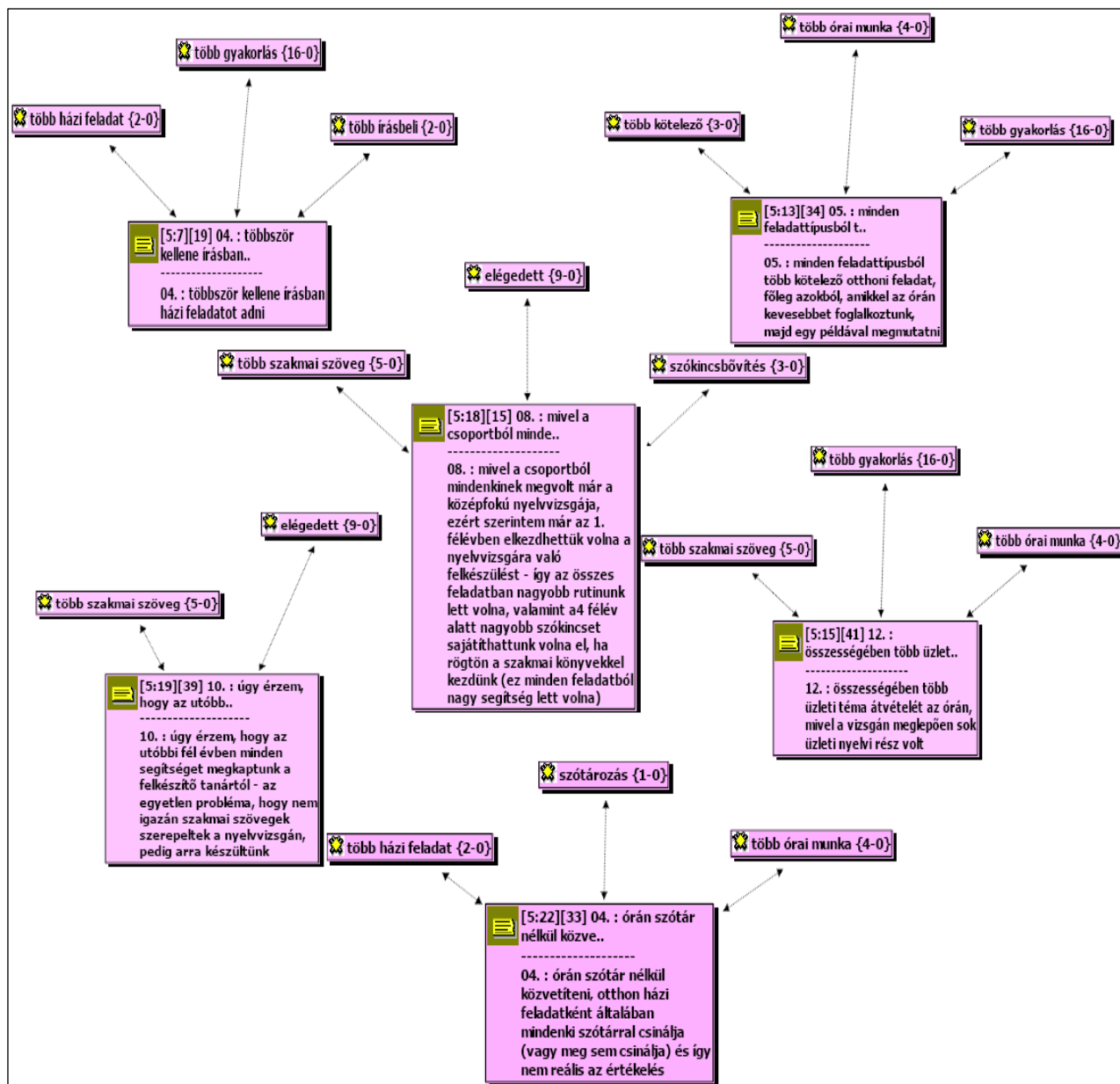
A kérdőív utolsó, nyílt kérdése arra irányult, hogy a vizsgafeladat ismeretében, milyen segítséget vártak volna el a hallgatók tanáraiktól a felkészítési munka során, amelyet esetleg nem kaptak meg. Összesen 39 fő mondta el véleményét erről a problémáról, a kontrollcsoportból összesen 5 válasz érkezett. A válaszadók csekély száma miatt a kontrollcsoport válaszait ezúttal nem vettem figyelembe, mert statisztikailag irrelevánsak lettek volna (111. ábra).

**111. ábra** *A feladatok ismeretében milyen segítséget várt volna el tanárjától a felkészítési munka során? (n=34) (Említés gyakorisága)*



A válaszadók közül kilencen elégedettek voltak, és a vizsga után sem érezték úgy, hogy több vagy másfajta segítséget vártak volna el felkészítő tanáruktól. Azok közül, akik kifogásokat fogalmaztak meg, bár válaszaikban új elem nem merült fel, a legtöbben több gyakorlást, több szakmai szöveg feldolgozását, szókincsbővítést igényelnének, növelnék az órai munkát, a kötelezően elvégzendő feladatokat. Sajnálatos, hogy a kérdésre több válasz nem érkezett, mert ez hozzásegíthette volna a felkészítő tanárokat, hogy jobban tudjanak igazodni a hallgatói igényekhez. A hallgatók válaszaiból néhány jellegzetes idézet olvasható a 112. ábrán.

**112. ábra** A feladatok ismeretében milyen segítséget várt volna el tanárától a felkészítési munka során - Idézetek a nyílt végű kérdésre adott válaszokból és a hozzájuk kapcsolódó kódok



#### 3.4.4.4. A longitudinális vizsgálat eredményeinek összegzése

A longitudinális vizsgálat során az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra való felkészülés folyamatát követhettük nyomon a hallgatók (vizsgázók) szemszögéből. A háromszori kérdőíves megkérdezésre adott válaszokból nemcsak az oktatás, a készségfejlesztés folyamata rajzolódott ki, hanem az is, hogy a munka eredménye hogyan tükröződött a vizsgafeladatok megoldásának gyakorlatában, hiszen a készségfejlesztés mellett a sikeres vizsga volt a felkészülési munka célja. A tanulási folyamat során számos probléma merült fel, és feltárultak azok a nehézségek, amelyekkel a hallgatók a



vizsgára való felkészülés során szembesültek. A vizsgálat alapján összevethetővé vált az a kép, amelyet a diákok és a korábbi tanárinterjúkban a tanárok felvázoltak a vizsgafeladatra való felkészülési/felkészítési munkáról. A különböző vizsgálati fázisokban a munkafolyamatról készült fogalomtérképek elemzéséből és a tanárinterjúk alapján készített fogalomtérképekkel való összehasonlításokból kitűnik a közvetítési készség, illetve tevékenység elsajátításának bonyolultsága, amely a készség komplexitásából fakad. A tanári és a hallgatói vélemények a tudatosság különböző mértékét tükrözik. A vizsgálat fontos eleme volt a félelmek, szorongások, nehézségek feltárása, amelyek a vizsgához közeledve, illetve a vizsgafeladattal szembesülve kirajzolódni látszottak. A hallgatói válaszok meggyőzően tükrözték azt az átgondolt pedagógiai munkát, amelynek eredményeképpen a vizsgálat különböző fázisaiban jól érzékelhető volt a tanulói önállóság, tudatosság és elégedettség növekedése. Meglepő eredménynek tekinthető azonban, hogy a vizsgafeladattal szembeni félelmek és szorongások az alapos felkészítési munka ellenére csak kis mértékben csökkentek. A kontrollcsoporttól kapott válaszok azt mutatják, hogy a többszöri megkérdés nem befolyásolta az eredményeket, a vizsgálati és a kontrollcsoport válaszai között szignifikáns különbség a legtöbb vizsgálati kérdésben nem volt.

## 4. ÖSSZEFOGLALÁS

Értekezésem célja az volt, hogy megvizsgáljam, és amennyiben vizsgálataim igazolják, empirikus úton bizonyítsam, hogy az idegen nyelvi közvetítés önálló, a hagyományosan elfogadott nyelvi alapkészségekkel egyenrangú nyelvi készség, része a nyelvtanuló/nyelvhasználó nyelvi kompetenciájának, ezért helye van a nyelvtudásról alkotott elképzeléseinkben.

A szakirodalom tanulmányozása során a nyelvtudásmodellek részletes áttekintése (2.3. fejezet) arról győzött meg, hogy a nyelvtudás mibenlétéről, és összetevőiről gondolkodó szakemberek jellemzően négyféleképpen viszonyultak az idegen nyelvi közvetítéshez:

- nagy részük eleve nem tekintette a két nyelv közötti közvetítést a nyelvtudás részének, tehát nyelvtudásmodelljeikben nem foglalkoztak a jelenséggel [lásd pl. *történeti modellek* – Marcel(1853), Sweet (1899), Jespersen (1904), Palmer (1917), Bloomsfield (1933); *készség/komponens modellek* – Lado (1961), Harris (1969), Silverman (1976), Carroll (1968); *a pragmatikus tesztelés korszakában kialakult modellek* – Oller (1979); *kompetencia modellek* – Savignon (1972, 1983), Rivers és Temperley (1978), Canale és Swain (1980); *legújabb nyelvtudásmodellek (kommunikatív kompetencia modellek)* – Bachman (1990), Bachman-Palmer (1996), Celce-Murcia, Dörnyei és Thurrell (1995)],
  - közülük néhányan alkalmazását csak módszertani okokból, vagy a kultúra közvetítése céljából tartották megengedhetőnek [lásd pl. Palmer (1917), Oller (1979), Rivers és Temperley (1978), Canale és Swain (1980)],
- néhányan teljesen önálló, a nyelvtudástól szinte független művészetként tekintettek rá [lásd pl. Lado (1961), Rivers és Temperley 1978)],
- számos szakember teljes mértékben elvetette, mint olyan zavaró tényezőt, amely negatív visszahatása révén, az anyanyelvvvel kapcsolatos interferenciák miatt, kifejezetten hátráltatja az idegennyelv-tudás kialakulását, a nyelvtanulást [lásd pl. Marcel (1853, 1869), Harris (1969)],
- és csak viszonylag kevés gondolkodó nyelvtudásmodelljében jelent meg a hagyományosan elfogadott idegen nyelvi készségekkel egyenrangú, a nyelvtudásban megfelelő szerepet betöltő készségként [lásd Stern (1992), Bárdos (2000, 2005, 2006)].

Még a legújabb, a mai nyelvtanítási és nyelvvizsgáztatási gyakorlatot leginkább befolyásoló szakmai anyag, a Közös Európai Referenciakeret (2002) is csak a nyelvi tevékenységek között említi a közvetítést (a recepció, a produkció, és az interakció mellett), mint olyan nyelvi tevékenységet, amelynek során a nyelvhasználó nyelvi kompetenciája aktiválódik.

Maga a közvetítés fogalma is viszonylag új keletű, a KER elterjedésével került az érdeklődés középpontjába, ezért fontos volt a hagyományosan értelmezett fordítás és mai értelemben vett közvetítés fogalmának tisztázása. Vizsgálataimban nyelvi közvetítésnek tekintetem azt a tevékenységet, illetve azt a közvetítői tevékenység létrejöttét elősegítő készséget, amely során, illetve amelynek segítségével a forrásnyelvi szöveg lényegi elemeinek összefoglalása, átdolgozása, körülírása révén, a megfelelő közvetítő stratégiák segítségével, az információk sikeresen feldolgozhatóak, és az információtartalom a nyelvek közötti átváltás során a forrásnyelv és a cél nyelv közötti pólusáthelyezések eredményes alkalmazása mellett sikeresen átvihető a cél nyelvre. Az átvitel akkor sikeres, ha az információtartalom lényeges sérülések nélkül, megfelelő nyelvi, lexikai, stilisztikai eszközökkel történik. A nyelvi közvetítés célja, az én értelmezésemben és az általam vizsgált feladattípusban, nem a forrásnyelvi szöveg fordítása, vagy szó szerinti visszaadása, hanem az eredeti szöveg sugallta szándék megjelenítése (lásd 2.4. fejezet).

Ha a nyelvtanulás gyakorlatából a nyelvtudás mérésére szolgáló vizsgafeladatok közé emeljük a közvetítést, akkor különösen nagy a fordítás/közvetítés nyelvpedagógiai felhasználhatóságát ellenzők tábora. A legtekintélyesebb idegen nyelvi tesztelési szakemberek, a vizsgált készség komplexitása miatt a kétnyelvű vizsgafeladatokkal, mint lehetséges tesztfeladatokkal vagy egyáltalán nem foglalkoznak [lásd pl. Bachman (1990), Bachman és Palmer (1996), Hughes (1998)], vagy annak minden formáját élesen elutasítják, mint invalid, nehezen értékelhető vizsgafeladatokat [lásd pl. Lado (1961), Alderson (2001)]. Fontosnak éreztem tehát, hogy a szakmai közvélemény, különösen a domináns angolszász tesztelési szakirodalom negatív véleményével szemben érveket gyűjtsek, és bizonyítsam, hogy a közvetítés, mint vizsgafeladat ugyanúgy alkalmas a nyelvtudás egy szegmensének mérésére, mint a hagyományosan elfogadott vizsgafeladatok. Vizsgálataimat ezért tesztelési környezetben generált nyelvi produktumokon, vizsgafeladatokon végeztem. Ez lehetővé tette, hogy ne csak a közvetítés feladat mögött meghúzódó - részben más

vizsgafeladatokkal közös - készségeket, részkészségeket tárjam fel, hanem egyben vizsgálhatóvá vált a feladat vizsgabattériában betöltött szerepe, és értékelhetősége is. Az értekezésemben bemutatott összefüggés-feltáró statisztikai eljárások segítségével, nagy (több mint 27.000 fős) vizsgázói mintán elvégzett elemzés alátámasztotta azt a hipotézisemet, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladattal olyan készségeket, vagy részkészségek komplexumát mérjük, amelyeket más vizsgafeladatokkal nem tudunk mérni, tehát a hagyományos nyelvi készségek mellett létezik egy önálló idegen nyelvi közvetítési készség. A szerkezeti validitás feltárása céljából végzett többféle vizsgálat közül az interszubteszt és szubteszt-összeredmény korrelációs vizsgálat eredménye azt bizonyította, hogy az *Írásbeli közvetítés* szubteszt a vizsga más elemeivel összevetve nem viselkedik másképp, mint a többi szubteszt, és nem mutat olyan mértékű átfedést velük, amely arra utalna, hogy más szubtesztekkel azonos készséget mér a feladat, tehát kihagyása a tesztbattériából nem lenne indokolt. Ugyanezt az eredményt támasztja alá a szubtesztek reliabilitási vizsgálata, amely azt mutatta, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat elhagyása csökkentené a teljes vizsgafeladatsor megbízhatóságát. A faktoranalízis eredményei bizonyították, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat által képviselt idegen nyelvi közvetítési készség a differenciálatlan általános nyelvi készség mögött meghúzódó nyelvi készségek egyikét alkotja. Határozottan elkülönül a többi készségtől, magas faktorsúllyal, a nyelvtudás célképzetét reprezentáló tesztbattériában mért készségek varianciájából átlagosan 17%-ot magyaráz meg, tehát nem elhanyagolható részét képezi a nyelvtudásnak. A klaszteranalízis eredménye szerint az idegen nyelvi közvetítési készséget reprezentáló *Írásbeli közvetítés* feladat markánsan elkülönült a többi feladattól, mivel általában önálló klasztert képezett. A többváltozós regressziós analízis segítségével láthatóvá váltak azok a szubtesztek, amelyek közös részkészségeket tartalmaznak az *Írásbeli közvetítés* feladattal. Egyúttal az is kiderült, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat varianciájából átlagosan 54%-ot nem magyaráz meg a többi vizsgafeladat (illetve a mögöttük meghúzódó részkészségek). Mindez egy önálló közvetítési készség meglétét bizonyítja.

A tanárinterjúkból kibontakozó szakértői vélemények azt mutatták, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat igen összetett, sokrétű nyelvi tevékenységet kíván a vizsgázótól. E tevékenység során a vizsgázó nyelvi, szövegalkotói, kulturális, szociolingvisztikai és stratégiai kompetenciáinak számos elemét mozgósítja a feladat sikeres elvégzéséhez.

A szakértők (nyelvoktatók) sem tudtak azonban a szokásos és hagyományos, a nyelvtudásmodellekben is jól megkülönböztethető készségeken túl, mélyebb összefüggéseket feltárni. Ennek oka véleményem szerint az, hogy a közvetítési készség számos hagyományos nyelvi készségnek, és a kétnyelvűségnek (az anyanyelv háttérben meghúzódó, de soha ki nem küszöbölhető hatásának; a nyelvek közötti kódváltáshoz kapcsolódó kognitív folyamatoknak) komplex működéséből jön létre, amelybe nyelven kívüli (például kulturális, szociolingvisztikai stb.) tényezők is belejátszanak. Ez a komplexitás hozza létre azt a sajátos új minőséget, amely semmilyen más nyelvi készségre nem jellemző, csak az idegen nyelvi közvetítésre.

A szakértői interjúk alátámasztották azt a véleményemet is, hogy az *Írásbeli közvetítés* feladat a többi feladattal egyenrangú szerepet tölt be a vizsgafeladatsorban, autentikus, megbízható, jó mérőeszköznek tekinthető, és produktív jellege miatt súlyát érdemes lenne megnövelni a teljes vizsgabatteriaán belül. A feladat értékelésének megbízhatóságát, amely a vizsgafeladatként való alkalmazhatóság egyik legkritikusabb pontja, szolgálta a szakértők körében zajló sokéves szakmai vita, amelynek során az *Írásbeli közvetítés* feladat leírása, értékelési kritériumai és értékelési sávjai kialakultak (lásd 3.4.2. fejezet – Dokumentumelemzés). Értekezésemben magam is javaslatot tettem az értékelési szempontrendszer és a kritériumok olyan fajta megváltoztatására, amelyek jobban tükrözik a közvetítés általam körülírt fogalmát (lásd 2.4.4. fejezet), és az eddigieknél jobban mérik a közvetítési készséget (lásd 73. ábra).

Első hipotézisemre adott válaszként a vizsgálatok igazolták azon feltevésemet, hogy

- az *Írásbeli közvetítés* feladat önállóan méri a nyelvtudás egy szegmensét és olyan készségek jelennek meg benne, amelyek a vizsga más elemeiben nincsenek jelen. Az idegen nyelvi közvetítés tehát önálló készség. A többi szubteszttel is mért, tágabb értelemben vett nyelvtudáshoz a közvetítés feladat további adalékokkal szolgál, ezért általa még megbízhatóbb képet kaphatunk a vizsgázó nyelvtudásáról. Ennek következtében a kétnyelvű vizsgarendszerrel olyan készségeket is tudunk mérni, amelyek mérését az egynyelvű vizsgarendszer nem teszi lehetővé.

A vizsgálatok igazolták másik hipotézisemet is:

- az *Írásbeli közvetítési* feladat által mért idegen nyelvi közvetítési készség sajátos kritériumok mentén értékelhető, az értékelés szubjektivitása

csökkenthető, megbízhatósága és érvényessége növelhető az értékelési szempontok és sávok pontosabb meghatározásával.

Pedagógiai szempontból rendkívül érdekes adalékokkal járult hozzá vizsgálati témámhoz a közvetítési készséget mérő nyelvvizsga feladatra való felkészülési/felkészítési munka nyomon követése. Az interjúk tanúsága szerint a szakértők azért is tartják fontosnak az *Írásbeli közvetítés* feladatot, mert az komplexitása miatt mozgósítja a vizsgázó szinte valamennyi nyelvi kompetenciáját. A vizsgára való felkészülési idő a felsőoktatásban rendelkezésre álló szűkös óraszámkeretek miatt rendkívül kicsi, a célirányos vizsgafelkészítés kényszere döntően befolyásolja a nyelvórákon zajló oktatási munkát. Az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra való felkészítési munkát a tanárok átgondoltan építik fel, támaszkodnak a hallgatók közös és egyéni munkájára is, és bár elsősorban gyakorlati oldalról, célorientáltan közelítik meg a munkafolyamatot, és kevésbé foglalkoznak a diákok feladattal kapcsolatos félelmeivel és szorongásaival, mindvégig pozitív, segítő szerepet töltenek be a felkészítési munkában. A longitudinális vizsgálat során ugyanezt a folyamatot a hallgatók (vizsgázók) szemszögéből követtem nyomon. A háromszori kérdőíves megkérdezésre adott válaszokból nemcsak az oktatás, a készségfejlesztés folyamata rajzolódott ki, hanem az is, hogy a munka eredménye hogyan tükröződött a vizsgafeladatok megoldásának gyakorlatában. A tanulási folyamat során számos probléma merült fel, és feltárultak azok a nehézségek, amelyekkel a hallgatók a vizsgára való felkészülés során szembesültek. A vizsgálat alapján összevethetővé vált a diákok és a tanárok által felvázolt kép a vizsgafeladatra való felkészülési/felkészítési munkáról. A különböző vizsgálati fázisokban a munkafolyamatról készült fogalomtérképek elemzéséből, és a tanárinterjúk alapján készített fogalomtérképekkel való összehasonlításokból kitűnik a közvetítési készség, illetve tevékenység elsajátításának bonyolultsága, amely a készség komplexitásából fakad. A tanári és a hallgatói vélemények a tudatosság különböző mértékét tükrözik. A hallgatói válaszok meggyőzően tükrözték azt az átgondolt pedagógiai munkát, amelynek eredményeképpen a vizsgálat különböző fázisaiban jól érzékelhető volt a tanulói önállóság, tudatosság és elégedettség növekedése.

A vizsgálatok eredményei alapján megfogalmazott legfontosabb oktatáspolitikai és pedagógiai ajánlások:

- Mivel az idegennyelv-tudás, a kultúrák és nyelvek közötti kommunikációs képesség fontos gazdasági és stratégiai tényezővé vált, a felsőoktatás alapvető feladata, hogy hallgatói számára biztosítsa azt a lehetőséget, hogy nemcsak szaktudásuk, hanem nyelvtudásuk révén is egyenrangú félként lépjenek a nemzetközi munkaerőpiacra.
- A felsőoktatási intézmények nyelvi curriculumait a munkaerőpiac nyelvi igényeihez kellene igazítani, ezért feltétlen szükséges lenne egy átfogó, nagyszabású (nagy mintás) szükségletelemzésre, amely feltérképezi azokat a nyelvi készségeket, amelyekkel egy korszerű nyelvtudással rendelkező munkavállalónak rendelkeznie kell<sup>201</sup>.
- Érdemes lenne feleleveníteni és további szakmai viták során ütköztetni a nyelvtudás tartalmára vonatkozó elképzeléseinket és megvizsgálni, hogy valóban indokolt-e az idegen nyelvi közvetítési készség szerepének időnként tapasztalható merev elutasítása.
- Újra át kellene gondolni a nyelvvizsgák magyarországi akkreditálásának elméleti háttérét, hiszen, ha elismerjük a közvetítési készség létét, és a nyelvtudás alkotóelemeként fogadjuk el azt, akkor felmerül a kérdés, hogy egyenértékűnek tekinthetjük-e a kétnyelvű nyelvvizsgával az egynyelvűt, amely nyilvánvalóan úgy állít ki bizonyítványt a jelölt nyelvtudásáról, hogy annak egy szeletét nem is vizsgálja.
- Fentiekhez kapcsolódva újra át kellene gondolni az idegen nyelvi érettségi elméleti háttérét és gyakorlatát is, amennyiben a jelölt nyelvtudásáról valóban átfogó képet akarunk kapni. A közvetítési készség komplexitása miatt, ha középszinten nem is, de emelt szinten újra be kellene emelni az idegen nyelvi közvetítési készséget a vizsgálandó nyelvi készségek közé.
- Tudomásul kell venni, hogy az idegen nyelvi közvetítési készség kifejlesztése nem kizárólag a professzionális fordítók és tolmácsok képzését jelenti, ezért a nyelv tanárok képzésében helyet kellene kapnia olyan tanulmányoknak, amelyek felkészítik őket arra, hogy

---

<sup>201</sup> A témával kapcsolatban a XVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson (Siófok, 2007. április 19-21.) Kurtán, Zs. – Silye, M. 'Szaknyelvi kompetenciák: EU elvárások és hazai helyzetkép' címen tartott előadást.

tanítványaikban, akik nem hivatásos fordítóknak és tolmácsoknak készülnek, a többi nyelvi készség mellett ezt a nyelvi készséget is kialakítsák.

- Megfelelő tananyagok és gyakorlóanyagok kifejlesztésével segíteni kellene a tanárképzők és nyelvtanárok munkáját a készség fejlesztése érdekében.
- Tesztelméleti ismeretek fejlesztésével oldani kellene a tanároknak, vizsgázatóknak a szubjektív értékelésű tesztfeladatokkal szemben kialakult ellenérzéseket.

Vizsgálataim nem tekinthetőek lezártnak, hiszen értekezésemben számos olyan területet érintettem, amely további kutatást érdemelne. További kutatásokra a következő témákat javaslom:

- az anyanyelvi szövegértési kompetencia hiányosságainak hatása az idegen nyelvi közvetítési készségre,
- az írásbeli és szóbeli közvetítési feladatok viselkedésének összehasonlítása, rokon és eltérő részkészségek feltárása,
- a nyelvvizsga követelmények és konkrétan a nyelvvizsga feladatok, közöttük a közvetítés feladatok visszahatása a nyelvi curriculumra,
- a két nyelv közötti átváltás, különösen az anyanyelvre való váltás hatása a vizsgázók idegen nyelven nyújtott teljesítményére a nyelvvizsga közben,
- áthidaló stratégiák feltárása, azok alkalmazásával kapcsolatos problémák az idegen nyelvi közvetítés tanításának/tanulásának folyamatában,
- a tanári tudatosság és a hallgatói rutin szembeállítás; milyen mértékű tudatosság várható el egy nyelvtanulótól egy feladatra való felkészüléskor, egy készség kialakítása során.



## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ablonczyné Mihályka, L. (2003): Mi a szaknyelv? Meggyőződések és dilemmák. In: Tóth, Szergej (szerk.). *Nyelvek és kultúrák találkozása*. XII. Magyar Alkalmazott nyelvészeti Kongresszus. Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar, Szeged, 138-142.
- Akkreditációs Kézikönyv*. (2004, 2006, 2008): Budapest, NYAT, <http://www.nyak.hu/nyat/kezikonyv.asp>
- Albert, S. (2003): *Fordítás és filozófia*. Budapest, Tinta Könyvkiadó.
- Alderson, Ch. J. (2001. április): The lift is being fixed. You will be unbearable today. A 10. Magyar Macmillan Konferencián elhangzott plenáris előadás kézirat.
- Alderson, J. C. – Hughes, A. (szerk.). (1981): *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London, The British Council.
- Alderson, J. C. (1981a): Reaction to the Morrow paper (3). In: Alderson, J. C and Hughes, A. (eds.). (1981): *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London, The British Council.
- Alderson, J. C. (1981b): Report of the discussion on communicative language testing. In: Alderson and Hughes 1981: 55-65.
- Alderson, J. C. (2000): *Assessing reading*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Alderson, J. Ch. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Allen, J. P. B. – Davies, A. (szerk.). (1977): *Testing and Experimental Methods*. The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Vol. 4. London, Oxford University Press.
- Bachman, L. F. – Clark, J. L. D. (1987): The measurement of foreign/second language proficiency. *Annals of the American Academy of Political and Social Science* 490:20-33.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1981): The construct validation of the FSI oral interview. *Language Learning* 31,1:67-86.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1982): The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16,4:449-465.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L. F. - Savignon, S. J. (1986): The evaluation of communicative language proficiency: a critique of the ACTFL oral overview. *The Modern Language Journal* 70,4:380-390.
- Bachman, L. F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L. F. (2000): Modern language testing at the turn of the century: assuring that what we count counts. *Language Testing* 2000, 17 (1):1-42.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (2000): *Language Testing in Practice*. Oxford, Oxford University Press.

- Bachman, L. F. (2004): *Statistical Analysis for Language Assessment*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Bachman, L. F. – Palmer, A. S. (1982): The construct validation of some components of communicative proficiency. *TESOL Quarterly* 16, 4: 449-65.
- Baker, M. (1993): Corpus Linguistics and Translation Studies. Implications and Applications. In: Baker, M. & Francis, G. & Tognini-Bonelli, E. (eds.). *Text and Technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam, Benjamins.
- Baker, M. (1995): Corpora in Translation Studies. An Overview and Suggestions for Future Research. *Target*. 7. vol. 2. 223-245.
- Baker, M. (1996): Corpus-based translation studies: The challenges that lie ahead. In: Somers, H. (ed.). *Terminology, LSP and Translation. Studies in Language Engineering in Honour of Juan C. Sager*. Amsterdam, Benjamins.
- Baker, R. (1997): *Classical test theory and item response theory. Theory in test analysis*. [Special report 2, Language testing up-date]. Lancaster: Department of Linguistics and Modern English Language, Lancaster University.
- Bárdos, J. (1986): State Language Examinations in Hungary. A Survey on Levels, Requirements and Methods. *OPI Bulletin*. Budapest, Országos Pedagógiai Intézet.
- Bárdos, J. (1987): A módszerek történeti alakulása és a módszerfogalom értelmezése az idegen nyelvek tanításában. MTA 11758/1987. kandidátusi disszertáció, Budapest.
- Bárdos, J. (1988): *Nyelvtanítás: múlt és jelen. A nyelvtanítás története*. Gyorsuló Idő sorozat, 1-218. Budapest, Magvető Kiadó.
- Bárdos, J. (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprém, Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Bárdos, J. (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2001): Az idegen nyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: Csapó, B. – Vidákovich, T. (szerk.). *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bárdos, J. (2004a): Az idegen nyelvi mérés és értékelés multidiszciplináris háttere. In: Navracsics, J. – Tóth, Sz. (szerk.). *Nyelvészet és interdiszciplinaritás*. Szeged, Generalia, <http://www.lib.jgytf.u-szeged.hu/alknyelv/Nyelveszetei.pdf>
- Bárdos, J. (2004b): Az olvasás hatalma, avagy az olvasástanítástól a szabadolvasásig. In: *Nyelvpedagógiai Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 24. Pécs, Iskolakultúra.
- Bárdos, J. (2004c): Kulturális kompetencia az idegen nyelvek tanításában. In: *Nyelvpedagógiai Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 24. Pécs, Iskolakultúra.
- Bárdos, J. (2004d): Az idegennyelvi mérés és értékelés fejlődése. In: *Nyelvpedagógiai Tanulmányok*. Iskolakultúra-könyvek 24. Pécs, Iskolakultúra.
- Bárdos, J. (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

- Bárdos, J. (2006): A nyelvtudás-fogalom metamorfózisai: kritikai elemzés. In: *Porta Lingua-2006. Utak és perspektívák a hazai szaknyelvoktatás és -kutatásban*. Debrecen, Debreceni Egyetem ATC.
- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélelet vázlat*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Báthory, Z., - Falus, I. (szerk.). (1997): *Pedagógiai Lexikon*. II. kötet. Budapest, Keraban Könyvkiadó.
- Benke Eszter (2002): Amit a számok közvetítenek. In: Feketéné Silye, M., (szerk.). *Porta Lingua. Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen, Debreceni Egyetem ATC, 97-108.
- Bolton, S. (1991): *Probleme der Leistungsmessung*. Berlin, Ferstudienbrief Langenscheidt.
- Brown, G. – Yule, G. (1983): *Discourse Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brown, H. D. (2000): *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, Pearson Education Company.
- Campbell, D. T. – Fiske, D. W. (1959): Convergent and discriminant validation by the multitrait multimethod matrix. *Psychol. Bull.* 56:81-105, 1959., Northwestern University, Evanston, and University of Chicago
- Canale, M. – Swain, M. (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983): From communicative competence to communicative language pedagogy. In: Richards, J. C. – Schmidt, R. (eds.). (1983): *Language and communication*. London, Longman Group Ltd.
- Carroll, B. J., - Hall, P. (1985): *Make your own language tests*. Oxford, Pergamon.
- Carroll, J. B. (1968): The psychology of language testing. In: Davies, A. (szerk.). *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. London, Oxford University Press.
- Carroll, J. B. (1980): *Construct Validity in Psychological Measurement: Proceedings of a Colloquium on Theory and Application in Education and Employment*. Princeton, NJ, Educational Testing Service.
- Catford, J. C. (1965): *A Linguistic Theory of Translation*. London, Prentice Hall.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995): Communicative competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*. 6:2, 5-35.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1997): Direct Approaches in L2 Instruction: a Turning Point in Communicative Language Teaching? *TESOL Quarterly* 31:1, 141-152.
- Chaplen, F. (1970): *Paragraph Writing*. London, Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass., MIT Press.
- Chomsky, N. (1995): Language and Nature. *Mind*, 104, pp. 1-61.
- Clark, J. L. D. (1980): Toward a common measure of speaking proficiency. In: Frith,

- J. R. (szerk.). *Measuring Spoken Language Proficiency*. Washington, DC., Georgetown University Press.
- Clifford, R. T. (1978): Reliability and validity of language aspects contributing to oral proficiency of prospective teachers of German. In: Clark, J. L. D. (szerk.). (1978): *Direct Testing of Speaking Proficiency: Theory and Application*. Princeton, NJ., Educational Testing Service.
- Clifford, R. T. (1981): Convergent and discriminant validation of integrated and unitary language skills: the need for a research model. In: Palmer et al (szerk.). (1981): *The Construct Validation of Test of Communicative Competence*. Washington, DC., TESOL.
- Craig, R. T. (1999): Communication Theory as a Field. *Communication Theory*, Vol. 9. May, Oxford, Blackwell Publishing.
- Cronbach, L. J. (1970, 1984): *Essentials of Psychological Testing*. New York, Harper and Row.
- Cruse, A. (2000): *Meaning in Language*. Oxford, Oxford University Press.
- Cummins, J. (2000): BICS and CALP. University of Toronto. <http://faculty.tamuc-commerce.edu/jthompson/resources/BICS%20and%20CALP.doc>.
- Cummins, J. (2005): Teaching for Cross-Language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning Two Languages in the EFL Setting. Istanbul, Turkey. September 23, 2005. [http://www.achievementseminars.com/Seminar\\_Series\\_2005\\_2006/readings/tesol.turkey.pdf](http://www.achievementseminars.com/Seminar_Series_2005_2006/readings/tesol.turkey.pdf)
- Cummins, J. P. (1980): The cross-lingual dimensions of language proficiency: implications for bilingual education and the optimal age question. *TESOL Quarterly* 14:174-87.
- Csapó, B. (1992a): Educational Testing in Hungary. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Volume 11, Number 2.
- Csapó, B. (1992b): *Kognitív pedagógia*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (1998) (szerk.). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2000): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus, I. (szerk.). *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Csíkos, Cs. – B. Németh, M. (1998): A tesztekkel mérhető tudás. - In: Csapó, B. (szerk.). *Az iskolai tudás*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Dancey, Ch. P. – Reidy, J. (2004): *Statistics Without Maths for Psychology*. Harlow, Pearson Education Limited.
- Davies, A. (1977): The construction of language tests. In: Allen and Davies 1977:38-194.
- Davies, A. (1991): Language testing in the 1990s. In: Alderson, J. C. & North, B. (szerk.). *Language testing in the 1990s: The communicative legacy*. 136-149. London, Macmillan.
- Davies, A. (1997): Demands of being professional in language testing. *Language Testing* 14. 328-39.
- Davies, A. et al. (1999): *Dictionary of Language Testing*. Cambridge, Cambridge

University Press.

- Dévény, Á. (2003): Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle*, 8. évf. 2003. július-augusztus, 134-145., Budapest, OKI.
- Dévény, Á. (2004): A vizsgák és vizsgarendszerek társadalmi megmérettetést tükröző szerepe a különböző történelmi korokban. In: Dévény, Á.- Szilfai, A. (szerk.). *Szaknyelv és vizsgáztatás*. Budapest, BGF.
- Dittmar, N. (1976): *Sociolinguistics: A Critical Survey of Theory and Application*. London, Edward Arnold.
- Douglas, D. (2000): *Assessing Languages for Specific Purposes*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Doyé, P. (1988): *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München, Langenscheidt.
- Einhorn, Á. (szerk.). (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. London, Oxford University Press.
- Færch, C. - Kasper, G. (1984): Two ways of defining communication strategies. *Language Learning* 34,1:45-63.
- Falus, I. – Ollé, J. (2000): *Statistikai módszerek pedagógusok számára*. Budapest, OKKER Kiadó.
- Fazekas, M. (szerk.). (2004): *A (nyelv)tudás hatalom! Avagy minden, amit az államilag elismert nyelvvizsgákról és az emelt szintű idegennyelvi érettségiről tudni lehet*. Budapest, Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ.
- Fekete, H. – Óvári, V. (szerk.). (2004): *Nyelvtudásmérési terminológiai szótár*. Készült az ALTE-tagok közreműködésével. Budapest, ITK ORIGÓ Nyelvvizsgaközpont.
- Fekete, H. (2001): Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ angol középfok. In: *Nyelvi Mércse* (szerk. Fekete, H.). 2001. 1-2. szám, 54-58. Budapest, Idegennyelvi Továbbképző Központ.
- Fekete, H. (2002): Az írásbeli nyelvvizsga a számok tükrében. Az ITK ORIGÓ német középfok. In: *Nyelvi Mércse* (szerk. Fekete, H.). 2002. 1-2. szám, 45-56. Budapest, Idegennyelvi Továbbképző Központ.
- Fekete, H., Major, É., & Nikolov, M (szerk.). (1999): *English language education in Hungary*. Budapest, The British Council Hungary.
- Feketéné Silye, M. (2004): A szaknyelvvizsga és a szaknyelvi tudást felhasználók igényeinek elemzése és megjelenítése egy angol szaknyelvvizsga programmodellben. PhD. Doktori Értekezés. ELTE, PPK. Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Fináczy E. (1914): *A középkori nevelés története*. Vezérfonal egyetemi előadásokhoz. Hornyánszky Viktor, Budapest.

- Fináczy, E. (1937): *Elméleti pedagógia*. Budapest, Királyi Magyar Nyomda.
- Firth, J. R. (1957): Personality and language in society. In: J. R. Firth: *Papers in Linguistics: 1934-1951*. London, Oxford University Press.
- Fjodorov, A. V. (1953): *Vvegyenyije v tyeoriju perevoda*. Moszkva, Izz. lityeraturi na inosztrannih jazikah.
- Gazdasági Nyelvvizsga és Szaknyelvi-Módszertani Továbbképző Központ: Akkreditációs kérelem (2000): Budapest, KVIFK.
- Glaser, R. (1963): Instructional technology and the measurement of learning outcomes: some questions. *American Psychologist* 18:519-21.
- Glaser, R. and Nitko, A. J. (1971): Measurement in learning and instruction. In: Thorndike, R. L. (szerk.). *Educational measurement*. Second edition. Washington, DC, American Council on Education.
- Goleman, D. (1998): *Érzelmi intelligencia*. Budapest, Magyar Könyvklub.
- Golnhofer, E. – M. Nádas, M. – Szabó, É. (1993): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Budapest, Korona Kiadó.
- Golnhofer, E. (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus, I. (szerk.). (2003): *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gósy, M. (1999): *Pszicholingvisztika*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Green, R. – Weir, C. (2001): Using statistics for the analysis of test and evaluation data. (Kézirat)
- Griffin, E. (2003): *Bevezetés a kommunikációelméletbe*. Budapest, Harmat kiadó.
- Gronlund, N. E. (1985): *Measurement and Evaluation in Teaching*. New York, Macmillan.
- Groot de, A. M. B. – Kroll, J. F. (eds.). (1997): *Tutorials in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Gulliksen, H. (1950): *Theory of mental tests*. New York, Wiley.
- Hatch, E. M., - Lazaraton, A. (1991): *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. New York, Newbury House.
- Hatim, B. (2001): *Teaching and Researching Translation*. Harlow, Pearson Education Ltd.
- Heltai, P. (2001): Iskolai tantárgy-e az idegen nyelv? *Nyelvi MÉRCE*, I. évf. 1-2. (május-november), Budapest, ITK.
- Heyneman, S. P. (1987): Uses of Examinations in Developing Countries; Selection, Research, and Education Sector Management. *International Journal of Educational Development*. Volume 7, No. 4.
- Holmes, J. (1972): The Name and Nature of Translation Studies. 1st. ed: *APPTS Series of the Translation Section, Dept. of General Literary Studies*. Amsterdam, University Press.
- Holmes, J. (1988): *Translated!* Amsterdam, Rodopi.
- Holmes, J. S. (1978): Translation theory, translation studies, and the translator. In:

- Horguelin, P. (ed.): *La traduction, une profession*. Montreal, Actes du VIIIe Congrès Mondial de la FIT.
- Horváth, Gy. (1997): *A modern tesztmodellek alkalmazása*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Hughes, A. (2003): *Testing for language teachers* (2nd. ed.). Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1964): Introduction: toward ethnographies of communication. In: J. J. Gumperz and D. Hymes (szerk.): *The Ethnography of Communication*. *American Anthropologist* 66,6:1-34.
- Hymes, D. H. (1972): On communicative competence. In: J. B. Pride and J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- Hymes, D. H. (1973): *Towards Linguistic Competence*. *Texas Working Papers In Sociolinguistics, Working Paper No. 16*. Austin, Tex.: Center for Intercultural Studies in Communication, and Department of Anthropology, University of Texas.
- Hymes, D. H. (1982): *Toward Linguistic Competence*. Philadelphia, Pa., Graduate School of Education, University of Pennsylvania. (Mimeo).
- Ingram, D. (1974): The relationship between comprehension and production. In Schieffelinbusch, R. L., Lloyd, L. L. *Language Perspectives-Acquisition, Retardation and Intervention*. London, Macmillan.
- Jacobs, H. J., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F. és Hughey, J. B. (1981): *Testing ESL Composition: A Practical Approach*. Rowley, MA., Newbury House.
- Jakobovits, L. A. (1970): *Foreign Language Learning. A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishing.
- Jakobson, R. (1959, 1966): "On Linguistic Aspects of Translation," *On Translation*, Reuben Brower (ed.), New York, Oxford University Press.
- Jármai, E. M. (2005): *Hagyományok és kihívások az idegennyelv-oktatásban: az érzelmek szerepe a gazdasági szaknyelv-tanulásban*. Ph.D. doktori értekezés. ELTE PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Jettmarová, Z. (1997): Az alapnorma változása a reklámok fordításában. *Modern Nyelvoktatás*. 3. évf. 3. szám. ford. Vinceffy Ágota. 46-55.
- Kelly, L. G. (1969): *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass., Newbury House.
- Kelly, L. G. (1979): *The True Interpreter. A History of the Translation Theory and Practice in the West*. Oxford, Basil Blackwell.
- Kertész, A. (2000): A kognitív nyelvészet lehetőségei és korlátai. *Magyar Nyelv*. XCVI. évf. 2000. 4. szám 402-403.
- Klaudy K. (1987a): Fordítás és aktuális tagolás. *Nyelvtudományi Értekezések*. 123. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Klaudy K. (1993): Optional additions in translation. Two translations of the Yeltsin-papers. In: *Translation the vital link*. Proceedings of the XIII. FIT World Congress. Volume 2. 373-381. London, ITI.

- Klaudy, K. (1984): Hogyan alkalmazható az aktuális tagolás elmélete a fordítás oktatásában? *Magyar Nyelvőr*. 108. évf. 3.
- Klaudy, K. (1986a): A fordítás helye és szerepe a nyelvoktatásban: a „valódi” fordítás a középiskolai nyelvoktatásban. In: Lengyel, Zs. (szerk.). *Az idegen nyelvi nevelés-oktatás néhány iránya és lehetősége*. Budapest, Oktatókutató Intézet.
- Klaudy, K. (1986b): A fordítás oktatásának elméleti alapjai. *Felsőoktatási Szemle* XXXV. 5.
- Klaudy, K. (1990): Átváltási műveletek a fordításban. *Idegen Nyelvek tanítása* 2.
- Klaudy, K. (1999): *Bevezetés a fordítás elméletébe*. Budapest, Scholastica.
- Klíma, J. (1983): *Mezopotámia*. Budapest, Gondolat.
- Knapp-Potthoff, A. - Knapp, K. (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitspracherwerbforschung*. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, Verlag W. Kohlhammer GmbH.
- Koller, W. (1979): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. UTB. 819. Heidelberg, Quelle und Meyer.
- Koller, W. (1995): The concept of equivalence and the object of translation studies. *Target*, 7 (2) Toury, G. and Lambert, J. (eds.). Amsterdam, John Benjamins Publishing Company.
- Kornis, Gy. (1922): *Bevezetés a tudományos gondolkodásba*. Budapest, Széchenyi-Könyvkereskedés Bizománya.
- Koster, C.J. (1996): *Statisztika nyelvtanároknak és diákoknak*. Alapfok I. University Press, Pécs-Amsterdam
- Közös Európai Referenciakeret. *Nyelvtanulás. Nyelvtanítás. Értékelés* (2002): Kulturális Együttműködési Tanács. Közoktatási Bizottság Élő Nyelvek Osztálya. Strasbourg., Budapest, az OM megbízásából Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Krashen, S. D. – Terrel, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Aquisition in the Classroom*. Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985): *The Input Hypothesis*. Torrance, CA., Lavedo Publishing.
- Kurtán, Zs. (2003): *Szakmai nyelvhasználat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lado, R. (1961): *Language Testing*. London, Longmans, Green and Co. Ltd.
- Lalonde, R. N. – Gardner, R. C. (1984): Investigating a causal model of second language acquisition: Where does personatity fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*. 16. 224-237.
- Lanstyák, I. (2003): A fordítástudomány szakközi kapcsolatairól. Bratislava, *Irodalmi Szemle*. 2003. október, 46/10.
- Larsen-Freeman, D. (1986): *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Le Goff, J. (2000): *Az értelmiség a középkorban*. Osiris Zsebkönyvtár. Budapest, Osiris Kiadó.
- Lefevere, A. (1977): *Translating literature: the German tradition. From Luther to*



Rosenzweig. Amsterdam, Van Gorcum.

- Lengyel, Zs. et al. (1999): *Államilag elismert nyelvvizsgák (központok, rendszerek) akkreditációjának kézikönyve*. Budapest, Professzorok Háza, NYAK,
- Loch, Á. (2006): The effect of the types and the language of tasks on reading comprehension test performance. Ph.D. doktori értekezés. Budapest, ELTE BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola, Nyelvpedagógiai Program.
- Lörschner, W. (1991): Thinking-Aloud as a Method for Collecting Data on Translation Processes. In: Tirkkonen-Condit ed. 67-77.
- Major, É. (2000): Milyenfajta angol nyelvtudásra van szükség a nyelvigényes munkakörökben? Vizsgálat a munkaadók elvárásainak felmérésére. In: *Modern Nyelvtanítás*. 2000. április. VI. évf. 1. sz., 33-49.
- Martinich, A. P. (1985): *The Philosophy of Language*. Oxford, Oxford University Press.
- McCormick, R. - James, M. (1983): *Curriculum Evaluation in Schools*. Beckanham, Croom Helm.
- McLaughlin, B. (1984): *Second Language Aquisition in Childhood*. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Series: Oxford Introductions to Language study. (Series Editor: H. G. Widdowson. Oxford, Oxford University Press.
- Messik, S. (1989): Validity. In: Linn, R. L. (szerk.). *Educational Measurement*. Third Edition. New York, American Council of Education/Macmillan.
- Miller, G. A. (1965): The psycholinguists: On the new scientists of language. In: *Psycholinguistics: A Survey of Theory and Research Problems*. Osgood, Ch. E. – Sebeok (eds.). Bloomington, London, The Indiana University Press., 293-307.
- Moller, A. D. (1981): Reaction to the Morrow paper (2). In: Alderson, J. C. and Hughes, A. (eds.). 1981. *Issues in Language Testing*. ELT Documents 111. London, The British Council.
- Moller, A. D. (1982): *A study in the validation of proficiency tests of English as a foreign language*. Unpublished PhD. Thesis. University of Edinburgh.
- Morrow, K. (1979): Communicative language testing: revolution or evolution? In: C.J. Brumfit and K. Johnson (eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Munday, J. (2001): *Introducing Translation Studies: Theories and Applications*. London, Routledge.
- Nagy, J. (1975): *A témazáró tesztek reliabilitása és validitása*. Szeged, Acta Paedagogica.
- Nagy, J. (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. Veszprém, OOK.
- Nagy, J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Nagy, S. (1981): *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Navracsics, J. (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest, Corvina Kiadó.
- Neubert, A. (1968): Pragmatische Aspekte der Übersetzung: *Beiheft II. zur Zeitschrift "Fremdsprachen"*. Leipzig: Verlag Enzyklopaedie; magyarul: A

- fordítás pragmatikai aspektusai. In: Bart, I. & Klaudy, K. (szerk.). 1986.274-291. ford: Terts István.
- Newmark, P. (1978): *The Theory and the Craft of Translation*. In: *Language Teaching and Linguistics: Surveys*. (ed.). Kinsella Velarie. Cambridge, Cambridge University Press.
- Newmark, P. (1981): *Approaches to Translation*. Oxford, Pergamon Press.
- Newmark, P. (1982): *Approaches to Translation*. Oxford, Pergamon Press.
- Newmark, P. (1988): *A Textbook of Translation*. London, Prentice Hall International.
- Newmark, P. (1991): *About Translation*. Clevedon; Philadelphia, Multilingual Matters Ltd.
- Nida, E. (1964): Principles of Correspondence. In: Venuti, L. *The Translation Studies Reader*. London, Routledge.
- Nida, E. (1964): *Towards a Science of Translating*. Leiden, E. J. Brill.
- Nida, E. (1984): *On Translation*. Beijing, Translation Publishing Corp, China.
- Nida, E. A. & Taber, Ch. R. (1969): *The Theory and Practice of Translation*, Leiden, E. J. Brill.
- Nida, E. A. (1959): Principles of translation exemplified by Bible translation. In: Brower, R. (1966): *On Translation*. Oxford, Oxford University Press.
- Nitko, A. J. (1984): Defining the criterion-referenced test. In: Berk, R. A. (szerk.). *A Guide to Criterion-Referenced Test Construction*. Baltimore, Md., The Johns Hopkins University Press.
- North, B. et al. (2005): *Nyelvvizsgák illeszkedése a Közös Európai Referenciakerethez*. Kézikönyv. Előkészítő, kísérleti változat. Budapest, NYAT, NYAK .
- Oller, J. W. Jr. (1979): *Language Tests at School: a Pragmatic Approach*. London, Longman.
- Oller, J. W. Jr. (ed.). (1983): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, UNC.
- Olshain, E. (1994): From interpersonal to classroom discourse: Developing research methods. Paper presented at the Nessa Wolfson Memorial Colloquium at the University of Pennsylvania. *Working Papers in Educational Linguistics*. Volume 10, No.2. p1-17 Fall 1994.  
[http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content\\_storage\\_01/0000000b/80/23/cc/4c.pdf](http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/23/cc/4c.pdf)
- Oppenheim, A. L. (1982): *Az ókori Mezopotámia*. Budapest, Gondolat.
- Orosz, S. (2001): Tudásmérés a XX. század utolsó évtizedeiben. In: Báthory, Z. – Falus, I. (szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Budapest, Osiris Kiadó, 294-314.
- Pienemann, M., Johnston, J., and Brindley, G. (1988): Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment. *Studies in Second Language Acquisition*, 10, 217-243.
- Pilliner, A. E. G. (1968): Subjective and objective testing. In: Davies, A. (ed.). *Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Perspective*. London, Oxford University Press.

- Plucker, J. A. (szerk). (2003): Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources. Retrieved 27. 11, 2006, from <http://www.indiana.edu/~intell>
- Popham, W. J. (1981): *Modern Educational Measurement*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Popham, W. J. (1990): *Modern Educational Measurement: A Practitioner's Perspective*. Boston, Allyn and Bacon.
- Portner, P. H. (2005): *What is Meaning? Fundamentals of Formal Semantics*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Priestley, M. (1982): *Performance Assessment in Education and Training: Alternative Techniques*. Englewood Cliffs, New Jersey, Educational Technology Publications.
- Puurtinen, T. (1992): *Towards a Definition of Acceptability in Translation: A Comparison of Two Finnish Translations of The Wizard of Oz*. Licentiate Thesis. Savonlinna.
- Radnóczy, É. (2004): Az idegenforgalmi írásbeli középfokú vizsga közvetítési feladatának javítási tapasztalatai. In: Dévény, Á. – Szilfai, A. (szerk.). *Szaknyelv és vizsgáztatás*. Budapest, BGF.
- Rébék-Nagy, G. (2003): Szakmaival bővített-e a szaknyelvi vizsga? In: F. Silye, M. (szerk.). *Porta Lingua - 2003. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvtanításról és -kutatásról*. Debrecen, Lícium-Art Könyvkiadó. 150-160.
- Reiss, K. (1971): *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München, Max Hueber.
- Réthy Endréné (1989): *Teljesítményértékelés és tanulási motiváció*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Rivers, W. M. - Temperley, M. S. (1978): *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York, Oxford University Press.
- Sajtos, L. – Mitev, A. (2007): *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Budapest, Alinea Kiadó.
- Salánki, Á. (1997): Ekvivalencia a német és a magyar reklám nyelvében. *Modern Nyelvtanítás*. III. évf. 3. szám. 57-62.
- Saussure, F. (1959): *Course of General Linguistics*. New York, Philosophical Library. (Eredeti kiadás: 1916).
- Savignon, S. J. (1972): *Communicative competence: An experiment in foreign language teaching*. Philadelphia, The Center For Curriculum Development.
- Savignon, S. J. (1983): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA., Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (2002): Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice. In: Savignon, S. J. (szerk.) (2002): *Interpreting Communicative Language Teaching*. Contexts and Concerns in Teacher Education. New Haven & London, Yale University Press.  
<http://yalepress.yale.edu/yupbooks/pdf/0300091567.pdf>
- Schleicher, N. (1997): Egyéni kétnyelvűség. *Jel-kép/(1994)*. 1997.3. 129-136.

- Schofield, L.(1997): *Ancient Greece*. London, The Nature Company.
- Schranz, A. (1995): *A tudomány térképe*. Budapest, Keraban.
- Scovel, Th. (1988): *Time to Speak: A Psycholinguistic Inquiry into the Critical Period for Human Speech*. Harper and Row. Cambridge, Newbury House.
- Seguinot, C. (1988): Pragmatics and the Explicitation Hypothesis. *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction*. 106-110.
- Shohamy, E. (1983): The stability of oral proficiency assessment on the oral interview testing procedure. *Language Learning*. 33:527-40.
- Shohamy, E. (1984): Does the testing method make a difference? *Language Testing* 1, 2: 147-70.
- Simon, O. (2001): A magyar és angol beszédészlelési és beszédmegértési teljesítmény összefüggései 11-12 évesek körében. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. I/2. 45-61.
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford, Oxford University Press.
- Snell-Hornby, M. et al. (eds.). (1993): *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam, Benjamins.
- Spolsky, B. (1977): Language Testing: Art or Science? Paper presented at the Fourth AILA International Congress, Stuttgart.
- Spolsky, B. (1985): The limits of authenticity in language testing. *Language Testing*. 2, 1:31-40.
- Spolsky, B. (1995): *Measured Words*. Oxford, Oxford University Press.
- Stanley, J. C. - Hopkins, K. D. (1972): *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc.
- Stern, H. H. (1983): *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Stern, H. H. (1992): *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Störing, H. J. (1969): *Das Problem des Übersetzens*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Wege der Forschung 8); reprint: 1973.
- Svejcer, A. D. (1973): *Perevod i lingviztyika*. Moszkva, Vojennoje Izdatyelsztvo.
- Szabari, K. (1999): *Tolmácsolás. Bevezetés a tolmácsolás elméletébe és gyakorlatába*. Budapest, Scholastica.
- Szabari, K. (2001): Anyanyelvtudás, idegennyelvtudás, nyelvi közvetítés. *Nyelvi MÉRCE*. Nyelvvizsgáztatók és Nyelvtanárok Lapja. 1. évfolyam 1-2. szám. Budapest, ITK.
- Szabó, Z. (2001): Gondolatok az összehasonlító stilisztikáról. *Magyar Nyelvőr*. 125. évf. 1.sz., 2001. január-március.  
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1251/125102.htm>
- Szathmáry, E. (2002): Az emberi nyelvkészség eredete és a „nyelvi amóba”. *Magyar Tudomány*. 2002/1:42. Szathmáry, E. (2001): Origin of the human language faculty: the language amoeba hypothesis. In: Jüregen Trabant & Sean Ward: *New Essays on the Origin of Language*. Berlin, Mouton de Gruyter, pp. 41-51

nyomán.

- Szathmáry, E. – Smith, J. M., (2000): Az emberi nyelvkészség eredete. *Természet Világa*, 2000/1 [http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/lm/tv\\_tart/list?kat=DPaa](http://www.sulinet.hu/cgi-bin/db2www/lm/tv_tart/list?kat=DPaa)
- Székelyi, M. – Barna, I. (2003): *Túlélőkészlet az SPSS-hez*. Budapest, Tripotex Kiadó.
- Szent Biblia. (1905): (Ford: Károli Gáspár) Budapest, Brit és Külföldi Biblia-Társulat.
- Tallerman, M. (1998): *Understanding Syntax*. London, Arnold.
- Tarone, E. E. (1981): Some thoughts on the notion of communication strategy. *TESOL Quarterly* 15:285-95.
- Teemant, A. – Varga, Zs. – Heltai, P. (1993): *Hungary's Nationwide Needs Analysis of Vocationally-Oriented Foreign Language Learning: Student, Teacher, and Business Community Perspectives*. Budapest, Művelődésügyi és Közoktatási Minisztérium, a Munkaügyi Minisztérium, az Egyesült Államok Tájékoztatási Hivatala és az Európa Tanács Modern Nyelvek Szekciója.
- Thorndike, R. L. – Hagen, E. P. (1977): *Measurement and Evaluation in Psychology an Education*. Fourth edition. New York, John Wiley and Sons.
- Tirkkonen-Condit, S. (1986a): Text Type Markers and Translation Equivalence. In: House, J. & Blum-Kulka, S. (eds.) 95-115.
- Tirkkonen-Condit, S. (1986b): Readers impressions and textlinguistic priorities in translation quality assesement. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) 49-73.
- Titone, R. (1968): *Teaching Foreign Languages: a Historical Sketch*. Washington DC., Georgetown University Press.
- Toury, G. (1978): (revised 1995). The Nature and Role of Norms in Translation. In Venuti, L. *The Translation Studies Reader*. London, Routledge.
- Toury, G. (1991): Experimentation in Translation Studies: Achievements, Prospects and Some Pitfalls. In: Tirkkonen-Condit, S. (ed.) *Empirical Research in Translation and Intercultural Studies*. Tübingen, Gunter Narr.
- Toury, G. (1991a): What are Descriptive Studies into Translation Likely to Yield apart from Isolated Descriptions? In: van Leuven-Zwart, K. M. & Ton Naaijken (eds.). *Translation Studies: The State of the Art*. Amsterdam & Atlanta, Rodopi.
- Vehmas-Lehto, I. (1989): *Quasi-Correctness. A critical study of Finnish translations of Russian journalistic texts*. Helsinki, Neuvostoliitto instituutti.
- Wardhaugh, R. (2002): *Szociolingvisztika*. Budapest, Osiris kiadó.
- Weir, C. (2004): *Language Testing and Validation*, Basingstoke, Palgrave Macmillan Ltd.
- Weir, C. J. (1981): Reaction to Morrow's paper (1), In: Alderson and Hughes, *Issues in Language Testing*, ELT documents 111 (London, The British Council, 1981), 26-37.
- Weiss, C. H. (1972): *Evaluation Research: Methods for assessing Program Effectiveness*. Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall.
- Widdowson, H. G. (1996): *Linguistics*. Oxford, Oxford University Press.
- Wilss, W. (1982): *The Science of Translation*. Stuttgart, Gunter Narr Verlag

Tubingen.

Witkin, H., Moore, C., Goodenough, D., & Cox, P. (1977): Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. In: *Review of Educational Research*. Vol. 47, No. 1 (Winter, 1977), pp. 1-64.

Woodford, P. (1981): 'A common metric for language proficiency: final report.' Princeton, NJ, Educational Testing Service.

[www.lib.uni-corvinus.hu/phd/balint\\_andras.pdf](http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/balint_andras.pdf)

Zsolnai, J. (1996a): *Bevezetés a pedagógiába*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

Zsolnai, J. (1996b): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.

## MELLÉKLETEK

1. **Melléklet**  
A középfokú írásbeli közvetítési feladat az akkreditált kétnyelvű szaknyelvi nyelvvizsgarendszerekben
2. **Melléklet**
  1. **táblázat** *A 2005 januári vizsgaidőszak leíró statisztikai vizsgálata*
  2. **Táblázat** *A 2005 januári vizsgaidőszak leíró statisztikai vizsgálata – Normál eloszlás*
3. **Melléklet**
  1. **Táblázat** *A középérték és a szórás mérőszámai a vizsgált 18 vizsgaidőszak vizsgaeredményeiben*
4. **Melléklet**
  1. **Táblázat** *Az Írásbeli közvetítés feladat interszubteszt korrelációs vizsgálata 18 vizsgaidőszakban*
  1. **Grafikon** *Az Írásbeli közvetítés feladat interszubteszt korrelációjának grafikus ábrázolása vizsgaidőszakonként és feladatonként*
  2. **Grafikon** *Az Írásbeli közvetítés feladat interszubteszt korrelációjának grafikus ábrázolása vizsgaidőszakonként és feladatonként – A vizsgafeladatok átfedés (%)*
5. **Melléklet**
  1. **Táblázat** *Javított szubteszt – összeredmény korreláció 18 vizsgaidőszakban*
  1. **Grafikon** *A javított szubteszt – összeredmény korreláció grafikus ábrázolása 18 vizsgaidőszakban vizsgaidőszakonként és vizsgafeladatonként*
  2. **Táblázat** *Javított szubteszt – összeredmény korreláció 18 vizsgaidőszakban (%)*
  2. **Grafikon** *A javított szubteszt – összeredmény korreláció grafikus ábrázolása 18 vizsgaidőszakban vizsgaidőszakonként és vizsgafeladatonként (%)*
6. **Melléklet**  
*A többváltozós regressziós analízis eredményeinek összefoglalása – 18 vizsgaidőszak*
7. **Melléklet**  
*Az Írásbeli közvetítés feladat leírása – Összefoglaló táblázat a 2000-2006 között az érvényben lévő és javasolt verziókról*
8. **Melléklet**  
*Értékelési kritériumok és sávok 2000-2006 között (érvényben lévő és javasolt verziók)*
9. **A tanárinterjúk kérdései**
10. **Longitudinális vizsgálat**
  1. **kérdőív**
  2. **kérdőív**
  3. **kérdőív**



## A középfokú írásbeli közvetítési feladat az akkreditált kétnyelvű szaknyelvi nyelvvizsgarendszerekben

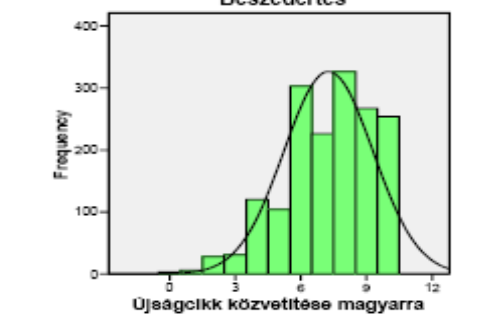
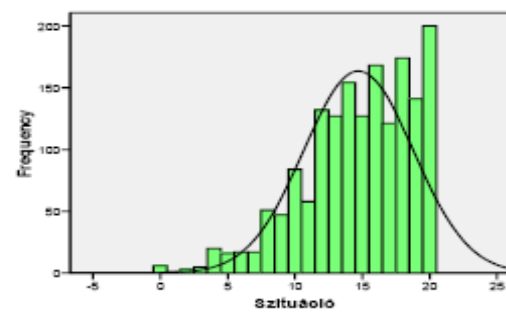
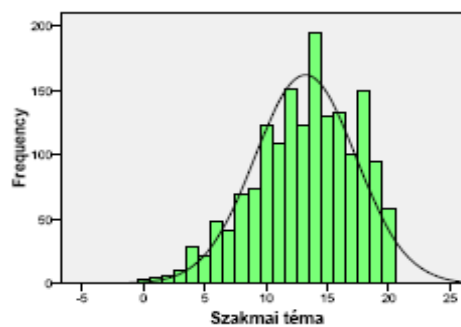
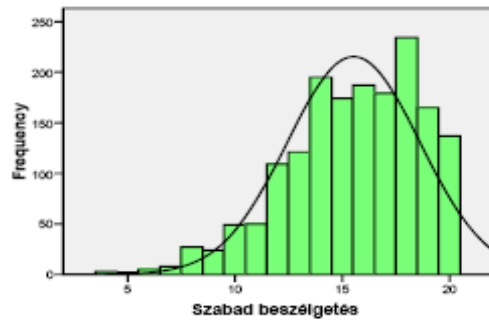
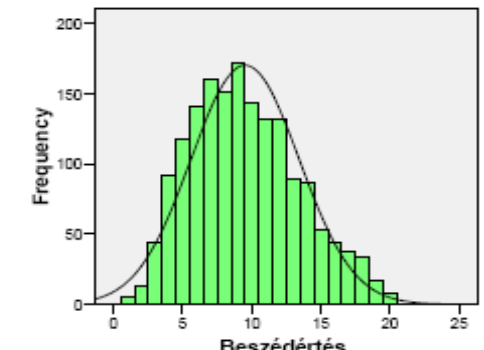
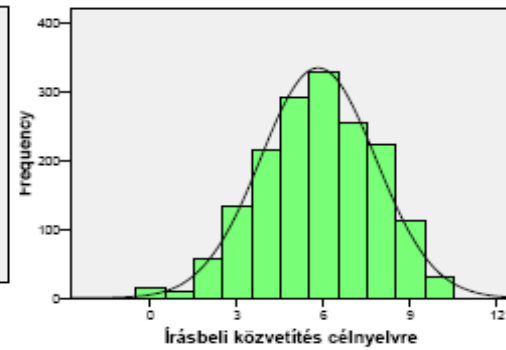
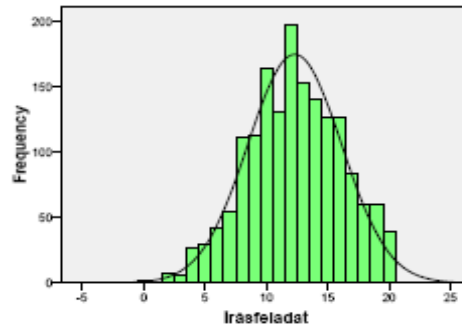
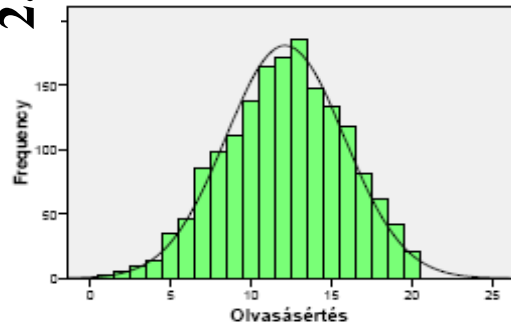
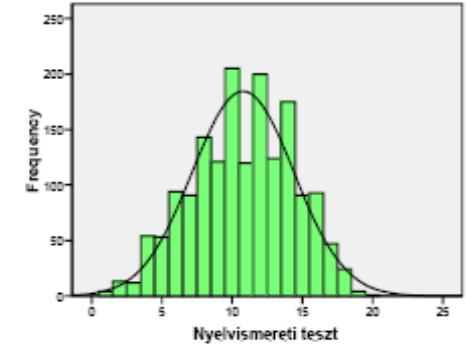
(Fazekas, M. (szerk.) 2004: 197-273 és a NYAK honlapja 2007 május: [http://www.nyak.hu/doc/akk\\_vizsgarendszer.asp](http://www.nyak.hu/doc/akk_vizsgarendszer.asp) nyomán)

Vizsgarendszer neve	Fajtája és típusa	Nyelvei	Vizsgaközpont	Akkreditáció dátuma	A középfokú írásbeli közvetítési feladat leírása
<b>ARMA katonai szaknyelvi vizsga</b>	katonai szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, francia, horvát, német, olasz, orosz, szerb, szlovák, ukrán	ZMNE Nyelvvizsgaközpont»	2001.10.01.	<b>Fordítás</b> magyarról idegen nyelvre (500n terjedelmű magyarnyelvű általános szöveg fordítása idegen nyelvre) Szótár használható.
<b>Bibliai héber</b>	bibliai szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> héber	Országos Rabbiképző-Zsidó Egyetem»	2002.11.11.	<b>Fordítás:</b> A vizsgázó közepesen nehéz, bibliai héberen alapuló szöveget fordít magyarra írásban.
<b>BME NYELVVIZSGÁK</b>	gazdasági szaknyelvi, műszaki kommunikációs szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, francia, német magyar, orosz	BME Nyelvvizsgaközpont»	2001.12.29.	<b>Olvasott szöveg értése és közvetítés:</b> - tételmondatok szövegbe illesztése - olvasott idegen nyelvű szöveg alapján 10 anyanyelvi kérdésre anyanyelvi válasz (Nyomtatott szótár használható)
<b>Diplomáciai szaknyelvi vizsga</b>	diplomáciai szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, francia, német, olasz, orosz, spanyol	Magyar Köztársaság Külügyminisztérium»	2000.06.26.	
<b>EuroPro</b>	üzleti szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol	Euro Nyelvvizsga Kft.»	2001.10.29.	<b>Tolmácsolás:</b> A vizsgázó hangfelvételtől egy angol-magyar párbeszédet hallgat meg, és egyidejűleg írásban, a feladatlapján közvetíti a másik nyelvre. Egymáshoz rendelés feleletválasztással: A vizsgázó egy öt bekezdésből álló szöveg minden bekezdéséhez kiválasztja a hozzá tartozó 3 összefoglaló fordításból a tartalmilag legmegfelelőbbet. <b>Fordítás magyarról angolra:</b> A vizsgázó egy levelet fordít le
<b>Gazdasági Szaknyelvi Vizsgarendszer</b>	gazdasági szaknyelvi (idegenforgalmi-vendéglátóipari, üzleti), pénzügyi, szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol,, német, francia, olasz, spanyol, orosz, japán,	Budapesti Gazdasági Főiskola»	2000.05.08.	<b>Összefoglalás idegen nyelven:</b> A vizsgázó kb. 150 szó terjedelmű, szakmai jellegű <b>magyar szöveg tartalmát közvetíti írásban</b> idegen nyelven kb. 100 szó terjedelemben. Nem követelmény a szöveg szó szerinti fordítása. Szótár nem használható.
<b>LEXINFO</b>	informatikai szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, német	Gábor Dénes Főiskola»	2004.01.19.	<b>Fordítás idegen nyelvről magyarra:</b> A vizsgázó szótár segítségével lefordít egy kb. 10 egyforma gondolati egységre bontható szöveget (kb. 150 szó)
<b>OECONOM</b>	közgazdasági szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, arab, francia, német, olasz, orosz, portugál, spanyol	Budapesti Corvinus Egyetem»	2000.04.17.	Magyar nyelvű szöveg (1300 n) <b>összefoglalása</b> célnyelven (100-120 szó; általános szótár használata megengedett)
<b>PROFEX Szaknyelvi</b>	jogi és közigazgatási, orvosi szaknyelvi, telekommunikációs szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, német, angol, német, angol, német	PROFEX Nyelvvizsgaközpont»	2000.09.05.	<b>Fordítás:</b> A vizsgázó magyar nyelven írott, szaknyelvi, 150-200 szó terjedelmű szöveg alapján idegen nyelvű fordítást készít. Nyomtatott szótár használható
<b>Zöld Út Szaknyelvi Vizsga</b>	gazdálkodási menedzsment, mezőgazdasági szaknyelvi	<u>Kétnyelvű:</u> angol, francia, német, angol, francia, német	Zöld Út Nyelvvizsgaközpont»	2001.10.08.	<b>Fordítás:</b> a vizsgázó 180-230 szó terjedelmű idegen nyelvű szöveget fordít magyarra
<b>gazdálKODÓ</b>	gazdasági szaknyelvi (üzleti, idegenforgalmi)	<u>Kétnyelvű:</u> angol, német, angol, német	KJF Nyelvvizsgaközpont»	2006.07.13.	<b>CSAK SZÓBELI FELADAT</b> (magyar nyelvű, kb. 300 szó terjedelmű szöveg lényeges információinak közvetítése idegen nyelvre (szótárhasználat nem engedélyezett)

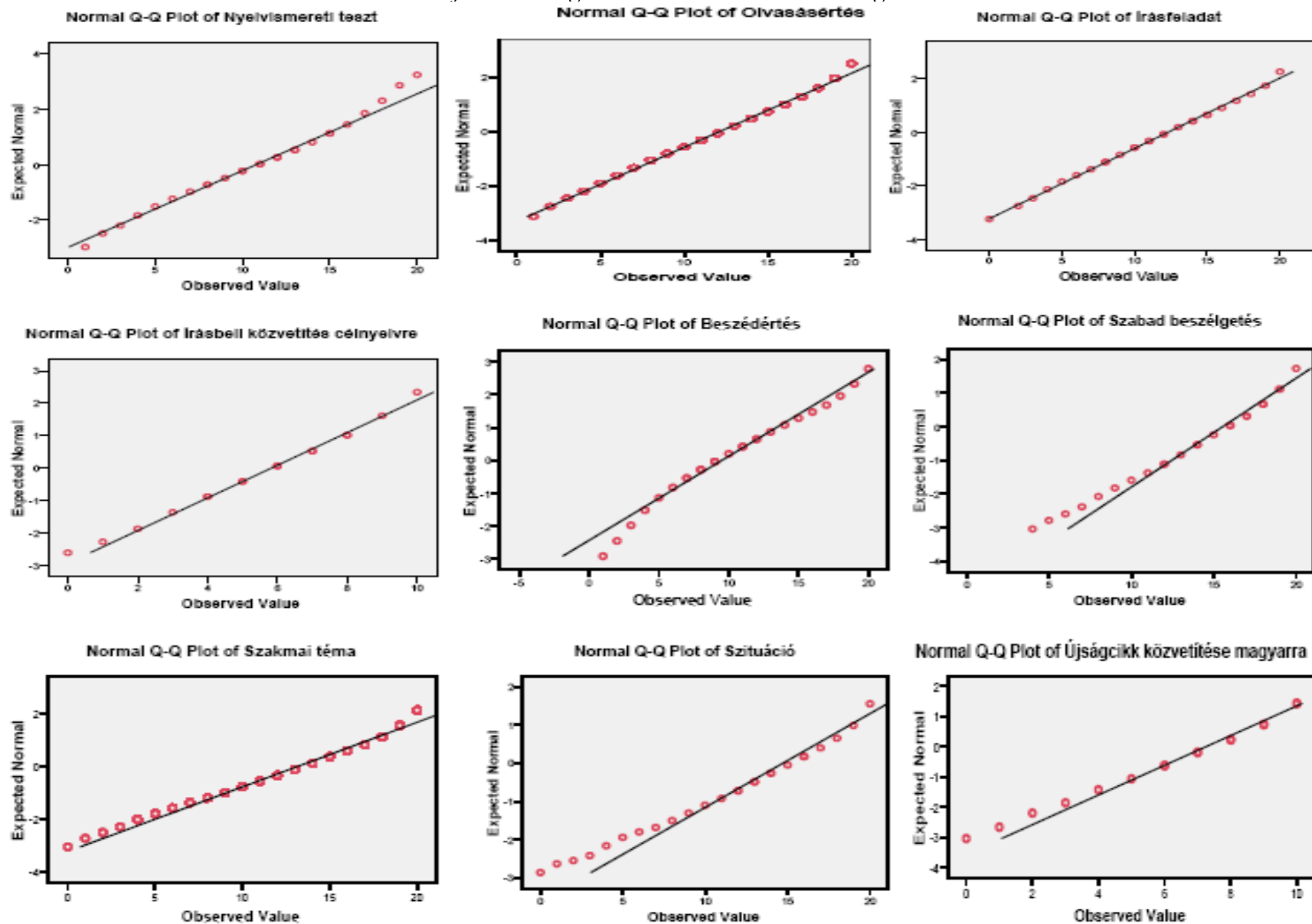


Statistics

	Nyelvismereti teszt	Olvásás értésk	Írásfeladat	Írásbeli közvetítés célnyelvre	Beszéd értésk	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újságokk közvetítése magyarra
N Valid	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669	1669
Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mean	10,78	12,12	12,31	5,81	9,52	15,53	13,21	14,72	7,26
Std. Error of Mean	,088	,090	,093	,049	,096	,076	,101	,100	,050
Median	11,00	12,00	12,00	6,00	9,00	16,00	14,00	15,00	8,00
Mode	10	13	12	6	9	18	14	20	8
Std. Deviation	3,610	3,680	3,814	1,994	3,917	3,093	4,116	4,073	2,038
Variance	13,030	13,544	14,549	3,975	15,341	9,584	16,943	16,588	4,153
Skewness	-,170	-,148	-,103	-,207	,386	-,643	-,455	-,757	-,585
Std. Error of Skewness	,060	,060	,060	,060	,060	,060	,060	,060	,060
Kurtosis	-,561	-,415	-,414	-,280	-,412	,085	-,284	,268	-,110
Std. Error of Kurtosis	,120	,120	,120	,120	,120	,120	,120	,120	,120
Range	19	19	20	10	19	16	20	20	10
Minimum	1	1	0	0	1	4	0	0	0



2. Táblázat A 2005 januári vizsgaidőszak leíró statisztikai vizsgálata – Normál eloszlás



1. Táblázat A középérték és a szórás mérőszámai a vizsgált 18 vizsgaidőszak vizsgaeredményeiben

		1. 2000 szept. (n=229)				2. 2001 január (n=360)				3. 2001 május (n=2072)				4. 2002 május (n=2754)				5. 2003 január (n=1630)				6. 2003 május (n=2577)			
		X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S
20 pontos	Nyelvism. teszt	11	11	12	3,338	11	12	12	3,486	12	12	12	3,536	12	12	14	3,342	11	11	10	3,317	11	12	12	3,228
	Olvasásértés	13	14	16	4,274	12	13	13	3,656	13	13	15	4,036	13	14	15	3,636	12	12	13	3,965	13	13	14	3,957
	Írásfeladat	11	11	10	4,202	11	10	10	4,237	12	12	12	4,032	12	12	12	4,007	12	12	12	3,799	13	13	12	3,624
	Beszédértés	12	12	11	3,157	14	14	14	3,779	14	14	15	3,211	12	12	12	4,169	13	13	12	3,41	12	12	14	3,769
	Szabad beszélg.	13	14	14	4,837	13	14	14	5,032	15	15	14	3,497	15	15	14	3,387	15	15	14	3,403	15	15	14	3,297
	Szakmai téma	11	11	11	5,284	11	11	12	5,343	12	13	14	4,675	13	13	14	4,273	13	13	10	4,128	13	13	14	4,11
	Szituáció	12	13	14	5,462	13	15	20	5,647	14	15	16	4,586	14	14	14	4,32	14	14	12	4,028	14	15	16	3,985
10 pontos	Írásbeli közv.	5	5	4	2,237	6	6	7	2,41	6	7	7	2,134	6	6	7	2,14	6	6	6	2,182	6	6	6	2,034
	Szöbeli közv.	6	6	6	2,743	6	6	8	2,818	7	8	8	2,295	7	8	8	2,166	7	7	8	1,999	7	7	8	2,216
		7. 2003 szept. (n=1180)				8. 2004 január (n=1432)				9. 2004 május (n=2540)				10. 2004 szept. (n=1280)				11. 2005 január (n=1669)				12. 2005 március (n=319)			
		X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S
20 pontos	Nyelvism. teszt	11	11	10	3,36	10	10	8	3,598	10	10	10	3,371	10	10	10	3,267	11	11	10	3,61	12	12	12	3,427
	Olvasásértés	13	13	14	3,273	12	13	12	4,14	12	12	11	3,536	11	11	11	3,639	12	12	13	3,68	12	12	11	4,15
	Írásfeladat	13	13	12	3,826	12	12	12	3,809	13	13	12	3,766	12	12	12	4,065	12	12	12	3,814	12	13	13	3,469
	Beszédértés	10	10	11	3,462	13	13	13	3,244	11	11	11	3,344	12	11	12	3,569	10	9	9	3,917	10	10	11	3,656
	Szabad beszélg.	15	15	14	3,294	15	15	16	3,27	15	15	18	3,289	15	15	14	3,234	16	16	18	3,093	15	15	18	3,617
	Szakmai téma	12	13	12	4,044	13	13	12	4,104	13	13	12	4,258	13	13	14	4,064	13	14	14	4,116	12	13	14	4,484
	Szituáció	14	14	14	3,937	15	15	16	4,07	15	15	20	4,107	14	14	14	3,914	15	15	20	4,073	15	15	16	4,364
10 pontos	Írásbeli közv.	6	6	6	2,065	5	5	5	2,156	5	5	5	1,928	6	6	6	1,927	6	6	6	1,994	6	6	6	1,996
	Szöbeli közv.	7	7	6	2,147	7	8	8	2,179	7	7	8	2,143	7	7	8	2,086	7	8	8	2,052	7	7	6	2,349
		13. 2005 május (n=2286)				14. 2005 szept. (n=1399)				15. 2006 január (n=1596)				16. 2006 május (n=1922)				17. 2006 szept.(n=1103)				18. 2007 január (n=1384)			
		X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S	X	Me	Mo	S
20 pontos	Nyelvism. teszt	11	11	12	3,49	10	10	8	3,417	11	11	12	3,664	12	12	12	3,462	11	11	12	3,643	11	12	12	4,065
	Olvasásértés	14	14	16	3,76	12	13	14	3,549	13	13	14	3,651	12	12	10	4,114	12	12	11	3,778	13	14	15	4,136
	Írásfeladat	13	13	12	4,165	11	12	10	3,838	12	12	12	4,113	12	13	12	4,414	11	11	12	3,94	12	12	12	4,274
	Beszédértés	11	11	10	4,093	12	12	11	3,432	12	12	12	3,971	12	12	9	3,832	10	10	9	3,287	13	13	12	3,75
	Szabad beszélg.	15	15	14	3,355	15	16	14	3,235	15	16	18	3,467	15	16	18	3,458	14	15	17	4,771	15	16	18	3,834
	Szakmai téma	13	13	14	4,196	13	13	12	4,114	13	14	14	4,463	13	14	14	4,298	12	13	14	5,022	13	14	14	4,538
	Szituáció	14	15	16	4,273	15	15	16	3,986	15	16	20	4,382	14	15	20	4,403	13	15	16	5,339	15	16	20	4,654
10 pontos	Írásbeli közv.	6	6	6	2,047	6	6	6	1,95	6	6	6	2,193	6	6	7	2,124	5	5	5	2,191	6	6	6	2,226
	Szöbeli közv.	7	7	8	2,115	7	7	8	2,039	7	8	8	2,132	7	8	8	2,181	7	7	8	2,633	7	7	8	2,305

1. Táblázat Az írásbeli közvetítés feladat interszubteszt korrelációja 18 vizsgaidőszakban

		Nyelvismereti teszt	Olvasásértés	Írásfeladat	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újságcikk közvetítése magyarra
1.	2000 szept.	0,686	0,618	0,520	0,504	0,503	0,502	0,454	0,486
2.	2001 január	0,675	0,564	0,449	0,600	0,493	0,511	0,512	0,534
3.	2001 május	0,542	0,459	0,530	0,408	0,453	0,429	0,475	0,421
4.	2002 május	0,575	0,533	0,540	0,430	0,406	0,463	0,441	0,406
5.	2003 január	0,543	0,484	0,510	0,380	0,416	0,385	0,413	0,384
6.	2003 május	0,550	0,470	0,459	0,426	0,373	0,379	0,398	0,365
7.	2003 szept.	0,581	0,438	0,482	0,388	0,360	0,392	0,435	0,375
8.	2004 január	0,607	0,377	0,501	0,378	0,385	0,402	0,396	0,389
9.	2004 május	0,532	0,469	0,422	0,412	0,388	0,388	0,408	0,403
10.	2004 szept.	0,540	0,474	0,487	0,411	0,377	0,373	0,384	0,358
11.	2005 január	0,561	0,424	0,459	0,461	0,367	0,341	0,386	0,339
12.	2005 március	0,669	0,596	0,558	0,562	0,561	0,545	0,548	0,529
13.	2005 május	0,597	0,360	0,507	0,409	0,385	0,392	0,371	0,394
14.	2005 szept.	0,562	0,486	0,476	0,442	0,389	0,433	0,442	0,417
15.	2006 január	0,618	0,551	0,497	0,509	0,435	0,398	0,430	0,425
16.	2006 május	0,653	0,532	0,578	0,540	0,472	0,500	0,509	0,503
17.	2006 szept.	0,602	0,483	0,517	0,458	0,375	0,413	0,430	0,421
18.	2007 január	0,668	0,561	0,635	0,496	0,372	0,414	0,435	0,418
<b>Összesített átlag</b>		<b>0,598</b>	<b>0,493</b>	<b>0,570</b>	<b>0,461</b>	<b>0,417</b>	<b>0,426</b>	<b>0,437</b>	<b>0,420</b>



**2. Táblázat Az írásbeli közvetítés feladat interszubteszt korrelációja 18 vizsgaidőszakban –  
A vizsgafeladatok átfedése (%)**

		Nyelvismeret i teszt	Olvasásértés	Írásfeladat	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Újságcikk közvetítése magarra
1.	2000 szept	47	38	27	25	25	25	21	24
2.	2001 január	46	32	20	36	24	26	26	28
3.	2001 május	29	21	28	17	21	18	23	18
4.	2002 május	33	28	29	18	16	21	19	16
5.	2003 január	29	23	26	14	17	15	17	15
6.	2003 május	30	22	21	18	14	14	16	13
7.	2003 szept	34	19	23	15	13	15	19	14
8.	2004 január	37	14	25	14	15	16	16	15
9.	2004 május	28	22	18	17	15	15	17	16
10.	2004 szept	29	22	24	17	14	14	15	13
11.	2005 január	31	18	21	21	13	12	15	12
12.	2005 március	45	36	31	32	31	30	30	28
13.	2005 május	36	13	26	24	15	15	14	16
14.	2005 szept.	32	24	23	20	15	19	20	17
15.	2006 január	38	30	25	26	20	16	18	18
16.	2006 május	43	28	33	29	22	25	26	25
17.	2006 szept.	36	23	27	21	14	17	19	18
18.	2007 január	45	31	40	25	14	17	19	17
<b>Összesített átlag</b>		<b>36</b>	<b>25</b>	<b>26</b>	<b>22</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>18</b>

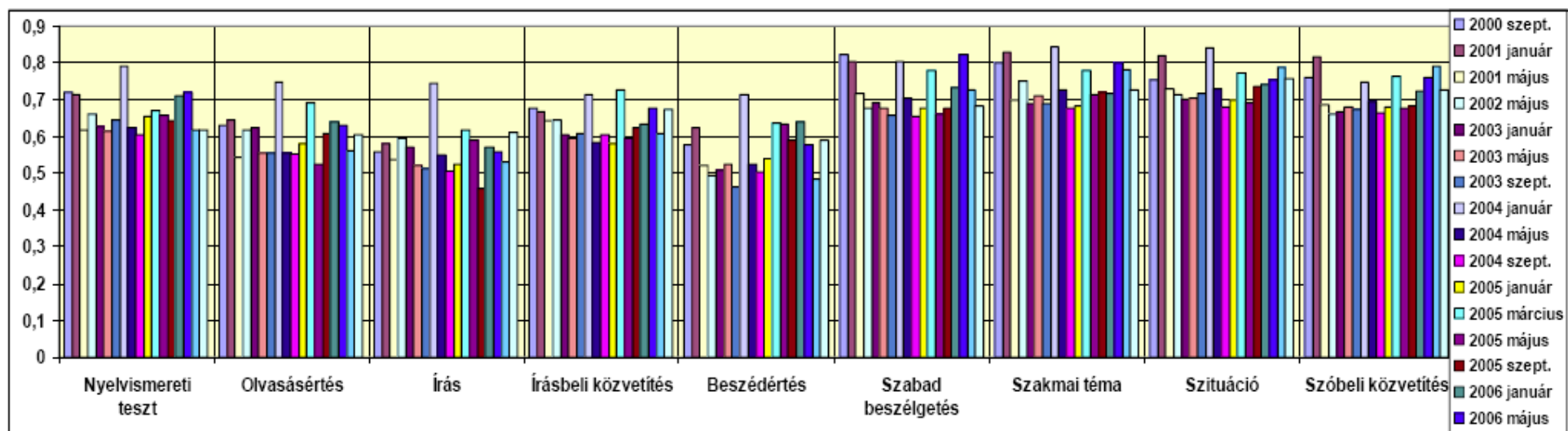
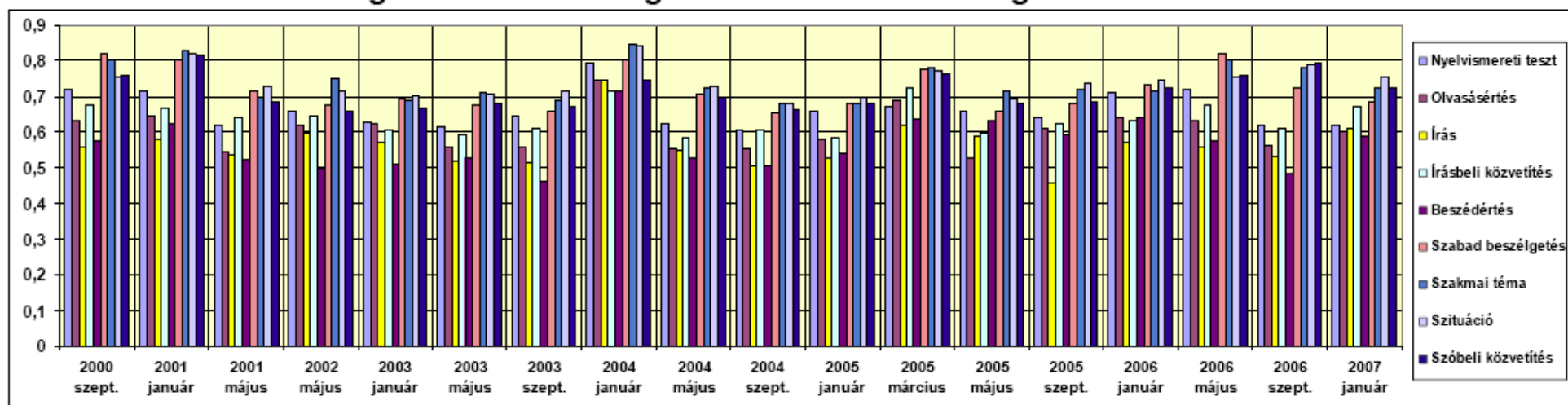


## 1. Táblázat Javított szubteszt – összeredmény korreláció 18 vizsgaidőszakban

		Nyelvismere ti teszt	Olvasásértés	Írásfeladat	Írásbeli közvetítés	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Szóbeli közvetítés
1.	2000 szept.	0,719	0,631	0,559	0,676	0,577	0,821	0,800	0,754	0,760
2.	2001 január	0,715	0,645	0,579	0,668	0,625	0,803	0,830	0,819	0,817
3.	2001 május	0,619	0,542	0,538	0,642	0,522	0,716	0,698	0,728	0,685
4.	2002 május	0,660	0,618	0,597	0,646	0,495	0,675	0,750	0,713	0,661
5.	2003 január	0,627	0,623	0,570	0,605	0,510	0,692	0,689	0,702	0,667
6.	2003 május	0,616	0,557	0,520	0,595	0,526	0,676	0,710	0,704	0,681
7.	2003 szept.	0,646	0,557	0,512	0,608	0,463	0,659	0,688	0,717	0,672
8.	2004 január	0,791	0,748	0,744	0,713	0,715	0,805	0,845	0,842	0,747
9.	2004 május	0,623	0,554	0,548	0,584	0,526	0,705	0,725	0,728	0,696
10.	2004 szept.	0,606	0,553	0,507	0,606	0,503	0,654	0,677	0,679	0,663
11.	2005 január	0,656	0,579	0,524	0,581	0,541	0,678	0,682	0,698	0,679
12.	2005 március	0,671	0,691	0,619	0,726	0,637	0,778	0,780	0,773	0,763
13.	2005 május	0,658	0,526	0,589	0,596	0,633	0,660	0,713	0,693	0,677
14.	2005 szept.	0,642	0,609	0,460	0,625	0,590	0,678	0,719	0,737	0,684
15.	2006 január	0,712	0,638	0,572	0,632	0,639	0,731	0,717	0,743	0,722
16.	2006 május	0,719	0,631	0,559	0,676	0,577	0,821	0,800	0,754	0,760
17.	2006 szept.	0,618	0,562	0,530	0,608	0,484	0,725	0,783	0,788	0,792
18.	2007 január	0,618	0,604	0,611	0,672	0,589	0,684	0,725	0,756	0,726
	<b>ÁTLAG</b>	<b>0,662</b>	<b>0,604</b>	<b>0,563</b>	<b>0,637</b>	<b>0,564</b>	<b>0,720</b>	<b>0,741</b>	<b>0,740</b>	<b>0,714</b>



# 1. Grafikon A javított szubteszt - összeredmény korreláció grafikus ábrázolása 18 vizsgaidőszakban vizsgaidőszakonként és vizsgafeladatonként



## 2. Táblázat Javított szubteszt-összeredmény korreláció (%)

		Nyelvismereti teszt	Olvasásértés	Írás	Írásbeli közvetítés	Beszédértés	Szabad beszélgetés	Szakmai téma	Szituáció	Szóbeli közvetítés
1.	2000 szept.	52	40	31	46	33	67	64	57	58
2.	2001 január	51	43	34	45	39	64	69	67	67
3.	2001 május	38	29	29	41	27	51	49	53	47
4.	2002 május	44	38	36	42	25	46	56	51	44
5.	2003 január	39	39	32	37	26	48	47	49	44
6.	2003 május	38	31	27	35	27	46	50	50	46
7.	2003 szept.	42	31	26	37	21	43	47	51	45
8.	2004 január	63	56	55	51	51	65	71	71	56
9.	2004 május	39	31	30	34	28	50	53	53	48
10.	2004 szept.	37	31	26	37	25	43	46	46	44
11.	2005 január	43	34	27	34	29	46	47	49	46
12.	2005 március	45	48	38	53	41	61	61	60	58
13.	2005 május	43	28	35	36	40	44	51	48	46
14.	2005 szept.	41	37	21	39	35	46	52	54	47
15.	2006 január	51	41	33	40	41	53	51	55	52
16.	2006 május	52	40	31	46	33	67	64	57	58
17.	2006 szept.	38	32	28	37	23	53	61	62	63
18.	2007 január	38	36	37	45	35	47	53	57	53
	<b>ÁTLAG</b>	<b>44</b>	<b>37</b>	<b>32</b>	<b>41</b>	<b>32</b>	<b>52</b>	<b>55</b>	<b>55</b>	<b>51</b>



## A többváltozós regressziós analízis eredményeinek összefoglalása – 18 vizsgaidőszak

## 6. Melléklet

	Vizsga időszak	Variancianalízis ANOVA			Regressziós együtthatók (A modellbe bekerült változók bekerülésük sorrendjében)				Regressziós modellből kizárt változók	Excl Var. Sig.	Model Summary Adjusted R Square	A varianciából a többi változó által megmagya- rázott rész (%)
		F	Sig.		Beta	t	Sig					
1.	2000 szept.	1	201,377	,000	nyelvismereti teszt	,360	5,030	,000	beszédértés	,485	,486	54
		2	115,458	,000	írásfeladat	,174	3,201	,002	szabad beszélgetés	,796	,501	
		3	85,445	,000	olvasásértés	,222	3,391	,001	szituáció	,528	,526	
		4	67,548	,000	szakmai téma	,143	2,648	,009			,539	
2.	2001 jan.	1	299,514	,000	nyelvismereti teszt	,370	6,896	,000	írásfeladat	,884	,454	53
		2	176,997	,000	olvasásértés	,162	3,373	,001	szabad beszélgetés	,471	,495	
		3	129,288	,000	beszédértés	,201	3,988	,000	szakmai téma	,420	,517	
		4	101,797	,000	szituáció	,140	3,126	,002			,529	
3.	2001 máj.	1	862,289	,000	nyelvismereti teszt	,232	9,882	,000	szakmai téma	,310	,294	45
		2	678,928	,000	írásfeladat	,270	14,019	,000			,396	
		3	532,731	,000	szituáció	,131	5,232	,000			,435	
		4	412,463	,000	beszédértés	,084	4,371	,000			,443	
		5	336,464	,000	szabad beszélgetés	,109	4,414	,000			447	
		6	284,394	,000	olvasásértés	,082	3,701	,000			,451	
4.	2002 máj.	1	1356,924	,000	nyelvismereti teszt	,240	12,442	,000			,330	46
		2	898,196	,000	olvasásértés	,170	9,086	,000			,395	
		3	690,872	,000	írásfeladat	,197	10,749	,000			,429	
		4	558,852	,000	szituáció	,076	3,053	,000			,448	
		5	465,769	,000	beszédértés	,116	7,006	,000			,458	
		6	390,566	,000	szakmai téma	,053	2,121	,034			,459	
		7	335,693	,000	szabad beszélgetés	,045	1,986	,047			,460	

5.	2003 jan.	1	680,428	,000	nyelvismereti teszt	,276	11,076	,000	beszédértés	,060	,294	41
		2	471,078	,000	írásefeladat	,224	9,462	,000	szakmai téma	,480	,366	
		3	358,523	,000	szabad beszélgetés	,126	4,371	,000			,397	
		4	281,922	,000	olvasásértés	,134	5,395	,000			,408	
		5	227,588	,000	szituáció	,074	2,542	,011			,410	
6.	2003 máj.	1	1116,625	,000	nyelvismereti teszt	,274	13,380	,000	szakmai téma	,324	,302	41
		2	686,615	,000	szituáció	,096	4,049	,000			,347	
		3	512,264	,000	írásefeladat	,160	8,656	,000			,373	
		4	421,322	,000	beszédértés	,139	7,739	,000			,395	
		5	352,230	,000	olvasásértés	,133	6,825	,000			,405	
		6	295,549	,000	szabad beszélgetés	,064	2,759	,006			,407	
7.	2003 szept.	1	599,542	,000	nyelvismereti teszt	,322	10499	,000	szabad beszélgetés	,416	,337	42
		2	363,170	,000	írásefeladat	,198	7,456	,000	szakmai téma	,623	,381	
		3	275,311	,000	szituáció	,175	6,970	,000			,411	
		4	215,313	,000	beszédértés	,103	3,970	,000			,421	
		5	173,938	,000	olvasásértés	,061	2,144	,032			,423	
8.	2004 jan.	1	894,466	,000	nyelvismereti teszt	,412	17,275	,000	olvasásértés	,614	,369	44
		2	550,979	,000	írásefeladat	,210	9,167	,000	szakmai téma	,445	,418	
		3	396,750	,000	szabad beszélgetés	,089	3,149	,002			,437	
		4	302,059	,000	beszédértés	,066	2,967	,003			,440	
		5	243,839	,000	szituáció	,074	2,561	,011			,442	
9.	2004 máj.	1	1002,712	,000	nyelvismereti teszt	,268	13,066	,000	szakmai téma	,763	,283	38
		2	646,205	,000	olvasásértés	,187	9,793	,000			,337	
		3	479,201	,000	szituáció	,087	3,588	,000			,361	
		4	380,765	,000	írásefeladat	,125	6,629	,000			,374	
		5	315,092	,000	beszédértés	,102	5,407	,000			,382	
		6	246,431	,000	szabad beszélgetés	,064	2,691	,007			,384	

<b>10.</b>	<b>2004 szept.</b>	1	525,279	,000	nyelvismereti teszt	,252	9,008	,000	szakmai téma	,830	,291	<b>42</b>
		2	341,508	,000	írásfeladat	,206	7,977	,000			,347	
		3	264,043	,000	olvasásértés	,148	5,262	,000			,382	
		4	219,751	,000	szabad beszélgetés	,101	3,119	,002			,406	
		5	181,573	,000	beszédértés	,108	4,109	,000			,414	
		6	152,749	,000	szituáció	,076	2,336	,020			,416	
<b>11.</b>	<b>2005 jan.</b>	1	767,519	,000	nyelvismereti teszt	,321	12,613	,000	szakmai téma	,083	,315	<b>41</b>
		2	502,112	,000	beszédértés	,200	8,736	,000			,375	
		3	366,080	,000	írásfeladat	,164	7,232	,000			,396	
		4	283,412	,000	szituáció	,093	4,246	,000			,404	
		5	228,353	,000	olvasásértés	,056	2,288	,022			,405	
<b>12.</b>	<b>2005 márc.</b>	1	257,076	,000	nyelvismereti teszt	,339	6,551	,000	szakmai téma	,054	,446	<b>57</b>
		2	171,976	,000	szabad beszélgetés	,187	4,015	,000	szituáció	,107	,518	
		3	127,209	,000	írásfeladat	,165	3,515	,001			,544	
		4	102,798	,000	beszédértés	,139	2,814	,005			,561	
		5	84,320	,000	olvasásértés	,121	2,252	,025			,567	
<b>13.</b>	<b>2005 máj.</b>	1	1263,135	,000	nyelvismereti teszt	,361	16,712	,000	olvasásértés	1,00	,356	<b>43</b>
		2	733,743	,000	írásfeladat	,173	8,429	,000	szakmai téma	,974	,391	
		3	539,444	,000	szabad beszélgetés	,140	7,940	,000	szituáció	,970	,414	
		4	426,257	,000	beszédértés	,145	7,151	,000			,427	
<b>14.</b>	<b>2005 szept.</b>	1	1676,050	,000	nyelvismereti teszt	,278	10,049	,000	szabad beszélgetés	,092	,315	<b>43</b>
		2	1028,861	,000	írásfeladat	,247	10,968	,000	szakmai téma	,066	,386	
		3	744,816	,000	szituáció	,163	6,850	,000			,419	
		4	574,345	,000	olvasásértés	,122	4,413	,000			,431	
		5	462,307	,000	beszédértés	,067	2,562	,011			,433	

<b>15.</b>	<b>2006 jan.</b>	1	986,941	,000	nyelvismereti teszt	,306	10,965	,000	szakmai téma	,714	,382	<b>46</b>
		2	586,714	,000	írásfeladat	,171	7,604	,000	szituáció	,380	,423	
		3	427,667	,000	olvasásértés	,165	6,364	,000			,445	
		4	334,778	,000	szabad beszélgetés	,102	4,668	,000			,456	
		5	274,416	,000	beszédértés	,106	4,285	,000			<b>,462</b>	
<b>16.</b>	<b>2006 máj.</b>	1	1423,850	,000	nyelvismereti teszt	,324	15,210	,000	szakmai téma	,491	,426	<b>55</b>
		2	924,075	,000	írásfeladat	,209	10,502	,000			,490	
		3	695,468	,000	beszédértés	,135	6,647	,000			,520	
		4	558,741	,000	szituáció	,092	3,664	,000			,537	
		5	457,215	,000	olvasásértés	,103	5,019	,000			,543	
		6	385,380	,000	szabad beszélgetés	,086	3,534	,000			<b>,546</b>	
<b>17.</b>	<b>2006 szept.</b>	1	625,204	,000	nyelvismereti teszt	,328	10,471	,000	szabad beszélgetés	,171	,362	<b>46</b>
		2	391,096	,000	beszédértés	,169	6,449	,000	szakmai téma	,844	,415	
		3	290,128	,000	írásfeladat	,180	6,453	,000			,440	
		4	233,732	,000	szituáció	,143	5,658	,000			,458	
		5	188,737	,000	olvasásértés	,068	2,278	,023			<b>,460</b>	
<b>18.</b>	<b>2007 jan.</b>	1	1116,309	,000	nyelvismereti teszt	,374	16,413	,000	szakmai téma	,415	,446	<b>58</b>
		2	792,090	,000	írásfeladat	,261	11,035	,000	szituáció	,300	,534	
		3	597,282	,000	olvasásértés	,151	6,188	,000			,564	
		4	464,782	,000	beszédértés	,111	4,819	,000			,573	
		5	375,475	,000	szabad beszélgetés	,057	2,889	,004			<b>,575</b>	

## Az Írásbeli közvetítés feladat leírása – Összefoglaló táblázat a 2000-2006 között az érvényben lévő és javasolt verziókról

Verziók Hivatalos (H) Javasolt (J)	Időpont	A feladat célja	A feladat formája	Input	Utasítás	Elvárt teljesítmény	Input és teljesítmény viszonya	Eljárás	értékelés
H/1	2000 máj	magyar nyelvű szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre.	1 írott szakmai jellegű szöveg közvetítése írásban	kb. 500n terjedelmű magyar szöveg	célnyelven	max. 10 sor célnyelvi szöveg, közvetítési stratégiák alkalmazása	non-reciprok.	szótár nem használható	analitikus skálán 0-5
J/1	2001 márc 22 megbeszélés (javaslat) (H-né B.E., D.Á., H. gy-né, Sz.A., W.Á.)	magyar nyelvű szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre a lényeg összefoglalása (summarising gist) Ny1 és Ny2 között	1 írott szakmai jellegű szöveg közvetítése írásban	kb. 150-200-szó terjedelmű magyar szöveg	célnyelven: (Pl.:Angolul: Your English-speaking employer/colleague asks you to explain the following text in a few sentences. Write about 100 words	kb. 100 szó célnyelvi szöveg, az információartalom átvitele és az ezt szolgáló közvetítési stratégiák alkalmazása	non-reciprok.	szótár nem használható	analitikus skálán 0-5
J/2	2001. 03. 28. a 03. 22-i verzió átdolgozása megbeszélés (javaslat) (D.Á., Sz.A.)	magyar nyelvű autentikus szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre - a lényeg összefoglalása, átváltás Ny1 és Ny2 között	1 írott szakmai jellegű szöveg közvetítése írásban	kb. 150 szó terjedelmű magyar szöveg	célnyelven: (pl.:angolul: Your English-speaking employer/colleague asks you to explain the following text in a few sentences. Write about 100 words.	kb. 100 szó célnyelvi szöveg, az információartalom átvitele és az ezt szolgáló közvetítési stratégiák alkalmazása	non-reciprok	szótár nem használható	analitikus skálán 0-5



J/3	2001.04.06 Kritikák! (B.E.)		<p>➤ „műfajai” Amennyiben a közvetítendő szövegtípus felől közelítjük meg a feladatot, komoly problémát vetünk fel az értékeléssel kapcsolatban: magát a közvetítést értékeljük vagy az adott műfaj sajátosságait. Minden szövegtípusnak megvannak azok a meghatározó műfaji sajátosságai, amitől más, mint egy másik szöveg típus. Mivel discourse analysis nem része a vizsgának, tanításunknak, stb. ezért nem tartom szerencsésnek a műfajokból kiindulva meghatározni a feladatot.</p>	<p>➤ Re: Utasítás: célnyelven: Angolul stb. Az utasítás szerint „explain” a feladat, ami inkább szóbeli outputot igényel. Meg kell találni azt a feladattípust, ami leginkább hasonlít a valós életben is írásos formában előforduló közvetítésre a két nyelv között</p>			<p>➤ Re: Értékelés A szubjektív teszt értékelése veszélyeket rejt magában a mérés megbízhatóságával kapcsolatban. Az értékelési sávokban szereplő meghatározásokban a mennyiségre utaló kifejezések (néhány, kevés, csak elvétve) egyéni interpretációra adnak lehetőséget az értékelők részéről</p>												
Javaslat:		<p>1. <b>Határozzuk meg, milyen feladat felel meg leginkább az írásbeli közvetítési készség mérésének.</b>          ⇒ feladattípus/szövegtípus: memo (meglehetősen rövid és tömör műfaj)          ⇒ stílus: semi-formal          ⇒ utasítás: (pl.) You have received the following Hungarian document. Write a memo to your English-speaking colleague/boss/employer to help him understand the text./ to convey the message of the text. Translate the ideas, not the words.</p> <table border="1" data-bbox="577 707 2130 986"> <thead> <tr> <th data-bbox="577 707 860 738">lehetséges kritikák</th> <th data-bbox="860 707 2130 738">ellenérvek</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="577 738 860 770">még egy írás feladat</td> <td data-bbox="860 738 2130 770">az egyetlen írásbeli közvetítési feladat</td> </tr> <tr> <td data-bbox="577 770 860 834">így is különböző stílusú szöveg az input</td> <td data-bbox="860 770 2130 834">az output viszont egységesen 'memo', ami lehetővé teszi, hogy a mérés elsődleges céljára, vagyis a közvetítésre koncentráljunk ( lásd feladat célja)</td> </tr> <tr> <td data-bbox="577 834 860 866">miért semi-formal?</td> <td data-bbox="860 834 2130 866">a memo semi-formal stílusú írásmű függetlenül a célközönségtől és az inputtól</td> </tr> <tr> <td data-bbox="577 866 860 986">memo van az alapfokú vizsga közvetítési feladataként is</td> <td data-bbox="860 866 2130 986">az alapfok egyszerű, pár szavas „üzenete”, egy középfokú hosszabb, némileg bonyolultabb tartalmú közvetítendő szövege, és végül a felsőfokú tömörítés hosszú, magasabb szintű nyelvi eszközöket igénylő feladata megfelelő fokozatosságot biztosít a szintek között; a levél is szerepel közép és felsőfokon is, az input ill. az elvárt output hosszában és komplexitásában nyilvánul meg a szintek közötti különbség, nem magában a feladattípusban.</td> </tr> </tbody> </table> <p>2. <b>Értékelés</b> Talán könnyebb értékelni a feladatmegoldást, ha konkrétan fogalmazzuk meg elvárásainkat</p>								lehetséges kritikák	ellenérvek	még egy írás feladat	az egyetlen írásbeli közvetítési feladat	így is különböző stílusú szöveg az input	az output viszont egységesen 'memo', ami lehetővé teszi, hogy a mérés elsődleges céljára, vagyis a közvetítésre koncentráljunk ( lásd feladat célja)	miért semi-formal?	a memo semi-formal stílusú írásmű függetlenül a célközönségtől és az inputtól	memo van az alapfokú vizsga közvetítési feladataként is	az alapfok egyszerű, pár szavas „üzenete”, egy középfokú hosszabb, némileg bonyolultabb tartalmú közvetítendő szövege, és végül a felsőfokú tömörítés hosszú, magasabb szintű nyelvi eszközöket igénylő feladata megfelelő fokozatosságot biztosít a szintek között; a levél is szerepel közép és felsőfokon is, az input ill. az elvárt output hosszában és komplexitásában nyilvánul meg a szintek közötti különbség, nem magában a feladattípusban.
lehetséges kritikák	ellenérvek																		
még egy írás feladat	az egyetlen írásbeli közvetítési feladat																		
így is különböző stílusú szöveg az input	az output viszont egységesen 'memo', ami lehetővé teszi, hogy a mérés elsődleges céljára, vagyis a közvetítésre koncentráljunk ( lásd feladat célja)																		
miért semi-formal?	a memo semi-formal stílusú írásmű függetlenül a célközönségtől és az inputtól																		
memo van az alapfokú vizsga közvetítési feladataként is	az alapfok egyszerű, pár szavas „üzenete”, egy középfokú hosszabb, némileg bonyolultabb tartalmú közvetítendő szövege, és végül a felsőfokú tömörítés hosszú, magasabb szintű nyelvi eszközöket igénylő feladata megfelelő fokozatosságot biztosít a szintek között; a levél is szerepel közép és felsőfokon is, az input ill. az elvárt output hosszában és komplexitásában nyilvánul meg a szintek közötti különbség, nem magában a feladattípusban.																		
H/2	2001 szept	magyar nyelvű szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre	1 írott szakmai jellegű szöveg közvetítése írásban	kb. 1000n terjedelmű magyar szöveg	célnyelven	közvetítés célnyelvre	non-reciprok	szótár nem használható.	analitikus skálán 0-5										
H/3	2003-2006	magyar nyelvű szöveg információtartalmának közvetítése írásban célnyelvre	1 írott szakmai jellegű szöveg közvetítése írásban	kb. 150 szó terjedelmű szakmai jellegű magyar szöveg	célnyelven	közvetítés célnyelvre kb. 100 szóban	non-reciprok	szótár nem használható	analitikus skálán 0-5										

Verzió	Értékelési kritériumok és sávok 2000-2006 között (érvényben lévő és javasolt verziók)		
H/1		<b>közvetítés</b>	<b>szociokulturális kompetencia</b>
	5	a vizsgázó a tartalomnak minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó alkalmazkodik a címzett státuszához és a megoldandó feladat/probléma jellegéhez
	4	a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	a szociokulturális és szakmai kontextushoz kielégítően próbál alkalmazkodni
	3	a tartalom főbb elemeit tartalmazó szöveget készíti, amelyből néhány információ hiányzik	nem alkalmazkodik, de az írás nem sért alapvető normákat
	2	a tartalom néhány elemét tartalmazó szöveget készíti	szociokulturális és szakmai szempontból az írás többnyire normasértő
	1	a tartalom kevés elemét tartalmazó szöveget készíti	elemi szinten nyilvánulnak meg reprodukciós kísérletek
	0	a tartalomból nem közvetít semmit	értékelhetetlen
J/1		<b>Az információtartalom közvetítése</b>	<b>Az információtartalom közvetítését szolgáló nyelvi stratégiák</b>
	5	a vizsgázó a tartalom minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó <b>mindvégig</b> a tartalom közvetítését szolgáló szókincset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket alkalmaz, az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>nem sérül</b>
	4	a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó <b>általában</b> a tartalom közvetítését szolgáló szókincset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket alkalmaz, az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>nem sérül</b>
	3	a tartalom főbb elemeit tartalmazó szöveget készíti, amelyből néhány információ hiányzik	a tartalom közvetítését szolgáló szókincs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>néhány helyen nem helytállóak</b> , az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>kissé sérül</b>
	2	a tartalom néhány elemet tartalmazó szöveget készíti	a tartalom közvetítését szolgáló szókincs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>csak elvétve helytállóak</b> , az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>erősen sérül</b>
	1	a tartalom kevés elemét tartalmazó szöveget készíti	a tartalom közvetítését szolgáló szókincs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>egy-két alkalommal fedezhetők fel</b> , az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>nem valósul meg</b>
	0	a tartalomból nem közvetít semmit	a tartalom közvetítését szolgáló szókincset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket <b>egyáltalán nem alkalmaz</b> , az információátvitel globálisan (szövegszinten) <b>nem valósul meg</b>

J/2		<b>Közvetítés</b>	<b>Nyelvi stratégiák alkalmazása</b>
	5	a vizsgázó a tartalom minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti, az információátvitel <b>nem sérül</b>	a vizsgázó <b>mindvégig</b> a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket alkalmaz
	4	a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti, az információátvitel <b>nem sérül</b>	a vizsgázó <b>általában</b> a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket alkalmaz
	3	a tartalom főbb elemeit tartalmazó szöveget készíti, amelyből néhány információ hiányzik, az információátvitel kissé sérül	a tartalom közvetítését szolgáló szókinccs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>néhány helyen nem helytállóak</b>
	2	a tartalom néhány elemét tartalmazó szöveget készíti, az információátvitel erősen sérül	a tartalom közvetítését szolgáló szókinccs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>csak elvétve helytállóak</b>
	1	a tartalom kevés elemét tartalmazó szöveget készíti, az információátvitel <b>nem valósul meg</b>	a tartalom közvetítését szolgáló szókinccs valamint a nyelvi/nyelvtani szerkezetek <b>egy-két alkalommal fedezhetők fel</b>
	0	a tartalomból nem közvetít semmit, az információátvitel <b>nem valósul meg</b>	a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset és nyelvi/nyelvtani szerkezeteket <b>egyáltalán nem alkalmaz</b>
J/3		<b>Közvetítés</b>	<b>Nyelvi stratégiák alkalmazása ( az információátvitel szövegszintű értékelését megtartva (J/1) a meglévő sávok így bővíthetők)</b>
	5	a vizsgázó a feladatot teljes egészében megoldotta, minden tartalmi egységről <u>kellő részletességgel írt</u>	helyes, széles skálán mozgó <u>változatos nyelvtani szerkezetekkel</u> és pontos szóhasználattal írt
	4	a vizsgázó a feladatot megoldotta, minden tartalmi egységet <u>megemlíti</u> a szöveg egésze szempontjából kevésbé releváns részletek figyelmen kívül hagyásával	<u>egyszerű de helyes</u> nyelvtani szerkezetekkel és odaillo szóhasználattal írt
	3	a vizsgázó a feladatot csak részben oldotta meg, a szöveg egésze szempontjából fontos tartalmi egységek <u>kimaradtak</u> a megoldásból	<u>elfogadható</u> , az információ átvitel és a szövegértést nem akadályozó kisebb hibákkal/pontatlanságokkal ír
	2		
	1		
	0		

<b>H/2</b>		<b>közvetítés</b>	<b>nyelvi stratégiák alkalmazása</b>
	<b>5</b>	a vizsgázó a tartalom minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>4</b>	néhány kisebb tévedéstől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	néhány helyen nem a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>3</b>	egy-két súlyosabb tévedéstől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	nem a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz, de a tartalom nem sérül
	<b>2</b>	több súlyos tévedés miatt a tartalom hiányos	hibás nyelvi szerkezetek miatt a tartalom sérül
	<b>1</b>	nincs sikeresen közvetített információ	a nyelvi szerkezetek és a szókinccs elfogadhatatlan
	<b>0</b>	nincs közvetítés	nincs közvetítés
<b>H/3/a 2003</b>		<b>közvetítés</b>	<b>nyelvi stratégiák alkalmazása</b>
	<b>5</b>	a vizsgázó a tartalom minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>4</b>	néhány kisebb tévedéstől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	néhány helyen nem a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>3</b>	egy-két súlyosabb tévedéstől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	nem a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz, de a tartalom nem sérül
	<b>2</b>	több súlyos tévedés miatt a tartalom hiányos	hibás nyelvi szerkezetek miatt a tartalom sérül
	<b>1</b>	nincs sikeresen közvetített információ	a nyelvi szerkezetek és a szókinccs elfogadhatatlan
	<b>0</b>	nincs közvetítés	nincs közvetítés
<b>H/3/b 2004- 2006</b>		<b>közvetítés</b>	<b>nyelvi stratégiák alkalmazása</b>
	<b>5</b>	a vizsgázó a tartalom minden lényeges elemét tartalmazó szöveget készíti	a vizsgázó a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>4</b>	néhány kisebb tévedéstől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti, előfordul felesleges elem is	néhány helyen nem a közvetítést szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz
	<b>3</b>	egy-két súlyosabb tévedéstől, több felesleges elemtől eltekintve a tartalom lényeges elemeit tartalmazó szöveget készíti	nem a tartalom közvetítését szolgáló szókinccset, stílust és nyelvi szerkezetet alkalmaz, de a tartalom nem sérül
	<b>2</b>	több súlyos tévedés, lényeges tartalmi elemek hiányoznak	hibás nyelvi szerkezetek miatt a tartalom sérül
	<b>1</b>	nincs sikeresen közvetített információ	a nyelvi szerkezetek és a szókinccs elfogadhatatlan
	<b>0</b>	nincs közvetítés	nincs közvetítés

## 9. MELLÉKLET

### A TANÁRINTERJÚK KÉRDÉSEI

(strukturált, egyéni interjú)

Mióta tanítja a nyelvet?

Milyen szaknyelvet tanít?

Általában közép-, vagy felsőfokú csoportjai vannak-e?

Mióta vizsgáztat?

#### **Vizsgafeladat és készségek**

Mi a véleménye arról, hogy az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladathoz hasonló feladatokkal fognak-e találkozni a vizsgázók jövőbeli munkahelyükön munkájuk során?

Mi a véleménye az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatokról abból a szempontból, hogy milyen készségeket mérünk vele?

Milyen részkészségek jelennek meg a közvetítés feladatban?

Egyetért-e azzal, hogy az *Írásbeli közvetítés* szerepel a nyelvtudást mérő feladatok között? Miért?

Mennyire tarja megbízható mérőeszköznek az *Írásbeli közvetítés* feladatot?

A többi feladat és a közvetítés között érez-e különbséget abból a szempontból, hogy másképp mérné a közvetítés a nyelvtudást, mint a többi feladat?

Változtatna-e az *Írásbeli közvetítés* feladaton, mint vizsgafeladaton? Hogyan? Miben? Miért?

Megfelelőnek tartja-e az *Írásbeli közvetítés* feladat súlyát a teljes vizsgafeladatsorban?

Megfelelőnek tartja-e az értékelési sávokat? Miben változtatna?

#### **Felkészítés az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatra**

Melyek a felkészítés fázisai? Írja le a szokásos munkafolyamatot.

Mennyi idő szükséges a diák megfelelő felkészítéséhez?

Másképp tanítaná-e, ha nem lenne vizsgafeladat és tanítaná-e egyáltalán?

Figyel-e a felkészítés során a vizsga értékelési sávjaira?

Mennyire félnek a diákok az *Írásbeli közvetítés* feladattól?

Milyen problémák szoktak felmerülni a felkészítés során?

# 10. MELLÉKLET

## A LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLAT KÉRDŐÍVEI

### 1. KÉRDŐÍV

**Tisztelt Hallgató!**

Egy kutatás lebonyolításában kérem segítségét.

A kutatás célja annak feltárása, hogy Önök hogyan készülnek, illetve hogyan készítik fel Önöket a kétnyelvű vizsgafeladatokra, elsősorban az *Írásbeli közvetítés* feladatra. Ugyancsak kíváncsi vagyok a vizsgafeladattal kapcsolatos érzelmeikre, félelmeikre. A vizsgálat 3 szakaszban fog lebonyolódni. Az első, jelenlegi kérdőívet akkor kérem, hogy kitöltsék, amikor a felkészülés legelején vannak, vagy még el sem kezdték a felkészülési munkát. A tanév során még kétszer szeretném igénybe venni türelmüket, hogy kiderüljön, hogyan haladnak az *Írásbeli közvetítés* vizsgafeladatokra való felkészülésben.

A kérdőív első lapján szereplő KÓD rovatot NEM KELL KITÖLTENI.

Közreműködésüket, fáradozásukat előre is köszönöm.

Dévény Ágnes  
Idegen Nyelvi Tanszék

Budapest, 2004. november

--	--	--	--	--

## Longitudinális vizsgálat – Hallgatói kérdőív 01 (középfok)

1. Milyen szaknyelvet tanul jelenleg? – Kérem karikázza be a megfelelő választ.

	Nyelvek	Szakok	
1.1	angol	1.1.1 idegenforgalmi, vendéglátóipari	1.1.2 kereskedelmi
1.2	német	1.2.1 idegenforgalmi, vendéglátóipari	1.2.2 kereskedelmi
1.3	francia	1.3.1 idegenforgalmi, vendéglátóipari	1.3.2 kereskedelmi
1.4	spanyol	1.4.1 idegenforgalmi, vendéglátóipari	1.4.2 kereskedelmi
1.4	olasz	1.4.1 idegenforgalmi, vendéglátóipari	1.4.2 kereskedelmi

2. Mióta tanulja ezt a nyelvet?

2.1 általános nyelvként? \_\_\_\_\_ éve.

2.2 szaknyelvként? \_\_\_\_\_ éve.

3. Korábbi nyelvvizsgái (bármilyen idegen nyelvből):

3.1 Van-e általános nyelvből nyelvvizsgálója? 3.1.1 igen

3.1.2 nem

3.2 Van-e szakmai nyelvből nyelvvizsgálója? 3.2.1 igen

3.2.2 nem

3.3 Összes nyelvvizsgálóinak száma: \_\_\_\_\_

3.4 Mely nyelvekből van nyelvvizsgálója \_\_\_\_\_

4. Szándékában áll-e szakmai nyelvvizsgát tenni a jelenleg tanult nyelvből?

4.1 Igen

4.2 Nem

5. Ismeri-e azokat a feladattípusokat, amelyekkel a nyelvvizsga írásbeli részén találkozni fog?

5.1 Igen

5.2 Nem

5.3 Részben. A következő feladatokról már hallottam: \_\_\_\_\_

6. Ha az előző kérdésre 'igen' vagy 'részben' volt a válasza, kérem jelölje meg honnan

származnak információi. (Többet is megjelölhet!)

6.1 A nyelvet tanító tanáromtól

6.2 Diáktársaimtól

6.3 A vizsgaközpont tájékoztató füzetéből

6.4 Az Internetről

6.5 Most láttam őket először ebben a kérdőívben

6.6 Egyéb forrásból, mégpedig: \_\_\_\_\_

7. Kérem jelölje X-el, hogy az ön megítélése szerint a nyelvvizsgán szereplő feladattípusok közül, melyek azok, amelyekre szüksége lehet jövőbeni munkahelyén is. (Többet is megjelölhet!)

A feladat neve		
<b>IRÁSBELI</b>		
7.1.1	beszédértés (eredeti hanganyag meghallgatása alapján)	
7.1.2	olvasásértés (szakmai szöveg értése globálisan és részleteiben)	
7.1.3	nyelvismereti teszt	
7.1.4	magyar nyelvű írott szöveg közvetítése idegen nyelvre	
7.1.5	szakmai szöveg írása (üzleti levél, memo, reklám, programbeszámoló)	
<b>SZÓBELI</b>		
7.2.1	szakmai jellegű szabad beszélgetés	
7.2.2	idegen nyelvű szakmai szöveg (újságcikk) ismertetése magyar nyelven	
7.2.3	irányított beszélgetés szakmai témákról (beszélgetés az újságcikk témájához kapcsoló szakmai kérdések alapján)	
7.2.4	szituációs társalgás (szerepjáték a vizsgáztatóval)	

8. Kérem jelölje X-el, hogy az alábbi vizsgafeladatok közül melyekre kezdték el a felkészülést ennek a tanévnek első féléve során? (Többet is megjelölhet!)

A feladat neve		
<b>IRÁSBELI</b>		
8.1.1	beszédértés (eredeti hanganyag meghallgatása alapján)	
8.1.2	olvasásértés (szakmai szöveg értése globálisan és részleteiben)	
8.1.3	nyelvismereti teszt	
8.1.4	magyar nyelvű írott szöveg közvetítése idegen nyelvre	
8.1.5	szakmai szöveg írása (üzleti levél, memo, reklám, programbeszámoló)	
<b>SZÓBELI</b>		
8.2.1	szakmai jellegű szabad beszélgetés	
8.2.2	idegen nyelvű szakmai szöveg (újságcikk) ismertetése magyar nyelven	
8.2.3	irányított beszélgetés szakmai témákról (beszélgetés az újságcikk témájához kapcsoló szakmai kérdések alapján)	
8.2.4	szituációs társalgás (szerepjáték a vizsgáztatóval)	



**9. Kérem jelölje X-el, hogy az alábbi feladattípusok és tevékenységek milyen gyakorisággal fordultak elő tanulmányaik során a tanév első félévében. (Kérem ne hagyjon üresen egyetlen sort sem!)**

		gyakran	néha	soha
9.1	magnóhallgatás és a hallottak feldolgozása			
9.2	szakmai szituációk eljátszása (szerepjáték)			
9.3	beszélgetés szakmai témákról kérdések alapján			
9.4	fogalmazás készítése adott témáról			
9.5	fogalmazás készítése szabadon választott témáról			
9.6	levélírás megadott szempontok alapján			
9.7	önálló üzleti levél írása			
9.8	önéletrajz írása			
9.9	memo írása			
9.10	hirdetések írása			
9.11	üzleti jelentés írása			
9.12	írásbeli fordítás idegen nyelvről magyarra			
9.13	írásbeli fordítás magyarról idegen nyelvre			
9.14	szóbeli fordítás idegen nyelvről magyarra			
9.15	szóbeli fordítás magyarról idegen nyelvre			
9.16	magyar nyelvű szöveg közvetítése (tömörítése) idegen nyelvre írásban			
9.17	idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven			
9.18	idegen nyelvű szöveg értésével kapcsolatos egyéb feladatok			
9.19	lexikai gyakorlat (pl. szinonimák, szóképzés, definíciók, rövidítések, stb.)			
9.20	lexikai teszt			
9.21	nyelvtani gyakorló feladat			
9.22	nyelvtani teszt			
9.23	olvasásértési gyakorlatok			
9.24	egyéb			

**10. Amennyiben csoportjukban elkezdtek az ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS (magyar nyelvű írott szöveg összefoglalása, tömörítése idegen nyelven) vizsgafeladatra való felkészülést, kérem írja le a felkészülés eddigi fázisait, az alkalmazott feladattípusokat:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**11. Milyen nehézséget okoz Önnek az ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS feladat? Mitől tart leginkább a vizsgafeladattal kapcsolatban? (Kérem abban az esetben is próbálja megfogalmazni félelmeit, aggodalmait, ha eddig még nem gyakorolták a feladatot!)**

---



---



---



---



---



---

**12. Elégedett-e az ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS feladatra való felkészülési munka ütemével, módjával, mennyiségével a felkészítő munka jelen szakaszában?**

12.1 Igen

12.2 Nem

12.2.1 Amennyiben nem elégedett, miben változtatna:

---



---



---



---



---

**13. Tisztában van-e azzal, hogy az ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS feladatot milyen értékelési kritériumok alapján fogják a nyelvvizsgán értékelni?**

13.1 Igen

13.2 Nem

13.3 Részben. Azt tudom, hogy \_\_\_\_\_

---



---

**14. Akkor is fontosnak tartaná-e az ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉSI KÉSZSÉG gyakorlását, ha az nem lenne vizsgafeladat?**

14.1 Igen

14.2 Nem

**KÖSZÖNÖM, HOGY A KÉRDŐÍV KITÖLTÉSÉVEL SEGÍTETTE MUNKÁMAT!**

## 2. KÉRDŐÍV

### Tisztelt Hallgató!

Először is szeretném megköszönni eddigi segítségét, azt, hogy az első kérdőívet kitöltötte.

Bizonyára emlékszik rá, hogy a kutatás célja annak feltárása, hogy **Önök hogyan készülnek, illetve hogyan készítik fel Önöket az Írásbeli közvetítés vizsgafeladatra**. Ugyancsak kíváncsi vagyok a vizsgafeladattal kapcsolatos érzelmeikre, félelmeikre.

Most **második** alkalommal kérem segítségét. Önök bizonyára már intenzíven készülnek a vizsgára, így sok tapasztalatuk lehet a felkészüléssel kapcsolatban.

Elsősorban azt szeretném megtudni, hogy **hogyan haladnak az Írásbeli közvetítés vizsgafeladatra való felkészülésben és milyen változások történtek** a felkészülési munkában az első kérdőív kitöltése óta.

A kérdőív első lapján szereplő KÓD rovatot NEM KELL KITÖLTENI.

Közreműködésüket, fáradozásukat előre is köszönöm.

KÓD: 

--	--	--	--	--	--

## Longitudinális vizsgálat – Hallgatói kérdőív 02 (középfok)

1. Csoportja: \_\_\_\_\_
2. Jelenleg tanult szaknyelv: \_\_\_\_\_
3. Szak (kérem, húzza alá a megfelelő választ):
  - 3.1 idegenforgalmi v. vendéglátóipari
  - 3.2 kereskedelmi
4. Kérem jelezze, hogy kitöltötte-e az előző kérdőívet?
 

4.1 igen	4.2 nem
----------	---------
5. Ismeri-e azokat a feladattípusokat, amelyekkel a nyelvvizsga szóbeli és írásbeli részén találkozni fog?
  - 5.1 Igen
  - 5.2 Nem
  - 5.3 Részben. A következő feladatokról már hallottam: \_\_\_\_\_

6. Kérem, jelölje X-el, hogy az alábbi feladattípusok és tevékenységek milyen gyakorisággal fordultak elő EDDIGI tanulmányaik során a JELEN TANÉV MÁSODIK FÉLÉVÉBEN.

(Ne hagyjon üresen egyetlen sort sem!)

		gyakran	néha	soha
1	magnóhallgatás és a hallottak feldolgozása			
2	szakmai szituációk eljátszása (szerepjáték)			
3	beszélgetés szakmai témákról kérdések alapján			
4	fogalmazás készítése adott témáról			
5	fogalmazás készítése szabadon választott témáról			
6	levélírás megadott szempontok alapján			
7	önálló üzleti levél írása			
8	önéletrajz írása			
9	memo írása			
10	hirdetések írása			
11	üzleti jelentés írása			
12	írásbeli fordítás idegen nyelvről magyarra			
13	írásbeli fordítás magyarról idegen nyelvre			
14	szóbeli fordítás idegen nyelvről magyarra			
15	szóbeli fordítás magyarról idegen nyelvre			
16	magyar nyelvű szöveg közvetítése (tömörítése) idegen nyelvre írásban			
17	idegen nyelvű újságcikk lényegének összefoglalása magyar nyelven			
18	idegen nyelvű szöveg értésével kapcsolatos egyéb feladatok			
19	lexikai gyakorlat (pl. szinonimák, szóképzés, definíciók, rövidítések, stb.)			
20	lexikai teszt			
21	nyelvtani gyakorló feladat			
22	nyelvtani teszt			
23	olvasásértési gyakorlatok			
24	egyéb és pedig:			

7. Kérem, írja le az **ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS** vizsgafeladatra való felkészülés eddigi fázisait, az alkalmazott feladattípusokat. Külön jelezze, ha új feladattípusokkal találkozott a legutóbbi kérdőív kitöltése óta:

---

---

---

---

---

8. Változott-e megítélése az **ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS** feladat nehézségével kapcsolatban amióta elkezdtek a felkészülést? Felmerültek-e Önben újabb szorongások vagy félelmek?

8.1 igen

8.2 nem

8.3 Írja le újonnan felmerült félelmeit, szorongásait:

---

---

---

9. Elégedett-e az **ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS** feladatra való felkészülési munka ütemével, módjával, mennyiségével a felkészítő munka jelen szakaszában?

9.1 Igen

9.2 Nem

9.2.1 Amennyiben nem elégedett, miben változtatna:

---

---

---

11. Tisztában van-e azzal, hogy az **ÍRÁSBELI KÖZVETÍTÉS** feladatot milyen értékelési kritériumok alapján fogják a nyelvvizsgán értékelni?

10.1 Igen

10.2 Nem

10.3 Részben. Azt tudom, hogy \_\_\_\_\_

---

---

**KÖSZÖNÖM, HOGY A KÉRDŐÍV KITÖLTÉSÉVEL SEGÍTETTE MUNKÁMAT!**

### 3. KÉRDŐÍV

**Tisztelt Hallgató!**

Először is **szeretném megköszönni eddigi segítségét**, azt, hogy a korábbi kérdőíveket kitöltötte.

Bizonyára emlékszik rá, hogy **a kutatás célja annak feltárása, hogy Önök hogyan készülnek, illetve hogyan készítik fel Önöket az Írásbeli közvetítés vizsgafeladatokra.**

Most **harmadik** alkalommal kérem segítségét.

Remélhetőleg szerencsésen és jó eredménnyel túljutott a vizsga írásbeli szakaszán és most az ott szerzett tapasztalatai alapján szeretném véleményét kérni a felkészítési munkával, az írásbeli feladatokkal és a vizsgán nyújtott teljesítményével kapcsolatban.

Közreműködésüket, fáradozásukat előre is köszönöm.

Dévény Ágnes

Idegen Nyelvi Tanszék

--	--	--	--	--	--

## Longitudinális vizsgálat – Hallgatói kérdőív 03

(középfok)

1. Részt vett-e a vizsgálat korábbi két fázisában?
  - 1.1 igen
  - 1.2 nem
2. Csoportja: \_\_\_\_\_
3. Jelenleg tanult szaknyelv: \_\_\_\_\_
4. Szak (kérem, húzza alá a megfelelő választ): 4.1 idegenforgalmi v. vendéglátóipari  
4.2 kereskedelmi
5. Az alábbiakban az írásbeli vizsgára való felkészültségére, illetve a vizsgafeladatokra vonatkozó állításokat fog olvasni. Kérem, jelölje 5-1-ig terjedő skálán, hogy milyen mértékben ért egyet az alábbi állításokkal. Karikázza be, vagy jelölje X-szel azt a számot, amit a skálán kiválasztott!
  - (5) teljes mértékben egyetértek
  - (4) nagyjából egyetértek
  - (3) nem tudom eldönteni
  - (2) nem nagyon értek egyet vele
  - (1) egyáltalán nem értek vele egyet

	<i>ÁLLÍTÁSOK</i>	<i>Feladatok</i>	<i>Az egyetértés mértéke</i>				
<b>5.1.</b>	Az írásbeli vizsga megkezdése előtt úgy éreztem, hogy megfelelően készítettek fel tanárain az írásbeli vizsga feladataira	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>5.2.</b>	Elégedett voltam a felkészítési munka ütemével, időbeosztásával.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>5.3.</b>	Megfelelő mennyiségű gyakorló feladatot végeztünk a felkészülési munka során.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>5.4.</b>	Ismertem az írásbeli vizsga követelményrendszerét (formai követelmények, feladattípusok, a feladatok elvárt hosszúsága) a vizsga megkezdése előtt.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>5.5.</b>	Az írásbeli feladatok értékelési szempontjait ismertem a feladat megírása előtt.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1

6. Jelölje X-szel az alábbi táblázatban, hogy milyen mértékben sikerült felkészülnie az írásbeli vizsga feladataira.

		alaposan	elég jól	közepes mértékben	kevésbé	alig
6.1.	közvetítés					
6.2.	teszt					
6.3.	olvasásértés					
6.4.	írásfeladat					
6.5.	beszédértés					

7. A vizsga megkezdése előtt tisztában voltam a következő hiányosságaimmal:  
(Fogalmazza meg néhány mondatban gondolatait!)

7.1.	közvetítés	.....
		.....
		.....
7.2.	teszt	.....
		.....
		.....
7.3.	olvasásértés	.....
		.....
		.....
7.4.	írásfeladat	.....
		.....
		.....
7.5.	beszédértés	.....
		.....
		.....

8. Az alábbiakban arról fog állításokat olvasni, hogy az írásbeli vizsgával kapcsolatos elvárásai milyen mértékben teljesültek. Kérem, jelölje 5-1-ig terjedő skálán, hogy mennyire ért egyet az alábbi állításokkal. Karikázza be, vagy jelölje X-szel azt a számot, amit a skálán kiválasztott!

- (5) teljes mértékben egyetértek  
(4) nagyjából egyetértek  
(3) nem tudom eldönteni  
(2) nem nagyon értek egyet vele  
(1) egyáltalán nem értek vele egyet

	ÁLLÍTÁSOK	Feladatok	Az egyetértés mértéke				
8.3.	A feladat olyan nehézségű volt, mint amilyenre számítottam.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
8.4.	A feladat olyan hosszúságú volt, mint amilyenre számítottam.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1



<b>8.5.</b>	Szakirányomhoz tartozónak éreztem a feladatot (pl. tartalom, téma, szókincs szempontjából).	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>8.6.</b>	A feladat megoldásához elegendő időt biztosítottak számomra az írásbeli vizsgán	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>8.7.</b>	Várhatóan a valós nyelvhasználat során fogok hasonló feladattal találkozni.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>8.8.</b>	A feladat megfelelő volt arra, hogy számot adjak nyelvtudásomról.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1
<b>8.9</b>	A vizsgán nyújtott teljesítményem összhangban volt tényleges tudásommal.	közvetítés	5	4	3	2	1
		teszt	5	4	3	2	1
		olvasásértés	5	4	3	2	1
		írásfeladat	5	4	3	2	1
		beszédértés	5	4	3	2	1

**9. A feladatok megoldása során a következő nehézségekbe ütköztem:**

(Kérem, fogalmazza meg néhány mondatban gondolatait!)

<b>9.1</b>	<b>közvetítés</b> .....
	.....
	.....
<b>9.2</b>	<b>teszt</b> .....
	.....
	.....
<b>9.3</b>	<b>olvasásértés</b> .....
	.....
	.....
<b>9.4</b>	<b>írásfeladat</b> .....
	.....
	.....
<b>9.5</b>	<b>beszédértés</b> .....
	.....
	.....

10. Jelölje a táblázatban, hogy amennyiben teljesítménye nem volt összhangban tényleges tudásával, milyen irányú volt az eltérés.

	Feladat megnevezése	Tényleges tudásomnál <i>jobban</i> teljesítettem	Tényleges tudásomnál <i>rosszabban</i> teljesítettem	Tényleges tudásomnak <i>megfelelően</i> teljesítettem
10.1.	közvetítés			
10.2.	teszt			
10.3.	olvasásértés			
10.4.	írásfeladat			
10.5.	beszédértés			

11. Az írásbeli vizsga letétele után, a feladatok ismeretében milyen segítséget várt volna el tanárától a felkészítési munka során, amelyet esetleg nem kapott meg?

11.1.	közvetítés:..... ..... .....
11.2.	teszt:..... ..... .....
11.3.	olvasásértés:..... ..... .....
11.4.	írásfeladat:..... ..... .....
11.5.	beszédértés:..... ..... .....

**KÖSZÖNÖM, HOGY A KÉRDŐÍV KITÖLTÉSÉVEL SEGÍTETTE MUNKÁMAT!**