

DOI: 10.15773/EKF.HABIL.2015.001

**Einhorn Ágnes**

**SZÁNDÉKOK ÉS MEGVALÓSULÁS**

**Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja 2005-ben**

**Habilitációs dolgozat**

**Eszterházy Károly Főiskola  
Neveléstudományi Doktori Iskola**

**2014**

# Tartalom

1. Bevezetés.....	4
2. Problémaháttér.....	7
2.1 A középiskolai záróvizsgák oktatáspolitikai szerepe.....	7
2.2 A magyarok idegennyelv-tudása .....	11
3. A vizsgareform oktatáspolitikai és történeti háttére.....	19
3.1 A vizsgareform szükségszerűsége.....	21
3.2. A vizsgafejlesztés folyamata.....	23
4. Tartalmi modernizáció.....	30
4.1 A szemléleti változás – az idegen nyelvi vizsgák példája.....	30
4.2 A nemzetközi törekvések hatása a vizsgafejlesztésre.....	32
4.3 A vizsgához kapcsolódó dokumentumok.....	34
5. A kétszintűség problémája.....	37
5.1 A kettős vizsgafunkció következményei – méréselméleti háttér.....	38
5.2 A vizsgaszintek meghatározásával kapcsolatos elvi problémák.....	42
5.3 Az érettségi és a nyelvvizsgák.....	49
5.4 A szintválasztás a gyakorlatban.....	53
6. Új értékelési kultúra.....	58
6.1 Az értékelési alapelvek változása.....	58
6.2 A nyitott feladatok értékelése.....	60
7. A vizsgareformhoz kapcsolódó továbbképzések.....	64
8. A feladatfejlesztési folyamat tanulságai.....	68
8.1 A standardizáció kérdése.....	68
8.2 A feladatfejlesztés elméleti problémái.....	70
8.3 A feladatfejlesztés folyamata.....	73
8.4 A többlépcsős feladatfejlesztési folyamat tanulságai.....	81

9. A megvalósult vizsga .....	<b>85</b>
9.1 A 2005. és 2006. évi vizsga eredményei német nyelvből.....	<b>86</b>
9.2 Elemzések és kutatások a vizsga működéséről.....	<b>95</b>
10. Összegzés.....	<b>99</b>
Felhasznált irodalom.....	<b>102</b>

## 1. Bevezetés

A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikájának meghatározó eleme az érettségi vizsga megújítása, e folyamatban tetten érhetők a rendszerváltást követő két évtized jellemzői is, bár az oktatásszociológiai és a történeti háttér egészében még feltáratlan. A 2005-ös vizsgareform az oktatáspolitikai küzdelmek színterére került, és ez által sok ellentmondás, változás nyomát viseli magán, mégis erősen hatott a közoktatásra, hiszen a záróvizsga megváltoztatása jelentős kényszerítő erőként működött, és volt szerepe az oktatás szemléleti modernizálódásában is. Mindenképpen érdemes ezt a kutatási és fejlesztési folyamatot abból a szempontból áttekinteni, hogy az alapelvek és a szándékok hogyan valósultak meg, illetve a bevezetést követően hogyan fogadta az oktatási rendszer és a társadalom a közoktatás új típusú záróvizsgáját.

A fejlesztési folyamat egésze sok tanulsággal és érdekességgel szolgálhat tehát, ugyanakkor az egyes tantárgyakban tükröződő problémák és változások is nagyon érdekesek. Az idegen nyelvi érettségi vizsga a fejlesztés legjellemzőbb problémáit viseli magán, hiszen ezen a tantárgyi területen nagy hagyományai vannak a vizsgafejlesztésnek, sok nemzetközi mintát lehetett használni, továbbá az idegennyelv-oktatás a rendszerváltás utáni időszak egyik kiemelt fejlesztési területe volt Magyarországon. Jelen tanulmány egy vizsgatárgy, a német adataira támaszkodva törekszik a vizsgareform megvalósulásának értékelésére – már amennyire ez a rendelkezésre álló elemzések segítségével lehetséges. Ezért elsősorban az idegen nyelvek terén történt változások számbavételére törekszem, ám amikor a tendenciákat kutatási eredményekkel kívánom alátámasztani, akkor elsődlegesen a német érettségi vizsga fejlesztéséhez kapcsolódó konkrét adatokat mutatom be. Érdemes azonban megállapítani, hogy a különböző tantárgyakban meglepően hasonló problémák és alapkonfliktusok jelentek meg (*Horváth–Lukács, 2005*), ilyen értelemben az érettségi reform egésze szempontjából is érdekes lehet, milyen nehézségek, kompromisszumok és eredmények jellemezték e tantárgycsoport záróvizsgájának átalakítását.

Az eredmény nem mentes az ellentmondásoktól, hiszen a bevezetés óta több módosításra került sor, és a vizsgáztatás érzékelhető nehézségekkel jár. A rendszer egésze is számtalan ponton újragondolást igényel, hiszen a felsőoktatás tömegesedése és kétszintűvé válása sok tekintetben megváltoztatta azt az oktatási környezetet, amelyben a vizsga működik. Az oktatási rendszer egészét érintő jelentős változások miatt 2010 után az érettségi koncepció átdolgozása is napirendre került. Mivel az ehhez kapcsolódó

előkészítő munkálatok és kutatások eredményei még nem olvashatók, az érettségi vizsga tervezett módosításával a dolgozatomban nem foglalkozom, a fő hangsúly a 2005-ös vizsgareform előkészítésén és megvalósításán van. A vizsga utóéletét és hatását csak kevésbé mélyen tárgyalom, mert ehhez kevesebb kutatási eredmény és elemzés áll rendelkezésre. Annyi azonban ennyi időtávlatból már megállapítható, hogy bár az új érettségi vizsga fogadtatása nagyon viharos volt, ma már viszonylag erős a társadalmi elfogadottsága. Egészében ez a folyamat segítette a középiskolai tanítás modernizálódását, a vizsgareform alkalmat adott ugyanis arra, hogy a már meglévő jó hagyományok megerősödjenek az iskolákban.

A dolgozat<sup>1</sup> a problémaháttér vázolásával kezdődik, ehhez két fontos terület tartozik, amelyeket csak vázlatosan tekintek át. Egyrészt elvitathatatlan a középiskolai záróvizsgák oktatáspolitikai és társadalomformáló hatása és szerepe, ezért érdemes a magyar érettségi vizsgát egy tágabb aspektusból is vizsgálni, másrészt a magyarok idegennyelv-tudása, valamint az ehhez kapcsolódó ráfordítások és erőfeszítések kérdése elválaszthatatlan az idegen nyelvi érettségi fejlesztésétől.

A 3. fejezetben felvázolom a vizsgareform oktatáspolitikai háttérét és történetét, majd a tartalmi modernizáció kérdésével foglalkozom, hiszen ez a terület a 2005-ös vizsgareform egyik legerősebb jellemzője. E kérdéskörhöz természetesen hozzátartozik az is, hogy mennyire sikerült a nemzetközi tendenciákat és eredményeket érvényesíteni, és ebből a szempontból kifejezetten jó és pozitív példa az idegen nyelvi vizsga kialakítása.

Az 5. fejezetben a kétszintűségből fakadó elvi és gyakorlati problémákat dolgozom fel, és ez az idegen nyelvek esetében nem választható el a nyelvvizsgák és az érettségi vizsga bonyolult összefüggéseinek áttekintésétől.

Mivel a mérés-értékelés szakterület, valamint a tanítási gyakorlat szempontjából nagy jelentőségű, hogy az új vizsga értékelési rendszere részletesen kidolgozott, és számtalan új elemet hordoz, a 6. fejezetben külön foglalkozom az értékelési kultúra problémájával. Az egész vizsga értékelési rendszere egy sajátos, jól körülhatárolható, egységes szemléletű értékelési kultúrát képvisel, amely az osztálytermi gyakorlatban a fejlesztő értékelés szemléletét erősítheti.

---

<sup>1</sup> A dolgozat az alábbi tanulmányok részeinek felhasználásával készült: *Einhorn, 2004; Einhorn, 2007/b; Einhorn, 2008/b; Einhorn, 2012.*

Ezt követően a vizsgához kapcsolódó tanártovábbképzések eredményeit tekintem át röviden. A központilag szervezett vizsgáztatói képzések rendszere ennek természetesen csak kis része, hiszen az új vizsga bevezetéséhez kapcsolódóan nagyon sok különböző kezdeményezés valósult meg iskolai és regionális szinten is a vizsga bevezetését megelőzően, illetve azt követően. Nem elhanyagolhatók továbbá azok a különböző feladatírói tréningek sem, amelyek az új vizsga fejlesztéséhez és a vizsgaanyagok készítéséhez szükséges szakemberek számára készültek. Ez a terület azért is érdekes, mert a vizsga bevezetését követően ezek a képzések megszűntek.

A hosszú fejlesztési folyamatnak további eredménye az, hogy a feladatok minőségéről és a feladatkészítés folyamatáról is nagyon sok gyakorlati tapasztalatot lehetett szerezni, amelyeket a 8. fejezetben foglalok össze. Ezen a ponton az idegen nyelvek esetében nagy előny, hogy támaszkodni lehetett a nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó szaktudásra és szakirodalomra is.

A dolgozatot a megvalósult vizsgáról készült elemzések eredményeinek összefoglalásával zárom. A vizsgareform bevezetése után az első két tavaszi vizsgaidőszak elemzései készültek el, ezt követően azonban már nem történt hivatalos monitorozás. Néhány kisebb kezdeményezés, vizsgálat, tanulmány azonban foglalkozott az angol vagy a német vizsga működésével, ezek eredményeit tekintem át a 9. fejezetben, melyet az összegzés követ.

## **2. A problémaháttér**

Az érettségi vizsga sokakat érint tanulóként, szülőként, tanárként, így erős társadalmi érdeklődés kíséri, a laikusok azonban általában magától értetődőnek és természetesnek tekintik azt a vizsgaformát, amelyet ismernek. Ezzel szemben az az igazság, hogy a magyar érettségi vizsga jelenlegi formája nagyon sok érték döntés alapján jött létre, ezért érdemes először azzal foglalkozni, hogy milyen elvi lehetőségek és problémák jelennek meg a középiskolai záróvizsgákhoz kapcsolódóan általánosságban. Azért is fontos ebből kiindulni, mert nyilvánvaló, hogy a közoktatás záróvizsgájának formája és tartalma társadalomformáló eszköz is. Mivel a vizsgareform folyamatát és megvalósulását alapvetően az idegen nyelvi tantárgyi terület felől közelítem, a probléma háttéréhez tartozik a magyarországi idegennyelv-oktatás és a magyarok nyelvtudásának kérdésköre is.

### ***2.1 A középiskolai záróvizsgák oktatáspolitikai szerepe***

Az érettségi vizsga szabályozásának, szerkezetének, lebonyolításának kérdése nagyon érdekes ugyan, ez azonban csak a téma háttérében jelenik meg, ezeket a kérdéseket explicit módon nem tárgyalom, mert a szabályozók kialakulása és folyamatos változása olyan komplex probléma, amely akár egy önálló dolgozat témája is lehetne. Kiindulásul érdemes azonban mégis foglalkozni azzal, hogy a középiskolai záróvizsgák sokféle módon és szerkezetben, eltérő funkcióval jelennek meg különböző országokban. A vizsgareform egészének megítélése szempontjából érdekes az a kérdés is, hogy milyen általános szempontok szerint lehet egy vizsgarendszer tulajdonságait és minőségét értékelni, és figyelembe kell venni azt is, hogy egy ország vizsgarendszere erős társadalomformáló erővel is bír: a szabályozás hathat például a felsőoktatásba kerülők arányára, és így a későbbi társadalomszerkezetre vagy az általános műveltség tartalmára, sőt az adott ország felnőtt lakosságának a tanuláshoz való viszonyára is.

Magától értetődik a magyar társadalom számára, hogy a közoktatást érettségivel zárjuk le, és hogy ennek a vizsgának jelentős szerepe van a fiatalok életében a további életpályájuk szempontjából, holott ez egyáltalán nem annyira egyértelmű és természetes, mint amilyennek látszik: az érettségi vizsgák formája és funkciója nagyon eltérő a különböző kultúrákban. Vannak olyan országok, ahol egyáltalán nincs is középiskolai

záróvizsga (pl. Svédország), vagy van ugyan, de nem egy ennyire központosított külső vizsga (pl. Németország). Míg a viszonylag bizalmatlan magyar közoktatási környezetben erős az igény a külső, tehát az iskolától független mérésre, addig a német társadalom számára elfogadható, hogy egy alapvetően belső lebonyolítású és értékelésű, tehát az iskola hatáskörébe utalt vizsga, valamint az iskolai eredmények alapján dől el a fiatalok továbbtanulásának a sorsa.

Ha van egyáltalán érettségi vizsga, akkor nagyon fontos, hogy milyen funkcióban jelenik meg a rendszerben. Vannak országok, ahol – a korábban említett Németországhoz hasonlóan – az érettségi vizsga letétele bizonyos eredmény elérése esetén automatikusan jogosulttá teszi a fiatalt a felsőoktatási bemenetre. Ezt Mátrai Zsuzsa nyomán szokás vizum értékű vizsgának is nevezni (*Mátrai, 2001/b, 15*), míg ezzel szemben állnak az ő elnevezése szerint útlevel értékű vizsgák (*Mátrai, 2001/b, 15*), amelyek előfeltételként szerepelnek ugyan a továbbtanuláshoz, de a valós lehetőség megszerzéséhez egy külön felvételi vizsgát kell tenniük a jelentkezőknek. Ez a struktúra volt a jellemző például Magyarországra a 2005-ös érettségi reformot megelőzően. Az érettségi vizsga funkciója alapvetően tükrözi tehát az adott ország oktatáspolitikai irányelveit abból a szempontból, hogy milyen típusú és mértékű „szűrést” kívánnak megvalósítani a közoktatás és a felsőoktatás között. A vizsgaszabályozás ugyanis nyilvánvalóan hathat arra, hogy az adott korcsoportok mekkora hányada kerülhet be a felsőoktatásba, és így mekkora társadalmi mobilitás várható. Ha például az érettségi-felvételi rendszerben megjelenik valamilyen módon a pozitív diszkrimináció, akkor szélesebb társadalmi rétegek előtt nyílik meg az út a felsőoktatásba, míg a szabályozás a társadalmi mobilitást gátló elemeket is tartalmazhat, ilyenek például a magas bemeneti követelmények a felsőoktatás előtti vizsgáztatásnál.

Egy-egy ország érettségi vizsgájának formája, funkciója és működése természetesen elválaszthatatlan az adott oktatási rendszer sajátosságaitól, illetve az ezzel kapcsolatos oktatáspolitikai céloktól. A nagyon tagolt és ezért viszonylag korai szelekciót jelentő oktatási rendszerek (mint amilyen például a magyar, a német vagy az osztrák) önmagukban erős szűrő funkciót látnak el, így kevésbé van szükség külön válogatásra a felsőoktatás bemeneteként. A viszonylag tagolatlan oktatási rendszerekben (általában a skandináv országok ilyenek) ezzel szemben szükség van a közoktatás végén valamilyen külön szűrőre is. Az oktatási rendszer centralizáltságának mértéke is erősen befolyásolja az érettségi vizsgáztatás szükségességét és módját. Nyilvánvaló, hogy minél inkább jellemző a rendszerre a döntési folyamatok központosítása és a bemeneti szabályozás



részletezettsége, annál kisebb szerepe van a kimenetnél érettségi vizsga egységesítő szerepének és fordítva.

Az érettségi vizsga tantárgyi szerkezete és az ezzel kapcsolatos szabályozás tükrözi az oktatáspolitikai megfontolásokat, a társadalmi elvárásokat, de természetesen jelentősen befolyásolja az általános műveltségképet is. A kötelező tárgyak rendszere jelentősen módosíthatja egyes tantárgyak presztízsét, erre tett kísérletnek tekinthető például a természettudományos tárgyak kötelező vizsgatárggyá tétele a magyar rendszerben. De érdekes jellemző ebben a kérdésben az is, hogy míg Magyarországon az új érettségi bevezetését megelőző társadalmi vitában (*Az érettségi vizsga reformjának...*, 1996; *Vámos*, 1996) közfelháborodást váltott ki annak a lehetőségnek pusztán a felvetése is, hogy lehetne akár olyan érettségi modell is, amelyben nem szerepel a történelem kötelező vizsgatantárgyként, ezzel szemben Európa számos országában a történelem tantárgynak nincs ilyen kiemelt szerepe.

Az általános műveltség és a specializáció kérdésében is fontos jelentőséggel bírhat a vizsgaszabályozás. A magyar vizsgarendszernek van például két eleme, amely sok szempontból értékelhető pozitívan is, a középfokú oktatás végén elvárt általános műveltség szempontjából azonban mindenképpen kérdéses, és ez az előre hozott vizsga, illetve a felvételi pontszámítás során a „duplázás” lehetősége. (Ez utóbbi azt jelenti, hogy ha a vizsgázó számára az előnyösebb, akkor a felvételi pontok számításakor figyelmen kívül hagyják a középiskolai tanulmányok során szerzett év végi osztályzatokat, illetve az összes érettségi tárgy eredményét, és helyette csupán a két felvételi tantárgyi teszten elért eredményt veszik figyelembe.) Ezek az elemek sok szempontból a vizsgázó érdekeit szolgálják, hiszen az érettségizőnek így lehetősége van arra, hogy egy-egy tantárgy tanulását hamarabb lezárja, és így a normál érettségi időszakában kisebb legyen a terhelése, a „duplázásnak” nevezett pontszámítási mód pedig azt teszi lehetővé, hogy a vizsgázó alapvetően két tantárgyi vizsga jó vagy kiemelkedő eredményére törekedjen. Ezzel azonban azt az üzenetet (is) közvetíti a szabályozás, hogy lemond arról az alapvető lehetőségről, hogy a közoktatás végéig mindenkinek azonos mértékben közvetítse a különböző tudástartalmakat. A társadalomban elvárt vagy elfogadott műveltségképre sok minden hat nyilvánvalóan, de van annak is jelentősége, hogy a műszaki irányú továbbtanulásban szerepe van-e a magyar vagy a történelem tantárgyi jegynek, és a bölcsész irányú továbbtanulásban a természettudományos vagy a matematika eredménynek is. Az idegen nyelvek helyzete szempontjából is fontos, hogy a záróvizsga szabályozása hogyan kezeli az idegennyelv-tudást.

Maguk az érettségi követelmények is erős műveltségformáló és társadalomalakító szerepet töltenek be. Természetesen jelentősége van annak, hogy milyen arányban jelennek meg ismeretek és alkalmazási képességek a tantárgyi vizsgakövetelményekben, de ugyanígy fontosak olyan vizsgaszervezési kérdések is, hogy a szóbeli vizsgán megkövetelt szóbeli kommunikáció milyen mértékben határozza meg a teljes vizsgaeredményt, vagy egyáltalán van-e szóbeli vizsga.

Az érettségi vizsga társadalmi jelentőségét mutatja, hogy a mérésben szokásos három minőségi kritérium mellett (objektivitás, reliabilitás és validitás) e vizsgák esetében két fontos további minőségi kritérium jelenik meg: a társadalmi elfogadottság, illetve a költségesség. A vizsgaszabályozás kialakításakor mindig érték döntéseket kell hozni, és el kell dönteni, hogy a különböző minőségi elemek közül minek van prioritása. Hogy a legutolsó példánál maradjunk: a szóbeli vizsga kötelező kiterjesztése a legtöbb vizsgatárgyra pozitívan hathat vissza a tanítási folyamatra és növelheti a vizsga tartalmi érvényességét, viszont nagyon költségessé teszi a vizsgát. Ha a szabályozásban a szóbeli vizsgák jelentős kiterjesztése mellett döntenek, akkor a vizsga visszahatását és érvényességét tekintik fontosabbnak, amikor pedig a szóbeli vizsgák számának csökkentését irányozzák elő, akkor a költségcsökkentés szempontját helyezik előtérbe.

A vizsgarendszer egészének tehát komoly társadalomformáló ereje van, ezért igényel óvatosságot a vizsgafejlesztés vagy a vizsgarendszer módosítása. Az érettségi vizsga hathat a következő generációk műveltségére, a társadalmi mobilitásra, a társadalom tanuláshoz való viszonyára, az esélyegyenlőségre is. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy az érettségi vizsga szabályozását illető változtatások és változtatási szándékok nem véletlenek. A magyar oktatáspolitikai rendszerváltás utáni történetének jellemzője a rövid távú gondolkodás és a konszenzus hiánya. Az elmúlt évtizedekben jelentős oktatáspolitikai fordulatok jelentek meg a rendszerben, folyamatos váltásokat figyelhettünk meg a bemeneti és kimeneti szabályozás hangsúlyai között, és ez értelemszerűen csökkentette vagy növelte a közoktatást lezáró érettségi vizsga jelentőségét is. Ugyanígy komoly eltérések kerültek felszínre a különböző oktatáspolitikai elképzelések között abban a tekintetben is, hogy milyen legyen a felsőfokú vagy az érettségivel záruló középfokú oktatásban résztvevők kívánatos aránya. A közoktatás záróvizsgálója, illetve a felsőoktatási bemenet szabályozásakor mindig két tényező között egyensúlyozik az oktatáspolitikai: hiszen tudomásul kell venni ésszerűségi és anyagi kényszereket, ezzel azonban sok esetben ellentétes az egyéni szabadság és esélyegyenlőség szempontrendszer (Mátrai, 2001/b, 71). A bonyolult hatásrendszer

miatt megállapítható, hogy ennek a vizsgának a méréselméleti vagy pragmatikus lebonyolítási szempontokon túlmutatóan társadalomformáló szerepe is van. Egész kis változtatások is hathatnak a következő generációk műveltségére és esélyeire. Ezen túlmenően érdemes figyelembe venni azt is, hogy a középiskolai záróvizsgának erős visszaható szerepe is lehet: míg a tantervi reform nem mindig jut el az osztályteremig, a záróvizsga ezzel szemben kikényszeríthet tartalmi, módszertani változásokat az oktatásban.

## ***2.2 A magyarok idegennyelv-tudása***

Szinte már örökzöldnek számít az idegennyelv-tanításunk eredményességéről folytatott vita. Nehéz eldönteni, hogy azoknak van igazuk, akik szerint a magyarok drámaian rosszul beszélnek idegen nyelveket, vagy azoknak, akik a nyelvoktatást a rendszerváltás utáni oktatási fejlesztések sikertörténetének tartják. Tény azonban, hogy az idegen nyelvi érettségi vizsga kialakítása során nagyon fontos szempont volt, hogy az új vizsga minél pozitívabban befolyásolja a magyarországi idegennyelv-tanítást és a magyarok nyelvtanuláshoz való viszonyát, tehát tekintettel kellett lenni arra, hogy meglehetősen traumatizált a magyarok viszonya az idegennyelv-tudáshoz és az idegennyelv-tanuláshoz. A problémaháttér másik eleme ezért a magyarok nyelvtudása, a nyelvtanuláshoz való viszonya az európai tendenciák tükrében, továbbá a nyelvtanítás fejlesztésének általános európai vonásai.

### *Idegennyelv-tudás Európában*

Hajlamosak vagyunk arra, hogy az idegen nyelvek tanítása szempontjából Magyarországot kiugróan sikertelennek tartsuk, holott az Eurobarometer felmérések eredményei alapján megállapítható (*Europeans and their Languages*, 2006, 2012), hogy ez a terület másutt sem problémátlan. Európa országaiban erős törekvés mutatkozik arra, hogy minél több tanulónak legyen módja legalább két idegen nyelvet tanulni, és egyre kevesebb az olyan fiatal, akinek egyáltalán nincs lehetősége az idegennyelv-tanulásra, de a legjellemzőbb mégis az, hogy az európai fiatalok közül nagyon sokan még mindig csak egy idegen nyelvet tanulnak. A leggyakrabban tanult nyelv az angol, ezen kívül négy idegen nyelvet tanítanak még gyakrabban Európa országaiban (német, francia, spanyol, orosz), tehát megállapíthatjuk, hogy a nyelvi kínálat Európában meglehetősen szűk. Jellemző még ezen túlmenően, hogy a nyelvtanításban nagy társadalmi egyenlőtlenségek

mutatkoznak, azaz Magyarországhoz hasonlóan sok európai országban is az a jellemző, hogy azok a tanulók, akik a rosszabb szociális hátterük miatt jobban rászorulnak a közoktatásban ingyenesen hozzáférhető nyelvvoktatásra, kevesebb lehetőséget kapnak, mint jobb szociális helyzetű társaik. Általánosan jellemző, hogy mindenütt komoly erőfeszítéseket tesznek az idegennyelv-oktatás fejlesztéséért, általában egyre korábban vezetik be az első idegen nyelvet, és jellemző az a törekvés, hogy a második idegen nyelv tanulása is minél korábban elkezdődjön, terjednek a különböző kétnyelvű, idegen tannyelvű programok, már az alsóbb iskolafokokon is. Az az ambíciózus cél, hogy Európa polgárai többnyelvűek legyenek, bizonyos területeken már valósággá vált, másutt még csak távoli lehetőségként jelenik meg, de a törekvés és az erőfeszítés minden országra jellemző. (*Bericht über die Durchführung des Aktionsplans...*, 2007)

Az Eurobarometer kutatások adatai alapján 2006-ban a megkérdezett európai polgárok 56%-a állította magáról, hogy az anyanyelvén kívül beszél még legalább egy idegen nyelvet (*Europeans and their Languages*, 2006, 9), és ez az arány a későbbi kutatásban is csak 54% volt (*Europeans and their Languages*, 2012, 12). Azaz az európaiaknak alig több mint a fele képes valamilyen szinten részt venni a nemzetközi kommunikációban idegen nyelven. Igaz azonban, hogy vannak olyan szerencsések is, akik számára ez az anyanyelvükön is lehetséges. Az is jól látható, hogy az európaiak körülbelül negyede beszél kettő, míg egytizede három idegen nyelven (*1. táblázat*).

*1. táblázat:*

*Az EU-polgárok idegennyelv-tudása 2001-ben, 2006-ban és 2012-ben önbevallás alapján*

<b>Ország</b>	<b>Legalább egy nyelven (%)</b>	<b>Legalább két nyelven (%)</b>	<b>Legalább három nyelven (%)</b>	<b>Egy nyelven sem (%)</b>
EU (15) 2001	53	26	8	47
EU (25) 2006	56	28	11	44
EU (27) 2012	54	26	10	46

*Forrás: Eurobarometer Report 54, 2001, 1, Europeans and their Languages, 2006, 9, Europeans and their Languages, 2012, 12.*

*A feltett kérdés: Hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül annyira, hogy kommunikálni tudjon?*

Az egyes országokra vonatkozó adatok arra utalnak, hogy a nyelvtudási szempontból élen járó országok között nagyon sok olyat találunk, ahol a mindennapokban természetes módon megjelenik a többnyelvűség. Értelemszerűen sokan beszélnek idegen nyelveket azokban az országokban, amelyekben több hivatalosan elismert államnyelv van (például

Luxemburg, Málta) vagy amelyeknek a közeli történetében voltak olyan időszakok, amikor más népekkel összekényszerítve vagy más fennhatóság alatt éltek (például Lettország, Litvánia, Szlovákia, Szlovénia). Kétségtelen tény azonban, hogy más szempontok is szerepet játszanak az idegen nyelvekhez való viszonyban.

#### *A magyarok nyelvtudása*

Magyarország a nemzetközi összehasonlításban viszonylag szerény helyet foglal el, 2006-ban az egy idegen nyelven beszélők aránya messze az átlag alatt volt (44%), bár a két és a három nyelven beszélők aránya átlagos vagy jobb volt (17%, 6%) (*Europeans and their Languages*, 2006, 9). 2012-ben ezek az arányok még csökkentek is, hiszen már csak a megkérdezett magyarok 35%-a állította magáról hogy legalább egy idegen nyelven beszél, 13% kettő, 4% három idegen nyelv ismeretét gondolta magáról (*Europeans and their Languages*, 2012, 15). Az átlaghoz vagy az „élmezőnyhöz” viszonyított adatok alátámasztják a helyzet kudarcént való értelmezését, ugyanezen adatok egészen más képet mutatnak azonban akkor, ha korábbi magyar adatokhoz viszonyítjuk őket. Közvetlenül a rendszerváltás után, az 1990-es népszámlálás során ugyanis a megkérdezettek 9,1%-a állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven, a 2001-es népszámlálás során ez az adat már 19,2% volt (*Vágó – Vass*, 2006, 517). S bár kétségtelen tény, hogy ezek is bizonytalan, önbevalláson alapuló eredmények, ám ezekkel összehasonlítva a 2006-os 42%, vagy a 2012-es 35% akár sikernek is tekinthető. Erre utalnak más kutatási adatok is, amelyek a rendszerváltás után a közoktatásban részt vevő, fiatalabb korosztályok nyelvtudását vizsgálták. Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint például 2004-ben a 15-29 évesek 61,1%-a állította magáról, hogy beszél egy idegen nyelven, ezen belül a 15-18 éveseknek már 77,7%-áról mondható el ugyanez (*Imre*, 2007, 126). Ezek az adatok azt mutatják, hogy a fiatalok nyelvtudása folyamatosan javul, de az Eurobarometer (és más nemzetközi kutatások) teljes felnőtt lakosságra vonatkozó adataiban csak nagyon lassan mutatkoznak meg ezek a pozitív tendenciák, az idegennyelv-oktatás mérhető eredményeiben tehát nem lehet gyors és látványos javulást várni.

Számtalan kisebb-nagyobb kutatás volt az elmúlt két évtizedben a magyar lakosság nyelvtudásáról (*Nikolov–Vigh*, 2012), ezek többnyire egymásnak ellentmondó, nehezen értelmezhető adatok. A vizsgálfejléstést mindenesetre végigkísérte az a probléma, hogy nincsenek pontos és megbízható adataink a magyar tanulók és felnőttek nyelvtanulási szintjéről.

### *Az idegennyelv-oktatás fejlesztése*

Magyarországon az idegennyelv-oktatás fejlesztése a rendszerváltás után kiemelt stratégiai kérdés volt. A Magyarországra jellemző törekvéseket is érdemes azonban európai perspektívában értelmezni. Egy korábbi kutatásban<sup>2</sup> ehhez a témához egy érdekes dokumentumcsoportot elemeztem: 2003-2006-ig folyt egy uniós projekt, amelynek fő célja a többnyelvűség támogatása volt az unióban (*Förderung des Sprachenlernens...*, 2003), és a projekt zárásakor a résztvevő országok egy-egy kérdőív kitöltésével beszámoltak a többnyelvűség megvalósulásáról hazájukban. Az Európai Bizottság honlapján 19 ország leírása található meg<sup>3</sup>, és bár ezek természetesen különböző minőségben és eltérő mélységben készültek, nagyon sok érdekességet tartalmaznak az egyes országok törekvéseiről, eredményeiről és nehézségeiről. Ha az országjelentéseket és azok összefoglalóját áttanulmányozzuk (*Beacco, 2007, Bericht über die Durchführung des Aktionsplans...*, 2007), akkor a nyelvvoktatás-politika tekintetében is találunk érdekességeket. A legszembeötlőbb talán az, hogy egész Európában nagy küzdelem folyik az idegennyelv-tudás fejlesztéséért. Az természetes és logikus, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az idegen nyelveket beszélők aránya, számtalan projekt, intézkedés, terv jelenik meg a helyzet javítására, érdekes azonban, hogy az északi régió sikeresebb országaiban is erőteljes fejlesztés folyik. Itt a második és további idegen nyelvek tanulásáért folytatnak propagandát és terveznek intézkedéseket. Norvégiában például a nem angol szakos nyelvtanárok hiányát próbálják enyhíteni (*Follow-up... Norway, 2006*), Svédországban a felsőoktatásba bekerülők körében, illetve a felsőoktatásban támogatják különböző intézkedésekkel az angolon túli egyéb idegennyelv-tudást, illetve a más idegen nyelveken folyó vagy azokat erősítő programokat (*Follow-up... Sweden, 2006*). Érdekes tehát, hogy miközben Kelet-Közép-Európában – így Magyarországon is – megfigyelhető a nyelvtanítás leszűkülése az angoltanításra, addig a nyelvtudás szempontjából jobb helyzetben lévő északi országokban éppen a nyelvi kínálat bővítése jelenik meg kiemelt nyelvpolitikai fejlesztési célként.

A korábban már említett erőfeszítések (egyre korábbi kezdés mind az első, mind a második idegen nyelv esetében, két tanítási nyelvű programok) mellett jellemzően

---

<sup>2</sup> A kutatásra a TÁMOP 3.1.1.-08/1-2008-0002. számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje keretében került sor. Az eredményekhez lásd *Einhorn, 2011; Einhorn, 2012.*

<sup>3</sup> A dokumentumok a következő honlapon találhatóak:

[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report_en.html) (Utolsó megtekintés: 2010. március 11.)

megjelenik több országban a törekvés arra, hogy a nem nyelvszakos pedagógusok nyelvtudását fejlesszék, hiszen ez az előfeltétele a két tanítási nyelvű programok beindításának, továbbá a tantárgyi kooperációknak és a különböző nemzetközi együttműködéseknek, azaz annak, hogy a tanulók mindennapjaiban természetesen jelenjenek meg az idegen nyelvek. A nyelvoktatás-politikai intézkedések elemzésekor szembetűnő a sokféleség. Jól látható, hogy nincsenek „csodaszerek”, nem lehet egy-egy intézkedéstől ugrásszerű fejlődést várni. Két elem azonban meghatározónak tűnik: a jól felépített, hosszú távra készített idegennyelv-oktatási stratégia és a nyelvtanulást támogató környezet megléte.

Érdeemes a magyarországi idegennyelv-oktatás jellemzőit átgondolni ebben a nemzetközi tükrében. Megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a közoktatáson belül erős, extenzív fejlesztés folyt a rendszerváltás utáni időszakban, ennek következtében az idegen nyelvi óraszámok nemzetközi összehasonlításban is magasak (*Vágó, 2007*). Jellemzőek továbbá a kis létszámú csoportok (csoportbontás), elterjedtek a két tanítási nyelvű programok, illetve az intenzív nyelvtanulási programok (például nyelvi előkészítő képzés). A közoktatáson belül az idegennyelv-oktatásra vonatkozó szabályozók és alapidokumentumok (NAT, kerettantervek, érettségi követelmények) komoly tartalmi modernizáción estek át az elmúlt 10-15 évben, igazodnak a Közös európai referenciakeret (KER) szemléletéhez és szintrendszeréhez, tehát az iskolai nyelvtanítás tartalmi modernizációjához adottak a feltételek. Ezzel szemben gyenge a nyelvoktatást támogató környezet.

Magyarországra alapvetően jellemző a nyelvi és kulturális homogenitás: nagyon kevés a bevándorló, a kisebbségek használják az államnyelvet, a mindennapokban tehát ritkán jelenik meg az anyanyelven kívül más nyelv. Kevés az olyan program (például külföldi gyakornokok alkalmazása, cserekapcsolatok), amely ezt oldaná, a televízióban minden külföldi filmet szinkronizálnak. Az internethasználat településtípustól és jövedelmi viszonyoktól függően nagyon eltérő, azaz egy átlagos tanuló mindennapjaiban nem feltétlenül jelenik meg az a felismerés, hogy más nyelvre is szüksége van a magyaron kívül. A rendszerváltás előtt iskolába járt korosztályok gyenge idegennyelv-tudása is hátráltató tényező, hiszen a tanárok jelentős része nem tud elég jól idegen nyelveket ahhoz, hogy két tanítási nyelvű programokat vezessen. A magyar társadalom bezáródó, az idegent alapvetően elutasító alapattitűdje sem kedvez az idegennyelv-tanulásnak. Mindezt csak felerősíti az a tény, hogy a rendszerváltás utáni oktatási rendszert a folyamatos változás jellemzi, az idegennyelv-tanításban sincs érvényes,

kiszámítható, hosszú távú stratégia. Gyors egymásutánban egymást váltó intézkedések történnek, amelyek időnként egymást oltják ki, és többnyire nincs arra lehetőség és idő, hogy a bevezetett intézkedések hatását kutassák, abból higgadtan következtetéseket vonjanak le, és erre alapozzák a további fejlesztéseket.

Az idegennyelv-tanítás céljai illeszkednek az európai tendenciákhoz: a szabályozás alapját képező NAT-ban az elérendő szinteket a KER szintjeihez viszonyítva adják meg, a 12. osztály végére 2003-ban, 2007-ben és 2012-ben egyaránt B1 szintet írtak elő minimumként az első idegen nyelvből, a második idegen nyelvből pedig A2 szintet (Öveges, 2013, 18–19).

### *A nyelvtanárok*

A magyarországi nyelvtanárképzés módszertani megújulása a rendszerváltást követően elkezdődött. A 90-es években hirtelen fellépő német- és angoltanárhány nagyon gyors fejlesztéseket kívánt meg a nyelvtanárképzésben, és ez szerencsésen találkozott össze a pedagógiai szemléletváltással és a nyelvpedagógia alapvető értékváltásával. A magyarországi nyelvtanárképzés módszertani felfogásában gyakorlatilag a rendszerváltás óta megjelennek a legmodernebb szemléleti elemek: a tanuló igényeinek és szükségleteinek a központba helyezése, a tanulói aktivitáson és önállóságon alapuló tanítási folyamat, az ehhez kapcsolódó változatos módszertani megoldásokat alkalmazó tanítási gyakorlat, az autentikus helyzeteket és szövegeket tartalmazó tananyagok. Ezek alapján a magyarországi nyelvtanítás szemléleti megújulásának már rég be kellett volna következnie: a mai nyelvtanárképzésbe bekerülő hallgatóknak már a tanárai is tisztában voltak a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás lényegével, az interkulturális szemlélet fontosságával és a készségfejlesztés módszertani technikáival, hiszen ezt tanulták, ilyen szemléletű tankönyvekkel dolgoztak, ezt olvasták a szakirodalomban.

A különböző felmérések és kutatások eredményei azonban arra utalnak, hogy a nyelvtanítás módszertanában még mindig jelentős eklektikusság figyelhető meg olyan tekintetben, hogy a nyelvtanárok sok esetben nyelvpedagógiai értelemben korszerűtlennek tekinthető tananyagokkal dolgoznak, sokszor módszertanilag nagyon szűk repertoárt használnak, és kevésbé tudnak a tanulók igényeihez és szükségleteihez igazodni (pl. *Nikolov és tsai.*, 2009). Ez a módszertani hiányosság magyarázhatja részben az alacsony nyelvtanulási motivációt, illetve azt, hogy a nyelvtanulók sokszor alábecsülik a saját képességeiket és lehetőségeiket, így meg sem próbálják használni a nyelvtudásukat.



A magyarországi nyelvoktatás eredményességére utaló nemzetközi kutatási eredmények is azt mutatják, hogy vélhetően vannak hatékonysági problémák a rendszerben (*Eurobarometer 2012; Einhorn, 2012*). A magyar nyelvoktatás körülményei nemzetközi összehasonlításban kifejezetten jók, a magas óraszámok alapján biztosítottak kellene lennie annak, hogy minden magyar gimnazista legalább két idegen nyelv tudásával zárja a közoktatásban eltöltött életszakaszát, és a szakközépiskolákban is legalább egy idegen nyelv használható szintű tudása reálisan elérhető cél lehetne (*Vágó, 2007*). Ez a tény nagy kihívást jelent mindenféle módszertani, szemléleti fejlesztés szempontjából, az érettségi vizsga fejlesztése, a tájékoztató anyagok készítése és az vizsgafejlesztéshez kapcsolódó továbbképzések tervezése során tekintettel kellett lenni arra, hogy az idegennyelv-tanárok módszertani kultúráját jelentősen fejleszteni kell, és számítani kellett arra, hogy sok tanár számára a készségmérő vizsgára való átállás kényszerűsége komoly módszertani félelmet okozott.

#### *A sikerességet befolyásoló tényezők*

A nemzetközi kitekintés alkalmat jelentett az anyaggyűjtésre arról is, hogy mitől lehet jobb eredményeket elérni a nyelvtanításban. Megállapíthatjuk, hogy ezen a területen vannak behozhatatlan előnyök, hiszen a több államnyelv, a nyelvi heterogenitás, a jó hagyományok, illetve a jobb gazdasági helyzetből fakadó nagyobb mobilitás jelentősen befolyásolja a nyelvtanulási kedvet és annak eredményességét. Ilyen értelemben a nyelvtanulást támogató környezet és a nyelvoktatás-politikai célok együtt hatnak. Természetesen nagy szerepe van a nyelvtanulás eredményességében pedagógiai kérdéseknek is, azaz annak, hogy milyen eszközökkel, módszerekkel, milyen anyagokkal tanítják az idegen nyelveket, ezért a nyelvtanítás módszereinek kutatása és fejlesztése fontos eszköze lehet a fejlesztésnek. Ezekon a konkrét dolgokon túl azonban lehetnek még más szempontok is, amelyek befolyásolják a nyelvtanulási kedvet és sikerességet, ezek közül kiemelkednek az attitűd kérdései.

Magyarországon kialakult egy sajátos, nagyon pragmatikus viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelmi annak a felismerésnek, hogy a nyelvtudás örömforrás, sőt hogy maga a nyelvtanulás is az lehetne. A rendszerváltás előtt iskolába járt felnőttek közül sokak számára kudarcélményt és frusztrációt okozott a nyelvtudás hiánya, és ezeket a negatív érzéseket a szülők és tanárok öntudatlanul továbbadják. A nyelvtanuláshoz még mindig sokszor drámák kapcsolódnak, gondolhatunk itt a nyelvvizsga hiánya miatt át nem vett diplomákra, a nyelvtudás

elégtelensége miatt meghiúsult külföldi munkavégzésre. Ezt a súlyos, társadalmi szintű elégedetlenséget számokkal is igazolni lehet. Az Eurobarometer 2006-os kutatásban azt is vizsgálták, hogy a megkérdezettek szerint a saját országuk lakosai mennyire beszélnek jól idegen nyelveket. Beszédes adat, hogy az összes megkérdezett ország közül Magyarországon volt a legkevesebb válaszadó elégedett a honfitársai nyelvtudásával (18%), ez messze elmaradt az EU átlagától (44%), de azoktól az országoktól is, amelyekben a nyelvtanulás eredményessége szempontjából Magyarországhoz hasonlóan súlyos problémák vannak (*Europeans and their Languages*, 2006, 58). Érdekes például, hogy Portugáliában és Magyarországon az egy idegen nyelven beszélők aránya egyaránt 42% volt 2006-ban, ennek ellenére a portugál válaszadók 77%-a elégedett volt a portugálok nyelvtudásával, szemben a magyarok 18%-ával (*Europeans and their Languages*, 2006, 58). Természetesen az önkritika lehetne előrevivő és pozitív is, de itt talán inkább egy olyan tendenciáról van szó, amely vélhetően akadályozza vagy nehezíti a sikerességet. E tendencia megfordításában lehet szerepe a középiskolai záróvizsga szerkezetének, javítási módjának, feladattipológiájának is.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtudás egész Európában kihívást jelent. Attól a kitűzött céltől, hogy mindenki beszéljen az anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelven, a legtöbb európai ország és a legtöbb európai polgár még messze van. Sőt az Eurobarometer attitűdvizsgálatának eredményei azt is bizonyítják, hogy az európaiak egy jelentős része még csak meggyőződve sincs arról, hogy valóban érvényesek és értelmesek ezek a nyelvtanulási célok (*Europeans and their Languages*, 2006, 53). A magyar tendenciák korszerűek, tény azonban, hogy ezen a területen nem lehet gyors eredményeket elérni. Az érettségi fejlesztés szempontjából ennek a témakörnek fontos tanulságai voltak. Egyrészt az angol és a német vizsgaforma kialakításakor a nyelvoktatás tartalmi fejlesztése szempontjából is értelmezni kellett a helyzetet, és ennek jelentősége van sok szakmai döntési pont vagy vita megértése szempontjából is. Az idegen nyelvi érettségi vizsga fejlesztése lényegesen tágabb kontextusban való értelmezést tett szükségessé, mint egy nyelvvizsga fejlesztése. A vizsgafejlesztéshez felhasznált szakirodalom, szaktudás olyan környezetből származott, ahol az üzleti szférában működő nyelvvizsgapiac törvényszerűségei és a szakmai megfontolások találkoztak. Ehhez az érettségi esetében mindenképpen társítani kellett egy harmadik elemet: az oktatáspolitikai és a társadalomformáló szerepet.

### 3. A vizsgareform oktatáspolitikai és történeti háttere

A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikája az eltelt rövid idő miatt még nehezen értékelhető, a vizsgareform alakulásának belső logikája és rendszerszerűsége azonban jól tükrözi e korszak oktatáspolitikájának fő sajátosságait. Ezek közül kiemelkedik az, hogy az önmagát ciklusokba szorító oktatáspolitikai szemlélet a szakmai szempontok helyett az akaratérvényesítést tartja elsődlegesnek (Mátrai, 2001/a, 61), ezért a szakmai mérlegelés mindig háttérbe szorul, illetve a fejlesztésekben nem elsődlegesen a szakmai logika alapján határozzák meg a felhasznált időt vagy sorrendiséget, és nincs mód arra sem, hogy óvatos hatáselemzésekkel, kisebb köztes kontrollpontok beiktatásával, apró lépésekben vezessenek be egy új rendszert.

Az érettségi vizsga mindig is szimbolikus jelentőséggel bírt, a felnőtté válás fontos határköve volt a különböző korszakokban (Nagy Péter Tibor, 1995), ezért a változtatása is nagy érdeklődésre tartott számot a szélesebb társadalom, de a kutatók körében is. A vizsgareform egészéhez komoly szakirodalmi háttér kapcsolódik, az oktatáspolitikai és történeti háttér áttekintése előtt érdemes ezért számba venni a témához tartozó forrásokat. A vizsga változásai természetesen erősen összefüggnek az oktatási rendszer jelentős átalakulásával a 80-as évektől kezdődően, a vizsgakoncepciók tárgykörének jelentős irodalma van, sok nemzetközi áttekintés is született e témában (Nagy József, 1995; Mátrai, 1991; Mátrai, 2001/b). A 90-es évek elején a reformkoncepció előkészítése és véleményezése sok pedagógiával foglalkozó szakembert megszólalásra készítetett, tematikus tanulmánykötetek és folyóiratszámok is születtek ebből a közös gondolkodásból (Sáska–Vidákovich, 1990; *Educatio*, 1995. 3. szám; *Új Pedagógiai Szemle*, 1996. 9. szám). Számtalan kisebb-nagyobb konferencia tűzte napirendjére ezt a kérdést a vizsga bevezetését megelőző években, ezek közül kiemelkedik a szakmai anyagok elkészítésével megbízott Országos Közoktatási Intézet 2005. évi szakmai konferenciája (Kósa–Simon, 2006). A vizsga bevezetését megelőző időszakban több tájékoztató dokumentum készült a tanároknak, iskoláknak, tanulóknak: tantárgyi kézikönyvek, mintafeladatsorok, amelyek a vizsga bevezetését megelőzően az (akkori nevén) Oktatási és Kulturális Minisztérium honlapján elérhetőek voltak, ma már a bevezetést követő változtatások miatt érvényességüket veszítették, és nem is olvashatók. A vizsgafejlesztés során két tanulmánykötet is született (Horváth–Lukács, 2006/c; Bánkuti–Lukács, 2008/b), és a leggyakrabban választott érettségi tantárgyak vizsgaeredményeinek részletes, szakmai elemzése is elkészült (Einhorn, 2007/a; A 2006-

os érettségi vizsga eredményeinek elemzése). A bevezetés óta felhasznált feladatsorok és az eredmények megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján<sup>4</sup>. Ezeken a dokumentumokon kívül az egyes tantárgyi vizsgák bevezetéséhez kapcsolódóan számtalan szakmai közlemény született.

Az új vizsga szabályozásáról, sőt az egyes tantárgyi vizsgákról alkotott elképzelések is sokszor módosultak a közel tíz éves fejlesztés során. Ennek egyik oka a változó oktatáspolitikai környezet volt, másrészt azonban ez a folyamat természetes jellemzője is, hiszen a kapcsolódó kutatások, mérések és a próbavizsgák olyan tanulságokkal szolgáltak, amelyek miatt folyamatosan módosítani kellett a korábbi elképzeléseket. Ugyanakkor nem lehet figyelmen kívül hagyni az időközben jelentősen megváltozó demográfiai helyzetet sem, azaz míg a 80-as évek végén a kulcskérdés az érettségi vizsga és a felsőoktatási szelekció összekapcsolása volt, addig a megvalósulásakor már sokkal inkább a felsőoktatás tömegesedésére való reagálás állt a középpontban. A középiskolai záróvizsgáról folytatott viták és elgondolások ugyanis mindig a színvonal és a szelekció alapkérdéséről szólnak (Nagy Péter Tibor, 1995, 377), márpedig ezek az alapkérdések jelentősen eltérő értelmezést nyertek a XXI. század elején a felsőoktatási expanzió és a felsőoktatás kétszintűvé válása tükrében. Három alapelv azonban állandó maradt az érettségi vizsga megújítása során: a vizsgadokumentumokban rögzített kimeneti követelmények szabályozó funkciót látnak el a közoktatásban; az új vizsga egységes a különböző iskolatípusokban érettségizők számára; és a vizsgában erős standardizációs törekvések figyelhetők meg. E három alapelv gyakorlati megvalósulása kifejezetten érdekes lehet tehát, a dolgozatban ezek megjelenési formáit és következményeit vizsgálom elsődlegesen.

A vizsgareform egészének hatásvizsgálata megkezdődött a vizsga bevezetése után (Bánkuti–Lukács, 2008/a; Horváth, 2008/a; Horváth, 2008/b; Vámos, 2007; Vigh, 2007; Vigh, 2010, Vigh, 2012). Az idegen nyelvi vizsgák működéséről születtek kisebb tanulmányok (Illés, 2011; Király, 2012; Petneki, 2009; Petneki, 2010; Vigh, 2009; Vigh, 2013). A nyelvvizsgák és az érettségi egymáshoz való viszonya is kiemelt érdeklődésre tartott számot, ebben a témakörben is folytak kutatások (Dávid, 2008; Szabó–Kiszely, 2010), illetve az idegen nyelvi vizsgákat teljesítő tanulók nyelvtudási szintjét is elemezték (Felmérés..., 2009). 2013-ban az Oktatási Hivatal és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet több projektjében megkezdték a korábbi évek tantárgyi

---

<sup>4</sup> <http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok> (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)

vizsgaeredményeinek elemzését, illetve az érettségi vizsga továbbfejlesztéséhez kapcsolódó kutatásokat, ezek eredményei azonban még nem hozzáférhetőek.

### **3.1 A vizsgareform szükségszerűsége**

A mindenkori vizsgarendszer alakulása mindig politikai kérdés, hiszen ezzel tud az oktatáspolitikai bepillantást szerezni és befolyást gyakorolni a középiskolák és a felsőoktatási intézmények működésébe (Nagy Péter Tibor, 1995, 377). A 80-as években meginduló decentralizációs törekvések az oktatásügyben természetesen hozták magukkal a kérdést, hogy a politikai befolyás milyen módon hasson az iskolákra. A Nemzeti Alaptanterv munkálatai, annak megjelenése 1992-ben, majd 1995-ös módosítása felértékelte a záróvizsga szerepét. A központi NAT és az erre alapuló helyi tantervek decentralizációjához egyensúlyként volt szükség egy erős, központi záróvizsgára. Ráadásul a NAT-koncepció mögé „bújtatott” (Mátrai, 2001/a, 56) iskolaszervezeti reform 6+4+2 rendszeréből az utolsó két évfolyamra vonatkozó szabályozást csak az érettségi vizsga jelentette. Ahogy azonban a tantervi szabályozás rendszere folyamatosan változott, és az 1999-es közoktatási törvény rögzítette a kerettantervek létrehozásának szükségességét, úgy csökkent az érettségi szabályozó funkciója.

Az oktatáspolitikai változások mellett pedagógiai, szemléleti változások is indokolták a vizsgareformot. A vizsgareform előtt az érettségi vizsga a 70-es 80-as évek elavult műveltségképét tükrözte (Horváth–Lukács, 2006/a, 23), sok tantárgyból tehát elengedhetetlenül szükséges volt a vizsga mögött meghúzódó műveltségi kánon felülvizsgálata is. Ebből a szempontból különösen érdekesek az idegen nyelvek, hiszen ez a tantárgyterület gyors fejlődésen esett át a 80-as évektől kezdődően. Míg tehát több tantárgyból (például történelemből és a természettudományokból) a vizsgareform komoly értékvitákat és szemléleti megújulást igényelt vagy váltott ki (F. Dárdai–Kaposi, 2008; Ütőné, 2008), addig az idegen nyelvek esetében a vizsga maga nem okozta a változást, inkább csak követte azt.

Az oktatáspolitikai és a szemléleti háttér mellett nem elhanyagolhatók a méréselméleti szakmai szempontok sem. A 80-as években szétagozódó magyar iskolarendszerben a tanulói továbbhaladás felvételi vizsgák rendszerén át vezetett. A 90-es évek magyar vizsgarendszere csak egy súlytalan középiskolai záróvizsgából, továbbá több nagyon fajsúlyos felvételi vizsgából állt (felvételi a négy-, hat- és nyolcosztályos gimnáziumokba és a felsőoktatásba). Ez azonban a fejlett iskolarendszerekben

meglehetősen szokatlan (*Nagy József, 1995*), és nyilvánvalóan az iskolarendszer további gyors szétagolódásához vezetett volna.

Ezen túlmenően az érettségi vizsga rendszere a 90-es évek elején meglehetősen bonyolult volt. Három intézmény készítette a különböző feladatsorokat egymástól függetlenül: az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda a normál és a speciális tanterv szerint tanulók, a két tanítási nyelvű iskolák és a világbanki szakközépiskolák számára készítette a vizsgát, a Nemzeti Szakképzési Intézet állította össze a szakközépiskolai érettségit (ezek a tételsorok szakmánként különbözőek voltak az idegen nyelvekből is), és végül az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda készítette el a közös érettségi-felvételi tesztet. Ez például a német nyelv esetében azt jelentette, hogy 1997-ben 13 különböző „központi” feladatsor alapján zajlott a német írásbeli érettségi vizsga. Ezeknek a feladatsoroknak tisztázatlan volt az egymáshoz való viszonya: teljesen független munkacsoportok készítették, nem volt egyértelmű a feladatsorok közötti szintbeli különbség, ezek strukturálisan is különbözőek voltak, azaz más-más részterületeket mértek. (*Einhorn, 1998/a*)

A feladatsorok minősége is nagyon változó volt, a javítási és értékelési útmutatók nem voltak elég részletesek, kidolgozatlan volt a vizsgák szóbeli részének az értékelési rendszere is. Különösen kirívó volt, hogy a nagy presztízsű és komoly tétellel járó központi felvételi vizsga készítése és a dolgozatok javítása is nagyon sok problémával zajlott (*Einhorn–Dávid, 1998*). A tanulók és a felkészítő tanárok számára nem voltak világosak a követelmények, a tájékoztató dokumentumok kevésbé orientáltak, a felvételi vizsgával kapcsolatos információ a tanárok hallgatólagos tudása volt, illetve a korábbi feladatsorok alapján való elképzelés. Ezért is fontos volt tehát, hogy az új érettségien olyan technikákat alkalmazzanak, amelyek megbízhatóbb és objektívabb teljesítménymérést tesznek lehetővé.

A vizsgareform sorsának alakulásában jelentős szerepe volt a demográfiai háttér változásának is (*2. táblázat*). A 90-es évektől ugyanis folyamatosan nőtt az érettségizők aránya a 18 éves korosztályban, és az adott korosztályból felsőfokon tanulók aránya is folyamatosan emelkedett.

## 2. táblázat:

*Az érettségizettek és a felvételizők összefoglaló adatai (1990–2004)*

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000*	2001	2002	2003	2004
Érettségizett (nappalin) a 18 éves népesség** %-ában	36,9	35,9	32,8	36,2	37,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	52,4	54,5	52,0	53,7	57,3
Felvettek a jelentkezők %-ában	36,0	41,6	40,6	39,3	37,5	40,5	48,4	49,3	53,8	53,8	54,9	59,1	59,1	60,5	57,6
Felvettek a nappali tagozaton a(z) (nappalin) érettségizettek %-ában	31,7	37,5	40,3	40,8	43,4	50,0	52,3	54,1	56,2	60,2	63,0	70,8	75,5	73,3	72,1
Nappali tagozatos hallgatók a 18–22 éves népesség*** %-ában	8,5	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	11,9	12,9	14,1	15,3	17,5	19,0	24,7	25,9	27,5	28,5

*Forrás:* Magyar statisztikai évkönyv. 1990–2001; OM Statisztikai tájékoztató, Oktatási évkönyv 2004/2005; OM Statisztikai tájékoztató, Felsőoktatás 2004/2005

\* A 2000. tanévre vonatkozó adatok a 98%-os felmérés és a trend alapján becsültek az OM által.

\*\* A 18 éves népesség számát 2002-től a 2001. évi népszámlálás alapján számoltuk.

\*\*\* A 18–22 éves népesség számát 2002-től a 2001. évi népszámlálás alapján számoltuk.

*Forrás:* Imre–Györgyi, 2006, a 4.46 táblázat nyomán.

A vizsgakoncepció kialakításakor tehát még a felvételi vizsgák integrálása, kiváltása volt a központi kérdés, és az érettségi vizsga bevezetését megelőző szakmai viták központi kérdése volt, hogy a felsőoktatás elfogadja-e majd az új vizsgát, ezt a helyzetet azonban a demográfiai kényszer alapvetően megváltoztatta. Az 1995-ös vizsgakoncepció még minden továbbtanuló számára kötelezővé tett volna két emelt szintű vizsgát, ez a megkötés azonban számtalan felsőoktatási intézményt ellehetetlenített volna, ezért ez az elem kikerült a koncepcióból. A vizsga bevezetésekor pedig váratlan meglepetés volt, hogy a felsőoktatás az idegennyelv-szakok kivételével nem követel meg emelt szintű érettségi vizsgát, azaz a bemeneti követelményeket a lehető legalacsonyabban határozza meg, és ez valószínűleg a hallgatói normatíváért, azaz a túlélésért folytatott harc egyértelmű következménye. A vizsga bevezetése óta egyes felsőoktatási szakemberek felvetették a kétszintűség eltörlését is (Csapó, 2008).

### 3.2 A vizsgafejlesztés folyamata

A vizsgafejlesztés a 90-es évek elején indult meg, a szakmai munka felelősévé az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja vált. Elkészült az általános vizsgakoncepció (*Az érettségi vizsga reformjának...*, 1996) az érettségi vizsga új szabályozási struktúrájával, és erről széles körű szakmai vita illetve közvéleménykutatás folyt (Mátrai, 1996; Vámos, 1996). A vizsgaszerkezet több

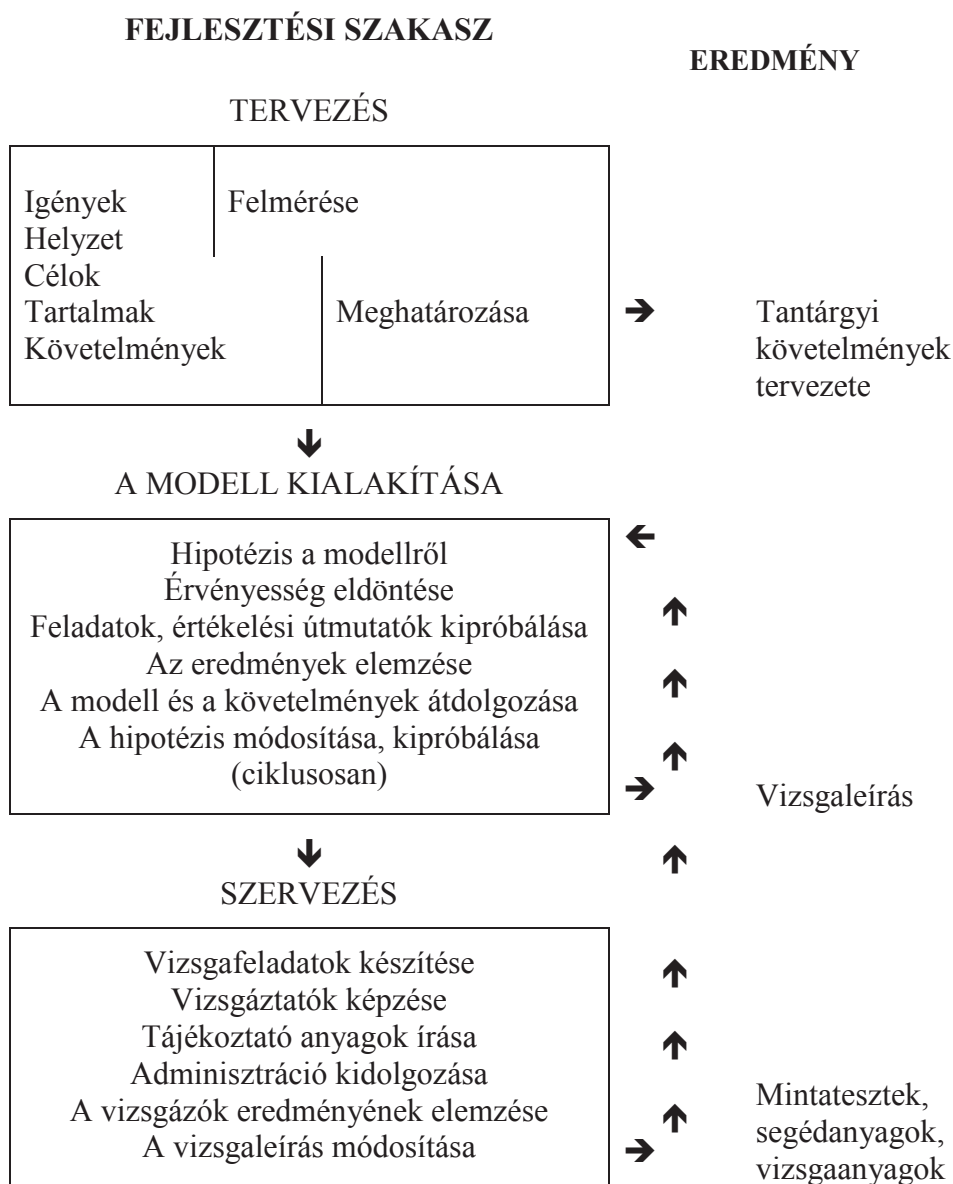
változatot sorolt fel a közvélemény számára, és megjelölte az egységesség, a kétszintűség és a standardizáció alapelvét.

A szakmai munka, tehát a konkrét vizsgafejlesztés előfutárának tekinthető az Országos Közoktatási Intézet holland-magyar projektje, amelyben öt tantárgy (matematika, angol nyelv, biológia, anyanyelv, rajz és vizuális kultúra) vizsgakövetelményeit és vizsgafeladatait hasonlították össze a két országban, illetve megteremtették a feladatbanki munka elvi hátterét. A projekt eredményeit a Mérés – értékelés – vizsga című könyvsorozat több kötetében publikálták (*Kárpáti*, 1997; *Mátrai*, 1997; *Horváth*, 1998). A munka kezdetekor (1996-ban) 10 tantárgy fejlesztési munkálatai indultak meg az Országos Közoktatási Intézetben: angol nyelv, biológia, fizika, földrajz, kémia, német nyelv, magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, rajz és vizuális kultúra.

A nagy nemzetközi nyelvvizsgák fejlesztésének tapasztalata alapján kialakult egy lehetséges fejlesztési modell (*1. ábra*). A modell lényege az, hogy a helyzetelemzés alapján rögzített hipotézisekből kiindulva készítenek vizsgafeladatokat és értékelési útmutatókat, ezeket kipróbálják, majd ezek tapasztalatai alapján dolgozzák át és alakítják ki a vizsgakövetelményeket (*Milanovic*, 1997, 7.; *Perlmann-Balme*, 1996, 312.). Az érettségi vizsga fejlesztéséhez is alkalmasnak tűnt ez a modell, 1996-ban tehát a tantárgyi fejlesztő munkálatok azzal a szándékkal indultak meg, hogy ehhez a fejlesztési modellhez igazodva 2000-ig lezárul a vizsga koncepcionális kialakítása, a szervezési szakaszra és a bevezetéssel kapcsolatos feladatokra 2000-től 2004-ig négy év áll rendelkezésre, és az új vizsgát 2004-ben vezetik be.



1. ábra:  
Az érettségi vizsga fejlesztési folyamatának modellje



Forrás: Einhorn, 2004.

Ezt, az ismétlődő szakaszból álló fejlesztési modellt azonban bonyolították az oktatáspolitikai környezet változásai. Így a vizsgamodell kialakításának fázisában többször változtak az alapelvek, illetve a vizsgakövetelményeket többször át kellett alakítani oktatáspolitikai megfontolásokból is. A fejlesztési folyamat során többször változott a vizsga szabályozása, és a bevezetés időpontját illetően is voltak bizonytalanságok és változások.

A munka megkezdésekor elemzések készültek a tantárgyak tanításának helyzetéről, a magyarországi vizsgáztatási hagyományokról, a tantervi háttérrel, valamint más országok

tantárgyi érettségi vizsgáiról. Néhány tantárgyból ennek a fázisnak az eredményeképpen tanulmánykötetek is születtek (*Nikolov és tsai.*, 1999; *Einhorn*, 1998/b; *Ütőné*, 1999).

A részletes vizsgakövetelmények első tervezete 1997-re készült el tíz tantárgyból, ezek széles körű szakmai megvitatása után készült el a vizsgakövetelmények első, nagyobb publicitást nyert tervezete, amely a modellfejlesztési munkálatok alapjául is szolgált. Ezzel párhuzamosan 1998-ban elkészültek az általános követelmények is, erre a dokumentumra azért volt sűrgetően szükség, mert az iskolai helyi tantervek 11. és 12. osztályos tartalmát ez szabályozta, hiszen a NAT csak 10. osztályig készült el. Ekkor már 14 további közismereti tantárgy munkálatai is megindultak (francia nyelv, olasz nyelv, spanyol nyelv, orosz nyelv, latin nyelv, természettudomány, mozgóképkultúra és médiaismeret, társadalomismeret, etika, filozófia, ének-zene, testnevelés, informatika, dráma).

A munka következő szakaszában, 1998-tól a vizsgamodell kialakítása indult meg, tehát megkezdődött a feladatírói kör kialakítása, a feladatok fejlesztése, és sor került tíz tantárgyból két komolyabb próbamérésre is (1998, 2000). Ezek tantárgyanként külön-külön folytak, alapvető céljuk a vizsgamodell és az értékelési rendszer kialakítása volt.

A modellfejlesztés tanulságai természetesen szükségessé tették a vizsgakövetelmények módosítását, de a tantervi reformmal kapcsolatos oktatáspolitikai változások is kihatással voltak az érettségi vizsgakövetelményekre, azaz a közoktatási törvény módosítása után a vizsgakövetelményeket hozzá kellett igazítani a 2000-ben elfogadott kerettantervekhez. 2001 őszére készült el a vizsgakövetelmények következő változata, ekkor már 24 közismereti tantárgyból. A dokumentum tartalmazta a vizsgakövetelményeket és a vizsgamodell leírását, valamint egy mintafeladatsort.

A vizsgakövetelményeket és a vizsgaleírást tartalmazó dokumentum szakmai véleményeztetése 2001 novemberében folyt. Felkért lektorok, egy reprezentatív minta alapján összeállított középiskolai kör, szakmai szervezetek, az érintett felsőoktatási intézmények és a pedagógiai intézetek kapták meg a dokumentumot. Alapvetően elfogadó volt a szakma a tantárgyi szintű kérdésekben, ugyanakkor már ekkor érezhető volt a vizsgareformmal szembeni ellenállás, amely az elutasítás és a félelem keveréke volt. A visszaküldött tanári véleményekből egyértelműen tükröződött, hogy a tanárok úgy érezték, az emelt szintű vizsgára nem fogják tudni felkészíteni tanítványaikat. A szakmai

vita alapján átdolgozott részletes vizsgakövetelmény képezte a továbbiakban az érettségi vizsga hivatalos alapidokumentumát<sup>5</sup>.

A 2002-es év újabb oktatáspolitikai változásokat hozott. 2002 decemberében az a döntés született, hogy a vizsgareform bevezetését el kell tolni, de azt nem lehet 2005-nél tovább halasztani, a vizsgakövetelményeket azonban minden tárgyból jelentősen csökkenteni kell (emelt szinten 25%-kal, középszinten 10%-kal). 2003-ban tehát már sor került a vizsgaleírásokat tartalmazó miniszteri rendelet első módosítására. Ettől kezdődően érezhető volt az egyre nagyobb félelem az új vizsgától, és megindult egy folyamatos igény a vizsga könnyebbé tételére, például a bukáshatár 33%-ról csökkent 20%-ra.

2003 májusában 42 iskola közreműködésével próbaérettségire került sor – 11. osztályos tanulók részvételével –, amely elsősorban a vizsga háttérül szolgáló infrastruktúra kialakítását, illetve ellenőrzését, továbbá a tanárok informálását szolgálta. Nagy jelentősége volt a próbaérettséginek, hogy sok tanár részvételével mód nyílt a szóbeli vizsga kipróbálásra is. A vizsga általános tapasztalatainak összefoglalója és néhány tantárgyi elemzés készült el (*A 2002/2003-as tanévben szervezett...*, 2004).

2004-ben került sor a második próbaérettségire, amelynek elsődleges célja a tanulók és a tanárok informálása volt, hiszen minden 11. osztályos tanuló egy tantárgyból levizsgázott. Ilyen módon a következő évben érettségiző középiskolások mindegyike kipróbálhatta az új vizsgát, a dolgozatok és egyéb dokumentumok pedig mindegyik tantárgyból ott maradtak az iskolában. Ez volt tehát az első olyan alkalom, amikor nagyobb mintán lehetett a modell működését kipróbálni.<sup>6</sup> A tantárgyi elemzések is elkészültek (*A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai*, 2005).

S bár a próbaérettségi deklarált céljai között nem szerepelt a vizsga nehézségének ellenőrzése, az eredmények azonban minden tárgyból gyengébbek voltak a korábban vártnál, és – mint később kiderült – a 2005-ös első igazi vizsga eredményeinél is. Nehezen magyarázható ez a jelenség, valószínűleg nagy szerepe volt ebben annak, hogy még mindig sok tanár reménykedett abban, hogy a vizsgát mégsem fogják bevezetni, tehát a tanulók sokkal kisebb jelentőséget tulajdonítottak a vizsgának a szükségesnél. De tény az is, hogy minden egyes kipróbálás eredményén megfigyelhető volt, hogy a tanulók valós tét nélkül természetesen rosszabb eredményt érnek el. Az a feltételezés is felmerült,

---

<sup>5</sup> 40/2002. számú Miniszteri rendelet

<sup>6</sup> Német nyelvből a próbaérettségit összesen 9112 tanuló írta meg középszinten és 2014 emelt szinten. A szakmai elemzésre kiválasztott minta: 1042 középszinten írott dolgozat és 680 emelt szintű dolgozat.

hogyan a tanulók esetleg teljesítmény-visszatartással próbálták elérni a későbbi vizsga könnyítését (Horváth – Lukács, 2005). S bár a kutatók számára egyértelmű volt, hogy a próbaérettségi gyenge eredményeiből nem lehet egyértelműen következtetni az első vizsga várható eredményeire, a közeledő választások felfokozott politikai hangulatában nagy nyomás nehezedett az első vizsgát összeállító fejlesztőkre, hogy a feladatsorok legyenek könnyűek.

A magyar társadalom reformokhoz való viszonya is jól követhető az érettségi vizsga bevezetése és fogadtatása alapján. A szakmai és a politikai szereplők jó része felfokozott hangulatban reagált az érettségi történéseire (Halász, 2006, 27), és ez megnehezítette a megalapozott szakmai döntéseket. Az iskolák kivártak, a bevezetést megelőzően sokan az utolsó pillanatig abban reménykedtek, hogy a vizsgareform mégsem valósul meg, ezt természetesen részben indokolta a vizsga bevezetésének eltolása 2004-ről 2005-re. A tanárok, a szülők és a tanulók félelemmel és bizonytalanul fogadták az új vizsgákat.

A 2005-ös vizsga lebonyolítását meghatározta egy botrány is: mivel néhány tantárgy feladatsorai közvetlenül a vizsgát megelőzően megjelentek az interneten, új tételsorokat kellett az iskolákba szállítani, illetve a matematikaérettségét meg kellett ismételni. A korábbi érettségiken volt egy hallgatólagos szövetség az oktatásirányítás és az iskolák vezetése között: fel sem merült az a lehetőség, hogy az iskolákba került vizsgaanyagokat illetékteleneknek kiadják. Ez a 2005-ös vizsga után jelentősen megváltozott, nagyon szigorú titkossági intézkedéseket hoztak a vizsgafeladatok elkészítésére és a kész feladatsorok kiszállítására vonatkozóan.

A felfokozott hangulatot azonban a vizsgaeredmények nem igazolták: a 2005-ös első új típusú vizsgán a korábbinál nem születtek rosszabb eredmények (Horváth–Lukács, 2006/b). Az új típusú vizsga első vizsgaidőszakai azonban számtalan szervezési problémára is felhívták a figyelmet. Ezek közül a legjelentősebb az, hogy a kifejezetten liberális vizsgaszabályozás vállalhatatlanul megdrágította a vizsgát. A tanulók egyéni igényeihez való igazodás indokolta a három vizsgaidőszakot, a különböző vizsgafajtákat (előrehozott, szintemelő, javító, pótló stb.), továbbá a sok választható vizsgatárgyat, valamint az idegen nyelven is letehető vizsgák megengedő szabályozását. Komoly költségigénnyel járt az is, hogy szinte minden vizsgatárgyból szóbeli és írásbeli vizsgára is sor kerül az új rendszerben. A bevezetés óta többször módosított vizsgaszabályzat minden esetben a költségek csökkentésére irányult.

A vizsga bevezetése után még megvalósult az első két tavaszi vizsgaidőszak adatainak elemzése, ezt követően azonban a vizsgaeredmények szervezett feldolgozására,

illetve a tantárgyi vizsgadokumentációk karbantartására már nem került sor. Maga a vizsgaszabályozás több ponton módosult a bevezetés után, illetve a felvételi pontszámítás is többször változott, ezek azonban általában konkrét problémák megoldására született alkalmi intézkedések voltak, a vizsga rendszerszerű monitorozására, a folyamatos visszacsatolásra eddig nem került sor, az intézményrendszer erre nem volt kialakítva. Szemben tehát azzal a szakmai tapasztalattal, hogy egy vizsga soha nem „hagyható magára”, az érettségi vizsga bevezetését követően megszakadt az a gondos kutató-fejlesztő folyamat, amely a bevezetést megelőzte. Részben ellensúlyozza ezt a hiányosságot talán, hogy ennek a kutató-fejlesztő munkának az elsődleges jelentősége nem abban állt, hogy az eddigiektől eltérő követelmények alapján, más módon és talán szakszerűbben mérik meg a tanulók teljesítményét, mint korábban. Anélkül tehát, hogy alábecsülnénk a vizsgához és a vizsgáztatáshoz kapcsolódó konkrét újdonságokat és eredményeket, megállapítható, hogy a vizsgareform hozadéka a közoktatás tartalmi fejlesztésében jelentősebbnek tekinthető.

## 4. Tartalmi modernizáció

Minden záróvizsgának erőteljes visszahatása van a megelőző tanítási folyamatra, ezért az érettségi vizsga elemzésekor ki kell emelni a szemléletváltás kérdését, amely új követelményelemek és új mérési módszerek formájában jelent meg minden tantárgyi vizsgában. A szemléletű megújulás különösen érdekes az idegen nyelvi vizsgákhoz kapcsolódóan, hiszen ilyen módon lehetőség volt az európai tendenciák érvényesítésére a vizsgán. A tartalmi modernizáció leglátványosabb eleme az egész vizsgadokumentáció jelentős változása volt.

### *4.1 A szemléletű változás – az idegen nyelvi vizsgák példája*

A vizsgareform mindegyik tantárgyból jelentős tartalmi megújulást hozott. Bár az idegen nyelvek esetében maga a vizsga gyökeresen új megjelenési formát kapott, azaz teljesen megváltoztak a mérési módszerek, mégsem jelentett akkora problémát az új követelmények és a megváltozott vizsgamodell szakmai elfogadtatása, mint sok más tantárgyban. A vizsgareform ugyanis csak megerősítette szemléletileg a nyelvtanítást: követő módon igazodott azokhoz a korszerű alapelvekhez, amelyek a tanításban már sok helyen érvényesültek, hiszen a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás igénye a 80-as évektől Magyarországon is egyértelműen megjelent. Ám a vizsga bevezetésével a megváltozott nyelvtanítási hagyományok követése a tanár számára már nem egyéni döntés kérdése volt, hanem kötelező lett.

Tartalmi szempontból a korábbi vizsgához képest új elem, hogy a vizsga készségeket mér, a feladatok autentikus szövegekre épülnek, a feladatsorok teljesen egynyelvűek. A vizsgakövetelmények elsődlegesen készség szintű leírásokat tartalmaznak a KER (*Common European Framework*, 2001) leírásaira támaszkodva. A követelmények és az alapelvek változása miatt a vizsgamodell is jelentős mértékben eltér a 2004-ig alkalmazott vizsgától. Az egyes kommunikatív készségek mérése elkülönülő feladatlappal történik, a vizsga sok különböző feladattípust tartalmaz. Ezek – a vizsga szempontjából – új elemek azonban nem jelentenek alapvető változást ezen a tantárgyterületen. A vizsga feladattipológiai szempontból szándékosan nem tartalmaz kísérleti elemeket. Olyan tevékenységek és feladatok fordulnak elő a mérés során,

amelyek a magyar piacon is hozzáférhető kommunikatív szemléletű nyelvkönyvekben is szokásosak voltak a bevezetéskor.

Az új vizsgában tükröződő szemléletváltozás az idegen nyelvekből tehát már nagyon időszerű volt, hiszen a korábbi vizsgarendszer nem követte a tanítási folyamat átalakulását, sok nyelvtanár számára tehát a saját tanítási gyakorlata és az érettségi vagy bizonyos nyelvekből a felvételi vizsga módszerei között korábban hatalmas szakadék tátongott. Elterjedt volt az a gyakorlat, hogy az utolsó tanévben a tanár nyíltan megbeszélte a tanulókkal, hogy félreteszik a korábban használt tankönyvet, másképpen fognak dolgozni, mert megkezdik a felkészülést a vizsgákra. Azaz a kommunikatív szemléletet következetesen érvényesítő nyelvtanár a vizsgára való felkészítésben sokkal hagyományosabb, nyelvtanozó-fordított módszerű nyelvtanításra tért át, és tradicionálisabb szemléletű kiegészítő tananyagokat kezdett használni. Kétségtelen tény azonban az is, hogy a hagyományosabb szemlélet szerint tanítók számára az új vizsga jelentette a módszertani szakadék megjelenését. Nyelvenként különböző arányban ugyan, de jelentős mértékben használtak a vizsga bevezetése idején olyan tananyagokat a középiskolai nyelvoktatásban, amelyek nem tartalmaztak elegendő autentikus szöveget, kellően változatos feladattípusokat és munkaformákat, ilyen módon tehát nehezen lehetett velük jól használható nyelvtudáshoz juttatni, illetve az új szemléletű érettségire felkészíteni a tanulókat.

Érdemes itt megjegyezni, hogy a nyelvtanulás készség szintű megközelítése meglepően komoly hagyományokkal rendelkezik a magyar tantervi szabályozásban, igaz ennek nem feltétlenül volt közvetlen hatása a nyelvtanításra. Már az 1978-as reformtantervhez készült útmutató is készségekre bontva jeleníti meg az idegen nyelvi tantervi követelményeket (ha ez tartalmilag nem is tekinthető azonosnak a jelenleg korszerű törekvésekkel), és a Nemzeti alaptanterv is készség szintű leírásokat tartalmaz. A korszerűbb nyelvpedagógiai szemlélet megjelenése a napi tanári munkában a nyelvkönyvkínálattól is függ. A nyelvkönyvek esetében nagyon komoly választék van, a tankönyvpiac ezen szeletében az átlagosnál nagyobb arányban képviseltetik magukat a külföldi kiadók is, ugyanakkor megfigyelhető tendencia, hogy a tankönyvkínálat meglehetősen vegyes. A tankönyvek engedélyeztetési rendszere nem teljesen alkalmas a nyelvpedagógiai szempontok érvényesítésére, ráadásul a középiskolákban használatos nyelvkönyvek közül jó néhány nem ennek a korosztálynak készült, hanem felnőtt nyelvtanulóknak (*Petneki, 2004*).

Az érettségi vizsga tehát a korszerű, készségfejlesztő tanítási módszereket támogatja minden tantárgyban. Ez pedig tantárgyanként különböző mértékű változást jelentett, de mindenképpen alapvető szakmapedagógiai gondolkodást és konszenzuseresést igényelt. Ilyen értelemben a vizsgareform megerősítette a már meglévő korszerű pedagógiai folyamatokat. Látható az is, hogy a vizsgareform hatással van a felhasznált taneszközökre is.

#### ***4.2 A nemzetközi törekvések hatása a vizsgafejlesztésre***

Az 1970-es évektől kezdődően az idegennyelv-oktatással kapcsolatos fejlesztések sarkalatos pontja az a szándék, hogy az idegen nyelvi kommunikációhoz tartozó alapkészségeket minél pontosabban határozzák meg, és ezeken belül egymástól jól elkülöníthető szinteket jelöljenek ki. E törekvések eredményeként ma már a szakemberek számára jól értelmezhető nyelvtudási szinteket írtak le viszonylagos részletességgel (*Einhorn, 1999; Einhorn–Major, 2006*). Mindenképpen figyelemre méltó, és talán sok más tantárgy számára is követhető lenne ez a módszer, amelynek lényege, hogy országhatárokon átívelő normákat határoznak meg, egyrészt konszenzusos módon kijelölve az adott tantárgyi területen belüli prioritásokat, és ezzel szemléletileg nagyon erősen befolyásolva a tanítási gyakorlatot, másrészt készségszinteket rögzítenek, amelyek összehasonlíthatóvá tesznek vizsgákat, tananyagokat, tanterveket. Példásképp lehet az, ahogyan a különböző országokban és más-más tanítási környezetben dolgozó szakemberek együttműködése nyomán olyan szakmai alapelveket lehetett rögzíteni, amelyek általános érvényűek, továbbá egymástól eltérő pedagógiai környezetben is érvényesek.

Az Európa Tanács idegennyelv-tanítási alapidokumentumára épülve (*Common European Framework...*, 2001; magyarul: *Közös európai referenciakeret...*, 2002) számtalan további dokumentum is elkészült, különböző nyelveken. Egyrészt a hat közösen meghatározott alapszintet<sup>7</sup> részletesen kifejtő leírások, másrészt olyan, a konkrét felhasználást támogató dokumentumok, amelyek a napi gyakorlatban segítik a tanárokat. Ilyen például a „Profile deutsch” című kiadvány németből, amely egy CD-ROM-on gyűjti össze a különböző szintekre jellemző nyelvi struktúrákat (*Glaboniat és tsai., 2002; 2006*). Évekig tartó kutató-fejlesztő munka nyomán egy széles körű, átfogó anyag

---

<sup>7</sup> A szinteket alulról felfelé haladva a következő módon jelölik: A1 (Minimumszint) – A2 (Alapszint) – B1 (Küszöbszint) – B2 (Középszint) – C1 (Haladószint) – C2 (Mesterszint).



született a német nyelv nyelvtani és lexikai struktúráiról, a technikai eszköz pedig számtalan különböző típusú keresést és csoportosítást tesz lehetővé, így a tananyagfejlesztés és a tantervkészítés során jól ellenőrizhető, hogy az adott nyelvtudási szinten szükséges vagy elvárható nyelvi anyag valóban megjelenik-e az adott dokumentumokban.

Ez a folyamat azonban korántsem mentes az ellentmondásoktól és a megválaszolandó kérdésektől. A nyelvi szintek ilyen részletességű meghatározása eddig soha nem tapasztalt egysíkúságot eredményez például a tananyagfejlesztésben, hiszen a különböző nyelvtudási szintek nyelvi anyagának rögzítésével egyfajta látszólag kötelező progresszió jelenik meg, amelyben a korábbinál sokkal nehezebb önálló utakat találni. A nyelvtudási szintek értelmezése és az adott dokumentumok árnyalt használata nagyon komoly szakértelmet és tapasztalatot igényel. Megfigyelhető, hogy sokszor ezen szakértelem hiányában próbálják meg használni a szintrendszert, és ez adott esetben inkább árt, mint használ.

A vizsgafejlesztési munkálatok megkezdésekor (1996–97-ben) egyáltalán nem volt egyértelmű és magától értetődő döntés, hogy az érettségi a KER szintleírásaihoz és szemléleti alapjához igazodjanak, hiszen a Magyarországon nagyon elterjedt és egyfajta hallgatólagos konszenzus alapján értelmezhető három nyelvvizsgaszint (alap-, közép-, felsőfok) nem kapcsolódott ezekhez a szintekhez. A magyar nyelvvizsgarendszer átalakításakor (1998–2000 között) sem igazították a magyar szintrendszert egyértelműen az akkor már általánosan elfogadott európai skálákhoz, erre csak később került sor. Ilyen körülmények között érthető, hogy a vizsgafejlesztés során – különösen a nyelvvizsgarendszer megújításának időszakában – nagyon sok kritika érte az érettségi vizsga fejlesztőit amiatt, hogy nem igazodnak a magyar vizsgarendszer szintjeihez.

Ezen túlmenően az is kétségtelen tény, hogy a magyar nyelvtudásmérési gyakorlat is viszonylag tradicionális volt a munkálatok megkezdésekor. A nyelvvizsgarendszer a megújulásakor hihetetlen gyorsasággal alakult át szemléletében, de a hozzá nem értők számára mégis hosszú ideig a magyarországi nyelvvizsgák korábbi mérési gyakorlata volt a követendő példa. Az érettségi reform 1997–1998-ban zajló első tantárgyi vitái során például az angolnál alapvetően hagyományosabb szemléletű némettanításban nagyon komoly ellenállás volt tapasztalható az új vizsga alapelveivel szemben. Sok tanár elutasította az egynyelvűséget, úgy érezte, hogy a fordítás elhagyása rossz és pontatlan nyelvtudáshoz fog vezetni, és az autentikus szövegek használata is sokak számára elképzelhetetlen nehézségnek tűnt a tanulók számára. A nyelvvizsgák változásai és a

KER használatának magyarországi elterjedése miatt azonban a következő években fokozatosan csökkent ez a szakmai elutasítás. Ennyi év távlatából már megállapítható, hogy érdemes volt – akár szakmai konfliktusokat is felvállalva – a modernebb szintrendszerhez és szemlélethez igazodni az érettségi vizsga fejlesztése során. Sőt ezen a téren további lépésekre is szükség lett volna, hiszen a vizsgakövetelményekben meghatározott szintekhez való igazodás tudományos eszközökkel történő igazolására már nem került sor. Azok az eljárások, amelyek adott feladatsorok illesztését segítik a követelményszintekhez (*North és tsai.*, 2003) a vizsga bevezetését követő időszakban jelentek meg rutinszerűen a nyelvvizsgáztatásban. A vizsga karbantartását szolgáló kutató-fejlesztő munka felszámolása a vizsga bevezetése után azt is jelentette, hogy az idegen nyelvi érettségi vizsgák szakszerű szintillesztése nem történt meg.

### ***4.3 A vizsgához kapcsolódó dokumentumok***

A vizsgareform egyik fontos új eleme volt, hogy a vizsga dokumentálása szakszerűbbé vált, olyan új műfajok jelentek meg az oktatásügyben, amelyekkel alapvetően a tanárok munkáját akarták segíteni, azonban a felhasználók, tehát a tanulók számára is fontos információkat hordoztak. Ebben is megnyilvánult az a szemléleti újdonsága a vizsgának, hogy átláthatóságra törekedtek a készítők. Visszatekintve megállapítható azonban, hogy a vizsgához kapcsolódó tanulási folyamatnak az is része volt, hogy az érdekeltek megszokják ezt a transzparenciát. A tanároknak nem volt ilyen tevékenységben gyakorlatuk, továbbá a vizsga bevezetéskor (a 2000-es évek elején) az internet-hozzáférés még nem volt annyira teljes körű, mint ma, tehát az is nehézséget okozott, hogy a dokumentáció nagyrészt csak elektronikusan volt elérhető. Az érettségihez készült dokumentumokban rejlő lehetőségeket tehát a szakma nem tudta annyira jól és sokoldalúan kihasználni, amennyire ez lehetséges lett volna.

A közoktatási törvény rögzítette, hogy az érettségihez részletes vizsgakövetelmények készülnek, és ez műfajilag teljesen új jelenség volt a magyar oktatásügyben. Ez a dokumentum részletesen, a tantermi munka tervezéséhez alkalmas módon írja le a vizsgakövetelményeket, ám a méréselméleti terminológia szerint inkább egy vizsgaleírásnak tekinthető, hiszen a vizsgakövetelményeken túl részletesen leírja és szabályozza a mérés módját is. A vizsgadokumentáció létrejötte tehát a korábbi állapothoz képest komoly előrelépésnek tekinthető, hiszen a magyar közoktatásban ezt megelőzően még az olyan komoly következményekkel járó vizsgák, mint a felvételi sem

voltak részletesen dokumentálva. Az a gyakorlat alakult ki korábban, hogy a felvételi, az érettségi és a nyelvvizsgák követelményei és szintje kvázi-közmegegyezésen alapultak, szájhagyomány útján terjedtek, és általában a korábban felhasznált feladatsorokból, illetve a hozzájuk készült piaci forgalomban kapható feladatgyűjteményekből lehetett a részletekről tájékozódni. Nagyon komoly előrelépésnek tekinthető tehát, hogy az érettségi vizsgának a dokumentációja ennyire átláthatóvá és minden érdekelt számára elérhetővé vált, ugyanakkor a gyakorlatban azt lehetett megfigyelni, hogy a tanárok inkább a vizsgafeladatokból próbáltak következtetni a vizsgára, és nem a vizsgaleírást használták. A vizsgaleírás és a két modellfeladatsor a 2001/2002-es tanévtől elérhető volt az akkori Oktatási Minisztérium honlapján.

A vizsgafejlesztést kísérő másik fontos dokumentum az úgynevezett kézikönyv volt. Ez a dokumentum a vizsga bevezetését megelőzően készült el, tantárgyanként külön „Az érettségiről tanároknak 2005” címmel. A kiadvány szintén csak elektronikus formában volt elérhető, az akkori Oktatási Minisztérium honlapján, és alapvető célja az érdekeltek informálása és felkészítése volt. A vizsgaleíráson túlmenően tartalmazott két mintafeladatsort, mintaértékeléseket az írásbeli vizsgarészhez és néhány háttér tanulmányt, amelyek a tanárok munkáját hivatottak könnyíteni, a tantárgyi újdonságokat magyarázták a felhasználók számára. Mivel a mintafeladatsorok külön is elérhetők voltak, jól megfigyelhető a tendencia, hogy sok tanár ezt a dokumentumot sem használta, inkább csak a külön is elérhető konkrét mintafeladatokat töltötte le (*Bánkuti-Lukács, 2008/a*). A vizsgaszabályozók folyamatos változtatása miatt ezekben a kiadványokban több információ érvényét veszítette. Mivel a vizsgadokumentáció folyamatos karbantartása sem volt megoldott a vizsga bevezetése után, a kiadványok átdolgozása, aktualizálása helyett ezeket a minisztériumi honlapról valamelyik szabályzatmódosítás után eltávolították, ma már nem érhetők el.

A vizsga bevezetése előtti időszak tájékoztató továbbképzései és konzultációi alapján arra lehet következtetni, hogy a tanárok és az iskolák viszonyulása az elektronikus információkhoz még nem volt kielégítő ahhoz, hogy ilyen jelentőségű dokumentumokat csak elektronikus formában tegyenek közzé. Sok tanárhoz a vizsgadokumentáció vélhetően nem jutott el a vizsgát megelőző időszakban. Mindenképpen elgondolkodtató, hogy a 2004/2005-ös tanévben tartott vizsgáztatói képzések során még mindig lehetett olyan kollégákkal találkozni, akik még akkor sem olvasták a vizsgaleírást és a kézikönyvet. A vizsga bevezetése körüli időszakban nagyon gyakori volt, hogy az

érettségiző tanulók gyorsabban és ügyesebben gyűjtötték össze az új vizsgára vonatkozó információkat, mintafeladatsorokat, mint az őket tanító tanárok.

A vizsgareform mindenesetre komoly tartalmi változást hozott, alapvetően új típusú dokumentációval és új lehetőségekkel, amelyekkel azonban a tanárok nem minden esetben tudtak élni. Valószínűleg jobb kommunikációra és több szakmai segítségre lett volna szükség ahhoz, hogy a vizsga dokumentációja jobban és gyorsabban beépüljön a tanárok tervezési gyakorlatába. A vizsgadokumentáció jelentőségét vélhetően az oktatásirányítás sem mérte fel eléggé, hiszen ezek karbantartása csak zökkenővel valósult meg a vizsga bevezetése után.

## 5. A kétszintűség problémája

Az új érettségi vizsga kialakítása – csakúgy, mint minden fejlesztési folyamat – problémamegoldások folyamatos láncolata volt. Számtalan szakmai döntéshelyzet jött létre a követelmények meghatározásakor vagy a vizsgamodell létrehozása során. Az idegen nyelvi vizsgafejlesztéshez kapcsolódó konfliktuspontok és döntési helyzetek leírása modellezi a fejlesztési folyamat néhány általános problémáját, amelyek közül kiemelkedik a kétszintűség kérdése.

A kétszintű vizsga nagyon sok indulatot, és sok ellentétes nézetet váltott ki a vizsgafejlesztés során. A reformkoncepciónak ezt az új elemét sokan vitatták, a szakmai közvélemény nehezen fogadta be (Vámos, 1996). Számtalan esélyegyenlőségi és iskolaszervezési aggodalom kapcsolódott hozzá, bár tény, hogy a kötelező érettségi tárgyakból korábban is létezett ez a kétszintűség, hiszen a központi felvételi hasonló elven működött. A kétszintűség értelmezése oktatáspolitikai erőterbe is került, és egyértelműen összefüggött azzal a kérdéssel, hogy az oktatáspolitikai a felsőoktatás kiterjesztését vagy a leszűkítését preferálja.

A vizsgafejlesztés során, tehát a modellek kialakításakor, továbbá a feladatfejlesztési munka során a kétszintűség kérdéséhez kapcsolódtak a legsúlyosabb szakmai kihívások. A vizsgafejlesztés megindulásakor, a 90-es évek elején még egy népesebb tanulói kör iskoláztatásából kiinduló belső szűrő szükségessége a vizsga bevezetésének idejére átértékelődött. A csökkenő tanulói létszám, az érettségizők nagyobb arányú továbbtanulása és a felsőoktatás kétszintűvé válása a gyakorlatban szinte egyszintűvé tette a vizsgarendszert.

A felsőoktatás a finanszírozás biztosítása miatt alapvetően abban volt érdekelt, hogy minél nagyobb tömegben lépjenek be az érettségizők az alapképzésbe, és komolyabb szűrés csak a mesterképzés elé kerüljön, ez pedig az érettségi súlytalanodását igényelte. Ezzel ellentétben folyamatosan része volt a közbeszédnek az a probléma, hogy a felsőoktatás bemenetének szintjét emelni kell, hiszen a felsőoktatás tömegesedése minőségromlással jár. Erre a közhangulatra jól épült rá az a látszólag minőségszemléletű retorika, amely a felsőoktatási forráskivonások megvalósulásához alapvetően a felsőoktatásban résztvevők arányának csökkentését irányozta elő. Ez viszont a bemeneti követelmények emelését igényli. Így az érettségi tervezett változásáról egymásnak ellentmondó elképzelések jelentek meg, az egyik oldalon az emelt szintű vizsgák

kötelezővé tétele a felsőoktatási bemenetnél, másrészt azonban a vizsga egyszintűvé válás is.

A kétszintűséggel kapcsolatban kiemelten fontos méréselméleti kérdés a vizsgafunkciók keveredésének kérdése, nagyon sok tanulsággal szolgál a vizsgaszintek meghatározása egy tantárgyon belül, és ez a kérdéskör kifejezetten érdekes az idegen nyelvek esetében, hiszen egyrészt ez az egyetlen tantárgycsoport, amelyből 2005-től kötelező a szakirányban továbbtanulók számára az emelt szintű vizsga, másrészt viszont az egész problémába belekeveredik a nyelvvizsgáztatás önmagában sem túl egyszerű kérdésköre. Az első vizsgák alapján most már az is áttekinthető, hogy hogyan működött a szintválasztás a gyakorlatban.

### ***5.1 A kettős vizsgafunkció következményei – méréselméleti háttér***

A méréssel nem foglalkozó laikusok számára a mérés egységes dolog, amelyben egy-egy feladatsorról, önálló feladatról vagy a vizsgáztatás módjáról viszonylag világosan eldönthető, hogy az jó-e vagy éppen rossz. Ezzel szemben a mérésre nagyon különböző pedagógiai szakaszokban, más-más céllal és nagyon eltérő körülmények között kerülhet sor, és előfordulhat, hogy ugyanaz a feladat, feladatsor vagy valamilyen vizsgaszervezési kérdés egy adott helyzetben jó, egy másikban azonban rossz. Sokszor a szakmai közbeszéd is egyértelmű igazságokat sugall, azaz bizonyos megoldásokat jobbnak tekintenek egy lehetséges másiknál, holott ennek eldöntésekor mégis csak a vizsga céljából, a körülményekből és a lehetőségekből lehet kiindulni.

A mérőeszközöket, vizsgákat sok szempontból lehet csoportosítani, méréselméleti szempontból például világosan megkülönböztethető két különböző típusú vizsga: a lezáró és a tudásszintmérő.<sup>8</sup> Az előbbi egyértelműen kötődik egy megelőző oktatási szakaszhoz, az utóbbi azonban független attól. Ez a két vizsgafajta azonban ellentmondásos abban az értelemben, hogy számtalan, a vizsga kialakítása szempontjából lényegi kérdésre alapvetően különböző választ kell adnunk egy lezáró típusú vizsga és egy tudásszintmérő vizsga esetében (lásd 3. táblázat).

---

<sup>8</sup> A nyelvtudásmérés szakirodalma elkülöníti ezt a két tesztípust: achievement test, proficiency test (Bárdos, 2002; Bachman–Palmer, 1996).

### 3. táblázat:

*A lezáró típusú és a tudásszintmérő vizsga különbségei*

<b>Szempont</b>	<b>A középfokú oktatást lezáró vizsga</b>	<b>Tudásszintmérő vizsga</b>
Tartalmi, szintbeli igazodás	A középiskola lehetőségeihez	Standardokhoz vagy a felhasználók igényeihez
Vizsgafeladatok készítése	Belső (iskolai szint)	Külső (központi)
Értékelés	Belső (saját tanár)	Külső (képzett értékelő)
Vizsgaszintek	A lehető legkevesebb szint	A lehető legtöbb szint
Vizsgalehetőség	A tanulmányok lezárásakor	Bármikor (korábban is)

Ha tehát megpróbáljuk rögzíteni az elvi különbséget a két vizsgatípus között, akkor a következőket állapíthatjuk meg. A lezáró típusú vizsga a megelőző pedagógiai folyamat tartalmához igazodik (azt mérjük, amit tanítottunk), és az elvárásként meghatározható képességszintek is a tantervekben megfogalmazott követelményekből vezethetők le. A tudásszintmérő vizsga esetében viszont meghatározható, hogy milyen képességterületeken, milyen szintet kell elérnie a jelentkezőnek tekintet nélkül arra, hogy mi volt a felkészítési folyamat tartalma. Ebből egyértelműen következik, hogy a vizsgafeladatok készítése a tudásszintmérő vizsga esetében csak központi lehet, míg a lezáró típusú vizsga helyi tantervekhez igazodó mérőeszközeinek az adott iskolában kellene elkészülniük. A lezáró vizsga esetében értelemszerűen a felkészítő tanár javítja a dolgozatokat, míg a tudásszintmérő vizsga esetében alapvető fontosságú az eredmények összevethetősége és a mérés biztonsága, ezért csak a külső értékelés jöhet számításba, még hozzá képzett értékelővel.

A vizsgaszintek szempontjából is jelentős különbséget figyelhetünk meg. A folyamatra való visszahatás miatt a lezáró típusú vizsgában a lehető legkevesebb, optimálisan az egy szint a legjobb megoldás, míg a tudásszintmérő vizsga esetében a precíz mérés miatt a célcsoport tudásszintjéhez igazodva a lehető legtöbb vizsgaszintre van szükség. A vizsga szervezési szempontból a lezáró vizsga esetében lehetőleg egyszer, egy időben történik, míg a tudásszintmérő vizsga, mivel független a tanítási folyamattól, nem köthető ahhoz egyértelműen.

Az új érettségi vizsga lényegéből fakadóan a tanulási folyamatot lezáró vizsga. Az által, hogy a továbbtanulás során a kiválasztás is e vizsga eredménye alapján történik, ehhez az alapfunkcióhoz egy másik is járul: ez egyben egy tudásszintmérő vizsga is. Az

új érettségi vizsga a közoktatáson belüli funkciója miatt tehát két vizsgatípusnak a keveréke. Ebből a funkcióbeli kettősségből számtalan nehezen feloldható ellentmondás következik, a vizsga szabályozása egyes kérdésekben az egyik funkciónak kedvez, másokban a másiknak, s így a vizsga kialakítását kísérő számtalan döntési helyzet és konfliktus nehezebbé vált.

A vizsgakövetelmények meghatározásakor alapvető elvi jellegű döntés született, amelynek nagyon komoly oktatáspolitikai jelentősége is van: a tantárgyi vizsgák tartalmának meghatározásában nem a felsőoktatás igénye az elsődleges igazodási pont, hanem a középiskola teljesítőképessége. Ugyanakkor az ilyen módon kialakított követelmények szabályozzák a középfokú oktatást. Azaz az iskola teljesítőképességéhez úgy kell igazodni, hogy közben az egyes tantárgyi vizsgák tartalmilag és módszertanilag jelentősen meg is újítják a középiskolai oktatást, azaz egyszerre kell egy folyamathoz igazodni és azt fejleszteni.

A fejlesztési folyamat egyik alapvető jellemzője az erős törekvés a standardizációra, melynek egyik eleme a vizsgafeladatok készítésével kapcsolatos döntés. Ebben a tekintetben a két vizsgaszinten csak a szóbeli vizsga kérdésében van különbség, hiszen míg az írásbeli vizsga mindkét szintje, valamint az emelt szintű szóbeli vizsga központi feladatokból áll, a középszintű szóbeli vizsga feladatai iskolai szinten készülnek. Ezzel a kettős megoldással lehetett helyt adni a helyi követelmények – nagyon szűk körű – érvényesülésének, figyelembe véve a standardizáció igényeit is. Meg kell azonban említeni, hogy a központi feladatok készítésének módja sem eléggé szabályozott, és kevés olyan garanciális elemet tartalmaz, amely biztosítja a felhasznált vizsgafeladatok minőségét.

A standardizáció másik jellemző területe az értékelés megszervezésének módja. Ebben a tekintetben már jelentős különbség mutatkozik a két vizsgaszint között. A középszintű vizsgadolgozatok értékelése alapvetően a lezáró típusú vizsgák logikáját követi, hiszen a felkészítő iskolában javítják és értékelik azokat, továbbá a szóbeli vizsgán a felkészítő tanár a kérdező, és ő értékeli. Az emelt szintű vizsga lebonyolítása a tudásszintmérő vizsgák logikájához igazodik: külső értékelés van az írásbeli vizsgán, és képzett külső vizsgáztató a szóbeli esetében. Ez a döntés nehezen értelmezhető elvi okokkal, hiszen a két szint között nincs funkcióbeli különbség, ez a kettőség abban a koncepcionális szakaszban volt jól értelmezhető, amikor a középszintű vizsgának csak lezáró funkciója volt, nem jelenthetett belépési lehetőséget a felsőoktatásba. Ebben a döntésben azonban jelentősége van a vizsga lebonyolítási körülményeinek is.



Meghatározó ugyanis, hogy az érettségi az iskolarendszeren belül zajlik le, és hogy egyszerre, rövid idő alatt sok tanulót kell vizsgáztatni. A külső értékelők képzése, magának az értékelésnek a lebonyolítása, a minősítés ellenőrzése ennyi vizsgázónál már komoly költséggel és szervezési igénnyel járna.

A vizsgaszintek tekintetében – hosszas vita után – a közvélemény számára elfogadható két szint egyfajta kompromisszumnak tekinthető. Az érettségi nem egyszintű, hiszen a tudásszintmérő vizsgához kapcsolódó szelekciót technikailag nagyon nehezen lehetne megoldani egy skálán, de nem is igazán árnyalt, nem enged meg kettőnél több szintet, amely a tudásszintmérő vizsga pontosságához szükséges lenne.

A vizsgaidőszakok és a vizsgázási lehetőségek tekintetében a szabályozás szinte egyértelműen a tudásszintmérő vizsgák logikájához igazodik. A meglehetősen sok választási lehetőséget és sok vizsgafajtát hagyó szabályozás azonban számtalan ellentmondást rejt magában, és értelmetlenül nagy anyagi terhet jelent. Nagyon problematikus továbbá az előrehozott vizsga lehetősége. A vizsga bevezetése előtt éppen az idegen nyelvek esetében működött valami hasonló lehetőség. Ha a tanuló korábban letette az állami nyelvvizsgát, akkor azzal kiváltotta az érettségit, azaz a mostani terminológiával élve előrehozott vizsgát tett. Bár sokan éltek ezzel a lehetőséggel – ilyen módon tehermentesítve magukat az érettségi idejére –, ennek többnyire elég súlyos ára volt. A vizsgabizonyítvány birtokában a tanulóknak semmiféle további tanulási motiváció nem volt, a korábban lezárt tudás megkopott. Tulajdonképpen nehezen található logika abban, hogy miközben az új érettségi tartalmait a középiskolai tanítási folyamatra támaszkodva és azt erősítve határozták meg, a szabályozás kialakításakor nem voltak tekintettel ezen folyamat szabályszerűségeire, és lehetőséget adtak a folyamat korábbi lezárására.

Érdekes a szakmai közvélemény viszonya az érettségi vizsga szabályozásához. A fejlesztési folyamat során a nyelvvizsgáztató intézmények felől állandó kritika kísérte a vizsgát abból a szempontból, hogy nem elég megbízható, mert a szabályozása nem igazodik eléggé a tudásszintmérő vizsgákkal szemben támasztott magas minőségi követelményekhez. Kétségtelen tény, hogy a szabályozás elemzése egyértelműen azt mutatja, hogy a vizsga sok eleme (a vizsgafeladatok készítése, a lebonyolítás, az értékelés) kevés minőségbiztosítási elemet tartalmaz. Ebből a szempontból persze mindenképpen figyelembe kell venni, hogy a vizsgaminőség ilyen sok vizsgázó esetén nagyon drága. Az alapvetően forráshiányos és számtalan problémával küzdő

közoktatáson belül pedig nem feltétlenül az érettségi minőségének, mérési biztonságának javítása az a terület, amelyre nagyobb összegeket kellene fordítani.

Másrészről azonban érzékelhetően félelmet is keltett a tanárokból az emelt szintű érettséggel járó külső megmérettetés, mégis sokan megfogalmazták, hogy a vizsga értékelését ki kellene venni az iskolák és a felkészítő tanárként érdekelt pedagógusok kezéből, hiszen csak így lehet valóban összemérhető eredményekhez jutni. Ez a gondolat jól illeszkedik a magyar hagyományokba, hiszen a hazai iskolarendszeren belül egyébként is mutatkozik egyfajta bizalmatlanság a helyi értékeléssel szemben. Jól mutatja ezt az a gyakorlat, hogy az iskolarendszeren belüli továbbhaladáskor hagyományosan nem a korábbi tanulási szakaszban keletkezett értékeléseket használják fel, hanem külön felvételi vizsgát szerveznek. A belső lebonyolítású érettségi felértékelődésének azonban iskolafejlesztési szempontból is nagy a jelentősége. A középszintű vizsga esetében ugyanis megjelennek különböző normaképzési folyamatok az egyes tantárgyakon belül. Bizonyos alapkérdésekben kell konszenzusra jutni, illetve bizonyos fontossági sorrendeket kötelező érvényűen elfogadni. A vizsgaeredmények elfogadásához tehát szakmai konszenzusra és a bizalmi elv érvényesülésére van szükség, amely nagyon hasznos folyamatokat indíthat el iskolai szinten.

## ***5.2 A vizsgaszintek meghatározásával kapcsolatos elvi problémák***

A fejlesztési és modellalkotási folyamat egyik legérdekesebb része a vizsgaszintek meghatározása volt, azaz annak a rögzítése, milyen készség szinteket jelenítsenek meg a követelmények, és milyen nehézségűek legyenek a feladatsorok. Ez a kérdés minden tantárgy esetében jelentős probléma volt, de talán az idegen nyelvek esetében érzékletesebben jelentek meg az ellentmondások és a nehézségek, hiszen itt mód volt arra, hogy egy jól meghatározott, egyúttal széles körben használt szintrendszerhez viszonyítsuk a vizsgát, azaz nevükön lehetett és kellett nevezni a dolgokat.

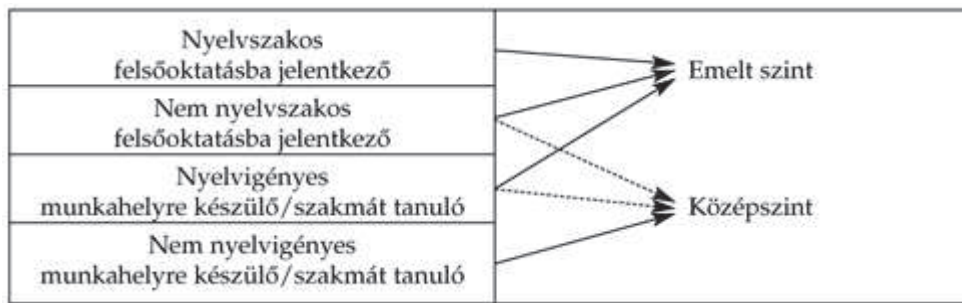
A vizsgaszintek kialakítása a vizsgafejlesztés nagyon érzékeny része, hiszen ezen a területen gyorsan lelepleződnek a tévedések, azaz ha egy vizsga túl nehéz vagy túl könnyű, akkor nyilvánvaló és számszerű eredmények tanúskodnak erről. A helyzetet pedig még az is súlyosbítja, hogy egy olyan vizsgáról van szó, amely sokakat érint, tehát arra lehetett számítani, hogy a közvélemény – teljesen természetesen – nagyon érzékenyen reagálna mind arra, ha tömeges bukás lenne az új vizsgán, mind arra, ha túl jó eredmények születnének. Ugyanakkor a vizsga szintjének szabályozó funkciója is van. A

vizsgaszintek kialakításakor ezért folyamatos egyensúlyozásra van szükség: egyrészt legyen a vizsgaszint elég magas ahhoz, hogy húzóerőt jelentsen, és ezzel növelje a motivációt, de a középiskola teljesítőképeségénél ne legyen magasabb. Másrészt a vizsga szintje legyen elég alacsony ahhoz, hogy a kötelező vizsgatárgyakból se legyen jelentősen nagyobb a bukottak aránya a korábban megszokott néhány százaléknál, de ne is legyen túl alacsony, hiszen akkor elkényelmesíthet. Jól látható, hogy ezek az elvárások egymással ellentétesek, így a kezdetektől várható volt, hogy ezen a területen nagyon sok konfliktussal és ellentmondással lesz dolgunk.

Kiindulásként közelítsünk elvileg a kérdéshez, azaz vegyük számba, milyen lépésekre lehet szükség akkor, ha egy középiskolai záróvizsga követelményeinek és feladatsorainak nehézségi szintjét kívánjuk meghatározni. Az elvi modell logikája szerint először azonosítani kellene, hogy a vizsga választható két szintje közül várhatóan kik fogják ebből a vizsgatárgyból az egyik, illetve a másik szintet választani, azaz milyen célcsoportnak készül a közép- és az emelt szint. Ezt követően meg kell határozni, hogy ezek a célcsoportok milyen tudáshoz férhetnek hozzá a középiskolában. Ennek tudatában kell rögzíteni a követelményeket, majd kialakítani az arra épülő vizsgamodellt, amelyeket a szokásos ciklusos módon, kipróbálások útján kell továbbfejleszteni (lásd *1. ábra*, 25. oldal). Végezetül néhány igazi vizsga eredményei alapján lehet véglegesíteni, mi lehet a kívánatos szint, hozzátéve azt, hogy a vizsgaeredmények folyamatos elemzése és ellenőrzése is szükséges, hiszen a tanulási folyamat hatékonyságának erősödésére számítunk, akkor távlatosan szükségessé válhat a vizsgaszintek emelése is. Ezt az idegen nyelvek esetében még a szintillesztés szakszerű megoldása is kiegészíti, hiszen azt is biztosítani kell, hogy a követelményekben meghatározott KER szinteknek valóban megfeleljenek a feladatsorok.

A valóság persze sokszor nehezen engedi magát alávetni az elvi modelleknek, így volt ez az érettségi vizsga fejlesztésekor is. A célcsoport meghatározásához a munka kezdetekor, tehát 1996-ban feltételezéseket kellett megfogalmazni arról, kik fogják a két különböző vizsgaszintet választani (*2. ábra*). Ez azonban komoly nehézségekbe ütközött, hiszen a folyamat során többször változott a felvételi koncepció, ráadásul a vizsgaszint választása vizsgázói stratégiától is függ: számtalan körülmény mérlegelése, illetve az éppen érvényes szabályozáshoz igazodó pontszámítások elvégzése alapján döntenek a jelentkezők arról, hogy közép- vagy emelt szintre jelentkeznek.

2. ábra:  
 Hipotézis a vizsgaszintek választásáról, 1996



Magyarázat: A teljes nyilak az elsődlegesen jellemző választást, a szaggatott nyilak a még feltételezhető lehetőségeket jelölik.

Forrás: Einhorn, 2007/b, 81.

A munka kezdetén tehát csak feltételezéseket tudtunk megfogalmazni a vizsgaszintek választásáról, azaz a várható célcsoportokról. Az idegen nyelvet tanulókat négy csoportba osztottuk, és megpróbáltuk meghatározni, hogy ezek a csoportok tipikusan melyik szintet fogják választani. Az elgondolás az volt, hogy a nyelvszakos felsőoktatásba jelentkezők várhatóan emelt szintű vizsgát fognak tenni. A nem nyelvszakos felsőoktatásba jelentkezők azon része, amely – a túljelentkezés miatt – versenyhelyzetben lesz, várhatóan az emelt szintet fogja választani pontszerzési célból, tehát az idegen nyelvi vizsgák esetében nem csak a szakirányú felsőoktatásra kellett gondolni, hiszen azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol túljelentkezés van, tehát szükséges a válogatás, hagyományosan korábban is szelektációs szempont volt a nyelvtudás. Akik középszinten továbbtanulva nyelvigényes szakmát tanulnak, tehát olyan munkahelyre készülnek, ahol az idegennyelv-tudás szükséges, esetleg az emelt szintet fogják választani, hiszen az nyelvvizsga értékű. Végezetül azt egyértelműen valószínűsíteni lehetett, hogy a nem nyelvigényes munkahelyre készülő, azaz a munkába állók és a középszinten továbbtanulók döntő többsége a középszintű vizsgát fogja letenni idegen nyelvből.

A munka elkezdésekor tehát világos volt, hogy nehezen körvonalazható az új vizsga két szintjének célcsoportja, mindenképpen fontos kiindulópont volt azonban, hogy az emelt szintű idegen nyelvi vizsga esetében nem tekinthettük az adott szakos nyelvtanárképzésbe vagy a bölcsészképzésbe igyekvőket egyedüli célcsoportnak, márpedig ezt a tényt nagyon hangsúlyosan figyelembe kellett venni az emelt szintű vizsgakövetelmények kialakításakor. Ez a jelenség egyébként jellemző a többi kötelező vizsgatárgyra is, hiszen sok felsőoktatási intézmény várja el az alapkompenciákat mérő tárgyakat (matematika, magyar) bemeneti követelményként. Bizonyos tantárgyakból

(például a természettudományokból) tehát a munka kezdetén – a vizsgakövetelmények megfogalmazása során – igazodni lehetett ahhoz az alapelvhez, hogy az emelt szint a tantárgy iránt jobban érdeklődők, az abból felsőfokú tanulmányokra aspiráló tanulóknak készül, a középszint pedig azoknak, akik azt a tantárgyi területet csak az általános műveltségük részeként sajátítják el. A kötelező vizsgatárgyakból, így az idegen nyelvekből, ez a gondolat a kezdetektől nem állta meg a helyét. Más kérdés természetesen, hogy a szabályozás későbbi módosítása miatt ma már a többi tantárgyban sem különülhetnek el ilyen élesen a két vizsgaszint követelményei, hiszen középszintű érettségivel is be lehet kerülni a felsőoktatásba.

Nagyon érdekes ezek alapján, hogy hogyan alakult a szintek közötti választás a valóságban, és erről részletesebben lesz szó a *5.4 fejezetben*. Az mindenképpen megállapítható, hogy két szélső célcsoport egyértelmű választása megvalósult: mivel a nyelvtanárképzés volt az egyetlen olyan szakterület, amely a 2005. évi felvételi eljárásban az adott felvételi tárgyból emelt szintű vizsgát követelt meg, a nyelvszakos felsőoktatásban felvettek egyértelműen emelt szintet választottak, és ez a tendencia azóta is megmaradt. Az is nyilvánvaló, hogy tömegesen vannak olyan érettségizők (a nem nyelvigényes munkahelyre kerülők mindenképpen), akik számára az emelt szintű vizsga elérhetetlen, tehát csak a középszintet választhatják. A két középső csoport választása tekintetében azonban meghatározó a nyelvvizsgákhoz való viszony, és az eddigi vizsgatapasztalatok alapján az emelt szintű nyelvi érettségi nem váltotta fel tömegesen a nyelvvizsgákat (lásd *5.4 fejezet*).

Az elvi lépésekhez igazodva a célcsoport rögzítése után azt kellett volna meghatározni, hogy milyen szintű nyelvtudáshoz jutnak a nyelvtanulók a középiskolában. A célcsoport is nehezen volt meghatározható, a teljesítőképességéről pedig nem voltak empirikus adatok. Kisebbségi kutatási eredmények álltak csak rendelkezésre, ezek adatait azonban nem lehetett problémamentesen általánosítani (*Nikolov-Vígh, 2012*). A tanári gyakorlat azt mutatja, hogy a különböző iskolákban érettségizők nyelvtudása a KER hatfokozatú skáláján négy szinten mozog, tehát A2-től C1-ig (az alapszinttől a haladósintig) terjed. Ez a sáv nagyon széles, hiszen a kimaradó A1 szint (minimumszint) az a legalacsonyabb mértékű nyelvtudás, amelyet már egyáltalán nyelvtudásnak lehet nevezni. Ezen a szinten a nyelvtanuló csak nagyon korlátozottan és csak erős külső segítséggel (tehát például a beszélgetőpartner támogatásával) képes kommunikációra. A C2 szint (mesterszint) pedig egy nagyon magas, majdnem anyanyelvit elérő nyelvtudási

szint. E két nagyon messze eső végpont közötti teljesítménytartományt kellett tehát a rendelkezésre álló két érettségi vizsgaszintbe tömöríteni.

A fejlesztési folyamat során a szintekre vonatkozó elképzelések folyamatosan módosultak, 2002-től a vizsgakövetelmények megfogalmazásakor a következő szintek leírásaihoz igazodtak (4. táblázat).

4. táblázat:

*A magyar nyelvtanulók nyelvtudási szintje és a vizsgaszintek*

A KER szintjei	Az érettségizők nyelvtudási szintje	Az érettségi vizsga szintjei
C2 (Mesterszint)		
C1 (Haladószint)		
B2 (Középszint)		Emelt szint
B1 (Küszöbszint)		Középszint
A2 (Alapszint)		
A1 (Minimumszint)		

*Forrás: Einhorn, 2007/b, 83.*

A 4. táblázat két alapvető nehézségre is rávilágít, és ez egyébként az összes kötelező vizsgatárgyra is érvényes volt. A heterogén iskolarendszer az alapvető képesség- és tudásterületeken nagyon különböző teljesítőképességgel rendelkezik, azaz az érettségizők tudásszintje az összes kötelező tantárgyból túl széles sávot fog át. Az ebből következő két probléma közül az első az emelt szintű vizsgával kapcsolatos: jól látható, hogy a magasabbik vizsgaszint fölött még van egy szint (C1), amelyet a magyar iskolarendszeren belül egyes iskolákban el lehet érni (például nyelvi tagozatok, két tanítási nyelvű iskolák), ennél azonban az emelt szintű vizsga könnyebb. Azaz ebben – az átlagosnál jobb lehetőségekkel rendelkező – körben nem jelent elegendő húzóerőt az emelt szintű vizsga, és ez a tendencia ugyanúgy érvényes a matematika tagozatos, vagy a humán tagozatos tanulóakra is. A másik probléma a középszintű vizsgát érinti: a középszintű vizsga nagyon széles képességterületet fog át, azaz a leggyengébb és a legjobb teljesítmények között nagy a különbség. Ez abban nyilvánul meg, hogy az idegen nyelvekből két szinten mér a középszintű vizsga (A2–B1). Ez a – szintén minden kötelező vizsgatárgyra érvényes – jelenség természetesen a vizsgakészítés szempontjából sok szakmai problémát vet föl, hiszen tisztább mérési helyzetet lehet teremteni, ha a vizsgaszint egységesebb, az idegen nyelvek esetében például a KER egy szintjének leírásához igazodik. Nyilvánvalóan nehéz a feladatkészítés úgy, hogy ekkora különbség

van egy feladatsoron belül is a feladatok nehézsége között, továbbá komoly kihívást jelent az a kényszer, hogy a különböző vizsgaidőszakokban készülő feladatsorok szintjének állandóságát biztosítani kell. Ha ugyanis a vizsgamodellben egy feladatsoron belül ekkora különbségek fordulnak elő, akkor már minimális arányeltolódás esetén is jelentősen eltérő nehézségi szintű feladatsor jöhet létre.

Nyilvánvaló szakmai alapelv, hogy a mérés biztonsága és szakszerűsége szempontjából az az előnyös, ha a célcsoport minél pontosabban behatárolható, tehát ebben az esetben a 4. táblázat alapján egy négyszintű vizsga segítségével lehetne a legszakszerűbben mérni a magyar érettségizők nyelvtudását. A vizsgarendszer egésze, a közoktatásra gyakorolt hatása és az esélyegyenlőség szempontjából azonban beláthatatlan következményei lennének egy ennyire széttagolt érettséginek.

A vizsgaszintek kialakítását a vizsgaeredményekkel lehet ellenőrizni. Az első három év vizsgái alapján ellenőrizhető, hogy hogyan alakult a vizsgázók szintválasztása a gyakorlatban, és milyen eredményeket értek el, erre az 5.4 és az 9. fejezetben térek ki. Ehhez egy korábbi kutatás eredményeit is érdemes felidézni. A korábbi Oktatási Minisztérium megbízásából a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület szakértői kísérletet tettek arra, hogy az érettségi vizsga eredményei alapján megpróbálják meghatározni az érettségizők valós nyelvtudási szintjét (*Felmérés...*, 2009). A 2008. májusi közép- és emelt szintű angol és német érettségi vizsgák eredményei alapján dolgoztak, a nyelvvizsgák szintillesztéséhez használatos módszertannal. Először meghatározták, hogy az adott évi feladatsorok milyen minimális nyelvtudási szinteket feltételeznek, azaz legalább milyen szintű nyelvtudás szükséges az egyes itemek és feladatok megoldásához a szakértők szerint. Majd a vizsgaeredmények alapján számszerűen meghatározták, hogy az adott évben vizsgázók nyelvtudása ezek alapján milyen szintnek felel meg. A végeredmény szerint (5. táblázat) az érettségizők a két nyelvből nagyjából azonos szintű nyelvtudással fejezik be az iskolát, bár angolból valamivel nagyobb arányban rendelkeznek magasabb nyelvtudással. Ezeket az adatokat még összevetették és korrigálták az adott korosztály nyelvvizsgaadatával is. A nyelvvizsgával korrigált összesített eredmény (6. táblázat) alapján megállapítható, hogy az érettségi vizsgaszintek alapvetően megfelelnek a korosztály nyelvtudási szintjének, a közoktatásból kikerülő tanulók A2-B1 szintet érnek el az érettségiig. S bár a vizsgafejlesztés során abban reménykedtünk, hogy a vizsga folyamatos monitorozása alapján a vizsgaszinteket a középszinten is emelni lehet majd, tehát nem lesz szükség arra, hogy a középszintű idegen nyelvi érettségi vizsga A2 szintű elemeket is tartalmazzon, a 2008-as kutatás

adatai alapján ez még elég távol van, a vizsgázóknak több mint a fele nem éri el ugyanis a küszöbszintet (B1).

*5. táblázat:*

*Az érettségizők nyelvtudási szintje a 2008. májusi érettségi eredményei alapján angolból és németből*

	<b>Angol (fő)</b>	<b>Angol (%)</b>	<b>Német (fő)</b>	<b>Német (%)</b>
Legalább B2 szintet elért	2900	6	1100	4
Legalább B1 szintet elért	17100	35	7900	33
Legalább A2 szintet elért	28500	58	18700	62
A1 szinten vagy az alatt van	500	1	300	1
Összes vizsgázó (közép és emelt szinten)	49000	100	28000	100

*Forrás: Felmérés..., 2009, 25–28.*

*6. táblázat:*

*Az érettségizők nyelvtudási szintje a 2008. májusi érettségi eredményei alapján, (n=120000)*

	<b>Angol és német érettségi (%)</b>	<b>Angol és német nyelvvizsgával korrigálva (%)</b>
Legalább B2 szintet elért	5	7
Legalább B1 szintet elért	38	36
Legalább A2 szintet elért	56	56
A1 szinten vagy az alatt van	1	1
Összes vizsgázó (közép és emelt szinten)	100	100

*Forrás: Felmérés..., 2009, 29., 31.*

A vizsgateljesítményekre vonatkozó adatok komolyan felvetik a közoktatás hatékonyságának kérdését is, hiszen a NAT előírásai szerint az A2 szintet az első idegen nyelvből már az általános iskola végéig el kell érni, ehhez képest különösen kevésnek tűnik az, hogy az érettségizőknek csak alig több mint a harmada éri el a B1 szintet, és csupán 7% a B2 szintet. Az átlagok azonban nagy eltéréseket is takarnak, Vigh Tibor számításai szerint (egy másik elemzésben) a gimnazisták 60-70%-a eléri a B1 szintet az érettségi eredményei alapján, míg a szakközépiskolásoknak csak 20-30%-a (Vigh, 2013, 30).

A vizsgaszintek meghatározása tehát nagyon bonyolult folyamat, amely további kutatásokat és a vizsga folyamatos elemzését igényli, bár kétségtelen tény, hogy a



vizsgaszintek meghatározásának alapelveit alapvetően oktatáspolitikai szempontok alapján kell kialakítani. Természetesen az idegen nyelvek esetében nem csak a tanulók reális tudásszintjéhez kell igazítani a vizsgát. Ennél a tantárgycsoportnál mindenképpen összetettebb a probléma, hiszen azt is ellenőrizni kell, hogy a feladatok szintje hogyan viszonyul a követelményekben rögzített készségszintekhez. Ezen a ponton az idegennyelv-tudás mérésének egyik legaktuálisabb problémájába ütközünk: jelenleg sok kutatás és kísérlet folyik arra, hogyan lehet egyértelmű mérési eredmények alapján hozzárendelni a mérőeszközöket a KER szintrendszeréhez (*North és tsai., 2003*). Tény azonban, hogy pillanatnyilag nem áll rendelkezésre olyan olcsó és rutinszerűen alkalmazható eljárás, amelynek segítségével egyes feladatokról teljes biztonsággal, mérési eredmények alapján állapíthatnák meg a hatfokú skálához való kapcsolódásukat. Kétségtelen tény továbbá az is, hogy csak olyan vizsgák esetében lehet egyáltalán mód erre, ahol minden egyes vizsgafeladatot a felhasználás előtt viszonylag nagy (tehát statisztikailag releváns) mintán ki tudnak próbálni. A vizsga bevezetése után volt kísérlet az érettségi ilyen szempontú elemzésére is (*Dávid, 2008*), ezek eredményére a későbbiekben még visszatérek.

A kutatásoknak még egy további területre is ki kell terjedniük. A különböző idegen nyelvek tanítási hagyományai nagyon eltérőek Magyarországon, és jelentős motivációs különbség is megfigyelhető abból a szempontból, hogy egy nyelvet sokan vagy kevesen tanulnak. Ezen okokból nem teljesen egyértelmű, hogy a különböző idegen nyelvekből azonos-e pillanatnyilag a közoktatás teljesítőképessége. A modellfejlesztéshez kapcsolódó kisebb próbamérések eredményei arra utaltak például, hogy a kevesebb tanulót érintő latin nyelvekből feltehetően jellemzően magasabb szintre jutnak el a vizsgázók az érettségiig, mint a nagyobb tömegeket érintő angolból és németből.

### ***5.3 Az érettségi és a nyelvvizsgák***

Az új vizsga módosította a közoktatás és a köré szerveződő intézményrendszer viszonyait. A középiskola és a felsőoktatás közti vélt vagy valós szakadék áthidalására a 80-as évektől kialakult egy szerteágazó intézményrendszer, amely elsősorban a felvételire való felkészítéssel foglalkozott. Nem tudható, hogy ennek a hálózatnak a gazdasági alapját a valós szükséglet vagy a szülő és az iskola közötti megbomlott bizalmi viszony táplálta. Azaz nyilvánvalóan nem mérhető és nem ellenőrizhető, hogy a felsőoktatásba bekerülő középiskolások esélyeit a vizsgákra való felkészítés, az

„árnyékiskola” mennyiben befolyásolta. Ez az intézményrendszer a kétszintű érettségi bevezetése után igyekszik alkalmazkodni az új helyzethez: a korábbi felvételi előkészítőket most már érettségi előkészítőknak hívják, és nyilvánvaló, hogy amíg a középiskola azt az üzenetet közvetíti a szülőknek, hogy nem tudja felkészíteni a tanulókat az érettségire, addig azok – már akiknek igényük és lehetőségük van erre – továbbra is igénybe veszik ezeket a szolgáltatásokat. Az idegen nyelvi érettségi vizsgák ebből a szempontból kiemelt helyzetben vannak: a nyelvvizsgáztatás és az ahhoz kapcsolódó vizsgára való felkészítés intézményrendszerébe belépve az új érettségi befolyásolhatja ennek a piacnak a működését (*Laki, 2006*), és ez által súlyos gazdasági érdekeket sért. Az idegen nyelvi érettségi fejlesztését kísérő konfliktusok közül kiemelkedik tehát az új vizsga és a nyelvvizsgarendszer viszonya.

Az érettségi és a nyelvvizsgák összefonódásának kezdete 1989-re tehető, amikor az orosz nyelv kötelező oktatásának eltörlésével egyidejűleg arról is rendelkeztek, hogy a nyelvvizsgát szerző tanulók mentesülnek az idegen nyelv további tanulása és az érettségi vizsga alól. A rendelkezés háttérében nyilvánvalóan az a törekvés állt, hogy a nyugati nyelvek tanítására akkor még felkészületlen közoktatást némiképp tehermentesítsék. A középiskolai nyelvtanulásból a nyelvvizsgák megszerzése után kimaradó tanulók miatt lehetőség volt csoportok összevonására, és ez valamelyest enyhítette a drámai nyelvtanárhiányt. Másrészt ez az intézkedés némiképp legitimizálta azt a sajátos helyzetet is, hogy a középiskolások hatékony nyelvtanítása a nyolcvanas évektől kezdődően érzékelhetően kikerült az iskolákból, az akkor jelentősen felfejlődő és sok esetben komoly szakmai minőséget képviselő nyelviskolai rendszerbe.

A kilencvenes években tehát fokozatosan erősödött a szülői igény arra, hogy a középiskolások tegyenek nyelvvizsgát, ezt a törekvést erősítette az a tény, hogy 1990-től a felvételi eljárás során többletpontokat lehetett kapni a nyelvvizsga-bizonyítványok után, továbbá a 90-es években módosultak a felsőoktatási kimeneti követelmények is. Tehát míg a középiskolai nyelvi érettségi bizonyítvány semmiféle felhasználási értékkel nem bírt, addig a nyelvvizsga-bizonyítvány előnyöket jelentett a felvételi eljárásban, szükséges feltétele lett a felsőfokú tanulmányok lezárásának, és egyre csökkenő mértékben ugyan, de bizonyos munkahelyeken nyelvpótlékra jogosított. Fokozatosan a nyelvtanári munka egyik minőségi mércéjévé vált a nyelvvizsgával rendelkező tanulók száma. Ez a helyzet azonban mindenképpen sajátosnak tekinthető, hiszen maga a vizsgázás, és sok esetben a nyelvvizsgára való felkészülés is az iskolai kereteken kívül, a szülők külön anyagi erejéből történt, az eredményét mégis az iskola sikerének tekintették.

Nagyon megerősödött a nyelvtanárokkal szembeni igény is arra, hogy a nyelvvizsgára készítsék fel a tanulóikat.

A nyelvvizsgák akkreditációjának bevezetéséig (2000-ig) hivatalos nyelvvizsgát csak egy intézményben, az Idegennyelvi Továbbképző Központban (ITK) lehetett tenni, de emellett a nyolcvanas évek végétől különböző nemzetközi nyelvvizsgák is megjelentek a hazai piacon, kezdetben korlátozottabb felhasználási lehetőséggel. Az ITK nyelvvizsgáira való felkészítés igénye olyan erősen jelent meg a közoktatáson belül, hogy ennek, a köznyelvben „Rigó utcai” vizsgának a sokáig megmaradó viszonylag tradicionális nyelvszemlélete és szintrendszere a kilencvenes évek végéig meghatározó viszonyítási alapot jelentett a középiskolai nyelvtanításban. Tovább súlyosbította a helyzetet, hogy ezek a vizsgák nem voltak olyan részletesen leírva, hogy tantervi tervezéshez lehetett volna használni őket, gyakorlatilag mintafeladatsorok formájában szabályozták a középiskolai nyelvtanítást. Ezen a helyzeten jelentősen változtatott a nyelvvizsgák akkreditációs rendszerének előkészítése és bevezetése az ezredfordulón. Ekkorra az ITK vizsgái is megújultak szemléletileg, továbbá több új hazai vagy nemzetközi nyelvtudást mérő vizsga jelent meg a piacon, és a nyelvvizsgáztatásban végre alapelvvé vált a készségmérés. A nyelvvizsgákhoz ettől kezdve világos követelményleírások is tartoztak.

Az érettségi vizsga szabályozásának néhány eleme a fejlesztés ideje alatt többször változott, a nyelvvizsgákhoz való viszony újféle szabályozásában azonban láthatóan egyetértés uralkodott a különböző oktatáspolitikai irányzatok között. A vizsgaszabályzat 1997 nyarán megjelent első változata<sup>9</sup>, már egyértelműen tartalmazta azt az alapelvet, hogy az új vizsga bevezetése után (az akkori tervek szerint 2004-től) az érettségi nem váltható ki külső nyelvvizsgával, sőt az idegen nyelvi érettségi bizonyos feltételekkel nyelvvizsga értékűnek számít. Az alapelv tehát a kezdetektől világos volt, és ebben elég nyilvánvaló oktatáspolitikai szándék nyilvánult meg: a középiskolai idegennyelv-tanítás helyzetét át kell értelmezni. Ebben fontos szempont lehetett, hogy a középiskola már elég erős volt ahhoz, hogy külső segítség nélkül is ellássa a feladatát. Másrészt mindenképpen fel kellett számolni azt a visszás helyzetet, hogy egy tantárgycsoportból a gyakorlatban nem a középiskolai tantervek követelményei voltak az irányadók, hanem külső intézmények elvárásai. Ellentmondásosnak tekinthető a helyzet abból a szempontból is, hogy a felsőoktatás olyan típusú bizonyítványokat várt el, amelyek a közoktatáson belül nem szerezhetők meg ingyenesen.

---

<sup>9</sup> 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.

A szabályozás alapelve tehát nem változott, a két vizsgarendszer közötti kapcsolat megteremtésének módja azonban többször is módosult. A vizsgaszabályzat első változata (1997 júniusában) még a következő megfogalmazást tartalmazta: „Idegen nyelv érettségi vizsgatantárgyból az emelt szintű érettségi vizsga, továbbá e szabályzatban meghatározott esetben a középszintű érettségi vizsga államilag elismert nyelvvizsgaként is megszervezhető.”<sup>10</sup>

Tehát az első elképzelés az volt, hogy a központilag készülő érettségi vizsgát az egyes iskolák külön-külön akkreditáltják nyelvvizsgaként. Ez egy meglehetősen ellentmondásos helyzetet eredményezett volna, hiszen eltérő lett volna ugyanannak a vizsgának a felhasználási értéke a különböző iskolákban, továbbá teljességgel tisztázatlan volt, hogy az akkreditáció tetemes költségét ki viseli. Éppen ezért a vizsgaszabályzat módosításai során 1999-től kezdődően már rendszerszerű megoldást próbáltak találni a problémára úgy, hogy az emelt szintű vizsga bizonyos feltételekkel minden iskolában nyelvvizsga értékűnek számítson. A vizsgaszabályzat a vizsga bevezetésekor a következő módon szabályozta a kérdést: „A vizsgázó érettségi bizonyítványa, ha idegen nyelvből, illetve a nyelvvoktató kisebbségi oktatásban nemzeti és etnikai kisebbségi nyelvből emelt szintű érettségi vizsgát tett, és sikeresen teljesítette az érettségi vizsga írásbeli és szóbeli vizsgáit, azoknak minden vizsgarészét a részletes követelményekben meghatározott módon, a) ha legalább 60%-ot ért el, középfokú „C” típusú, b) 40-59% elérése esetén alacsony fokú „C” típusú, államilag elismert nyelvvizsga-bizonyítvánnyal egyenértékű okiratnak minősül.”<sup>11</sup>

Ezzel kialakult a jelenlegi rendszer, amely a különböző résztvevők szempontjából mindenképpen különbözően értelmezhető. A tanulók szempontjából nagyon fontos, hogy a nyelvvoktatás kötelezettsége visszakerült az iskolába, hogy a normál iskolai úton, ingyenesen lehetővé tett érettségi vizsga nyelvvizsga értékűvé vált. Az iskola és a tanárok viszonya az új helyzethez végig ambivalens volt. A középiskolai nyelvvoktatás presztízsét és lehetőségeit megnövelte ugyan az a tény, hogy az emelt szintű érettségi vizsga nyelvvizsga értékűnek számít, ez azonban komoly felelősséget is jelentett. A vizsgareformot megelőző állapot némiképp kényelmesnek volt tekinthető, hiszen az iskolák sikerességének egyik komoly fokmérője volt ugyan a nyelvvizsgával rendelkezők száma, az erre való felkészítést azonban nem lehetett számon kérni az intézményen.

---

<sup>10</sup> 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról, 2. § (3) bekezdés.

<sup>11</sup> 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról, 45. § (4) bekezdés.

A helyzet a nyelvvizsgaközpontok szempontjából kifejezetten hátrányosnak tűnt, hiszen a bevezetés előtt arra lehetett számítani, hogy a még alakulóban lévő nyelvvizsgarendszerre mindenképpen hatással lesz az új szabályozás. A nyelvvizsgák akkreditációjának rendszere szakmai szempontból nagyon fontosnak tekinthető, hiszen jelentősen megerősítette Magyarországon a korábban meglehetősen elhanyagolt nyelvtudásmérés szakterületét, és a már meglévő nyelvvizsgák továbbfejlesztése, valamint az új nyelvvizsgák létrejötte komoly szakmai értéknek tekinthető. Sajátos helyzet alakult ki azonban, hiszen az ITK monopolhelyzetét felváltó államilag elismert nyelvvizsgák rendszerének kialakítása nyilvánvalóan elősegítette az újabb nyelvvizsgák és nyelvvizsgaközpontok létrejöttét. A nyelvvizsgatörvény előkészítésének időszakában ugyanakkor már nyilvánvaló volt, hogy a nyelvvizsgáztatás piaci alapját elsősorban a középiskolások jelentik. Az ITK adatai szerint a kilencvenes évek végére már a nyelvvizsgákra jelentkezők jelentős része volt középiskolás, míg az évtized elején ez az arány még csak 10-15% körül volt (Vágó, 1999; Vágó, 2000). Miközben tehát az érettségi vizsga szabályzata 1997-től rögzítette, hogy a nyelvvizsgáztatás piaci alapját jelentő középiskolás réteg viszonya a nyelvvizsgához feltehetően változni fog, és a nyelvvizsgáztatás piaca az új érettségi bevezetésével valószínűsíthetően szűkülni fog, aközben a nyelvvizsgarendszer szabályozása 2000-re úgy készült el, hogy az alapvetően a nyelvvizsgarendszer kiterjedését okozta. Különböző intézményekben tetemes anyagi eszközöket és energiákat fordítottak új nyelvvizsgák létrehozására vagy a régiék átdolgozására, ezek azonban egy közben jelentősen megváltozott és valószínűleg továbbra is szűkülő piacra alapozták gazdasági létüket.

A vizsga bevezetése előtt sokan tehát a nyelvvizsgarendszer összeomlásától tartottak, ez azonban nem következett be. A témakör elvi és oktatáspolitikai háttérének áttekintése után nézzük meg a realitást, tehát a tanulók reagálását a kétszintűsége és a nyelvvizsgákkal kapcsolatos új szabályozásra.

#### ***5.4 A szintválasztás a gyakorlatban***

A vizsgázók magatartása, azaz a szintválasztás az első vizsgától kezdődően alapvetően ellentmondott minden korábbi prognózisnak. A 2005. évi első vizsgán messze a várakozások alatt maradt az emelt szintű vizsgák száma, és később egyes tárgyakban változott ugyan az arány, de alapvetően nagyon kevés vizsgázó választja továbbra is az emelt szintet.

A 2005. évi eredmények elemzésekor a legszembetűnőbb tanulság az volt, hogy a vizsga szinte az összes vizsgatárgyban túl jól sikerült mindkét szinten. Ennek feltételezhetően az volt a fő oka, hogy az új vizsga bevezetését megelőző félelemmel teli állapotban csak nagyon kevés tanuló mert jelentkezni az emelt szintű vizsgára. Az idegen nyelvek esetében még egy további „menekülő út” is adódott, hiszen 2005-ben még utoljára az érettségizők nyelvvizsgával válthatták ki az érettségi vizsgát. Ezzel a lehetőséggel minden idegen nyelvből tömegesen éltek a vizsgázók. Németből 2005-ben az emelt szintű vizsgára jelentkező tanulók 90,57%-a már rendelkezett nyelvvizsgával. Tehát az emelt szintű vizsgára jelentkezőknek csak alig 10%-a oldotta meg valóban a feladatsort, és a tendencia angolból is nagyon hasonló volt (7. táblázat).

7. táblázat:

*A 2005. május–júniusi érettségi vizsga adatai angol és német nyelvből*

	Középszint		Emelt szint	
	Angol	Német	Angol	Német
Összes jelentkező			25 971	15 601
Nyelvvizsgával rendelkezett			22 906	14 131
Letette a vizsgát	32 721	23 836	3 075	1 470
Eredmény (átlag, %)	54,01	56,45	64,38	70,52
Eredmény (átlag, jegy)	3,29	3,38	4,28	4,41

A 2005. évi jó eredményeknek tehát feltételezhetően az volt a legfőbb oka, hogy németből szinte csak azok jelentkeztek az emelt szintű vizsgára, akiknek a továbbtanulásuk miatt ez feltétlenül szükséges volt. Arra lehetett tehát számítani, hogy ha a későbbiekben a középszintet és az emelt szintet választók aránya jelentősen megváltozik, akkor mindkét vizsgaszinten romlanak a teljesítmények, hiszen a középszintről a magasabb szintre kerülnek a jó nyelvtudású diákok, míg az emelt szinttel megpróbálkoznak olyanok is, akiknek a nyelvtudása nem annyira biztos. Ez azonban nem következett be. A 2006. évi érettségi vizsgán több tantárgyból jelentősen átrendeződött a két vizsgaszintet választók aránya (Berek, 2008; Kaposi, 2008), de németből nem: a két szintet választók aránya nagyjából azonos volt az első három évben (8. táblázat): 2005-ben csupán az összes vizsgázó 5,80%-a, 2006-ban 5,86%-a, 2007-ben 6%-a tett emelt szintű vizsgát. A teljesítmények tekintetében is alig mutatkozik különbség, és ez a tendencia angolból is nagyon hasonló volt.

8. táblázat:

A vizsgázók száma és eredménye 2005-ben, 2006-ban és 2007-ben németből

Év	Középszint			Emelt szint		
	2005	2006	2007	2005	2006	2007
Vizsgázók száma	23 836	26 381	28 321	1470*	1645	1812
Átlag (%)	56,45	56,84	61,41	70,52	69,39	69,45

\*Az összes emelt szinten érettségiző száma (2005): 15 601, de ebből 14 131 vizsgázó nyelvvizsga-bizonyítvánnyal váltotta ki az érettségi vizsgát. Az átlageredmény csak a valóban vizsgázókra vonatkozik.

Az emelt szintet választók alacsony aránya feltehetően azért maradt változatlan a vizsga bevezetését követő években is, mert 2005-ben sokan tettek németből előrehozott vizsgát (3882 tanuló). Ezek a tanulók tehát akkor a 12. évfolyamos diákoknál fiatalabbak voltak, és a későbbi évek vizsgázói között már nem jelennek meg. A 2006. és 2007. évben érvényes vizsgázói stratégia tehát nagyon hasonló lehetett az előző évihez: az emelt szintű vizsgára túlnyomóan csak azok jelentkeztek, akik számára ez a továbbtanulás miatt elkerülhetetlen volt, a többiek a nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában korábban kiváltották az érettségit, vagy csak a középszintű vizsgát tették le, hiszen nem volt már szükségük az emelt szintért kapható pluszpontokra.

A vizsgázók stratégiáját természetesen jelentősen befolyásolja a szabályozás két eleme. Egyrészt a nyelvvizsgákért kapható pontok száma dönt abban, hogy a felvételizők inkább bármilyen tantárgyi vizsga emelt szintjével vagy egy nyelvvizsgával kísérleteznek. A vizsga bevezetése után megfigyelhető volt az a tendencia, hogy több érettségiző a tantárgyi emelt szintű vizsga helyett is inkább a nyelvvizsga-bizonyítvánnyal kívánta megszerezni a szükséges pontokat. Nyilvánvalóan komoly problémákat jelentett azonban a szakirányú, például a műszaki felsőoktatás számára, hogy a bekerülők csak középszintű vizsgát tettek a szaktárgyakból, ám rendelkeztek egy-két középszintű nyelvvizsgával. A szabályozás ebből a szempontból többször változott a bevezetés óta, mindig csökkentve a nyelvvizsgáért kapható pontok számát. A tanulók döntésében szerepet játszhat a várható kockázat mértéke, és ebben a tekintetben a szabályozás nem változott a bevezetés óta. A nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése a továbbtanuláshoz szükséges pontszerzés szempontjából ugyanis kevésbé kockázatos, hiszen a nyelvvizsga többször is megismételhető a középiskolai tanulás alatt, míg az emelt szintű érettségi vizsgát már csak a tanulói jogviszony megszűnése után lehet újra megpróbálni.

Érdekes tehát, hogy a vizsga szabályozásának kialakításakor az első perctől nagyon fontos volt az az oktatáspolitikai célkitűzés, hogy az új érettségi vizsga teremtsen lehetőséget a közoktatási rendszeren belül ingyenesen megszerezhető nyelvvizsgabizonyítványra, ezzel a lehetőséggel azonban a vártnál sokkal kevesebben éltek. Az érettségi vizsga bevezetése után sem csökkent jelentősen a középiskolás korú nyelvvizsgázók aránya (9. táblázat). 2006-ban ugyan az előző évhez képest jóval kevesebb 14–19 éves nyelvvizsgázó volt, de 2005-ben valószínűleg éppen az érettségi miatt megnőtt a középiskolás korosztály száma és aránya, és az hatott a következő évi adatokra. Ám 2006-ban még mindig 50 665 nyelvvizsgázó (az összes vizsgázó 38%-a) volt 19 év alatti, és ez az arány nem sokkal alacsonyabb a korábbi évek adatainál.

9. táblázat:

*A nyelvvizsgázók adatai (2002–2006)*

Év	2002	2003	2004	2005	2006
A nyelvvizsgázók száma	118 888	130 622	138 448	143 475	135 000
A 14–19 éves nyelvvizsgázók száma	48 428	55 944	62 810	69 839	50 665
A 14–19 éves nyelvvizsgázók aránya (%)	40,7	42,8	45,4	48,7	38

Forrás: 2002–2005: Vágó–Vass, 2006, 524.; 2006: Nyelvvizsga-statisztika 2006.  
<http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp>

Összefoglalóan megállapítható tehát, hogy a vizsga egyik kiemelt alapelve, a kétszintűség a megvalósulás során sokat változott, és a felhasználók sokkal kevésbé éltek az ebben rejlő lehetőségekkel, mint az várható volt. A nyelvvizsgáztatás rendszerét az előzetes félelmek ellenére sem roppantotta össze az érettségi vizsga. Nem vitatható el az a szakmai érték és a szaktudás, amely a nyelvvizsgák akkreditációjához kapcsolódóan létrejött, ugyanakkor a középiskolások szempontjából az lenne ideális, ha mindenki az emelt szintű érettségit tenné le, ez beépülne az iskolai programba, függetlenül a szülők ambícióitól és anyagi lehetőségétől. A külön nyelvvizsgák rendszere pedig a középiskolások közül jellemzően csak azokat érintené, akik az emelt szintű érettségínél jobb nyelvtudáshoz jutnak, illetve az idősebb korosztály igényeit szolgálná ki.

Ebben a tekintetben a meglehetősen vizsgaközpontú magyar közgondolkodásnak is változnia kellene. Az „európai polgárnak” nem pusztán nyelvvizsgára, hanem valódi nyelvtudásra van szüksége, amely magában foglalja azt a tudást és képességet is, hogy a nyelvtanulás egy örök folyamat, a nyelvhasználónak képesnek kell lennie tehát arra is,



hogy folyamatosan ellenőrizze és karban tartsa saját nyelvtudását. Ezt egyébként a felhasználói oldal is visszajelzi, hiszen a munkába álláskor a nyelvtudást ma már egyre inkább a gyakorlatban ellenőrzik, és aki nem képes idegen nyelvi helyzetekben megoldani a rá osztott feladatokat, az akár már az állásinterjúban kiesik, függetlenül a megszerzett bizonyítványai minőségétől vagy mennyiségétől.

A nyelvvizsgák akkreditálásának magyar rendszere, amely egyedülálló Európában tehát egyrészt nagyon pozitívan értékelhető, hiszen komoly minőségi elemeket vitt be a rendszerbe, másrészt azonban nagyon erősíti a nyelvoktatásban a megfelelési kényszert, a folyamatos vizsgatréninget, ilyen értelemben nem egyértelműen pozitív a visszahatása a nyelvtanulási attitűdökre. Az érettségi és a nyelvvizsgák bonyolult viszonyában mindenképpen figyelembe kell venni, hogy az érettségi vizsga oktatáspolitikai eszköz is, tehát a nyelvtudásmérési szakmai kritériumai mellett a társadalmi szempontokat is figyelembe kell venni. Ezek alapján mindenképpen pozitívnak tekinthető, hogy a 2005-ös érettségi reform bevezetése után a középiskolás korosztály nyelvtanulásának központja és fő színtere alapvetően az iskola lett.

## 6. Új értékelési kultúra

A tanárok számára a vizsga megújulását legvilágosabban az értékelési rendszer változásai közvetítették, és ez volt az a terület, ahol a pedagógusok a legérzékenyebben reagáltak a változásokra. Minden tantárgyból hosszabb és bonyolultabb értékelési leírások jelentek meg, és a tanároknak sok tekintetben alapvetően másképpen kellett eljárniuk, mint korábban. Az értékelési rendszer megváltozásának az az alapvető oka, hogy a vizsga szemléleti alapjaihoz illeszkedik az értékelés is. Nyilvánvaló, hogy a készségeket mérő, feladattipológiailag sokszínű vizsga értékelési technikái sokrétűbbek, mint korábban, és ha a mérési cél nem elsődlegesen a lexikális tudás mérése, hanem az alkalmazási képességé, akkor alapvetően másképpen kell értelmezni a jó és a rossz fogalmát. Az értékelési alapelvek megváltozásán túl jelentős újdonság a rendszerben, hogy szinte mindegyik tantárgyból nyitottabb feladatok jelentek meg a modellekben, ezek értékelése pedig nagyon érdekes és tanulságos.

### *6.1 Az értékelési alapelvek változása*

Az új vizsgán felértékelődött, pontosabban végre a megfelelő fontossághoz jutott az értékelési útmutató. Ennek a dokumentumnak az a szerepe, hogy az értékelési alapelvek érvényesülését biztosítsa, tehát segítse és – ha szükséges – rákényszerítse az értékelőt arra, hogy más értékelőkkel összemérhető és a vizsga mérési céljaival összhangban álló eredményekhez jusson. Nyilvánvalóan csak így érhető el, hogy az értékelés összemérhető legyen a különböző helyeken, azaz arra lehessen számítani, hogy két különböző iskolában két hasonló vizsgaeredmény mögött nagyjából hasonló teljesítmény van. Ez a dokumentum az értékelő tanár legfőbb munkaeszköze.

Mivel az idegen nyelvek mérésében nagyon sokféle feladattípust tartalmaznak a feladatlapok (nyitott kérdés, szövegkiegészítés, hozzárendelés stb.), koncentráltan jelennek meg az értékeléssel kapcsolatos problémák. Szembeötlő újdonsága az idegen nyelvi vizsgának, hogy míg a régi érettségihez csak egy nagyon rövid, több idegen nyelvre egyaránt érvényes útmutató készült, addig az új vizsgához egy részletes és erősen előíró jellegű értékelési útmutató tartozik. Az új vizsga 15–20 oldalas értékelési útmutatója a korábbiaktól alapvetően eltérő tevékenységeket vár el az értékelő tanártól, és nagyon szigorúan megköti a kezét. Az új érettségi értékelési rendszere tehát lényegi

változást igényel a tanárok értékelési attitűdjeiben, és a különbséget három lényeges területen figyelhetjük meg. Egyrészt meglepő módon új jelenség, hogy a feladatokhoz megoldási kulcs készül, és ezt a javító tanárnak követnie kell. (Mivel korábban az összes idegen nyelv számára készült közös értékelési útmutató, még a klasszikus javítási kulcs sem kaphatott benne helyet.) Bizonyos feladatoknál tehát a tanár nem térhet el a megadott javítási kulcstól, nem dönthet szabadon. A következő fontos eltérés az, hogy a hibákat funkciójuk szerint kell megítélni, azaz a nyelvhelyességi hibák tekintetében a különböző vizsgarészekben eltérően kell eljárni: a szövegértést mérő részekben nem kell figyelembe venni azokat, ha a válasz érthető, más vizsgarészekben azonban ezeket is értékelni kell. S végezetül nagyon fontos, hogy bizonyos feladatoknál az értékelőnek támpontok alapján kell mérlegelnie. A produktív készségeket mérő vizsgarészeknél ugyanis (írás, beszéd) értékelési skálákat kell alkalmazni, azaz az értékelőnek különböző szempontok alapján kell eltérő minőségi szintekbe besorolnia a létrejött szöveget.

Teljesen érthető, hogy a tanárok nehezen tudtak alkalmazkodni az új értékelési alapelvekhez, hiszen a tanulói teljesítményekről, a jó és a rossz fogalmáról kellett alapvetően másképpen gondolkodniuk, mint korábban. Ennek az értékelési rendszernek ugyanis egyenes következménye az, hogy adott esetben pontot kell adnia a tanárnak olyasmért, amiért korábban nem adott volna, más esetekben pedig nem értékelhet pozitívan olyan teljesítményeket, amelyeket korábban jutalmazhatott. Például, mivel a hibák megítélése funkciójuk szerint történik, teljesen természetes jelenség, hogy a szövegértést mérő feladatokban nyelvi, helyesírási hibákkal leírt mondatokat is teljes értékű megoldásnak kell tekinteni és ponttal honorálni, amennyiben azok még érthetőek. Ennek az az oka, hogy az adott vizsgarészben a vizsgázó szövegértési képességét mérjük, az írást ebben az esetben csak segédeszköznek tekintjük a feladat megoldásához. A vizsga más pontján mérjük a vizsgázó íráskészségét. Az írás- vagy a beszédalképesség esetén pedig ennek ellenkezője fordulhat elő: a vizsgázó viszonylag jól ír ugyan valamiről, ami azonban nem felel meg a feladatnak. Ilyen esetekben tehát tartalmi szempontból kell lenulláznia az értékelőnek – többnyire fájó szívvel – a vizsgázó munkáját, bár az nyelvtanilag elfogadható lenne. Ezen a ponton is jelentős ütközés figyelhető meg a korábbi tanári gyakorlattal.

Ez a jelenség a szóbeli vizsgán is nagyon gyakori, hiszen sok tanuló betanult paneleket próbál meg a vizsgán elmondani. Az azonban a közlés kommunikatív minősége szempontjából alapvetően fontos, hogy a beszélő mennyire tud alkalmazkodni az adott kommunikációs helyzethez. Ha tehát az előre betanult szöveget nem tudja

beépíteni a szituációba, akkor nem tekinthető jónak a teljesítménye, hiszen valós kommunikációra nem képes az adott témakörben.

## **6.2 A nyitott feladatok értékelése**

A pedagógiai mérés egyik alapvető ellentmondása, hogy a tartalmi érvényesség és az objektív értékelhetőség sokszor kizárják egymást. Az érettségi vizsga egyértelműen olyan irányba mozdult el, hogy a legfontosabb követelmény a tartalmi érvényesség, vagyis az a cél, hogy valós tudást mérjünk a valóshoz közeli élethelyzetekben. Ehhez azonban olyan nyitottabb típusú feladatformátumokra is szükség van, amelyek értékelése nem oldható meg teljesen objektív módon, hiszen az objektivitás csak olyan zárt feladatokkal biztosítható maradéktalanul (például feleletválasztás, igaz-hamis, hozzárendelés), amelyek önmagukban nem alkalmasak az alkalmazási készségek mérésére. Ráadásul visszahatásuk a tanulási folyamatra sem túl kedvező.

Tehát annak a ténynek, hogy a vizsgafejlesztés minden tantárgyból a készségmérés irányába mozdította el a tantárgyi érettségiket, komoly következménye van az értékelési rendszerre és a tanárok értékelési kultúrájára is. Szinte mindegyik vizsgatárgyban megjelentek olyan nyitott feladattípusok (például esszék), amelyek értékelése komoly kihívást jelent, továbbá a szóbeli feleletek szerepe és minőségfogalma is átértékelődött, ezért a vizsgamodell kidolgozása során egyik sarkalatos kutatási-fejlesztési probléma volt ezeknek a feladattípusoknak az értékelési rendszere (*Einhorn, 2006/a*). Az idegen nyelvek mérése során nagy hagyománya van a nyitott, produktív szövegalkotási feladatok értékelésének, ezért ez a problémakör is érdekes lehet az érettségi egésze szempontjából is.

Az írás- és a beszéd-készség mérésekor a tanárnak egy létrehozott szöveg minőségét kell megítélnie, és a legelterjedtebb magyar értékelési gyakorlat szerint ilyenkor egyrészt az összbenyomás alapján minősít, másrészt a nyelvi hibákkal operál. Ez a két értékelési technika azonban számtalan problémát és veszélyt jelent. Ha a minősítők az összbenyomás alapján értékelnek, akkor ahhoz a hallgatólagos normarendszerhez igazodnak, amely alapján általában az öt iskolai érdemjegy valamelyike mellett döntenek. Nyilvánvaló azonban, hogy a különböző javítók egyéni normái nagyon különbözőek lehetnek, azaz ugyanaz a teljesítmény különböző tanároknál eltérő értékelési eredményhez vezethet. Ezen túlmenően az összbenyomás esetében joggal adódik a kérdés, hogy mivel hasonlítjuk össze a vizsgázót: a követelményekben leírt szintekkel, a

saját korábbi teljesítményével, esetleg az előtte vizsgázókkal. A helyzetet tovább nehezíti az a tény, hogy vannak olyan tulajdonságok, amelyek az összképet jelentősen befolyásolhatják. Például a tanulók szóbeli feleletekor a kommunikativitás nagyon jó benyomást tesz, adott esetben alkalmas bizonyos hibák elkendőzésére. Ugyanígy nyilvánvaló, hogy írásban egy tartalmilag érdekesebb, intelligensebb, kreatívabb szöveg esetén az értékeléskor egészében kedvezőbb kép alakulhat ki a valóságosnál. Jól látható tehát, hogy az összbenyomás helyett valószínűleg megbízhatóbb eredmény születik akkor, ha több megadott értékelési szempont alapján minősítünk.

A másik jellemző eljárás a hibák mennyisége alapján való döntés. Ezzel kapcsolatban azonban szintén alapvető elvi kérdések maradnak tisztázatlanok. Szakmai, a mi esetünkben nyelvészeti értelemben például nem mindig egyértelmű annak eldöntése, hogy mi a hiba. Másrészt azt a súlyos problémát is meg kell oldanunk, hogy a különböző szinteken ugyanaz a hiba lehet tolerálható vagy nem. Ráadásul hiba és hiba között is jelentős különbség lehet a következményük szempontjából.

A fenti problémák miatt a szövegek értékelésére általában értékelési skálákat használnak a különböző nyelvvizsgák, és az idegen nyelvi érettségikben is ilyenekkel kell dolgozniuk a javítóknak. Az értékelési skálák esetében elsődlegesen fontos az értékelési szempontok rögzítése, azaz annak az eldöntése, hogy milyen szempontokat kell a javítóknak mindenképpen figyelembe vennie a tanulói felelet vagy dolgozat minősítésekor. Jellegzetes értékelési szempont lehet a feladat megoldása (tartalmi megfelelés), a szövegalkotás, a nyelvtani, lexikai minőség, szóbeli vizsga esetén az interakció minősége és a kiejtés. Az egyes értékelési szempontok között kialakított értékelési arány pedig visszatükrözi a vizsgakészítők preferenciáit, hiszen lehetséges, hogy minden értékelési szempont azonos súllyal jelenik meg, de lehet, hogy valamelyikre kevesebb vagy több pontot lehet adni. Az egyes értékelési szempontokhoz minőségi szinteket határoznak meg, és a javítóknak az a feladata, hogy az adott dolgozatot besorolja a megfelelő minőségi szintbe. A dolgozatok és a szóbeli feleletek értékelésekor tehát a tanároknak abban kell dönteniük, hogy a követelmények alapján készített értékelési skálák alapján melyik leírás illik a legjobban a szövegre. Az értékelés során nem a hibák száma az elsődleges szempont, hanem az, hogy a tanár a szöveg minőségének ezt a kettősségét jól érzékeli: milyen komplexitású nyelvileg a szöveg és mennyire pontos.

Az értékelési skálák használata ezért azt igényli, hogy az adott tantárgyon belül az egyes részterületekre alakuljon ki valamilyen megegyezés a különböző minőségi

szintekről, az alkalmazó tanárok pedig legyenek készek és képesek arra, hogy az egyéni normáikat mintegy alávessék ennek a részletesen leírt „közösségi normának”. Ebből nyilvánvaló, hogy az értékelési skálák fejlesztése és elfogadtatása meglehetősen bonyolult folyamat, mindenképpen érdekes azonban az, hogy hogyan lehet egy területen minőségi szintekre bontható normákat létrehozni, azok használatát megtanítani és a felhasználókkal elfogadtatni.

A létrejött skálák használatához persze további segédletek szükségesek. A vizsgáztatáshoz elkészült tanári kézikönyvben például mintajavítások voltak részletes magyarázattal, és az érettségi vizsgáztatók képzésének tematikájában is kiemelt szerepe volt annak, hogy a példák segítségével a különböző értékelők elképzeléseit egymáshoz közel hozzák.

Az új értékelési rendszer alapelvei ismertek a különböző nemzetközi nyelvvizsgák gyakorlatából, ezért Magyarországon sem jelentettek újdonságot az érettségivel, a kezdeti kipróbálások során mégis nagyon komoly ellenállást váltottak ki a tanárok körében. A vélemények sokszor nagyon kritikusak voltak, sokak számára nagy problémát jelentett, hogy az értékelési eljárások bonyolultabbak a korábban megszokottnál, hosszabb, leíró jellegű szövegeket kell a tanároknak elolvasniuk, és egy-egy dolgozattal a korábbinál több időt kell eltölteniük. Az értékelési skálák használatának egyik fontos alapszabálya ugyanis, hogy ugyanazt az írásművet többször kell elolvasni, és mindig más értékelési szempontra kell koncentrálni. Ez persze többletmunkát jelent, de jelentősen javítja az értékelés minőségét.

Érdekes, hogy az új érettségi kapcsán markánsan megjelent az a tanári vélemény is, hogy az alkalmazott értékelési technikák nem teljesen objektívek, hiszen a javítónak mérlegelnie kell, és ezért az értékelési skálák helyett alkalmasabb lenne hibaszámok alapján rögzíteni az adható pontszámokat. S bár az ezzel kapcsolatos elvi problémákra korábban már kitértem, mindenképpen érdemes megjegyezni, hogy kifejezetten ellentmondásosnak tűnik az a helyzet, hogy évtizedekig működött a vizsgáztatási rendszer szinte értékelési útmutató nélkül, amikor viszont ennek helyébe egy ennél jobban szabályozott értékelési rendszer lép, akkor ezen a teljes objektivitást kéri számon. Ezen túlmenően mindenképpen meg kell jegyezni, hogy a konkrét elemzések azt

mutatják: a hibák súlyosságán és mennyiségén alapuló látszólag objektív értékelés sem tud összemérhető eredményeket hozni.<sup>12</sup>

Az értékelési skálák használata a tanulási fázisban mindenképpen lassítja a javítási munkát, ugyanakkor az ilyen típusú értékelést alkalmazók tapasztalata az, hogy idővel ezen a módon gyorsítani lehet a tanári munkát, hiszen a már megismert leírásokhoz viszonyítva csökken a mérlegelésre szánt idő. Ennek tükrében nyilvánvalóan érthető, hogy a vizsga bevezetésekor komoly nehézségeket jelentett a javítás. Az értékelő tanárok informális beszámolóí alapján azonban természetesen tudható, hogy az ilyen típusú értékelést egyes javítók „kreatívan” alkalmazzák. A tanár például – nyilvánvalóan figyelmen kívül hagyva az értékelési útmutató lényegét – a hagyományos összbemérés alapján dönt az összpontszámáról, majd utólag elosztja az így kapott pontszámot az egyes értékelési szempontok között. A vizsgához kapcsolódó tanártovábbképzések elmaradása miatt az értékelési skálák használatában valószínűleg jelentős minőségromlás történt, bár ilyen típusú vizsgálati adataink nincsenek.

Az érettségi vizsgában manifesztálódó értékelési kultúra azonban hathatott az osztálytermi mérés gyakorlatára is. Teljesen természetesen megvalósítható ugyanis a napi értékelés során is az az alapelv, hogy a tanár ne hibákat számoljon, hanem nyelvi minőségeket próbáljon megítélni, illetve hogy a hibákat funkciójuk alapján különbözően ítélje meg az eltérő helyzetekben. Az érettségi vizsgában alkalmazott technikák jól használhatók a diagnosztikus célú, illetve a formatív értékelésben is. Az új értékelési kultúra jelentős változást hozhat a tanulók önértékelésében, és így a tanulói önállóság tekintetében is. Az értékelési skálák napi használatával ugyanis a tanulók sokkal árnyaltabb képet kaphatnak saját tudásukról. Nagyon lényeges információ lehet az, hogy például egy munka nyelvi minősége jó ugyan (a szókinés és a nyelvtan értékelési szempontok alapján magas pontszámot kapott), ám a szövegszerkesztése nagyon gyenge, vagy bizonyos tartalmi elemek hiányoznak belőle. Egy ilyen típusú értékelés sokkal részletgazdagabb, jobban segíti a diákokat abban, hogy a további egyéni tanulási útját célszerűen megtervezze. Nagy pedagógiai haszon remélhető tehát attól, ha ezek az értékelési eljárások az osztálytermi mérésbe is átkerülnek, az érettségi ilyen szempontú hatásvizsgálata azonban nem történt meg.

---

<sup>12</sup> Az 1997-ben az ELTE német szakára jelentkezők felvételi vizsgájának és dolgozatainak elemzése alapján (*Einhorn–Dávid*, 1998) például megállapítható, hogy a korábbi felvételi rendszerben számtalan probléma volt a vizsgák megbízhatóságával, és jelentős különbség volt a javítók szemlélete között.

## 7. A vizsgareformhoz kapcsolódó továbbképzések

Az érettségi vizsga bevezetésének egyik nagyon érdekes mozzanata volt, hogy a folyamatot tanártovábbképzésekkel is támogatták. Ez három területen volt jelentős: a mérés-értékelés témakörben szerveztek sok továbbképzést a vizsgafejlesztéshez kapcsolódóan különböző intézmények, az érettségire való felkészítéshez készültek regionális és intézményű szintű módszertani képzések sok tantárgyból, és végül nagyon jelentős a központilag szervezett vizsgáztatói képzés.

A vizsgafejlesztéshez és a vizsgák előkészítéséhez sok szakemberre volt szükség, akik a mérés-értékelés területen szakértelmet és gyakorlatot szereztek. A tantárgyi mérés, jelen esetben az idegennyelv-tudás mérése olyan szakmai terület, melyre a tanároknak a napi munkájuk során nagy szükségük van, mégis hosszú ideig háttérbe szorult a tanárképzés tematikájában, és ezen a területen általában kevés szakember tevékenykedett a vizsgareform kezdetekor, a 90-es években. Miközben tehát az értékelés, illetve az ahhoz szükséges megfelelő minőségű mérés napi szinten feladata a tanároknak, az ehhez kapcsolódó kérdésekben többnyire nem mozognak elég biztonsággal. Ebből a szempontból kiemelkedő jelentőségű tehát, hogy az új vizsga fejlesztéséhez kapcsolódóan több képzésre, műhelymunkákra adódott lehetőség, ennek is szerepe volt abban, hogy a nyelvtudás-mérés szakterület sokat erősödött.

Az érettségi vizsga reformjához kapcsolódó módszertani továbbképzés nem zajlott szervezett formában, de a vizsgát megelőző időszakban az érettségi volt a hívószó szinte minden tanártovábbképzésen, regionális és iskolai szakmai rendezvényen. A vizsga bevezetéséhez kapcsolódóan tehát sok olyan regionális szervezésű képzésre került sor, ahol a vizsga tartalmi modernizációjához kapcsolódva a tanulóközpontú, készségfejlesztő tanítás problémájával foglalkoztak. A fenti két képzési formán túl kiemelkedő volt a központi vizsgáztatói képzés rendszere és megvalósulása. A cél az volt, hogy a központilag kialakított képzési rendszerbe a lehető legtöbb tanár bekerülhessen, ezért a 2004/2005-ös tanévben az iskolák olyan pótlólagos képzési kerethez jutottak, amelyet csak erre a képzésre használhattak fel. Ennek a képzési formának a hatásait nem vizsgálták szisztematikusan, nem folyt szervezett adatgyűjtés, ráadásul a rendszer 2006 után nyomtalanul elhalt. A továbbképzés szervezése és a létrejött továbbképzési anyag alapkonceptiója azonban nagyon érdekes, és a további képzésekhez mintaként is szolgálhat.



A képzés két lépcsőben zajlott. Először a pályázatok alapján kiválasztott tanártovábbképzőket (multiplikátorokat) képezte ki a vizsgafejlesztéssel foglalkozó szakemberek csoportja a tíz leggyakrabban választott közismereti tantárgyból. Erre a továbbképzésre 2003 októberében és 2004 januárjában került sor, két nagyon intenzív, 30-30 órás blokkban. A második szakaszban, 2004 tavaszától, ezek a tanárok tartották az akkreditált tanártovábbképzéseket, amelyeket regionálisan terveztek és szerveztek különböző pedagógiai intézetek vagy iskolák. A tananyagot a vizsgafejlesztéssel foglalkozó szakmai bizottság készítette el.<sup>13</sup> A tanártovábbképzések minden tantárgyból 30 órák voltak, ez alól csak az idegen nyelvek képeztek kivételt. Ezekből ugyanis 45 órák képzést tervezett az akkori Oktatási Minisztérium, mert az emelt szintű vizsga nyelvvizsgaként való elismerése miatt időigényesebbnek gondolták. A kevesebb vizsgázót és vizsgáztatót érintő tantárgyakból a képzés egyszintű volt: a vizsgafejlesztő szakemberek képezték tovább a szaktanárokat.

Nagyon fontos volt – és minden további képzés megszervezésénél hasznosítható ez az alapelv –, hogy a kiválasztott tanártovábbképzők az ország különböző területein tevékenykedtek, ezen a módon el lehetett érni, hogy új szakemberek kezdjenek el intenzíven foglalkozni az érettségi vizsgával. Ezek a kollégák szakértőként és előadóként más módon is segíteni tudták a folyamatokat az adott régióban. Emellett a regionálisan megszervezett továbbképzések könnyebben elérhetőek voltak a tanárok számára, és segítették a kapcsolatok építését is. A továbbképzéseket vezető kollégák megfigyelése szerint arra is volt példa, hogy a részt vevő tanárok a képzés után is szakmai kapcsolatban maradtak, és például a középszintű szóbeli vizsgakérdések kidolgozásában segítették egymást, azaz iskolák közötti együttműködés jött létre informális módon. Ennek azért van jelentősége, mert a némettanítás iránti igény folyamatos csökkenése miatt egyre több olyan iskola van, ahol csak egy-egy némettanár dolgozik, iskolán belül tehát nincs mód szakmai összefogásra.

Németből a 45 órás képzés anyagának kidolgozásakor több ellentmondást kellett feloldani. Ezek közül az egyik az volt, hogy bár a jogszabályok szerint a vizsgáztatói képzés elvégzése csak az emelt szintű szóbeli vizsgáztatás előfeltétele, holott a középszintű vizsga is sok újdonságot tartalmazott. A tematika és a képzési anyag igyekezett mindkét vizsgaszint összes problémáját lefedni. A másik ellentmondás ennél

---

<sup>13</sup> A képzési mappa csak a multiplikátorok számára volt hozzáférhető (Németből: *Vizsgáztatók képzése a kétszintű érettségihez. Német nyelv*, 2004).

súlyosabb volt. A vizsga bevezetéséhez tulajdonképpen két különböző képzési formának kellett volna kapcsolódnia: egyrészt egy olyan általános módszertani továbbképzésnek, amely a tanárokat abban segíti, hogy mit változtassanak meg a nyelvtanítási folyamatban, másrészt egy olyan képzési formának, amely a vizsgával kapcsolatos konkrét tevékenységekre készíti fel a vizsgáztatókat. Anyagi okból csak ez az utóbbi képzés valósult meg szervezeten és sok tanár számára elérhetően. Ezért a német anyag kidolgozásakor arra tettünk kísérletet, hogy a képzés kettős célt szolgáljon. Egyrészt tartalmazza a vizsgáztatók felkészítéséhez szükséges anyagokat, másrészt olyan munkaformákat és tevékenységeket éljenek meg a tanárok, amelyek a tevékenységközpontú, a tanulók önállóságára építő munka alapját képezik, ily módon tehát egy burkolt módszertani továbbképzésben is részesüljenek. Ezért a multiplikátorok képzése során nagy hangsúlyt fektettünk arra, hogy a résztvevők módszertani mintákat kapjanak a munkájukhoz, és igyekeztünk minél több tanfolyam-vezetési technikát is megmutatni nekik. Ezen túlmenően igyekeztünk olyan jelentkezőket választani, akiknek már volt tanártovábbképző tapasztalata. Maga a képzési anyag, az úgynevezett képzési mappa – a résztvevők számára készült anyagon túl – nagyon sok módszertani utalást tartalmazott a továbbképzők számára, sőt az egész mappának volt egy külön fejezete, amely különböző szemináriumi tevékenységekhez adott ötleteket (pl. bevezető rész, csoportokra osztás, összegzés). Nagyon fontos volt tehát, hogy a vizsgáztatói képzés során a tanárok sok csoport- és páros munkában vegyenek részt, indirekt módon ismerkedjenek meg a különböző csoportfelosztási technikákkal, a csoportmunka kezelésével és az eredmények feldolgozásának különböző lehetőségeivel, hogy aztán ezeket a technikákat a németórákon is alkalmazzák majd. A képzési anyagban gyakorlatilag nem volt előadás, és kevés volt a plénumban folytatott beszélgetés: a legtöbb tartalmat feladatlapok segítségével dolgoztuk fel, így a résztvevők önálló munkájára, együttműködésére és gondolkodására volt szükség. Minden feladatlapnak volt megoldása, ezért sok esetben lehetőség nyílt (csoportos) önellenőrzésre is, tehát ebben a fázisban sem volt szükség mindig a klasszikusnak tekinthető közös megbeszélésre.

Az eredeti elképzelésünk az volt, hogy az egyes szemináriumi egységek végén a tanártovábbképzők vezetésével esetleg módszertani tanulságokat is levonhatnak a résztvevők, tehát röviden összefoglalhatják, milyen munkaformákban dolgoztak aznap, és az mire használható fel egy németórán. A multiplikátorok tapasztalatai szerint erre azonban többnyire nem került sor, de – szintén az ő informális közlésük szerint – a tanárok általában szívesen vettek részt ezekben a munkaformákban. Kétségtelen tény

azonban, hogy sokuk számára ez az intenzív munkán alapuló, tevékenység-központú munkaforma új volt, azaz feltételezhető, hogy napi nyelvtanári munkájukban addig nem alkalmazták.

Az ismételt intézményi változások és átszervezések miatt a képzésnek nem volt igazi gazdája, és nem készült róla hatásvizsgálat. Ma már az is nehezen rekonstruálható, hogy pontosan hány tanár vett részt a képzéseken. A tapasztalatok birtokában szükség lett volna a képzési anyag átalakítására, frissítésére, erre azonban nem került sor, holott 2005 után alapvetően megváltozott a tanárok viszonya az új vizsgához: általában sokkal tájékozottabban jöttek a képzésekre, és már kevésbé volt szükség a meggyőzésükre.

Mindenképpen pozitívnak tekinthető azonban ez a tapasztalat egy kétszintű képzési modellről, jól előkészített anyaggal és jól felkészített tanártovábbképzőkkel. Ez a modell talán alkalmazható később is, hiszen a vizsga hatásán sokat erősítene az, ha a tanárok olyan továbbképzéseken is részt vennének, amelyeken alapvetően nem a vizsgatevékenységen, hanem a pedagógiai kultúraváltáson van a hangsúly, azaz hogy mit kellene megváltoztatnia a tanárnak a napi rutinjából ahhoz, hogy hatékonyabban készíthesse fel a diákokat a megváltozott szemléletű vizsgára.

## **8. A feladatfejlesztési folyamat tanulságai**

A vizsgafejlesztés folyamatát végigkísérte a standardizáció ígérete vagy igénye, bár ez a fogalom nagyon sokrétű, és nem is egyformán használták a különböző érintettek. Ezen a téren az eredeti elképzelések jelentősen módosultak, és ebben valószínűleg szerepe van annak is, hogy a közoktatás részét képező, így sok vizsgázót és vizsgáztatót érintő, valamint jelentős mennyiségű mérőfeladatot igénylő vizsgák esetében a standardizáció költségigénye nehezen vállalható. Nem elhanyagolható tény az sem, hogy a vizsgáztatás mérésmethodikai, szakmai megközelítésmódja sok esetben ellentétes az oktatási folyamat minősége felőli értelmezéssel. Érdekes a standardizáció legtágabb szakmai értelmezéséből kiindulni, majd egy szűkebb területre koncentrálni, a feladatfejlesztés terén elért kutatási eredményekre.

### **8.1 A standardizáció kérdése**

A pedagógiai mérés szakterület fejlődésével együtt változtak a standardizációval kapcsolatos igények és lehetőségek. A standard vizsga nagyon régi találmány, mindig törekedtek is erre a komoly vizsgák esetében, lényegében csak idő és pénz kell hozzá (Csapó, 1996, 18). Már a vizsgafejlesztés korai szakaszában világos volt, hogy ezen a területen nagyon sok változtatásra lesz szükség a korábbi érettségi vizsgához képest, bár az is tény, hogy a kezdeti elképzelésekből sok nem valósult meg. Az idegen nyelvi érettségi vizsgák fejlesztéséhez kapcsolódóan érdemes arra is kitérni, hogy a standardizáció fogalmát a nyelvvizsgáztatásban az általános pszichometriai szakterületről részben eltérően értelmezik.

A vizsgafejlesztési folyamat előkészítése során a standardizáció igénye kifejezetten hangsúlyos volt. A vizsgafejlesztés előzményének tekinthető holland-magyar projekt<sup>14</sup> egyik fő célja éppen az volt, hogy kipróbálják egy komputerezált feladatbank felállításának lehetőségét, hogy a vizsga megbízhatóbb legyen, és a tesztek bemért feladatokon alapuljanak (Mátrai, 1997, 15). A feladatfejlesztés és kipróbálás több tantárgyi területen folyt, éppen azért, hogy modellezni lehessen a különböző területeken felmerülő problémákat. Biológia, matematika, angol nyelv, vizuális kultúra és anyanyelv témakörben folytattak méréseket Magyarországon és Hollandiában (Mátrai, 1997;

---

<sup>14</sup> Az Országos Közoktatási Intézet és a holland CITO közös projektje 1993-95-ig folyt.

*Kárpáti, 1997; Horváth, 1998*). A konkrét mérési eredményeken túlmutatóan felmérték annak a lehetőségét is, hogy milyen fejlesztésre lenne szükség egy olyan intézmény létrehozásához, amely tantárgyi feladatbankokat fejlesztene és kezelne, kiszolgáltatná az érettségi vizsga és más közoktatási mérések igényét.

A vizsgafejlesztés kezdetekor lebonyolított, ennyi év távlatából tekintve irigylésre méltóan élénk, nyitott és szakszerű szakmai viták egyik fő eleme éppen a leendő érettségi szakmaiságának megerősítése volt. Csapó Benő egy tanulmányában abból kiindulva, hogy „[s]tandard osztályzatot azt értjük, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kapja a vizsgázó tanuló” (*Csapó, 1996, 19*), felvázolta, hogy milyen következményei lehetnek a standardizáció igényének. Ezzel kijelölte a három legfontosabb területét e törekvésnek az érettségi fejlesztése során: a standardizáció legfontosabb eszköze egyrészt a tudás leírásának egységesítése, másrészt a vizsgafeladatok és az értékelés, azaz a „vizsgahelyzet szabványosítása” (*Csapó, 1996, 21*), és végül az értékeléshez használt skálák problémája. A kutató ebben a korai fázisban előrevetített már néhány olyan területet, amely problémásnak tekinthető a fejlesztés során, éppen a standardizációhoz kapcsolódóan. Nyilvánvaló, hogy a vizsga összemérhetősége és megbízhatósága szempontjából a szóbeli vizsga jelentette a legnagyobb veszélyt, továbbá az az igény, hogy évről évre ugyanaz legyen az osztályzatok értéke (*Csapó, 1996, 20, 23*). Világosan látszódott az az ellentmondás is, hogy az iskolai és a tanári autonómia és a standardizálás ellentmondanak egymásnak (*Csapó, 1996, 25*), továbbá a skálák használatából adódó komoly veszélyek, például az esetleges túl magas arányú bukás, illetve az iskolák egymáshoz viszonyított megítélésében rejlő esélyegyenlőségi problémák (*Csapó, 1996, 26*).

A standardizációval kapcsolatos gondolkodás fokozatosan puhult fel, a fejlesztés során először a feladatbanki háttér koncepciója tűnt el, vélhetően annak a felismerésnek köszönhetően, hogy még a korábbi kutatásban példának tekintett Hollandiában sem tudják biztosítani azt, hogy minden egyes érettségi feladat bemérés után kerüljön használatba. Később az értékeléssel kapcsolatos igényesség hagyott alább, először az eredetileg elképzelt kettős értékelés lehetősége, majd a kötelező felkészítés került ki a fejlesztők elképzései közül, gazdaságossági számítások és szervezési nehézségek miatt. És ez nem véletlen. Az érettségi vizsga tervezésekor minden standardizációs törekvés esetében figyelembe kell venni, hogy nagy vizsgázói létszámról van szó, sok vizsgáztató dolgozik egyszerre, a vizsgafeladatokat pedig nem lehet többször használni, tehát folyamatosan nagy mennyiségű tesztfeladatot kell fejleszteni. Ilyen körülmények között a

jó vizsgaminőség biztosításához sok pénzre van szükség. A vizsga megvalósulása után a standardizáció fogalmának értelmezése sokkal szűkebben jelent meg (*Horváth–Lukács, 2006/a, 28–30*): fő eleme már csak az azonos vizsgakövetelmény, illetve a vizsgáztatótól minél függetlenebb vizsgaeredmény volt.

Az idegen nyelvi érettségi vizsga standardizációs jellemzőinek megítélése ebből fakadóan a kiindulási ponttól függően különböző. Ha a korábbi érettségi vizsga követelményleírásai, feladatkészítési és értékelési folyamata felől közelítünk, akkor jelentős minőségjavulást figyelhetünk meg a vizsgában. Ha a sokkal kevesebb vizsgázót érintő, és gyökeresen eltérő környezetben működő nyelvvizsgáztatás felől közelítjük, akkor a törekvések kevésnek bizonyulnak. A kérdést mindenképpen bonyolítja még az is, hogy a nyelvvizsgáztatás értelmezési keretében a standardizáció azt is jelenti, hogy a különböző nyelvvizsgák szintje viszonyítható legyen a KER szintjeihez, és ilyen módon egymáshoz is (*Kaftandijeva, 2007, 12*). Arról van szó tehát, hogy nem csak a követelmények viszonyítását kell elvégezni, hanem szakértői vélemények és mérési eredmények alapján megpróbálják meghatározni az egyes feladatok KER szintjét is. Mivel a többi tantárgyi területen nincs olyan nemzetközi szintrendszer, amelyhez igazodni lehetne, a standardizációnak ez az értelmezése soha nem jelent meg a vizsgafejlesztési folyamatban, és mivel a vizsgafeladatok egyszer használhatóak, továbbá – a jelenlegi szabályozás szerint – nincs mód a kipróbálásukra, gyakorlatilag kivitelezhetetlen az, hogy az idegen nyelvi érettségi vizsgán a KER szintekhez professzionálisan illesztett vizsgafeladatokat használjanak.

A standardizáció kérdése tehát a vizsgafejlesztés egyik legérdekesebb területe, ahol a szűkebb méréselméleti szakmai elvárások és a realitások talán a leglátványosabban feszülnek egymásnak. A standardizáció igénye mindenesetre előtérbe tolta a fejlesztési folyamatban a vizsgaminőség és a feladatminőség problémáját. Kétségtelen tény, hogy ebben jelentős eltérések voltak a különböző tantárgyi területek hagyományában, és az idegen nyelvi vizsgafejlesztők kutatásai kapcsán sok szakmai elemmel gazdagodott az érettségi vizsga.

## ***8.2 A feladatfejlesztés elméleti problémái***

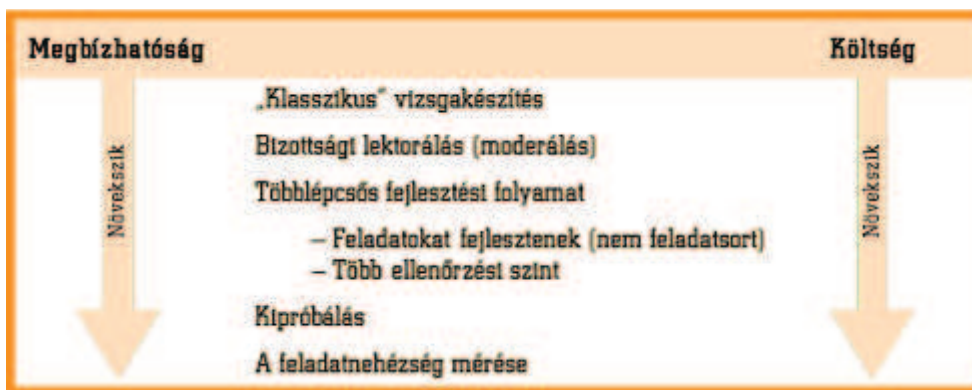
Az érettségi vizsga fejlesztési folyamata során sok feladatot kellett készíteni, hiszen a modell kialakításához próbamérésekre volt szükség. A feladatfejlesztés kutatási körülmények között zajlott: a kipróbálásra szánt feladatok, a próbaérettségik, sőt az első

„éles” feladatsorok előkészítése is a közben kialakult rutin szerint történt, sok esetben a korábbi hagyományoktól eltérő rendben és módon. E munka során egyértelműen kiderült, hogy a készségmérő feladatok létrehozása számtalan buktatót rejt: az új típusú érettségi tartalmi elvárásaihoz igazodó feladatok létrehozása sokkal nehezebb, lényegesen több a hibalehetőség, mint a korábbi, hagyományos vizsgafeladatok esetén (Einhorn, 2006/b). Mivel az idegen nyelvek tanításához kapcsolódó nyelvpedagógiai szakirodalomban a feladatfejlesztés problémaköre a különböző nemzetközi nyelvvizsgák minőségi igényei miatt viszonylag jól tematizált és dokumentált, a német tantárgy vizsgafejlesztése során kiemelt jelentőségű lett e terület fejlesztése és kutatása. Természetesen az e téren nyert tanulságok is általánosíthatóak.

A feladatfejlesztési folyamat a különböző vizsgák gyakorlatában eltérően működik, és komoly szakirodalmi háttere van a feladatminőség problémájának (Alderson és tsai., 1995, 62–64, 73–77; Bárdos, 2002, 77–84; Milanovic, 1997, 7–26; North és tsai., 2003, 65–98). Ezek alapján megállapítható, hogy az elkészítés módja befolyásolhatja a feladatok beválását, azaz azok minőségét több elem beiktatásával lehet megbízhatóbbá tenni (3. ábra).

3. ábra:

A feladatkészítés minőségi elemei



Forrás: Einhorn, 2006/b, 68.

A feladatkészítés legegyszerűbb módja a hagyományos szervezés, amelyben egy tantárgyi bizottság (3–5 fő) írja meg és ellenőrzi a feladatokat. Ennél jobb minőséget lehet létrehozni, ha a feladatokat bizottsági formában lektorálják (az angol nyelvű szakirodalom terminológiájával: moderálják), azaz az egyes szakemberek megoldják, majd alaposan elemzik a feladatokat, és ezt követően aprólékosan megbeszélik azokat. A bizottsági lektorálás során folytatott beszélgetések sokat javíthatnak a feladatok minőségén.

Ennél is jobb minőséget lehet elérni, ha a feladatírók, lektorok és átdolgozók körét szétválasztjuk, és így egy többlépcsős folyamat jön létre. Ily módon ugyanis az előkészítési szakaszban több ellenőrző fázist lehet beiktatni, többször is előfordulhat, hogy egy-egy szakember kívülállóként nézi meg, oldja meg a feladatot.

Végezetül a feladatok minőségén jelentősen változtat az, ha azokat kipróbálják a felhasználás előtt, akár csak kis mintán is, ily módon ugyanis számtalan rejtett hibára, félreérthető fogalmazásra lehet rábukkanni, de a megadott megoldási lehetőségek köre is bővíthető, hiszen sokszor a feladatkészítők életkoruk, helyzetük miatt nem gondolnak bizonyos megoldási lehetőségekre, amelyek azonban a vizsgázókhöz hasonló korú és helyzetű kipróbálóknak eszükbe juthat.

A feladatnehézség pontos meghatározása csak akkor lehetséges, ha a feladatokat nagymintás próbamérések során kalibrálják, azaz statisztikailag igényes módon információkat szereznek a feladatok nehézségéről (ezt szokás a szakzsargonban bemérésnek nevezni). Attól függően, hogy milyen adatfeldolgozási módot választanak, ehhez 100–250 dolgozatra van szükség. Ha azt is biztosítani akarják, hogy a különböző időben felhasznált feladatok nehézsége egymáshoz is viszonyítható legyen, akkor olyan eljárásokat kell alkalmazni, amelyekhez legalább 1000 dolgozatra van szükség.

Ezek az eljárások tehát mindenképpen javítják a feladatok minőségét, alkalmazásuk azonban megnöveli a szervezési igényt, a feladatok létrehozásának idejét és a költségeket is (3. ábra). Egy mérőeszköz fejlesztésekor tehát nagyon alaposan mérlegelni kell, hogy a lehetséges minőségbiztosítási elemek közül melyeket érdemes beépíteni a rendszerbe, illetve ha szervezési vagy költségvetési okból nincs lehetőség a feladatfejlesztési szempontból igényesebb módszerek alkalmazására, akkor tudatosan fel kell készülni a minőségi kockázatok kezelésére. Például az összes feladat előzetes nagymintás bemérésére általában nem kerül sor az érettségi vizsgák esetében, mert ezek az eljárások éppen a nagy minta miatt vállalhatatlanul drágák, ebben az esetben azonban előre kell megtervezni, hogy milyen módon kezelhető az a probléma, hogy a különböző években létrehozott feladatsorok mondjuk nem feltétlenül azonos nehézségűek.

Az érettségi vizsga fejlesztése során többször felmerült az igény arra, hogy a megváltozott szervezésű és tartalmú vizsgához kapcsolódóan alakuljon át a feladatfejlesztés korábbi rendje is, erre azonban nem került sor. Ennek nyilván sok oka volt, ezek közül valószínűleg kiemelkedik az, hogy a feladatfejlesztési folyamat egyes minőségi elemei jelentős szervezési munkával járnak, több szakembert igényelnek, tehát jelentős szerkezeti átalakítást igényeltek volna a vizsgát készítő intézményben. A másik



kiemelkedő ok a titkosság problémája volt. Mivel a 2005. évi első vizsga idején – máig tisztázatlan módon – kiszivárogtak egyes tantárgyi feladatsorok, a titkosság biztosítása kiemelt jelentőségűvé vált. Márpedig ellentmondás van a jobb minőséget biztosító elemek beépítése és a titkosság között, hiszen ahhoz, hogy a feladat jobb minőségű legyen, arra van szükség, hogy minél hosszabb és bonyolultabb legyen az a folyamat, amelyen átmegy a felhasználás előtt. A titkosság biztosítása pedig annál egyszerűbb, minél zártabb és rövidebb a feladatok előkészítésére szánt folyamat. A titkosság az érettségi vizsga esetében természetes alapfeltétel, a folyamat rövidítése, lezárása azonban súlyos kockázatokat rejt, ezért kiemelten fontos, hogy a továbbiakban olyan módszereket alkalmazzanak, amelyek alkalmasak arra, hogy titkos feladatok készüljenek több minőségbiztosítási elem alkalmazásával. A vizsgafejlesztéshez kapcsolódott egy kutatás, amely segítségével ezen a területen is sikerült fontos tapasztalatokat szerezni.

### ***8.3 A feladatfejlesztés folyamata***

Az első új típusú vizsga létrehozása után, tehát 2005–2007 között az Országos Közoktatási Intézetben (ma Oktatókutató és Fejlesztő Intézet) a Nemzeti Fejlesztési Terv egyik projektje keretében<sup>15</sup> új módszerrel készültek vizsgafeladatok. A projekt eredeti tervezete szerint a projekt keretében 12 tantárgyból<sup>16</sup> fejlesztett tantárgyanként 300 darab feladat funkciója az lett volna, hogy azok az Oktatási Hivatalhoz átkerülve később az érettségi feladatsorok alapját képezzék. Ezek a feladatok ezért teljesen az új érettségi követelményeinek megfelelően készültek, ám a feladatfejlesztési folyamatban erősebb minőségbiztosítási igény jelent meg. A jelentős erőfeszítéssel és anyagi ráfordítással létrejött feladatokat a tervezett céljukra soha nem használták fel, alámerültek az intézmények és elképzelések közötti folyamatos ütközésekben. Ez az időszak érdekes kutatásnak tekinthető azonban, hiszen ebben a folyamatban kétfajta feladatfejlesztési folyamat zajlott párhuzamosan, így a kettő lehetőségei és korlátai összevethetők. Az Oktatási Hivatal által megbízott szakemberek az intézmény „protokolljához” igazodva klasszikus módon, a korábbi hagyományoknak megfelelően készítették az aktuális érettségi feladatsorokat, míg a kutatási projektben ettől jelentősen eltérő módszerekkel folyt a munka. A két feladatban részt vevő szakemberek köre egyes tantárgyakban

---

<sup>15</sup> HEFOP 3.1 A 7-12. évfolyam verbális és kvalitatív értékelése és visszajelzése című projekt. Az idegen nyelvi (angol, francia és német fejlesztés) alprojekt vezetője: Einhorn Ágnes.

<sup>16</sup> Angol, biológia, fizika, földrajz, francia, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, német, történelem, vizuális kultúra.

teljesen különböző volt, másokban volt átfedés a két szakmai kör között, és különböző volt az együttműködési hajlandóság is. Németből a korábbi fejlesztést végző szakmai csoport ebben az időszakban nem vett részt aktívan az éppen aktuális érettségi feladatok létrehozásában, ugyanakkor a két műhely között nagyon szoros szakmai együttműködés alakult ki, és bizonyos részfeladatokban a szakemberek kölcsönösen „átdolgoztak” a másik műhelybe.

Az OKI-ban folyó kutató-fejlesztő munkában kísérlet történt tehát arra, hogy oly módon készüljenek érettségi feladatok, hogy azok megfeleljenek a magasabb minőségi igényeknek, pontosabban mérjenek, jobban igazodjanak a mérési célokhoz, és lehetőleg kevesebb hibát tartalmazzanak, ám mégis megfeleljenek a szigorú titkossági kritériumoknak. Ez tehát érdekes kísérletnek tekinthető, és érdemes e folyamat tapasztalatait összefoglalni.

#### *Kockázatok a hagyományos feladat készítés során*

Tekintsük át először az érettségi feladatlapon létrehozásának folyamatát. Az Oktatási Hivatal egy bizottságvezetőt bíz meg minden tantárgyból, aki maga választja meg a közreműködő tantárgyi bizottságot, amely általában 4–6 főből állt. A bizottság teljes feladatsorok elkészítésére kap megbízást, ezek mennyisége az Oktatási Hivatal készleteitől függ, és a projekt idején általában viszonylag kevés idő állt rendelkezésükre, hiszen a rendszert fel kellett tölteni. E feladatfejlesztési rend alapján a bizottsági tagok kétféle minőségben vesznek részt a munkában: először feladatíróként, majd lektorként, és a munkafolyamat egy viszonylag korai szakaszától kezdve teljes feladatsorokon dolgoznak. A munkába a bizottsági tagokon kívül bekapcsolódik még egy szakmai lektor és egy anyanyelvi lektor, illetve egy úgynevezett csúcislektor, aki a folyamat késői szakaszában utolsó ellenőrzést végez. Természetesen az idegen nyelvi hanganyag elkészítéséhez további szakemberek csatlakoznak. A vizsgafeladatokat semmilyen formában nem lehet kipróbálni, még egészen kicsi (3-5) fős mintán sem.

A szakemberek szakmai kompetenciájának és jó szándékának kétségbe vonása nélkül is megállapítható, hogy maga rendszer, tehát a protokoll több olyan kockázati tényezőt tartalmaz, amely komoly minőségi problémákhoz vezethet. A legfontosabbak a következők.

- Nincs előírva képzési kötelezettség a feladatíróknak, a vizsgát előkészítő intézmény nem szervez feladatírói képzéseket.

- Nincs részletesen rögzítve, hogy a feladatsorok elkészítése során milyen lépéseken kell átmenniük a feladatoknak, hány minőségi szűrőt kell alkalmazni, és milyen formában. Csak a folyamatban részt vevő szakemberek lelkiismerete és a mérési szakterületen szerzett tapasztalata dönti el, hogy a folyamatot hogyan szervezik meg, és ebben tantárgyanként jelentős az eltérés.
- A feladatírók és a feladatokat ellenőrzők (lektorálók) ugyanazok a személyek. Ilyen módon kevesebb ellenőrzési szint kerül a folyamatba, és nagyobb a hibázás kockázata.
- Túl kevés szakember készíti a feladatokat, komoly veszélye van annak, hogy hamar kifáradnak, a munkájuk egysíkúvá válik. Ennyire kevés szakemberrel hosszabb távon nehezen oldható meg a változatos, ám szakszerű feladatállomány létrehozása.
- A folyamat egy viszonylag korai fázisában feladatsorokká állnak össze a feladatok. Sok esetben a készítők „kreatív problémamegoldásokra” kényszerülhetnek az időnyomás miatt (*Einhorn, 2006/b*), azaz az egyes feladatok minőségi problémáit nem oldják meg úgy, hogy a feladat önmagában jó legyen, hanem kiegyenlítő technikákat alkalmaznak (a túl könnyű feladat mellé egy túl nehéz feladatot szerkesztenek, módosítanak a forrásokon stb.).
- Nincs mód kipróbálásra, tehát a feladat működéséről és a nehézségi szintjéről csak hipotéziseket lehet megfogalmazni.
- Az értékelési útmutatók a nyitottabb feladatok esetében nem tartalmazzák az összes lehetséges megoldást, hiszen nincs mód arra, hogy a vizsgázókkal azonos korú és élethelyzetű tanulók megoldásai alapján ellenőrizzék az értékelési útmutatókat.

Ezek a minőségi kockázatok azért jelentősek, mert a vizsgaleírások értelemszerűen nem tudják garantálni a feladatminőséget, ez annál lényegesen összetettebb dolog. A feladatminőséget csak a folyamatban részt vevők ez irányú szakmai tudása határozza meg, hiszen tudomásul kell venni, hogy a pedagógiai mérés ma már önálló szakterület, tehát a résztvevők szaktárgyi tudása önmagában nem garantálja, hogy jó feladatsorokat hoznak létre. Mivel a tanárképzésben ez a terület meglehetősen kevés szerephez jutott korábban, az, hogy valaki sikeres, elismert szaktanár, még nem feltétlenül jelenti azt, hogy jó vizsgafeladatokat is tud készíteni.

Ezen túlmenően a kevés ellenőrzési szint miatt megnövekedhet a nehezebben feltárható mérési hibák száma, például nem megfelelő készség szint, pontatlan vagy azonosíthatatlan mérési cél. Fontos adalék ehhez, hogy a készségek, képességek mérése mindig sokkal nehezebb, mint a konkrét tudáselemeké. Az érettségi vizsga eltolódása a képesség-, készségmérés felé egyértelműen azzal a következménnyel jár, hogy az új típusú feladatokban lényegesen több hibalehetőség adódik, mint a hagyományosakban. Továbbá a vizsgakészítési folyamat szabályozatlansága ahhoz is vezethet, hogy egyes tantárgyakból a vizsga lassan „visszarendeződik”: formailag megfelel ugyan a törvénynek, de lényegében, szemléletében nem.

#### *A feladatkészítési folyamat a többlépcsős modellben*

Mivel a vizsgafejlesztés során 1997-től foglalkoztunk feladatok létrehozásával, sok ponton világosan láttuk a kockázatokat, és ennek tudatában határoztuk meg az alapelveket és célokat a munka kezdetekor, illetve a projekt tervezésekor. 2005-ben tehát a következő irányelveket fogalmaztuk meg.

- Folyamatosan önálló feladatokat és nem feladatsorokat kell fejleszteni. A feladatszámok meghatározásakor azonban figyelembe kell venni a vizsgaleírás belső szerkezetét, hogy a létrejövő feladatokból később minél több teljes feladatsort lehessen összeszerkeszteni.
- A feladatok mennyiségének tervezésekor kalkulálni kell a (várhatóan jelentős) veszteséggel.
- A folyamatban részt vevő szakembereket képezni kell. A feladatírókat a belépéskor alapképzésben kell részesíteni, és folyamatosan vissza kell jelezni az eredményeiket, azaz indirekt módon is képezni kell őket.
- A folyamatot úgy kell kialakítani, hogy minél több lépcsőben valósuljon meg az ellenőrzés.
- Az egyes munkafázisokra fordított időt annak tudatában kell megtervezni, hogy a titkosság miatt a feladatok nem küldhetők elektronikus formában. Ez bizonyos munkafázisokat lelassít, és szervezésileg bonyolultabbá tesz.
- A feladatokat ki kell próbálni. A korrekt szintezéshez szükséges nagymintás mérésre nem kerül sor, azt azonban ki kell dolgozni, hogyan lehet a titkossági követelmények figyelembevételével kis mintán kipróbálni a feladatokat.

- A kipróbálás eredményét elsősorban az értékelési útmutatók pontosítására kell használni. A nyitottabb feladattípusok esetében (pl. szövegkiegészítés, rövid válasz) ki kell bővíteni az értékelési útmutatót a kipróbálás alapján, azaz az új feladatoknál már nemcsak a jó megoldást adjuk meg, hanem a dolgozatokból gyűjtött tanulói megoldások alapján példákat adunk az elfogadható (bár nem tökéletes) és a nem elfogadható válaszokra is.
- Az íráskészség vizsgarészhez mintajavításokat kell készíteni. Minden feladathoz 2-3 mintadolgozatot választunk, és ezek értékelését adjuk meg etalonnak. A mintaértékelések sokat segítenek az értékelési skálák felhasználásban, és így megbízhatóbbá tehetik a vizsgaeredményeket.

A projekt munkálatai tehát 2005 elején kezdődtek a fenti alapelvek alapján a 30 órás feladatírói képzés megtervezésével és megszervezésével. A feladatírói munkára a korábbi munkafolyamatokban megismert szakemberek közül kerestünk önként jelentkezőket. Ezt követően kezdődött a tulajdonképpeni feladatfejlesztés, amelyben háromszor 100 feladatot dolgoztunk ki, három kipróbálás köré szervezve a munkát. A három kipróbálásra 2006 januárjában, novemberében és 2007 márciusában került sor. A feladatkészítés különböző munkafázisai részben párhuzamosan folytak, tehát azt is kipróbálhattuk, mekkora terhet jelent a munkaszervezés szempontjából ez a folyamatos „feladatgyári” tevékenység.

A feladatfejlesztés három nagy szakaszban folyt (10. táblázat): feladatkészítés, kipróbálás, véglegesítés. Mindegyik szakasz több, egymásra épülő kisebb munkafázisból állt.

Az első szakaszban a feladatírók elkészítették a feladatok legelső változatát, a többlépcsős feladatfejlesztési folyamat legelső szintjén körülbelül 20 feladatíró dolgozott. Az elkészült feladatokat az ügynevezett készségfelelősök kapták meg. A vizsgafejlesztést végző korábbi munkabizottság tagjai elvállalták egy-egy készség, azaz vizsgarész vagy vizsgaösszetevő gondozását (olvasás, nyelvhelyesség, hallás, írás, szóbeli), és újabb emberek (általában feladatírók) bevonásával igyekeztünk elérni, hogy kis csoport vagy legalábbis pár szerveződjön melléjük, hogy ebben az első szűrőben is legalább két ember ítélje meg a feladatokat. A többi tantárgytól eltérően a három idegen nyelvből (angol, francia, német) szóbeli feladatokat is fejlesztettünk, így az öt készség első szűrőjeként, tehát a folyamat második szintjén 11 szakember tevékenykedett. Az első szűrés során sajnos nagyon sok feladatot kellett selejtezni, körülbelül a feladatok 30-40%-át nem

tudtuk használni, és a megmaradt feladatokat is általában jelentősen át kellett dolgozni. Erre a korábbi tapasztalatok alapján számítottunk is, azaz több feladatot írtunk. Az első szűrés utáni átdolgozást vagy maguk a feladatírók végezték, vagy a készségeket gondozó kisebb munkacsoportok. A készségfelelősök dolga volt a munka megszervezése és irányítása, valamint a leadott feladatok részletes értékelése is szóban vagy írásban, hogy a feladatírók tanulhassanak a hibáikból. Ezen a szinten addig változtatták a feladatot, míg a készségfelelősök nem látták megfelelőnek azokat a bizottsági lektorálásra.

10. táblázat:

*A feladatfejlesztés folyamata a kutatási projektben*

<b>1. szakasz</b> <b>Feladatkészítés</b>	Feladatírás Készségenkénti első szűrés Átdolgozás Készségenkénti ellenőrzés Bizottsági lektorálás (moderáció) Átdolgozás Újabb bizottsági lektorálás / vagy készségenkénti ellenőrzés / szükség esetén újabb átdolgozás Anyanyelvi lektorálás, szakmai lektorálás
<b>2. szakasz</b> <b>Kipróbálás</b>	Feladatok formai szerkesztése, hangfelvétel Feladatlapok szerkesztése a kipróbáláshoz Kipróbálás A dolgozatok értékelése, példák gyűjtése Eredmények elemzése
<b>3. szakasz</b> <b>Véglegesítés</b>	A feladatok átdolgozása a kipróbálás után Az értékelési útmutatók kiegészítése, véglegesítése Feladatnehézség megállapítása Bizottsági lektorálás (moderálás) (csak szükség esetén) Utolsó javítások, paraméterek véglegesítése Szoftverbe helyezés



*Forrás: Einhorn 2008/b, 228.*

A bizottsági lektorálás volt a feladatkészítés harmadik szintje, amelyben egy 4-6 fős szakmai bizottság vett részt, a korábban említettek szerint a szakemberek mindegyike valamelyik készségért külön is felelt, kivéve a bizottság szakmai vezetőjét. Ebben a munkafázisban történt a feladatok részletes elemzése, továbbfejlesztése, tökéletesítése. A folyamat első lépéseként mindegyik bizottsági tag megkapta a következő megbeszéléshez szükséges összes feladatot (általában készségenként és szintenként haladtunk előre). Ezeket megoldotta, a megoldásait összevetette a megoldási útmutatóval, majd külön elemezte a feladat összhangját a vizsgakövetelményekkel, a szöveg minőségét, illetve ellenőrzött több fontos dolgot a feladatminőséggel kapcsolatban. Ezt követően került sor

az úgynevezett bizottsági moderálásra. A megbeszéléseken részletesen tárgyaltuk a feladatokkal kapcsolatos tapasztalatokat, megvitattuk, milyen módon lehet továbbfejleszteni azokat, illetve ebben a fázisban is selejteztünk még: az elkészült feladatok körülbelül 10%-áról dőlt el, hogy nem érdemes tovább foglalkozni velük, de sokszor a megmaradó feladatok is jelentős mértékben megváltoztak.

A részletes megbeszélés alapján a feladatokat újra átdolgozták. Természetesen az öt készséghez készült feladatokon párhuzamosan dolgoztunk, és mindegyik éppen más fázisban volt. Azokat a feladatokat, amelyeken jelentős módosítást kellett végrehajtani, újra áttekintette a bizottság, a többi feladatot a készségfelelősök véglegesítették. A szakasz lezárásaként minden feladat anyanyelvi lektorhoz és két szakmai lektorhoz került, ez utóbbiak középiskolai tanárok voltak. A lektori vélemények alapján a készségfelelős és a szakmai vezető határozott a változtatásokról, szükség esetén a bizottság döntött erről. Mindegyik feladatnak született egy véglegesített, javított változata, mindegyik feladathoz elkészült az értékelési útmutató és a feladat paramétereit tartalmazó előlap a legfontosabb információkkal (feladattípus, itemszám, kapcsolódás a vizsgakövetelményekhez, feltételezett nehézség stb.). A feladatokat három nehézségi kategóriába soroltuk mindegyik készségből, a munkafázis végére véglegesítettük ezt a besorolást is.

A második szakaszban a feladatok kipróbálása történt meg. A kipróbálás előkészítése és szervezése az összes tantárgy esetében közösen történt. Önként jelentkező 12. osztályos tanulók vettek részt a munkában az ország különböző pontjain, általában a regionális pedagógiai intézetek szervezésében. Az volt a cél, hogy minden feladatot legalább 30-50 tanuló oldjon meg. A kipróbálásokat az OKI által megbízott mérőbiztosok irányították, ők feleltek a titoktartásért is, a feladatsorok tehát nem kerülhettek ki a teremből, nem lehetett lemásolni őket. Mivel a kipróbálás célja nem a tanulók tudásszintjének mérése volt, hanem a feladatok működésének tesztelése, a feladatlapokat nem az igazi vizsga logikája szerint szerkesztettük meg, az egyes készségekre szánt idő sem egyezett meg a vizsgaleírásban rögzített valós vizsgaidővel. A feladatok tehát ezen a ponton sem álltak össze érettségi feladatsorrá. Egy tantárgyból sok feladatlap készült, ezek között is volt átfedés: bizonyos feladatok több feladatlapon is előfordultak, ezzel próbáltuk elérni, hogy a különböző feladatlapon eredményei egymással is összevethetők legyenek. Az egyes feladatlapok nehézségi szintje azonban jelentős mértékben eltérhetett egymástól, mert sok esetben hasonló nehézségű feladatok kerültek egymás után, hiszen így könnyebben össze lehetett hasonlítani őket.

Az elkészült írásbeli dolgozatokat kijavították, általában mérésenként 10–12 javító tanár vett részt a munkában, elsősorban a készségekért felelős kis csoportok, illetve a feladatírók, hogy jobban lássák a feladatok viselkedését. A javítás során a tanárok példákat is gyűjtöttek az értékelési útmutatók átdolgozásához. A zárt feladatokat (például a feleletválasztó, az igaz-hamis vagy a hozzárendeléses feladatokat) nem javítottuk ki, ott csak adatrögzítés történt, ehhez ugyanis nem volt szükség tanári munkára. Az eredmények alapján alapszintű statisztikai feldolgozás folyt, a kis minta miatt igényes eljárásokra természetesen nem volt mód. Az íráskészséget mérő dolgozatok javítói javaslatokat tettek a mintadolgozatokra is. Ezek alapján a mintajavítások létrehozásáért felelős két szakember minden egyes íráskészséget mérő feladathoz három mintadolgozatot választott ki, ezekhez mintajavítást készítettek, amelyeket a következő szakaszban az alapbizottság lektorált.

A három idegen nyelvből (angol, francia, német) szóbeli feladatokat és készítettünk, ezek kipróbálása teljesen külön zajlott. A szóbeli feladatokat általában három iskolában próbáltuk ki, tehát minden feladatot 3-5 vizsgázó is megoldott. A jelentkezőket tapasztalt szakemberek vizsgáztatták. A vizsgáztatók és a vizsgázók véleményét összegyűjtöttük, majd ezek alapján döntött el, mely feladatokon kell változtatni.

A harmadik fázisban véglegesítettük a feladatokat. A kipróbálás eredményei alapján a készségfelelősök és a szakmai koordinátor közösen döntöttek a feladatok esetleges változtatásairól. Az alkalmazott statisztikai eljárások azt mindenképpen lehetővé tették, hogy kiszűrjük a kiugróan könnyű vagy nehéz itemeket, durván összehasonlítsuk a feladatnehézségeket, javítsuk az értékelési útmutatókat. Sok feladat esetében módosítottunk a nehézségi besoroláson is. A kérdéses vagy problematikus feladatok újra a szakmai bizottság elé kerültek, erre azonban már csak néhány feladat esetében volt szükség. Ebben a fázisban a legmunkaigényesebb tevékenység az íráskészség-feladatokhoz készült mintajavítások bizottsági megbeszélése volt. Mivel ezeket később etalonként akartuk használni, nagyon fontos volt, hogy kiérlelt döntés legyen mindegyik értékelés mögött. Ebben a szakaszban kijavítottuk tehát a feladatokat, kibővítettük az értékelési útmutatókat, és véglegesítettük a feladatok paramétereit. A komolyabban átdolgozott feladatrészek esetében még egy anyanyelvi lektorálás történt. Az utolsó korrektúra után kerültek a feladatok a tárolásukhoz készült szoftverbe. A kipróbálás után, tehát még ebben az utolsó fázisban is selejteztünk ki feladatokat, de ezek aránya már 10% alatt volt. Érdekes tehát, hogy a gondos, többlépcsős előkészítés ellenére is maradtak a



rendszerben olyan feladatok mindegyik készségből, amelyekben komoly problémákra derült fény a kipróbálás során, és ezért elvetettük őket.

#### ***8.4 A többlépcsős feladatfejlesztési folyamat tanulságai***

Az elkészült több mint 300 feladat minőségéről természetesen csak elképzeléseink lehetnek, hiszen ezeket végül nem használták fel a vizsgáztatás során, maga a folyamat azonban számtalan tanulsággal szolgált. Nagy jelentősége van a kísérletnek abból a szempontból, hogy sikerült azt az alapelvet megvalósítani, hogy a fejlesztési folyamat során végig önálló feladatokon dolgoztunk, nem teljes feladatsorokon. Ezzel a módszerrel tehát létre lehet hozni olyan feladatokat, amelyek megfelelnek a titkosság követelményeinek, de mégis egy sokkal hosszabb és szakszerűbb fejlesztési folyamat eredményeképpen jönnek létre. A kutatás pozitív eredményei ellenére világosan látszódott, hogy az önálló fejlesztési folyamatban létrejött feladatok tesztbe illesztésének vannak korlátai, és komoly kérdéseket vet fel, hogy a feladatok nehézségéről alkotott képünk mennyire lehet tartós. A vizsga titkosságának biztosítása nagyon érdekes kérdés, és természetesen a kutatás szervezési tanulságai is érdekesek.

A feladatok titkosságát és minőségét erősíti az az alapelv, hogy nem feladatsorokat, hanem önálló feladatokat fejlesztettünk. Ennek azonban több következménye is van. Kiemelkedik ezek közül, hogy a létrejött feladatállomány minden igyekezet ellenére sem fedti le egyenletesen a vizsgaleírást, az elkészült feladatok eloszlása nem kiegyenlített. További probléma lehet még az, hogy a feladatok tesztbe illesztésekor lehet olyan kényszer, például itemszám, szöveghossz, ami miatt a feladatokat mégis módosítani kell. Ugyanakkor minden módosítás jelentősen megváltoztathatja a feladat tulajdonságait, és előfordulhat, hogy jó szándékú és tisztességes átdolgozási kísérletek elronthatják a sok energiát és pénzt felemésztő, aprólékos fejlesztési folyamatban létrejött feladatot.

A feladatok három részletben történt kipróbálása alapján még egy várható problémára lehet következtetni: a feladatok nehézségi szintjének meghatározása nem feltétlenül örökérvényű. A projekt lebonyolítására egy átmeneti helyzetben került sor, és az volt a tapasztalat, hogy a három kipróbálás közben eltelt egy év alatt is jelentősen változott bizonyos feladattípusok nehézsége. Egyes feladattípusok, amelyek – valószínűleg az újdonságuk és ismeretlenségük miatt – korábban nehezek voltak, a közben eltelt időben megszokottabbá váltak, hiszen a tanulók többször találkoztak velük, és a harmadik

mérésnél már egyáltalán nem számítottak annyira nehéznek, mint korábban. Ilyen típusú elmozdulás várható bizonyos feladatok nehézsége tekintetében, ebből azonban az következik, hogy egyes feladatok nehézségi paraméterei a tárolási idő alatt esetleg elavulnak. Egy ilyen típusú feladatkészítési mechanizmus alkalmazása esetén ezt a kérdést mindenképpen szabályozni kell.

A feladatok nehézségének megállapítása azonban ennél súlyosabb kérdéseket is felvet. A kismintás kipróbálás eredményeit önmagukban is csak fenntartással lehet kezelni, csak tendenciákat lehet megfogalmazni, hiszen ennél sokkal több tanulóval kellett volna megoldatni őket a matematikai statisztikai eszközök megbízható alkalmazása érdekében. Ezt a helyzetet azonban súlyosbította az a tény, hogy a kipróbálásban részt vevő tanulók változó komolysággal oldották meg a feladatokat. Például jól megfigyelhető volt a német dolgozatokban, hogy a hosszabb szövegek elolvasását igénylő feladatok megoldottsága általában rosszabb volt, továbbá a tanulók csak egy-egy itemet oldottak meg belőlük, lehetséges tehát, hogy egyszerűen nem volt kedvük hozzá. A kipróbálás szervezését végigkísérte ugyanis az a probléma, hogy nehéz volt motivált tanulói kört találni. Általában sokan érdeklődtek a kipróbálás iránt, ám sokakat elriasztott, hogy a későbbi érettségi feladatokat kipróbáló tanulóknak ebből a tevékenységből nem származik közvetlen hasznuk. Egyrészt a titkos feladatokat a javítás után a tanulók nem kaphatják vissza, tehát nem tudnak a saját hibáikból tanulni. Másrészt a feladatlapok célja nem a tanulói tudás mérése, ezért azok nem felelnek meg az igazi vizsgán várható feladatlapoknak, tehát a kipróbálás arra sem használható, hogy a tanuló vizsgahelyzetben megmérje magát, és visszajelzést kapjon a várható érettségi eredményéről. A második és harmadik kipróbálás során a nagy nyomás miatt visszajelzést adtunk ugyan a tanulók teljesítményéről, de csak olyan formában, hogy az adott feladatlap átlagos teljesítését és a tanuló saját teljesítményét adtuk meg. Ez azonban nagyon félrevezető lehet, hiszen az egyes feladatlapok különböző nehézségűek voltak, és egy-egy tanuló nem minden készségből oldott meg feladatokat, amit pedig egy-egy készségből megoldott, az nem fedte le a követelményeket. Ilyen értelemben a kipróbálás során elért százalékos eredményeknek nem volt előrejelző funkciójuk a vizsgaeredményekre vonatkozóan.

Az érettségi vizsga feladatainak előzetes kipróbálása csak akkor épülhet be az oktatási rendszerbe, ha a résztvevők hajlandók megelégedni a távlatos haszonnal. Azaz egy adott tanuló megírja a kipróbáláshoz készített feladatlapot, ebből azonban nem jut közvetlen haszonhoz, pusztán gyakorolhat néhány, a vizsgában előforduló feladattípust. Az ő

részvétele másokat, a későbbi vizsgázókat juttatja haszonhoz, hiszen megbízhatóbbak és jobbak lesznek a feladatlapjaik, az adott tanuló pedig arra számíthat, hogy korábban más tanulók az ő érettségi feladatait is megoldották, amelyek ettől jobbak lettek. Ily módon mindenki hozzájárul ahhoz, hogy jobb minőségű feladatok kerüljenek a feladatsorokba, bár az adott tevékenységből konkrét haszon nem származik. A kipróbálás tapasztalataiból úgy tűnt, hogy ez a távlatos haszonelv nagyon idegen a tanároknak és a tanulóknak egyaránt.

A feladatfejlesztési folyamatban kulcsfontosságú elem a titkosság fenntartása. Érdeemes tehát a továbbiakban alaposabban foglalkoznunk azzal, hogy mely elemek garantálják, hogy az ily módon elkészült feladatok szigorúan titkosak maradjanak.

- Minden résztvevő (feladatírók, bizottsági lektorálásban részt vevők, szakmai lektorok, hanganyagban közreműködők, formai szerkesztők) szigorú titoktartási nyilatkozatot tett, folyamatosan ügyeltünk arra, hogy minden munkapéldányt megsemmisítsünk, a feladatokat ne küldjük e-mailen.
- A feladatok a folyamat során rengeteget változtak, az előkészítő szakasz után az egyes készségekhez tartozó feladatállomány elektronikusan már csak a készségfelelős gépében volt meg, tehát azt az alapbizottság kezelte. A teljes feladatállomány csak a szakmai koordinátor számára volt elérhető.
- A kipróbálás során a tanulók vagy a tanárok nem tudtak másolatot készíteni a feladatokról.
- A feladatok a folyamat során végig önálló életet éltek, azaz csak egy későbbi szakaszban állnak össze feladatlappá. Ha bárkinek sikerülne is bármilyen módon (például a kipróbálás után emlékezetből) körülbelül felidéznie és rögzítenie egy feladatot, azzal egy feladatlapnak csak egy nagyon kis elemét tudja meg, amelyről ráadásul lehetetlen megmondani, mikor használják fel.
- Természetesen a kipróbálásban részt vevő 12. osztályos tanulók nem találkozhatnak már érettségizőként ugyanazzal a feladattal, hiszen azok lényegesen később kerülhetnek be a feladatlapokba.

Érdeemes összefoglalni a feladatfejlesztési folyamat szervezési tanulságait is. A titkosság miatt nehezebb volt a lektorálás megszervezése, és adott esetben tovább is tartott, hiszen a feladatokat nem lehetett elektronikusan küldeni. A munkában sok szakember vett részt: a folyamat tulajdonképpen három szinten zajlott: feladatírók (kb. 20 fő), készségeken

dolgozó bizottságok (2-3 fő készségenként, összesen 11 szakember), alpbizottság (4-6 szakember), ehhez társultak még a lektorok és a hanganyag létrehozói. Munkájukat egy főállású szakmai koordinátor irányította és egy munkatárs (részmunkaidőben) segített a szerződéskötésekben. Fontos itt megjegyezni azt is, hogy még ennek a viszonylag nagy létszámú csoportnak is nagyon megterhelő volt ekkora feladatmennyiséget előállítani. A feladatírók körében például nagyon jelentős volt a lemorzsolódás, a harmadik kipróbáláshoz a feladatokat már csak körülbelül 6-8 feladatíró készítette el.

Az első kísérlet alapján nem hasonlítható össze egyértelműen a kétféle módon készült feladatállomány idő- és pénzigénye, márpedig ez a későbbi döntések szempontjából nagyon fontos lehet. Ez a hároméves projekt azt azonban egyértelműen bizonyította, hogy a titkossági követelmények betartásával is lehet igényesebb módon készítmérő feladatokat készíteni.

## 9. A megvalósult vizsga

A folyamat sok jellemzőjét és tanulságát áttekintettem a dolgozatban, nyilvánvalóan fontos a vizsga megvalósulásának minőségéről is írni. Ez azonban egyrészt könnyű, másrészt nehéz. Könnyű azért, mert a vizsgaeredményekről sok információ áll rendelkezésünkre. Az új vizsga bevezetése, azaz 2005 óta ugyanis a leggyakoribb vizsgatárgyakból az összes vizsgázóra vonatkozó alapadatokat az Oktatási Hivatal (korábban Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontot) közzéteszi: a vizsga során az iskolákban rögzített adatok alapján különböző célú elemzésekre alkalmas statisztikákat készítenek, amelyek mindenki számára elérhetők az intézmény honlapján. A vizsgareform előtt soha nem lehetett az érettségi vizsgáról ennyi és ilyen részletezettségű adatokhoz jutni. Kétségtelen tény azonban, hogy a normál érettségi adatrögzítési rendszere nem könnyíti meg a szakszerű monitorozást, mert feladat és item szintű eredményeket nem rögzítenek. A vizsgaeredményekről azért is nehéz beszélni, mert a vizsga monitorozása hosszú időre leállt. Közvetlenül a bevezetés után kitüntetett figyelem övezte a vizsgaeredményeket, azaz a számokban kifejezhető és grafikonon rögzíthető teljesítési százalékokat. A Nemzeti Fejlesztési Terv egyik projektjén belül<sup>17</sup> részletes elemzések készültek a 2005. és a 2006. évi érettségi vizsgáról a leggyakrabban választott vizsgatárgyakról (*Einhorn, 2007/a; A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése, 2008*). 2006 után azonban már nem folyt szervezett elemzés a vizsgáról, néhány kisebb kutatás eredménye ismert csak.

Tudomásul kell vennünk azonban azt is, hogy az érettségi reform jelentőségének vagy sikerességének mérlegelésekor csak részben támaszkodhatunk a vizsgaeredményekben megjelenő tendenciákra, hiszen ennek a folyamatnak ezeken túlmutató jelentősége van. Nézőpont kérdése az is, hogy a vizsga teljesítettségére vonatkozó adatokat megaláztatással vagy csalódottan értelmezzük. A vizsga bevezetését megelőző pánikhelyzetből kiindulva például, örömmel nyugtázhattuk, hogy sok tantárgyból nagyon jó eredmények születtek az első vizsgákon, ugyanezek az adatok méréselméleti szempontból azonban már nem biztos, hogy ugyanennyire örvendeteseek, hiszen a követelmények vagy a feladatsorok hibájára is rámutathatnak.

---

<sup>17</sup> HEFOP 3.1 A 7-12. évfolyam verbális és kvalitatív értékelése és visszajelzése című projekt.

A dolgozat zárásául az eddigi kutatási eredmények összegzése következik. Először a német érettségiről készült elemzések eredményeit foglalom össze, majd több kisebb tanulmány fontosabb megállapításait. Az eredmények alapján nem lehet egyértelműen véleményt nyilvánítani a vizsga sikerességéről vagy beválásáról, de bizonyos tendenciák mindenképpen rögzíthetők. A teljes körű elemzések, illetve a hatásvizsgálat több projektben megindult 2013-ban az Oktatási Hivatalban, illetve az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben. Ezekről az átfogó tanulmányoktól talán elegendő muníció várható a vizsgarendszer és az egyes tantárgyi vizsgák szükségszerű kijavításához, az elemzések eredményeit azonban még nem publikálták.

### ***9.1 A 2005. és 2006. évi érettségi vizsga eredményei német nyelvből***

Ebben a fejezetben alapvetően a 2006. évi vizsga elemzésére (*Einhorn, 2008/a, Einhorn, 2008/b*) támaszkodva rögzítem az érettségi eredményekben megnyilvánuló fő tendenciákat, hiszen a 2005. évi vizsga lebonyolítása és előkészítése nem rutinszerűen zajlott még, a 2007. évi vizsgáról pedig nem készültek részletes, feladat szintű elemzések. Az elemzéshez – csakúgy, mint a 2005. évi vizsga elemzése során – három adatforrás állt rendelkezésre. A vizsga egészére vonatkozó, a fő tendenciákat megállapító elemzés az OKÉV (ma Oktatási Hivatal) adataira támaszkodik. Mivel ezek az adatok nem adnak módot olyan finomabb elemzésre, amely alapján az egyes feladatok működéséről lehetne használható következtetéseket megfogalmazni, sor került ezért egy újabb adatfelvételre: véletlenszerűen kiválasztott iskolákban a megírt dolgozatok alapján rögzítették a vizsgázók adatait. Ebben a mintában tehát kevesebb vizsgázó adata szerepelt (2006-ban középszinten 1092, emelt szinten 810), az ő dolgozatukból azonban minden egyes részpontszámot rögzítettek, azaz az ő teljesítményük alapján lehetőség nyílt arra, hogy az egyes feladatok működését részletekbe menően is elemezzük, illetve hogy kijelöljük azokat a kompetenciaterületeket vagy feladattípusokat, ahol a vizsgázóknak kiemelkedő nehézségeik vagy sikereik vannak. Végezetül egy harmadik adatforrás is rendelkezésre állt. A kisebb mintához szükséges adatfelvétel során szintenként 100–100 dolgozatot lemásoltak, véletlenszerűen kiválasztva. Ezek a dolgozatok arra adtak lehetőséget, hogy tipikus tanulói vagy javítói megoldásokat figyeljünk meg. Sor került tehát az írásbeli vizsgán felhasznált összes nyitott feladat megoldásainak és javításának részletesebb elemzésére. Az íráskészség vizsgarészhez egy kisebb önálló kutatás is folyt, amely során tipikus tanulói megoldásokat elemeztünk, illetve tapasztalt javítók

másodjavítását vetettük össze az eredeti javítással, és így próbáltuk ellenőrizni a javítások megbízhatóságát. A szóbeli vizsgáról értelemszerűen csak az első adatforrásból állnak rendelkezésre információk, ezért ezt a vizsgarészt csak korlátozottan lehet elemezni.

A továbbiakban a vizsga teljesítettségének fő tendenciáit írom le, a részletesebb feladat és item szintű eredményekre nem térek ki. (Ezekhez lásd *Einhorn*, 2008/a.) A német vizsgatárgy fő adatait elemzem, de kitérek azokra a jelenségekre, amelyek a többi vizsgatárgyra is jellemzőek, hiszen néhány tendencia közös mindegyik tantárgyban. Kiemelkedik ezek közül a vizsgaeredmények változása a különböző években, a szóbeli és az írásbeli vizsgák eredményei közötti különbség, illetve a különböző iskolatípusokban tanulók eredményeinek eltérése.

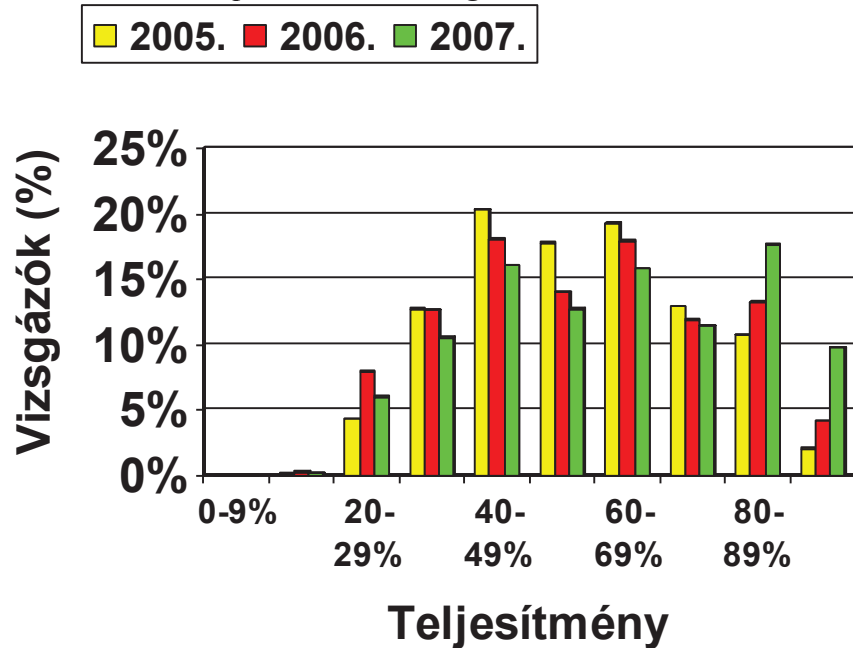
#### *A középszintű vizsga eredményei*

A középszintű vizsga eredményeinek eloszlása a 2005–2007 közötti tavaszi vizsgákon viszonylag egyenletes (*4. ábra*), ám mindegyik évben több teljesítési maximum figyelhető meg, azaz a vizsgázók köre nem egységes. Mindhárom évben jól elkülönül két különböző csoport 40-49%-os és 60-69%-os maximális teljesítménnyel, ám 2006-ban és 2007-ben érzékelhető egy harmadik, ezeknél jobb teljesítményű csoport is. A további elemzés során erre a kérdésre még visszatérek.

A *4. ábrán* egyértelműen látható továbbá a középszintű eredmények javulásának tendenciája is, hiszen 2007-ben jelentősen megnőtt a 80% fölötti teljesítések aránya. Mivel a 2007. évi vizsga részletes elemzése nem készült el, nem adható egyértelmű magyarázat a teljesítménynövekedés okára. Mivel kipróbálatlan feladatok kerülnek a feladatsorokba, elméletileg elképzelhető, hogy ennyivel könnyebb volt a feladatsor, de inkább az valószínűsíthető, hogy a viszonylag késve meginduló felkészítés eredményei ekkor értek be igazán: ez volt az első olyan évfolyam, amelyet már következetesen, időben megkezdve készítettek fel a vizsgára. Ezt a feltételezést erősíti az a tény is, hogy 2005-ben és 2006-ban a feladatok fejlesztésének keretében végzett kipróbálások során egyértelmű és jelentős teljesítménynövekedést lehetett megfigyelni az érettségi vizsgamodellben viszonylag újszerű feladattípusok esetében. Ebből is arra lehet következtetni, hogy az iskolákban valóban megindult a felkészítés az új vizsgára.

4. ábra:

A teljesítmények eloszlása a középszintű német vizsgán 2005-ben, 2006-ban és 2007-ben



Forrás: OH prezentáció ([https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=\\_2006\\_1](https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2006_1))

Vizsgázók száma: 2005: n=23836; 2006: n=26 381; 2007: n=28321.

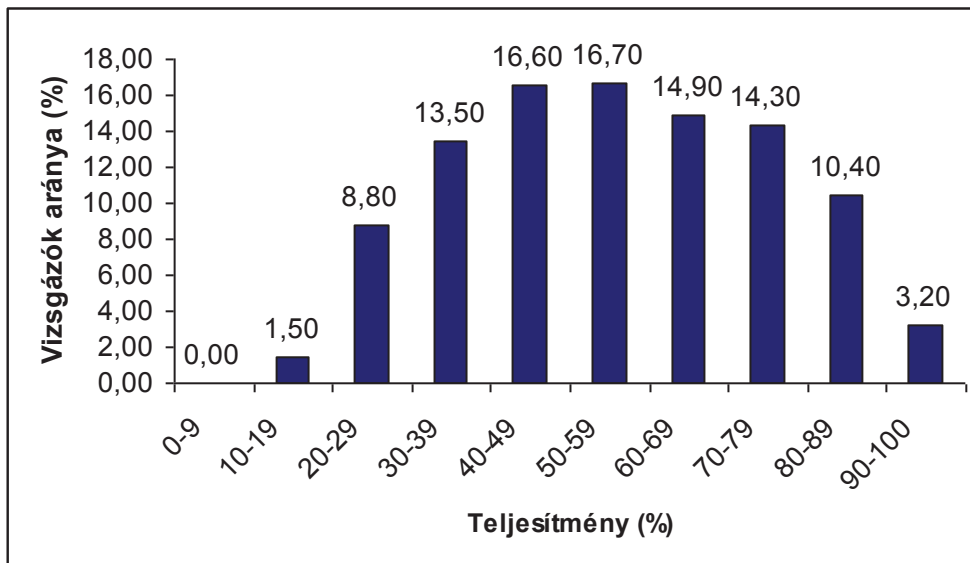
Tény az is, hogy a hatékony pontszerző stratégiák érvényesülése miatt a középszintű vizsgázók között egyre többen lehettek olyanok, akik megszerezték a középfokú nyelvvizsgát, tehát magasabb (B2) nyelvi szinten voltak, de a nyelvvizsga-bizonyítvány birtokában csak középszintű érettségi vizsgát tettek, és így nyilvánvalóan magas pontszámot értek el. Ez lehet tehát az 5. ábrán megjelenő három elkülöníthető teljesítménycsoport közül a legerősebb. Ezek alapján feltételezhető, hogy nem annyira a feladatsorok nehézségi különbsége miatt nőtt a teljesítmény. Ez utóbbi feltételezést támasztja alá, hogy angol nyelvből ugyanígy jelentősen emelkedtek a teljesítmények 2007-ben, annak ellenére, hogy az összes vizsgázó száma is nőtt (Major, 2008).

Érdeemes megvizsgálni néhány további tendenciát a vizsgaeredményekben, például összehasonlítani az írásbeli és a szóbeli vizsgarész teljesíttetését. A 2006-os grafikonokon látható (5. és 6. ábra), hogy az írásbeli vizsgarészben egyenletesebb és normál eloszlású a teljesítmény, egészében kevesebb tanuló van a legmagasabb, 80% fölötti teljesítménysávokban, míg a szóbeli vizsgán a vizsgázók több mint fele 60% fölött teljesített.



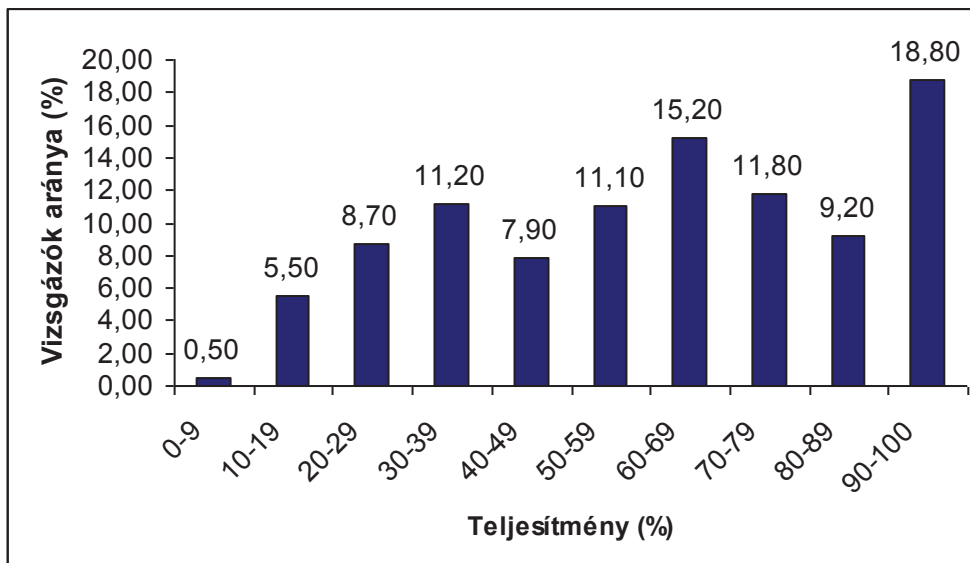
5. ábra:

A teljesítmények eloszlása a középszintű német írásbeli vizsgán 2006-ban (n= 26 239)<sup>18</sup>



6. ábra:

A teljesítmények eloszlása a középszintű német szóbeli vizsgán 2006-ban (n=26 381)



A szóbeli vizsgának korábban volt is egy olyan – közmegegyezésen alapuló – funkciója, hogy ebben a vizsgarészben a tanár korrigálta a vizsgázó eredményét, azaz a vizsgahelyzetben elért pillanatnyi eredményt megpróbálta hozzáigazítani ahhoz a teljesítményhez, amelyet a közös munka során ő tapasztalt, és év végi osztályzatokkal értékelt. Ez természetesen alapvetően megkérdőjelezi a vizsgáztatás értelmét, ha ugyanis a tanár arra törekszik, hogy a vizsga végeredménye lehetőleg ugyanaz legyen, mint a

<sup>18</sup> Technikai okból ez az ábra nem tartalmazza mind a 26 381 vizsgázó adatait.

korábbi év végi jegyek, akkor nem érdemes időt, pénzt és energiát fordítani a vizsgaszervezésre. Örvendetes eredmény volt azonban már a 2005. évi vizsgán is, hogy ez a tendencia jelentősen változott, hiszen a szóbeli vizsga átlagos eredménye nem tért el jelentősen sem a vizsga egészének eredményétől, sem az írásbeli vizsgáétól, holott a korábbi években a szóbeli vizsga eredményei általában lényegesen (egy-két osztállyal) jobbak voltak az írásbeli vizsgáénál. Ez a megnyugtató tendencia megfigyelhető a 2006-os vizsgán is, a teljesítmények eloszlása azonban arra utal, hogy ez volt a vizsga legkönnyebben teljesíthető része. A legtöbb vizsgatárgyból hasonlóan alakult az írásbeli és a szóbeli vizsga teljesítettsége, itt tehát nem tantárgyi sajátosságról van szó.

A 2006-ban középszinten vizsgázóknak németből több mint a fele szakközépiskolás volt (11. táblázat), és alig egyharmada gimnazista, érdemes tehát áttekinteni az iskolatípusok szerinti különbségeket.

11. táblázat:

*A nappali tagozatos középszintű vizsgázók száma és eredménye németből iskolatípusonként (2006)*

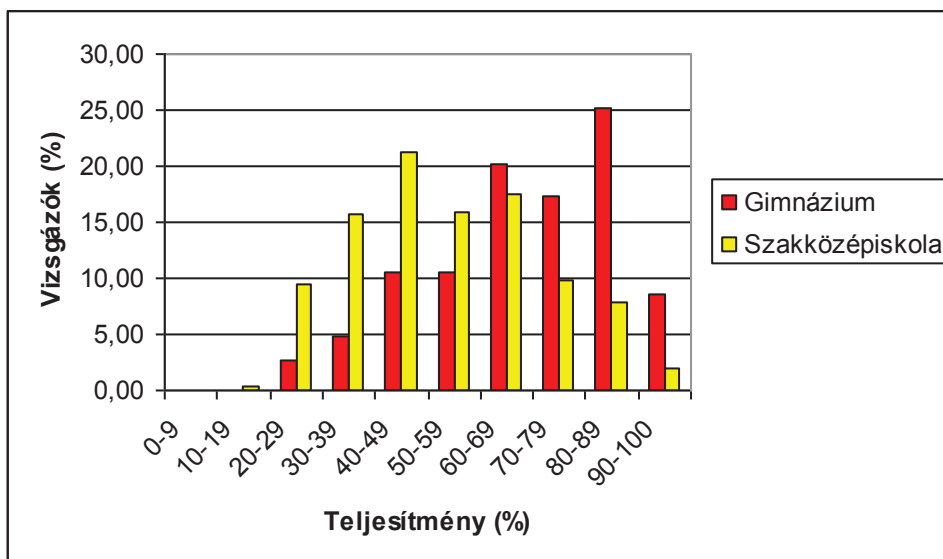
Iskolatípus	Gimnázium	Szakközép-iskola	Összesen*	Összes vizsgázó
Vizsgázók száma (fő)	8389	15 418	23 807	26 381
Vizsgázók aránya (%)	31,80	58,44	—	100
Átlag (%)	67,40	52,54	—	56,84

\*Adathiány miatt a táblázat nem tartalmazza az összes nappali tagozatos vizsgázó adatait.

Ma már az iskolák teljesítőképesége, illetve a nyelvtanítás eredményessége szempontjából nem egyértelműen az iskolatípus a töréspont, az adatokból mégis az állapítható meg, hogy a gimnáziumban érettségizők átlagos teljesítménye több mint 10%-kal jobb a teljes átlagnál és 15%-kal magasabb a szakközépiskolások átlagos teljesítményénél. Nagyon érdekes összehasonlítani a két iskolatípusban érettségizők teljesítménygörbéjét (7. ábra), amelyből jól látszik, hogy a szakközépiskolások jelentős része a 30–70% közötti teljesítménysávban helyezkedik el, míg gimnáziumi társaik közül a legtöbben 60–90%-os eredményeket értek el. A két görbe szinte egymás tükörképe, ez tehát magyarázhatja az 4. ábra furcsa, több teljesítménycúcsot mutató képét is, hiszen a két vizsgázói kör legmagasabb teljesítménye nem ugyanott helyezkedik el. Ez a tendencia is jól megfigyelhető a legtöbb tantárgyból.

7. ábra:

A teljesítmények eloszlása a 2006. évi német középszintű vizsgán iskolatípusonként (gimnázium: n=8389; szakközépiskola: n=15 418)



Az idegen nyelvi érettségi vizsga a felnőttoktatásban még nem volt releváns 2006-ban, hiszen az akkori szabályozás szerint nem volt kötelező, ezért a németből vizsgázóknak csak kis része (2006-ban 9,4%) tanult felnőttoktatási intézményben. Az ő eredményük 10%-kal volt alacsonyabb gimnazista társaikénál (12. táblázat).

12. táblázat:

A német középszintű vizsgázók eredménye és száma képzési típusonként 2006-ban

Tagozat	Nappali	Felnőtt	Összesen*	Összes vizsgázó
Vizsgázók száma (fő)	23 828	2481	26 309	26 381
Vizsgázók aránya (%)	90,32	9,40	—	100
Átlag (%)	57,79	47,77	—	56,84

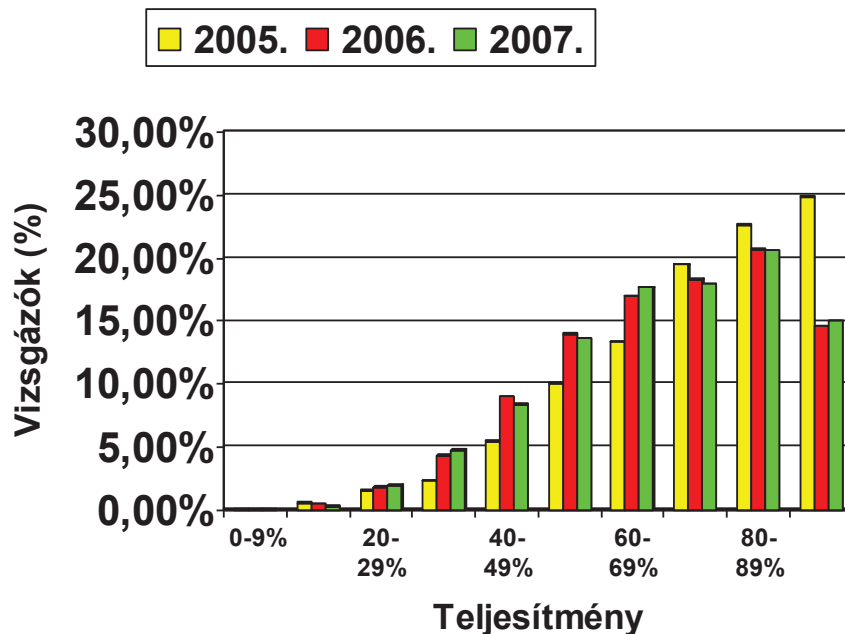
\*Adathiány miatt a táblázat nem tartalmazza az összes vizsgázó adatait.

### Az emelt szintű vizsga eredményei

Az emelt szintű vizsga az első évek adatai eredmények alapján németből túl könnyű volt a vizsgázóknak (8. ábra).

8. ábra:

A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű vizsgán 2005-ben, 2006-ban és 2007-ben



Forrás: OH prezentáció ([https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=\\_2006\\_1](https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2006_1))

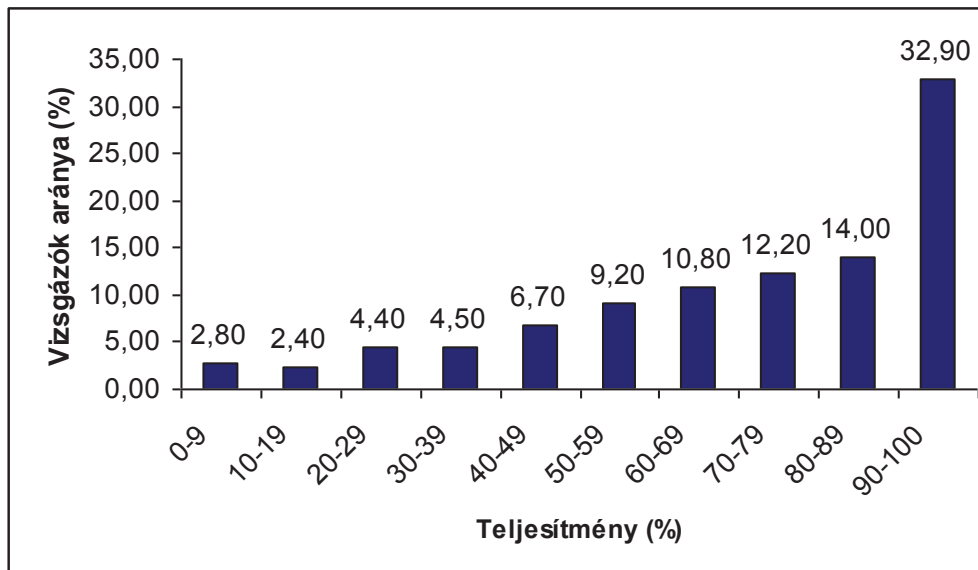
Vizsgázók száma: 2005: n=1470; 2006: n=1645; 2007: n=1812

2005-ben nagyon sok jó teljesítmény született, ezért pont a legmagasabb teljesítménytartományban nehezen lehetett különbséget tenni a vizsgázók között, azaz felsőoktatásba való felvételiként nem működött jól a vizsga. Ebben a tekintetben valamivel jobb volt a helyzet a következő két évben, bár a tanulók közel háromnegyede teljesített 60%-nál jobban, és így ötös érdemjegyet szerzett, sőt egyharmaduk 80%-nál is jobban teljesített. A középszintnél valamivel magasabb a bukottak száma, de az alacsony bukáshatárt (legalább 20%-os összteljesítmény és legalább a pontok 10%-a minden vizsgarészben) 2006-ban például csak a vizsgázók mintegy 5%-a nem érte el.

A szóbeli vizsga teljesítésének arányai még jobban elmozdulnak a nagyon jó teljesítmények felé, mint a középszinten, ehhez példaként nézzük a 2006-os eredményeket (9. ábra): a vizsgázók egyharmada 90–100%-os eredményt ért el, és közel 70%-uk teljesített 60%-nál jobban.

9. ábra:

A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű szóbeli vizsgán 2006-ban (n=1645)



Egészében a szóbeli vizsga átlagos teljesítettsége emelt szinten sem kiugróan jobb, mint a többi vizsgarészé, mégis érdemes elgondolkodni a teljesítmények eloszlásán. Az emelt szintű szóbeli vizsgán nehezebben magyarázható ez az eredmény azzal, hogy a tanárok kompenzálni akarták a tanulók eredményét, hiszen a vizsgáztatók nem saját tanítványaikat értékelik az emelt szinten. Az eredmények mögött tehát más tendenciákat és okokat kell keresnünk. Természetesen lehetséges az, hogy az emelt szintű vizsgára jelentkezők szóbeli képességei – éppen a nyelvoktatás korszerűsödésének következtében – jobbak, mint az előírányzott B2 szint. További lehetőség lehet az is, hogy a vizsgáztatók kicsit bizonytalanok voltak a vizsga során, és – mivel nem akarták a vizsgázókat hátrányos helyzetbe hozni – a bizonytalanságuk miatt engedékenyebben használták az értékelési skálákat. Mindenképpen figyelemre méltó azonban, hogy az angol emelt szintű szóbeli vizsga teljesítettsége is nagyon hasonló képet mutatott 2006-ban (Major, 2008), sőt a többi kötelező vizsgatárgynál is hasonló volt a tendencia.

Az iskolatípusonkénti különbségek kisebbek, mint középszinten. Az emelt szintű vizsgára kisebb arányban jelentkeztek szakközépiskolások, 2006-ban például mindössze az összes vizsgázó közel egynegyede volt szakközépiskolás, az ő teljesítményük azonban kevésbé maradt el gimnazista társaikétól, mint középszinten (13. táblázat). A teljesítményeloszlás görbéje sem különbözik annyira, mint középszinten (10. ábra), azaz az emelt szintre jelentkező kevés vizsgázó tudás- és képességszintje meglehetősen homogén. Feltételezhető, hogy az emelt szintre jelentkező kevés szakközépiskolás a két

tanítási nyelvű vagy más intenzívebb nyelvi programot folytató szakközépiskolából kerül ki. A felnőttképzésben nem jellemző az emelt szintű vizsga német nyelvből.

13. táblázat:

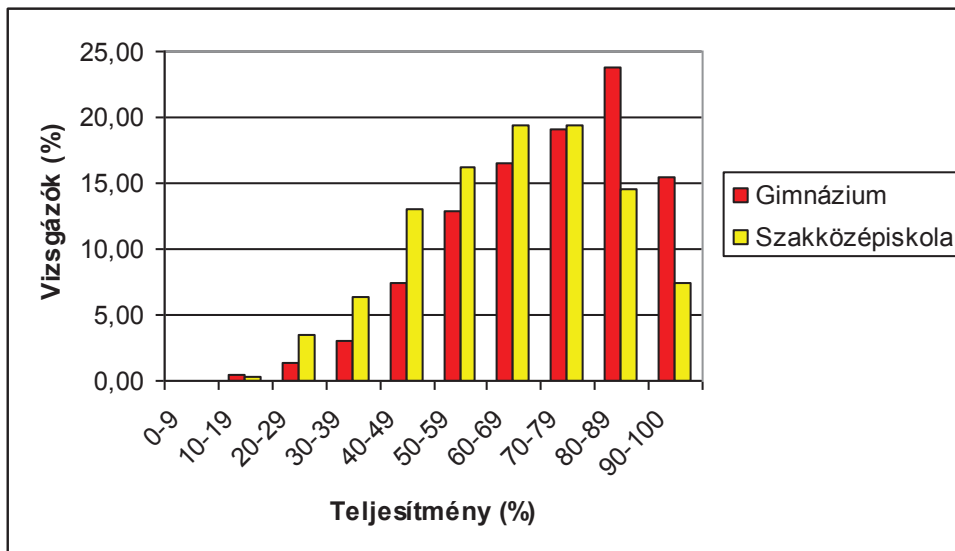
A nappali tagozatos német emelt szintű vizsgázók száma és eredménye iskolatípusonként

Iskolatípus	Gimnázium	Szakközépiskola	Összesen*	Összes vizsgázó
Vizsgázók száma (fő)	935	393	1328	1645
Vizsgázók aránya (%)	56,84	23,89	—	100
Átlag (%)	71,27	63,78	—	69,39

\*Adathiány miatt a táblázat nem tartalmazza az összes nappali tagozatos vizsgázó adatait.

10. ábra:

A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű vizsgán iskolatípusonként 2006-ban (gimnázium: n=935; szakközépiskola: n=393)



A megvalósult vizsga fő tendenciái sok tekintetben ellentmondanak tehát a korábbi hipotéziseknek. Az előzetes félelmek és a felfokozott hangulat ellenére a vizsgaeredmények kielégítőek, nem volt több bukás, mint korábban, a tantárgyi átlagok sem voltak rosszabbak, mint korábban, sőt az emelt szintű vizsga eredményei a vártnál jobban sikerültek. A középszintű vizsgára jelentkező vizsgázók köre nem homogén, jól elkülönül a szakközépiskolások és a gimnazisták teljesítménye. Idegen nyelvből még egy harmadik teljesítménycsúcs is megfigyelhető: valószínűleg a nyelvvizsga birtokában csupán középszintet választó vizsgázók tartoznak ide. A szóbeli vizsga eredményei arra utalnak, hogy ez a vizsgaforma mérési szempontból nem igazán megbízható, az eredmények nem annyira differenciáltak, mint az írásbeli vizsgán.

Fontos tanulsága volt az első, 2005 tavaszi vizsgának, hogy a tanárok általában súlyosan alábecsülték tanulóik képességeit és a saját lehetőségeiket. Az első vizsgára való felkészülés időszakában talán ez volt a letragikusabb jellemzője a tanári közhangulatnak: egyfajta konok ellenállás az újjal szemben, reménykedés abban, hogy talán mégsem valósul meg a reform, és egyben egy súlyos önbizalomhiány is. Sok esetben a pedagógusok és az iskola azt közvetítette mind a tanulóknak, mind a szülőknek, hogy nem tudja felkészíteni a diákokat az új vizsgára. A 2005. és a 2006. évi érettségik eredményei sok szempontból nem tekinthetők a későbbiek számára irányadónak, azt azonban egyértelműen bizonyították, hogy a közoktatás képes felkészíteni a tanulókat a vizsgára, továbbá az iskolák és a tanárok képesek lebonyolítani az érettségit a megváltozott szabályozási környezet és az alapvetően új értékelési rendszer ellenére is.

## ***9.2 Elemzések és kutatások a vizsga működéséről***

A vizsga szervezett keretek folyó elemzése és monitorozása 2006 után megszakadt. Ezt követően olyan elemzések állnak rendelkezésre, amelyek korábbi adatsorok másodelemzésével készültek (Vigh, 2010), illetve egyes részterületekre vonatkoztak. A középszintű idegen nyelvi érettségi vizsgák nyilvános adataiból levonható tendenciákat sikerült összefoglalni (Vigh, 2013), és egy-egy részterület vagy feladattípus problémáinak elemzésére került sor (Petneki, 2010; Király, 2012; Illés, 2011). A nyelvvizsgák és az érettségi összehasonlításáról publikáltak kutatási eredményeket (Dávid, 2008; Szabó–Kiszely 2010), illetve egy érdekes hatásvizsgálat tanulságait írták le (Vigh, 2012). Az egymástól független, különböző célú elemzések alapján nem lehet a megvalósult vizsgáról összefoglaló képet alkotni. Az eredmények áttekintése inkább csak arra alkalmas, hogy egy-két érdekességen túl megállapítsuk, hogy nagyon fontos lenne ennek a sok keletkező adatnak a kezelése, és nem csak azért, hogy a vizsga jobb és szakszerűbb legyen, hanem mert sok információt megtudhatnánk ennek kapcsán a magyar közoktatás tendenciáiról, teljesítőképességéről, de akár egy-egy méréselméleti szakmai kérdésről, például akár egyetlen feladattípus működéséről is.

A legátfogóbb elemzés a középszintű angol és német érettségi vizsgák eredményeinek elemzése, az Oktatási Hivatal 2007–2012 között keletkezett publikus adatai alapján, minden évben a legtöbb vizsgázót érintő, május-júniusi vizsgaidőszakban (Vigh, 2013). Összességében megállapítható, hogy viszonylag egyenletes átlagos teljesítmények jöttek létre (Vigh, 2013, 23), de a részkészségek terén érzékelhetők teljesítményingadozások,

különösen az olvasott és a hallott szöveg értését mérő feladatsorok esetében. Az összefoglaló adatok alapján nem lehet természetesen megállapítani, hogy ezek az ingadozások miből adódnak, de ezeket az egyenetlenségeket okozhatják az egyes feladatok nehézségi különbségei is. Mivel a vizsga kipróbálatlan feladatokkal dolgozik, a felhasznált feladatok működéséről és nehézségről előzetesen csak becsült adatok állnak rendelkezésre, és ezek nyilvánvalóan pontatlanok. Fontos tanulsága az elemzésnek, hogy szakközépiskolások és gimnazisták teljesítménye közötti jelentős különbség a 2006-os vizsgához hasonlóan megmaradt (Vigh, 2013, 26), és hogy ez a különbség, továbbá a 2010-től fokozatosan nagyobb létszámban belépő felnőttoktatási kör teljesítőképessége továbbra is indokolja a középszintű vizsga kettős szintű kialakítását, azaz az A2 szintű feladatok és követelményelemek nem hagyhatók el a vizsgából (Vigh, 2013, 33). Ez az elemzés is megerősíti azt a korábban is megfigyelt tendenciát, hogy a receptív készségekből teljesítenek jobban a vizsgázók (Vigh, 2013, 33). Ennek a megfigyelésnek a tanítási módszerek szempontjából lehet jelentősége: ha a későbbi részletes elemzések is megerősítik ezeket az adatokat, akkor ebből következtetéseket lehet levonni arról, hogy az idegen nyelvek közoktatásbeli tanításában még mindig nem jelennek meg eléggé az aktív és produktív elemeke, a tanulók feltehetően inkább passzív részesei a folyamatnak.

Érdekes, hogy a kisebb elemzések olyan területekre irányulnak, amelyek a vizsgafejlesztés során is problematikusnak tűntek. A hallott szöveg vizsgarész hanganyagainak létrehozása, a feladatok szintjének megtalálása nagy problémát jelentett, a vizsgafeladatok létrehozásának technológiájáról szóló beszámoló (Király, 2012) csak megerősíti, hogy ezen a ponton térnek el az idegen nyelvek talán a legerősebben minden más tantárgytól. A nyelvhelyesség vizsgarész problémái is a kezdetektől jelentősek voltak. Mivel ezt a készséget a produktív készségek során is méri a vizsga (Petneki, 2010), komolyan felvethető ennek a vizsgarésznek a szükségessége. Ráadásul a nyelvhelyességi vizsgarészben is szövegeken alapuló feladatok vannak, a fejlesztés során minden kisebb próbamérés azt igazolta, hogy értelemszerűen nagy a korreláció a nyelvhelyességi és az olvasás vizsgarészek eredményei között. A szakmai előkészítés során, tehát a vizsgamodellek kialakításakor 1996 és 2000 között számtalan különböző szakmai fórumon folytak viták erről a kérdéstről. Mivel az akkor még viszonylag tradicionális szemléletű szakmai közhangulatban sokan komoly félelmüknek adtak hangot, hogy a „túlságosan kommunikatív” vizsga a nyelvtudási szint „felhígulásához” vezethet, abban a szakmai helyzetben nem lehetett megkockáztatni a nyelvhelyességi rész elhagyását. Lehet, hogy egy évtized elteltével ezt a kérdést is újra lehet nyitni.



A vizsgafejlesztés során többször volt kísérlet az angol és a német vizsgamodell egységesítésére is, ám ennek többnyire az volt az akadálya, hogy bizonyos feladattípusok vagy megoldási módok az egyik vagy a másik nyelv mérési tradíciójában nem szerepeltek, vagy a fejlesztésben résztvevő szakemberek másképp gondolkodtak róla. Vélhetően ebben a kérdésben is megoldásokat lehet találni ennyi adat birtokában. Erre jó példa egy konkrét feladattípus elemzése (Illés, 2011). A német vizsgamodell a szövegértési vizsgarészekben tartalmaz igaz/hamis típusú feladatokat, és a feladatírói útmutató kifejezetten tiltja a „nincs a szövegben” kategória használatát. Ezzel szemben az angol vizsgamodell ugyanezt csak az „igaz/hamis/nincs a szövegben” változatban alkalmazza. Ez a feladattípus például a vizsgamodell lehetséges egységesítésekor ütközőpont volt a szakemberek között, a döntésben segíthet az elkészült elemzés, amely feltárja a feladattípusban rejlő problémákat.

Nagyon fontos kísérlet a vizsga szakszerűbbé tételére az a kutatás, amelyben az érettségi vizsgafeladatok bevonásával történt, és a szintillesztési eljárás szakszerű alkalmazásával próbált választ kapni arra, hogy milyen mértékben illeszkednek az érettségi feladatsorok a követelményekben leírt KER szintekhez (Dávid, 2008). A vizsgálatba egyrészt a legelső, tehát 2005. május-júniusi emelt szintű vizsgaanyagokat vonták be németből és angoltól, és ezeket hasonlították össze több vizsgaközpont középfokú (B2 szintű) feladatsoraival (Dávid, 2008, 7). A szintillesztési folyamat pontos lépéseit követve (ehhez lásd North és tsai., 2003) először a részt vevő 18 vizsgáztató és mérési szakember KER szintekről alkotott elképzelését hozták egymáshoz közel, majd az elemzett vizsgaanyagok lehetséges szintjét sorolták be a KER szintekhez. Ehhez kapcsolódóan nyelvenként és vizsgánként 300-300 vizsgázó adatait elemezték, ez azonban az érettségi vizsga esetében nem lehetséges kompromisszumok nélkül, hiszen a vizsga során feladat szintű adatokat nem rögzítenek a rendszerben. Szintén az érettségi adatok rögzítésének nehézségei miatt csak írásbeli vizsgarészekkel foglalkoztak.

Az eredmények a sok adatfelvételi bizonytalanság miatt a szerző értelmezésében is csak korlátozottan használhatók, az emelt szintű érettségi feladatsorai a kutatás alapján nem illeszkednek egyértelműen a KER B2 szintjéhez. Kétségtelen tény azonban, hogy a többi elemzett vizsgáé sem, sőt érdekes eredménye a vizsgálatnak, hogy mindegyik elemzett nyelvvizsga lényegében könnyebb a B2 szintnél (Dávid, 2008, 45). A kutatás módszertana nyilvánvalóan jól használható, és azért is érdekes lenne a megismétlése, mert az érettségi esetében a legelső felhasznált feladatsorokat elemezték, márpedig feltételezhető, hogy ma már rutinszerűbb a feladatfejlesztési folyamat e vizsga készítése

során is. Ez a kutatás még egy érdekességre rámutat. Nyilvánvaló, hogy az érettségi vizsga bevezetése előtt a nyelvvizsgáztatók számára az új helyzet félelmet keltett. A korábban elemzett eredmények alapján úgy tűnik, hogy a két rendszer sokkal békésebben tud egymás mellett élni, mint azt a nyelvvizsgáztatásban érintettek várták. Ennek ellenére az elemzés magán viseli a korábbi félelmeket és ellenérzést, például ilyen mondatok szerepelnek benne: „Az új érettségit láthatólag nem arra tervezték, hogy az validálható (átlátható, elszámoltatható) legyen.” (Dávid, 2008, 26) E kutatási területen is megbízhatóbb eredményeket lehet elérni, ha nem annyira versengő, hanem inkább kooperatív módon kezelik a kutatók a témát.

A nyelvvizsgákhoz kapcsolódóan még egy izgalmas és újszerű kutatás folyt az érettségi vizsga bevezetése után. A kifejezetten izgalmas vállalkozásban valós vizsgázói eredmények alapján próbálták összehasonlítani különböző nyelvvizsgák és az érettségi működését (Szabó–Kiszely, 2010), azaz ugyanazok a vizsgázók oldottak meg különböző vizsga-feladatsorokat. Ez a kísérlet egyébként a német érettségi fejlesztésének korai fázisában az akkori kutatási tervekben is szerepelt, később azonban nem került rá sor. A nemzetközi szintéren is egyedülálló vállalkozás is továbbfejleszthető lenne, és minden érdekeltnak tanulságokkal szolgálhatna. A kis kutatást 2007–2008-ban folytatták, 20 vizsgázó angolból és 16 vizsgázó németből oldotta meg egyrészt az emelt szintű érettségi feladatsorát, másrészt több különböző középfokú nyelvvizsga írásbeli részét. A kis kutatás eredményei különbségekre utaltak nemcsak az érettségi és a nyelvvizsgák között, hanem a különböző nyelvvizsgák feladatsorai között is, a kicsi minta miatt azonban az eredményeket csak nagyon óvatosan lehet értelmezni (Szabó–Kiszely, 2010, 38).

E néhány publikáció eredményei is arra utalnak, hogy számtalan, a fejlesztés során nagy vitát kiváltó kérdést ma már vélhetően higgadtabban lehet kezelni, és most már adatok birtokában hozni meg szakmai döntéseket. A vizsgázók adatai alapján az látszik, hogy a különböző vizsgarendszerek nem igazán veszélyeztetik egymást. Ebből a perspektívából lehetne akár új szempontok szerint szemlélni az érettségi és a nyelvvizsgák kapcsolatát is. Kétségtelen tény azonban, hogy az érettségi vizsga összes szakmai kérdését mindig oktatáspolitikai szempontból is értelmezni kell, a döntéseket csak a vizsga társadalomformáló szerepének tudatában lehet meghozni.

## 10. Összegzés

A dolgozatban több szempont alapján tekintetem át a vizsgareformhoz kapcsolódó problémákat és eredményeket. Ez a kutató-fejlesztő munka nagyon jól dokumentált, sok forrásanyag és elemzés hozzáférhető a tárgykörben. Maga a folyamat jól tükrözi a rendszerváltás utáni időszak kultúra- és politikatörténetét, legfontosabb jellemzője a stabilitás hiánya és a szakmaiság alkalmankénti háttérbe szorulása. A vizsgareformot több tényező is szükségsszerűvé tette, egyrészt az oktatáspolitikai decentralizáció és a tantervi reform, másrészt az oktatásban bekövetkezett pedagógiai és szemléleti változás is. További fontos szempont volt a méréselmélet szakterület fejlődése, és a demográfiai változások következtében először a középfokú oktatás, majd a felsőoktatás tömegesedése.

A vizsgafejlesztés a 90-es években indult meg a koncepció kialakításával, a tantárgyi munkálatok 1996–2005 között folytak. S bár a folyamat során mindig keveredtek a politikai és a szakmai szempontok, az mégis megállapítható, hogy a magyar oktatásügyben korábban még nem volt olyan vizsga, amelyet méréselméleti szempontból ennyire professzionálisan készítettek volna el.

A vizsga legfontosabb nyeresége a tartalmi modernizáció, amely a vizsgához készült dokumentációban is tükröződik. Visszatekintve megállapítható, hogy a vizsga hatása valószínűleg nem elhanyagolható, de azt tovább lehetett volna erősíteni hatékonyabb kommunikációval és a tanárok erősebb szakmai támogatásával.

A vizsga egyik legizgalmasabb kérdése a kétszintűség. Az ezzel kapcsolatos elgondolások sokat változtak, és ezen a területen nagyon jelentős különbségek figyelhetők meg a szándékok és a megvalósulás között. A gyakorlatban ugyanis a vártnál sokkal kevesebb emelt szintű vizsgázó van. Külön érdekessége a kérdéskörnek, hogy az ingyenesen letehető nyelvvizsga értékű emelt szintű érettségi sem csökkentette a nyelvvizsgák jelentőségét: megmaradt az a korábbi vizsgázói stratégia, hogy a magasabb felvételi pontszámokat igénylő felsőoktatási intézményekbe igyekvők inkább a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésével jutnak többletponthoz.

A vizsgareform egyik komoly nyeresége az új értékelési kultúra. Az új vizsgán a tanárok sokszor az eddigtől eltérő módon közelítenek a hibákhoz, és másképp értelmezik a minőség fogalmát is. Különösen fontos a nyitott feladatokhoz használatos értékelési skálák használata. Várható és remélhető, hogy az érettségiben megtanult és alkalmazott

értékelési eljárások és szemlélet módosítja az osztálytermi mérés-értékelés technikáit és alapelveit is.

A vizsgareformhoz sok különböző továbbképzés kapcsolódott. Központilag és szervezeten csak a vizsgáztatói képzés zajlott. Ennek a kétlépcsős rendszernek az volt az alapelve, hogy multiplikátorok tartottak regionális képzéseket a központilag kidolgozott anyag alapján. Ezzel a képzési formával sok középiskolai tanárt lehetett elérni. A képzések leállítása vélhetően érinti a vizsgáztatás minőségét.

Az érettségi vizsga fejlesztésére épülő egyik projekt sok tanulással szolgált a feladatfejlesztés tekintetében. Megvalósult egy többlépcsős, igényes feladatfejlesztési modell, amely alkalmas jó minőségű titkos feladatok létrehozására. Természetesen csak a költségek és a minőség alapos elemzése után dönthető el, hogy az érettségi vizsga jelenlegi előkészítési rendjét hogyan lehetne megváltoztatni, az azonban mindenképpen tény, hogy a tartalmilag megújult érettségi vizsgához új feladatfejlesztési rendre lenne szükség.

A megvalósult vizsga eredményeit csak közvetlenül a vizsga bevezetése után elemezték szervezett formában. Az újraindult és újjá szervezett monitorozástól várható, hogy több információnk lesz a vizsga működéséről, de az oktatási rendszer teljesítőképességéről is. Az elemzések eredményei hozzájárulhatnak a vizsga szakszerű továbbfejlesztéséhez is.

\* \* \*

Az érettségi reformnak a konkrét vizsgafejlesztésen túl is sok tanulása és eredménye van. Bár a bevezetés előtt hosszú ideig a tanárokat sokkal inkább a szervezési, szabályozási környezet változása izgatta, komoly tartalmi vitákra is sor került. Az új érettségivel kapcsolatos szakmai anyagok értelmezése és véleményezése, az érettségi vizsgáztatók képzése, a számtalan különböző intézmény által kezdeményezett fórum, műhely vagy konferencia jelentős közös gondolkodást igényelt az egyes tantárgyakkal kapcsolatos alapelvekről, célokról, illetve a napi tanítási gyakorlatról.

A vizsgafejlesztés nagyon hosszú folyamatban jutott el a vizsga bevezetéséig. Ez a közel tíz év komoly lehetőségeket jelentett, de bizonyos szempontból kihasználatlan is volt. Az iskola reformokkal szembeni rezisztenciája, az oktatáspolitikai és az iskola közötti bizalmi viszony sérülése, az oktatáson belül az állandóság hiánya miatt az iskolai szintű felkészülés a vizsgára túl későn kezdődött meg. A vizsga bevezetése után a tanári

munka középpontjába tényleg az új vizsga tartalmi része került, és az iskolai szinten sokkal inkább a szakmapedagógiai, mint az oktatáspolitikai megközelítések voltak jellemzőek. A vizsga szakmai és társadalmi elfogadottsága ma már viszonylag erős.

A megváltozott demográfiai és oktatáspolitikai helyzet azonban nagyon sok új kérdést is felvet. Természetesnek tekinthető, hogy megindult egy folyamat, amely – a felsőoktatás érdekében – az érettségi vizsgát könnyíteni, súlytalanítani szeretné: újra felmerült az egyszintű érettségi vizsga gondolata is. Másrészről a felsőoktatás gyakorlati tapasztalatai alapján megjelent az igény a szintek emelésére is, ennek egyik eleme a felvételi ponthatár emelése vagy a felsőoktatási bemenetnél a kötelező emelt szintű vizsga felvetése. Továbbra is jellemzője tehát a folyamatnak, hogy egymással alapvetően ellentétes érdekek és vélemények jelennek meg, és ezek kezelése mindig politikai, akaratérvényesítési szinten dől el, nem higgadt szakmai mérlegelésekben.

Fontos azonban megállapítani, hogy a vizsgareform hatása az egyes tantárgyak műveltségi kánonjára, az ismeret és az alkalmazás közötti látszólagos ellentmondás kezelésére, az értékelési kultúra változására és az iskolán belüli szakmai kommunikációra nagy volt. A tanulók számára a tantárgyi változásokon túl előnyökkel jár a rendszer átláthatóbbá, ellenőrizhetővé és nyílttá válása is. A középiskolások számára egyértelműen elérhetőek a tantárgyi követelmények, a mintafeladatsorok, nincs hallgatólagos tudás a záróvizsgáról, a felvételi folyamat is átláthatóvá és ellenőrizhetővé vált. A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikájának az új érettségi volt az egyik komoly reformigérete, amely a végén – sok kompromisszummal és nagy nehézségekkel ugyan, de – valóban meg is valósult. Természetesen magán viseli ennek a kornak a jellemzőit, sokat változott az idők során, és könnyen lehet, hogy alapvetően megváltozik vagy kikerül a rendszerből, ha a későbbi oktatáspolitikai környezet azt igényli majd.

## Felhasznált irodalom

- 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- A 2002/2003-as tanévben szervezett próbaérettségi szakmai tanulságai. (2004) Budapest, Országos Köznevelési Intézet.  
[http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/probaerettsegi2003/1\\_szakmai\\_tanulsagok.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/probaerettsegi2003/1_szakmai_tanulsagok.pdf) (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)
- A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai. (2005) Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2004-probaerettsegi-110408> (Utolsó megtekintés: 2014. február 4.)
- A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése. (2008) Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi-20110408-1> (Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 7.)
- Alderson, J. C. – Clapham, C. – Wall, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Az érettségi vizsga reformjának koncepciója 1995. Vitaanyag. (1996) *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf. 9. szám. 120–135.
- Bachman, Lyle F. – Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford etc., Oxford University Press.
- Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (2008/a): Az új típusú érettségi vizsga igazgatói megítélése. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet. 21–62.
- Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk., 2008/b): *Tanulmányok az érettségről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet.
- Bárdos Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Beacco, Jean-Claude (2007): *Reviving Multilingual Education for Europe*. Final Rapport concerning the call for tenders n° EAC/31/05 European Commission. Education and Training 2010 – Languages.  
[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beacosum\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/beacosum_en.pdf) (Utolsó megtekintés: 2010. február 2.)

- Berek László (2008): *A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Kémia.* Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-3>  
(Utolsó megtekintés: 2013. november 2.)
- Bericht über die Durchführung des Aktionsplans „Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt“.* (2007) Brüssel, Kommission der Europäischen Gemeinschaften. [http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_de.pdf)  
(Utolsó megtekintés: 2011. október 25.)
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001). Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division, Strasbourg. Cambridge, Cambridge University Press.
- Csapó Benő (1996): Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf. 9. szám. 17–26.
- Csapó Benő (2008): A közoktatás második szakasza és az érettségi vizsga. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért.* Budapest, Ecostat. 71–94.
- Dávid Gergely (2008): *Az emelt szintű érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében. Összegző tanulmány, bővített változat.* Budapest, Nyelvi Akkreditációs Központ.  
[http://www.euroexam.org/files/file/download/tanulmany/erettsegi\\_tanulmany.pdf](http://www.euroexam.org/files/file/download/tanulmany/erettsegi_tanulmany.pdf)  
(Utolsó megtekintés: 2014. január 5.)
- Einhorn Ágnes (1998/a): Az 1997. évi német érettségi vizsga áttekintése. In: Einhorn Ágnes (szerk., 1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont. [Mérés – értékelés – vizsga 5.] 99–124.
- Einhorn Ágnes (szerk., 1998/b): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont. [Mérés – értékelés – vizsga 5.]
- Einhorn Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 8. évf. 3. szám. 543–556.
- Einhorn Ágnes (2004): A német nyelvi érettségi vizsga fejlesztési munkálatai 1996–2003. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Az érettségiről tanároknak 2005. Német nyelv.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 5–15.  
[http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/nemet/nemet\\_nyelv.htm](http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/erettsegi2005/tanaroknak/nemet/nemet_nyelv.htm)  
(Utolsó megtekintés: 2008. január 12.)

- Einhorn Ágnes (2006/a): A német nyelvi érettségi vizsgafeladatok fejlesztése. A tartalmi érvényesség és az értékelhetőség ellentmondásai. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 153–172.
- Einhorn Ágnes (2006/b): A vizsgafeladat fejlesztésének folyamata és kritériumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 1. szám. 67–74.
- Einhorn Ágnes (szerk., 2007/a): *A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettségi/2005-os-erettségi-110408> (Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 12.)
- Einhorn Ágnes (2007/b): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 73–105.
- Einhorn Ágnes (2008/a): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. <http://ofi.hu/egyeb/2006-os-erettségi/2006-évi-erettségi-090617-2> (Utolsó megtekintés: 2014. január 12.)
- Einhorn Ágnes (2008/b): Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 207–238.
- Einhorn Ágnes (2011): *A nyelvoktatás eredményessége nemzetközi kitekintésben*. Kutatási jelentés. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Kézirat.
- Einhorn Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrőben. *Modern Nyelvoktatás*, 18. évf. 3. szám. 22–34.
- Einhorn Ágnes – Dávid Ágnes (1998): Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon. In: Einhorn Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont. [Mérés – értékelés – vizsga 5.] 97–192.
- Einhorn Ágnes – Major Éva (2006): Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 127–138.



- Eurobarometer Report 54 Special. Europeans and Languages. Report.* (2001)  
International Research Associates.  
[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf) (Utolsó megtekintés:  
2010. augusztus 18.)
- Europeans and their Languages.* European Commission 2006. (Eurobarometer 2006)  
[http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf) (Utolsó megtekintés:  
2010. február 9.)
- Europeans and their Languages. Report. Special Eurobarometer 386.* European  
Commission 2012. (Eurobarometer 2012)  
[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (Utolsó megtekintés:  
2013. augusztus 28.)
- F. Dárdai Ágnes – Kaposi József (2008): A kezdet vége, avagy a történelemérettségi  
vizsga fejlesztésének további lépései. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.):  
*Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése,  
feladatfejlesztés.* Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 169–186.
- Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról.* (2009)  
Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium.  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nyelvkutatas\\_090622.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nyelvkutatas_090622.pdf) (Utolsó  
megtekintés: 2014. január 5.)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity.* National  
Report Template. Norway. European Commission. 2006.  
[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/norway\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/norway_en.pdf) (Utolsó  
megtekintés: 2010. március 7.)
- Follow-up of the Action Plan on language learning and linguistic diversity.* National  
Report Template. Sweden. European Commission. 2006.  
[http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/sweden\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report/sweden_en.pdf) (Utolsó  
megtekintés: 2010. március 7.)
- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006*  
(2003). Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den  
Wirtschafts- und sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel,  
Kommission der europäischen Gemeinschaften. [http://eur-  
lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF) (Utolsó  
megtekintés: 2010. március 7.)

- Glaboniat, Manuela – Müller, Martin – Rusch, Paul – Schmitz, Helen – Wertenschlag, Lukas (2002; 2006): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Berlin etc, Langenscheidt.
- Halász Gábor (2006): Érettségi reform – a változás menedzselése a közoktatásban. In: Kósa Barbara – Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2005. október 20–21. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 17–30.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 4.]
- Horváth Zsuzsanna (2008/a): Az új érettségi előtt és után: becslés és megvalósulás. Igazgatói és tanári interjúk elemzése. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 63–146.
- Horváth Zsuzsanna (2008/b): Az új típusú érettségi vizsga iskolai hatása. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 15–20.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2005): A kétszintű érettségi vizsga. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. évf. 4. szám. 53–70.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006/a): A kétszintű érettségi vizsga. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 11–38.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (2006/b): A megvalósult vizsga. In: Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 313–326.
- Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk., 2006/c): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Illés Éva (2011): A szövegértés pragmatikája – egy érettségi feladat elemzése. *Iskolakultúra*, 21. évf. 4–5. szám 144–156.
- Imre Anna (2007): Nyelvtanítás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú oktatásban. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 107–136.

- Imre Anna – Györgyi Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Kaftandijeva, Felianka: A standardizálás. In: *Szintillesztési módszertani segédlet A nyelvvizsgák illeszkedése a Közös európai referenciakerthez című Kézikönyvhöz*. Budapest, Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület. 2007. 12–47.
- Kaposi József (2008): *A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Történelem*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617>  
 (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)
- Kárpáti Andrea (szerk., 1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projekt módszer. Középiskolai tantárgyi feladatbankok II*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 3.]
- Király Zsolt (2012): Az angol érettségi „halott szöveg értése” feladatának gyártási technológiája. *Modern Nyelvoktatás*, 18. évf. 3. szám 55–66.
- Kósa Barbara – Simon Mária (szerk., 2006): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája 2005. október 20–21. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002) Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Laki Mihály (2006): *Az idegennyelv-oktatási piac átalakulása 1989 után*.  
<http://econ.core.hu/doc/seminar/nyelvok2.doc> (Utolsó megtekintés: 2009. január 5.)
- Major Éva (2008): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Angol nyelv*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.  
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-9>  
 (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)
- Mátrai Zsuzsa (1991): *Tanterv és vizsga külföldön*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Mátrai Zsuzsa (1996): Érvek és ellenérvek a kétszintű érettséggel kapcsolatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf. 9. szám. 38–45.
- Mátrai Zsuzsa (szerk., 1997): *Biológia – matematika – angol nyelv. Középiskolai tantárgyi feladatbankok I*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. [Mérés – értékelés – vizsga 2.]

- Mátrai Zsuzsa (2001/a): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 54–66.
- Mátrai Zsuzsa (2001/b): *Érettségi és felvételi külföldön*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Milanovic, Michael (szerk., 1997): *Gemeinsame Europäische Rahmenrichtlinien für den Fremdsprachenunterricht. Praktische Anleitung für Prüfer*. Council of Europe.
- Nagy József (1995): Vizsga: de milyen? *Educatio*, 4. évf. 3. szám. 395–414.
- Nagy Péter Tibor (1995): Érettségi és felvételi – oktatáspolitikai erőterben. *Educatio*, 4. évf. 3. szám. 377–394.
- Nikolov Marianne (szerk.) – Fekete Hajnal – Major Éva (1999): *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*. Budapest, The British Council.
- Nikolov Marianne – Ottó István – Öveges Enikő (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Budapest, Oktatásért Közalapítvány.
- Nikolov Marianne – Vígh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 241–288.
- North, B. (szerk.) – Avermaet, P.V. – Figueras, N. – Takala, S. – Verhelst, N. (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEF). Manual. Preliminary Pilot Version*. Language Policy Division, Strasbourg.
- Nyelvvizsga-statisztika 2006*. Budapest, Nyelvvizsgát Akkreditáló Központ.  
<http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp> (Utolsó megtekintés: 2008. december 12.)
- OH prezentáció*. Budapest, Oktatási Hivatal.  
[https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=\\_2006\\_1](https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2006_1) (Utolsó megtekintés: 2008. december 12.)
- Öveges Enikő (2013): Idegennyelv-oktatás a köznevelésben – változások az új szabályozók tükrében. *Modern Nyelvoktatás*. 19. évf. 3. szám. 16–24.
- Perlmann-Balme, Michaela (1996): Die Revision der Zentralen Mittelstufenprüfung. Prinzipien der Prüfungsentwicklung. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Intercultural German Studies. Band 22.*, München, Iudicium. 311–334.
- Petneki Katalin (2004): *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. (<ftp://ftp.oki.hu/ptk/tantargyak-Petneki-Idegen.pdf>) (Utolsó megtekintés: 2008. december 12.)

- Petneki, Katalin (2009): Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: Wolff, A., Hunstiger, A. és Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006. FaDaF, Regensburg, 167–178.
- Petneki Katalin (2010): Nyelvhelyesség mérése az új érettségiben a német vizsga példáján. *Modern Nyelvoktatás*, 16. évf. 1. szám. 38–49.
- Sáska Géza – Vidákovich Tibor (szerk., 1990): *Tanterv vagy vizsga?* Budapest, Educatio.
- Szabó Gábor – Kiszely Zoltán (2010): Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összevetése próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás*, 16. évf. 4. szám. 19–38.
- Ütőné Visi Judit (szerk., 1999): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. Földrajz*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont. [Mérés – értékelés – vizsga 7.]
- Ütőné Visi Judit (2008): A kétszintű érettségi kihívásai a földrajz tantárgyban. In: Bánkuti Zsuzsa – Lukács Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 273–286.
- Vágó Irén (1999): Az élő idegen nyelvek oktatása. Egy modernizációs sikertörténet. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Budapest, Okker Kiadó. 135–174.
- Vágó Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 169–238.
- Vágó Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 137–174.
- Vágó Irén – Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. 197–278.
- Vámos Ágnes (1996): A kétszintű, standardizált, középiskolai érettségi koncepciójának fogadtatása a középiskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. évf. 9. szám. 32–37.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*. 57. évf. 3–4. szám. 104–113.

- Vígh, Tibor (2007): Theoretische und empirische Grundlagen zur Erforschung von Rückwirkungsmechanismen des Abiturs für DaF in Ungarn. In: Tichy, E. – Masát, A. (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2007*. Budapest–Bonn, Gesellschaft Ungarischer Germanisten – Deutscher Akademischer Austauschdienst. 302–320.
- Vígh, Tibor (2009): Der Prüfungsteil Schreiben im neuen ungarischen Abitur für Deutsch als Fremdsprache. In: Hunstiger, A. és Koreik, U. (szerk.): *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt*. 34. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2006 an der Leibniz Universität Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 78. Universitätsverlag Göttingen, Göttingen. 149–165.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Vígh Tibor (2012): A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása. Egy tanári kérdőíves vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 22. évf. 7–8. szám. 62–79.
- Vígh Tibor (2013): A középszintű angol és német nyelvi érettségien elért teljesítmények változásai 2007 és 2012 között. *Modern Nyelvoktatás*, 19. évf. 1–2. szám. 17–35.
- Vizsgáztatók képzése a kétszintű érettségihez. Német nyelv. A képzők dossziéja.* (2004). Budapest, Országos Közoktatási Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ. [Szerzők: Einhorn Ágnes (szerk.) – Györéné Szabó Judit – Petneki Katalin – Majorosi Anna – Szalay Éva – Szénich Alexandra – Szklenár Judit]