

VIZSGA: DE MILYEN?

MINDEN JEL ARRÁ VALL, HOGY A VIZSGARENDSZER KORSZERŰSÍTÉSE ügyében az évtizedes előkészítés, vita után közel jutottunk az oktatáspolitikai döntésekhez. Arra lehet számítani, hogy rövidesen eldőljön: hol és miféle vizsgák lesznek. E várható döntésekkel és intézkedésekkel kapcsolatban két súlyos veszély fenyeget bennünket. A kompromisszumok prése alatt korszerűtlen, formális, esetleg káros vizsgarendszer telepszik rá közoktatási rendszerünkre. Jövőbe mutató, jó döntések születnek, de azok szokatlanságuk miatt, valós vagy vélt érdekeket sértve a pedagógiai közvélemény ellenállásába ütköznek, a megvalósítás kudarcba fulladhat.

Fölmerül a kérdés, mi az oka ennek a helyzetnek. Különböző fórumok vitáinak résztvevőjeként azt tapasztalom, hogy a vitázók többsége vizsga ügyben nem kellően tájékozott. És ennek mi lehet az oka? Talán az, hogy nincsen elegendő hozzáférhető szakirodalom? Összegyűjtöttem és újra átolvastam az elmúlt tíz év magyarul megjelent teljes szakirodalmát (ennek bő válogatását lásd az irodalomjegyzékben). Kevés olyan döntésre váró közoktatási probléma említhető, amelynek olyan alapos szakirodalmi előkészítésével rendelkezünk, mint éppen a vizsga ügye.

Sok ország vizsgarendszeréről jelentek meg alapos ismertetőik (*Báthory 1990; Déry 1988; Forray 1990; Halász 1986; Kádárné 1990a, 1991; Kardos 1991; Semjén 1990; Szabó 1991; Walz 1993*). Jó összehasonlító, a nemzetközi fejlődési tendenciákat felmutató tanulmányok vehetők kézbe (*Halász 1990; Mátrai 1991; Semjén 1990; Szebenyi 1991*). *Szabó Judit (1993)* kitűnő nemzetközi elemzése pedig a hazai hasznosítás lehetőségeit is vizsgálja.

Nagyszámú írás látott napvilágot a hazai vizsgarendszer korszerűsítésének szükségességéről, lehetőségeiről és a megoldási módokról (*Báthory & Sáska 1988; Báthory 1990a, 1990b; Hoffmann 1988, 1990; Mihály 1992; Nagy 1988, 1990, 1994a, 1994b; Németh 1992; Pokorni 1990; Radnóti 1989; Sáska 1987, 1989, 1990a, 1990b; Sobor 1990; Tuza 1989; Vámos 1994a, 1994b; Vidákovich 1987a, 1990a; Zentai 1993*).

Az elmúlt tíz évben a többszöri akadályoztatás ellenére kiterjedt fejlesztő, kipróbáló, kísérleti előkészületek folytak (*Bernáth 1992; Drótos 1989; Gyarmati 1982; Hoffmann 1988; Miksa 1991; Rozgonyi & Kindrusz 1993; Schenk 1992; Szabó 1993; Vidákovich 1993; Zátonyi 1992*). Nagyfokú aktivitást fejtett ki és gazdag tapasztalatokat gyűjtött több megyei pedagógiai intézet (ezek összegző elemzése még nem történt meg).

A tesztkészítés, az értékelés, a mérés módszertani, technikai kérdéseiről a hatvanas évek végétől napjainkig igen gazdag irodalom jelent meg, ami lehetővé tette a gyors tanulási folyamatot. A többfunkciós korszerű vizsga szempontjából kiemelendő *Csapó Benő* ismertetője a kritériumorientált értékelésről (1987) és a tesztfejlesztés új irányairól (1993). Fontos előzmények a feladatbankok fejlesztésével kapcsolatos munkálatok (*Nagy & Csáki 1976; Vajthó 1990*), de újszerű megoldások kutatására is hivatkozhatunk (*Nagy 1992, 1993; Vidákovich 1990, 1992, 1993*). Említést érdemelnek a képességek fejlettségének mérésével kapcsolatos kutatások, amelyek értékelés-módszertani alapul szolgálhatnak a képességértékelést is felvállaló vizsgarendszer kifejlesztéséhez. E kutatások a gondolkodás különböző képességeinek felmérésére koncentráltak (*Nagy 1987/1990; Csapó 1988, 1994; Vidákovich 1989*). De más képességek is sorra kerültek: a fogalmazás képessége (*Orosz 1987; Kádárné 1990b*), az értő olvasás képessége (*Kádárné 1979; Cs. Czachesz & Vidákovich 1990*), a testi képességek (*Nagy S. 1992*), a zenei alapképesség (*Erősné 1993*).

Mindezt áttekintve végül is arra a következtetésre lehet jutni: a kellő tájékozottság hiányának, ennek következtében a fent említett veszélyhelyzet kialakulásának egyik oka az lehet, hogy nincsenek áttekintő elemzések, amelyekből az érintettek sokoldalú tájékozottságot szerezhetnének anélkül, hogy a teljes szakirodalmon át kellene rágni magukat. Nem is beszélve a könyvtárnyi külföldi szakirodalomról. (A tájékozódni kívánó olvasó a fent felsorolt külföldi kitekintést és összehasonlító elemzést adó irodalomban bőséges külföldi hivatkozást talál. Ezért szándékosan csak magyarul megjelent írásokat vettem föl az irodalomjegyzékbe. Ez nem azt jelenti, hogy nem használom fel külföldi szakirodalmi ismereteimet, személyes tapasztalataimat.)

Ez az írás a hiányzó áttekintő elemzésre vállalkozik abban a reményben, hogy hozzájárulhat a problémák, a veszélyek és a megoldási esélyek, lehetőségek jobb megértéséhez. Az elemzés eredményeit két kiinduló szempont köré rendezve mutatom be: a vizsgarendszerek rugalmassá fejlődésének tendenciája, illetve az egyoldalú, merev szemléletmódok, valamint a vizsgák funkciói köré.

Merev és rugalmas szemléletmódok

Magyarországon a közoktatási rendszerre vonatkozóan három hivatalos vizsga létezik: az érettségi, a felsőoktatási felvételi és a szakképző intézmények vizsgái (ez utóbbiakkal ez az írás nem foglalkozik). Továbbá léteznek az egyre jobban elburjánzó, hallgatólagosan tudomásul vett felvételi vizsgák az általános iskolába belépés előtt, a negyedik, a hatodik és a nyolcadik évfolyamokat követően a nyolc-, a hat- és a négyosztályos gimnáziumokba és szakközépiskolákba történő belépés előtt. Ez az a tapasztalati bázis, amely a véleményeket formálja. A külföldi tapasztalatok esetlegesek, a szakirodalmi tájékozottság érthetően korlátozott. Az ebből táplálkozó szemléletmódok nyilvánulnak meg a hazai vizsgarendszer korszerűsítésének fogadtatásában, értelmezésében és megítélésében. Két témát vizsgálunk meg a merevség és a rugalmasság szempontjából: a vizsgarendszerek alkalmazkodó képességének növekedését és az értékelhetőséget (a mérhetőséget).

A vizsgarendszerek rugalmasságának növekedése

Egészen általánosan fogalmazva az iskolai vizsga az iskolázás valamely évfolyama(i) után a tanulók értékelése. E tág fogalmazás rendkívül változatos vizsgarendszereket foglal magába. A sokféleségben egyértelmű általános tendenciák léteznek. E fejlődési tendenciák lényege abban van, hogy a középiskolázás tömegessé válásával a közoktatási rendszerek rendkívül bonyolulttá válnak, nagyon sokféle igény kielégítésére kényszerülnek. Ehhez a vizsgarendszerek is alkalmazkodnak: egysíkú, merev rendszerekből rugalmas, a sokféleséghez adaptálódó, változatos rendszerekké alakulnak. Mivel hazánkban a középiskolázás tömegessé válása a nyolcvanas évek végével fölgyorsult, érthető, hogy a fejletlen, merev vizsgarendszerünk korszerűsítése sürgető feladattá vált. A téma kutatói a korszerűsítés szükségességét természetesen már korábban felismerték, a nyolcvanas évek közepétől pedig igen intenzív előkészítő munkát végeznek (amint a mellékelt szakirodalmi jegyzék is tanúsítja). Vegyük sorra a merevség és a rugalmasság fontosabb jellemzőit.

Nálunk hivatalosan a gyakorlatban egyetlen olyan évfolyam létezik, a középiskola vége, amely után *záróvizsga* (érettségi) és a továbbtanulók számára *felvételi vizsga* következik (az utóbbi években a záró- és a felvételi vizsga egyes elemei azonosak). Ezek *állami vizsgák*, bár a felvételi vizsgák újabban részben vagy teljesen *intézményi vizsgává* alakulhatnak. A közoktatásban elterjedt intézményi szintű felvételi vizsgák a kialakulatlan vizsgarendszer spontán vadhajjtásai (a témát később részletesen elemezzük). Létezik tehát egy állami záróvizsga, az érettségi, egy részben állami és részben intézményi felvételi vizsga és négy féllegális intézményi felvételi vizsga.

A világ fejlettebb iskolarendszerű országaira nem jellemző, hogy felvételi vizsgák képezik a vizsgarendszert. Ezzel szemben általánosnak mondható, hogy egynél több záróvizsgából áll a vizsgarendszer (ennek okait majd a funkciók tárgyalásakor ismerterjük). Például Angliában 16 és 18 éves korban, Japánban a 9. és a 12. évfolyam után, Hollandiában az iskolatípustól függően 16, 17 és 18 éves korban vannak záróvizsgák. Ausztráliában a 10. és a 12. évfolyam végén (a 10. évfolyam végi vizsga intézményivé alakult, ennek következtében lényegesen bonyolulttá vált az érettségi). Németországban csak egy állami záróvizsga van, az érettségi, de a 10 éves tankötelezettség végén az iskolák standardizált tesztekkel íratnak a tanulókkal, hogy továbbtanulási ajánlásaik megalapozottabbak lehessenek. Ez tulajdonképpen intézményi tesztvizsga. Svédországban nincsen szokásos értelemben vett záróvizsga. Ezt kiváltandó a középiskola minden tanévének végén kötelező a központilag előállított standardizált tesztek megírati. Az általános iskola 3., 6., 8. és 9. évfolyamának végén pedig önkéntes a standardizált tesztek megírati (a 8. és a 9. évfolyam végén a tanulók 90 százaléka megírja a tesztek). Ez gyakorlatilag azt jelenti, hogy az általános iskolában négy intézményi, a középiskolában pedig három állami tesztvizsga működik. Mint látható, a nálunk jobban prosperáló országok többségének közoktatási rendszerei nem felvételi vizsgákkal, hanem általában egynél több állami és néhány intézményi záróvizsgával működnek.

Felmerül a kérdés: milyen alapon kellene nekünk felvételi vizsgákkal működő vizsgarendszert fenntartanunk, milyen alapon kellene elvetni, hogy felvételi vizsgák helyett nálunk is záróvizsgák legyenek, hogy egynél több záróvizsgát működtessünk. Például két állami vizsgát (az érettségit és az alapképzési vizsgát), valamint egy önkéntes intézményi vizsgát a 8. évfolyam végén.

Mi ahhoz vagyunk hozzászokva, hogy a tananyag központilag elő van írva, meghatározott számú tantárgyból kell mindenkinek érettségiznie. A növekvő számú tudáskör (ez ma már két tucatnál is több) miatt ez a merevség egyre több problémát okoz. Ugyanis semmi sem indokolja, hogy minden iskola a tanítandó tudásköröket központilag előírt klasszikus tantárgyak keretében tanítsa. Hiszen a helyi feltételektől és igényektől függően sokféle csoportosítás lehetséges. Ha viszont az iskoláknak lehetőségük van egymástól eltérő tantárgyakat kialakítani, akkor a *tantárgy* és a *vizsgatárgy* azonosságát nem lehet központilag fenntartani. Az iskolák különböző tantárgyi rendszerekben taníthatják a vizsgatárgyakban szereplő tudásköröket. Azokban az országokban, ahol külső vizsgák működnek (ezek általában állami vizsgák), vagyis a vizsgatárgyakat és a vizsgakövetelményeket iskolán kívüli tényezők választják meg, hagyják jóvá és ellenőrzik is a vizsgák lefolyását, értékelését, a tantárgy és a vizsgatárgy különvállik. A belső vizsgák (ezek általában intézményi vizsgák) esetében természetesen egybeesik a tantárgy és a vizsgatárgy, hiszen az iskola által tanított tantárgyakat értékelik a belső vizsgákkal. *Semmi okát nem látom annak, hogy ezt a differenciálódást vizsgarendszerünk korszerűsítésekor ne valósítsuk meg. Megjegyzendő, hogy a téma feltehetően csak szűk körben ismert. Ez lehet az oka, hogy e tárgyban nincsenek ellenvélemények.*

A középiskolázás tömegessé válásával nagyon sokféle igényt kell kielégíteni. Ezt lehetetlen megoldani az ország valamennyi iskolájára, valamennyi tanuló számára egységesen előírt négy-hat kötelező vizsgatárggyal. Angliában például a 16 éves kori vizsgához 160 vizsgatárgyból lehet választani, de 20 vizsgatárgy minden régióban közös kínálat. A továbbtanulás érdekében 5-6 vizsgatárgyat kell választani. A differenciálás, a szükségletekhez való rugalmas alkalmazkodás érdekében általános tendencia, hogy megszűnik a kötelezően előírt vizsgák rendszere. Vagy egyáltalán nincsenek kötelezően előírt vizsgatárgyak, hanem csak néhány művelődési körbe (humán, reál és hasonló) sorolt vizsgatárgyak listájából kell kötelezően választani egyet-kettőt, de lehetséges, hogy egy-két vizsgatárgy továbbra is kötelező marad, néhányat kötelezően kell választani a felkínált listákból, néhányat pedig szabadon lehet választani az iskola kínálatából. A hazai vitákból az derül ki: mindenki ragaszkodik ahhoz, hogy az eddig kötelező érettségi tantárgya továbbra is legyen kötelező. Elvileg egyébként egyetért a választhatósággal, ha az más tantárgyat érint. Ez a szemléletmód a majd csak a jövőben létrehozandó alapképzési vizsgára is rátelepszik. *A megszokáson túl milyen indokok alapján kellene nekünk megtartanunk a régi merev, kötelezően előírt tantárgyakkal működő vizsgarendszerünket? Hiszen egyértelmű, hogy a középiskolák tömegessé válásával nagy szükség van a differenciálást, a*

rugalmasságot elősegítő választhatóságra. Az is nyilvánvaló, hogy nincs mitől tartanunk, hiszen sok országban nagyon jól működik a választhatóság.

Szabó Judit (1993) külön is elemzi a vizsgák szintbeli differenciálásának kérdését. Az általa vizsgált fejlett országokban többszintűek a vizsgák. Magam a középiskolázás tömegessé válásáról szóló írásban (Nagy 1995) ennek okaival is foglalkoztam, és megkíséreltem a többszintű vizsgára való áttérés okait és szerepét jellemezni. Ennek az a lényege, hogy a középiskolázás tömegessé válásával a tanulók között szélsőségesen megnövekednek a különbségek. Ennek következtében vagy ehhez a helyzethez kellene igazítani az egységes vizsga követelményeit, ami veszélybe sodorná a felsőoktatásra való felkészítés színvonalát, vagy a továbbtanulni nem szándékozók nagy hányadát meg kellene buktatni, ha mindenkitől és minden vizsgatárgyból a továbbtanuláshoz szükséges szintet követelnénk meg. A szintbeli differenciálásnak sokféle módja ismert. Nálunk az látszik a leginkább célravezető megoldásnak, hogy az érettségi kétszintű legyen, ami két különböző vizsgát jelent (a továbbtanulók két tárgyból felsőszintű, a többi tárgyból középszintű vizsgát tehetnek; egyébként a közös érettségi és felvételi tárgyak esetében már ehhez hasonló rendszer működik). Az alpműveltségi vizsga esetében pedig egy vizsgával lehetne megoldani a szintbeli differenciálást oly módon, hogy külön értékelnénk a NAT minimális követelményeiből, a többi tanítandóból és az iskola által hozzáadott részből (ha van ilyen és a tanuló vállalkozik erről is számot adni) az elért eredményt. *Nem világos, hogy miért kellene ragaszkodnunk a merev egységes vizsga eszméjéhez, miért kellene vállalnunk a fent jelzett veszélyeket a szintbelileg differenciált vizsgarendszer bevezetésének elmulasztásáért.*

Mi magyarok a vizsgát egyszeri aktusnak tekintjük. A vizsgázó aktuális tevékenységének eredménye alapján döntünk a vizsga sikeréről, színvonaláról. Javítani nem lehet, későbbi korrekcióra nincs mód, csak bukás esetén lehet pótvizsgára jelentkezni. Az utóbbi időben ebben a vonatkozásban is világos nemzetközi tendencia érvényesül: oldódnak a merevségek. Vannak vizsgatárgyak, amelyek esetében a tanévek során létrehozott legfontosabb produktumokat is figyelembe veszik. Meghatározott esetekben és mértékben a tanulás folyamatában elért eredmény is hozzájárulhat a vizsga végső eredményének kialakításához. Többszintű vizsga esetén különösen fontosá válhat, hogy később korrigálni lehessen a vizsga eredményeit. Ha például valaki a felsőszintű vizsgáitól eltérő irányú felsőoktatásban kíván részt venni vagy nem elég jó eredményt ért el, *korrekciós vizsgát* tehet a továbbtanulási szándékának megfelelő vizsgatárgyakból. Továbbá kívánatos lehetővé tenni, hogy aki csak középszintű vizsgát tett, később felsőszintű vizsgát tehessen, ha ennek szükségét érzi. *Mivel e kérdésekben várhatóan nem lesznek heves ellenvélemények, ha nem feledkezünk meg róla, e vonatkozásban is oldhatjuk a fölösleges mereuségeket.*

Ami mérhető, azt nem érdemes mérni?

Széles körben él az a nézet, mely szerint a személyiség lényeges, alapvető minőségei nem mérhetőek, legföljebb a tárgyi ismeretek tudása értékelhető. A tárgyi ismeretek viszont mellékesek a személyiség viselkedését, magatartását befolyásoló sajátságai-

hoz képest. Ebből következik az a meggyőződés, hogy a mérés, az értékelés, a vizsga a nevelés szempontjából mellékes jelentőségű, szükséges rossz. Az is széleskörű meggyőződés, hogy az iskola, a pedagógus a jövőnek dolgozik, az eredmények majd csak a felnőtté váló generációk mutatják, az iskolában a pedagógus munkájának lényegi hatása nem értékelhető és főleg nem mérhető. Ebből az következik, hogy a pedagógiai munka színvonalának megítélése szempontjából is meglehetősen értelmetlen dolog a mérés, az értékelés, a vizsga. Továbbá: bár szűk kör által, de igen aktívan képviselt az a nézet, mely szerint a tanulók értékelése, minősítése, osztályozása, különösen pedig a vizsgáztatása a nevelés szempontjából káros. Tehát a mérés, az értékelés, az osztályozás, a vizsga nem csupán szükséges rossz, lényegtelen, felszíni jelenségekkel foglalkozó, a lényeg értékelésére alkalmatlan tevékenység, hanem a nevelés eredményességét is hátrányosan befolyásolja. Ennek szellemében léteznek iskolai mozgalmak, iskolák, amelyekben nincs osztályozás, vizsga, és e felfogás hívei mindenféle vizsgát elleneznek. A vizsgarendszer korszerűsítésével kapcsolatos vitákban ezek a szemléletmódok igen határozottan megnyilvánulnak, jelentős szerepet játszanak. Ezért érdemes e nézeteket is megfontolás tárgyává tenni.

Senki nem állítja, hogy a tanulói személyiséget mérleghez vagy mérőszalaghoz hasonlóan metrikus skálával lehet mérni, ennek ellenére a mérés fogalmával kapcsolatban ilyen jellegű szűk, merev szemléletmód jut kifejezésre a fent jellemzett megnyilvánulásokban. A mérés nem más, mint szám hozzárendelése dolgokhoz (a dolgok számosságához vagy sajátosságaihoz). Ennélfogva mérés annak megállapítása, hogy hány fiú és leány van egy osztályban, mérés az osztályozás, a kérdőívekre adott igen/nem vagy rangsoroló válasz, mérés a pontozás és így tovább. Ha nem metrikus skálával mérünk, akkor általában külön vizsgálat tárgyát képezi a mérés validitása (azt méri-e a hozzárendelt szám, amit mérni kívántunk), a megbízhatósága, az objektivitása. E kérdések vizsgálatára sok évtized alatt kidolgozott kifinomult apparátusok állnak rendelkezésre. Vagyis mindenféle mérésről kimutatható, hogy elfogadhatóan valid-e, megbízható-e, objektív-e.

Alapvetően téves az a nézet, mely szerint csak a tárgyi tudás mérhető. Elvileg minden emberi sajátág mérhető. Gyakorlatilag pedig minden olyan emberi sajátág, amelyről tudomásunk van és amelyet a mérés megvalósításához szükséges minimális szinten ismerünk. Mérhetőek a legkülönbözőbb képességek, valamint a motívumok is (attitűdök, kötődések, meggyőzések, érdeklődések és hasonlóak), és sok tucat hitelesített értékelő eszköz áll rendelkezésre. *Pedagógiai szempontból nem elsősorban az a kérdés, hogy mi mérhető és mi nem, hanem inkább az, hogy mit akarunk mérni és mit nem. Amit mérni akarunk, annak idő- és költségigénye vállalható-e, etikai szempontból helyes-e a mérést elvégezni.*

A mérésnek és a mérhetőségnek a fenti értelmezéséből is következik, hogy a vizsga nagyon sokféle tevékenység által, sokféle eszközzel és módszerrel valósítható meg. A vizsgatárgy sajátága alapján határozható meg, hogy milyen vizsgázói tevékenységet végeztetünk el, ehhez milyen eszközöket és értékelési módszereket használunk. Elfogadható megbízhatósággal mérhető, értékelhető például a beszédképesség fejlett-

sege a szóbeli vizsga alkalmas eszközeivel és módszereivel. A fogalmazás képessége megfelelő dolgozat megíratásával; az értő olvasás erre a célra alkalmas szövegek feldolgoztatásával. Elfogadhatóan működő tesztek léteznek a tanulási, a különböző jellegű gondolkodási és más képességek mérésére. Igen gazdag eszköztár áll rendelkezésre a legkülönbözőbb motívumok, motívumrendszerek fejlettségének mérésére. Ami a tárgyi tudást (az ismereteket és a készségeket) illeti, e vonatkozásban olyan eszközkészítési szakértelem halmozódott föl, aminek köszönhetően egy tanórányi idő alatt több tanévnnyi tanulással elsajátított tudás színvonaláról lehet valid, megbízható, objektív és összemérhető eredményt kapni, ha az eszközök kidolgozásához rendelkezésre állnak a szükséges feltételek. A fentiekből az is következik, hogy a pedagógiai munka eredményessége is mérhető, értékelhető, ha erre van igény, szándék és anyagi feltétel. *Az elmondottak értelmében a vizsgarendszer korszerűsítése szempontjából kevéssé gyümölcsöző az a vita, amely a mérhetőség problémáját feszegeti. Ennél fontosabb annak tisztázása, hogy mit akarunk mérni, mire van időnk és pénzünk. A mérés fenti fogalmából az is következik, hogy értelmetlen az a vita, amely vagy a szóbeli, vagy más módszerű vizsga dominanciája mellett érvel. Sokféle eszköz és módszer létezik: a vizsgatárgy jellege, a mérendő tartalom határozza meg, hogy milyen eszközfajta és milyen módszer a legalkalmasabb.*

Az ember öröklött szükséglete, hogy szociális közege értékelje, minősítse tevékenységét, teljesítményeit. A spontán szocializáció tulajdonképpen egymás szakadatlan direkt vagy indirekt (például mintakövetés) minősítő értékelésének eredménye. Kísérletileg igazolt régi felismerés, hogy a közömbösség a legkevésbé hatékony nevelői magatartás. A természeti népeknél feltehetően ennek az öröklött szükségletnek köszönhetően alakultak ki a beavatási szertartások, amelyek egy életkori szakasz összegző, nagy erőfeszítést, elszántságot, felkészültséget követelő próbája. Ezek a beavatási próbák sokféle (néha torz, embertelen) formában ma is újratermelődnek, ha a szociális feltételek adottak. Az embernek időnként szüksége van a megmértetésre, ezért a siker érdekében készséggel vállalja a felkészülés fáradalmait, a próba kihívásait, a kudarc veszélyeit (gondoljunk például a sportolókra). Az érettségi vizsgák egyébként beavatási próbák is, ezt a funkciót is teljesíthetik. A magyar érettségiben erősen érvényesül a beavatási szertartás funkciója. *Az alapos, kitartó felkészülést igénylő időnkénti megmértetések, próbák olyan motívumokat, képességeket fejlesztenek, amelyek a mindennapi életben rendkívül fontosak, és amelyek más módon nem alakulhatnak ki. A próbák és (azok speciális formái) az iskolai vizsgák a fentiek értelmében a nevelés fontos eszközei. Természetesen mindent lehet rosszul csinálni, a vizsgát is. Az értelmetlen, a formális vizsga, a megalázóan vallató, becsmérlően minősítő vizsgáztatás pedagógiai hatása valóban káros. Ebből azonban nem az következik, hogy ne legyen vizsga, hanem az, hogy jó és humánus vizsgarendszert kell működtetni.*

Mire való a vizsga?

A fenti átfogó értelemben vett vizsgák sokfélék és ennek megfelelően sokféle funkciót szolgálhatnak. A különböző funkciókhoz különböző, a szóban forgó funkció-

nak leginkább megfelelő eszközök, vizsgáztatási és értékelési eljárások alakultak ki. Vannak funkciók, amelyek mintegy járulékos hatásként mindenfajta vizsga velejárói. A vizsgákat nem közvetlenül a megmértetés nevelő hatása miatt működtetjük, de ilyen hatása valamennyi vizsgának van. Ha e járulékos funkcióra figyelmet fordítunk, pozitív nevelő hatást remélhetünk. A korábban említett beavatás is mint szociális esemény a maga szokásrendszerével, ünnepélyességével szintén fontos nevelő szerepet játszhat. Ez utóbbi elsősorban az érettségi vizsga jellemzője. Már ezekből a korábban tárgyalt példákából is látható, hogy a vizsgáknak domináns funkciói mellett léteznek járulékos, másodlagos funkciói is. E fölismeréssel összefüggésben vita folyik arról, hogy egy vizsgafajta (záró-, felvételi, állami, intézményi, érettségi, alapképzési vizsga stb.) milyen és mennyi funkciót képes szolgálni anélkül, hogy a domináns funkció teljesülése sérelmet szenvedne. Az alábbi alapvető funkciókat fogjuk elemezni: a végzettség igazolása (certification), továbbtanulási szelekció, pályorientáció, tartalmi szabályozás, hatékonyságfejlesztés. Ezen túl azt vizsgáljuk, hogy a szóban forgó funkció mely vizsgafajta(k)ban dominál, valamint azt, hogy az adott vizsgafajta domináns funkciói mellett milyen másodlagos, járulékos funkciókat szolgál(hat).

A végzettség igazolása

A legkülönbözőbb záróvizsgák domináns funkciója annak értékelése, hogy az általános és a szakképző iskolák, a főiskolák, az egyetemek által tanított tartalmakat elsajátították-e a vizsgára bocsátottak. A sikeres záróvizsgáról bizonyítványt, oklevelet adnak ki, amellyel igazolni lehet a megfelelő képzettséget. A foglalkozások, a munkaköri betanítások, tanfolyamok túlnyomó többsége valamilyen szakmai vagy általános képzettséghez kötöttek. Ezért a végzettséget igazoló záróvizsga egzisztenciális jelentőségű. Emellett társadalmi presztízse is fontos szerepet játszik.

A záróvizsgák e domináns funkciója meghatározza a vizsgák tartalmát, a vizsgáztatás eszközeit és módszereit, valamint az értékelés eljárásait is. Ezek közismert dolgok. Rövid jellemzésükre azért van szükség, hogy viszonyítási alapul szolgálhassanak a többi funkció és vizsgafajta elemzéséhez, hogy tisztázható legyen: a végzettséget igazoló funkció milyen más funkciókkal társulhat, valamint a záróvizsga különböző fajtái milyen más funkciókat szolgálnak és szolgálhatnak.

Mivel a záróvizsgával azt kell igazolni, hogy a vizsgázó elsajátította a tanított tartalmakat, a vizsga tartalmának reprezentálnia kell az oktatási intézmény jellegét meghatározó tartalmakat. A vizsgák tartalma nyilvánvalóan a tanított tartalmak legfontosabbnak ítélt területeit, azokon belül a lényeges összetevőket foglalja magában. A tartalmak kiemelt köreiből vizsgatárgyakat képeznek. Az egyes vizsgázók a vizsgatárgyak tartalmaiból témát, feladatot (tételt) kapnak vagy húznak. Valamennyi vizsgatárgy követelményeinek eredményes teljesítése szolgál alapul a végzettséget igazoló bizonyítvány, oklevél kiállításához. Ahhoz, hogy a tanított tartalmak elsajátítása egyértelműen értékelhető, igazolható legyen, meg kell határozni, hogy minimálisan hány tárgyból kell vizsgázni. (Arról korábban már volt szó, hogy

a vizsgatárgyak kötelezőek, meghatározott listákról választhatók vagy kötelezőek, kötelezően és szabadon választhatók lehetnek, láttuk a választhatóság irányába tendálás egyértelmű jeleit is.)

A végzettség igazolását szolgáló záróvizsgák általában feltüntetik a vizsgán elért eredmény színvonalát is. A munka világa azonban ritkán érdeklődik ez elért színvonal iránt, csak a sikeres végzettséget várja el. Ennek következtében az értékelés eszközeivel és módszereivel szemben nincsenek szigorú követelmények. Nincsen szükség jól differenciáló eszközökre, skálára. A végzettséget igazoló funkciót kielégítené a dichotóm skála is: megfelelt, nem felelt meg. Amiért ennél valamivel differenciáltabb értékelés valósul meg, az nem a funkcióból következik, hanem abból, hogy a felkészültségben nagy különbségek vannak, és ezeket mind a vizsgázók, mind a vizsgáztatók szükségesnek tartják kifejezésre juttatni. (Hazánkban is történt kísérlet a dichotóm skála bevezetésére, de ez megbukott a szülők, a tanulók és a pedagógusok ellenállásán. Rövidesen visszatértünk az ötfokú rangskálára, az osztályozásra.) Mindebből az is következik, hogy ez a funkció nem igényli a különböző intézményekben elért eredmények összemérhetőségét. Az sem feltétel, hogy a záróvizsga állami vizsga legyen, intézményi szintű is lehet, különösen a szakképzés világában.

Közoktatásunkban két végzettséget igazoló iskolafokozat létezik. Az általános iskola nyolcadik osztálya, amelynek eredményes elvégzését vizsga nélküli vég bizonyítvány igazolja (ennek sajátosságairól és következményeiről később lesz szó). Továbbá a középiskola vége, amely után érettségi vizsga alapján valósul meg a végzettség igazolása. Az érettségi ezt a funkciót megfelelően teljesíti. A jelenleg hatályos törvény értelmében papíron létezik egy alapvizsga a 10. évfolyam végén, amelynek tisztázatlanok a funkciói, vagyis a törvény alapján nem világos, hogy mi lenne az értelme ennek a vizsgának. Ha záróvizsgának szánták, a végzettség igazolása lenne a domináns funkciója? Ha igen, milyen végzettséget igazolna, a munka világában kik igényelnék ezt az igazolást? Ha nem ez a domináns funkciója, akkor mi? Egyáltalán mire való ez a vizsga? Ha még a funkciói is tisztázatlanok, nem véletlen, hogy az alpműveltségi vizsga mind a mai napig állandó és éles viták tárgya. (A kérdésekre a további funkciók tárgyalásakor keressük a választ.)

Továbbtanulási szelekció

A továbbtanulási szelekció lényege abban foglalható össze, hogy a vizsga tartalmának, eszközeinek, a vizsgáztatás és az értékelés módszereinek egyaránt a felvételi vagy elutasítási döntést kell szolgálnia abból a szempontból, hogy ki mennyire képes megfelelni a befogadó intézmény képzési követelményeinek. Vagyis nem az a kérdés, hogy elsajátította-e a felvételre pályázó az előző iskolafokozatban tanított tartalmakat, hanem az, hogy a felvételre jelentkezők között kik azok, akik várhatóan a legjobban helyt tudnak majd állni.

Ebből az következik, hogy a felvételi döntés szempontjából a tanulási tehetség (scholastic aptitude) fejlettsége a legfontosabb tartalmi feltétel. Számos országban

mérik a tanulási tehetséget (például Japánban, Ausztráliában, az Egyesült Államokban), és a kapott eredmények fontos szerepet játszanak a felvételi döntésben. Izraelben például ennek alapján működik a felvételi rendszer. E célra évtizedek alatt kifejlesztett tesztek állnak rendelkezésre, amelyeknek a *prediktív validitása* megfelelő abban az értelemben, hogy nincsenek számottevően jobb prediktív validitású felvételi eljárások. A kognitív tudományok és azon belül a kognitív pszichológia viharos fejlődése lehetővé teszi a kognitív kompetencia (a kognitív motívumok és a kognitív képességek, közöttük a tanulási képesség) fejlettségének mérését. Ennek az az előnye a régebbi kultúrát, paradigmát képviselő aptitude-tesztekkel szemben, hogy nem csak szelekciós célokat szolgálhat, hanem visszahathat a kognitív kompetencia tantárgyi tartalmak által történő fejlesztésére is (lásd a tartalmi szabályozás és a hatékonyságfejlesztés funkcióit). Hazánkban, a szegedi műhelyben az utóbbi másfél évtized során kiterjedt kutatások folytak és folynak a kognitív kompetencia fejlődésének és fejlesztési lehetőségeinek feltárása érdekében. Számos értékelő eszköz kifejlesztése valósult meg, amelyek alapján lehetővé vált, hogy a vizsga céljaira alkalmas eszközöket dolgozzunk ki, amennyiben erre igény lesz és a feltételek létrejönnek.

A felvevő intézményt továbbá az érdekli, hogy a képzési tartalmak elsajátításához szükséges előfeltételbeli tudástartalmakat a jelölt milyen színvonalon tudja. Az alsóbb iskolafokozatban tanított tartalmak színvonalának kérdésében a felvételi szelekció beéri a végzettség igazolásával, néhány tudáskörben azonban az elsajátítás színvonalát, mélységét is figyelembe veszi. Végül vannak képzési területek, ahol a pályaalakosság is fontos szempont. E célra igen gazdag eszköztár áll rendelkezésre. Ami a továbbtanulás szempontjából kiemelt jelentőségű tudásköröket illeti, a középiskolázás tömegessé válásával erre különös gondot kell fordítani. Ennek érdekében a középiskolák utolsó évfolyamain a továbbtanulni szándékozók számára a továbbtanulási iránynak megfelelő tantárgyakat nagy óraszámokban tanítják. Ahhoz, hogy a választhatóság és az intenzív felkészítés lehetővé váljék, az utolsó évfolyamok sajátos, kurzusjellegű (a felsőoktatás oktatásszervezési megoldásaira emlékeztető) iskolafokozattá alakulnak. Ilyen például Angliában, Ausztráliában, Németországban a 16 éves kort követő szakasz, a 9. évfolyamot követő szakasz Svédországban és Japánban, de ilyen a nemzetközi érettségi kétévfolyamos kurzusrendszere is. Az alapképzési vizsga ellenzői többek között azzal érvelnek, hogy ezáltal létrejönne egy kétévfolyamos szakasz, amit képtelen, sőt káros formációnak minősítenek. Mivel ez a megoldás nemzetközi fejlődési tendencia, érdemes lenne megfontolás tárgyává tenni ezeket a félelmeket, érveket.

Az eszközöket és módszereket az határozza meg, hogy azoknak nagyon jó differenciálói erővel kell rendelkezniük. A megbízható felvételi döntés technikai értelemben csak akkor lehetséges, ha a vizsga eredményeként elegendő egyértelműséggel sorba lehet rendezni a felvételre jelentkezőket. Amíg a végzettség igazolására elegendő a dichotóm skála vagy az ötfokú osztályozás, addig a felvételi szelekció működésképtelen a néhány kategóriát használható értékeléssel. Hogyan lehetne eldönteni, hogy

a több száz négyes-ötös osztályzattal jelentkezőből (eltekintve most az osztályzatok megbízhatóságának problémáitól) ki legyen a fölvehető hatvan jelentkező? A továbbtanulási szelekció elengedhetetlen technikai feltétele, hogy elegendően sok fokozatú skálával legyen értékelhető a vizsga eredménye. Általában száz vagy száznál több fokozatú skálával szokás az értékelést végezni. Ez a feltétel viszont olyan eszközök használatát írja elő, amelyek elfogadható megbízhatósággal képesek a használt skála fokszámának megfelelően differenciálni a vizsgán nyújtott teljesítmények között. Ezt valamilyen pontozási rendszerrel lehet technikailag megvalósítani, amelynek alapján különböző leszármaztatott skálák állíthatók elő az összemérhetőség és az esetleges diszkriminációs hatások kiküszöbölése érdekében. (Az elfogadhatóan valid, megbízható, objektív és összemérhető eszközök és módszerek kérdése nem tartozik e dolgozat témájába, ezért csak annyi jegyezhető meg, hogy kielégítő feltételek megteremtésével ezek a követelmények teljesíthetők.)

A felvételi vizsgák kifejezetten a továbbtanulási szelekciót szolgálják. A továbbtanulási szelekció nem pusztán domináns, hanem az egyetlen pozitív funkció (a megmérettetésen kívül), amire a felvételi vizsga képes (a negatív hatásokról lásd a tartalmi szabályozásról szóló részt). E megállapítás figyelembe vétele hasznos szolgálatot tehet. Ennek alapján érthető meg, hogy miért alakult ki a kettős vizsgáztatás: az érettségi és a felvételi vizsga. Hiszen a mi érettségink és az ehhez hasonlók a fentiek értelmében alkalmatlanok a továbbtanulási szelekcióra. A felvételi vizsga viszont nem adhat végzettségi igazolást. Megérthető, hogy egy közoktatási rendszerben, amelyben nincsenek záróvizsgák, miért burjánzottak el a felvételi vizsgák, miután az uniformizált rendszer differenciálódni kezdett. Belátható, hogy a közoktatásban elterjedt felvételi vizsgákat nemcsak azért kívánatos visszaszórítani, mert az iskolák által működtetett felvételi vizsgák az esetek túlnyomó többségében szakszerűtlenek, esetenként embertelenek, pedagógiaileg károsak, hanem azért is, mert a továbbtanulási szelekción kívül más pozitív szerepük nincs.

Ezzel szemben a záróvizsgák több funkció szolgálatára is alkalmassá tehetőek. Az érettségi vizsgákkal kapcsolatban ez a folyamat már nálunk is kialakult. A felvételi-vel közös tárgyak vizsgái alkalmasak a végzettség igazolására és a továbbtanulási szelekció elősegítésére is. A tervekben szereplő kétszintű standard érettségi éppen azt a célt szolgálja, hogy az érettségi alkalmassá váljon a végzettség igazolása mellett a továbbtanulási szelekció szolgálatára is. A német érettségi például ilyen. Több száz fokú skálán fejezik ki az érettségi eredményét, amelynek alapján a felvételre jelentkezők rangsorolhatók, a felvételi döntés meghozható. A lényeg természetesen nem az összesített pontszám, hanem az, hogy a továbbtanulási szelekciót is szolgáló záróvizsga olyan részletezett adatokat, nyerspontokat, százalékpontokat eredményezzen és tüntessen föl a bizonyítványban, amelyeket felhasználva a felvevő intézmény a szempontjainak megfelelő részeredményeket választhat ki és a céljait szolgáló módszerekkel állíthatja elő a döntés alapját képező aggregált mutatót.

Amennyiben az alapműveltségi vizsgának és a nyolcadik osztály végén szóba jöhető intézményi (belső) vizsgának felvételi szelekciós funkciót is szánunk, egészen más

jellegű és módszerű vizsgát kell kidolgoznunk, mintha további funkciókat is érvényesíteni szeretnénk. Megítélésem szerint a tizedik évfolyam után a szakképzésben továbbtanulni és közvetlenül munkába állni kívánók részére az alpműveltségi vizsga a végzettség igazolója, a szakképzésben továbbtanulni szándékozók számára pedig a továbbtanulási szelekciót is szolgálhatja. Ez a két funkció meghatározza, hogy milyen legyen az alpműveltségi vizsga mindezekre tekintettel.

A gimnáziumi tanulók esetében kérdéses, hogy mi az értelme az alpműveltségi vizsga eddig tárgyalt két funkciójának: a végzettséget igazoló és a továbbtanulási szelekció funkciójának. Valóban sürgősséget jelentenek ezek a funkciók. Akinek érettségi bizonyítványa van, annak nincsen szüksége az alpműveltség igazolására, továbbá a gimnáziumi tanulót nem kell újra felvenni az iskolájába. Ha csak ezt a két szerepet tekintjük, valóban fölösleges lenne minden érettségizni akaró gimnáziumi tanulót levizsgáztatni. E súlyos érvekkel a gimnáziumi lobby elérte: a minisztérium hajlandónak mutatkozik a készülődő törvénymódosításban kimondani, hogy az alpműveltségi vizsga nem kötelező. Ez a negatív előírás egyébként értelmetlen. Ugyanis nem létezik és nem létezhet olyan vizsga, amit mindenkinek le kell tennie. Akik nem képesek vagy nem akarnak vizsgázni, azokat semmilyen eszközzel nem lehet erre kényszeríteni. Az emberek valamilyen cél (funkció) teljesülésének reményében vizsgáznak és nem azért, mert kötelező. Ez a vita és a megoldási szándék mellékvágányra futott.

A gimnáziumi lobby helyesen azt érzékeli, hogy érettségizői számára az alpműveltségi vizsga fölösleges. Bár nem fogalmazódott meg egyértelműen, hogy a fenti két funkció miatt, de lényegében erről van szó. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy aki a kötelező általános képzés befejezése után nem akar továbbtanulni, vagy inkább valamilyen szakképzésben szeretne részt venni (ezek száma a középiskolázás tömegessé válásával növekedni fog), annak fontos a fenti két funkció teljesülését szolgáló alpműveltségi vizsga. Ezért a törvény előírná, hogy a gimnáziumok kötelesek vizsgára felkészíteni és levizsgáztatni mindazokat, aki le akarják tenni az alpműveltségi vizsgát.

Ez a nemzetközileg szokatlan ötlet azért születhetett meg, mert figyelmen kívül maradt, hogy a vizsgáknak nemcsak a fenti két funkciója létezik (lásd a további funkciókat), továbbá az is, hogy nem a jelenlegi középiskolából és tartalmi szabályozásból kell kiindulni, hanem a korszerűsítés következtében megváltozó helyzetből. Amennyiben a középiskolák utolsó évfolyamain megszűnik a központi tantervvel történő tartalmi szabályozás, a tanítandó tantárgyak, az óraterv központi előírása, akkor alpműveltségi vizsga nélkül a gimnázium és az egész közoktatási rendszer súlyos veszélyekkel kerül szembe (lásd erről a Tartalmi szabályozás című részt). A korszerűsítendő gimnázium érettségizni szándékozó tanulói számára az alpműveltségi vizsga *továbbhaladási feltételként* írható elő. (A kötelező, nem kötelező kategória értelmetlen, amint arra korábban már utaltam.) Amennyiben megmarad a tartalmi szabályozás régi rendszere, illetve ha ennek a szokatlan „nem kötelező” előírásnak többek között a korszerűsítés megakadályozása a célja, és ezt el is éri, akkor megszüntetik egy nem túl ártalmas torzszülött.

A nyolcosztályos intézményi záróvizsga a 16 éves korig tartó kötelező általános képzés esetén nem ad befejezett végzettséget, ezért a végzettséget igazoló funkció nem jöhet szóba. Ezzel szemben amíg a négyosztályos középiskolák léteznek, addig kiválthatja a felvételi vizsgákat, vagyis egyik funkciója a továbbtanulási szelekció segítése lehet.

Pályaorientáció

A továbbtanulási szelekció a felvevő intézmény dolga és felelőssége. A tanuló és a szülőé, hogy milyen irányú és szintű továbbtanulásra célszerű jelentkezni. A pályaorientáció a serdülőkorral felerősödő egzisztenciális jelentőségű tájékozódási, keresési, önvallató, önkipróbáló folyamat, amely általában többszöri irányváltással, fokozatosan alakul meghatározott irányú és szintű továbbtanulási szándékká. Ezt a folyamatot az iskolarendszer pályaorientációs lépcsői és az ott működő vizsgák is segíthetik. A világ sok országában többlépcsős a közoktatási rendszeren belüli pályaorientáció. Nálunk régen a kétlépcsős működött: az elemi negyedik és a nyolcosztályos gimnázium negyedik évfolyama végén; a negyedikes gimnazisták közül sokan befejezték vagy másutt folytatták tanulmányaikat. (A téma részletesebb kifejtését lásd: *Nagy 1995*.)

A nyolcosztályos általános iskola kialakulásával egylépcsős pályaorientáció jött létre. Ennek következtében a nyolcadik évfolyam vége pályaválasztási kényszerré vált. A 16 éves korig tartó kötelező általános képzés megvalósulásával lehetővé válik, hogy ez a pályaválasztási kényszer pályaorientációvá szelídüljön. A 8. évfolyam végi pályaorientációs lépcső hatékonyságát olyan önkéntes intézményi (belső) záróvizsga szolgálhatná, amely hozzájárulhatna a tanuló (és a szülő) azon döntéséhez, hogy milyen irányú és szintű továbbtanulást célszerű választani. Ezt olyan tartalmú és módszerű vizsga teheti lehetővé, amely a szokásos osztályzatoktól eltérően sokoldalú és részletes információkat szolgáltat arról, hogy a tanuló milyen területeken milyen szintet ért el. Az ilyen vizsga egyúttal kielégítheti a továbbtanulási szelekció követelményeit is. A felvevő középiskola felvételi döntése ilyen információk birtokában megbízható és igazságos lehet, ezért ez a vizsga kiválthatja a középiskolai felvételi vizsgákat.

Az alapműveltségi vizsgára is érvényes a fenti megfontolás. Amennyiben olyan alapműveltségi záróvizsgát hozunk létre, amely a végzettség igazolása mellett a továbbtanulási szelekciót is szolgálja, az ennek érdekében felmért és a bizonyítványban rögzített eredmények részletezett információi a tanuló és a szülők pályaorientációs választását is segíthetik. Hozzájárulnak annak eldöntéséhez, hogy érdemes-e az érettségi megszerzésével próbálkozni. Továbbá a szakközépiskolák elvárásainak ismerete és az alapműveltségi vizsga eredményei hozzájárulhatnak a leginkább megfelelő szakközépiskola kiválasztásához. A gimnáziumi tanulók esetében az alapműveltségi vizsga elősegítheti, hogy milyen érettségire felkészítő kurzusokat válasszanak a tanulók, melyek legyenek a továbbtanulás feltételét képező felsőszintű kurzusok. Magának az érettségi vizsgának a letett vizsgák szempontjából nincsen közvet-

len pályorientációs szerepe, hiszen e választások már korábban megtörténtek. Jelentős viszont a vizsgán elért eredmény (pontszám) pályorientációs funkciója.

Tartalmi szabályozás

Angliában 1944-től 1988-ig nem léteztek központi tantervek. Az iskolák teljesen szabadon választhatták meg a tanítás tartalmát. Ennek következtében a külső vizsgák alapvető szerepet játszottak a közoktatás tartalmi szabályozásában. Ugyanis az iskolák egzisztenciálisan érdekelték voltak abban, hogy tanítványaik a vizsgákon sikeresen szerepeljenek. Ezért tanterveik összeállításakor döntő szerepet játszott a vizsgákon értékelt tartalom. A vizsgák által megvalósuló tartalmi szabályozás e kivételesen szélsőséges esetével szemben sok ellenkező szélsőségre van példa. Ilyen volt például (formálisan még ma is ilyen) a magyar közoktatás tartalmának szélsőségesen centralizált és részletes tantervi szabályozása. Az ilyen közoktatási rendszerek tartalmi szabályozásban a vizsgák nem játszanak szerepet, a vizsgáknak nincsen ilyen funkciója.

A két szélsőség közötti optimális megoldásra törekvés világtendencia. Ugyanis az átfogó, keretjellegű tanterv (amely központilag nem írja elő, hogy heti hány órában milyen tantárgyakat kell tanítani) által megvalósuló tartalmi szabályozás lehetővé teszi az iskolák, a pedagógusok kívánatos önállóságát, kezdeményező készségük érvényesülését, a változó feltételekhez, igényekhez való gyors alkalmazkodásukat a tartalmak megválasztásában, időbeli elrendezésében is. Ugyanakkor tartalmi szabályozó funkciójuk érvényesülése által a vizsgák mederben tarthatják az iskolai szintű különbségeket, változásokat. Az a tendencia is figyelmet érdemel, hogy a tanterv és a vizsga által történő tartalmi szabályozás optimális arányú megoldására törekvésben minél alacsonyabb évfolyamokról van szó, annál nagyobb szerepet játszik a tanterv, illetve annál kisebb a vizsgák, és megfordítva: minél magasabb életkorúak a tanulók, annál nagyobb a vizsgák, illetve annál kisebb a tantervek által történő tartalmi szabályozás jelentősége.

A felsőoktatási felvételi vizsgák bevezetésével hazánkban is megismerhettük a vizsga tartalmi szabályozó funkciójának hatását. Mivel nálunk a felvételi vizsgák nem a tanulási képesség értékelésével működnek (ebben az esetben a tartalmi szabályozó hatásuk minimális lenne), hanem a tudás mérésével, ezért a felvételi vizsgákon mért tudás erősen visszahat a továbbtanulni szándékozók által tanult tartalmakra. A felsőoktatási felvételi vizsgának a differenciálás a feladata, ezért a magasabb felvételi pontszámok megszerzéséért kényszerűen beindul a felvételi vizsgára való felkészülés spirálja. A tantervileg szabályozott középiskola nem teheti meg, esetleg nem is akarja, hogy ebbe az örvénybe teljesen belesodródjon (hiszen akkor a felvételi tárgyakon kívül egyre inkább minden mást háttérbe kellene szorítania), ezért létrejött egy iskolán kívüli felvételire paukoló „iparág”. Ami különösen sajnálatos és veszélyes fejlemény, hogy a közoktatási rendszeren belül elburjánzott felvételi vizsgákra való paukolás is megkezdődött, „iparága” is kiépülőben van.

A nemzetközi tendenciák és a hazai torz fejlődés alapján érthető az a törekvés, hogy az érettségi vizsga követelményeivel – és nem a felsőoktatási felvételi vizsgákkal – lenne célszerű a középiskolák felső évfolyamainak tartalmát szabályozni. Továbbá a kötelező iskolázás keretjellelű tantervvel történő tartalmi szabályozása esetén szükség van egy olyan alapműveltségi vizsgára, amely az egyéb funkciói mellett a maga eszközeivel hozzájárul a kívánatos mértékű tartalmi szabályozáshoz is. A várható oktatáspolitikai döntések talán legnagyobb veszélye abból származna, ha olyan megoldás születne, amely rászabadítaná a közoktatásra e két vizsga negatív tartalmi szabályozó hatását.

Már volt arról szó, hogy szilárd és széles bázisú a ragaszkodás a kötelező érettségi tárgyakhoz. A kötelező érettségi tárgyak egy olyan rendszer szerves részei, amelyben központilag elő van írva, hogy heti hány órában milyen tantárgyakat kell tanítani. (Bár az elmúlt években a gyakorlat fellazította, elvileg még mindig ez a rendszer van érvényben.) Az eddig bemutatott tendenciák és a megoldandó problémák értelmében előremutató törekvésnek mondható, hogy a közoktatás utolsó évfolyamain az iskolák szabad kezet kapnak a tantárgyak és tartalmaik kiválasztásában, elrendezésében, az óratervek meghatározásában. Ennek érdekében a fent jellemzett nemzetközi tendenciáknak megfelelő jó megoldásnak ígérkezik az a szándék, amely az utolsó évfolyamok tartalmi szabályozását nem tantervvel, központilag előírt tantárgyakkal és óratervvel, hanem az érettségi vizsgával, vizsgakövetelményekkel valósítaná meg.

Gondoljuk meg, mi történne, ha az érettségi vizsgakövetelmények szabályoznák az utolsó évfolyamok tananyagát, a tantárgyakat és az óratervet az iskolai tantervek határozhatnák meg, de az öt kötelező érettségi tárggyal működő vizsgarendszer továbbra is megmaradna. Ehhez vegyük még figyelembe, hogy a NAT sem ír elő központilag tantárgyakat, csak műveltségi területeket, továbbá központilag meghatározott óratervek sincsenek, hanem csak olyan időarányok adottak, amelyek meglehetősen nagy mozgásteret adnak az iskolai tanterv óratervének kidolgozásához. Mindez régen remélt helyes törekvés. Ebben a lényegesen megváltozó helyzetben azonban a kötelező érettségi tárggyal működő vizsgarendszer tartalmi szabályozó hatása fokozatosan háttérbe szorítana egy sor más művelődési tartalmat, végül is az egész közoktatás átalakulna a továbbtanulást is meghatározó kötelező érettségi tárgyakra való felkészítő, érettségi vizsgára paukoló rendszerré. Ezek nem rémképek, hanem a két egymással rendszeridegen elem: a kötelező érettségi tárgyak megtartása és az érettségi követelményekkel megvalósítandó tartalmi szabályozás szükségszerűen kialakuló következményei. Az ilyen rendszer által előidézett érdekérvényesítési nyomás és az iskolák motivációja, lehetősége, hogy e nyomásnak engedjenek, gyakorlatilag elháríthatatlanok.

E súlyos veszély kivédése csak úgy lehetséges, ha kizárjuk a rendszeridegen megoldásokat. Vagy megőrizzük a kötelező érettségi tárgyakat, akkor ehhez meg kell tartanunk a tantárgyak és óratervek központi előírását is (ebben az esetben viszont lehetetlenné válna a korszerűsítés), vagy az iskolai tantervek hatáskörébe utaljuk a tantárgyi rendszer és az óratervek meghatározását, a tartalmi szabályozást érettségi

követelményekkel, a kötelező általános képzés szakaszában pedig keretjellegű tantervvel oldjuk meg. Ebben az esetben a kötelező érettségi tárgyak rendszerének megtartása a fenti súlyos következményekkel járna. Ebből az következik, hogy a tartalmi szabályozás korszerűsítése csak a neki megfelelő vizsgarendszerrel lehetséges. Az ilyen vizsgarendszer lényege a választhatóság és az egynél több záróvizsga.

A választhatóságról korábban már szoltunk, és láthattuk, hogy ennek terjedése különböző okok miatt világtendencia. Most mindehhez azt is hozzátehetjük, hogy a tartalmi szabályozás korszerűsítésének is feltétele. Ha minden fontos tudáskör (ami több tucat is lehet, különösen, ha a szakközépiskolák elméleti szaktárgyait is számításba vesszük) érettségi vizsgatárgy lehet, és azok közül a tanuló meghatározott szabályok szerint választhat, akkor nem következhet be, hogy a néhány kötelező érettségi tárgyon kívüli tudáskörök, műveltségi tartalmak háttérbe szorulnak, esetleg elsorvadhatnak. A választhatósággal a közoktatási rendszer tartalmi beszűkülése kivédhető. Ezzel azonban még nincs megoldva a választásra jogosult tanuló egyoldalú műveltségének veszélye. E veszély csökkentésének egyik módja – amint erre más összefüggésben korábban már utaltam –, hogy a kötelező számú vizsgatárgy (ami öt körülínel gyakorlatilag nem lehet több) nem tetszés szerint választható meg, hanem néhány átfogó műveltségi terület vizsgatárgyaiból mindenkinek választania kell. További lehetőség a középiskola felső évfolyamaira vonatkozó iskolai tanterv jóváhagyási (akkreditálási) feltételeinek előírása. Ez tartalmazhatja többek között, hogy a választott vizsgatárgyakon kívül milyen más képzési feladatokat kell ellátni (például a testnevelés, a diáksport minimális feltételeit, időkeretét).

Mindezzel még nem küszöbölhető ki az a veszély, hogy a kötelező iskolában ne következzenek be egyoldalúságot, beszűkülést eredményező torzulások. Hiszen a tizedik évfolyam után kiválasztott vizsgatárgyak sikeres teljesítése érdekében természetes igény, hogy korábban, esetleg jóval korábban megkezdődjön a felkészülés. Ez pedig egy sor műveltségi terület háttérbe szorítását eredményezheti. Jó előre tudhatja a tanuló például, hogy kémiát és földrajzot nem fog majd választani. Ezért e tárgyak tanulásában nem lesz érdekelt. Az érdektelenség következményei pedig közismertek. Ha nincs központilag előírt tantárgyrendszer és óraterv, ha ennek megfelelően érvényesül a választhatóság, akkor a beszűkülés, az egyoldalúság veszélyeit ki kell védeni. Többek között ezért van szükség egynél több záróvizsgára, az alpműveltségi vizsgára. Az alpműveltségi vizsgával megvalósítható e veszély elhárítása. Ennek érdekében az alpműveltségi vizsgában is érvényesíteni kell a választhatóságot oly módon, hogy minden műveltségi terület alapvető tudásköre választható vizsgatárgy legyen (ez védelmet nyújt egyes tárgyak háttérbe szorulása ellen), hogy a vizsgatárgyak között legyenek kötelezőek, kötelezően választhatók és szabadon választhatók. Mivel a vizsgák száma itt is korlátozott, ezért célszerű lehet a vizsgaidőszak előtt az utolsó tanórák valamelyikén (a svéd megoldáshoz hasonlóan) standardizált feladatlapokkal felmérni a tanulók tudását azokból a tárgyakból, amelyeket nem választottak vizsgatárgyul. Ezáltal minimálisra csökkenthető annak veszélye, hogy a választhatóság miatt a tanulók műveltsége egyoldalúvá torzuljon.

Ha nincsen kötelezően előírt tantárgyi rendszer, óraterv, és az érettségizni szándékozó gimnáziumi tanulóknak nem kell alapműveltségi vizsgát tenni, semmi sem garantálhatja, hogy már az alsóbb évfolyamok is az érettségire felkészítés szolgálatába álljanak, hogy a többi tárgy tanítása, tanulása háttérbe szoruljon, az általános képzés beszűküljön, egyoldalúvá torzuljon. Talán még nem késő újra megfontolni, hogy az alapműveltségi vizsga a gimnáziumi érettségire készülő tanulók számára *továbbhaladási feltétel* legyen.

Hatékonyságfejlesztés

Közismert jelenség, hogy azokból a tárgyakból, amelyekből a tanulóknak vizsgát kell tenni, sokkal jobb eredmények születnek, mint a vizsgák nélkül tanított tárgyakból. A vizsga motiváló erejével kimutathatóan hozzájárul az oktatás, a tanulás hatékonyságához. Ez a jelenség hazánkban szembeszökően a középiskola utolsó évfolyamain nyilvánul meg. A vizsga hiányának kézzelfogható negatív hatása az általános iskola nyolcadik osztályában, különösen az utolsó félévben mutatkozik meg. Mivel a továbbtanuláshoz az első félévi eredményt kell prezentálni, a második félévben már érdektelenné válik a rendszeres, szorgalmas tanulás. Akinek meg nincsen esélye a továbbtanulásra, azért nem törekszik. A nyolcadik osztály második fele hatékonyságát tekintve jórészt elfecsérelt idő. Lényegesen másként alakult volna a helyzet, ha az általános iskola végén kialakult volna a záróvizsga, amely a végzettség igazolásának és a továbbtanulási szelekciónak is alapjául szolgált volna. Feltehetően kevesebb lenne a funkcionális analfabéta, jobban felkészült tanulókat kaphatott volna a középiskola, nem kényszerültek volna a középiskolák felvételi vizsgák közbeiktatására. Nyilvánvalóan ugyanez a sors várna a 16 éves korig kiterjesztett általános képzésre, ha nem jönne létre a végzettséget igazoló, a továbbtanulási szelekció alapjául szolgáló, a továbbhaladás feltételét képező, a pályaaorientációt segítő alpműveltségi vizsga, amely pusztán a létevel jelentősen hozzájárulhatna az oktatás, a tanulás hatékonyságának javulásához.

A záróvizsgákon több évfolyam tananyagának elsajátítási színvonaláról kell számot adni. Ennek következtében a záróvizsga arra készíti az iskolákat, hogy alapos ismétlő rendszerezést valósítsanak meg. Ennek a pedagógiai munkának a hatékonyságnövelő, személyiségfejlesztő hatása közismerten igen nagy jelentőségű. Természetesen ennek is megvannak a veszélyei: rendszerező ismétlés helyett vizsgatételekre való felkészüléssé, szélsőséges esetekben előre megírt tételek bemagolásává, feladatmegoldó tréninggé fajulhat a vizsgára való felkészülés, ha nem törekszünk olyan vizsgarendszer létrehozására és működtetésére, amely e veszély lehetőségét minimalizálja és amely ismétlő rendszerezésre ösztönöz. Ha az érettségire készülő gimnáziumi tanulóknak nem kellene alpműveltségi vizsgát tenni, a 10. évfolyam után abbahagyott (nem választott) tárgyak tartalmának rendszerező ismétlésére, áttekinthető elsajátítására semmi nem készítené sem az iskolát, sem a tanulót. Az ilyen műveltségi tartalmakból sokévi tanulás ellenére, a folyamatos felejtés miatt jórészt összefüggéstelen tudásmorzsák maradnak.

A hatékonyságfejlesztés fontos eszköze a vizsgaeredmények rendszeres elemzése, az országos helyzetképhez viszonyítható adatok visszaáramoltatása az iskolákba. Ez attól függő hatékonyságú lehet, hogy a vizsgák eredményei mennyire megbízható és részletezett adatokat szolgáltatnak. Ha a záróvizsgák a továbbtanulási szelekció szolgálatában is állnak, akkor viszonylag gazdag és részletezett adatokat kínálnak elemzésre. Ha a választhatóság működik, akkor gyakorlatilag minden vizsgatárgy eredményei értékelhetők és a hatékonyságfejlesztés szolgálatában hasznosíthatók.

Tovább növelhető a visszacsatolt információk hatékonyságnövelő hasznosíthatósága, ha a vizsga feladatbankokkal, feladatlap-bankokkal, témabankokkal működik. Ebben az esetben mód van arra, hogy a tananyagnak ne csak egy kicsi töredéke képezze a vizsga és az elemzés tárgyát, hanem az egész tartalmat átfogó különböző témasorok, feladatlap-sorozatok, amelyekből egy-egy csoport egyet vagy néhányat kap, húz. A vizsgában részt vevő összes tanuló révén a teljes anyagot átfogó téma-bank, feladatbank, feladatlap-bank minden feladatával (az elemzés céljai szempont-jából) elegendő számú tanuló szembesül. Ennélfogva a különböző tételek, feladatlapok országos átlagainak és szórásainak alapján megfelelő korrekciós számításokkal megvalósítható a különböző tételek, feladatsorok eredményeinek elfogadható mértékű ekvivalenciája, vagyis a különböző tételek, feladatlapok eredményeinek összemérhetősége. Az ilyen rendszerű vizsga eredményeként születő adatok alapján minden évben tartalmilag részletezetten diagnosztizálható a tanítás eredményessége. Az iskolákhoz visszaáramoltatott, az aktuális országos helyzetképhez viszonyítható helyi elemzés pedig elősegítheti a hatékonyabb megoldások keresését. Oktatáspolitikai döntés kérdése, hogy milyen mértékben kívánjuk kihasználni a záróvizsgák hatékonyságnövelő funkciójában rejlő lehetőségeket a megfelelő személyi, tárgyi és pénzügyi feltételek megteremtésével.

NAGY JÓZSEF

IRODALOM

- BALOGH LÁSZLÓNÉ (1990) Javaslat az érettségi vizsga korszerűsítésére. *Pedagógiai Szemle* No. 9. pp. 873–878.
- BÁTHORY ZOLTÁN & SÁSKA GÉZA (1988) Javaslat a közoktatási vizsgarendszerre. *Köznevelés* No. 8. pp. 3–6.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990a) Miért kell nekünk vizsgarendszer? In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds). Érettségi Szervezet, nemzetközi érettségi. *Köznevelés* No. 7. pp. 9–12.
- BÁTHORY ZOLTÁN (1990c) *Standardizált érettségi vizsga*. Bp., MTA Soros Alapítvány Titkársága. (Kézirat)
- BERNÁTH JÓZSEF & WALZ JÁNOSNÉ (eds) (1992) *A standard érettségi vizsga jellemzői. A vizsgatárgyak céljai, követelményei, témái. A számonkérés formái*. Pécs, Baranya Megyei Pedagógiai Intézet.
- BORSOS ISTVÁN (1990) Az érettségi nem felvételi. *Köznevelés* No. 2. p. 11.
- BROADFOOT, P. (1986) *A nyilvános vizsgáktól a pályaaorientációs teljesítménymérésekig*. Bp., OPI. (Az Értékelési Központ Közleményei 8.)
- CSAPÓ BENŐ (1987) A kritérium orientált értékelés. *Magyar Pedagógia* No. 3. pp. 247–266.
- CSAPÓ BENŐ (1988) *A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- CSAPÓ BENŐ (1993) A tesztfejlesztés új irányjai az Educational Testing Service-ben. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 2. pp. 103–105.

- CSAPÓ BENŐ (1994) Az induktív gondolkodás fejlődése. *Magyar Pedagógia* No. 1–2.
- CS. CZACHESZ ERZSÉBET & VIDÁKOVICH TIBOR (1990) Hogyan olvasnak gyerekeink? *Pedagógiai Szemle* No. 10. pp. 952–957.
- DÉRI MIKLÓSNÉ (1988) *Felvételi rendszerek a fejlett ipari országokban*. Bp., Oktatókutató Intézet.
- DRÓTOS ANDRÁS (1989) Vizsgarendszer egy szabolcszatzmári általános iskola gyakorlatában. *Köznevelés* No. 13. p. 4.
- ERŐS ISTVÁNNÉ (1993) *Zenei alapképesség. A zenei alapképesség fejlődése 3–23 éves korban*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- FORRAY R. KATALIN (1990) A Német Szövetségi Köztársaság értékelési és vizsgarendszere. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- GYARMATI ELEK & NEMES FERENC (1982) Megyei tudásszintmérések az oktatás fejlesztése érdekében. *Pedagógiai Szemle* No. 11. pp. 988–1000.
- HALÁSZ GÁBOR (1986) *Az angol vizsgarendszeréről: egy outputorientált, decentralizált rendszer működése*. Bp., OPI. (Az Értékelési Központ Közleményei 9.)
- HALÁSZ GÁBOR (1990) A közoktatás és a felsőoktatás kapcsolódása: problémák és nemzetközi perspektívák. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- HEGEDŰS T. ANDRÁS (1990) Megmérettetés és minősítés: a vizsga mint a kulturális jelenség. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- HOFFMANN RÓZSA (1988) Vizsgarendszer elméletben és gyakorlatban. *Köznevelés* No. 25. pp. 3–5.
- HOFFMANN RÓZSA (1989) A Tanterv- és Taneszközfejlesztés Országos Tanácsa gimnáziumi állásfoglalása és javaslata az érettségi vizsgákról. *Köznevelés* No. 28. pp. 6–7.
- HOFFMANN RÓZSA (1990) Foratókönyv-javaslat az érettségi megújítására. *Köznevelés* No. 12.
- KADÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1979) Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés. In: KISS Á. & NAGY S. & SZARKA J. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KADÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1990a) A brit középfokú érettségi vizsga (GCSE) az anyanyelvi tantárgyban. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- KADÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1990b) *Hogyan írnak a tizenévesek?* Bp., Akadémiai Kiadó.
- KADÁRNÉ FÜLÖP JUDIT (1991) A holland vizsgaközpont. In: MÁTRAI ZSUZSA (ed) *Tanterv és vizsga külföldön*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- KARDOS MARGIT (1991) A nemzetközi érettségi. In: MÁTRAI ZSUZSA (ed).
- MÁTRAI ZSUZSA (ed) (1991) *Tanterv és vizsga külföldön*. In: MÁTRAI ZSUZSA (ed). Bp., Akad. Kiadó.
- MÁTRAI ZSUZSA (1991) Négy vizsgarendszermodell. In: MÁTRAI ZSUZSA (ed).
- MIHÁLY OTTÓ (1990) Az iskolai nevelés és a vizsga kölcsönhatásai. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- MIHÁLY OTTÓ (1992) A közoktatás szerkezetének, követelmény- és vizsgarendszerének szabályozása. *Új katedra* No. 5. pp. 22–23.
- MIHÁLY OTTÓ (1994) Kérdések az iskolai vizsgákról. *Új Pedagógiai Szemle* No. 6. pp. 16–24.
- MIKSA LAJOS (1991) Vizsga a Bakáts téri általános iskolában. *Köznevelés* No. 3. p. 6.
- NAGY JÓZSEF (1973) *Standardizált készségmérés tesztek. Alapművelési számolási készségek*. Szeged, Acta Universitatis Szegediensis. (Sectio Paedagogica et Psychologica, Series Specifica)
- NAGY JÓZSEF & CSÁKI IMRE (1976) *Alsó tagozatos szöveges feladatbank*. Szeged, Acta Paedagogica, Series Specifica.
- NAGY JÓZSEF (1977) A pedagógiai értékelés funkciózavarai. *Köznevelés* No. 33. pp. 9–10.
- NAGY JÓZSEF (1987/1990) *A rendszerezési képesség kialakulása. A gondolkodási műveletek elsajátítása*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- NAGY JÓZSEF (1988) Már csak egy angol vizsgarendszer hiányzik nekünk? *Köznevelés* No. 16.
- NAGY JÓZSEF (1990) *A diagnosztikus vizsga elméleti alapjai*. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- NAGY JÓZSEF (1992) Az Alapműveltségi Vizsgaközpont feladatai a közoktatás eredményorientált irányításában és fejlesztésében. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 1. pp. 7–13.
- NAGY JÓZSEF (1992) Egységes és differenciált vizsgakövetelmények, egységes és differenciált értékelés. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 1.
- NAGY JÓZSEF (1993) Értékelési kritériumok és módszerek. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 2.
- NAGY JÓZSEF (1994a) A vizsgák magyarországi jövőjéről. *Új Pedagógiai Szemle* No. 6.
- NAGY JÓZSEF (1994b) Alapműveltségi vizsga. In: *Modernizáció és demokrácia a magyar oktatásban*. Miskolc, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.
- NAGY JÓZSEF (1995) A középiskolázás tömegessé válása. Veszélyek és lehetőségek. *Köznevelés* No. 12.
- NAGY SÁNDOR (1992) A 8. osztályosok testi fejlettségének és fizikai teljesítőképességének diagnosztikus vizsgálata. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 1. pp. 67–97.
- NÉMETH MAGDA (1992) Milyen legyen a Vizsgarendszer? *Új katedra* No. 6. pp. 2–3.
- OROSZ SÁNDOR (1972) *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonal*. Bp., Tankönyvkiadó.

- OROSZ SÁNDOR (1974) *A helyestrás fejlődése*. Bp., Tankönyvkiadó.
- PÁSZTOR BERTALAN (1992) Érettségi-e még az érettségi? *Köznevelés* No. 32. pp. 5–6.
- POKORNI ZOLTÁN (1990) Érettségi a PDSZ-programok tükrében. *Köznevelés* No. 12.
- POSTLETHWAITE, N. (1994) A tantervfejlesztés és értékelés feladatai Magyarországon. *Magyar Pedagógia* No. 1–2. pp. 127–141.
- RADNÓTI KATALIN (1989) Szükség van az érettségi vizsgára. *Köznevelés* No. 39. p. 8.
- ROZGONYI TIBORNÉ & KINDRUSZ PÁL (1993) A nyolcadik osztályt záró diagnosztikus értékelési rendszer (egy megyei modell). *Pedagógiai Diagnosztika* No. 2. pp. 87–102.
- SÁSKA GÉZA (1987) Vizsgarendszer: javaslat egy eredmény (output) által történő szabályozás kialakítására. Bp., OPI. (Az Értékelési Központ Közleményei. 15.)
- SÁSKA GÉZA (1989) Szabályozás vizsgarendszerrel. In: LUKÁCS PÉTER & VÁRHEGYI GYÖRGY (eds) *Csak reformot ne... Szakértők az iskola megújításáról*. Bp., Edukáció.
- SÁSKA GÉZA (1990) Vizsgák és vizsgálatok. Konceptiók a nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- SÁSKA GÉZA (1990) A vizsgarendszer egy lehetséges változata. *Pedagógiai Szemle* No. 9.
- SÁSKA GÉZA & VIDÁKOVICH TIBOR (eds) (1990) *Tanterv vagy vizsga?* Bp., Edukáció.
- SCHENK ROBERTNÉ (1992) Vizsgázunk? Vizsgázunk! *Magyar Pedagógiai Körkép* No. 1.
- SEMJÉN A. & SETÉNYI J. (1990) A svéd értékelési rendszer. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- SEMJÉN ANDRÁS (1990) Vizsgarendszerek a fejlett országokban. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- SOBOR ISTVÁN (1990) Vizsgarendszer – alulnézetből. *Köznevelés* No. 17. p. 5.
- SZABÓ ENDRE (1974) *A közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga eredményeinek vizsgálata*. Bp., Egyetemi Számítóközpont.
- SZABÓ JUDIT (1991) A japán vizsgarendszer szervezeti keretei és pénzügyi feltételei. *Új Pedagógiai Szemle* No. 6.
- SZABÓ JUDIT (1991) Értékelési eljárások külföldön. *Köznevelés* No. 32. pp. 3–4.
- SZABÓ JUDIT (1993) Vizsgák, vizsgarendszerek – máshol, másképpen. *Új Pedagógiai Szemle* No. 7–8.
- SZABÓ LAJOS (1993) Vizsgák a speciális szakiskolákban. *Köznevelés* No. 13. p. 11.
- SZEBENYI PÉTER (1991) Tantervi és vizsgarendszerek Európában. *Info-társadalom-tudomány* No. 18. pp. 15–18.
- SZILÁGYI KLÁRA (1990) Folyamatmérés és személyiségfejlődés. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- TUZA TIBOR (1989) Általános iskolai záróvizsga. *Köznevelés* No. 43. p. 10.
- VAJTHÓ ERIK (1985) Monitor típusú pedagógiai vizsgálatok az Amerikai Egyesült Államokban. *Pedagógiai Szemle* No. 6. pp. 579–588.
- VAJTHÓ ERIK (1990) *Tantárgyi feladatbankok*. Módszertani füzetek pedagógiai vezetőknék. Veszprém, Megyei Pedagógiai Intézet.
- VAMOS ÁGNES (1994a) Kell-e az iskoláknak két-szintű standard érettségi vizsga? *Új Pedagógiai Szemle* No. 6. pp. 48–55.
- VAMOS ÁGNES (1994b) Az érettségi. In: *Moder-nizáció és demokrácia a magyar oktatásügyben*. Miskolc, Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet.
- VÉGVÁRI IMRE (1994) A felsőoktatás felvételi rendszere ma és holnap. *Új Pedagógiai Szemle* No. 6. pp. 56–62.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1986) *Az íráskészség vizsgálatának néhány mérésmetodikai problémája*. Szeged, Acta Universitatis Szegediensis. (Sectio Paedagogica et Psychologica.) pp. 117–138.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1987a) *Iskolafokozat-záró diagnosztikus értékelés a 8. osztály végén*. Szeged, Acta Universitatis Szegediensis. (Sectio Paedagogica et Psychologica.) pp. 147–162.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1987b) Új mérési eljárás a pedagógiai diagnosztikában. *Köznevelés* No. 32.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1989) A logikai művelési alapképességek diagnosztikus értékelése. *Változó Pedagógia* No. 2. pp. 32–45.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1990a) A diagnosztikus vizsgáztatás módszerei és eszközei. 1990a. In: SÁSKA & VIDÁKOVICH (eds).
- VIDÁKOVICH TIBOR (1990b) *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1992) Diagnosztikus elemzés és visszajelzés. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 1.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1993a) Diagnosztikus tesztbankok. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 2.
- VIDÁKOVICH TIBOR (1993b) A diagnosztikus vizsgarendszer-kísérlet három éve. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 2. pp. 73–86.
- ZÁTONYI SÁNDOR (1992) A 8. osztályos tanulók fizika tantárgyi tudásának diagnosztikus értékelése. *Pedagógiai Diagnosztika* No. 1.
- ZENTAI KORNÉLIA (1986) Alapvizsga variánsok. *Szakoktatás* No. 12. pp. 5–7.
- WALZ JÁNOSNÉ (1993) Érettségi az osztrák általánosan képző (középfokú) iskolában. *Köznevelés* No. 34. p. 5.