

elvégeznie (fokozva ezen belül is a tanulók önálló munkájának arányát), és megfelelő irányítást adva támaszkodjunk bátran a tanulók órán kívül végzett önálló tevékenységére.

Az oktatási folyamat korszerűsítésének lehetőségeit, tempóját reálisan szemlélve számolnunk kell azzal, hogy ennek jelentős szervezési és — mint vázolni igyekeztem — tárgyi, személyi feltételei vannak. A szervezési keretek lényegében adottak, kibontakoztak. Reméljük, hogy az új tantervek — az országos vita tapasztalatait is figyelembe véve — megfelelő alapot nyújtanak majd a korszerű oktató munkához. Irányító szerveink, a pedagógusok nagy örömeire és megnyugvására helyesen felismerték azt, hogy az alkotó pedagógiai munkához nyugodt, egyenletes munkaritmus biztosítása szükséges. Ennek érdekében már a mostani tanévben több fontos intézkedés történt, és minden bizonnyal ezeket továbbiak is követik. Komoly lépéseket kell még tennünk a módszertani kultúra fejlesztése érdekében a pedagógusok felkészültségének fokozása terén, és nagymértékben fejleszteni kell az iskolák berendezését, az oktatás tárgyi feltételeit. Minden jel arra mutat, hogy igen sok kedvező tényező segíti korszerűsítési törekvéseinket, azonban mégsem várható, hogy egyik napról a másikra döntő változás történik. Mindent meg kell tennünk a gyorsabb előrehaladás érdekében, de nem lehet és nem is szabad ezt a folyamatot túlságosan sürgetni. A kellő feltételeket megteremtve, tervszerűen, jól megalapozottan kell előre haladnunk, és támaszkodva a pedagógusoknak munkájuk iránt érzett felelősségtudatára, várhatjuk, hogy néhány év alatt olyan minőségi változások következnek be. módszertani téren is az iskolák munkájában, amelyek már reális közelségbe hozzák a társadalmunk igényeinek megfelelő szocialista munkaiskola megteremtését.

KISS ÁRPÁD: A TELJESÍTMÉNYSZINT VIZSGÁLATÁNAK NÉHÁNY EREDMÉNYE

A foglalkozás azokkal a problémákkal, melyeket a főreferátum szerzője az oktatási folyamat szerkezeti elemzéséből kiindulva vet fel, bizonyosan lényegbevágó. Akár úgy tekintjük a főreferátumot, mint egész eddigi tanítási gyakorlatunk nagy határozottsággal és meggyőző erővel előadott kritikai értékelését, akár mint jövő felé mutató utak megjelölését, lényeges pontokon kényszerít új megoldások keresésére.

Az előttem szólók tetemesen terjesztették ki a korszerűsítésre szoruló területeket, és sokban mélyítették el magának a korszerűsítésnek a fogalmát.

Az én szerény kiegészítem — mely a megtisztelő korreferátum minősítést kapta az értekezleten — ahhoz a részterülethez kapcsolódik, mely a főreferátumban az oktatási folyamat hatodik összetevőjeként *ellenőrzés* néven szerepel, és amelyhez én itt hozzátenném az *értékelés* szót: így vonatkoztatható ugyanis a tágan értelmezett tanulási folyamatnak arra a lényeges mozzanatára is, mely egy erőfeszítés sikerességének megállapítása a tanuló számára, és amelyet a pszichológia mint *megerősítést* olyan fontosnak tekint akkor is, ha az értékelésnek nem ellenőrző jellege van.

1958 májusában végeztünk először kikérdezést írásos feladatlapok segítségével az általános iskolából kilépő tanulók *tudásszintjének* megállapítására. Ezt a vizsgálatunkat még úgy terveztük meg, hogy eredményeiből az iskola egész műveltséget megalapozó tevékenységének hatékonyságára lehessen következ-

tetéseket levonni. Minthogy a mutatkozó teljesítmény — még a tanulmányi anyag terjedelmét és elsajátítási fokát tekintve is — igen egyenlőtlennek bizonyult, egyes ismeretkörökben pedig lényegesen alatta maradt az akkori tantervi követelményeknek, vizsgálatunkat az iskolai tanulmányokban elért teljesítményszint *nagyságrendjének* meghatározására korlátozva két alkalommal megisméltük. 1959 szeptemberében a gimnázium első osztályába belépő volt általános iskolai tanulókat, 1960 májusában pedig a gimnázium első osztályát végigjárt tanulókat kérdeztünk ki részben egyező feladatlapok segítségével.

A vizsgálatokat munkatervi feladatként a Pedagógiai Tudományos Intézet vezetőségének és módszertani osztálya tagjainak támogatásával folytattuk, egyes eredményeiről és egy kiegészítő vizsgálat adatairól több alkalommal beszámoltunk.¹

Ebben a dolgozatban mint eredményt, néhány tapasztalatot kívánunk összefoglalni az írásos feladatlapok felhasználásával kapcsolatban. Teljesítménypróba néven jelöljük meg a feladatlapon feltett minden kérdésünket, az emlékezeti teljesítményt kívánókat ugyanúgy, mint azokat, amelyeket értelmieknek minősíthetünk összefüggések meglátása és a tudás bizonyos önállósággal való alkalmazása alapján. Vizsgálatunknak ez az oldala neveléslelektani és didaktikai vonatkozású.

Szükségessé teszi kikérdezésünk elemzését és néhány következtetés levonását az a körülmény, hogy sokan tekintenek idegenkedéssel eljárásunkra; nem ismerik és nem is törekednek megismerni célszerű és eredményes alkalmazásának lehetőségeit, a sokféle és önkényesen végzett „felmérés” felületes általánosításait bizonyítéknak tekintik az írásos kikérdezés ellen általában. Mi abból a józan ész diktálta feltevésből indultunk ki, hogy a lényeges tanulmányokra kiterjedő, sokféle és elégséges számú, fokozatosan nehezedő kérdést tartalmazó írásos feladatlap értékelése alapul szolgálhat indokolt ítélet kialakításához tanulók és tanulócsoporthoz iskolai teljesítményéről. Az iskola egy nagyon régi gyakorlatának (írásbeli dolgozat, írásos vizsgafeladat) olyan új változatáról van szó, amelyet a milliós tanulólétszám és a pedagógiai munka hatékonyságának szentelt nagyobb figyelem egyaránt az előtérbe állít. A mi vizsgálatunk — bár hasznosítottuk benne bonyolultabb eredménymérések tapasztalatait — alig távolodott el az iskolában szokásos értékelési gyakorlattól. Látjuk azonban minden lehetőségét annak, hogy másféle kérdésfeltevés és bonyolultabb értékelési technikák alkalmazásával a nyert eredmények másféle módon is feldolgozhatók.

Ezek után röviden visszatérünk vizsgálatunk indokolására:

Pedagógiai gyakorlatunkban nem nagy a lehetősége annak, hogy az iskolás tanulók — akár egyéni, akár csoportos — teljesítményét objektív mércéhez viszonyítva legyen képes valaki megállapítani. Az értékelő pedagógus a tantervi követelmények, a tankönyv, saját befektetett munkája és meglévő tapasztalatai alapján helyezi el a tanulókat egy fokozatosan tagozódó skálán, amelynek szélső értékeit a legtöbb teljesítményt jelző ötös és a legkevesebb vagy semmi teljesítményt kifejező egyes alkotják. A két szélső érték között a tanulók a lehetséges öt kategória egyikében kapnak helyet teljesítményük alapján, természetesen úgy,

¹ Iskolás tanulóink tudásszintjének vizsgálata. Pedagógiai Szemle, 1960. évf. 3., 7. és 9. szám; 1961. 7—8. sz.

Docimológia, osztályozás, mérés. Pszichológiai Tanulmányok, 1960. Budapest, 1961. Akadémiai Kiadó, 253. l.

Írásos teljesítménypróbák iskolai felhasználása. Pszichológiai Tanulmányok, 1961. Budapest, 1962. 155. l.

és ezt maga az osztályozó pedagógus is tudja, hogy azonos érdemjegyek nagy egyéni különbségeket is takarnak. Az a tény, hogy a tanulók tanulmányi eredménye bizonyos mértékben a pedagógus munkáját is minősíti, magától értetődően hozza magával azt a gyakorlatot, hogy a pedagógus a gyengébb teljesítményt nyújtó csoportot (osztályt) is az említett két szélső értékkel jelzett skálán helyezi el, és így jóval alacsonyabb szintet minősít egy magasabbal azonosnak, függetlenül attól, hogy az alacsonyabb szint a pedagógus hiányos vagy eredménytelen munkája következtében állt-e elő, vagy a tanulók gyengébb teljesítő-képességének következménye. Így nagy egyenlőtlenségek állnak elő osztályonként, és előállhatnak hasonló okokból iskolánként. Azok a megfontolások, amelyek egy ilyen értékelési gyakorlattal kapcsolatosan támaszthatók (függetlenül attól, hogy az milyen mértékben alkalmas az osztályozás pedagógiai rendeltetésének betöltésére), eléggé ismertek. Ismeretes az is, hogy számos országban az osztályozást kiegészítő vizsgák valósággal átszelik a tanulmányi időt bizonyos szakaszokban: céljuk az iskola és a tanuló teljesítményének kívülről, sokszor országosan egyeztetett követelmények szerinti minősítése. Ezeknek a vizsgáknak tájékoztató adatai befolyást gyakorolnak a követelmények meghatározására, de egyben eligazítják a pedagógust is az elfogadható minimum és az egyes érdemjegyekkel jellemezhető tudásszint tekintetében. A mi köznevelési rendszerünkben sem az osztályozás, sem a vizsgák — az érettségi vizsgálaton kívül legfeljebb egyes szakiskolai felvételi vizsgák jöhetnek számításba — nem segítenek azon a fogyatékonyságon, ami abból ered, hogy *a pedagógiai munka a teljesítmény oldaláról meghatározatlan marad*. A megfogalmazott követelményeknek kétségtelenül van bizonyos szabályozó hatásuk arra a körre, amelyen belül bizonyos teljesítményt meg kell kívánni, de nem a teljesítmény szintjére, amelyet értékelni kell. Ez a helyzet magában indokolja azt a tényt, hogy igen kevés pontos és megbízható jelzés érkezik a pedagógiai gyakorlat felől a követelményeket megszabó tényezők felé, minthogy ilyen feladat betöltésére alkalmas jelzőrendszerünk nincs. Nem látszik kétségesnek, hogy olyan köznevelési rendszerben, amelynek nincs megbízható eszköze arra, hogy a tervszerű gyakorlati munkát objektív módon szemmel tartsa, hatékonyságát mindig újból, minél több oldalról lemérje, továbbá nincsenek hiteles adatai ahhoz, hogy az általános vagy részlegesen mutatóköz fogyatékonyságokat feltárja, a követelmények és a teljesítmények közti viszony kiszámíthatatlanná válik, egy ilyen állapot minden következményével együtt.

Már első kikérdezésünk az itt jellemzett állapotot igazolta:

A vizsgált tanulók teljesítményét úgy jellemeztük, hogy ismeretkörönként táblázatban soroltuk fel a feltett kérdéseket, megoldandó feladatokat (a teljesítménypróbákat), a kérdések után iskolánként (tanulócsoportonként) adtuk meg a helyesen válaszoló tanulók százalékszámát. Ez a kimutatás beszédesen bizonyította az eltérő pedagógiai feltételek között dolgozó tanulók teljesítményének *egyenlőtlenségét*. Az egymást követő három vizsgálat eredményeinek egymás mellé írása pedig lehetővé tette a teljesítmények *egyező nagyságrendjének* szemléletes megállapítását.

Minthogy egy-egy alkalommal viszonylag kisszámú tanulót vonhattunk csak be a vizsgálatba (a statisztikai mintavétel szabályait követve kiválogatott 12—8—8 iskola), a kikérdezések eredményeit elsősorban ezen a két téren tekintjük meggyőzőknek, továbbá döntőknek abból a szempontból, hogy a most szóban lévő eszköz — az írásos feladatlap — segítségével ilyen vizsgálatok eredményesen végezhetők.

Nem a mostani alkalommal kell foglalkozni magukkal a feltett konkrét kérdésekkel vagy kérdéssorokkal. Amennyire képesek voltunk rá, a tárgyanként is változatos típusú, a lényeges adatokat puhatoló, a nem megszokottan megfogalmazott és más módon is problémát tartalmazó kérdéseket vegyesen alkalmaztuk. A feldolgozás gazdaságosságára (egyetlen rövid felelet, választás a javasolt feleletek közül, egy nem megfelelő válasz egyszerű kiküszöbölése stb) előzetesen csak addig a fokig voltunk tekintettel, ameddig összeegyeztethetőnek találtuk a kikérdezés céljával. A három kikérdezésnél egyes tárgyanknál (történelem, kémia, magyar irodalom) a kérdéseket részben átalakítottuk, részben ki is cseréltük. Nem állítjuk, hogy a célszerű kérdések és kérdéssorok megszerkesztésén még nem sokáig kell fáradozni, míg a tantervi követelményekkel összeegyeztetett, a vizsgált tanulók számára érdekes, az objektív értékelésre alkalmas, a különbségeket finoman kimutató, a teljesítményeket híven kifejező, ilyen értelemben érvényes megállapításokhoz nem jutunk.

Kikérdezésünk végig általános teljesítmény-felmérés jellegű maradt. Meg kívántuk állapítani az általános iskolából kilépő tanulók ismereti szintjét. Következtetést is csak ezen szint nagyságrendjére és egyenlőtlenségére vonatkozóan vontunk le. Egészen nyilvánvaló, hogy az ilyen kikérdezések mindig kiinduló műveletek: a belőlük levonható tanulságok — például a követelményeknek a megvalósíthatónak bizonyult szinthez való hozzáigazítása vagy fordítva, a követelmények teljesítéséhez vezető jobb utak keresése — csak alapos ellenőrzés után mérlegelhetők az értékesítés szempontjából. A mi kikérdezésünk is csak ilyen nagyjából való tájékozódásnak tekinthető, bár lehetőségeink szerint a legnagyobb gondossággal kíséreltük meg meghatározni, hogy

- a) milyen adat- és művelettípusok alkalmasak a követelményekkel egyeztetett teljesítmények bizonyítására,
- b) milyen kérdéseket milyen alakban fogalmazunk meg,
- c) milyen nagyságú és összetételű csoportban vetjük alá előzetes próbának feladatlapunkat,
- d) milyen számú és összetételű tanulóegyüttest fogadunk el mint az egészre jellemzőt,
- e) milyen módon értékeljük és mutatjuk be a teljesítményt,
- f) milyen módon hasznosítjuk az eredményeket.

A hallgatók bizonyosan megértik, hogy a kérdő alakban megfogalmazott hat pontban az írásos feladatlapok összeállításának — tervezésének, első alakja kipróbálásának, végleges megszerkesztésének —, továbbá kidolgoztatásának, értékelésének és ellenőrzésének, az eredmények bemutatásának és felhasználásának mozzanatait soroltuk fel. Rövid dolgozatunkban csak megemlítettük a munka egyes szakaszait abban a reményben, hogy egy későbbi időben tapasztalataink eredményeit részletesen kifejthetjük.

Ilyen előzetes munkálatok nélkül a mienkhez hasonló egyszerű kikérdezések sem vezetnek megbízható eredményekhez.

A mieinkkel egyező vizsgálatok a legtöbb esetben azzal a céllal irányítják a figyelmet az iskolás tanulók tudásszintjére, hogy a tapasztalatilag már észlelt elégtelenségeket vagy hiányosságokat azokon a pontokon igazolják, ahol általánosíthatóságuknak nagy a valószínűsége. Különös figyelemmel kell feltárni a viszonylag alacsonynak vagy éppen egyenlőtlennek mutató teljesítményeket, mivel ezek javításának nagy lehetőségei eleve adva vannak. Erre az állapotra való tekintettel foglalkozott többek között egyik vidéki főiskolánk és a Peda-

gógiai Tudományos Intézet neveléslélektani csoportja (személy szerint LÉ-
NÁRD FERENC is) a pedagógiai tevékenység hatásfokának elemzésével, a célhoz
vezető utak és módok ajánlásával.

Azok a problémák, amelyeknek megoldásához a tanulók jól előkészített
írásos kikérdezése közelebb vihet, sokfélék. Dolgozatunkban aszerint említünk
két nagyobb kört, hogy a pedagógiai munkát irányító tényezők vagy maga a
pedagógus folyamodik-e ehhez az eljáráshoz.

A mi kikérdezésünk arra példa, hogy a megállapított teljesítményszint
alapján arra a kérdésre felelünk, milyen mértékben teljesíti iskolaszervezetünk
egy övezete — a kötelező, megalapozó iskola — a tőle elvárt feladatokat. Egy
ilyen kikérdezésnek *tantervi és* — ettől nem függetlenül — *a pedagógiai munkára*
vonatközo kihatásai lehetnek számottevők. Megemlítjük, hogy első eredményeink
bírfoKában számos tanítási órát látogáttunk meg azokban az iskolákban, ame-
lyekben vizsgálatunkat folytattuk, és elemeztük a pedagógiai munkát a nagyobb
hatékonyság feltételeit keresve. Az iskolareform eredményeképpen megállapítá-
saink egy részének már csak történeti értéke van ugyan, mégis elsoroljuk az írásos
kikérdezés folyamán felszínre került elégtelenségek néhány észlelt okát. Ilyenek:

a) a tanulás elégséges motivációjának hiánya;

b) a kiszabott tanítási anyag minden áron való elvégzésére irányuló törek-
vés: a kimutatható elmaradás kerülése hiányosan megértett anyagrészeknek
házi feladatként való kiadásához vezet; egy esetben annak is tanúi voltunk,
hogy a pedagógus sok új fogalmat tartalmazó anyagrészt jelölt ki házi feladat-
ként minden előkészítés nélkül, mivel tanítási órája elmaradt;

c) az anyag egyféle módon, csak a tanulók receptivitásával számoló elő-
adása és változatlan alakban való számonkérése;

d) az anyagnak készen való nyújtása, a pedagógustól jelentősnek ítélt
szakaszok kiemelése, sokszor diktálásszerű feljegyeztetése; lemondás azoknak
a műveleteknek szolgálatba állításáról és gyakorlásáról, amelyek az önálló elsa-
játítást is lehetővé tennék; lemondás a pedagógustól előre nem látott nevelési
feladatok teljesítéséről;

e) egy-egy órán a nevek, a nem tisztázott és magyarázatra szoruló fogalmak
olyan sokasága (földrajz, biológia, egyes esetekben fizika és egészségtan), amely
a megértés alapján való megtanulást erősen megnehezíti;

f) a konkrét, eleven szemlélet, a megmutatás, a kísérlet, az összefüggések
nyilvánvalóvá tétele segítségével történő megértetés elhanyagolása;

g) az alkalmazásra és gyakorlásra fordított kevés idő;

h) a számonkérésnek néhol egy-két tanulót vizsgáztató jellege, a tanítási
óra egységének feldarabolódása;

i) a tanulók közti nagy egyéni különbségek elhanyagolása, egyesek túlzott
megterhelése, mások működésbe hozható erőinek parlagon hagyása;

j) a pedagógus nem mindig gazdaságos tevékenysége olyan szempontból,
hogy erejét és idejét nem a cél szempontjából leglényegesebb feladatok megoldá-
sára fordítja.

Ez a felsorolás bizonyosan nem teljes és nem is általánosítható: egyszerű
illusztrálása annak, hogy egyetlen vizsgálat hogyan vezethet további lényeges
problémák felvetéséhez.

Az írásos feladatlapok felhasználhatóságát — még az elsőnek említett
körben — tapasztalataink alapján is bizonyítotttnak látjuk kiinduló tájékoztató
adatok gyűjtésére. Ez a tájékoztató is vonatkozhatik egy tanulócsoporthoz (osztály
vagy az osztály egy része, korcsoport stb.) előrehaladására egy tanítási szakasz-

ban, egyes módszerek, tanítási eljárások eredményességére, az egyes tárgyakban tett előrehaladás egyenletességére, a pedagógus és más nevelési tényezők hatására, az eltérő nevelési környezetek okozta különbségekre, egyes tanulók kiemelkedő vagy az átlagosnak alatta maradó előmenetelére általánosan vagy egyes tárgykörökben stb.

A második körben — tehát a *pedagógus* által történő felhasználás esetében — a tanulók írásos kikérdezését főként mint a pedagógus önellenőrzésének eszközét állítjuk előtérbe. Az egyes tanulók és egy-egy osztály feladatlapjainak értékelése közben meggyőző módon bizonyosodott be, hogy milyen sokféle, a folyamatos pedagógiai munka szempontjából is lényeges tény tár fel egy eléggé tagolt feladatlap. Alkalmazása megmutathatja, hogy egy osztály tanulói egy anyagrészen együttesen jutottak-e előre annyira, hogy a továbbhaladás feltételei biztosítottaknak tekinthetők, hogy melyek a még tisztázatlan fogalmak, a bizonytalanul kezelt műveletek, hogy a lényeges elemek a kellő hangsúlyt megkapták-e a tanulóknál, hogy mutatkoznak-e az eredményben az egyes tanulók képességeinek megfelelő eltérések egy mindenkinél elért alapszinten felül... Segítheti az írásos kikérdezés a tanulók érdeklődésébe való jobb belátást, az osztály vagy egyes tanulók erős és gyenge oldalainak feltárását, az egyes tanulók képességeinek és teljesítményének az osztály többi tanulóival való egybevetését, általában kiegyenlítheti az értékelésnél kikerülhetetlenül érvényesülő szubjektív tényezők befolyását. Tisztán kell azonban látni, hogy a célszerűen megtervezett írásos feladatlapok segítségével végzett kikérdezés és a tőlünk is több alkalommal megfigyelt, ötletszerűen összeállított, főként az osztályozás előtt felhasznált ún. röpdolgozatok íratása között a különbség lényegi. Pedagógusok, akik vizsgálatunk kezdetekor a szokatlan ellenőrzés miatti aggodalom látható jeleit mutatták és egyes esetekben a kedvezőtlennek ítélt eredmények módosításáig is elmentek, fokozatosan mind nagyobb érdeklődéssel fordultak kikérdezéseink eredményei felé, és maguk kezdték vigyázni arra, hogy a vizsgálati utasításokat a legpontosabban betartsák, a kapott eredmények pártatlanságának és az értékelés objektivitásának minden feltételét biztosítsák. Nemegyszer vonták kétségbe a feladatlap alapján nyilvánvaló hiányosságot vagy tájékozatlanságot, bizonygatva annak lehetetlenségét. Az ilyenkor beiktatott ellenőrzések a vitát nem a pedagógus javára döntötték el. Ahhoz természetesen, hogy ezt az eljárást a pedagógusok a kívánt hatással iktassák be gyakorlati munkájukba annak egyes szakaszainál, meg kell szerezniük a felkészültséget célszerű kérdéssorok összeállításához, meg kell tanulniuk az értékelés egyszerű technikáit, valamint a kapott eredmények magyarázatának és pedagógiai hasznosításának módzatait. Ha a pedagógus képessé válik arra, hogy a legnagyobb objektivitással kezelje az írásos kikérdezés adatait, akkor azok megbízhatóan egészítik majd ki a más forrásokból és eszközökkel szerzett tájékozódást.

A pedagógiai munka egész jellegénél fogva olyan, hogy hatékonysága nem értékelhető más munkanemeknél célravezető eljárások segítségével. Minthogy minden eredménye a gyermekben — a tanulóban — kell, hogy láthatóvá vagy megállapíthatóvá váljék, a pedagógus munkája is csak hiányosan minősíthető ennek a munkának a megfigyelése alapján. Annak, hogy a pedagógus jól dolgozott, lemérhetőnek kell lennie a tanuló fejlettebb gondolkodásán, gyarapodott tudásán, mind öntudatosabb és társadalmiasultabb magatartásán, erkölcsi felfogásán, világnézetének, ízlésének, igényeinek magasabb szintjén. Segítség kell tehát először magának a pedagógusnak nyújtani ahhoz, hogy saját munkáját így legyen képes értékelni; és segítséget kell nyújtani mindazoknak, akik hivatásuknál fogva illeté-

kések a pedagógiai munka nagyobb felületen való áttekintésére, hogy objektív eszközökkel, a tanulóknál megvalósult — tehát eredményes — pedagógiai ráhatások pontos ismeretében tudják befolyásukat érvényesíteni a hiányok és egyenlőtlenségek kiküszöbölése és a teljesítmények növelése érdekében.

Lesújtó lenne, ha abból, amit itt röviden előadtunk, bárki is olyan következtetést vonna le, hogy *a papírt és a tollat* részesítjük előnyben ott, ahol a közvetlen, élő, meleg emberi kapcsolatokról való lemondás könnyen vezet egyoldalú és torzító értékeléshez. A következtetést mi úgy vonjuk le, hogy a kipróbált határok között jól eligazító kelléknek *erőt és időt kell felszabadítania* a nemesebb, az igazi pedagógiai munkára, a tanuló korszerű műveltségének és egész személyiségének alakítására. Így tekintve, az írásos teljesítménypróbák — melyeknek felhasználásáról tájékoztattunk — nem egyetlen utat jelentenek, önmagukban igen szerény eszközök. De szerény eszközök is hozzásegíthetnek lényeges felismerésekhez, és gyakorolhatnak nagy hatást egy munka kialakult menetére.