

---

# Vizsgák külföldön

*A magyar vizsgarendszer kritikus pontjainak szemszögéből*

MÁTRAI ZSUZSA

*A különböző országok vizsgarendszereivel számos hazai szerző tanulmánya foglalkozott az elmúlt években. Ezen írások nagy része két tanulmánykötetben jelent meg. (1) Noha ezek nyilvánvalóan azzal a céllal íródtak, hogy más országok ezirányú gyakorlatának megismertetésével is segítsék egy új magyar vizsgakoncepció kidolgozását, vagy a saját rendszerükben mutatták be az eltérő megoldásokat, vagy bizonyos kiemelt szempontok mentén hasonlították össze azokat. Magam a két megközelítés kombinációját alkalmaztam az 1991-ben megjelent kötet egyik tanulmányában, melyben négy ország: Németország, Anglia, Japán és Svédország vizsgarendszerével foglalkoztam. (2) Minthogy az azóta eltelt időszakban egyre sürgetőbb oktatáspolitikai kérdéssé vált a hazai vizsgarendszer megújítása, célszerűnek látszik, hogy a nemzetközi tapasztalatokat közvetlenebbül hasznosítsuk, azaz a saját problémáinkat helyezzük külföldi vizsgálódásaink középpontjába. Ezen megfontolás alapján a címben megjelölt téma tárgyalását e fejlesztési célú megközelítésnek rendelem alá: a) kiemelem a hazai vizsgarendszer öt gyakori kritikus pontját; b) ezeket szakmai kérdésekkel fogalmazom; és c) a Németországról, Angliáról, Japánról, Svédországról és Hollandiáról (3) már megjelent kutatási eredményeket felhasználva, bemutatom a vizsgált országok ezekre vonatkozó válaszait. Végül pedig, összegezésképpen, felvázolom egyfajta módját a nemzetközi tanulságok hazai hasznosítási lehetőségeinek.*

A megközelítés tisztázása után két megszorító megjegyzést kell tennem. Az egyik, hogy elemzésemben csak az írásbeli vizsgákra és a szervezeti kérdésekre térek ki. Ezekkel kapcsolatban van ugyanis a koncepcióalkotás szintjén a legtöbb vitapont. A második, hogy nem érintem a szóbeli vizsgák mellett a tartalmi kérdéseket sem. Ez utóbbiak olyannyira szerteágazóak, hogy szétfeszítenék mostani elemzésem kereteit.

## Első kritikus pont

A hazai vizsgákkal kapcsolatos egyik kritika elsődlegesen pszichológiai természetű. Azt a problémát veti fel, hogy a vizsga – az érettségi és a felvételi esetén egyaránt – felesleges stresszhelyzetbe hozza a tanulókat. Minthogy mindkét szituációban egyszeri megméréstől van szó, a tanulóknak egyfelől nincs megfelelő vizsgarutinjuk, másfelől – éppen ezért – nem mutatnak reális képet a tudásukról. Ha mindehhez hozzávesszük, hogy a felvételin mekkora a tét, ez a vizsga milyen nagy befolyással lehet valakinek a további életpályájára, komolyan kell vennünk ezt az ellenvetést.

Az elsőként idézett kritikus pont azt az egyszerű szakmai kérdést veti fel, hogy *kell-e egyáltalán vizsga?*

Az öt hivatkozott ország között csak egyet találunk, Svédországot, ahol nincs se érettségi, se felvételi vizsga. A vizsga szerepét a folyamatos értékelés tölti be, mely az elemi és a középfokú oktatás során többféle módon történik.

Az elemi iskola első hat osztályában és az alsó középiskola kezdő évfolyamán (7. osztály) csak szövegesen értékelik a gyerekek teljesítményét. Számjegyekkel történő osztályozás nincs. A tanulók osztályozása csak a 8. osztályban kezdődik. Kétszer egy évben

kapnak jegyeket a tanulók az ötfokú skálát használva, a szóbeli és az írásbeli teljesítmények együttes figyelembevételével. Az írásbeli értékelésnek több fajtája van.

A központilag készített diagnosztikai tesztek az elemi iskola második szakaszának első évfolyamán (4. osztályban) és az alsó középiskola kezdő évében (7. osztályban) alkalmazhatják a tanárok. Ezek nem kötelezően előírt tesztek. Arra szolgálnak, hogy segítsenek objektív képet adni a tanároknak arról, hol tartanak tanítványaik. Csak két tárgyból diagnosztizálják mindkét évfolyamon a gyerekek tudását: anyanyelvből és matematikából. Ezek a tesztek standardizáltak, a teljesítményeket nem a tanulók önfejlődéséhez, az osztály szintjéhez, vagy a tanár egyéni követelményeihez viszonyítják, hanem az országos átlaghoz. A diagnosztikai tesztek nem osztályozzák (minthogy az érintett évfolyamokon még nincs is osztályzat), hanem szövegesen értékelik.

A központilag kidolgozott és bemért teljesítménytesztet a tanár köteles megírni az alsó középiskola 8. és 9. osztályában, valamint a felső középiskola 11. és 12. osztályában. (A két középiskola szakasz kezdő évfolyamain, 7. és 10. osztályban tehát még nem használják ezeket.) A teljesítménytesztet is standardizáltak, csakúgy, mint a korábban említett diagnosztikai tesztek. Értékelésük az országos átlaghoz viszonyítva, de már osztályzatokkal történik.

A folyamatos értékelés további eszköze az írásbeli teszt, mely nem központi és nem standardizált, megírása azonban kötelező. Azt célozza, hogy a teljesítménytesztben nem szereplő tárgyakból, valamint a közös törzsanyagon kívüli, helyi tantervekhez kötött anyagokból is legyen írásbeli számonkérése a tanulóknak. Elkészítése az iskolák joga, de munkájuk segítésére központi ajánlások is rendelkezésre állnak. Ezeket a tesztek a felső középiskola 10., 11. és 12. osztályában íratják meg a tanulókkal.

Az év végi osztályzatok (vagy szöveges értékelések) ezen értékelési formáknak az együttes számbavételén alapulnak. Minthogy e formák között vannak standardizált, tehát országos átlaghoz viszonyított és nem standardizált, helyi viszonyokhoz kötött elemek, ezek ellentétbe is kerülhetnek egymással. Ha jelentős az eltérés a tanár által javasolt szubjektív jegy és a standardizált tesztek eredményeit tükröző objektív jegy között, a tanári konferencia dönt, de az utóbbi preferenciájának a tekintetbevételével.

Mint mindebből látható, abban az országban, ahol törölték a vizsgákat, a folyamatos értékelésben olyan eszköztárra találtak, mely – bár nagyfokú szellemi és anyagi ráfordítással – kiküszöböli az első kritikus pontban említett problémákat. A sokféle és folyamatos értékelés során a tanulók megfelelő rutint szerezhetnek, és a tudásukról alkotott kép is többszöri megmérés után alakul ki.

## Második kritikus pont

Szintén gyakori ellenvetés a magyar vizsgarendszerrel szemben, hogy a továbbtanulók helyzete különösen nehéz, mert rövid időn belül két vizsgát is kell tenniük: az érettségi és a felvételit. Sokan mondják, ez azért is felesleges, mert nem az érettségi, hanem a középiskolai bizonyítvány eredménye számít bele a felvételi összpontszámába. Valójában elég lenne az érettségi, ha a felsőoktatási intézmények azt belépőként elfogadnák.

A kérdés röviden így fogalmazható meg: *kell-e egyáltalán külön felvételi vizsga?*

A vizsgált országok között – Svédország mellett, ahol a folyamatos értékelés mindkét vizsgát kiváltja – kettőt találunk még, melyekben nem kell felvételi vizsgát tenni. Németországot és Hollandiát. Ezekben az országokban az ún. numerus clausus szakok kivételével (orvos- és gyógyszerészkar) az érettségi vizsgának vízumerítke van. A túljelentkezésből adódó problémákat, melyek náluk is megtalálhatók, számunkra szokatlan módon oldják meg. Németországban várakozással, Hollandiában sorsolással. Nem kell azonban várakoznia azoknak a német diákoknak, akiknek bizonyos pontszám fölött van az érettségi eredménye, illetve sorsolás nélkül bejutnak a felsőoktatási intézményekbe a megfelelő minősítésű holland tanulók is. Svédországban szintén a folyamatos értékelés során szerzett összpontszámától függ a várakozási idő hossza.

Angliában és Japánban a miénkhez hasonló a helyzet. Az érettségi nem vízum-, hanem elvileg csak útlevélértékű: feltétel, de nem jogosít automatikusan a továbbtanulásra. Ennek ellenére egyre több az olyan felsőoktatási intézmény mindkét országban, mely

eltelkint a felvételtől. Ennek eldöntése az egyetemek és főiskolák joga. A legszínvonalasabb helyeken azonban ragaszkodnak a saját szelekcióhoz (pl. *Cambridge, Oxford*, japán magánegyetemek).

Ezzel kapcsolatban megállapítható: nemzetközi törekvésnek látszik, hogy megszűnjenek a kettős vizsgáztatást, ezen belül az érettségi vizsga, illetve az azt megelőző folyamatos értékelés során szerzett minősítés vízumértéke növekedjék.

## Harmadik kritikus pont

Az előző kritikus ponttal összefüggésben, sokan azért ellenzik, hogy a felsőoktatási intézményekbe pusztán az érettségi eredmény alapján bejuthassanak a tanulók, mert ezt a vizsgát nem tartják megbízhatónak. Az okot abban látják, hogy a magyar érettségi belső, iskolai vizsga, így az azonos osztályzatok különböző tudást takarnak, az iskolák eltérő színvonala és a tanárok különböző követelményei befolyásolják az eredményt. Röviden szólva, az érettségi teljesítmények országosan nem összemérhetők.

Az e problémával kapcsolatos kérdés szakmai szempontból így tehető fel: *összefügg-e a megbízhatóság, azaz az összemérhetőség kritériuma azzal, hogy az érettségi belső (iskolai) vagy külső (független vizsgabizottság előtti) vizsga-e?*

Az öt vizsgált ország közül csak Németországban van a miénkhöz hasonlóan belső vizsga. A vizsgafeladatokat központi (tartományi) ajánlások alapján a tanárok készítik és ők is értékelik a vizsgaelnök ellenőrzésével, csakúgy, mint nálunk. Van azonban egy lényeges különbség. Nem lehet érettségizető tanár az, aki nem kapott speciális értékelési, mérésmethodikai képzést az egyetemen.

Japánban, Hollandiában és Svédországban országos vizsgaközpontok szerkesztik a feladatokat, és azok is értékelik az eredményeket az országos átlaghoz viszonyítva. A vizsga, illetve a folyamatos értékelés helyszíne Hollandiában és Svédországban az iskola, Japánban pedig az erre kijelölt körzeti vizsgáztató helyek.

Angliában több regionális vizsgaközpont van. A feladatok kijelölése, értékelése és leggyakrabban a vizsgáztatás is ezekben folyik.

Ha ezek után visszapiantunk arra, amit az érettségi vizsgák, illetve a svéd folyamatos értékelés vízum-, és útlevelértékéről mondtunk, a következő kép alakul ki.

	Vízum	Útlevel
Belső	Németország	
Külső	Hollandia Svédország	Anglia Japán

1. ábra

Az ábra meglepő eredményt mutat. Logikai szempontok alapján azt várnánk, hogy a kevésbé megbízható belső vizsgának legyen csak útlevelértéke, és az összemérhetőség kritériumának jobban megfelelő külső vizsgának legyen inkább vízumértéke. Ezzel szemben ilyen összefüggést nem találunk. E tekintetben éppen a német belső vizsga jogosít automatikus belépésre, a többi külső vizsga pedig megoszlik.

Noha láthatóan nincs lineáris összefüggés a két szempont között, mégis érdemes más megvilágításban is szemügyre venni ezt a kérdést. Nevezetesen: úgy tűnik, az érettségi vizsga vízumértékének növelése elsősorban oktatáspolitikai, és csak másodsorban szakmai kérdés. Más szavakkal: a kormányzatok ezekben az országokban arra törekednek, hogy minél szélesebbre tárják a felnövekvő generáció előtt a felsőoktatási intézmények kapuit. Bizonyíték erre az, amit már korábban említettünk: ahol csak útlevelértéke van az érettséginek, ott is egyre több egyetem vagy főiskola tekint el a külön felvételi vizsgától. Emellett az is látható, hogy a vizsgált országokban fontos szakmai szempont az érettségi vizsga vagy a folyamatos értékelés megbízhatósága. Németországban ezt az érettségizető tanárok speciális kiképzésével próbálják növelni, a többi helyen pedig

országos vagy regionális vizsgaközpontok működtetésével, az egyéni teljesítmények országos (de legalább regionális) összemérhetőségének biztosításával.

## Negyedik kritikus pont

Szintén a kettős vizsgáztatással hozható összefüggésbe az a nem egyszer hangoztatott kifogás, hogy a hazai érettségi vizsga nem az általános műveltséget méri, holott éppen az lenne a funkciója. E problémából következik, hogy – a kettős vizsgáztatás ellenére – az érettségi követelmények összerosódnak a továbbtanulásra való alkalmasság, valójában a felvételi vizsga szempontjaival. Így azoknak a tanulóknak is a felsőoktatás követelményeihez kell igazodniuk, akik nem akarnak továbbtanulni.

Szakmai közelítésben a kérdés ékeppen fogalmazható meg: *retrospektív vagy prospektív funkciója van-e az érettségi vizsgának?* Azaz az általános műveltség szintjét kell-e mérnie (retrospektív: visszatekintő funkció) vagy a továbbtanulásra való alkalmasságot (prospektív: előretekintő funkció).

A vizsgált országok tapasztalata alapján ennek a kérdésnek a megválaszolása szorosan kapcsolódik az érettségi vizsga vagy folyamatos értékelés vizum-, illetve útlevéltértékéhez. Azokban az országokban, ahol az érettséginek vagy a folyamatos értékelésnek vizumértéke van, vagyis kiváltja a felvételi vizsgát (l. Németország, Hollandia, Svédország), azt tekintik alkalmasnak a továbbtanulásra, akinek megfelelő az általános műveltsége. Tehát a két funkció nem válik el egymástól. (Kivéve a speciális képességeket igénylő területeket, pl. a művészeti iskolákat, ahol alkalmassági vizsga van.)

Angliában és Japánban viszont, ahol az érettségi elvileg csak útlevéltértékű, a két funkciót megkülönböztetik. Az érettségi funkciója retrospektív: az általános műveltséget méri, a felvételi funkciója pedig prospektív: a továbbtanulásra való alkalmasságot méri. Következésképpen ez a kérdés csak kettős vizsgáztatás esetén merül fel, akkor viszont egyértelmű a funkciómegosztás a két vizsgatípus között.

## Ötödik kritikus pont

Ezen a ponton merőben szokatlan probléma merült fel nálunk. Az új oktatási törvény megszüntette a hagyományosan túlcentralizált tantervi irányítást, előírta a nemzeti alaptanterv bevezetését, legalizálta a tankönyv- és programpiacot, és mindezekkel ösztönzést nyújtott az alternatív programokon alapuló helyi tantervtervezésnek. Emellett a vizsgarendszer átalakításáról is rendelkezett, e munkálatok azonban még csak előkészítő szakaszban vannak. Az új vizsgakoncepcióval kapcsolatos problémát az jelenti, hogy ha a nemzeti alaptantervben előírt, mindenki számára közös követelményrendszer lesz csak a vizsga alapja, nincs értelme a tanszabadságnak, vagyis a programválasztásnak és a helyi tantervtervezésnek, mert a tanulók úgyis azt fogják tanulni, ami vizsgaanyag lesz.

A kérdés önmagától adódik: *mi legyen az alaptanterv és a helyi tantervek követelményeinek a viszonya a vizsgarendszerben?*

A vizsgált országok közül számunkra azok érdekesek e tekintetben, ahol hasonlóan merül fel a kérdés. Ez csak ott lehetséges, ahol van valamilyen keret-jellegű központi tanterv, de éppen e jellegénél fogva, csak a közös követelményeket határozza meg, és így teret enged a helyi tantervi követelményeknek is. Németország és Japán nem nyújthat számunkra megfelelő tapasztalatot e kérdés megoldásában, mert noha vizsgarendszerük különböző (az előbbieé belső, az utóbbieé külső), a tantervi irányításuk egyaránt centralizált: a helyi tantervnek nincs követelmény-meghatározó szerepe sem a német tartományokban, sem a japán állami iskolákban.

Anglia már érdekesebb számunkra, bár a probléma ott éppen a miénkkel ellentétes folyamatból adódik. Korábban pusztán helyi tantervek alapján működtek az angol iskolák, és csak a külső, regionális központokhoz kötődő vizsgarendszer vitt valamely egységeséget az oktatásba. Az elmúlt években azonban bevezették a közös követelményeket meghatározó nemzeti tantervet, melyek teljesítésének mértékét évenként mérik központilag. Minthogy azonban a nemzeti tanterv keret-jellegű, tehát a helyi tantervnek, ha ki-

sebb súllyal is, de maradt szerepe, továbbá a vizsgarendszeren még nem változtattak, fel fog merülni a központi és a helyi tantervi követelmények valamint az eddigi vizsgakövetelmények egyeztetése. Egyelőre még nem lehet pontosan tudni, hogy mi lesz ennek hatása a független regionális vizsgaközpontok eddigi követelményrendszerére, mivel az új rendszer felmenő rendszerben vezették be, és még nem érte el a vizsgázó korosztályt.

Svédország a folyamatok értékelés eszköztárának differenciált felhasználásával kínál megoldást a felvetett problémára. Mint már az első kritikus pont kapcsán szó volt róla, az írásbeli értékelésben – a célok különbözősége miatt – kétfajta minősítő tesztet alkalmaznak. A központi teljesítménytesztek a keret-jellegű országos tanterv közös követelményeit mérik, a helyi tantervi követelmények teljesítésének ellenőrzésére az iskolai írásbeli tesztek szolgálnak. A két pontszám együtt alkotja az eredményt, bár nagyobb súlya a központi teljesítményteszteknek van.

Mindazonáltal számunkra mégis Hollandia a legérdekesebb, minthogy ott van vizsga, mégpedig külső, és a kérdés bizonyos értelemben ugyanúgy merül fel, mint nálunk. Azért csak bizonyos értelemben, mert a nemrég bevezetett keret-jellegű alaptanterv csak a középiskola alsó szakaszára érvényes, így a felső középiskolák továbbra is helyi tanterveik alapján működnek. A kérdés azonban ott sem volt más, mint hogy úgy kellett az országos vizsgaközpontnak megoldania az érettségi vizsgát, hogy egyszerre legyen tekintettel az általuk kiadott országos és az iskolai tantervek szerinti helyi követelményekre. A megoldás az lett, hogy – Svédországhoz hasonlóan – külön mérik a közös, és külön a helyi követelményeket. Az előbbit a vizsgaközpont egységes írásbeli és szóbeli tesztjeivel, az utóbbit az iskolák mérőeszközeivel. A holland tanulók érettségi eredményébe mindkét teszt egyenlő, 50-50%-ban számít bele.

A svéd és a holland példa tehát azt bizonyítja, hogy tényleg csak akkor van kellő súlya a helyi tanterveknek, ha követelmény-meghatározó szereppel rendelkeznek. Mindez nem mond ellent szükségképpen az egységes követelmények szerinti vizsgáztatásnak, pusztán valamilyen egyensúlyt feltételez a központi és a helyi követelmények figyelembevételé között.

## Nemzetközi tanulságok „akkor, ha” megközelítésben

A nemzetközi tanulságok levonásával óvatosan kell bánnunk. A magyar vizsgarendszerrel kapcsolatos problémák megoldásának nem az az útja, hogy az egyes kérdésekre adott különböző válaszokból kiválasztjuk a számunkra megfelelőt. Itt rendszerelemekről van szó, melyek mindig egy sajátos kontextusban működnek, így közvetlenül nem átültethetők. Sokkal célszerűbb az „akkor, ha” megközelítést alkalmazni, mert csak ebben az esetben derül ki, hogy az egyes rendszerelemeknek mi a kapcsolata egymással és az is, hogy a mi feltételeinkhez és hagyományainkhoz mely megoldások illeszkednek a legjobban. Bemutatok néhány példát a javasolt megközelítés alkalmazására.

Vegyük mindjárt azt a kérdést, hogy legyen vizsga vagy ne legyen? Mint a svéd példából láthatjuk, azért van jogosultsága ennek a kérdésnek, mert nem a vizsga az értékelés egyetlen formája. Az említett „akkor, ha” megközelítésben a válasz itt az lehet, hogy ha a pszichológiai szempontokból indulunk ki, jobb megoldás, ha nincs vizsga. De csak akkor, ha a vizsgát folyamatosan és rendszeresen más értékelési formák előzik meg.

Másik tanulságos kérdés számunkra, hogy ha megtartjuk a vizsgáztatást mint értékelési formát, van-e mód az érettségi presztizsének növelésére. A vizsgált országok tapasztalata mutatja, hogy van, de csak akkor, ha az érettségi eredménye meghatározóan befolyásolja a továbbtanulást: *vízumértékű*, azaz automatikus belépésre jogosít.

Tanulság lehet továbbá annak a kérdésnek a felvetése, hogy a szelektív felvételi vizsgán kívül van-e más útja a továbbtanulás irányításának. Mint a német, a svéd és a holland példából kiderült, vannak más megoldások: a várakozás és a sorsolás. De csak akkor, ha az érettségi vagy a folyamatos értékelés során nyert középiskolai bizonyítvány vízumértékű, illetve annak minősítése meghatározó szerepet játszik a várakozási idő hosszában valamint a sorsolást kikerülő legjobb pozíció megszerzésében.

És végül, de a hazai vizsgarendszer fejlesztési irányának meghatározása szempontjából nem tanulság nélküli annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy egy, a megbíz-

hatóság növelése, azaz az összemérhetőség biztosítása érdekében létesítendő országos vizsgaközpont mellett megmaradhat-e az iskolák vizsgáztatásban vagy értékelésben betöltött funkciója. Mint korábban láthattuk, ez akkor kell, illetve lehetséges, ha a helyi tantervek követelménymeghatározó szereppel bírnak (Hollandia, Svédország), és a vizsgaeredmények, az országos követelmények teljesítésén túl, az iskolai követelmények teljesítése is részét képezi.

A példák természetesen még tovább folytathatók. De ennyi talán elég volt annak bizonyítására, hogy hasznosabb lehet számunkra egy új vizsgakoncepció kidolgozása szempontjából, ha más országok tapasztalatait nem egyszerűen ötlettárnak, hanem inkább a rendszerelemek egymásra vonatkoztatási alapjának tekintjük.

## JEGYZET

- (1) Tanterv vagy vizsga? Szerk. *Sáska Géza és Vidákovich Tibor*. Edukáció, Bp., 1990. valamint Tanterv és vizsga külföldön. Szerk. *Mátrai Zsuzsa*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.
- (2) *Mátrai Zsuzsa*: Négy vizsgarendszer-modell. In: Tanterv és vizsga külföldön. 79-97.o.
- (3) Hollandiáról I. részletesen *Kádárné Fülöp Judit*: A holland vizsgaközpont. In: Tanterv és vizsga külföldön. 109-117.o.