

# Az idegen nyelvtudás mérésének új módja - a C-teszt

## Bevezetés

A C-tesztet pontosan tíz évvel ezelőtt fejlesztette ki a duisburgi egyetemen *Chritine Klein-Braley* és *Ulrich Raatz*. Azóta ez a tesztípus nagy népszerűsége miatt, de sajnos Magyarországon egyelőre nem terjedt el olyan széles körben, mint ahogy ezt jó megbízhatósága és validitása, valamint kiváló gyakorlati alkalmazhatósága indokolná (kivételet képeznek *Itzészné Kövendi K.* 1989a, 1989b vizsgálatai).

Cikkünkben egyrészt összefoglaljuk a C-teszt kutatásának eddigi eredményeit, másrészt pedig beszámolunk saját vizsgálatainkról. Mivel úgy gondoljuk, hogy a gyakorló nyelvtanárok számára még sok kihasználatlan lehetőség rejlik a C-tesztben, a cikk végén külön kitérünk e tesztípus gyakorlati felhasználásának néhány területére.

## A C-teszt leírása

A C-teszt ún. "integratív" nyelvi teszt, amely a tanulók globális idegen nyelvtudását méri, éppúgy, mint a cloze teszt. Négy-hat rövid, lehetőleg autentikus idegen nyelvű szövegből áll. Minden szöveg első és utolsó mondatát érintetlenül hagyják, s a második mondat második szavától kezdve minden második szó második felét kihagyják. Ha a szó páratlan számú betűből áll, a "nagyobbik" részt törlik, pl. a "piros" szó "pi\_\_" alakban jelenik meg a tesztben. Az egybetűs szavakat (mint pl. "a") nem számítják be. A tanulóknak a szavak hiányzó részét kell pótolniuk. Hagyományosan csak teljesen helyes kiegészítéseket fogadnak el.

Álljon itt egy rövid példa illusztrációként: "Egy XVIII. századi amerikai gyarmati városka postahivatalában írom ez a képeslapot. A földszintes téglá\_\_ előtt türelm\_\_ fűjtatnak a post\_\_ elé fog\_\_ lovak, a ba\_\_ a kürtőkalapos koc\_\_ várja az indu\_\_ . A képeslapot mégsem ők viszik innen Magyarországra, hanem egy jumbo repülőgép." (*Kulcsár István: Tudósítás Átlagamerikából, Budapest, 1987: 193. old.*)

## Történeti áttekintés

A C-teszt a cloze teszt továbbfejlesztett változata. "Ugyanazokon a tesztelméleti és pszicholingvisztikai elveken alapul, mint a cloze teszt, de más a formája" (*Grotjahn*, 1986: 160. oldal) Ezek az alapelvek a következők: a redukált redundancia és az "elvárás nyelvtaná"-nak elve.

Az "elvárás nyelvtana" (expectancy grammar) szakkifejezést *Oller* vezette be 1974-ben a tanuló nyelvtudása azon fokának jelzésére, amely lehetővé teszi, hogy megtervezze, mit fog mondani vagy írni, és hogy előre elképzelje ("elvárja"), mit fog hallani vagy olvasni (l. *Oller*, 1976).

A redukált redundancia elvén alapuló teszteket *Spolsky* javasolta, azzal az indoklással, hogy "a nyelvtudáshoz szükség van arra a képességre, hogy az ember redukált redundancia mellett is képes legyen kommunikálni" (*Spolsky*, 1975: 13. oldal).

Ez az elv azon a feltételezésen alapszik, hogy a jó nyelvtanuló akkor is képes sikeresen megoldani a kommunikálás feladatát, ha a nyelv természetes redundanciáját lecsökkentik, szemben a rossz nyelvtanulóval, aki ilyen esetekben erősen hátrányos helyzetbe kerül. A redukált redundancia elvén alapuló tesztek a véletlenszerű válogatás módszerével készülnek: egy véletlenszerűen kiválasztott szöveg bizonyos elemeit véletlenszerűen kihagyják, s így a szöveg összes eleméből véletlenszerű mintát vesznek. A vizsgázóknak ezeket a hiányzó elemeket kell pótolniuk, s ezzel tesznek tanúbizonyiságot általános nyelvtudásukról.

A C-teszt alapvetően abban különbözik a cloze-től, hogy a C-tesztben a redundancia a szó szintjén jeletkezik, s nem a mondatén, mint a cloze tesztben, ahol egy szövegből teljes szavakat hagynak ki, általában minden 5–10. szót. A cloze teszt széles körben elterjedt, elismert tesztípus, amely nagyon népszerű könnyű elkészíthetősége, nagy megbízhatósága és validitása miatt. E tesztípus alapos vizsgálata során azonban fény derült a cloze teszt alapvető problémáira, amelyek a következőkben foglalhatók össze:

1.) Azok a vizsgázók, akik jártasak a választott szöveg témájában, előnyt élveznek a többiekkel szemben.

2.) A szövegválasztás, a kihagyási ráta és a kihagyások kezdőpontja befolyásolhatja a teszt megbízhatóságát és validitását.

3.) Ahhoz, hogy a teszt megbízhatóan mérjen, sok kihagyásra van szükség, s ehhez rendkívül hosszú szövegek kellene.

4.) A teszt nehézsége a kihagyott "tartalmi szavak" (főnevek, melléknevek, határozószók, igék (és "nyelvtani szavak") prepozíciók, névelők, névmások, segédigék stb.) arányától függ (l. *Alderson*, 1979; *Klein-Braley-Raatz*, 1984; *Grotjahn*, 1987).

Következésképpen leszögezhetjük, hogy a cloze teszt nem valósítja meg kielégítően a gyakorlatban azokat az elveket, amelyeken alapul. *Klein-Braley* és *Raatz* (1984) kidolgozott egy olyan követelményrendszert, amelynek figyelembevételével létrehozható az a tesztípus, amely ugyanezeknek az alapelveknek jobb gyakorlati megvalósítását nyújtja:

1.) Az új teszt egyetlen szöveg helyett több szövegből álljon.

2.) A kihagyások száma legalább 100 legyen.

3.) A kihagyások tegyék lehetővé a szövegre jellemző minta vételét.

4.) Művelt, felnőtt anyanyelvi beszélők nagyjából 100%-os eredményt érjenek el a teszt kitöltésekor.

5.) Csak egy lehetséges megoldás legyen, s így csak az eredeti szavak helyreállítása legyen elfogadható és pontozható.

6.) A teszt rendelkezzen jó megbízhatósági és validitási mutatókkal.

*Klein-Braley* és *Raatz* e kritériumok alapján fejlesztették ki a C-tesztet. Az volt a céljuk, hogy "megtartsák az alapelveket, de javítsák a mintavételi eljárást a teszt-kidolgozásban és egyúttal a vizsgázók teljesítményében is" (*Klein-Braley*, 1985: 83. oldal). Új kihagyási eljárásuknak a *C-elv* nevet adták, s eszerint teljes szavak helyett csak szórészeket törölnek, tehát a kihagyások a szavak szintjén mennek végbe.

## A C-teszt előnyei

Az új teszttípus a következő előnyös tulajdonságokkal rendelkezik a cloze teszttel szemben:

1.) Mivel a C-teszt több rövid szövegből áll egyetlen szöveg helyett, a különféle témakörök ismerete jobban mérhető. Így egyetlen szakterület specialistája sem élvez előnyt a többiekkel szemben.

2.) Mivel minden második szót ki kell egészíteni, a C-teszt a szövegek különféle nyelvi elemeinek ismeretét alaposabban vizsgálja, mint a cloze teszt, ahol csak minden 5–10. szót kell pótolni.

3.) Sokkal rövidebb szövegek elegendőek ahhoz, hogy megfelelő számú kiegészítendő szórészt kapjunk, s így a teszt kitöltése kevésbé időigényes a diákok számára.

4.) A teszt pontozása könnyű és objektív, hiszen az esetek többségében csak egy helyes megoldás létezik.

5.) A legtöbb diák szívesen tölt ki C-tesztet, hiszen könnyebbnek találja a cloze tesztnél, amely sok nyelvtanulóra hat frusztrálólag. Az anyanyelvi beszélők általában 95% fölötti eredményt érnek el.

Ezen jellemzői, valamint könnyű elkészíthetősége tették a tesztet népszerűvé a nyelvtanárok körében.

## Megoldatlan kérdések

A C-teszttel kapcsolatban két visszatérő probléma merült csak fel. Az első a *C-teszt készítésének, lebonyolításának és értékelésének kérdése*. Megjegyzendő azonban, hogy ez az a témakör, amely minden nyelvvizsgálattal kapcsolatban előtérbe kerül.

A C-teszt elkészítésében a fő nehézséget a megfelelő szövegek kiválasztása jelenti. Ezt a kérdést *Klein-Braley* vizsgálta meg 1985-ben, s kísérletet tett a szövegek nehézségi fokának objektív meghatározására. Kutatásai során két statisztikai mutatót fejlesztett ki: a "*típus-jel arányszám*"-ot (type-token ratio) és az *átlagos mondathosszúságot*. "A típus-jel arányszám a szövegben felhasznált különféle szavak

számát viszonyítja a szöveg össz-szószámához" (Klein-Braley, 1985: 91. oldal). Az átlagos mondathosszúság pedig – úgy tűnik – egyenes arányban áll a szöveg nehézségi fokával. A Klein-Braley által vizsgált szövegek előre jelzett és valódi nehézségi foka jól korrelál, de mivel a kutató kevés szöveget vizsgált meg kutatásai során, további vizsgálatok szükségeket a C-teszt megoldási nehézségeinek felderítésére.

Carroll (1987) más kutatókkal összhangban azokra a problémákra hívja fel a figyelmet, amelyeket a C-teszt lebonyolításával kapcsolatos általános szabályok hiánya és a jelenlegi kihagyási szabály okoz, és alternatív kihagyási eljárások megvizsgálását javasolja. Ezzel kapcsolatos nézeteit Grotjahn (1987) is osztja, aki ezenkívül a különféle kiértékelési módszerek hatását is elemzi, és rámutat arra, hogy a helyesírási hibás válaszok értékelése jelentős mértékben befolyásolhatja a teszteredményeket. Grotjahn annak a véleményének is hangot ad, hogy a C-elmet módosítani kellene az egyes nyelvek eltérő tulajdonságainak figyelembevételével.

A C-teszttel kapcsolatos másik jelentős problémakör a *teszt konstruktum validitásának kérdése*, vagyis hogy mit is mér pontosan a C-teszt. Számos kísérletet tettek eddig a kérdés megválaszolására: pl. Klein-Braley és Raatz 1984-ben kifejlesztette a *C-teszt megoldás-modelljét*, amely a teszt anyagának és a vizsgázók tesztteljesítményével kapcsolatos kompetenciájának egymásra hatását ábrázolja. Úgy tűnik, hogy a modell változói (pl. a kor vagy a megoldási stratégiák) alapján meg lehet jósolni a vizsgázók tesztteljesítményét, de a modell érvényességét meggyőzően csak a további gyakorlati kipróbálás bizonyíthatja majd (Klein-Braley-Raatz, 1984.).

1986-ban Grotjahn és kollégái az ún. "introspektív validitásvizsgálat" módszerét alkalmazták, hogy megtudják, mi is zajlik le a diák agyában a C-teszt kitöltése közben. A hangos gondolkodás és a visszatekintő interjú módszerével gyűjtött adatokat "verbális jegyzőkönyvek"-ben rögzítették. E jegyzőkönyvek elemzése után ők is felállítottak egy, a C-teszt megoldására vonatkozó kísérleti modellt, majd a vizsgázók *tesztmegoldó stratégiáit* két csoportba, visszaemlékezési és értékelési stratégiákra osztották (Grotjahn, 1986.). Feldmann és Stemmer (1987.) egy harmadik kategória – az alkalmazási stratégiák – bevezetését is lehetségesnek tartja, az adatok további elemzése után. De itt is megjegyzendő, hogy a megvizsgált adatok száma igen kicsi, ezért elképzelhető, hogy a további kutatások az elért eredményeket módosítják.

Összefoglalva: az eddig felsorolt tudományos vizsgálatok során a kutatók – bár sor szer eredménnyel gazdagították a tudományágot – nem tudták kideríteni, miért tud a C-teszt pontos képet adni a tanuló általános nyelvtudásáról. Azonban ez a probléma inkább az idegen nyelvtudás mérésének specialistáit igazolja, a gyakorló nyelvtanárok és vizsgáztatók számára elegendő lehet annak a tudata, hogy a C-teszt alaposan és megbízhatóan méri az idegen nyelvtudás mértékét.

## Az ELTE Angol Tanszékén végzett vizsgálataink

A megoldatlan kérdések komplex volta arra készítetett bennünket, hogy kutatásunkat a fent említett két fő problémakör néhány aspektusának elemzésére korlátozzuk. Kutatásunk célja a C-teszt tulajdonságainak alaposabb megvizsgálása volt, s ennek során összehasonlítottuk ezt a tesztípust a cloze teszttel, valamint más

komplex nyelvi tesztekkel, hogy megtudjuk, mennyire jól méri a C-teszt a magyar diákok angol nyelvtudását, és hogy pontosabb képet kaphassunk e teszttípus főbb jellemzőiről.

Vizsgálatainkkal a következő kérdésekre akartunk választ kapni:

- 1.) Hogyan korrelál a C-teszt a cloze teszttel és más nyelvi tesztekkel?
- 2.) A C-teszt a nyelvtudás mérésének integratív eszköze-e, vagy csupán a nyelvtudás bizonyos aspektusait méri? Lehet-e az így kapott eredményeket az idegen nyelvtudás globális értékelésére felhasználni?
- 3.) A nyelvtudás elsajátításának milyen szintjén működik a C-teszt a leghatékonyabban?
- 4.) Van-e összefüggés a szövegek nehézségi foka és rangsoroló képessége, illetve hatékonysága között?
- 5.) A szövegekben mi a "tartalmi" és "nyelvtani szavak" aránya, és ez hogyan befolyásolja a C-teszt mérési hatékonyságát?
- 6.) A különféle értékelési módszerek befolyásolják-e a diákok teszteredményét és rangsorát?

A nyelvi felméréseket az ELTE Angol Tanszékén végeztük el az 1989/90-es tanév folyamán. A vizsgálatban 102 elsőéves angolszakos hallgató vett részt, akiknek angol nyelvtudását öt különböző nyelvi teszttel mértük fel:

- 1.) az ELTE Angol Tanszék nyelvizsgatesztjével (20 lépéses feleletválasztós szó-kincsteszt + nyelvtani teszt; 20 mondatátalakítás + 3 részes beszédértési teszt)
- 2.) a TOEIC vizsgával (Test of English for International Communication), ami az amerikai Educational Testing Service által kibocsátott standardizált, feleletválasztós nyelvi teszt a beszédértés és olvasási készség mérésére (100–100 kérdéssel)
- 3.) szóbeli interjúval (hétköznapi témákról 10–15 perces beszélgetés)
- 4.) egy 39-kihagyásos cloze teszttel
- 5.) egy 4 rövid szövegből álló, 83 kihagyásos C-teszttel.

## Vizsgálataink eredménye

Az összegyűjtött adatokat alapos statisztikai elemzésnek (korreláció- és faktoranalízis) vetettük alá. Ezek legfontosabb adatait a cikk végén található táblázatokban összegeztük. Vizsgálataink eredményeképpen a következő megállapításokat tettük:

1.) A C-teszt jól korrelál a többi nyelvi tesztünkkel, és ez azt bizonyítja, hogy jó és megbízható nyelvi teszt. Ezenkívül pontosabb képet ad a vizsgázók általános nyelvtudásáról, mint a cloze teszt (1. 1. táblázat).

2.) A faktoranalízis 2 faktoros megoldása nyelvi tesztjeinket két csoportba osztja: az első csoport a beszédértési tesztet, a cloze-t, a szóbeli interjút és a C-tesztet tartalmazza, míg a második csoportba a nyelvtani és a szókinccsmérő teszt, valamint a TOEIC vizsga olvasási készséget mérő része (nyelvtani és szókinccsmérő feladatokkal) tartozik. Ez a csoportosítás azt mutatja, hogy a tesztek e két csoportja a *tu-datos* idegennyelvtudás mérésének mértékében különbözik egymástól. A C-teszt az első csoportba tartozik, ahol a tesztek az *általános* idegen nyelvtudást mérik, s ez azt igazolja, hogy a C-teszt is integratív globális nyelvi teszt (1. 2. táblázat).

3.) Úgy tűnik, a C-teszt szinte azonos hatásfokkal méri az idegen nyelvtudás felső és alsó fokán álló tanulókat, vagyis a "legjobb" és a "legrosszabb" diákok általános nyelvtudását értékeli a legpontosabban (l. 3. táblázat). (A teljes minta esetében a kapottnál kicsit alacsonyabb koefficiensek oka az, hogy ezek az alcsoportok homogénebbek, mint a teljes minta.)

4.) Úgy látszik, nincs közvetlen kapcsolat a C-teszt szövegeinek nehézségi foka és rangsoroló képessége között: erre példaként említhetjük 4. szövegünket, amely rosszabbul méri a nyelvtudást, mint a másik három szöveg, holott nem a legnehezebb (l. 4. táblázat). Azonban elvont, politikai témáról szól és bonyolult, hosszú, közbekezeléses mondatokat tartalmaz. Ez a szöveg rossz választásnak bizonyult, s ez a tény is azt támasztja alá, hogy a C-teszt hatékonysága nagymértékben függ a megfelelő szövegek kiválasztásától. (Érdemes megfigyelni, hogy az első három szöveg a negyedik nélkül jobban méri a tanulók nyelvtudását, mint a teljes teszt – l. 1. és 4. táblázatok.) Ezenkívül az is rendkívül fontos, hogy a kiválasztott szövegek eltérő nehézségi fokúak legyenek, hiszen így lehetőséget kapnak a gyengébb tanulók is a C-teszt (részleges) megoldására.

5.) Szövegeinkben a kihagyott szórészek 56%-a "tartalmi szó" és 44%-uk "nyelvtani szó". Vizsgálataink eredménye azt mutatja, hogy a kihagyott "tartalmi szavak" sokkal pontosabban mérik a idegen nyelvtudást, mint a "nyelvtani szavak". Sőt, a "nyelvtani szavak" bizonyos mértékig rontják a C-teszt hatékonyságát, különösen a haladó nyelvtanulók esetében. Ha ezt más C-teszt szövegekkel is bizonyítani lehet, ez az eredmény módosíthatja a C-teszt alapvető kihagyási eljárását, a C-elvet (l. 5. táblázat).

6.) A szakirodalomban vita folyt arról, hogy milyen pontozási rendszer a legcélravezetőbb a C-teszt értékelésére. A mi eredményeink azt a módszert támasztják alá, amelyben csak a teljesen helyes kiegészítéseket fogadják el, mivel a helyesírási hibás válaszok elfogadásával elért pontszámok nem befolyásolták jelentős mértékben a diákok már kialakult rangsorát (l. 6/A és 6/B táblázatok).

## Összegzés és gyakorlati tanácsok

Eredményeinket összegezve: vizsgálataink alapján a C-tesztet kitűnő nyelvi tesztnek találtuk, mivel gyors és megbízható értékelést ad a tanulók általános nyelvtudásáról. Legmegfelelőbb felhasználási területei szerintünk a következők:

1.) a nyelvtanulók szelektálása és beosztása a tudásszintjüknek megfelelő csoportba;

2.) (fél)év végi vagy tanfolyam végi záróvizsgákon (a félév vagy a tanfolyam során előfordult szövegtípusok alkalmazásával);

3.) bizonyos nyelvtani kategóriák elsajátításának tesztelése (pl. igeidők, szóképzés) azáltal, hogy olyan szövegeket válogatunk, melyekben sokszor előfordul a kérdéses nyelvi szerkezet;

4.) a házi feladat és az otthoni olvasmányok ellenőrzése azáltal, hogy a feldolgozásra kiadott szövegekből válogatunk részleteket;

5.) szakmai nyelvtanfolyamokon a szakmai nyelvtudás mérése az adott terület szakszövegeinek felhasználásával.

Külön érdekességet és játékos jelleget kölcsönözhet a tesztelésnek, ha a nyelvtanulók önmaguk készítik el a C-teszteket csoporttársaik számára.

A fentiek jelzik, hogy a C-teszt az egyik legsokoldalúbb létező tesztípus, amelyet számos célra fel lehet használni (esetleg kisebb módosításokkal), s ezért *melegen ajánljuk* alkalmazását a mindennapi nyelvtanítási és – tesztelési gyakorlatban.

## Táblázatok

Teljes minta	C-teszt	Cloze	1.+2.+3. C-szöveg <sup>1</sup>
Ált. nyelvtudás 1 <sup>2</sup>	.57		.61
Ált. nyelvtudás 2 <sup>3</sup>	.56	.53	.58
Tanszéki szókincs- és nyelvtani teszt	.35	.35	.36
Tanszéki beszédértési teszt	.32	.39	.34
Tanszéki teszt összeredménye	.41	.43	.43
TOEIC beszédértési teszt	.51	.46	.55
TOEIC olvasási készséget mérő teszt	.51	.44	.54
TOEIC teszt összeredménye	.59	.52	.63
Szóbeli interjú	.43	.46	.46
Cloze	.39		.43

Az összes eredmény szignifikáns a  $p < .001$  szinten.

### 1. táblázat: Az alkalmazott nyelvi tesztek interkorrelációi

	1. faktor	2. faktor
TOEIC beszédértési teszt	.79	.31
Tanszéki beszédértési teszt	.78	.47
Cloze	.67	.22
Szóbeli interjú	.63	.41
C-teszt	.60	.36
Tanszéki nyelvtani teszt	.10	.86
Tanszéki szókincsteszt	.31	.73
TOEIC olvasási készséget mérő teszt	.35	.73

### 2. táblázat: Az alkalmazott nyelvi tesztek faktoranalízise során kapott faktormátrix

	Ált. nyelvtudás 1 <sup>2</sup>	Ált. nyelvtudás 2 <sup>3</sup>
<b>A tanulócsoport jobbik fele (N=51)</b>		
C-teszt	.38	.44
Cloze		.26
1.+2.+3. C-szöveg <sup>1</sup>	.47	.53
<b>A tanulócsoport rosszabbik fele (N=51)</b>		
C-teszt	.42	.34
Cloze		.25
1.+2.+3. C-szöveg <sup>1</sup>	.44	.36

3. táblázat: A cloze és a C-teszt korrelációi az általános nyelvtudással (külön vizsgálva a jó és a rossz tanulókat)

	Átlag pontszám / kihagyások száma
1. szöveg	.80
2. szöveg	.71
3. szöveg	.66
4. szöveg	.70

4. táblázat: A C-teszt szövegek nehézségi foka

	C-teszt	Ált. nyelvtudás <sup>1 2</sup>
<b>Teljes minta (N=102)</b>		
"tartalmi szavak"	.97	.60
"nyelvtani szavak"	.77	.28
<b>A tanulócsoport jobbik fele (N=51)</b>		
"tartalmi szavak"	.96	.47
"nyelvtani szavak"	.79	.04
<b>A tanulócsoport rosszabbik fele (N=51)</b>		
"tartalmi szavak"	.97	.42
"nyelvtani szavak"	.71	.21

5. táblázat: A "tartalmi" és a "nyelvtani szavak" korrelációja a C-teszt összeredményével és az általános nyelvtudással



Az egy tanulónál előforduló helyesírási hibák száma	A tanulók száma	A tanulók százaléka
0	48	43.2
1	40	36.0
2	18	16.2
3	3	2.7
4	1	0.9
5	1	0.9
összesen		56.8

6/A táblázat: A helyesírási hibás válaszok előfordulási gyakorisága

	Ált. nyelvtudás 1 <sup>2</sup>
C-teszt	.57
A helyesírási hibákat elfogadó C-teszteredmény	.57

6/B táblázat: A tökéletes, illetve a helyesírási hibákat elfogadó C-teszteredmények korrelációja az általános nyelvtudással

1: a teljes C-teszt a 4. szöveg eredménye nélkül

2: az összes alkalmazott nyelvi teszt eredménye a C-teszt nélkül

3: az összes alkalmazott nyelvi teszt eredménye a C-teszt és a cloze teszt nélkül

## Irodalom

1. **Alderson, J. C.** (1979): The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. = **Oller, J. W. Jr.** (szerk.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House, 1983. 205–217. o.
2. **Carroll, J. B.** (1987): Review of Klein-Braley, C. and Raatz, U. 1985. *C-Tests in der Praxis*. = *Fremdsprachen und Hochschule*, AKS-Rundbrief 13/14, Bochum: AKS. *Language Testing*, 4. 99–106. o.
3. **Feldmann, U. – Stemmer, B.** (1987): Thin \_\_\_ aloud a \_\_\_ retrospective de \_\_\_ in C-test taking: diff \_\_\_ languages diff \_\_\_ learners – sa \_\_\_ approaches? = **Faerch, C. – Kasper, G.** (szerk.): *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: *Multilingual Matters*. 251–267. o.
4. **Grotjahn, R.** (1986): Test validation and cognitive psychology: some methodological considerations. = *Language Testing*, 1. 221–225. o.
5. **Grotjahn, R.** (1987): How to construct and evaluate a C-Test: A discussion of some problems and some statistical analyses. = **Grotjahn, R. – Klein-Braley, C. – Stevenson, D. K.** (szerk.): *Taking Their Measure: The Validity and Validation of Language Tests*. Bochum: Brockmeyer, 219–253. o.
6. **Ittészné Kövendi K.** (1989a): A magyar nyelvi tudás mérése Amerikában integratív nyelvi tesztekkel. = *Magyar nyelvőr*, 113, 2. 228–237. o.
7. **Ittészné Kövendi K.** (1989b): Amerikai magyarak és magyarul tanuló amerikaiak nyelvhasználata magyar nyelvi tesztek tükrében. = *Nyelvünk és kultúránk*, 76. 71–77. o.
8. **Klein-Braley, C. – Raatz, U.** (1984): A survey of research on the C-Test. = *Language Testing*, 1. 134–146. o.
9. **Klein-Braley, C.** (1985): A cloze-up the C-Test: a study in the construct validation of authentic tests. = *Language Testing*, 2. 76–104. o.
10. **Oller, J. W. Jr.** (1976): Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar. = **Oller, J. W. Jr.** (szerk.): *Issues in Language Testing Research*. Rowley: Newbury House, 1983. 3–10. o.
11. **Spolsky, B.** (1975): Language testing: art or science? Main lecture delivered at the AILA World Congress, Stuttgart. Idézi: **Klein-Braley, C.** (1985). 78. o.