

8. A KÖZOKTATÁS MINŐSÉGE ÉS EREDMÉNYESSÉGE

8.1. A minőség és az eredményesség értelmezése

A közoktatás minőségének és eredményességének biztosítása és értékelése valamennyi fejlett országban az oktatáspolitikai legfontosabb céljai közé tartozik. E téma oktatáspolitikai súlyát mutatja, hogy az Európai Unió 2002-ben elfogadott, 2010-ig tartó oktatási programjának három kiemelt prioritása közül első az oktatási és képzési rendszerek minőségének és eredményességének javítása (*Az európai oktatási...*, 2002). Erre a területre a kilencvenes évek közepe óta Magyarországon is kiemelt szakmai és politikai figyelem irányul (*Setényi, 1997; Minőség és közoktatás, 1999; A minőség teremtése, 2000; Horváth Zs., 1999; Halász, 2002e; Környei, 2002*).

A minőség és eredményesség meghatározása minden szakterületen, így az oktatásban is szakmai viták tárgya. Ezek szorosan hozzákapcsolódnak a *hatékonyság* kérdéséhez is, amely elsősorban a pénzügyi ráfordítások és az eredmények közötti kapcsolatra utal, vagyis arra, vajon egy-egy oktatási rendszernek adott eredmények eléréséhez mekkora pénzügyi ráfordításra van szüksége (erről lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet). Vita tárgya lehet az is, hogy mit kell az oktatás eredményének tekinteni. E fogalom olyan eltérő dolgokra utalhat, mint például a tanulók tudásszintje, a szocializáció sikeressége, az iskolarendszerből kilépők munkaerő-piaci esélyeinek javulása, a magasabb iskolázottság révén az egyének által elérhető jövedelmek nagysága vagy az oktatás révén keletkező társadalmi tőke értéke. Érdemes hangsúlyozni, hogy az elmúlt években különösen az utóbbi iránt nőtt meg a szakmai és a társadalmi érdeklődés, mivel ennek a gazdasági növekedés meghatározásában is egyre fontosabb szerepet tulajdonítanak. Társadalmi tőke alatt az e kérdéssel foglalkozó szakértők olyan tényezőket értenek, mint például az együttműködési és szövetkezési hajlam, a bizalom, a viszonyosság elvének a tiszteletben tartása, a polgári aktivitás vagy a civil társadalom hálózatteremtő képessége (*The Well-being...*, 2001). Nem kevésbé vitatott a minőség értelmezése. Magyarországon a közoktatásban e fogalom három párhuzamos értelmezése figyelhető meg, amelyek jól kiegészítik egymást: (1) a nemzeti standardoknak való megfelelés, (2) az egyes intézmények által meghatározott helyi standardok követése és (3) a szolgáltatásokat igénybe vevők vagy partnerek elégedettsége (*Jelentés...*, 2000). Mindezek az oktatás eredményeinek vagy termékeinek a minőségére utalnak, emellett azonban alkalmazzák e

fogalmat az intézményi működés egészére is, ami a vezetés hatékonyságához és a szervezeti kultúrához kapcsolható (erről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

Az oktatás minőségéről és eredményességéről beszélve általában megkülönböztetik a *bemeneti* és a *kimeneti* tényezőket. Az előbbiek körébe tartoznak például a tanítást és tanulást meghatározó tantervi programok, az írott vagy multimédiás ismerethordozók, a tanárképzési és továbbképzési programok, valamint a tanulás intézményi szintű megszervezése. Ezek minőségét olyan eljárásokkal lehet értékelni, mint az akkreditáció, a beválási vizsgálatok vagy az intézményértékelés. A kimeneti elemek közé sorolható a tanulmányi teljesítmény vagy a továbbtanulás és az elhelyezkedés sikere. Ezeket mérésekkel, vizsgákkal vagy továbbtanulási és elhelyezkedési mutatók elemzésével lehet értékelni. Az *értékelési* funkció egyre nagyobb jelentőséggel bír a fejlett országok közoktatási rendszereiben. A pedagógiában korábban elfogadott megközelítéssel szemben, amely a tanulói teljesítmények mérésére helyezte a hangsúlyt, ma már a nemzetközi gyakorlatban is az vált elfogadottá, hogy a közoktatás minőségének és eredményességének értékelését több szintéren, több terület és tevékenység célbavételével kell folytatni (lásd a *keretes írást*). Fontos megemlíteni, hogy a minőségnek és az eredményességnek minden oktatási rendszerben többféle, egymással nemegyszer vetélkedő értelmezése létezik.

A közoktatási értékelési rendszerek elemei

A tanulói teljesítményvizsgálatokra épülő elemek

Országos értékelési programok

Nemzetközi értékelési programok

Jelentések az iskolai teljesítményekről

A diákok monitorozása

A tanulói teljesítmények értékelésére épülő iskolai önértékelés

Az oktatási statisztikákra és az igazgatási adatokra épülő elemek

Rendszerszintű igazgatási információs rendszerek

Iskolai szintű igazgatási információs rendszerek

Folyamatos áttekintésre, megfigyelésekre, becslésekre (minősítésekre) épülő elemek

Nemzetközi szakértői bizottságok által végzett vizsgálatok

Iskolai szakfelügyelet, szupervízió

Iskolai önértékelések, ide értve a tanárok értékelését is

Az iskola gazdasági működésének felülvizsgálata

Forrás: Checklist evaluation function, 2000

A minőség és az eredményesség értékelésére nemcsak az jellemző, hogy sokféle területre irányul, hanem az is, hogy e folyamatban többféle közreműködő vesz részt, illetve hogy eredményeit különböző társadalmi szereplők kívánják felhasználni. Ezek közé tartoznak maguk a tanulók, a pedagógusok, az iskolák vezetői, az intézményfenn tartók, az országos irányítás, továbbá az oktatási szolgáltatásokat igénybe vevő társadalmi csoportok, mint amilyenek a szülők vagy a végzeteket foglalkoztatók. Érdemes külön is kiemelni a helyi és a központi oktatásirányítás érdekeltységét az értékelési funkció fejlesztésében: ez ugyanis felhasználható az oktatás irányításának, befolyásolásának és fejlesztésének eszközeként is. A rendszerszintű értékelés például rámutathat olyan tényezőkre, amelyek kívül esnek az oktatásügy eszközeivel közvetlenül befolyásolható

területeken – amilyen például a tanulói teljesítmények regionális vagy településtípusoktól és szociokulturális csoportoktól függő eltérései –, és hozzájárulhat a pénzügyi hatékonyság elemzéséhez, amennyiben információkat szolgáltat arról, milyen erőforrásokkal érték el az érintettek a feltárt eredményeket (Kozma, 1999; Semjén, 1999).

Az oktatás és az iskolák értékeléséről folyó hazai és nemzetközi viták egyik gyakran visszatérő témája, vajon az értékelés eredményeit kell-e, illetve szabad-e nyilvánosságra hozni. Vannak, akik például támogatják az iskolaválasztást is befolyásoló iskolai rangsorok közzétételét, mások viszont ezt szakmailag megkérdőjelezik, különösen azért, mert az ezek alapját képező kritériumokról nem alakítható ki társadalmi és szakmai megegyezés. Az iskolák teszteredményekre vagy továbbtanulási mutatókra épülő megítélését és különösen az erre alapozott rangsorok közzétételét sokan azért kérdőjelezik meg, mert ezek gyakran inkább a tanulók társadalmi összetételét és nem az iskolában folyó pedagógiai munka eredményességét tükrözik, és olyan öngerjesztő folyamatot indíthatnak el, ami az iskolák közötti különbségek további növekedéséhez vezethet (erről lásd később a *felsőfokú továbbtanulásról* szóló 8.4.1. alfejezetben a „hozzáadott értékről” írottakat). A minőséggel és az eredményességgel kapcsolatos hazai és nemzetközi szakmai dokumentumok általában kiemelik, hogy az értékelési rendszerrel szemben támasztható követelményekben világos és hosszabb távon is érvényes megegyezésre kell jutni. Általánosan elfogadottá vált az a megközelítés, amely az értékelésben az iskolai és rendszerszintű szervezeti tanulás és önfejlesztés egyik fontos eszközét látja (Bruggen, 2000; Standaert, 2001). Ezért nagy hangsúlyt helyeznek a belső és külső értékelés egyensúlyára, az ezekhez szükséges kompetenciák fejlesztésére, valamint arra, hogy az értékelési folyamatba bevonják a társadalmi partnereket és a szolgáltatások használóit (School Self-evaluation, 2001). Mindez jól látható például azokból a közoktatási minőségértékelési ajánlásokból, amelyeket az Európai Parlament és az Európai Unió oktatási minisztereiből álló Tanács fogadott el 2001-ben (lásd a *keretes írást*).

Az Európai Unió közoktatási minőségértékelési ajánlásai

1. Olyan átlátható nemzeti minőségértékelési rendszerek támogatása, ha szükséges létrehozása, amelyek a következő célokat követik:

- oly módon biztosítják a minőségi oktatást, hogy eközben elősegítik a társadalmi befogadást, illetve a fiúk és lányok egyenlő esélyeit;
- megőrzik az iskolai oktatásnak mint az élethosszig tartó tanulás megalapozójának a minőségét;
- bátorítják az iskolai önértékelést mint a tanuló és fejlődő iskolák megteremtésének módszerét, úgy hogy egyensúlyt tartanak fenn a külső és belső értékelés között;
- olyan minőségfejlesztő technikákat alkalmaznak, amelyek elősegítik, hogy az iskolák alkalmazkodjanak a gyorsan és folyamatosan változó világ követelményeihez;
- világossá teszik az önértékelés céljait és feltételeit, továbbá biztosítják, hogy az önértékelés összhangban legyen az egyéb szabályozási formákkal;

– a külső értékelést oly módon fejlesztik, hogy az támogassa az iskolai önértékelést, valamint olyan külső képet adjon az iskoláról, amely a folyamatos fejlődést bátorítja, és nem korlátozódik egyszerű adminisztratív ellenőrzésre.

2. Annak bátorítása és támogatása, hogy – ahol lehetséges – az érdekeltek, azaz a tanárok, a tanulók, a vezetés, a szülők és a szakértők bekapcsolódjanak az iskolák külső és belső értékelésébe, annak érdekében, hogy javuljon az iskolák jobbításáért való megosztott felelősség.

3. Az önértékelés menedzselését és alkalmazását segítő képzés támogatása azzal a céllal, hogy (a) az iskolai önértékelés mint az iskolák fejlődési képességét erősítő eszköz hatékonyan működjön, és (b) az önértékelés legjobb gyakorlati példái és eszközei hatékony módon terjedjenek.

4. Az iskolák egymástól való tanulási képességének támogatása nemzeti és európai szinten egyaránt (...).

5. A közoktatási minőségértékelésben érintett valamennyi hatóság együttműködésének és európai szintű hálózatépítésének a támogatása (...).

Forrás: Recommendation..., 2001

Érdeemes megemlíteni, hogy egy 1999-ben végzett kutatás (*Gallup, 1999*) szerint a pedagógusok nagy hányada (78%) érzékeli úgy, hogy az értékelés és ellenőrzés visszacsorult a magyar közoktatásban, és ezt a pedagógusok 81%-a, az intézményvezetők és helyetteseik 87%-a negatív hatásúnak látta a magyar közoktatásra nézve. A megkérdezett pedagógusok 59%-a szerint ez kedvezőtlenül hatott a pedagóguspálya társadalmi presztízsére is. A minőség és eredményesség fejlesztése és értékelése iránti érdeklődés erősödését, valamint e terület professzionalizálódását jelzi az itt működő aktív szereplők számának növekedése, az alkalmazott eszközök gazdagodása és az értékelési-minőség-biztosítási feladatokra való felkészülést szolgáló képzési programok bővülése (erről részletesebben lásd a 8.5. alfejezetet).

8.2. Tanulmányi eredményesség a magyar közoktatásban

A közoktatás minőségének és eredményességének az értékelésében kiemelkedően fontos szerepet játszik a *tanulmányi eredmények* mérése. Erre elsősorban azokon a tudásterületeken kerül sor, amelyek (1) az alapvető *kulturális kompetenciák* körébe sorolhatóak, (2) *tantárgyközi jellegűek*, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint (3) a *továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás* szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek. Ilyenek elsősorban az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiák (IKT). Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az 1999–2002 közötti időszakban Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítményméréseket ismerteti a 8.1. táblázat.

A tanulmányi eredményesség standardizált tesztekkel történő mérése többek között azért fontos, mert a tanárok által adott iskolai osztályzatok csak korlátozott mértékben

8.1. táblázat

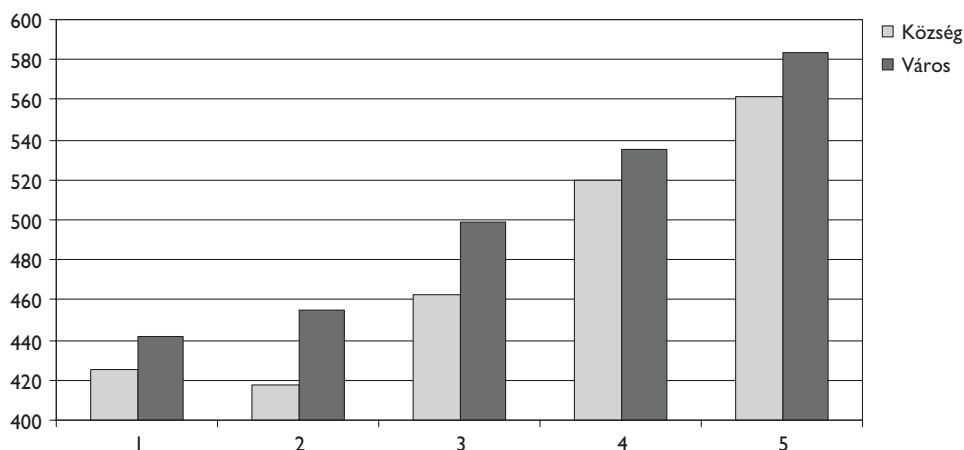
A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések, 1999–2002

Nemzetközi mérések	Hazai mérések
– IEA Állampolgári nevelés (civic education) – Állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálata (1999; 14 éves tanulók; 28 ország részvételével; az IEA koordinálásával)	– Angol és német idegen nyelvi tudás – olvasási, írási, irányított kreatív írási és beszédértési nyelvi készségek (2000; a Szegedi Egyetem Képességkutató Csoportja az OM megbízásából, 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók)
– PISA – Olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány (2000; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával három-évente végzendő vizsgálat első mérése)	– Teljes körű diagnosztikus kompetenciavizsgálat az olvasás-szövegértés és a matematika területén (2001/2002-es tanév őszén valamennyi 5. és a 9. évfolyamos, 2002 tavaszán valamennyi 1. évfolyamos tanuló, OKÉV – KÁOKSZI az OM megrendelésére)
– „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – A tanulók informatika kultúrája és számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei (2001; 17 éves tanulók; USA, Mexikó, Japán és Magyarország részvételével; az OECD – OM koordinálásával)	– Matematika (2000/2001) és magyar nyelv és irodalom (2001/2002) írásbeli és érettségi dolgozatok teljes körű másodjavítása és a teljesítmények elemzése (az OM megrendelésére)
– PIRLS – olvasás-szövegértés (2001; 4. évfolyamos tanulók; 35 ország; az IEA koordinálásával)	– Monitor (1999, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 8. évfolyamosok; OKI)
– TIMSS-R – harmadik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 13–14 éves tanulók; 38 ország; az IEA koordinálásával)	– Monitor (2001, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 3., 4. és 8. évfolyam, KÁOKSZI)

képesek képet adni a tanulók teljesítményéről. Ugyanolyan iskolai osztályzat mögött eltérő tényleges tudás lehet, amit jól jeleznek például a PISA-vizsgálat adatai alapján végzett elemzések. Eszerint a városi iskolákban szerzett érdemjegyek standard pontszámokban akár 8-9%-kal magasabb teljesítményt takarhatnak, mint azok, amelyeket a községi iskolákban kapnak a tanulók (lásd 8.1. ábra és Függelék 8.1. táblázat).

8.1. ábra

A különböző iskolai osztályzattal értékelt tanulók eredményei matematikából a 2000. évi PISA-vizsgálatban településtípus szerint (standard pontszám)

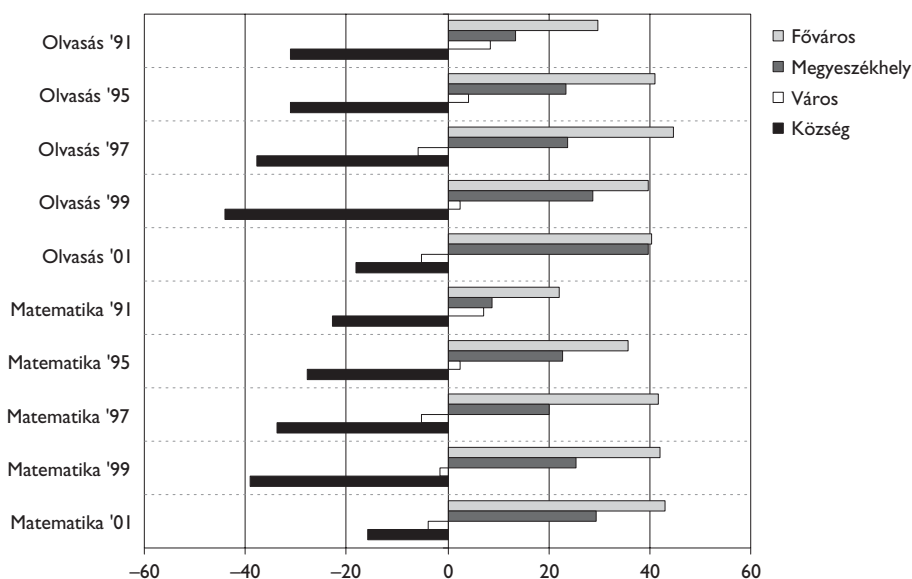


Forrás: A PISA 2000 adatbázis alapján Környei László számítása

Ezzel összefüggésben érdemes utalni arra, hogy a kilencvenes évek folyamán a városi és falusi iskolák tanulóinak teljesítménye közötti olló folyamatosan tágult. Úgy tűnik ugyanakkor, hogy ez a folyamat az évtized fordulóját követően nemcsak megállt, de vissza is fordult. A 2001. évi Monitor vizsgálat adatai azt mutatják, hogy a két kategória közötti különbségek az 1995 előtt mért érték alá estek vissza (lásd 8.2. ábra és Függelék 8.2. táblázat). E változás okainak a feltárása komolyabb elemzést igényel. Szerepe lehet ebben például olyan tényezőknek, mint a városi lakosok nagyobb arányú kiköltözése kisebb településekre vagy a községi iskoláknak a tartalmi modernizációs intézkedésre való erőteljesebb reagálása.

8.2. ábra

A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének az országos átlagtól való eltérése települési kategóriánként, 1991 és 2001 között (standard pontszám)



Forrás: A Monitor vizsgálatok adatai alapján Vári Péter számítása

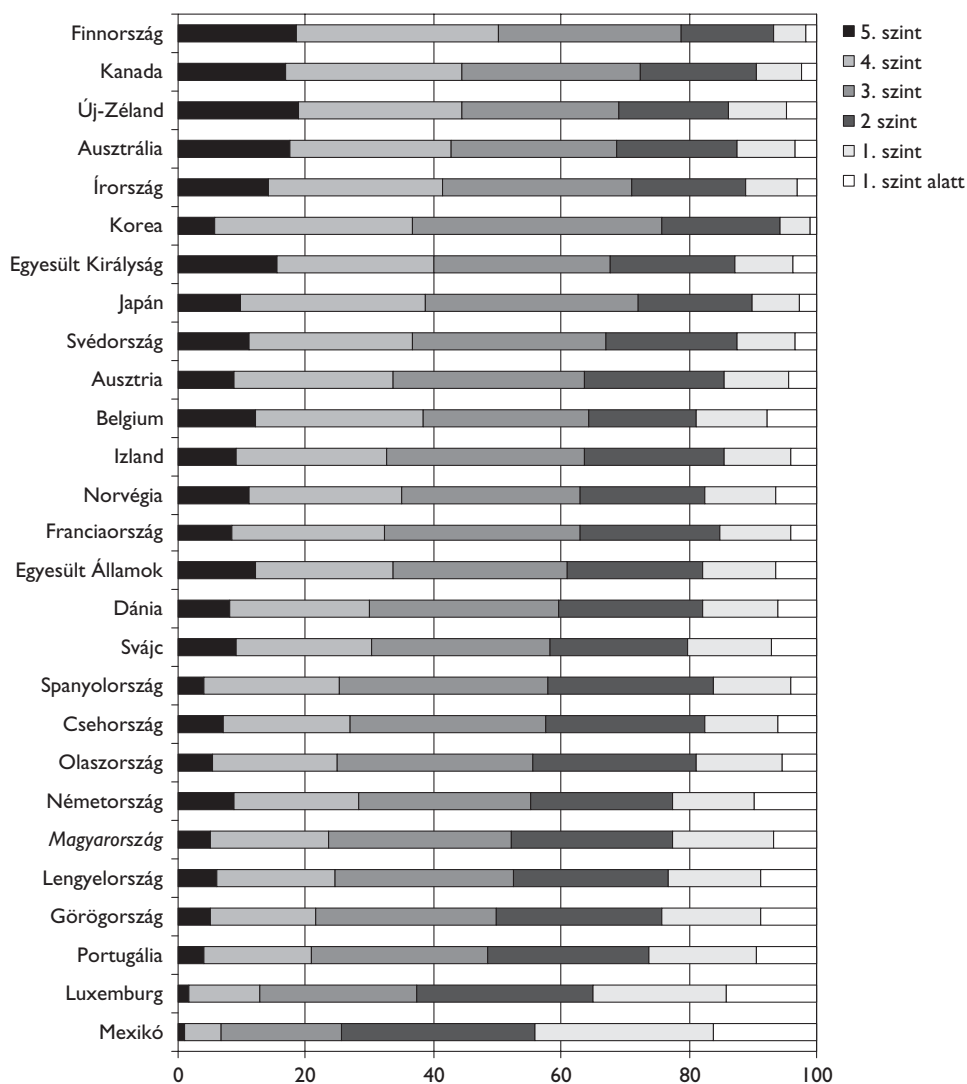
8.2.1. Olvasás-szövegértés, anyanyelvi kompetenciák

Az olvasási-szövegértési képességek nemzetközi és hazai vizsgálati során egyre inkább törekszenek arra, hogy a mérések az egyes országok írásbeli kultúrájától függetlenül is vizsgálható kulturális kompetenciákat vegyék célba. Ilyenek például azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak az alkalmazása vagy azok a készségek, amelyekben főképp a diákok általános szövegfeldolgozási kompetenciája (információk azonosítása, következtetések, értelmezés és reflektálás az olvasottakra) és iskolán kívüli háttérismerete számít, és kevésbé játszik szerepet egy kifejezetten iskolai olvasmányanyag. A szövegértés fogalmának tágulása és a tesztekben feltárható követelmények globalizálódása jól megragadható a vizsgálati eredmények módosulásában is. Amíg az IEA 1991-es, 27 ország részvételével folytatott *Reading Literacy* elnevezésű olvasásvizsgálata az akkori nemzetközi

mezőnyben kedvező pozícióba sorolta a 14-15 éves (8. évfolyamos) magyar tanulókat (Magyarország 536 standard ponttal Finnország, Franciaország, Svédország és Új-Zéland mögött végzett az élmezőnyben), addig a 15 évesek olvasási kompetenciáit más eszközökkel és eltérő kultúrafelfogással mérő 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar fiatalok a 22. helyen végeztek (lásd 8.3. ábra és Függelék 8.3. táblázat).

8.3. ábra

A különböző olvasási teljesítményszinteket elérő 15 éves tanulók aránya a 2000. évi PISA-vizsgálatban, országok szerint (%)



Forrás: Knowledge and Skills for Life, 2001

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a világ 32 országából több mint negyedmillió tanuló vett részt. A standardizált skálán a magyar diákok teljesítményének átlaga 480 pont, ami szignifikánsan gyengébb az 500 pontos nemzetközi átlagnál. A vizsgálatban a diákokat olvasási teljesítményük alapján öt teljesítményszintbe sorolták, amelyek eltérő jövőbeli pályát, illetve munkaerő-piaci lehetőségeket valószínűsítenek (lásd a *keretes írást*). Amíg az OECD-országok tanulóinak 10%-a érte el az ötös szintet, Magyarországon ez az arány 5%. Az OECD-országokban a diákok 12%-a teljesített egyes szinten vagy ennél is gyengébben, Magyarországon 23%-uk. A tizenöt éves magyar fiatalok 48%-a található a kettes szinten vagy alatta, ami azt jelenti, hogy közel felük nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak (Vári *et al.*, 2001b; 2002).

A 2000. évi PISA-vizsgálat eredményeinek értékelésekor több tényezőt célszerű figyelembe venni: a mérőeszközök szokatlanságát, az eddigi (például az IEA által alkalmazott) tesztekől eltérő jellegét, a képzési tartalmak súlyát a magyar közoktatási hagyományokban, valamint a következő fokozatra történő továbblépés elsődlegességét a képzési célok között és a pedagógusképzésben megfigyelhető, a változásokkal szembeni rezisztenciát. Azt a képet, amelyet a 15 éves korú magyar tanulók olvasási-szövegértési

Képességszintek a PISA-vizsgálatban

A legmagasabb, azaz *ötös képességszint* (625 pont felett) elérése azt jelenti, hogy a diákok magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek. Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzethez szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására. A *négyes képességszintet* (625–553 pont között) elérő diákok képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek a szöveg egyes jegyeinek kritikai jellegű megítélésére. A *hármasszint* (522–481 pont között) a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges elégséges minimumnak tekinthető. Ezen a szinten a tanulók képesek az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit felismerni. Nagyjából ilyen szintű képességekre van szüksége a diáknak a középiscola sikeres befejezéséhez.

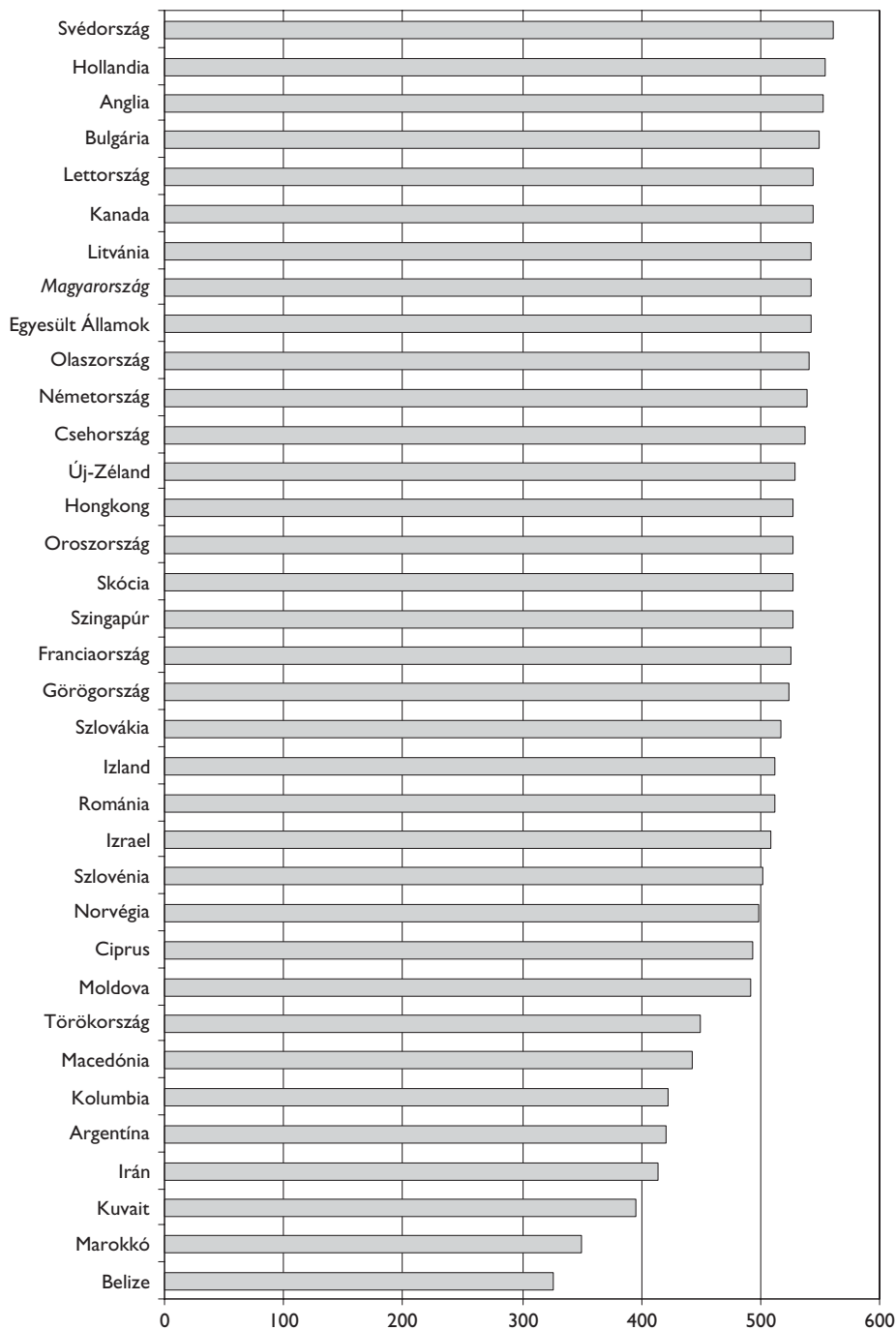
A *kettes szinten* (480–408 pont között) álló diákok elsősorban egyszerű információ-visszakeresési műveleteket tudnak végrehajtani, vagy egyszerű szövegbeli kapcsolatokat képesek felismerni. Csak egyszerű, világos elrendezésű anyagok feldolgozásával tudnak megbirkózni, ahol a feladatmegoldás nem bonyolult. Általában nem képesek arra, hogy szokatlan szövegeknek jelentést tulajdonítsanak, és nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek elsajátítására.

Az *egyes szinten lévő* (407–335 pont között vagy alatta) tanulók nem rendelkeznek azokkal a rutin jellegű képességekkel, amelyeket a 2000. évi PISA-vizsgálat mérni kívánt. Az egyes szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy nem tudnak olvasni. Jelenti viszont azt, hogy a társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni.

Forrás: Vári, 2003

8.4. ábra

A 4. évfolyamos tanulók olvasási-szövegértési képessége a PIRLS-vizsgálatban részt vett országokban, 2001 (standard pontszám)



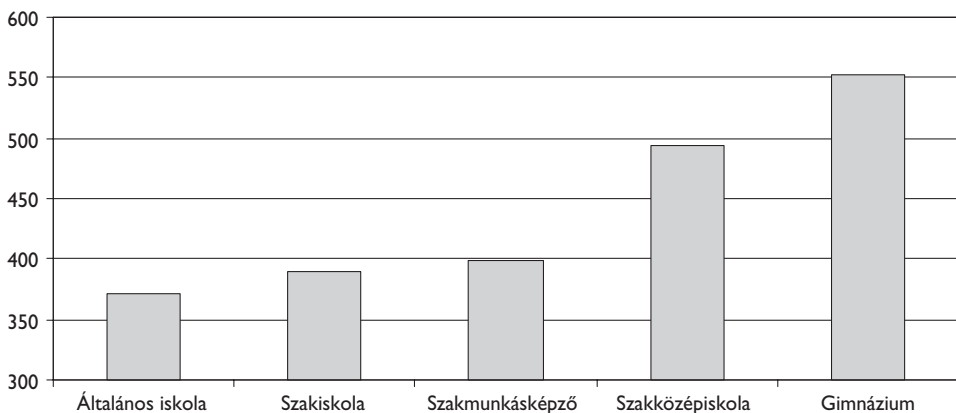
Forrás: PIRLS..., 2003

képességeiről a PISA-vizsgálat mutat, bizonyos mértékben árnyalják annak a felmérésnek az eredményei, amelyet az IEA végzett 2001-ben 4. évfolyamos (9-10 éves) tanulók körében (PIRLS). Ez annak a tanulási szakasznak az értékelését célozta meg, amelynek végére a tanulók onnan, hogy olvasni tanulnak, eljutnak odáig, hogy azért olvasnak, mert a tanuláshoz szükségük van erre. Az eredményekről közzé tett első nemzetközi jelentés szerint (lásd 8.4. ábra és Függelék 8.4. táblázat) a 4. évfolyamos magyar tanulók jóval a nemzetközi átlag fölött teljesítettek.

A PIRLS-vizsgálat és a korábbi vizsgálatok adatai alapján levonható az a következtetés, hogy az iskolai kezdő szakasz Magyarországon hatékony módon látja el a tanulási képesség egyik meghatározó összetevőjének, a szövegértésnek a fejlesztését (Horváth Zs., 1996). A 2001-es vizsgálat e korosztályban 1991-hez képest fejlődést is regisztrált: standard pontszámban 16 ponttal emelkedett a magyar tanulók teljesítménye (lásd Függelék 8.4. táblázat). Ami a 15 évesek gyenge PISA-eredményeinek okait illeti, ennek több nézőpontú elemzése Magyarországon is elkezdődött (Vári, 2003), Megállapítható, hogy hazánkban a tanulók szövegértési képességeit és teljesítményét a nemzetközi átlagnál nagyobb mértékben befolyásolja az olvasás iránti érdeklődés és elkötelezettség, a memorizációs tanulási stratégia, a szülők magasabb iskolai végzettsége, a klasszikus kulturális javak birtoklása. Az iskolai tényezők közül a nemzetközi átlaghoz képest kiemelkedik a tanárok képzettsége, felkészültsége, elkötelezettsége, az iskolai eszközök megléte és használata, a házi feladatok elkészítése, továbbá a tanulók magatartási jellemzői (Vári, 2003). A 15 éves gimnazisták átlagteljesítménye 552 pont, a szakközépiskolásoké 493, a szakmunkásképzőbe és szakiskolába járóké 399, illetve 390 pont (lásd 8.5. ábra). E tények újra rávilágítanak a Monitor felmérésekből már ismert jelenségre: az eltérő követelményű iskolatípusokba járó diákok között már korábban felhalmozott különbségekre.

8.5. ábra

A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban, 2000 (standard pontszám)



Forrás: Vári, 2003

A hazai közvéleményt – ellentétben számos Nyugat-Európai országgal – egyelőre kevésbé rázták meg a közölt eredmények, illetve az a szakadék, amely az OECD vizsgálatára jellemző gyakorlatorientált értékelési filozófia és a hazai pedagógiai gyakorlat között húzódik. A lakosság általában elégedett az oktatás színvonalával (lásd az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*). Egy 2002-ben lefolytatott közvélemény-kutatás szerint, a megkérdezettek 35%-a úgy vélte, hogy a magyar tanulók megütik a nemzetközi mércét, és ugyanennyien gondolták, hogy még ennél is jobban teljesítenek, és mindössze 12% ítélte más országok tanulóinál rosszabbnak a hazai diákok teljesítményét (*Előzetes adatok...*, 2002). Ugyanakkor jól érzékelhető az oktatáspolitikai reagálása: ilyen például a korábbi nemzetközi teljesítménymérések (IEA) és a hazai reprezentatív tudásmérések (Monitor) eredményeit is figyelembe vevő diagnosztikus kompetenciaértékelési rendszer kiépítése, a képességfejlesztés erősítése valamennyi képzési szinten, a törekvés ennek a megközelítésnek az érvényesítésére a kerettantervekben, a szövegértési képesség és gyakorlatorientáltság előtérbe helyezése az érettségi vizsga követelményeinek a módosítása, valamint a NAT 2002-ben elindult felülvizsgálata során. A PISA-vizsgálat hatásának tekinthető az is, hogy az alapkészségek fejlesztése kiemelt hangsúlyt kapott az OM 2003-ban vitára bocsátott középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában (erről lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről szóló 1. fejezetet*).

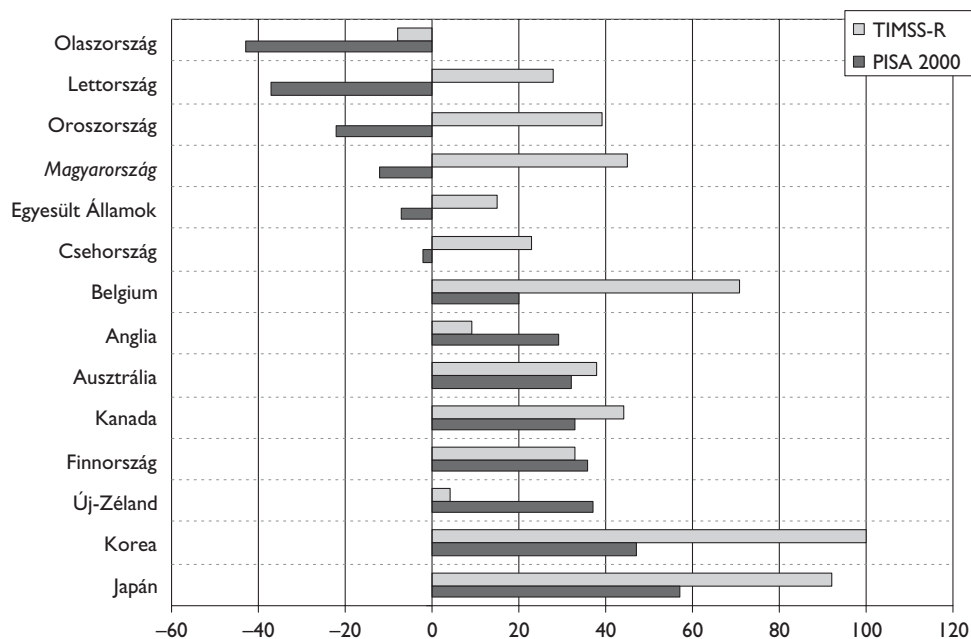
8.2.2. Matematikai műveltség

A legrégebbi és legváltozatosabb mérési és értékelési tapasztalatok a matematikai műveltségterülethez kötődnek. Az IEA-vizsgálatok (1983, 1995, 1999) szerint ugyan az elmúlt két évtizedben a magyar diákok nem mutattak olyan kiemelkedő eredményeket, mint a természettudományokban, a nyolcadikosok teljesítménye mégis egyértelműen magas színvonalú volt: teljesítményük nemcsak a nemzetközi átlag felett volt, hanem 1995 és 1999 között javult is. Igaz, az összehasonlításból az is látható, hogy tágabbra nyílt a legjobbak és a leggyengébbek közötti olló (lásd *Függelék 8.5. táblázat*). Emiatt különösen meglepő, hogy a 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar tanulók a matematikai tudásukat tekintve is gyenge, a nemzetközi átlagnál szignifikánsan alacsonyabb pontszámot értek el. Magyarország azon országok közé tartozik, amelyek esetében a 15 éves tanulókat vizsgáló PISA-vizsgálat eredményei jóval a 8. évfolyamosokat vizsgáló korábbi IEA-méréseké alatt marad (lásd *8.6. ábra* és *Függelék 8.6. táblázat*).

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a matematikai készségek területén a legjobb eredményt Japán, Korea, Új-Zéland és Finnország érték el, a középmezőnyt Írország, Norvégia, Csehország és az USA alkotják, közvetlenül mögöttük következik Németország, Magyarország és Oroszország, a sort pedig Brazília zárja (lásd *Függelék 8.7. táblázat*). A korábbiaknál gyengébb teljesítmény okát a szakértők gyakran a PISA-vizsgálat eltérő mérésfilozófiájára vezetik vissza. Az alkalmazott mérőeszközök ugyanis a matematika esetében is elsősorban azokra a készségekre és képességekre koncentráltak, amelyekre a fiataloknak mint leendő állampolgároknak és munkavállalóknak lehet szükségük, és a tesztekben megjelenő problémák ennek megfelelően szorosan kapcsolódtak a gyakorlati élethez (*C. Neményi–Somfai, 2002*). A nyilvánosságra hozott feladatok közül a magyar tanulók az OECD-átlaghoz képest azt oldották meg a leggyengébben, amelyben egy versenyautó sebesség-út grafikonját kellett elemezni, és arra válaszolni, vajon mekkora lehet a távolság a startvonal és a pálya meghatározott pontjai között, illetve azt kellett megállapítani, hogy néhány bemutatott alaprajz közül melyik ábrázol-

8.6. ábra

A nemzetközi átlagtól való eltérés nagysága matematikából az 1999-es TIMSS-R- (8. évfolyamosok) és a 2000. évi PISA-vizsgálatban (15 évesek) néhány ország esetében (standard pontszám)



Forrás: Vári et al., 2001b

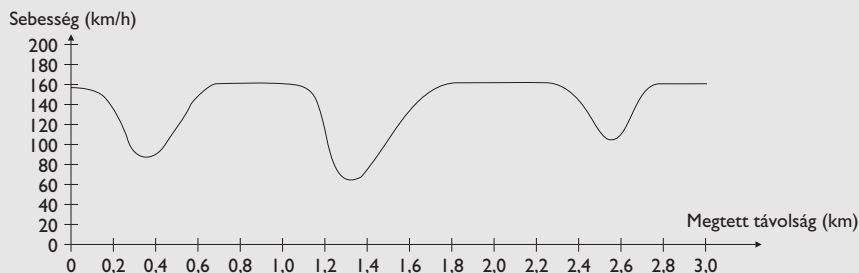
hatja azt a pályát, amin az autó haladhatott (lásd a *keretes írást*). A helyes választ a magyar tanulók 55,4%-a adta meg (a fiúk 58,3% és a lányok 52,6%), míg a felmérésben részt vevő országok átlaga 66,9% volt. A legjobb teljesítményt ebben a kérdésben a japán fiatalok nyújtották 82,2%-kal.¹

A PISA-vizsgálat a matematikai műveltségnek a gyakorlati élethez nagyon szorosan kötődő meghatározására épül: „a matematikai műveltség (*literacy*) az egyénnek az a képessége, hogy fel tudja ismerni és meg tudja érteni, hogy milyen szerepet játszik a matematika a bennünket körülvevő világban, ennek tükrében képes megalapozott döntéseket hozni és cselekedni, hogy jelenlegi és későbbi élete során alkotó és felelős ember legyen” (*Measuring Student Knowledge...*, 2000). Az ennek megfelelően megalkotott feladatok jelentős hányada matematikatanárok véleménye szerint nehezen illeszthető be a magyar iskolákban megszokott példák közé. Érdeemes megemlíteni, hogy a magyar fiatalok ugyanazokban a tesztfeladatokban bizonyultak jobbnak, mint cseh, lengyel, koreai és japán társaik, ami arra utal, hogy a miénkhez hasonló tudásstruktúra mellett is lehet a magyarországinál lényegesen jobb eredményt produkálni. Más országok tanulói viszont – ilyen Svédország, Norvégia, Luxemburg és Finnország – éppen azokban a feladatokban voltak jobbak, melyekben a mieink gyengébbek (*PISA 2000 adatbázis*).

¹ Környei László számításai.

Mintafeladat a PISA 2000 vizsgálatból

Az alábbi grafikon egy versenyautó sebességének változását mutatja, amikor egy 3 km-es vízszintes pálya második körét futja.

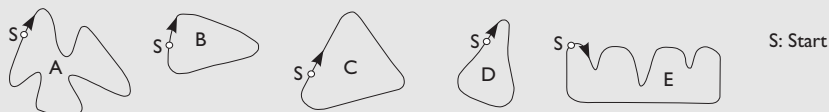


Kérdés: „Mégközelítőleg mekkora a távolság a startvonal és a pálya leghosszabb egyenes szakaszának kezdőpontja között?”

- a) 0,5 km b) 1,5 km c) 2,3 km d) 2,6 km

(A helyes válasz a „b”).

Kérdés: „Öt pálya rajzát láthatod itt. Melyik pályán haladt az az autó, amelynek a sebességgrafikonját korábban láttad?”



(A helyes válasz a „b”).

Forrás: Vári, 2003

8.2.3. Természettudományos műveltség

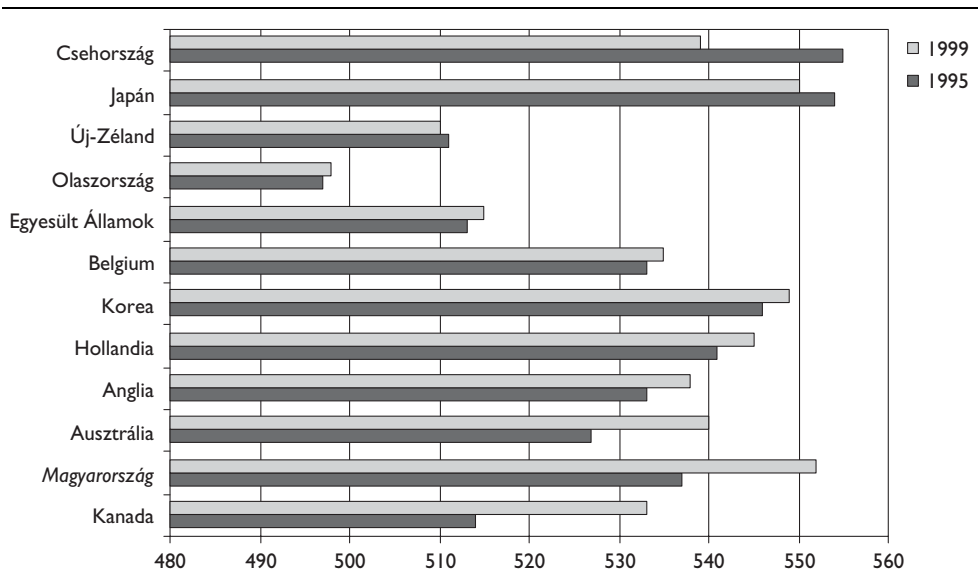
Az elmúlt években a természettudományos oktatást a minőség szempontjából több, egymásnak sok tekintetben ellentmondó hatás érte. A kerettantervek bevezetése nyomán a természettudományok – különösen a fizika – mozgásterre szűkülte. Ugyanakkor a jogszabályok² lehetővé tették a természettudomány mint érettségi tárgy általános és részletes vizsgakövetelményeinek kidolgozását. A korszerű felfogás szerint a természettudományok tanulásának az a legfontosabb célja, hogy a tanulóknak egy egységes természetszemléleten alapuló, hatékony *gondolkodásmód* alakuljon ki, és e tanulás értékelésének és mérésének is ezt kell előmozdítania. A mérések célja tehát elsősorban nem az adatok, képletek, megoldási sémák ismeretének ellenőrzése, hanem annak vizsgálata, vajon a tanulók megfelelő tájékozódó képességgel rendelkeznek-e, képesek-e a megoldandó kérdések helyes megfogalmazására, a rendelkezésre álló adatok mérlegelésére és ábrázolására.

² 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

A 2001. évben a magyar természettudományos oktatás elé is két nemzetközi mérés „tartott tükröt”, a matematikához hasonlóan igen eltérő képeket mutatva. Az IEA nyolcadik évfolyamos tanulókat megcélzó 1995. évi TIMSS és 1999. évi TIMSS-R felméréseinek eredményei szerint, Magyarország a két adatfelvétel között jelentős fejlődést mutatott (lásd 8.7. ábra és Függelék 8.8. táblázat), így a pozitív változás mértékét tekintve Kanada után a második helyen volt.

8.7. ábra

A nyolcadikos tanulók átlagos természettudományos teljesítményei különböző országokban a TIMSS- és a TIMSS-R-felmérések szerint, 1995 és 1999 (standard pontszám)



Forrás: Education at a Glance, 2001

A 2000. évi PISA-vizsgálatban részt vevő 15 éves, döntő többségükben már a középfokú oktatás első évfolyamát végző magyar tanulók teljesítménye messze elmaradt a korábbi IEA-vizsgálatban részt vett nyolcadikos társaikétól: e felmérés szerint Magyarország 31 ország között a 14-17. helyet foglalja el (lásd Függelék 8.7. táblázat). Az OECD által koordinált felmérés természettudományos tesztfeladatait a korábban már említett gyakorlati élethez szorosan kötődő műveltségfelfogás határozta meg. A szervezet által követett definíció szerint: „a természettudományos műveltség (*literacy*) az a képesség, amelynek segítségével természettudományos ismeretekből tényeken alapuló következtetéseket vagyunk képesek levonni annak érdekében, hogy megértsük a természetet, és döntéseket hozzassunk a világról és mindazokról a változásokról, amelyeket az emberi tevékenység ebben okoz” (*Measuring Student Knowledge...*, 2000). E műveltség értelemszerűen többféle tudományterülethez kapcsolódik, amelyek mindegyike megjelent a PISA-vizsgálat feladataiban.

A 2000. évi PISA-vizsgálat kiemelt jelentőséget tulajdonított annak, hogy a tanulók elé tárt problémák hiteles helyzeteket ábrázoljanak. Ezt többek között egy újszerű tesztformátum támogatta, amelynek alapegysége az úgynevezett nyaláb (*cluster*), ami egy hosszabb vagy rövidebb szövegmagot tartalmaz. Ez lehet például egy újságcikk részlete,

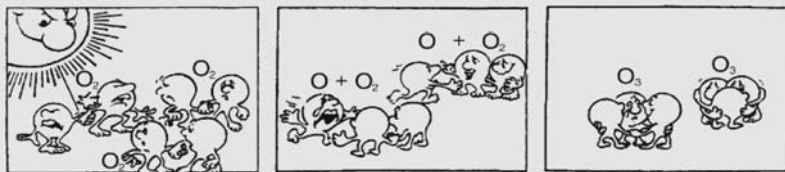
egy mérés körülményeit leíró jegyzőkönyv vagy egy tudós naplójának feljegyzései, azaz olyan szövegrészletek, amelyek ábrákkal, grafikonokkal és táblázatokkal kiegészítve életszerű, hiteles természettudományos helyzetet vázolnak fel, és ezzel kapcsolatos problémákat vagy kérdéseket fogalmaznak meg. Egy szövegrészlethez általában több kérdés (item) tartozik, vagyis a PISA szakított a korábban jellemző egy szituáció – egy kérdés szerkezettel, ami az IEA-felméréseket is jellemezte (Vári *et al.*, 2001b).

A magyarországi természettudományos oktatásban, és – a PISA-val szemben – jelentős arányban a TIMSS gyakorlatában is, konkrét vagy paraméteres bemeneti adatokból, *ismert algoritmusok* vagy azok *kombinációjának* felhasználásával elvégzett számításokat és erre épülő konkrét végeredményt várnak el. Tanári szemmel a PISA-feladatok talán leginkább szokatlan jellemzője – szemben mind a hazai gyakorlattal, mind a TIMSS-mérésekkel – az, hogy a jelenségek és törvényszerűségek lényegének megértésére támaszkodó, gyakran a feltételek extrapolálását igénylő, „valószínűségi típusú” döntések meghozatalát várják el a tanulóktól. Előfordul, hogy a feladatok megoldását szabad, egyéni fogalmazás formájában kell megadni (mint például az alábbi *keretes írásban* bemutatott feladatban, amelyet a magyar tanulók 37,8%-a oldott meg helyesen). Az IEA- és az OECD–PISA-felmérés eltérő magyar teljesítményeinek összevetése arra hívja fel a figyelmet, hogy a közoktatás első nyolc évében magas színvonalon elsajátított természettudományos ismeretek önmagukban még nem garantálnak diákjaink számára hasonló nivójú problémamegoldó képességet, illetve gyakorlati jártasságot.

Figyelemre méltó az a tény, hogy a PISA eredményei sok tekintetben megismétlik az OECD korábbi felnőtt írásbeliség vizsgálatának tapasztalatait (*Literacy in the Information Age*, 2000). A skandináv országok, különösen Svédország és Finnország, nemcsak a

Mintafeladat a PISA 2000 vizsgálatból

... Az ózon képződését az alábbi képregény segítségével szemléltetjük. Tegyük fel, hogy van egy nagybácsid, aki szeretné megérteni a képregény jelentését. Az iskolában azonban semmilyen természettudományos oktatást nem kapott, és nem érti, hogy a képregény szerzője mit próbál elmagyarázni. Azt tudja, hogy a légkörben nincsenek kis emberkék, ezért azon töri a fejét, mit jelenthetnek itt a képregényben. Azon gondolkodik, mik ezek a különleges O, O₂, O₃ jelek, és miféle folyamatot ábrázolnak a képek. Tétélezzük fel, hogy bácsikád tudja,...



...hogyan az O az oxigén jele,
...hogyan mik az atomok és a molekulák.

Írd le a képregény magyarázatát a nagybácsid kérésére!

Magyarázatodban az atomok és molekulák kifejezéseket a 4. és 6. sorokban leírtak szerint használd!

Forrás: Vári, 2003

szövegértés és a matematika, hanem a természettudomány részteszten is a nemzetközi átlag fölött teljesítettek mindkét vizsgálatban, és ugyanezt állapíthatjuk meg a távol-keleti országokról (Japán, Korea), illetve az angolszász országok (Ausztrália, Kanada, Írország, Új-Zéland, Egyesült Királyság) többségéről is. Jó okunk lehet azt feltételezni, hogy ezen országok jobban felkészítik a diákokat a hétköznapi, társadalmi és közéleti részvételre, az önálló problémamegoldásra és véleményalkotásra, valamint álláspontjuk megfelelő kommunikálására.

8.2.4. Állampolgári ismeretek és attitűdök

A tanulás eredményességének vizsgálatában ritkán szerepel az állampolgári ismeretek és attitűdök elsajátításának mérése, noha ezek fejlesztése nélkülözhetetlen feltétele annak, hogy fenntartható legyen a plurális demokráciák működőképessége és az ehhez szükséges polgári aktivitás és elkötelezettség. Ebben szerepe lehet annak is, hogy más területekhez képest ez kötődik a leginkább politikai értékekhez és meggyőződésekhez, ezért itt különösen nehéz az eredményesség mindenki számára elfogadható kritériumainak a megfogalmazása.

A korábban említett nemzetközi vizsgálat (lásd 8.1. táblázat), melyben Magyarország is részt vett, első alkalommal teremtett lehetőséget arra, hogy a tanulás eredményességét e területen is nemzetközi összehasonlításban elemezhessük. Az ismeretek meglétét firtató kognitív kérdésekre adott válaszokat tekintve a 14 éves magyar tanulók az átlagosan teljesítők közé kerültek 102 ponttal, a vizsgálatban részt vevő országok pontszámai pedig 111 és 86 pont között szóródtak (*Torney-Purta et al., 2001*). Ezen belül persze Magyarország esetében is jelentős eltérések figyelhetők meg: amíg a tartalmi ismeretek terén átlag fölötti pontszámok születtek, az értelmezési képességekben csak átlagosak (lásd 8.2. táblázat és Függelék 8.9. táblázat). Ez nyilván nem független a magyar iskolákra jellemző tanítási tartalmaktól és módszerektől. Az állampolgári nevelésben részt vevő tanárok nagy része Magyarországon egyetért abban, hogy a tanításban az ismeretátadás dominál (71%), és hogy meg kellene fordítani az arányokat a kritikai gondolkodás (39%) és a részvételi képességek (23%) fejlesztése, valamint az értéktanítás (28%) javára (*Mátrai, 2002*).

A vizsgált 28 ország tanulói nagymértékben különböznek a tekintetben, miről gondolják azt, hogy „jó vagy rossz hatással van a demokráciára”. Erre a kérdésre kevés (25-ből 7) olyan válasz van, amiben viszonylag nagy az egyetértés: jó a demokráciának a szabad választás, a sokféle politikai szervezet megléte, a nők politikai szerepvállalásának segítése, és rossz az, ha tilos nyilvánosan kritizálni a kormányt, ha egyetlen vállalat kezében vannak a napilapok, ha a bíróságok a politikusok befolyása alatt állnak vagy ha a gazdagok nagyobb hatással vannak a kormányra, mint mások. A magyar tanulók válaszai egy kérdésben mutatnak éles különbséget a nemzetközi átlagtól: döntő többségük szerint a gazdagok és szegények közötti nem túl nagy jövedelemkülönbség is jó hatású a demokráciára. Arra a kérdésre, hogy „ki a jó állampolgár”, az országok többségének tanulói inkább konvencionális (például részvétel a választásokon, a törvények betartása, a kormány tisztelete vagy a politikai sajtó követése), kisebb hányaduk inkább mozgalmi jellegű (például emberjogi, környezetvédelmi, civil szervezeti és helyi aktivitás) válaszokat fogad el. A magyar adatok a konvencionális modell vonatkozásában egy országgal sem mutatnak azonosságot, a mozgalmi modell esetében viszont hasonlóak a német, az orosz és a bolgár adatokhoz (*Mátrai 2002*).

8.2. táblázat

Az állampolgári ismeretek, elkötelezettség és attitűdök mutatóinak eltérése a nemzetközi átlagtól egyes országokban, 1999

Ország	Ismeretek			Elkötelezettség			Attitűdök és elképzelések							
	Tartalmi ismeretek	Értelmezési képességek	Együttesen	Konvencionális állampolgári modell	Mozgalmi állampolgári modell	Várható részvétel politikai tevékenységekben	Bizalom az iskolai részvételben	Gazdasághoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Társadalomhoz kapcsolódó kormányzati felelősség	Pozitív attitűdök a bevándorlók iránt	Pozitív attitűdök a nemzetiségek iránt	Bizalom a kormányzati intézményekben	A nők politikai jogainak támogatása	Nyitott légkör az osztálytermi vitára
Anglia	▼	▲		▼	▼	▼			▲	▼	▼		▲	
Ausztrália		▲		▼	▼	▼		▼				▲	▲	
Belgium (francia)	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼			▼			▼
Bulgária		▼		▲				▲		▼		▼	▼	▼
Chile	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲		▼	▲
Ciprus	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▲	▲	▲	▲
Csehország	▲		▲	▼	▼	▼	▼			▼	▲	▼		▼
Dánia				▼	▼	▼	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲	
Egyesült Államok		▲	▲	▲	▲	▲		▼		▲		▲	▲	▲
Észtország	▼	▼	▼	▼	▼				▼	▼	▼	▼	▼	▼
Finnország	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▲	▲		▲		▲	
Görögország	▲	▲	▲	▲	▲		▲	▼	▲	▲		▲		▲
Hongkong	▲	▲	▲		▼	▲	▼	▼	▼	▲	▼		▼	▼
Kolumbia	▼	▼	▼	▲	▲	▲			▼	▲	▲			▲
Lengyelország	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲			▲
Lettország	▼	▼	▼		▼	▲	▼		▼	▼	▼	▼	▼	▼
Litvánia	▼	▼	▼	▲	▲	▼		▲	▼	▼		▼	▼	▼
Magyarország	▲					▼	▼	▲	▼	▼	▼		▼	▲
Németország				▼	▲	▼	▼	▼	▼	▼	▼		▲	▲
Norvégia	▲	▲	▲	▼	▲	▼	▲	▼			▲	▲		▲
Olaszország	▲	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▲	▲	▼				▲
Orosz Föderáció		▼		▼			▼	▲				▼	▼	
Portugália	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▼
Románia	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▲					▼	▼
Svájc	▼			▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲
Svédország	▼	▲		▼	▼	▼	▲	▲		▲	▼		▲	▲
Szlovákia	▲	▲	▲	▲	▲	▼		▲	▲	▼	▲	▲	▼	▲
Szlovénia	▲			▼	▼		▼			▼		▼		▼

Forrás: Torney-Purta et al., 2001

▲ Az ország átlaga szignifikánsan magasabb a nemzetközi átlagnál.

▼ Az ország átlaga szignifikánsan alacsonyabb a nemzetközi átlagnál.

Üres cella = Az ország átlaga nem tér el szignifikánsan a nemzetközi átlagtól.

Arra a kérdésre, vajon „mi tartozik a kormányzat felelősségi körébe”, kétféle jellegzetes választípus mutatható ki: az egyik szerint inkább a társadalmi folyamatokért (például a munkanélküliség kezelése, az egészségügyi alapellátás vagy az ingyenes alapoktatás), a másik szerint főleg a gazdasági folyamatokért (például az árak ellenőrzése, a megfelelő életszínvonal biztosítása, a vagyoni különbségek csökkentése vagy az ipar támogatása) felel a kormány. Magyarországon a gazdasági felelősségi modellel való azonosulás jellemző, ami Csehország, Szlovénia és Lettország kivételével általában jellemző az „új demokráciákra”. Ugyancsak érdekes a „közintézményekbe vetett bizalom” kérdésével összefüggő attitűdök alakulása. A kormányzashoz köthető közintézményekben (önkormányzatok, bíróság, rendőrség, pártok, parlament) csak nyolc ország tanulói bíznak sokkal jobban a nemzetközi átlagértéknél, és Szlovákia kivételével, ezek között nem szerepelnek az „új demokráciák”. A magyar tanulókra átlagos bizalom jellemző, de – legalábbis az 1999-es adatfelvétel idején – az átlagosnál jobban bíztak a kormányban, ami a közép-kelet-európai térségben egyedül Magyarországra volt jellemző. Ugyancsak az átlagosnál nagyobb a bizalmuk a politikai hírműsorokban (ebben már Litvánia és Lengyelország diákjaival is osztoznak). A magyar fiataloknak a „haza iránti elkötelezettsége” átlagos (ez régiókban Csehországban, Lengyelországban és Szlovákiában magasabb az átlagnál). Az állampolgári attitűdök körében kiemelkedően fontos a társadalmi vagy etnikai kisebbségekhez fűződő viszony. Figyelemre méltó, hogy a bevándorlók iránt mindössze tíz ország tanulójának van pozitív attitűdje (régiókból egyedül a lengyelek), Magyarország e tekintetben mélyen az átlag alatt van (Lettországgal, Szlovéniával, Svájcjal és Németországgal együtt). Ami a nemzetiségekhez való viszonyt illeti, a magyar tanulók attitűdjeire utaló mérési adatok a nemzetközi átlaghoz közeleiek.

Igen mérsékelt a 14 évesek politikai érdeklődése. Csak négy olyan ország van, ahol a megkérdezettek több mint 50%-a érdeklődik igazán a politikai kérdések iránt, Magyarország e tekintetben átlagos képet mutat (39%). Bonyolultabb a helyzet a fiatalok várható jövőbeli politikai aktivitását illetően. Bizonyos konvencionális politikai tevékenységek vonatkozásában (például párthoz csatlakozni, közhivatalt vállalni vagy sajtóhoz fordulni társadalmi-politikai kérdésekben) általában nagyon alacsony az aktivitási szándékuk (Magyarország e tekintetben az átlag alatt van). Ugyanakkor a magyar tanulók 91%-a fejezte ki a parlamenti választásokon való majdani részvételi szándékát, amihez hasonló vagy magasabb hajlandóságot csak a dánok, a ciprusiak és a szlovákok mutatnak. A parlamenti voksolás szándékának nemzetközi átlaga egyébként igen magas, 70 és 90 százalék között mozog. A mozgalmi jellegű politikai tevékenységekben (például petíció benyújtása vagy demonstráció) Magyarország az átlagos, illetve átlag alatti értéket képviseli. Nagyon kevesen tartják ugyanakkor elképzelhetőnek azt, hogy felnőtt korukban illegális politikai tevékenységbe (például épületfoglalás, forgalomkorlátozás) fogjanak: arányuk Magyarországon kevesebb, mint 10% (a nemzetközi átlag 15%).

A magyar tanulók kevésbé bíznak abban, hogy aktív részvételükkel az iskola életét befolyásolni tudják (csak Németországban hasonló e tekintetben a bizalomhiány). A tanulók úgy látják, hogy a környezetvédelmi és a hazafiságra nevelés fontos helyet kap az iskolai oktatásban, ugyanakkor a problémamegoldásra, más országok ismeretére és a különböző nézőpontok megértésére nem fordítanak megfelelő figyelmet a tanításban. A magyar tanulók az átlagosnál valamelyest elégedetlenebbek az állampolgári ismeretekkel összefüggő témák tanításával. A többi kelet-európai országhoz hasonlóan a magyarországi diákok is úgy látják, hogy az iskolai oktatást kevésbé nyitott légkör jellemzi. Az emberjogi és politikai ifjúsági szervezetekben való részvétel igen alacsony (3% és 4%),

ugyanakkor elég nagy közösségi aktivitásra utal az iskolaparlamentari (32%), a környezetvédelmi (28%), az önkéntesen végzett helyi közösségi tevékenységekben (23%) és a társadalmi célú pénzgyűjtési akciókban (18%) való részvétel aránya (Mátrai 2002).

8.2.5. Informatika

Az elmúlt egy-másfél évtizedben az informatikai műveltség vagy még inkább az új információs és kommunikációs technológiához köthető kompetenciák fejlesztése minden fejlett országban az egyik legfontosabb oktatáspolitikai prioritássá vált. Mára körvonalazódni látszik az is, hogy e körbe milyen ismeretek, képességek, készségek és attitűdök sorolhatók, és ennek megfelelően a tanulás eredményességének a mérésére során mire kell figyelmet fordítani (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet, valamint a *keretes írást*). Az egyik e témában végzett felmérés szerint („Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – lásd 8.1. táblázat) az informatikai eszközöket igénylő házi feladatok megoldásához a 17 éves magyar fiatalok mintegy fele nem rendelkezik otthoni infrastruktúrával, és az iskolai könyvtárak nagy része sem rendelkezik még kielégítő felszereléssel és segítőkkal ahhoz, hogy megfelelő tudásbázisként funkcionáljon. A PISA-vizsgálat keretében történt IKT-val összefüggő adatgyűjtés is azt erősíti meg, hogy a magyar tanulók többek között abban térnek el az OECD átlagától, hogy otthon jóval kevesebbet, az iskolában viszont jóval többet használnak a számítógépeket (lásd Függelék 5.52. táblázat).

Az „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” vizsgálat tesztjeiben megjelenő témakörök

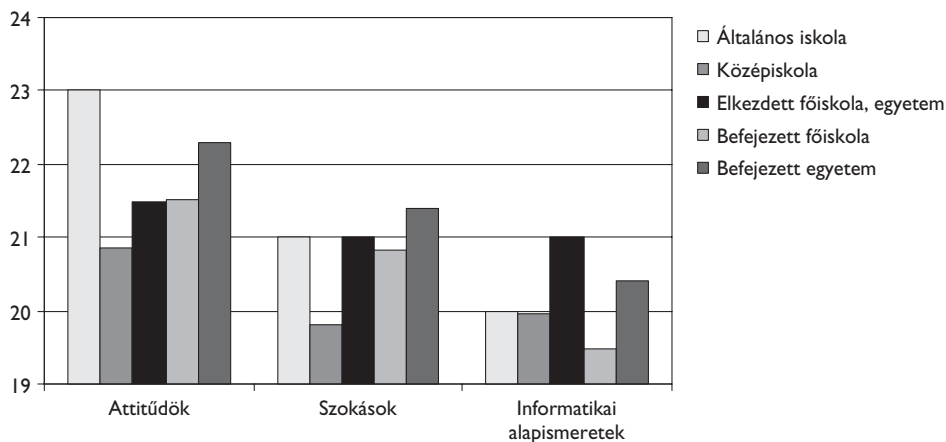
- A számítógépes kultúra iránti *attitűdök* (pl. előítételek, elvárások, preferenciák, élmények, tapasztalatok);
- A számítógép-használattal kapcsolatos *szokások* (pl. az IKT-használat gyakorisága, helye, időtartama, funkciói);
- *Informatikai alapismeretek* (pl. olyan alapfogalmak ismerete, mint a bájtt, modem, vírus, RAM, CPU, böngésző, memória, e-mail cím, weboldal, képformátum, lemezfajták, szövegszerkesztés, táblázatkezelés vagy az adatbázis);
- *Informatikai alapkészségek* (pl. információszűrés, rangsorolás, a szükséges/elégletes információ megítélése, információértékelés, ábraolvasás, ábrák, szövegek és képek esztétikus megalkotása, digitális közlés szerkesztése, illetve az ilyen közlések üzenetértékének megítélése);
- Az informatikához köthető általános *tanulási (learning to learn) készségek* (pl. olyan oktatási kultúrától és tantervi anyagtól függő információkezelési képességek, mint az érdekes és/vagy hiteles hely közötti választás, a szakértők megkérdezése, szövegértési feladatok megoldása, grafikonok és ábrák elemzése, adott problémához tájékozódási források megválasztása, szöveg írása diagramhoz, az információ másodközlésével összefüggő jogi és etikai problémák vagy az adatbázisok értelmezése).

Forrás: Kárpáti–Hidvégi, 2002

Az IKT otthoni használatára főként a játék, az írásos kommunikáció és a kötetlen böngészés jellemző, amiből arra lehet következtetni, hogy az otthoni gép birtoklása nem feltétlenül jelent előnyt a számítógépes ismeretek elsajátításában és alkalmazásában. Az információkezelési képességekben ugyanakkor a magyar fiatalok jónak tűnnek. Az említett négy országra kiterjedő kutatás (lásd a 8.1. táblázatot) adatai szerint a többség képes az önálló tanulásra mind az informatikai eszközökkel, mind a nyomtatott információhordozókkal segített környezetben. Ismerik az internetes keresés alapvető technikáit, az irodai szoftverek jellemzőit, a számítógépek kezelésének alapjaival is tisztában vannak. A fiúk és lányok információkezelési képességei között nem található szignifikáns eltérés. Úgy tűnik továbbá, hogy az iskolai képzéssel lehetséges a szociokulturális hátrányokat valamelyest kiegyenlíteni az IKT terén, amennyiben a tanárok felkészültsége megfelelő (lásd 8.8. ábra és Függelék 8.10. táblázat). A jó infrastruktúra mellett ugyanis a sikeres számítógéppel segített tanítás és tanulás másik, talán az elsónél is fontosabb összetevője a tanárok megfelelő felkészültsége.

8.8. ábra

A magyar tanulók IKT-val kapcsolatos attitűdjei, szokásai és alapismeretei az anya iskolai végzettségének függvényében, 2001 (pontszám 1-től 25-ig terjedő skálán)



Forrás: Kárpáti–Hidvégi, 2002

A kooperatív tanulási formák hiányát mutatja, hogy nagyon kevesen használják az internetet más iskola diákjaival vagy akár a saját iskolában tanulókkal való közös munkához. Az interneten keresztül szervezett, végzett munka – melynek egyik, világszerte igen népszerű formája a „távprojekt” – még ritkaságnak számít a magyar iskolákban. A magyar fiatalok mindössze néhány egyszerű funkciót használnak: szöveget szerkesztenek, böngésznek és leveleznek vagy „csetelnek”. Számos funkció (így az oktató vagy szimulációs programok használata) nem szerepel számítógépes tevékenységek között, pedig a munka világában ezek fontosak lehetnek. A magyar tanulók a tudásmérő tesztekben jól szerepelnek, alapismereteik megbízhatóak. Problematikus azonban e tudás tartalma: számos olyan, a munka világában nélkülözhetetlen tevékenység van, amely nem szerepel a diákok iskolai tananyagában, vagy ha igen, a megjelenítése nem eléggé jó minőségű. Az informatikai képességrendszerben a gondolkodási képességek fejlettsége,

az ítéelőerő, a vizuális memória, a térszemlélet például éppen olyan lényeges szerepet játszik, mint a technikai jártasság, a programozási ismeretek vagy az üzemeltetés alapismeretei (Kárpáti–Hidvégi, 2002).

8.2.6. Idegen nyelv

Az IKT-hoz kapcsolódóak mellett az idegen nyelvi kompetenciák fejlesztése is kiemelkedő oktatáspolitikai prioritás. Ez az oka annak, hogy a vizsgált időszakban nemcsak e terület szakmai fejlesztésére irányult kiemelt figyelem, hanem a tanulók meglévő tudásának a felmérésére is. A 2000. évben elvégzett átfogó hazai felmérés (lásd 8.1. táblázat) eredményei szerint a tanulók jelentős része a tantervekben és követelményekben az adott korosztályok számára megfogalmazott célokkal összemérhető színvonalon elsajátított legalább egy idegen nyelvet. Ebben a tekintetben az eredmények összhangban vannak azokkal a megállapításokkal (Vágó, 1999b), amelyek szerint a nyelvtanítás eredményessége terén az utóbbi időben jelentős változások következtek be. Korábban még tömegjelenség volt, hogy többéves formális nyelvtanulás után sem alakult ki a minimális idegen nyelvi kompetencia, ma viszont ez már egyre kevesebb tanulóra jellemző. A kedvező összkép mögött azonban igen jelentős különbségek vannak: az eredmények nagymértékű szóródást tükröznek, és szinte minden megvizsgált háttértényező mentén nagy eltéréseket találunk (Csapó, 2001b).

A nyelvvizsgák eredményességének egyik mutatója a középfokú képzés során megszerzett nyelvvizsgák száma, aminek fontos szerepe van a felsőoktatási továbbtanulásban is (erről lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). A 2001. évben országos átlagban a felsőoktatásba felvett középiskolásoknak 44,9%-a, a jelentkezőknek pedig 29,7%-a rendelkezett nyelvvizsgával: döntő többségük ezen belül középfokúval. E mutatót tekintve is jelentős eltérés figyelhető meg az ország különböző régiói között. Amíg például az észak-alföldi régiókban a felvetteknek körülbelül egyharmada, addig a közép-magyarországi régióban jóval több mint fele rendelkezett nyelvvizsgával (lásd Függelék 8.11. táblázat).

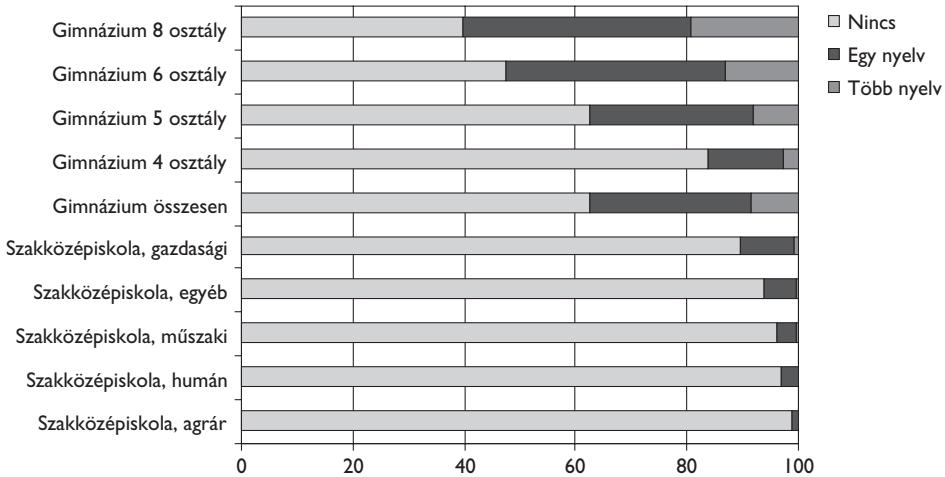
A 2002-ben érettségizők körében végzett felmérés szerint a 68 193 válaszadó 78,3%-a egyetlen nyelvből sem tett B vagy C típusú, legalább középfokú nyelvvizsgát (*A magyar nyelvi...*, 2003). Egy nyelvből 17,4%, több nyelvből mindössze 4,3% rendelkezik ilyen típusú nyelvvizsga-bizonyítvánnyal. A nyelvtudást a képzés típusa szerint vizsgálva jelentős különbségeket tapasztalhatunk. A nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya a gimnazisták körében a legalacsonyabb (62,4%), és az agrár szakmacsoportba tartozó szakközépiskolások között a legmagasabb (98,7%), ám nem sokkal alacsonyabb a humán (96,7%) és a műszaki (96,2%) területen sem. Egyedül a gazdasági-szolgáltatási képzésben alacsonyabb ez az arány 90%-nál (89,4%), ami a képzés jellegét tekintve korántsem értékelhető megfelelőnek. Az egy nyelvből nyelvvizsgával rendelkezők száma a gimnáziumokban sem megnyugtató, kevesebb mint 30%, míg több nyelvből mindössze a gimnazisták 8,4%-a tett nyelvvizsgát. Ez utóbbi mutató az összes többi képzési típusban 1% alatt (0,1 és 0,6% között) mozog.

Hasonlóan differenciált kép bontakozik ki a középiskolai képzés évfolyamszáma és a nyelvtudás közötti összefüggések vizsgálatakor. A nyelvvizsgával nem rendelkezők aránya a nyolcosztályos középiskolákban 40% alatt marad, a hatosztályos képzés esetén 47,4%, az ötosztályos középiskolákban 62,4%, míg a négyosztályos érettségi előtti középiskolai tanulmányokat folytatóknál 83,7%, azaz a legjobb átlagot mutató populációnak

több mint kétszerese. Természetesen hasonló, sőt bizonyos szempontból még drasztikusabb tendencia érvényesül az egy, illetve több nyelvvizsgálóval rendelkezők esetében is: az utóbbiak aránya a nyolcosztályos középiskolákban még mindig 20% körüli, a négyosztályos képzést nyújtó intézmények esetében pedig mindössze 2,6% (lásd 8.9. ábra és Függelék 8.12. táblázat).

8.9. ábra

A nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya az érettségizők körében a képzés típusa szerint, 2002 (%)



Forrás: A magyar nyelvi..., 2003

8.3. A tanulás eredményességét meghatározó tényezők

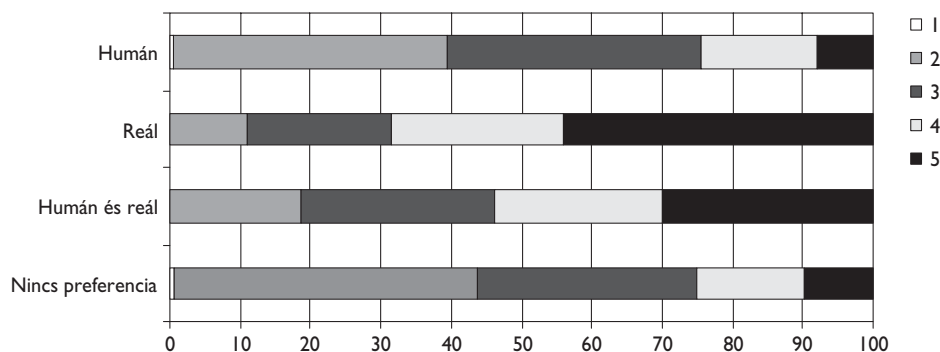
A tanulás eredményességére irányuló felmérésekre szinte mindig jellemző az, hogy megpróbálnak információt szerezni azokról a háttértényezőkről is, amelyek az eredményeket befolyásolhatják. Ez nemcsak az okok feltárását teszi lehetővé, hanem az iskolák vagy az otthoni tanulási környezet sajátosságainak összehasonlító elemzését is. A PISA-vizsgálat során például a diákok társadalmi jellemzőiről, tanulási szokásairól és az iskolai tanulási környezetről is gyűjtöttek adatokat. Ezek azt mutatják, hogy a magyar tanulók (az osztrák, a német, a cseh, az olasz, a portugál társaikhoz hasonlóan) egyedül szeretnek tanulni, és ezt OECD-átlaghoz képest tudatosabban végzik. A legtöbb országban a legjobb tanulási stratégiával rendelkező tanulók (a felső negyed) egy egész szinttel jobban teljesítenek, mint azok, akik e tekintetben az alsó negyedben helyezkednek el. A tudatos erőfeszítés a tanulásban azonban feltehetően nem az egyetlen feltétele az eredményességnek, hiszen a dán, az izlandi, a norvég, a finn és a koreai fiatalok ezen indikátor mentén a sor végén helyezkednek el, országos átlagban mégis jobb eredményt érnek el, mint a magyar tanulók. Ez utóbbiak az emlékezeti tanulás tekintetében az OECD-rangsor élén vannak: különösen feltűnő a lányok „magolási technikája”, ami messze kiemelkedik az OECD-átlagból. Az értelmező tanulásban a magyar tanulók a rangsor 4. helyén állnak, Mexikó, Portugália, Ausztria után (*Knowledge and Skills for Life, 2001*).

Az adatok azt mutatják, hogy az értelmező tanulás általában magasabb eredmény eléréséhez vezet, mint az, amely az emlékezetbe vésésre épít. Magyarországon azonban sajátos módon más összefüggés érvényesül: a memorizálásra hajlamos tanulók egyértelműen jobb eredményeket érnek el társaiknál. A versenyszellemet erősítő kompetitív tanulásban a magyar tanulók az átlagnál jobbak, viszont az OECD átlagnál kevésbé szeretik az együttműködésre épülő kooperatív tanulási formákat (Vári, 2003). Ebben szerepe lehet annak is, hogy Magyarországon a kooperatív tanulási stratégia követése kevésbé jár együtt pozitív teljesítménnyel, mint az OECD-országok egészében.

A teljesítményeket természetesen meghatározza a tanulók tanuláshoz való viszonya is, ezen belül például az, hogy szeretik-e az adott tantárgyat vagy sem. Nem meglepő, hogy azok között a tanulók között, akik matematikából az érettségi vizsgán jeles osztályzatot kapnak, jóval magasabb a reál, és kisebb a humán érdeklődésűek aránya, mint azok között, akik e tárgyból rosszabb jegyet kapnak (lásd 8.10 ábra és Függelék 8.13 táblázat).

8.10. ábra

A különböző érettségi jegyet szerző tanulók megoszlása a matematika tantárgyban aszerint, hogy milyen tantárgyakat preferálnak, 2001 (%)



Forrás: Összefoglaló a 2001. évi gimnáziumi..., 2002

A tanulók társadalmi háttéréről gyűjtött adatok azt mutatják, hogy Magyarország (hasonlóan Csehországhoz, Belgiumhoz, Luxemburghoz, Németországhoz és Svájc) azon országok közé tartozik, amelyekben a szülők foglalkozása és a tanulók teljesítménye között igen erős kapcsolat található. A magyar iskolarendszerben továbbá a teljesítménykülönbségek nagy részét magyarázzák az iskolák közötti különbségek. A PISA-adatok szerint az előnyösebb társadalmi háttérrel rendelkező tanulók jobban felszerelt iskolákba járnak, és képzetesebb tanárok tanítják őket. Jobbak az eredmények azokban az iskolákban, ahol a tanárok a diákok képességeihez igazodó követelményeket támasztanak, s a tanulókat haladásra ösztönzik, tanítási módszereikben a diákok szükségleteihez igazodnak, a tanárok elkötelezetten, hivatásszerűen látják el feladataikat és magas az iskolában a munkamorál, az iskolavezetés és a testület rendelkezik bizonyos autonómiával (erről lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. és az *oktatási egyenlőtlenségekről* szóló 9. fejezetet).

8.4. Az eredményesség egyéb mutatói és értékelésének egyéb formái

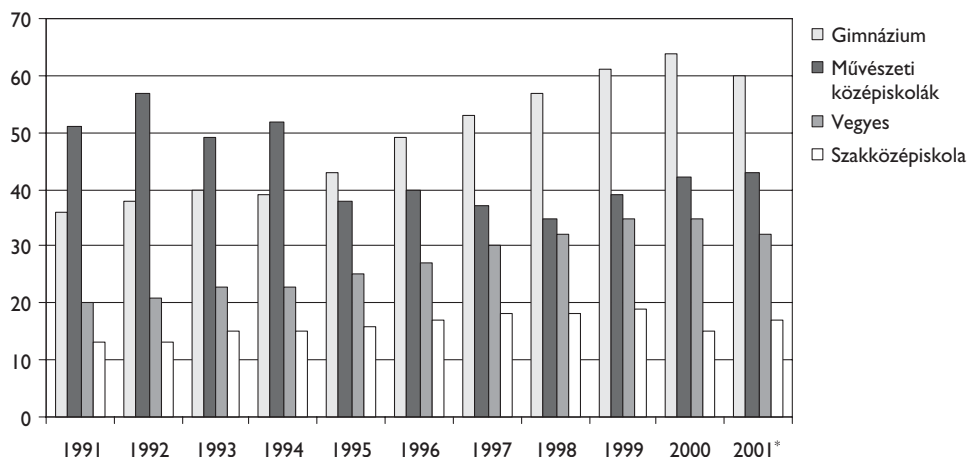
Az oktatás eredményességének értékelésére a tanulmányi teljesítmények mérése mellett több más mutató is felhasználható. A mutatók fontos csoportját alkotják a felsőfokú továbbtanulási arányok, amelyek elemzését Magyarországon az e területről évek óta rendszeresen gyűjtött adatok segítik. Ezzel szemben szinte alig van információ például a közoktatásból kikerülő fiatalok munkaerő-piaci beilleszkedéséről vagy az oktatási szolgáltatásokat igénybe vevők elégedettségéről. Az ilyen mutatók nemcsak a közoktatási rendszer egészének, hanem egy-egy iskola eredményességének az értékelésére is alkalmasak.

8.4.1. A felsőfokú továbbtanulás mutatói

Az elmúlt évtizedben az érettségi évében felsőoktatási intézményekbe jelentkezők száma 85%-kal a felsőoktatásba ezek közül bekerülők száma pedig 122%-kal növekedett. Ez a jelentkezési arányok bizonyos fokú csökkenését jelenti, miközben a felvételi arányok 23%-ról 34%-ra emelkedtek (lásd 8.11 ábra és Függelék 8.14. táblázat). A felvételre jelentkezők száma 2000 és 2001 között, azaz egy év alatt 8,55%-kal, ezen belül az államilag finanszírozott képzési helyekre felvettek száma 8,45%-kal a költségtérítéses képzésre felvettek száma pedig 23,74%-kal nőtt (Neuwirth, 2003). Hangsúlyozni kell persze, hogy e látványos folyamat oka a felsőoktatás expanziójában, és nem a középiskolai oktatás eredményességének ilyen mértékű javulásában keresendő (erről lásd az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

8.11. ábra

Az egyes középiskola-típusok 12. évfolyamán végzetek közül a felsőoktatásba felvettek aránya, 1991–2001(%)



Forrás: Neuwirth, 2003

* 2001-ben a 100% nem a 12. évfolyamon végzetek, hanem az érettségizettek.

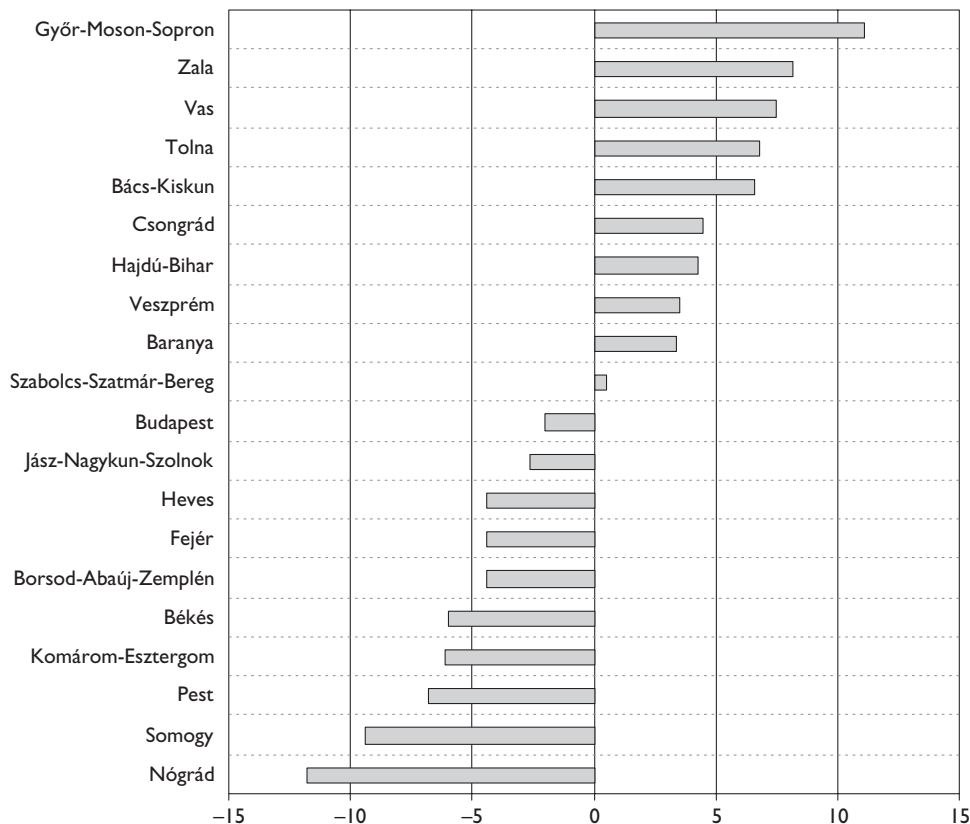
A növekedés egyik velejárója a leginkább és legkevésbé eredményes iskolák közötti különbségek mélyülése. A különböző iskolatípusok, az egyes megyék és városok, illetve az eltérő településtípusok között korábban is meglévő szakadék tovább tágult. 2001-ben például amíg a 100 ezresnél nagyobb lélekszámú városok 12. évfolyamos tanulóinak 40%-át vették fel a felsőoktatásba, addig a 25–50 ezres lélekszámú településeken tanulóknak csak 33%-át, az 5000-nél kisebbekben élőknek pedig csak 19%-át. Az egyházi középiskolákat elvégzők 50%-a bekerült valamilyen felsőoktatási intézménybe, ugyanakkor a települési önkormányzatok által fenntartottak esetében ez az arány csak 32% (lásd *Függelék 8.15. táblázat*).

Az egyes középiskolák eredményességének az értékelésére Magyarországon évek óta használják azokat a mutatókat, amelyek a felsőoktatásba jelentkezők és felvettek arányát jelzik. Ennek alapján olyan rangsorokat szoktak felállítani, amelyek élén azok az intézmények állnak, amelyekből a tanulók legnagyobb arányban jutnak be egyetemekre és főiskolákra (*Jelentés... , 2000*). Mivel azonban a felvételi arányok és az iskolákban tanulók társadalmi összetétele között szoros összefüggés van, az ilyen adatok legalább annyira szólnak az iskolák társadalmi jellemzőiről, mint az ott folyó pedagógiai munka tényleges eredményességéről. Az újabb vizsgálatok már kiterjednek a társadalmi háttérváltozók gyűjtésére is, ami lehetővé teszi egyfajta „hozzáadott érték” vizsgálatát. Egy 424 középiskolára kiterjedő elemzés során például oly módon próbálták „mérni” ezt, hogy az iskolákat nemcsak azok különböző eredményességi mutatói, hanem tanulóik bizonyos társadalmi jellemzői szerint is sorba állították, és az egyes intézmények rangpozícióját e két listán összehasonlították. Ebben az esetben azokról az iskolákról lehetett elmondani azt, hogy nagyobb „hozzáadott értéket” hoztak létre, amelyek az eredményességi mutatókat tekintve magasabb pozícióban voltak, mint társadalmi jellemzőik szerint. Az elemzések azt mutatják, hogy az iskoláknak körülbelül 6-10%-ára jellemző az, hogy eredményességi mutatóik jelentősen jobbak vagy rosszabbak annál, mint amit a társadalmi jellemzőik alapján várhatnánk tőlük. Az említett elemzésben az iskolák eredményességét a felvettek és a végzettek hányadosával, a nyelvvizsgát tettek arányával és a közös felvételi-érettségi vizsgák pontszámával, a társadalmi adottságukat pedig a szülők iskolai éveinek a számával, a munkanélküli szülők arányával és a tanulók által hozott iskolai osztályzatokkal mérték. Az erre épülő számítások szerint az iskoláknak a kétféle – eredményességi és társadalmi adottságok szerinti – listán elfoglalt átlagos pozíciója között igen nagy eltérések jelentek meg bizonyos intézményi (pl. települési vagy fenntartói) kategóriák szerint. A fenti eljárással számított „hozzáadott érték” adatsor például azt mutatja, hogy a társadalmi adottságok kompenzálásában Győr-Moson-Sopron, Zala, Vas, Tolna és Bács-Kiskun megyék iskolái a legeredményesebbek, míg Nógrád és Somogy megye intézményei a legkevésbé azok (lásd *8.12. ábra* és *Függelék 8.16. táblázat*).

Több év adatai alapján lehetővé válhat egy-egy konkrét iskola pedagógiai eredményességének a megítélése is a hozzáadott érték alapján. Ez azonban nemcsak az iskola fenntartója vagy használói számára nyújthat hasznos információkat, hanem az oktatásfejlesztés számára is. Feltárhatóvá válhatnak ugyanis azok a pedagógiai, iskolavezetési, szervezeti és gazdasági tényezők is, amelyek a kiemelkedően jó vagy éppen gyenge teljesítményeket előidézték. Ezzel mód nyílhat a leghatékonyabb iskolák tapasztalatainak elterjesztésére, az elmaradó iskolák hátrányainak csökkentésére.

8.12. ábra

A középiskolák szociokulturális és eredményességi mutatói alapján számolt „hozzáadott érték” megyék szerint



Forrás: Neuwirth, 2003

Megjegyzés: Az egyes szociokulturális és eredményességmutatókat 100 pont átlagra számították át. A három szociokulturális mutató átlaga határozta meg az egyes iskolák rangpozícióját a szociokulturális skálán, a három országos eredményességmutató pedig az eredményesség skálán. A két rangpozíció különbsége a „hozzáadott érték”. A szociokulturális mutató a vizsgálat előtti utolsó három, az eredményességmutató az utolsó öt év adatainak átlaga. Az egyes mutatók 424 olyan iskola adatainak elemzésére épülnek, amelyek esetében mind a hat mutató rendelkezésre állt.

8.4.2. Vizsgák

A közoktatás eredményességének értékelésében meghatározó szerepe van a vizsgáknak. Noha ezek elsőrendű funkciója az egyes tanulók teljesítményének értékelése és elismerése, fontos visszajelzéseket adhatnak egy-egy intézmény vagy akár az egész oktatási rendszer teljesítményéről is. A közoktatási törvény 1993-ban vezette be az *alapképzés vizsgát*, ennek szerepe azonban a tartalmi szabályozás változásai miatt bizonytalan maradt: megszervezésére ritkán, általában iskolai szintű döntések alapján kerül sor. Jóval elterjedtebbek a *középszintű felvételi vizsgák*, amelyek szerepe különösen az erős szelekció-

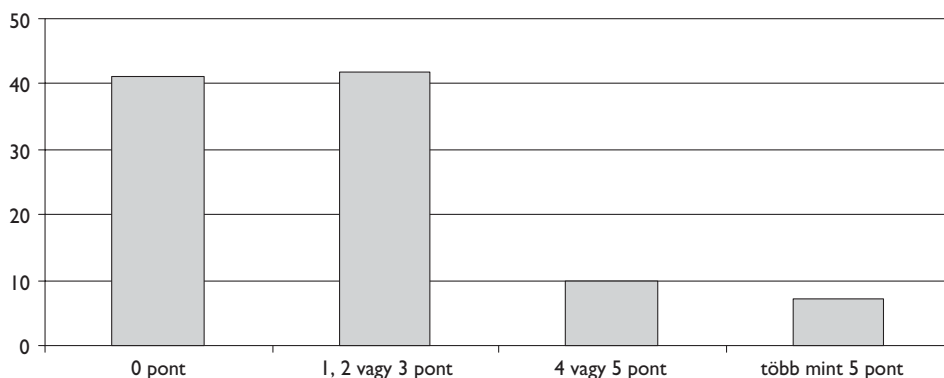
ra kényszerülő 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok esetében értékelődött fel. A vizsgák közül minden oktatási rendszerben, így a magyarban is kiemelkedik a középiskolai tanulmányok lezárását és a felsőfokú továbbtanulásra való alkalmasságát igazoló *érettségi*, továbbá a felsőfokú oktatásba való bejutást szabályozó *felvételi vizsgák*. Az érettségi a 2000. évet követően két jelentősebb kihívással is szembesült: az egyik a korábban kizárólag iskolai szinten értékelt dolgozatok országos újravizsgálata, a másik pedig a vizsgára vonatkozó szabályok³ módosítása.

8.4.2.1. Az érettségi vizsgadolgozatok országos szintű értékelése

Magyarországon az érettségi olyan iskolai szintű vizsga, amelynek egységességét kizárólag a feladatok egy részének országos szintű kijelölése és azok javítási és pontozási útmutatója biztosítja, így az azonos érdemjegyek iskolánként igen eltérő tényleges teljesítményt takarhatnak. Ezért évek óta gyakran fogalmazódott meg az az igény, hogy az érettségit országosan egységes standard követelményekre és feladatértékelésre építsék. Részben erre felelt az a két minisztériumi rendelet,⁴ amely előbb a gimnáziumi matematika, majd egy évvel később a magyar nyelv és irodalom tantárgyban írta elő az összes tanulói dolgozat országos szintű újraértékelését. Ez lehetővé tette többek között a központi értékelést végző szakértők és az iskolák által adott minősítések összevetését, és annak megállapítását, vajon az érettségi osztályzatok mennyire jó jelzőszámai a tanulói teljesítménynek. A 2001. évben az erre felkészített szakértői csoportok az OKÉV irányításával és szervezésében mintegy ötvenezer matematika érettségi és érettségi-felvételi dolgozatot értékelték újra, a magyar nyelv és irodalom tantárgyban pedig 2002-ben csaknem hetvenezer érettségi dolgozat újravizsgálását végezték el.

8.13. ábra

Az eredeti iskolai értékelők és az országos szakértők által adott pontszámok közötti eltérés megoszlása a matematika írásbeli érettségi dolgozatok országos újraértékelése során, 2001 (%)



Forrás: Összefoglaló a 2001 évi gimnáziumi..., 2002

Megjegyzés: A maximális pontszám 80.

³ 9/2000. (V. 31.) OM rendelet.

⁴ 15/2001. (V. 25.) OM rendelet és 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

A matematikadolgozatok másodjavítása esetében az országos szakértők és az iskolai javítást végző szaktanárok által adott jegyek között alig mutatkozott eltérés. A két minősítés között nyolcvanpontos skálán az esetek kevesebb mint 7%-ában jelent meg 5 pontnál nagyobb – azaz a tapasztalat szerint az érdemjegyet befolyásolni tudó – különbség (lásd 8.13. ábra). Ugyanakkor az iskolai értékelés megbízhatóságával kapcsolatban egyéb adatok óvatosságra intenek. Így például magyarázatra szorulnak a megyék közötti rendkívül nagy eltérések: amíg 2001-ben Békés megyében a tanulók csaknem 40%-a kapott elégséges jegyet matematikából, addig Vas megyében ez az arány mindössze 20% volt, és amíg Zala megyében 29%-uk kapott jelest, addig Komárom-Esztergomban csak 15%-uk (lásd Függelék 8.17. táblázat).

Az országos szakértők egyik említésre méltó megállapítása az, hogy a tanulók számára a feladatok megértése (szövegértés) általában nem okoz problémát, matematikai fogalomismeretük azonban erősen szór. Noha az érettségizők függvénytáblázattal dolgoznak, meglepően sokuknak okoz problémát olyan matematikai összefüggés felírása – pl. a kúp palástjának területe –, amely e segédletből egyszerűen kiírható lett volna (*Összefoglaló a 2001 évi közös... , 2002*). Az újraértékelési folyamat egy másik érdekes megállapítása az, hogy a középiskolákban számottevően jobb (koherensebb és megbízhatóbb) a dolgozatok javítási színvonala, mint a felsőoktatási intézményekben.

Ami a magyar nyelv és irodalom dolgozatok újraértékelését illeti, ennek során a szakértők elsősorban az érettségiző diákok írásbeli anyanyelvi képességeit (szövegalkotás, stílus, helyesírás) vizsgálták, de emellett elemezték azt is, hogy az iskolai szintű vizsgáztatás során az egyes részteljesítmények értékeléséből milyen módon születik meg a végső érdemjegy. Az érettségien magyar nyelv és irodalomból 2002-ben a tanulók fél százaléka (352 tanuló) nem felelt meg az érettségi jelenlegi követelményeinek, és 21,3%-uk (14 494 tanuló) ért el jeles eredményt. A vizsgált három részképességet tekintve a legmagasabb értékelést a *szövegalkotás* kapta (3,72) ezt követte a *nyelvhasználat* (3,53), illetve a *helyesírás* (3,5). Elsősorban a szóbeli vizsgán nyújtott teljesítményeknek köszönhető, hogy a végső érettségi érdemjegyek közelítenek a 12. évfolyamon kapott év végi osztályzatokhoz. Az év végi magyar nyelvtan jegyek átlaga 3,62, az érettségi írásbeli dolgozatok nyelvi megoldásáé pedig 3,43, míg a szóbeli vizsgák után a végső érettségi érdemjegy 3,54. Ugyanakkor az eredmények a képzési programtól függően jelentős különbségeket mutatnak: továbbra is érvényes az a tendencia, hogy a gimnáziumban érettségizők között magasabb a jeles nyelvi írásbeli eredményt elérők és alacsonyabb az elégtelenre vizsgázók aránya, mint a szakközépiskolában végzők esetében. Mind az írásbeli nyelvi minősítése, mind a végső érdemjegy azt mutatja, hogy a lányok szignifikánsabban jobban teljesítenek a fiúknál.

A tételcímnél való megfelelés, ami a dolgozat minőségének egyik átfogó kritériuma, az érettségizők csaknem 40%-ának esetében a 2002-es évben csak részben volt elfogadható. A megszerkesztettség minőségéről elmondható, hogy a műelemző, értelmező szöveg meggyőző, következetes és arányos felépítése majd minden második vizsgázónak gondot okoz. Általában elvárható a dolgozat egészen végigvitt szabatos, pontos stílus, világos szóhasználat, a szöveg áttekinthetősége, érthetősége, ugyanakkor az adatok szerint ennek a dolgozatoknak csak 34%-a felel meg, 46%-uk szintelen, illetve közheyles, 13%-uk pedig szegényes és pongyola nyelvhasználatú minősítést kap. Az iskolai javító szaktanárok és az országos mérőbiztosok által adott értékelések között néhány ponton figyelemre méltó eltérés jelent meg. A helyesírás értékelésében a mérőbiztosok a dolgozatok 27,2%-át egy jeggyel rosszabbra, 4,7%-át viszont egy jeggyel jobbra értékelték.

ték, mint a szaktanárok. A nyelvhasználat tekintetében a dolgozatok 19,8%-át egy jeggyel rosszabbnak, 5,7%-át viszont egy jeggyel jobbnak találták a felülvizsgálók. A szövegalkotás minőségét a mérőbiztosok a dolgozatok 5%-ánál egy jeggyel jobbra, 21,4%-ánál viszont egy jeggyel rosszabbra értékelték (*A magyar nyelvi...*, 2003).

8.4.2.2. Az érettségi vizsga továbbfejlesztése

Az érettségi vizsga továbbfejlesztése Magyarországon több éve tartó folyamat, amely a vizsgált időszakban sem zárult le. Ebben a számos szakértő és gyakorló tanár bevonásával zajló folyamatban figyelembe vették a nemzetközi (mindenek előtt európai) vizsgáztatási trendeket, a hazai és nemzetközi mérések (Monitor, IEA, TIMSS, PISA) teljesítménykritériumait és eredményeit, az érettségi dolgozatok fent említett újraértékelésének tapasztalatait, a középiskolázás iránti megnövekedett és változó társadalmi igényeket, a tudás értelmezésében bekövetkezett változásokat, az átalakuló felsőoktatási igényeket és munkaerő-piaci elvárásokat.

A 2002-ben közreadott új érettségi vizsgakövetelmények meghatározása során⁵ a kerettantervekben korábban megjelent új képességfejlesztő irányok és tartalmak érvényesítésére törekedtek (például a választható vizsgatárgyak számának növelésével). A vizsgakövetelmények és vizsgáztatási eljárások eszerint azonosak a nappali és az esti képzésben, a gimnáziumban és a szakközépiskolában. Az érettségi vizsga követelményeit 2003-ban a kerettantervekkel együtt felülvizsgálták és módosították⁶, aminek eredményeképpen csökkent ezek terjedelme, és nagyobb hangsúlyt kapott a kompetenciafejlesztés (erről lásd még az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. és az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Az új szabályozás értelmében a középiskoláknak a tizenegyedik–tizenkettedik évfolyamon a kötelező vizsgatantárgyakból biztosítaniuk kell, hogy a tanuló – választása szerint – mind a középszintű, mind az emelt szintű érettségi vizsgára fel tudjon készülni, illetve a helyi tantervükben meg kell határozniuk azt, melyik két további tantárgyból teszük lehetővé az emelt szintre, illetve további három tárgyból a középszintre történő felkészülést. Ez utóbbi érdekében az intézmények egymással megállapodást köthetnek. A követelményeket valamennyi vizsgatárgyban két szinten határozták meg, és növekedett a vizsgafajták választéka (pl. előrehozott vagy szintemelő vizsga) is. A felsőoktatási intézmény által megjelölt szintű érettségi vizsga – a felsőoktatási törvény 2003. évi módosítása értelmében – 2005-től kiváltja a felsőoktatási felvételit.⁷ A diák döntheti el, hogy mely tárgyból milyen szintű vizsgát tesz, függetlenül attól, hogy igénybe vette-e az iskolai képzésben felajánlott és nyújtott emelt szintű képzést a 11. és 12. évfolyamon. A vizsga kötelező és szabadon választható tárgyakból szerveződik. Kötelező tárgy a magyar nyelv és irodalom, a történelem, a matematika és egy idegen nyelv. A szabadon választható vizsgatárgyak a következők: biológia, földünk és környezetünk, fizika, kémia, természettudomány, rajz és vizuális kultúra, mozgókép-kultúra és médiaismeret, társadalomismeret, etika, filozófia, dráma, ének-zene, testnevelés, informatika, második idegen nyelv, továbbá szakmai előkészítő tárgyak a szakképzést folyta-

⁵ 40/2002. (V. 24.) OM rendelet.

⁶ A Kormány 71/2003. (V. 27.) rendelete az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet módosításáról; és az OM 14/2003. (V. 27.) rendelete az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) rendelet módosításáról.

⁷ 2003. évi XXXVIII. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról, 22. § és 33. § (14) bekezdés.

tó iskolákban. A felsoroltakon kívül újabb vizsgatárgyakat ajánlhat fel az iskola, ha azt egy akkreditációs eljárásnak veti alá.

A vizsga formáit (írásbeli, szóbeli, gyakorlati, projekt), tartalmait, a vizsgáztatás módját és az értékelési eljárásokat a vizsgadokumentumok közlik. A középszintű vizsga követelményei a kerettantervre épülnek, az emelt szintű vizsga követelményei viszont maguk is tantervi szabályozó funkciót töltenek be. A vizsga írásbeli feladatsorai egységesen központi jellegűek, mind a középszintű, mind az emelt szintű vizsgateljesítmények minősítése egységes értékelési útmutató alapján történik. A középszintű vizsga iskolai, az emelt szintű pedig külső vizsga, amennyiben a diák teljesítményét külső vizsgabizottság értékeli. A vizsgázó teljesítményét a pontszámok osztályzatban történő kifejezésével kell minősíteni. Ha a vizsgatantárgy több vizsgarészből áll, a vizsgázónak minden vizsgarészből legalább tíz százalékot kell teljesítenie ahhoz, hogy a tantárgyból legalább elégséges osztályzatot kapjon. Ha a vizsgázó az országos tanulmányi versenyen a versenykiírásban meghatározott helyezést ért el, az adott vizsgatantárgyból teljesíti az emelt szintű érettségi vizsgakövetelményeit.

8.4.2.3. A középiskolai felvételi vizsga

A középiskolákba való bejutás szabályozása a közoktatás egyik kiemelt problémája. Magyarországon e területre különösen a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok létrejötte óta irányul erős figyelem, mivel ezek körében a nagyarányú túljelentkezés elkerülhetetlenné teszi a szelekció különböző formáinak alkalmazását. A 2000. évben ezen intézmények körében bevezették a központi felvételi vizsgát,⁸ elsősorban azzal a céllal, hogy a tanulókat tehermentesítsék a több iskolában történő eltérő felvételik korábbi kényszere alól. Ezt egy olyan rendszerrel kívánták elérni, amely lehetővé teszi, hogy ha egy tanuló több helyre akar jelentkezni, akkor is legfeljebb egy írásbelit kelljen megírnia. A közoktatás központi irányítása a tesztkészítők felé azt az elvárást fogalmazta meg, hogy olyan mérőeszközt állítsanak össze a matematika és a szövegértés területéről, melynek eredménye a lehető legkevesébé függ a jelentkezők szociokulturális háttérétől, és képes a tanulóknak rejelő „tanulási potenciál” megmutatására. A kétszer 45 perces – matematika, szövegértés – tesztek előre kipróbált feladatokból állítják össze, és ezek meghatározott készségi típusokat mérnek több szinten. A tesztfejlesztők az eredményeket utólag begyűjtve és feldolgozva a rendszer folyamatos fejlesztésére törekszenek. A 2003. évben a hat évfolyamos gimnáziumok egynegyede (40 iskolában 5600 jelentkező) és a nyolc évfolyamosok egyharmada (30 iskolában 3400 tanuló) kapcsolódott be a rendszerbe, ami 45%-os, illetve 53%-os emelkedést jelentett a bevezetés évéhez képest (lásd még az *oktatási rendszerről és a tanulói továbbhaladásról* szóló 4. fejezetet).

8.4.3. Tanulmányi versenyek

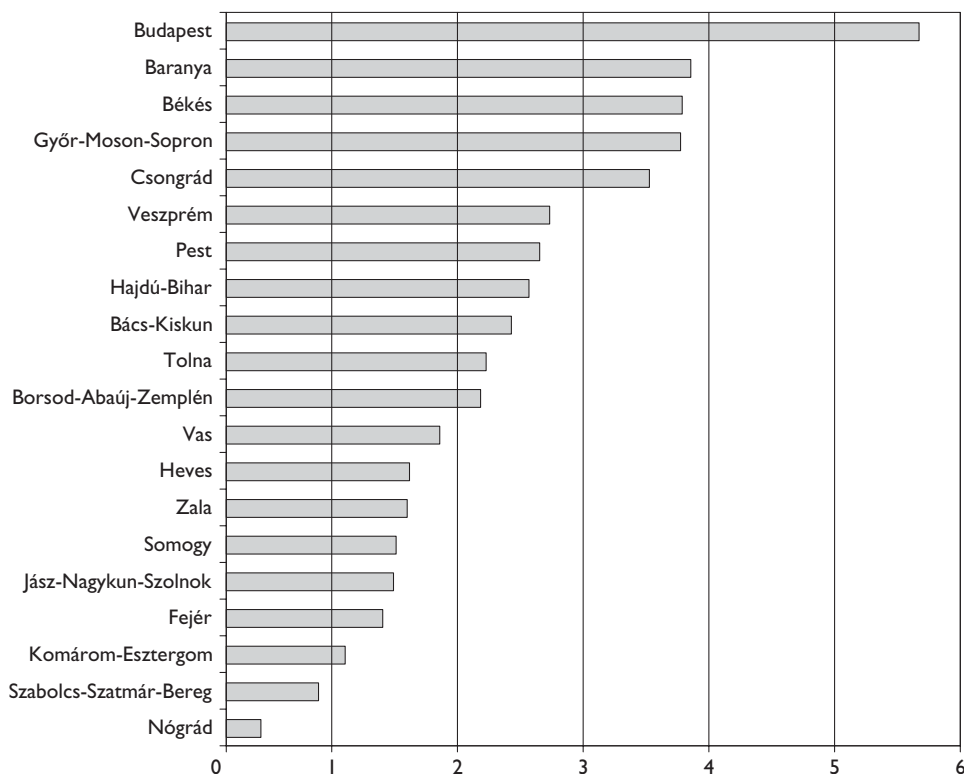
Noha elsődleges céljuk nem ez, részben az oktatás eredményességének a mérésére is alkalmasak a tanulmányi versenyek. Az Oktatási Minisztérium évente közzéteszi az országban szervezett tanulmányi versenyek listáját és az ezekre való jelentkezés feltételeit. Ezek egy részét maga a szaktárca hirdeti meg és finanszírozza, másik részüket az OM szakmai vagy anyagi támogatásával különböző szervezetek hirdetik meg. Az előbbi

⁸ 22/1999. (VI. 9.) OM rendelet.

csoportba tartoznak az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek (OKTV), valamint az általános iskolák számára kiírt nemzetiségi nyelvi tanulmányi versenyek. Az utóbbi csoportban 2003/2004-es tanévre 62 versenyt hirdettek meg.⁹

8.14. ábra

Az 1000 12. évfolyamos tanulóra jutó OKTV 1–10. helyezett tanulók száma megyék szerint (2001. és 2002. évek átlaga)



Forrás: A Középiskolai munka mutatói vizsgálat, 1991–2002 adatbázisa alapján Horn Dániel számításai

Települések és nagyobb területi egységek, intézményfenntartók egy-egy csoportja, de különösen egy-egy intézmény oktatásának a színvonalára is következtethetünk abból, hogy tanulók milyen arányban vesznek részt és milyen helyezéseket érnek el a tanulmányi versenyeken. A 2002. és 2003. évben az OKTV-n összesen 301, illetve 298 tanuló ért el ilyen helyezést. A 2002. és 2003. évet vizsgálva az OKTV-n 1–10. helyezést elérő tanulók aránya a 12. évfolyamos középiskolások körében Budapesten, Baranyában, Békésben és Győr-Moson-Sopron megyében volt a legmagasabb (1000 tanuló közül 5,69, 3,82, 3,75, illetve 3,73 tanuló) a legalacsonyabb pedig Szabolcs-Szatmár és Nógrád megyében (itt ez az arány 0,76, illetve 0,28 fő volt) (lásd 8.14. ábra és Függelék 8.18. táblázat).

⁹ Közlemény az Országos tanulmányi versenyek meghirdetéséről a 2003/2004. tanévre. Oktatási Közöny, 15/II. szám (2003. június 16.).

8.4.4. Intézményi és fenntartói értékelés

A legtöbb ország közoktatási rendszerében a minőség és eredményesség biztosításának kiemelkedően fontos eszköze az *iskolák mint intézmények értékelése* önmaguk és külső szakértők által. Ez utóbbi feladatot számos országban a *közoktatási felügyelet* végzi, amely az elmúlt évtizedek reformjainak hatására sok helyen az állami hatalmat megjelenítő hatóságból modern professzionális értékelő szervezetté alakult. Magyarországon az iskolák mint intézmények rendszeres külső értékelésének a feladata az iskolafenntartókra hárul, akik ezt az állam által elismert szakértők igénybevételével végezhetik. Az iskolák, illetve a fenntartók országos névjegyzékről választhatnak intézményértékelésre alkalmas szakembereket. Ez utóbbiaknak a névjegyzékre kerülését és tevékenységét miniszteri rendelet szabályozza.¹⁰ Az országos névjegyzék adatbázisa négy különböző területet különít el: közoktatási, szakképzési, alapfokú művészetoktatási szakértőt és vizsgaellenőrt. Az összesen 4453 fő közoktatási szakértőből 988 fő kompetenciakörében szerepel a pedagógiai értékelés.¹¹

A hazai szabályozási környezetben sok múlik azon, hogy egy-egy önkormányzat hogyan birkózik meg fenntartói kötelezettségeivel, milyen személyi és tárgyi feltételek mellett végzi oktatásirányító munkáját, és mindezek mellett milyen szinten látja el az iskolák értékelésével kapcsolatos feladatait (erről részletesebben lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet). A tanulmányi teljesítményeknek az elmúlt évek hazai és nemzetközi felmérései szerint jelzett romlása és a települések közötti különbségek erősödése arra utal, hogy Magyarországon nem alakultak még ki azok a megbízhatóan működő módszerek és eljárások, amelyek a decentralizált irányítási viszonyok között képesek lennének biztosítani és folyamatosan fenntartani a közoktatás minőségét. Ez kétségtelenül érvényes az iskolák külső értékelésére is: nincs ugyanis garancia arra, hogy meghatározott időszakonként minden egyes iskolában elfogadható szakmai színvonalon elvégzett intézményértékelésre kerüljön sor, és annak eredményei alapján megfelelő vezetői vagy fenntartói intézkedések szülessenek. E tekintetben fontos megemlíteni, hogy a közoktatási törvény 2003. évi módosítása előírta a rendszeres fenntartói ellenőrzést.¹²

A korábban már idézett kutatási adatok (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*; lásd a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet) szerint 507 általános iskolát fenntartó önkormányzat közül 390 (76,8%) végzett 1996 és 2001 között pedagógiai értékelést általános iskolájában, illetve az iskolái közül legalább egyben. Az e feladatot elmulasztó önkormányzatok aránya különösen nagy a kisebb települések körében. Egy másik, 1999-ben végzett kutatás szerint (*Gallup, 1999*) az intézményvezetők válaszai alapján a közoktatási intézmények 60%-ában – a középiskolák 75%-ában, az általános iskolák 60%-ában és az óvodák 44%-ában – volt valamilyen, külső szervezet által végzett értékelés, ellenőrzés az 1999-et megelőző három évben. Ebben az időszakban a fővárosi intézmények 82%-ában, a vidéki nagyvárosok intézményeinek több mint kétharmadában, a kisközségek iskoláinak és

¹⁰ 42/1999. (X. 13.) OM rendelet az Országos szakértői és Országos vizsgáztatási névjegyzékről és a szakértői tevékenységről.

¹¹ 2003. január 31-i állapot. Lásd a <http://www.okev2-veszpre.sulinet.hu/> webcímet.

¹² 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 70. § (1) bekezdés.

óvodáinak ellenben csak kevesebb mint egyharmadában volt külső értékelés, ellenőrzés. Az önkormányzati intézmények 20%-ában az 1999-et megelőző 10 évben nem volt semmilyen külső, az intézménytől független értékelés vagy ellenőrzés. További 20%-ukban volt ugyan külső értékelés, de azt nem az önkormányzat megbízásából végezték (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

Az értékelés és ellenőrzés jellegét jelzi, hogy – az itt említett 1999-es felmérés szerint – a vizsgálatok 87%-ban értékelték a gazdálkodással kapcsolatos szabályok betartását és 78%-ban a törvényességi előírásokat, de mindössze 38%-ban történt meg a pedagógiai munka szakmai értékelése. A fenntartó önkormányzatok ellenőrző, értékelő tevékenysége tehát az esetek legnagyobb részében kizárólag a gazdálkodásra és a törvényi előírások betartására szorítkozik. Az önkormányzatok az ellenőrzést, értékelést gyakorta olyan eszközként alkalmazzák, amely mögött nincs szakmai fejlesztési szándék: ennek megszervezésében az esetek 26%-ában az játszott szerepet, hogy átszervezést készítettek elő, 18%-ában az, hogy pedagógus-elbocsátásokra készültek, 11%-ában pedig az, hogy intézménybezárásokat tervezett az önkormányzat. Az ellenőrzések, értékelések 6%-a esetében az volt a kiváltó ok, hogy az intézményvezetőnek megromlott a kapcsolata a fenntartóval, 4%-ban pedig az játszott szerepet, hogy szülői megkeresés történt a fenntartó felé. Azoknak az intézményvezetőknek a 41%-a, ahol egyáltalán volt önkormányzati fenntartói értékelés, azt jelezte, hogy elégedetlen a fenntartó önkormányzat értékelő, ellenőrző tevékenységével. Ennek hatékonyságáról sokat elárul az is, hogy az intézményvezetők szerint az önkormányzati értékelésnek, ellenőrzésnek 62%-ban nem volt semmilyen következménye az iskola szintjén.

Az évtized fordulóján az iskolai szintű értékelések támogatását is szolgálta az ún. SZAK pályázati rendszer (erről részletesebben lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet is). Ennek keretében 1999 és 2002 között az országos irányítás három év alatt mintegy 3 milliárd forint keretet nyitott meg az önkormányzatok számára azzal a céllal, hogy külső szakértőket vehessenek igénybe saját intézményrendszerük elemzésére és a helyi irányítás fejlesztésére. Az ily módon elnyert támogatást intézményértékelésre is fel lehetett használni. Egy 354 önkormányzat válaszára épülő kérdőíves vizsgálat szerint a SZAK-pályázatokon 1999 és 2001 között forrásokat nyert 168 pályázó közül 102 kérte a forrásokat intézményi mérési, értékelési rendszer kialakítására (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*). Figyelemre méltó ugyanakkor, hogy nincs különbség a SZAK-pályázaton nyertesek és nem nyertesek körében: mindkét csoportban ugyanúgy 16-17% azok aránya, akik intézményükben nem végeztek pedagógiai értékelést.

Az értékelés során alkalmazott módszerek körében Magyarországon is elterjedt az iskolai önértékelés: a korábban idézett kutatás adatai szerint (*Önkormányzati adatfelvétel, 2001/2002*) mind az általános, mind a középiskolákban ez a leggyakoribb forma. Ugyanakkor például a külön erre a célra szolgáló tantárgyi tesztek alkalmazása vagy az iskolaszék által végzett értékelés egyik iskolatípusban sem jellemző (lásd *Függelék 8.19. táblázat*). Az értékelés eredményeit mind az általános, mind a középiskolák esetében elsősorban általános információgyűjtésre, tájékozódásra, valamint az általános iskolák jövőjére vonatkozó döntésekhez használják fel az önkormányzatok, a költségvetési források elosztásában és a szülők tájékoztatásában ennek nincs szerepe (lásd *Függelék 8.20. táblázat*).

A fenntartói értékelést tekintve külön figyelmet érdemel a nem állami és nem önkormányzati szféra. Az alapítványi és magániskolák körében az ezeket az intézményeket képviselő civil szervezet (Alapítványi és Magániskolák Egyesülete) az erre vállalkozó iskolákban már a kilencvenes évek elején végzett standard módszerekkel intézményérté-

kelést (Setényi, 1997). Ugyancsak említést érdemel az a komplex intézmény-ellenőrzési és -értékelési eszközrendszer, amelyet az 1997-ben alakult Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet (KPSZTI) dolgozott ki. Ennek az intézményi működés csaknem valamennyi elemére kiterjedő eszköznek az alkalmazásával 2003-ig 67 intézményben, azaz a hatáskörébe tartozó összes iskola és óvoda egyharmadában végzett átfogó intézményértékelést (Hoffmann, 2003).

Az iskolaértékelés és önértékelés eszközrendszerének fejlesztése, valamint az ilyen értékelések során követett kritériumok standardizálása az elmúlt években az állami oktatáspolitikának is prioritásává vált. A Comenius 2000 program keretében például az Oktatási Minisztérium 2001-ben olyan kézikönyvet jelentetett meg, amelyet egyaránt felhasználhatnak a fenntartók, az intézményeket értékelő szakértők és maguk az iskolák is (Pöcze–Horváth, 2001). A standard intézményértékelési szempontrendszer fejlesztése az OM 2003-ban nyilvánosságra hozott középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiájában és ehhez kapcsolódó Minőségfejlesztési Programjában is megjelent.¹³

8.5. A minőség és eredményesség fejlesztésének új szereplői és eszközei

A minőség és eredményesség iránti érdeklődés növekedését, valamint az ezek fejlesztését, értékelését célzó tevékenység professzionalizálódását – amint arra korábban már utaltunk – jól jelzi az is, hogy növekszik az e területen működő aktív szereplők száma, bővülnek a felhasznált eszközök, és gyakoribbá válnak az ezzel kapcsolatos feladatokra való felkészülést szolgáló képzési programok. Egyetemi szinten Magyarországon 1991 óta folyik pedagógiai értékelési szakértők képzése. A közoktatási vezetőképzésben ugyancsak évek óta zajlik az intézményértékelési és minőségfejlesztési feladatokra való felkészítés. Az akkreditált tanár-továbbképzési programok között 1999-ben és 2000-ben tizenegy olyan jelent meg, amelyek a pedagógiai értékelés valamely formájával foglalkoznak (pl. pedagógiai értékelés, az iskolavezetés és az iskola belső értékelési rendszere, teljesítményelemzés vagy külső értékelés).¹⁴ A minőségfejlesztési szakértői kör a kilencvenes évek közepe óta évenként megtartott tematikus konferencián foglalkozik a szakterület fejlesztésével, elősegítve a releváns nemzetközi és hazai tudás feltárását.

Az értékelési feladatok ellátására az itt elemzett időszakban új országos központ jött létre (OKÉV), és e funkció a pedagógiai szolgáltatásokon belül is a legdinamikusabban fejlődő területté vált (erről lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet*). Az 1999. évtől kezdve folyamatosan működött az intézményi szintű minőségbiztosítási program (Comenius 2000) koordinálását végző országos programiroda. Az egyik korábbi országos minisztériumi háttérintézmény Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény (KÁOKSZI) elnevezéssel újjászerveződött, és ennek a keretén belül kaptak helyet azok a szervezetek (a budapesti és szegedi értékelési-mérési központok), amelyek a hazai Monitor és egyéb méréseket végzik, felelősek a nemzetközi vizsgálatok (IEA, TIMSS, PISA, PIRLS) hazai lebonyolításáért, továbbá meghatározó szerepet játszanak a különböző országos diagnosztikus tudásszintmérő tesztek fejlesztésében. Az értékelési és mérési

¹³ E dokumentumok az OM honlapjáról (<http://www.om.hu/>) tölthetőek le.

¹⁴ Lásd a <http://www.ptmik.hu/akkred/tovabb.asp> webcímet.

rendszer működésében fontos szerepe van az egyetemeknek is, így elsősorban a Szegedi Tudományegyetemnek, amely évek óta a közoktatás értékelését célzó kutatások műhelye. Az itt működő képességkutató csoport a korszerű mérési eszközök kidolgozása mellett széles életkori sávban országos reprezentatív felméréseket is végez.

A minőség és eredményesség fejlesztésének és értékelésének területén a vizsgált időszakban több jelentősebb program is zajlott: ezek egy részéről a korábbiakban már szó volt. Közülük két olyan van, amelyekkel – szakmai újszerűségük és az igényelt erőforrások jelentős mértéke miatt – részletesebben is szükséges foglalkozni. Az egyik a Comenius 2000 intézményi szintű minőségfejlesztési és minőségbiztosítási program, a másik pedig az egy-egy évfolyam valamennyi tanulója kiterjedő új országos diagnosztikus mérési rendszer.

8.5.1. Intézményi szintű minőségfejlesztés és minőségbiztosítás

A minőség fejlesztését és biztosítását célzó politika fontos eleme ezek szervezeti szintű garanciáinak a kiépítése. Szervezeti értelemben a minőség nem más, mint az ezzel való törődés állandó jelenléte, azaz annak biztosítása, hogy a résztvevők folyamatosan észleljék a minőség-problémákat és ezekre reflektáljanak. E tekintetben különösen fontosá válik a *szolgáltatás igénybe vevőinek* elégedettsége mint a minőség egyik legfontosabb méréseje. Erre a megközelítésre épül az intézményi szintű minőségfejlesztés vagy minőségbiztosítás (*quality assurance*), amelynek szemléletmódja és módszerei a gazdasági életből számos országban áttértek a közszolgáltatások, ezen belül az oktatás területére is.

Magyarországon az e megközelítésnek megfelelő eszközök alkalmazása – többéves szakmai előkészítést követően – a közoktatási törvény 1999-es módosítása nyomán kezdődött meg a közoktatásban, a *Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program* keretében (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. és az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). E program mind intézményi, mind fenntartói szinten három modellt tartalmaz: az első a „partnerközpontú működést”, a második egy TQM (teljes körű minőségirányítás) típusú, átfogó folyamatos minőségbiztosítási rendszer szervezeti kiépítését, a harmadik pedig, mindezek mellett, a tapasztalatok másoknak való átadása tevékenységét jelenti (*A Comenius 2000... , 1999; Jelentés... , 2000*).

Az Oktatási Minisztérium 2000-tól kezdve pályázati keretek között biztosított lehetőséget az iskoláknak arra, hogy valamelyik modellt kiépíthessék, és erre külső szakértői támogatást vegyenek igénybe. Az első fordulóban (2000 tavaszán) 1400 intézmény adta be pályázatát a Comenius 2000 első és második modelljének a megvalósítására. A nyertes intézmények kiválasztása reprezentatív mintavételezés alapján történt, ahol fontos szempont volt az intézménytípusok, a régiók és a fenntartók szerinti megoszlás, valamint az intézmény deklarált elkötelezettsége. A pályázók közül 465 nyertes kezdhetette meg a munkát, ebből 144 intézmény a második modell kiépítését. Mivel különösen ez utóbbi járt együtt jelentős belső szervezeti átalakulással, mindenekelőtt ez érdemel figyelmet. Egy 93 intézményre kiterjedt monitoring vizsgálat (*Györgyi-Török, 2002*) szerint az intézmények nagy többsége (82) kidolgozta a minőségbiztosítási rendszer bevezetésének részletes tervét, azaz például konkrét határidőket szabott meg a különböző szervezeti folyamatok belső szabályozására. Ezekben az intézményekben ténylegesen el is kezdődött a belső szervezeti folyamatok részletes szabályozása, amit kiegészítettek egyéb, a minőség fejlesztése vagy biztosítása szempontjából fontosak elemek. Így például az iskolák kétharmada (56) hozott létre tervet a *szervezeti kultúra* fejlesztésére, amely az

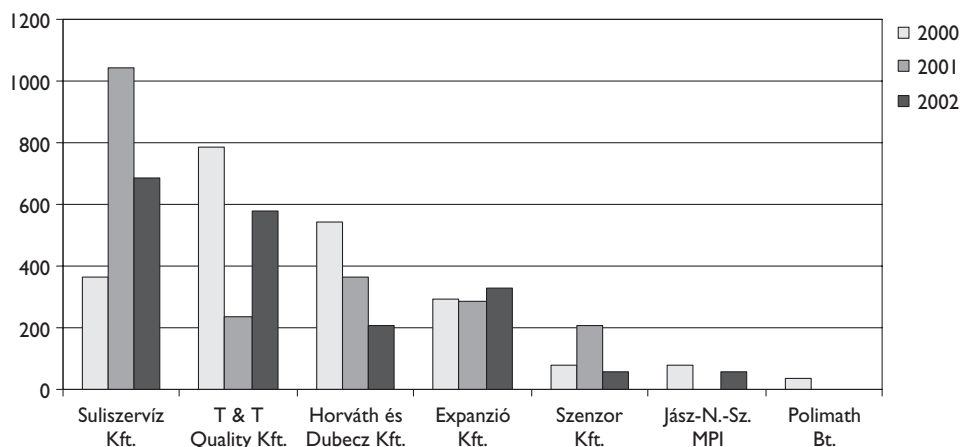
esetek jelentős hányadában illeszkedett az adott intézmény sajátos küldetéséhez és ösztönzési elemeket is tartalmazott.

A gazdaságban kialakult minőségbiztosítási technikáknak az iskolai szervezetre való átvitele persze nem egyszerű folyamat. Az intézmények egy részében ez látványos szervezeti fejlődést eredményezett, de a részletes folyamatszabályozás több esetben formális maradt vagy a szervezet bürokratikus vonásait erősítette. A kísérleti kipróbálást követően az Oktatási Minisztérium rendeletben¹⁵ szabályozta az iskolák és az oktatásirányítás minőségügyi feladatait, valamint a fejlesztési program szakmai irányításának és ellenőrzésének kérdéseit. A közoktatási törvény 2003. évi módosításakor sor került a minőségügyi feladatok magas szintű jogszabályi rendezésére (erről lásd még a *közoktatás irányításáról* szóló 2. fejezetet).

A minőségfejlesztési programok – amint azt az Európai Unió korábban idézett ajánlásai is mutatják – egyik fontos funkciója a szervezeti tanulás és a tudáscsere segítése. Ez a Comenius 2000 programot is jellemzi, amelynek harmadik modellje kifejezetten a tudásátadásra épül. A program keretein belül a kölcsönös tanulást, a kompetenciaépítést és a tudás megosztását célzó tevékenységek gazdag köre alakult ki. Így például a pályázatokon nyertes intézmények pedagógusai – intézményenként minimum 1-3 fő – a pedagógus-továbbképzési rendszer keretében lehetőséget kaptak minőségügyi ismeretek megszerzésére. Erre egy olyan képzési program keretében került sor, amelynek célja az volt, hogy a tantestület előre felkészüljön, kellő tájékozottsággal rendelkezzen a minőségfejlesztési munkáról, annak ismeret-, illetve tudáshátteréről, majd mindezek alapján képessé váljon arra, hogy a választott külső szakértőnek megértő, kritikus és hatékony partnerévé váljon. A képzések többségét olyan, erre specializálódott tanácsadó cégek végezték, amelyek egyúttal az iskolák partnerei is lettek a minőségbiztosítási rendszer kiépítésében (lásd 8.15. ábra és Függelék 8.21. táblázat).

8.15. ábra

A részt vevők száma a különböző tanácsadó cégek által iskolák számára szervezett minőségügyi képzéseken, 2000–2001



Forrás: Kunics, 2002

¹⁵ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet.

A szakmai párbeszédén és a horizontális információáramlason alapuló kölcsönös tanulást szolgálta a *Comenius 2000 Intézményi Klubhálózat* megalakulása 2001 májusában. Ez egy olyan hálózat, amely lehetővé teszi, hogy a közoktatási intézmények, illetve pedagógusaik a minőségfejlesztés terén megszerzett ismereteiket, tapasztalataikat és az általuk alkalmazott módszereket egymásnak továbbadják, lehetőséget nyújt a legjobb gyakorlatok közös feltérképezésére, továbbá a résztvevők számára változó fejlesztési célok kitűzésére (*benchmarking*). A klubok régióként szerveződtek meg: minden régióban létrejött óvodai, alapfokú és középfokú intézményi, illetve egy-egy speciális területet tömörítő (gyermekotthonok, szakképző intézmények, kollégiumok stb.) klub. A szervezési feladatokat a klubházigazda intézményekre bízta, amelyeket a monitoring eredmények alapján, meghívásos pályázat keretében választottak ki. Egy-egy klubban 8-10 intézmény gyűlt össze, általában negyedévente találkoztak, intézményenként egy-két képviselő részvételével. A hálózat honlapjára¹⁶ felhelyezték a találkozások időpontjait, az előző rendezvények összefoglalóit, a legjobb módszerek leírásait és a következő rendezvények tematikáit. 2001-ben 84 klubrendezvény megtartására került sor, összesen 59 különböző helyszínen az országban.

8.5.2. Országos diagnosztikus mérési rendszer

A vizsgált időszakban a minőség és eredményesség fejlesztését és biztosítását szolgáló kezdeményezések közül ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel az egy-egy kiválasztott évfolyam minden tanulója kiterjedő országos diagnosztikus mérési rendszer létrehozása. Az elmúlt évtizedben számos fejlett ország kezdte el ilyen rendszerek kialakítását, és többükben ilyenek évek óta működnek már. Céljuk sokféle lehet, de alapvetően két nagy típusuk különböztethető meg: az egyik esetében a méréseket közvetlenül felhasználják az egyes iskolák minősítésére (pl. Anglia), a másik esetben csak nagyobb egységek (pl. régiók) értékelésére vagy átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják őket, továbbá a mérési eredményeket visszajuttatják az iskoláknak és ezzel önelemzésre és önfejlesztésre serkentik őket (*Halász, 2002e*). Magyarországon a tanév rendjéről szóló miniszteri rendelettel az utóbbi modell kiépítését kezdték el 2001-ben.¹⁷ Első alkalommal a 2001/2002-es tanévben három kiválasztott populáció, az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamos tanulók körében került sor teljes körű mérésre az olvasás-szövegértés és a matematika témakörében.¹⁸

A diagnosztikus mérési rendszer kiépítésével a központi irányítás két alapvető célt kívánt elérni: egyfelől azt, hogy a mérés során alkalmazott új teszttartalmak és értékelési eljárások új tartalmi fejlesztési igényeket közvetítsenek az iskolák felé, másfelől pedig azt, hogy fejlődjön az intézményi szintű értékelési kultúra és ennek módszertani háttere. Noha a mérések természetesen az iskolák és az oktatási rendszer értékelésére alkalmas adatokat is eredményeznek, ezeket nem akarták külső intézményértékelési célokra felhasználni. Ahogy az egy, a felmérés szakmai előkészítését célzó tanácskozáson megfogalmazódott: „a felmérés célja a tanárok értékelési kultúrájának növelése, a mérési-érté-

¹⁶ Lásd a <http://www.ptmik.hu/ujhonlap/comenius2000/folap.htm> webcímet.

¹⁷ 15/2001. (V. 25.) OM rendelet a 2001/2002. tanév rendjéről.

¹⁸ A vizsgálat az „országos kompetenciamérés” elnevezést kapta. E megnevezés két jellemzőt is közöl: utal a mérési rendszer országosan egységes mivoltára, valamint a feladatsorok alapvető céljára és tartalmi jellegére.

kelési kultúra terjesztése, az önkép és a valóságos kép összehasonlíthatóságát megteremtő adatbázis létrejötte, vagy egy olyan mérés, ami az önképet és a valóságos képet összehasonlíthatóvá teszi, a hozzáadott érték vizsgálhatóvá tétele, a tanulói teljesítmények diagnosztizálása és az erre épülő fejlesztése” (Sinka, 2002). A méréseket ún. „bemeneti pontokon” (azaz egy-egy képzési szakasz, és egyúttal a tanév elejére) tervezték, eredetileg azzal a céllal, hogy egy évvel később követő jellel a már megmért populáción vagy annak egy részén megismétlik azt (lehetővé téve így módon az ötödik és a hatodik, illetve a kilencedik és a tizedik évfolyam közötti előrehaladás vizsgálatát). Kiemelkedő cél volt, hogy a pedagógusokat és iskolákat saját maguk által is használható diagnosztikus mérőeszközökkel lássák el: az első osztályok esetében például olyan mérőeszközcsomagot kaptak az intézmények, amelyet bármikor felhasználhatnak az alsó tagozatot kezdő tanulók alapképességeinek mérésére.

A vizsgálathoz a – korábban részletesen ismertetett – nemzetközi felmérésekben alkalmazott tesztek tapasztalatainak közvetlen felhasználásával új, korszerű feladatsorokat fejlesztettek ki. Az első évfolyam esetében például egy olyan tesztcsomagot hoztak létre (PREFER teszt), amely a következő alapkészségekről tud képet adni: írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, relációszőkincs, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, számolás és szociabilitás (Az alapkészségek..., 2002). Az ötödik és kilencedik évfolyamos tanulók olvasás-szövegértés tesztjüze három különböző szövegtípust tartalmazott: elbeszélő, magyarázó és dokumentum típusúakat. Az ezekhez kapcsolódó szövegfeldolgozási feladatok az információ-visszakeresés, a következtetés és az értelmezés műveleteire irányultak, ezek aránya azonban eltérő volt a korcsoportnak és az előzetes tanulási tapasztalatoknak megfelelően. Fontos követelmény volt, hogy a tesztekben olyan szövegek szerepeljenek, amilyenek a mindennapi életben is előfordulhatnak, és a diák számára természetes szituációkat jelentenek. A feladatlapokban prioritást biztosítottak a reproductív, az integratív és a kreatív készségeknek (Sinka, 2002). Az egyik feladatban például (lásd a *keretes írást*) azt kérték a kilencedik évfolyamos gyerektől, hogy

Két mintafeladat a 2001. évi országos kompetenciamérésből

Feladat 9. évfolyamosoknak: Egy pizzériában kétfajta kerek pizzát árulnak. Ezek vastagsága azonos, de átmérőjük különböző. A kisebbik 30 cm átmérőjű, és 30 tallérba kerül, a nagyobbik 40 cm átmérőjű, és 40 tallérba kerül. Melyik pizza éri meg jobban az árát? Válaszodat indokold!

Feladat 5. évfolyamosoknak: Egy szoba szélességét négy gyerek mérte meg lépéseivel. A táblázat a mérési eredményeket mutatja.

Név	Lépések száma
István	10
Erik	6
Anna	9
Kálmán	7

Kinek volt a *leghosszabb* a lépése?

A. Istvánnak. B. Eriknek. C. Annának. D. Kálmánnak

Forrás: <http://www.okev.hu/>

két különböző méretű pizzáról mondják meg, melyik éri meg inkább az árát (ezt a feladatot a tanulók 3%-a oldotta meg helyesen). Egy másik feladatban (lásd ugyancsak a *keretes írást*) ötödikes tanulóknak tettek fel olyan kérdést, amelyben egy szoba szélességének lépésekkel történő megmérése és a lépések nagysága között kellett összefüggést találni (ez a feladat mutatta a legnagyobb különbséget a fővárosi és a községi iskolák között – az előbbiek tanulóinak 55%-a, az utóbbiaknak 34%-a oldotta meg helyesen).

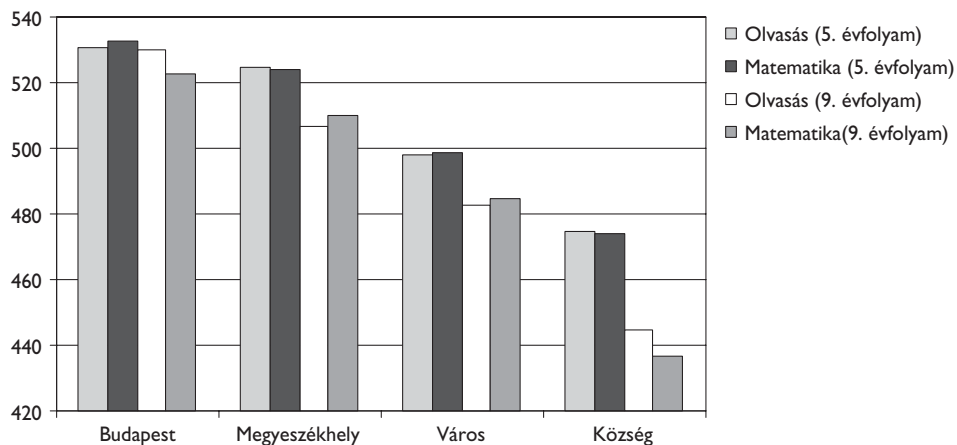
Annak ellenére, hogy ez nem volt explicit cél, a bevezetett rendszer lehetővé tette azt is, hogy egyes intézmények, települések vagy régiók teljesítményét értékeljék. Erre az adott módot, hogy minden iskola teszteredményeiből mintát vettek, és ezt továbbították az országos feldolgozó központba, ahol minden egyes iskolára eredményességi mutatókat számolhattak ki. A mintavétel 5. és 9. évfolyamos mérések esetében oly módon történt, hogy iskolánként, évfolyamonként illetve képzési típusonként 20 dolgozat került be a központi mintába, ezekből történt az országos adatok meghatározása. Minden egyes iskolából került tehát tanuló az országos mintába, így minden iskola össze tudja vetni a saját tanulóinak teljesítményét az országos átlagadatokkal. Az eredményeket visszaküldték minden intézménynek azért, hogy azok erre építve önértékelést folytathassanak, és ezt beépíthessék saját fejlesztési stratégiájuk kidolgozásába. Az iskolák a tesztekhez javítókulcsot és értékelési útmutatót kaptak (*Segédlet...*, 2002), melyek alapján az országos minta javításával azonos módon tudták értékelni saját tanulóik dolgozatait. Ezenfelül minden iskola egy szoftvert is kapott, amely alkalmas a kódolt eredmények iskolai feldolgozására. Az intézményeknek visszaküldött információ lehetővé tette a számukra azt, hogy a saját átlageredményeit interpretálhassák, azokat más iskolákéival összehasonlíthassák, illetve elemezhesék saját tanulóik teljesítményszerkezetét, például azt, hogy milyen arányban képesek bizonyos nehézségű feladatok megoldására (lásd *Függelék 8.22. és 8.23. táblázat*).

A mintavételen alapuló országos adatok lehetővé teszik a közoktatás egészét vagy annak bizonyos szegmenseit illető, minden korábnál megalapozottabb következtetések levonását. Ez a vizsgálat nemcsak megerősítette az ismert „települési olló” meglétét, hanem azt is megmutatta, hogy annak nagysága mennyiben tér el az 5. és 9. évfolyamon (a 9. évfolyamon a tágabb), és mennyire eltérő az olvasási és matematikai készségek tekintetében (az utóbbi esetében a szélesebb). A 500-as átlagú standard skálán számolva a legnagyobb eltérés a fővárosi és községi tanulók között a kilencedik évfolyamon a matematikai készségek területén található: ennek értéke 73 pont (lásd *8.16. ábra és Függelék 8.24. táblázat*). A kilencedik évfolyamosok körében igen nagy a szakiskolások és az érettségit adó iskolák tanulói közötti különbség: az előbbiek átlaga kisebb a teljes populáció zömének minimumánál. A fiúk és a lányok közti különbség is változatlan: az olvasás-szövegértés szignifikánsan jobban megy a lányoknak, míg a matematika esetében nincs szignifikáns különbség a két nem között. A nyugat-dunántúliak teljesítménye szignifikánsan meghaladja a többiekét (*Vári et al., 2001c*).

Az első évfolyamon végzett diagnosztikus mérésnek három fontos eredményét érdemes kiemelni. Az első az a következtetés – amelyet a korábbi vizsgálati eredményekkel való összehasonlítás révén lehet levonni –, hogy a gyerekek ma is nagyjából ugyanolyan fejlettségi szinttel lépnek az iskolába, mint 20-30 évvel ezelőtt. A második az – és ebben sincs eltérés a korábbi kutatások alapján megállapíthatóktól –, hogy az első évfolyamos tanulók között az alapkészségek fejlettségét tekintve rendkívül nagy, akár több évnyi eltérés figyelhető meg: vannak, akik hatéves korukban a három-négy éves, és vannak olyanok, akik a hét-nyolc éves gyermekek fejlettségi szintjén állnak, és így lépnek

8.16. ábra

Az 5. és 9. évfolyamos tanulók olvasásmegértési és matematikai teljesítménye településtípus szerinti bontásban, 2001 (standard pontszám)



Forrás: 2001. évi országos kompetenciamérés

az iskolába. Végül fontos következtetés az is, hogy a különböző települési típusok közötti eltérések az első évfolyamon még messze nem olyan nagyok, mint később, az 5. és különösen a 9. évfolyam esetében (*Az alapkészségek...*, 2002). Azaz az iskolázás során a kezdeti eltérések nem csökkennek, hanem nőnek.