

Csapó Benő

Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák

Az előadó a konferencián az érettségi vizsga standardizálásának különböző tantárgyakon belüli lehetőségeit elemezte. Álláspontja szerint a standardizáció egyik legfontosabb célja, hogy a vizsgán a tényleges tárgyi tudás mérésére kerüljön sor, és amennyire az csak lehetséges, annak értékeléséből iktatódjon ki a verbális képességek korrigáló hatása.

Változatlan érettségi – változó környezetben

Az érettségi, mint oktatási rendszerünk annyi más stabil eleme, porosz találmány. Poroszországban több mint 200 évvel ezelőtt, az 1780-as évek végén vezették be. Bár Magyarországra nem túl szerencsés körülmények között érkezett meg – Bécsben rendelték el, és a szabadságharc leverése után alig néhány évvel, 1851-ben tartották az első érettségi vizsgákat –, az érettségi a magyar oktatási rendszer egyik legjellegzetesebb vizsgaformájává vált. Nálunk őrizte meg legtöbb eredeti vonását, és köré az idők folyamán sajátos hagyományrendszer épült ki.

Az érettségi formája az elmúlt száz évben alig változott. A négy-öt vizsgatárgy között szinte mindig szerepelt a matematika, a magyar, a történelem és egy idegen nyelv. Az idegen nyelv hosszú ideig a latin volt, később a reálgimnáziumokban megjelent a német. Érdekességként érdemes megjegyezni, hogy például már a múlt században volt kötelező vizsgatárgy a fizika is. A szóbeli és írásbeli vizsgák kombinációja szintén egyidős az érettségivel. Az értékelésre használt skála differenciálóképessége keveset változott: az 1884-től használt négyfokozatú skála (elégtelen, elégséges, jó, jeles) később (a „közepes” hozzáadásával) ötfokozatúra bővült.

Miközben a forma változatlan maradt, szinte minden megváltozott az érettségi körül. A vizsgatárgyak tartalma, a számon kért tudás minősége, mennyisége ma már nem hasonlítható össze a száz évvel korábbival. Gondoljunk csak meg, milyen fizika tudást kérhettek számon, vagy mi volt a matematikaérettségi tartalma a múlt században. Az a tudás, amit ma közvetít a gimnázium, nem mérhető össze azzal, amit a monarchiabeli középiskolákban tanítottak.

Bár az elmúlt évszázad társadalmi változásai történelmi léptékekkel mérve is jelentősek, az érettségi sokáig egy szűk kör számára elérhető privilégium maradt. Mivel csak a népesség egy kisebb hányada számára volt hozzáférhető, hangsúlyossá vált elitképző szerepe. Gimnáziumi érettségét Magyarországon az utóbbi évtizedekben a népesség kevesebb mint 20%-a tett, miközben a fejlett ipari országokban általában az egyetemet végzettek aránya is meghaladja ezt a mértéket, és az értelmiségi elit képzésének keretei az egyetemek doktori kurzusain alakultak ki. Az oktatásban Magyarországon is végbement expanzióból „kimaradt” az általánosan művelő középiskola és az azt lezáró érettségi vizsga. A következő években elkerülhetetlenné válik, hogy a középiskolai képzés és vele együtt az egész érettségi rendszer felzárkózzon a körülötte végbement változásokhoz.

Az érettségi – amint ebből az áttekintésből talán kitűnt – sok mindent túlél, rendkívül stabil képződménye a magyar oktatási rendszernek. Ebből a stabilitás-

ból és változatlanból legalább kétféle következtetést vonhatunk le. Az egyik következtetés az lehet, hogy ha ennyi mindent változatlanul túlél és megőrizte sok hagyományos vonását, akkor feltétlenül kell valamilyen pozitív értékeket hordoznia, van valami lényeges funkciója, ami e rendkívüli stabilitást biztosítja; tehát az a legjobb, ha hagyjuk úgy, ahogy van. A másik következtetés ezzel pontosan ellentétes: azt mondja, hogy ha ennyi ideig nem változott az érettségi, miközben szinte minden megváltozott körülötte, akkor feltétlenül megérett a helyzet az alapvető változtatásokra.

A kétféle következtetés mindegyike tartalmaz releváns elemeket, és mindegyik mellett számos további érvelés lehet felsorakoztatni. Ha csak az egyik oldalra fordítjuk figyelmünket, és egyoldalúan elkötelezzük magunkat a stabilitás vagy a változtatás értékei mellett, nehezebb lesz megértenünk az érettségi körüli dilemmák valódi természetét. Ezért a következőkben együtt próbálok megvizsgálni az említett két lehetséges következtetést. Úgy gondolom, inkább arra kellene energiáinkat koncentrálni, hogy megtaláljuk a két értékrend összeegyeztetésének módjait. A magam részéről elfogadom, hogy az érettséginek számos megőrzendő funkciója van, de bizonyosnak tartom, hogy a változatlan módon való fenntartására sem lehetőség, sem szükség nincs. A kérdést tehát úgy érdemes feltenni: hogyan lehet megőrizni az érettségiből mindazt, ami érték; hogyan lehet magát az érettségit az oktatási rendszer stabil elemeként fenntartani? Illetve a másik oldalról nézve: mit kell megváltoztatni ahhoz, hogy ezt a fajta stabilitását az érettségi megőrizhesse. Szeretném továbbá azt is hangsúlyozni, hogy az érettségi reformja bonyolult folyamat, és nem lehet olyan megoldást találni, amely minden igényt maximálisan kielégít. Tudnunk kell azt, hogy minden pozitív hatású döntésnek lehetnek negatív mellékhatásai, és minden esetben alaposan végig kell gondolni a döntések összes lehetséges következményét. A különböző értékek között gyakran választani kell: ha valamit elérünk, valami másról, ami esetleg kevésbé fontos, le kell mondanunk.

Mindezt azért hangsúlyozom már a bevezető gondolatok során is, mert nem szeretném azt a benyomást kelteni, mintha azt gondolnám, hogy az érettségi reform csak egykimenetelű, egyféle lefutású folyamat lehet, hanem inkább azt hangsúlyoznám, hogy mérlegelni kell azt, mit kapunk a változtatások eredményeként, és az ár, amit ezért fizetünk, megéri-e nekünk. A következőkben az ilyen dilemmák bemutatását már csak az érettségi reform egyetlen mozzanatára korlátozom, és pedig a standardizálás néhány alapvető kérdése. Mit is jelent az a bizonyos standard érettségi? Milyen feltételek biztosítása esetén, milyen módon lehet standard osztályzatokkal értékelni a középiskolát befejező tanulók tudását, és ha egy ilyen rendszert működtetünk, az milyen mellékhatásokkal jár?

A standard érettségi osztályzat

A legkorábbi vizsga, amit standardizáltak, sokkal öregebb az érettségénél. Az első olyan írott források, amelyek standard vizsga létre utalnak, az ókori Kínába vezetnek. A Csen-dinasztia uralomra jutásakor, Kr. e. 1115-ben vezették be azt a vizsgarendszert, amellyel a közhivatalnokokat választották ki. Mindenkinek, aki valamilyen hivatalra pályázott, keresztül kellett mennie egy vizsgarendszer lépcsőin, és ez a vizsgarendszer, amennyire a történelmi forrásokból ezt nyomon lehet követni, jelentős mértékben standardizált volt. Könnyű volt persze abban az időben standardizálni a vizsgákat, mert időt, pénzt, fáradságot nem kímélve mérték fel a jelölteket. Az akkori háromfordulós vizsgarendszerben egy-egy forduló

több napig tartott, és olyan, pontosan meghatározott, részletesen kidolgozott feladatrendszert tartalmazott, ami biztosította azt, hogy az akkori birodalom bármelyik részében ugyanazokat a követelményeket alkalmazzák és azonos szintek teljesítése révén jussanak tovább a vizsgázók a következő fordulóba. Egy másik ok miatt is könnyű dolguk volt a kínaiaknak. Vizsgarendszerük azért is működhetett jól, mert rendkívül szelektív volt, és csak azt kellett megoldaniuk, hogy azt a néhány legjobbat mindenütt egyforma mércével mérve válasszák ki. Mindegyik fordulón a jelöltek kb. 1–4%-a jutott túl, amiből ki lehet számítani, hogy 1 millió jelöltből összesen is csak néhány tucat pályázó felelt meg mindhárom szinten. Az ókorig visszanyúló standard vizsgák hagyományait mind a mai napig megtaláljuk a keleti harci művészetek szintvizsgálataiban is.

Amint azt a történelmi példa mutatja, a standard vizsgák eszméje egyáltalán nem valami új találmány, lényegében az, amit ma a standard jellegén értünk, minden ideális vizsga egyik kívánatos tulajdonsága lenne. Ha azonban komolyan szemügyre vesszük e kívánatos tulajdonságot, kiderül, hogy az érettségit illetően nem is olyan könnyű elérni. A következőkben – lehetőség szerint kerülve a technikai részleteket – ezt a bizonyos standard jelleget és annak következményeit szeretném bemutatni.

Induljunk ki egy olyan meghatározásból, amelyben nincsenek speciális szak-kifejezések, és amiben talán mindannyian egyetértünk. Nézzük például a következő definíciót: *Standard osztályzatot azt értjük, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kapja a vizsgázó tanuló.*

Azt hiszem, abban könnyen konszenzust lehet teremteni, hogy a standard osztályzatnak (legalább) ezt a feltételt ki kell elégítenie, továbbá, hogy ez olyan követelmény, amit az érettségitől is elvárunk. Aligha vitatható az, hogy ha azt akarjuk, hogy az érettségi eredménye „konvertibilis” osztályzat legyen, és mindent egyformán elfogadják (például a felsőoktatási intézmények), akkor eleget kell tennie annak a kritériumnak, amit ez a mondat kimond. A vita akkor kezdődhet, amikor a meghatározás egyes kulcsfontosságú kifejezéseit részletesebb elemzés tárgyává tesszük. A definícióban három olyan kifejezés szerepel, amelyek pontosabb értelmezést kíván: (1) ugyanarra a tudásra, (2) bármelyik vizsgán, (3) ugyanazt az osztályzatot.

Meg kell fontolni, hogyan lehet elérni, hogy az érettségi megfeleljen ennek a meghatározásnak, és ha azt elérjük, milyen mellékhatásokkal kell számolnunk. A következőkben nem is teszek mást, mint ezt a három kifejezést értelmezem az említett szempontból.

A tudás meghatározása

Kezdjük a tudás meghatározásával. Ha az előzőekben meghatározott módon akarjuk a tanulókat tudásukat értékelni, mindenekelőtt meg kell állapodni abban, hogy mit értünk tudáson, pontosabban: mi az a tudás, amit osztályozni fogunk. Verbális szinten, a köznyelvi leírás pontatlanságait tolerálva persze viszonylag könnyű egyetértésre jutni. Ha azt mondjuk, hogy a tanuló tudja magát anyanyelven választékosan kifejezni, értse a matematikát és legyen képes tudását alkalmazni is, ismerje a történelem fontosabb eseményeit és legyen történelemszemlélete, akkor e kívánalmakban mindannyian egyetérthetünk. Mindamelfett még lehet, hogy ezt a megfogalmazást az egyes szakemberek különbözőképpen értelmezik, és az ilyen általános megfogalmazások semmiképpen sem alkalmasak arra, hogy

azok alapján már egyértelműen lehessen osztályozni. Ahhoz sokkal pontosabban meg kell adnunk azt, mit értünk a felméréndő tudáson.

A pontosabb meghatározásnak többféle módja lehet. Kezdetjük például egy részletes verbális leírással, amit további pontosítás után szisztematikus követelményrendszerre formálhatunk. Még egyértelműbb, a formalizálás lehetőségét is magában rejtő eszköztudást kínálunk a különböző cél- és értékeléstaxonómiák, melyekről másfél évtizeddel ezelőtt nálunk is sok vita folyt. Amerikában a *Bloom* és munkatársai által kidolgozott taxonómia terjedt el, ami a követelményeknek, vagyis az oktatás céljainak és az értékelés kritériumainak nagyon precíz leírására ad egy módszert. Sajnos a *Bloom* nyomán kidolgozott taxonómiákkal számos probléma volt. Bár precíz és részletes eljárásokat kínáltak a tananyag elemzésére és az elérendő tudás leírására, olyan tudáskonceptiók és pszichológiai megfontolásokon alapultak, amiket ma már nem lehet maradéktalanul elfogadni. Magyarországon *Nagy József* dolgozott ki egy elemzési eljárást és egy korszerű tudáselméletet. Azonban bármilyen konkrét módszert is válasszunk, az világos, hogy szükség van a tudás egyértelmű, pontos meghatározására, elemeinek egyfajta taxatív felsorolására. Végül eljutunk arra a szintre, amikor már egészen pontosan megmondjuk azt, hogy mit fogunk kérdezni a vizsgán, mit kell a vizsgázóknak produkálnia. Ez a végső leírás általában valamilyen feladatrendszerben testesül meg. Egy olyan feladatrendszerben, amiről azt állíthatjuk, hogy aki ezt a feladatrendszert (vagy az abból megfelelő módon vett mintát) meg tudja oldani, az megfelel annak a tudáskonceptióknak és mindazoknak a leírásoknak, amelyeket az előző elemzések során meghatározotunk.

Ez az a pont, ahol érdemes elgondolkodni azon a méréselméleti problémán, amit úgy neveznek, hogy a mérés validitása, érvényessége. Vagyis a feladatrendszer elkészítése, kipróbálása során folyamatosan vizsgálnunk kell, vajon a feladatrendszer valóban azt a tudást reprezentálja-e, amit célként kitűztünk. A feladatok tényleg azt a tudást mérik-e, amit velük mérni szeretnénk? Azt a matematikátudást, azt a történelemtudást méri-e a feladatrendszer, amit a követelményekben meghatározotunk, vagy pedig valami egészen mást, például csak a feladatmegoldás mechanikus, betanulható készségeit, begyakorolt sémákat, esetleg csak a tesztmegoldásban megszerzett rutint.

Bármennyire is triviálisnak tűnnek ezek a problémák, egyáltalán nem egyszerűek. Nézzünk néhány példát, amelyek rámutatnak az érvényesség biztosításának nehézségeire. Az érettségi reformjának egyik fontos kérdése, mi lesz a szóbeli vizsgák helye, szerepe. Lehet-e, és ha lehet, akkor hogyan lehet standard szóbeli vizsgákat tenni. A szóbeli vizsgát különösen a humán tárgyak esetében tartanánk fontosnak, hiszen vitathatatlan, hogy a középiskolában elsajátított tudás fontos eleme a szóbeli kifejezőképesség, elemzőképesség, kommunikációs képesség. Valószínűleg mindannyian, akik erről gondolkozunk, egyetértünk abban, hogy a történelemhez, a magyar irodalomhoz hozzátartozik, hogy ha valaki tudja ezeket a tárgyakat, akkor tudjon élőbeszéd formájában szóban is értekezni azokról a tárgykörökről, amelyeket a vizsga előír. De a kérdés az, hogy mit jelent ez a szóbeli kommunikatív komponens mint értékelendő teljesítmény. Mekkora szerepet kapjon, milyen súlyt képviseljen a szóbeli kifejezőképesség például a történelemtárgyatban? Abban mindannyian egyetértünk, hogy fontos komponensről van szó, de abban már különböznenek a vélemények, hogy mennyire fontos. Ha úgy tenném fel a kérdést, hogy a vizsgán maximum száz pontot lehet összesen szerezni, mennyit kellene ebből a szóbeli kifejezőképesség alapján odaítélni, akkor valószínűleg

nüleg széles skálán szóródnának a vélemények. Van, aki nagyon fontosnak tartaná ezt az oldalt, és azt mondaná, hogy a teljesítménynek ez az összetevője megér akár hetven pontot is, mások esetleg csak tíz pontra taksálnák a szóbeliség jelentőségét. De, ha meg is egyeznénk valamilyen elméleti arányban, hogyan lehetne azt az értékelés gyakorlatára lefordítani? Hogyan érnék el, hogy minden vizsgáztató tartsa magát a megállapított normákhoz?

Tudjuk azt, hogy ha a gyerekek szóban vizsgáznak, akkor nagyon sokféle tényező befolyásolja az osztályzatot, de a legfontosabb faktor a tanulók verbális képessége. Például az, hogy mennyire határozottan nyilvánulnak meg, mennyire jó a beszédképességük. Különböző felmérések elemzése alapján közismert, hogy a verbális készségek még a matematikaosztályzatot is jelentősen befolyásolják, néha csaknem olyan mértékben, mint magának a matematikának a tudása. Ha a tanuló több szóbeli vizsgát tesz, akkor ezt az egyetlenegy képességét – az egyébként valóban nagyon fontos kommunikatív képességet – „belemérjük” az összes szóbeli tantárgyba. Jelentősen befolyásolja a magyarosztályzatát, a történelemjegyét és mindazokat a tárgyakat, amelyekből szóbeli vizsga van, így a végeredményben sokkal nagyobb súllyal jelenhet meg, mint amit elvileg helyesnek tartanánk. Így – talán nem is csak szélsőséges határesetként – előfordulhat, hogy a jó verbális készségek nagyobb mértékben befolyásolják a vizsgaeredményt, mint az egyes tantárgyakban nyújtott tartalmi tudás. Felmerül tehát a kérdés, vajon az osztályzatok tényleg azt a fajta tudást értékelik-e, amit értékelni szándékozunk. Hogyan lehetne a verbális képességek szerepét megfelelő kontroll alatt tartani, és pontosan olyan – mindenki számára egységesen értelmezett – arányban beszámítani az eredményekbe, mint ahogy előzőleg abban megállapodtunk? A megoldás ismert, a tudás pontosan meghatározott elemeit külön kell értékelni. Külön lehet értékelni a tanuló esszéíró képességét, külön meg lehet vizsgálni a szóbeli kifejezőképességet, az elemzőképességet stb. Végül fel lehet tenni a kérdést, ha mindezeket egyszer már felmértük és „elkönyveltük” az anyanyelvi képességek között, szükség van-e arra, hogy azokat még egyszer értékeljük és „jóvá írjuk” például a történelem szóbeli vizsgán is. A dilemma tehát abban áll, hogy ezt a bizonyos képességet hol és milyen mértékben vegyük figyelembe. Egyrészt a szóbeli képességeket értékelni kell, másrészt azt valószínűleg senki nem akarja, hogy ne tudjuk pontosan, hogy mit értékelünk az érettségivel, és esetleg egy bizonyos képességrendszer bújtatva, különböző tárgyakba rejtetten többször is elszámoljunk, jóváírjunk. Ha ugyanazt a képességet több tárgyban is nagy súllyal értékeljük, akkor a végeredményt is csak a tanulók bizonyos képességei befolyásolják. Egy vagy néhány általános képesség lesz az, ami a végső osztályzatot meghatározza, és esetleg elsikkadnak a különbségek, a tudás sajátos összetevői, amelyek például az irodalmat és a történelmet megkülönböztetik egymástól.

A vizsgahelyzet szabványosítása

A meghatározásban szereplő következő elemzendő kifejezés a vizsga szabványosítására utal. Arról van szó, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kellene a tanulónak kapnia. A „bármelyik vizsga” pedig azt jelenti, hogy ha egy tanuló rendelkezik az ismeretek és képességek egy bizonyos készletével, akkor az ország bármely gimnáziumában vagy középiskolájában ugyanazt az osztályzatot kell kapnia. Az eredmény tehát nem függhet attól, melyik iskolában, milyen konkrét kontextusban, milyen felkészültségű más tár-

sakkal együtt, milyen vizsgáztatók előtt, mely konkrét tételeket kihúzza vizsgázik egy tanuló, mindig ugyanazt az osztályzatot kell a tudásához hozzárendelni. Amint már e megfontolásokból is kiténik, a vizsgahelyzet szabványosításának számos oldala van. Itt csak három kérdéssel foglalkozom: a vizsgafeladatok megválasztásával (a feladatok kalibrálása), a vizsgáztatók személyétől való függetlenséggel (objektivitás) és a vizsgák megismételhetőségének (reliabilitás) kérdéseivel.

Mivel nem tudjuk minden tanulótól az összes lehetséges tudásleletet kikérdezni, mindig ki kell választani azt a néhányat, aminek az aktuális megvizsgálására éppen sor kerül. Még az sem mindig megoldható, hogy minden gyerek ugyanazt a néhány feladatot kapja. Írásbeli esetében még könnyebben elérhető, hogy mindenki ugyanazt a kérdéssort válaszolja meg, de a szóbeli vizsgán elterjedt gyakorlat szerint tételt húznak a vizsgázók. A feladatok kiválasztása során feltételezzük, hogy mindegyik ugyanazt a tudást méri, és amikor osztályzatot adunk, az már nem az másodfokú egyenletek vagy a szögfüggvények tudását – bár a tanulótól esetleg csak ezt a két témakört kérdeztük ki – dokumentálja, hanem úgy kerül be a bizonyítványba, mint matematikajegy. De milyen alapon általánosítunk néhány megvizsgált tudáslelemből egy tantárgy egészére? Tudjuk, hogy az általánosítás mögött levő feltételezések szigorúan véve soha nem igazak teljes mértékben, különösen nem a hagyományos vizsgák nem túl nagy precizitással rögzített feltételrendszerében. Ugyanakkor megfelelő technológiát alkalmazva meg lehet úgy választani a feladatokot, hogy a szóban forgó általánosítással ne kövessünk el túl nagy hibát.

Mindenekelőtt meg kell állapodnunk abban, hogy milyen szisztéma szerint választjuk ki a vizsgafeladatokat. Valamilyen módszerrel ezeket a vizsgafeladatokat be kell mérni, kalibrálni kell azokat, azaz előre megadott statisztikai bizonyossággal meg kell állapítanunk azt, mindegy-e az, hogy a vizsgázó éppen melyik feladatot, tételt kapta, a kiválasztott feladatok egyforma módon fogják tudását felmérni. Ez, bármily elemi követelménynek tűnik, nehezen teljesíthető, és sokat kell dolgozni azért, hogy ilyen típusú feladatrendszert előállítsunk.

A vizsgahelyzet szabványosításának következő mozzanata az, hogy a vizsga eredménye legyen független a vizsgáztatók személyétől. Azaz, legyen mindegy, hogy x, y vagy z tanár vizsgáztatja a gyermeket, ugyanarra a tudásra mindegyik tanárnak ugyanazt az osztályzatot kell adnia. Ez az objektivitás követelménye, és megint csak azt jelenti, hogy pontosan definiálni kell a vizsgahelyzetet, a vizsgafeladatot és a vizsgafeladat értékelését.

Végül nagyon fontos kritérium a vizsgák megbízhatósága. Ez elméletileg azt jelenti, hogy ha a tanuló a vizsgát többször egymás után leteszi, tudására mindig ugyanazt az osztályzatot kapja. Gyakorlatilag ezt tesztek esetében például az újrateszteléssel lehet ellenőrizni. Vizsgák esetében ugyancsak van jelentősége a vizsgák olyan egyértelmű meghatározásának, szabványosításának, hogy azok időben is állandó és azonos módon értékeljék a különböző vizsgázók tudását. Egy jól működő vizsgarendszernek évről évre azonos mérce szerint kell az osztályzatokat megállapítania, hiszen egy olyan záróvizsga eredménye, mint az érettségi, nemcsak az adott évre szól, hanem elvileg végigkíséri a vizsgázót egész életén. Gyakorlatilag pedig az eredménynek mindaddig jelentősége lesz, amíg az adott személy a vizsgát meg nem ismétli (ez meg lehetőségen ritkán fordul elő), illetve magasabb szintű vizsgát nem tesz (ez a gyakoribb eset, hiszen ilyenkor az alacsonyabb szintű vizsga elveszti jelentőségét, csak a „legmagasabb iskolai végzettség” számít).

Gyakorlati szempontból a vizsgák megismételhetőségének követelménye nem ennyire konkrétan (ugyanaz a gyerek ugyanazt a vizsgát megismétli) jelenik meg.

A megismételhetőségnek inkább az a vonatkozása fontos, hogy a vizsgákat évről évre ismétli egy újabb és újabb népesség, és elvárhatjuk, hogy az egyes generációk ugyanarra a tudásra mindig ugyanolyan osztályzatot kapjanak; vagyis egy bizonyos osztályzat mindegyik évben ugyanazt a tudásszintet jelentse. Nem függhet tehát az érettségi értéke attól, hogy melyik évben tette le a tanuló. Ha például valaki az érettségi eredményét évek múltán akarja az egyetemi felvételibe beszámíttatni, ez csak a különböző évfázatok egyenértékűsége esetén megoldható.

A vizsgák időbeli stabilitása nagyon fontos lenne abból a szempontból is, hogy nyomon tudnánk követni az oktatási rendszer teljesítményeit. Egy időben stabil, azonos módon mérő vizsgarendszer információt szolgáltathat az egymást követő évfolyamok tudásáról, jelezheti a pozitív vagy negatív változásokat.

Az osztályzat hozzárendelése a teljesítményhez

A vizsgákra osztályzatot adunk, de nem mindegy, hogyan. Az osztályzatok standardizálásának, skálák megállapításának részletesen kidolgozott elmélete van. Csak röviden utalok arra, milyen problémákat kell megoldani, ha megbízható skálákat akarunk használni. Biztosítani kell például a skálaegységek azonosságát, a különböző skálák összeadhatóságát. Gondoljunk csak arra, hogy az átlagot ugyanolyan mértékben növeli, ha valaki magyarból kettesről hármasra javít, vagy a matematikánégyesét feltornázza ötösré. Bár tartalmilag e két teljesítmény soha nem cserélhető fel, legalább azt kell valamilyen statisztikai módszerrel biztosítanunk, hogy a két teljesítménykülönbség mennyiségileg összemérhető legyen. Ez pedig csak „nagyüzemileg” előállított, sokszorosán kipróbált és bemért feladatokkal oldható meg.

A skálázás egy másik fontos kérdése a skála beosztásának finomsága vagy a skála differenciáló ereje. A differenciáló erő eredetileg az egyes tesztfeladatokkal kapcsolatos értékeléseméleti fogalom, azt fejezi ki, hogy egy adott feladat mennyire tudja kimutatni a gyerekek képességei közötti különbségeket. Ez a koncepció alkalmazható az osztályzatokra is, megfontolhatjuk, hogy egy adott osztályozási technika mennyire alkalmas a gyerekek tudásában meglévő különbségek kifejezésére. Az elmúlt 150 évben az érettségi ilyen típusú differenciáló, megkülönböztető ereje keveset változott. 1854-ben vezették be azt a négyfokozatú értékelő eljárást, ami pontosan megfelelt a mainak, csak hiányzott belőle a középső érték. Mintegy fél évszázad múlva eggyel megnőtt a skálaértékek száma, és a most használt ötfokozatú skála is megérte az ötven évet. Ha ez az ütem folytatódik, és átlagosan minden ötven évenként teszünk hozzá egy fokozatot, ha így növeljük a skála differenciáló erejét, akkor semmiképpen nem érjük el a gyakorlat által megkövetelt mértékű változást.

Ma már sokkal jobban differenciáló osztályzatokra, finomabb beosztású skálákra van szükség. Gondoljunk csak meg, ha csak öt fokozattal osztályozunk, pontosabban négygyel, mert elégtelen nem szerepelhet a sikeres érettségizók dokumentáló bizonyítványban, az azt jelenti, hogy csak négyféle tudású gyereket tudunk a vizsga révén megkülönböztetni. Gyakorlatilag az elégségesek és a közepesek nem pályázhatnak bizonyos továbbtanulási irányokra, praktikusan máris leszűkül a skála két értékre, azaz a skála kétféle tanulótl különböztet csak meg: a felvételizők között vannak a jók és jelesek. Ott viszont, ahol sok jelentkezőből csak keveset vesznek fel, szinte minden pályázó jeles érettségit produkál a felvételi tárgyakból. Több tantárgy eredményeinek beszámíttása a felvételin némileg növeli a változatosságot, de könnyű belátni, hogy az osztályzatokban messze

nincsenek akkora különbségek, mint amekkora különbségek a tanulók tudásában vannak. Az osztályzatok csekély változatossága nem tükrözi vissza a tanulók valódi tudásában meglévő sokféleséget. Amíg ezen a helyzeten nem változtatunk, nem várható el, hogy magának az érettséginek nagyobb legyen a hitele, és például az egyetemek elfogadják a felvételi alapjául.

Magyarországon már régóta használatos az ötfokozatú skála, és ha az értékelés szubjektív becslésen alapszik, nem is lehet a skálaértékek számát növelni. Az ember, legyen bármilyen jó szakember vagy tapasztalt tanár, nem képes az egyéni teljesítmények ennél sokkal több fokozatát megkülönböztetni. A különböző standardizált tesztek segítségével viszont néhány százalékos pontosságú mérést lehet végezni. Ma már gyakorlati igény, hogy az értékelésre használt skálák még a legjobban teljesítő tanulók kategóriájában is képesek legyenek a tudás finom különbségeinek kimutatására, új, nagyobb differenciáló képességű skálákat kell tehát használnunk.

A skálákhoz kapcsolódóan érdemes egy további, nagyon aktuális dilemmára is utalni, mégpedig arra, hogy mit kell tennünk a skálával, ha megváltozik az a népesség, amelyet értékelünk kell. Jelenleg a gimnáziumokba a népesség 20–25%-a kerül be, vagyis az általános iskolát végzettek legjobban felkészült negyede. Ez a helyzet alapvetően megváltozik, ha az oktatáspolitikai elgondolásnak megfelelően néhány év múlva a népességnek legalább 70%-a jár általánosan képző középiskolába, és szerez érettségi bizonyítványt. A mai középiskolásoknál sokkal kevésbé felkészült további több mint 40% fog középiskolába járni és készülni az egységes érettségi vizsgára.

A kérdés az, mit tegyünk a skálával, hogyan adaptáljuk a jelenleg használatos skálát a megváltozott feltételekhez. A kérdésre többféle választ is lehet adni, egyik sem elégít ki minden elvárást. Az egyik válasz egy voluntarista hozzáállást tükröz. Mondhatjuk azt, hogy nem engedünk a színvonalból. A mostani középiskolák és gimnáziumok elértek egy szintet, képviselnek egy normát az érettségi tekintetében, ezt kell ezután is alapul venni, mindegy, hogy hányan járnak középiskolába. Ez azt jelenti, hogy azt a további körülbelül 40%-nyi tanulót, aki pluszként jelenik meg a következő egy-két évtizedben az érettségit tenni szándékozó jelöltek között, ugyanazzal a skálával mérjük, mint a mai végzősöket. Konkrétabban: ugyanott marad a kettes, a hármas, a négyes, az ötös határa, ugyanazzal a tudással lehet ezeket az érdemjegyeket megszerezni. Egy másik adaptációs lehetőség a skála szétbontása, egy részletesebb, nagyobb differenciáló képességű skála bevezetése. Ezen az új skálán a jelenlegi színvonalat képviselőket helyezkednének el a felsőbb értékeknél, és a többletként megjelenő tanulók, alacsonyabb induló felkészültségüknek megfelelően, a skála lefele meghosszabbított régiójában. Ez a megoldás nyilvánvalóan az érettségi átlagos színvonalának jelentős csökkenéséhez vezetne. Természetesen az itt bemutatott két alternatíva csak a lehetséges megoldások két „végpontját” jelenti. Közöttük számos átmenet lehetséges, és ahogy az a gyakorlatban többnyire történik, ebben a kérdésben is a különböző alternatívák közötti kompromisszumra kerül sor. Mindenesetre azt szeretném hangsúlyozni, hogy amikor arról beszélünk, hogy meg kell őrizni a színvonalat, tisztában kell lennünk a korlátokkal is. Természetesen nem lehetetlen a jelenlegi megközelítő színvonal fenntartása, de az óriási erőfeszítéseket igényel. Egy ilyen ambiciózus alternatíva megvalósításához további, jelentős erőforrások bevonására lenne szükség. A középiskolába beáramló, a jelenleginél kevésbé felkészült, kevésbé motivált, rosszabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulóknak a jelenlegi érettségi köve-

telményekig való eljuttatása csak a mostani oktatási ráfordítások többszörösével és egy más pedagógiai kultúra feltételei mellett érhető el.

A standard érettségi hatásai és mellékhatásai

Bármilyen reformnak nem csupán megcélzott és szándék szerinti hatásai, hanem nem tervezett és sokszor nem is kívánatos mellékhatásai is vannak. Gyakran meg kell tehát fontolnunk, hogy a tervezett változtatásokat érdemes-e végigvinni, eredményeit nem rontják-e túlságosan el a nemkívánatos mellékhatások. Vagy milyen további tennivalók adódnak, hogy a kedvezőtlen mellékhatásokat elviselhető szintre szorítsuk le? Utolsóként néhány ilyen dilemmát közvetlenül is megemlítenék.

Először fontoljuk meg, mit jelent az iskolák számára a standard érettségi bevezetése. Hiba lenne a kérdést úgy beállítani, hogy egy reformmal mindenki csak nyer, és nincs semmi, amit ezért cserébe adni kell. Mit jelent az, hogy az iskolák vállalják azt, megfelelnek a standard vizsgáztatás követelményeinek? Ez bizony azt jelenti, hogy a továbbiakban az iskolák nem saját normáik alapján mondják meg, hogy mi hányas, melyik tudás mennyit ér, hanem alávetik magukat egy külső normarendszernek. Hogy lehet az iskolai autonómiával, a szakmai, tanári autonómiával összhangba hozni ezeket a standard osztályozással együtt járó követelményeket? Ha az iskolák, tanárok alávetik magukat a standard értékelés követelményeinek, autonómiájuk egy részéről kétségtelenül lemondanak. Tudomásul kell vennünk, hogy a standard érettséginek ez az ára. Ez az ár azonban nem olyan nagy, hogy azt ne lehetne vállalni. Ezt az árat, az autonómia egy részéről való lemondást mindenütt megfizetik, ahol valamifajta standardra vagy konvertibilitásra törekednek. Ha olyan pénzt akarunk vetetni, ami már nemcsak a mi városállamunkban vagy országunkban értékmérő, hanem a határon túl is elfogadják fizetőeszközként, akkor alá kell vetnünk magunkat bizonyos általánosabb szabványoknak. Ha azt akarjuk, hogy az általunk kibocsátott osztályzatokat mindenki névértékén elfogadja, meg kell felelnünk az erre vonatkozó általános konvencióknak. Az autonómia egy szeletéről való lemondásért az általunk kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe.

Az autonómiáról való lemondás, az autonómia átruházása átfogóbb érdekeket megtestesítő szervezetekre világjelenség. Amikor az Európai Unió országai a helyi kormányzatok bizonyos funkcióit átengedik egy központi parlamentnek, akkor a helyi autonómiának jelentős részéről lemondanak. Az iskolák, amikor azt mondják, hogy mostantól nem minden iskola külön-külön állapítja meg, mi számít ötösnek matematikából, lemondanak autonómiájuk egy részéről. A kérdés azonban megmarad: hova delegálják ezt az autonómiát? És ez az, amin érdemes elgondolkodni. Végül is hova kerül az iskolák által feláldozott autonómia? Azt gondolom, az érettségi reform körüli ellentétek egyik kiváltója e kérdés megválaszolatlansága. Az iskolák nem szívesen engednék át autonómiájuk egy részét sem politikai csoportoknak, sem egy központi bürokráciának. Kevesebb feszültséggel járna a reform, ha mindenki számára világos lenne, hogy az iskolák által delegált autonómia a szakmai testületeken belül marad. A szakmai autonómia kialakulása nálunk is, mint a világ sok országában, különböző kompetenciák megszerzésével párhuzamosan megy végbe, és részét képezi annak a folyamatnak, amit a tanári szakma professzionalizációjaként szoktak megnevezni.

A standard értékelés bevezetésének lesznek mellékhatásai, amelyek az esélyegyenlőséget érintik. Van egy ki nem mondott félelem az iskolákban, egy ki

nem mondott szorongás a tanároknál, ami a független iskolai osztályozáshoz való ragaszkodás mögött meghúzódik, ez pedig az, hogy a standard osztályzat egy másfajta igazságosságkonceptiót fog működtetni, mint ami ma az iskolákban érvényesül. Mindaddig, amíg az iskolák egy relatív értékrendet érvényesítenek, és az egyik iskolában mást jelent a jeles, mint egy másikban, ez a relativitás bizonyos esélyegyenlőtlenségeket kiegyenlít, kompenzál. Vannak kedvezőtlenebb adottságú iskolák, gazdaságilag hátrányos helyzetű régiók, kevésbé finanszírozott területek. Az ezekből kikerülő gyerekek tudásszintje alacsonyabb, mint a jobb helyzetben levő társaiké, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a kedvezőtlenebb körülmények között tanuló gyerekek egyben kevésbé tehetségesek is. Ezt ki nem mondott, implicit módon az iskolák kompenzálják úgy, hogy – saját normáik alapján – alacsonyabb követelményeket támasztanak, azaz a tanulóik jobb osztályzatot kapnak, mint amit tudásuk alapján másutt kaphatnának. A standard értékelés éppen az ilyen jellegű értékelésbeli különbségeket szünteti meg, de ezzel egyben megszünteti a normatív osztályozásban rejlő kiegyenlítő funkciókat is. A standard osztályozás az igazságosságának egy más koncepcióján alapszik, azaz az „egyenlő tudásra egyenlő osztályzatot” elvére épül. Meg kell tehát fontolni, hogy a méltányosság és az esélyegyenlőség javításában a standard osztályozás bevezetése milyen újabb feladatokat jelent.

A standard érettségire való áttérés további mellékhatása, hogy megváltozik a tanárnak a vizsgáztatásban betöltött szerepe. Ma a középiskolai tanárnak az érettségivel kapcsolatban kétféle szerepe van. A tanár az edző szerepét játssza mindaddig, amíg az érettségire való felkészítés folyik. Az érettségire való felkészülés és az érettségi szünet előtti utolsó hajrá során, amikor még egyszer áttismétlik az anyagot, kidolgozzák a vizsgatételeket, megoldják a típusfeladatokat, a tanár trénerként dolgozik együtt tanítványaival. Majd, miután a gyerekek számára megkezdődik az érettségi szünet, a tanár metamorfózison megy át, és bíró szerepében jelenik meg újra, aki eldönti, hogy a tanulók tudása mennyit ér. Ő bírálja el azokat a tanítványait, akiket nemrég még trénerként ugyancsak ő készített fel a vizsgákra, így közvetve saját munkájának eredményéről is ítéletet mond. Tudjuk persze, hogy ez kicsit sarkított megfogalmazás, mert a központi írásbeli, a bizottsági és érettségi elnöki rendszer többféle kontrollt is bevisz a vizsgáztatás folyamatába, de a tanári szerep kettősségéből fakadó ellentmondások alapján véve megvannak. Egy standard érettségi bevezetése ezt a bírói feladatot veszi le a tanár válláról, vagy egy másik nézőpontból szemlélve azt is mondhatjuk, hogy megfosztja a tanárt ettől a lehetőségtől. Mindenesetre egyértelmű helyzetet teremt, mert a tanár tréner lehet egészen az utolsó percig, sőt még a vizsga folyamatában is megőrizheti az edző, a szurkoló szerepét, aki ott szorít a kispadon tanítványai sikeréért. A standard érettségi körüli vitákat minden bizonnyal árnyalja a tanári szerep átvértékelődésének dilemmája is. Ismét csak azt kell megfontolni, a bírói szerep olyan privilégiumokat jelent-e, amelyeket érdemes megőrizni, vagy olyan terhet és felelősséget, amelyet a tanárok szívesen delegálnak az értékelés objektív eszközeit kidolgozó és működtető szakmai testületeknek.