

Mennyire jó az angol felvételi?

E cikk az egyetemi angol felvételi „működését” értékeli. Annak ellenére, hogy az írásbeli vizsga pozitív változáson ment keresztül és a „teszt” meglepően jó, a javítás, a pontok összesítése gyakran hibás. A fejlesztés szerény eredményei elenyésznek a pontozási rendszer torzítása miatt. Nagyon valószínű továbbá, hogy a fogalmazási feladat és a szóbeli vizsga értékelése is pontatlan és megbízhatatlan. A működés gyengeségei aláássák a vizsgaeredményekre épülő igen fontos döntések érvényességét. Felvetődik az írásbeli egyszerűsítésének gondolata és a szakmai nyilvánosság hiánya is: a felkészítést végző tanárok nem ismerhetik meg, hogy a feladatok készítői és a vizsgáztatók mit, miért és hogyan csinálnak.

Az angol felvételi írásbeli 1992, illetve 1993 folyamán jelentősen átalakult. Még 1991-ben az ELTE angol tanszékei döntést hoztak egy önálló, az addigtól lényegesen eltérő írásbeli létrehozásáról, amelyet a minisztérium „megvett” az országos felvételi számára.

A változtatások pozitív elemeket ígértek: az olvasási és fogalmazási készséget vizsgáló feladatok közelebb hozzák a vizsgázás során jelentkező nyelvi tevékenységet a valós nyelvi tevékenységhez, és ráirányítják a középiskolai tanárok figyelmét a gyakran elhanyagolt íráskészség fejlesztésére. A tanulási képességet vizsgáló feladatsortól egyfajta „esélyegyenlősítő” szerepet vártak. Hosszú éveken keresztül szinte behozhatatlan előnyben voltak ugyanis a felvételin azok, akik a külföldi iskoláztatás vagy a kint tartózkodás más formáinak áldásait angol nyelvtudásukban kamatoztathatták. Ám ugyanezen diákok magyar nyelvtudásának és a magyar nyelvű műveltségüknek esetleges hiányosságait nem lehetett kiszűrni.

Az értékelés alapjai

A felvételin elért eredményekre épülő döntések fontosságát és felelősségteljességét elsősorban az adja meg, hogy azok a felvételiző jövőjére nézve meghatározóak. Másrészt a felvételizető főiskolának vagy egyetemnek ugyanolyan fontos érdekei fűződnek ahhoz, hogy a felvételi jól működjön, hogy e felsőoktatási intézmények „azt kapják, akire szükségük van”, nem pedig mást. Hangsúlyos tehát a minőség kérdése.

Mit jelent egész pontosan a minőség követelménye az angol felvételi esetében? Általánosságban, egy nyelvvizsgától azt várjuk el, hogy valóban azt mérje, amit mérnie kell; esetünkben az angol nyelv ismeretét, a „tanulási képességet”, illetve a szóbeli esetében még egyéb jellemzőket is. Elvárjuk továbbá, hogy amit mér, azt jól mérje. Az előbbi követelményt érvényességnek (validitásnak), az utóbbit megbízhatóságnak (reliabilitásnak) hívjuk. Anélkül, hogy rangsorolni akarnám e két – egyébként rendkívül szorosan összetartozó – minőségi követelményt, hangsúlyoznom kell a megbízhatóság különös szerepét a felvételi esetében. Nem feladata ugyanis a felvételinek az, hogy megállapítsa, a vizsgázók közül ki tud kiválóan angolul és ki csak közepesen. Feladata „csupán” az, hogy tudásuk alapján a felvételizőket rangsorolja, és ezt minél pontosabban, precízebben tegye; hiszen az évről évre kitöltött felvételi keretszámok, „a kvóták”, akkor is betöltetnének,

ha a következő tanévben például csak közepes tudású vizsgázók felvételiznének. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy az angol felvételi érvényessége mellékes lenne, tehát felvételi címén akár rajzversenyt is tarthatnánk... Csupán azt, hogy a keretszámok kényszerre a megbízhatóság követelményének sajátos dominanciáját vonja maga után.

Minden lánc olyan erős, mint annak leggyengébb láncszeme – tartja az angol közmondás, amely maradéktalanul igaz a nyelvvizsgákra, amennyiben valóban mérési eszközként alkalmazzuk őket. Milyen erősek tehát a felvételi egyes láncszemei?

Az első „láncszem”: a nyelvtani-nyelvhasználati rész, az írásbeli tesztrésze

Meglepően jó a teszt

Az írásbeli tesztrésze – mindkét évben – megbízhatónak bizonyult, tehát, amit mér, azt jól méri: belső konzisztenciája kitűnő volt. Különbségtevő (diszkriminációs) ereje is kielégítő: kevés olyan kérdés volt, amely vagy nem járult hozzá az eredmények differenciálásához, tehát nem tett hasznosan különbséget jó és rossz tudású vizsgázó között, vagy ellene dolgozott a tesztnek annyiban, hogy azt az egészen jó eredményt elérő vizsgázók rontották el.

Az elemzés első eredményeit a szerkesztő bizottság az 1994-es kérdéssor összeállításánál már figyelembe vehette: lehetővé vált egyrészt a nyelvtani-nyelvhasználati tételek számának csökkentése, illetve az 1993-ban legjobban működő feladattípusok megtartása. A kérdések számának csökkentését az tette lehetővé, hogy a válaszok feladattípusonkénti újraelemzése során bármelyik feladattípushoz tartozó kb. 20 kérdés elhagyásával alig romlottak a teszt minőségi mutatói. Ez egyben a feladattípusok számának csökkentését, két, kevés kérdést tartalmazó feladat elhagyását, a teszt szerkezetének „letisztulását” és az egyes feladattípusok jobb összevethetőségét, elemezhetőségét tette lehetővé.

Mennyire hihetünk a statisztikának?

Ez az elemzés az 1993-as feladatsor 150-es, országosnak mondható mintájára és az 1994-es feladatsor 85-ös, az ELTE-re felvételizők közül kiválasztott mintájára épül. 1993-ban az OFFI közreműködésével az írásbelit alkalmazó felsőoktatási intézmények küldtek be jelentkezőik arányában véletlenszerűen kiválasztott eredménylapokat elemzésre. A kért anyag nem érkezett meg mindenünnen, de a minta reprezentativitását sikerült legalább Budapest-vidék viszonylatban helyreállítani. Az 1994-es ELTE-minta felvétele ellenőrizhető volt, így reprezentativitása megbízhatóbb. Feltételezhető volt, hogy a csupán az ELTE-re jelentkezők közismerten igen erős mezőnyéből kiemelt minta meglehetősen homogén lesz – sok nagyon jó tudású vizsgázó –, így a statisztikai mutatók egy gyengébb különbségtevő erejű tesztet mutatnak, miáltal kevésbé lehet majd összevetni a két év írásbelijét. Nem így történt: az adatok csak egy valamelyest egyöntetűbb vizsgázói mezőnyre utalnak.

A második „láncszem”: a fogalmazási feladat

Kétes a megbízhatóság

Arról, hogy a fogalmazási feladat jól működik-e, semmit sem tudunk; a javítás megbízhatósága – tudomásom szerint – nem volt vizsgálat tárgya, minőségéről a szóbeszédnek kívül semmiféle információval nem rendelkezünk.

Gyanítható azonban, hogy a javítás megbízhatósága sok kívánnivalót hagy maga után, mert a javítást végzők képzése megoldatlan. E feladattípus természete megköveteli a javítók képzését, akiknek a „tréning” során egyetértésre kell jutniuk a megadott értékelési szempontok tartalmát illetően. Olyan kölcsönös egyetértést, együttes gondolkodásmódot kell kialakítaniuk, amely megmutatkozik az adott pontszámok nagyfokú „egyetértésben”, hasonlóságában. A képzés és együttgondolkodás fejlesztése lenne a következetességről és nagyfokú egyetértésről, egyszóval megbízhatóságról árulkodó javítás záloga. Hogy a megbízható javítás aligha valósul meg, összehasonlításul álljon itt az ELTE Angoltanárképző Központja másodéves nyelvi szigorlatának egy adata: az íráskészséget vizsgáló feladat javítása során az értékelő párok közti megbízhatóság nagyon alacsonynak

bizonyult 1993-ban. A javítás megbízhatósága annak ellenére volt nem kielégítő, hogy „csak” 5 pár javító munkáját kellett összehangolni, és a javítók képzésben részesültek. Alig hihető, hogy ahol a javítók képzése nem valósul meg, a javítás minősége jobb lenne.

Előrelépés 1994-ben

Visszatérve a felvételire, 1993-ban csak az értékelés egyes szempontjai és az azokra adható pontok minimuma, illetve maximuma voltak meghatározva, és a javító e ponttartományon belül teljesen saját belátására hagyatkozhatott. Sajnos, ez egyben beépített bizonytalansági tényező is volt. A képzés megvalósíthatatlansága miatt a pontozásban csak az szabott határt a szubjektivitásnak, hogy ha egy adott értékelési szempontra 0 és 3 pont között lehetett pontot adni. A javító nem adhatott 0-nál kevesebbet, illetve 3-nál többet. E hátrányt 1994-ben – legalábbis elméletben – azzal sikerült „behozni”, hogy egy értékelési szemponton belül lehetséges összes pontvariációhoz kritérium kapcsolódott, tehát meg volt határozva, milyen teljesítményre adható 0, 1, 2, 3 stb. pont.

Legyen-e, kell-e fogalmazási feladat?

Természetesen e kérdés igazán komolyan akkor vetődhet majd fel, ha egy vizsgálat során – empirikus alapon – igazolódna a gyanú, hogy ez a feladat nem mér jól. A döntést akkor kell majd meghozni. Megtartása mellett a legfontosabb érv, hogy kedvezően hat – hathat – az iskolai nyelvoktatásra, amennyiben a felkészülés érdekében folytatott nyelvi tevékenység ezáltal közelebb áll a valós nyelvhasználathoz. Ennek fontossága vitathatatlan, hiszen a felvételizők legalább a vizsgán előforduló néhány írásfajtat elsajátítják, és a vizsga „tekintélye” növekszik.

A validitás „erkölcsi tőkéje” megcsappan azonban, ha az íráskészség tanításának megvalósulását közelebről szemügyre vesszük a tanfolyamokon: a Bell Iskoláknál például egy csoportban összesen kétféle, a vizsgán eddig is szerepelt levél, valamint narratív szöveg szerepel. (1) Hogy a vizsga „visszahatásának” ilyen sovány eredménye van, nem az iskola vagy a tanár hibája: a diákok fejtenek ki óriási nyomást a tanárra, hogy azt (és csakis azt) „gyakorolják”, ami a vizsgán szerepel.

Feltehető tehát a kérdés, hogy mi a jobb – vagy a kisebbik rossz: a fogalmazási feladattal kibővített nagyobb validitású, de feltételezhetően gyenge megbízhatóságú írásbeli, vagy a fogalmazási feladat nélküli gyengébb validitású, de megbízhatóan javítható vizsga? A felvételi sajátos korlátozott, versenyvizsga jellege miatt az utóbbi kompromisszum lenne a megfelelőbb. Az érvényesség tekintetében tett engedmény, a fogalmazás elhagyása, általánosságban is jobban védhető, mint a gyenge megbízhatóság igazságtalansága.

A harmadik „láncszem”: a pontozás

A konverzió torzító hatása

A felvételi egyetlen feladata a felvételizők sorrendbe állítása, azaz differenciálása lenne a legjobbtól a leggyengébbig. Ezért az írásbeli teszt része nem véletlenül nagyon hosszú: az a célja, hogy a lehető legtöbb pontnyerési-pontvesztési lehetőséget szolgáltatssa. Ha a tételösszeállító bizottság erőfeszítéseit siker koronázza, akkor a teszten elért „kispont” eredmények nagy szóródása megkönnyíti a döntéshozók dolgát. A kispont eredmények konverziója „nagypontokká” azonban elpocsékolja a véres verejtékkel és nagy műgonddal kidolgozott kérdések finom differenciáló képességét. Ha például hat, egyébként nagyon hasonló tudású vizsgázó között a teszt sikerrel tesz különbséget 103, 104, 105, 106, 107 és 108 pontokat „juttatva” nekik, ezt az árnyalt képet a konverzió összemossa, hiszen mind a hat vizsgázó 12 „nagy pontot” kap majd.

A konverziós táblázat elkészítése egyébként is hálátlan feladat elé állítja a szerkesztőbizottságot. A visszajelzések szerint 1994-ben a táblázat szigorításával, akaratán kívül nehéz helyzetbe hozott egyes felsőoktatási intézményeket: a KLTE-n például 4 ponttal esett vissza a felvételi ponthatár. A ponthatár visszaesése végső soron még nem is lenne baj, hiszen az intézmény a legjobb eredményt elérő felvehető számú felvételizőt a kvó-

tarendszer szerint fel is veszi, és a pontszámok abszolút értéke másodlagos. (A ponthatár visszaesése első közelítésre presztízsvesztéséget mutat, ezért a kritika érthető.)

A konverziós táblázat az 5 pontos szóbelizhetőségi ponthatáron keresztül hat károsan, mert nehéz helyzetbe kerül az az intézmény, amelyik például kevesebb 5 pont feletti teljesítményt elérő vizsgázót hívhat be szóbelire, mint amennyit felvehetne. A megoldás, az 5 pontos szóbeli ponthatár eltörlése lehetővé tenné, hogy az egyetemek és főiskolák felvegyék az általuk felvehetőket, a tételösszeállító bizottságot pedig mentesítené egy lehetetlen feladattól. E bizottság ugyanis nem tud hiteles ponthatárokat megállapítani sem külön, az egyes intézmények számára, sem pedig azonosan, közös nomaként, a sokféle színvonalat képviselő oktatási intézmények számára. Az amerikai TOEFL vizsga például azért rokonszenves, mert csupán elhelyezi a vizsgázót egy pontskálán, és az egyes egyetemek már külön-külön határozzák meg a felvétel minimumát képviselő pontszámokat. Talán hasonló, már megindult tendenciát jelez az, hogy 1994-ben az ELTE 7 pontra emelte a ponthatárt.

A hozott pontok torzító hatása

A konverzióra nyilvánvalóan azért van szükség, mert a felvételin szerzett pontokat valahogy közös nevezőre kell hozni a középiskolából hozott pontokkal. De nem torzítják-e a hozott pontok a felvételinek mint mérőeszköznek a mérését? Ne értsen félre senki, nem a középiskola maradék tekintélyét akarom ezzel tovább rombolni, de ha fontosnak tartjuk, hogy a felvételi betöltse szerepét, látnunk kell, hogy mind a hozott pontok, mind pedig a különféle mentességek (OKTV, Cambridge Proficiency English) torzítják a felvételi működését. Nem kell különösebb magyarázat ahhoz, hogy lássuk, a középiskolák színvonala sokféle, így az ott szerzett 5-ös osztályzatok is sokféle tudást takarnak. A pontozás bonyolult, tekervényes szabályozását olvasva az olvasónak az a benyomása kerekedhet, hogy ez olyan, mint az adórendszer: tele van lyukkal, kiskapukkal, és működése során legalább annyit eltakar, mint amennyit megmutat!

Hibás javítás és összeadási hibák

Az írásbeli pontozásának elszomorító vonása, hogy a sablon használata ellenére az 1993-as, illetve 1994-es mintában rendkívül nagy a hibásan javított dolgozatok aránya: 20–22%. Azt gondolnánk, hogy a teszt, annak javítása eleve objektív, a sablon használata miatt egyszerű. Fellebbezésnek a teszteredményekkel kapcsolatban nincs is helye.

Néhány tipikus hiba felsorolása talán segít a javítóknak, hogy mire kell különösen figyelni:

- a helytelen válaszok összeszámlálása, illetve az összeadott hibapontoknak a pontmaximumból való kivonása hibás;
- a javító egyszerűen nem veszi észre a sablonban az „üres” négyzetet, ahol a vizsgázó által bejelölt x-nek kell megjelennie, amennyiben a helyes választ jelölte be;
- nem veszi észre, hogy a vizsgázó ugyan először a helyes választ választotta ki, de szándékát később megváltoztatva, „sztomózta” választát, és a javító így jónak vet egy helytelen választ.

Valamelyest menti az arcpírítóan rossz minőséget, hogy az áthúzott x, a törölt válasz vizuálisan nehezen megkülönböztethető, és hogy a sablon ebben az esetben eltakarja a vizsgázó helytelenre módosított választát. Az is szépíti a helyzetet, hogy maguk a vizsgázók is nagyon fegyelmezetlenül jelölik, módosítgatják válaszaikat. Mindezek mellett azonban igen sajnálatos, hogy a felvételi egyetlen erősnek mutatkozó „láncszeme” is ilyen tökéletlenül működik.

A negyedik „láncszem”: a tájékoztatás

A szakmai nyilvánosság és a specifikáció hiánya

A felvételinek úgyszólván alig van szakmai nyilvánossága. Az évente megjelenő Felvételi Tájékoztató részben adminisztratív szabályozást tartalmaz; kevéssé segíti elő, hogy mind a felkészítést végző középiskolai, mind pedig a felsőoktatásban dolgozó tanárok jobban értsék a módszertani gondolkodásmódot, amely elsősorban az írásbeli szerkesz-

tésében, a feladattípusok megválasztása mögött rejlik. Néhány előadási lehetőség vagy cikk valamit segít ugyan, de hatásuk feltehetőleg nagyon korlátozott.

A felsőoktatási intézmények által az OFFI-nak küldött visszajelzésekből is az látszik, hogy a szakma számos ponton nem érti az írásbeli felvételi szerkesztőinek szándékát. Ez nem is róható fel, hiszen az 1991-ben készült vázlat kivételével a felvételinek nincs olyan specifikációja, amilyen néhány, a szerkesztésben résztvevő ember „fejében” létezik. A vizsgafeladatok elméleti háttérének megvilágítására csupán egyetlen rövid cikk tesz kísérletet. (2)

Egyes kritikailag érintett pontok megvilágítása

1. A visszajelzések szerint elfogadhatatlan, de legalábbis módszertanilag megkérdőjelezhető a „multitrak” tételeknek nevezett feladattípus, amelyben a helytelen válaszvariáció kiválasztása a feladat. Nincs viszont magyarázat arra, miért elfogadhatatlanok e feladatok. Ha a visszajelzésekből nem is, más forrásból ismerős egy indoklás: a „multitrak” típusú tételek a rossz megoldásra koncentrálnak, s azt mintegy „bevésik”. Két ponton is lehet vitatkozni ezzel az állítással. Egyrészt a tanítás, „bevésés” maradjon meg a tanóra keretében: egy vizsgának nem lehet az a célja, hogy a vizsgázó a vizsgán sajátítsa el valamit. Másrészt a „multitrak” semmivel sem koncentrálna a rossz válaszra jobban, mint a hagyományos feleletválasztós kérdéstípus, hiszen abban a négy válaszvariáció közül három rossz, míg a „multitrak” tételekben csak egy a hibás.

A „multitrak” tételek nem egyszerű megfordításai a hagyományosoknak, hanem a nyelvi alternatívák ismeretét veszik célba. (Innen az elnevezés.) Abból indulnak ki, hogy a nyelvhasználat során a nyelvhasználó számára folytonosan újabb és újabb alternatívák kínálóznak. A haladó szintű vizsgázót éppen ezen alternatívák ismerete különbözteti meg a középhaladótól. Például:

I'm not sure he is living in Hungary. Maybe...

- (A) he is living in France.
- (B) he only stays for this year.
- (C) he's only staying for a few months longer.
- (D) he only stays for a few weeks at a time to do business.

A folyamatos és egyszerű igeidők különbségei ismeretének vizsgálata a hagyományos feleletválasztós kérdéssel úgyszólván megoldhatatlan. Erre jó példa egy olyan hagyományos feladat, amely végül is nem kerülhetett be az írásbelibe, mert több helyes megoldása is lehet:

I think he... here. Or... in this country? I'm not sure.

- (A) is living // is he just staying
- (B) is living // does he stay
- (C) lives // does he stay
- (D) lives // is he just staying

A nyelvtani-nyelvhasználati részben a „multitrak” feladattípus kínálta a legjobb lehetőséget arra is, hogy a teszt hasonson a tanár kollégák gondolkodására:

I would help out, if he...

- (A) was friendlier. (C) would cooperate.
- (B) were friendlier. (D) will cooperate.

A „multitrak” feladatokkal a szerkesztők tudatosan törekszenek arra, hogy megtörjék azt az egyfajta „összeesküvést”, amely tankönyv- és nyelvtankönyvírók, kiadóik, valamint

nyelvtanárok között gyakorta fennáll: az előbbieket, tudatában lévén annak, hogy a diákok defínitív, előírászerű szabályokat szeretnének biztos fogódzóként megtanulni, sok leegyszerűsítést is tartalmazó tankönyvet, segédkönyvet jelentetnek meg, az utóbbiak pedig, talán kényelemből, vagy mert maguk is úgy tanulták meg a nyelvet, a leegyszerűsítéseket átvéve tanítanak.

2. A középiskolai követelményrendszer és a felvételi kapcsolata is visszatérő eleme a visszajelzéseknek, melyek kifogásolják, hogy a felvételi írásbeli – nehézségét tekintve – messze meghaladja a középiskolai követelményeket, és hogy középiskolai ismeretanyaggal esélytelen a felvételizés.

Talán nem látják világosan, hogy a felvehető korlátozott száma és a túljelentkezés azt eredményezheti, hogy az írásbeli vagy rendkívül nehéz, de működik, mér valamit, szűr; vagy a középiskolai követelményekhez ugyan közelebb áll, de nem mér, nem szűr? Mindemellett igaz, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium kiadványa, amely tartalmazza a felvételi rendelet szabályozását, egyazon pontban szerepelteti követelményként, hogy „a vizsga anyaga általában a gimnáziumi nevelési és oktatási alaptantervi törzsanyagának kereteit nem haladhatja meg”, és azt is, hogy „ha a képzési sajátosságok indokolják, a felsőoktatási intézmény ezt meghaladó követelményeket meghatározhat...” (3)

3. Sajnálatos, hogy a felvételi szerepe körüli értelmezési zavarokat továbbgyűrűzteti az, hogy 1993-tól a felvételi írásbelit egyben érettségi vizsgaként is használják. Ez egyelőre csak azon keveseket érinti, akik felvételiznek, de nem rendelkeznek középfokú nyelvvizsga bizonyítvánnyal. Amennyiben megvalósulnak a minisztériumi tervek a teljes mértékben közös érettségi-felvételi bevezetésére – ilyen tervek 1993-ban bizonyosan voltak és nem tévesztendő össze a kétszintű érettségire vonatkozó elképzelésekkel –, páratlan ellentét fog feszülni a kvótarendszerrel szűkítő politikára kényszerített, a felvételi nehézségének fenntartására irányuló felsőoktatási törekvések, illetve azon követelmény között, hogy az érettségi csak a gimnáziumi tananyagot reprezentálja. A csupán rangsorolásra való „normafüggetlenség” törekvés (felsőoktatás) fog szembenállni az összegező funkciójú („kritériumfüggetlenség”) minősítéssel (érettségi). Az „előrettekintő” funkciójú felvételi fog versengeni a „visszatekintő” érettségivel egy tételsoron belül! Csak remélhető, hogy az eredmény nem egy „állatorvosi ló” típusú kompromisszum lesz, hanem egy gyakorló szakemberekből álló bírálóbizottság (nem lektori tevékenységre gondolok itt). Ez fogja meghatározni az érettségi követelményeit. És remélhetően erre pénz is lesz, annyi, amennyit a tételek megírására szánnak. Az érdemjegyekre lebontott ponthatárokat is tartalmazó követelmények évenkénti hozzáigazítására megvannak a standardizálási módszerek. Alkalmazni kell őket.

4. A visszajelzések kárhóztatják, hogy „a tanulási képességet mérő feladatok IQ-t mérnek”. Ez a kifogás nem kifejezetten azt is jelenti, hogy egy nyelvi teszt nem mérhet intelligenciát. Az idegen nyelv használata azonban aligha választható el az intelligenciától, egy nyelvi teszt sohasem kizárólagosan „nyelvi”.

A probléma akkor válik elgondolkodtatóvá, ha a mindössze 20 feladattételt tartalmazó rész validitását vizsgáljuk. A szinonimakeresés és analógiafelismerés csupán két eleme az igen összetett intelligenciának. E gyengeség felett még napirendre lehet térni, belátva minden teszt tökéletlenségét. Valószínű, hogy az intelligencia sok összetevőjét nem lehetne tesztkérdéseken keresztül „megfogni”, vagy ha ez lehetséges is volna, terjedelmi okokból csak az intelligencia egy kis „szelete” lenne szerepeltethető a tesztben. Itt is fennáll a klasszikus tesztelési csapda veszélye, hogy a mérési eszköz korlátai miatt nem az méretik meg, amit meg kell mérni, hanem amit meg lehet mérni.

Vajon jó-e, hogy a tanulási képességet vizsgáló tételsor a teszt részeként szerepel? Az 1994. évi tételsorban, a tesztet egyetlen egészként elemezve, a 10 gyengén sikerült tételből 5 a tanulási képességet vizsgáló tételek száma, ami nagyon magas: a 20 tanulási képességet vizsgáló feladat egynegyede. Ezek a feladatok azért gyengék, mert nem, vagy gyengén tettek különbséget a vizsgázók között. Ha viszont e feladattípust önmagában elemezzük, csupán 1 minősíthető gyengének.

Az 1993-as teszt a feladattípusok számát tekintve heterogénebb volt, mint az 1994-es (7 helyett csak 5), így a sokféleségben kevésbé tűnik ki a tanulási képesség feladat „más-sága”. E feladattípus interkorrelációinak átlaga a többihez viszonyítva mindkét évben a legalacsonyabb volt. Az 1993-ban egymással inkább korreláló feladattípusok megtartása eredményezte az 1994-es feladatsor letisztultabb jellegét, amelybe viszont kevésbé illet bele a tanulási képességet vizsgáló feladatsor.

A problémát elméleti alapon is meg lehet fogalmazni. A tesztnek az angol nyelvtudás alapján kell(ene) pontosan különbséget tennie. A tesztnek része az intelligenciát mérő feladat is. E jellemző alapján azonban a vizsgázók eleve kevésbé különülnek el, önmagukban nem képviselnek jelentős különbségeket, hiszen esetleg mind magyar anyanyelvűek és magas az IQ-juk. Nyelvi tétel e tesztben sokkal több van, így a „kisebbségbe szorult” tételtípus a belső aránytalanság miatt szükségképp gyengének mutatkozik. Meglehet, hogy e feladattípus, amely valamely jellegzetességet (intelligencia) vizsgál, nem illik bele egy olyan tesztbe, amely egy másik jellegzetességre (nyelvi kompetencia) figyel.

Az ötödik „láncszem”: a szóbeli

A szóbeli legfontosabb vonása, hogy a nyelvtudástól jelentősen eltérő ismereteket, készségeket – pl. tanári pályára való alkalmasságot vagy irodalmi tájékozottságot, esetleg egyéb, intézményenként eltérő jellemzőket is – vizsgál. Azt mondhatnánk, hogy ezért csak részben tartozik ezen értékelés tárgyához.

A szóbeliről a fogalmazási feladathoz hasonlóan nem tudjuk, hogy mennyire működik jól. Néhány körülmény ismeretes csupán, melyek alapján gyanítható, hogy a nyelvi jellemző tekintetében a szóbeli nem tölti be szerepét a vizsgázók megbízható sorrendjének felállítását illetően. E körülmények:

- a kritériumok hiánya;
- a nyelvi rész súlya a szóbeli egészének pontozásában nem definiált;
- a vizsgáztatók képzésének megoldatlansága.

E hiányosságok jelentőségének érzékeltetésére egy példa. 1992-ben, amikor a fentebb már említett TOLC megszületett, a (hat, párban dolgozó) vizsgáztató közötti „egyetértés” mértéke 40–60% (Rho 0.4–0.6) között mozgott, mely értékek egy vadonatúj vizsga esetében még menthetők, de semmiképpen sem tekinthetők jónak. 1994-re jelentős javulás következett be, a mutatók 80–90%-os „egyetértést” jeleztek (4 pár vizsgáztató között, Rho 0.8–0.9). Az örvendetes javulásnak ára volt. A siker tényezői között fel kell sorolni a következőket: a tételek gondos, „többfordulós” előkészítését, megvitatását és módosítását, a vizsgáztatók felkészítését videóra vett próbavizsgák pontozásával stb. Mindezen túl e vizsga további olyan jellemzőkkel bír még, amelyekkel a felvételi nem rendelkezik: tartalma, követelményei és a vizsgáztatás egész folyamata definiáltabb, kidolgozottabb, továbbá a vizsgáztatók összetétele nem változott az elmúlt három évben jelentősen. A vizsgáztatói „team” viszonylag kicsi, ezáltal az egyetértés elérése és a képzés kibentartása is könnyebb. A felvételi esetében a szakmai igényeink szerinti mérés nem követelhető meg képzés nélkül; vagy ha megkövetelnénk, kérdéses, hogy az alulfizetett egyetemi és főiskolai oktatókkal el lehetne-e fogadtatni további jelentős tehervállalást.

Felvetődik, hogy érdemes-e a szóbeli nyelvi komponenséhez ragaszkodni. Lehetne ehelyett a szóbeli nyelvi komponens nélküli alkalmassági vizsga? A szóbeli nyelvi komponens validitását a szakma, illetve a felvételizők előtt a nyelvtudástól markánsan eltérő jellemzők vizsgálata támasztja alá.

Mérlegen

Tehát mennyire jó a felvételi? E kérdéssel kapcsolatban megállapítható, hogy a „teszt”, a nyelvtani-nyelvhasználati rész jól mér; míg a fogalmazási feladat és a szóbeli valószínűleg nem mér jól. Ha az az igényünk, hogy a felvételi ne csak „alibi” legyen, ha-

nem mérőeszköz, ha jó lelkiismerettel akarunk dönteni a hallgatóság felvételéről, bizonyos alább részletezett változtatások és átmeneti kompromisszumok elkerülhetetlenek.

– a *Tájékoztató* 5.3.1 pontja ellentmondásosságának feloldása (lásd fent), és annak kimondása, hogy a felvételi követelményei jóval meghaladják az érettségit;

– az érettségi kiváltása a felvétellel – a jelenlegi rendszerben – csak egy középiskolai „bírálobizottság” megbízásával lehetséges, amennyiben a tartalmi követelmények összehangolhatók (hangsúlyozom, a bírálók bevonása alatt nem lektori feladat, hanem a követelményszintek meghatározásának módszerei értendők);

– az 5 pontos szóbelizetethezőségi pontminimum eltörlése;

– a fogalmazásfeladat „felfüggesztése” mindaddig, amíg a „teszt” javítása optikai leolvasóval – esetleg központilag – meg nem oldható (egyidejűleg a pontosabb javítás lehetővé tétele, megkövetelése és megszervezése);

– a megoldókulcsot (sablon) színes papírra kell nyomtatni – a dolgozathoz mellékelt eredménylappal azonos méretben – és kilyukasztani, ugyanis bizonyos javítási hibatípusok arra utalnak, hogy a javítók megspórolták a sablon kivágásával való bíbelődést (kb. 1 óra);

– a tájékoztatás javítása, hogy a szakma jobban értse a tesztkészítők szándékait.

Végül egy nagyvonalú javaslat:

– A „teszt” próbatesztelésének megvalósítása. A jelen rendszerben csak az utólagos elemzés deríthette ki, hogy 1993-ban és 1994-ben közel azonos számú – 8, illetve 10 – gyengének minősíthető kérdés volt a „tesztben”. Megítélésem szerint a tételösszeállító bizottság a kérdések kipróbálása nélkül nem tud – más összetételben sem – jobb tételsort írni. A próbatesztelés viszont megvalósítható, a titkosság fenntartása mellett, de ehhez több pénz kell.

– A fogalmazási feladatot javítók és a szóbelizetők képzése. Országos szinten megszervezhetetlennek látszik e feladat, viszont intézményi szinten több esély van a javítás, illetve szóbelizetés standardizálására. Többletráfördítés elengedhetetlen.

– A konverzió és a hozott pontok, mentességek rendszerének eltörlése.

Jegyzet

(1) *Tímár Eszter*, szóbeli közlés.

(2) *Dávid Gergely*: *Az angol felvételi „titka”*. *Nyelv*Info*, 1994. 2. sz., 8–11. p.

(3) *Tájékoztató a közép- és felsőoktatási intézmények számára az 1994. évi felvételi eljárásról*, 18. p.