

A vizsgák magyarországi jövőjéről

Iskolaszervezet és vizsgarendszer

A vizsgák helye az iskolarendszer szerkezetétől függ. Egyfelől az egyes iskolafokozatok vége (az iskolaváltási pontok), másfelől e szakaszokon belüli párhuzamosan működő különböző iskolatípusok határozzák meg, hogy egyáltalán hol lehetnek vizsgák. Mivel hazánkban az iskolaszervezet vertikális és horizontális tagozódása egyaránt átalakulóban van, vizsgáljuk meg az iskolaszervezet és a vizsgák helye közötti összefüggéseket. A közoktatásról szóló törvény ugyan kimondja, hogy a tizedik évfolyam végén és a középiskolai tanulmányok lezárásakor legyen állami vizsga, ez a döntés azonban számos kérdést nyitva hagy.

A *gimnáziumi érettségi* helye és szükségessége manapság senki által sem vitatott. Bár vannak nevelési koncepciók, amelyek mindenféle vizsgát elutasítanak, ennek ellenére nem várható az érettségi vizsga szükségességének korábbi vitákat felújító megkérdőjelezése. Hasonló a helyzet az érettségit nem adó *szaképző iskolákat záró szakvizsgákat* illetően is. Létezik azonban egy nagyon fontos strukturális fejlemény; az ennek kibontakozását segítő oktatáspolitikai szándék is megjelent: a középiskola keretei között működő, felsőiskolai (post-secondary), bizonyos szakmai végzettségeket adó tizenharmadik évfolyam. Ahol a tizenharmadik évfolyam belép, fölmerül a kérdés, mikor legyen az érettségi. Az lenne a kívánatos, hogy a tizenkettedik évfolyam végén, mint a hosszabb ideig még többségben lévő középiskolákban? Legyen-e vizsga a tizenharmadik évfolyam végén is, vagy ne legyen? Avagy a többi iskolától eltérően a tizenharmadik évfolyam végén legyen az érettségi vizsga? E kérdés ma már megvitatásra és megoldásra vár. Jómagam azt a változatot tartom előnyösebbnek, mely szerint minden középiskolában a tizenkettedik évfolyam végén legyen az érettségi. A tizenharmadik évfolyam végén a szakközépiskolások szakvizsgát, a gimnazisták pedig a választott továbbtanulási irányt, illetve a munkába állást szolgáló szakirányú vizsgát tegyenek.

További problémákat vet föl a felsőiskolai (post-secondary) rendszer kiépítésének egyre általánosabban elfogadott szándéka. E két évfolyamos iskolatípus legegyszerűbben a középiskolák érettségit követő (a szakközépiskolákban már működő) ötödik évfolyamából nőhetne ki. Ebben az esetben viszont még inkább indokolt, hogy az érettségi egységesen a tizenkettedik évfolyam végén legyen, a két évfolyamos felsőiskolát pedig szakjellegű vizsga zárja. (A részletkérdésekre és az érvekre nem térek ki. Most csak a megoldandó problémát kívántam exponálni.)

Az *alapvizsga* helyét a törvény egyértelműen megjelölte: a tizedik évfolyam végére helyezte. A probléma mindenekelőtt abban van, hogy a jelenlegi magyar iskolarendszerben nincsen olyan iskolafokozat, amelynek itt lenne a záró, iskolaváltási pontja. Ezért az alapvizsgának nincsen tétje, pályaaorientáló funkciója. Ha a középiskolákban a tankötelezettség végén nincs szakaszhatár, iskolaváltási pont,

akkor mi értelme lenne vizsgát tenni? A törvény is és a NAT-alapelvek¹ is azt mondják ki, hogy az alapvizsga mellőzhető, az érettségi egyúttal az alapvizsgát is helyettesíti. Ma a tanulók fele, majd később a harmada nem középiskolába jár. Számukra a tizedik évfolyam (ha a szakképzés a tizedik évfolyam után kezdődik) valóságos szakaszhatár, kilépési pont lesz. Mivel azonban innen a középiskolába (a 11. évfolyamba) belépni lehetetlen (ha ott nincs valóságos szakaszhatár, más rendben folyik az oktatás), számukra csak a szakképzés vagy a munkába állás lehetősége adott. Ennélfogva számukra sincs az alapvizsgának komoly tétje. A szakaszhatár, az átlépési pont nélküli 10 évfolyamos általános képzés (azok számára, akik már korábban nem léptek át valamely középiskolába) a magyar iskolarendszer történetének egyik legmervebb zsákutcájává válik.

A 16 éves korig tartó tankötelezettség és általános képzés (a szakképzés ugyanis csak ezt követően kezdődhet) lehetővé és indokolttá tenné, hogy a tizedik évfolyam végén szakaszhatár, átlépési pont legyen. Ebben az esetben az alapvizsga eredményétől függően újra megfontolás tárgyává lehetne tenni, hogy helyes volt-e a korábban választott irány, szint, és újra választani lehetne a 10. évfolyamot követő iskolatípusok közül. Az alapvizsgának így valóságos tétje, pályaaorientáló funkciója lehetne. Ennek az iskolaváltási pontnak a 13. évfolyam terjedésével és a két évfolyamos felsőiskola létrejöttével tovább növekszik a szükségessége, jelentősége.

A kérdés tehát az, hogy a 16 éves korig tartó kötelező általános képzést egy formális, funkciótlan alapvizsgával megterhelt zsákutcás iskolarendszerben akarjuk-e megvalósítani vagy az esélyegyenlőséget segítő nyitott iskolarendszerben, valóságos iskolaátlépési lehetőséggel, pályaaorientáló funkciójú alapvizsgával. Jómagam az utóbbi változat híve vagyok, és a szegedi József Attila Tudományegyetem mellett működő Alapműveltségi Vizsgaközpontban az ennek megfelelő alapvizsga kifejlesztésén dolgozunk. Számba kell venni egy harmadik lehetőség következő nyelveit is, melynek értelmében törvénymódosítással visszaállna a nyolc évfolyamos általános képzés. Ennek következtében formálisan is főlegessé válna az alapvizsga, és a tanulók fele, hosszabb távlatban legalább a harmada továbbra is csak nyolc évfolyamos általános képzésben részesülne. Maradna az egyetlen vizsga, az érettségi és a túlnyomóan tantervi tartalmi szabályozás.

A nyolcadik évfolyam végén az iskolahálózat által is rögzített szakaszhatár, iskolaváltási pont létezik. Bármit teszünk is, ez az átlépési pont belátható időn belül nem szűnik meg. A tanulók túlnyomó többsége a nyolcadik évfolyam végén iskolát fog váltani. A tanulók kisebb körét érinti ugyan, de sok községben létezik négyosztályos iskola, ahonnan másik iskolába kell a tanulóknak átlépniük. Továbbá a törvény a hatodik évfolyam végén új átlépési pont létrejöttét legalizálja. Ennek megfelelően szerkezeti szempontból elvileg a negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyam végére lehetne vizsgákat beiktatni. A nemzetközi tapasztalatoknak és a hazai közvéleménynek is megfelelően állami vizsga működtetése az alsóbb évfolyamokon nem előnyös, nem ajánlatos. Léteznek viszont a világ sok országában úgynevezett belső, iskolai szintű diagnosztikus vizsgák, amelyek működtetéséről az iskola dönt. Az ilyen *szakasz záró diagnosztikus értékelések* fő funkciója a pedagógus és az iskola önelemző, önfejlesztő tevékenységének segítése, ugyanakkor hozzájárulhatnak a tanulók eredményeinek jobb megítéléséhez. Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban előrehaladott állapotban vannak azok a kutatások és fejlesztések, amelyek eredményei országos viszonyítási alapokkal ellátott tesztbankok, tételbankok, témabankok formájában nyújtanak majd segítséget a

¹ Az 1993 novemberében elhangzott előadás publikálása előtt a kormány elfogadta a NAT-alapelveket.

hatodik és a nyolcadik osztály végén diagnosztikus értékelésre vállalkozó pedagógusoknak, iskoláknak. (Az alsó tagozat végére szakaszszáró értékelési eszközöket nem készítünk, mert itt inkább a fejlődés folyamatos értékelése célszerű, amelyhez az úgynevezett – jelenleg a JATE pedagógiai tanszékén kidolgozás alatt álló – „fejlődési profilok” nyújthatnak majd segítséget.)

Tartalmi szabályozás és vizsga

A közoktatás tartalmi szabályozását illetően két szélsőséges nézet létezik: a) a tartalmi szabályozást központi tantervvel kell megoldani, b) nincsen szükség központi tantervre, mivel vizsgarendszerrel kell a szabályozást végezni. Az utóbbi évtizedekben világtendencia e két irányzat egyesülése, a kettős szabályozás optimalizálása. A nyolcvanas évek közepétől hazánkban is élénk vita folyt e témáról. Mára általánosan elfogadottá vált a tantervvel és vizsgával történő kettős tartalmi szabályozás, amit a törvény is megjelenít. A kérdés ezek után az, hogy mi legyen a tanterv és a vizsga szabályozó szerepe, milyen legyen ezek optimális súlya, egymáshoz való viszonya. A tét rendkívül nagy. Ugyanis nem kevesebbről van szó, mint a pedagógus, az iskola önállóságáról, öntevékenységről, önfejlesztő képességének kibontakozási lehetőségéről. Arról, hogy a nevelő, az iskola képes legyen minél jobban figyelembe venni a szülők törekvéseit, a helyi szükségleteket és lehetőségeket, a tanulók közötti különbségeket. Arról, hogy a pedagógusnak minél nagyobb szabadsága legyen a tartalmak megválasztásában is. Ugyanakkor az iskolák ne válhassanak zárt szigetekké, hanem összefüggő rendszerként működjenek az ország közös érdekeit, a tanulók esélyegyenlőségét is szolgálva.

Jelenleg létezik egy tét nélküli érettségi, amelynek igen csekély a tartalmi szabályozó hatása. Ezt a szerepet változatlanul a felvételi vizsgák töltik be. A standard érettségire vonatkozó deklarációk évek óta ismétlődnek, de a gyakorlati előkészítő munkálatok pénzügyi támogatását a minisztérium megszüntette. Ilyen körülmények között nem világos, hogyan és mikor lesz olyan érettségink, amely pályaorientáló és tartalmi szabályozó funkciót is szolgál. Továbbá létezik egy törvényi előírás, amely egy nem létező, és a törvény, valamint a NAT-alapelvek értelmében a középiskolákban létrehozni sem kívánt iskolai szakaszhatárra ír elő egy – a fentiekben jellemzett – funkciótlan alapvizsgát. Végül nincsen kialakult oktatáspolitikai elgondolás és szándék arra vonatkozóan, hogy a kötelező iskolázás tíz éve alatt milyen értékelési rendszert alakítsunk ki és tartsunk fenn. Mindeme tények és szándékok alapján megállapítható, hogy a vizsgarendszerrel történő tartalmi szabályozás szerepe, súlya továbbra is jelentéktelen maradhat.

Ha a vizsgarendszer szabályozó szerepe jelentéktelen, akkor az úrt a tantervnek kell betöltenie. A törvény értelmében léteznie kell egy *Nemzeti alaptantervnek* (alapelveknek és követelményeknek), továbbá minden iskolatípusra kerettanterveket kell kidolgozni. Ezek figyelembevételével helyi tantervek és iskolai pedagógiai programok készülnek. E négyfajta tartalmi dokumentum mindegyike megfogalmazza a követelményeket is. Miközben megállapíthatjuk – ha a törvény előírásai megvalósulnak –, hogy tantervekben nem fogunk hiányt szenvedni, tudunk kell: e sokféle tanterv és követelményrendszer funkciója, egymáshoz és a törvény által előírt vizsgakövetelményekhez való viszonya ez ideig teljesen tisztázatlan. Fennáll a veszélye annak, hogy a törvény alapján a látszatra rugalmas tantervi rendszer tartalmi túlszabályozást eredményez. A túlszabályozás „kulcsfigurája” a *kerettanterv*. Ha a minden iskolatípusra kidolgozandó kerettantervek központi tartalmi előírások lesznek, ezek válnak a tartalmi szabályozás meghatározó erejű dokumentumává. Gyakorlatilag visszajuthatunk a hagyományos, a miniszter által

kiadott központi tantervi szabályozáshoz. A központilag előírt kerettantervekhez képest a többi tartalmi dokumentum és a formális jelentőségű vizsgák körítésé, a merev központi szabályozás leplezőjévé válhatnak.

Ugyanakkor a törvény lehetővé teszi a pedagógusok, az iskolák minél nagyobb tartalmi önállóságát és a különböző pedagógiai törekvések esélyegyenlőségét, a közoktatásnak mint rendszernek a hatékony működését, fejlődését szolgáló kettős tartalmi szabályozás kialakítását is. Ezért a továbbiakban a törvény által rögzített keretek figyelembevételével elemzem a lehetőségeket.

a) Kiinduló feltétel, hogy a kerettantervek az átszarmaztatandó ismereteket és értékeket *ne kötelező központi előírásokként* határozzák meg, hanem tartalmi ajánlások formájában. Ez az értelmezés és megoldás teszi lehetővé a pedagógusok, az iskolák tartalmi önállóságát oly módon, hogy ugyanakkor nem hagyja magukra az iskolákat, az ajánlások megbízható támpontot, segítséget kínálhatnak az iskolai szintű tanterv- és programtervezési feladatok megoldásához.

b) Ha a kerettantervek csak tartalmi ajánlások, akkor valamilyen formában meg kell oldani azoknak az alapvető (az esélyegyenlőséget, a hatékony működést és fejlődést, az ország általános érdekeit szolgáló) *követelményeknek a meghatározását, amelyek figyelembevételével elkészülhetnek a kerettantervek és a vizsgakövetelmények.* Ezt a funkciót a NAT követelményei szolgálhatják. Ennek az a feltétele, hogy a NAT követelményei ne az átszarmaztatandó ismeretek és értékek nyelvére szóljanak (ez a kerettantervek jellemzője lehet), hanem a tanulóknak kialakítandó kompetenciák (felkészültségek), képességek, készségek, motívumok és hasonlók, vagyis a személyiség tartalmi összetevőinek (pszichikus struktúráinak) nyelvére. Hiszen a *kialakítandó kompetenciák, képességek nem kötöttek mereven egy meghatározott tartalomhoz, tantárgyi rendszerhez.* Vagyis a kerettantervek, a vizsgakövetelmények és az iskolai dokumentumok kidolgozói elegendő mozgásteret kaphatnak ahhoz, hogy a konkrét tartalmakat megválaszthassák. Ugyanakkor a tartalmak terjedelmét és mélységét az ilyen követelmények eléggé egyértelműen meghatározhatják ahhoz, hogy a közoktatás egységes, hatékonyan működő, fejlődő, az esélyegyenlőséget, az ország közös érdekeit szolgáló rendszerként működhessen. *Akik minden iskolára kötelező erővel tételesen szeretnék a tanítandó ismereteket és értékeket előírni, azok számára ez a megoldás természetesen elfogadhatatlan.* Ők kötelező erejű kerettanterveket szeretnének.

c) Ha a tanterv az átszarmaztatandó objektívációk (ismeretek és értékek) nyelvére fogalmazza meg a követelményeket (mit kell elsajátítani, megérteni, elfogadni, minek kell tudatában lenni stb.), akkor a vizsga, az értékelés követelményei, sőt a módszerei is *ismeretközpontúak* maradnak. Mivel pedig az ismeretek előírtak, a vizsgakövetelmények is az ismeretek által meghatározottak. Az értékelés, a vizsga nem rendelkezhet saját tartalmi reguláló funkcióval, hanem az elsajátítandó ismeretek, értékek egyre részletesebb előírásának igényét erősíti. Ez növeli a vizsgára felkészítés veszélyét, csökkenti annak lehetőségét, hogy az iskolákban a *kompetenciák, a képességek fejlesztése növekvő szerepet kapjon.*

Már több évtizedes az a széleskörűen elfogadott és alkalmazott elv, mely szerint azt kell megfogalmazni, hogy *a tanuló mire legyen képes és kész az iskolai nevelés és oktatás eredményeként.* Vagyis azt a tevékenységet, viselkedést kell követelményként megfogalmazni, amit a tanulóknak az értékelés, a vizsga során végeznie kell. E tevékenység, viselkedés eredménye az *értékelés alapja.* Ez a tevékenység, viselkedés a nevelés és oktatás eredményeként kialakuló kompetenciák, képességek, motívumok, készségek működésének színvonalától függ, erről adhat információt.

Ha a NAT követelményeit a kialakítandó kompetenciák, képességek és hasonlóknak nyelvén adjuk meg, és a vizsgáknak ezeket a pszichikus struktúrákat kell értékelniük, akkor az iskolák kívánatos tartalmi önállóságát a vizsgák sem csorbítják. Ellenkezőleg: arra készítetik a pedagógusokat, az iskolákat, hogy keressék azokat a tartalmakat, amelyek optimálisan segítik a kialakítandó kompetenciák, motívumok, képességek, készségek fejlődését. Az ilyen értékelés és vizsga tehát valóságos tartalmi szabályozó erővel rendelkezik anélkül, hogy tételesen felsorolt ismereteket, értékeket kellene kötelező követelményként előírni és követni.

d) Az ilyen értékelésnek, vizsgának természetesen csak akkor érvényesülhet a tartalmi szabályozó, visszacsatoló hatása, ha annak tétje, pályaaorientáló szerepe van. Mint korábban felidézttük, a jelenlegi érettségi és a dokumentumokból kirajzoló alapvizsga nem ilyen, de ilyené tehető.

Különbségek és vizsga

Az értékelés és a vizsgázás alapvető problémája az *összemérhetőség*, vagyis annak megoldása, hogy a vizsga eredménye az iskolától, a pedagógustól és a vizsgázatás körülményeitől függetlenül az egész országban hasonló értékű legyen. Sőt olyan törekvések is léteznek, amelyek a vizsgák *nemzetközi ekvivalenciáját* törekszenek megvalósítani. E probléma értékeléstechnikai szempontból megoldottnak tekinthető. (E témára itt nem térhetek ki, a megfelelő kompetencia néhány éves képzéssel, gyakorlattal sajátítható el.) A szakvizsgák esetében a probléma egy országon belül nem jelent különös gondot. Ezzel szemben az általános képzés vizsgái igen bonyolult problémákat vetnek föl. Ugyanis a *tanulók motivációi, ambíciói, érdeklődése, pályairányultsága, adottságai, képességei nagyon különbözőek*. Olyan értékelésre, vizsgára van szükség, amely lehetővé teszi a tanulók közötti sokféle és igen nagymértékű különbség figyelembevételét, ugyanakkor az elért eredmények észleletei-értékelései és a bizonyítványok ekvivalensek. A tanulók közötti különbségek figyelembevétele a világon mindenütt a közoktatás legnagyobb problémái közé tartozik (minél magasabb életkorig tart a mindenkire kiterjedő általános képzés, annál súlyosabb ez a gond). Az értékelés, a vizsga is szembesül ezzel a problémával, a megoldáshoz a maga lehetőségeivel hozzá kell járulnia. A különbségek két alapvető fajtája érdemel különös figyelmet: a *tanulási hatékonyság* és az *érdeklődés, a pályairányultság*.

A legkülönbözőbb okok (például adottságok, motiváltság, szociális körülmények) miatt a tanulók *azonos idő alatt az azonos tanulnivalót nagyon különböző színvonalon sajátítják el*. Ugyanannak a tanulnivalónak az azonos szintű elsajátításához nagyon különböző idő szükséges (a leglassúbb tanulónak többször annyi, mint a leggyorsabbnak). Az a tény, hogy a 6–10 évig iskolába járók ötöde, negyede a legalapvetőbb kultúrkészségeket sem sajátítja el, ugyanakkor a gyorsan tanulók, a tehetségigéretesek sem fejlődhetnek lehetőségeiknek megfelelően, azt mutatja, hogy az iskola ma még világszerte képtelen *kellően alkalmazkodni* a tanulási hatékonyság különbségeihez. A tanulók korai szétválogatása különböző iskolatípusokba, az iskolán belül különböző osztályokba, a világon mindenütt súlyos problémákat vet föl. Terjednek a legkülönbözőbb formákat öltő, osztályon belüli haladási (nívó-) csoportok, a tehetséggondozás és a főlzárkóztatás gyorsan gazdagodó szervezeti és módszerbeli formái. Az a értékelés, a vizsga hozzájárulhat ahhoz, hogy a lassú tanuló elsajátítsa az eredményes társadalmi beilleszkedéshez és együttéléshez szükséges *minimális kompetenciákat*, ugyanakkor a gyorsan tanulók lehetőséget kapjanak adottságaik minél *teljesebb kibontakoztatásához*. Ez az értékelés, a vizsga megfelelő arányú egységével és *differenciáltsággal* érhető el.

Az érdeklődés, a pályairányultság fejlesztése a *választható tartalmakkal* oldható meg, amire évszázadunkban világszerte igen gazdag, változatos eszköztár alakult ki. E téren a nyolcvanas évek közepétől hazánkban is lényeges változások következtek be. Az iskolák *egyéni arculatú programjai* egyre több választási lehetőséget kínálnak. Az értékelés, a vizsga azonban nem igazodott ezekhez a pozitív változásokhoz. Például egy alacsonyabb szinten lévő csoportban szerzett jeles lényegesen alacsonyabb felkészültséget takarhat, mint az erősebb csoportban kapott közepes. A szabadon választott témák, tárgyak, foglalkozások nem kapnak az értékelés által is kellő elismerést. És így tovább. Ami a vizsgákat illeti, hangos tábora van az egységes vizsga híveinek. Szerintük a vizsgákkal sem a szintek, sem a választhatóság szerint nem kell differenciálni; a differenciálást a tanulók korai szétválasztásával kell megoldani.

A fentiekben jellemzett hazai helyzettel és törekvésekkel szemben a világon szinte mindenütt az *egység* és a *differenciáltság* optimális arányára törekszenek mind a szinteket, mind a választhatóságot tekintve. E vonatkozásban a *Báthory Zoltán* által képviselt állásponttal értek egyet, mely szerint a vizsgák *kétszintűek* és a választhatóság is lehetővé tevők legyenek.

A választhatóság kétféle: *kötelezően választható vizsgatárgy* (például a természettudományi vizsgatárgyak közül kell egyet választani) és *szabadon választható vizsgatárgy*, ami bármi lehet, amit választható vizsgatárgynak ismer el a vizsgaszabályzat (a vizsgatárgy fogalma nem azonos a tantárgy fogalmával).² A választhatóság lehetővé teszi, hogy a vizsga figyelembe vegye az érdeklődést, a pályairányultságot. Ugyanakkor gyakorlatilag minden tárgy a választhatóságnak köszönhetően a vizsga tárgya lehet, miáltal az értékelés minden területre kiterjedhet anélkül, hogy egy-egy tanulónak túl sok tárgyból kellene vizsgáznia. A választhatóságnak köszönhetően a kötelező vizsgák száma minimalizálható. Az érettségi egységesen kötelező tárgyai lehetnek: magyar, történelem, matematika és egy idegen nyelv. Az alapvizsgák kötelező tárgyai: magyar, történelem, matematika.

Az értékelés, a vizsga szintjét kétféle szempontból célszerű megkülönböztetni: a) az elsajátítandók terjedelme, mélysége, valamint b) az elsajátítás színvonala szerint.

a) *A terjedelem, a mélység szerinti differenciálás* az érettségi vizsgákon alkalmazható. Ez azt jelenti, hogy ugyanaz a vizsgatárgy két különböző terjedelmű és mélységű szinten tehető le: általános vagy bővített szinten, amire általános vagy bővített tantervű tárgyakkal folyik a felkészítés. Az *általános szint* a mindenkinek kötelező terjedelmet és mélységet kéri számon, a *bővített szint* az általános szintet magában foglalva még speciális, a kívánt továbbtanulási, munkába állási érettségire, érdeklődési kör alapozását is szolgálja. A terjedelem és mélység szerinti differenciálásnak gazdag külföldi és kezdeti hazai hagyományai vannak mind a tanítási folyamatban, mind a vizsgákat tekintve. Ilyen például a német alapozó és intenzív kurzusok és az ennek megfelelő vizsgák rendszere. Avagy a nemzetközi érettségire felkészítő két évfolyamos iskola és vizsga. Hazánkban az általános tantervű és a tagozatos osztályok (az általános tantárgyak és a tagozatos tantárgyak) töltik be ezt a terjedelem és mélység szerinti differenciálást (a formák és az elnevezések ugyan változtak az elmúlt évtizedekben, a differenciálás azonban tovább él). Az utóbbi években az érettségi vizsga is egyre több vizsgatárgyból működött két szintet. Nehezen érthető, hogy ezt a jó irányt egyesek nem megerősíteni, hibáit kijavítva

² Lásd erről Nagy József: Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciált értékelés. Pedagógiai Diagnosztika, 1993. 1. sz. 15–27. o.

(például a két szinten elért eredmény különbségeinek összehasonlása) kibontakoztatni akarják, hanem vissza szeretnék állítani az uniformizált érettségit.

b) A *megtanítási stratégia* (mastery learning), valamint az úgynevezett *kritériumorientált értékelés* elméletének és gyakorlatának kidolgozása honosította meg azt a gondolkodási módot, mely szerint nemcsak a tanítandók terjedelmét és mélységét kell figyelembe venni, aminek az elsajátítása a nullától a teljességig terjedhet, hanem az *elsajátítás színvonalát* is meg lehet és meg is kell jelölni. Ennek az a jelentősége, hogy nem a tanulót akarjuk az elsajátítandókra kiszabott egységes időkeretbe kényszeríteni, hanem az elsajátítás színvonalát meghatározva a tanulók különböző mennyiségű időt használhatnak fel a teljes elsajátítás eléréséig. Így például az olvasási képesség elérendő szintjét meghatározva, ennek fejlesztése mindaddig tart, amíg a *teljes elsajátítás* be nem következik. Azaz mindegy például, hogy a tanuló hányadikba jár, hány éves, a lényeg az, hogy amíg az olvasási képesség elvárt szintjét el nem érte, addig e képesség fejlesztése nem hagyható abba.

Az elsajátítandó *kompetenciáknak, képességeknek, készségeknek, motívumoknak, ismereteknek* létezik egy olyan köre (amit minimális kompetenciának szokás nevezni), amelyet nem elég kötelezően tanítani, hanem *kötelezően meg is kell tanítani*. A tanítandók az elsajátítás színvonalát tekintve két különböző csoportra bonthatók. Az egyik körbe tartoznak azok a tanítandók, amelyekhez adottak a *megtanítási, a teljes elsajátítási kritériumok* (az alapvető képességek, készségek esetében az optimális működést jellemző értékek, feladatlapokkal mért eredmények esetén pedig legalább 75 százalékpontos teljesítmény). *Ez minden ép tanuló által elérendő elsajátítási szint.*

A tanítandók másik köréből mindenki annyit sajátít el, amennyit az ambíciója, az adottságai, az aktuális felkészültsége alapján képes a rendelkezésre álló idő alatt. A tanítandók *elsajátítási kritérium nélküli* körének elsajátítási szintje, valamint a választható tárgyakban, témákban elért eredmények mutatják a továbbtanulás szóba jöhető szintjét és irányát.

Ez a fajta differenciálás teheti lehetővé, hogy a tankötelezettség végén összemérhető eredményeket adó alapvizsgát működtessünk az olyan nagymértékben különböző színvonalat elérő tanulók sokaságán, mint ami az elit gimnáziumba és a szakmunkásképzőbe járó tanulók között fennáll. Ugyanakkor olyan visszacsatolást, tartalmi szabályozást valósíthat meg ez az *elsajátítási szint szerinti differenciálás*, amely a rendszert arra készíti, hogy a minimális kompetenciákat mindenkinek törekedjen megtanítani, a többre képeseknek pedig segítse elő lehetőségeik optimális kibontakozását. Ez a fajta differenciálás az alsóbb évfolyamok diagnosztikus értékelésében is alkalmazható és alkalmazandó. Az Alapműveltségű Vizsgaközpontban ilyen alapvizsga és belső szakaszszáró értékelések eszközrendszerének a kifejlesztésén dolgozunk. Ha az anyagi feltételek rendelkezésünkre állnak, további két-három év alatt elkészülhet az induláshoz szükséges eszközrendszer.

A vizsgáztatás módjai és formái

A módokat tekintve három gyökeresen különböző megoldást célszerű megkülönböztetni: a) az *összemérhetetlen* minősítést, b) az *összemérhető* minősítést, c) valamint az *összemérhető diagnosztikus* minősítést. Vizsgáljuk meg e három rendszer előnyeit és hátrányait, a választás lehetőségeit és feltételeit. A formákat tekintve pedig a szóbeli, az írásbeli vizsgák, a tesztek és más formák szerepét fogjuk egy korszerű vizsgarendszer kiépítésének szempontjából értékelni.

a) Az *összemérhetetlen minősítést* adó vizsga megfelel a szokásos érettségi vizsga jellemzőinek. Ezért elegendő felidézni a legfontosabb sajátosságokat. A feladatok kipróbálatlanok, nem ismertek az úgynevezett „jóságmutatóik”. Ennek következtében kivédhetetlen, hogy rejtett hibás, sőt botrányokat okozóan hibás feladatok kerüljenek a vizsgázók elé. A kipróbálatlan, beméretlen feladat az *összemérhetetlenség* egyik forrása. Mivel a feladatok beméretlenek, nem ismert a teljesíthetőség. Ennek következtében gyakran előfordulnak túl nehéz vagy túl könnyű feladatok, ami az összemérhetetlenség további forrása. További fontos jellemző a viszonyítási alapok hiánya, aminek a megléte az összemérhetőséget lehetővé tevő értékeléskálá kidolgozásának és használatának feltétele.

Az ilyen vizsgák hátránya, hogy az eredmény pályaorientáló szerepe csekély. A továbbtanulási döntéssel megcélzott intézmények a felvételi eljárás során nem fogadják el. Ezért épült ki hazánkban a származás szerinti szelektív eltörlése után egy sajátos felvételi vizsgarendszer, aminek a felszámolása mindaddig lehetetlen, amíg az érettségi vizsga eredményei összemérhetetlenek, megbízhatatlanok. Sajnos a felvételi vizsgák rendszere behatolt a közoktatásba is. Vagyis nemcsak a felsőoktatási intézmények tekintik érvénytelennek az érettségi bizonyítványt, hanem középiskolák is követik ezt az eljárást: az általános iskolai szakasz záró bizonyítványt nem fogadják el a felvételi döntés alapjául. Egyre több középiskola szervez felvételi vizsgát.

Az összemérhetetlen minősítést adó vizsgák, záró értékelések „előnye”, hogy értékelés-módszertani kultúra nélkül is működtethetők. Elegendő a megbízható szaktárgyi tudás és a hosszabb tanítási tapasztalat ahhoz, hogy az évenkénti szükséges feladatok elkészüljenek, a vizsgák lebonyolíthatók legyenek.

b) Magyarországon a hetvenes évek elejétől fokozatosan nemzetközi színvonalú értékelés-módszertani kultúra jött létre. Ma már rendelkezünk elegendő megfelelően felkészült szakemberrel ahhoz, hogy az összemérhető eredményeket adó minősítő vizsgákat, szakasz záró értékeléseket megvalósítsuk, amelyeknek az eredményei a továbbtanulási, felvételi döntés megbízható eszközeiként használhatók. A felvételi vizsgák fölöslegessé válhatnak.

Az *összemérhető minősítés* lényege, hogy *bemért feladatokkal* működik, amelyeknek a jóságmutatói megfelelőek. Az országos viszonyítási alapok adatait felhasználva készülnek az összemérhetőséget lehetővé tevő értékelési skálák. Az utóbbi években sok szó esett a *standard érettségiről*, melynek éppen ez a lényege. Az ilyen vizsgák leggyakrabban *feladatbankokkal* működnek. A működtetés kétféle lehet. A feladatokat a vizsga előtt központilag választják ki és titkosítva küldik szét a vizsgahelyekre, mint ahogyan ez hagyományosan eddig is történt. Ez abban az esetben alkalmazandó, amikor a feladatbankok még nem elég gazdagok, nem fedik le a feladatokkal a vizsgatárgy teljes tartalmát, amíg még folyamatban van az évenkénti beméréssel történő feltöltésük. Miután ez a folyamat többéves munkával befejeződik, és csak a szükséges módosítások folyamatos munkáját kell végezni, a feladatbank publikussá tehető, a feladatok kisorsolása (strukturált mintavételi eljárással) vizsgabiztos jelenlétében, a vizsga megkezdése előtt az iskolában történhet. (A standard skálák az eredmények összemérhetőségét akkor is biztosítják, ha a vizsga minden iskolában más és más összeállítású feladatsorral történik.)

Az összemérhető minősítést megvalósító vizsgák előnyei nyilvánvalóak. Hátrányuk, hogy az eszközenszer kifejlesztése sok évig tartó munka (szerencsére nem kell megvárni, amíg a teljes rendszer kialakul, a már elkészült, bemért feladatokat folyamatosan használatba lehet venni). Ami a költségeket illeti, nincsenek számítások, csak a külföldi példák alapján állíthatjuk, hogy ezek az

összemérhetetlen minősítést adó vizsgákénál számottevően magasabbak. Ám ha ez utóbbiak költségeihez hozzáadjuk a fölöslegessé váló felvételi vizsgákba beleölt pénzt és munkaidőt, a különbség nem lesz akkora, ami ne érné meg a minőségi változást ígérő vizsgáztatási mód kifejlesztését és működtetését.

c) Az összemérhető minősítés rendszere magában hordja a lehetőségét annak, hogy megfelelő továbbfejlesztéssel az eredményeket *diagnózisa* is felhasználhasuk. Ennek révén minden évben részletesen feltérképezhetők az országos és a helyi eredmények, aminek köszönhetően olyan visszacsatolási mechanizmus épülhet be a közoktatási rendszerbe, amely annak hatékonyságát, fejlődését folyamatosan segíti. Ha a feladatokat országos szinten választjuk ki és titkosítva küldjük szét az iskolákba, akkor a vizsgatárgy teljes szóba jöhető tartalmából csak néhány részlet elsajátítási színvonaláról kaphatunk képet. Ez a vizsgáztatási mód nagyon szerény mennyiségű visszacsatolt információt szolgáltat, diagnosztikai értéke csekély. Ha a publikus feladatbankokból az iskolákban, esetleg csoportonként is külön-külön sorsoljuk ki a megoldandó feladatokat, akkor a vizsgatárgy teljes feladatrendszere minden évben használatba kerülhet. A megfelelő adatok összegyűjtve és feldolgozva a vizsgatárgy teljes tartalmának elsajátítási színvonala feltérképezhető, vagyis teljes körű diagnózis birtokába juthatunk.

Az összemérhető diagnosztikus minősítés feladatonkénti sorsolással működtetett rendszer a gyakorlatban meglehetősen bonyolult és munkaigényes. Továbbá a mérőeszközként bemért feladatsortól, tetszttől eltérően az alkalmilag összeálló feladatsor mint mérőeszköz számos mérésmetodikai probléma forrása lehet (ezek nem zárják ki a használhatóságot, de tudni kell róluk; gyakorlatilag a nehézségség, a munkaigényesség az igazi probléma).

A JATE pedagógiai tanszékén, majd a mellette működő Alapműveltségi Vizsgaközpontban az elmúlt két évtizedben olyan értékelési mód kifejlesztésén dolgozunk, amelynek az adatai egyúttal a fenti értelemben vett évenkénti diagnosztikus elemzésre is alkalmasak, ugyanakkor elkerülik az elméleti nehézségeket és a gyakorlati nehézségeket. Ennek lényege, hogy a feladatbankot tesztbankká, feladatlapbankká fejlesztjük. A tesztbank egy tanórán megoldható, sorozatokba rendezett feladatlapokból áll. Egy-egy sorozat általában négy-hat feladatlapot tartalmaz. Minden sorozat strukturálisan lefedi a vizsgatárgyat, az összes sorozat pedig annak teljes tartalmát.

A vizsga előtt a vizsgázók csoportja számára egy sorozatot sorsolnak ki, majd minden vizsgázó ebből a sorozatból húz egy változatot. A könyv formában megjelenített tesztbank tartalmazza a részletezett országos viszonyítási alapokat úgynevezett *diagnosztikus térképekbe* rendezve. A tesztbankhoz hozzá tartozik egy számítógépes program is, amelynek segítségével a pedagógus elemezheti saját munkájának eredményességét. A témának kiterjedt szakirodalma van, az első ilyen tesztbankok kísérleti jelleggel rövidesen megjelennek.³

Ennek a módnak az az ára, ha úgy tetszik hátránya, hogy az előzőekhez képest költség- és időigényesebb. A feladatbankok feladatait általában egyszeri beméréssel elő lehet állítani. A diagnosztikus feladatlapbankok (tesztbankok) sorozatainak kidolgozásához kétszeri, esetleg háromszori bemérés is szükséges. Ez azt jelenti, hogy egy sorozat elkészítéséhez két-három év szükséges (egy tanévben ugyanis csak egyszer lehet mérni). Szerencsére a folyamatosság itt is alkalmazható, mint a feladatbankok esetében. A rendszer néhány sorozattal indulhat, a bank feltöltése menet közben folytatható.

³ Lásd erről Vidákovich Tibor összefoglaló tanulmányát, amelynek végén a fontosabb szakirodalom is megtalálható: *Diagnosztikus tesztbankok. Pedagógiai Diagnosztika*, 2. sz. 7-23. o.

Vizsgáztatási formák

A pedagógiai értékelés és vizsga nagyon sokféle formát alakított ki. Ezek közül némelyek időszakosan csaknem kizárólagos szerepet játszottak. Így például egyes országokban a *szóbeli vizsga* dominál, másutt az *esszészerű írásbeli vizsga*. Számos országban a *tesztekkel történő értékelés*, vizsgáztatás vált alapvető formává. Az utóbbi évtizedek felismerése és törekvése, hogy az értékelendő tartalom határozza meg a formát. Vagyis a tartalomtól függően minden forma használható és használható. A beszédképesség értékelésére a *szóbeli*, a fogalmazási képesség vizsgálatára a *fogalmazás*, az ismeretek, a készségek értékelésére a *feladatlapok* a legalkalmasabbak és így tovább. Terjed az a forma is, hogy összegyűjtik a tanuló legfontosabb teljesítményeit (ha előnyösebb, azok fényképeit), és a záró értékelés alkalmával ezeket is figyelembe veszik.

Az Alapműveltségi Vizsgaközpontban olyan szakaszról értékelésen és vizsgarendszeren dolgozunk, amelyben a tartalomnak optimálisan megfelelő formákat törekszünk megtalálni, alkalmazni. Hazánkban is vannak, akik a szóbeliség egyszerűségeit hirdetik, a feladatlapokat, a tesztek kitalálókat az iskolából, mások ezeknek adnának elsőbbséget és így tovább. (Egyébként, ha tesztek a feleletválasztásos módszert értik a tiltakozók, akkor egyetértek velük. A feleletválasztásos tesztek bizonyos célokra, például versenyeken, szelekciós célokra alkalmasak, egyes ilyen feladatok a feladatlapokban is szerepelhetnek. Az iskolában azonban általános alkalmazásuk nem kívánatos. A világ számos országában, ahol széleskörűen elterjedt a feleletválasztásos értékelés, szerepének éppen a csökkentésén fáradoznak.)

A vizsgarendszer fejlesztésének és működtetésének feltételei

Mindenekelőtt azt szükséges tisztázni, hogy milyen vizsgák, szakaszról értékelések legyenek. Ennek a témának a nyitott kérdéseit a tanulmány első részében áttekintettem, azt is jeleztem, hogy a mi szegedi műhelyünknek mi az álláspontja. Mindaddig, amíg oktatáspolitikai döntések nem születnek, a munkálatok előkészítő, kutatási jellegűek maradnak. A célratorő fejlesztés csak e döntések után gyorsulhat föl.

A törvény ugyan előírja, hogy vizsgakövetelményeket kell kidolgozni, de senki sem *tisztázta, hogy mit kell érteni vizsgakövetelményen*. Sőt még e kérdés sem fogalmazódott meg. Mindenki úgy beszél a vizsgakövetelményekről, mintha annak tartalma, jellege, funkciója, formája magától értetődő lenne. Tudomásom szerint a magyar közoktatásban mind ez ideig soha semmiféle vizsgakövetelmény-rendszer nem létezett. Ez ügyben mégiscsak kellene valamit tenni, mielőtt a vizsgakövetelmények kidolgozásának nekifognánk. Az sem tisztázott, hogy a vizsgakövetelményeket, ha ilyenek készülnek, kik fogják *legitimálni*. Egyáltalán szükséges-e a szakemberek által kidolgozott vizsgakövetelményeket valakiknek jóváhagyni? Ha igen, milyen kritériumok alapján?

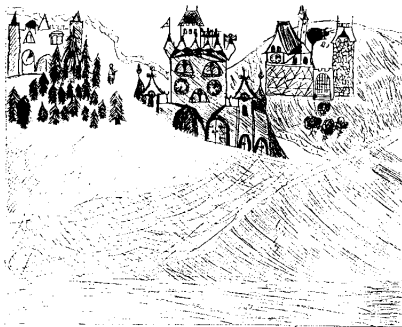
A törvényből az következik, hogy a *NAT követelményei alapján kell kidolgozni a vizsgakövetelményeket*. Ilyen követelmények még nincsenek. Kérdéses, hogy amennyiben lesznek elfogadott NAT-követelmények, azok alkalmasak lesznek-e arra, hogy a vizsgakövetelmények alapjául szolgáljanak? Mi legyen a különbség a NAT-követelmények és a vizsgakövetelmények között?

Milyenek legyenek az értékelés, a vizsgáztatás módjai, formái? Láthatunk, hogy különböző, egymást kizáró nézetek és megoldások közül kell választani ahhoz, hogy a munkálatok kiléphessenek a „kísérletezgetés” szakaszából és elkezdődhessen a *célratorő fejlesztő munka*.

Ha Magyarországon valóban létre akarunk hozni egy korszerű értékelési és vizsgarendszert, akkor annak meg kell teremteni a személyi és tárgyi, pénzügyi feltételeit is. A munkálatok elindításához az ország rendelkezik megfelelő szakembergárdával. A megyei pedagógiai intézetek többségében is vannak értékelési szakértők. Szegeden magas szintű szakértőképzés keretében évente feltucatnyi vizsgaszakértő kiképzése folyik, különböző továbbképzések keretében szélesebb körökben is terjed az értékelésmetodikai kultúra. Mindez azonban nem elég. A képzés és továbbképzés átfogóbb rendszerének létrehozására és működtetésére lesz szükség. Meg kell teremteni olyan *országos vizsgaközpontok* működési feltételeit, amelyekben magasan kvalifikált kutatók, fejlesztő szakemberek irányításával folyik az eszközök kidolgozása, folyamatos megújítása, az eredmények rendszeres elemzése és az iskolákhoz való visszaáramoltatása.

*

Ismerve az eddigi munkálatokban részt vevő több ezer pedagógus segítőkészségét, szilárdan meg vagyok győződve arról: rajtunk, kutatókon és pedagógusokon nem fog múlni, hogy Magyarországon belátható időn belül korszerű értékelési és vizsgarendszer alakuljon ki. Az elindult folyamatokat lehet gátolni, a pénzügyi források megvonásával le lehet fékezni, de véglegesen leállítani lehetetlen. Talán nem vagyok utópista, ha abban reménykedem, hogy előbb-utóbb az oktatáspolitikai is meghezza a maga döntéseit és megteremti a szükséges feltételeket.



Sörös Júlia, 10 éves