

STANDARDIZÁLT TÉMAZÁRÓ TESZTEK

Szerkesztette Ágoston György. Szeged, 1973–1976.

A teljesítménymérés témakörében a JATE Pedagógia Tanszéke s a hozzákapcsolódó munkatársak az 1960-as évek közepe óta folyó munkálatok első szakaszának végére értek.

1971-ben jelent meg Ágoston György–Nagy József–Orosz Sándor *Mérések módszerei a pedagógiában* című könyve, amely első hazai kísérlet a mérési elvi kérdéseinek összefoglalására.*

Ezt követte 1972-ben Nagy József munkája (*A témazáró tudásszintmérés gyakorlati kérdései*), amelyben a szerző a pedagógiai mérés egyik változatának – a témazáró mérőlapoknak – készítésével és alkalmazásával kapcsolatos kérdésekre koncentrált. E kiadvány vált a későbbi munkálatok közvetlen alapjává.

1973 és 1976 között 17 olyan kötet került a nyilvánosság elé, amelyekből már az általános iskola felső tagozatának néhány tantárgyára vonatkozóan részleteiben tájékozódhatunk a témazáró mérőlapok készítésének előmunkálatairól, tanulmányozhatjuk a mérőlapokat, és megismerhetjük a mérések eredményeit. (*Standardizált Témazáró Tesztek*, 1–17. kötet. Acta Universitatis Szegediensis de Attila József Nominatae, Sectio Paedagogica, Szeged.) Az egyes tantárgyak „gazdáit” a tantárgypedagógia ismert szakértői.

A sorozat 18. kötete ismét Nagy József munkája: *A témazáró tesztek reliabilitása és validitása* (Szeged, 1976.). A címben jelzett két fogalommal a témazárók készítése közben szerzett tapasztalatokra, illusztrációs anyagra támaszkodva foglalkozik a szerző. Időszerű vállalkozás, hiszen a két fogalom „a magyar pedagógiai köztudatnak még ma sem része” (4. old.), pedig a teljesítménytesztek reliabilitásának és validitásának biztosítása alapvető követelmény. Enélkül csak növekedne a szakszerűtlen ál-mérések száma. Igaza van a szerzőnek: „Nincs értelmetlenebb és veszélyesebb játék a vélt objektivitásnál”. (98. old.)

A továbbiakban e 18 kötet bemutatását kísérlem meg.

Az ismertetést különböző szintű szempontok alapján lehetne elvégezni.

Közelíthetnénk a sorozathoz a *tesztelmélet oldaláról*. Így vizsgálhatnánk azt, hogyan viszonylik a már kimunkált mérőlapok készítését megalapozó, vagy az éppen kibontakozó strukturális tesztelmélet a nemzetközi szakirodalomból ismert tesztelmélethez. Vélekedhetnénk a munkahipotézisként ismertetett pszichikus struktúrák rendszeréről. Mérlegelhetnénk, hogy a reliabilitás és a validitás értelmezése, elérésének módjaira vonatkozó útmutatások milyen irányban lehetnének továbbfejlesztettek.

De közelíthetnénk a *már kész tesztek felől* is. Így számba vehetnénk azokat a nehézségeket, amelyek abból adódtak, hogy jelenleg érvényes tanterveink meglehetősen általánosan megfogalmazott követelményrendszerének pontosítására kellett vállalkozniuk a munkában részt vevőknek. Tűnődhetnénk arról, hogy milyen következményekkel járt az a törekvés, hogy egyesíteni kívánták a mérőlapokban a normára és a kritériumra vonatkozó tesztek előnyeit. Összevethetnénk a feladatsorok összeállításakor alapul elfogadott elsajátítási szintrendszert más ismert taxonómiai rendszerekkel.

Azonban e szempontoktól el kell tekinteni, mert még érdemi felvetésük is túlnőne egy recenzió keretein. Az ismertetés műfaja különben is legfeljebb vélekedésre, tűnődésre, mérlegelésre adna lehetőséget, de e még korántsem letisztult problémakör megközelítésének – úgy véljük – nem ez a konstruktív módja. A még nyitott elméleti kérdések, megkérdőjelezhető gyakorlati megoldások szakszerű megvitatása tudományos ülészakra való.

*Második, bővített kiadása 1974-ben került az érdeklődők kezébe.

Ezért inkább a mérések eredményeinek oldaláról közelítünk a kiadványsorozathoz. Az így felgyűlt hatalmas empirikus anyag jelentősége alig becsülhető túl. Az adatok önmagukban is, a kiváltó okok ismeretében pedig még inkább közérdeklődésre tarthatnak számot.

Az egyes tantárgyakra vonatkozó eredményeket bemutató köteteknek vannak olyan sajátosságai, amelyek kisebb mértékben adódnak a tárgy jellegzetességeiből, mint az egyes szerzők szemléletmódjából, elemzési szempontjaiból.

A magyar nyelvtan mérőlapokat kidolgozó munkaközösség vezetője Orosz Sándor (a sorozat 1., 2., 3., 4. kötete). A szerző a mérőlapok készítésének eredményeként rámutat nem egy tankönyvi hiányosságra, tananyagszerkezeti problémára. A kibontakozó országos kép áttekintése során különlegesen érzékenyen figyelni és meggyőzően magyarázza a teljesítményalakulás folyamatát. Felfigyel pl. arra, hogy 7. osztálytól kezdődően az átlagon aluli és az átlagon felüli eredményt elérők között szinte szakadék van. A mérések eredményeként bebizonyosodik, hogy a 8. osztály végére, a tananyag koncentrikus elrendezése, az ismétlések, rendszerezések következtében az átlag ugyan nem javul számottevően, javul viszont az eredmények eloszlása azáltal, hogy a 40% alatt teljesítők aránya jelentősen csökken. (7. osztály, 55. l., 8. osztály, 251. l.) Kérdés, hogy a kapott kép érvényes e még jelenleg is, hiszen közben beléptek a nyelvtan tanításába olyan kitűnő munkafüzetek, amelyek alkalmazása várhatóan az eredmények módosulásához, javulásához vezet.

A kémiával kapcsolatos eredményeket Kunsági Elemér és Vida Mihályné foglalja össze (a sorozat 5., 6. kötete). E tantárgyban eredményes törekvések találhatók arra, hogy azonos tananyagelem különböző elsajátíttassági szintjét mérik. (Pl. a vegyjel és a képlet reprodukálásával és alkalmazásával kapcsolatos feladatok megoldásainak eredményeit közlik és elemzik: 7. osztály, 132. old.) Szót emelnek a szerzők az értelmes rögzítés érdekében: „... az ismeretek bármilyen alkalommal és módon való számonkérésekor csak pontosan megfogalmazott és hiánytalan meghatározásokat szabad elfogadnunk. Ez az igény fel sem tételezi a verbalizmust.” (8. osztály, 56. old.)

Az élővilágból készült tesztek és a mérés eredményeit Dobó Géza mutatja be (a sorozat 7., 8., 9., 10. kötete). A statisztikai eredmények közlése mellett nagy gondot fordít ezek differenciált minőségi elemzésére. Érdekessége e köteteknek, hogy a szerző nemcsak a tanulók eredményeire tér ki, nemcsak ezen keresztül következtet a pedagógusok tevékenységére, hanem a tanárok tesztjavító munkáját is elemzi. A tapasztalt hibák közül legelősebben azt teszi szóvá, hogy nem mindig követelik meg a tanulóktól a szakszavak pontos használatát: „Elgondolkodtató, hogy a rossz válaszok egy részének pontatlan a terminológiája. Ilyen nagyon sok van. Sok tanár hajlamos elfogadni ezeket a válaszokat, mondván: „érti, csak nem tudja magát kifejezni”, vagy a „lényegre azért rátapintott” stb. Ez a megalkuvás rossz, és a nem egyértelmű terminológia használatához, valamint téves képzetek és fogalmak kialakulásához vezet.” (5. osztály, 138. old.)

A számtan-mértan mérőlapokat készítő munkacsoport vezetője haláláig Gázsó István volt. Az utójára megjelent, 5. osztály anyagát tartalmazó kötet társszerzője Kunstar Jánosné (a sorozat 11., 12., 13., 14. kötete). E tantárgy az egyetlen, amelynél az egyes témák statisztikai eredményei mellett nem kap az olvasó minőségi elemzést, s érdemi tájékoztatás is csak az e tantárgyban elsőként megjelent, a 6. osztály anyagát tartalmazó kötet bevezetésében olvasható. Ebben a szerző tisztázza, hogy az alternatív elemek százalékpontjai nem azonosak megoldásuk értékével, hanem néha egyéb körülményekből adódnak. Ezzel összefüggésben hívja fel a figyelmet arra, hogy a témazárókkal való munkára a tanulókat elő kell készíteni, ez azonban nem lehet kampányszerű munka, „... nem oldható meg a mérőlapok alkalmazását megelőző egy-két tanítási órán, hanem csakis az oktatási folyamat egészében, annak céltudatos tervezésétől kezdve a szakmai és pedagógiai szempontból egyaránt alapos végrehajtásig. (6. osztály, 9. old.)

A fizikával foglalkozó kötetek szerzője Veidner János (a sorozat 15., 16. és 17. kötete). Az eredményeket és az elemzések alapján megfogalmazott tanulságokat a szerző beilleszti a hazai pedagógia áramába részben azáltal, hogy összeveti az eredményeket a megelőző és a párhuzamosan folyó mérésekkel, részben azáltal, hogy körültekintően jelzi a témazáró mérőlapok szerepét a gyakorlatban alkalmazható és alkalmazandó értékelő eljárások között. Nagy figyelemmel fordul a világnézeti szempontból kulcstémák felé. Konkrét metodikai és tantervi javaslatokra egyaránt kitér. A fizikaoktatás nyugtalanító helyzetét elemezve az egyik legnagyobb problémát a matematikaoktatás hiányosságaiban látja: „... nem tudják a tanulók még azokat az elemi kívánságokat, melyeket a számításhoz feladatok megoldása igényel. A megoldási terv rögzítése, az értékek behelyettesítése, a mértékegységekkel való

munka, becslés, ellenőrzés a kapott eredményre, a kérdés megválaszolása.” (7. osztály, 178. old.)

A kötetek azonban nemcsak az egyes tantárgyak specialistáinak érdeklődésére tarthatnak számot, hanem „tantárgyak fölötti” tanulásokkal is szolgálnak. Csupán néhány ezek közül:

- a reprodukálás szintjén megoldott feladatokban lényegesen jobb eredményt érnek el a tanulók, mint az alkalmazást igénylő feladatokban;
- a legjobb eredmények alkalmazás szintjén a tankönyvi példák megoldásaiból születnek;
- az ismeretanyagok gyakorlati vonatkozásainak (termelés, termesztés, tenyésztés) ismerete nagyon alacsony szintű;
- lépten-nyomon kitűnik a tantárgyi koncentráció hiánya;
- a legjobb oktatási eredmények ott adódnak, ahol az iskolán kívüli tapasztalatok, a tömegkommunikációs eszközök segítségünkre vannak;
- a köznyelv és a szaknyelv azonos alakú szavai kimutathatóan értelmezési zavarok forrásai;
- a gyenge eredmények előzményeként sok esetben az előzetes, a megalapozó ismeretek meg nem értettsége tárható fel;
- a feleletválasztásos feladatok megoldási színvonala mindig jobb, mint a nyílt feladatoké.

Ez a felsorolás valószínűleg még a kötetekben közreadott sokkoló mérési adatok, illusztráló példák nélkül is elgondolkodtató. Még akkor is, ha tudjuk, hogy értelmes, fogékony, jókedvű, fejlődő gyerekek töltötték ki a mérőlapokat, s e mérések csupán tényleges teljesítményeik töredékeiről adnak számot.

Maguk a szerzők – és ez is közös a kötetekben – gondterheltek. Keresik az okokat. Eljutnak a tanárképzésig is, és ez végül is megnyugtató. Hiszen valamennyien szorosan kapcsolódnak a tanárképzéshez, közülük többen főiskolai metodika-jegyzetek szerzői. Írásaikban, előadásaikban, oktató-nevelő munkájuk minden területén hatékonyan járulhatnak hozzá a mérések tanulságainak terjesztéséhez.

A pedagógus-társadalom egésze számára nagyon hasznos lenne a mérési eredmények olyan összefoglaló jellegű, szisztematikus feldolgozása, amelyből alapos elemző munka eredményeként választ kaphatna minden érdeklődő arra vonatkozóan, milyen tantervi, szemlélet-, módszer- és eszközbeli, vagy éppen mérésmetodikai okok állnak az eredmények hátterében.

NÁDASI MÁRIA

MÁNDI PÉTER: OKTATÁS ÉS GAZDASÁGI NÖVEKEDÉS A FEJLŐDŐ ORSZÁGOKBAN

Budapest, 1975. Akadémiai Kiadó. 188 oldal

Milyen iskolatípusokat alakítsanak ki a „harmadik világ” oktatásügyi szakemberei, és milyen arányban? Miként alakuljon a volt gyarmati országok iskolarendszerének hosszmetsete, ún. vertikuma? Melyek az iskolahálózat fejlesztésének sajátos gondjai Afrikában, Ázsiában, Latin-Amerikában? E kérdésekkel foglalkozik Mándi Péter nemrég megjelent oktatásgazdaságtani könyve.

A szerző közgazdász. Több mint egy évtizede dolgozik az MTA Világgazdasági Kutatóintézetében (és annak elődjében) a volt gyarmati országok oktatásfejlesztésének szakértőjeként. Kutatásai eddig elsősorban Afrikára irányultak, és az afrikai országok gazdasági növekedésének oktatásügyi előfeltételeit, az eltérő afrikai oktatásfejlesztési koncepciókat tárták föl. Ebben a könyvében – amely egy tudományos értekezés anyagán alapszik – összefoglalja eddigi eredményeit, kiterjesztve vizsgálódásait az ázsiai és dél-amerikai fejlődő országokra is. Könyvének alaphangját talán a szerző következő megfogalmazása tükrözi leghűbben vissza: „A fejlődő országokban sokkal nagyobb a tét: az oktatás megszervezése és fejlesztése számukra a túrhetetlen elmaradottságból való kiszabadulás egyik alapfeltétele. A gyenge hatékonyságú oktatási rendszer következményei rendkívül súlyosak lehetnek, évtizedekkel meghosszabbíthatják a közepes fejlettség elérésének időtartamát. Így hát az oktatáspolitikai döntések e