

Tuba Márta

## Az értékelés és a vizsga motiváló ereje

A tanulmány egy Pest megyei gimnázium két egymást követő tanévében érettségizett osztályának teljesítményét hasonlítja össze a magyar nyelv és irodalom tantárgyból. A vizsgálat az intézményi pedagógiai gyakorlatból indult ki, a tanulók teljesítményét a központi középszintű érettségi feladatlapokkal mérte. A tanulmány bemutatja, hogy a szerző milyen meglévő lehetőségeket használt ki a vizsgafelkészítésben, és melyeket változtatott meg az osztály igényeihez igazodva. A felmérés célja az volt, hogy bemutassa, egyrészt a gyakoribb mérésel, másrészt a témazáró dolgozatok rendszeres szöveges értékelésével, harmadrészt az anyanyelvi tanórai munka megváltoztatásával hogyan lehet többféleképpen motiválni a tanulókat a jobb eredmény elérésére. A tanulmány azt is érinti, hogyan befolyásolták az eredeti célkitűzés elérését a 2020. márciustól megváltozott oktatási feltételek.

### Bevezetés

Iskolánkban 2010-től, a gimnáziumi tagozat indulásától kezdődően épült ki az érettségi vizsgára való felkészítés rendje. A folyamat – sok középiskolához hasonlóan – a 10. évfolyamon belső vizsgával, az úgynevezett kisérettségivel kezdődik. A belső vizsga célja, hogy megismertesse a tanulókkal a kötelező vizsgatárgyak követelményeit, modellálja a körülményeket, ezáltal a majdani vizsgán jobb teljesítményt érjenek el. A 10. évfolyamos diákok a tanév folyamán 10-11 szóbeli tételt kapnak kidolgozásra, és májusban bizottság előtt számolnak be a tudásukról. A szaktanár a tételeket az osztállyal egyeztetve válogatja, de az ő döntése, hogy tanév közben ellenőrzi-e a kidolgozást. A kisérettségi vizsga érdemjegye magyar nyelvből és irodalomból is két témazáródolgozat-értékű jegy. Az iskola a megváltozott középszintű feladatlap követelményeihez igazodva 2017 májusától bevezette az érvelés vagy gyakorlati szövegalkotási feladat mérését a 11. évfolyamon. A tanárok a szövegeket az érettségi javítókulcsa szerint ellenőrzik, és a témazáró jeggyel értékelik. A felkészülési folyamatot a 12. évfolyamon megírt próbaérettségi dolgozat zárja le. A dolgozatot a pedagógusok az érettségi követelményeinek megfelelően javítják, és mindkét tárgyból témazáró jeggyel értékelik. Jelenleg az iskola emelt szintű nyelvi képzést és közismereti sportosztályt kínál a diákoknak, ezért a tanórán kívüli felkészülés a magyarérettségire – fakultáció választása, emelt szintű vizsgára és anyanyelvi versenyekre jelentkezés, könyvtári kutatómunka – nem jellemző.

### Gyakoribb mérés

A korábbi évek érettségi eredményei azt mutatták, hogy nem jelent elegendő felkészülést, ha a diákok megoldják a próbaérettségi vagy érettségi dolgozat feladatait. Az iskolában ezért a 2019/2020-as tanév szeptemberében sor került a teljes középszintű feladatlap megoldására, amelynek a javítása az érettségi vizsgakövetelmények szerint történt, részletes szóbeli értékeléssel. Mivel iskolánk pedagógiai programja szerint ez a mérés-értékelés nem kötelező, ezért a szerzett jegyet csak az a diák kapta meg, aki kérte.

A bemeneti mérésel kiegészült folyamat hasznos külső motiváló erőnek bizonyult, hiszen már a tanév elején tudatosította a diákokban, hogy az érettségi nem virtuális és nem azonnal javítható vizsga. Megismerték az összes írásbeli feladattípust, megtapasztalták az időkorlátot, szembesülhettek

a teljesítményükkel, megjósolhatták a vizsgaeredményüket, így az első félévben intenzívebbé vált a tanulásuk.

### **Az órai munka megváltoztatása**

A bemeneti mérés sokrétű tapasztalatán túl szükséges volt más módon is javítani a diákok teljesítményét, ennek érdekében a következő pedagógiai kísérletet valósítottam meg az osztályban. A diákok az anyanyelvi órákon csoportmunkában dolgozták fel a tananyagot. A kísérlet kontrollcsoport nélkül zajlott, a mérési eredmények az előző évi érettségiző osztály eredményeivel hasonlíthatók össze.

A 27 fős osztály névsor szerint állandó, négyes csoportokban dolgozott. Minden csoport a nemek és a képességek szerint heterogén volt. Az osztályhoz tartozó egy fő magántanuló miatt az egyik csoport öt főből állt, ha a magántanuló nem hiányzott. A névsorban szereplő utolsó két lány párban dolgozott. A csoportok feladata a négy részre osztott tananyag kijegyzetelése és megtanítása volt.

Az első tanórán megkapták az iskolai könyvtárból a tavalyi évfolyam által visszahozott, kifutó tankönyvsorozat 12. évfolyamos kötetét. Minden témakörre két tanórán került sor: az első órán a tankönyv feladatai szerint történt a bevezetés, majd kérdések mentén az alapvető fogalmak és összefüggések tisztázása következett, a következő héten pedig feldolgozták a szöveget. Ha a második heti órán maradt idő, akkor a gyorsabban jegyzetelő csoportok visszaolvasták a vázlatukat, így a többiek pótolhatták a hiányt, vagy javíthatták a tévedéseket. A frontális ellenőrzéssel a kiválasztott csoportok együttműködése példaként állt a többiek előtt, a tagok a munkájukért dicséretben részesültek.

Aki megjelent az órán, az kapott egy pluszt a rendszeres jegyzetelésre. A pluszokból összegyűlő jeles érdemjegyek helyettesítették a félévenkénti fűzetellenőrzést, és nem utolsósorban csökkentették a hiányzás mértékét. (Ez az osztály hiányzott a legkevesebbet az idei tanévben a gimnáziumi tagozaton.) Kiselőadás, sőt informatika tagozatos osztály lévén videó, interjú vagy infografika készítéséért is szerezhettek volna érdemjegyet – de semmilyen többletfeladatot nem vállaltak.

Várható volt, hogy a csoportmunka alkalmazása ellensúlyozni tudja a Z generáció kommunikációs jellemzőit. Továbbá feltételezhető volt az is, hogy a papíralapú, nagyobb terjedelmű szöveg olvasásával javul a lényeglátó, lényegkiemelő képességük, a folyamatos kézírással az írásképük, egymás tanításával fejlődik az értelmező képességük, valamint a nyomtatott tankönyvi szöveg rendszeres olvasása és kivonatolása javítja a helyesírásukat is. Az elvárások teljesülését az 1–2. táblázat és az 1–2. ábra szemlélteti. (A 2019-ben érettségizett osztály a szövegértési feladatlapot nem szeptemberben, hanem 2018. november 14-én írta.)

1. táblázat

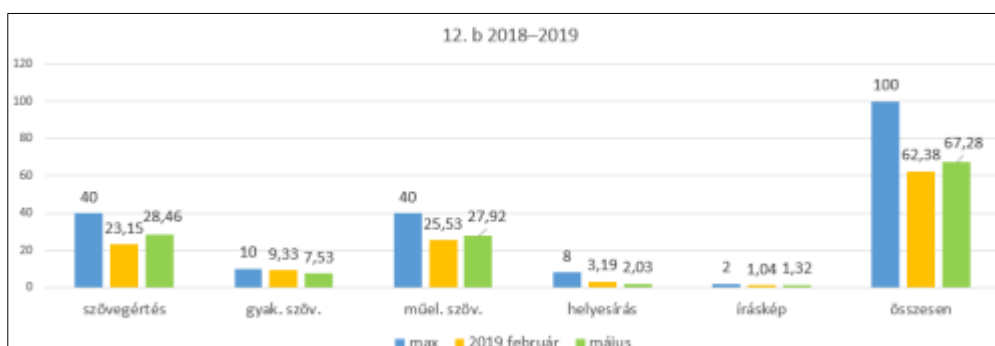
A 2019-ben érettségizett osztály eredményeinek átlagpontszámai

Feladattípus	Szövegértés	Gyakorlati szöveg	Műelemző szöveg	Helyesírás	Íráskép	Összesen (pont)
2018. szeptember	26,78	–	–	–	–	–
2019. február	23,15	9,33	25,53	3,19	1,04	62,38
2019. május	28,46	7,53	27,92	2,03	1,32	67,28

2. táblázat

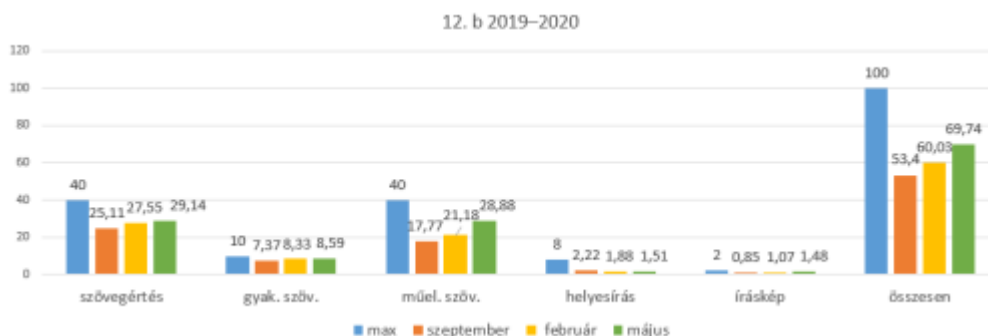
A 2020-ban érettségizett osztály eredményeinek átlagpontszámai

Feladattípus	Szövegértés	Gyakorlati szöveg	Műelemző szöveg	Helyesírás	Íráskép	Összesen (pont)
2019. szeptember	25,11	7,37	17,77	2,22	0,85	53,40
2020. február	27,55	8,33	21,18	1,88	1,07	60,03
2020. május	29,14	8,59	28,88	1,51	1,48	69,74



1. ábra

A 2019-ben érettségizett osztály eredményeinek átlagpontszámai grafikusán



2. ábra

A 2020-ban érettségizett osztály eredményeinek átlagpontszámai grafikusan

A fenti táblázatokból és ábrákból látható, hogy a két osztályban a hasonló képességek és a hasonló felkészülési körülmények nagyjából ugyanolyan összteljesítményt adtak (67,28 és 69,74 pont). Az is látható, hogy a 2019-ben érettségizett osztály teljesítménye hullámzóbb: ők a gyakorlati szövegalkotás és a helyesírás terén is gyengébben teljesítettek májusban, mint februárban. A 2020-ban érettségizett osztály írásbeli vizsgateljesítménye csak a helyesírás kategóriában romlott.

A szövegértési képesség hasonló mértékben javult mindkét osztályban: az előző tanévben 1,68 ponttal (26,78-ről 28,46-ra), az idei tanévben 1,59 ponttal (27,55-ről 29,14-re). A 3. táblázat mutatja, hogy az idei tanévben már a próbaérettségi dolgozatok közül sem volt 40%-osnál, azaz közepesnél rosszabb szövegértés, és az érettségi vizsgán is mindössze 2 főnek maradt a teljesítménye 60%-os, azaz a jó szint alatt.

3. táblázat

A 2020-ban érettségizett osztály szövegértésének pontszámai ponthatárokhoz rendelve (db)

Szövegértés	10–15 pont	16–23 pont	24–31 pont	32–40 pont
2019. szeptember	2	7	14	4
2020. február	0	10	8	9
2020. május	0	2	16	9

Az írásbeli vizsga összteljesítményének értékelésekor már szó esett róla, hogy a gyakorlati szövegalkotás tavaly 9,33-ról 7,53 átlagpontra romlott. Ennek a területnek a pontszáma az idén kismértékben emelkedett: 8,33-ról 8,59 pontra.

A szövegértésnél és a gyakorlati szövegalkotásnál lényegesen többet fejlődött a diákok műelemző szövegalkotási készsége. Tavaly 2,39 ponttal (25,53 helyett 27,92-t), most pedig 7,7 ponttal érték el többet a második félévben (21,18 helyett 28,88-at). A műelemzések tartalmi, szerkezeti és nyelvhelyességi részpontszámának eloszlását a 4. a, b, c táblázat tartalmazza. A ponthatárok követik

a javítókulcs értékelési tartományait. A szeptemberi méréskor 3 tanuló hiányzott, eredményük 0 ponttal szerepel az összesítésben.

**4. a táblázat**

*A 2020-ban érettségizett osztály műelemző szövegalkotásának tartalmi részpontszámai ponthatárokhoz rendelve (db)*

Tartalom	0–4 pont	5–9 pont	10–14 pont	15–19 pont	20–25 pont
2019. szeptember	5	4	11	4	3
2020. február	1	7	9	8	2
2020. május	0	0	4	14	9

**4. b táblázat**

*A 2020-ban érettségizett osztály műelemző szövegalkotásának szerkezeti részpontszámai ponthatárokhoz rendelve (db)*

Szerkezet	0–1 pont	2–3 pont	4–5 pont
2019. szeptember	5	18	4
2020. február	9	13	5
2020. május	2	13	12

**4. c táblázat**

*A 2020-ban érettségizett osztály műelemző szövegalkotásának stilisztikai-nyelvhelyességi részpontszámai ponthatárokhoz rendelve (db)*

Nyelv	0–2 pont	3–5 pont	6–7 pont	8–10 pont
2019. szeptember	5	5	13	4
2020. február	1	4	14	8
2020. május	0	3	14	10

A 4. a–c táblázatból követhető, hogy az idei vizsgára megszűntek a sekélyes tartalmú és igénytelen nyelvhasználatú dolgozatok, és mindössze 2 diák kapott 1 pontot a szöveg szerkezetére a rövid terjedelem miatt. A második félév során nagymértékben emelkedett a jó és a kiváló tartalmú elemzések

száma: 8-ról 14-re, illetve 2-ről 9-re (4. a táblázat). Szintén jelentős az emelkedés a kiválóan szerkesztett szövegek terén: 5 darabról 12-re (4. b táblázat).

Az összefoglaló 1–2. táblázat és 1–2. ábra gyenge helyesírási eredményeket közöl, és ez vizsgahelyzetben tovább romlik: az átlagpont tavaly a februári 3,19-ről májusban 2,03-ra, idén 1,88-ról 1,51-re csökkent. Az 5. táblázat szerint az idei érettségi vizsgán a tanulók kevesebb mint fele ért el egyáltalán pontot ebben a kategóriában, jellemző a 0 pontos teljesítmény. Mindössze 1 tanuló kapta meg a maximális 8 pontot szakértői határozatba foglalt méltányosság alapján, és az osztályban nem született 7 pontos teljesítmény sem.

*5. táblázat*

*A 2020-ban érettségizett osztály helyesírási pontszámai (db)*

Helyesírás	0 pont	1–2 pont	3–4 pont	5–6 pont	7–8 pont
2019. szeptember	15	1	5	3	3
2020. február	14	3	6	2	2
2020. május	18	1	3	4	1

A helyesírással ellentétben jelentősen növekedtek az írásképre kapott pontszámok: 2019-ben 1,04-ről 1,32-re, 2020-ban 1,07-ről 1,48-ra. A 6. táblázat mutatja, hogy az idei osztályban májusra megszűnt a 0 pontos írásképe, és a vizsgázók fele megkapta a maximális 2 pontot.

*6. táblázat*

*A 2020-ban érettségizett osztály írásképeinek a pontszámai (db)*

Írásképe	0 pont	1 pont	2 pont
2019. szeptember	5	21	1
2020. február	1	23	3
2020. május	0	14	13

A 2019/2020-as tanév során egyenletesen javuló eredmények az órai munka hatásának és a tantermen kívüli oktatás időszakában végzett folyamatos felkészítésnek köszönhetőek. A mérések és a hagyományos értékelések külső motivációs erejét gazdagította a belső motivációra épülő, együttműködő csoportmunka: kognitív örömet, a megértés és a tudásmegosztás örömét adta a diákoknak (Thorner 2017: 12,14).

### Tantermen kívüli folyamatos felkészítés, rendszeres szöveges értékelés

Az írásbeli vizsgához szükséges készségek fejlesztése a tantermen kívüli oktatás időszakában kötelező és választható feladatok megoldásával történt. Témazáró dolgozatnak korábbi feladatlapok műelemzését oldották meg a tanulók (Bodor Ádám: *Állatkert*; Márai Sándor: *Az árva*). Szorgalmi feladatként az M5 csatornán közvetített színházi előadások megtekintésére épülő műelemzéseket kaptak: Ibsen: *Nóra*, a Katona József Színház előadására építve (házidolgozat-típusú jegyre) és Örkény: *Macskajáték*, a békéscsabai Jókai Színház előadásának megtekintésére alapozva (házifeladat-típusú jegyre). Szintén szorgalmi feladat volt Németh László *Villámfényénél* című drámájának az elemzése (beszámoló, illetve házifeladat-típusú jegyre). A megoldásokra szöveges értékelést kaptak, és ezek táblázatos formában a Google tanteremben is szerepeltek, hogy az osztály tagjai egymás hibáiból is tanuljanak.

A tantermen kívüli oktatás alatt a diákok hagyományos szövegtípust, elemző esszét alkottak digitális eszközök segítségével. A tanulási környezetük nem volt ellenőrizhető, de a dolgozataikból arra lehetett következtetni, hogy az internetet és a számítógépet nemcsak az anyaggyűjtéshez, hanem egyre inkább a szöveg kidolgozásához és az ellenőrzéséhez is használták. A szöveg előkészítése túllépett az adatkeresésen, és mintaszövegek tanulmányozását is jelentette, mert a dolgozatok szabályosabb makroszerkezeti egységeket és több szövegkapcsoló elemet tartalmaztak. A fejlődés bemutatásának szemléltetésére a 7. táblázat három tanuló – egy közepesen, egy jól és egy jelesen teljesítő – témazáró dolgozatainak (A1, A2, G1, G2, V1, V2), illetve érettségi műelemző dolgozatának (A3, G3, V3) fejlesztő szándékú értékelését tartalmazza.

7. táblázat  
Szöveges értékelés

A1	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 442 szó</li> <li>– A bevezetésben nem értelmezi a feladatot: nem sorolja fel az elemzés szempontjait.</li> <li>– Nem is elemez, csak a két testvért állítja szembe.</li> <li>– Nem érti, hogy a családi kapcsolatok ellehetetlenültek, a családtagok kommunikációképtelenek, több okból is.</li> <li>– Az apa nem semmibe veszi a fiait, hanem beteg.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– durva hiba: hasonulás</li> <li>– súlyos hibák: igekötős igék</li> <li>– nyelvi hibák</li> <li>– nagyon sok a gépelési, központozási hiba</li> </ul>
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 378 szó</li> <li>– Hiányzik a bevezetés, a feladat értelmezése.</li> <li>– A tárgyalást is több bekezdésre kellett volna tagolni résztémánként.</li> <li>– Nem ír a 2. szempontról.</li> <li>– Indokolt értelmezést ad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– terjedelmi eltérés</li> <li>– nyelvi hibák</li> </ul>
A3	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 484 szó</li> <li>– Azonosítja az emlékezés elbeszélői helyzetét.</li> <li>– Részben értelmezi a motívumokat: a kertben jó meséket lehetett mondani, a fiú nem tekinti bűnnek, amit tett.</li> <li>– Ellentmondásos értelmezést ad (tanulság?).</li> <li>– Tárgyi tévedések.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beljebb kezd, de „in medias res”</li> <li>– tagolatlan tárgyalás</li> <li>– konfúzus mondatok</li> <li>– sok hiba</li> </ul>

<p><b>G1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 458 szó</li> <li>– Pályaképpel kezd, hiányzik a befejezés.</li> <li>– Az állatkert egy nagy család.</li> <li>– Az írói beszéd visszafogott.</li> <li>– Érzékletes a két testvér szembeállítás.</li> <li>– Nem találja a szót: groteszk a család.</li> <li>– Írni kellett volna arról, hogy W miért tekint Kovács úrként az apjára.</li> <li>– Mihez képest késői a mű megjelenése? Nem vizsgáljuk a nyelvhasználatot!</li> <li>– Az EU-jelzés nem öncélúan modern, hanem azt jelenti, hogy W disszidált.</li> <li>– Nem lényeges, hogy hány százalék a párbeszéd, legfeljebb akkor, ha a drámaiságot szolgálja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beszélt nyelvi szavak</li> </ul>
<p><b>G2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 624 szó</li> <li>– Találón értelmezi a címet.</li> <li>– Csak említi a 2. szempontot.</li> <li>– Életrajzi bevezetést és véleményközlő befejezést ír, mindkettő elkülönül a szövegtől.</li> <li>– Véleménye a szöveg alapján nem igazolható.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nyelvi hibák, van benne értelmetlen mondat</li> <li>– a szóbeli közlés fordulatai: „elég nagy előítéletekkel”, „kicsit ráébresztett”</li> </ul>
<p><b>G3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nem ír az elbeszélés időszerkezetéről.</li> <li>– A kert idill a gyermek számára, Édenkert és lopás miatti kiűzetés.</li> <li>– A lopás félreértés, a cím értelmezése a nézőponttól függ.</li> <li>– Fiatalok és idősek ellentéte: az idősek irigyek és önzők, a fiatalok lekezelők.</li> <li>– Vitatható értelmezés: mindkét félnek toleránsabbnak kellene lennie.</li> <li>– Tárgyi tévedés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– beljebb kezd, de „in medias res” – szóbeli fordulatok</li> <li>– 10 nyelvhelyességi hiba</li> <li>– néhol lazán kapcsolódnak a mondatok</li> </ul>
<p><b>V1</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 471 szó</li> <li>– Nem ír a groteszkről.</li> <li>– Nem 1936-ban írta!</li> <li>– Az nem elemzés, hogy „többnyire párbeszédekből áll”.</li> <li>– Megragadja a két testvér különbségét: V magányosabb, nincs felesége, W külföldre költözött.</li> <li>– Az apa leépüléséhez az is hozzájárult, hogy W elhagyta.</li> <li>– Indokolja a családtagok elhidegülését, de ez nem csak a disszidálás miatt van!</li> <li>– Csak említi, hogy szomorú a hangulat, nem ír az elbeszélőről.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ellentmondás: nem feltehetőleg testvérek, hanem valóban: az apjukat látogatták meg</li> <li>– egy-két hiba</li> </ul>
<p><b>V2</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 483 szó</li> <li>– A magányról és a kapcsolódó morális kérdésekről kitűnően ír, de nem fogja össze szempontok szerint, nem elég esszéisztikus – majd az egyetemen megtanulja.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– egy-két gépelési hiba</li> </ul>



<b>V3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 500+ szó</li> <li>– A felnőtt narrálja a történetet, szemtanúja egy hasonló esetnek.</li> <li>– A kert a gyermeki elme, fantáziavilág.</li> <li>– Ellentét: a felnőttek már nem járnak a kertbe.</li> <li>– Lopás: betekintés a felnőttéletbe, tapasztalat.</li> <li>– Értelmezés: a kert elveszett, de az emlék, így a képzelőerő megmarad.</li> <li>– + idézet</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– nem értelmezi a feladatot, de érvényes felütést ír: az író életrajzi élménye</li> <li>– lendületes, jól olvasható</li> <li>– 1 nyelvhelyességi hiba</li> <li>– jó helyesírás</li> </ul>
-----------	--	--

A mintából érzékelhető a diákok szerzővé válása. Megtanulták betartani a terjedelmi előírást, hiszen a szövegszerkesztő programmal könnyen ellenőrizhették a szavak számát. Mind a durva és súlyos helyesírási hibák, mind a központozási hibák csökkentek, mert egyre többen használták a program ellenőrző funkcióját. Ezt a funkciót kézírásakor nem hasznosíthatták, az érettségi dolgozatokban sok helyesírási hibát ejtettek, ezért a pontszámokban nem tükröződik az egyébként szabályosabbá vált központozás.

Megtanulták tagolni a szöveget: van, aki még csak a három makroszerkezeti egységet különbözteti meg (A), de a többség a részművekhez igazodva új bekezdéseket nyit. Koherensebb szöveget írnak, bár a bevezetésnek (esetenként a befejezésnek) csak a legjobbak képesek megfelelő retorikai funkciót adni (V3). A jól teljesítők dolgozatában megmaradhat a szervesen bevezetés (G3).

Releváns műértelmezést csak a kiválók adnak. A jók és a közepesek többé vagy kevésbé képesek az irodalmi mű befogadására. A szövegelemzés mélyül: egyre inkább a megadott tartalmi szempontokról írnak, nem a cselekményt mondják újra. A közepesek részben tudnak megfelelni az elemzési szempontoknak (A3). A jók jellemzően kihagynak egy szempontot (G3), illetve egymondatos megállapítást tesznek róla (G2).

Carl Bereiter (1980) szerint „...az iskola az asszociatív szintről csak a performatívra segíti a gyerekeket, így azok nem kapnak segítséget abban, hogyan építhetnék be szövegeikbe az olvasó elvárásait, hogyan vehetnék észre, milyen lehetőségek nyílnak szövegeik csiszolására, s hogyan segíthetné mindez azt, hogy jobban megismerjék a világot és magukat” – idézi a szerzőt Molnár Edit Katalin (1996: 153). A 7. táblázat megjegyzéseiből az is érzékelhető, hogy a jól és a kiválóan teljesítő tanulók igyekeznek beépíteni az olvasó (a javítótanár) elvárásait a szövegeikbe, kezdik figyelembe venni az olvasóra gyakorolt hatást. Rendelkeznek írásstratégiával, mert – a javítótanár útmutatása szerint – csiszolják a szövegeiket. A legjobbak nemcsak egyértelmű, hanem a beszédhelyzetnek megfelelő szöveget alkotnak, egyszóval meghaladják a performatív írás stádiumát, és eljutnak a kommunikatív írás fázisába. (A fogalmazási készség fejlődésének Bereiter-féle öt stádiumát lásd Molnár 1996: 147). A jók között (G1–3) előfordul, hogy nem biztosak a beszélt és az írott nyelv közötti kódváltásban. A közepesek írásában figyelhető meg, hogy helyenként stratégia nélkül írnak (A3).

## Összegzés

A bemutatott eredmények szerint a 2019/2020-as tanévben végzett vizsgafelkészítő munka sikeres volt, az elvárások többsége teljesült. Kimondható, hogy az átlagos gimnáziumi tanulók szövegértése, szövegalkotása célzott feladatokkal fejleszthető, írásképük rendezettebbé tehető. A vizsgálat megerősítette Bakonyiné Kovács Bea 2008-as felmérésének adatait is (Bakonyiné Kovács 2008), amelyek szerint a 10. évfolyamnál idősebb diákok központozása fejleszthető. Az adatok szerint a központozás javulása nem elég jelentős ahhoz, hogy az érettségi dolgozatok helyesírási pontszáma emelkedjen.

A tanév során az intézményi vizsgák teljesítésének és az érdemjegyek szerzésének a kényszere mellett megjelent az újítként bevezetett magyarórai csoportmunka és a rendszeres szöveges visszacsatolás belső motiváló ereje. A tantermen kívüli oktatás szervesen illeszkedett a vizsgafelkészítés folyamatába. A digitális eszközök közül az M5 tévécsatorna színházi közvetítései és az otthoni számítógépen végzett szövegszerkesztés a diákok kreatív részvételét igényelte, és ez szintén belülről motiválta a tevékenységüket.

A tanév végére az eredmények áttekintésével módosult a korábbi pedagógiai célkitűzés. Nyilvánvalóvá vált, hogy nem a tanár feladata, hogy a diákokat olvasást szerető, magukat választékosan kifejezni tudó emberekké nevelje. A probléma összetett, ez a feladat meghaladja nemcsak az esti tagozaton (Fülöp 2015), hanem az átlagos középiskolák nappali tagozatán tanító magyartanárainak a lehetőségeit is. A jövőben az lesz a magyartanárok pontos feladata, hogy a diákokat írásstratégiára, a beszélt, a digitális és az írott nyelv közötti biztos kódváltásra (Szerdi 2019) tanítsa, ezáltal a többséget a kommunikatív írás fázisába juttassa. Ezt a kompetenciát jutalmazza a középszintű érettségi, erre építhet a felsőoktatás, és ez megfelel a munkaerőpiacon is.

Rövidítve elhangzott az V. Partiumi Szabadegyetemen 2020. július 23-án.

### Irodalom

Bakonyiné Kovács Bea 2008. Központozás az iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 3–4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=104> (2020. augusztus 24.)

Bereiter, Carl 1980. Development in Writing. In: Gregg, L. W.– Steinberg, E. R. (eds.) *Cognitive Processes in Writing*. L. Erlbaum Associates, Hillsdale.

Fülöp Károly 2015. Írás stratégiák nélkül? Az esti tagozaton érettségiző felnőttek szövegalkotási nehézségeiről. *Anyanyelv-pedagógia* 4. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=607> (2020. augusztus 24.)

Molnár Edit Katalin 1996. A kognitív pszichológia három fogalmazás-modellje. *Magyar Pedagógia* 2: 139–156. (2020. augusztus 24.)

Szerdi Ilona 2019. Javaslatok a digitális nemzedék helyesírási készségének a fejlesztéséhez. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=785> (2020. augusztus 24.)

Thorner, Nick 2017. *Motivational Teaching*. Oxford University Press. Oxford.

Magyar nyelv és irodalom középszintű érettségi írásbeli vizsga 2013. május. [http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok\\_2013tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_13maj\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok_2013tavasz_kozep/k_magyir_13maj_fl.pdf) (2020. augusztus 24.)

Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli vizsga 2015. május. [http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok\\_2015tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_15maj\\_fl.pdf](http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok_2015tavasz_kozep/k_magyir_15maj_fl.pdf) (2020. augusztus 24.)

Magyar nyelv és irodalom középszintű írásbeli érettségi vizsga. Javítási-értékelési útmutató. [http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok\\_2020tavasz\\_kozep/k\\_magyir\\_20maj\\_ut.pdf](http://dload.oktatas.educaio.hu/erettsegi/feladatok_2020tavasz_kozep/k_magyir_20maj_ut.pdf) (2020. augusztus 24.)

Tuba, Márta

The motivational force of evaluation and examination

This study compares the performance of two classes in a secondary school in the county of Pest taking the school-leaving exam in Hungarian language and literature in two subsequent years. The starting point of the investigation was the institutional pedagogical practice which measured student performance with the central task sheets of the intermediate-level school-leaving exam. The study presents what given opportunities the author has used in the test preparation training and what she has modified, based on the needs of the class. The aim of the survey is to show how children can be motivated in various ways to achieve a better result (1) with more frequent testing, (2) with regular textual evaluation of exams after finishing a topic and (3) with modifying the work at a first-language class. The study also touches upon the issue of how achieving the original objective was affected by the new teaching conditions after March 2020.

---

**Kulcsszók:** középszintű érettségi vizsga, írásbeli vizsgakészségek, motiváció

**Keywords:** school-leaving exam at an intermediate level, written examination skills, motivation

---

#### Az írás szerzőjéről

*Tuba Márta*

középiskolai tanár

Érdi Gárdonyi Géza Általános Iskola és Gimnázium

dr.tuba.marta[kukac]gmail.com