

Kiszely Zoltán

Budapesti Gazdasági Egyetem

Államilag elismert nyelvvizsgák tudományos feldolgozottsága magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai szakfolyóiratokban

Jelen tanulmány célja a legnagyobb presztízsű magyarországi pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti folyóiratokban 2000 és 2020 között az államilag elismert nyelvvizsgáztatással kapcsolatban megjelent tanulmányok összegyűjtése, rendszerezése és elemzése.

Célja továbbá, hogy ezen tanulmányok tükrében áttekintést nyújtson a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során, valamint a tanulmányok elemzése alapján felhívni a figyelmet néhány további potenciális kutatási területre.

Bevezetés

2000 óta Magyarországon számos nyelvvizsgaközpont alakult és folytat nyelvvizsgáztatási tevékenységet államilag elismert keretek között. Az eltelt idő alatt rengeteg tapasztalat gyűlt össze a vizsgaközpontok és a vizsgarendszerek működéséről. A központokban folyó szakmai munkának és az akkreditációs előírások folyamatos fejlesztésének köszönhetően a nyelvi mérés és értékelés szakterülete korábban nem látott mértékű fejlődésnek indult. Ez a fejlődés a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás tudományos feldolgozottságában is helytel-közzel tetten érhető, hiszen a vizsgáztatásról számos tanulmány jelent meg helyi, elsősorban egyetemi kiadványokban és konferenciakötetekben (pl. *Nyelvvilág, Porta Lingua, UPRT, MANYE konferenciakötetek*), néhány doktori disszertáció is íródott ebben a témában (pl. Lukácsi, 2013; Márcz, 2018), külföldi konferenciákon is hangzottak el előadások (pl. Benke, 2010; Lukácsi, 2017), és a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban is jelentek meg tanulmányok. Jelen cikk azzal a céllal íródott, hogy ez utóbbi periódikákban 2000 és 2020 között megjelent, az akkreditált nyelvvizsgáztatást érintő tanulmányokat összegyűjtse, rendszerezze és elemezze. Ennek során ezen folyóiratok tükrében megpróbálunk összefoglalást adni a magyarországi vizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során. További célunk, hogy a meglévő tanulmányok elemzése alapján rámutassunk esetleges potenciális kutatási területekre.

Li és Wang (2018) a hasonló jellegű tanulmányokat két csoportba sorolja: az egyik a hagyományos szakirodalmi áttekintés (*traditional literature review*), a másik pedig a kutatási szintézis (*research synthesis*). Az első csoportba olyan áttekintések tartoznak, amelyek ismertetik és értékelik a korábbi kutatásokat elsősorban azzal a céllal, hogy új tanulmányoknak és kutatásoknak jelöljenek ki irányokat. A második pedig az empirikus kutatásokhoz hasonlóan, kutatási kérdéseket feltéve, szigorú módszertani standardoknak megfelelően von le következtetéseket a gyakorlat és a különböző döntéshozatalok számára. Jelen írás az első csoportba, a hagyományos áttekintések közé tartozik.

A tanulmányban először a folyóiratok szelektálási kritériumait és a periodikák jellemzőit mutatjuk be. Ezután a tanulmányok kiválasztásának szempontjait ismertetjük, és tematikus kategóriákba soroljuk őket, majd pedig az egyes kategóriákon belül elemezzük a tanulmányok főbb megállapításait.

A vizsgált folyóiratok

Önkényesnek tűnik az a döntés, hogy jelen írás csupán a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban megjelent cikkeket foglalkozik, hiszen, ahogy korábban is említettük, egyéb kiadványokban is szép számmal jelentek meg az akkreditált nyelvviszgaktatással kapcsolatos tanulmányok. Amennyiben ezeket a tanulmányokat is a vizsgálat részévé tettük volna, bizonyára tágabb képet kapunk a témáról. A felvállalt szűkítésnek azonban alapvetően egy oka volt, ami látszólag ellentmondásos, nevezetesen a teljességre törekvés.

Az akkreditált nyelvviszgaktatásról szóló további írások konferenciakötetekben, egyetemi kiadványokban, nem lektorált folyóiratokban és doktori disszertációkban is jelentek meg. Ezek közül jónéhány, főképpen a korai, 15-20 évvel ezelőtti kiadványok nehezen fellelhetőek, digitális változatuk pedig nem elérhető. További probléma, hogy számos olyan kötet is van közöttük, és ide nem csupán a doktori disszertációkat értjük, amelyek megjelenéséről a szélesebb szakmai közönség sokszor nem is értesül. A teljességre való törekvés tehát jelen cikk esetében azt jelentette, hogy az államilag elismert nyelvviszgakkkal foglalkozó tanulmányokat kizárólag azokban a kiadványokban vizsgáltuk meg, amelyek rendszeresen és kiszámíthatóan jelennek meg, széles körben ismertek, és stabil olvasóközönséggel rendelkeznek. Ezek a kiadványok pedig azok a papíralapú és online alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratok, amelyek az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának és a II. Filozófiai és Történettudományok Osztályának elfogadott folyóiratlistáján szerepelnek¹:

1. *Alkalmazott Nyelvtudomány (ANY)*
2. *Modern Nyelvoktatás (MNYO)*
3. *Working Papers in Language Pedagogy (WPLP)*
4. *Educatio (ED)*
5. *Iskolakultúra (ISK)*
6. *Magyar Pedagógia (MP)*
7. *Neveléstudomány (NEV)*
8. *Új Pedagógiai Szemle (UPSZ)*

A listából látható, hogy a nyolc folyóiratból hét magyar, egy pedig angol nyelvű. A folyóiratok közül három alkalmazott nyelvészeti, öt pedig pedagógiai orientációjú. A vizsgálat

¹ <https://mta.hu/doktori-tanacs/az-i-osztaly-doktori-kovetelmenyrendszer-105325>; <https://mta.hu/ii-osztaly/folyoiratok-105761>

során azonban kiderült, hogy a nyolc folyóirat közül csupán hétben találtunk vonatkozó tartalmú tanulmányokat, ezért a *Neveléstudomány* folyóirat kikerült a korpuszból.

Az *Alkalmazott Nyelvtudomány* 2001 óta jelenik meg, angol és magyar nyelvű tanulmányokat egyaránt közöl. Kiadója a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottságának Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézete. A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének szakfolyóirata, a *Modern Nyelvoktatás* először 1963 és 1989 között jelent meg, majd 1995-ben indult újra. A *Working Papers in Language Pedagogy* angol nyelvű online folyóirat, az ELTE Angol–Amerikai Intézetének kiadványa 2007 óta.

Az *Educatio* 1991 óta megjelenő, elsősorban a nevelés társadalmi aspektusaival foglalkozó folyóirat az Akadémiai Kiadó gondozásában, az *Iskolakultúra* szintén 1991 óta létezik, jelenleg a Szegedi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar által kiadott pedagógiai folyóirat. A nagymúltú, 1892-es alapítású *Magyar Pedagógia* neveléstudományi szakfolyóirat szintén a Szegedi Tudományegyetemhez kötődik: az itt működő Neveléstudományi Intézet gondozásában jelenik meg. Az *Új Pedagógiai Szemle* 1951 óta megjelenő neveléstudományi periodika, jelenleg a Miskolci Egyetem folyóirata.

A vizsgált tanulmányok

A vizsgálat során több döntést is kellett hozni annak megállapítására, hogy mely tanulmányokat soroljuk a vizsgálódás tárgyába és melyeket nem. Annak ellenére, hogy a jelenleg érvényes érettségi kifejesztése és az államilag elismert nyelvvizsgáztatás gyakorlatilag egyszerre indult el Magyarországon (Einhorn, 1999; Fekete és mtsai, 1999; Lengyel, 2000), a kizárólag az érettségivel foglalkozó tanulmányokat nem vettük számításba, csak azokat, amelyek az akkreditált nyelvvizsgákkal is párhuzamot vonnak. Nem tettük vizsgálat tárgyává a helyi tesztekéről, egyetemi záróvizsgákról és nyelvszakos alapvizsgákról szóló írásokat. Nem foglalkoztunk továbbá azokkal a tanulmányokkal sem, amelyek konkrétan egy-egy készség esetén a tesztmegoldó stratégiákról szólnak.

A korpuszba azokat a tanulmányokat soroltuk, amelyek a nyelvvizsgáztatás általános kérdéseivel foglalkoznak, amelyek a nyelvi mérés és értékelés fejlődéséről, illetve fejlesztéséről fontos ismereteket közvetítenek, és amelyek az államilag elismert vizsgarendszerekkel kapcsolatos konkrét kutatásokat ismertettek. Ez alapján az egyes folyóiratokban 2000 és 2020 között 35 tanulmányt találtunk, amelyeket témáik alapján hét kategóriába soroltunk. A kategóriákba soroláskor igyekeztünk a tanulmányok legfontosabb mondanivalója szerint dönteni. Két tanulmány (Dávid, 2002; Huszti, 2002) nem az *Iskolakultúra* folyóiratban jelent meg, hanem a folyóirat által kiadott tanulmánykötetben, de fontosságuk miatt ezeket a tanulmányokat is a vizsgálat tárgyává tettük és az *Iskolakultúra* folyóirat szerves részének tekintettük.

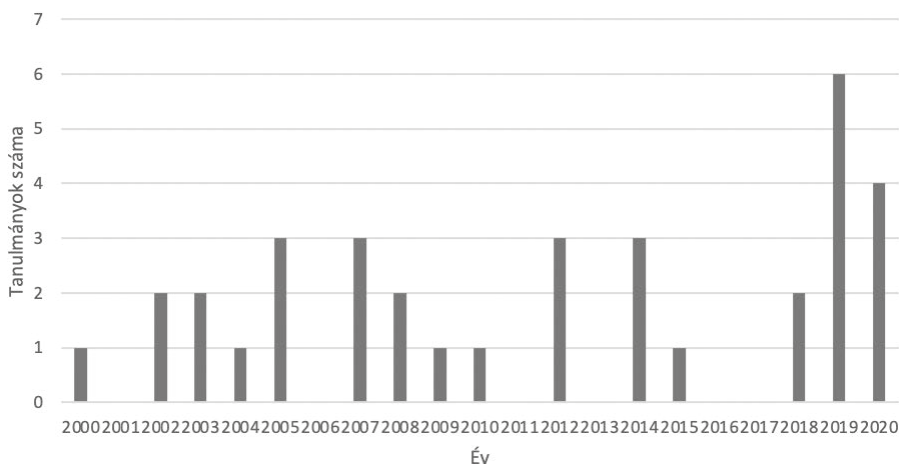
Az 1. táblázatban a számok az adott témában és folyóiratban megjelent tanulmányok számát jelentik.

1. táblázat. Az adott témában és folyóiratban megjelent tanulmányok száma

	Tematikus kategóriák	ANY	MNYO	WPLP	ED	ISK	MP	UPSZ	Összesen
1.	A magyarországi nyelvvizsgáztatás története		1						1
2.	Nyelvpolitika és szabályozás		7			3			10
3.	Elméleti és pszichometriai kérdések	1	2			2	2	1	8
4.	A KER szerepe és a szintillesztés		2		1		1		4
5.	Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok		5	1		3			9
6.	A tesztelés etikai kérdései							1	1
7.	Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője			2					2
	Összesen	1	17	3	1	8	3	2	35

Az 1. táblázatból látható, hogy a legtöbb írás a *Modern Nyelvoktatásban* jelent meg, és ebben a folyóiratban dolgozták fel a legváltozatosabb témákat is. Messze lemaradva mennyiségben az *Iskolakultúra* következik, majd pedig a többi periodika. Érdekeség, hogy az *Alkalmazott Nyelvtudomány* és az *Educatio* csupán egy-egy tanulmányt közölt 20 év alatt a nyelvvizsgáztatásról. Figyelemre méltó, hogy a legtöbb tanulmányt tartalmazó kategória a *Nyelvpolitika és szabályozás* volt, amit szorosan követnek a konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó és az elméleti jellegű cikkek.

Az 1. ábrán éves bontásban látható, hogy milyen darabszámban jelentek meg a tanulmányok az egyes folyóiratokban:



1. ábra. A megjelent tanulmányok száma éves bontásban

Első áttekintésre feltűnő lehet, hogy az utolsó két vizsgált évben jelent meg a 35 tanulmány alig kevesebb mint egyharmada (10), de ennek az a magyarázata, hogy a *Modern Nyelvvoktatás* 2019/3–4. és a *Working Papers in Language Pedagogy* 2020/15 számai tematikus kiadványok, amelyek központi témája a nyelvi mérés és értékelés. Ha ötvenként tekintjük a tanulmányok számát, akkor az első öt évben (2000–2004) hat, a második (2005–2009) és a negyedik (2015–2019) öt évben kilenc, a harmadikban (2010–2014) pedig hét tanulmány jelent meg, azaz nem figyelhető meg olyan szakasz, amikor kifejezetten jelentős vagy nagyon enyhe tudományos figyelem irányult volna a témára. A 2020-ban megjelent négy cikk pedig azt sugallja, hogy ez az egyenletes tendencia valószínűleg a következő öt évben is folytatódni fog. A következő részben a fent említett hét fő témához tartozó tanulmányokat vizsgáljuk.

A magyarországi nyelvvizsgáztatás története

A nyelvvizsgáztatás magyarországi történetének egy szakaszáról Bárdos (2019a) írása szól. Ezt a tanulmányt annak ellenére érdemes a jelen írás által vizsgált tanulmányok körébe sorolni, hogy nem a 2000 óta tartó államilag elismert nyelvvizsgáztatásról, hanem az azt megelőző korszakról, az állami nyelvvizsgáról szól, amikor csak egy vizsgaközpont, az ELTE ITK („Rigó utca”) létezett. A szerző ezt az 1967 és 2000 közötti korszakot hőskornak nevezi, és mivel sokáig dolgozott ebben az intézményben, ezért írása szubjektív elemekkel teletűzdelve eleveníti fel ezt a bő három évtizedet. Megítélése szerint nem közismert az intézmény története, vizsgamódszertanának és minőségbiztosításának fejlődése, valamint a nyelvvoktatásra gyakorolt hatása, ezért részletesen ismerteti azokat a szakmai és emberi nehézségeket, amelyekkel az ott dolgozóknak meg kellett küzdeniük a vizsgáztatás érvényessége érdekében. A tanulmány végén az ELTE ITK-ban dolgozó legjelentősebb tanáregyenlőségeket is megnevezi.

Nyelvpolitika és szabályozás

2000-ben új időszámítás kezdődött, megszűnt az állami nyelvvizsga, azaz ahogy a köznyelvben elterjedt, „megszűnt a Rigó utca monopóliuma”, és elindult az államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendszere. A 71/1998. (IV. 8.) kormányrendelet alapján megalakult a Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ (NYAK) és a Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület (NYAT), amely a szakmai segítséget biztosítja a NYAK által hozott igazgatási döntésekhez. Elkészült az *Akkreditációs Kézikönyv* (Andor és mtsai, 1999), amely alapján a kandidáló intézmények a vizsgaközpontjaikat és vizsgarendszereiket akkreditáltathatták. A NYAT első elnöke, Lengyel 2000-ben publikált tanulmányában a Trianon előtti korszaktól kezdve az ezredfordulóig felrajzolja azt a nyelvpolitikai hátteret, amivel magyarázatot ad az új rendszer létrejöttére. Ennek bevezetését azzal is indokolja, hogy a nyelvi tesztelést megalapozó elmélet és gyakorlat diszciplináris háttere dinamikus fejlődésnek indult, valamint a nyelvismeret és nyelvhasználat iránti igény egyre változatosabbá vált. Célja tehát az a közvélekedést, mely szerint a nyelvvizsga-reformot kizárólag a monopólium felszámolása miatt indították be.

A NYAT egy akkori tagja, Dávid 2002-es tanulmányában pedig már össze is foglalja az addig akkreditált központok és rendszerek engedélyeztetési folyamatának tanulságait. A szerző szerint a következő szakmai feltételek voltak a legnehezebben teljesíthetőek a kandidálók számára: kevés vizsgálat szólt a vizsgák validitásának bizonyításáról; a megbízhatósági számítások sokszor nem feltétlenül valósak, ha pedig igen, akkor az derül ki, hogy jó néhány nagyon rossz item került a tesztbe; a nyelvtudásról alkotott elmélet

és a vizsgáztatás gyakorlata nincs feltétlenül összhangban; a kritériumorientáltság és a normaorientáltság között ellentmondás húzódik, például kevés magyarázat szól arról, hogy miért éppen az adott összpontszám az átmenő pontszám; valamint a nyerspontok vizsgapontokká konvertálásának problémáit is említi. Megfontolandó lehet a NYAT jelenlegi tagjai számára, hogy megfelelő rendszerességgel hasonló publikációkat tegyenek közzé, amelyből a szakmai elvárások fejlődési íve is jól kitapintható lehetne.

Speciális esettel, a fogyatékkal élők nyelvvizsgáztatásával és nyelvi jogaival két tanulmány foglalkozott. Lengyel (2005) célja egy átfogó kép felrajzolása: azt vizsgálta, hogy az akkor működő vizsgaközpontok milyen speciális körülményeket alakítanak ki számukra, hogy ugyanolyan esélyekkel szerezzenek nyelvvizsgát, mint ép társaik. A vizsgálat során minden vizsgaközpont arra a kérdésre válaszolt, hogy hogyan segítik a fogyatékkal vagy krónikus betegséggel élők vizsgázását. A felmérés nagyon vegyes eredményeket hozott, látszik, hogy a speciális eljárásokat igénylő vizsgázók vizsgaközpontokon átívelő egységes kezelése ekkor még nem alakult ki.

Lengyel (2005) tanulmányának megjelenése után három évvel a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó új kormányrendelet (137/2008. V.16.) kimondta, hogy az államilag elismert nyelvvizsgáztatást folytató vizsgaközpontok nem adhatnak felmentést az egyes készségek mérése és értékelése alól. A fogyatékkal élők tehát csak akkor tehetnek nyelvvizsgát, ha

a jogszabályban előírt készségekben mérhető a nyelvtudásuk. Ha ez nem áll fenn, akkor csak a nyelvvizsgázás alóli felmentés nyújthat számukra megoldást. Ennek ellenére az esélyegyenlőséget biztosítani kell, amire a vizsgaközpontokat a kormányrendeleten kívül a NYAK és a NYAT által kiadott *Akkreditációs Kézikönyv* is kötelezi, azaz a fogyatékkal élők a nyelvvizsgán is kaphatnak bizonyos könnyítéseket. Gottlieb és munkatársai (2012) tanulmánya a NYAK ilyen témájú projektjét ismerteti, amelynek során azt igyekeztek feltárni, hogy az államilag elismert nyelvvizsgákat kínáló nyelvvizsgaközpontok hogyan tesznek eleget a jogszabályban előírt esélyegyenlőségi kötelezettségeiknek. A vizsgálat nyolc vizsgaközpontra, illetve fogyatékkal élő vizsgázók megkérdezésére terjedt ki kérdőívvezetés segítségével, amit dokumentumelemzéssel egészítettek ki. A szakértők megállapították, hogy alapvetően „a vizsgaközpontok eleget tesznek az esélyegyenlőségre vonatkozó jogszabályi előírásoknak [...] bár esetenként szervezési hibákra derített fényt a kérdőíves vizsgálat” (Gottlieb és mtsai, 2012. 67.). A megkérdezett fogyatékkal élő vizsgázók többsége elégedett volt a kedvezményes vizsgakörülményekkel és a kapott könnyítésekkel, de mind

Lengyel (2005) tanulmányának megjelenése után három évvel a nyelvvizsgáztatásra vonatkozó új kormányrendelet (137/2008. V.16.) kimondta, hogy az államilag elismert nyelvvizsgáztatást folytató vizsgaközpontok nem adhatnak felmentést az egyes készségek mérése és értékelése alól. A fogyatékkal élők tehát csak akkor tehetnek nyelvvizsgát, ha a jogszabályban előírt készségekben mérhető a nyelvtudásuk. Ha ez nem áll fenn, akkor csak a nyelvvizsgázás alóli felmentés nyújthat számukra megoldást. Ennek ellenére az esélyegyenlőséget biztosítani kell, amire a vizsgaközpontokat a kormányrendeleten kívül a NYAK és a NYAT által kiadott Akkreditációs Kézikönyv is kötelezi, azaz a fogyatékkal élők a nyelvvizsgán is kaphatnak bizonyos könnyítéseket.

a dokumentumelemzés, mind pedig a kérdőíves vizsgálat azt erősítette meg, hogy a vizsgaközpontok felületei nem adnak teljes körű tájékoztatást a fogyatékkal élők vizsgázási lehetőségeiről. Látható tehát, hogy a Lengyel által felvázolt 2005-ös helyzet 2012-re pozitív irányba mozdult el, azóta pedig remélhetőleg a tájékoztatás helyzete is javult.

2008-ban, azaz néhány évvel korábban a NYAK és NYAT közös projektet indított egy másik témában is. Ezúttal a vizsgaközpontok irányítása alatt álló vizsgahelyek működését vizsgálták, az eredményeket pedig egy kétrészes tanulmányban publikálták (Együd és mtsai, 2008a; Együd és mtsai, 2008b). Abban az évben már 24 vizsgaközpont közel 400 vizsgahelye működött, a vizsgaközpontok kétévenkénti felülvizsgálata pedig általában nem a vizsgahelyek működésére koncentrált, ami indokolta a vizsgálat lefolytatását. A projekt során a kiképzett szakértők 38 vizsgahelyet látogattak meg éles vizsgán 2007 szeptembere és 2008 márciusa között, és minden vizsgahelyen négy kérdőívet – általános működésről, írásbeli vizsgáról, beszédértés vizsgáról és szóbeli vizsgáról – töltöttek ki az ott tapasztaltakról. A vizsgálat megállapította, hogy a vizsgák sok helyen jól előkészítetten, rendezetten, szervezeten zajlottak. Ennek ellenére számos erősítendő területre is felhívta a figyelmet, mint például a vizsgahelyi tájékoztatás teljessége, ami a fogyatékkal élő vizsgázókkal kapcsolatos tájékoztatás minőségénél is megjelent; az írásbeli vizsgákon az ültetés lebonyolítása; a páros vizsgát lefolytató vizsgaközpontok vizsgahelyein is mindig páros-e a vizsga; a vizsgaanyagok biztonságos tárolása és a beszédértés vizsga tökéletes technikai berendezésekkel történő zavarmentes lebonyolítása.

A következő szabályozással kapcsolatos írás Csépes (2012) tollából jelent meg, aki abban az időben a NYAT elnöke volt. Röviden bemutatja a NYAT munkáját, azzal a céllal, hogy ismertesse a magyar államilag elismert nyelvvizsgáztatás mögött álló minőség-biztosítási hátteret. Beszél a NYAT szakmai ellenőrző tevékenységéről, az újonnan kifejlesztett vizsgarendszerek szakértői ellenőrzéséről, az akkreditált nyelvvizsgaközpontok kétévente esedékes felülvizsgálati munkálatairól, kutatási projektjeiről, nemzetközi és hazai konferenciákon való megjelenéséről, és beszámol egy kifejezetten erre a munkára kiképzett külső szakértői kör feladatairól is, akik a NYAT munkáját segítik. A tanulmány azért fontos, mert transzparenssé teszi a széles nyelvtanári közönség előtt egy olyan terület tevékenységét, amelynek munkájáról számos tévhitel lehet találkozni.

A gyakran frissítésre kerülő *Akkreditációs Kézikönyv*vel ellentétben a nyelvvizsgát szabályozó kormányrendeletet (137/2008) jóval ritkábban módosítják. 2014-ben azonban ez megtörtént, és a módosítás tartalmazott is néhány nagy visszhangot kiváltó változást, amelyeket Rozgonyi (2014) cikke vizsgál. Az első egy új, egy negyedik szint, a jogszabályban Belépőfoknak nevezett A2 szint bevezetése volt. A második újdonság a vizsgák biztonságát és jobb ellenőrizhetőségét volt hivatott erősíteni, azaz a beszédkészség vizsgákon kötelező lett a hangfelvételek készítése. Szintén a biztonságot elősegítő 2014 tavaszától a vizsgahelyek csak a vizsga napjának reggelén kaphatják meg a vizsgaanyagot. Az átláthatóság javítása érdekében kötelezővé tették legalább egy mintateszt ingyenes közzétételét minden vizsganyelv esetén. Az utolsó változtatás pedig egy látszólagos átnevezés volt: korábban felülvizsgálatnak nevezték a vizsgaközpontok működését kétévente ellenőrző folyamatot, a kormányrendelet azonban ezt már az akkreditáció megújításának nevezte. Ez azonban nem csupán új elnevezést jelentett, hanem új szemléletet is, hiszen az addigi felülvizsgálatok azt vizsgálták, hogy a központok saját leírásaik alapján működnek-e, az akkreditáció megújítása során azonban az került a fókuszba, hogy „a vizsgaközpont megfelel-e az eljárás időpontjában érvényes jogszabályi és szakmai követelményeknek” (Rozgonyi, 2014. 57.). Ez pedig mindenféleképpen a vizsgák korszerűsítése irányába mutat.

Fekete és Csépes (2018) már a nyelvvizsga és a diploma társadalmi mobilitásra gyakorolt hatásait vizsgálta. A szerzők a NYAK 2005 és 2015 közötti adatbázisára támaszkodva azt kutatták, hogy az emelt szintű angol nyelven érettségizők és a B2 szintű angol

nyelvből vizsgázók sikeressége, életkora, neme és születési helye között milyen kapcsolat áll fenn. A vizsgálat során azt találták, hogy a társadalmi mobilitás a nemek tekintetében és területi vonatkozásban úgy alakult, hogy angol B2-es szinten több nő vizsgázott, mint férfi, de utóbbiak voltak sikeresebbek. A keleti országrészben született vizsgázók sikertelenebbek a vizsgán, mint a Budapesten és az ország nyugati részében születettek. Tanulmányuk végén további kutatási irányokat jelölnek ki a szerzők a társadalmi mobilitást befolyásoló tényezők árnyalása érdekében.

A motivációt vizsgálja Csizér és Öveges (2019) tanulmánya. Kiindulópontjuk az, hogy annak ellenére, hogy a nyelvoktatás a köznevelésben még mindig nagyon vizsgacentrikus, korábban még nem vizsgálták, hogy a nyelvvizsgákkal kapcsolatos attitűd milyen kapcsolatban áll a diákok motivációjával. A kutatás kérdőíves módszerrel zajlott egy nagyobb kutatási projekt keretében: Egy budapesti középiskola 53 diákja válaszolt a kérdésekre, ami ugyan kis mintát jelent, válaszaik azonban még akkor is elgondolkodtatóak, ha ezekből messzemenő, országos szintre vonatkozó következtetéseket nem lehet levonni, ahogy azt a szerzők meg is jegyzik. A tanulmány legfontosabb megállapítása az, hogy a vizsgált diákok válaszaik nem támasztják alá egyértelműen, hogy a nyelvvizsgák hosszútávon mindenképpen erősítik a nyelv tanulási motivációt. További kutatások feltételül szükségesek ezen kérdés tisztázásához.

Elméleti és pszichometriai kérdések

A nyelvtudásmérés elméleti dilemmáiról és a standardizált tesztelés világához szorosan kapcsolódó pszichometriai kérdésekről Bárdos (2003, 2019b), Vigh (2005, 2007), Balázs (2007), Szabó (2009) és Tankó (2019) tanulmányai szólnak. Dávid (2014) tanulmánya, amely a vizsgákra felkészítő nyelv tanárok számára nyújt fogódzót a nyelvvizsgák közötti tájékozódásban, az előbbiekhöz képest kissé más jellegű, de témája miatt szintén ebbe a csoportba soroltuk.

Bárdos (2003, 2019b) két tanulmányában is a nyelvtudás megítélésének korlátairól értekezik. 2003-as írásában azt vizsgálja, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdeni a nyelvtudásmérés során. A nyelvtudás megítélésének számos korlátozó tényezőjét sorolja fel, amelyek akadályozhatják a nyelvtudás pontos mérését. Ilyen például a vizsgahelyzet irrealitása, a nyelvvizsgák természetellenes nyelvezete vagy a nyelvi produkciók egybevetettségével kapcsolatos dilemmák. Ugyanakkor ezen problémák megoldásait is elemzi, mint például a vizsgázatók alapos képzése, a vizsgálandó készségek konstruktu-mának feltárása vagy a teszt szerkesztés, tesztfejlesztés és a validáció kérdései.

Jóval több mint egy évtizeddel később Bárdos (2019b) visszatér a nyelvtudás megítélésének problémáihoz és korlátaihoz a nyelvtudás mérésének történetébe ágyazva. Nagyrészt megismételve a 2003-as tanulmány alapvetéseit amellet érvel, hogy a korlátok csak akkor dönthetők le, ha a lehető legalaposabb vizsgafejlesztés és validálás alapján működtetnek korszerű vizsgákat a központok, és nem a piaci érdekeket veszik figyelembe elsősorban.

A tesztelés kulcsfontosságú kérdésének, a validálásnak a vonalát viszi tovább Tankó (2019) tanulmánya, amely szakirodalmi áttekintést nyújt a témáról, ezen belül is a validálási folyamat érvelésalapú megközelítéseit elemzi kritikusan. A szerző szerint a validitást bonyolult definiálni, maga a validálási folyamat is nehezen érthető, a validitás meglétét pedig igazolni is nehéz. Ha azonban a validálási folyamatot érvelésalapon közelítjük meg, akkor mégis érthetővé válik a vizsgafejlesztők és a felhasználók számára egyaránt. Tankó bemutatja a validitás és validálás fogalmait, ismerteti a Toulmin-féle érvelési modellt, ami a validálási eljárások alapja, végül pedig három különböző érvelésalapú validálási eljárást elemez és hasonlít össze. A tanulmány végén a szerző állást is foglal a három ismertetett eljárás közül az egyik mellett.

Tankó (2019) tanulmányához hasonlóan Vigh mindkét tanulmánya (2005, 2007) nagyívű, bőséges szakirodalmi apparátussal ellátott elméleti jellegű írás. 2005-ös tanulmányában a kommunikatív tesztelés elméleti alapjait járja körül. Ismerteti, hogy az általános tesztelméletbe hogyan illeszkedik a kommunikatív tesztelés, hogyan fejlődtek az egyes nyelvtudásmodellek, illetve elemzi a kommunikatív kompetencia mérésével és értékelésével kapcsolatos problémákat. Bemutatja a *Közös Európai Referenciakeretben* (2002) megjelenő kommunikatív nyelvtudás szintjeit, a kommunikatív tesztek jóságmutatóit, típusait és funkcióit, és mindezt a kommunikatív tesztelés alkalmazásaival, valamint néhány kutatási és fejlesztési irány felrajzolásával zárja.

Két évvel későbbi tanulmányában Vigh (2007) egy szintén központi fontosságú témával, a vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának kutatásával foglalkozik az 1990-es évek elejétől kezdődően. Elemzi a vizsgák visszahatásának fogalmát, majd bemutatja a visszahatás folyamatát és működését értelmező elméleti modellek fejlődését. Ezt követően tér rá az idegen nyelvi mérés és értékelés területén publikált empirikus kutatások eredményeinek áttekintésére. Ezen kutatások fontos megállapítása, hogy a teszteknek jelentős hatása van az oktatás tartalmára és a tananyagokra, kisebb a hatása a módszertanra, és csekély az osztálytermi értékelésre. Megállapítja továbbá, hogy a vizsgák hatása rendkívül komplex, amely közvetlen és közvetett hatást gyakorol a teszttel kapcsolatban álló személyekre, a tanítási-tanulási folyamatra, valamint a tanulás tartalmára és minőségére. Jelentős eredménye az áttekintésnek, hogy a szerző egy szintetizáló modellt állít fel, amely a tesztek tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatását ábrázolja az elméleti modellek, a visszahatás jellegét leíró dimenziók és tényezők figyelembevételével.

Balázs (2007) és Szabó (2009) pszichometriai jellegű tanulmányai a modern, valószínűségi számítások alapú tesztelmélet előnyeit tárgyalják. Balázs (2007) matematikai képletekkel bőségesen ellátott tanulmányában abból az alapállásból indul ki, hogy a nyelvvizsgáztatás elmélete sokkal gyorsabban fejlődik, mint a gyakorlata. Ezért tanulmányában arra tesz kísérletet, hogy a figyelmes laikus olvasó számára is befogadható módon magyarázza el a modern tesztelmélet (*Item Response Theory*, IRT) nyújtotta elemzések előnyeit a klasszikus tesztelmélettel szemben. A tanulmány az IRT-modellek három csoportja közül az egyparaméteres logisztikus modellt, a Rasch-modellt mutatja be, és amellet érvel, hogy ez a modell nem helyettesíti, hanem kiegészíti a klasszikus tesztelméleti alapú elemzéseket, ugyanis olyan tulajdonságokkal rendelkezik, amelyek a klasszikus elemzésekből hiányoznak. Ilyenek például a tesztpopuláció-függetlenség, az itembank-építés és a mérési célhoz lehető legjobban illeszkedő tesztek készíthetőségének lehetősége.

Balázs tanulmányához szorosan kapcsolódik Szabó (2009) tanulmánya, amelyben a szerző a modern tesztelmélet (IRT) nyújtotta lehetőségek előnyeit ismerteti a vizsgázói teljesítményminimumok hatékonyabb meghatározásához. Balázs tanulmányánál azonban Szabó tovább megy, ugyanis részletesen elemzi, hogy a magyarországi kontextusban miért jelent problémákat a valószínűségi modellek alkalmazása az eredmények kiszámításához, annak ellenére, hogy az így kialakított eredmények sokkal objektívebbek a jóval elterjedtebb nyerspontalapú eredményközlésnél. Egyrészt nagy vizsgázói létszámra van szükség ilyen számítások elvégzéséhez, másrészt a vizsgázók számára ismeretlen az eredményszámításnak ez a módszere, ami könnyen bizalmatlanságot szülhet a vizsgaközpontokkal szemben. Szabó azonban optimista, és azt reméli, hogy előbb-utóbb az érdekeltek belátják, hogy az IRT-alapú eljárások alkalmazása mind a vizsgázók, mind pedig a vizsgarendszerek érdekét szolgálja.

A fenti tanulmányoktól eltérő jellegű, de más kategóriákba nem sorolható Dávid (2014) tanulmánya. A szerző olyan használható információkat ad a gyakorló nyelvtanárok részére, amelyek a publikálás évéig nagyon hiányoztak a szakirodalomból, hiszen szinte minden diák és szülő, de természetesen a nyelvtanárok is szembesülnek azzal a

kérdéssel, hogy milyen alapon válasszanak nyelvvizsgát. A tanárok számára a szakmai segítséget ez a tanulmány adja meg, ugyanis egy tíz elemből álló, magyarázatokkal és javaslatokkal ellátott kérdéssort és egy pontozási rendszert nyújt át számukra, amelyek fogódzót jelentenek a megfelelő nyelvvizsga kiválasztásához. Néhány példa a kérdések közül: A vizsgázó nyelvtudásából vett minta elég széles és átfogó-e? Minden mért készség, illetve kompetencia tekintetében is elegendő információt gyűjt-e a vizsga a vizsgázó nyelvtudásáról? Elegendő pontszerzési esély áll-e a vizsgázók rendelkezésére? Mennyire jó a beszédértés vizsga? Hogyan számítják a beszédértés (vagy íráskészség) jegyeket? Milyen hamar teszik közzé az eredményeket? A tanulmány hasznosságához az is hozzátartozik, hogy a példaként felsorakoztatott nyelvvizsgarendszereket nevesíti is a szerző, ami nem feltétlenül jellemzője az összehasonlításokat bemutató tanulmányoknak.

A KER szerepe és a szintillesztés

A Közös Európai Referenciakeret (PTMIK, 2002) ismerete és a vizsgák ebben foglalt szintleírásokhoz történő illesztése 2005-től kezdődően lett kiemelt fontosságú a magyarországi akkreditált vizsgaközpontok számára. Konferenciakötetekben és helyi kiadványokban számos tanulmány jelent meg a témáról, de a vizsgált szakfolyóiratokban mindössze négy (Bárdos, 2007; Dávid, 2012; Benke, 2019; Bárdos, 2020). A KER-ről természetesen más, a jelen tanulmányban tárgyalt írások is tesznek említést (pl. Vigh, 2005; Szabó, 2009; Rozgonyi, 2014), de ezekben az írásokban nem ez áll a fókuszban, ezért nem kerültek ebbe a kategóriába.

Bárdos 2007-es tanulmánya sem kizárólag a KER-ről szól, mert az ekvivalenciák kérdéseit járja körül a nyelvvizsgák világában, azonban a tanulmány jelentős része a KER köré épül. Először megállapítja, hogy léteznie kell ekvivalenciának a nyelvtudásfogalom és az arra épülő vizsga között. Ezután rátér a nyelvtudás mai fogalma és a KER mint külső követelményrendszer közötti ekvivalencia kérdésére. Megállapítja, hogy a „KER még mindig a ’lehető világok egyik legjobbjika” (Bárdos, 2009. 237.), és a KER megszövegezésének kritikája ellenére is azt vallja, hogy a két dimenzió, a nyelvtudás modern értelmezése és a KER tanítás/tanulás/mérés-felfogása között fennáll az ekvivalencia. Arra a kérdésre, hogy az

Dávid (2012) tanulmánya a szintleírások nyelvének szerepét vizsgálta a KER magyar, angol és német nyelvű kiadásában. Nagy statisztikai apparátussal megtámogatott kutatásában arra kereste a választ, hogy angol és német nyelvi vizsgáztatók milyen mértékben sorolják a magyarra fordított szintleírásokat az KER angol, illetve német nyelvű besorolásaival azonos szintekre, azaz a fordításnak nincs-e valamilyen mértékű torzító hatása a szintek megállapítását illetően. Így pedig az is kideríthető, hogy a KER magyar nyelvű fordítása mennyiben alkalmas szintillesztési eljárások elvégzésére. A modern testtelmélet eszközeit felhasználó rendkívül alapos vizsgálat kimutatta, hogy a magyar fordítás sikeres volt, és jól alkalmazható érvényes illesztési eljárások elvégzésére. A szerző ezen biztató eredmény mellett azonban megjegyzi, hogy a kérdés további igazolásához kvalitatív vizsgálatok is szükségesek.

ekvivalencia fennáll-e a jelenlegi akkreditált nyelvvizsgák és a KER között, már nem ad egyértelmű választ, mert tanulmánya írásának évében (2007) kezdte meg a NYAT a vizsgaközpontok szintillesztési folyamatainak ellenőrzését, de azt megállapítja, hogy a vizsgarendszerek részéről elmozdulás történt a KER szintjei irányába. Utal arra, hogy az egyformának akkreditált nyelvvizsgák valószínűleg nem egyformák, azonban ezt véleménye szerint csak akkor lehetne hitelesen állítani, ha empirikus adatok állnának rendelkezésre, azaz ugyanazok a vizsgázók a magyarországi összes nyelvvizsgát azonos nyelvből és szinten letennék. Erre a kijelentésre jelen tanulmány egy későbbi pontján vissza fogunk utalni.

Dávid (2012) tanulmánya a szintleírások nyelvének szerepét vizsgálta a KER magyar, angol és német nyelvű kiadásában. Nagy statisztikai apparátussal megtámogatott kutatásában arra kereste a választ, hogy angol és német nyelvi vizsgáztatók milyen mértékben sorolják a magyarra fordított szintleírásokat az KER angol, illetve német nyelvű besorolásaival azonos szintekre, azaz a fordításnak nincs-e valamilyen mértékű torzító hatása a szintek megállapítását illetően. Így pedig az is kideríthető, hogy a KER magyar nyelvű fordítása mennyiben alkalmas szintillesztési eljárások elvégzésére. A modern tesztelmélet eszközeit felhasználó rendkívül alapos vizsgálat kimutatta, hogy a magyar fordítás sikeres volt, és jól alkalmazható érvényes illesztési eljárások elvégzésére. A szerző ezen biztató eredmény mellett azonban megjegyzi, hogy a kérdés további igazolásához kvalitatív vizsgálatok is szükségesek.

Benke (2019) összegző tanulmányában azt elemzi, hogy a KER miként segítette az oktatáspolitikát, a nyelvvoktatást és a vizsgáztatást. A KER bemutatása után sorra veszi a legfontosabb KER-hez kötődő projekteket és eszközöket. Bemutatja és elemzi a szint-harmonizációs és a szintillesztési kézikönyvet, amely a vizsgák KER-szintekhez történő illesztését segíti, a DIALANG projektet, amely egy webalapú diagnosztikus nyelvtudásmérő eszköz, a Dutch Gridet, amelynek segítségével az olvasáskészség és a beszédértés tesztek a KER-szintekhez illeszthetőek, a Profile Deutsch és az English Profile Network projekteket, amelyek angol és német nyelvi szerkezeteket, szavakat és nyelvhasználati funkciókat helyeznek az egyes KER-szintekre, valamint az Európai Nyelvi Portfóliót és a Europasst. Ezeknek a projekteknak a gyakorlati eredményei azt mutatják, hogy a KER az elkövetkező években is inspiráló hatású lesz a nyelvvoktatásra, a nyelvtanulásra és a nyelvpolitikára, a nyelvi tesztelésről nem is beszélve. Tanulmánya végén Benke (2019) említést tesz a KER 2018-ban kiadott társkötetéről (Council of Europe, 2018), amely azért készült, mert az eredeti változatot az évek során minden előnye és használhatósága mellett számos kritika érte, és megfogalmazódtak olyan elvárások is vele szemben, amelyek a kiegészítését és pontosítását igényelték.

Ezt a kötetet vizsgálja Bárdos (2020) tanulmánya, aki igen kritikusan elemzi mind az eredeti 2001-es kiadású KER-t, mind pedig annak új változatát. A KER fejezeteit ismertetve megállapítja, hogy maga a mű egy „tantárgypedagógiai elegy, amely [...] nem képes vegyületté nemesedni” (Bárdos 2020. 11.), de azt is leszögezi, hogy ez az elegy hasznos lehet minden érdekelt, azaz a tanárok, a tanulók és a vizsgafejlesztők számára is. Kritizálja az interakció KER általi értelmezését, a kompetencialeírásokból hiányolja a kulturális kompetencia fogalmát, mindezek ellenére mégis az a véleménye, hogy a KER úttörő vállalkozás, amely feltárja a nyelvtanulás és a nyelvtanítás tevékenységi köreit, és mint ilyen számos ország nyelvpolitikájában hagyott mély nyomokat. A társkötetre rátérve Bárdos itt is inkább az általa hiányosságként tekintett területekre tér ki, mintsem az új skálákat vagy a korábbiak kiegészítéseit elemzi. Ez utóbbiak pozitívumai mellett kritika alá vonja az interakció és a közvetítés egymáshoz való viszonyának leírását, valamint a közvetítés fogalmának a hagyományosnál tágabb értelmezését. Konklúziójában azonban elismeri mind a KER, mind pedig a társkötet megszületését létrehozó kutatómunka alaposságát, a művek pedig megítélése szerint

megkerülhetetlen publikációkká váltak a neveléstudomány számára, amely inspiráló célokat jelenthet felhasználói számára.

Minden kritika ellenére megállapítható azonban, hogy a KER-nek és a hozzá kapcsolódó szintillesztési folyamatnak jótékony hatása volt a magyarországi nyelvvizsgáztatásra. Rozgonyi korábban ismertetett tanulmányában találóan összegzi ennek az eredményét a vizsgáztatás számára: „2007 óta biztosan idejétmúlt az a blogokon, internetes fórumokon vissza-visszatérő, önfelmentő érvelés, hogy a »nyelvvizsgáknak úgyszincs közük a valódi nyelvtudáshoz«” (Rozgonyi, 2014. 52.).

Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok

Az ebbe a kategóriába sorolt kilenc tanulmány közül egy elméleti jellegű (Husztai, 2002), nyolc pedig empirikus kutatást mutat be (Dévény és mtsai, 2004; Dévény és Loch, 2005; Kiszely, 2018; Kiszely, 2019; Márcz, 2014; Márcz, 2015; Szabó és Kiszely, 2010; Szabó, 2020).

Elméleti jellegű tanulmányában Husztai (2002) az ECL nyelvvizsgarendszerét ismerteti. Felvázolja a vizsga elméleti háttérét, elemzi a kommunikatív kompetencia megjelenését a négy alapkészség szintenkénti célkitűzéseiben, a feladattípusokban és az értékelési szempontokban, valamint ismerteti a vizsga megbízhatóságára tett intézkedéseket.

A további nyolc tanulmány közös jellemzője azok empirikus jellege, ami adatgyűjtésen alapuló és abból következtetéseket levonó vizsgálatokat jelent (Dörnyei, 2007). Dévény és munkatársai (2004) tanulmányukban azt vizsgálták, hogy a ma már Budapesti Gazdasági Egyetem (BGE – 2016 óta; a tanulmány írásának idejében még Budapesti Gazdasági Főiskola – BGF) akkreditált nyelvvizsgájára készülő diákok miért teljesítenek viszonylag alacsony szinten a középfokú gazdasági nyelvvizsga produktív írásfeladatain, és hogy milyen összefüggés van a teljesítmény és a házi feladat-adási, illetve -készítési szokások között. A kérdőívet olyan intézmények 107 tanárával töltették ki, ahol tanítanak gazdasági szakmai nyelvet, és ahol a gazdasági nyelvvizsga a diplomához, illetve a szakképesítéshez előírt követelmény volt a hallgatók számára. A tanulmány ugyan nem mutat rá a vizsgázói teljesítmény és a házi feladat-készítési szokások összefüggéseire, de így is fontos megállapításokat tettek a szerzők: a tanárok a tanórán elsősorban a gazdasági nyelvvizsgára való felkészítésre koncentrálnak, az itt szereplő feladattípusokat gyakoroltatják; a házi feladatok alkalmazásakor a válaszadók többsége szintén a vizsgafelkészítést tartja a legfontosabbnak, de minél régebb óta van valaki a tanári pályán, annál inkább helyeződik át a hangsúly a vizsgafelkészítésről a személyiségfejlesztésre, és végül a házi feladatot nem tartják a tanórai produkcióval azonos értékűnek, csupán a tanórát kiegészítő tevékenységként kezelik, pedig a szerzők szerint a felsőoktatásban az önálló otthoni feladatvégzést a nyelvórai tevékenységekkel azonos értékűnek kellene tekinteni.

Dévény és Loch (2005) a BGF középfokú szóbeli vizsgafeladataival kapcsolatos vizsgázói és vizsgáztatói véleményeket elemzik. Az alapos validálást követően kialakított kérdőívet 56-56 vizsgázó és vizsgáztató töltötte ki, utóbbiak kivétel nélkül a BGF akkreditált vizsgáztatói. Az összegyűjtött adatok alapján a szerzők megállapítják, hogy a vizsga megfelelő felszíni validitással rendelkezik, a vizsgázók elégedettek a mérési eszközökkel, azaz a vizsgafeladatokkal, amelyeket autentikusnak tartanak, mert megítélésük szerint a való életben is hasonló feladatokkal fognak találkozni.

Márcz (2014) a négy alapkészség egyikét, a beszédértést tette kutatása témájává az ECL nyelvvizsga keretein belül. 472 B2 szintű vizsgázó kérdőíves vizsgálata alapján azt állapította meg, hogy az idegen nyelv tanulása iránti belső motiváció, az önbizalom, a felkészültség és a nyelv rendszeres használata szoros összefüggésben van a beszédértés vizsgarészen nyújtott jobb teljesítménnyel. A szerző megjegyzi, hogy ez az eredmény

magától értetődőnek tűnhet, de felhívja a figyelmet arra, hogy „ez az összefüggés nem elvi vagy retrospektív jellegű, hanem éles vizsgahelyzetben mért teljesítményen és vizsgázói önértékelésen nyugvó konkrét adatokon alapul” (März, 2014. 32.).

Ugyanezen szerző egy évvel későbbi tanulmánya (März, 2015) Vigh (2007) elméleti tanulmányához kapcsolódik, azonban itt egy empirikus kutatásról van szó. Célja volt feltárni, hogy milyen hatással van a vizsgázók további életútjára egy sikeres ECL nyelvvizsga. März 2003 és 2012 között sikeres ECL B1, B2 és C1 szintű angol és német komplex nyelvvizsgát tett 276 vizsgázó válaszait elemezte. A kvantitatív módszerekkel történt elemzés kimutatta, hogy elsősorban a mikrokörnyezetre kifejtett hatás területén érvényesül a sikeres nyelvvizsga hatása. Megállapította azt is, hogy a sikeres vizsga pozitív hatással van a diákok tanulásához való attitűdjére. A kutatás kimutatta továbbá, hogy a nyelvtanulás motivációs bázisa felől tekintve az integratív és az instrumentális motívumok összefonódnak, a tanulás motivációs komponensei közül pedig az önbizalom szerepel kiemelt helyen.

Szabó (2020) tanulmányában azt vizsgálta, hogy az ECL nyelvvizsga íráskészség feladatai esetén elvárt szószámok csökkentése mennyiben befolyásolja a vizsgázói írásművek minőségét és szövegnyelvészeti jellemzőit. A B1 szintű vizsgán a korábbi 125 helyett 100, B2 szinten 200 helyett 150, míg a C1 esetén 300 helyett 200 szót irányoztak elő elvárásként. Az elemzéshez a Coh-Metrix TERA platform és a Coh-Metrix L2 readability indexet használta a szerző. A régi és az új típusú feladatokat 40 B1, 44 B2 és 35 C1 szintű próbavizsgázóval oldatták meg. Megállapítást nyert, hogy a szószám csökkentése egyik szinten sem jelentett szignifikáns különbséget a szöveg jellemzőiben a hosszabb és a rövidebb változatok között. Ebből arra a következtetésre jut, hogy a vizsga standardjai, konstruktumai és validitása sem változott, azaz az ECL vizsgán bevezethető a szószámváltoztatás.

Kiszely tanulmánya (2018), amely BME szóbeli vizsgáztatók számára szervezett továbbképzésről szól, két kérdés köré csoportosul. Az első részben a továbbképzés első részét képező KER familiarizációs teszt módszereit, eredményeit és tanulságait elemzi. Megállapította, hogy a vizsgáztatók KER ismeretei jók: a B1 skálákat ismerték a vizsgáztatók a legjobban, ezt követte a B2, majd a C1. Ez a sorrend nem véletlen, hiszen a B1 szintű deskriptorok meglehetősen jól elkülöníthetőek a B2 és a C1 szintű itemektől. Az eredményeket az egyes KER skálák felől megközelítve a szerző azt találta, hogy a legkönnyebben felismert hét deskriptor közül öt a *Grammatikai helyesség* és a *Szókincs terjedelme* skálák közül került ki. A második részben a tendenciákra koncentrálnak ismerteti az öt vizsganyelv (angol, német, francia, olasz, spanyol) szóbeli teljesítménymintáinak értékelési tanulságait. Érdekes, hogy a vizsgáztatók a nyelvhelyesség és a kifejezőkészség kritériumokat értékelték a legszigorúbban, tehát azokat, amelyeket a KER skálák közül a legjobban ismertek. További megállapítása, hogy a vizsgáztatók által megítélt pontszámok a határesetekhez közeli vizsgázói teljesítmények esetén nagyobb szórást mutattak, mint a határesetektől távoli teljesítmények esetén.

A következő tanulmány (Kiszely, 2019) szintén a BME vizsgáztató-továbbképzéseinek tanulságait elemzi egy másik szemszögből, nevezetesen azt vizsgálta, hogyan használták ugyanazon angol nyelvi vizsgáztatók az íráskészség és a beszéd-készség méréséhez készült értékelési skálákat két-két B2 szintű, de különböző nyelvi színvonalú nyelvvizsgázói teljesítmény értékelése alapján. Megállapítja, hogy az értékelők megbízhatóan tudtak különbséget tenni az értékelési szempontok között, azaz csoportszinten holdudvarhatásról vagy a középső pontszámra törekvés tendenciájáról nem beszélhetünk. A beszéd-készség esetén a nyelvhelyesség, az íráskészség esetén pedig a kommunikatív érték kritérium bizonyult a legszigorúbban értékelt kritériumnak. A nyelvhelyesség primátusát azzal magyarázza, hogy a vizsgáztatók azokon a területeken szigorúbbak, amelyeket a legjobban ismernek, az íráskészség esetén azonban a kommunikatív érték

dominanciája felülírta ezt a szabályt, aminek oka az értékelési útmutató rendkívüli részletezettsége, illetve a tartalommal kapcsolatos elvárások különbözősége lehet.

Szabó és Kiszely (2010) nem egy vizsgarendszer valamely aspektusával kapcsolatos kutatásról számolnak be, hanem a NYAK és a NYAT közös projektjét mutatják be, amelynek során öt nyelvvizsgarendszeren és az emelt szintű írásbeli érettségien elért vizsgázói eredményeket hasonlították össze egymással azzal a céllal, hogy fényt derítsenek arra az égető kérdésre, hogy az azonos szintűnek mondott nyelvvizsgák és az emelt szintű érettségi vajon valóban azonos szintűek-e. Itt kell visszautalnunk Bárdos (2007) az akkreditált nyelvvizsgák egymás közötti ekvivalenciájával kapcsolatos felvetésére, de természetesen az általa felvetett teljes körű vizsgálat nem volt lehetséges, azonban első kísérletnek mindenképpen megfelelt. Az elemzéshez felkértek 20 angol és 16 német nyelvi próbavizsgázót, akiket a projekt keretében befizettek az öt éles nyelvvizsgára, amelyeket fél éven belül tettek le, az emelt szintű érettségit pedig szimulált körülmények között írták meg. Az éles nyelvvizsgákat a tanulmányban nem nevesítették. Az eredmények mindkét nyelv esetében azt mutatták, hogy mind az olvasás-, mind pedig az íráskészség esetén megmutatkoztak különbségek bizonyos vizsgák között, de az összesített eredményeket tekintve az angol és a német emelt szintű érettségien elért eredmények nem különböztek szignifikánsan az államilag elismert nyelvvizsgákon elért eredményektől. Egyetlen kivétel volt csak: az angol esetén az öt vizsgarendszer közül az egyikben elért eredmények szignifikánsan különböztek a többi vizsgán és az érettségien elért eredményektől. A kutatás újszerűnek volt mondható, de csak nagyon kis mintát érintett.

A tesztelés etikai kérdései

A nyelvi tesztelés etikai kérdéseivel egyetlen korai tanulmány foglalkozik (Dévény, 2003), amely sok példával illusztrálva ismerteti a mérés és értékelés társadalmpolitikai és oktatáspolitikai problémáit, valamint a nyelvi teszteléssel foglalkozó szakemberek társadalmi felelősségét. A szerző vizsgálja a tesztelés elszámoltathatóságának (*accountability*), visszahatásának (*washback*) és kihatásának (*test impact*) etikai vonatkozásait, és bemutatja az International Language Testing Association (ILTA) idegen nyelvi teszteléssel kapcsolatos etikai kódexét. A tanulmány a hazai nyelvvizsgáztatás számára is nagyon fontos kérdéseket feszeget, amikor például arról ír, hogy kik a felelősek a vizsgákon elért pontszámok értelmezéséért, illetve ki és hogyan határozza meg az éppen sikeres vizsgához szükséges ponthatárt.

Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője

Az idegen nyelvi mérés és értékelés jövője valószínűleg már el is kezdődött, hiszen a pandémia előtt is számos fejlesztés bontogatta szárnyait, például a számítógépes vagy az online vizsgáztatás területén. Természetes, hogy mindkét, a tesztelés jövőjét taglaló tanulmány 2020-ban jelent meg, azaz ezek a tanulmányok a legfrissebbek.

Kövér (2020) a technológiai fejlődés felgyorsulásából kiindulva arra tesz kísérletet, hogy megvizsgálja az audiovizuális (videós) feladatok beszédértés vizsgákon való beválási lehetőségeit. Fontos tudni, hogy Kövér nem kifejezetten az államilag elismert vizsgák kontextusában ír a kérdéstről, hanem általánosságban az idegen nyelvi vizsgáztatás szempontjából. Négy különböző nyelvi szinten lévő 140 angol és német nyelvvizsgázóval négy tesztet oldatott meg: papíralapú és számítógépes audiotesztet, valamint papíralapú és számítógépes audiovizuális tesztet. A feladatok befejezése után kérdőívet is kitöltöttek a vizsgázók, akik arra a kérdésre válaszoltak, hogy mennyire hasznos az, ha vizuális

input is segíti a megértést. Az eredmények azt mutatták, hogy megfelelő módszertani alapállással a beszédértés vizsgán audiovizuális típusú feladatok alkalmazása lehetséges, ugyanis hasonló eredményekkel oldták meg mindkét tesztípust a vizsgázók. A vizsgázók válasza is azt sugallták, hogy a képi input nem zavarta őket a feladatmegoldásban. E sorok írója a sok vizsgázót megmozgató standardizált papíralapú teszteken egyelőre nehezen látja megvalósíthatónak a videós beszédértés vizsgát, a számítógépes vizsgákon azonban feltétlenül, de csak a kizárólag számítógépes vizsgákat kínáló vizsgaközpontok esetében, ugyanis azok a központok, amelyek papíralapú és számítógépes vizsgákat is kínálnak, nem tudnák bizonyítani a két vizsgaformátum NYAT által megkövetelt felcserélhetőségét, ha az egyik változatban audio-, a másikban pedig audiovizuális feladatokkal mérnék a beszédértést.

Dávid (2020) tanulmánya a tesztelés világának technológiai fejlődését boncolgatja, amelynek a kiindulópontja nem a világjárvány volt, hanem sokkal korábban kezdődött, de rendkívüli mértékben felgyorsult, ami viszont jórészt már a járványnak „köszönhető”. A tanulmányban Dávid rendet tesz a különböző számítógépes teszteléssel kapcsolatos terminológiai kérdések között, majd a jövőbeni lehetséges kihívásokra hívja fel a figyelmet. Megítélése szerint a számítógépes és online tesztelésre vonatkozó technológiai eljárások a kommunikatív tesztelés bizonyos elvei ellen hatnak, hiszen például hiányoznak belőlük a humán vonások, ugyanis a beszédkésztség vizsga esetén géppel beszélget a vizsgázó, nem emberrel. Másrészt pedig megjelenik egy nagyon erős üzleti érdek is a vizsgáztatás ilyen típusú átalakítása mellett, hiszen a gépi értékelés sokkal gyorsabb és olcsóbb tesztelést tesz lehetővé, mint a humán. Tanulmánya végén Dávid szellemesen meg is jegyzi, hogy a tesztelés történetének eddigi három szakasza után, amit Spolsky (1976) nyomán Morrow (1979) *Édenkertnek*, *Siralomvölgynek* és *Az ígéret földjének* nevezett, a negyedik etap már a *Költséghatékony nyelvi tesztelés* korszaka lehet.

Dávid (2020) tanulmánya a tesztelés világának technológiai fejlődését boncolgatja, amelynek a kiindulópontja nem a világjárvány volt, hanem sokkal korábban kezdődött, de rendkívüli mértékben felgyorsult, ami viszont jórészt már a járványnak „köszönhető”. A tanulmányban Dávid rendet tesz a különböző számítógépes teszteléssel kapcsolatos terminológiai kérdések között, majd a jövőbeni lehetséges kihívásokra hívja fel a figyelmet. Megítélése szerint a számítógépes és online tesztelésre vonatkozó technológiai eljárások a kommunikatív tesztelés bizonyos elvei ellen hatnak, hiszen például hiányoznak belőlük a humán vonások, ugyanis a beszédkésztség vizsga esetén géppel beszélget a vizsgázó, nem emberrel. Másrészt pedig megjelenik egy nagyon erős üzleti érdek is a vizsgáztatás ilyen típusú átalakítása mellett, hiszen a gépi értékelés sokkal gyorsabb és olcsóbb tesztelést tesz lehetővé, mint a humán.

Összefoglalás

Jelen tanulmány arra tett kísérletet, hogy áttekintse, milyen mértékben feldolgozott a magyarországi államilag elismert nyelvvizsgáztatás a legnagyobb presztízsű alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban 2000 és 2020 között. Ennek során igyekeztünk a magyarországi vizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól beszámolni. Más kiadványokban, elsősorban konferenciakötetekben és egyetemi kiadványokban számos tanulmány jelent meg az államilag elismert nyelvvizsgáztatáshoz kapcsolódó mérés és értékelés különböző aspektusairól és az egyes vizsgaközpontok fejlesztő munkájáról, ezek a tanulmányok azonban nem képezték vizsgálatunk tárgyát.

Megállapítottuk, hogy 35 tanulmány jelent meg a 20 év alatt a vizsgált hét folyóiratban. A legtöbb a *Modern Nyelvoktatásban*, a legkevesebb pedig az *Alkalmazott Nyelvtudományban* és az *Educációban* jelent meg. A cikkek rendszerezése során hét fő témát állapítottunk meg, amelynek alapján a tanulmányokat ezekbe a kategóriákba soroltuk. A hét fő téma közül a legtöbb tanulmány a *Nyelvpolitika és szabályozás* kategóriába esett, amit a *Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok* és az *Elméleti és pszichometriai kérdések* közé tartozó írások követtek. A KER-rel négy tanulmány foglalkozott, történeti aspektusokkal és etikai kérdésekkel egy-egy, az idegen nyelvi mérés és értékelés jövőjével pedig kettő. A *Nyelvpolitika és szabályozás* kategória írásai esetében egy fejlődési ív is kimutatható volt, ugyanis kiegészülve a történeti áttekintéssel (Bárdos, 2019a), a tanulmányok 2000-től kezdődően gyakorlatilag felrajzolják az államilag elismert nyelvvizsgáztatás történetének főbb szabályozási és nyelvpolitikai szempontú csomópontjait. Ez a fejlődési ív kevésbé érhető tetten az *Elméleti és pszichometriai kérdések* és a *Konkrét vizsgaközpontokhoz kapcsolódó tanulmányok* esetén, mert néhány kapcsolódó témájú írás kivételével ezek inkább olyan tanulmányokat tartalmaztak, amelyek a szerzők saját érdeklődési területéről szóltak, mintsem egymásba fonódó írásokról lett volna szó.

Az áttekintés célja volt továbbá, hogy a meglévő tanulmányok elemzése alapján rámutassunk néhány további lehetséges kutatási területre. Ezek közül sorolunk fel néhányat azzal a megjegyzéssel, hogy természetesen az itt említetteken kívül számos egyéb kutatási irány is kijelölhető a jövőbeni vizsgálatok számára. Az első az egynyelvű és kétnyelvű vizsgák kérdése. A szabályozás lehetővé tette, hogy a vizsgaközpontok átalakíthatták már meglévő kétnyelvű vizsgarendszerüket egynyelvűvé, vagy a meglévő kétnyelvű mellé akkreditáltathattak egynyelvűt. Fontos lenne tehát annak vizsgálata, hogy ezt a változást mi motiválta, milyen a vizsgázók és a nyelvtanárok attitűdje ehhez a változáshoz, és milyen hatása van a nyelvoktatásra.

Fekete és Csépes (2018) alapján további kutatásokat lehetne folytatni, amelyek a vizsgázói teljesítménykülönbségeket elemeznék nemek, életkorok, földrajzi elhelyezkedés és egyéb szempontok tükrében. Ebből kiindulva elemezni lehetne a NYAK honlapján elérhető további statisztikai adatokat is, amelyek a vizsgázói létszám és sikeresség különböző szempontú vizsgálatát is lehetővé tennék.

A nyelvvizsga és a motiváció kérdésének további vizsgálataira Csizér és Öveges (2019) tanulmánya is felhívja a figyelmet, ami az aktuális politikai döntések miatt is fontos feltárandó terület.

A konkrét vizsgaközpontokhoz vagy vizsgarendszerekhez kapcsolódóan lehetséges kutatási irány kiindulópontja lehet az a nyelvtanári körökben sokszor hangoztatott vélekedés, amely szerint régen minden más volt, ami a nyelvvizsgák esetén azt jelenti, hogy annak idején nehezebb volt a nyelvvizsgát sikeresen teljesíteni, mint manapság. Ezt a kérdést nagyon nehezen lehetne megvizsgálni, de azt bizonyosan érdemes lenne, hogy a vizsgateljesítmények értékelése változott-e az évek során. Ez elsősorban a produktív

készségek esetében követhető nyomon abban az esetben, ha rendelkezésre állnak sok évvel ezelőtti szóbeli vizsgázói hangfelvételek és írásteljesítmények, amelyeket újra kellene értékelni és összevetni a korábbi értékelésekkel.

Szintén az egyes vizsgarendszerekhez, elsősorban a kétnyelvű vizsgákat kínáló központokhoz kapcsolódóan lenne érdemes a KER-rel kapcsolatos kutatásokat kiterjeszteni és megvizsgálni, hogy a KER társkötetének megújított skálái hoztak-e valamiféle változást a vizsgaközpontok értékelési rendszereiben.

A vizsgák lebonyolításával kapcsolatban hiányzik egy átfogó tanulmány a vizsgabiztonsággal kapcsolatban, ami nem csupán a papíralapú vizsgákkal kapcsolatban lenne nagyon fontos, hanem az utóbbi időben kifejlesztett számítógépes és otthoni (online) vizsgáztatás esetén is. Ez utóbbi megjegyzés pedig átvezet az utolsó kutatási témafelvetéshez, ami az online, illetve a számítógépes vizsgákon elért eredmények vizsgálata. Számos tanulsággal szolgálna az ott született vizsgázói eredmények papíralapú vizsgákon elért eredményekkel való összevetése és elemzése.

Irodalom

- Andor, J., Berényi, S., Borgulya, Á., Dávid, G., Fekete, H., Heltai, P., Lengyel, Zs., Németh, Zs. & Völgyes, Gy. (1999). *Az államilag elismert nyelvvizsgák akkreditációjának kézikönyve*. Professzorok Háza.
- Balázs, B. (2007). A Rasch-modell szerepe a kvantitatív nyelvtudásmérésben. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 7(1–2), 177–189.
- Bárdos, J. (2003). A nyelvtudás megítélésének korlátai. *Iskolakultúra*, 13(8), 28–39.
- Bárdos, J. (2007). Ekvivalenciák és kompetenciák a nyelvvizsgák világában. *Educatio*, 16(2), 231–242.
- Bárdos, J. (2019a). A magyar állami nyelvvizsga öröksége: (ne) nézz vissza haraggal? *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 5–29.
- Bárdos, J. (2019b). A nyelvtudás elbírálásának rövid története, problémái és korlátai. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11–12), 134–154.
- Bárdos, J. (2020). A félreismert Közös európai referenciakeret (KER, 2001) és Társkötet (2018): kritikai elemzés. *Modern Nyelvtanítás*, 26(1–2), 5–27.
- Benke, E. (2010). *Workplace language use and a test task-based needs analysis*. Poszterprezentáció az EALTA 7. konferenciáján. 2010. május 28–30. Hága, Hollandia.
- Benke, E. (2019). Egy siKERTörténet: mit kapott az oktatáspolitikai és a nyelvoktatás a Közös európai referenciakerettől? *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 30–44.
- Council of Europe (2018): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching and assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Csépes, I. (2012). Államilag elismert nyelvvizsgáztatás: Kik és hogyan látják el a szakmai felügyeletet? *Modern Nyelvtanítás*, 18(4), 56–60.
- Csizér, K. & Öveges, E. (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvtanítás*, 25(3–4), 86–101.
- Dávid, G. (2002). A nyelvvizsgák akkreditációjának tanulságai. In Szűcs, T. & Kárpáti, E. (szerk.), *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12*. Iskolakultúra. 159–165.
- Dávid, G. (2012). A szintleírások nyelvének szerepe a Közös Európai Referenciakeret magyar, angol és német nyelvű kiadásában. *Magyar Pedagógia*, 112(1), 19–39.
- Dávid, G. (2014). Mitől jó egy nyelvvizsga? *Iskolakultúra*, 24(4), 3–25.
- Dávid, G. (2020). A human face to technology? – Digital exams are coming. *Working Papers in Language Pedagogy*, 15, 1–13.
- Dévény, Á. (2003). Az idegen nyelvi tesztelés etikai problémái. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7–8), 134–145.
- Dévény, Á., Jármai, E. & Tóth, É. (2004). A produktív írásfeladatok jelentősége a szaknyelvi vizsgára való felkészítésben. *Modern Nyelvtanítás*, 10(4), 16–27.
- Dévény, Á., & Loch, Á. (2005). Miről szól a nyelvvizsga? Vizsgázók és vizsgáztatók feladatértékelése a szaknyelvi vizsgán. *Iskolakultúra*, 15(12), 85–98.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Együd, Gy., Fazekas, M., Huszti, J., Kiszely, Z. & Tóth, I. (2008a). A Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs

- Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje I. *Modern Nyelvoktatás*, 14(3), 10–28.
- Együd, Gy., Fazekas, M., Huszti, J., Kiszely, Z. & Tóth, I. (2008b). A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ vizsgahely-ellenőrzési projektje II. *Modern Nyelvoktatás*, 14(4), 44–56.
- Einhorn, Á. (1999). Nyelvtudás és vizsga. *Educatio*, 8(3), 543–556.
- Fekete, A. & Csépes, I. (2018). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24. DOI: 10.14232/ISKKULT.2018.10-11.13
- Fekete, H., Major, É. & Nikolov, M. (szerk.). (1999). *English language education in Hungary: A baseline study*. The British Council Hungary.
- Gottlieb, É., Huszti, J. & Tóth, I. (2012). A Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ kutatási beszámolója a fogyatékkal élő nyelvvizsgázók esélyegyenlőségének biztosításáról a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgaközpontokban. *Iskolakultúra*, 22(2), 55–70.
- Huszti, J. (2002). Kommunikatív szempontok a nyelvvizsgán. In Szűcs, T. & Kárpáti, E. (szerk.), *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12*. Iskolakultúra. 166–173.
- Kiszely, Z. (2018). Egy online vizsgázató-továbbképzés tapasztalatai. *Modern Nyelvoktatás*, 24(1), 3–18.
- Kiszely, Z. (2019). Értékelési skálák használata a beszédkézség és íráskészség vizsgákon. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 120–135.
- Kövér, Á. (2020). The possibility of supplementing the listening comprehension components of foreign language examinations with audio visual tasks. *Working Papers in Language Pedagogy*, 15, 70–86.
- Lengyel, Zs. (2000). Államilag elismert nyelvvizsga(rendszer): igény, szükség, diszciplináris háttér. *Modern Nyelvoktatás*, 6(1), 14–20.
- Lengyel, Zs. (2005). Nyelvi jogok a nyelvvizsgázatás tükrében *Modern Nyelvoktatás*, 11(1), 8–13.
- Li, S. & Wang H. (2018) Traditional literature review and research synthesis. In Phakiti, A., De Costa, P., Plonsky, L. & Starfield S. (szerk.), *The Palgrave handbook of applied linguistics research methodology*. Palgrave Macmillan.
- Lukácsi, Z. (2013). *Cohesion and writing quality: Exploring the construct of written cohesion in Euro Examinations*. Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Lukácsi, Z. (2017). *Developing a level-specific checklist for assessing writing*. Előadás az EALTA 14. konferenciáján. 2017. május 29. – június 3. Sevres, Franciaország.
- Márcz, R. (2014). A hallott szöveg értése, mint teljesítmény. Milyen tényezők vannak hatással a vizsgázók teljesítményére egy középfokú angol hallásértésvizsga esetében? *Modern Nyelvoktatás*, 20(1–2), 18–34.
- Márcz, R. (2015). Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: egy kérdőíves felmérés eredményei: előtanulmány. *Iskolakultúra*, 25(2), 48–57. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.2.48
- Márcz, R. (2018). *The Washback of Language Exams on Classroom Practice in Hungary in a Complex Dynamic System Framework*. Nem publikált PhD-értekezés. PTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Morrow, K. (1979). Communicative language testing: Revolution or evolution? In Brumfit, C. J. & Johnson, K. (szerk.). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press. 143–159.
- PTMIK (2002). *Közös Európai Referenciakeret: Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Pedagógustovábbképzési Módszertani és Információs Központ Kht.
- Rozgonyi, Z. (2014). Mi változik az akkreditált nyelvvizsgázatásban? *Modern Nyelvoktatás*, 20(3), 52–57.
- Spolsky, B. (1976). *Language Testing: Art or Science?* Paper read at the 4th International Congress of Applied Linguistics. Stuttgart, Germany.
- Szabó, G. (2009). Ponthatár vagy képességszint? Az IRT-alapú teljesítményszint-minimumok megállapításának gyakorlati kérdései a nyelvtudásmérésben. *Modern Nyelvoktatás*, 15(4), 3–13.
- Szabó, G. (2020). The impact of changing writing task word limits on written performance. *Working Papers in Language Pedagogy*, 15, 14–42.
- Szabó, G. & Kiszely, Z. (2010). Államilag elismert nyelvvizsgarendszerek, illetve az emelt szintű érettségi összetétele próbavizsgázói teljesítmények tükrében német és angol nyelvből. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 19–38.
- Tankó, Gy. (2019). A validálási folyamat érvelésalapú megközelítéseinek áttekintése. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 65–85.
- Vígh, T. (2005). A kommunikatív tesztelés elméleti alapjai. *Magyar Pedagógia*, 105(4), 381–407.
- Vígh, T. (2007). A vizsgák tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának elméleti és empirikus kutatása. *Magyar Pedagógia*, 107(2), 141–161.

Kormányrendeletek:

71/1998. (IV. 8.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatás rendjéről és a nyelvvizsga-bizonyítványokról. <https://nyak.oh.gov.hu/doc/jogszab/71-1998.asp>

137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizsga-bizonyítványok Magyarországon történő honosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2008-137-20-22>

Absztrakt

Az államilag elismert nyelvvizsgáztatás Magyarországon több mint 20 éves múltra tekint vissza. Az eltelt idő alatt rengeteg tapasztalat gyűlt össze a vizsgaközpontok és a vizsgarendszerek működésével kapcsolatban. A központokban folyó szakmai munka és az akkreditációs előírások folyamatos fejlesztése együttesen járult hozzá az idegennyelvi mérés és értékelés korábban nem látott mértékű fejlődéséhez. Ez a fejlődés többnyire a tudományos feldolgozottság tekintetében is tükröződik: a vizsgáztatásról számos tanulmány jelent meg helyi, elsősorban egyetemi kiadványokban és konferenciakötetekben, doktori disszertációk is születtek ebben a témában, valamint külföldi konferenciákon is hangzottak el előadások. Jelen cikk azonban kizárólag azokat a tanulmányokat vizsgálja, amelyek a legnagyobb presztízsű magyarországi alkalmazott nyelvészeti és pedagógiai folyóiratokban jelentek meg 2000 és 2020 között. Jelen tanulmány első célja tehát ezeknek a tanulmányoknak az összegyűjtése, rendszerezése és elemzése. A második cél, hogy ezen tanulmányok tükrében áttekintést nyújtson a magyarországi akkreditált nyelvvizsgáztatás fejlődéséről, aktuális állapotáról, a szakembereket foglalkoztató kérdésekről és mindezek változásairól a vizsgált 20 év során. Végül pedig a meglévő tanulmányok elemzése alapján felhívja a figyelmet néhány további potenciális kutatási területre.

Kulcsszavak: államilag elismert nyelvvizsgáztatás; legnagyobb presztízsű pedagógiai és alkalmazott nyelvészeti folyóiratok; szakirodalmi áttekintés