

ALAPMŰVELTSÉGI VIZSGA A SZAKISKOLÁBAN

AMIVEL SZEMBE KELL NÉZNÜNK....

Az életreformok, bár némi fáziskéséssel, de eljutottak hozzánk is az elmúlt évtizedekben, és újabb reformpedagógiai ideológiák, „gyerekmítoszok” kialakulását eredményezték. A sokszínűségben sem kétséges azonban, hogy a legfontosabb közös elv mégiscsak az, hogy szükség van egy olyan új szemléletre és gyakorlatra, amely napjainkban életképesé teszi az önmagát megvalósítani akaró személyiséget. Az iskolai élet átalakítása, a pedagógiai gyakorlat kimozdítása a hagyományos keretektől azonban nem könnyű, nem gyors, és korántsem látványos folyamat. Az aktívabb, öntevékenységen alapuló ismeretszerzés igénye feltételezi a képességek megfelelő kibontakoztatását. Ez kooperatívabb eljárásokat, módszereket, visszajelzéseket igényel. Nem a tudás kerül veszélybe, hanem a klasszikus hagyományoknak megfelelő tudást kényszerül felváltani a ma iskolája egy korszerűbb és a távlati társadalmi értékrendhez jobban illeszkedő hatásrendszerben.

A pedagógia ma „fordított piramisról” beszél: kevesebb ismeretanyagra épülnek a szükséges kompetenciák; a felhasználói, a reflektáló, a problémaértelmezési és megoldó képesség, a konfliktuskezelési és retorikai technikák az egyén érdekérvényesítéséhez. Egyre inkább világossá válik az iskolákban is, hogy az alkalmazási képességek segítségével sokszorozódik majd meg a megszerzendő tudás, így képessé válnak a tanulók arra, hogy megfeleljenek felnőttkoruk szükségleteinek.

A formalizált szakmai tudással is egyre kevésbé lehet boldogulni, a munkaerőpiac bizonyos kompetenciák meglétét megkívánja a munkavállalóktól. Az állandóan változó feltételeknek és igényeknek a rutinnal nem lehet már eleget tenni. A munkavégzéshez szükséges kompetenciák megszerzésének eszközeivé vált a tanulás.

Izgalmas korszakot élünk át tehát, a paradigmaváltások sokaságát, amelyekre éppen az jellemző, hogy nem lehet összeegyeztetni a korábbiakkal. Mások lettek a szükségletek, a kihívások, és most már ezeknek kell megfelelnünk. A különböző képzésű és igényű tanulócsoportok problémáinak kezelése differenciáltabb és problémaérzékenyebb felkészítést és értékelést kíván a pedagógusoktól. Az élethosszig tartó tanulást az

iskolákban kialakított hatékonyabb célokkal, motívumokkal, értékekkel lehet fejleszteni, inspirálni. Az iskoláknak esélyeket javító intézményekké kellene válniuk.

Az elmúlt évtizedekben a gazdasági-társadalmi szférában nagyon gyorsan következtek be a változások, s ezek sürgető hatását érezzük nap mint nap az oktatás-nevelés területén is.

A pedagógiai folyamatban csak egymásra kölcsönösen ható és egymást befolyásoló mozzanatok léteznek. Ezért a minőség biztosításának, vagy ahogy újabban fogalmazódik, a minőség fejlesztésének egyik fontos alapfeltétele a teljesítmények megítélése és a hatékonyabb oktató-nevelő munka érdekében végzett, tükörbe nézésen alapuló folyamatos korrekció.

AZ ELŐZMÉNYEKRŐL...ÉS A KEZDETEKRŐL...

2003-tól a szakiskolákban egy teljes körű fejlesztési program indult el. Célkitűzéseit a „*szakMA! a XXI.század iskolája*” sokat mondó logója szimbolizálja, igazolván, hogy egy átgondolt, korszerű folyamat vette kezdetét. Ennek lett egyik fontos részterülete a szakmapedagógiai-módszerbeli megújulás. Ezen belül az „F” projektben folyó munkák elsősorban a pedagógusok értékelési-mérési kultúrájának fejlesztését tűzték célul.

Szakértői munkacsoport segítségével indult el a tevékenység. A kezdő szakaszban végzett széleskörű felmérés azt mutatta, hogy a projektet megpályázó, több mint félszáz iskolában rendkívül egyenetlen, olykor esetleges, összehangolatlan és bár jó szándékú, ám meglehetősen szakszerűtlen az ellenőrzés, a mérés, az értékelés több fázisa. A központi OKÉV-méréseket sem tudták igazán jól felhasználni saját fejlesztésükre, komoly segítségre szorultak. A tanárokkal együtt úgy ítéltük meg, hogy szükséges lenne a pedagógusképzés keretei között felkészíteni az értékelő munkára, és minél hatékonyabban együttműködni. A szakiskolai lemorzsolódások csökkentésének is fontos alapeleme, hogy a pedagógusok képesek legyenek a tanulók közti különbségeket objektíven megvizsgálni, folyamatosan ellenőrizni, értékelni, és úgy megtervezni a tanítás-tanulás folyamatát, hogy az valamennyi tanuló egyedi igényének megfelelően. Az értékelés olyan pedagógiai eszköz, amely a tanulás-tanítás eredményességében az egyik legjelentősebb: kilépett egy szűken értelmezett tantermi pedagógiából, hogy az irányítás eszköze legyen, és oktatáspolitikai fogalommá váljék.

Első lépésként egy olyan belső szakértői hálózatot hoztunk létre a projektben közreműködő iskolákban, amely irányítja, összehangolja, hasznosítja a belső és a külső méréseket. A mérési-értékelési csoportok (MÉCS-ek) tagjai a legaktívabb, legtekintélyesebb pedagógusok közül kerültek ki. Központi értékelési-mérési tanfolyamokon, tréningeken készítettük fel őket a korszerűbb tudásra, hatékonyabb gyakorlati tevékenységre. Megindult egy jelentős innovatív folyamat ezen a téren az intézményekben. Két év után lassan szárnyra lehet – és kell – bocsátanunk az önállóságra serkentett testületeket.

Ezzel párhuzamosan az „F” projekt másik kiemelt feladata volt a szakiskolai alapműveltségi vizsga megtervezése, ami mind a mai napig szinte neuralgikus pontja a

magyar oktatáspolitikának, mivel - bár megvannak a ma is hatályos rendeletei - gyakorlatilag nem került még sor a kivitelezésére.

Az alapműveltségi vizsga gondolata nem most, a XXI. században merült fel először. Az 1980-as évek végétől már folytak Szegeden, a JATE Pedagógiai Tanszékén olyan kutatások, fejlesztő munkák, amelyek az alapműveltségi értékelési rendszer kiépítésének egyik feltételét képezték. A 90-es évek elejétől évente új mérőeszközök készültek az alapvető képességek és készségek köréből, ezek kipróbálása, fejlesztése, standardizálása folyamatos volt „a terjesztés és a kiépítés ésszerű stratégiája” alapján, ahogy Nagy József professzor fogalmazta *Az Alapműveltségi Vizsgaközpont feladatai a közoktatás eredményorientált irányításában és fejlesztésében* (Pedagógiai Diagnosztika. Szeged. 1992) című cikkében.

1996 áprilisában jelent meg az Országos Közoktatási Intézet szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontjának kiadásában az első alapvizsga-koncepció, majd több szaktárgyból ennek a kidolgozása és próbája. Tanulságai még ma is nagyon hasznosnak bizonyultak, amikor a szakképzésben most újra napirendre került az alapvizsga gondolata. Az azóta érvényben lévő, majd többszörösen módosított törvények, rendeletek, oktatáspolitikai koncepcióváltások ellenére is megmaradt néhány fontos és újra átgondolható alapelve: a *folyamatszabályozás mennyiségi és minőségi változóihoz* kapcsolódva, az *eredményértékeléshez*, a *tanulás eredményességének* mutatóit illetően, a *követelményrendszerhez*, *eszközökhöz*, *módszerekhez*, a *hatékonysághoz* és a *fejlesztéshez*, illetve a *pályaaorientációhoz* köthetően.

Ha csak ezt a néhány, kiragadott dolgot vizsgáljuk, a korszerűbb vizsgáztatás legfontosabb elvei – úgy tűnik – már több mint tíz évvel ezelőtt körvonalazódtak.

A nyolcvanas években a merev input (kimeneti) szabályozás lebontásának voltunk tanúi. A fejlődés és haladás, a képességek és készségek optimális szintre hozása, a tanulók egyéni nevelésének stratégiája azonban az új tantervek és tartalmak, követelmények megfogalmazása után is csak hosszú évek múlva valósulhat meg. A 90-es években az általános műveltséget még a Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott tartalmak, ismeretek alapján kérte számon az alapvizsga, a deklarált korszerűbb tendenciák és elvek ellenére is. Ez minden tizedik évfolyamos tanulóra vonatkozott volna, függetlenül attól, hogy milyen iskolatípusba járt – annak ellenére, hogy az általános iskola befejezésekor igen nagy a különbség a tanulók képességei és tudása között, és ez a szelekcióval a középiskolákban még növekszik. A szegedi bemérések is igazolták, amit napjaink mérései is megerősítenek, hogy a szakiskolákban a tanulók általában a minimális alapismeretekkel sem rendelkeznek, és készségeik, képességeik is elég alacsony szintűek. Az alapműveltségi vizsga általános vizsgakövetelményeinek kiadása óta a mérés és vizsgáztatás paradigmáiban is változási folyamatok indultak el. Például a PISA-vizsgálatokon már azokat a kompetenciákat mérik, amelyek a megváltozott társadalmi és munkaerőpiacon szükségesek lesznek az érvényesüléshez. Indokolt tehát az az igény, hogy a tervezett vizsgában érvényesüljenek ezek a tapasztalatok is.

Az Új Pedagógiai Szemle 1997. májusi számában megjelent *Az anyanyelv és irodalom alpműveltségi vizsga általános követelményei* című tanulmányban a felmérés eredményeinek közléseként már megfogalmazódott, hogy „a szakmunkásképzésben részt vevők számára külön vizsgarendszert kellene kidolgozni.”

Tervezésünk során tehát elsődleges szempontunk mindenképpen az volt, hogy a klasszikus értelemben vett műveltségtartalmakat, ismereteket kívánó, hagyományos vizsgát fel kell váltanunk egy kompetenciamérésre, alkalmazásra épülő gyakorlatiasabb vizsgaelképzeléssel. (Ld. alább: *Mi is az a kompetencia?* című fejezetet.)

Célszerű volt azonban átmenteni, ami jónak bizonyult az előző elképzelésekben, de át kellett gondolni a szükségletnek megfelelő új vizsgaformákat és vizsgáztatási módokat is: a *kötelező és szabadon választhatóság*, illetve az *önkéntesség* lehetőségét. A tantárgyhoz köthetőség kibővült egyes *műveltségterületekkel, illetve integrált tárgyakkal*, az *eszközhasználati tudás* igényével, az *aktuális műveltségi* mutatókkal, a *szakmához köthető praktikus tudás lehetőségével*, a *gyakorlati hasznossággal*, illetve a *prioritásokkal és a komplexitással*.

Tervezésekor felmerült bennünk a projekt módszer és a portfóliók újszerű értékelési lehetősége is. De ennek a kihívásnak ma még nehéz lenne eleget tenni, elterjedésük várat magára, túl korai az elképzelés. Ám érdemes lenne ebbe az irányba bővíteni majd a vizsgaformákat. Fontos volt számunkra a *minimumkijelölés*, egy új típusú képességmérés, *kompetenciamérés*, az egyéni mellett a *páros* vagy *csopartos* megméréstetés lehetősége is, a komputerezált világban a *számítógép* korszerű felhasználása, hogy az informatikavizsga arról szóljon, hogy a számítógép eszköz, amely segít tájékozódni a világ dolgaiban. Eszközként szolgálja a tanulást és a munkát.

A szakiskolákban pillanatnyilag nincs semmilyen jelentős, rangos záróvizsga a közismereti tárgyakban. Talán ezt is pótolni tudná az alpműveltségi vizsga. Túl hirtelen azonban nem lehet megváltoztatni az iskolai elveket és gyakorlatot. Minden vizsga visszafelé is szabályozó: az oktatásra, a tanulás és tanítás módszereire egyaránt kihat. Mivel néhány éve a nemzetközi és országos felmérések már áttörték az ismeretcentrikusság falát, ezért elképzelhető, hogy könnyebb lesz befolyásolni és meggyőzni az alapvizsgát választókat az újfajta mérés hasznáról, s beláttatni a módszerbeli megújulás elkerülhetetlen voltát.

AZ ALAPVIZSGA TÖRVÉNYI HÁTTERE ÉS ELLENTMONDÁSOSSAGA...

A következőkben megvilágítja ezt a gondolatot egy összefoglaló projektanyag néhány kiemelt részlete.

Az alapvizsga (*alpműveltségi vizsga*) funkcióinak meghatározása az elmúlt években lényegesen megváltozott. Kezdetben (1993. évi Köznevelési törvény) bizonyítványt adó, oktatásfejlesztő és beavató lett volna. Az egységes általános művelést, a tankötele-

zetség teljesítését lezáró vizsgának képzelték el a 10. évfolyam végén, egy egységes, 10 évesre növelt közoktatási szakasz *lezárását* jelentette volna, intézmények közti *átjárhatósággal*, az egységes követelmények megvalósulásával, az oktatás hatékonyságának növelését és eredményességét eredményezte volna a feltevések szerint. A *továbbtanulás feltételeként is* szolgált volna.

Többszöri módosítás* után 2003-ban a NAT biztosítja a tartalmi egységet, az átjárhatóságot, a helyi tantervnek nem kell figyelembe vennie a követelményeit. Megszűnt a 10. évfolyamos szakaszhatár, a műveltségterületeken csak 4., 6., 8., 12. évfolyam végén határoznak meg követelményeket. Sem jogi, sem szakmai feltételek nincsenek az új NAT-hoz illeszkedő alapvizsga előkészítéséhez, sőt felszámolja az alapvizsga lehetőségét is:

8. § (9) Az általános műveltséget megalapozó szakaszban *az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptanterv* biztosítja. A Nemzeti alaptantervben foglaltak teljesítését az oktatási miniszter által kiadott kerettantervek segítik.

Az ellentmondásosság többek között abban van, hogy a Közoktatási törvény részletesen szabályozza az alapműveltségi vizsga megszervezésének feltételeit, a 2003. évi

* 1996: A Közoktatási törvény módosítása szerint az általános műveltséget megalapozó ismeretek, készségek, képességek elsajátítását tanúsítja, meghatározottak szerint a szakképzésbe való bekapcsolódásra ad jogosítványt; munkakör betöltésére, tevékenységre. A helyi tanterveket a 10. évfolyam végéig a NAT és az alapvizsga alapján kellett elkészíteni.

1999: Az újabb törvénymódosítás a 10. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány alapvizsgára történő jelentkezésre jogosít. Szakmai vizsga letételére, munkakör betöltésére, tevékenység folytatására használható. Korábban tehát az alapvizsga a képzés elkezdésének feltétele volt, ekkor a vizsgára bocsátás feltétele. Megszűntek az előbbi (oktatáspolitikai, oktatásfejlesztő és bizonyítványt adó) funkciói.

A Közoktatási törvény 1999 évi módosításakor visszatértek az 1993. évi törvény szabályozási modelljéhez. Az alapműveltségi vizsga vizsgakövetelményeinek tartalmi szabályozó szerepét törölték, és újra bevezették köztes szintként a kerettantervet.

8.§ (8) „Az általános műveltséget megalapozó szakaszban az iskolai nevelés-oktatás tartalmi egységét, az iskolák közötti átjárhatóságot a Nemzeti alaptantervben szereplő műveltségi területekre épülő kerettantervek biztosítják.”

A közoktatási intézmények működéséről szóló 27-29. § nem egységes formában kezeli az alapműveltségi vizsgát. Az általános iskolánál és a gimnáziumnál szóba sem kerül, a szakiskolában az idézett formában, a szakképzési évfolyamokon utalnak a vizsgára való felkészülés lehetőségére.

Az értelmi fogyatékosok speciális szakiskolaiban is lehetőség nyílt az alapműveltségi vizsgára való felkészülésre. 27. §. (12) „Az értelmi fogyatékos tanulók képességét fejlesztő szakiskola (tagozat, osztály) előkészítő szakiskolaként (tagozatként; osztályként) működik, ha a nevelés-oktatás kizárólag a kilencedik-tizedik évfolyamon folyik. A tanuló a kilencedik-tizedik évfolyamon felkészülhet az alapműveltségi vizsga letételére, továbbá a speciális szakiskola vagy a készségfejlesztő szakiskola szakképzési évfolyamán történő továbbtanulásra.”

Tehát az 1999. évi Közoktatási törvény módosítása után az alapműveltségi vizsga mindhárom funkciója (oktatáspolitikai, oktatásfejlesztő és bizonyítványt adó) megszűnt.

NAT-rendelet ezzel szemben a hatályba lépés után felmenő rendszerben felszámolja az alpműveltségi vizsga lehetőségét, hiszen a NAT 2003 nem tartalmaz 10. osztály lezárására vonatkozó kimeneti követelményeket. A felmenő rendszerben kifizető 1995-ös NAT szerinti alpműveltségi vizsga tehát a jelenlegi helyzet szerint utoljára 2013. májusában-júniusában szervezhető meg azoknak a tanulóknak, akik 2003 szeptemberében kezdték el tanulmányaikat az általános iskolai első évfolyamán.

A 2004–2013 közötti időszakban az alpműveltségi vizsga megszervezésének jogi és intézményi lehetőségei így változtak:

Alpműveltségi vizsgát azoktól a tanulóktól lehet első ízben megkövetelni [KT 124. § (1)], akik 1998. szeptember 1-jén kezdték meg tanulmányaikat az általános iskola első évfolyamán. Arról, hogy milyen célból, hol követelné meg valaki ezt a vizsgát, hatályos jogforrás nem rendelkezik. Az alpműveltségi vizsgára történő jelentkezés *mindmáig a tizedik évfolyamot sikeresen elvégzett tanulók soha nem érvényesített joga* maradt:

25. § (4) ... „A tizedik évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alpműveltségi vizsgára történő jelentkezésre jogosít.”

A hatályos – és a 2005. IX. 1. után is változatlan – szabályozás szerint a közoktatási intézmények konkrét feladat-meghatározása szerint *csak a szakiskolában, a speciális szakiskolában és a szakközépiskolában* szerepel az alpműveltségi vizsgára való felkészülés. [27. §. (4), 27. § (12), 28. §. (5); de a szakközépiskolában ma semmi funkciója nincs!]

A speciális szakiskolában [27. §.(12)] a sajátos nevelési igényű tanulók, különösen a középsúlyos értelmi fogyatékosok vizsgáztatása szokatlan a pedagógiai gyakorlatban. „(12) Az értelmi fogyatékos tanulók képességét fejlesztő szakiskola (tagozat, osztály) előkészítő szakiskolaként (tagozatként; osztályként) működik, ha a nevelés-oktatás kizárólag a kilencedik-tizedik évfolyamon folyik. *A tanuló a kilencedik-tizedik évfolyamon felkészülhet az alpműveltségi vizsga letételére, továbbá a speciális szakiskola vagy a készségfejlesztő szakiskola szakképzési évfolyamán történő továbbtanulásra*”)

Az alpműveltségi vizsga a 9–10. évfolyamokon elsajátított ismeretek, követelmények mérésére vállalkozik.

Az OM Szakiskolai Fejlesztési Programjának „A” projektje kidolgozta a kerettanterveket. Ezek a 9 évfolyamon 2004 őszén kerültek bevezetésre. A helyi tantervek és a NAT 2003 periodikusan átdolgozásra kerül. Ezzel egy időben az alapvizsgára vonatkozó – komoly ellentmondásokat tartalmazó – rendelkezések átfogalmazására is szükség van.

AZ ALPMŰVELTSÉGI VIZSGA TERVEZÉSEKOR...

Kevés tapasztalatunk volt, és az újabb kísérletre mindössze egy szűk esztendő állt rendelkezésünkre. Azonban a meglévő jogi bizonytalanság és változó koncepciók ellenére is el kellett készülnie az új tervnek.

A 2004. december 28-i döntés többszöri koncepcióváltás után született meg. Legfontosabb változtatása az volt, hogy 2005-től nemcsak 3 közismereti tantárgyból próbáljuk ki előzetesen az alapvizsgát, hanem már 10 közismereti és 19 szakmai tárgyból is. 2006-tól a projektben részt vevő iskolák szélesebb körében lesz alapvizsga a kötelező és a választható tárgyakból.

A továbbiakban csak a közismereti tárgyakra vonatkozó elképzelésekről és megvalósításukról lesz szó, mivel a tanév végéig csak ezek készültek el.

A 10 közismereti tárgy:

Kötelező: 3 tantárgy

Magyar nyelv és irodalom

Matematika

Ember és társadalom

Kötelezően választható: 7 tantárgy

Földünk és környezetünk

Ember a természetben

Művészetek- Vizuális nevelés, Ének-zene

Informatika

Életvitel és gyakorlati ismeretek

Angol

Német

A speciális szakiskolák alapvizsgájával foglalkozó csoport is megalakult. Feladatuk: az elkészült tesztek vizsgálata abból a szempontból, hogy a sajátos nevelési igényűek körében is lehessen ezeket alkalmazni.

A szakértői alapvizsgacsoportokban 3 fős tantárgyi bizottságok, munkacsoportok jöttek létre. Feladatuk a szakmai munkák irányítása, ellenőrzése, koordinálása, a lektorok felkérése, döntések meghozatala lett. A bizottság vezetője a munkacsoport vezetőjeként részt vett a megbeszéléseken, esetleg maga is írt feladatokat, intézte a szakcsoport szakmai és nem szakmai ügyeit, kapcsolatot tartott a közismereti szakcsoport vezető szakértőjével, őt naprakészen tájékoztatta a feladatok elvégzéséről és a felmerült problémákról.

A MUNKA FOLYAMATA

Magyar, történelem és matematika tárgyakból már 2004. második félévében megkezdődtek az előkészítő munkák. Később ezeknek a tapasztalatait használtuk fel a többi vizsga kialakításakor. A szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpontban előzetesen elkészült feladatok válogatása után került sor új feladatok készítésére.

- *Az alapvizsga koncepciójának kidolgozása vizsgatárgyanként*
A 2004-ben három vizsgatárgyból elkészített koncepciók anyagához hasonlóan, de egymástól függetlenül, a szaktárgy specifikumainak megfelelően egyénileg, önállóan készült el minden vizsgatárgy koncepciója.
- *A tesztek előzetes vizsgálata*
A speciális munkacsoport átnézte a feladatlapokat. Az elemzés célja az volt, hogy eldöntsék, feladataink konvertálhatók-e speciális szakiskolákban. Az elkészült, megvizsgált tesztekéről visszajelzést adtak, s ennek megfelelően korrigáltuk azokat.
- *Lektori vélemény*
Az elkészített feladatokat szakmai és mérésmetodikai szempontból egyaránt megvizsgálták a lektorok, és javaslatokat tettek az esetleges módosításokra, javításra.
- *Az „A” komponens kerettantervi anyagainak figyelembevétele*
A tényleges munkák csak a NAT 2003, valamint a kerettantervek és az „A” Komponens Ajánlott Kerettanterve után készültek, illetve mindezen alapidokumentumokat figyelembe vettük.
- *Feladatok készítése*
Minden munkacsoportban 40 feladatot kellett készíteni a hozzájuk tartozó javítókulccsal. A feladatoknak az eddigi, hagyományos ismeretmérő tesztekkel ellentétben életszerű, a szakiskolások képességeit figyelembe vevő kompetenciamérésnek kellett lenniük. Fontos feltétel volt, hogy olyan nehézségi fokot kell megütnie a feladatoknak, hogy lehetőleg a tanulók 70%-a meg tudja oldani. A minimumszintet 10%-ra terveztük.
- *Az előmérés megtervezése*
Tekintve, hogy nemcsak feladatlappal történt a mérés, hanem gyakorlati és/vagy szóbeli vizsga is társulhatott hozzá, több időpontot is egyeztetünk az iskolákkal. Az első mérésre áprilisban került sor magyarból, az utolsó május végén. Egy terület maradt ki a bemérésből, a természetismeret, mivel a biológia, kémia, fizika tantárgyak integrált feladatainak elkészítése rendkívül időigényes volt. Azonban ezek a tesztek is elkészültek a nyár folyamán.
- *A vizsgatárgyak kipróbálása*
4 ekvivalens tesztet, feladatlaponként 10 feladatot próbáltunk ki 50-60 tanulóval, tehát vizsgatárgyanként 240 tanuló vett részt a felmérésben. Mivel néhány helyen több osztályban is mértek, és önkéntes jelentkezők is voltak, ez több mint kétezer tanuló jelentett. Az egyéni és páros gyakorlati vizsgák speciálisan, egyedi módon, változó létszámmal történtek.
- *A teszt kipróbálása, javítása, szaktanári véleményezése*
Részletes, mindenre kiterjedő útmutatót kaptak hozzá az iskolák: mind a vezetők, mind az előmérésben részt vevő pedagógusok, valamint a MÉCS-ek, akik koordinálták a munkákat. Általában a szakcsoportokban dolgozó szakértők iskolájában történt az előmérés.

A VIZSGÁK ALAPKONCEPCIÓJA...

Nehéz erről általános képet adni, hiszen ahány tárgy vagy terület, annyiféle fejlesztési követelménynek kell eleget tenni, és annyiféle értékelési követelményt kell megfogalmazni. Mivel e cikk keretei között az összes koncepció nem mutatható be, rövid áttekintéssel igyekszem beavatni az érdeklődőket munkánkba a következő, kiemelt szempontok mentén.

A vizsga típusa

Írásbeli (Matematika, Ember és társadalom, Ember a természetben, Művészetek)
Írásbeli és szóbeli (Magyar nyelv és irodalom, Angol, Német)
Írásbeli és gyakorlati (Informatika)
Gyakorlati (Életvitel és gyakorlati ismeretek)
Szaktárgyi (Magyar nyelv és irodalom, Angol, Német, Matematika, Informatika)
Integrált (Ember és társadalom, Földünk és környezetünk, Ember a természetben, Művészetek, Életvitel és gyakorlati ismeretek)

Státusza

Önkéntes: az iskola Helyi programjában szereplő, annak alapján zajló 3 kötelező és 7 választható vizsgatárggyal.

A vizsgára jelentkezés feltétele

A 10. évfolyam elvégzése

A vizsga tartalma

A 9–10. évfolyamra előírt NAT 2003, valamint a kerettantervi követelmények

A vizsga módja, megvalósulása, mérési eljárások

Különböző típusú, kompetenciát mérő központi feladatok és/vagy tételsor;
gyakorlati feladatok a minimumszintű feladatok megjelölésével;
egyéni és/vagy páros vizsgáztatás.

A vizsga részei

Írásbeli
Írásbeli és/vagy szóbeli
Gyakorlati

A vizsga időtartama

Maximálisan 90 perc áll rendelkezésre akkor is, ha több a részterület.

Írásbeli: a feladatlap(ok) megoldására általában 60 perc

Szóbeli: a felkészülésre és a feleletre maximum 90 perc

Gyakorlati: a felkészülésre, feleletre és a bemutatásra összesen maximum 90 perc

A vizsgán használható eszközök

Képek, szótárak, albumok, feladatgyűjtemények, számológép stb. – a szaktárgy igényei szerint

Feladattípusok

Általában zártvégűek, kevés a nyíltvégű vagy rövid esszé, sok a feleletválasztós.

A feladatlap javítását és értékelését a szaktanár végzi központi javítókulcs alapján, alternatív elemekre bontott (0-1 kódokkal történő) értékeléssel, osztályzattá alakítási javaslattal, az elfogadható 10% figyelembevételével.

A tantárgyat meghatározó törvényi háttér, rendelkezések, alapdokumentumok

Az alapvizsgára vonatkozó érvényes, hatályos jogszabályok

Nemzeti alaptanterv, Kerettanterv a szakiskolák számára

A Szakiskolai Fejlesztési Program „A” projektjében készített tantervjavaslat

A vizsga célja

Vizsgatárgyakként különböző, de általában nemcsak az alapvető ismeretek vizsgálata, hanem azoknak a készségeknek, képességeknek is,

amelyeket ezzel a tudással fejlesztettek a pedagógusok;

amelyekre a mindennapi életben, illetve a szakmatanulás és munkába állás során a tanulóknak szükségük lesz.

Általános követelmények

Képes legyen a tanuló az ismeretek, fogalmak, összefüggések, különböző szintű, korának és felkészültségének megfelelő alkalmazására.

A vizsga részletes tartalma

A 9. és 10. évfolyamra előírt követelmények, minden szaktárgyból a lényeges témák, a legfontosabb témakörök, fogalmak.

Részletes követelmények

Tartalmazzák a vizsgafeladatok

nehézségi szintjeit;

a tesztek szerkezetét, felépítését;

az ismeretek alkalmazásának gondolkodási szintjeit;

az értékelési követelményeket (felismerés, felidézés (kapcsolás), megértés, alkalmazás);

a szaktárgyra jellemző kulcskompetenciákat, képességeket;

a minimum szintű követelményeket.

A vizsga eljárásrendje, menete

Mindenütt azonos: az útmutató szerint, minden szakterületre részletesen kidolgozva zajlik, az iskola szervezi.

RÉSZLETES KONCEPCIÓ...

A részletes koncepció minden szaktárgyi vizsgához 1-2 konkrét feladatot is tartalmaz, mintákat mutat a feladattípusokra.

MIT ÉRTÜNK KOMPETENCIÁN?

A szervezési, koordinálási feladatok mellett a legfontosabb volt a kompetencia fogalmának tisztázása, mivel a szakirodalomban nagyon sokféle értelmezése található. Igen bőséges minden szaktárgyban a kompetenciák köre.

Nagy József szerint (*Pszichikus rendszerek és fejlesztési követelmények* – Iskolakultúra IV.évf. 1-2.szám) a pszichikus rendszerek a működési funkció szerint felkészültségekké – kompetenciákká – szerveződnek.

A tanulmányt követve, egyszerű megfogalmazásban a kompetencia illetékességet, hozzáértést is jelent. A személyiség legalapvetőbb felkészültségeit csak akkor tudjuk azonosítani, ha tisztázuk előtte az emberi viselkedés alapvető funkcióit. Őt általános funkció működik, s ezeknek megfelelően őt általános felkészültséget, azaz kompetenciát és sokezer speciális funkciót, speciális kompetenciát lehet definiálni (szakmát, hivatást, foglalkozási kört stb.). Egy ember általában csak néhány speciális kompetenciát sajátít el.

Az ember egyéni igényei szerint (Nagy József idézett munkája nyomán) az ember

- *alanyi* felkészültségével oldja meg szükségletei kielégítését;
- az együttélést *társadalmi* felkészültsége teszi lehetővé;
- a környezetben való fennmaradását *természeti* felkészültsége biztosítja;
- a saját céljaira csak a *technikai* felkészültsége révén alakíthatja a világot;
- minderre csak az *értelmi* felkészültsége révén képes.

Az ember önfenntartó szükségleteinek kielégítését szolgálja az *alanyi felkészültség*, másként a személyes felkészültség: a döntőképeség, mely függ az önértékelés, énértékelés, önelemzés, esztétikai értékelés képességétől, az önmegvalósítás és önfejlesztés képességétől. A világ és az én viszonya tapasztalati és racionális elemekből alakítja ki az énképet. Ismeretforrásai sokfélék. Önálló felkészültségekké fejlődnek testi, zenei, vizuális, művészeti, irodalmi felkészültségeink. A tevékenységek közül fontos az önálló feladatvégzés, a problémamegoldás, az önértékelés, a művészeti befogadó, értelmező és alkotó tevékenység. Az értékviszonyulások törvényhez, elvekhez, normákhoz, eszmékhez, szabályokhoz, dolgokhoz, családhoz stb. köthetők. Ezek kezelésére való az értelmi, kognitív kompetencia, például az értékek összehasonlítása, elemzése, értékelése, elutasítása, alakítása stb. Vagyis a kompetencia és a tudás viszonya fejeződik ki bennük, hogy *képes-e az egyén megoldani az ahhoz a tevékenységhez tartozó szokásos feladatokat.* (Kiemelés tőlem.)

Éppen ezért vizsgafeladat lehet például az önelemzés, különböző szimulált tapasztalatok (irodalmi alkotásokban vagy a mindennapokban) elemzése, produktumkép (terv-)utasítások, használati utasítások, rajz, útmutatás alapján cselekvések, leírások, program megalkotása stb.

Az *értelmi felkészültség* a kognitív tudományok (pl. az információelmélet) fejlődése okán új helyzetet teremt. A legfontosabbá az információkezelés vált: vétele, közlése, kódolása, dekódolása, átalakítása, létrehozása, rendezése stb. Ezek tanítása eddig az iskolai gyakorlatban nem jelent meg.

A *szociális kompetencia*: társadalmi, természeti felkészültség, technikai felkészültség. Szociális képességek például az érdekérvényesítés, a konfliktuskezelés. Az információkezelő felkészültség: a megismerés, gondolkodás, művelet végzése, problémamegoldás, kommunikáció, tanulás, didaktikus modellek elemzése, az információ vételétől a tárolásáig, vétele/közlése, a kooperatív tanulás stb.

A *szakmai kompetencia* vagy speciális kompetencia az anyagi, szellemi, esztétikai, szociális javak előállítására, efféle igények kielégítésére. A szakiskolákban a szakmai felkészültséggel kapcsolatos tevékenység.

A NAT 2003. alaptanterv alkalmazásának tartalmi szabályozással összefüggő kifejezései között a vizsgához tartozó fogalmak – ha nem is teljesen egyértelműen, de – konkrétan, világosan megfogalmazzák a vizsgakövetelmény lényegét, miszerint a vizsga a kompetenciaalapú tanítás- és tanulásfelfogás; a teljesítmények értékelésében az iskolázás során elsajátított tudás alkalmazásának ad prioritást!

A kompetencia értelmezése ugyanebben a fogalomtárban 3 jelentéssel bír:

- a) Az *egyén személyes*, kognitív, szociális és speciális (szakmai) szintjén jelöli meg a *komplex képességek és rutínok* hierarchikus rendszerét.
- b) A második értelmezés szerint a kompetencia jelentése, hogy elvégezhető, *megoldható feladatokhoz* kötve legyen képes megoldani a tanuló az ezekhez a tevékenységekhez tartozó *szokásos* feladatokat.
- c) A harmadik értelmezés alapján a kompetencia az *életszerű tapasztalatok alkalmazása* természetes könnyedséggel és hatékonysággal valósul meg, ez az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája.

A feladatok írása közben azonban kiderült, hogy nem is olyan könnyű a gondolkodásunkat átállítani az ismeretszintű feladatokról a kompetenciát mérőkre. A feladatok alkotói maguk is szaktanárok valamelyik szakiskolában, és saját gyakorlatukban sem alkalmazták még túl sokszor ezeket a típusú feladatokat. Az együttgondolkodás, a sok tréning, a professzionista tesztírók segítsége, a folyamatos szakmai-mérés-metodikai kontroll, az önálló gondolkodás és elmélyülés során a feladatok írói el tudtak szakadni régebbi, bevált gyakorlatuktól, képessé váltak, és egyre jobban élvezték az új típusú feladatírást. A munka előrehaladtával egyre biztosabbak lettek a kivitelezésben, és bizonyosabbak a hasznáiban. A bemérések utáni szóbeli visszajelzések is erről győztek meg bennünket. A magyar vizsga után fogalmazták meg ezeket a sorokat:

„Az írásbeli feladatsorok nem okoztak problémát a tanulóknak. Az életszerű, kompetenciaközpontú szemlélet meglepetést okozott ugyan, de a tanulók jól alkalmazkodtak az új elvárásokhoz. A szóbeli vizsgát is nagyon élvezték. Kifejezetten pozitív volt a visszhangja több osztályban is. Sikerélménynek élték meg a vizsgát, felszabadultak voltak, nevettek, a befejezés után pedig még többször visszatértek beszélgetések közben egy-egy érdekes szituációhoz. Itt lehetett érezni igazán, hogy megfelelő előkészítés és tanári magatartás mellett (mellőzve a vizsgák fagyos hangulatát) milyen pozitív energiák szabadulhatnak fel a szakiskolás tanulókból is. A szóbeli megméréstetés azoknak a tanulóknak is jól sikerült, akik az órákon eddig csak magatartási problémáikkal hívták fel magukra a figyelmet. Itt most igazán elemükben érezték magukat, élvezték – talán életükben először – a számonkérést.”

Reméljük, sok ilyen fogunk olvasni majd. Most van folyamatban a részletes bírálatok, értékelések összegzése. Várakozással nézünk elébe, és úgy érzem, szerencsés lenne a szakmai közvéleményt majd erről is tájékoztatni.

Nemcsak az jelentett azonban nagy kihívást, hogy a szakmai céloknak megfelelő vizsgarendszert dolgozzunk ki, hanem hogy olyan feladatok szülessenek, amelyeknek egy részét a sajátos nevelési igényű tanulók is meg tudják majd oldani.

MEGVALÓSULT A HÁROM MUNKACSOPORT EGYÜTTMŰKÖDÉSE

A tesztekkel, illetve vizsgaformák kidolgozásával különböző időben készültek el a szakértői bizottságok, de a *speciális csoport* reakciói időben megérkeztek. Értékes, használható elemzéseket, visszajelzéseket kapott a 10 szaktárgy. Elfogadhatónak találták a tervezett vizsgákat, megfeleltek annak a követelménynek is, hogy a 10%-os teljesítményt el tudják érni a sajátos nevelési igényű tanulókkal. Minden feladatlapról részletes, gondos, rendkívül korrekt és szakmailag indokolt véleményt adtak, egyértelmű, jó korrekciós javaslatokat fűztek egyes itemekhez. Ezeknek a kritikai észrevételeknek egy részét fel lehetett használni a nem sajátos nevelési igényű tanulóknál is.

A szakmai vizsgacsoporttal való együttműködést a tapasztalatok átadása és az együttgondolkodás jellemezte.

SOKFÉLE SZEMPONT, SOKFÉLE NEHÉZSÉG...

Minél több dolgot kell figyelembe venni, annál nehezebb tesztet írni és vizsgát „kitalálni.” Amikor a javító-értékelő-elemző munkát végző tanároknak kiküldtük a megfigyelési szempontsört, akkor látszott igazán, hogy hányféle dolgot kellett szem előtt tartanunk. És hogy sikerült-e, azt persze majd csak a bemérés visszajelzése fogja igazolni. Bár a tanulók eredményeit a jobb teljesítéskor akár osztályzatokra is válthatták, felhívtuk kollégáink figyelmét arra, hogy nem a tanulói teljesítmény mérése a 2005. április-júniusi előzetes mérés célja, hanem a tesztek, illetve a vizsgamódoók jószágmutatóinak a feltárá-

sa, szakmai-szaktanári gyakorlati minősítése, kritikája, elemzése. Ezért mind a pozitív, mind a negatív vélemények egyaránt fontosak lesznek számunkra.

Csak néhány kérdés, amire válaszokat várunk, és amely kérdésekre feladatíráskor is gondolnunk kellett:

- Sikerült-e figyelembe vennünk a követelményeket, a tanulók életkorát, képességi szintjét?
- Tudtunk-e megfelelően motiválni?
- Milyen a vizsgált területek tárgyszerűsége, a taxonómiai szintek (ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, szintézis, értékelés) figyelembevétele, a tartalmi validitás, a szakmai megfelelés, a mérési utasítás, a feltételek meghatározása, az ismeretjellegű tudás és a képességjellegű, illetve a kompetenciák mérésére alkalmas feladatok aránya, a minimumszint mérése, az ekvivalencia, a tesztvariációk, a megoldókulcsok, a témakörök, az egységek, a lefedések, a variabilitás a feladattípusokban, a feleletválasztó-feleletalkotó-esszétípusú feladatok aránya, a követelmények komplexitása, az itemekre bontás, a feladatszám, a pontozás, a súlyozás, a megfogalmazások, a formai elrendezés, a javítókulcs használhatósága, a feladatok tartalmi elrendezése nehézségi fokozatok szerint, a verbális-formalizált-szemléletes feladatok aránya, a szakmaiság megjelenése, a komplexitás és a kiegészítő tartalmak, az életszerűség a feladatokban stb. Ugye, nem is érdemes folytatni?

FELMERÜLT PROBLÉMÁK ÉS MEGOLDÁSOK

Az alábbiakban olyan szempontokra szeretnék rámutatni, amelyek a gyakorlati megvalósítás oldaláról lehetnek érdekesek az olvasó számára.

- Szembetaláltuk magunkat azzal a helyzettel, hogy a szakiskolákban még kevés az olyan jó szaktanár, aki egyben jó feladatlap-író is. A mérési alaptanfolyamokon sem derült ki ténylegesen, hogy ki lesz képes igazán jó tesztet írni. Mi azonban ragaszkodtunk ahhoz, hogy a tanulókat a legjobban ismerő, velük naponta foglalkozó pedagógusok köréből kerüljenek ki az alapvizsga megteremtői. Nemcsak a hitelességük okán, hanem a követelményszint és a tanulói képességek biztos megítélése miatt is.
- Az angol és a német nyelv vizsgájának tervezésekor többféle elképzelés felmerült (hosszabb írásbeli vizsga, hallás utáni szövegértés), végül az állami nyelvvizsgához és az érettségihez részben hasonlító, de tartalmában a minimum követelményekhez alkalmazkodó vizsga mellett döntöttünk. A tanulók beszédképességére, szituációs érzékére, spontán megnyilatkozásaira és a kommunikációs szándéknak megfelelő, gazdag szemléltető anyagra támaszkodó vizsgához nagyon sok szempontot kellett megfeleltetni. Ez egyébként minden vizsgatárgyra jellemző volt. Az angol és a német nyelvi csoport kezdettől fogva egyeztetette a követelményeket, összehangolta a megoldásokat és az értékelési mutatókat.

- A tesztfeladatok írásakor előfeltétel volt, hogy élővé kell tenni a szituációkat. A tesztlapokra a megbeszélések után általában érdekes, jó kerettörténetek kerültek, amelyek remekül motiválnak, de növelték a feladatlap terjedelmét, és az amúgy is lassan, gyengén olvasó tanulók számára meghosszabbodott a megoldás ideje.
- Nagy körültekintést igényelt mindenütt az *Életvitel-gyakorlat* vizsgája vagy az *Ember a természetben* megtervezése, adott esetben már a megszervezése is. (Pl. egy baleset szimulálásához több tanuló kell. Bizonyos technikai felszerelésre, anyagokra is szükség van.)
- A párbeszédes, érvelő szövegalkotáskor arra kellett vigyázni, hogy ne legyenek olyan szituációk, amelyekben csak két monológ kerülj egymás mellé, a diákok egymás közti kommunikációja pedig ne valósuljon meg. Például ahhoz, hogy két gyerek meg tudja győzni egymást ismereteik előhívásával, és a megadott szereplőket képviseljék, világos és egyértelmű útmutatókat kellett a kezükbe adnunk.
- Számolnunk kellett azzal, hogy az egyes tárgyakban elengedhetetlen színes képek jelentősen emelik a vizsgaköltségeket.
- Munkánk folyamatos összehangolását igényelte az a tény is, hogy a teszteknek egyszerre több feltételnek kellett megfelelniük: a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődésüket, az életszerűséget, szakmai elkötelezettségüket, tapasztalataikat, elvárható tájékozottságukat és alapismereteiket egyaránt figyelembe kellett vennünk, és akkor még nem említettem a követelményrendszerből adódó és a mérés-módszertani feltételek sorát.

ÖSSZEGEZÉSÜL...

A szoros határidő ellenére az alapvizsgák 90%-a elkészült május végére: a beméréseket még a tanév végével le tudtuk zárni. Elegendő számú (40) iskola, illetve tanulócsoporthoz állt rendelkezésünkre, a több mint kétezer tanulói munka és a pedagóguskollektívák visszajelzése segíti majd a feladatok javítását, a korrekciókat.

Az írásbeli vizsgákon 40 feladatot tudtunk bemérni, 4 ekvivalens feladatlapon, a szóbeli vizsgák alkalmával a szóbeli tételek, illetve témakörök közül kb. 10-15 témát.

Csak megköszönni lehet az intézmények vezetőinek és a MÉCS-eknek érdeklődésüket, aktív részvételüket, segítő munkájukat, önzetlenségüket. Köszönet illeti külső partnereinket azért is, hogy támogattak minket, és megosztották velünk azt a felelősséget, ami az új dolgok bevezetésével jár; hiszen olyan mintát fogunk szolgáltatni, amely esetleg hosszú időre meghatározhatja a tanítási órák tartalmát, módszereit, és visszahat az értékelési kultúrára is.