

A FŐISKOLAI VIZSGÁZTATÁS PROBLÉMÁI

(Pedagógiai helyzetrajz)

Írta: NÁNÁSI MIKLÓS

A téma tárgyalásának indokai, feldolgozásának módszere

Legújabb hazai neveléslektanunk idevágó fejezete azzal kezdődik, hogy a vizsgák: „az ellenőrzés és értékelés léte és mivolta körül *ádáz harc* dúl a pszichológiában és pedagógiában egyaránt”. [1] A hitviták hevületét idéző enyhén túlzó kép lényegében arra utal, amit egy problématorténeti tanulmány végkövetkeztetése — immár „történeti hagyományként” — abban összegez, hogy „*nincs a gyakorlatban egységes ellenőrzés, értékelés, osztályozás, nincsenek normák, követelmények és főleg: hiányoznak az objektív értékelés módjai, eszközei, feltételei.*” [2]

Ez általánosítás minket is találó érvényét igazolja többek között főhatóságunknak a tanárképző főiskolák ellenőrzési és értékelési módszereiről alkotott múlt évi helyzetképe. Az adatszolgáltató kérdőívek válaszaik alapján egybeállt „összkép igen nagy szórást mutat. Ez természetesnek tűnik, ha a tanszékek, tantárgyak sokféleségére, azok sajátos, szinte össze sem mérhető követelményrendszerére, benső törvényeire gondolunk. Ez az álláspont azonban tarthatatlanná válik, ha megnézzük egyazon tanszéknek, vagy akár azon belül egyazon tárgynak különböző tanárok által alkalmazott módszerét, mert a szórás nem csökken. Úgy tűnik, minden oktatónak megvan a maga oktatói munkája során kialakult szubjektív mércéje, amire esküszik és ami sajnos inkább többé, mint kevésbé valóban szubjektív.” [3]

E felmérés (mint minden felmérés önmagában) nem abszolút értékű, de becslései figyelemre méltóak. Közöttük legelgondolkodtatóbb az, hogy amikor napjainkban egyik legfőbb alapelveként és legtöbbször a nevelés-oktatás tudatosságát (ami a tervszerűség, szervezettség, rendszeresség, következetesség foglalatja) emlegetjük és tanítjuk, akkor éppen a nevelőképzők eljárásaira süthető rá hiányának bélyege. Vagyis: a „sokféleség egysége” (a régi egyetemekre és akadémiákra jellemző „unitas multiplex”) helyett a „sokféleség rendszertelensége”: az elvi állásfoglalás és gyakorlat egységének vagy legalábbis megközelítően egységes rendszerének hiánya az egyik legkitapinthatóbb jellemzőnk. És ha nincsenek hiteles adatok ahhoz, hogy az általánosan vagy részlegesen mutatkozó hiányokat feltárjuk, a követelmények és teljesít-mények közti viszony kiszámíthatatlanná válik egy ilyen állapot minden következményével együtt.

Ezért javasolta főhatóságunk, hogy „*vizsgálják meg és elemezzék a tanszékek vizsgáztatási módszereiket, értékelési szempontjaikat, és kíséreljék meg az egységesebb eljárások kialakításának elvi és gyakorlati módjait megállapítani* anélkül, hogy az oktatói egyéniség színe, a követelmények elsajátításának sokfélesége, a tanár tudásának pótolhatatlan gazdagsága veszítsen az erejéből.” [4]

* * *

Referátumunk e feladatnak igyekszik eleget tenni. Hasonló szándék motiválta már évekkal előbb is egyik tanácsülésünket, amely két előadásban tárgyalta e kérdést. [5] Mindkettő elvi síkon mozgott és inkább pedagógiai s pszichológiai általa-

nosításokat összegezett, „anélkül azonban — amiként az egyik leszögezte —, hogy az egész problémakör rendszerbe foglalására törekedett, vagy akár részletkérdésekben is egyetlen járható utat vagy a végső megoldást javasolta volna.”

Erre mi sem vállalkozhatunk, de reformmozgalmunk és felsőoktatáspedagógiánk azóta bekövetkezett fejlődése már hozzásegít bennünket ahhoz, hogy valamivel előrébb lépjünk ezen az úton. Midőn erre teszünk kísérletet, lépteinket a tárgyalás során

- A) a tényfeltárás-helyzetelemzés,
- B) a következtetés és oknyomozás
- C) az elképzelhető egységesebb eljárások elveire és módjaira irányuló javaslat-
tétel

sorrendjéhez igazítjuk, mindegyiken belül kérdőívünk szerkezeti tagolása szerint.

Munkánk *módszereként* az egyes tanszékek (vizsgáztatók) és a KISZ alapszervezetek (vizsgálók) *kérdőíves adatszolgáltatását, az egyéni megfigyelést, az egyéni és csoportos beszélgetést alkalmaztuk, és természetesen a legújabb szakirodalom eredményeit is értékesítettük.*

A tanszéki jelentések anyagát betűrendben a következő sorszámozással dolgoztuk fel: 1. Állattani, 2. Ének-zene, 3. Fizikai, 4. Földrajzi, 5. Kémiai, 6. Magyar irodalmi, 7. Magyar nyelvészeti, 8. Marxizmus—leninizmus, 9. Matematikai, 10. Mezőgazdasági, 11. Műszaki, 12. Neveléstudományi, 13. Növényteni, 14. Orosz nyelvi és irodalmi, 15. Pszichológiai, 16. Rajz, 17. Román nyelv és irodalmi, 18. Testnevelési, 19. Történelmi tanszék. Ezt azért szükséges közölni, mert a sűrű utalások során a tanszékek teljes megnevezését a fenti sorrend zárójeles számai helyettesítik.

Feltevésünk szerint helyénvaló és egy elemző helyzetrajz műfajszabálya indokolja is, hogy kiindulásként a tanszéki jelentésekre vessünk egy kritikai pillantást. Mert, hogy mi, mennyi és milyen a vélekedésünk, véleményünk, állásfoglalásunk, ítéletünk a kérdés tényeiről, problémáiról és elgondolásunk a jobbítás vagy megoldás módzatairól, az mind a „hozzáállás” tükre. Ez pedig sok mindent mutathat.

A szóban forgó jelentések ugyanúgy „visszacsatolások” az adott kérdésterületi informáltságunk és problémalátásunk mennyiségi-minőségi szintjéről, mint egy hallgatói vizsgacsoport teljesítménye, amelyet értékelő gyakorlatunk summásan felelért „ilyenek”, felerészt „amolyannak” szokott ítélni. Elnézést a vakmerő egybevetésért, de jelentéseink hasonlóan nyomnak a latban.

Pontosan 50%-uk a tárgy fontossága, problematikus volta és korszerűsítése szempontjából felelősséggel, körültekintéssel, részletesen elemző gonddal, gazdag tartalommal mélyült el a kérdés vizsgálatában és ésszerűsítést, jobbítást célzó elgondolásaiban. Van köztük egészen rendhagyó jelentés, amely nem „deskribál”, hanem elsősorban polemizál és bírál; konkrétan egy javaslatot sem fogalmaz meg, de teljes egészében a kor- és ésszerűsítés invenciózus, gondolatgazdag „javallathalmazata”. Mások a dolgok gyökeréig hatolva, az egész szempontjából igen lényeges részelemeket tárnak fel; a többi meg pontosan a nagyobb összefüggésekre tekint, progresszív elveket fejteget, szellemes okfejtéssel, pedagógiai-pszichológiai megalapozottsággal érvel, indokol. Gazdag tapasztalati anyagukban szinte adva van egy korszerű vizsgamódszertan elvi és gyakorlati nyerskészlete, amely csak rendező összegezésre vár.

Az „amolyannak” minősíthető másik 50%-ban sem hiányjelezhetjük az „ilyenek” értékes „motivációs bázisát”, azonban náluk a kérdések megválaszolása helyenként elnagyoltan szűkszavú, vagy feleslegesen bőbeszédű, de keveset mondó és sokszor közhelyszerű („felhívjuk a figyelmet, maximálisan gondoskodunk, a

tapasztalatokat igyekszünk maximálisan felhasználni, látogatunk, megbeszélünk, messzemenő támogatást nyújtunk, a lehetőség határáig figyelembe vesszük, optimálisan biztosítjuk, közös álláspontot alakítunk ki, perspektivikus megfontolásból közöljük, a gerincvonalát követeljük meg” stb.)

E beidegzettségén túli stiláris lazulásuk csupán azért figyelemre méltóak, mert az oktatói igények igen érzékenyen reagálnak a hallgatók ebbéli gyengéire. A tényközlés, problémafeltárás, kritikus elemzés, útkeresés, az invenció hézagait konkrétum nélküli, ismert didaktikai általánosítások töltik ki, és a tekintetek inkább a külső, felületi (szervezési, adminisztrációs) és nem a belső, lényegi kérdésekre irányulnak. Tehát hajszálnyira úgy, mint hallgatóink esetében vizsgák idején, amikor „oly sok a tárgy és létünk oly kevés”. (Jogos és természetes önvédelem a „felmérésdömpinggel” szemben, ahogy a vizsgázónak is mindig vannak önigazoló érvei!)

A jelentések általában valami éteri „optimális övezetben” mozognak. Alig néhány önkritikus és kritikus, elégedetlen szubjektív irányban is; ezért útkereső, jobbratörő és ötletgazdag. A többség az „objektív nehézségekkel” szemben apellál (ez kockázatmentesebb); a problémák (vagyis a nehézségek, gondok, bajok) partjairól jelzés alig, vagy kevés érkezik. E pedagógiai optimizmus nyomán szinte olybá tűnik, hogy a kérdés napirendi tárgyalása nem is indokolt.

De a vizsga „bipoláris” dolog. Igen jelentős szemléleti és véleményeltérés adódik abból: ki ül az asztal egyik és másik felén. Legfelelősebb személyiségünk szerint: meg kell kérdezni és hallgatni az asztal túlsó felén ülőket is. Róluk-nélkülük nem lehet dönteni.

Megkíséreltük ezt is, számítva a KISZ rendeltetésszerű közreműködésére az oktató-nevelőmunka érdekében. A KISZ VB mozgósítására találkoztunk az alapszervezeti vezetőségek 58 tagjával, akik a négy évfolyam valamennyi szakcsoportját képviselték. Velük elbeszélgettünk, és ugyanazokat a kérdőíveket adtuk nekik, mint a tanszékeknek, persze értelemszerűen módosult igénnyel. Közösén megállapodtunk, hogy egy hét múlva adják meg a választ írásban, név, ill. nevek nélkül. A problémafelvetést helyeselték, a megoldási kísérletben való aktív részvételük kifejezését bizakodással nyugtáztuk. A kiosztott kérdőívekre azonban mindössze 16-an adtak írásbeli választ. Ez a tény önmagában rendkívül tanulságos, de belőle felelősséggel nem lehet következtetni. Mindenesetre sajnáljuk, hogy e gazdagnak remélt forrás majdnem egészen elapadt. Feltehető, hogy:

- nem mindig vesszük talán eléggé figyelembe a „felnőtt partnerként” kezelendő hallgatók véleményét, ezért nem szokták meg a véleménynyilvánítást;
- volt már rá példa, hogy a véleménynyilvánítás kellemetlen következményekkel járt, tehát: óvatosak vagy félnek;
- többször tapasztalhatták, hogy eredménytelen szólni, így meg sem kísérelték;
- a hozzáértés hiánya nem lehet ok, hiszen a kevesek közül is néhányan szakcszerűen, komolyan és felelősséggel nyilatkoztak;
- de mi is hibásak vagyunk, mert rosszul időzítettük a felmérést.

A beadott válaszok sem mennyiségileg (évfolyam és szakcsoportbeli számukat illetően), sem tartalmilag nem tekinthetők semmiképpen sem „reprezentatívnak”. De ahogy az erdő zúgásában benne van egyetlen falevél zizzenete, ezek a „hangocskák” is suttognak valamit a mi „erdőnkőről”. Mindenesetre odafigyeltünk rájuk, mert suttogva és néhány szóban is lehet figyelemre méltó és komoly dolgokat mondani.

Mondanivalójukat az egyes kérdéskörök záradékaként kommentár nélkül szó szerint közöljük a 16 jelentés sorszáma szerint. Összegezésükért *Kiss Ferenc főiskolai adjunktusnak* e helyt is őszinte köszönetet mondunk.

A) Tényfeltárás, helyzetelemzés

1. Formai kérdések

E címszó körébe a vizsgák *tervezési, szervezési és előkészületi* eljárásait, külső-belső tényezőit soroltuk, mint olyanokat, amelyek adott esetben objektíve és szubjektíve meghatározó szerepűek lehetnek a vizsgafelek eljárásait és teljesítményeit illetően. Bár ezek részletkérdéseknek tűnnek egy felsőoktatási intézmény széleskörű intézkedései között, mégsem szabad őket lebecsülnünk, mert hasonló részletkérdésekből tevődik össze az oktatás-nevelés meghatározott szerepe, és alakulnak ki a pedagógiai szempontból értékes szokások, hagyományok, amelyek elősegítik a feladatok eredményes megoldását. Ezek egy részét tételes szabályok kodifikálják (L. 165/1970./M. K. 22. sz. utasítást és e helyzetrajzzal egyidőben készült „házi” vizsgaszabályzatunkat, amely rendezi és megszünteti az alábbi problémákat), amelyek megtartását a hivatali kontroll éberén ügyeli, de ettől függetlenül is mindenki kötelességének tartja. Ezért e téren a jelentések egységről értesítenek.

A *vizsgák tervezése*, vizsgarend összeállítása a Tanulmányi Osztálytól indul ki, amely a tanulmányi csoportok vizsgabeosztási lapjait kiadja, az időpontokat nyilván tartja, ellenőrzi, a vizsgákat látogatja, a vizsgalapokat az osztályzatokkal begyűjti, ellenőrzi, a téves bejegyzéseket helyesbíteti stb. Mindent igyekszik időben, pontosan végezni. A tervezés további része már a csoportok dolga, amiben a vizsgáztató és csoportvezető tanárok segítségére mindig számíthatnak. Tanszékeink a hallgatók vizsgarendi igényeit, indokolt kéréseit általában honorálják. E tekintetben probléma nincs.

A *vizsgák szervezése* terén a tanszékek általában a *kötetlen* és *csoportos* vizsgarend hívei. De nem zárkoznak el az elől sem, hogy adott esetben egy-egy hallgató *egyénileg* vagy más csoporthoz csatlakozva vizsgázzék (3, 4, 6, 9, 10, 11, 12). Persze van ellenzője az egyéni vizsgáztatásnak is (15). Találkozunk a *kötött* vizsgarend képviselőivel is (6, 13). Egyikük — helyes indoklással — a hallgatók érdekében tartja ezt előnyösebbnek, mert sokan hajlamosak a halasztgatásra, s emiatt torlódások vagy tömeges lemaradások is előfordulnak (13). A *részben kötött, részben kötetlen* elgondolás is szerepel olyan formában, hogy a vizsgaidőpontot a vizsgáztató jelölje ki, de a jelentkezés legyen teljesen önkéntes, csoportoktól független (1).

Szervezési kérdés az is, hogy: *hányan, mikor, mennyi ideig, hol és milyen körülmények között* vizsgáznak, és *kik, s milyen terheléssel* vizsgáztatnak?

Mit válaszolnak jelentéseink e kérdésekre?

A *vizsgázók létszáma* általában csoportonként és naponként 10—15 fő, de ez a szám esetenként 20—25-re is emelkedik (8, 12), sőt kényszerült helyzetben jóval magasabbra (12). „Kis tanszékeknél” gyakori az 1—2 fős vizsgacsoport [17]. Optimálisnak az első esetet tartják, mert a vizsgáztató is jól tud ennyi időre összpontosítani, és a vizsgázókat sem meríti ki szellemileg a hosszú várakozás (7). Az alapítvány tanszékein az a helytelen hallgatói szokás, hogy vagy a vizsgaidőszak elejére vagy a végére kéri a vizsgát, ezért nem egyenletes a létszámmegoszlás, és esetenként nagy a torlódás. Jut a vizsgákból a nap minden szakára, ami elnagyoltságra vezet.

Egyszerre legalább 3 jelölt kerül sorra. Amíg egy felel, addig a többi felkészül a számadásra. Mindenki külön vizsgázik, de van eset, amikor 2—3 vagy több hallgató is ugyanabból a témakörből együttesen „elbeszélget” (12., 14., 19.), vagy csak egy felelő van benn, a soron következő nem mindig (3). A sorrendet a hallgatók maguk állapítják meg, a vizsgáztatók e téren megkötésekkel nem élnek. Pszichológiai megfontolásból az idegesebb alkatúakat előbb fogadják (10), a tömegpszichózis

elkerülése végett pedig a vizsgahelyiség előtt csak a sorra kerülő 1—2 hallgató várakozhatik.

A vizsgák a szabályzatban meghatározott időszakban folynak. Ettől eltérni csak egyes esetekben lehet (pl. külföldi ösztöndíjasok). Akik a vizsgát a nevelési-oktatási folyamat összefüggésrendjében nézik (1, 4, 7), helytelenítik (és jogosan) a vizsgaidőszak hangsúlyozását, illetve a tanulmányi rendből való kiemelését. Helyesen látják, hogy a vizsga beletartozik munkánk folyamatába, külön kezelését csupán adminisztratív (technikai) okok indokolhatják. Az egész tanévet a vizsgára való felkészülés kell, hogy jellemezze (1). A vizsga szervezését már a félév elején meg kell kezdeni azzal, hogy folyamatosan tájékoztatjuk hallgatóinkat mindarról, amit tudniuk kell (követelmények, vizsgaformák, a vizsga lefolyása, teendők, segítségünk módjai (1).

Észrevételezik az oktatásra és a vizsgákra fordított idő túlméretezett aránytalanságát (12). Tanévünk legjobb esetben 28 hétnek számítható. A legújabb szabályzat a téli vizsgaidőszakot 7, a nyárit 9 hétben állapítja meg, ami összesen 16 hét! Ha arra gondolunk, hogy van olyan tanszék, amely vizsgaidőszakban „csak” vizsgáztat (15), a hallgató pedig „frontálisan” csak a vizsgák felé fordul, minden számadatolás nélkül elképzelhető, hogy e „hipertrófikus vizsga-centrizmus” mennyi erőt-velőt-időt rabol el a tanárképzés értelmesebb funkcióitól, vizsgáztató és vizsgázó szempontjából egyaránt.

Az egyes vizsgaformák időtartamát tekintve az adatok általában egyezöek. A kollokviumra 10—20, a szigorlatra és államvizsgára átlagosan 25—30 percet fordítanak. Jól ismert, vagy jól szereplő, ill. gyengébb vizsgázók esetében ez az időtartam módosulhat. De bőven van példa arra is, hogy valaki 5—6 perc alatt elintézik egy vizsgát, mert siet, vagy egy óra hosszat faggatolódik, mert „megrészegül saját szavaitól” (1); de az sem példa nélkül való, hogy a kitűzött időpontra nem jelenik meg, és pontatlanságával növeli az idegfeszültséget, kedvezőtlenül befolyásolja a teljesítményt.

A vizsgaidőszak periódusainak eltérő értékét nehéz tudatosítani a hallgatókban. Komoly problémaként jelentkezik, hogy a vizsgaformák időkorlátaiknál fogva nem alkalmasak arra, hogy reális képet nyújtsanak a vizsgázó tudásszintjéről.

A külső körülményeket: vizsgafelek és — helyek alkalomhoz illő és méltó „kül-sőségeit” minden tanszék lényegesnek minősíti. E téren a mértéktartó, szolid igény az általános, amelynek realizálása érdekében főiskolánkon azonban még sok a tenni-való (1). Amit megkövetelünk hallgatóinktól, abban elsősorban nekünk kell példát adnunk (kulturált megjelenés, modor, hangnem). Nagyon helyes szokás, hogy a vizsgáztatók mérsékelik a dohányzást, és csak a vizsgahelyiségen kívül feketéznek” (18) Az utóbbiak tekintetében különösen sok a panasz. Népes tanszékeink elhelyezése szűkös, és helyenként rendjük, tisztaságuk, fűtési viszonyaik is kifogásolhatók. Ki-ki ott vizsgáztat, ahol helyet talál (tanszéki szobák, előadótermek, szemináriumi helyiségek, tanári szoba, gyakorlati terem, laboratórium), persze többféle zavaró mozzanattal küzdve. Sok helyen mindent elkövetnek ezek kiküszöbölésére: a technikai dolgozók munkaidejét vizsgaidőzakra átszervezik, hogy helyet biztosíthassanak (11), s zárt folyosókat a tanulás céljaira fűtik, világítják (1, 4, 5, 13.). Hallgatóink viselkedése és magatartása kifogástalan, fegyelmi problémák nincsenek. Nem kizárólag ők marasztalandók el azért a látványért, amit vizsgák idején egy-egy „körlet” képe nyújt.

Lehetőség szerint — de nem mindig és mindenütt — az az *oktató vizsgáztató*, aki a vizsgatárgyat tanítja, vagy aki a szemináriumot vagy gyakorlatot vezeti (11, 12, 15). Az utóbbi eset akkor kedvezőtlen (és erre is van példa), amikor az előadó

és a szeminárium- vagy gyakorlatvezetők közt nincs együttműködő kapcsolat, nem ismerik egymás munkáját és követelményeit. Találkozunk a „vizsgáztatásra nevelés” tervszerű eljárásával is (3, 7). Egyik tanszéken a fiatal oktatók először a levelezőket vizsgáztató idősebb kartárs módszerét figyelik, a feleleteket ők is osztályozzák, jegyeiket egybevetik a vizsgáztatókéival, összehasonlítanak, majd a levelező csoportok önálló vizsgáztatásának „próbatétele” után vizsgáztatnak rendes hallgatókat (3). Másutt a fiatal oktatók egy hosszabb periódusban tanítják a fontosabb tárgyakat — legalább gyakorlat fomájában —, és azután vizsgáztatnak (7). A gyakorlatvezetők — még ha nem vizsgáztatnak is — főképp az előadók vizsgáit látogatják. Így követelményeiket egységes alapra hozzák, és ők is látják munkájuk eredményét (13). Persze a hajdan épült „empirikus bázis”-on is sokan állnak: úgy vizsgáztatnak, ahogy őket vizsgáztatták valamikor. Nyilvánvaló, hogy e bázis pedagógiai, pszichológiai tudatossága, korszerűsége nem a legszilárdabb. Erről árulkodik az a tény, hogy újszerű kísérletekről, modern eljárásokról kevés szót ejtünk. Ez pedig arról az országos érvényű megállapításról tanúskodik, hogy „a valóságban lényegesen több eredménye olvasható a felsőoktatás-pedagógiának, mint amennyire azt oktatóink egy jelentős része ismeri és alkalmazza”. [5] Egy önkritikus felismerés ezért tartja ésszerűnek pedagógiai továbbképzésünk megszervezését (19).

A vizsgálatogatás értékes tapasztalatszerzésének „okulási” lehetőségeivel nem élünk kellőképpen és egységesen. A „rendszeresen látogatjuk egymást”, „látogatunk, ha nem is rendszeresen”, „kölcsonösen tájékozódunk”, „elvéve látogatjuk egymást”, „csak alkalmyszerűen vagy hivatalból veszünk részt egymás vizsgáztatásain” jellegű nyilatkozatok fokozatai között tapasztalatunk szerint inkább az utóbbiaknak teljes az „epikai hitele”. Tizenegy év alatt vizsgáinkon pl. egyszer volt egy tisztí látogatónk, de őt is a véletlen sodorta oda. Arról pedig egyszer se hallottunk, hogy tanszék közti vizsgatapasztalatok szerzésére törekedtünk volna (most ezt is igénylik! (19), és ennek ellenére kölcsönös informáltságunk (helyesebben: dezinformáltságunk) mégis meglepően fejlettnak mondható.

A vizsgákon jelenleg a vizsgáztatók „túlzott egyeduralmat” élveznek, véleményük, javaslatuk döntő (11). A vizsgán csak a konkrét munkát végző bizottsági tagoknak vagy kérdezőknek van szerepe: az ún. „sima tag” főlösegesen tölti az idejét (19), a vizsgabizottsági tagok funkciója (főként az államvizsgán) csupán formális jelenléte, és ezzel a vizsga állami hitelesítése (7), és sokszor szakmai tekintetben nem mindig a legkompetensebbek a bizottságok tagjai (1).

A tanárok vizsgai elfoglaltsága arányosnak mondható. Félévenként és fejenként általában 70—80 vizsga esik egyre. Találkozunk a „minimalizmus” szerencsés képviselőivel (1—5 fős vizsgacsoportok), de az alaptárgyak oktatói esetében (főként a levelezők áradásakor) a „maximalizmus” tényével is (100—120 fő). Extrém határesetként említhető egy oktató, aki jelen félévben 289+90 főt vizsgáztatott „szakmában” egymaga. A maximalizmus itt már a minimalizmus veszélyét hordja magában.

„A tervezés—szervezés igen széles skálán mozog, e téren az egységes eljárás kialakítása időszerű feladatunk” — összegezi egyik tanszékünk (11).

A vizsgaelőkészület szerintünk a vizsgáztató előkészítő (segítő) és a vizsgázó felkészülő tevékenységét jelenti.

Az előkészítés idejét, tartalmát, módjait, eszközeit illetően sokféle az állásfoglalás és eljárás. Ahol a vizsgára való előkészület a félév elején kezdődik, és egész féléven át tart, ott a hallgató pontosan megismeri: mit várnak tőle, mit nyújtanak neki, mikor-mit kell tenni, hogyan s miben állnak az oktatók rendelkezésére ahhoz, hogy a vizsgára a félév folyamán felkészülhessen (1, 18). Másutt a vizsgát megelőző hetekben figyelmeztetnek a vizsgaanyagban rejlő esetleges nehézségekre, a felkészülés

módszerére, gyakran egy-egy hallgató figyelmét személy szerint is felhívják hiányaira, hibáira (4). Megint másutt pedig „*már az utolsó órán*” megkezdődik az előkészítés: ne vesszenek el a részleteikben (7). E háromféle eljárás az előkészítés időpontjára, tartamára és tartalmára nézve igen tanulságos (bár a két utóbbi esetben inkább elcsúszott fogalmazásról lehet szó).

Tervszerű és helyeselhető az a gyakorlat, amelynek során először „tanszékvezetői szinten” megállapodnak az általános elvekben, amelyeket az évfolyamfelelős tanárok közvetítenek „évfolyam szintre”, végül a vizsgáztató szaktanár egyéni tájékoztatást ad a vizsgákra vonatkozó kérdésekről (19).

Az előkészítés (segítés) sokféle módjával, eszközével élnek:

- valamilyen alapvető eligazítást, tájékoztatást mindenütt adnak az általános vizsgai tudnivalókról, természetesen igen eltérő formában és módon;
- a csoportvezetőkkel megbeszélést tartanak;
- konzultálnak: évközben és főként vizsgaidőszakban, de kevés hallgató él ezzel a lehetőséggel, mert sokan valamiféle korrepetálásnak tartják; túlzás és megterhelő a naponkénti 3 órás konzultáció;
- évközben a gyengébbeket beszámoltatják, a jobbaknak kedvezményt adnak (8);
- lehet, hogy mindenütt szokás, de csak egy tanszék közli, hogy a fizikai dolgozók szorgalmas, tehetséges gyermekeit különös gonddal kezelik (18);
- a nagy anyagrészek után elemző dolgozatot íratnak (7), demonstráltatnak;
- vannak, akik (érthető okokból) a vizsgaanyag „súlypontozását” ellenzik, a tételeket előre nem közlik (1, 4, 5, 6, 7, 8); mások „súlypontoznak” (6, 8, 9, 11, 13) a tételeket már félév elején írásban vagy szóban közlik (2), az első vizsgán részletes tételt adnak (15), sőt szigorlatok alkalmával naponta változtatják a tételeket (?? 15);
- a tematikát részletező vagy nagyvonalú formában: sokszorosítva kézbeadják, kifüggesztik, ismertetik, lediktálják, a félévi anyag általános körvonalazásakor vázolják: megbeszélik az egyes kérdéskörök vizsgán tárgyalandó terjedelmét, mélységét, egy-egy téma nagyságát, kifejtésének menetét (8, 9, 11); különösen kiemelik az ált. iskolai oktatás és a népművelés szempontjából fontos anyagrészeket (13);
- van, aki a tételhez tartozó bő, súlypontozott vázlat megadásával, konzultációs és ellenőrző kérdések kiadásával kívánja hallgatói jobb felkészülését elősegíteni (11); van olyan gyakorlat is (amit a hallgatók szívesen fogadnak), amely a vizsgaidőszak előtti néhány szemináriumot a vizsgaanyag rendszerező összefoglalására használja fel (12);
- sok tanszéken a lehetőségekhez mérten biztosítják a tanulás kedvező külső feltételeit (tanulóhelyiség, gyakorlati és tanulmányi eszközök, olvasószoba, kézikönyvtár, folyóiratok, tanulótársak szervezése stb.), de e téren messze elmaradunk a korszerű követelményektől.

A vizsgázók felkészülésével és teljesítményeivel kapcsolatos oktatói tapasztalatok az alábbiakban összegezhetők:

Ahol az előző pontbeli mozzanatok folyamatosan, következetesen és tervszerűen érvényesülnek, ott a vizsgázók felkészülése szilárdabb alapokra épül, és teljesítményük értékesebb. Vagyis ott, ahol az oktatás folyamata, az egész tanév munkája a vizsgára való felkészülést (nem mint öncélt, hanem mint a szakemberképzés leglényegesebb követelményét) szolgálja. Egyes tanszékék „motiváló és mobilizáló” követelményrendszere és nevelőmunkája, valamint a fejlettebb hallgatói

személyiségek benső önfejlődése nyomán — mondjuk — „optimista hipotézissel”: 50%-ukban kialakul és fokozatosan erősödik az egyenletes évközi tanulmányi munka szabályozott ritmusa, a rendszeres napi tevékenység készsége, szokása, a „permanens készülés” (a „studieren und nicht biffeln”) szükségességének és értékének tudata.

Másik felük az örök diákszokás híveként a vizsgaidőszakra összpontosítja szellemi—fizikai erejét, amikor a gyors akkumuláció és laza kohézió törvénye érvényesül, amelynek termékétlenségét csak növeli a régről beidegzett tanulási technika és a szellemi munkavégzés sokszor infantilis módja. (De ki tanítja rá őket?)

Ilyen véleményeket olvashatunk:

- legjobban vizsgáznak a vizsgaidőszak középső „háromötödében” (?), mert az első vizsgázók rendszerint kevés felkészülési időt irányoznak elő, és még nem ismerik a vizsgáztató módszerét, követelményeit; a vizsgaidőszak végére már ismerik mindezt, de akkor meg már jelentkezik a fáradtság és ennek eredményeként a követelmény és teljesítmény dízsharmóniája; ehhez járul még az is, hogy az utolsó vizsgák jegyei sokaknál egzisztenciális jelentőségűekké nőnek, ezért az idegesség az átlagosnál magasabb: nem ritka a különböző rémhírek elterjedése egy-egy, főleg még az adott évfolyam számára vizsgáztatói szerepben új oktató „vérengző természetét” illetően, amit rendszerint a jól szereplők mellett „megeső” első bukások döbbenete vált ki legtöbbször a folyamatos felkészülés enyhébb formáitól is egész féléven át irtózók részéről (14);
- nem tudnak okosan gazdálkodni az idővel, nem alakították ki magukban a rendszeres napi munka készségeit és jó szokásait (9, 10, 13, 14, 18), felkészülésük legtöbbször kampányszerű a bennük rejlő és külső okok miatt (6); lazább felkészülést idéz elő a „potyatárgy” vagy a „potyavizsga” tudata (18);
- de a túlterhelés is akadályozza az évi folyamatos felkészülést, ezért a vizsgaidőszak mindig fokozott igénybevételt jelent, gyakran bizonyul kevésnek az egyes tárgy vizsgáira való felkészülési idő (10); a túlterhelés azonban a tanulástechnika és szellemi munkavégzés fejletlenségével is összefügg (8): magolás—kiborulás—rossz eredmény;
- a hallgatók tanulástechnikája kialakulatlan, ill. a középiskolás készülési metodikai szintjén áll, csak kis számban, kisebb mértékben találkozunk korszerű módszerekkel; a többség a félév során — előadásokon, ill. a jegyzetek, tankönyvek tanulgatásakor — kialakított jegyzeteinek „továbbrezümését” végzi és a két vizsga közt maradó néhány napjában ennek a minimalizált minimumnak a görcsös ismétlésére korlátozódik (14); az értelmes jegyzetelés (vázlat, táblázat, grafikus ábrázolás, összegezés) helyett inkább „aláhuzigálással” operálnak, ami nem segíti a lényeglátást, kiemelés, szintézist — tudatukban ezért sok a megemésztetlen vagy csak félig feldolgozott és laza kötésű ismerethalmaz (6);
- szorosan ehhez tapad alacsony vizsgakultúrájuk is; húzott tétel kapcsán papírra vetett bő vázlat felidézésén túlmenően csak nagy erőfeszítéssel lehet általánosabb összefüggések felismerésére „közösen rájönni” velük (14); a vizsgakultúra ismérvei: a szaktárgyi terminológia, fogalomkészlet pontos ismerete, a szaknyelvi iskolázottság, a szóbeli közlés fejlettsége; e téren általában rengeteg a kívánnivaló; csak két tanszék elégedettebb, ahol a tanulástechnika és vizsgakultúra már az I. évfolyamon kialakul (2), ill. fejlődőben van (7);

- a szellemi munkavégzés higiéniája ellen gyakran és sokan vétének: vizsgák idején a sorozatos éjszakázások, a kialvatlanság, a serkentő és nyugtató szerek, a cigaretta, a rendszertelen és hiányos táplálkozás (reggeli nélkül jönnek órára és a vizsgákra) többeket élettanilag alkalmatlanná tesz a vizsgai helytállásra (16, 13, 18);
- a szellemi teljesítmények terén a „tisztas közepszer” az uralkodó ifjaink körében; a fentebbi igazolásokat csak egy-két jellemzővel bővíthetjük: csak a legjobbaknál tudjuk többé-kevésbé elérni, hogy a beszámolás ne csak megéretten reproductív, hanem rendszerező-összefoglaló is legyen (3), leginkább a tananyagot recitálják jegyzetízűen, ezért különösen értékeljük, ha összefüggéseket lát, alkalmazni tudja az ismereteket, sőt érdeklődése is nyilvánvalóvá válik! (7).

A vizsgák „visszajelentések”! De nemcsak a vizsgázóról, hanem rólunk, a munkánkról is! Nyilatkozataink elgondolkodtatóak és sokféle teendőinkre eszméltetnek. Akárcsak az a néhány *hallgatói megnyilatkozás*, amely az eddigiek körébe vág:

- Mi összeállítottunk egy vizsgarendet, de sajnos ezt nem mindig tudjuk megvalósítani, mert egyes tanárok meghatározzák, hogy csak ekkor v. akkor hajlandók vizsgáztatni. Ez több tanszéknél is előfordul (13).
- A vizsgáztatók nem látogatják egymás vizsgáit, de jobb is, mert a látogatás általában zavaróan hat (1); kívánatos lenne, hogy az vizsgáztasson, aki az anyagot előadja (11).
- Az előkészítés általában jó, de nagyon hiányoljuk a súlypontosítást, a tematikát és a tételek előre történő közlését, ami pl. megvan a fizikában. Kevés a tanulóhelyiség, még a kollégiumban is.
- A követelményekről általában kapunk tájékoztatást, legfeljebb nem a tanártól, hanem a felsőbb évesektől. (10)
- A tételek eltitkolásának úgy sincs eredménye... a tételek nem változnak, így az a csoport van előnyösebb helyzetben, amelyik... később vizsgázik; a többiektől össze lehet szedni a kérdéseket, ami nagyban segít a felkészülésben (16).
- A vizsgahelyiségek általában piszkosak, porosak. Jó lenne előre megjelölni a vizsga helyét, mivel nagyon kellemetlen a tanárral együtt keresgélni a termet.
- A tanár a vizsga idejét önkényesen ne változtassa meg. Tavaly az egyik alkalommal másfél órát vártunk a tanárra (16). A tanár ne ott reggelizzen és ne foglalkozzák mással (ne is telefonáljon közben — lehetőleg).
- Megfelelő vizsgalétkört kevés tanár tud teremteni... de aki ezt megteszi, nyugalmat tud teremteni... az ember a maximálisat tudja nyújtani (16). Nagyon sok függ attól, hogy a felsőbb évesek hogy festik le a vizsgáztató tanárt; Különösen fontos ez az I. évesek szempontjából (13) A tanár vegye emberszámba a vizsgázót és próbálja félretenni hangulatát. Azt próbálja megtudni, mit tud a diák, ne azt, mit nem tud (12). Egy IV. éves hallgató eddig csak egyszer találkozott olyan tanárral, aki jó vizsgalétkört tudott teremteni!

2. Tartalmi kérdések

Ebben a fejezetben a *vizsgaanyag* és a *vizsgakövetelmények* kérdéseit világítjuk meg.

A *vizsgaanyag* többletényező fogalom. Foglalata a hivatalos *tanterv* (program):

az oktató és elsajátítandó ismeretek, jártasságok és készségek körének rögzített kerete. Lényegében ezt szokás tematikának nevezni. Az anyag forrásai: a jegyzetek, tankönyvek, előadások, szemináriumok, gyakorlatok és a kötelező irodalom. Az egyes tényezők szaktárgyanként mennyiségileg és minőségileg is eltérnek egymástól, de mindenütt ezek egysége jelenti a vizsgák standard „törzsanyag”-át, egyben a követelmények és az értékelés alapját.

Általános tapasztalatunk, hogy a hallgatók jelentős részének tudatában tanulási metodikájuk és igényeink eltérései következtében nem tisztázódott eléggé a fenti tényezők közti viszony. Leginkább azt nézik: melyiket kell megtanulni, mit követelnek elsősorban az oktatók? És nem azt: hogyan kapcsolódnak az alkotóelemek egységgé, amelyben feltárulnak a különböző anyagrészek belső összefüggései. Az alapozó tárgyaknál például, ahol a legnagyobb létszámú a hallgatóság, az előadó vagy az előadók a hallgatóknak csak töredék részét vizsgáztatják, vagy nem az előadó egyben a szeminárium- vagy gyakorlatvezető is. Ebben az esetben ők maguk sem fordítanak kellő figyelmet arra, hogy mint vizsgáztatók ismerjék az előadásokon, szemináriumokon, gyakorlatokon nagyobb súllyal kiemelt és megtárgyalt témákat. Ezért csak a jegyzet vagy tankönyv anyagát kérik számon, aminek az a következménye, hogy a vizsgázók csak ezekre „összpontosítanak”, készülségük köre általuk lezárt. Persze e téren igényeink eltérőek. Pl. anyag a hivatalos jegyzet, ennek kiegészítője a kötelezően előírt szakirodalom. Az előadás anyagát jó tudni, mert a vizsgáztató szívesen veszi és jobb jeggyel is nyugtázza, ha visszahallja szavait (8). A gyakorlatok és szeminárium anyaga szorosan összefügg a vizsgaanyaggal. (8, 11), Már évekkkel ezelőtt komoly (és máig is megoldatlan) problémaként vetették fel ezen a helyen azt, hogy „az ismeretek egy része olyan, amelyről vizsgakész állapotban beszámolni felesleges megterhelést jelent. Igen jelentősek azok az ismeretek, amelyeket a szakirodalom segítségével bármikor el tudunk mélyíteni. Ilyenfajta ismeretek szerzésére nem készítjük fel a hallgatókat. Pedig az élet majd azt követeli, hogy rendelkezésükre álló irodalom felhasználásával önállóan felkészüljenek, óráikra is így kell készülniük.” [6].

A vizsgaanyag hozzávetőleges mennyisége a szaktárgyak és vizsgaformák szerint differenciálódik. A kollokvium a félévi anyag részletekbe menő, a szigorlat nagyobb időszak terjedelmesebb anyagának átfogó, koncepciózus ismeretét követeli. Számszerű becslések szerint esetenként és tantárgyanként: 70—80 és a 150—200—300—400 jegyzet-, illetve tankönyvoldal között mozog. (8—9—10—11—12—13), amihez hozzávehető az előadások, szemináriumok és gyakorlatok „jegyzetelt” anyaga és a kötelező olvasmányok, irodalom jelentős mennyisége. (Egy mostani negyedéves magyar irodalom szakos leány szigorlati anyagát 20 000 oldalra taksálta!)

Az új tanterv félévenként minimális számú vizsgát állapít meg, de van, aki úgy véli, hogy ezzel az egy vizsgára való anyagmennyiség megnőtt (4). Akárhogy vesszük is, egy hallgató egy félévi vizsgáira gondolva, teljesen megalapozott az az állásfoglalás, hogy azokra nem a vizsgaidőszak kampány-beidegzettségével, hanem csakis az évközi folyamatos „tanulmányozás”-sal lehet érdemlegesen felkészülni.

Maximalizmusról nem érkezik jelentés, csak maximalista tankönyvről (4); azért ismeretes néhány olyan szaktárgy, illetve tankönyv, jegyzet, amelyek terjedelme nem is maximális, hanem már egyenesen gigantikus méreteket ölt, de van „minimalista” tantárgy is, amely „vizsgarangra” emelkedett, pedig még alapvető törzsanyaga sem alakult ki, és nem rendeződött.

Több jegyzet 8—10 éves, anyaga elavult; néhány túlméretezett, „redundans” elemekben, átfedésekben bővelkedik (szakdidaktikák!), negyedrészükre csökkentve funkcióképesebbek lehetnének.

A vizsgaanyag konkrét formában a *vizsgatételekben*, azok kérdéseiben fogalmazódik meg. A tételrendszer szabályozza a vizsgák lefolyását, lehetővé téve, hogy előzetesen, megközelítőleg azonos nehézségű kérdéseket állítsunk össze, világosan és pontosan fogalmazzuk meg azokat, hogy elkerüljük az ismétlődéseket ugyanabban a csoportban. A tételek *terjedelmükben* felölelik a teljes tematika lényeges részeit (3). *Összeállításuk* a tartalom belső logikája alapján (összefüggések, tipikus jelenségek, hasonlóságok, eltérések stb.), másrészt a széleskörű ellenőrzés lehetőségeinek figyelembevételével történik (4., 11.). *Jellegük* a tantárgytól függően alakul, de mind-egyikre jellemző, hogy a kérdések szerint reprodukív, összefoglaló, rendszerező gyakorlati feladatmegoldó, elemző, véleményalkotó stb. tevékenységekre sarkallják a hallgatókat (10). Általában mindig a gyakorlathoz kapcsolódva igénylik az ismeretanyagok összefüggéseinek feltárását. (11, 14).

A tételek kérdéseinek száma változó (1,2,3 vagy 4 kérdés). Egy tételre általában 3 kérdés szerepel: az első az anyag elméleti jellegű, átfogóbb szintézisét, a második inkább részletező, analízáló tevékenységet és a harmadik valamilyen gyakorlati jellegű kérdés megválaszolását, esetenkénti feladat megoldását igényli (1, 4., 10, 12, 14). A többi kérdést azzal indokolják, hogy a tananyag több önálló, egymással laza kapcsolatban levő részből áll, s ennek következtében a tanszékek igyekeznek a hallgató felkészültségét minden anyagrészből ellenőrizni, „átpásztázzák” az egész területet.

Sok helyt a tételek kifejtése után még egy-két szóbeli kérdést is adnak ráadásul. A tételek kezeléséről fentebb már volt szó. E téren nincs egységes állásfoglalás és eljárás.

A vizsgakövetelmények kérdése szorosan összefügg az előzőkkel. A vizsgakövetelmények tárgyi foglalatja tulajdonképpen a fentebb említett források felől megközelíthető vizsgaanyag. Ha azonban a vizsga csupán a körülhatárolt matéria emlékezeti birtokbavételét és csak annak számonkérését jelentené, e téren nem volna különösebb probléma. De ebben az esetben megrekednének a didaktikai materializmus egyoldalú holtpontján és kizárnánk a „szakemberképzés” követelményrendszere globális teljesítésének számbavételét, amelynek a vizsgázó összes kvalitásaiból kell kiindulnia és nem egyszerűen tárgyi tudásának — egyébként szintén szükséges és fontos — terjedelméből, a vizsgai tételekre adandó (főként reprodukív) válaszaiból. A szocialista pedagógiában a kettő (a materiális és formális igény) ötvöződik. Oktatóink elvileg ez egységet követelő alapon állnak, a gyakorlatuk azonban a dolgok természetéből eredően eltérést mutat. Egyhelyt nyíltan a „tartalom a primárius tényező” (13), de be nem vallottan lehet, hogy másutt is.

Ahol egy tárgyból egy oktató vizsgáztat, ott a tárgyon belül adott az egységes követelés lehetősége (11); ahol többen vizsgáztatnak, ott az összhang még nem teljes (18), vagy nincs közös állásfoglalás (11), de egységes vizsgakövetelmény-rendszert kialakító törekvésekről (17) vagy azok megvalósulásáról is értesülünk (5). Többen, de nem egyöntetűen feltételekhez szabják a vizsgára bocsátás lehetőségét (11), és hallottunk „vizsgai belépő”-ről, vagy „technikai minimum”-ről is, amit mindenkinek el kell érnie, s amelyben a sokféle teljesítmény átlagértékének legalább elégségesnek kell lennie.

Materiális oldalról mindenütt követelmény: a mennyiségileg és minőségileg tartalmas, gazdag tényismeret, a pozitív tárgyú tudás; a kollokviumon részletekbe menően, szigorlaton átfogóbban: alapvető tájékozottság, kitekintés és koncentráció a tárgyon túli területekre, összefüggésekre; anyanyelvi és idegen nyelvű kötelező olvasmányok, szakirodalmi szöveg-részletek, teljes művek pontos, friss ismerete, elemzése stb.; az elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazása során: éneklés, vezénylés,

hangszerjáték, idegen nyelvű tolmácsolás és beszéd, feladatmegoldások (példák, számítások, munkadarabok, műveletek, írásbeli, szóbeli beszámolók stb.) jártassági és készségi szinten.

Formális oldalról egyaránt követelményként olvasható a pszichikai energiák, a szellemi erők teljes latbavetése (összefüggés és lényeglátás, logikus gondolkodás, tájékozódó, eligazodó és rendszerező készség, önálló ítéletalkotás, helyes következtetés, nyelvi kulturáltság stb.), az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, önálló alkalmazása, és különösen a pedagógusi kvalitások gazdag kelléktára, főként az általános iskolai tanár képességei, óhajtott és szükséges személyiségjegyei tekintetében.

Mindezekre a vizsga nevelési funkciója szempontjából minden tanszéken gondot fordítanak. Hogy azután érdemben mennyire realizálódnak, arra a vizsgázók létszáma, az anyag mennyisége és a vizsgaidő aránya alapján a konkrét tényközlések hiányában csak gyanítható következtetéseink lehetnek.

A követelmények tanszéki és egyéni arányaiban az eltérések nem „manifesztálhatók”; nem lehet megállapítani a követelményeket megszabó feltételeket sem, mint hogy erre alkalmas jelzőrendszerünk nincs. Végző megállapításként: egységes vizsgakövetelmény-rendszerrel nem beszélhetünk. Ezzel függ össze szorosan értékelési eljárásaink nagy szórása.

Idevonatkozóan igen kevés a hallgatói nyilatkozat. Vizsgaanyagként általában a jegyzet, az előadás és a kiegészítő irodalom anyagát kezelik. Az utóbbi ellen tiltakoznak: az irodalom külön tétel ne legyen! A szaktárgyak vizsgaanyaga általában reális, a többi tárgyaké maximalista. A kollokviumi mennyiséget 2—400, a szigorlatit 400—1000 lapnyira becsülik. A két vizsgaforma között csak a terjedelemben látnak különbséget, minőségben nem. A tételek többnyire reprodukтивak, terjedelmük néhol hatalmas. Az anyag nem serkent az önálló gondolkodásra. Semmi kapcsolatuk sincs a tantárgyaknak egymással. Nem támaszkodhatnak az előző ismeretekre, kivéve a matematikát. A módszertani felkészítést hiányolják. Az egyes tantárgyon belüli gyakorlati vezetők követelése és értékelése nem egységes, nem összehangolt.

3. Módszertani kérdések

Itt a *vizsgaformák*, a *vizsgavezetés* és az *osztályozás* — *értékelés* problémáit elemezzük.

A *vizsgaformákat*, s azok tartalmi differenciáltságát, követelményeit meghatározza a szabályzat. Gyakorlatunk mindenütt — mindenben ahhoz alkalmazkodik. Vizsgálunk túlnyomóan *szóbeliek*, de adott esetben kiegészítésként az *írásos formát* (lejegyzés, példamegoldás, levezetés, egyenletek, rajzok) is alkalmazzák (2, 4, 5, 9, 10, 14, 15). Az évközi ellenőrzés, önellenőrzés, a folyamatos tanulás, a gyakorlati alkalmazás és a „visszacsatolás” érdekében sok helyen szerepel az írásos és gyakorlati beszámoló, demonstráció, felmérés, röpdolgozat, fordítás, elemzés, példák megoldása, műveletek végzése, megfigyelések. Ezek nem vizsgán alkalmazott eszközök, de eredményeik a vizsgai teljesítmény minősítésébe legtöbb helyt beszámítanak.

Kritikai megjegyzéssel illetik tanszékeink az *államvizsgát* (1, 4, 7, 12, 14), amelynek sem tartalma, sem végrehajtási módja nem szolgálja kellőképpen alapvető rendeltetését. Szóvá teszik a *szakdolgozatok* kérdését is, amely mint az államvizsgára bocsátás egyik fő feltétele, mai formájában csupán „funkcióképtelen formális járulékelem” az oklevélserzésnek.

A *vizsgavezetésben* tárul fel lényegében a vizsgáztató metodikája, egyénisége. Ezért ahányan vagyunk, annyiféleképpen folyik kezünk alatt a vizsga. A bevezetőkk-

ben említett egyik tanácsülési referátum tipológiája e tekintetben megkülönböztet „kegyetlen — hivatalnok — akadémuskodó — ingerült — kielégíthetetlen — humanista — korrepetáló — marathoni — bosszúálló és mérlegelő” vizsgáztató tanárt. Valamennyien vizsgavezetői eljárásuk keresztségében nyerték nevüket. Megnyugvással (egyben mindenfajta értékelés szubjektív kísérelőjeként) könyvelhetjük el, hogy e téren a legteljesebb egység a jellemzőnk. Jelentéseink alapján a kívülálló ui. kizárólag a „humanista” kategóriába sorolhat bennünket, mert: a vizsgák légré általában nyugodt (2, 4, 13); a vizsgáztató emberséges, türelmes magatartásával igyekszik a mértéken felüli vizsgadrukkot feloldani (3); mindenkor az embert és a leendő pedagógust látja a vizsgázóban, aki még elégtelen teljesítmény esetén is csak határozott figyelmeztetést, bírálatot és elmarasztalást érdemel, de sértést sohasem (4); a vizsgázó pszichés állapotát tekintetbe veszi (7); általában: a felelőt közbevetett kérdésekkel nem zavarja, a megakadót segíti, türelemmel igyekszik elérni a maximális teljesítmény kifejtését, pótkérdést ad, ha ennek ellenére a feleletre szánt 20—30 perc sem hozza meg a kívánt eredményt, még néhány rövidebb kérdéssel igyekszik meggyőződni, hogy a hallgató valóban tájékozatlan-e, nem azt firtatja, mit nem tud, hanem azt, hogy mit ért el stb. Ezek szerint a vizsgaklíma kedvezőtlen alakulásának meteorológiai tényezője elsősorban a hallgatóban, ill. annak készültségében jelölhető meg.

A vizsgavezetés stílusában feltároló „egység” már sokféleséggé bomlik, ha a vizsgafolyamat olyan technikai részleteit, legapróbb (de mégis meghatározó) elemeit nézzük, mint azt, hogy: hányat „fogad” egyszerre egy vizsgáztató, hagy-e és mennyi időt a gondolkodásra, felkészülésre és mennyit a felelésre; húzzák a tételt vagy ő adja, hány és milyen nehézségű kérdés van egy tételben: lehet-e vázlatot készíteni és használni, felolvasni, folyamatosan közölni, vagy bele-beleszólnak, ha igen: mikor és mikor nem, lehet-e nála mellébeszélni, unja-e a vizgát: milyen a tanár kérdezői technikája, milyenek kérdéstípusai, tartalmi-alaki igényeinek és követelményeinek mértéke, határai; viselkedésének és magatartásának serkentő v. gátló tényezői stb.

A folyamat szerteágazó, bonyolult, de egymással mégis szoros összefonódottságban ható tényezői terén, ha nem beszélhetünk is egységről, de viszonylagos egymáshoz közelítésükre, valamivel „egységesebbé” tételükre mégis gondolnunk kell.

Osztályozás és értékelés

A közkézen forgó didaktikák szerint ez „a pedagógia egyik legnehezebb módszertani problematikája”. A nehézség ott kezdődik, hogy a két fogalom közt sehol se található éles elhatárolás. A szakkönyvek éppúgy összekeverik és azonosként kezelik, mint a köznapi szóhasználat. Nyilván az alapon, hogy amikor osztályozunk, akkor tulajdonképpen értékelünk, a „tanulók értékelése pedig az osztályozás útján történik”, holott amikor értékelünk, nem feltétlenül osztályozunk (pl. a tanárok minősítése értékelés osztályozás nélkül). Korántsem a filológiai vagy terminológiai szörszálhasogatás, csupán a továbbiak folyamán azonos fogalmakban való szólás érdekében a következőkben különböztetjük meg a két fogalmat:

Osztályozás: a teljesítmény számszerű minősítésére használt eljárás, eredménye az *osztályzat*: a tanulók teljesítményeinek numerikus értékmérője.

Értékelés: a tanulmányi munkában elért eredmény meghatározása, kritikai észrevétel rövid, lényeges elemzési formában, amely megmutatja a siker, az előrehaladás, a fejlődés fokát vagy a lemaradás mértékét.

Vagyis, ha „a vizsga rendeltetése az, hogy az egyént próbáknak vessék alá egy hivatás betöltéséhez szükséges ismeretek és képességek megítélése céljából”, [8]

akkor a megítélés az osztályozás útján az osztályzatban (az érdemjegyben), az ezt kísérő rövid, lényeges elemzés, értelmezés pedig az értékelésben jut kifejezésre, ami mindig a személyiség fejlesztése érdekében történik. Bár ezt a kérdést tanszékeink világosan látják, tisztázása azért volt szükséges, mert a legtöbb hibaforrás és eltérés az osztályozásban van és nem az értékelésben; sokkal nehezebb az osztályzat objektív megállapítása, mint annak indokoló értékelése.

Ezért esetünkben is az az elsődleges kérdés: *milyen problémák mutatkoznak osztályzási eljárásainkban?*

Itt általánosságban segítségül hívhatjuk a bevezetőben említett főiskolai adat-szolgáltatás eredményeit, amelyek szerint „a legnagyobb szórást, a legmeghökken-tőbb válaszokat az osztályozás motiválására vonatkozó kérdéscsoport adatai szolgál-tatják. Elgondolkodtató, hogy egyes oktatók mi mindent beszámítanak az osztály-zatba a vizsgán nyújtott hallgatói teljesítményen kívül.” [3]

Az összegezés szerint a következőket (a %-okban a „-tól-ig”-ok a 4 főiskola közötti eltérés mutatói:

I. A hallgató vizsgán nyújtott teljesítményén kívül beszámítják:

1. Az eddigi tanulmányi előmenetelt	10—22 %-ig
2. a magatartásmódot	10—70 %-ig
3. a származást	15—20 %-ig
4. a szociális helyzetet	10—25 %-ig
5. a társadalmi munkát (KISZ, párt)	20—50 %-ig
6. az aktivitást (szemináriumokon, gyakorlatokon, stb.)	80—90 %-ig
7. a kötelező irodalom jegyzetelését	20—50 %-ig
8. a megjelenést (pl. öltözködés, stb.)	10—12 %-ig

II. A kollokvium osztályzatának megállapítása:

1. Csak írásbeli alapján	10—75 %-ig
önálló feladatmegoldással	0—20 %-ig
tesztel	8—10 %-ig
egyéb eszközökkel (?)	
2. Csak szóbeli alapján	
tételt húzhat	9—30 %-ig
tételt ad	15—50 %-ig
csak a tételt kérdezi	0—2 %-ig
mást is kérdez	26—80 %-ig
elbeszélget	10—75 %-ig
3. Írásbeli és szóbeli átlaga alapján	
igen	20—30 %-ig
nem	0—5 %-ig

III. A gyakorlati jegyek megállapítása:

1. Csak megfigyelés alapján	
alkalmi megfigyeléssel	1—8 %-ig
folyamatos megfigyeléssel	30—60 %-ig
nem közli az értékelést	1—8 %-ig
közli az értékelést	20—50 %-ig
javítási lehetőséget ad	28—30 %-ig
2. Csak zárt-helyi alapján, mégpedig:	
1-et írat	5—15 %-ig
2-öt írat	11—30 %-ig
3-at írat	5—25 %-ig
4-et írat	6—15 %-ig
5—7-et írat	3—5 %-ig
3. A zárthelyit beszámítja:	
25—50 %-ig	30—60 %-ig
4. Egyéb feltételeket is szabnak:	

Pl. munkaterv, megfigyelés, gyakorlati munka, műveletek, családlátogatás, írásbeli feljegyzések, kötelező irodalom, referátum, házi dolgozat, tudományos diákköri ténykedés, rajzok, mérések, kísérletek, tanszéki aktivitás stb.

A skálamutató erős kilengései a jólismert tényt igazolják, hogy pedagógiai gyakorlatunkban nem nagy a lehetősége annak, hogy a tanulók teljesítményét objektív mércéhez viszonyítva legyen képes valaki megállapítani. Pl. ha csak az I. kérdéscsoportot elemezzük, szembetűnik az osztályozás többféle hibaforrása. A hallgató előismerete lehet pontatlan, nem kielégítő, téves információ alapuló. Az emberi magatartásmód 70%-os túlértékelése a szubjektivizmus melegágyát jelenti, mert a tanár sem kivétel a pszichológiai törvényszerűségek alól. Az emocionálítás (ellenszenv, rokonszenv), a perszeveráció, a „haloeffektus” benne is munkál; azután a vizsgázó egyénisége (lassú, ideges, gátlásos, „folyton nyüzsgő”, „bevágódott”) akarva, akaratlan hathat az osztályozásra. A származás és a szociális helyzet az előbbiekhöz viszonyítva igen alacsony hatásfokú tényezőként szerepel a minősítésben, pedig ennek figyelembevétele, a fizikai dolgozók gyermekeiről való fokozottabb gondoskodás formájában napjaink megnőtt pedagógiai és társadalmi feladata. Nyilvánvaló, hogy egyik sem lehet menlevél a tudatlanság számára, de szerepük jelentős a teljesítményben, és legalább annyira figyelembe veendő (ha nem jobban), mint a társadalmi munka beszámítása, amelyet indokolatlanul magasabb arányban (100—110%-kal) respektálnak az értéktételek. A társadalmi munka haszna, becse, szükségessége nyilvánvaló, de mértékegysége semmiképp sem lehet az osztályzat. Értékelésének lehetőségei másutt adottak (segély, ösztöndíj, jutalom, utazás, kitüntetés); motiváltságában pedig nem mindig pozitívan értékelendő elemek is közrejátszanak (érvényesülvágy, előnyszerzés). A tanulmányi téren való aktivitás tekintetbe vételének aránya (80—90%) teljesen indokolt, hiszen e tényezők jelentik a viszonylag lehetséges objektív osztályozás alapját. A kötelező irodalom „jegyzetelését” nem minősíteném külön osztályozási kritériumnak: nem az a fontos, hogy a füzetben szép takarosan „le legyen jegyzetelve”, hanem az, hogy a fejben legyen. A megjelenés nem az osztályozásba beszámítandó, hanem szükség esetén az értékelés során szóvéteendő motívum. Helyette sokkal fontosabb mércének tekintenénk a pedagógusi kvalitások beszámítását, ami nyilvánvalóan mindenütt megtörténik, csak a kérdőív megfeleltetett róluk.

Az országos tájékozódás összegezésében „inszondábilisan” a mi adataink is benne foglaltatnak. De a számokon túl semmit sem mondanak. Beszédesebben szólnak tanszéki jelentéseink, amelyek szerint:

— Minősítő eljárásunk komplex. Az adott osztályzatban elsősorban mindenütt a vizsgai teljesítmény a döntő, de ebbe sok minden beleszámítódik. Az ismétlések elhagyásával a következők: félévi teljesítmény, részeredmények, szorgalom, fejlődés vagy hanyatlás (2); előzetes teljesítmény ismertetett kulcs alapján pontozással (3), ismeretek alkalmazási készsége (4), a felelet logikai felépítése, a beszéd stílusa, táblai munka (5), tárgy iránti szeretet, elhivatottság érzése (6), megjelenés, lényeglátás, önálló gondolatvezetés (7), az anyagismeretnél szinte jelentősebb mértékben a gondolkodásmód, ahogy a szaktárgyi fogalmakról, tételekről és azok bizonyításairól beszél a jelölt, kevésbé lényeges kérdésekre való nem emlékezés nem tekintendő olyan hiányosságnak, mint a logikai kapcsolatok, összefüggések és következtetések felismerésének a hiánya, alapvető mérce az, ami az általános iskolai anyag tanításához szükséges (9), legfontosabb az ismeretanyag reprodukciója (10), rendszerezés, áttekintés, terminológiai biztonság (12), munkaviszony, szorgalom, erőkifejtés, pedagógusi kvalitások (13), megállapított szaktárgyi minimum és maximum (14), a vizsgázó ember, a nyújtott teljesítmény és a mögötte rejlő munka (15), olvasott-

ság, óralátogatás, gyakorlatokon való szereplés, emberi magatartás (17), évközi szorgalom, törekvés és megbízhatóság, állandóan fokozódó teljesítmény, a versenyeken és mérkőzéseken elért eredmény kollektív teljesítménynek számít. (18)!

Az osztályozás *problémáiként* a következők szerepelnek:

- az azonos érdemjegyek nagy egyéni különbségeket takarnak, különösen a közepes jegy esetében (4);
- nehéz eldönteni a „feles jegy”-re szerepeltek igazi értékét (2, 14), ilyenkor szokás a tanulmányi előzmények beszámítása;
- a vizsgaformák időkorlátaiknál fogva nem alkalmasak arra, hogy reálisan mérjük a hallgatók tudás-szintjét (12);
- egy—egy hallgatóról való információszerzés lehetősége igen korlátozott, ezért nehéz 15—20 perc alatt minősíteni; ezért felvetődik sok helyt a folyamatos és rendszeres ellenőrzés kérdése;
- különleges teljesítmények (pl. tudományos diákköri munka) beszámítása az osztályzatba;
- az osztályozás nagyon nehezen függetleníthető a szubjektív megítéléstől, ezért különbségek mindig lesznek, amíg a gépi vizsgáztatás nem válik általánossá (7);
- tanszéken belül is, de az egyes tanszékek között különösen nagy eltérések mutatkoznak (7);
- a vizsgára bocsátás feltételekhez kötésének problematikus volta (11);
- le nem irt, de sokszor hangoztatott vélemény szerint egyes tanszékeken liberális osztályozás folyik;
- nem ritka az érdemjegyekért történő hajszja, az osztályzat fetiszizálása, amelynek következtében a hallgatók elvesztik tárgyilagos ítélőképességüket és így az osztályzatukkal szemben elégedetlenek (11);
- a korszerű osztályozási kísérletek, modern eljárások kialakításának nehézségei, e téren mutatkozó kételyek és aggályok.

Az utóbbiakkal kapcsolatban a tantárgyest (1), a „feleletválogató és problémázásos” (?) eljárás (13), írásbeli minimum (ez a vizsgai belépő) (11) alkalmazásáról és valami „újabb forma” kísérletezéséről történik említés (11). Gyakrabban foglalkoznak a feladatlapos számonkérés gondolatával is, azonban ennek a kidolgozása rendkívül nagy feladatot jelent (10). Részben ez magyarázza a modern eljárások viszonylagos kevés előfordulását, meg azt is, hogy megbízhatóságukat illetően még kétely él bennünk. Helyesen állapítják meg többen, hogy csak a komplex minősítés egyik eszközeként jöhet számításba akármelyik is.

Az egész vizsga és az osztályozás nevelési funkcióját, személyiségformáló hatását a tanszékek egységesen és helyesen értelmezik. Túlnyomóan értékelik a vizsgázók teljesítményét és önmaguk vizsgai munkáját. Persze az értékelés formája, tartalma, mértéke, helye és nevelőértéke igen eltérő. Tudunk konkrét, objektív, határozott önelemzésre, önértékelésre serkentő, mozgósító erejű stb. értékelésekről. Van, aki 1—2 szóban vagy részletezően minden egyes felelet vagy a csoport vizsgálja után ott helyben vagy az egész évfolyam előtt (pl. a következő felév első óráin, általában gyakorlati órákon egyénekre, típushibákra bontva) közli kritikai véleményét, de van példa az ellenkező előjelű értékelésre vagy annak teljes mellőzésére is.

Mivel a vizsga a tanszéki munka állapotának mutatója és a továbbiakra is meghatározó, feladatmegjelölő információkat nyújt, ezért a tanszéki értekezletek az idevágó kérdéseket rendszerint napirendre tűzik. Ez csak olyan esetekben gyümölcsöző, mint pl. ha a vizsgaeredményeket minden tárgyból összesítik, és megvitatják

az azokból következő legfőbb konklúziókat (13, 15) vagy ha a hallgatók teljesítményének elemzését valóban „önkritikus munkaértékelés” is kíséri (14).

A *hallgatók* általában ellenzik az egyéni vizsgáztatást, mert kellemetlen és félelmetes. Szerintük az a legjobb, ha hárman—négyen vannak bent, egy felel, a többi felkészül. Észrevételezik, hogy több helyen nincs felkészülési idő, és nem engedélyezik feljegyzéseik használatát. Az írásbeli vizsgáztatásnak nem látják értelmét, hiszen úgyis a szóbeli vizsga dönt. Húzni kelljen a tételt, mert ez nagyon sok kellemetlenséget kizárhat. Ne legyen beugrató kérdés vagy feladat.

A tanár ne szóljon bele a feleletbe, várja meg a befejezést. Esetleges különleges igényeit már a tétel kihúzása után azonnal közölje a vizsgázóval, és kérdezze meg: értjük-e a tételt, tudjuk-e mi tartozik hozzá? Általában rossz hatással van az, ha a vizsgáztató nem figyel a feleletre, vagy láthatóan unatkozik. Zavaró a feltűnő arcjáték, taglejtés, türelmetlenség, esetleges kiabálás. Általában csak a feleletet értékeli. Kívánatosabb lenne az évközi munka fokozottab figyelembevétele is. Az érdemjegy a legtöbb esetben nem a tényleges tudást tükrözi. Az értékelés evvel nevelői célzatosságát elveszti. Negatív hatással van, ha a tanár közben lapozgatja az indexet, és a korábbi jegyek felől tájékozódik. Az osztályozásnak, a minősítésnek nevelői célzatossága nem sok van, nem gyakorol különösebb nevelői hatást. Legtöbb tanár nem indokolja meg az adott érdemjegyet. Az osztályozásban a szubjektivitást nem szüntették még meg. Semmi előnye nincs az osztályzatnak, jobb lenne az „elfogadható”, ill. „nem elfogadható” minősítés. Legyen egységesebb az értékelés. Egy 60 fős I. éves előadási csoport válaszai arról értesítenek, hogy december 5-ig egy tárgyból kaptak vizsgai eligazítást. „Tematikát még semmilyen tárgyból sem kaptunk, úgyszintén felvilágosítást sem a vizsgákkal kapcsolatban. Jó lenne a tételek előzetes közlése. A felsőbb évesek adnak segítséget és tanácsot. Hogy milyen formában bonyolódik le a vizsga, azt nem tudjuk”.

Az asztal túlsó felén ülők így látják a dolgokat, és nincs okunk kételkedni bennük. Ha ezt tesszük, magunkban kételkedünk, mert mi sem láttunk másként annak idején. És a vizsgáztató egyik legfőbb erénye lehet, ha nem feledi, hogy ő is vizsgázott valamikor.

4. Következtetés-oknyomozás

A tényfeltárás és helyzetelemzés igyekezett rámutatni tárgyunk problematikájára. Ezek után az lenne a logikus lépés, ha a „kritikus pontokat” — mint levonandó következtetésünk premisszáit — most kiemelve összegeznénk. Mivel ez felesleges ismétlésekhez vezetne, és növelné dolgozatunk amúgy is szokatlan terjedelmét, ettől eltekintünk. Hisszük, hogy az elemzés feltárt annyi tény, amennyi alapján kimondható a „quod erat demonstrandum” a bevezetőnkben idézett és helyzetünkre is érvényes végkövetkeztetéshez.

Ha valaki észrevételezi e helyzetrajz hiperkritikus vonásait, a címre kell gondolnia, amely problémákat említ. A probléma megoldandó kérdést, gondot, nehézséget jelent. A helyzetrajz egyben diagnózis is, amely az okokat is keresi, mielőtt javallana valamit.

Mik lehetnek okai vizsgáztatási eljárásaink „nagy szórásainak”, egysége hiányának? Talán a következők:

1. A főiskola benső struktúrája

A főiskola „mammutintézmény”, szervezetileg, szerkezetileg tagolt, tág körű, laza struktúrájú, amely önmagában is szeparál. A vezetés elgondolt egységes

szellemét, irányát a bonyolult mechanizmus egyes szervei akarva-akaratlan módosítják, többféle irányba terelik személyi hatással, kialakult munkarendükkel, szokásaikkal, követelményeikkel, légkörükkel, pedagógiai elgondolásaikkal és gyakorlatukkal — sokféleképp érvényesítve autonóm, öntörvényű tendenciákat. Ebből következnek;

2. *A tanszékek egymás közti kapcsolatának, pedagógiai együttműködésének, egységes szemléletmódjának fogyatkozásai vagy hiányai:* egymás munkájának, eljárásainak megismerése, az azonos cél felé haladás eltérő útjainak, követelményeinek egyeztetése, kölcsönös tapasztalatszerzés (más főiskolákkal is), közös kutató-tevékenység és kísérletezés korszerű vizsgáztatási módszerek kialakítására, szervezett formájú felsőoktatáspedagógiai információszerzés, továbbképzés, a tanárképző főiskola, a tanárképzés és bennük a vizsga funkciójának egységes értelmezése stb.

3. *A vizsgáztatók személyiségéből eredő tényezők:* 20 tanszék közel 200 oktatóját tekintve: az életkor, képzettség, pedagógiai-pszichológiai iskolázottság, nevelői gondolkodás, vizsgatapszlat, vizsgakultúra, a tárgyhoz és a hallgatóhoz való viszony, az utóbbiak ismerete, segítése, követelményszint, osztályozási, értékelési mérce stb. terén adott alkati és helyzeti eltérések.

4. *A vizsgázók személyiségéből eredő tényezők:* informáltság, szellemi kapacitás, munkamódszer, a követelmény és teljesítmény összhangja és diszharmoniója (a hallgatók gondolkodási alkata, szellemi szerkezete nem minden esetben egyezik a főiskolai tanterv szellemi szerkezetével és kvalitatív követelményeivel, tehetségük sem felel meg egyenlőképpen a tanterv követelményeinek), szociális helyzet, tárgyszeretet, pályaválasztás motivációja stb.

5. *A főiskolai vizsgáztatási „rendszer” elvi kidolgozatlansága:* a vizsgáztatás gyakorlatát legalább körvonalaiában irányító, általános érvényű alapelvek és normák hiánya főiskolai-tanszéki és tantárgyi relációban. És végül;

6. *A vizsga ellentmondásai:* a vizsgaformák és anyagmennyiség, az időkorlátok és terhelés, a követelmény és teljesítőképeség, az objektivitás és szubjektivitás, vizsgafetisizmus és a vizsga valódi funkciója stb.

Ez okhálózat bonyolult szövédményében rengeteg feloldhatatlan ellentét, külső-belső ellentmondás lappang, ami nem csupán a főiskola, hanem minden rendűrangú intézmény mindenkori vizsgáztatására nézve jellemző. Ezért „dúl ádáz harc” e téren, ezért van igazuk azoknak, akik szerint „tökéletes vizsga nincs”, „egységes vizsgáztatási rendszer csak alapvető, általános elvi tekintetben lehetséges.”

De hogyan lehetséges?

Erre a nagyon nehéz kérdésre próbálunk még válaszolni „optimista hipotézisből” fakadó javaslatnak összegezésével az okok sorrendjében.

5. Javaslatok

1. *A főiskola szerkezetét* nem áll módunkban megváltoztatni, de szeparatív, divergens elemei még témánk területén is közelíthetők egymáshoz. Ezért alapvetően fontosnak tartjuk *a vizsga (ellenőrzés) funkciójának egyértelmű felfogását, az egységes vizsgaszemléletet.*

Ezen a következőket értjük.

A vizsga nem időszakonként ismétlődő, elkülönült munkafázis, hanem az oktatási—nevelési folyamat szerves része, annak egészében kell szemlélnünk. Nem választható el a folyamat céljától, feladataitól, tartalmától, szervezeti formáitól és egyéb módszereitől. Fő funkciója az ellenőrzés és nem a minősítés. Az ellenőrzés

mint a hivatás betöltéséhez szükséges ismeretek és képességek megítélése: eszköz és nem cél. Főként a hallgatói tudatban válik közvetlen céllá, mert a tanulást ennek szolgálatába állítják. Ezt a szemléletet nyomon követi az a magatartás, amely az egész félév tanulásra rendelt időszakát céltalanul lepergő időnek tekinti, és minden erőfeszítést a vizsgaidőszakra koncentrál. Oda kell hatnunk, hogy e helytelen szemlélet és magatartás megváltozzék. Nem verbális ráhatás, hanem egységes felfogásunk és gyakorlatunk következtében folyamatosan tapasztalják meg hallgatóink, hogy nem a „vizsgaképes”, hanem az „életképes” tudást tartjuk többre, és bennünket a vizsgán nem a „tananyagban”, hanem a „szakemberben” való gondolkodás vezérel, ezért a vizsgát nemcsak az ellenőrzés, hanem a személyiségformálás fontos eszközének is tekintjük.

„A vizgák általában ne elsősorban a tananyag recitáló alkalmi legyenek, hanem a szakemberré válás, a hivatásra való felkészülés mércéi és erőpróbái. Jelentse a vizgák sora az önigényesség kialakulását, amely a már működő tanárt további önnevelő és önművelő munkára sarkallja” (13). Természetesen mindez a vizsgáztatóra nézve is érvényes.

2. *A tanszékek egységesebb eljárásainak kialakítása érdekében javasoljuk, hogy:*

— dolgozzák ki a tanszékek és szaktárgyak sajátos jellegének *megfelelően követelmény-rendszerüket és értékelési normáikat:*

— a rokonszakok és alapozó tárgyak oktatói vegyék figyelembe a *koncentráció lehetőségeit*, amelyek a sokféle eltérést csökkenthetik, és általában ismerjék és lehetőség szerint kölcsönösen respektálják egymás megállapodásait, elveit, eljárásait és azokat a hallgatósággal írásos formában kellő időben közölik:

— tegyék lehetővé és szorgalmazzák általában, de főként a fiatalabb oktatók körében a tanszéken belüli és más tanszékeken való intenzívebb *vizsgálótagatást*, tapasztalatmegbeszélést, saját módszereik kritikus elemzését, azok negatívumainak feltárását és lehető megszüntetését;

— szorgalmazzák a szaktárgyak természetének megfelelő *új vizsgáztatási módszerekkel, eszközökkel való kísérletezést*, mások sikeres eljárásainak kipróbálását és esetleges alkalmazását;

— fokozott figyelemmel forduljanak a *vizgák tanulságainak*, s a belőlük következő feladatoknak megállapításához és megvalósításához;

— az oktató—nevelő és a tudományos kutatómunka helyes arányában juttassanak megfelelő részt a *felsőoktatáspedagógia legújabb eredményeinek tanulmányozására:*

— mivel a hallgatók általános tudásszintjének reális és objektív ellenőrzésére és minősítésére egy-egy vizsgaforma nem alkalmas, közvéleménnyé kell erősíteni azt a szemléletet, hogy a reális és objektív ellenőrzés—minősítés csakis sokoldalú információszerzéssel lehetséges, ennek alapja pedig a különböző oktatási formákra (előadás, szeminárium, gyakorlat) való *folyamatos felkészülés és a rendszeres ellenőrzés*, amelynek részeredményei a végső osztályzatot jelentősen meghatározzák; ezzel megszüntethető a hallgatók félévi passzivitása, ill. csak a „vizsgaidőszakra időzített” aktivitása;

3. *A vizsgáztatók a fentiek figyelembevételével személy szerint is törekedjenek vizsgatapasztalataik, vizsgametodikájuk és — kultúrájuk gyarapítására, elmélyítésére, aminek a feltételei:*

— *a követelmények jobb tagolása, pontos körülhatárolása* annak az általános elvnek alapján, hogy a vizsgán annyit és olyan színvonalon követelhetünk,

amennyit és amilyen szinten a hallgatóknak adtunk vagy hozzásegítettük őket, hogy önálló munkával azt elsajátítsák:

- a *pedagógiai-pszichológiai ismeretek állandó „frissen tartása”, gyarapítása*;
- a tárgy természetének megfelelő *objektív mérések beiktatása*, a szubjektivitás hibaforrásainak kiküszöbölése;
- a *hallgatók életkori sajátosságainak, személyiségének, életkörülményeinek és viszonyainak elmélyültebb ismerete*, ez alapon tanulmányi munkájuk segítése különös tekintettel a fizikai dolgozók gyermekeire. (Kitűnő útmutató Dr. Balázs Béla: A kommunista nevelőtanárról tevékenysége a hallgatók tanulmányi munkájának segítése területén c. tanulmánya. Megjelent Az oktató-nevelő munka tapasztalatai és problémái a Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetemen c. kötetben 56—111. o. FPK. Bp. 1968.)
- állandó figyelése annak, hogy a vizsgák mint „visszajelentések” mit jelentenek vissza saját munkájukról, és megfigyeléseikből kellő önkritikával vonják le következtetéseiket, állapítsák meg tennivalóikat.

4. A vizsgázókban az oktatók egységes hatásrendszere nyomán a KISZ közreműködésével *közvéleménnyé kell válnia* mindannak, amit a vizsga rendeltetésével, a folyamatos tanulás szükségességével, a felkészülés munkamódszerével kapcsolatban megállapítottunk.

Itt különösen hangsúlyozzuk, hogy a hallgatók tanulták és tudják a vizsgáztatás didaktikáját és metodikáját. Kritikusán szemlélnek bennünket: vajon aszerint cselekszünk-e, ahogy tanítottuk? Adott esetben a pedagógia hitelét is veszélyeztethetjük. Ezért a vizsgáztatás fokozott felelősséggel jár, mert eljárásaink a hallgatók szemléletét is formálják, és bizonyos mértékig jó vagy rossz példák lesznek életpályájukon.

5—6. A vizsgáztatási „rendszer” és a vizsga problematikájának rendezése érdekében a) általában:

- kívánatos egy olyan szerv létesítése, mint a NDK-beli főiskolák *„központi vizsgabizottsága”, amely „irányítja a vizsgáztató bizottságok és az egyéni vizsgáztatók munkáját, őrködik a vizsgarend megtartásán, ellenőrzi a vizsgák beosztását, lefolyását” és közben tartja, összefogja, elvileg egybehangolja a vizsgáztatás bonyolult folyamatát.* (Prüfungsordnungen für Institute der Lehrerbildung der DDR). Nincs szükség a bizottságok számának szaporítására; e feladatot Nevelési Bizottságunk egy létesítendő szekciója elvégezheti.
- E bizottság első munkája a *főiskolai vizsgáztatás alapelveinek kidolgozása.* Az alapelvekben kell megfogalmaznunk mindazokat az elveket, szempontokat, követelményeket, szabályokat, amelyek a vizsgafelek viselkedését, magatartását, tennivalóit és eljárásait *általánosan* (azaz: a vizsgáztatás folyamatában mindenütt, minden esetben és mindenre kiterjedően) előírják, meghatározzák és irányítják. Csakis ez úton, azaz „alapvető, általános elvi tekintetben biztosítható az egységes vizsgáztatási rendszer”. Mindaddig, amíg a vizsgáztatás általános tendenciáit, szellemét illetően nincs kialakult alapelverendszerünk, erről nem beszélhetünk.
- Hasonló rendeltetést tölt be (természetesen más műfajban) a hallgatók kezébe adandó *tanulmányi tájékoztató, vizsgakalauz*, amely informálja őket a főiskolai élet és munka minden tudni- és tennivalóiról, így a vizsgákról is. Például vehető a FPK 1969-ben kiadott Bevezetés az egyetemi tanulmányokba c. kiadványa.

— A szokásos félév utáni tanulmányi értékelő megbeszélések mai formájukban nem funkcióképesek. Helyettük célszerűbb lenne főiskolai *iskolagyűlés* (helyhiány miatt humán-, reálszakos megosztásban), ahol az összes oktatók jelenlétében az igazgatóság értékelné a vizsgaeredményeket az ezt követő tanár—diák „párbeszéd” kíséretében.

b) részleteiben:

- az új munkaterv szerint többször zárunk le félévet vizsga nélkül, aláírással. Javasoljuk, hogy minden félévet, de különösen az aláírással záródót valami józan, az általános követelményrendszerbe beilleszthető, a következő félévben esedékes vizsgát előkészítő követelmény alapján zárjuk le (1);
- a jelenlegi államvizsgarendszerünket és a szakdolgozatok ügyét alaposan felül kell vizsgálni, és ki kell dolgozni egy, a célnak jobban megfelelő rendszert (1); az államvizsga foglalja magában az iskolai munkára való felkészültség próbája mellett a közéleti, társadalmi, kulturális munkára való felkészültség próbáját is (13);
- addig is az államvizsgáztató tanszékek dolgozzák ki, és hangolják egybe az államvizsgai tematikát, kerülve a rengeteg ismétlődést, keresve a koncentráció lehetőségét, hogy a vizsgázó készültségét komplex módon lehessen megítélni (1);
- célszerűnek látszik az 5 eredményjegy követelményszintjének kellően pontos megfogalmazása (4); a szakcsoportok munka- és teljesítménynormáinak megállapítása (pl. a humán szakok közös, általános normáinak rögzítése), amelyet azután az egyes tanszékeknek az általánoshoz igazodó egyedi normamegállapítása követne (7);
- indokolt esetben javasoljuk az elővizsga lehetőségének bevezetését (5), a vizsgaidőszak merev korlátainak feloldását; valamint okosabb, célszerűbb értékesítést;
- módot kell találni a legjobban vizsgázó csoportok munkájának, teljesítményének elemző vizsgálatára; fel kell tárnunk: hogyan érték el a jó eredményt, milyen munkaszervezéssel dolgoztak stb? Az így szerzett tapasztalatok más csoportok munkájának javításában és eljárásaink közelítésében is értékesíthetők. A legjobb csoportok jutalmazhatók (7). (Jutalom már az is, ha az iskolagyűlésen kiemelten méltatjuk az adott csoportot és munkáját.)
- a vizsgára való felkészülés tárgyi feltételeit (helyiségek, szakkönyvek, könyvtár, folyóirat stb.) maximálisan kell biztosítani, mert némely tanszéken még a minimális feltételek is hiányoznak;
- az érdemjegyekhez vezető szorgalom dokumentálására célszerű lenne bevezetni a „szorgalmi jegyek” adását is (igen szorgalmas, szorgalmas) (13);
- a vizsgáztatás jó megszervezése indokolja, hogy először a minden szakcsoportot vizsgáztató általános tanszékek vizsgaidőpontjait rögzítsék a csoportvezetők és csak azután a lényegesen kevesebb hallgatót vizsgáztató szak-tanszékek időpontjait (15);
- a vizsgákról való távolmaradás ne jelentsen elégtelent, csupán egy vizsgalehetőség megvonását (15);
- a hallgatók egyenletes megterhelése megköveteli, hogy az egy hallgatóra eső félévközi munkák (demonstráció, referátum, beszámoló, megfigyelés stb.) számát és időpontját vegyék tekintetbe az érdekelt szemináriumvezetők (15);
- kívánatosnak tartjuk évenként legalább egyszer más—más nagyobb szakcsoportot oktatók vizsgatapasztalatainak megbeszélését (19).

JEGYZETEK*

- [1] KELEMEN LÁSZLÓ, A pedagógiai pszichológia alapkérdései. Bp. 1967. 291.
- [2] BALOGH LÁSZLÓ, Az iskolai értékelés-osztályozás magyarországi történetéből. Ped. Szemle XX. 1008.
- [3] VÖRÖS G.—DOBÓ Á., Osztályozás és értékelés a főiskolákon. Pécs, 1970. (Kézirat).
- [4] Pedagógusképző Osztály Körlevele 1970.
- [5] A főiskolai hallgatók tanulmányi teljesítményének megállapításával és értékelésével kapcsolatos problémák. (A Neveléstudományi Tanszék tanácsülési referátuma.) Szeged, 1967. (Kézirat)
A vizsgázás és vizsgáztatás néhány lélektani kérdése. (A Pszichológiai Tanszék tanácsülési referátuma.) Szeged, 1967. (Kézirat).
- [6] SZENDREI JÁNOS, A tanárképzés közvetlen feladatai és problémái. (Tanácsülési referátum.) Szeged, 1966. (Kézirat).
- [7] PÁLMAI KÁLMÁN, A nevelőmunka helyzete és feladatai, pedagógusképző intézményeinkben. (Előadás) 1968.
- [8] KISS ÁRPÁD, Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok III. 1961. 253—66.

ПРОБЛЕМЫ ПРИЁМА ЭКЗАМЕНОВ В ИНСТИТУТЕ

M. Hanaui

Одним из наиболее спорных вопросов в нашей педагогической практике является приём экзаменов, который из-за отсутствия принципиальной позиции и сравнительно единой системы методов служит причиной возникновения множества проблем.

Автор статьи занимается исследованием этих проблем, анализирует формально-организационные способы, методы приёма экзаменов, делает прагматические выводы и в заключение выдвигает предложения по улучшению приёма экзаменов.

PROBLEME DER PRÜFUNG AN DER HOCHSCHULE

Von M. Nánási

Eine der am öftesten diskutierten Fragen unserer pädagogischen Praxis ist die Prüfung, die infolge des Mangels an einem verhältnismässig einheitlichen System der prinzipiellen Stellungnahme und des Verfahrens viele Probleme verursacht.

Die Abhandlung unternimmt die Untersuchung dieser Probleme, sie befasst sich mit der objekterschliessenden Analyse der formellen-organisatorischen, inhaltlichen und methodischen Lage unserer Prüfungsverfahren, mit pragmatischen Folgerungen und mit der Zusammenfassung der Vorschläge, die auf eine Besserung abzielen.

* Időközben a referátum felhasználásával MM. elkészítette a pedagógusképző intézetek egységes vizsgáztatási irányelveit. (Szerk.)