

Einhorn Ágnes

A pedagógiai modernizáció
és az idegennyelv-tanítás

Einhorn Ágnes

A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás



Miskolci Egyetemi Kiadó



Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

SZÉCHENYI 2020



© 2015 Einhorn Ágnes
© 2015 Miskolci Egyetemi Kiadó

Lektorálta: Petneki Katalin
Tördelés és tipográfia: Gramantik Csilla
A szöveget gondozta: Mátrai Krisztina



ISBN 978-615-5216-85-5

A jegyzet a „DIGITÁLIS ÚTON-ÚTFÉLEN Komplex iskolai innováció és digitális szemléletformálás hátrányos helyzetűek körében” című TÁMOP-3.1.16-14-0001 jelű projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.



MISKOLCI
EGYETEM
UNIVERSITY OF MISKOLC

Tartalom

Előszó	7
--------------	---

I. Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban

1. Bevezetés.....	13
2. Az idegennyelv-oktatás eredményességének elméleti háttere.....	14
2.1. Az eredményesség fogalma a nyelvtanításban	14
2.2. A nyelvtudási szintek	19
2.3. Az eredményesség értékelésének lehetőségei	21
2.4. Nyelvpolitikai célok és nyelvhasználati modellek.....	25
3. Nyelvtudás és a nyelvtanulási attitűdök Európában és Magyarországon.....	28
3.1. A magyarok idegennyelv-tudása	28
3.2. Az idegen nyelvek helyzete Európában.....	31
3.3. Az idegennyelv-oktatás fejlesztése.....	38
3.4. A magyar eredmények háttere	42
4. Pedagógiai kultúraváltás.....	47
4.1. A közoktatás pedagógiai kultúrája	47
4.2. Mit jelent a pedagógiai kultúraváltás?	49
4.3. A felsőoktatás pedagógiai kultúrája.....	55
4.4. Fejlesztési lehetőségek és irányok	58
5. Összegzés	62

II. Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja (1996–2005)

1. Bevezetés.....	67
2. Az érettségi vizsga mint modernizációs eszköz	70
2.1. A középiskolai záróvizsgák oktatáspolitikai szerepe.....	71
2.2. A vizsgareform okai	75
2.3. A 2005-ös érettségi reform története, a vizsgafejlesztés folyamata	77
3. A vizsga modernizációs hatása.....	83
3.1. A szemléletváltás támogatása	83
3.2. A nemzetközi törekvések hatása a vizsgafejlesztésre.....	84
3.3. A vizsgához kapcsolódó dokumentumok	86

4. A kétszintűség problémája	89
4.1. A kettős vizsgafunkció következményei – méréselméleti háttér.....	89
4.2. A vizsgaszintek meghatározásával kapcsolatos elvi problémák.....	92
4.3. Az érettségi és a nyelvvizsgák	98
4.4. A szintválasztás a gyakorlatban.....	101
5. Új értékelési kultúra	106
5.1. Az értékelési alapelvek változása	106
5.2. A nyitott feladatok értékelése	107
6. A vizsgareformhoz kapcsolódó továbbképzések.....	111
7. A feladatfejlesztési folyamat tanulságai	114
7.1. A standardizáció kérdése	114
7.2. A feladatfejlesztés elméleti problémái.....	116
7.3. A feladatfejlesztés folyamata.....	118
7.4. A többlépcsős feladatfejlesztési folyamat tanulságai	125
8. A megvalósult vizsga	129
8.1. A 2006. évi vizsga eredményei német nyelvből.....	130
8.2. Elemzések és kutatások a vizsga működéséről.....	138
9. Összegzés	142
Mellékletek.....	147
Felhasznált irodalom	169

Előszó

Az ezredforduló előtt úgy tűnt, a magyarországi idegennyelv-tanítás fejlesztése sikertörténet. Az 1980-as évektől erősödött az érdeklődés a német és az angol nyelvek iránt, és először a hirtelen fejlődésnek induló nyelviskolai rendszerben, majd a közoktatásban is megindult egy jelentős modernizáció. A rendszerváltást követő szükségszerű pedagógiai fejlesztések, a nyelvtanítás módszertanának gyors – a többi tantárgyi területet talán némiképp megelőző – szemléleti megújulása, a tanártovábbképzések gazdag kínálata, a sok módszertani innováció, az új szemléletű tananyagok mind arra utaltak, hogy a magyarországi idegennyelv-oktatásban valami szakszerű és korszerű dolog történik, ami talán majd más tantárgyi területekre is átvihető. Azt gondolhattuk, hogy az aranykorban élünk (Medgyes Péter szóhasználata, MEDGYES 2011). A lelkesedést aztán némiképp lehűtötték az ezredforduló után lassan csordogáló adatok a magyarok idegennyelv-tudásáról és a nyelvtanuláshoz való viszonyunkról. Több mint két évtizeddel a rendszerváltás után érdemes elgondolkodni azon, hogy mi lehet az oka annak, hogy a magyarok idegennyelv-tudása még mindig elmarad az európai trendektől.

Minden korábbi fejlesztés háttérében az a logikus meggondolás állt, hogy az idegennyelv-tanítás eredményességének növeléséhez szemléletváltásra van szükség, ám úgy tűnik, hogy ez a sok ráfordítás és jó szándék ellenére sem történt meg maradéktalanul. Nem lehet a nyelvtanítást kiszakítani az iskola egészéből, kitágíthatjuk tehát a vizsgálódásunk körét: pedagógiai kultúraváltásra van szükség ahhoz, hogy a magyar közoktatás eredményesebb és korszerűbb legyen. Közismert hívószavakkal azonosíthatók a változás okai: jelentősen megváltozott a fiatalok szokásos tanulási környezete, digitális eszközhasználat, módosultak a munkaerő-piaci igények, ezzel együtt az elvárt problémamegoldási technikák, a ma munkába álló generációk folyamatos változásra és adaptivitásra kényszerülnek, a közoktatásnak ezért fel kell készíteni az iskolarendszerből kilépőket a folyamatos tanulásra. Ez már önmagában is arra kényszerítené az iskolát, hogy alapvetően újragondolja a céljait és az eszközeit, a folyamatot azonban még tovább erősíti a közoktatási környezet jelentős módosulása, azaz a demográfiai változások és a társadalmi folyamatok alakulása miatt a hátrányos helyzetű tanulók arányának növekedése is. Az alulmotivált, rosszul szocializált, szegénységben és kilátástalanságban élő tanulóknál sokkal hamarabb mutatkozik meg egy-egy pedagógiai eszközrendszer eredménytelensége, mint szerencsésebb helyre született társaiknál. Mindezek alapján nyilvánvaló, hogy a most pályára lépő pedagógusoknak teljesen más eszközrendszerre, pedagógiai kultúrára van szükségük, mint amit a közoktatásban dolgozó tanárok generációról generációra átörökítenek. A legfontosabb kérdés talán az, hogy mikor és hogyan lehetne változtatni ezen az örökségen. A tapasztalat azt bizonyítja ugyanis, hogy a tanulóként megélt emlékek, az

egykori tanárok attitűdje, viselkedésmódja és módszertani kultúrája általában sokkal erősebben hat a következő tanárgenerációra, mint az akadémiai út során elméletileg megszerzett pedagógiai, szakmódszertani tudás.

Nagy a felelősség tehát a felsőoktatáson, amely azonban a saját megoldatlan problémáival küzd: a tömegesedés, az egzisztenciális küzdelem, a kétszintűvé, majd újra egy-szintűvé váló tanárképzés struktúrájának kialakítása módszertani, szemléleti kihívásokat jelent a felsőoktatás számára.

Az idegennyelv-tanításhoz kapcsolódó gondolatok, valamint az e téren elért eredmények jól példázzák a rendszerváltást követő oktatásügy modernizációjának sok problémáját, és az eredmények sokféle értelmezhetőségét is. A könyv első részében a nyelvtanítás eredményességére és a nyelvtanulással kapcsolatos attitűdökre vonatkozó kutatási eredmények rendszerezésére törekszem. Eközben kitágítom a vizsgálódásom körét két irányba is: egyrészt a magyar problémákat európai kontextusba helyezem, hogy világosan láthatóvá váljon, sok hasonlóság van az idegen nyelvek tanításának tekintetében a különböző európai országok között, és hogy szembesüljünk a ténnyel: néhány élvostól eltekintve Európa egészében továbbra is problémát jelent a nemzetközi kommunikációra való felkészülés. A másik kiterjesztési irány pedig a modernizáció általánosabb, pedagógiai kontextusa. Az idegen nyelvek, amelyeket a közoktatás zsargonjában készségtárgyaknak is neveznek, helyzetükből fakadóan érzékenyebben mutatják az eredményes, készségeket fejlesztő tanulási környezet valós működését. Ilyen értelemben példának is tekinthetjük ezt a tantárgyi területet a szemléletváltás nehézségeinek elemzésére.

A könyv második részében a pedagógiai modernizáció egy jelentős elemét vizsgálom: a 2005-ös érettségi reformhoz kapcsolódó egy évtizedes kutató-fejlesztő munkát. Az idegen nyelvi érettségi vizsga a kétszintű vizsga bevezetését követően jelentősen módosult, alapvetően igazodott a nyelvtudásról alkotott korszerű modellekhez. A kétszintű vizsga komoly tartalmi korszerűsödést jelentett tehát, amelynek volt visszahatása a napi nyelvtanítási gyakorlatra és a tanárok értékelési kultúrájára is. A vizsgareform fejlesztési folyamatának, illetve a német vizsgatárgy fejlesztéséhez kapcsolódó kutatások eredményének összefoglaló közlése érdekes lehet a modernizáció határainak és lehetőségeinek tükrében, de természetesen egy ilyen sok embert érintő vizsga reformja nagyon sok mérés-elméleti problémát is felvet.

E kötetben több korábban megjelent elemzésemet, publikációm is felhasználom. Kiindulópontja a habilitációs dolgozatom (EINHORN 2014), az idegennyelv-tudás témakörének tárgyalásában támaszkodom az Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet egy korábbi kutatásának anyagára (EINHORN 2011/a), illetve más publikációimra (EINHORN 2011/b, 2012). Az érettségi reform tanulságait több tanulmánykötetben is dokumentálta a folyamatot szakmailag vezető műhely (az egykori Országos Közoktatási Intézet többször is átnevezett érettségi központja), e kötetekben megjelent tanulmányaimból is felhasználtam részleteket (EINHORN 2004, 2007/b, 2008/b). A pedagógiai kultúraváltás témaköre

pedig a Miskolci Egyetem iskolafejlesztési projektjeihez kapcsolódik, az azokhoz készült elemzéseimet is felhasználtam.

A könyvben sok különböző pedagógiai fejlesztéshez, kutatáshoz kapcsolódó tanulsgot és eredményt összegzek – esetenként konkrét fejlesztési problémákhoz, máskor átfogóbb kérdésekhez kapcsolódóan, a szövegben tehát a pedagógiai kultúraváltás szükség-szerűsége melletti érvelés és a modernizációs kísérletek tapasztalatai jelennek meg. A középpontban a változás kényszere és a változtatás módszertana áll, a nyelvtanulás és a nyelvtanítás problémái példának tekinthetők, így a fejlesztések tanulságai érvényesek lehetnek a közoktatás egészének működése szempontjából. A könyv tehát nem csak nyelvtanároknak szól, hasznos lehet szaktárgytól függetlenül a tanárképzésben részt vevő ok-tatók és hallgatók számára, találhatnak benne tanulságokat a közoktatásban dolgozó pe-dagógusok, vizsgálfejlesztők és vizsgáztatók, továbbá a pedagógiai fejlesztéseket tervező és elemző szakemberek.

Budapest, 2015. szeptember

Einhorn Ágnes

I. rész

Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban

1. Bevezetés

Gyakran folynak szakmai viták a hazai idegennyelv-tanítás sikerességéről,¹ újabb és újabb intézkedések születnek² e téren, erős a média érdeklődése is a téma iránt. Nem véletlenül áll ez a terület az érdeklődés középpontjában. Nyilvánvaló, hogy a globalizáció, a növekvő mobilizáció megnövelte az igényt a használható nyelvtudásra, ugyanakkor az oktatás tömegesedése az idegennyelv-tanításon belül is nagy kihívásokat jelent. Természetesen nem feledhetjük azt sem, hogy magyar anyanyelvűek számára kulcskérdés az idegennyelv-tudás, de nem elhanyagolható a nyelvtudás társadalmi szerepe sem: aki több nyelven tud olvasni, beszélni, az első kézből informálódhat a másutt élők élethelyzetéről, nehézségeiről és könnyebbégeiről, problémamegoldási szokásairól és napi életéről. Ez általában sokat segít abban, hogy realisabb képet alkossunk saját magunkról és az értékeinkről.

Az idegennyelv-oktatás helyzetéről való gondolkodást érdemes az eredmény és a siker értelmezésével kezdeni: hogyan értelmezhető az eredményesség a nyelvtanításban és milyen módszerekkel értékelhető. A téma tárgyalása során megkerülhetetlen az a kérdés is, hogy mire való egyáltalán a nyelvtudás, és milyen elméletek és gyakorlatok figyelhetők meg e téren.

Ezt követően az empirikus adatok tükrében értelmezem az eredményeket. Nem pusztán a nemzetközi kutatások és elemzések adataiban tükröződő rangsorokra koncentrálok, hanem annak nyomát is keresem, hogy mit tesznek más országok az eredményesség érdekében. Ezek alapján ugyanis eldönthető, hogy jó irányba haladunk-e, azaz beilleszkednek-e a nemzetközi trendekbe azok az intézkedések, amelyek Magyarországon a rendszerváltást követően születtek a nyelvtudás fejlesztésére.

Az adatok értelmezése után a pedagógiai háttérre fókuszálok: milyen jellemzői vannak annak a pedagógiai környezetnek, amely felelős a jövő generáció tanulásáért, hogy viszonyul ez a hatékony tanulásról alkotott elméletekhez, azaz milyen pedagógiai kultúrára lenne szükség a jobb eredményekhez. Ezen a ponton megint kitégítom a vizsgálódás fókuszát, hiszen egyrészt kilépek az idegen nyelvek szűk keretéből, másrészt nemzetközi példákkal hasonlítom össze a magyar fejlesztéseket.

¹ Több kötet foglalkozott az idegennyelv-tanítás helyzetével (PETNEKI 2007; VÁGÓ 1999; VÁGÓ 2007). A hosszú időn keresztül rendszeresen megjelenő „*Jelentés a közoktatásról*” köteteknek volt idegennyelv-tanítással foglalkozó fejezete (HALÁSZ–LANNERT 1998; VÁGÓ 2000; VÁGÓ–VASS 2006; VÁGÓ et al. 2011), több tanulmány foglalkozott a nyelvoktatás hatékonyságával (pl. NIKOLOV–VÍGH 2012).

² Kiemelkedik ezek közül a 2003-ban indított Világ – Nyelv program.

2. Az idegennyelv-oktatás eredményességének elméleti háttere

Az idegennyelv-tudás eredményességéről szóló kutatási eredmények értelmezése előtt érdemes általánosabb perspektívából közelíteni a témához. Az eredményesség fogalma ugyanis történetileg is sokat változott, meglepő módon nem mindig a használható nyelvtudás volt az egyértelmű elvárás az iskolai nyelvoktatásban. Sokféle elképzeléssel találkozhatunk a nyelvtanulás szükségességéről és a hatékony nyelvtanulási módszerekről. Az idegennyelv-tanítás történetében jelentős fordulatnak tekinthető a nyelvi szintek leírása és a szintrendszer napi használatbavétele az ezredforduló táján, ennek a háttérével is meg kell ismerkednünk, ha az eredményekről akarunk gondolkodni. Természetesen nem elhanyagolható az eredmények mérhetőségének kérdése sem. A nyelvoktatás háttérében nyelvpolitikai célok állnak, ezért érdekesek az ehhez kapcsolódó elméletek is. Azt mindenesetre megállapíthatjuk, hogy a nyelvtanítás elvi céljai tekintetében jelentős különbségek mutatkoznak a szakértők véleménye és a napi felhasználók elképzelései között, a többnyelvűség és a folyamatos nyelvtanulás szükségességéről tehát sokszor mást találunk a stratégiai dokumentumokban, mint amit az átlagos nyelvtanuló gondol.

2.1. Az eredményesség fogalma a nyelvtanításban

Az eredményesség, a hatékonyság és a méltányosság az oktatás minősége szempontjából kulcsfogalmak. A jól működő oktatási rendszerben a nyelvoktatásra fordított összegek a lehető legjobb módon hasznosulnak, ezek felhasználásával a lehető legtöbb tanuló jut hozzá a lehető legjobb minőségű nyelvtudáshoz, és a nyelvtudáshoz való hozzáférés szempontjából nincsenek jelentős társadalmi esélykülönbségek. Ebben az értelmezésben tehát kulcsfontosságú az a kérdés, hogy mit értünk a lehető legjobb minőségű nyelvtudáson, azaz mikor tekintjük eredményesnek a nyelvtanítást. Ugyanakkor az oktatás eredményességének megítélése korántsem egyszerű dolog, hiszen a hozzá tartozó kritériumok megválasztása és az azok közötti fontossági sorrendek felállítása sokféle módon is lehetséges. Azaz az elemzést végző szakember elvárásai, tehát a pedagógiai, nyelvtanítási szemlélete, valamint a nyelvtanítás céljáról vallott felfogása jelentősen befolyásolja az eredményességről alkotott képét. Az idegennyelv-oktatás módszertani fejlődése jól tagolható folyamat, és egyes szakaszai a tanítási célok, a tanítási módszerek és – ebből következően – a nyelvtudás eredményességének értelmezése szempontjából jelentős különbségeket mutatnak (BÁRDOS 1997; KURTÁN 2001). A jó és a hatékony nyelvtanításról alkotott kép tehát nagyon összetett, egyrészt jelentős eltéréseket mutat történetileg is, másrészt az adott szereplők helyzete is komolyan befolyásolja.

Az idegen nyelvek tanítása, az azzal kapcsolatos elvárások, a felhasznált módszerek és tananyagok nagyon komplex hatásrendszer alapján működnek, ezt jelentősen befolyásolják az adott társadalom jellemzői és különböző interdiszciplináris folyamatok. Az egyik ismert alkalmazott nyelvészeti felfogás szerint (EDMONDSON–HOUSE 1993) az ide-

gennyelv-oktatás konkrét megvalósulása, tehát a tanulási célok, az alkalmazott módszerek, a felhasznált tananyagok négy meghatározó és egymással is kölcsönhatásban álló terület hatásai alapján alakulnak ki. Ezek a szociopolitikai körülmények (pl. az idegen nyelvek státusza az adott országban, nyelvpolitikai célok, az adott ország gazdasági helyzete), a tudományos eredmények (kutatási eredmények a nyelvészet, a pedagógia, a pszichológia, a pszicholingvisztika területéről), a tanár és a tanuló személyéhez köthető tényezők (pl. képzettség, motiváció, kompetenciák, személyiségjegyek), valamint a tanítás-tanulás körülményei (hely, idő, csoport stb.) (EDMONDSON–HOUSE 1993, 24). Ebből az értelmezésből következik, hogy a nyelvtanulás konkrét megvalósulása nagyon eltérő lehet különböző pedagógiai környezetben, és nyilvánvalóan ugyanaz a tanár is dolgozhat eltérő módszerekkel a különböző csoportokban. Az idegennyelv-tanítás módszertanának történeti változásait különböző tényezők okozták: elsődlegesen a társadalom fejlődése (például a demokráciáról alkotott fogalom vagy a gyermekkép módosulása a különböző korokban, továbbá az iskola szerepének változó értelmezése), a pedagógia szemléleti változásai (például tanulási elméletek, a tanári szerepfelfogás alakulása), a különböző szak-tudományok fejlődése (például nyelvtudomány, pszicholingvisztika, szociolingvisztika) (NEUNER–HUNFELD 1993, 10–12). E tényezők jelentősen befolyásolták tehát a nyelvtanításról alkotott képet, és az uralkodó nézeteknek megfelelően a nyelvtanítás eredményével kapcsolatban – tulajdonképpen meglepő módon – sokáig egyáltalán nem volt elvárás a mai értelemben vett használható nyelvtudás.

Néhány alapfogalom értelmezése is szükséges, hiszen a témához tartozó bizonyos fogalmakat a köznyelv és a vonatkozó tudományok nem egyformán használnak. Fontos itt utalni arra, hogy bár magyarul a nyelvtanulás fogalmát nagyon tág értelmezésben használjuk, ám ez két jól elválasztható területre tagolódik nyelvészeti és nyelvpedagógiai szempontból. Az angol és a német nyelvű szakirodalomban fogalmi szinten is megkülönböztetik egymástól a két eltérő tanulási folyamatot: az egyik a tudatos, irányított nyelvtanulás (Lernen/learning), a másik pedig a természetes, spontán, nem tudatos nyelvtanulás, nyelvelsajátítás (Erwerb/acquisition) (EDMONDSON–HOUSE 1993, 11). Amikor e kötetben idegennyelv-tanításról esik szó, akkor ez mindig az első jelentésre, az irányított nyelvtanulásra vonatkozik. Ehhez kapcsolódik az anyanyelv és az idegen nyelv fogalma is. A globalizálódó világban a klasszikus anyanyelv nem mindig értelmezhető egyértelműen, hiszen egyre gyakoribb a többnyelvű család, és egyre több az olyan tanuló, aki az iskolában és a családjában más nyelvet használ. S bár ebben a könyvben végig az idegen nyelv és az anyanyelv kifejezéseket használom, hiszen a vonatkozó kutatások kérdőívein is ezeket a meghatározásokat használják a könnyebb értelmezhetőség érdekében, a vonatkozó szakirodalom azonban inkább az első, második stb. nyelv (L1, L2...) elnevezést használja.

Az idegen nyelvek iskolai tanításában Magyarországon is viszonylag korán érvényesült a hasznosság elve, ezen azonban csak a nyelvválasztás kérdését kell értenünk, azaz

a tradicionális görög–latin hegemonia felváltását a francia, illetve a német nyelv tanításával, tehát az élő idegen nyelvekkel a XVIII. század során (VÁMOS 2008). A hasznoságon azonban ekkor még nem feltétlenül a nyelvtudás alkalmazásának képességét értették. Hosszú időn keresztül a nyelvvoktatásnak inkább előkészítő szerepet szántak. A szervezett, iskolai keretek között történő idegennyelv-tanítás során még a XX. század elején is elsődlegesen a logikus és rendszerszerű gondolkodás megalapozására törekedtek, a nyelvtanítás céljaként tehát megelégedtek azzal, hogy a nyelvtanulónak legyen szerkezeti tudása az idegen nyelvről, azaz ismerje fel a bonyolult nyelvtani szerkezeteket, nyelvészeti szempontból tudja értelmezni az idegen nyelvű szövegeket, és tudjon fordítani. A tananyagok klasszikus irodalmi szövegeket, anekdotákat és a nyelvtani jelenségek bemutatására írt úgynevezett szintetikus szövegeket tartalmaztak, amelyek a valós élettől, a nyelvtanuló anyanyelvi környezetétől nagyon távol estek (BÁRDOS 2005). Az iskolai nyelvvoktatásban az elvárt tanulási cél tehát nem feltétlenül a mindennapokban használható praktikus nyelvtudás volt. Erre a célra a tehetősebb körökben a nyelvtanulásnak azt a viszonylag költséges módját választották, hogy anyanyelvi nevelőnők és külföldi tartózkodás segítségével biztosították a nyelvi környezetet. Ez a használható nyelvtudás megszerzésének nagyon eredményes módja volt ugyan, módszertani és elméleti értelemben azonban nem köthető az idegennyelv-tanításhoz, hiszen a nyelvelsajátítás spontán, informális módját idézték elő.

Az idegennyelv-tanítás fejlődése, tehát a nyelvtanítás története önálló kutatási terület, sok izgalmas eredménnyel, ezzel azonban a maga teljességében nem foglalkozom.³ A nyelvtanítás modernizációja szempontjából az 1970-es évek hoztak komoly fordulatot: a társadalom demokratizálódása és az ezen alapuló általános pedagógiai változások ezen a területen is szemléletváltást idéztek elő. A kommunikatív szemléletű nyelvtanítás lényegi jellemzője volt, hogy a tanítási folyamatban a figyelem egyre inkább a nyelvtanulóra irányult, ezzel együtt középpontba kerültek a nyelvtanuló nyelvi és közlési igényei és képességei (BÁRDOS 2005). Fokozatosan eltűntek a nyelvvoktatásból az „elitista” formák és tartalmak (ROCHE 2005, 25): a tantervekben és a tananyagokban megjelentek az anyanyelvű nyelvhasználók mindennapi élethelyzetei, maga a közvetített nyelv is valós helyzetekhez és szerepekhez köthető kontextusban jelent meg, azaz a nyelvórán használt nyelvtudás nem ünnepi, alkalmi megjelenési formája volt a nyelvnek, hanem a mindennapokhoz köthető, gyakorlatias jelenség. Ettől az időszaktól kezdve jelent meg az idegennyelv-tanítás céljai között a mindennapokban használható nyelvtudás, és került a szakmai kutatások és fejlesztések középpontjába a kommunikatív kompetencia fejlesztésének kérdése. A kommunikatív szemlélet azonban számtalan – részben máig élő – tévképzetet eredményezett: közkeletű tévhit például, hogy a kommunikatív szemlélet valójában olyan beszédcentrikus megközelítési mód, amelynek eredménye törvényszerűen

³ A témához érdekes lehet: BÁRDOS 1997, 2005; NEUNER–HUHNFELD 1993.

csak pongyola, a mindennapi használatra szűkülő, felszínes nyelvtudás lehet. A jelenlegi helyzet megértése szempontjából azonban fontos tény, hogy a XX. század közepén megjelenő pragmatizmus az idegennyelv-tanításban komoly fejlesztő erőt jelentett.

Az 1990-es évektől az idegennyelv-tanítás módszertani megközelítésében megjelent az interkulturális szemlélet. Ennek lényege az a gondolat, hogy a nyelvtanulás olyan komoly intellektuális tevékenység, amelynek során a nyelvtanuló ismereteket szerez más kultúrákról, és ezáltal képes a saját (mindennapi) kultúráját is szélesebb összefüggésben szemlélni. Ilyen értelemben a nyelvtanulásnak nagy szerepe van abban, hogy az egyén tájékozódni tudjon a világban, el tudjon fogadni az övétől különböző megközelítési módokat és szokásokat. A nyelvtanításban használt tananyagokban ettől kezdve sokkal kisebb szerepe lett a klasszikus értelemben vett országismereti elemeknek, mint például nevezetességek Berlinben vagy Párizsban, viszont hangsúlyosan jelentek meg a mindennapi kultúra elemei, például napi szokások, étkezési kultúra, gesztusok jelentése, illetve a kortárs kultúra és művészet a célnyelvi országból (zene, film, irodalom stb.) (NEUNER–HUHNFELD 1993).

A kommunikatív kompetencia fejlesztése a nyelvtanításon belül áthelyezte a belső hangsúlyokat a nyelvi pontosságról a kommunikáció sikerességére, azaz a nyelvről való tudás helyett a nyelvtudás alkalmazásának képességére koncentráltak. A két dolog nem választható szét, és nem is tekinthető egymást kizáró megközelítési módnak, ehhez a felismeréshez azonban számtalan szakmai, módszertani vita vezetett. Az idegennyelv-tanítás területén viszonylag korán megjelent tehát az a pedagógiai értékvita, amely a készségfejlesztő és a tudás alapú oktatást látszólag egymással szembeállítva kezeli, ez a vita azonban nagyjából az 1990-es évek közepére le is zárult, a *Közös európai referenciakeret* című dokumentum (KER) megjelenésével (*Common European Framework...* 2001) ugyanis szakirodalmi szinten evidenciává vált, hogy a nyelvtanítás céljait és eredményességét a mindennapi nyelvhasználathoz viszonyítva határozzák meg. Ebből jól látható, hogy a használható nyelvtudás igénye sokáig csak a spontán nyelvtanulási folyamatokban jelent meg, a szervezett, iskolai nyelvoktatáson belül ez az igény egyáltalán nem olyan régi jelenség, mint gondolnánk. A korábban már idézett alkalmazott nyelvészeti szakkönyv (EDMONDSON–HOUSE 1993) például a következő megfogalmazást tartalmazza: „Legalább tizenöt éve már a kommunikatív kompetenciát [...] tekintik a legfontosabb tanulási célnak” a különböző tantervekben, és ez jelenik meg célként sok tankönyvben is (EDMONDSON–HOUSE 1993, 83). Ugyanakkor az is látható, hogy nyilvánvalóan leegyszerűsítő az a fogyasztói szemléletű megközelítés, amely a nyelvtanulás céljának a viszonylag egyszerű köznapi szituációk megoldásának képességét tekinti. Fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvtanulásnak a pragmatikus célok túlmenően a személyiségfejlődés és a gondolati nyitottság kialakítása szempontjából is komoly jelentősége van.

Természetesen nem szeretném leértékelni a tradicionális nyelvtanítást, hiszen generációk tanultak meg jól idegen nyelveket a hagyományos nyelvtanozó-fordítató módszerrel. Azt azonban mindenképpen meg kell állapítanunk, hogy ezen a módon nem kellett (és valószínűleg nem is lehetett volna) nagy tömegeket idegen nyelvekre tanítani, a nyelvtanulás ugyanis hosszú ideig csak a kiváltságosok lehetősége volt. A módszertani változásokban tehát az oktatás tömegesedése és demokratizálódása is szerepet játszik, amely a pedagógiai gondolkodásmódot is jelentősen átalakította. Ezt erősítette a XX. század második felében a globalizáció erősödése és az Európai Unió létrejöttével kialakuló új helyzet, amelyben teljesen új életutak és mobilitási lehetőségek jelentek meg, és az ezekhez való hozzáférésnek előfeltétele a nyelvtudás.

A nyelvtanulásnak természetesen társadalmi és gazdasági vetülete is van, hiszen minél kevesebb lehetőség vagy kényszer van egy adott társadalomban a különböző nyelvek használatára, annál nehezebb idegen nyelveket tanítani (EDMONDSON–HOUSE 1993). Azokban az országokban, ahol a multikulturális környezet napi szükségletté tette a többnyelvű kommunikációt, általában erősebb a társadalmi érdeklődés a nyelvtanulás iránt, mint a homogén nyelvű és kultúrájú országokban. És magától értetődik, hogy a társadalom gazdasági helyzete is szerepet játszik: a gazdaságilag erősebb országok polgárai szabadidejükben többen utaznak, ezért nekik és a gyerekeiknek sokkal természetesebb az idegen nyelvek szükségessége. A szegénység és az elszigeteltség tehát nem kedvez az idegennyelv-tanításnak. Ez magyarázza azt is, hogy az egykori szocialista országokban a korlátozott utazási lehetőségek miatt az idegennyelv-oktatás módszertani változása kissé megkésve indult meg a rendszerváltás környékén, akkor azonban ezekben az országokban hatalmas lépéseket tettek meg.

Az idegen nyelvek tanításának módszertani fejlődése és így az eredményesség szempontjából is fontos szerepe van a már említett *Közös európai referenciakeret* létrejöttének (*Common European Framework...* 2001). Az 1970-es évektől az Európa Tanács szervezésében több nemzetközi projekt zajlott, amelyekben összegyűjtötték az idegennyelv-tanítás minősége és eredményessége szempontjából fontos tényezőket és alapelveket. A munkálatok első jelentős eredménye a *“The Threshold Level”* című kiadvány volt (VAN EK 1975), amely arra tett kísérletet, hogy egy nyelvi szintet írjon le. Ez a „küszöbszint” a nyelvtudásnak az a szintje, amely már lehetőséget ad a nyelvhasználónak arra, hogy képes legyen az idegen nyelven alapvető kommunikációra. Az angol minta hatására 1988-ig tizenkét további nyelvből készült el ennek a szintnek a leírása, németül ez a *„Kontaktschwelle”* című nagy hatású dokumentum (BALDEGGER et al. 1980), amely az adott szinten fontos beszédszándékok, szókincs, kifejezések és szerkezetek listáját tartalmazza. A nyelvi szintek leírása technikailag úgy történt, hogy a különböző országokban dolgozó szakemberek kutatási eredményeken alapuló konszenzust alakítottak ki arról, hogy az adott szinten milyen nyelvi készségeket, képességeket tekintsenek minimálisan

elérendő célnak. A kutatások és fejlesztések eredményeképpen az 1990-es évekre kialakult egy egységes elképzelés a nyelvtudási szintekről, illetve a tanulók nyelvi készségeinek fejlesztésére leginkább alkalmas elvi alapokról. Kétségtelen tény, hogy az 1996-ban próbaváltozatban megjelenő, majd az ezredfordulón kiadott KER meglehetősen komplex, nyelvileg is bonyolult dokumentum lett. Így nehezen talált utat a gyakorló tanárokhoz, és a felhasználása – az eredeti szándékoktól eltérően – erősen a nyelvi szintekre korlátozódik. Azok a(z) – egyébként nagyon értékes – részek, amelyek a hatékony és eredményes nyelvtanítás alapjait írják le, csak áttételesen befolyásolják a napi gyakorlatot. A nyelvi szintek leírása erősen hatott a tananyagfejlesztésre és a tantervekre, és kiemelt jelentősége van a nyelvvizsgáztatásban, ezért a *II. részben*, az érettségi vizsga fejlesztéséhez kapcsolódóan a KER felhasználási lehetőségeiről még több szemszögből is esik szó.

A szintrendszer kialakulásának a nyelvtanulás eredményessége szempontjából komoly jelentősége van, hiszen ilyen módon ezen a területen sokkal pontosabban és árnyaltabban lehet meghatározni a tanulási célokat és ehhez viszonyítva az elért eredményeket, mint sok más tantárgyi területen. A szemléletváltás fontos mellékterméke, hogy felértékelődött az alacsonyabb szintű nyelvtudás. A tradicionális szemléletű nyelvtanulás során ugyanis egy távlati elitista célt tűztek ki: magas szintű, választékos, az anyanyelvű beszélő szintjéhez közelítő nyelvtudást kellett elérni egy hosszú és fáradságos út végén, a nyelvtanulási folyamat során azonban kevés alkalmat adtak a nyelv valós használatára. Ezzel szemben a kommunikatív fordulat óta a nyelvtanításnak alapvető sajátossága, hogy minden nyelvi szinten törekszenek valós felhasználásra, tehát folyamatosan arra készítetik a nyelvtanulót, hogy azt, amit már tud, próbálja meg használni is. Míg tehát hosszú időn keresztül a nyelvoktatással szemben az volt az elvárás, hogy egy hosszú és igényes intellektuális folyamat végére legyen egy késztermék, addig ma már alapvető igény, hogy ennek a hosszú folyamatnak a köztes állomásain is legyen használható „résztermék”. Ennek az elvárásnak is van jelentősége az eredményesség értelmezése szempontjából.

2.2. A nyelvtudási szintek

Az oktatási folyamat eredményének értelmezése szempontjából nagy a jelentősége annak, hogy a tanulási célok megfogalmazásakor felértékelődött a készségek szerepe. Az idegen nyelvek esetében ez azt jelenti, hogy míg évtizedeken keresztül a tantervek elsősorban az elsajátítandó szavak számát és a megtanulandó nyelvtani struktúrák listáját tartalmazták, addig ezek ma már a Közös európai referenciakeret szintrendszerére hivatkozva a különböző készségek, részkészségek szintjeit írják le.

Maga a szintrendszer egy hatfokú skála, amelyet azért szükség esetén még tovább bontanak vagy finomítanak. Ha elnevezésében és szintjeiben nem is, de logikájában illeszkedik ahhoz az elterjedt felosztáshoz, amely alap-, közép- és felsőfokra osztja a nyelvtudást. A különböző hazai vizsgákhoz és tanfolyamokhoz kapcsolódó elnevezések

azonban nem adnak eligazodást ebben a szintrendszerben, mindig magából a leírásból érdemes kiindulni, sőt maguknak a szinteknek az elnevezéseivel is több változatban lehet találkozni magyarul. A hat szintet a következő módon jelölik (zárójelben az eredeti angol elnevezések):

A Alapszintű nyelvhasználó (Basic User)

A1 Minimumszint (Breakthrough)

A2 Alapszint (Waystage)

B Önálló nyelvhasználó (Independent User)

B1 Küszöbszint (Threshold)

B2 Középszint (Vantage)

C Mesterfokú nyelvhasználó (Proficient User)

C1 Haladószint (Effective Operational Proficiency)

C2 Mesterszint (Mastery)

A KER tartalmazza az általános szintleírásokat (*1. melléklet*) és az egyes részkészségekre vonatkozó pontosabb jellemzőket (deskriptorok). Ezek azt rögzítik, hogy a nyelvtanuló az adott nyelvtanulási szakaszban milyen szövegfajtákkal milyen tevékenységeket tud elvégezni, és ebből nyilvánvalóan levezethető, hogy milyen nyelvi struktúrákat kell megértenie vagy alkalmaznia. Például az íráskészség szintleírása a hatszintű rendszer második legalacsonyabb szintjén, az A2 szinten (ez a Nemzeti alaptanterv szerint az általános iskola 8. osztályának végére elérendő szint) a következő:

- „Eseményekről és tevékenységekről egyszerű, alapvető leírást tudok adni.
- Nagyon egyszerű magánleveleket tudok írni, amelyekben köszönetet mondok, vagy bocsánatot kérek.
- Rövid, egyszerű, a mindennapi élethez kapcsolódó feljegyzéseket és üzeneteket tudok írni.
- Le tudok írni tervek és előkészületeket.
- Meg tudom magyarázni, hogy valamivel kapcsolatban mi tetszik és mi nem.
- Le tudom írni a családomat, életkörülményeimet, iskolázottságomat, jelenlegi vagy legutóbbi állásomat.
- Le tudok írni múltbeli tevékenységeket és személyes élményeket.”

(*Közös európai referenciakeret... 2002, 288*)

Ugyanez a leírás a következő módon jellemzi az önálló nyelvhasználó B2 szintjét, amely a magyar rendszerben a középfokú nyelvvizsga és az emelt szintű érettségi vizsga szintje:

- „Egy problémával kapcsolatosan értékelni tudok különböző elgondolásokat és megoldásokat.

- A több forrásból származó információkat és érvelést szintetizálni tudom.
- Indoklással alátámasztva meg tudom szerkeszteni egy érvelés láncolatát.
- Okokkal, következményekkel, valamint feltételezett helyzetekkel kapcsolatos találgatásokba tudok bocsátkozni.”

(*Közös európai referenciakeret...* 2002, 288)

E leírásokra alapozva világosabban tervezhető a nyelvtanulók fejlesztése, továbbá ezzel együtt az eredményesség értékelése is alaposabb és konkrétabb lehet. Arra a korábban kifejtett gondolatra, hogy az alacsonyabb szintű nyelvtudás is értékesebbé válhat, jó példa az olvasási készség leírásának legalacsonyabb szintje (A1), amelyet egy második nyelvet tanuló középiskolás egy vagy két félévnyi tanulás után ér el.

- „Meg tudom érteni az egyszerű információkat tartalmazó szövegek és rövid, egyszerű leírások fő gondolatát, különösen, ha képek segítenek a szöveg megértésében.
- Meg tudok érteni nagyon rövid, egyszerű szövegeket az ismerős nevek, szavak és alapvető fordulatok összekapcsolásával, például egy szöveg különböző részeinek újraolvasásával.
- Követni tudok rövid, egyszerű, írott instrukciókat, különösen, ha képeket tartalmaznak.
- Fel tudok ismerni ismerős neveket, szavakat és nagyon egyszerű fordulatokat a leggyakoribb mindennapi helyzetekben előforduló egyszerű feliratokon.
- Meg tudok érteni rövid, egyszerű üzeneteket, pl. képeslapon.”

(*Közös európai referenciakeret...* 2002, 286–287)

Ez a szintrendszer sokkal árnyaltabbá és pontosabbá teheti a nyelvvoktatás-politikai célokat is, hiszen ehhez viszonyítva fogalmazhatjuk meg, hogy egy adott célcsoportot milyen szintű nyelvtudáshoz akarunk eljuttatni. Ma már az idegen nyelvi tantervek, tananyagok, a nyelvtanítási módszerek és a nyelvvizsgáztatás is ehhez a készség alapú, nagyon részletes leírásokat alkalmazó dokumentumhoz igazodik. Ennek használata egyrészt világosan meghatározza a fejlesztési területeket és azokat az indikátorokat, amelyek alapján a nyelvtanítás eredményessége megítélhető, másrészt a szintrendszer használata elősegíti a nemzetközi összehasonlítást is.

2.3. Az eredményesség értékelésének lehetőségei

A nyelvtanulás eredményességének megítéléséhez különböző indikátorokat választhatunk, ezek közül három tűnik egyszerűen használhatónak: a vizsgaeredmények összehasonlítása, a mérési eredmények értelmezése és az önbevalláson alapuló vizsgálatok. E három lehetőség a gyakorlati megvalósítás során sok kérdést vet fel, és a lehetőségek

alaposabb mérlegelése alapján megállapítható, hogy a nyelvoktatás eredményességét nehéz empirikus adatokra alapozni.

Az alkalmazási képességek hangsúlyosabbá válásával gyökeresen megváltozott magának az eredménynek az értelmezése is az oktatási rendszerekben, hiszen ezt ma már nem tekintik automatikusan azonosnak a megfelelő bizonyítvánnyal, képesítéssel: felértékelődött a valós tudásnak és képességeknek a szerepe függetlenül attól, hogy hol, milyen módon szerezte meg azt az egyén, illetve hogy tud-e ezekről dokumentált végzettséget felmutatni. Ez a tendencia az idegen nyelvek területén is megfigyelhető, bár némiképp bonyolultabb, hiszen a nyelvvizsgáztatás Európa szerte elterjedt, gazdaságilag is virágzó terület. Országoként és kultúráként eltérő azonban a nyelvvizsgák megítélése és szerepe. Vannak olyan országok, ahol – Magyarországhoz hasonlóan – kiterjedt a nyelvvizsgáztatás rendszere, a nyelvtanulók számára fontos a vizsgabizonyítvány megszerzése.⁴ Más országokban ezzel szemben kisebb a presztízse és a használati értéke a nyelvvizsgáknak.⁵ Nincsenek erre vonatkozó nagymintás nemzetközi attitűdvizsgálatok, de körvonalazható az az érdekes jelenség, hogy Európa északi, északnyugati részén, ahol az idegennyelv-tudás általában a lakosság nagyobb része számára természetes, kevésbé foglalkoznak a nyelvtudás vizsgabizonyítvánnyal történő dokumentálásával, mint Európa déli vagy közép-keleti részén, ahol a lakosság jelentős részének az idegen nyelvi kommunikáció nagyobb problémát jelent. A nyelvhasználati képesség felértékelődésével fokozatosan változik a nyelvvizsgák jelentősége, és ma már egyre inkább csak előszűrő szerepe van Magyarországon is: valódi, karrierbeli előnyökhöz csak a gyakorlatban is bizonyított nyelvtudással lehet jutni. A nyelvoktatás hazai eredményességének megítélésében tehát használható adat a különböző nyelvvizsga-bizonyítványok száma vagy aránya, ezek az adatok azonban nemzetközi összehasonlításra nem alkalmasak, hiszen a vizsgaeredményeket nem annyira értékelő kultúrákban a nyelvvizsga-bizonyítványok száma vagy aránya nem ad biztos támpontot a nyelvtudók arányának megbecsüléséhez.

Természetesen adódik az az elgondolás, hogy ha a vizsgaeredmények nem használhatók jól, akkor mérési eredmények alapján hasonlítsuk össze a nyelvoktatás eredményességét különböző országokban, azonban ez is gyakorlati akadályokba ütközik. Az Európai Unió nyelvoktatás-politikai állásfoglalásai között régóta szerepel egy nagy nemzetközi összehasonlító vizsgálat, valószínűleg nem véletlen azonban, hogy a vizsgálat folyamatosan halasztódik. 2002-ben, az úgynevezett barcelonai döntésben foglalmazták meg először azt az elhatározást, hogy felméri a 15 éves korosztály nyelvtudását két idegen nyelvből, az Európai Unió összes országában (*The European Indicator...* 2005). A cél tehát az volt, hogy mérési adatok alapján kapjunk képet az európai fiatalok nyelvtudásáról, s bár az előkészítő munkálatok megindultak, maga a kutatás mégsem valósult meg. Azon túl, hogy egy ilyen típusú kutatás nagyon költséges, számtalan gyakorlati

⁴ Példa erre Görögország vagy Olaszország.

⁵ A skandináv országokra jellemző ez.

problémával is meg kell küzdeni. A nyelvtanítási hagyományok sokfélesége ugyanis befolyásolja az eredményeket (bizonyos feladattípusok az egyik országban ismertek, a másik tanulói számára szokatlanok, ezért nehezek), a különböző idegen nyelvek tanítási hagyományaiban is vannak jelentős eltérések, de a kulturális háttér sajátosságai is különbségeket okozhatnak a szövegértésben vagy a szövegalkotásban, függetlenül a nyelvtudási szinttől.

Mivel a bizonyítványok vagy a mérési eredmények nehezen használhatók a lakosság nyelvtudásának megítéléséhez, a nagy összehasonlító kutatásokban az önértékelést használják, mint egyetlen lehetséges eszközt, ezzel kapcsolatban azonban szintén sok probléma adódik. A Közös európai referenciakeretnek szerepe van az önértékelés kultúrájának fejlesztésében is: a hat nyelvi szintre épülő nyelvi portfólió (*Európai nyelvtanulási napló* 2001) sok ország iskolarendszerében természetes része lett a nyelvtanulási folyamatnak, az Europass önéletrajzokban is erre alapozva határozzák meg a nyelvtudási szinteket, ezzel kapcsolatban azonban eltérő tapasztalatokat szereznek a különböző országokban élők.⁶ Ahol ilyen típusú eszközöket kevésbé használnak – például Magyarországon is –, a laikusok általában nem tudják elég pontosan megítélni a saját nyelvtudásukat. Az a tény, hogy a tradicionálisabb pedagógiai szemléletű tanárok általában kevésbé értékelik a nyelvileg esetleg hibás, ám érthető, tehát kommunikációs szempontból sikeres megnyilvánulásokat, ahhoz vezethet, hogy az ebben a rendszerben szocializálódott nyelvtanulók általában alábecsülik a nyelvtudásukat. Ezen a területen kevés empirikus eredmény áll rendelkezésünkre, mégis feltételezhető, hogy az önértékelési adatok nem feltétlenül egyeznek a mért eredményekkel.

Egy 2005-ben végzett magyar kutatásban 15–44 év közötti nyelvtanulókat kérdeztek meg a nyelvtudásukról (MEDIÁN–SZÉNAY 2005), az önértékelési adatokhoz mérési eredmény is társult. Ez a kutatás lehetővé teszi, hogy az önértékelés pontosságáról és megbízhatóságáról képet alkossunk (*1. ábra, 1. táblázat*).

Az *1. ábrán* a kutatás eredményeit láthatjuk: az önértékelés alapján önmagukat egy szintre besorolt nyelvtanulók nyelvtudási szintje a mérési eredmények alapján nagyon sokszínű képet mutat, sokan alábecsülik vagy túlbecsülik a nyelvtudási szintjüket. A kutatás nem igazolja azt a feltételezést, hogy a magyarok valószínűleg alábecsülik a nyelvtudásukat. Az adatfelvételben résztvevőknek ugyanis csak alig egyharmada tudta reálisan megítélni a nyelvtudását (*1. táblázat*), a nem reális ítéletet alkotók többsége pedig inkább túlbecsülte, mint alábecsülte magát. Természetesen a felhasznált tesztek alapos elemzése

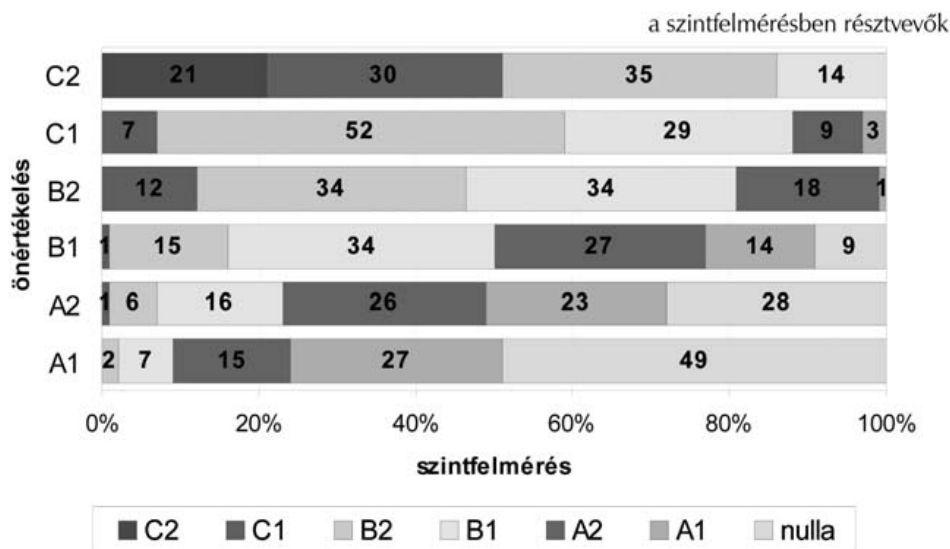
⁶ A nyelvtanulási napló vagy nyelvi portfólió a KER részletes szintleírásaira támaszkodó önértékelési listákat is tartalmaz, amelyeket a tanulók fejlődésének tudatosításához lehet jól használni. Az önértékelő listák általános iskolai tanulóknak, középiskolásoknak és felnőtteknek készültek el. A *2. mellékletben* látható példaként egy kis részlet az általános iskolai nyelvtanulási naplóból.

nélkül csak fenntartásokkal lehet kezelni ezeket az eredményeket, a felhasznált feladatsorok azonban nem publikusak. A kutatás összefoglalójában is felmerült, hogy magának a mérőeszköznek is lehet szerepe az eredményekben, hiszen például jelentős különbséget találtak a német és az angol eredmények között (MEDIÁN–SZÉNAY 2005, 45). Arra azonban rávilágítanak ezek az adatok, hogy az önértékelés alapján nem lehet egyértelműen képet alkotni a megkérdezettek nyelvtudásáról, ennek ellenére a nemzetközi összehasonlításokban csak ilyen eredmények állnak rendelkezésre, így a 3. fejezet elemzései is önbevalláson alapuló adatokból indulnak ki.

1. táblázat

A nyelvhasználók önértékelésének pontossága
(MEDIÁN–SZÉNAY 2005 alapján saját számítások)

Nyelvi szint az önértékelés alapján	A nyelvhasználó a nyelvtudását pontosan értékelte (%)	alábecsülte (%)	túlértékelte (%)	A túlértékelők közül két szintnél nagyobb eltérés(%)
C2	21	–	79	49
C1	7	–	93	41
B2	34	12	53	19
B1	34	16	50	23
A2	26	23	51	28
A1	27	24	49	–



1. ábra

A nyelvtudási szintek önértékelés és mérési eredmények alapján (n = 828)
(Forrás: MEDIÁN–SZÉNAY 2005, 48)

2.4. Nyelvpolitikai célok és nyelvhasználati modellek

Ha a nyelvoktatás eredményességéről beszélünk, akkor megkerülhetetlen az a kicsit filozofikus kérdés, hogy egyáltalán miért tanulunk idegen nyelveket. Nagyon különböző elképzelések vannak ugyanis arról, hogy mire és hogyan használjuk a nyelvtudásunkat, és ebből következően alapvetően különböző válaszok szülehetnek azokra a kérdésekre, hogy hány idegen nyelvet kellene tanulni, milyen szintű nyelvtudásra van szükségünk, és hogy milyen nyelveket érdemes tanulnunk. Ráadásul ebben a kérdésben a szakemberek és a mindennapi vélekedések között is jelentős különbség figyelhető meg.

A hivatalos európai kommunikációban a többnyelvű európai polgár a kulcsgondolat. Mivel 2001 Európában a nyelvek éve volt, ehhez kapcsolódóan cselekvési tervet fogalmaztak meg az idegen nyelvek tanításának fejlesztése érdekében (*Förderung des Sprachenlernens...* 2003). Ez az akcióterv is azt a célt erősítette meg, hogy minden európai polgár legyen képes megértetni magát az anyanyelvén kívül legalább két további nyelven. Ez a dokumentum nem nevezte meg a célként tételezett nyelvi szintet a keretrendszerhez igazodva, a nyelvi megfogalmazás azonban (megértetni magát) a B1-es szintre utalhat. A nyelvoktatás-politikai döntésekben és dokumentumokban régóta közkeletű cél tehát, hogy mindenki tudjon az anyanyelvén kívül még legalább két nyelven. Ezt az alapelvet azonban nagyon különbözően értelmezik a szakemberek: egyrészt nagy eltérések mutatkoznak abban a tekintetben, hogy milyen szintű és milyen célra használható nyelvtudásra törekedjenek, másrészt jelentős szkepszis mutatkozik a megvalósíthatóságot illetően. Ebből a bizonytalanságból fakadóan megfigyelhető az az általános tendencia, hogy bár a stratégiai célok között hangsúlyosan szerepel a többnyelvűség fogalma, a gyakorlatban azonban az idegennyelv-tanítást sokszor az angoltanításra próbálják szűkíteni. E mögött feltételezhetően az a – Magyarországon is gyakran hallható – érv állhat, hogy ha már két nyelvet nem tudunk megtanítani, akkor legalább tanuljon meg mindenki angolul, és ezzel a közvetítő nyelvvvel próbáljuk megoldani a nemzetközi kommunikációt. Jól látható tehát, hogy ütközik egymással az az elképzelés, amely alapvetően egy közvetítő nyelv (az angol) megtanítására szűkítené a nyelvtanítást, és az a törekvés, hogy több nyelven is tudjanak az európaiak. A pragmatizmus és az interkulturális szemlélet között elmentmondás van tehát: ha a nyelvtanulás célját arra korlátozzuk, hogy meg tudjunk oldani különböző kommunikációs helyzeteket idegen nyelvi környezetben is, akkor természetesen logikusnak tűnik a közvetítő nyelv preferálása. Ám ha a nyelvtanulás céljait ennél tágabban értelmezzük, akkor ez az elmélet nyilvánvaló korlátokat mutat.

A pragmatikus megközelítés szerint a nemzetközi kommunikáció legegyszerűbb megoldása az angol közvetítő nyelv közbeiktatása, léteznek azonban más nyelvhasználati modellek is. 2008-ban az Európai Bizottság megbízásából egy úgynevezett Bölcsék Tanácsa megfogalmazott néhány gondolatot az idegen nyelvek tanításáról Európában (*A Rewarding Challenge* 2008). A közvetítő nyelvek használatának korábbi tapasztalatai alapján

azt állapítják meg, hogy a bilaterális kapcsolatok terén esetenként megbízhatóbb kommunikáció jöhet létre, ha a résztvevők mindegyike az anyanyelvén beszél, amelyet a másik megért, mintha egy harmadik, közvetítő nyelvet használnának. Nyilvánvalóak ennek az elképzelésnek a korlátai, hiszen például kevés az esélye egy magyar anyanyelvűnek arra, hogy bilaterális kapcsolatokban közvetítő nyelv nélkül kommunikáljon, tény azonban, hogy a nemzetközi kommunikációban ez is egy lehetséges és a gyakorlatban is megvalósuló kommunikációs modell: egy beszélgetés több nyelven folyik, és minden résztvevő azt a nyelvet használja, amelyen a legjobban ki tudja fejezni magát (és amely nem feltétlenül az anyanyelve). Ez az elképzelés felértékeli az alacsonyabb szintű nyelvtudást, amely árnyalt közléshez még nem elég, de a másik által közölt tartalmak pontos értelmezéséhez már igen. Ebben a nyelvhasználati modellben megfigyelhető egyfajta igazságszágra törekvés is. Kommunikációs szempontból igazságosabb helyzetet jelent ugyanis, ha minden résztvevőnek módja van azon a nyelven megszólalni, amelyen a legnagyobb biztonsággal és pontosabban kommunikál, ám nyilvánvaló, hogy minden résztvevőnek meg kell értenie a többi használt nyelvet is. És természetesen kommunikációs szempontból mindenképpen előnyösebb helyzetben vannak azok, akiknek az anyanyelvét sokan beszélik idegen nyelvként.

Ha az idegennyelv-tanulás célrendszerét tágabban értelmezzük, akkor még érdekesebb nyelvtanulási, nyelvhasználati modelleket is el lehet képzelni. A Bölcsék Tanácsa előbb említett dokumentuma (*A Rewarding Challenge* 2008) tartalmazza azt az ajánlást is, hogy legyen mindenkinek egy „örökbe fogadott nyelve” (adoptive language), amely nem feltétlenül az egyén leggyakrabban vagy a nemzetközi kommunikációban használt idegen nyelve, de egy olyan nyelv, amelynek a kultúrájához kötődik a nyelvhasználó, amely a személyiségének részévé válik, amelynek segítségével jobban megért, elfogad az övétől eltérő kultúrát, látásmódot. Ha elfogadjuk azt az alapvetést, hogy a nyelvtanulásnak a személyiség fejlődése és az általános látásmód, tájékozottság, de a tolerancia szempontjából is komoly jelentősége van, akkor fontos törekvés az, hogy a nyelvtanításban ne csak a közvetítő nyelv funkciójából adódó pragmatikus szemlélet uralkodjon. Az alapvetően nem közvetítő nyelvként használt nyelvek tanításakor ugyanis a nyelvtanárok általában törekszenek arra, hogy a nyelvtanuló számára világosan és elfogadhatóan, sőt szerethetően jelenjenek meg az adott nyelv mögött húzódó emberek és kulturális sajátosságok. Az ebből fakadó nyelvtanulási motiváció pedig megalapozhatja az egyén többnyelvűségét. Ebből a szemszögből átértelmezhető a nyelvválasztás kérdése is. Egy kevesek által beszélt vagy alacsonyabb presztízsű idegen nyelv megtanulása adott esetben olyan élményhez juttathat egy tanulót, amely elvezetheti őt további nyelvek megtanulásához.

A nyelvoktatásban megjelenő nyelvpolitikai célok tekintetében is szemléletváltás figyelhető meg tehát. A gazdasági és a tudományos életben napi gyakorlattá váló nemzet-

közi kommunikáció és az európai terek összefonódása természetesen követelte ki az idegen nyelvek tanításának terjedését a szélesebb tömegek számára is. Európában az 1970–1980-as években egy idegen nyelv tanulása volt a sztenderd, néhány évtizeden keresztül ugyanis a nemzetközi kommunikáció problémáját az angol közvetítő nyelvvel megoldhatónak gondolták. Az ezredforduló körül erősödött meg az a tendencia, hogy általában két idegen nyelv tanítását vezetik be az európai országokban, egyre korábban, minél több tanulónak (*Europe in Figures* 2009, 186). E téren nagyon eltérőek az egyes országok hagyományai, adottságai, az idegennyelv-tudás fejlesztése azonban mindenütt kiemelt cél. Tény azonban, hogy a napi felhasználó, az „európai polgár” – mint később a statisztikai adatokból is látható – ennél azonban lényegesen egyszerűbben gondolkozik a kérdésről.

3. Nyelvtudás és nyelvtanulási attitűdök Európában és Magyarországon

Szinte már örökzöldnek számít az idegennyelv-tanításunk eredményességéről folytatott vita. A napi tapasztalatok és a nemzetközi kutatások eredményei szerint a magyarok rosszul beszélnek idegen nyelveket, ugyanakkor a fiatalabb generáció sokkal természetesebben kapcsolódik be az európai folyamatokba, cserekapcsolatok, ösztöndíjak vagy külföldi munkavégzés formájában, és a turisták által látogatott magyar helyeken is általában megoldott a kommunikáció. Minden jel szerint nem teljesen természetes, talán traumatizált a magyarok viszonya az idegennyelv-tudáshoz és az idegennyelv-tanuláshoz. Ezt a kérdéskört, tehát a magyarok nyelvtudását és a nyelvtanuláshoz való viszonyulását az európai tendenciák tükrében vizsgálom, és ugyanígy járok el a nyelvtanítás fejlesztésének kérdésével is: az általános európai tendenciákkal összehasonlítva vizsgálom a magyar intézkedéseket.

Előre kell bocsátani, hogy a téma kutatását megnehezíti a tény, hogy meglepően kevés adatunk és forrásunk van az európaiak nyelvtudásáról és nyelvtanulásáról, és a rendelkezésre álló adatok is viszonylag bizonytalanok. A 2.3. *fejezetben* részleteztem, hogy csak önbevalláson alapuló adatok állnak rendelkezésre. Jól használhatók az Eurobarometer 2001-es, 2006-os és 2012-es vizsgálatának adatai, e nagymintás, reprezentatív felmérésekben ugyanis olyan kérdéseket is feltettek, amelyek alapján elemezhetjük az uniós tagállamok polgárainak nyelvtudását, idegennyelv-használati szokásait és a nyelvtanuláshoz való viszonyát (*Europeans and Languages* 2001; *Europeans and their Languages* 2006; *Europeans and their Languages* 2012). Magyarország uniós csatlakozása után részt vett ebben a felmérésben, tehát a 2006-os és a 2012-es felmérésben a magyar adatokat közvetlenül is össze lehet hasonlítani más országokéval. Használják még nemzetközi összehasonlításra az Eurostat kutatások adatait is (pl. *Adult Education Survey* 2007), ezeket a kutatásokat gyakrabban végzik ugyan, de sokkal kisebb mintán. Jelentős különbség még, hogy az Eurobarometer a 15 évnél idősebbek nyelvtudását vizsgálja, az Eurostat kutatásokban pedig a 25–64 közötti korosztályt kérdezik.

3.1. A magyarok idegennyelv-tudása

A rendszerváltást megelőző időszakban, a politikai klíma enyhülése, az utazási szabályozások lazítása és a egyre erősödő „nyugati” gazdasági kapcsolatok hatására megnőtt az érdeklődés a nyelvtanulás iránt. A nyelvtudók arányáról Terescsényi Tamás kutatásaiból vannak adataink (TERESCSÉNYI 1985; 1996), ezek alapján a '80-as években az idegen nyelveket beszélők aránya alig haladta meg a 14 év fölötti lakosság 10%-át. Érdekes azonban, hogy az 1979–1982 között végzett nagymintás felmérésben az idegen nyelven beszélők több mint fele (5,4%) németül tudott, a második leggyakrabban beszélt idegen nyelv az orosz volt (2,9%), és csak ezt követte az angol (1,9%) (TERESCSÉNYI 1985). Az 1980-as években a közoktatás nem tudta kielégíteni a megnövekedett nyelvoktatási igényt.

nyeket, és a nyelvtanítás központja a privát szféra lett (SZABLYÁR 1998). A magánnyelviskolák jelentős piaci szereplőkké váltak, és mivel nem kellett igazodniuk a szigorú tantervi előírásokhoz, nagy szerepük volt a korszerű módszerek és tananyagok meghonosításában is: ebben az időszakban jellemzően a privát szektorban lehetett találkozni a szakosított, igényesebb nyelvoktatással, és ettől eredményességben a közoktatás elmaradt. Ez a helyzet tulajdonképpen csak a '90-es évekre változott meg. A kor nyelvoktatási szokásaira erősen hatottak a magyar tankönyvpiacra is megjelenő korszerűbb, kommunikatív szemléletet képviselő tankönyvek. A némettanításban módszertani áttörést hozott a *Themen* című tankönyvcsalád (AUFDERSTRASSE et al. 1984) megjelenése, sok nyelvtanár számára ez tette világossá a kommunikatív szemléletű nyelvtanítás lényegét. A 1990-es években magyar kiadásban is megjelent ez a könyv (AUFDERSTRASSE et al. 1990), továbbá egy másik – ma már ikonikusnak számító – tananyag, a *Deutsch aktiv neu* (NEUNER et al. 1993).

A rendszerváltás követően gyors átalakulás kezdődött az idegennyelv-oktatásban. Az 1989/90-es tanévtől megszűnt a kötelező orosznyelv-tanítás, és lényegében három év alatt teljes nyelv váltás zajlott le (VÁGÓ 2007, 142). Míg a szabályozás liberalizálása előtt 928 ezer diák tanult oroszul és 275 ezer más nyelvet, addig az 1992/93-as tanévben ez az arány lényegében megfordult: 975 ezren tanultak nyugati nyelvet és csak 200 ezren oroszul (VÁGÓ 2007, 142). A meginduló fejlesztések eredményességéről azonban kevés információ állt rendelkezésre. Számítalan kisebb-nagyobb kutatás folyt az elmúlt két évtizedben a magyar lakosság nyelvtudásáról (NIKOLOV–VÍGH 2012), ezek azonban esetenként egymásnak ellentmondó, nehezen értelmezhető adatokat eredményeztek. A 2006-os Eurobarometer kutatás szolgált először kétségeket ébresztő eredménnyel, hiszen ebben a kutatásban a magyar adatok európai összehasonlításban jelentek meg. Magyarország a nemzetközi összehasonlításban viszonylag szerény helyet foglalt el 2006-ban: az egy idegen nyelven beszélők aránya (42%) az EU-átlag alatt volt (56%), bár a két és a három nyelven beszélők aránya átlagos vagy jobb volt (3. táblázat) (*Europeans and their Languages* 2006, 9). Ezt megerősítették az Eurostat kutatások is.⁷ Az átlaghoz vagy az „élmezőnyhöz” viszonyított adatok alátámasztották tehát a helyzet kudarként való értelmezését, akkor azonban még lehetőség nyílt egy pozitívabb értelmezési keretre is. Ugyanezen adatok egészen más képet mutattak ugyanis akkor, ha korábbi magyar adatokhoz viszonyították őket. A korábban már idézett magyar kutatás szerint az 1980-as évek elején alig több mint 10% volt a nyelvtudók aránya (TERESCSÉNYI 1985). Közvetlenül a rendszerváltás után, az 1990-es népszámlálás során a megkérdezetteknek csupán 9,1%-a állította magáról, hogy beszél legalább egy idegen nyelven, a 2001-es népszámlálás során ez az

⁷ A 2007-es Eurostat adatai szerint a 25–64 éves korosztályból az egy nyelven sem beszélők aránya Magyarországon 74,8% volt, az összes megkérdezett országban pedig átlagosan 36,2% (*Adult Education Survey* 2007).

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% sikernek tekinthető. A pozitív tendenciára utaltak más kutatási eredmények is, amelyek a rendszerváltás után a közoktatásban részt vevő, fiatalabb korosztályok nyelvtudását vizsgálták. Az Ifjúság 2004 kutatás adatai szerint (2. táblázat) például 2004-ben a 15–29 évesek 61,1%-a, a 15–18 éveseknek már 77,7%-a állította magáról, hogy tud legalább egy idegen nyelvet (IMRE 2007, 126). Ezek az adatok arra utaltak, hogy a fiatalok nyelvtudása folyamatosan javult, de az Eurobarometer (és más nemzetközi kutatások) teljes felnőtt lakosságra vonatkozó adataiban csak nagyon lassan mutatkoznak meg ezek a pozitív tendenciák.

2. táblázat

*Az idegen nyelveket tudók aránya a fiatalok között –
Ifjúság kutatás 2000, 2004 (%)*

Korcsoport	2000	2004lm
15–18	63,4	77,7
19–24	52,2	66,4
25–29	35,8	45,3
Összesen:	48,9	61,1

(Forrás: IMRE 2007, 126)

3. táblázat

Nyelvtudók aránya Magyarországon az Eurobarometer 2006, 2012 kutatásokban (%)

	Legalább egy nyelv	Legalább két nyelv	Legalább három nyelv	Egy nyelven sem tud
Magyarország 2006	42	27	20	58
EU (25) ⁸ 2006	56	28	11	44
Magyarország 2012	35	13	4	46
EU (27) 2012	54	26	10	46

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2006; *Europeans and their Languages* 2012)
A feltett kérdés: Hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül annyira, hogy kommunikálni tudjon?

Az ezredforduló után azt gondolhattuk tehát, hogy lassan számszerűsíthető eredményeket is hoz a folyamatos fejlesztés. Ehhez képest nagyon meglepő módon az Eurobarometer 2012 kutatási eredményei szerint az idegen nyelveken beszélők aránya még csökkent is (3. táblázat). Ebben a felmérésben már csak a megkérdezett magyarok 35%-

⁸ A 2006-os Eurobarometer kutatásban 25 ország, a 2012-esben 27 ország vett részt.

a állította magáról hogy legalább egy idegen nyelven beszél, 13% kettő, 4% három idegen nyelv ismeretét gondolta magáról (*Europeans and their Languages* 2012, 15). A megkérdezettek közül 7%-kal kevesebben gondolták úgy, hogy legalább egy idegen nyelven beszélnek, a két és három nyelven beszélők aránya pedig még nagyobb arányban csökkent (14%-kal és 16%-kal kevesebb).

Az első nemzetközi kutatásban való részvétel 2006-ban tehát nem túl kedvező képet mutatott, de az egyéb adatokkal összevetve még reménykedve lehetett várni a pozitív tendenciákat. A 2012-es adat egyrészt hozott egy nyelvi változást: míg 2006-ban a megkérdezettek között a legtöbben a németül beszéltek, addig 2012-re ez megváltozott, és nálunk is az angol lett a legtöbbször által tudott idegen nyelv (3.2. fejezet). Másrészt azonban jelentős csökkenés következett be a nyelveket tudók arányában. Két irányban érdemes tovább folytatni a gondolkodást: valóban ennyire rossz-e a magyar adatok európai összehasonlításban, illetve hogy mi lehet a csökkenés oka, hiszen a nyelvtanulási környezet folyamatosan jó irányban változott.

3.2. Az idegen nyelvek helyzete Európában

Hajlamosak vagyunk arra, hogy az idegen nyelvek tanítása szempontjából Magyarországot kiugróan sikertelennek tartsuk, holott az Eurobarometer felmérések eredményei alapján megállapítható, hogy ez a terület másutt sem problémátlan. Egy kutatás eredményei alapján (*Bericht über die Durchführung des Aktionsplans...* 2007) 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). 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 háttérük miatt jobban rászorulnának a közoktatásban ingyenesen hozzáférhető nyelvoktatásra, kevesebb lehetőséget kapnak az iskolában, mint jobb szociális helyzetű társaik (például alacsonyabb óraszám vagy alacsonyabb presztízsű nyelvtanár). Általánosan jellemző, hogy mindenütt komoly erőfeszítéseket tesznek az idegennyelv-oktatás fejlesztéséért, 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 európaiaknak csak körülbelül negyede beszél kettő, míg egytizede három idegen nyelven (4. táblázat). Érdekes továbbá, hogy a 2006 és 2012 közötti csökkenő tendencia nem csak Magyarországra érvényes, hanem az EU átlagára is. Miközben tehát Európa egészére jellemző, hogy az idegen nyelvek tanítása kiemelt fejlesztési terület, az adatokból nehezen lehet ezt a fejlődést kibontani.

4. táblázat
Az EU-polgárok idegennyelv-tudása 2001-ben, 2006-ban és
2012-ben önbevallás alapján (%)

	Legalább egy nyelv	Legalább két nyelv	Legalább három nyelv	Egy nyelven sem tud
EU (15) 2001	53	26	8	47
EU (25) 2006	56	28	11	44
EU (27) 2012	54	26	10	46

(Forrás: *Europeans and Languages* 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?

A leggyakrabban beszélt idegen nyelv az angol (32%), ezt követi a német és a francia (10-10%) (*Europeans and their Languages* 2012, 20). 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 (5. táblázat, az összes ország adata a 3. mellékletben található). 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.

Az idegennyelv-tudás szempontjából az átlag alatt jellemzően két típusú ország szerepel: egyrészt olyan országok, amelyeknek az államnyelve sokak által beszélt idegen nyelv (francia, spanyol, angol, olasz), másrészt az egykori szocialista országok (Lengyelország, Csehország, Románia, Bulgária, Magyarország), amelyekben a rendszerváltás előtt alapvetően az orosztanításra fektettek hangsúlyt. A 2006 és 2012 közötti módosulá-

sok nyilván további gondolkodást, talán kutatásmódszertani vizsgálódásokat is igényel-
nének. Egy szempontot azonban érdemes még megfontolni: a magyar nyelvi és kulturális
homogenitás is szerepet játszik abban, hogy Magyarországot e kutatásban még olyan or-
szágok is megelőzték, ahol legendásan rosszul beszélnek idegen nyelveket (pl. az Egye-
sült Királyság). A kutatásban ugyanis azt is vizsgálták, hogy mely nyelveket beszélnek a
megkérdezettek, és azt tapasztalhatjuk, hogy nagyon sok országban az államnyelvet is
sokan idegen nyelvként beszélik. Így van ez a lista végén álló országok között is: a leg-
gyakrabban beszélt idegen nyelvek között ugyanis Spanyolországban 16%-kal a spanyol
a 2. az angol mögött, Írországból az ír/gael a leggyakrabban beszélt idegen nyelv (22%),
az Egyesült Királyságban az angol 10%-kal a 2. a francia mögött (*Europeans and their
Languages* 2012, 21).

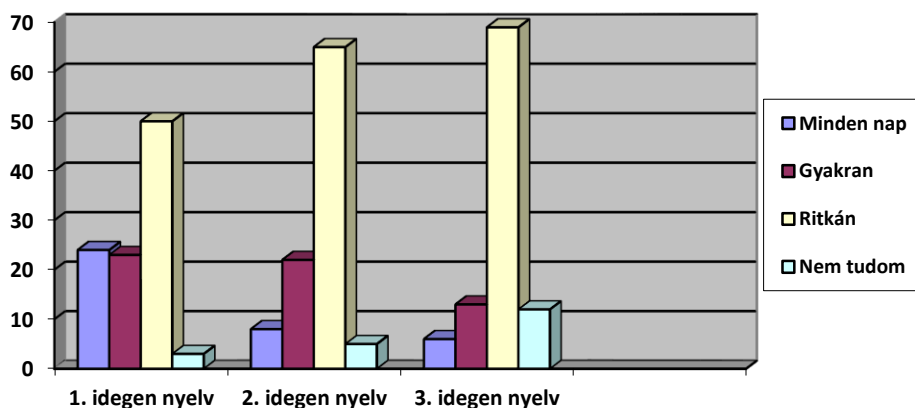
5. táblázat
A nyelvtudók aránya az EU országokban 2012-ben (% , ~ 2006)

Ország	Legalább egy nyelv	Legalább két nyelv	Legalább három nyelv	Egy nyelven sem tud
Luxemburg	98 (-1)	84 (-8)	61 (-8)	2 (+1)
Lettország	95 (=)	54 (+3)	13 (-1)	5 (=)
Hollandia	94 (+3)	77 (+2)	37 (+3)	6 (-3)
Málta	93 (+1)	59 (-9)	13 (-10)	7 (-1)
Szlovénia	92 (+1)	67 (-4)	34 (-6)	8 (-1)
Litvánia	92 (=)	52 (+1)	18 (+2)	8 (=)
Svédország	91 (+1)	44 (-4)	15 (-1)	9 (-1)
...				
EU (27)	54 (-2)	25 (-3)	10 (-1)	46 (+2)
...				
Spanyolország	46 (+2)	18 (-1)	5 (-1)	54 (-2)
Írország	40 (+6)	18 (+5)	4 (+2)	60 (-6)
E. Királyság	39 (+1)	14 (-4)	5 (-1)	61 (-1)
Portugália	39 (-3)	13 (-10)	4 (-2)	61 (+3)
Olaszország	38 (-3)	22 (+6)	15 (+9)	62 (+3)
Magyarország	35 (-7)	13 (-14)	4 (-16)	65 (+7)

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 15)

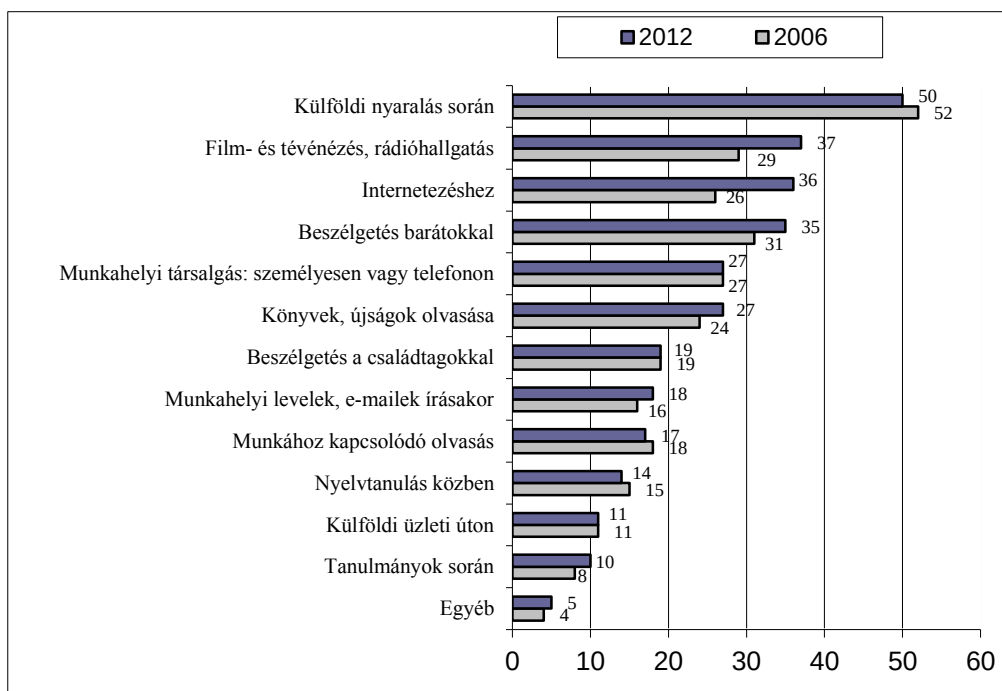
A feltett kérdés: Hány nyelven beszél az anyanyelvén kívül annyira, hogy kommunikálni tudjon?

Az eddig tárgyalt adatok alapján azt látjuk tehát, hogy az idegennyelv-tudás Európá-
ban sem annyira magától értetődő, mint gondolnánk, még érdekesebb azonban az idegen
nyelvek használatának kérdése. Akik egyáltalán beszélnek legalább egy idegen nyelven,
azok sem használják ugyanis túl gyakran a nyelvtudásukat. A megkérdezettek egyne-
gyede (24%) használja az első idegen nyelvét naponta vagy szinte naponta, és további
23% gyakran (2. ábra). A második idegen nyelvet pedig 8% használja (szinte) naponta
és 22% gyakran. A megkérdezettek fele pedig kifejezetten ritkán használja az első idegen
nyelvét, a második és a harmadik nyelven ez az arány pedig 65% és 69%.



2. ábra

Az idegen nyelvek használatának gyakorisága
(Forrás: Europeans and their Languages 2012, 41)



3. ábra

A nyelvhasználat területei (első és második idegen nyelv összesen)
(Forrás: Europeans and their Languages 2012, 49)
A feltett kérdés: Mikor használja a nyelvtudását?

Ezek az arányok tulajdonképpen ellentmondanak annak az elképzelésünknek, hogy az idegennyelv-tudás nélkülözhetetlen. Nagyon érdekes az az adatsor, amely az idegen nyelvek használati területeit mutatja be (3. ábra). Az idegen nyelvi kommunikáció fő területei a magánjellegű, a munkához kapcsolódó és a tanulmányokat elősegítő nyelvhasználat. Ha ebből a szempontból csoportosítjuk a 3. ábra adatait, akkor megállapítható, hogy a leggyakrabban a szabadidőhöz és a pihenéshez kapcsolódik az idegen nyelvek használata. Az első négy leggyakoribb felhasználási terület ugyanis ehhez tartozik: külföldi nyaralás, filmnézés, internetezés, beszélgetés barátokkal.

Ha tehát visszatérünk röviden ahhoz a kérdéshez, hogy miért is kell idegen nyelvet tanulni, vagy milyen módon változtatja, gazdagítja az életünket az idegennyelv-tudás, akkor szembeállíthatunk egymással két világos álláspontot (2.4. fejezet). Az interkulturális megközelítés értelmében az idegen nyelvek abban segítenek, hogy többet tudjunk meg a világról, hogy kiteljesítsük azt a kört, amelyben érzékelni tudjuk a valóságot, míg a pragmatikus szemlélet az idegen nyelvű kommunikációs helyzetek megoldása miatt gondolja lényegesnek a nyelvtudást. Amikor azt kérdezték az európaiaktól, hogy szerintük miért kell idegen nyelvet tanulni, akkor egyértelműen a pragmatikus megközelítésmód olvasható ki a válaszokból, hiszen a leggyakoribb válaszok a külföldi munkavégzésre és a jobb állásra vonatkoztak, magánjellegű nyelvhasználati célok közül csak a külföldi nyaralás jelent meg nagyobb arányban (6. táblázat).

6. táblázat
Nyelvtanulási motiváció

Ok	Gyakoriság (%)
Egy másik országban dolgozhatok	61
Munkavégzés (külföldi utazás is)	53
Külföldi nyaralás	47
Jobb állás (saját országban)	45
Továbbtanulás külföldön	43
Más kultúrájú emberek megismerése	38
Személyes meglegedettség	29
Megismerni más embereket más országokból	29
Az internet használatához	14
Hogy európaibbnak érezzem magam	10
Hogy a családban használt nyelvet megtanuljam	10
...	

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 62)

A feltett kérdés: Milyen előnyökkel jár, ha megtanul egy másik nyelvet?

Jól érzékelhető, hogy míg a szakemberek a nyelvtanulás célját sokkal inkább a személyiség kiteljesítésében, a különböző kultúrák megismerésében látják, azaz abban, hogy az egyén a normál mindennapi tevékenységeit (köztük természetesen a munkavégzést és a tanulást is) egyszerűen több nyelven tudja folytatni, addig az átlag európai polgár ezeket a nyelvtanulási célokat a pragmatikus célokhoz képest hátrébb sorolja. Ha ezt azonban összehasonlítjuk a valós nyelvhasználati tevékenységekkel (3. ábra), akkor megállapíthatjuk, hogy a szakemberek megközelítése közelebb áll a valósághoz. A munkához kapcsolódó nyelvhasználat tulajdonképpen ritkább, mint a magánjellegű. Feltételezhető egyébként, hogy a pragmatizmus gátja is az idegennyelv-tudás fejlesztésének, tehát sokkal pontosabb képet kellene kapniuk a nyelvtanulóknak arról, hogy mire használható vagy miért fontos a nyelvtudásuk.

A pragmatizmus természetesen kiterjed a nyelvválasztásra is. Nem véletlen, hogy gyakorlatilag csak a nemzetközi kommunikációban gyakrabban használt nyelvek tekinthetők magasabb presztízsű idegen nyelvnek, azaz ezeket választják leggyakrabban a nyelvtanulók (7. táblázat). A korábban részletezett nyelvhasználati modellek alapján nyilvánvaló, hogy nagyon értékesek lennének az adott országban beszélt más nyelvek (például kisebbségi nyelvek), a szomszédos országok nyelvei, illetve az úgynevezett örökbe fogadott nyelvek (2.4. fejezet). A mindennapi nyelvhasználók azonban úgy gondolják, hogy a nyelvtanulásra fordított sok idő csak akkor térül meg jól, ha a nemzetközi kommunikációban közvetítőnyelvként használható nyelveket tanulják.

7. táblázat
A két legfontosabbnak tartott nyelv (2012, %) (~ 2006)

	EU	Magyarország
Angol	67 (–1)	64 (+2)
Német	17 (–5)	48 (–7)
Francia	16 (–9)	5 (+1)
Spanyol	14 (–2)	2 (+1)
Kínai	6 (nem szerepelt)	1 (nem szerepelt)
Olasz	5 (+2)	2 (–1)
Orosz	4 (+1)	2 (=)
Egyiket sem /Nem gondolja, hogy más nyelv fontos	12	16
Nem tudja	3	3

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 74; *Europeans and their Languages* 2006, 32)

Érdekes a három leggyakrabban használt nyelv, az angol, francia és a német szerepének, jelentőségének változása Magyarországon: jól látható ugyanis a német szerepének csökkenése a francia és az angol javára. Ennek ellenére a német nyelv presztízse nálunk magasabb az európai átlagnál. Ez egyébként összhangban van a régió más országaival is. 2006-ban összehasonlították a 10 akkor újonnan csatlakozott országok adatait a többi, régebbi EU-tagországgal is. Míg az angol megítélésében nem volt jelentős különbség (EU 15: 68%, új tagországok: 72%), addig a német és a francia gyakorisága pont fordított volt. Az új tagországokban lényegesen többen beszéltek németül (48%), mint franciául (5%), míg a régebbi 15 országban a francia az angol után a második leggyakoribb idegen nyelv volt (23%), a német pedig csak a harmadik (17%) (*Europeans and their Languages* 2006, 31).

Az eddig elemzett adatok alapján megállapíthatjuk, hogy Európa többnyelvűsége leginkább csak regionálisan értelmezhető, azaz sok olyan terület van, ahol több nyelvet használnak párhuzamosan. Európa azonban még mindig nem tekinthető egyértelműen többnyelvűnek az egyén szemszögéből, hiszen még mindig kevés olyan európai polgár van, aki valóban több nyelven tud, és ezt használja is. A többnyelvűség kérdésében komoly ellentmondás figyelhető meg a szakemberek és az egyszerű polgár álláspontja között, így természetesen adódik a kérdés, hogy valóban akarják-e az európaiak a többnyelvűséget. A 8. táblázatból látható, hogy az európaiak döntő többsége nagyjából egyetért azzal, hogy mindenki legalább egy idegen nyelven beszéljen. Tény azonban, hogy a megkérdezettek alig a fele támogatja teljesen egyértelműen ezt az állítást. A két idegen nyelv támogatottsága azonban már nem ennyire egyértelmű: a megkérdezettek negyede inkább elutasító ebben a kérdésben, és a teljes mértékű egyetértés csak az európaiak harmadára igaz.

8. táblázat
Vélemények a többnyelvűségről (%)

Állítások	Egyetért	Inkább egyetért	Inkább nem ért egyet	Nem ért egyet	Nem tudja
Az EU-ban mindenkinek tudnia kellene egy nyelven az anyanyelvén kívül.	44	40	9	4	3
Az EU-ban mindenkinek két nyelven kellene tudnia az anyanyelvén kívül.	33	39	18	7	3
Az EU-ban mindenkinek beszélnie kellene egy közös nyelvet.	31	38	16	11	4
Az európai intézményeknek egy bizonyos nyelvet kellene használniuk az európai polgárokkal való kommunikáció során.	22	31	23	19	5

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 111)

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy a szakemberek és az átlag polgár egészen mást gondolnak az idegen nyelvek használatáról és hasznosságáról. Miközben a szakirodalom szintjén különböző, a többnyelvűséget erősítő nyelvhasználati modellek jelennek meg (2.4. fejezet), aközben az átlag polgár még arról sincs feltétlenül meggyőződve, hogy az angolon kívül bármilyen idegen nyelvet érdemes megtanulnia, sőt meglepően nagy azoknak az aránya, akik még az első idegen nyelv megtanulását sem találják nélkülözhetetlennek (13% a 8. táblázat adatai alapján). A nyelvtanulók tehát a pragmatikus felhasználást gondolják fontosnak: a nyelvtanulás hasznát abban látják, hogy így jobb álláshoz vagy magasabb fizetéshez juthatnak. Ezzel szemben az adatok azt bizonyítják, hogy az idegennyelv-tudását logikus módon ki-kí ugyanarra használja, amire egyébként az anyanyelvét is, tehát a nyelveket tudók inkább privát célokra, a szabadidő eltöltésére használják a nyelvtudásukat (3. ábra), és a 2012-es Eurobarometer adatai arra utalnak, hogy még erősödik is az a tendencia.

3.3. 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. A nemzetközi szinten jól azonosíthatók a fejlesztési területek, a korábban már idézett nyelvoktatás-fejlesztési akcióterv (*Förderung des Sprachenlernens...* 2003) egyértelműen rögzítette, hogy mely területeken érdemes lépéseket tenni, intézkedéseket hozni, azért, hogy az idegen nyelvet tudók aránya növekedjék. Ezek közül a következők a legfontosabbak (*Förderung des Sprachenlernens...* 2003, 8–10):

- a korai nyelvoktatás fejlesztése,
- két nyelv tanítása a közoktatáson belül,
- aktív és használható nyelvtudás elérésére az iskolában – fontos szerepük lehet ebben az anyanyelvi asszisztenseknek és tanároknak, a cserekapcsolatoknak, továbbá az integrált (tartalom alapú, két tanítási nyelvű) oktatásnak,
- önálló nyelvpolitika kialakítása a felsőoktatási intézményekben,
- a felsőoktatásban minden hallgató tanuljon legalább egy szemesztert külföldön,
- a fogyatékkal élőket és a tanulási nehézségekkel küzdőket ne zárják ki, hanem vonják be a nyelvtanításba,
- a nyelvi kínálat szélesítése,
- a nyelvtanítás minőségének javítása,
- a nyelvtanárok szakmai képzettségének és nyelvtudásának fejlesztése,
- a más szakot tanító tanárok nyelvtudásának fejlesztése.

A dokumentum (*Förderung des Sprachenlernens...* 2003) kiemeli továbbá a nyelvtanulást támogató környezet megteremtésének fontosságát. Ezen a különböző lehetőségek

aktívabb kihasználást értik, például külföldi diákok, gyakornokok foglalkoztatását különböző területeken, a külföldi filmek szinkron nélküli vetítését, az interneten elérhető nyelvtanulási anyagok, kiegészítő anyagok fejlesztését, aktívabb felhasználását, továbbá a különböző csereprogramok, nemzetközi együttműködések fejlesztését és támogatását.

A legtöbb ország igyekszik alkalmazni ezeket az intézkedéseket, de alaposabb elemzéssel megállapítható, hogy mégis jelentős nehézségekkel küzdenek. Egy korábban már említett kutatásban⁹ ehhez a témához egy érdekes dokumentumcsoportot elemeztem (EINHORN 2011/a): 2003–2006-ig folyt egy uniós projekt, amelynek fő célja a többnyelvűség támogatása volt, és a projekt zárásakor a részt vevő országok egy-egy kérdőív kitöltésével beszámoltak a többnyelvűség megvalósulásáról hazájukban. Az Európai Bizottság honlapján 19 ország jelentése szerepelt,¹⁰ és bár ezek természetesen különböző minőségben és eltérő mélységben készültek, nagyon sok érdekességet tartalmaztak 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 nyelvoktatás-politika tekintetében is találunk érdekességeket. A legszembeötlőbb talán az, hogy ebben az időszakban egész Európában nagy küzdelem folyt az idegennyelv-tudás fejlesztéséért. Az természetes és logikus, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az idegen nyelveket beszélők aránya, számtalan projekt, intézkedés, terv jelent meg a helyzet javítására, érdekes azonban, hogy az északi régió sikeresebb országaiban is erőteljes fejlesztések folytak. Itt a második és további idegen nyelvek tanulásaért folytattak propagandát és terveztek intézkedéseket. Norvégiában például a nem angol szakos nyelvtanárok hiányát próbálták enyhíteni (*Follow-up... Norway* 2006), Svédországban a felsőoktatásba bekerülők körében, illetve a felsőoktatásban támogatták 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 folyamatos leszűkülése az angoltanításra, addig a nyelvtudás szempontjából jobb helyzetben lévő északi országokban az ezredfordulón éppen a nyelvi kínálat bővítése jelent meg kiemelt nyelvpolitikai fejlesztési célként.

A kézenfekvő intézkedések mellett (egyre korábbi kezdés mind az első, mind a második idegen nyelv esetében, két tanítási nyelvű programok) megjelent több országban a törekvés arra, hogy a nem nyelvszakos pedagógusok nyelvtudását fejlesszék, hiszen ez

⁹ A kutatásra 2010–11-ben, a TÁMOP 3.1.1.-08/1-2008-0002. számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje keretében, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából került sor.

¹⁰ A dokumentumok a következő honlapon jelentek meg, ma már nem elérhetők: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/policy/report_en.html (Utolsó megtekintés: 2010. március 11.)

az előfeltétele a két tanítási nyelvű programok indításának, továbbá a tantárgyi kooperációknak és a különböző nemzetközi együttműködéseknek, azaz annak, hogy az iskolai mindennapokban természetesen jelenjenek meg az idegen nyelvek. A nyelvoktatás-politikai intézkedések elemzésekor szembeűnő volt a sokféleség. A dokumentumelemzés legfőbb tanulsága az volt, hogy nincsenek csodaszerek, nem lehet egy-egy intézkedéstől ugrásszerű fejlődést várni. Nem lehetett például megfejteni a skandináv országok nyelvoktatási sikereinek a titkát sem. Két elem azonban meghatározónak tűnt a nyelvoktatás sikerességében: a jól felépített, hosszú távra készített idegennyelv-oktatási stratégia és a nyelvtanulást támogató környezet megléte, tehát hogy az adott ország mindennapjaiban mennyire vannak jelen az idegen nyelvek.

Ha a magyarországi idegennyelv-oktatás jellemzőit szeretnénk értelmezni ebben a nemzetközi tükörben, megállapíthatjuk, hogy Magyarországon a közoktatáson belül erős, extenzív fejlesztés folyt a rendszerváltás utáni időszakban, ennek következtében az idegen nyelvi óraszámok nemzetközi összehasonlításban is magasak. A rendszerváltás után hosszú ideig azt közvetítette a szakma, hogy az idegen nyelvi óraszámok növelése a fejlesztés kulcselme. Egy érdekes kutatás, amely a 9. osztályos tanulók nyelvtanulási biográfiáját vizsgálta (VÁGÓ 2007), meglepő adatokat tárt fel. Ebben a kutatásban a tanulók 9. osztályig megtett nyelvtanulási útját rögzítették, majd a 9. osztályos adatokból kalkulálták a közoktatás időtartamának végéig várható állapotot. Ezek alapján kiderült, hogy egy átlagos magyar iskolás, a közoktatás ideje alatt (tehát a 12. osztály végéig) az első és a második idegen nyelvből összesen átlagosan 1333 nyelvórát kap, a gimnazistáknál ez a szám 1778, a szakközépiskolásoknál 1298, a szakiskolásoké pedig 742 (VÁGÓ 2007, 166). Ha ezt az óraszámot a kezdeti, a kisgyermekkorai nyelvtanulás miatt csökkentjük is, még akkor is jelentős a maradvány. Ezeket az adatokat érdemes annak a figyelembevételével megítélni, hogy egy átlagos nyelviskola a motivált és felnőtt nyelvtanulónak 500 óra alatt ígér egy középfokú (B2 szintű) nyelvvizsgát. Ez alapján azt mondhatjuk tehát, hogy a magyar közoktatásban jelenleg folyó idegennyelv-tanítás ideje alatt a gimnazistáknak és a szakközépiskolásoknak módjuk lenne legalább két idegen nyelvet középfokon megtanulni, az óraszámok ehhez mindenképpen adóttak.

A magas óraszámok mellett Magyarországon gyakori az idegen nyelvek esetében a csoportbontás, tehát a kis létszámú csoportok, és kiterjedtek a két tanítási nyelvű programok, illetve az intenzív nyelvtanulási programok (például nyelvi előkészítő képzés). A közoktatáson belül az idegennyelv-oktatásra vonatkozó szabályozók és alapidokumentumok (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, érettségi követelmények) komoly tartalmi modernizáción estek át az ezredfordulót követően, igazodnak a KER szemléletéhez és szintrendszeréhez, tehát az iskolai nyelvtanítás tartalmi modernizációjához adóttak a feltételek. 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). Ezzel szemben azonban gyenge a nyelvtanítást támogató környezet.

Magyarországra alapvetően jellemző a nyelvi és kulturális homogenitás: nagyon kevés a nem magyar anyanyelvű bevándorló, a kisebbségek használják az államnyelvet, a mindennapokban tehát ritkán jelenik meg a magyaron 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 bezárkózó, az idegent alapvetően elutasító alapattitűdjé 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.

A magyarországi nyelvtanárképzés módszertani megújulása a rendszerváltást követően elkezdődött. A '90-es években hirtelen fellépő német- és angoltanárhiány nagyon gyors fejlesztéseket kívánt meg a nyelvtanárképzésben, és ez szerencsésen találkozott össze a pedagógiai szemléletváltással, valamint a nyelvpedagógia alapvető értékváltásával.¹¹ 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 (pl. NIKOLOV et al. 2009/b) 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

¹¹ Az orosz nyelv kötelező megszűnése után nagyon gyors nyelvváltás zajlott le (3.1. fejezet) 1989 és 1992 között. S bár a nyelvtanulók több mint háromnegyede már nyugati nyelveket tanult, ennek ellenére az 1992/93-as tanévben 9000 főállású oroszstanár mellett alig érte el a 6000-et a többi nyelvet tanító nyelvtanárok száma (VÁGÓ 2007, 142).

nagyon szűk repertoárt használnak, és kevésbé tudnak a tanulók igényeihez és szükségleteihez igazodni. 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.

3.4. A magyar eredmények háttere

A nemzetközi kitekintés alkalmat jelentett az anyaggyűjtésre arról, 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. Ezeken a konkrét dolgokon túl azonban lehetnek még más szempontok is, amelyek befolyásolják a nyelvtanulási kedvet és sikerességet, ezek közül kiemelkednek az attitűd kérdései. Az idegennyelv-tanítás kétséges eredményeiről számtalan elméletet fogalmaznak meg az érdekeltek és a szakemberek is, érdemes ezeknél is elidőzni egy kicsit.

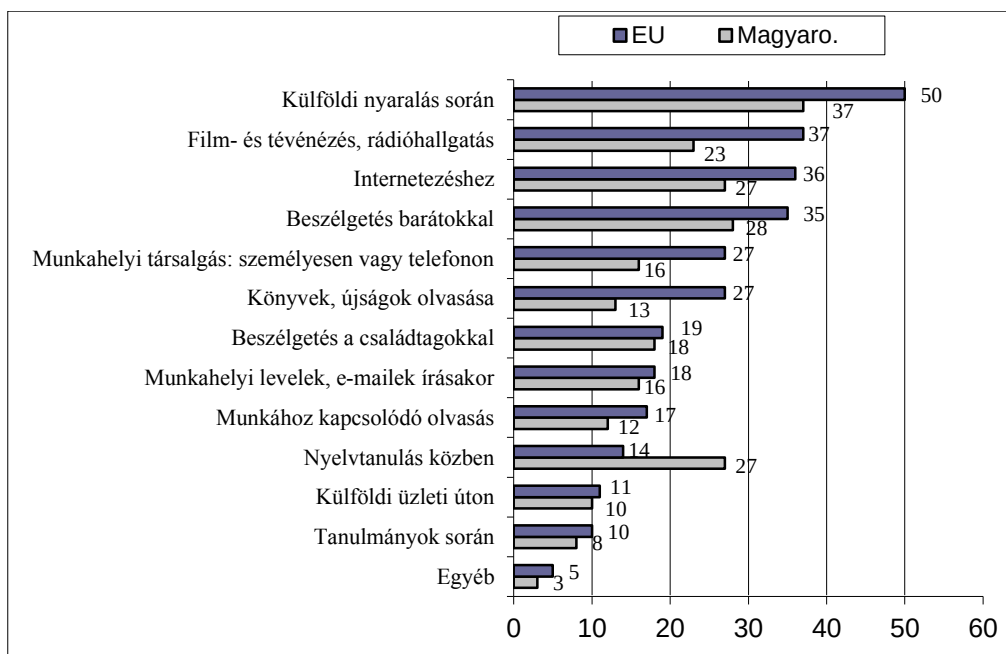
Éppen az erős társadalmi érintettség miatt sokféle köznap elmélettel lehet találkozni a magyarországi nyelvoktatás problémáiról. A korábbi extenzív fejlesztésekre való törekvés miatt még ma is sok szülő vallja, hogy az iskolai nyelvtanítás feltételein kellene változtatni (még több nyelvóra kellene), és nagyon gyakran hallani köznap társalgásban azt az elméletet, hogy a magyar anyanyelvűek számára különösen nehéz az idegen nyelvek tanulása. Ez utóbbit azonban nem támasztják alá nyelvészeti kutatások. Szerepe lehet azonban a társadalom zártságának is, és hasonlóan erős korlátozó hatása lehet a túlzó pragmatizmusnak.

Magyarországon kialakult egy sajátos, nagyon pragmatikus viszony a nyelvtanuláshoz, amelyben csak elvétve lehet nyomát lelni 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 talán öntudatlanul továbbadják. A nyelvtanuláshoz még mindig sokszor drámák kapcsolódnak, gondolhatunk itt a nyelvvizsga hiánya miatt át nem vett diplomákra, a nyelvtudás elégtelensége miatt megghiúsult nemzetközi együttműködésekre. 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 (4. melléklet). 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. 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 előrevívő és pozitív is, de itt talán inkább egy olyan tendenciáról van szó, amely vélhetően akadályozza vagy nehezíti a sikerességet, hiszen önértékelési zavarokra utalhat.

Egész Európában megfigyelhető, hogy dominálnak a nyelvtanulási motivációban a munkához és a jobb álláshoz kapcsolódó célok (6. táblázat). Jól megfigyelhető, hogy a gazdaságilag gyengébb országokban még erősebb az átlagnál az a meggyőződés, hogy a nyelvtanulás célja a külföldi munkavégzés, és ez Magyarországon is így van. Az EU-s átlagnál 10%-kal többen, a megkérdezettek 71%-a tartja a nyelvtanulás legfontosabb előnyének a külföldi munkavégzés lehetőségét, 56% gondolja azt, hogy így jobb munkalehetőséghez jut a saját hazájában (EU-átlag: 45%). Nagyon érdekes azonban, hogy az EU-s átlagnál kevesebben gondolják azt, hogy a munkájuk során valóban fogják is használni a nyelvtudásukat (40%, szemben az EU 53%-ával) (*Europeans and their Languages* 2012, 65). Ez is arra utal, hogy a valóságban a magyaroknak nem feltétlenül van szükségük a nyelvtudásukra a mindennapjaikban. Érdekes módon alátámasztják ezt a valós nyelvhasználatot tükröző adatok is (4. ábra). Minden területen jelentősen ritkábban használják a nyelvtudásukat a magyarok az EU-s átlagnál (kivéve a nehezen értelmezhető nyelvtanulási célú nyelvhasználatot). És érdekes módon a munkahelyi szóbeli kommunikációt a magyarok jelölték meg legkevesebben (16%) az összes ország között, tehát nálunk jelentősen kevesebben beszélnek a munkájukhoz kapcsolódóan idegen nyelven a többi országnál.

Nyilvánvaló, hogy a gazdasági fejlettség erősen összefügg az idegen nyelvek iránti igénnyel. Természetes, hogy a szegényebb országok mindegyikében kevésbé jellemző nyelvtanulási célként jelenik meg a külföldi nyaralás során való felhasználás, ebben a tekintetben a magyar adatok hasonlóak például Bulgáriához, Romániához vagy Spanyolországhoz. A magyarok 26%-a számára tekinthető csak nyelvtanulási motivációnak a külföldi nyaralás (EU-átlag: 47%). Fontos adat azonban, hogy két nyelvtanulási motiváció tekintetében a magyarok álltak a felmérésben az utolsó helyen. Nálunk gondolták a legkevesebben azt, hogy a személyes megelégedettség érdekében kellene idegen nyelveket tanulni (19%, EU-átlag: 29%), vagy azért, hogy más országokból származó emberekkel találkozassanak (11%, EU-átlag: 29%) (*Europeans and their Languages* 2012, 65).



4. ábra

A nyelvhasználat területei Magyarországon (első és második idegen nyelv összesen)

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 52)

A feltett kérdés: Mikor használja a nyelvtudását?

Gyakran idézett adat, hogy a magyarok többsége teljesen vagy inkább elutasító az eredeti nyelven játszott filmekkel szemben (elutasító: 52% és inkább elutasító: 20%), és ezzel valóban viszonylag hátul helyezkedünk el a rangsorban. Tény azonban, hogy ebben a tekintetben a helyi szinkronizálási szokások is szerepet játszhatnak, hiszen például Németországban (elutasító: 57% és inkább elutasító: 20%) vagy Ausztriában (41% és 20%) hasonlóan erős az elutasítás ebben a tekintetben, és ez ott nem tükröződik a nyelvtudási adatokban (*Europeans and their Languages* 2012, 119). Egyébként a nyelvtanulási motiváció, illetve a nyelvtanulási aktivitás tekintetében nem rosszabbak jelentősen a magyar adatok az átlagosnál (9. táblázat). Kicsit az átlagosnál magasabb azok aránya, akik soha nem tanultak idegen nyelvet, ám magasabb azok aránya is, akik tervezik a nyelvtanulást.

Az eddigi adatok alapján látható, hogy bár a nyelvtanulási motiváció Magyarországon nem gyengébb jelentősen, mint más országokban, de mégis összetett, talán traumatizált a magyarok viszonya a nyelvtanuláshoz. Az adatok alapján ellentmondásos a magyarok elképzelése arról, hogy mire lehetne, kellene használni a nyelvtudásukat, továbbá egyértelműen megállapítható, hogy a magyarok a mindennapjaikban ritkábban használják az idegennyelv-tudásukat az európai átlagnál.

9. táblázat
Nyelvtanulási aktivitás és motiváció

Állítások	EU (27)	Magyarország
Jelenleg nem tanul idegen nyelvet és nem is tervezi a következő évben.	44	43
Soha nem tanult semmilyen idegen nyelvet.	23	29
Az elmúlt két évben folytatta egy idegen nyelv tanulását.	14	12
Jelenleg nem tanul idegen nyelvet, de tervezi a következő évben.	8	12
Az elmúlt két évben elkezdett egy új nyelvet tanulni.	7	5

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 74)

A nyelvtanuláshoz való viszony szempontjából érdemes a nyelvvizsgák szerepét is átgondolni. Természetesen komoly fejlesztő hatása van annak, hogy ennyire fontos a nyelvvizsga megszerzése, feltételezhető, hogy a 30 év alatti korosztályok jobb nyelvtudási adataiban van szerepe a nyelvvizsga-kötelezettségnek is. Más szempontból azonban negatívnak tekinthető a kiterjedt nyelvvizsgarendszer hatása. A nyelvvizsgák presztízse tovább erősíti a nyelvtanulási pragmatizmust, nagy a vizsgakényszer, és így a nyelvtanulás sokak életében csak szükséges rosszként jelenik meg. Sokszor a nyelvvizsga az igazi cél, nem a nyelvtudás, és ennek módszertani hatása is van: a napi tanítási gyakorlat befolyásolja a nyelvvizsgáztatás módszertana. A nyelvvizsgarendszerünk szintrendszere is ellentmondásosan hat, hamis üzeneteket közvetít. A magyar nyelvvizsgarendszerben az alapfok ugyanis B1 szinten van, holott az európai terminológiában a B szinteket már középfoknak tekintik. Ez az igényes szintrendszer egyben alul is értékeli az alapfokú nyelvtudást, hiszen az A2 szint, amely a napi szükségletek kielégítéséhez szükséges kommunikációhoz már elegendő, a vizsgarendszer logikája alapján nem számít nyelvtudásnak, és ez hathat a magyarok önértékelésére 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 az idegennyelv-tudásban nem lehet gyors eredményeket elérni. Az elemzés arra is rámutatott, hogy sok szempontból sajátos a magyarok viszonyulása az idegen nyelvekhez. A nyelvtanulás tagadhatatlanul nehéz, hosszadalmas, sokszor monoton folyamat, de ez a szélsőséges félelem túlzásnak tekinthető. Érdemes pedagógiai szempontból elidőzni egy kicsit annál, hogy milyen okai lehetnek annak, hogy a nyelvtanulás és a nyelvtudás nálunk döntően nem

örömforrásként jelenik meg, hanem sokkal inkább szükséges rosszként, túlélendő feladatként. A nyelvtudás interkulturális hozadéka, tehát a más kultúrák és a saját kultúra mélyebb megértése nem jelenik meg értékként, a nyelvtudás folyamatos karbantartása, további nyelvek tanulása nem jellemző szabadidős tevékenység. Ennek természetesen nagyon sok oka van, köztük gazdasági is, de nyilvánvaló, hogy pedagógiai, szemléleti kérdéseket is fel lehet tenni ebben a helyzetben. Minek kellene másképpen történnie ahhoz a nyelvórákon, hogy a tanulók örömforrásként tudják megélni a nyelvtanulást és a nyelvtudást? Mire lenne szükség ahhoz, hogy legyen végre egy generáció, amelyik teljesen természetesnek tekinti, hogy idegen nyelveken kell beszélni, és amelynek van is ehhez technikája és stratégiája? Tekintsük most át ezt a kérdést nem a nyelvoktatás-politika síkján, hanem a tantermek pedagógiai kultúrájának szintjén.

4. Pedagógiai kultúraváltás

A rendszerváltást követő két évtizedben a szakértők nagyon reménykedtek abban, hogy az idegennyelv-tanítás feltételeinek extenzív fejlesztése automatikusan elvezet a sikeres nyelvtanuláshoz, ennek következtében ma már van megfelelő óraszám, van csoportbontás, többnyire megvannak a technikai feltételek is (MEDGYES 2011, VÁGÓ 2007). A módszertani kultúra terén az idegennyelv-tanításban komoly modernizációs hagyományok és eredmények figyelhetők meg. Az 1980-as években elérte Magyarországot is a kommunikatív nyelvoktatásnak nevezett pedagógiai fordulat, ennek eredményeként az idegennyelv-oktatásban is megjelentek a reformpedagógiákból ismert cselekedtető módszerek, a felfedező tanulás (3.1. fejezet). Azóta módszertani tekintetben a nyelvtanárok kifejezetten jó helyzetben vannak: a forgalomban lévő tankönyvek jelentős része korszerű szemléletű, más tantárgyterületekkel összehasonlítva a nyelvtanárok általában több továbbképzésen vehetnek részt, hiszen a nyelvtudásuk lehetővé teszi a különböző EU-s lehetőségek kihasználását. A célországok kultúrintézetei (British Council, Goethe-Institut stb.) is aktívan kivették a részüket az adott nyelvet tanító tanárok továbbképzéséből. Sok korszerű nyelvtanítási (kiegészítő) anyag található a különböző nyelvtanári blogokon, jó gyakorlatok gyűjteményekben, könyvkiadók honlapjain. A magyarok nyelvtudására vonatkozó adatok (3.1. fejezet) alapján az eddigi fejlesztések eredményei mégsem látszódnak egyértelműen. Feltételezhető, hogy a módszertani klisék, feladatok, megoldási módok úgy épültek be a tanári mindennapokba, hogy az alapjuknak tekinthető pedagógiai kultúraváltás nem történt meg. Úgy tűnik, hogy a módszertani technikák reprodukálása helyett kultúraváltásra, tehát átgondolt, tudatos pedagógiai „filozófiára” van szükség az eredményesebb tanításhoz. Ebben a fejezetben ez a vizsgálódás fő fókusza: mi jellemző a magyar oktatási rendszer pedagógiai kultúrájára, miben kellene változtatni, milyen szerepe van ebben a felsőoktatásnak, és milyen mintákat lehet találni pedagógiai fejlesztésekre. Természetesen ezt a témát is érdemes tágabb keretben szemlélni: az idegennyelv-tanítás szemléleti kérdései összhangban vannak a közoktatás egészével, a pedagógiai kultúraváltásról tehát iskolai és tantestületi szinten érdemes igazán gondolkodni. Másrészt e témánál is érdemes kitekintetni más országokra: olyan problémákkal küzdünk ugyanis, amelyek más oktatási rendszerek számára is nehézséget jelentenek.

4.1. A közoktatás pedagógiai kultúrája

A magyar közoktatás pedagógiai kultúrája viszonylag konzervatívnak tekinthető, normaként sokszor a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés jelenik meg. Jellemző a szigorúan normaorientált tervezés, amely elsődlegesen „letanítandó” anyagot határoz meg, tekintet nélkül az adott csoport szükségleteire vagy jellemzőire (NAGY 2010). A módszertani kultúrában is alapvetően a tanárközpontú módszerek jelennek meg: a tanár előad, a tanuló pedig befogad. Dominál a klasszikus kérdeve kifejtő módszer, ha előfordulnak is tanulói tevékenységet igénylő feladatok, azok általában zártak és reprodukтивak. Ha meg

is jelenik csoport- vagy pármunka, az többnyire extra jutalom a jól haladó csoportnak, és a módszertani előkészítés bizonytalansága miatt inkább a különbségeket növelő hatása van. Az aktív vagy kooperatív feladatok sokszor csak azért jelennek meg, hogy érdekesebbé tegyék a folyamatot, a tanár célja ezekkel leginkább csak a motiválás. A tanulók aktivizálása tehát sokszor pusztán „csomagolástechnikai kérdés” (BÁTHORY 1992, 62).

Az értékelés is többnyire normaorientáltan történik, és ez az egyéni fejlődést nem segíti, hanem éppen gátolja, hiszen a teljesítményeket többnyire másokhoz viszonyítva ítélik meg. Az idegen nyelvi órák jellemzője az intenzív és folyamatos hibajavítás. A hiba minden területen a tanulás normális velejárója, a tanulási folyamat szükséges része, az idegen nyelvek esetében ez még erősebben jellemző, hiszen az új nyelvi elemek használatbavétele általában először pontatlanul történik. Az állandó hibajavítás lehetséges következménye azonban az elbizonytalanodás, a biztonsági játékra törekvés, és ez kommunikációs gáthoz vezet. A folyamatos és átgondolatlan hibajavítás ilyen értelemben gátolja a nyelvtanulási folyamatot. Az osztálytermi mérésben dominál a szódolgozat és a nyelvtani teszt, ritkábban történik megalapozott és szakszerű készségmérés. A nyelvvizsgák kiemelt szerepe miatt a tanárok gyakran dolgoznak vizsgafeladatokat tartalmazó feladatgyűjteményekkel, tehát a fejlesztés helyett csak folyamatos mérés történik. A tanár azt közvetíti a nyelvtanulónak, hogy a nyelvi teljesítménye hibás és kevés, így sok fiatal számára csupán frusztráló kötelezettség a nyelvtanulás.

A helyzetet súlyosbítja, hogy a tanárközpontú, ismeretalapú megközelítéssel nem lehet jól kezelni a motiválatlanságot és a tanulók különbségeit, így a tanári munka folyamatos kísérője a sikertelenség, amiből viszont logikusan következik a háritás és a hibáztatás. Ez teljesen érthető, hiszen nem lehet tartósan a sikertelenség frusztrációjával élni, a kudarcra kell valamiféle magyarázatot adni. A magyar közoktatás minden szintjére az jellemző, hogy az előző iskolafokot vagy a családot, esetleg magát a tanulót hibáztatják a várt sikerek és eredmények elmaradásáért. Ezt a háritó, hibáztató attitűdöt természetesen erősíti az oktatási rendszer szélsőséges szelektivitása is. A szabad iskolaválasztás nem túl körültekintő szabályozása azt eredményezte, hogy nem csak a szülő válogat az iskolák között a gyermeke számára, hanem az iskola is válogat a gyerekek között (KERTESI-KÉZDI 2008). A rendszer működési alapja tehát nem a fejlesztés, hanem a válogatás, és ez erősíti azt a tanári beállítódást, hogy a nehezebben kezelhető gyereket nem fejleszteni kell, hanem elutasítani.

A szegény és iskolázatlan, sokszor roma szülők gyermekeinek aránya folyamatosan nő a közoktatásban, ezért a differenciált, az egyéni sajátosságokra építő fejlesztés válik szükségsszerűvé. Az idegen nyelvek esetében a rossz szociális héttér még súlyosabb következményekkel is jár. A társadalom gyors elszegényedése és a képzetlenek magas munkanélkülisége miatt tömegesen jelennek meg ugyanis olyan gyerekek a közoktatásban, akik a kilátástalan közegben egyáltalán nem rendelkeznek célokkal, illetve az életcéljaik között nincsenek olyanok, amelyek nyelvtanulásra ösztönöznék őket.

A leszakadókkal szembeni hibáztató attitűd és a szolidaritás hiánya társadalmi szinten további akadályokat jelent a pedagógiai fejlesztések számára. Ez a társadalmi norma ugyanis annyira erős, hogy még a kitörési lehetőségeket jelentő kísérleteket is magába olvasztja. Erre kiváló példa a 2004-ben bevezetett nyelvi előkészítő évfolyam intézménye.¹² Az alapgondolat az volt, hogy egy – a normál képzésbe beékel – kiegészítő, úgynevezett 0. évfolyamon az idegennyelv-tudás fejlesztése olyan módon történjen, hogy közben az esélykiegyenlítő szerep is érvényesüljön (*Ajánlás...* 2004), tehát a plusz évben legyen mód az alapkészségek pótlására és az informatikai ismeretek bővítésére. A magyar közoktatás és a társadalom meglepően rövid idő alatt illesztette be ezt a lehetőséget a rendszerbe úgy, hogy az alapvetően mégis a középosztály gyermekeinek esélyeit növelje. A kutatások azt mutatják ugyanis, hogy nem az eredetileg elvárt célcsoporttal foglalkozó iskolák indították be ezt a képzést, és hogy az eredeti szándékoktól eltérően sok helyen felvétellel válogatják ki a tanulókat a nyelvi előkészítő évfolyamra (FEHÉRVÁRI 2008), így nem sikerült egyértelműen az esélykiegyenlítés céljának megfelelni (NIKOLOV et al. 2009/a). Ezt a gyakorlatot a szabályozással is követte az oktatásirányítás, hiszen ma már szigorú kimeneti követelményekhez kötik a nyelvi előkészítő évfolyam indítását, a NYEK-et végző tanulók 80%-ának B2 szintű érettségi vizsgát vagy nyelvvizsgát kell tennie [20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet], és ezzel egyértelműen megszűnt a nyelvi előkészítő képzés esélykiegyenlítő funkciója.

Nyilvánvaló, hogy egy tanár csak akkor érezheti sikeresnek magát, ha a tanítványai is azok. Ha azonban a siker csak a másokkal összehasonlítható, szummatív típusú mérésekből nyerhető eredmény (nyelvvizsgák száma, jó érettségi eredmények), akkor csak annak lehet sikerélménye, aki a legjobb tanulókat válogatja ki, és az ő kiváló eredményeiknek örül. Ebben az értékhierarchiában a megtett út, a tanuló fejlődése egy nagyon alacsony szintről egy annál magasabbra, nem egyértelmű sikerélmény. A folyamatot és a helyzetet a tanuló is inkább kudarcok soraként éli meg, ennek az eredménye pedig alulmotiváltság, önértékelési problémák. Pillanatnyilag tehát az idegennyelv-tanításra jellemző a sikertelenség érzése és a felelősség hátrítása a tanár és a tanuló oldaláról egyaránt. Megállapíthatjuk, hogy jelentős változtatásra lenne ahhoz szükség, hogy növekedjen az eredményesség a nyelvtanításban, pedagógiai kultúraváltásra lenne szükség.

4.2. Mít jelent a pedagógiai kultúraváltás?

A jó és eredményes pedagógiai kultúra értelmezése koronként és társadalmanként különböző: egészen mást gondolunk ma már arról, hogy melyek a legfontosabb fejlesztési célok és melyek az ezekhez vezető legjobb pedagógiai eszközök, mint akár néhány évtizeddel ezelőtt. Érdemes ezért összefoglalni, hogy milyen elemek szükségesek a tanárok

¹² Ezt a képzési formát szakmai szövegekben NYEK-nek, a köznyelvben nulladik évfolyamnak is nevezik.

pedagógiai kultúrájában ahhoz, hogy a tanulók a boldogulásukhoz szükséges képességeket, tulajdonságokat, tudást valóban meg tudják szerezni a közoktatásban. Kiindulópontunk tehát az, hogy milyen elemek segítik a tanuló tanulási folyamatát (hatékony tanulás), és ezek alapján milyen eszközrendszerrel kell dolgoznia a tanárnak (támogató tanulási környezet). A tanulási környezet kifejezés tehát tágabb értelmezési keretben jelenik itt meg, beleértjük a megfelelő tanári eszközrendszert és módszertant is.

A tanítási folyamat, tehát a tanulók fejlesztése során négy alapelv a kiindulópont: tanulói aktivitás, kooperativitás, kontextusba ágyazottság és autonómia. Hátterükben az a felismerés áll, hogy sikeresebb a tanulási folyamat akkor, ha a tanuló nem készen kapja a tudást, hanem maga hozza azt létre. Ez a konstruktivista tanulásfelfogás (NAHALKA 1997) abból indul ki, hogy átgondolt, célszerű tanulói tevékenység szükséges ahhoz, hogy valódi tudás jöjjön létre a tanulóban. Sikeresebb az elsajátítás továbbá, ha a tanulóknak van módja az adott problémákról beszélgetni, ha arra kényszerül, hogy kifejtse álláspontját, esetleg cáfolja mások véleményét (kooperativitás). A valós szituációk és tartalmak segítik a tanulót abban, hogy a megtanulandó dolgokat a saját élethelyzetéhez kösse, ez motivációs szempontból is lényeges. A tanulónak meg kell értenie, hogy a saját tanulásáért ő maga felelős, hogy a tanulási eredmény őbenne jön létre, és az ő együttműködése, aktivitása nélkül nem érhető el eredmény. Ehhez arra van szükség, hogy partnerként vegyen részt a folyamatban, hogy ne elszenvédője legyen a tanításnak, hanem aktív alakítója, hogy tudja, mi miért történik vele, hogy legyenek választási és döntési lehetőségei, és a döntései következményeit viselnie kelljen. Csak így érhető el ugyanis, hogy a tanuló se alkalmazhassa a hibáztatás stratégiáját.

A tanulás pontosabb, tágabb és aktivista felfogása természetesen vezet ahhoz, hogy egészen másképpen gondolkozunk a támogató pedagógiai környezetről. A tanári tevékenység teljes rendszerét kell másképpen definiálnunk, új pedagógiai kultúrára van szükség (NAGY 2010). Az OECD egy összefoglaló tanulmányban tette közzé, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jellemzői vannak a támogató tanulási környezetnek (*The Nature of Learning* 2010), és hogy ennek milyen hatása van a tanárképzésre (CONNER–SLIWKA 2014). A kutatások alapján hét területre koncentrálták a támogató tanulási környezet jellemzőit (CONNER–SLIWKA 2014 alapján):

1. Tanulói aktivitás és autonómia

A tanulási környezetnek a tanuló kulcsszereplője, a tanulási környezet támogatja a tanuló aktivitását, és segíti abban, hogy megértse: a tanulásának alapja a saját aktivitása.

2. Szociális tanulás, kooperativitás

A tanulási környezet alapja a tanulás szociális jellege, gyakori a jól szervezett kooperatív munka.

3. Motiváció és az érzelmek szerepe

A tanár érzékeny a tanulók motivációjára és az érzelmek kiemelt szerepére a fejlődési folyamatban.

4. Differenciálás

A tanulási környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra.

5. Tanulói terhelés

A tanulási környezet olyan programokat tartalmaz, amelyek kemény munkát igényelnek, kihívást jelentenek, de nem jelentenek túlterhelést.

6. Világos elvárások, fejlesztő értékelés

A tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a formatív típusú visszajelzések a tanulók tanulásának támogatásában.

7. Kapcsolódás más területekhez és a valósághoz (interdiszciplinaritás, realitás)

A tanulási környezet erősen támogatja a horizontális kapcsolódásokat a különböző területek (tantárgyak) és tudások között, továbbá erős a kapcsolat a társadalommal és a tágabban értelmezett valósággal.

A hatékony tanulást támogató tanulási környezetben a legfontosabbak tehát a korábban említett alapelvek: aktivitás és autonómia, a szociális tanulást is lehetővé tevő kooperativitás vagy kollaboráció. Kiemelik továbbá a motiváció és az érzelmek szerepét, az eredményes tanulás alapfeltétele ugyanis, hogy a tanuló pozitívan viszonyuljon a tanulás tárgyához: értse meg, hogy miért kell tanulnia. A támogató környezet mindig érzékenyen reagál a tanulók egyéni különbségeire és az előzetes tudásukra, az egyéni sajátosságokhoz igazodik a fejlesztés. A tanulmány a legfontosabb alapelvek között említi a terhelés mértékét is: az segíti a tanulást, ha a programok megvalósításához kemény munkára van szükség, ezek tehát kihívást jelentenek a tanulónak, de nem túlterhelést. A jó tanulási környezetben világos elvárások jelennek meg, és az értékelési stratégiák ezekhez illeszkednek, nagy szerephez jutnak a támogató, fejlesztő visszajelzések a tanulás támogatásában. Fontos továbbá, hogy a tanulás beágyazott legyen a tanuló valóságába, gyakoriak legyenek a horizontális kapcsolódások a különböző tantárgyi területek között, továbbá erős legyen a kapcsolat a tanulási tartalmak és a társadalom, valamint a tágabban értelmezett valóság között (*The Nature of Learning* 2010). Ezekhez az alapelvekhez igazodva jól körvonalazható, hogy milyen területeken jelent kihívást a hatékony tanulást támogató pedagógiai kultúra.

A tanulási folyamat tervezésének alapja a tanár elképzelése a kitűzött célok rendszeréről. A hagyományos, leadandó tananyagban gondolkodó megközelítésmód lényege, hogy a tervezés során a tanár oldaláról közelít, szakszerűbben kifejezve tanítási célokat és tanítási tartalmakat ír le. Ha azonban a tanár a tanuló fejlődésére koncentrál, akkor a tervezés során tanulási célokban kell gondolkodnia, azaz azt kell megfogalmaznia, hogy miben kell változnia, fejlődnie a tanulónak. A Magyar Képesítési Keretrendszer fejlesztéséhez kapcsolódóan (TEMESI 2011) megjelent a magyar pedagógiai szakirodalomban a tanulási eredmény fogalma is. A tanulási eredmény vagy tanulási cél elnevezés mögött az a szemléleti háttér húzódik, hogy a tervezés során a tanárnak meg kell fogalmaznia, hogy milyen tudással, képességgel, attitűddel kell rendelkeznie a tanulónak az adott tanulási szakasz lezárásakor, és a tanítási folyamat tervezését ebből kell levezetnie. Az idegen nyelvek esetében ez sem újdonság. A Közös európai referenciakeret tanulási eredmény alapú szintleírásait az 1990-es évek közepe óta minden tantervi tervezésnél használták a közoktatásban: ezen alapulnak a NAT, a kerettantervek és az érettségi követelményleírásai, az elmúlt két évtizedben a nyelvtanárok szakszerű és jó mintákat kaptak tehát a tanulási eredmény alapú tervezéshez. Ez azonban a mindennapokba nem feltétlenül ment át. Saját felhasználásra a tanárok sokszor nyelvtani anyagokat és szókincset, tehát tanítási tartalmakat, leadandó anyagot határoznak meg tanulási célok helyett, esetleg a tankönyv leckéit osztják fel a rendelkezésre álló időre. Néha tapasztalt tanároknak is nehézséget jelent a készségekhez kapcsolódó árnyalt részcélok meghatározása.

Nyilvánvaló az is, hogy ha a tanár nem megtanítandó nyelvtani jelenségben és feldolgozandó tematikus szókincsben gondolkodik, hanem azt tűzi ki célul, hogy a tanulói jobban tudják használni a tanult idegen nyelvet, akkor a tanulók szükségleteiből kell kiindulnia. Ehhez azonban tudomásul kell venni, hogy a tanulók különbözőek. Különböző az érettségük, a szocializációjuk, az adottságaik, nem egyforma a szociális háttérük, és eltérőek a tanulási szokásaik, technikáik. Az egyéni fejlődés támogatása csak úgy lehetséges, ha a tanár különböző tanulási utakat tud lehetővé tenni. Nem csak arról van szó, hogy a „gyengék” és az „erősek” más feladatot kapnak, arra is érdemes gondolni, hogy a kiadott feladatok ne csak a nyelvi és logikai intelligenciával rendelkező tanulóknak kedvezzenek, hanem időnként kapjanak lehetőséget azok a tanulók is, akik könnyebben tanulnak mozgással, vizuális ábrázolással vagy másokkal beszélgetve (GARDNER 1993), illetve reagálni kell az eltérő motivációkra vagy érdeklődési területekre is.

A tanári munka szempontjából meghatározó, hogy a tanár mit tart eredménynek és sikernek, azaz képes-e a tanuló fejlődését a legfontosabb eredménynek tekinteni. A nyelvtanításra konkretizálva: nyilvánvaló, hogy egy A2 szintű nyelvtudás is lehet hatalmas siker és eredmény egy gyengébb szociális háttérű vagy egy kevésbé motivált tanuló esetében. Tovább bonyolítja a kérdést, hogy a siker és az eredmény fogalmába beletartozik a tanulók viszonya is a nyelvtanuláshoz. Nagy eredmény például, ha egy tanuló sikerként tudja megélni az A2 szintű nyelvtudását, és megmarad a motivációja a további

nyelvtanuláshoz, a kialakult nyelvtanulási stratégiái pedig megelőlegezik a sikeres folytatást. Ezzel szemben a nagy nehezen középfokú nyelvvizsgát tett, majd a nyelvtanulást megkönnyebbülten abbahagyó nyelvtanuló története nem feltétlenül sikertörténet.

Az eredményességben komoly szerepet játszik az értékelési kultúra is. A hagyományos büntető, hibákkal szembesítő, minősítő értékelési módszerekkel szemben áll egy olyan értékelési kultúra, amely az értékelés fejlesztő hatását hangsúlyozza, az értékelésben leginkább a tudatosság és az önállóság erősítésének lehetőségét látja, az értékelési eljárásokat gyakori, a fejlesztési folyamatba beépített visszajelzéseknek tekinti, és gyakran alkalmazza az interaktív formákat, az önértékelést és a társértékelést. A fejlesztő értékelés ötlete nem is olyan régi, 1998-ban jelent meg Paul BLACK és Dylan WILIAM (1998) sokat idézett műve az *“Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment”*. Ebben írták le azt a problémát, hogy bár sokat tudunk a tanulási folyamat eredményéről, annál kevesebbet azonban a valós működéséről. Megállapításuk szerint a hatékony tanulás fontos feltétele, hogy a tanuló folyamatos, pozitív visszajelzéseket kapjon az addig megtett fejlődési útjáról. Az értékelésnek ez a fejlesztő típusú felfogása azt feltételezi, hogy a tanulók számára mindig világosak az aktuális tanulási célok, és folyamatosan foglalkoznak azok teljesülésével is. Nagyon fontos, hogy a tanulási folyamat értékelése mindig konstruktív, tehát nem a hibákra és a hiányosságokra koncentrálnak, hanem arra, hogy az elért eredményekben mi a jó, és hogy a további utat hogyan lehetne még jobbá alakítani.¹³ Fontos eleme még a fejlesztő értékelésnek, hogy a tanuló fejlődését tágabban értelmezik, tehát az értékelés tárgya nem csak az aktuális tudás megszerzésének sikeressége, hanem a tanuló személyiségének, készségeinek, attitűdjeinek fejlődése a lehető legtágabb értelemben véve (*Assessment for Learning...* 2002). Ez a tanári oldalról átgondolt, megtervezett, valóban motiváló értékelési eljárások rendszerét jelenti, amelyben a tanuló fejlődésének, a befektetett munkának, az eredményhez vezető folyamatnak az értékelése is megjelenik, nem csak a pusztán eredmény összehasonlítása a normával. Közben az értékelés fókusza mindig a jövő, és nem a múlt. Ez azonban nyilvánvalóan időigényes és nehéz folyamat, egyben a tanári szerepfelfogás tekintetében is radikális lépést jelent: a tanár ugyanis lemond a minősítő értékelésben rejlő hatalmi eszközről. Nem csak az nehezíti a fejlesztő értékelés megvalósítására törekvő tanár helyzetét, hogy új technikákat kell alkalmaznia, hanem a pedagógiai környezet, a norma is.

Az iskolákban alapvetően szummatív típusú értékelési eljárásokat alkalmaznak, az értékelés célja általában a minősítés. Az iskola pedagógiai programjában rögzítik a dolgozatok értékelésének alapelveit, többek között a %-os eredmények érdemjegyre váltását. Ez nehezen ad lehetőséget arra, hogy a tanár fejlődési utakat értékeljen, azt, hogy az előző dolgozat eredményéhez képest milyen irányú fejlődés látszik a teljesítményben. Általá-

¹³ Jó példa a konstruktív megközelítésű értékelésre a *Nyelvtanulási napló*, melynek egy részlete a 2. mellékletben található.

ban kevés a tanárok ilyen típusú tapasztalata, és ehhez sem a tanulók, sem a szülők nincsenek hozzászokva. Nem véletlen, hogy a magyar közoktatás alig vett tudomást a nyelvi portfólióiban (*Európai nyelvtanulási napló* 2001) rejlő pedagógiai lehetőségekről, mint ahogy beszédes a szöveges értékeléshez való sokszor elutasító viszony is tanári vagy szülői oldalról. Így azonban az értékelés folyamatosan hamis üzeneteket közvetít, beskatulyáz és megbélyegez, a hibákra fókuszál, és arra készteti az összes résztvevőt, hogy az eredményekért ne vállalja a felelősséget, hanem azt lehetőleg másra hárítsa.

A tanári munka meghatározója, hogy a tanár milyen feladatokat, szerepeket tulajdonít saját magának, mennyire kész a partneri, segítői szerepre és hogy mennyire reflektív. A reflektivitást két irányban is értelmezni lehet, egyrészt magában foglalja azt, hogy a tanár hogyan reagál a tanulók és a csoport történéseire, másrészt mennyire tudja elemezni a saját nézeteit, beállítódásait és a tevékenységét (SZIVÁK 2003, 11). A tanulókra való szakszerű reagálás előfeltétele a diagnosztikus módszerek alkalmazásának képessége.

Ezek tehát a tanulóközpontú, tanulói aktivitáson alapuló megközelítésmód fontosabb elemei. Ezzel szembe lehet állítani egy tradicionálisabb, tanárközpontú pedagógiai kultúrát. A két felfogás között nem csak „filozófiai” különbség van, hanem a tanításra vonatkozó alapkérdésekben is jelentősek az eltérések (10. táblázat). A fejlesztési célok és tartalmak, az alkalmazott tanítási és értékelési módszerek jelentősen eltérnek, ennek következtében a tanulói tevékenységek és a felelősség kérdése is eltéréseket mutat.

10. táblázat
A tanárközpontú és a tanulóközpontú megközelítésmód jellemzői

	Tanulóközpontú, kompetencia-alapú, tevékenység-alapú megközelítés	Tanárközpontú, ismeretalapú megközelítés
A legfontosabb cél	A tanuló egyéni fejlődése.	Az előírt tananyag megtanítása.
A fejlesztés területei	Ismeretek, képességek, attitűdök, autonómia.	Gondosan válogatott ismeretek.
A tervezés alapja	Tanulási eredmény, tanulási cél, egyéni szükségletek.	A tananyag, a tanterv, egy átlagos csoport (norma).
Módszerek	Változatos, célszerű módszerek, alapjuk: tanulói aktivitás, kooperatívítás, motiváció, tanulói különbségek figyelembevétele.	Tanári aktivitáson alapuló módszerek.
Felelősség	Megosztva a tanár és a tanuló között.	Alapvetően a tanárnál.
Értékelés	A kitűzött célok teljesülése, alapja az egyéni fejlődés, erős fejlesztő jelleg.	Szummatív (minősítő) értékelés, normaorientáltan (másokkal összehasonlítva).
Tipikus tanulói tevékenységek	Részt vesz, konstruál, kérdez, együttműködik.	Elfogad, tudomásul vesz, reprodukál.

Ha az eddig leírt korszerű alapelveket szeretnénk kicsit pragmatikusabban összefoglalni, akkor a lényeg abban összegezhető, hogy a lehető legalacsonyabb nyelvi szinttől támogatni kell az önálló nyelvhasználatot, olyan feladatokat kell adni, amelyek kihasználják a tényt, hogy ez a generáció folyamatosan az internethez láncolva él. Az (idegen) nyelvet arra kell használni, amire való: információszerzésre, információátadásra, gondolatcserére. Arra kell törekedni, hogy mindenki a saját szintjén, a saját szükségletei szerint használja az idegen nyelvet, és közben támogatni, bátorítani kell a kísérletezést, amely többnyire hibákhoz vezet. A tanulási folyamat tervezésekor pedig külön gondot kell fordítani arra, hogy a tanuló számára világossá váljon, gazdagodik az élete attól, ha nem csak az anyanyelvét tudja használni. Ezek tehát a lényegi területek, a pedagógiai alapelvek a sikeres nyelvtanításhoz, ezt kellene megvalósítaniuk a tanároknak. Elméletileg általában tudják is mindezt, alkalmazniuk azonban nem mindig sikerül, mert olyan pedagógiai modellekről, beállítódásokról van szó, amelyet kevesen éltek meg belülről: a tanároknak többnyire kevés tapasztalatuk van arról, hogy milyen lehetőséget és kötelezettséget jelent a tanulói oldalról a tanulóközpontú megközelítésmódban való működés. Ebből a szempontból kulcskérdés a felsőoktatás pedagógiai kultúrája.

4.3. A felsőoktatás pedagógiai kultúrája

A pedagógiai kultúráváltás kulcsa a felsőoktatás, hiszen a tanárképzésben van mód a legdirektebb módon a pedagógiai modernizációra. Egy kicsit időzzünk el ezért annál a kérdésnél, hogy milyen pedagógiai közeg várja a leendő tanárokat a felsőoktatásban, azaz milyen pedagógia tapasztalatokat gyűjtenek ott hallgatóként. Közben ne feledkezzünk meg arról, hogy a nyelvtanárképzés esetében három terület együtt hat a hallgatóra: a diszciplináris tárgyak (nyelvészet, irodalom, kultúra), a szakmódszertan, valamint a pedagógiai és pszichológiai modul tantárgyai. A közoktatáshoz hasonlóan itt is csak a tanárok pedagógiai nézetrendszerére és módszereire, a hallgatók szemszögéből megélhető tanítási-tanulási folyamatra szorítkozom. A megállapítások olyan hallgatói véleményeken és beszámolókon alapulnak, amelyeket a nappali vagy levelezős hallgatók, a tanártovábbképzések résztvevői a különböző reflektív feladatokban a saját tanulási folyamatukról mondtak el.

Természetesen a felsőoktatás eredményességére és pedagógiai kultúrájára is a sokféleség a jellemző: a követendő példák és a kiváló tanáregyéniségek mellett a minőségi, eredményességi problémák is megjelennek a rendszerben. A mai magyar felsőoktatás egyik jellemzője az alapfeltételek jelentős megváltozása, amelyhez nem sikerült jól alkalmazkodni. Ahogy a kilencvenes évek elején a közoktatásra rázúdult a tömegesedés, úgy egy szűk évtizeddel később ugyanez történt a felsőoktatással is. Ha azonban egy adott korcsoportból nagyobb arányban kerülnek be a fiatalok a felsőoktatásba, akkor többen lesznek közöttük olyanok, akik kevésbé önállóak és motiváltak, kevésbé felkészültek a

szakmai tárgyakból, idegen nyelvek esetében nem annyira biztos a nyelvtudásuk. Ezeknek a hallgatónak általában az alapkompenciái is kevésbé fejlettek: nehézségeik lehetnek a szövegértéssel, szövegalkotással, problémát jelenthet az önálló munkavégzés, a véleményalkotás, és általában nem biztos, hogy magukkal hozzák a nehezen definiálható értelmiségi stratégiákat (információgyűjtés, -rendezés, érvelés stb.). A jelenség nagyon hasonló ahhoz, ami a közoktatásban az 1990-es években elindította a módszertani változásokat: a megváltozott célcsoportnál már nem működnek a korábbi eszközök és módszerek, tehát újakat kell keresni. Hangsúlyosabbá kell válnia a motiválásnak, az egyéni tanulási utak biztosításának, a differenciált fejlesztésnek, és frissíteni kell a tanárok módszertani kultúráját is. Ez a felsőoktatás számára komoly kihívást jelentett, hiszen olyan módszertani problémák merültek fel, amelyek teljesen idegenek voltak a korábbi felsőoktatási környezettől. Ezt a helyzetet súlyosította két további tény: egyrészt a felsőoktatás tömegesedése Magyarországon sokkal gyorsabban zajlott le, mint más európai országokban, másrészt a menekülőútnak tekinthető kétszintű képzésre való átállás kapcsolódva történt meg.

A felsőoktatás tömegesedésének szükségszerűsége komoly társadalmi vitákat váltott ki Magyarországon, de a társadalmi és a munkaerő-piaci változások, az adaptivitás igénye és a komplexebbé váló problémák kezelése miatt általánosan jellemző minden európai országra, hogy a keveseket érintő elit felsőoktatás helyett arra törekednek, hogy a fiatalabb generációkban nagyobb arányban legyenek a felsőfokú képzettségekkel rendelkezők. A folyamat azonban nálunk nagyon gyorsan zajlott le: Magyarországon 1995-ben a 20–24 éves korcsoportban a tanulók aránya még csak 22,5% volt, ez jelentősen elmaradt az EU-átlagtól (32,9%). 2008-ra ez az arány viszont már megduplázódott, hiszen az adott korosztályból már 48,4% tanult (FEHÉRVÁRI et al. 2011, 457). Nem volt tehát idő a felsőoktatásban a pedagógiai környezet óvatos módosítására, új célok megfogalmazására, a felsőoktatásban dolgozók számára így mindennapos élménnyé vált a kudarc, amely – a közoktatáshoz hasonló módon – nagyon gyorsan a hibáztatással párosult. A kétszintű képzés megjelenése adhatott volna egy esélyt, hiszen a tömegesedés kezelésére alkalmas bolognai rendszer lényege éppen az, hogy az alapképzésben gyakorlatiasabb képzés folyik, amely lehetőséget ad az alapkészségek, az értelmiségi stratégiák megalapozására is, majd erre épül a szűkebb kör számára elérhető mesterképzés. Mivel azonban a kétszintű képzés bevezetésére nálunk úgy került sor, hogy először a felsőoktatási intézmények csak az alapképzések programjait állították össze, és a mesterképzés szakleírásai csak később készültek el, érthető önvédelmi reakciók jelentkeztek. Az intézmények megpróbálták az alapképzési programokat úgy elkészíteni, hogy azok lehetőséget adjanak a meglévő emberi erőforrások teljes körű kihasználására, azaz lényegében a korábbi öt éves programokat sűrítették be három évre. Tehát az egyéni fejlesztést igénylő, az alapkészségek terén hiányosságokkal küzdő hallgatók sok szakterületen egy még zsúfoltabb, még

elméletibb programot kaptak, mint korábban. Természetesen felül lehetett volna vizsgálni a programokat, azok megvalósulását, az ahhoz szükséges pedagógiai eszköztárat, ehelyett azonban a kialakult kudarcos helyzetért a bolognai rendszert hibáztatva nagyon gyorsan és előkészítetlenül tért vissza a tanárképzés az osztatlan képzési formához.

A felsőoktatás tehát nehezen tud módszertani választ találni a tömegesedésre. A felsőoktatás pedagógiai kultúrájának fő jellemzője a normaorientált tervezés: szigorúan előre tervezett félévek, hetekre előre lebontott haladási ütem, amelyben a diagnosztikának, az arra épített fejlesztésnek nincs helye. Uralkodnak a tanárközpontú módszerek, a hallgatóknak sok előadásuk van, a kevés szemináriumon is általában szűk a módszertani repertoár, gyakori a kérdve kifejtő módszer, a zárt, reprodukív típusú feladat. Az értékelés alapja általában beadandó dolgozat, zárthelyi dolgozat vagy vizsga, és ezek őrzik a régi hagyományokat. A beadandó dolgozat többnyire a klasszikus szemináriumi dolgozat, azaz anyaggyűjtés és mások gondolatainak reprodukálása. A zárthelyi dolgozatok gyakran könnyen javítható, ismereteket számon kérő zárt feladatokat tartalmaznak. A klasszikus egyetemi vizsgáztatás módszertana sem változott évtizedek óta, holott az ismeretszerzés, az ismeretek feldolgozása terén egészen másképpen működünk ma, mint két-három évtizeddel ezelőtt. Az egyetemeken általában vannak olyan intranetes felületek, amelyek lehetőséget biztosítanak a személyre szabott, egyéni tanulási utak alkalmazására, ezeket azonban nem mindenütt használják ki.

Ez tehát lényegében ugyanaz a pedagógiai közeg, mint a közoktatásban, és a sikertelenség meg a rosszkedv is ugyanúgy kódolva van: a fejlesztés helyett a hibáztatás a jellemző, a tudást, a stratégiákat, az alapkompenciákat a felsőoktatásban is előfeltételként kezelik. A helyzetet súlyosbítja, hogy a felsőoktatásban dolgozó tanárok egy része számára a pedagógiai konzervativizmus a minőség szinonimájává vált. A tömegesedéssel kapcsolatos vitákban nagyon gyakori érv, hogy szigorítani kell a bemeneti követelményeket, nehezíteni kell a vizsgákat, mert az elvárások szigorítása automatikusan emeli a minőséget. A pedagógiai hozzáadott érték, a hallgató átgondolt és személyre szabott fejlesztése a felsőoktatás jelenlegi gyakorlatában nehezen értelmezhető fogalmak, és általában alacsony a módszertan státusza. A tanulási eredményen alapuló gondolkodás legfeljebb a kimeneti követelmények dokumentációjában jelenik meg, a tanári tervezési gyakorlat azonban általában leadandó anyagban körvonalazódik. A leendő tanárok tehát az egyetemi éveik alatt sem tapasztalják meg azt, amit meg kellene valósítaniuk: ismeretközpontú, tanárközpontú szemléletmódot élnek meg, egyetemistaként is alapvetően befogadják és reprodukálják mások gondolatait.

A tanárképzésben fontos lehetőséget mulasztunk el tehát. Ráadásul a fiatalok későbbi érése, elhúzódó „gyermek” státusza miatt a felsőoktatásnak bőven lennének nevelési feladatai is. És itt nem csak a korábban említett önállóság és felelősségvállalás kérdéséről van szó, hanem olyan alapvető területekről, mint például az előítéletesség, amely a mai magyar társadalom egyik legsúlyosabb problémája. Ebben a tekintetben természetesen

vannak kiváló programok, például az ELTE angoltanárképzésében egy következetes „zéró-tolerancia” az előítéletességgel és kirekesztéssel kapcsolatban (HOLLÓ 2013), működnek a toleranciát segítő érzékenyítő programok. De hangsúlyozottabban szükség lenne a viselkedésminták és a tanári szerepfelfogás formálására is. A leendő tanárok többnyire eszköztelenül és védtelenül kerülnek számukra idegen és ismeretlen társadalmi közegbe, viszik magukkal a tanulóként szerzett pedagógiai mintáikat, amelyek azonban csak nagyon szerencsés esetben segítik megoldani a tanárként számukra releváns pedagógiai problémákat, helyzeteket.

Ez a gondolat továbbvezet bennünket még egy fontos kérdéshez: a nyelvtanulás nevelési lehetőséget is jelent. A tanulóközpontú módszerek segítenek a szociális készségek fejlesztésében is, és az idegennyelv-tanításra jellemző interkulturális szemlélet komoly lehetőséget jelent arra, hogy a tanulók tényleg megismerjenek és elfogadjanak másféle szokásokat, embereket és kultúrákat. A jó szemléletű idegennyelv-tanításnak komoly szerepe lehet tehát abban, hogy élhetőbb társadalom éljünk, és ez a pedagógiai kultúraváltás legnagyobb tétje. Az oktatás eredményessége természetesen meghatározza, hogy milyen minőségű munkaerő lép be a gazdaságba, de azt is, hogy a felnőtt társadalom tagjai mennyire képesek békés együttélésre az övékétől eltérő felfogásokkal, hogy mennyire tudják vállalni a felelősséget a hibáikért, hogy mennyire tudnak önálló döntéseket hozni. A tanárközpontú, ismeretalapú felfogás a legnagyobb jó szándékkal is autokratikus osztálytermi viszonyokat eredményez, hiszen a tanár készen adja át a tudást, a tanuló pedig megfellebbezhetetlen igazságokat vesz tudomásul (NAHALKA 2011). A jó tanuló tehát hallgat és figyel, elfogadja a tanár igazságait, igyekszik megfelelni az elvárásoknak, könnyen kezelhető és átlagos. Egy jól működő, gazdaságilag is fejlődő, innovatív társadalomban azonban olyan tagokra van szükség, akik kérdeznek, ellentmondanak, kreatívak, együttműködőek, márpedig ezt a tanárközpontú módszerekkel nem lehet elérni.

A pedagógiai kultúraváltás felveti a kérdést, hogy az iskola, amely természetesen tükrözi a társadalmi viszonyokat, meg tudja-e változtatni azokat, hozzá tud-e járulni a társadalom fejlődéséhez. Egy olyan tantárgyi terület, amely folyamatos interakcióra épül, változatos tematikus tartalmakhoz kapcsolódó gondolatcserét feltételez, kiemelt szerephez jut a tanulók nézeteinek alakításában, a szociális fejlődésükben, és ezt a társadalmi felelősséget az idegennyelv-tanításnak fel kellene vállalnia. Egy viszonylag homogén nyelvű és kultúrájú országban a nyelvtanulás sokat segíthet az idegentől való félelem legyőzésében, és mindennek lehet szerepe a társadalom demokratikus igényeinek formálásában is.

4.4. Fejlesztési lehetőségek és irányok

Az eddigi fejezetek alapján megállapíthatjuk, hogy az idegennyelv-oktatás fejlesztésére tett kísérletek eddig általában elzártan történtek, az extenzív fejlesztés belső feszültségeket is gerjesztett, hiszen például az idegen nyelvi óraszám folyamatos emelése érdekeket

is sértett. Épp a nyelvtanítás eredményességének kérdéses adatai mutatnak azonban rá arra a problémára, hogy egy-egy tanár továbbképzése és elszigetelt „kultúraváltása” nem tud jelentős változást hozni a rendszer egészében. Mindezek alapján érdemes lenne az idegennyelv-oktatás fejlesztését sokkal tágabb kontextusban kezelni: valószínűleg nem emelhető ugyanis ki egy oktatási terület a rendszer egészéből, sokkal komplexebb modernizációs folyamatokra lenne szükség. Ha elfogadjuk azt a tételt, hogy a pedagógiai kultúra mélyebb, átfogóbb fejlesztésére lenne szükség, akkor érdemes másképp gondolkodni erről, valószínűleg a komplex iskolafejlesztés lehet a megoldás az idegennyelv-tanítás problémájára is. Ez a szerteágazó téma messze meghaladja egy fejezet tartalmi korlátait, de érdekes lehet néhány gondolatot ebből a kérdésből is kiemelni.

A különböző iskolafejlesztési projektek tanulságai azt bizonyítják, hogy erősebb a fejlesztő hatás akkor, ha a kiindulópont az iskolán belüli együttes akarat, közös gondolkodás és elszánás, így ugyanis belső továbbképzések, együttműködések alakulnak ki, tehát létrejön a „tanuló iskola” modellje, továbbá a pedagógiai fejlesztés értelemszerűen együtt jár szervezetfejlesztéssel és személyi fejlesztéssel is (vö. ECKART et al. 2005, 22; ROLFF 2010, 36). Ez is azt támogatja tehát, hogy nem érdemes az idegen nyelvek fejlesztését a rendszer egészéből kiszakítva értelmezni. Mivel az iskolafejlesztés nagy fáradtsággal, jelentős többletterheléssel jár az érdekelt tanárok és tantestületek számára, általában nehéz, kudarcos helyzetben kezdenek el ennyire radikális megoldáson gondolkodni. A megvalósuló projektek legfőbb tanulsága az, hogy a klasszikus továbbképzési logika nem igazán működik az ilyen fejlesztésekben, tehát erős az önfejlesztő, adaptív jelleg, amely a tanárok aktivitását igényli, másrészt a legtöbb iskolafejlesztésben radikális módszertani újítások jelennek meg osztálytermi szinten.

A kulturálisan és nyelvileg heterogén tanulói körrel folytatott pedagógiai munka évtizedek óta nagy kihívást jelent az Egyesült Államokban, illetve Európa gazdagabb, ezért a migrációban erősen érintett országaiban. Ezekben a pedagógiai kísérletekben mindig valamilyen kooperatív tanulási módszer jelenik meg központi elemként, hiszen ez tudja biztosítani a szociális és a nyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztését, a tanulók hátrányainak kiegyenlítését. A legalapvetőbb és széles körben ismert módszert Kagan írta le (KAGAN 2001). A kooperatív tanulás során a tanulók folyamatosan kooperatív csoportokban dolgoznak, a heterogén csoportok nem egy feladatra állnak össze, hanem hosszú ideig, akár hetekig is együtt maradnak. A munka alapja, hogy a tanulók egymást is tanítják, így folyamatosan váltogatják a tanári és tanulói pozíciót.

Németországból is meg lehet említeni egy nagy hatású tanítási modellt, a Klippert-módszert (KLIPPERT 2000), amely az ezredforduló német iskolafejlesztési projektjeiben nagy szerepet játszott. A 2000-ben először lefolytatott PISA-kutatás eredményei azt mutatták, hogy a német tanulók (a magyar tanulókhoz hasonlóan) más országok eredményeivel összehasonlítva rosszabbul teljesítettek. A német közegben PISA-sokknak nevezett

állapot komoly közös gondolkodást eredményezett az oktatási rendszer eredményességéről, és sok iskolafejlesztési kísérlet indult meg ezt követően. Ezek közül több projekt támaszkodott a Klippert-módszerre, amelynek középpontjában a tanulók önálló tanulásának és a tanulási módszereiknek a fejlesztése áll. A módszer bevezetése Németországban is szakmai vitákat váltott ki, nagy hátránya ugyanis, hogy a tanítási tartalom helyett a módszerre koncentrált. Érdekes azonban benne a fejlesztés „hólabdaszerű” elve, amely számos német iskolai kísérlet alapján működőképes: a pedagógiai fejlesztés nagyon konkrétan az osztálytermi szintről indul, bizonyos módszereket kezdenek el alkalmazni a tanárok, amelyek az önálló tanulást és az együttműködést fejlesztik. Ahhoz, hogy ezt működtetni tudják, „tanuló iskolává” kell válniuk, és ez kihat az egész tantestületre, mert a tanárok munkájára is az önállóság és az együttműködés lesz jellemző.

Egy ehhez hasonló modellre az észak-magyarországi régióban van egy működő példa. Az amerikai stanfordi egyetem által kidolgozott Complex Instructions Program alapelveit több magyar iskolában is használják, a magyarul KIP-nek¹⁴ nevezett programot először a Hejőkeresztúri Általános Iskolában valósították meg (K. NAGY 2012). Alapelve a Klippert-módszeréhez hasonló, ám sokkal szabályozottabb. A tanórak 20%-ában olyan munkaformát alkalmaznak minden tantárgyban, amely tanulói aktivitáson alapul, erősíti a tanulók önállóságát, kommunikációs és kooperatív készségeit. Ebben a modellben egyetlen, pontosan leírható módszert (feladattípust) használnak: a tanulók rövid bevezető után egy közös csoportfeladatot kapnak, amelyben meghatározott (és folyton változó) szerepek szerint kell részt venniük, majd egy valaki beszámol az eredményről az egész osztálynak. Ezt követően mindenki személyre szabott, önálló feladatot kap, amelynek megoldásához használnia kell a csoportban elvégzett feladat eredményeit. Az alkalmazott módszer szigorú szabályrendszer szerint történik, amit a tanulók jól ismernek. A tapasztalatok alapján a módszer alkalmazása növeli a tanulói motivációt, erősíti a tanulók kommunikációs és szociális képességeit, és lassítja a hátrányos helyzetűek leszakadását. Fő célja a tanuló csoporton belüli helyzetének módosítása (státuszkezelés), hiszen a csoportokon belüli magasabb presztízsű szerepeket (kistanár, beszámoló) folyamatosan cserélniük kell a tanulóknak, illetve az egyéni munka és a csoportmunka szoros összekapcsolódása miatt nem nagyon maradhat senki kívül a csoportmunkán. A módszer hatásmechanizmusa valószínűleg a Klippert-modell alkalmazásához hasonló. Ahhoz ugyanis, hogy a tanárok egyáltalán alkalmazni tudják a módszert, meg kell indulnia a tantestületben egy közös gondolkodásnak, tananyagfejlesztésnek, kölcsönös óramegfigyelésnek, kollegiális segítségnek. Mivel a tanárnak egy adott témához, célhoz kell több párhuzamos csoportfeladatot, továbbá a tanulók egyéni fejlesztési igényeit figyelembe vevő egyéni feladatokat kitalálnia, ez a munka komoly tervezési, elemzési, tananyagfejlesztési képességeket igényel a tanártól. A módszer alkalmazása ezen kívül megkívánja a tanártól, hogy

¹⁴ KIP: komplex intsrukciós program.

sokféle módon tudja diagnosztizálni a tanulókat, hiszen a tanulók alapos ismerete előfeltétele a csoportbeosztásnak, a különböző párhuzamos csoportfeladatok, valamint az egyéni feladat elkészítésének. Tehát a tanulói autonómia és együttműködés szigorú forszírozása ebben a modellben is iskolafejlesztő elemmé válik, a tanításban egyértelműen megjelenik a tanulóközpontú szemlélet, hiszen nem lehet másképp alkalmazni a módszert, és a tanárokat a legalapvetőbb területeken fejleszti a módszer alkalmazásából következő kihívás.

Az iskolafejlesztési modellek önfejlesztésen, a tanárok autonómiáján alapulnak. Vannak olyan megoldási módok is, amikor a fejlesztés kiindulópontja egy-egy tanári csoport közös munkája. Elterjedt módszer a *lesson study* (tanórákutatás), az eredetileg japánból származó módszerben a tanárok közös óratervezése a kulcs. A közös előkészítés után megtartják az órát, a pedagógiai fejlődést pedig az egymást segítő értékelés, az egymástól tanulás biztosítja (GORDON GYÖRI 2007). Az együttműködő tanulásnak további formái is ismertek, például a hálózati tanulás vagy a gyakorlatközösség (SZABÓ et al. 2011). Mindegyikben kulcselem, hogy a tanárok tanulása kerül középpontba, a tanári fejlődésnek tehát ugyanazok az alapelvek (aktivitás, kooperativitás, autonómia) válnak az alapjává, amelyek a tanuló tanulási folyamatát jellemzik.

Ha összegezni szeretnénk, hogy milyen irányokban fejleszthető tovább az idegen nyelv-tanítás, akkor egyrészt tekintetbe kell vennünk a korábban részletezett európai ajánlásokat a nyelvvoktatás-politikai intézkedésekre (3.3. *fejezet*), de már ezek között is kitűnt az iskolán túlmutató elemek megléte: a befogadóbb társadalmi közeg szükségessége. Ha pedig elfogadjuk a pedagógiai kultúraváltás kényszerét, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy nem tekinthetjük az idegennyelv-oktatást a közoktatás egészétől független fejlesztési területnek. Valószínűleg a jó megoldás egy átfogó szemléleti átalakítás lenne: iskolafejlesztés, tanuló iskola modellje, a tanári autonómia megerősítése, és egy ilyen közegben várhatóan könnyebben fejleszthető lenne az idegennyelv-tanítás is.

5. Összegzés

Az idegennyelv-tanítás eredményessége sok elméleti és gyakorlati problémát vet fel. Sokféle módon értelmezhető az eredmény fogalma, és komoly módszertani nehézségek merülnek fel az idegennyelv-tudás kutatásával és nemzetközi összehasonlításával kapcsolatban. Európa egészében megfigyelhető egy folyamatos, erőteljes fejlesztés, amelynek célja a többnyelvűség elérése. Az adatok azonban azt mutatják, hogy ebben a tekintetben sok országban mégis nehézségek mutatkoznak. Kevés információnk van arról, hogy milyen tényezők gátolják az idegennyelv-oktatás eredményességének javulását, szerepe lehet ebben azonban annak is, hogy a nyelvtudás céljával kapcsolatban jelentős különbségek mutatkoznak a szakemberek véleménye és a nyelvtanulók nézetei között. A nyelvtanulási attitűdök kutatása arra utal, hogy a nyelvtanulással kapcsolatban erős pragmatizmus mutatkozik: erősebben hatnak azok a nyelvtanulási célok, amelyek az egzisztenciális boldoguláshoz kapcsolhatók, mint azok, amelyek a tágabban értelmezett életminőség javulásával függnek össze. Valószínűleg többet kellene foglalkozni a nyelvtanulási folyamatban azzal, hogy mire jó vagy mire használható a nyelvtudás, hogy a nyelvtanulók számára világossá váljon, miért érdemes idegen nyelveket tanulni vagy tudni.

A kiindulási pontunk az a kérdés volt, hogy mire lenne szükség a magyarországi idegennyelv-oktatás eredményességének növeléséhez. A kérdés elméleti háttere az, hogy az ismeretalapú és tanárközpontú pedagógia egy alapvetően készségfejlesztésen alapuló tantárgy esetében kevés sikerrel kecsegtet. Valószínű egyébként, hogy ez a pedagógiai megközelítésmód hasonlóan sikertelen más tantárgyi területeken is, de ott sokszor nem ennyire nyilvánvaló a kudarcc, hiszen az ismeretelemek megléte adott esetben elfedheti az alkalmazási képességek hiányát. A tanulóközpontú, tevékenység- és kompetenciaalapú megközelítés tehát növelné a közoktatás és a felsőoktatás eredményességét, ráadásul a szaktárgyi tudáson, tehát a pragmatikus hasznon túlmutatóan a társadalom fejlődésére is hatna. Ez a felismerés nem új, gyakorlatilag az elmúlt évtizedek nyelvpedagógiai fejlesztéseinek ez állt a középpontjában, ezért azt a kérdést is vizsgáltam, hogy miért nem sikerült megvalósulnia mégsem teljes mértékben a szemléletváltásnak. Valószínű, hogy a különböző képzések és továbbképzések eredményeit, lényegi elemeit a résztvevők nem tudták teljesen beépíteni az életükbe. Sokszor trükköket és technikákat vittek csak magukkal, érdekes feladatokat, játékokat, amelyek nem álltak össze egységes szemléletté. Az is lehet, hogy túl nagy erőfeszítés lett volna az alapvetően konzervatív, tanárközpontú szemléletmóddal működő iskolai közegben elszigetelten más módon dolgozni. Nyilvánvaló, hogy a tanulók a különböző szemléletmódokat egyben élik meg, és nem lehet elvárni egy gyerektől, hogy az egyik órán csendben, befogadó pozícióban üljön, a másikon viszont aktívan és kreatívan működjön, kérdezzen és vitatkozzon. A korábbi nyelvpedagógiai fejlesztésekhez képest ebben a tekintetben is jelentős változások történtek, hiszen a nyelvtanár ezekkel a problémákkal ma már nincs egyedül, sőt éppen a tömegesedés miatt

elodázhatatlanná váló változtatások jelentős pedagógiai fejlesztésekhez, iskolafejlesztési projektekhez és modellekhez vezettek.

Az eddigiek alapján nyilvánvaló, hogy a közoktatásban és a felsőoktatásban is a jelenleg elfogadott pedagógiai norma megváltoztatására lenne szükség. A nyelvtanárképzésnek, a tanártovábbképzéseknek és a tanárok önképzésének arra kellene törekedniük, hogy aktivizálják, kontextusba helyezték mindazt, amit a nyelvtanárok már tudnak, és ki kellene használni minden olyan lehetőséget, amely túlmutat a nyelvtanítás szűk körén, támogatni kellene a módszertani együttműködéseket a tantestületekben. Erősíteni kellene az együttműködést a felsőoktatásban is, hiszen a pedagógiai, a szakmódszertani képzésben, illetve a diszciplináris tárgyakban sokszor gyökeresen különböző pedagógiai kultúrák jelennek meg, amelyek a leendő tanárra együtt hatnak. Erősebb reflektivitásra lenne szükség: a tanár értékelje a tanítási folyamatot, a hallgató reflektáljon a tanulói múltjára, a képzés és a továbbképzés reflektáljon a társadalom változásaira.

A tanároknak meg kellene élniük a felsőoktatásban vagy a tanártovábbképzéseken, hogy milyen az, ha a tanár nem tekinti magát a tudás fő forrásának, a minőség és az eredményesség fogalmának új értelmezését hangsúlyozottan bele kellene vinni az iskolai gondolkodásba. Nyilvánvaló, hogy ez nagyon nehéz, hiszen sokszor a szülőkkel is meg kell értetni, hogy a gyermekük érdeke is, hogy végre megforduljon az alaptétel: a fejlesztés álljon a középpontban a hibáztatás helyett. A tanároknak azt a nehéz feladatot kell vállalniuk, hogy időnként szembemenjenek társadalmi normákkal és elvárásokkal, néha saját berögződéseikkel is.

II. rész

Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja (1996–2005)

1. Bevezetés

A rendszerváltás utáni időszak oktatáspolitikájának meghatározó eleme az érettségi vizsga megújítása, e folyamatban tetten érhetők a rendszerváltást követő két évtized társadalmi, oktatáspolitikai és pedagógiai jellemzői. A 2005-ös vizsgareform erősen hatott a közoktatásra, hiszen a záróvizsga megváltoztatása kényszerítő erőként működött, és volt szerepe a közoktatás szemléleti megújításában is. Érdemes ezt a kutatási és fejlesztési folyamatot abból a szempontból áttekinteni, hogy milyen lehetőségei és buktatói voltak a pedagógiai modernizációnak, azaz hogyan valósultak meg az alapelvek és a szándékok a gyakorlatban, tehát hogyan fogadta az oktatási rendszer és a társadalom a közoktatás záróvizsgájának korszerűsítését. A könyv II. részében a fő téma az érettségi vizsga 2005-ös reformja, tehát egy központi modernizációs eszköz előkészítése és megvalósítása. Ezért elsődlegesen az 1996-tól 2005-ig tartó kutatási és fejlesztési munka eredményeire koncentrálok, a vizsga hatása és az utóélete is érdekes és tanulságos téma, ezt azonban csak érintőlegesen tárgyalom.

Az új vizsga szabályozásáról, sőt az egyes tantárgyi vizsgákról alkotott elképzelések sokszor módosultak a közel tízéves 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 az 1980-as évek végén a kulcskérdés az érettségi vizsga és a felsőoktatási szelekció összekapcsolása volt, addig a megvalósuláskor 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 két-szintűvé 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.

A fejlesztési folyamat egésze sok tanulsággal és érdekességgel szolgálhat, ugyanakkor az egyes tantárgyakban tükröződő problémák és változások is nagyon izgalmasak. Az idegen nyelvi érettségi vizsga a fejlesztés legjellemzőbb problémáit hordozza, 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. 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 eredményeket mutatom be.¹⁵ Érdekes 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. Jól azonosíthatók azok a területek is, ahol a vizsgareform kapcsolódik a pedagógiai kultúraváltáshoz: a tantárgyi szintű tartalmi modernizáció, az értékelési kultúra változása és a kapcsolódó továbbképzések tanulságai ilyenek. Érdekes a fejlesztés és a bevezetés előkészítésének elemzése abból a szempontból is, hogy a közoktatás rendszerébe hogyan illeszkedik be egy ilyen erőteljes, felülről induló modernizáció.

A gondolkodást a problémaháttér vázolásával kezdem. Egyrészt elvitathatatlan a középiskolai záróvizsgák oktatáspolitikai és társadalomformáló hatása és szerepe, ezért érdemes a magyar érettségi vizsgát ebből a tágabb szempontból is vizsgálni, másrészt figyelmet érdemel a vizsgareform oktatáspolitikai háttere és története is. Ezt követően a tartalmi modernizáció kérdésével foglalkozom, hiszen ez a terület a 2005-ös vizsgareform egyik legerősebb jellemzője. Ezen a ponton kapcsolható nagyon erősen a vizsgareform az idegen nyelvek modernizációjának jellemzőihez.

Foglalkozom a vizsgaszintek kérdésével, azaz a kétszintűségből fakadó elvi és gyakorlati problémákkal, és ez az idegen nyelvek esetében nem választható el a nyelvvizsgák és az érettségi vizsga bonyolult összefüggéseinek áttekintésétől. Mivel az új vizsga értékelési rendszere részletesen kidolgozott, és számtalan új elemet hordoz, egy 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.

Ezt követően a vizsgához kapcsolódó tanártovábbképzések eredményeit tekintem át. Az új vizsga bevezetéséhez kapcsolódóan nagyon sok tájékoztató és szakmai továbbképzés, beszélgetés folyt iskolai és regionális szinten. Fontosak voltak a központilag szervezett vizsgáztatói képzések, nem elhanyagolhatók továbbá azok a különböző feladatírói tréningek sem, amelyeket az új vizsga fejlesztését és a vizsgaanyagok készítését támogatták. A hosszú fejlesztési folyamatnak további eredménye az, hogy a feladatok minőségéről és a feladatkészítés folyamatáról is nagyon sok gyakorlati tapasztalatot lehetett szerezni, ezzel is foglalkozom tehát. Ezen a ponton az idegen nyelvek esetében nagy előny, hogy támaszkodni lehetett a nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó szaktudásra és szakirodalomra is. Ezt a részt a megvalósult vizsgáról készült elemzések eredményeinek összefoglalásával zárom.

¹⁵ A szerző 1996–2007 között német tantárgyi felelős volt az Országos Közoktatási Intézetben (később Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet), így résztvevője volt az érettségi reformhoz kapcsolódó kutató-fejlesztő munkának.

A könyv II. részében a modernizációt nem annyira iskolai és tantermi szinten vizsgálom, hanem annak a nyomát keresem, hogy a rendszerszintű központi fejlesztések (például az új érettségi vizsga) milyen területeken adhatnak mintákat a tanítási gyakorlat számára, továbbá hogy a napi gyakorlat és a tanári rutin hogyan ütközik össze a modernizációs szándékkal.

2. Az érettségi vizsga mint modernizációs eszköz

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 az 1980-as évektől kezdődően, a vizsgakoncepciók tárgykörének jelentős irodalma van, nemzetközi áttekintés is született e témában (például NAGY József 1995; MÁTRAJ 1991; MÁTRAJ 2001/b). Az 1990-es évek elején a reformkoncepció előkészítése és véleményezése sok pedagógiával foglalkozó szakembert megszólalásra késztetett, 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 Köznevelési 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 elérhetők 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...* 2008). A bevezetés óta felhasznált feladatsorok és az eredmények megtalálhatók az Oktatási Hivatal honlapján.¹⁶ Ezeken a dokumentumokon kívül az egyes tantárgyi vizsgák bevezetéséhez kapcsolódóan számtalan szakmai közlemény született.¹⁷

A vizsgareform egészének hatásvizsgálata megkezdődött a vizsga bevezetése után (BÁNKUTI–LUKÁCS 2008/a; HORVÁTH 2008/a; HORVÁTH 2008/b; VÁMOS 2007; VÍGH 2007; VÍGH 2010, VÍGH 2012). Az idegen nyelvi vizsgák működéséről születtek kisebb tanulmányok (ILLÉS 2011; KIRÁLY 2012; PETNEKI 2009; PETNEKI 2010; VÍGH 2009; VÍGH 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

¹⁶ <http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/feladatsorok> (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)

¹⁷ A 10. mellékletben található egy bibliográfia a német érettségi vizsga reformjának témaköréhez.

elemezték (*Felmérés... 2009*). 2013-ban az Oktatási Hivatal és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet több projektjében megkezdték a korábbi évek tantárgyi vizsgaeredményeinek elemzését, az Oktatási Hivatal TÁMOP 3.1.8 projektje keretében értékes elemzések készültek (*A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak... 2014; A két-szintű érettségi rendszerrel kapcsolatos... 2014; GIAY 2014; PETNEKI–VÍGH 2014; SOMINÉ–VÍGH 2014*).

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.

Ezt követően az oktatáspolitikai háttérrel és a fejlesztés történetével foglalkozom. 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 szemponthelyett 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.

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 tanulmány 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 társadalmi szerkezetre 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 fiatalot a felsőoktatási bemenetre. Ezt Mátrai Zsuzsa nyomán szokás vízum értékű vizsgának is nevezni (MÁTRAI 2001/b, 15), míg ezzel szemben állnak az ő elnevezése szerint útlevél 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 korcsoportokból mennyien kerülhetnek 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 okozó 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 országokban találunk ilyet) 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 jel-

lemző a rendszerre a döntési folyamatok központosítása és a bemeneti szabályozás részletezettsége, annál kisebb szerepe van a kimenetnél az 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, ám a középfokú oktatás végén elvárt általános műveltség szempontjából 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. A vizsgaszabályozás azon eleme, amely a felvételi pontszámításban preferálja a nyelv-vizsgákat, hatott a fiatalabb korosztályok nyelvtudására (*I. rész 3.1. fejezet*).

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 kritériumot érdemes mérlegelni: a társadalmi elfogadottságot, illetve a költségességet (MÁTRAI 2001/b). A vizsgaszabályozás kialakításakor mindig értékdecíziókat 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 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 záróvizsgálja, 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 felsőoktatás finanszírozásának keretei és az egyéni tanulási vágyak tehát sokszor szembekerülnek egymással. 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 vizsgareform okai

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). Az 1980-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 1993-ban, 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-konceptió 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.¹⁸

Az oktatáspolitikai változások mellett pedagógiai, szemléleti változások is indokolták a vizsgareformot. A vizsgareform előtt az érettségi vizsga az 1970–1980-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. A kommunikatív majd az interkulturális megközelítés a rendszerváltást megelőző időszakban Magyarországot is elérte (*I. rész, 2.1. fejezet*). Míg tehát több tantárgyból (például történelemből és a természettudományokból) a vizsgareform komoly értékvitákat és szemléleti megújulást igényelt vagy váltott ki (F. DÁRDAI–KAPOSÍ 2008; ÜTÖNÉ 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. Az 1980-as években széttagozódó 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 széttagolódásához 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

¹⁸ A vizsgafejlesztés folyamata tehát párhuzamosan zajlott a tantervi reformmal. A rendszerváltást követő tantervi fejlesztések első eredménye az 1993-as NAT volt, melyet 1995-ben módosítottak, és 1998-tól lépett életbe.

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 tételek szaktanként különbözőek voltak az idegen nyelvekből is), és végül az Országos Felsőoktatási Felvételi Iroda készítette el a közös érettségi-felvételi tesztet azok számára, akik a felsőoktatásba jelentkeztek. Ez például a német nyelv esetében azt jelentette, hogy 1997-ben 13 különböző „központi” feladatsor alapján zajlott a német írásbeli érettségi vizsga (EINHORN 1998/a). 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.¹⁹

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 (11. 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.

A fejlesztési munka elején, tehát a vizsgakoncepció kialakításakor még a felvételi vizsgák integrálása, kiváltása volt a központi kérdés, és az érettségi vizsga bevezetését megelőző szakmai viták központi kérdése még az volt, hogy vajon 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, tehát 2005-ben pedig váratlan meglepetés volt, hogy a felsőoktatás az idegennyelv-szakok kivételével nem követelt emelt szintű érettségi vizsgát, azaz a bemeneti követelményeket a lehető legalacsonyabban határozta meg, és ez valószínűleg a hallgatói normatíváért, azaz a túlélésért folytatott harc egyértelmű következménye volt.²⁰

¹⁹ Az 1997-es német feladatsorok és elemzésük megtalálhatók egy tanulmánykötetben (EINHORN 1998/a).

²⁰ Mivel a felsőoktatás finanszírozásának alapja a hallgatók száma volt, ezért a felsőoktatási intézmények arra törekedtek, hogy minél több hallgatójuk legyen.

A kétszintűvé váló felsőoktatásban a szűrés egyre inkább a mesterképzés elejére került át, a vizsga bevezetése óta egyes felsőoktatási szakemberek felvetették a kétszintűség eltörlését is (CSAPÓ 2008).

11. táblázat
Az érettségizettek és a felvételizők összefoglaló adatai (1990–2004)

	1990	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Érettségizett (nappalin) a 18 éves népesség** %-ában	36,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	52,4	54,5	52,0	53,7	57,3
Felvette a jelentkezettek %-ában	36,0	40,5	48,4	49,3	53,8	53,8	54,9	59,1	59,1	60,5	57,6
Felvette a nappali tagozaton a(z) (nappalin) érettségizettek %-ában	31,7	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	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 alapján)

2.3. A 2005-ös érettségi reform története, a vizsgafejlesztés folyamata

A vizsgafejlesztés az 1990-es évek elején indult meg, a szakmai munka felelőssévé az Országos Köznevelési 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.

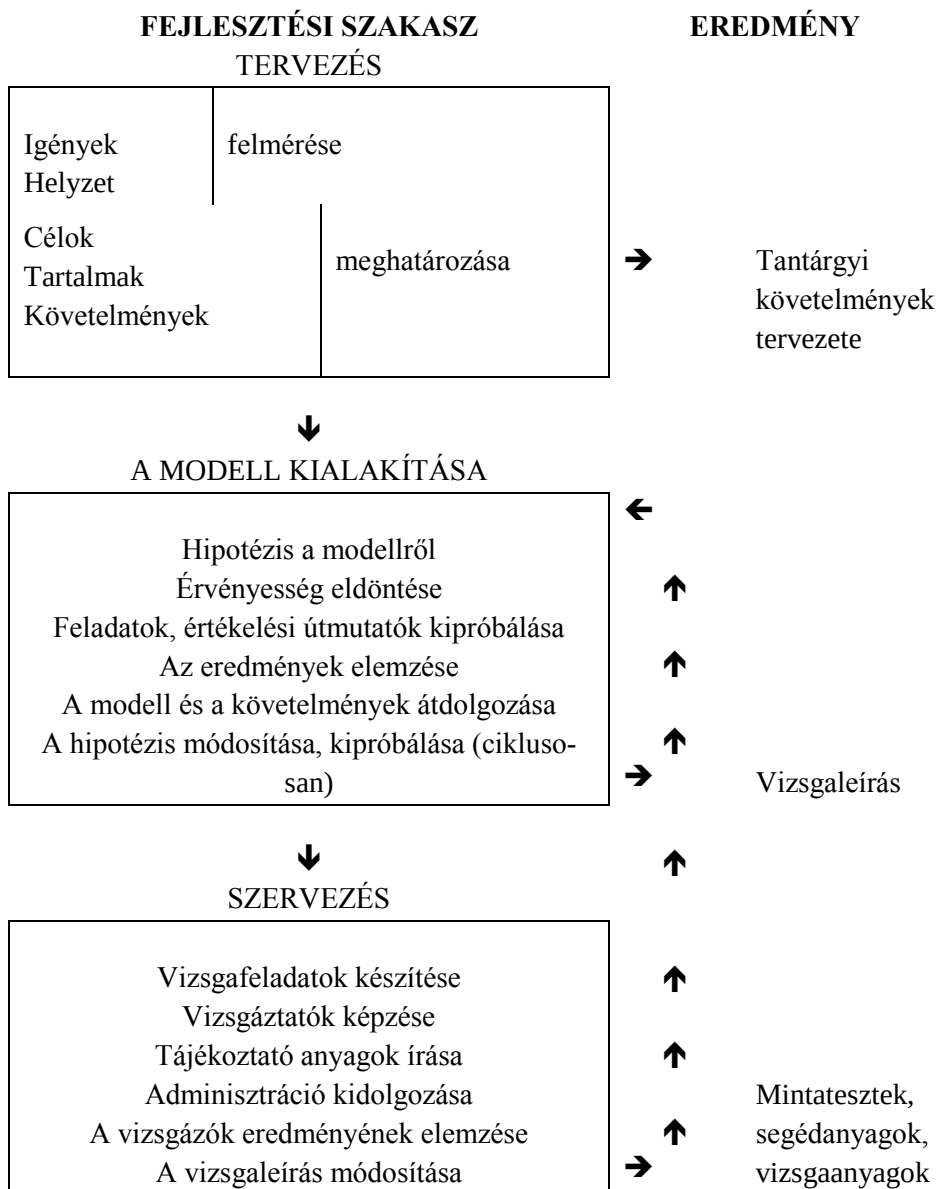
A szakmai munka, tehát a konkrét vizsgafejlesztés előfutárának tekinthető az Országos Köznevelési Intézet holland–magyar projektje, amelyben öt tantárgy (matematika,

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 Köznevelési 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 (5. ábra). A modell lényege az, hogy a helyzetelemzés alapján rögzített hipotézisekből kiindulva készítenek vizsgafeladatokat és értékelési útmutatókat, ezeket kipróbálják, majd a tapasztalatok 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.

Ezt, az ismétlődő szakaszokból 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 magyar (oktatás)politikai környezet ciklusokba kényszerítettsége nem kedvez az ilyen hosszú távú, sok időt igénylő fejlesztéseknek, hiszen a konszenzusok hiánya megakadályozza a fejlesztések folyamatosságát.

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 et al. 1999; EINHORN 1998/b; ÜTÖNÉ 1999). A részletes vizsgakövetelmények első tervezete 1997-re készült el tíz tantárgyból, ezek széles körű szakmai megvitatása után rögzítették a vizsgakövetelmények első, nagyobb publicitást nyert tervezetét, amely a modellfejlesztési munkálatok alapjául is szolgált. Ezzel párhuzamosan 1998-ban elkészültek az általános vizsgakövetelmények is. Erre a dokumentumra azért volt sürgetően szükség, mert az iskolai helyi tantervek 11. és 12. osztályos tartalmát ez határozta meg, hiszen a NAT akkor érvényes változata csak a 10. osztályig szabályozta a köznevelést. 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).



5. ábra
Az érettségi vizsga fejlesztési folyamatának modellje
 (Forrás: EINHORN 2004)

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

tása volt. A modellfejlesztés tanulságai természetesen szükségessé tették a vizsgakövetelmények módosítását, de a tantervi reformmal kapcsolatos oktatáspolitikai változások is kihatással voltak az érettségi vizsgakövetelményekre. A korábbi kétszintű tantervi irányítás helyébe (Nemzeti alaptanterv, helyi tantervek) a háromszintű lépett (Nemzeti alaptanterv, kerettantervek, helyi tantervek), ezért 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 mintafeladat-sort.

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 keverékeként jelent meg. A visszaküldött tanári véleményekből egyértelműen tükröződött a tanárok félelme attól, hogy az emelt szintű vizsgára nem fogják tudni felkészíteni tanítványaikat. A szakmai vita alapján átdolgozott részletes vizsgakövetelmény képezte a továbbiakban az érettségi vizsga hivatalos alapidokumentumát [40/2002. (V. 24.) OM rendelet...].

A 2002. évi kormányváltás újabb oktatáspolitikai változásokat hozott. 2002 decemberében az a döntés született, hogy a vizsgareform bevezetését 2005-re halasztják, a vizsgakövetelményeket azonban – minisztériumi utasításra – jelentősen csökkenteni kellett minden tárgyból (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 oktatáspolitikai igény a vizsga könnyítésére, például a bukáshatár 33%-ról csökkent 20%-ra. A vizsga 2005-re eltolt bevezetése komoly politikai kockázattal is járt, hiszen egy esetleges szakmai kudarc nyilvánvalóan kihathatott volna a 2006-os választások eredményére is.

2003 májusában 42 iskola közreműködésével próbaérettségire került sor 11. osztályos tanulók részvételével. Ez elsősorban a vizsga háttéréül szolgáló infrastruktúra kialakítását, illetve ellenőrzését, továbbá a tanárok informálását szolgálta. Nagy jelentősége volt a próbaérettséginek, hogy sok tanár részvételével mód nyílt a szóbeli vizsga kipróbálására 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 ekkor már minden 11. osztályos tanuló egy tantárgyból próbavizsgát tett. 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 is kipróbálni (például német nyelvből a próbaérettségít összesen 9112 tanuló írta meg középszinten és 2014 emelt szinten). A tantárgyi elemzések is elkészültek (A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai 2005), itt is lehetőség nyílt nagy és korrekt minta összeállítására (németből 1042 középszintű és 680 emelt szintű dolgozat került a min-tába). S bár a próbaérettségi deklarált céljai között nem szerepelt a vizsga nehézségének ellenőrzése, komoly aggodalomra adott okot – a vizsga bevezetése előtt egy évvel –, hogy az eredmények 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 az is szerepet játszott ebben, hogy még mindig sok tanár reménykedett a vizsga bevezetésének további elhalasztásában, ezért a tanulók kisebb jelentőséget tulajdonítottak a próbavizsgának a szükségesnél. Kétségtelen tény azonban az is, hogy minden egyes kutatási célú próbamérés eredményén megfigyelhető volt, hogy a tanulók valós tét nélkül természetesen rosszabban teljesítenek. Az a feltételezés is felmerült, hogy a tanulók esetleg teljesítmény-visszatartással próbálták elérni a későbbi vizsga könnyítését (HORVÁTH-LUKÁCS 2005). S bár a kutatók számára egyértelmű volt, hogy a próbaérettségi adataiból 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 kívártak, 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. Úgy érezték, hogy a fejlesztés kísérletezést jelent, és az iskolák általában azt közvetítették a szülők felé, hogy nem tudják felkészíteni a tanulókat az új érettségire.

A 2005-ös vizsga lebonyolítását meghatározta egy botrány is: mivel néhány tantárgy feladatsora közvetlenül a vizsgát megelőzően megjelent az interneten, új tételsorokat kellett az iskolákba szállítani, illetve a matematikaérettségít meg kellett ismételni. Nem sikerült megnyugtatóan tisztázni, hogy a feladatsorok hogyan kerültek nyilvánosságra, de ez az eset komolyan megváltoztatta az érettségi vizsgák előkészítésének addig szokásos rendjét is. A korábbi érettségiken volt egy erős bizalmi viszony az oktatásirányítás és az iskolák vezetése között: a feladatlapokat jóval az érettségik megkezdése előtt kiszállították az iskolákba, és a vizsgáig ott őrizték őket, fel sem merült az a lehetőség, hogy az iskolákba került vizsgaanyagokat illetékteleneknek kiadják. Ez a bizalmi elven alapuló szövetség alapvetően bomlott meg: 2005-től 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 érettségi 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 megdrágította a vizsgát. A vizsgaszervezés szabályozása igyekezett igazodni a tanulók egyéni igényeihez, a bevezetéskor még három vizsgaidőszakot terveztek (október, február és május), sok vizsgatárgy közül lehetett választani, és sok tantárgyból idegen nyelven is le lehetett tenni a vizsgát. Ez a szabályozás lehetővé tette tehát, hogy a tanulók az egyéni stratégiáik tudatában tegyenek érettségi vizsgát, jelentős többletköltséggel járt azonban. Ha például egy-két vizsgázó választott egy vizsgatárgyat valamilyen idegen nyelven, akkor erre a vizsgaalkalomra felhasználtak egy feladatsort, és a fordítás költségeit is fedezni kellett. 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, 2013-tól indultak újra az ezzel kapcsolatos elemzések és fejlesztések. 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 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 alábecsülném a vizsgához és a vizsgáztatáshoz kapcsolódó konkrét újdonságokat és eredményeket, megállapítható, hogy a vizsgareform hozadéka a közoktatás tartalmi fejlesztésében jelentősebbnek tekinthető.

3. A vizsga modernizációs hatása

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 szemléleti megújulás különösen érdekes az idegen nyelvi vizsgákhoz kapcsolódóan, hiszen ilyen módon lehetőség volt az európai fejlesztések eredményeinek érvényesítésére a vizsgán. A tartalmi modernizáció leglátványosabb eleme az egész vizsgadokumentáció jelentős változása volt.

3.1. A szemléletváltás támogatása

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 az 1980-as évektől Magyarországon is egyértelműen megjelent (*I. rész 3.1. és 3.3. fejezet*). 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 volt, 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.²¹ A követelmények és az alapelvek változása miatt a vizsgamodell is jelentős mértékben eltér a 2004-ig alkalmazott vizsgától. Az egyes kommunikatív készségek mérése elkülönülő feladatlapokkal történik, a vizsga sok különböző feladattípust tartalmaz. Olyan tevékenységek és feladatok fordulnak elő a mérés során, amelyek a magyar piacon is hozzáférhető kommunikatív szemléletű nyelvkönyvekben is szokásosak, és ezért többnyire ismertek voltak a bevezetőkör.

Az új vizsgában tükröződő szemléletváltozás az idegen nyelvekből tehát már nagyon időszerű volt, hiszen a korábbi vizsgarendszer nem követte a tanítási folyamat átalakulását. Miközben tehát az 1980-as évektől a nyelvtanítás módszertana és szemlélete sokat változott, új tananyagok jelentek meg (3.3. fejezet), az érettségi vizsga ehhez képest elmaradott volt. Sok nyelvtanár számára a saját tanítási gyakorlata és az érettségi vagy

²¹ A KER szintleírásainak próbaváltozata már 1996-tól elérhető volt, így ezeket a fejlesztés kezdetétől használni lehetett.

bizonyos nyelvekből a felvételi vizsga módszerei között korábban hatalmas szakadék tátongott. A fejlesztésben részt vevő nyelvtanárok beszámolói szerint, az utolsó tanévben általában nyíltan megbeszélték 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-fordítató módszerű nyelvtanításra tért át, és tradicionálisabb szemléletű kiegészítő anyagokat 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 (PETNEKI–SZABLYÁR 1998).

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 későbbi korszerű törekvésekkel), és a Nemzeti alaptanterv is készség szintű leírásokat tartalmazott már az első változatában is. A korszerűbb nyelvpedagógiai szemléletet a napi tanári munkában a nyelvkönyv kínálat is befolyásolja. Az 1990-es években komoly választék volt nyelvkönyvekből, a tankönyvpiac ezen szeletében az átlagnál nagyobb arányban képviseltették magukat a külföldi kiadók is, ugyanakkor a tankönyv kínálat meglehetősen vegyes volt, ráadásul a középiskolákban használatos nyelvkönyvek közül jó néhány nem ennek a korosztálynak készült, hanem felnőtt nyelv tanulóknak (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, és hatással volt a felhasznált taneszközökre is.

3.2. 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. 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 készség szinteket rögzítenek, amelyek összehasonlíthatóvá tesznek vizsgákat, tananyagokat, tanterveket. Az azóta eltelt időben más fejlesztéseket is létrehoztak erre a logikára, jó példa erre a képesítések összehasonlítását segítő Európai Képesítési Keretrendszer és az arra épülő nemzeti változatok (TEMESI 2011). Példaszerű 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. Ennek eredménye volt a KER (I. rész 2. fejezet). Erre számtalan további dokumentum is épült, különböző nyelveken. Egyrészt a hat közösen meghatározott alapszintet 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 et al. 2002; 2006). Évekig tartó kutató-fejlesztő munka nyomán egy széles körű, átfogó anyag 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.²²

A vizsgafejlesztési munkálatok megkezdésekor (1996–1997-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 (EINHORN 1999; EINHORN–MAJOR 2006). A magyar nyelvvizsgarendszer átalakításakor (1998–2000 között) sem igazították a magyar szintrendszert egyértelműen az akkor már általánosan elfogadott európai skálákhoz, erre csak az érettségi vizsga bevezetése után 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

²² Több szerző is kritikát fogalmazott meg a KER-rel kapcsolatban, például: ALDERSON et al. 2006; KRUMM et al. 2003; QUETZ 2001.

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 hagyományosabb szemléletű némettanításban nagyon komoly ellenállás volt tapasztalható az új vizsga alapelveivel szemben. Sok tanár elutasította az egynyelvűséget, úgy érezte ugyanis, hogy a fordítás elhagyása rossz és pontatlan nyelvtudáshoz fog vezetni.²³ 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 empirikus módszerekkel történő igazolására már nem került sor. Azok az eljárások, amelyek adott feladatsorok illesztését segítik a követelményszintekhez (NORTH et al. 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.

3.3. 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 bevezetése előtt (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.

²³ A fordítás elhagyása komoly szakmai vitát eredményezett különböző fórumokon, sokan érveltek a fordítás szerepének megőrzése mellett (pl. CSILLAGNÉ 2001).

Az érettségihez készülő részletes vizsgakövetelmények műfajilag is újdonságot jelentettek 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 feladatso-rokból, 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 vizsgafeladatokról 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 (EINHORN et al. 2004). 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.²⁴ Mivel a mintafeladatsorok külön is elérhetőek 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 érhetőek 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

²⁴ A dokumentum tartalomjegyzéke az 5. mellékletben olvasható.

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 zökkenőkkal valósult meg a vizsga bevezetése után.

4. A kétszintűség problémája

Az új érettségi vizsga kialakítása – csakúgy, mint minden fejlesztési folyamat – problémamegoldások folyamatos láncolata volt. Számatalan szakmai döntéshelyzet jött létre a követelmények meghatározásakor vagy a vizsgamodell létrehozása során. A vizsgafejlesztés során, tehát a modellek kialakításakor, továbbá a feladatfejlesztési munka során a kétszintűség kérdéséhez kapcsolódtak a legsúlyosabb szakmai kihívások. A vizsgafejlesztés megindulásakor, az 1990-es évek elején még egy népesebb tanulói kör iskolázatásából kiinduló belső szűrő szükségessége a vizsga bevezetésének idejére átértékelődött (*II. rész 2.2. fejezet*). A csökkenő tanulói létszám, az érettségizők nagyobb arányú továbbtanulása és a felsőoktatás kétszintűvé válása a gyakorlatban szinte egyszintűvé tette a vizsgarendszert.

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). Számatalan 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 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. 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 volt a szakirányban továbbtanulók számára az emelt szintű vizsga, másrészt viszont az egész problémába belekeveredik a nyelvvizsgáztatás önmagában sem túl egyszerű kérdésköre.

4.1. 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 mégiscsak 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 (achievement test, proficiency test) (BÁRDOS 2002; BACHMAN–PALMER 1996). 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 (12. táblázat).

12. táblázat
A lezáró típusú és a tudásszintmérő vizsga különbségei

Szempont	A középfokú oktatást lezáró vizsga	Tudásszintmérő vizsga
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)

A lezáró típusú vizsga a megelőző pedagógiai folyamat tartalmaihoz 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 a megbízhatóbb eredmények érdekében a külső értékelés a jó megoldás, meghozza 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 mérés 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 a közoktatáson belüli funkciója miatt e két vizsgatípusnak a keveréke: lényegéből fakadóan a tanulási folyamatot lezáró vizsga, de a továbbtanuláshoz kapcsolódó szelekció is e vizsga eredménye alapján történik, így egyben tudásszintmérő vizsga is. Ebből a funkcióbeli kettősségből számtalan nehezen feloldható ellentmondás következik, a vizsga szabályozása egyes kérdésekben az egyik funkcióhoz igazodik, másokban a másikhoz.

A vizsgakövetelmények meghatározásakor alapvető elvi jellegű döntés született, amelynek nagyon komoly oktatáspolitikai jelentősége is van: a tantárgyi vizsgák tartalmának meghatározásában nem a felsőoktatás igénye volt 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, a szabályozás a külső-belső vizsga kérdésében is vegyes: míg az írásbeli vizsga mindkét szintje, valamint az emelt szintű szóbeli vizsga központi feladatokból áll, a középszintű szóbeli vizsga feladatai iskolai szinten készülnek, részletes útmutató alapján. 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. E kettősség abból a kezdeti koncepcióból eredeztethető, amely szerint a középszintű vizsgának csak lezáró funkciója lett volna, nem jelenthetett volna 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. Ez különösen izgalmas kérdés az idegen nyelvi vizsgák esetében (*II. rész 4.2. fejezet*).

A vizsgaidőszakok és a vizsgázási lehetőségek tekintetében a szabályozás szinte egyértelműen a tudásszintmérő vizsgák logikájához igazodik. A sok választási lehetőséget megengedő szabályozás azonban 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 mégsem voltak erre tekintettel, és lehetőséget adtak a tanulás korábbi befejezésére.

A vizsga szabályozása összetett módon történt, de megfigyelhető benne a törekvés egy értelmes, pragmatikus keretek közé szorított standardizációra. Érdekes azonban a szakmai közvélemény viszonya ehhez, hiszen egyszerre jelent meg ebben a félelem és a bizalmatlanság. A bevezetést megelőző különböző tájékoztató képzések során érzékelhető volt, hogy a tanároknak félelmet keltett az emelt szintű érettségivel járó külső megmértetés. Ennek ellenére a tanárokkal folytatott beszélgetésekben mindig felmerült, hogy a középszintű vizsga értékelését ki kellene venni az iskolák és a felkészítő tanárként érdekelt pedagógusok kezéből, hiszen csak így lehet valóban összemérhető eredményekhez jutni. Ez természetesen méréselméleti szempontból helyénvaló, ám ilyen sok vizsgázó esetében jelentősen drágítaná és bonyolítaná a vizsgaszervezést. Egyébként ez a gondolat illeszkedik a magyar hagyományokba, hiszen a hazai iskolarendszeren belül mutatkozik egyfajta bizalmatlanság a helyi értékeléssel szemben, az iskolarendszeren belüli továbbhaladáskor sem a korábbi tanulási szakaszban keletkezett értékeléseket használják fel.

4.2. A vizsgaszintek meghatározásával kapcsolatos elvi problémák

A fejlesztési és modellalkotási folyamat egyik legérdekesebb része a vizsgaszintek meghatározása volt, azaz annak rögzítése, hogy milyen készség szinteket jelenítsenek meg a követelmények, és milyen nehézségűek legyenek a feladatsorok. Ebben a tekintetben meghatározó, hogy ez a munkafázis 1996–1997-ben folyt. Az akkor érvényes tantervi

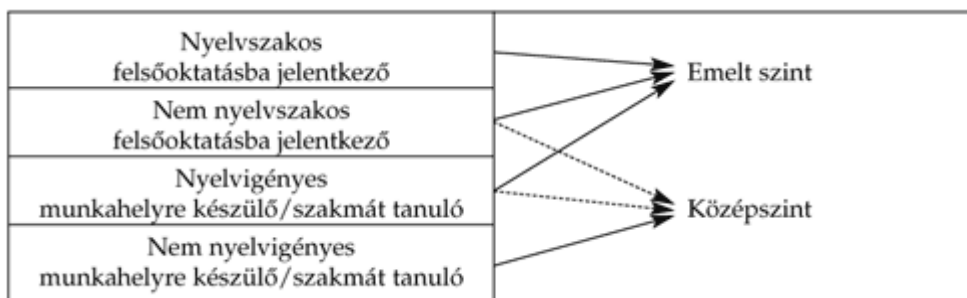
koncepció értelmében az érettségi követelményeknek szabályozó funkciójuk volt, a Nemzeti alaptanterv leírásai nem jelentettek automatikusan kiindulópontot, ráadásul a KER szintrendszere is viszonylag új volt a szakemberek számára. Ilyen értelemben a vizsga kétszintűsége az egyik legizgalmasabb szakmai kihívást jelentette. 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 erős volt a várható visszahatása a közoktatásra. A vizsgaszintek kialakításakor ezért folyamatos egyensúlyozásra volt szükség: egyrészt legyen a vizsgaszint elég magas ahhoz, hogy húzóerőt jelentsen, és ezzel növelje a motivációt, de a középiskola teljesítőképességénél 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. Ezekhez az ellentétes elvárásokhoz kellett igazodni.

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 kell, hogy a vizsga választható két szintje közül várhatóan kik fogják ebből a vizsgatárgyból az egyik, illetve a másik szintet választani. Ezt követően meg kell határozni, hogy ezek a célcsoportok milyen nyelvtudási szintet érnek el a középiskolában. Ennek tudatában kell rögzíteni a követelményeket, majd kialakítani az arra épülő vizsgamodellt, amelyeket a szokásos ciklusos módon, kipróbálások útján kell továbbfejlesztetni (5. ábra, II. rész 2.3. fejezet). Ezt követően a vizsgaeredmények folyamatos elemzése és ellenőrzése is szükséges, hiszen az 1990-es évek folyamatos fejlesztései következtében a nyelvtanítás eredményességének erősödésére lehetett számítani. A vizsgafejlesztés során tehát visszatérő remény volt az, hogy távlatosan szükségessé válhat a vizsgaszintek emelése is. Ezt a folyamatot az idegen nyelvek esetében még a szintillesztés szakszerű megoldása is kiegészíti, hiszen azt is biztosítani kellett (volna), hogy a követelményekben meghatározott KER-szinteknek valóban megfeleljenek a feladatsorok.

A célcsoport meghatározásához a munka kezdetekor, tehát 1996-ban feltételezéseket kellett megfogalmazni arról, kik fogják a két különböző vizsgaszintet választani 2004-

ben (6. 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.



6. 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 két szint várható célcsoportjáról, és négy egymástól eltérő csoportot azonosítottunk. Biztos pontnak tűnt, 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. Aik nyelvigényes szakmát tanulnak, esetleg az emelt szintet fogják választani, hiszen az nyelvvizsga értékű. Végezetül azt egyértelműen valószínűsíteni lehetett, hogy a nem nyelvigényes munkahelyre készülők, azaz a munkába állók 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. Ez egyébként jellemző volt 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, hogyan alakult a szintek közötti választás a valóságban. Az mindenképpen megállapítható, hogy a 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 felsőoktatásba 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 (erről részletesebben lesz szó a *II. rész 4.4. fejezetében*).

Az elvi lépésekhez igazodva a célcsoport rögzítése után azt kellett volna meghatározni, hogy milyen szintű nyelvtudáshoz jutnak a nyelvtanulók a középiskolában, ám erről nem voltak empirikus adatok. Kisebb kutatási eredmények álltak csak rendelkezésre, ezek adatait azonban nem lehetett problémamentesen általánosítani (NIKOLOV–VÍGH 2012). A tanári gyakorlat azt mutatta, hogy a különböző iskolákban érettségizők nyelvtudása a KER hatfokozatú skáláján négy szinten mozgott, tehát A2-től C1-ig terjedt.²⁵ 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 (13. táblázat).

13. 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)

²⁵ A nyelvtudási szintek általános leírása az *1. mellékletben* található.

A 13. 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. Ebből két probléma következik: az emelt szintű vizsga bizonyos iskolákban nem jelent elegendő húzóerőt, mert a magasabbik vizsgaszint fölött még van egy szint (C1), amelyet a magyar iskola-rendszeren belül egyes iskolákban el lehet érni (például nyelvi tagozatok, két tanítási nyelvű iskolák), ennél azonban az emelt szintű vizsga könnyebb. Ez a probléma érvényes a matematika tagozatos, vagy a humán tagozatos tanulóakra is. A másik probléma a középszintű vizsgát érinti, amely kényszerűen túl tág képességtérületet 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).²⁶ 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 leíráshoz 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.

A mérés biztonsága és szakszerűsége szempontjából az az előnyös, ha a célcsoport minél pontosabban behatárolható, tehát ebben az esetben a 13. táblázat alapján egy négy-szintű (A2-B1-B2-C1) 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 vizsgáiból levonható tanulságokra a *II. rész 4.4. és a 8. fejezetben* térek ki. A vizsgázók nyelvi szintjének és a vizsgaszinteknek a kapcsolatához egy régebbi 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

²⁶ 2015-ben az idegen nyelvi érettségi vizsgák egységesítése és átdolgozása során a középszintű vizsga szintjét a B1 szintre módosították [36/2015. (III. 6.) Kormányrendelet...].

szintet feltételeznek, azaz legalább milyen szintű nyelvtudás szükséges az egyes itemek és feladatok megoldásához a szakértők szerint. Majd a vizsgaeredmények alapján szám- szerűen meghatározták, hogy az adott évben vizsgázók nyelvtudása ezek alapján milyen szintnek felel meg. A végeredmény szerint (14. táblázat) az érettségizők a két nyelvből nagyjából azonos szintű nyelvtudással fejezik be az iskolát, bár angolból valamivel na- gyobb arányban rendelkeznek jobb nyelvtudással. Ezeket az adatokat még összevetették és korrigálták az adott korosztály nyelvvizsgadataival is. A nyelvvizsgával korrigált ösz- szesített eredmény (15. táblázat) alapján megállapítható, hogy az érettségi vizsgaszintek alapvetően megfeleltek a korosztály nyelvtudási szintjének, a közoktatásból kikerülő ta- nulók A2–B1 szintet értek el az érettségiig, és a 2008-as kutatás adatai alapján a vizsgá- zóknak több mint a fele nem érte el a küszöbszintet (B1).

14. táblázat

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

	Angol (fő)	Angol (%)	Német (fő)	Német (%)
Legalább B2 szintet elért	2 900	6	1 100	4
Legalább B1 szintet elért	17 100	35	7 900	33
Legalább A2 szintet elért	28 500	58	18 700	62
A1 szinten vagy az alatt van	500	1	300	1
Összes vizsgázó (közép és emelt szinten)	49 000	100	28 000	100

(Forrás: *Felmérés...* 2009, 25–28)

15. táblázat

Az érettségizők nyelvtudási szintje a 2008. májusi érettségi eredményei alapján (n = 120 000)

	Angol és német érettségi (%)	Angol és német nyelvvizsgával korrigálva (%)
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 hatékonysá- gának 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, egy másik elemzésben Vigh Tibor számításai szerint 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.²⁷ Ezen a ponton az idegennyelv-tudás mérésének egyik legaktuálisabb problémájába ütközünk: jelenleg sok kutatás és kísérlet folyik arra vonatkozóan, hogyan lehet egyértelmű mérési eredmények alapján hozzárendelni a mérőeszközöket a KER szintrendszeréhez (NORTH et al. 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.

4.3. 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 az 1980-as évektől kialakult egy szerteágazó intézményrendszer, amely elsősorban a felvételre való felkészítéssel foglalkozott. Ezeket a „felvételi előkészítő kurzusokat” főleg a felsőfokú intézmények oktatói tartották, akik ezen a módon kapcsolatba kerülhettek leendő diákjaikkal, és mellékjövedelemre is szert tehettek. Mivel a felvételi eljárás nem volt standardizálva, a diákok nem csak a felkészítésben, hanem a tanárral való személyes kapcsolatban is reméltek segítséget a sikeres felvételihez. Nem tudható, hogy ennek a hálózatnak a gazdasági alapját a valós szükséglet vagy a szülő és az iskola közötti megbomlott bizalmi viszony adta. Azaz nyilvánvalóan nem mérhető és nem ellenőrizhető, hogy a felsőoktatásba bekerülő középiskolások esélyeit a vizsgákra való felkészítés, az „árnyékiskola” mennyiben befolyásolta. Az idegen nyelvek esetében a magánnyelviskolák hálózata és a nyelvvizsgáztatás intézményrendszere is elsősorban a középiskolásokat tekintette célcsoportnak. Így a nyelvvizsgáztatás és az ahhoz kapcsolódó vizsgára való

²⁷ Erről a témáról a standardizáció kérdéshez kapcsolódóan a *II. rész 7.1. fejezetében* még lesz szó. A vizsga bevezetése után volt kísérlet az érettségi vizsgaszintjeinek empirikus ellenőrzésére (DÁVID 2008), a kutatási eredmények a *II. rész 8.2. fejezetében* olvashatók.

felkészítés intézményrendszerébe belépve az új érettségi befolyásolta ennek a piacnak a működését (LAKI 2006). Az idegen nyelvi érettségi fejlesztését kísérő konfliktusok közül ezért kiemelkedett 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 nyelvtanárihiányt.²⁸ Másrészt ez az intézkedés 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, és ebben az időszakban módosultak a felsőoktatási kimeneti követelmények is: a felsőoktatási végzettségnek előfeltétele lett a nyelvvizsga megszerzése. 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 nyelvpótlékká jogosított. Megerősödött a nyelvtanárokkal szembeni igény arra, hogy a nyelvvizsgára készítsék fel a tanulóikat, fokozatosan a nyelvtanári munka egyik minőségi mércéjévé vált a nyelvvizsgával rendelkező tanulók száma. Ellentmondásos volt azonban, hogy 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.

A nyelvvizsgák akkreditációjának bevezetéséig (2000-ig) hivatalos nyelvvizsgát csak egy intézményben, az Idegennyelvi Továbbképző Központban (ITK) lehetett tenni,²⁹ 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 az erre akkoriban jellemző viszonylag tradicionális nyelvszemlélet és szintrendszer a kilencvenes évek végéig meghatározó viszonyítási alapot jelentett a középiskolai nyelvtanításban.

²⁸ Ehhez számszerű adatok találhatóak az *I. rész 3.3. fejezetében*.

²⁹ Az ITK nyelvvizsgáját a vizsgaközpont budapesti székhelye nyomán a köznyelvben „Rigó utcai” vizsgának is nevezték.

Tovább súlyosbította a helyzetet, hogy ezek a vizsgák nem voltak olyan részletesen leírva, hogy tantervi tervezéshez lehetett volna használni őket, gyakorlatilag mintafeladat-sorok formájában szabályozták a középiskolai nyelvtanítást. Ezen a helyzeten jelentősen változtatott a nyelvvizsgák akkreditációs rendszerének előkészítése és bevezetése az ezredfordulón. A nyelvvizsgákhoz ettől kezdve világos követelményleírások is tartoztak, korszerűbb mérési eljárásokat alkalmaztak, és sok új szereplő is belépett erre a piacra. A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) létrehozása és a mellette dolgozó Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT) fejlesztő hatása elvitathatatlan a magyar nyelvvizsgáztatási kultúrára és a nyelvtudásmérési szakterület szakmai fejlődésére.

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 [100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet...], 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 irányadóak, hanem külső intézmények elvárásai, amelyek ráadásul többnyire felnőttek számára fogalmazódtak meg. Ellentmondásosnak tekinthető a helyzet abból a szempontból is, hogy a felsőoktatás olyan típusú bizonyítványokat várt el, amelyeket a közoktatáson belül nem lehetett ingyenesen megszerezni.

A szabályozás alapelve 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.” [100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet..., 2. § (3) bekezdés] Tehát az első elképzelés az volt, hogy a központilag készülő érettségi vizsgát az egyes iskolák külön-külön akkreditáltatják nyelvvizsgaként. Ez ellentmondásos helyzetet eredményezett volna, hiszen eltérő lett volna ugyanannak a vizsgának a felhasználási értéke a különböző iskolákban, továbbá teljességgel tisztázatlan volt, hogy az akkreditáció 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 nyelvoktató 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.” [100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet..., 45. § (4) bekezdés]

Ezzel kialakult a jelenlegi rendszer, amely a különböző résztvevők szempontjából mindenképpen különbözően értelmezhető. A tanulók szempontjából nagyon fontos, hogy a nyelvoktatás felelőssége 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 a vizsgafejlesztés során ambivalens volt. A középiskolai nyelvoktatás presztízsét és lehetőségeit megnövelte ugyan az a tény, hogy az emelt szintű érettségi vizsga nyelvvizsga értékűnek számít, ez azonban komoly felelősséget is jelent. 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.

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. Az ITK adatai szerint a kilencvenes évek végére már a nyelvvizsgákra jelentkezők jelentős része középiskolás volt, 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, közben 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 régiók átdolgozására, érthető volt tehát a féltelmük attól, hogy korlátozódik a piacuk. A kétszintű érettségi vizsga bevezetése előtt sokan tehát a nyelvvizsgarendszer összeomlásától tartottak, ez azonban nem következett be.

4.4. 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 vizsgázók száma, és később egyes tárgyakban változott ugyan az arány, de alapvetően nagyon kevés vizsgázó választja továbbra is az emelt szintet. A felsőoktatás gyors expanziója a vizsga kétszintűségének átértelmezéséhez vezetett

(II. rész 2. fejezet). 2014-ben például csupán az összes tantárgyi vizsga 9,8%-a volt emelt szintű, bár az emelt szintű tantárgyi vizsgák arányában érzékelhető némi emelkedés (16. táblázat).

16. táblázat

A tantárgyi vizsgák száma szintenként (a május-júniusi vizsgaidőszakok adatai, db)

	2010	2011	2012	2013	2014
Középszintű tantárgyi vizsga	447 855	443 051	423 307	402 393	377 736
Emelt szintű tantárgyi vizsga	26 953	30 774	36 867	38 717	41 124

(Forrás: A 2014. évi május-júniusi érettségi vizsgák legfontosabb adatai...)

A 2005. évi eredmények elemzésekor a legszembeötlőbb 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 (17. táblázat).

17. 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 rendelkező			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

(Forrás: OH érettségi adatok³⁰)

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. 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

³⁰ Az Oktatási Hivatal (korábban OKÉV) 2005-ös érettségi adatai már nem érhetők el.

(18. 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.

18. 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.

(Forrás: *OH érettségi adatok*³¹)

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 jelentek 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: a nyelvvizsgákért kapható pluszpontok száma és a vizsgával járó kockázat mértéke. Egyrészt a nyelvvizsgákért a felvételi eljárásban 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 nyelvvizsgákért kapható pontok számát. A tanulók döntésében másrészt szerepet játszhat a várható kockázat mértéke, és ebben a tekintetben a

³¹ Az adatok elérhetősége: 2006: https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2006_1; 2007: https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2007_1

szabályozás nem változott a bevezetés óta. A nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzése a továbbtanuláshoz szükséges pontszerzés szempontjából 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 nyelvvizsga-bizonyítványra, ezzel a lehetőséggel azonban a vártnál sokkal kevesebben éltek. Az érettségi vizsga bevezetése után sem csökkent jelentősen a középiskolás korú nyelvvizsgázók aránya (19. táblázat). 2006-ban ugyan az előző évhez képest jóval kevesebb 14–19 éves nyelvvizsgázó volt, de ennek valószínűleg az volt az oka, hogy 2005-ben sokan tettek előrehozott érettségit, kihasználva a lehetőséget, hogy utoljára lehetséges az érettségi kiváltása. 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.

19. 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)

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. Fontos leszögezni továbbá, hogy a nyelvvizsgáztatás rendszerét az előzetes félelmek ellenére sem roppantotta össze az érettségi vizsga.

A nyelvvizsgák akkreditálásának magyar rendszere, amely egyedülálló Európában, egyrészt nagyon pozitívan értékelhető, hiszen komoly minőségi elemeket vitt be a rendszerbe, másrészt azonban erősíti a nyelvoktatásban a megfelelési kényszert és a pragmatizmust (erről a bonyolult kérdésről az *I. részben* részletesebben esett szó). Az érettségi és a nyelvvizsgák bonyolult viszonyában mindenképpen figyelembe kell venni, hogy az érettségi vizsga oktatáspolitikai eszköz is, tehát a nyelvtudásmérés szakmai kritériumai mellett a társadalmi szempontokat is figyelembe kell venni. 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 érettségénél jobb nyelvtudáshoz jutnak, illetve a felsőoktatásban tanulók, valamint az idősebb korosztály igényeit szolgálná ki. Mindenképpen pozitívnak tekinthető, hogy a 2005-ös érettségi reform bevezetése után a középiskolás korosztály nyelvtanulásának központja és fő színtere alapvetően az iskola lett, és ehhez a folyamat-hoz hozzájárult az érettségi és a nyelvvizsgák viszonyának szabályozása is.

5. 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 másképpen kellett eljárniuk, mint korábban. A készségeket mérő, feladattipológiai 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 érdekes kérdéseket vet fel. A vizsga bevezetésekor az értékelési eljárások sok szakmai vitát okoztak, és ezen a területen komoly szemléletformáló hatása volt az új érettségi vizsgának.

5.1. Az értékelési alapelvek változása

Az új vizsgán felértékelődött, pontosabban végre a megfelelő szerephez jutott az értékelési útmutató. Ez a dokumentum az értékelő tanár legfőbb munkaeszköze. 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 eredmények összemérhetőek legyenek a különböző helyeken, azaz arra lehessen számítani, hogy két különböző iskolában két hasonló vizsgaeredmény mögött nagyjából hasonló teljesítmény van.

Mivel az idegen nyelvek mérésében nagyon sokféle feladatípust 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 azonban a korábbiaktól alapvetően eltérő tevékenységeket vár el az értékelő tanártól, és nagyon szigorúan megköti a kezét. Az új érettségi értékelési rendszere tehát lényegi változást igényelt a tanárok értékelési attitűdjeiben, és a különbséget három lényeges területen figyelhetjük meg. Egyrészt meglepő módon új jelenség volt, hogy a feladatokhoz megoldási kulcs készült, és ezt a javító tanárnak követnie kellett. (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 beszéd-készség 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 nyelvileg elfogadható lenne. Ezen a ponton is jelentős ütközés figyelhető meg a korábbi tanári gyakorlattal.

5.2. 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, készségeket 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, hiszen ha a vizsga hatására túl gyakran használnak zárt feladatokat, akkor éppen a készségfejlesztés szorul háttérbe a fejlesztési folyamatban. 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 vonatkozóan 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 sarlatatos kutatási-fejlesztési probléma volt ezeknek a feladattípusoknak az értékelési rendszere (EINHORN 2006/a).

Az írás- és a beszédképesség mérésekor a tanárnak egy létrehozott szöveg minőségét kell megítélnie, és a hagyományos értékelési gyakorlat szerint ilyenkor egyrészt az összbemutás alapján minősít, másrészt a nyelvi hibák száma alapján értékel. Ez a két értékelési technika azonban számtalan problémát és veszélyt jelent. Ha a minősítők az összbemutás alapján értékelnek, akkor ahhoz a hallgatólagos normarendszerhez igazodnak, amely alapján általában az öt iskolai érdemjegy valamelyike mellett döntenek a tanórán. Nyilvánvaló azonban, hogy a különböző javítók egyéni normái nagyon különbözőek lehetnek, azaz ugyanaz a teljesítmény különböző tanároknál eltérő értékelési eredményhez vezethet. Ezen túlmenően az összbemutás 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 bemutást 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 összbemutás 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 tisztázatlannak. Szakmai, esetünkben nyelvészeti értelemben például nem mindig egyértelmű annak eldöntése, hogy mi a hiba, és a különböző szinteken ugyanaz a hiba lehet tolerálható vagy nem. Ráadásul hiba és hiba között is jelentős különbség lehet a következményük szempontjából: ha a hibás alak félreérthetővé tesz egy szöveget, az a leg súlyosabb helyzet.

A szövegek értékelésére általában értékelési skálákat használnak a különböző nyelv-vizsgák, és az idegen nyelvi érettségikben is ilyenekkel kell dolgozniuk a javítóknak.³² Az érettségi reformot követően sok más vizsgatárgyban is megjelent ez az értékelési eszköz, ezért érdemes egy kicsit részletesebben is foglalkozni ezzel a témával. Az értékelési skálák fejlesztésekor elsődlegesen fontos az értékelési szempontok rögzítése, azaz annak az eldöntése, hogy milyen szempontokat kell a javítóknak mindenképpen figyelembe venniük 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

³² Az 6. mellékletben olvasható néhány értékelési skála a német vizsga íráskézséget mérő részéből.

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 alávegyék 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 ezért 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 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 szempontokra 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 vizsgáztatói rendszer szinte értékelési útmutató nélkül, amikor viszont ennek helyébe egy ennél jobban szabályozott értékelési rendszer lépett, akkor ezen a teljes objektivitást kérték 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. 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.

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. Az értékelő tanárok informális beszámolói alapján azonban tudható, hogy az ilyen típusú értékelést egyes javítók „kreatívan” alkalmazzák: a tanár például – nyilvánvalóan figyelmen kívül hagyva az értékelési útmutató lényegét – a hagyományos összbenyomás alapján dönt az összpontszámról, 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, azaz segítheti a fejlesztő értékelés erősödését (*I. rész 4.2. fejezet*). 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 szókincs 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.

6. 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 intézményi 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, az 1990-es években. Ebből a szempontból kiemelkedő jelentőségű tehát, hogy az új vizsga fejlesztéséhez kapcsolódóan több képzésre, műhelymunkákra adódott lehetőség. Bizonyára ennek is szerepe volt abban, hogy a nyelvtudásmérés szakterület sokat erősödött Magyarországon.

Az érettségi vizsga reformjához kapcsolódó módszertani továbbképzés nem zajlott szervezett formában, de az ezredforduló táján az érettségi volt a hívószó szinte minden tanártovábbképzésen, regionális és iskolai szakmai rendezvényen. A vizsga bevezetéséhez kapcsolódóan tehát sok olyan regionális szervezésű továbbképzésre és tájékoztató rendezvényre 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 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. A képzési mappa csak a multiplikátorok számára volt hozzáférhető (Németből: *Vizsgáztatók képzése a kétszintű érettségihez. Német nyelv.* 2004). A tanárto-

vábbképzések 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 egy-szintű 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 elérhetők 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 segítettek egymást, azaz tanárok 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 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.³³ A másik ellentmondás ennél 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 tevékenység-központú, a tanulók önállóságára építő munka alapját képezik, ily módon tehát egy burkolt módszertani továbbképzésben is részesüljenek, amely segíti a módszertani kultúraváltást. Ezért a multiplikátorok képzése során fontos volt, hogy a résztvevők módszertani mintákat kapjanak a munkájukhoz, és minél több

³³ A továbbképzés fő célkitűzései a 7. mellékletben találhatók, a 8. mellékletben egy feladatlap példázza, hogy például a jogszabályi háttér feldolgozásához milyen segítséget kaptak a résztvevők.

tanfolyam-vezetési technikát is megtapasztaljanak. 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 németórán is alkalmazzák majd. A képzési anyagban gyakorlatilag nem volt előadás, és kevés volt a plénumban folytatott beszélgetés: a legtöbb tartalmat feladatlapok segítségével dolgozták 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 elképzelés az volt, hogy az egyes szemináriumi egységek végén a tanártoábbképzők 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 vizsgálóhoz: 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 tanártoábbképzőkkel. 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 kultúráváltáson van a hangsúly, azaz hogy mit kellene megváltoztatnia a tanárnak a napi rutinjából ahhoz, hogy hatékonyabban készíthesse fel a diákokat a megváltozott szemléletű vizsgára.

7. A feladatfejlesztési folyamat tanulságai

A vizsgafejlesztés folyamatát végigkíserte 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 mérésmetodikai, szakmai megközelítésmódja sok esetben ellentétes az oktatási folyamat minősége felőli értelmezéssel. Érdemes a standardizáció legtagabb szakmai értelmezéséből kiindulni, majd egy szűkebb területre koncentrálni, a feladatfejlesztés terén elért kutatási eredményekre.

7.1. 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 szakterülettől részben eltérően értelmezik.

A vizsgafejlesztési folyamat előkészítése során a standardizáció igénye kifejezetten hangsúlyos volt. A vizsgafejlesztés előzményének tekinthető az Országos Közoktatási Intézet és a holland CITO közös projektje (1993–1995), melynek egyik fő célja éppen az volt, hogy kipróbálják egy komputerizált 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; 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 osztályzaton 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. Világosan látszódott az az ellentmondás is, hogy az iskolai és a tanári autonómia és a standardizálás ellentmondanak egymásnak, 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, 20–26).

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 elképzelései 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

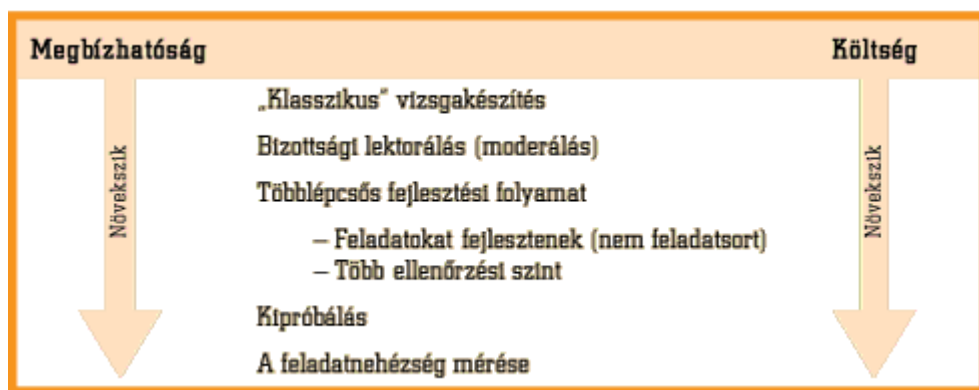
igazolni kell a konkrét feladatok és feladatsorok KER szerinti szintjét is. Mivel a többi tantárgyi területen nincs olyan nemzetközi szintrendszer, amelyhez igazodni lehetne, a standardizációnak ez az értelmezése soha nem jelent meg a vizsgafejlesztési folyamatban, és mivel a vizsgafeladatok egyszer 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 feszültek egymásnak. A standardizáció igénye mindenestre 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.

7.2. 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 problémakörét a különböző nemzetközi nyelvvizsgák minőségi igényei miatt részletesen és alaposan tárgyalják és dokumentálják, 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 et al. 1995, 62–64, 73–77; BÁRDOS 2002, 77–84; MILANOVIC 1997, 7–26; NORTH et al. 2003, 65–98). Ezek alapján megállapítható, hogy az elkészítés módja befolyásolhatja a feladatok beválását, azaz azok minőségét több elem beiktatásával lehet megbízhatóbbá tenni (7. ábra).



7. 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, felmerült ötletek sokat javíthatnak a feladatok minőségén. Ennél is jobb minőséget lehet elérni, ha a feladatírók, lektorok és átdolgozók körét szétválasztjuk, és így egy töbllépcsős 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 mértékben is, így 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 (7. 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, érdemes tehát ezeknek az eredményeit is áttekinteni.

7.3. A feladatfejlesztés folyamata

Az első új típusú vizsga létrehozása után, tehát 2005–2007 között az Országos Közoktatási Intézetben (ma Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet) a Nemzeti Fejlesztési Terv egyik projektje keretében³⁴ új módszerrel készültek vizsgafeladatok. A projekt eredeti tervezete szerint a projekt keretében 12 tantárgyból³⁵ fejlesztett, tantárgyanként 300 darab feladat

³⁴ HEFOP 3.1 A 7–12. évfolyam verbális és kvalitatív értékelése és visszajelzése című projekt (2005–2007). A szerző az idegen nyelvi (angol, francia és német fejlesztés) alprojekt vezetője volt.

³⁵ Angol, biológia, fizika, földrajz, francia, informatika, kémia, magyar nyelv és irodalom, matematika, német, történelem, vizuális kultúra.

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 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 feladatkészítés során

Tekintsük át először az érettségi feladatlapok 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 csúcslektor, 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 a 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 résztvevők 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 megnővekedhet a nehezebben feltárásható 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- és 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 jelentős mennyiségű feladatot kellett létrehozni, a szakemberek számára világosan láthatók voltak a kockázatok, és ennek tudatában lehetett meghatározni az alapelveket és célokat a munka kezdetekor, illetve a projekt tervezésekor. 2005-ben, a feladatfejlesztési projektben tehát a következő irányelvek szerint dolgoztunk.

- 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 nem csak a jó megoldást kell megadni, hanem a dolgozatokból gyűjtött tanulói megoldások alapján példákat is az elfogadható (bár nem tökéletes) és a nem elfogadható válaszokra.

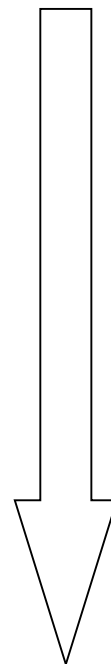
- Az íráskészség vizsgarészhez mintajavításokat kell készíteni. Minden feladathoz 2–3 mintadolgozatot kell választani, és ezek értékelését lehet megadni etalonnak. A mintaértékelések sokat segítenek az értékelési skálák felhasználásában, és így megbízhatóbbá tehetik a vizsgaeredményeket.

A projekt munkálatai 2005 elején kezdődtek a fenti alapelvek alapján a 30 órás feladatírói képzés megtervezésével és megszervezésével. A feladatírói munkára a korábbi munkafolyamatokban megismert szakemberek közül kerültek ki a jelentkezők. Ezt követően kezdődött a tulajdonképpeni feladatfejlesztés, amelyben háromszor 100 feladat készült el, három kipróbálás köré szervezve a munkát.³⁶ A három kipróbálásra 2006 januárjában, novemberében és 2007 márciusában került sor. A feladatkészítés különböző munkafázisai részben párhuzamosan folytak, tehát azt is ki lehetett próbálni, mekkora terhet jelent a munkaszervezés szempontjából ez a folyamatos „feladatgyári” tevékenység.

A feladatfejlesztés három nagy szakaszban folyt (8. ábra): 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 úgynevezett 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 lehetett 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 feladatok is készültek, 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 lehetett használni, és a megmaradt feladatokat is általában jelentősen át kellett dolgozni. Erre a korábbi tapasztalatok alapján számítani is lehetett, ezért eleve több feladat készült. 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.

³⁶ A feladatíróknak részletes útmutató készült, amely a ma már nem elérhető kézikönyvben is helyet kapott (EINHORN et al. 2004). Ennek egyik részlete, az ellenőrző lista a 9. mellékletben olvasható.

1. szakasz Feladatkészítés	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
2. szakasz Kipróbálás	Feladatok formai szerkesztése, hangfelvétel Feladatlapok szerkesztése a kipróbáláshoz Kipróbálás A dolgozatok értékelése, példák gyűjtése Eredmények elemzése
3. szakasz Véglegesítés	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



8. ábra
A többlépcsős feladatfejlesztés folyamata a kutatási projektben
(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 folyt a moderálás). Ezeket a szakember 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 tárgyalták a feladatokkal kapcsolatos tapasztalatokat, megvitatták, milyen módon lehet továbbfejlesztani azokat, illetve ebben a fázisban is selejtezték 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 dolgoztak, 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 sorolták mindegyik készségből, a munkafázis végére véglegesedett ez a besorolás 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 szerkesztették 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 lehetett elérni, hogy a különböző feladatlapok 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 működését. A javítás során a tanárok példákat is gyűjtöttek az értékelési útmutatók átdolgozásához. A zárt feladatok (például a feleletválasztó, az igaz-hamis vagy a hozzárendeléses feladatok) esetében csak adatrögzítés történt, ehhez 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 feladatok is készültek, ezek kipróbálása teljesen külön zajlott. A szóbeli feladatokat általában három iskolában próbálták ki, tehát minden feladatot 3–5 vizsgázó is megoldott. A jelentkezőket tapasztalt szakemberek vizsgáztatták. A vizsgáztatók és a vizsgázók véleményét összegyűjtötték, majd ezek alapján döntött el, mely feladatokon kell változtatni.

A harmadik fázisban a feladatok véglegesítése történt. A kipróbálás eredményei alapján a készségfelelősök és a szakmai koordinátor közösen döntöttek a feladatok esetleges változtatásairól. Az alkalmazott statisztikai eljárások finom elemzésekre nem voltak alkalmasak, de segítségükkel ki lehetett szűrni a kiugróan könnyű vagy nehéz itemeket, durván össze lehetett hasonlítani a feladatnehézségeket, javítani lehetett az értékelési útmutatókat. Sok feladat esetében módosítani kellett 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 ezek később etalonként szolgáltak (volna), nagyon fontos volt, hogy kielélt döntés legyen mindegyik értékelés mögött. Ebben a szakaszban megtörtént tehát a feladatok javítása, az értékelési útmutatók kibővítése és a feladatok paramétereinek véglegesítése. 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, amelyeket a kipróbálás eredményei alapján el kellett vetni.

7.4. 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 feladatok készültek, 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 kaphatták vissza, tehát nem tudtak a saját hibáikból tanulni. Másrészt a feladatlapok célja nem a tanulói tudás mérése volt, ezért azok nem feleltek meg az igazi vizsgán várható feladatlapoknak, tehát a kipróbálás arra sem volt 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 az egyéni 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 haszna 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. Érdekes tehát a továbbiakban alaposabban foglalkoznunk azzal, hogy mely elemek garantálták, hogy az így módon elkészült feladatok szigorúan titkosak maradjanak.

- Minden résztvevő (feladatírók, bizottsági lektorálásban résztvevők, 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.

Érdemes 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), az egyes készségeken dolgozó bizottságok (2–3 fő készségenként, összesen 11 szakember), alapbizottság (4–6 szakember), ehhez társultak még a lektorok és a hanganyag létrehozói. Munkájukat egy főállású szakmai koordinátor irányította és egy munkatárs (részmunka-időben) 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 készségmérő feladatokat készíteni. Rámutatott arra is, hogy a vizsgaminőség gondos szervezéssel és szakemberi tervezéssel a titkosság elvének betartása mellett is javítható. Tény azonban, hogy a projekt tanulságai és eredményei nem kerültek be az érettségi vizsga feladatfejlesztési protokolljába, a tantárgyi feladatlapok létrehozása tehát továbbra is a korábban leírt, hagyományos módon történik.

8. A megvalósult vizsga

A folyamat sok jellemzőjét és tanulságát a korábbiakban már áttekintettem, ám nyilvánvalóan fontos a vizsga megvalósulásának minőségéről is írni, és ez egyszerre könnyű és 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 Vizsgaközpont) 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 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. Középszinten csak az írásbeli vizsga egészének, emelt szinten pedig egy-egy készség összes feladatának végeredményét rögzítik. Ezek az adatok nem teszik lehetővé a szakszerű elemzést. 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 belül³⁷ 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. A teljes körű elemzés, illetve a hatásvizsgálat több projektben újra megindult 2013-ban az Oktatási Hivatalban, illetve az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben.³⁸

Ebben a fejezetben 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. 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 ezen túlmutató jelentősége van. Az eddigi elemzésekből talán elegendő muníció várható a vizsgarendszer és az egyes tantárgyi vizsgák szükségzerű kijavításához.

³⁷ HEFOP 3.1 A 7–12. évfolyam verbális és kvalitatív értékelése és visszajelzése című projekt.

³⁸ *A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak...* 2014; *A kétszintű érettségi rendszerrel kapcsolatos...* 2014; GIAY 2014; PETNEKI–VÍGH 2014; SOMINÉ–VÍGH 2014.

8.1. 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 három adatforrás állt rendelkezésre. A vizsga egészére vonatkozó, a fő tendenciákat megállapító elemzés az OKÉV (ma Oktatási Hivatal) adataira támaszkodik.³⁹ 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 németből 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 kerülhetett 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 ítekszintű eredményekre nem térek ki.⁴⁰ 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.

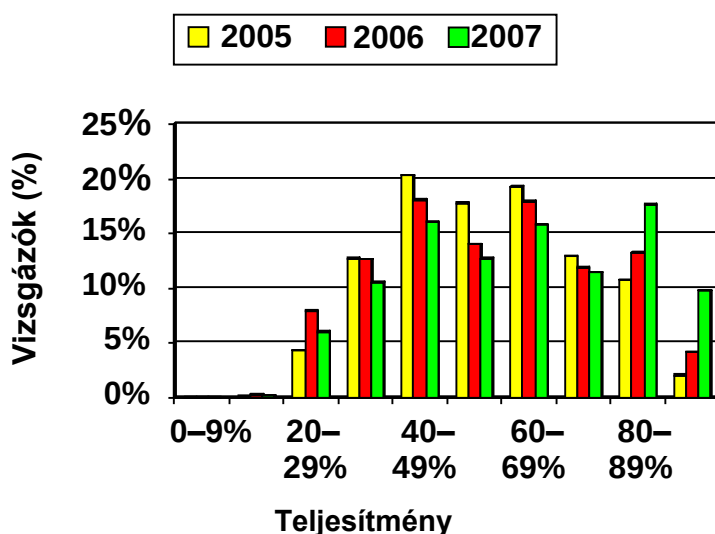
³⁹ A 2005. évi adatok ma már nem érhetők el. A többi adat forrása, 2006: https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2006_1; 2007: https://www.ketszintu.hu/publicstat.php?stat=_2007_1

⁴⁰ Ezekhez lásd EINHORN 2008/a.

A középszintű vizsga eredményei

A középszintű vizsga eredményeinek eloszlása a 2005–2007 közötti tavaszi vizsgákon viszonylag egyenletes (9. 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 9. 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 (*II. rész 7. fejezet*). Ebből is arra lehet következtetni, hogy az iskolákban valóban megindult a felkészítés az új vizsgára.



9. ábra

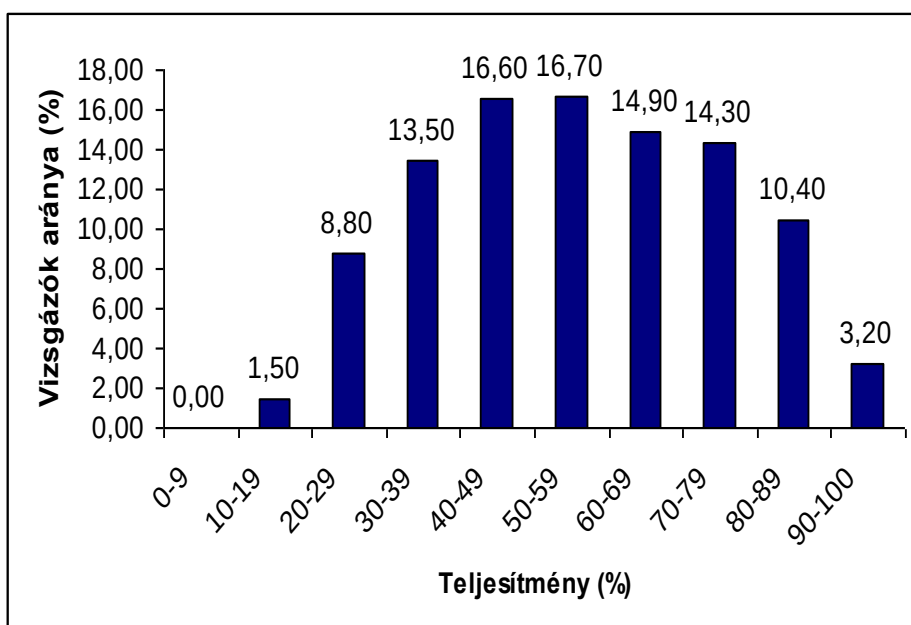
*A teljesítmények eloszlása a középszintű német vizsgán
2005-ben, 2006-ban és 2007-ben*

(Forrás: A 2006. május–júniusi érettségi vizsgák legfontosabb adatai...)

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 10. 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).

Érdekes megvizsgálni néhány további tendenciát a vizsgaeredményekben, például összehasonlítani az írásbeli és a szóbeli vizsgarész teljesítettségét. A 2006-os grafikonekon látható (10. és 11. 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.

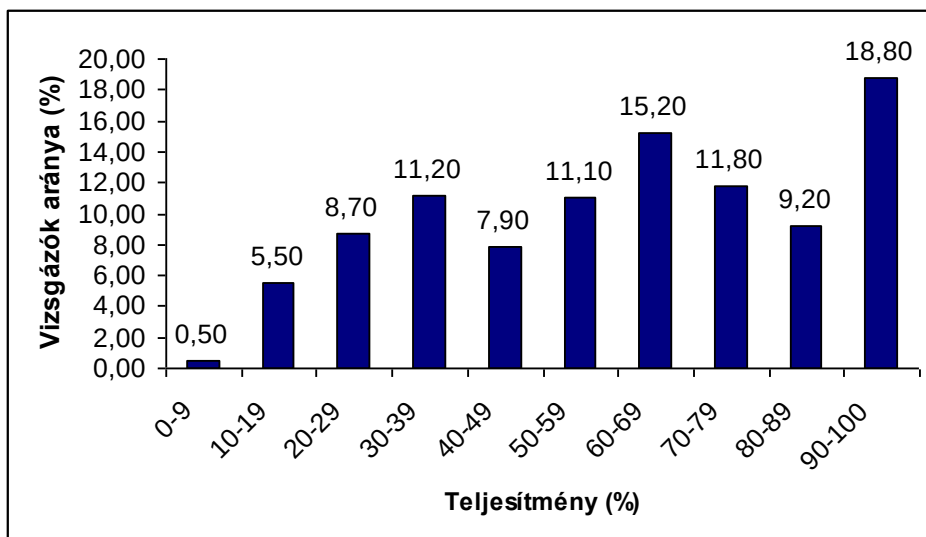


10. ábra

A teljesítmények eloszlása a középszintű német írásbeli vizsgán 2006-ban (n = 26 239)

Technikai okból ez az ábra nem tartalmazza mind a 26 381 vizsgázó adatait.

(Forrás: EINHORN 2008/a)



11. ábra

A teljesítmények eloszlása a középszintű német szóbeli vizsgán 2006-ban (n = 26 381)
(Forrás: EINHORN 2008/a)

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 korábbi év végi jegyek, akkor nem érdemes időt, pénzt és energiát fordítani a vizsgaszervezésre. Öröndetes 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. Ez a tendencia megfigyelhető a 2006-os vizsgán is, a teljesítmények eloszlása azonban arra utal, hogy a szóbeli 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 (pl. KAPOSÍ 2008).

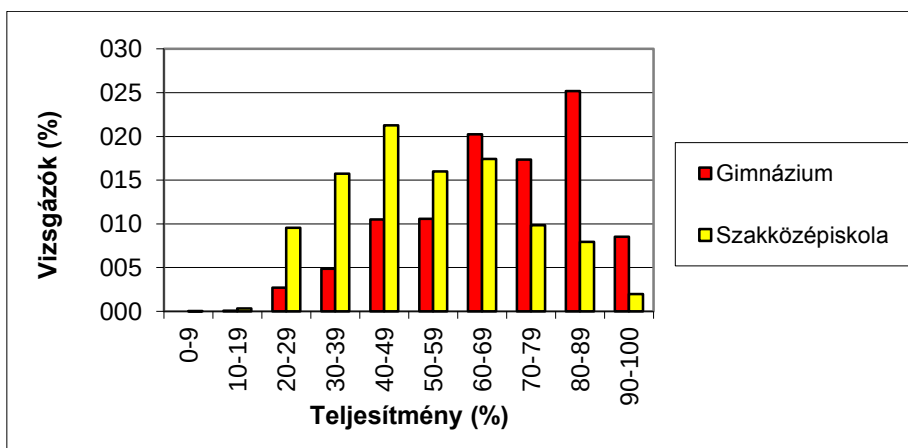
A 2006-ban középszinten vizsgázóknak németből több mint a fele szakközépiskolás volt (20. táblázat), és alig egyharmada gimnazista, érdemes tehát áttekinteni az iskolatípusok szerinti különbségeket.

20. 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.
(Forrás: EINHORN 2008/a)

Az iskolák teljesítőképessége, 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 volt a teljes átlagnál, és 15%-kal magasabb volt a szakközépiskolások átlagos teljesítményénél. Nagyon érdekes összehasonlítani a két iskolatípusban érettségizők teljesítménygörbéjét (12. ábra), amelyből jól látszik, hogy a szakközépiskolások jelentős része a 30–70% közötti teljesítménysávban helyezkedett el, míg gimnáziumi társaik közül a legtöbben 60–90%-os eredményeket értek el. A két görbe szinte egymás tükörképe, ez tehát magyarázhatja az 9. 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.



12. ábra
A teljesítmények eloszlása a 2006. évi német középszintű vizsgán iskolatípusonként
(gimnázium: n = 8389; szakközépiskola: n = 15 418)
(Forrás: EINHORN 2008/a)

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 (21. táblázat).

21. táblázat

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

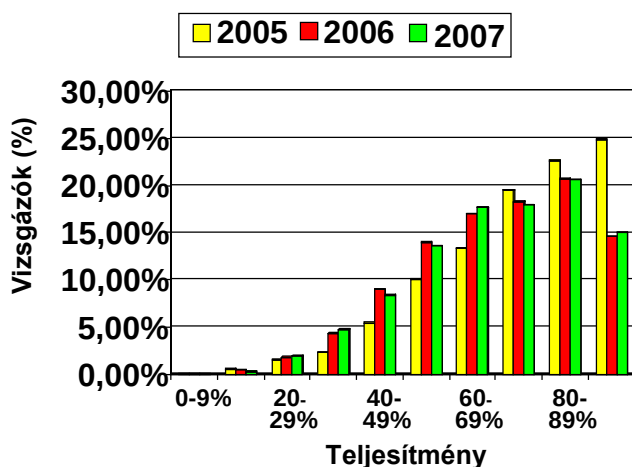
Tagozat	Nappali	Felnőtt	Összesen*	Összes vizsgázó
Vizsgázók száma (fő)	23 828	2481	26 309	26 381
Vizsgázók aránya (%)	90,32	9,40	–	100
Átlag (%)	57,79	47,77	–	56,84

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

(Forrás: EINHORN 2008/a)

Az emelt szintű vizsga eredményei

Az emelt szintű vizsga az első évek adatai alapján németből túl könnyű volt a vizsgázóknak (13. ábra).



13. ábra

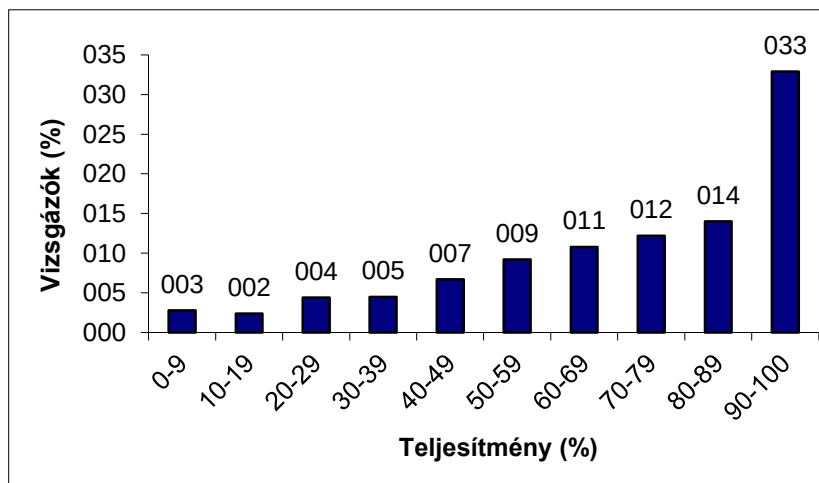
*A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű vizsgán
2005-ben, 2006-ban és 2007-ben*

(Forrás: A 2006. május–júniusi érettségi vizsgák legfontosabb adatai...)

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 elmozdultak a nagyon jó teljesítmények felé, mint a középszinten, ehhez példaként nézzük a 2006-os eredményeket (14. ábra): a vizsgázók egyharmada 90–100%-os eredményt ért el, és közel 70%-uk teljesített 60%-nál jobban.



14. ábra

A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű szóbeli vizsgán 2006-ban (n = 1645)
(Forrás: EINHORN 2008/a)

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 hátrá-

nyos 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.

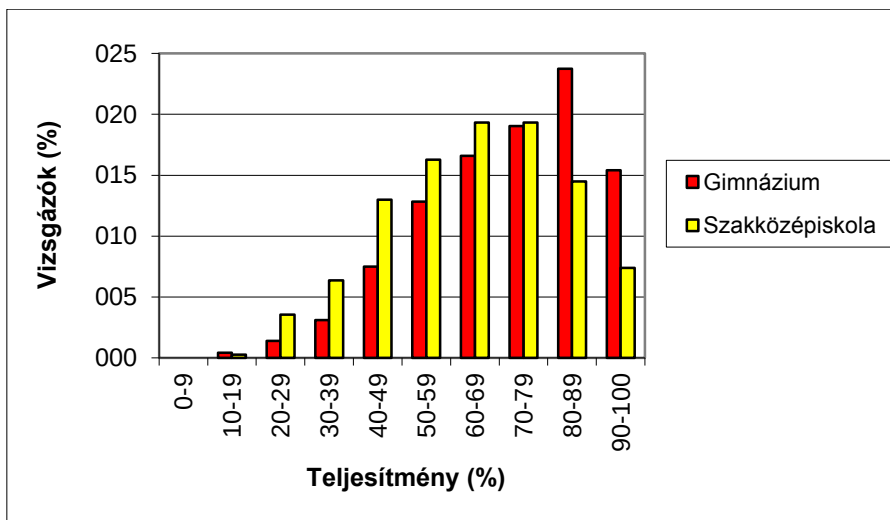
Az iskolatípusonkénti különbségek kisebbek, mint középszinten. Az emelt szintű vizsgára kisebb arányban jelentkeztek szakközépiskolások, 2006-ban például mindössze az összes vizsgázó közel egynegyede volt szakközépiskolás, az ő teljesítményük azonban kevésbé maradt el gimnazista társaiktól, mint középszinten (22. táblázat). A teljesítményeloszlás görbéje sem különbözik annyira, mint középszinten (15. 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.

22. táblázat
A nappali tagozatos német emelt szintű vizsgázók száma és eredménye iskolatípusonként (2006)

Iskolatípus	Gimnázium	Szakközép-iskola	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. (Forrás: EINHORN 2008/a)

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.



15. ábra

*A teljesítmények eloszlása a német emelt szintű vizsgán iskolatípusonként 2006-ban
(gimnázium: $n = 935$; szakközépiskola: $n = 393$)
(Forrás: EINHORN 2008/a)*

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.

8.2. 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 (VÍGH 2010), illetve egyes részterületekre vonatkoztak. A középszintű idegen nyelvi érettségi vizsgák nyilvános adataiból levonható tendenciákat sikerült összefoglalni (VÍGH 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 (VÍGH 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 képet a középszintű angol és német érettségi vizsgák eredményeinek elemzése adja. Ez a tanulmány az Oktatási Hivatal 2007–2012 között keletkezett publikus adatai alapján készült, a legtöbb vizsgázót érintő, május–júniusi vizsgaidőszak vizsgáiról (VÍGH 2013). Összességében megállapítható, hogy viszonylag egyenletes átlagos teljesítmények jöttek létre (VÍGH 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 feladatlapokba kipróbálatlan feladatok kerülnek, a felhasznált feladatok működéséről és nehézségéről 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 később is megmaradt (VÍGH 2013, 26), és hogy ez a különbség, továbbá a 2010-től fokozatosan nagyobb létszámban belépő felnőttoktatási kör teljesítőképessége továbbra is indokolná a középszintű vizsga kettős szintű kialakítását, azaz az A2 szintű feladatok és követelményelemek elhagyása problémákhoz vezethet (VÍGH 2013, 33). Ez az elemzés is megerősíti azt a korábban is megfigyelt tendenciát, hogy a receptív készségekből teljesítenek jobban a vizsgázók (VÍGH 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 elemek, a tanulók feltehetően inkább passzív részei a folyamatnak.

Érdekes, hogy a kisebb elemzések olyan területekre irányulnak, amelyek a vizsgafejlesztés során is problematikusnak tűntek. A hallott szöveg értését mérő vizsgarész hanganyagainak létrehozása, a feladatok szintjének megtalálása nagy problémát jelentett, a vizsgafeladatok létrehozásának technológiájáról szóló beszámoló (KIRÁLY 2012) pedig 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 készségekkel együtt is méri a vizsga (PETNEKI 2010), komolyan felvethető ennek a vizsgarésznek a szükségessége. Ráadásul a

nyelvhelyességi vizsgarészben is szövegeken alapuló feladatok vannak, így értelemszerűen nagy a korreláció a nyelvhelyességi és az olvasás vizsgarészek eredményei között, ezt a fejlesztés során minden kisebb próbamérés is igazolta. A vizsgamodellek kialakításakor, tehát 1996 és 2000 között számtalan különböző szakmai fórumon folytak viták arról, hogy kell-e a nyelvhelyességet önálló vizsgarésszel mérni. 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 lehetne 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 részt vevő szakemberek másképp gondolkodtak róla.⁴¹ 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 az elemzés feltárja a feladattípusban rejlő problémákat.

Nagyon fontos kísérlet a vizsga szakszerűbbé tételére az a kutatás, amelyben a szintillesztési eljárás szakszerű alkalmazásával arra próbáltak választ kapni, 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 közép fokú (B2 szintű) feladatsoraival (DÁVID 2008, 7). A szintillesztési folyamat pontos lépéseit követve (ehhez lásd NORTH et al. 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. De a szerző arra a következtetésre jut, hogy 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

⁴¹ 2015-ben az idegen nyelvi érettségi vizsgák követelményeit és a vizsgamodellt egységesítették [36/2015. (III. 6.) Kormányrendelet...].

volt 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 a vizsga készítése során is. Ez a kutatás még egy érdekességre rámutat. Nyilvánvaló, hogy az érettségi vizsga bevezetése előtt a nyelvvizsgázatók 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 nyelvvizsgázatásban érintettek várták.

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 szintén is egyedülálló vállalkozás is továbbfejleszthető lenne, és minden érdekeltnek tanulságokkal szolgálhatna. A kis kutatást 2007–2008-ban folytatták, 20 vizsgázó angoltól 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 nem csak 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 lehet meghozni a 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.

9. Összegzés

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 szükség-szerűvé tette, egyrészt az oktatáspolitikai decentralizáció és a tantervi reform, másrészt az oktatásban bekövetkezett pedagógiai szemléletváltozás is. További fontos szempont volt a méréselmélet szakterület fejlődése, és a demográfiai változások következtében elő-ször a középfokú oktatás, majd a felsőoktatás tömegesedése.

A vizsgafejlesztés az 1990-es években indult meg a koncepció kialakításával, a tan-tárgyi munkálatok 1996–2005 között folytak. S bár a folyamat során mindig keveredtek a politikai és a szakmai szempontok, az mégis megállapítható, hogy a magyar oktatás-ügyben korábban még nem volt olyan vizsga, amelyet méréselméleti szempontból eny-nyire 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 tá-mogatásával. A vizsgareform tehát komoly lehetőséget jelentett a pedagógiai kultúravál-tásra, ezt azonban nem lehetett maradéktalanul kihasználni, mert nem sikerült ráépíteni egy jól működő továbbképzési rendszert.

A vizsga egyik legizgalmasabb kérdése a kétszintűség. Az ezzel kapcsolatos elgondo-lások sokat változtak, és ezen a területen nagyon jelentős különbségek figyelhetők meg az eredeti szándékok és a megvalósulás között. Az ingyenesen letehető, nyelvvizsga ér-tékű emelt szintű érettségi sem csökkentette a nyelvvizsgák jelentőségét: megmaradt az a korábbi vizsgázói stratégia, hogy a magasabb felvételi pontszámokat igénylő felsőok-tatási intézményekbe igyekvők inkább a nyelvvizsga-bizonyítvány megszerzésével jut-nak többletponthoz.

A vizsgareform egyik komoly nyeresége az új értékelési kultúra. Az új vizsgán a ta-nároknak a korábbi rutintól eltérő módon kell közelíteni a hibákhoz, és másképp kell értelmezniük a minőség fogalmát is. Különösen fontos a nyitott feladatokhoz használatos értékelési skálák használata. Az érettségiben megtanult és alkalmazott értékelési eljárá-sok és szemlélet módosíthatja az osztálytermi mérés-értékelés technikáit és alapelveit is, ehhez azonban továbbképzésekre van szükség, hiszen a vizsgáztatást támogató tovább-képzések elmaradása szemléleti visszalépést eredményezhet.

A vizsgareformhoz különböző továbbképzések kapcsolódtak. A vizsgáztatói képzés kétlépcsős modellje jól használhatónak bizonyult: a szervezeten képzett multiplikátorok tartottak regionális képzéseket a központilag kidolgozott anyag alapján. Ezzel a képzési

formával sok középiskolai tanárt lehetett elérni, a képzések leállítása azonban ronthatja a vizsgáztatás minőségét.

Az érettségi vizsga feladatfejlesztési folyamata, tehát a vizsgaanyagok előkészítése bonyolult folyamat. A tartalmilag megújult érettségi vizsgához új, igényesebb feladatfejlesztési rendre lenne szükség, és a kutatási folyamat során 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 előkészítési rendjét hogyan lehetne megváltoztatni, minőségbiztosítási elemekkel gazdagítani.

A megvalósult vizsga eredményeit csak szakaszosan dolgozták fel szervezett formában. Ezekről az elemzésekről várható, hogy több információnk lesz a vizsga működéséről, de az oktatási rendszer teljesítőképességéről is. A tanulmányok eredményei hozzájárulhatnak a vizsga szakszerű továbbfejlesztéséhez is, de mindenképpen szükség lenne az érettségi vizsga eredményeinek folyamatos, rendszeres monitorozására is.

Az érettségi reformnak a konkrét vizsgafejlesztésen túl is sok tanulsága 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 maradt. 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. Az új érettségi 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. Az érettségi vizsga szakmai és társadalmi elfogadottsága ma már viszonylag erős. A tanulók számára a tantárgyi változásokon túl előnyökkel jár a rendszer átláthatóbbá, ellenőrizhetővé és nyílttá válása is. A középiskolások számára könnyen elérhetőek a tantárgyi követelmények, a korábban felhasznált feladatsorok, 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 reformigéréte, amely a végén – sok kompromisszummal és nagy nehézségekkel ugyan, de – valóban meg is valósult. Természetesen magán viseli ennek a kornak a jellemzőit, sokat változott a bevezetés óta. 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. Az érettségi reform példáján jól látható azonban az is, hogy még egy ilyen komoly, drága és szakszerű átfogó reform, egy ennyire erős modernizációs eszköz is csak akkor tud hatni a tanárok pedagógiai kultúrájára, ha stabil, hosszú időre tervezhető oktatáspolitikai intézkedésrendszer épül köré. Erre pedig szükség lenne ahhoz, hogy a magyar közoktatás és benne az idegennyelv-oktatás korszerűbbé és eredményesebbé váljon.

Mellékletek

1. melléklet

A Közös európai referenciakeret általános szintrendszere

Mesterfokú nyelv-használó	C2	Szinte minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és az elbeszéléseket. Természetes módon, nagyon folyékonyan és pontosan tudja kifejezni magát, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.
Mesterfokú nyelv-használó	C1	Meg tud érteni igényesebb és hosszabb különböző típusú szöveget, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és természetes módon tudja kifejezni magát, anélkül, hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társalgási, tanulmányi és szakmai célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témákban is, és eközben megbízhatóan alkalmazza a szövegszerkesztési mintákat, kötőszavakat és szövegösszekötő elemeket.
Önálló nyelv-használó	B2	Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Folyamatos és természetes módon olyan szintű normális interakciót tud folytatni anyanyelvű beszélővel, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni sokféle témában, és ki tudja fejteni a véleményét egy aktuális témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.
Önálló nyelv-használó	B1	Megérti a fontosabb információkat olyan világos, standard szövegekben, amelyek ismert témákról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola, a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvterületre történő utazás során adódik. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tud írni élményeket és eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá röviden meg tudja indokolni és magyarázni a különböző álláspontokat és terveket.
Alapszintű nyelv-használó	A2	Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információ, vásárlás, helyismeret, állás). Tud kommunikálni olyan egyszerű és begyakorolt feladatok során, amikor egyszerű és közvetlen információcserére van szükség ismerős és begyakorolt dolgokra vonatko-

		zóan. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni saját hátteréről, szűkebb környezetéről és a közvetlen szükségleteivel kapcsolatos dolgokról.
Alapszintű nyelvhasználó	A1	Megérti és használja a számára ismerős mindennapi kifejezéseket és nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja konkrét szükségleteinek kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek, pl. a lakhelyre, ismerősökre és tulajdontárgyakra vonatkozóan. Képes egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél és segítőkész.

(Forrás: *Közös európai referenciakeret...* 2002)

2. melléklet

Példák az általános iskolás nyelvtanulók számára készített nyelvtanulási naplóból (hallott szöveg értése és beszédképesség)

ÖNÉRTÉKELŐ LAP A HALLASERTESHEZ



1. Megérttem az egyszerű utasításokat. (A1)

Megérttem, ha megkérdezik, hogy

2. hogy hívnak és hány éves vagyok, (A1)
3. hol lakom, (A1)
4. kik a szüleim és a testvéreim, (A1)
5. kik a barátaim, (A1)
6. mit szeretek és mit nem, (A1)

	♥	♦	♣
	😊😊	😊😊	😊😊
Meg tudom kérdezni egy társamtól, hogy			
22. hogy hívják és hány éves, (A1)			
23. hol lakik és kivel, (A1)			
24. mit szeret és mit nem, (A1)			
25. kik a barátai, (A1)			
26. milyen az otthona, a lakóhelye, (A2)			
27. mit csinál az iskolában és a szabad idejében. (A2)			
28. Meg tudom kérdezni egy felnőttől, hogy hívják, hány éves, hol lakik, mi a foglalkozása, és mit csinál a szabad idejében. (A2)			

(Forrás: Európai nyelvtanulási napló, 2001. Nyelvi életrajz 11, 17)

3. melléklet

A nyelvtudók aránya az EU országokban az Eurobarometer kutatások alapján

A nyelvtudók aránya 2012-ben

(%, zárójelben a 2006-os kutatási adatokhoz képest értelmezett változás áll)

Ország	Legalább egy nyelv	Legalább két nyelv	Legalább három nyelv	Egy nyelven sem tud
EU (27)	54 (–2)	25 (–3)	10 (–1)	46 (+2)
Luxemburg	98 (–1)	84 (–8)	61 (–8)	2 (+1)
Lettország	95 (=)	54 (+3)	13 (–1)	5 (=)
Hollandia	94 (+3)	77 (+2)	37 (+3)	6 (–3)
Málta	93 (+1)	59 (–9)	13 (–10)	7 (–1)
Szlovénia	92 (+1)	67 (–4)	34 (–6)	8 (–1)
Litvánia	92 (=)	52 (+1)	18 (+2)	8 (=)
Svédország	91 (+1)	44 (–4)	15 (–1)	9 (–1)
Dánia	89 (+1)	58 (–8)	23 (–7)	11 (–1)
Észtország	87 (–2)	52 (–6)	22 (–2)	13 (+2)
Szlovákia	80 (–17)	43 (–5)	18 (–4)	20 (+17)
Ausztria	78 (+16)	27 (–5)	9 (–12)	22 (–16)
Ciprus	76 (–2)	20 (–2)	7 (+1)	24 (+2)
Finnország	75 (+6)	48 (+1)	26 (+3)	25 (–6)
Belgium	72 (–2)	50 (–16)	27 (–26)	28 (+2)
Németország	66 (–1)	28 (+1)	8 (=)	34 (+1)
Görögország	57 (=)	15 (–4)	4 (=)	43 (=)
Franciaország	51 (=)	19 (–2)	5 (+1)	49 (=)
Lengyelország	50 (–7)	22 (–10)	7 (–9)	50 (+7)
Csehország	49 (–12)	22 (–7)	6 (–4)	51 (+12)
Románia	48 (+1)	22 (–5)	8 (+2)	52 (–1)
Bulgária	48 (–11)	19 (–12)	4 (–4)	52 (+11)
Spanyolország	46 (+2)	18 (–1)	5 (–1)	54 (–2)
Írország	40 (+6)	18 (+5)	4 (+2)	60 (–6)
E. Királyság	39 (+1)	14 (–4)	5 (–1)	61 (–1)
Portugália	39 (–3)	13 (–10)	4 (–2)	61 (+3)
Olaszország	38 (–3)	22 (+6)	15 (+9)	62 (+3)
Magyarország	35 (–7)	13 (–14)	4 (–16)	65 (+7)

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2012, 15)

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

A nyelvtudók aránya 2006-ban (%)

Ország	Legalább egy nyelv	Legalább két nyelv	Legalább három nyelv	Egy nyelven sem tud	Leggyakrabban beszélt idegen nyelv
EU (25)	56	28	11	44	angol
Luxemburg	99	92	69	1	francia
Szlovákia	97	48	22	3	angol/német
Lettország	95	51	14	5	orosz
Litvánia	92	51	16	8	orosz
Málta	92	68	23	8	angol
Hollandia	91	75	34	9	angol
Szlovénia	91	71	40	9	horvát
Svédország	90	48	17	10	angol
Észtország	89	58	24	11	orosz
Dánia	88	66	30	12	angol
Ciprus	78	22	6	22	angol
Belgium	74	67	53	26	angol
Finnország	69	47	23	31	angol
Németország	67	27	8	33	angol
Ausztria	62	32	21	38	angol
Csehország	61	29	10	39	német
Görögország	57	19	4	43	angol
Lengyelország	57	32	4	43	angol
Franciaország	51	21	4	49	angol
Spanyolország	44	17	6	56	angol
Magyarország	42	27	20	58	német
Portugália	42	23	6	58	angol
Olaszország	41	16	7	59	angol
Egyesült Királyság	38	18	6	62	francia
Írország	34	13	2	66	francia
Horvátország	71	36	11	29	angol
Bulgária	59	31	8	41	orosz
Románia	47	27	6	53	angol
Törökország	33	5	1	67	angol

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2006, 9, 13 alapján)

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

Megjegyzés: Szlovákiában az angol és a németet azonos arányban jelölték meg a válaszadók.

4. melléklet

Az eredményesség és az elégedettség viszonya az egyes országokban az Eurobarometer 2006 kutatás alapján

Ország	Legalább egy nyelven beszélők aránya (%)	Az elégedettek aránya (%)
EU (25)	56	44
Luxemburg	99	88
Szlovákia	97	26
Lettország	95	52
Litvánia	92	51
Málta	92	94
Hollandia	91	74
Szlovénia	91	76
Svédország	90	92
Észtország	89	76
Dánia	88	89
Ciprus	78	88
Belgium	74	70
Finnország	69	77
Németország	67	56
Ausztria	62	56
Csehország	61	32
Görögország	57	70
Lengyelország	57	34
Franciaország	51	27
Spanyolország	44	39
Magyarország	42	18
Portugália	42	77
Olaszország	41	42
Egyesült Királyság	38	24
Írország	34	22
Horvátország	71	45
Bulgária	59	51
Románia	47	60
Törökország	33	54

(Forrás: *Europeans and their Languages* 2006, 9 és 58 alapján)

Az állítás: A hazámban élők jól beszélnek idegen nyelveket.

5. melléklet

Az érettségiről tanároknak című kézikönyv tartalomjegyzéke

Bevezető

A német nyelvi érettségi vizsga fejlesztési munkálatai 1996–2003 (EINHORN Ágnes)

A vizsgafejlesztés története

A vizsgakövetelmények és a vizsgamodell változásai

A német érettségi vizsga jellemzői

Vizsgakövetelmények és vizsgaleírás

Részletes érettségi vizsgakövetelmény

A vizsga leírása

Mintafeladatok a középszintű írásbeli vizsgához

„A” feladatsor

„B” feladatsor

Mintafeladatok az emelt szintű írásbeli vizsgához

„A” feladatsor

„B” feladatsor

Az íráskészség értékelése (SZÉNICH Alexandra)

Bevezető

Értékelési útmutató a középszintű vizsgához

Mintajavítások a középszintű vizsgához

Értékelési útmutató az emelt szintű vizsgához

Mintajavítások az emelt szintű vizsgához

Mintafeladatok a középszintű szóbeli vizsgához

„A” feladatsor

„B” feladatsor

„C” feladatsor

„D” feladatsor

„E” feladatsor

Vizsgáztatói példány a középszintű szóbeli vizsgához

Értékelési útmutató a középszintű szóbeli vizsgához

Mintafeladatok az emelt szintű szóbeli vizsgához

„A” feladatsor

„B” feladatsor

Vizsgáztatói példány az emelt szintű szóbeli vizsgához

Értékelési útmutató az emelt szintű szóbeli vizsgához

Feladatírói útmutató

Bevezető

Olvasott szöveg értése

Nyelvhelyesség

Hallott szöveg értése

Íráskészség

Beszédkésztség

Ellenőrző lista

Az Európa Tanács dokumentumai a nyelvtanításban (BOÓCZ-BARNA Katalin)

Bevezető

A Referenciakeret

A Referenciakerethez illeszkedő segédeszközök

A dokumentumok szerepe a nyelvtanításban

Mellékletek

(Forrás: EINHORN et al. 2004)

6. melléklet

Értékelési skálák az íráskészség értékeléséhez a német érettségi vizsgán

Értékelési skála (középszint 1. feladat) – A2 szint

Tartalom és szöveghossz

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó megfelelően dolgozta ki a témát, és elérte a megadott szövegmenyiséget (40–50 szó).	A vizsgázó általában megfelelően tárgyalta a témát, és legalább 30–40 szó hosszúságú szöveget hozott létre.	A vizsgázó csak részben megfelelően tárgyalta a témát, és/vagy a létrehozott szöveg 30 szónál rövidebb.	A vizsgázó nem megfelelően tárgyalta a témát, és/vagy a létrehozott szöveg nagyon rövid. vagy: A vizsgázó más témáról ír.

Nyelvhelyesség (szókincs, mondattan, alaktan, helyesírás)

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A szöveg hibátlan, vagy csak kevés, a megértést nem zavaró hibát tartalmaz.	A szövegben több hiba fordul elő, a hibák alig nehezítik a megértést.	A szövegben sok hiba fordul elő, a hibák néhány ponton nehezítik a megértést.	A szöveg a nyelvi hibák miatt nem érthető.

Értékelési skála (középszint 2. feladat) – B1 szint

Tartalom

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó öt irányító szempontot dolgozott ki megfelelően. A vizsgázó a kommunikációs célokat megfelelően valósította meg.	A vizsgázó négy vagy három irányító szempontot dolgozott ki megfelelően, a többit pedig csak részben vagy egyáltalán nem. A vizsgázó a kommunikációs célokat többnyire megfelelően valósította meg.	A vizsgázó két irányító szempontot dolgozott ki megfelelően, a többit pedig csak részben vagy egyáltalán nem. vagy: A vizsgázó egy irányító szempontot dolgozott ki megfelelően, és van még olyan irányító szempont, amelyet részben tárgyalt. vagy: A vizsgázó legálább négy irányító szempontot tárgyalt részben. A kommunikációs célokat részben valósította meg.	A vizsgázó csak egy irányító szempontot dolgozott ki megfelelően, és nem tárgyalta a többi szempontot. vagy: A vizsgázó három vagy annál kevesebb irányító szempontot tárgyalt részben. Alapvető kommunikációs célját nem éri el. vagy: A vizsgázó más témáról írt.

Formai jegyek és hangnem

3 pont	2 pont	1 pont	0 pont
A szöveg formai jegyei teljesen megfelelnek a szövegfajtának, hangneme a közlési szándéknak és/vagy a címzetthez való viszonyoknak. Helyes a megszólítás, az aláírás, a dátum és az elköszönés.	A szöveg formai jegyei nagyjából megfelelnek a szövegfajtának, hangneme a közlési szándéknak és/vagy a címzetthez való viszonyoknak. Van helyes megszólítás és aláírás, valamint elfogadható dátum és elköszönés.	A szöveg formai jegyei még megfelelnek a szövegfajtának, hangneme a közlési szándéknak és/vagy a címzetthez való viszonyoknak. Van helyes vagy elfogadható megszólítás és aláírás.	A szöveg formai jegyei nem felelnek meg a szövegfajtának, hangneme a közlési szándéknak és/vagy a címzetthez való viszonyoknak. Hiányzik vagy nem elfogadható a megszólítás és/vagy az aláírás.

Szövegalkotás

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A szöveg felépítése, az irányító szempontok elrendezése logikus. A gondolati tagolás megfelelő: van bevezetés, tárgyalás és befejezés. A vizsgázó megfelelő nyelvi eszközök használatával valódi szöveget hoz létre. A mondatok szervesen kapcsolódnak egymáshoz.	A szöveg felépítése, az irányító szempontok elrendezése többnyire logikus. A vizsgázó törekszik a gondolati tagolásra: van bevezetés vagy befejezés. A vizsgázó törekszik arra, hogy valódi szöveget hozzon létre. A mondatok többnyire szervesen kapcsolódnak egymáshoz.	A mondanivaló nem mindenütt logikus elrendezésű. A vizsgázó nem törekszik a gondolati tagolásra: hiányzik a bevezetés és befejezés. A szövegszerűség csak nyomokban fedezhető fel. A mondatok több helyen nem kapcsolódnak egymáshoz.	A szöveg tagolatlan és áttekinthetetlen. Az írásmű izolált mondatok halmazából áll. A levél annyira rövid, hogy szöveggént nem értékelhető.

Szókincs, kifejezés mód

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A szöveget a témának és a közlési szándéknak megfelelő szókincs jellemzi. Néhol nem megfelelő a szóhasználat, ez azonban csak kis mértékben nehezíti a mondanivaló megértését.	A szöveget nagyrészt a témának és a közlési szándéknak megfelelő szókincs jellemzi. Többször nem megfelelő a szóhasználat, ami néha nehezíti a mondanivaló megértését. A szókincs korlátai miatt többször előfordulhat szóismétlés.	A szöveget egyszerű szókincs jellemzi. Sokszor nem megfelelő a szóhasználat, ami helyenként jelentősen nehezíti és/vagy akadályozza a mondanivaló megértését. Sok a szóismétlés.	A szövegben felhasznált szókincs szegényes. A nem megfelelő szóhasználat több helyen akadályozza a szöveg megértését.

Nyelvtan, helyesírás

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó általában helyesen használja az egyszerű nyelvtani struktúrákat. A szöveg kevés nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz, amelyek azonban a megértést nem befolyásolják.	A vizsgázó több hibával használja az egyszerű nyelvtani struktúrákat. A szöveg több nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz, amelyek azonban a megértést nem befolyásolják, és/vagy kevés, a megértést nehezítő hiba jellemzi a dolgozatot.	A vizsgázó csak a legegyszerűbb nyelvtani struktúrákat használja. A szöveg sok olyan nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibát tartalmaz, amelyek a megértést nem befolyásolják, valamint több, a megértést jelentősen nehezítő nyelvi hiba fordul elő benne.	A szöveg a nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hibák miatt nem érthető.

Értékelési skála (emelt szint 2. feladat) – B2 szint

Tartalom

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó négy irányító szempont kifejtésével részletesen és megfelelő mélységben dolgozta ki a témát. Minden irányító szemponthoz két gondolatot fogalmazott meg. Részletesen kifejtette, és érvekkel megfelelően alátámasztotta véleményét.	A vizsgázó három irányító szempontot megfelelő mélységben dolgozott ki, azaz két gondolatot írt hozzájuk. A negyedik szempontot csak részben, vagy egyáltalán nem tárgyalta. A vizsgázó törekedett arra, hogy részletesen kifejtse, és érvekkel alátámassza véleményét.	A vizsgázó két irányító szempontot dolgozott ki részletesen (két-két gondolatot fogalmazott meg) vagy négy , illetve három irányító szempontot tárgyalt részben (egy gondolatot írt hozzájuk). A vizsgázó nem fejtette ki részletesen véleményét, alig érvelt.	A vizsgázó csak egy irányító szempontot dolgozott ki részletesen (két gondolatot fogalmazott meg hozzá), vagy csak két irányító szempontot tárgyalt részben (egy-egy gondolatot fogalmazott meg). A vizsgázó nem fejtette ki megfelelően véleményét.

Szövegalkotás

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A szöveg felépítése, az irányító szempontok és az ezekhez kapcsolódó gondolatok elrendezése logikus. A gondolati tagolás megfelelő. A vizsgázó megfelelően használja a szövegösszefüggés tartalmi és nyelvi elemeit: létrejön a szövegkohézió. A szöveg formai tagolása megfelelő.	A szöveg felépítése, az irányító szempontok és az ezekhez kapcsolódó gondolatok elrendezése nagyrészt logikus. A vizsgázó törekszik a gondolati tagolásra. A vizsgázó nagyrészt megfelelően használja a szövegösszefüggés tartalmi és nyelvi elemeit. A mondatok nagyrészt szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Amennyiben a szöveg formailag nem megfelelően tagolt, az alacsonyabb pontszámot kell adni.	A mondanivaló nem mindenütt logikus elrendezésű. Sok a gondolati ismétlés. A vizsgázó nem törekszik a gondolati tagolásra. Az írásmű még szövegnek tekinthető, bár a mondatok több helyen nem kapcsolódnak egymáshoz. Amennyiben a szöveg formailag nem megfelelően tagolt, az alacsonyabb pontszámot kell adni.	Nem jött létre szöveg. A mondanivaló nem logikus elrendezésű, a gondolatok esetlegesen követik egymást. Az írásmű tagolatlan és áttekinthetetlen, túlnyomórészt izolált mondatok halmazából áll.

Szókincs, kifejezés mód

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A szöveget a témának és a közlési szándéknak megfelelő változatos szókincs jellemzi. Az előforduló kisebb lexikai pontatlanságok nem nehezítik a megértést.	A szöveget nagyrészt a témának és a közlési szándéknak megfelelő szókincs jellemzi. A vizsgázó törekszik a változatos szóhasználatra. A szóhasználat néhány helyen nem megfelelő, ez azonban alig nehezíti a megértést.	A szöveg szókincse egyszerű. Sok a szóismétlés. A szóhasználat többször nem megfelelő. A hibák néhány helyen nehezítik a megértést.	A szövegben felhasznált szókincs szegényes. A nem megfelelő szóhasználat több helyen jelentősen nehezíti és/vagy akadályozza a megértést.

Nyelvtan, helyesírás

5 pont	4–3 pont	2–1 pont	0 pont
A vizsgázó változatos nyelvtani struktúrákat használ, valamint mondat szerkesztése is változatos. A szöveg hibátlan, vagy csak kevés, a szöveg megértését nem nehezítő nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hiba található benne.	A vizsgázó törekszik a változatos nyelvtani struktúrák használatára és a változatos mondat szerkesztésre. A szövegben több, a szöveg megértését nem nehezítő nyelvi (mondattan, alaktan, helyesírás) hiba és/vagy néhány, a szöveg megértését nehezítő hiba található.	A vizsgázó egyszerű nyelvtani struktúrákat használ és/vagy mondat szerkesztése nem kellően változatos. Rendszerszerű hibákat ejt. A szövegben sok hiba van, és/vagy a hibák többször nehezítik a megértést.	A szöveget a szintnek nem megfelelő, túlságosan egyszerű nyelvtani struktúrák és igénytelen mondat szerkesztés jellemzi. A szövegben sok, a szöveg megértését jelentősen nehezítő és/vagy akadályozó hiba található.

(Forrás: EINHORN et al. 2004)

7. melléklet

Az érettségi vizsgáztatói képzés céljai és tartalmai

A továbbképzés résztvevői

ismerjék fel,

- hogy az új érettségi bevezetése szükséges,
- hogy a vizsgafeladatok levezethetők a vizsgakövetelményekből,
- hogy az új típusú vizsgáztatás szükségszerűen a vizsgáztatói attitűd változtatását vonja maga után,
- hogy vizsgáztatóként az előírásoknak megfelelő vizsgáért és nem a vizsgázó teljesítményéért felelősek,

tudják,

- mi az új az új érettségiben,
- milyen készségeket/tudást mér az új érettségi,
- hogyan épül fel az új érettségi,
- milyen feladattípusokat tartalmaz az új érettségi,
- hogyan van szabályozva a vizsga, és melyek a rájuk vonatkozó rendeletek és törvények,
- mik a korrekt vizsgáztatói magatartás ismérvei,

képesek

- az írásbeli vizsga feladatait értékelni,
- a szóbeli vizsgát az előírások szerint lebonyolítani,
- a szóbeli teljesítmények értékelésében a skálákat alkalmazni,
- középszintű érettségihez szóbeli feladatokat összeállítani,
- a középszintű szóbeli vizsgához az előírásoknak megfelelő és a vizsgához jól használható vizsgáztatói példányt készíteni.

A továbbképzés tartalmi

- A vizsga törvényi szabályozása
- Az új érettségi felépítése, feladattípusai, újdonságai
- Vizsgakövetelmények és vizsgafeladatok kompatibilitása
- Milyen készségeket mér az új érettségi
- Az új típusú vizsgáztatási attitűd ismérvei és következményei
- Dolgozatpontok, vizsgapontok és osztályzatok összefüggései
- A korrekt vizsgáztatói magatartás ismérvei
- A hibák funkcionális értékelése
- A hallott szöveg értését mérő feladatok értékelése
- Az olvasott szöveg értését mérő feladatok értékelése
- A nyelvhelyességet mérő feladatok értékelése
- Az íráskészséget mérő feladatok értékelése
- Értékelési skálák használata a produktív készségek értékelésénél
- A követelményekben megjelenő különböző nyelvi szintek értelmezése

- A középszintű és az emelt szintű feladatok közti különbségek
- Korrektúrajelek az írásbeli feladatok javításában
- A szóbeli vizsga lebonyolítása
- A szóbeli teljesítmény értékelése
- Középszintű szóbeli feladatok készítése
- A középszintű szóbeli feladatokhoz vizsgáztatói példány készítése

(Forrás: *Vizsgáztatók képzése...* 2004, 50)

8. melléklet

Egy feladat a német vizsgáztatói képzés anyagából

1/1 feladat: Jogsabályi háttér

A feladatlapon megoldásához szüksége van a többször módosított 100/1997. sz. kormányrendeletre!

- 1. Döntse el az alábbi állításokról, hogy igazak vagy hamisak, és adja meg a választát alátámasztó szövegrész pontos helyét! Segítségül megadtuk a nagyobb egység címét, a példát 0-val jelöltük.**

Kijelentés	Igaz	Hamis	Helye
0. A vizsgabizottság jegyzőjét középszintű vizsga esetén az országos vizsgaközpont bízta meg.		X	Az érettségi vizsga vizsgabizottsága 13 § (7)
1. A középiskoláknak biztosítaniuk kell a 12. évfolyamon az összes tárgyból a felkészülést mind a közép-, mind az emelt szintű érettségire.			Általános rendelkezések
2. A kötelező vizsgatárgyakon kívül emelt szinten még legalább 2 tantárgyból kell a felkészülést biztosítani.			Általános rendelkezések
3. Az élő idegen nyelv központi követelményekre épülő vizsgatantárgy.			Az érettségi vizsga részei és tantárgyai
4. A tanuló kötelező vizsgatárgyai között szerepelhet két élő idegen nyelv.			Az érettségi vizsga részei és tantárgyai
5. A középszintű érettségiig a vizsgatantárgyat legalább 276 órában kell tanítani.			Az érettségi vizsga részei és tantárgyai
6. Előrehozott vizsgát bármikor lehet tenni, ha a tanuló arra felkészültnek érzi magát.			Az érettségi vizsga fajtái, a vizsgaidőszakok
7. Hogy milyen szintű vizsgát tesz a diák, az attól függ, hogy hány órában tanulta a vizsgatantárgyat.			Jelentkezés az érettségi vizsgára
8. A középszintű írásbeli vizsga maximális időtartama az anyanyelv kivételével egységesen 3 óra, azaz 180 perc.			Az írásbeli vizsga
9. Az írásbeli vizsgakérdésekre kidolgozott megoldásokat az útmutató alapján kell javítani és értékelni.			Az írásbeli vizsga
10. Ha a szaktanár eltér a javítási útmutatótól, azt a vizsgaelnöknél meg lehet indokolni.			A vizsgabizottság előzetes értekezlete
11. A vizsgázó teljesítményét a pontszámok százalékában és ennek alapján osztályzatokban kell minősíteni.			Az érettségi vizsga befejezése

(Forrás: *Vizsgáztatók képzése...* 2004, 75)

9. melléklet

Ellenőrző lista a német feladatírói útmutatóból

- Megfelelő-e a szöveg témája, hosszúsága és nehézsége?
- Egy feladattípus van-e a feladaton belül?
- Írt-e példát, és megfelelően jelölte-e?
- Legalább öt itemet tartalmaz-e a feladat a példán kívül?
- Megszámozta-e az itemeket, és betűvel jelezte-e a választási lehetőségeket?
- Egyenletesen oszlanak-e el az itemek a szövegben?
- Követik-e az itemek a szöveg sorrendjét?
- Biztosan nincs a feladatban olyan item, amely megválaszolható a szöveg nélkül is?
- Függetlenek-e egymástól az itemek?
- Nincs átfedés az egyes itemek között?
- Megfelel-e a feladatmeghatározás az előírásoknak és a megadott mintáknak?
- Kiderül-e a feladatmeghatározásból egyértelműen a vizsgázó teendője?
- Dőlt betűvel van-e a feladatmeghatározás?
- Csatolta-e a feladathoz külön lapon a teljes megoldást, és megadta-e azon az összes lehetséges jó választ?
- Megadta-e a feladat elején a szükséges adatokat (kódszám, vizsgarész, itemek száma stb.)?
- Feltüntette-e minden oldalon a feladat kódszámát?
- Begépelte-e a feladathoz felhasznált eredeti szöveget vagy szövegrészletet?
- Mellékelte-e a feladatot tartalmazó lemezt vagy elküldte-e az anyagot elektronikus formában is?
- Mellékelte-e az eredeti szöveget vagy annak fénymásolatát?
- Mellékelte-e a hanganyagot tartalmazó kazettát és a szöveg leírt változatát?
- Megadta-e pontosan a forrást?

(Forrás: EINHORN et al. 2004, 281)

10. melléklet

Bibliográfia a német érettségi vizsga reformjához kapcsolódó publikációkról (1997–2014)

- A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése a feladatok és feladatsorok mérésmethodikai vizsgálat a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Kutatási zárójelentés (2014): Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/mesmethodika/zarojelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- A kétszintű érettségi rendszerrel kapcsolatos változtatási igények felmérése a gyakorlati tapasztalatok alapján a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Kutatási jelentés (2014): Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_felmeres/kutatasi_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- DÁVID Gergely (2008): *Az emelt szintű érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében. Összegző tanulmány, bővített változat.* Nyelvi Akkreditációs Központ, Budapest. http://www.euroexam.org/files/file/download/tanulmany/erettsegi_tanulmany.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. január 5.)
- EINHORN Ágnes (1997): Az érettségi vizsga reformja – például a német nyelv. *Nyelv*Infó*, 5. szám, 5–9.
- EINHORN Ágnes (szerk.) (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 5.], Budapest.
- EINHORN Ágnes (1999): Az idegen nyelvi érettségi reformjának eddigi eredményei. *Nyelvvizsga fórum*, 2. szám, 51–52.
- EINHORN Ágnes (1999): Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 8. évf. 3. szám, 543–556.
- EINHORN Ágnes (2000): Die erste Erprobung im Rahmen der Abiturreform für DaF. *Deutschunterricht für Ungarn*, 1, 35–54.
- EINHORN Ágnes (2001): Milyenfajta nyelvtudásra készítik fel németből a szakközépiskolásokat? *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. szám, 29–40.
- EINHORN Ágnes (2002): Die Prüfungsqualität. Bericht über die Abiturreform für Deutsch als Fremdsprache. In: *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány. Országos Tudományos és Módszertani Konferencia az ELTE Tanárképző Főiskolai Kar rendezésében* (Budapest, 2000. aug. 31–szept. 1.) A plenáris előadások és válogatás a szekcióülések anyagaiból. Nemzeti Tankönyvkiadó–ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 602–606.
- EINHORN Ágnes (2002): Die Revision der ungarischen Abschlussprüfung für DaF. Prinzipien und Ergebnisse der Forschungsarbeit 1996–2002. In: ÁGEL, Vilmos–HERZOG, Andreas (Hrsg.): *Jahrbuch der Ungarischen Germanistik 2002.* Gesellschaft ungarischer Germanisten–Deutscher Akademischer Austauschdienst, Budapest–Bonn, 315–330.

- EINHORN Ágnes (2002): Új vizsga: új tudás? A német érettségi vizsga reformja. *Nyelvinfo*, 3–4. szám, 38–43.
- EINHORN Ágnes (2003): *A próbaérettségi szakmai tanulságai. Német nyelv*. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/probaerettsegi2003/6_nemet_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 15.)
- EINHORN Ágnes (2006): 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*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 153–172.
- EINHORN Ágnes (2006): A vizsgafeladat fejlesztésének folyamata és kritériumai. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf. 1. szám, 67–74. [Másodközlés: In: 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*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 31–38.]
- EINHORN Ágnes (2007): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: VÁGÓ Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 73–105.
- EINHORN Ágnes (szerk.) (2007): *A 2005-ös érettségi vizsga eredményeinek elemzése*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi-110408> (Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 12.)
- EINHORN Ágnes (2008): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/egyeb/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-090617-2> (Utolsó megtekintés: 2014. január 12.)
- EINHORN Ágnes (2008): Hogy vizsgázott az új érettségi németből? In: BÁNKUTI Zsuzsa–LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 207–238.
- EINHORN Ágnes (szerk.)–GYÖRÉNÉ SZABÓ Judit–PETNEKI Katalin–SZALAY Éva–SZÉNICH Alexandra (2004): *Az érettségiről tanároknak 2005. Német nyelv*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- EINHORN Ágnes–MAJOR Éva (2005): A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai – idegen nyelvek. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, 11–27.
- 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*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 127–138.
- Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról* (2009): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nyelvkutatas_090622.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. január 5.)

- GIAY Edit (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok. Német nyelv.* Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/erettsegi_vizsgatargyak_elemzese (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember. 9.)
- PETNEKI Katalin (2002): Entwicklung des Abiturkonzepts für den Deutschunterricht. *Deutschunterricht für Ungarn*, 1–2, 35–42.
- PETNEKI Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón.* JATE Press, Szeged.
- PETNEKI Katalin (2006): Schreibfertigkeit im neuen Abitur. Ergebnisse der Probeprüfung 2004 auf der Oberstufe. In: SZATMÁRI, Petra (Hrsg.): *Gedenkschrift an Prof. János Kohn.* Szombathely.
- PETNEKI Katalin (2009): Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: WOLFF, A.–HUNSTIGER, A.–KOREIK, U. (Hrsg.): *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.
- PETNEKI Katalin–VÍGH Tibor (2014): *A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és az egyes feladatok mérésmethodikai vizsgálata a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében.* Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmethodika/Nemet_nyelv.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- SOMINÉ HREBIK Olga–VÍGH Tibor (2014): „Közép- és emelt szintű értékelési skálák összehasonlítása” tárgyú kutatás-fejlesztési projekt. *Összehasonlító elemzés német nyelv vizsgatárgyból.* Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/erettsegi_ertekelesi_skalak_elemzese/ (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- 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.
- SZÉNICH Alexandra (2002): Az új német nyelvi érettségi vizsga íráskészséget mérő vizsgarésze. In: KÁRPÁTI Eszter–SZÜCS Tibor (szerk.): *Nyelvpedagógia.* Iskolakultúra [Iskolakultúra-könyvek 12], Pécs, 210–217.
- SZÉNICH Alexandra (2006): A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás. In: KLAUDY Kinga–DOBOS Csilla (szerk.): *A világ nyelvei és a nyelvek világa. A XV. MANYE Kongresszus előadásai.* MANYE–Miskolci Egyetem, Pécs–Miskolc, 357–362.

- SZÉNICH Alexandra (2006): *Az idegennyelv-tudás érvényessége. Német nyelvi érvényességvizsgálat a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges nyelvtudás szempontjából, a német nyelvből 2000-ben közös érettségi-felvételi írásbeli vizsgát használó felsőoktatási intézmények körében*. PhD-értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- SZÉNICH Alexandra (2007): A felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges németnyelv-tudás. *Iskolakultúra*, 8. szám, 49–59.
- SZÉNICH Alexandra (2007): Die zum Germanistikstudium notwendigen Deutschkenntnisse *Deutschunterricht für Ungarn*, 1–2, 96–108.
- SZÉNICH Alexandra (2008): Német nyelvi érvényességvizsgálat a felsőfokú továbbtanuláshoz szükséges nyelvtudás szempontjából. In: SÁRDI Csilla (szerk.): *Kommunikáció az információs technológia korszakában. A XVII. MANYE Kongresszus előadásai*. MANYE–Kodolányi János Főiskola, Pécs–Székesfehérvár.
- SZÉNICH Alexandra–EINHORN Ágnes (2000): Az érettségizők német íráskészségéről. Az új érettségi első próbamérésének tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 1. szám, 51–55.
- VÍGH Tibor (2006): Der Prüfungsteil Schreiben im neuen Abitur für DaF. In: OROSZ, M.–ALBRECHT, T. (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2005*, Gesellschaft Ungarischer Germanisten–Deutscher Akademischer Austauschdienst, Budapest–Bonn, 335–351.
- VÍGH Tibor (2007): Bewertung von Schreibfertigkeit im Abitur für Deutsch als Fremdsprache *Deutschunterricht für Ungarn*, 1–2, 81–95.
- VÍGH Tibor (2007): Der Prüfungsteil Schreiben im neuen ungarischen Abitur für Deutsch als Fremdsprache. In: WOLFF, A.–HUNSTIGER, A.–KOREIK, U. (Hrsg.): *Chance Deutsch: Schule – Studium – Arbeitswelt. Beiträge der 34. Jahrestagung DaF 2006*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 78. Fachverband Deutsch als Fremdsprache, Regensburg, 155–174.
- 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*. Gesellschaft Ungarischer Germanisten–Deutscher Akademischer Austauschdienst, Budapest–Bonn, 302–320.
- VÍGH Tibor (2009): Der Prüfungsteil Schreiben im neuen ungarischen Abitur für Deutsch als Fremdsprache. In: HUNSTIGER, A.–KOREIK, U. (Hrsg.): *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 (2012): Qualitätskriterien der Messung und Bewertung von Schreibfertigkeit: Die Ergebnisse einer Analyse mit der Partial-Credit Modell. In: KÜHN, B. (Hrsg.): *Autonomie und Assessment – Testen, Evaluieren, Zertifizieren. Tagungsband zum 3. Bremer Symposium*. AKS-Verlag, Bochum.
- 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.

Felhasznált irodalom

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.
- 36/2015.(III. 6.) Kormányrendelet az érettségi vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról.
- 40/2002. (V. 24.) OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.
- 100/1997. (VI. 13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- A 2002/2003-as tanévben szervezett próbaérettségi szakmai tanulságai (2004): Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettsegi/probaerettsegi2003/1_szakmai_tanulsagok.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)
- A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai (2005): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2004-probaerettsegi-110408> (Utolsó megtekintés: 2014. február 4.)
- A 2006. május-júniusi érettségi vizsgák legfontosabb adatai prezentáció formájában. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok (Utolsó megtekintés: 2015. június 12.)
- A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése (2008): Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi-20110408-1> (Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 7.)
- A 2012. május-júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése a feladatok és feladatsorok mérésmethodikai vizsgálat a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Kutatási zárójelentés (2014): Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/mesmethodika/zarojelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- A 2014. évi május-júniusi érettségi vizsgák legfontosabb adatai (prezentáció formájában). Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/prezentaciok_tanulmanyok (Utolsó megtekintés: 2015. június 12.)
- A kétszintű érettségi rendszerrel kapcsolatos változtatási igények felmérése a gyakorlati tapasztalatok alapján a TÁMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében. Kutatási jelentés (2014): Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/erettsegi_felmeres/kutatasi_jelentes.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- A Rewarding Challenge. How the Multiplicity of Languages could strengthen Europe (2008): Proposals from the Group of Intellectuals for Intercultural Dialogue set up at the initiative of the European Commission. Brussels. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2010. február 4.)

- Adult Education Survey. Main Results* (2007):
http://www.nsi.bg/SocialActivities_e/AdultEducationSurvey2007en.pdf
 (Utolsó megtekintés: 2010. április 5.)
- Ajánlás a NYEK-kel induló oktatás idegen nyelvi tartalmához* (2004): Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/archivum/ajanlas-nyelvi> (Utolsó megtekintés: 2014. június 25.)
- ALDERSON, J. C.–CLAPHAM, C.–WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- ALDERSON, Charles J.–FIGUERAS, Neus–KUIJPER, Henk–NOLD, Guenter–TAKALA, Sauli–TARDIEU, Claire (2006): Analysing Tests of Reading and Listening in Relation to the Common European Framework of Reference: The Experience of the Dutch CEFR Construct Project. *Language Assessment Quarterly*, 3. 1, 3–30.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut–BOCK, Heiko–MÜLLER, Helmut–MÜLLER, Jutta (1984): *Themen 1., 2., 3. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Max Hueber Verlag, München.
- AUFDERSTRASSE, Hartmut–BOCK, Heiko–MÜLLER, Helmut–MÜLLER, Jutta (1990): *Themen 1., 2., 3. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Téka Könyvkiadó–Kultúra International Kiadó, Budapest.
- Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. (2002) Assessment Reform Group http://methodenpool.uni-koeln.de/benotung/assessment_basis.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. szeptember 14.)
- 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 University Press, Oxford etc.
- BALDEGGER, Markus–MÜLLER, Martin–SCHNEIDER, Günther–NÄF, Anton (1980): *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Langenscheidt Verlag, Berlin.
- BÁNKUTI Zsuzsa–LUKÁCS Judit (2008/a): Az új típusú érettségi vizsga igazgatói megítélése. In: BÁNKUTI Zsuzsa–LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 21–62.
- BÁNKUTI Zsuzsa–LUKÁCS Judit (szerk.) (2008/b): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (1997): *A nyelvtanítás története és a módszerfogalom tartalma*. Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- BÁRDOS Jenő (2002): *Az idegen nyelvi mérés és értékelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁRDOS Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BÁTHORY Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciált tanítás-elmélet vázlata*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- BEACCO, Jean-Claude (2007): *Reviving Multilingual Education for Europe*. Final Report 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 (Utolsó megtekintés: 2010. február 2.)
- BEREK László (2008): *A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Kémia*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <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): Kommission der Europäischen Gemeinschaften, Brüssel. http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_de.pdf (Utolsó megtekintés: 2011. október 25.)
- BLACK, Paul–WILIAM, Dylan (1998): Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 80. 2, 139–148.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (2001): Council for Cultural Co-operation, Educational Committee, Modern Languages Division–Cambridge University Press, Strasbourg–Cambridge.
- CONNER, Lindsey–SLIWKA, Anne (2014): Implications of Research on Effective Learning Environments for Initial Teacher Education. *European Journal of Education*, 49. 2.
- 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*. Ecostat, Budapest, 71–94.
- CSILLAGNÉ ASZTALOS Enikő (2001): Nyelvpedagógus-dilemmák az ezredforduló Magyarországon. *Modern Nyelvoktatás*, 7. évf. 2–3. szám, 60–65.
- DÁVID Gergely (2008): *Az emelt szintű érettségi és az államilag elismert nyelvvizsgák a vizsgázói teljesítmények tükrében. Összegző tanulmány, bővített változat*. Nyelvi Akkreditációs Központ, Budapest. http://www.euroexam.org/files/file/download/tanulmany/erettsegi_tanulmany.pdf (Utolsó megtekintés: 2014. január 5.)
- ECKART, Wolfgang–ENDLER, Susanne–SCHMIED, H. B.–SINGER, Eva-Maria (2005): *Pädagogische Schulentwicklung an Grundschulen. Konzept und Praxis*. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Institut für berufliche Bildung u. Weiterbildung e. V., Göttingen. <http://www.sachsen-anhalt.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/IBBW%20Material%20P%C3%A4dagogische%20Schulentwicklung.pdf> (Utolsó megtekintés: 2014. július 8.)
- EDMONDSON, Willis–HOUSE, Juliane (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Francke Verlag, Tübingen–Basel.

- EINHORN Ágnes (1998/a): Az 1997. évi német érettségi vizsga áttekintése. In: EINHORN Ágnes (szerk.) (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 5.], Budapest, 99–124.
- EINHORN Ágnes (szerk.) (1998/b): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 5.], Budapest.
- 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*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 5–15. 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*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 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*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2005-os-erettsegi-110408> (Utolsó megtekintés: 2013. szeptember 12.)
- EINHORN Ágnes (2007/b): Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja. In: VÁGÓ Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 73–105.
- EINHORN Ágnes (2008/a): *A 2006. évi érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Német nyelv*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <http://ofi.hu/egyeb/2006-os-erettsegi/2006-evi-erettsegi-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*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 207–238.
- EINHORN Ágnes (2011/a): *A nyelvoktatás eredményessége nemzetközi kitekintésben. Kutatási jelentés*. Kézirat. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- EINHORN Ágnes (2011/b): Fremdsprachenunterricht in Europa, Fremdsprachenunterricht in Ungarn: Ziele, Vorstellungen und die Realität. In: HAASE, Michael–MASÁT, András (Hrsg.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2010*. Gesellschaft der ungarischen Germanisten–Deutscher Akademischer Austauschdienst, Budapest–Bonn, 242–264.
- EINHORN Ágnes (2012): Nyelvtanításunk eredményessége nemzetközi tükrökben. *Modern Nyelvoktatás*, 18. évf. 3. szám, 22–34.

- EINHORN Ágnes (2014): *Szándékok és megvalósulás. Az idegen nyelvi érettségi vizsga reformja 2005-ben.* Habilitációs dolgozat. Eszterházy Károly Főiskola Neveléstudományi Doktori Iskola.
- EINHORN Ágnes–DÁVID Ágnes (1998): Vizsgáztatási hagyományok Magyarországon. In: EINHORN Ágnes (szerk.): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 5.], Budapest, 97–192.
- EINHORN Ágnes (szerk.)–GYÖRÉNÉ SZABÓ Judit–PETNEKI Katalin–SZALAY Éva–SZÉNICH Alexandra (2004): *Az érettségiről tanároknak 2005. Német nyelv.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- 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.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 127–138.
- Európai nyelvtanulási napló* (2001): Kiss Árpád Országos Közoktatási és Szolgáltató Intézmény, Nodus Kiadó.
- Europe in Figures* (2009): Eurostat yearbook 2009. Eurostat European Commission. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-CD-09-001/EN/KS-CD-09-001-EN.PDF (Utolsó megtekintés: 2010. április 9.)
- Europeans and Languages. Eurobarometer Report 54 Special. Report* (2001): International Research Associates. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc627_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2010. augusztus 18.)
- Europeans and their Languages* (2006): European Commission. http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2010. február 9.)
- Europeans and their Languages. Report* (2012): Special Eurobarometer 386. European Commission. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (Utolsó megtekintés: 2013. augusztus 28.)
- F. DÁRDAI Ágnes–KAPOSÍ 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.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 169–186.
- FEHÉRVÁRI Anikó (2008): Esélyegyenlőség a nyelvi előkészítő évfolyamokon. *Új Pedagógiai Szemle*, 58. évf. 2. szám.
- FEHÉRVÁRI Anikó–IMRE Anna–TOMASZ Gábor (2011): Az oktatási rendszer és a tanuló további haladás. In: BALÁZS Éva–KOCSIS Mihály–VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 133–196, 427–462.

- Felmérés a 2008-ban Magyarországon érettségizettek idegennyelv-tudásáról* (2009): Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest. 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* (2006): European Commission. 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* (2006): European Commission. 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. Kommission der europäischen Gemeinschaften, Brüssel. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:DE:PDF> (Utolsó megtekintés: 2010. március 7.)
- GARDNER, Howard (1993): *Frames of Mind: Theory of multiple intelligence*. Basic Books.
- GIAY Edit (2014): *Érettségi vizsgatárgyak elemzése 2009–2012 tavaszi vizsgaidőszakok. Német nyelv*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/erettségi_vizsgatargyak_elemzese (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember. 9.)
- GLABONIAT, Manuela–MÜLLER, Martin–RUSCH, Paul–SCHMITZ, Helen–WERTENSCHLAG, Lukas (2002; 2006): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt, Berlin etc.
- GORDON GYÖRI János (2007): Tanórákutató. Egy elterjedőben lévő oktatásfejlesztési módszer magyarországi adaptációjának kérdései. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 2. szám.
- 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.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 17–30.
- HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (1998): *Jelentés a közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- HOLLÓ Dorottya (2013): A toleranciára és társadalmi érzékenységre nevelés lehetőségei az idegennyelv-szakos bölcsész- és tanárképzésben. *Modern Nyelvoktatás*, 19. évf. 3. szám, 25–38.
- HORVÁTH Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Középszintű tantárgyi feladatbankok III.* Országos Közoktatási Intézet [Mérés – értékelés – vizsga 4.], Budapest.

- 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*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 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*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 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*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 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*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 313–326.
- HORVÁTH Zsuzsanna–LUKÁCS Judit (szerk.) (2006/c): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- 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*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 107–136.
- IMRE Anna–GYÖRGYI Zoltán (2006): Az oktatási rendszer és a tanulói továbbhaladás. In: HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar köznevelésről 2006*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- K. NAGY Emese (2012): *Több mint csoportmunka. Munka heterogén tanulói csoportban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KAFTANDIJEVA, Felianka (2007): A standardizálás. In: *Szintillesztési módszertani segédlet A nyelvvizsgák illeszkedése a Közös európai referenciakerethez című Kézikönyvhöz*. Nyelvvizsgák Akkreditáló Testület, Budapest, 12–47.
- KAGAN, Spencer (2001): *Kooperatív tanulás*. Önkönet Kft., Budapest.
- KAPOSÍ József (2008): *A 2006-os érettségi vizsga eredményeinek elemzése. Történelem*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. <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. Középszintű tantárgyi feladatbankok II*. Országos Köznevelési Intézet [Mérés – értékelés – vizsga 3.], Budapest.
- KERTESI Gábor–KÉZDI Gábor (2008): Az oktatási szegregáció okai, következményei és ára. In: BERNÁTH Gábor (szerk.): *Esélyegyenlőség – deszegregáció – integráló pedagógia*. Educatio, Budapest, 15–25.

- www.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2069
(Utolsó megtekintés: 2012. szeptember 6.)
- KIRÁLY Zsolt (2012): Az angol érettségi „halott szöveg értése” feladatának gyártási technológiája. *Modern Nyelvoktatás*, 18. évf. 3. szám, 55–66.
- KLIPPERT, H. (2000): *Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Beltz, Weinheim/Basel.
- KÓSA Barbara–SIMON Mária (szerk.) (2006): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdéstől a záróvizsgáig*. Az Országos Köznevelési Intézet konferenciája, 2005. október 20–21. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés* (2002): Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- KRUMM, Hans-Jürgen–BAUSCH, K.-R.–CHRIST, H.–KÖNIGS, F. G. (Hrsg.) (2003): *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. G. Narr Verlag, Tübingen.
- KURTÁN Zsuzsa (2001): *Idegen nyelvi tantervek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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*. Oktatókutatási és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/erettsegi/2006-os-erettsegi/2006-évi-erettsegi-090617-9>
(Utolsó megtekintés: 2014. január 20.)
- MÁTRAI Zsuzsa (1991): *Tanterv és vizsga külföldön*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- 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.* Országos Köznevelési Intézet [Mérés – értékelés – vizsga 2.], Budapest.
- MÁTRAI Zsuzsa (2001/a): Az oktatásfejlesztők nehézségei a rendszerváltás után. In: CSAPÓ Benő–VIDÁKOVICH Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 54–66.
- MÁTRAI Zsuzsa (2001/b): *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- MEDGYES Péter (2011): *Aranykor. Nyelvoktatásunk két évtizede, 1989–2009*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- MEDIÁN–SZÉNAY Márta (2005): *Az idegennyelv-ismeret. Jelentés az országos nyelvtudás-felmérés kvantitatív szakaszáról*. Nemzeti Felnőttképzési Intézet, Budapest.
<http://docs.google.com/viewer?url=http://vmek.oszk.hu/06500/06548/06548.pdf>
(Utolsó megtekintés: 2009. október 6.)
- 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 József (2010): *Az új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY Péter Tibor (1995): Érettségi és felvételi – oktatáspolitikai erőterben. *Educatio*, 4. évf. 3. szám, 377–394.
- NAHALKA István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.) *Iskolakultúra*, 3. szám, 22–40.
- NAHALKA István (2011): A párhuzamosok már találkoztak. *Tani-tani Online*. http://www.tani-tani.info/a_parhuzamosok_mar_talalkoztak (Utolsó megtekintés: 2014. június 4.)
- NEUNER, Gerhard–HUNFELD, Hans (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. Eine Einführung. Langenscheidt. [Fernstudieneinheit 4], Berlin etc.
- NEUNER, Gerhard–SCHERLING, Theo–SCHMIDT, Reiner–WILMS, Heinz (1993): *Deutsch aktiv neu 1-2-3. Alapfokú tananyag középiskolásoknak és felnőtteknek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- NIKOLOV Marianne (ed.)–FEKETE Hajnal–MAJOR Éva (1999): *English Language Education in Hungary. A Baseline Study*. The British Council, Budapest.
- NIKOLOV Marianne–OTTÓ István–ÖVEGES Enikő (2009/a): *A nyelvi előkészítő évfolyam értékelése, 2004/2005–2008/2009*. OKM, Budapest. <http://www.nefmi.gov.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktualis/nyelvi-elokeszito> (Utolsó megtekintés: 2014. június 24.)
- NIKOLOV Marianne–OTTÓ István–ÖVEGES Enikő (2009/b): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.
- NIKOLOV Marianne–VÍGH Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 241–288.
- NORTH, B. (ed.)–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 (2006): Nyelvvizsgát Akkreditáló Központ, Budapest. <http://www.nyak.hu/doc/statisztika.asp> (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, Iudicium, München, 311–334.
- PETNEKI Katalin (2004): *Az idegen nyelv tanításának helyzete és fejlesztési feladatai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. (<ftp://ftp.oki.hu/ptk/tantargyak-Petneki-Idegen.pdf>) (Utolsó megtekintés: 2008. december 12.)
- PETNEKI Katalin (2007): *Az idegen nyelvek oktatása Magyarországon az ezredfordulón*. JATE Press, Szeged.

- PETNEKI Katalin (2009): Problematik der Niveaustufen im neuen Abitur für Deutsch als Fremdsprache in Ungarn. In: WOLFF, A.–HUNSTIGER, A.–KOREIK, U. (Hrsg.): *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.
- PETNEKI Katalin–SZABLYÁR Anna (1998): *Lehrbücher und Lehrwerke des Deutschen im ungarischen Kontext*. ELTE Germanisztikai Intézet, Budapest.
- PETNEKI Katalin–VÍGH Tibor (2014): *A 2012. május–júniusi érettségi feladatsorok megoldásainak itemszintű rögzítése, a feladatsorok és az egyes feladatok mérésmethodikai vizsgálata a TAMOP-3.1.8-09/1-2010-0004 azonosító számú projekt keretében*. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/meresmethodika/Nemet_nyelv.pdf (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- QUETZ, Jürgen (2001): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF* 28. 6, 553–563.
- ROCHE, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. A. Francke Verlag, Tübingen.
- ROLFF, Hans-Günther (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: BOHL, Thorsten–HELSPER, Werner–HOLTAPPEL, Heinz Günter–SCHELLE, Carla (Hrsg.): *Handbuch Schulentwicklung*. Klinkhardt UTB, 29–36.
- SÁSKA Géza–VIDÁKOVICH Tibor (szerk.) (1990): *Tanterv vagy vizsga?* Educatio, Budapest.
- SOMINÉ HREBIK Olga–VÍGH Tibor (2014): „Közép- és emelt szintű értékelési skálák összehasonlítása” tárgyú kutatás-fejlesztési projekt. Összehasonlító elemzés német nyelv vizsgatárgyból. Oktatási Hivatal, Budapest. http://www.oktatas.hu/koznevel-es/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/erettsegi_ertekelesi_skalak_elemzese/ (Utolsó megtekintés: 2015. szeptember 9.)
- SZABLYÁR Anna (1998): A hazai némettanítás áttekintése. In: EINHORN Ágnes (szerk.) (1998): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek I. Német nyelv*. Országos Köznevelési Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 5.], Budapest, 15–40.
- 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.
- SZABÓ Mária–SINGER Péter–VARGA Attila (szerk.) (2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- SZIVÁK Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Gondolat Kiadói Kör–ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest.

- TEMESI József (szerk.) (2011): *Az Országos képesítési keretrendszer kialakítása Magyarországon. Nemzetközi háttér, elvi megfontolások, megvalósítási javaslatok. Szakértői összefoglaló anyag.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- TERESCSÉNYI Tamás (1985): Helyzetkép a hazai idegennyelv-tudásról. *Nyelvtudományi közlemények*, 1. szám.
- TERESCSÉNYI Tamás (1996): Vizsgálat az idegennyelv-tudásról. *Modern Nyelvoktatás*, 3. szám.
- The European Indicator of Language Competence* (2005): Communication from the Commission to the European Parliament and the Council. Commission of the European Communities, Brussels.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0356:FIN:EN:PDF> (Utolsó megtekintés: 2010. február 10.)
- The Nature of Learning: using research to inspire practice* (2010): OECD Publishing, Paris.
- ÜTÖNÉ VISI Judit (szerk.) (1999): *Vizsgatárgyak, vizsgamodellek II. Földrajz.* Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpont [Mérés – értékelés – vizsga 7.], Budapest.
- ÜTÖNÉ VISI Judit (2008): A kétszintű érettségi kihívásai a földrajz tantárgyban. In: BÁNKUTI Zsuzsa–LUKÁCS Judit (szerk.): *Tanulmányok az érettségiről. Hatásvizsgálat, tantárgyi vizsgák értékelése, feladatfejlesztés.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 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.* Okker Kiadó, Budapest, 135–174.
- VÁGÓ Irén (2000): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 169–238.
- VÁGÓ Irén (2007): Nyelvtanulási utak Magyarországon. In: VÁGÓ Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 137–174.
- VÁGÓ Irén–SIMON Mária–VASS Vilmos (2011): A tanítás-tanulás tartalma. In: BALÁZS Éva–KOC SIS Mihály–VÁGÓ Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 197–272.
- VÁGÓ Irén–VASS Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: HALÁSZ Gábor–LANNERT Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 197–278.
- VAN EK, J. A. (1975): *Threshold Level.* Council of Europe, Strasbourg.
- 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.

- VÁMOS Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelvpolitikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- 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*. Gesellschaft Ungarischer Germanisten–Deutscher Akademischer Austauschdienst, Budapest–Bonn, 302–320.
- VÍGH Tibor (2009): Der Prüfungsteil Schreiben im neuen ungarischen Abitur für Deutsch als Fremdsprache. In: HUNSTIGER, A.–KOREIK, U. (Hrsg.): *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): Országos Köznevelési Intézet Követelmény- és Vizsgafejlesztő Központ, Budapest. [Szerzők: EINHORN Ágnes (szerk.)–GYÖRÉNÉ SZABÓ Judit–PETNEKI Katalin–MAJOROSI Anna–SZALAY Éva–SZÉNICH Alexandra–SZKLENÁR Judit]

Megjelent a Miskolci Egyetemi Kiadó gondozásában
A kiadó felelős vezetője: Szendi Attila
Nyomtatás és kötészet: Gazdász-Elasztik Kft.
Felelős vezető: Vesza József
Első kiadás