

A FŐVÁROSI FENNTARTÁSÚ KÖZÉPISKOLÁK

TUDÁSSZINT-MÉRÉSEN ALAPULÓ

BEMENETI KOMPETENCIAMÉRÉSE

FŐVÁROSI PEDAGÓGIAI INTÉZET

2006.

Tartalomjegyzék

A mérés általános tapasztalatai	3
Mérési eredmények a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen	13
Mérési eredmények a matematika műveltségterületen	17
A kompetenciamérések összegzése a Báthory-modell alapján.....	23
A neveltségi vizsgálat pedagógiai elemzése	25
A háttérkérdőív elemzése	29
A Fővárosi Pedagógiai Intézet méréssel kapcsolatos tervei	33
Melléklet: Összesített eredmények	34

A mérés általános tapasztalatai

Az elmúlt évtizedekben kezdődött és napjainkban is tartó információs forradalom, a technika és a tudományok területén folyó robbanásszerű minőségi és mennyiségi fejlődés komoly mértékben hatott és hat az élet minden területén, így a nevelés-oktatás, tanítás-tanulás folyamataiban is. Az oktatásszervezés, a tanulási tartalmak, az iskolarendszer azonban messze lemaradt a változások miatt megfogalmazódott új igények kielégítésében, ezért nem képes megfelelni napjaink elvárásainak, ami a különböző nemzetközi összehasonlításokat lehetővé tevő mérésekben realizálódik is.

„A nemzetközi felmérések szerint a 16-65 év közötti magyar lakosság kétharmada funkcionális analfabéta, az iskoláskorú gyerekek több mint fele képtelen arra, hogy önálló olvasással önállóan tanuljon, a hazai diplomások írás-olvasás teljesítménye pedig pontosan olyan szintű, mint a svédországi általános iskolát végzetteké.”¹

Hogy valami baj van a honi közoktatással, azzal először és igen váratlanul a **PISA 2000** felmérés szembesítette az oktatáspolitikai szereplőit, pedig a problémák gyökere sokkal mélyebbre nyúlik, hiszen a hazai adatok szerint 1960 óta az iskolák lassan, de folyamatosan javuló pénzügyi lehetőségei mellett - egyre magasabb képzettséggel rendelkező tanárok oktatnak egyre kevesebb gyermeket egyre kisebb létszámú tanulócsoportokban – az iskolai teljesítmények három évtizede folyamatosan romlanak.

Nemcsak olvasásból, biológiából, fizikából, matematikából teljesítettek egyre gyengébben a tanulók, hanem a konkrét tantárgyokhoz nem köthető szövegértés és logikus gondolkodás területén is.

A korábbi nemzetközi és hazai pedagógiai felmérések jelentős mértékben a tantervekre épültek – ezen a szemléletmódon változtatott alapvetően a PISA 2000 felmérés, amely a társadalom (azon belül is elsősorban a munka világa) által elvárt tudást, a mindennapi életnek való megfelelést vizsgálta. Az érvényesülés, a karrier napjainkban már nem csak a szűken vett hazai piac igényeinek való megfeleléssel érhető el, hanem az európai elvárásokhoz is igazodni kell.

¹ Szilágyi Gyula: Megbukott az iskola? (2004, Magyarország felfedezése sorozat)

Az európai piac keresleti és kínálati oldalát egyaránt *európai célrendszer* irányítja, amelynek legfontosabb összetevői az alkalmazkodóképesség, a foglalkoztatás, az önmegvalósítás és az aktív állampolgárság.

Hazánkban a „tizenöt éves diákoknak közel fele nem éri el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak.”²

A tárgyi és személyi feltételeiben folyamatosan javuló oktatási rendszer képtelen megállítani az írás-olvasás nélküliség újratermelődését, sőt az általános iskolások olvasási teljesítményeit dokumentáló adatok alapján annak bővített újratermelődése prognosztizálható. Egy 1993-ban végzett szövegértési vizsgálat szerint egy gimnazistákból, szakközépiskolásokból és szakmunkásképzős diákokból álló reprezentatív csoportnak csupán a 7 %-a volt képes önálló olvasás alapján önállóan tanulni, és 51 %-uk semmit sem értett abból, amit nagy nehezen kibetűzött.³

Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy a hagyományos módon szervezett közoktatás, a merev tananyagtartalmak, vagyis *napjaink általánosan jellemző közoktatási gyakorlata nem teszi lehetővé az európai elvárásoknak való megfelelést*. Főleg annak ismeretében kell sürgetni a változásokat, hogy 2004 márciusában az Európai Bizottság „A közösségi oktatási és képzési programok új generációja 2006 után” címmel elfogadott egy közleményt, amellyel jelezte szándékát egy olyan integrált, egész életen át tartó tanulási program létrehozásáról, amely magában foglalja a jelenlegi belső oktatási és képzési programok együttesét. Az integrált program általános célkitűzése, hogy az egész életen át tartó tanulás révén hozzájáruljon a tudás alapú társadalom fejlesztéséhez.⁴ Ennek értelmében az Európai Unió 2007 januárjától új oktatási és képzési programját az „*Egész életen át tartó tanulás programja*” néven hirdette meg, és pályázati tevékenységét is ennek a projektnek rendeli alá.

Az új programnak való megfelelés új, piacorientált szemléletmód elterjedését teszi szükségessé az oktatásban: *az iskola legyen szolgáltató jellegű*, vagyis nyújtson olyan pedagógiai szolgáltatásokat, melyeknek igénybevétele biztosítja a tanulók majdani versenyképességét, a piacon kedvezően értékelt tudásanyag birtoklását. A tanulás már nem fejeződik be a közép- vagy felsőfokú oktatás utolsó évfolyamán, hanem akár életünk végéig folytatódhat, mivel az oktatási rendszer különböző szintjein megszerzett tudás viszonylag gyorsan elavul, és a mun-

² Uo.

³ Uo.

⁴ Kitley Gábor szerk.: Közösségi Programok Kézikönyve (www.euoldal.hu)

kaerőpiac igényei is egyre nagyobb ütemben változnak. A nemzetközi mérésekben nyújtott gyenge teljesítményünk is annak a következménye, hogy a feladatlapok nem azt mérték, amiben a magyar tanulók hagyományosan jók, vagyis a lexikális, tényszerű tudást, hanem azokat a kompetenciákat (lat.: alkalmasság, ügyesség), amelyek képessé teszik őket a személyes fejlődésükhöz, jövőbeni foglalkoztatásukhoz és aktív állampolgárságukhoz szükséges alapvető életvezetési készségek elsajátítására. Ezeknek a kompetenciaterületeknek jelentős része csak *tantárgyakon átívelő módon fejleszthető*, ennek azonban a jelenlegi gyakorlat ellentmond, mivel a közoktatásra jellemző tantárgyi struktúra elég merev, rugalmatlan.

A kompetenciák fejlesztésének fontossága a PISA 2000 felmérés után teljesen nyilvánvalóvá vált az oktatásirányítás előtt is. Az élethosszig tartó tanulás, a munkaerőpiac igényeinek figyelembevétele az oktatás és képzés során, az európai elvárásoknak való megfelelés az oktatás területén, az informatika rohamos térhódítása és a munka világában való gyors és széleskörű megjelenése új utak, módszerek, tananyagok, pedagógusi magatartás elterjedését tették és teszik szükségessé – egyre inkább igénygé válik az oktatási rendszer egészének átalakítása.

Ennek szellemében a 2003. évi Nemzeti alaptanterv már kiemeli a „kommunikációs, a narratív, a döntési, a szabálykövető, a lényegkiemelő, az életvezetési, az együttműködési, a problémamegoldó, a kritikai, valamint a komplex információk kezelésével kapcsolatos képességeket, kulcskompetenciákat”⁵ mint a fejlesztés elemeit. ***A Fővárosi Önkormányzat mint iskolafenntartó a közoktatás rendszerére vonatkozó fejlődési irányok között első helyen említi az alapkészségeknek, kulcskompetenciáknak, a társadalmi és munkaerő-piaci beilleszkedést segítő ismereteknek, készségeknek a fejlesztését.*** A fejlesztéshez elengedhetetlen hatékony és sikeres tanulási utak megtalálásához pedig szükség van a korrekt és alapos helyzetfeltárássra, amelynek egyik lehetséges módja a középiskolák 9. évfolyamán végzett bemeneti kompetencia alapú mérés, amely konkrét, mérhető és összehasonlítható információkat ad az egyes intézményekbe bekerülő tanulói kör összetételéről.

A pedagógiai diagnosztika egyik legkomplexebb feladata a tantervfejlesztésnek, a tanítási-tanulási folyamatok megtervezésének és a tantervi értékelésnek a támogatása, amelyhez fontos információkat adhatnak a 9. évfolyam bemeneti mérésének eredményei. Ezek az eredmények, amelyek az előzetes készségeket és tudást mérik, támpontot nyújthatnak a tanulási szakasz kezdetén a célkitűzések, oktatási feladatok megfogalmazásához, az aktuális peda-

⁵ Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási és Kulturális Minisztérium

gógiai döntések előkészítéséhez, megalapozásához, az optimális pedagógiai eljárások, tanítási módok kiválasztásához. A diagnosztikus értékelés segítségével a mért területről a döntésekhez részletes információt szerezhetünk azáltal, hogy elvégezzük a mérés eredményeinek diagnosztikus elemzését, az eredmények megfelelő referencia-adatokhoz való viszonyítását.⁶

A fentiekben jelzett célok megvalósításának egyik kezdeti lépéseként a fővárosi fenntartású középiskolák tanulói ***kilencedikes bemeneti mérésének megújult formáját valósítottuk meg*** a 2006/2007-es tanév kezdetén. Az elmúlt négy tanévet tekintve, minden évben mérte Intézetünk a bemeneti tudásszintet - kezdetben nemcsak a kötelező, hanem a választható érettségi tárgyakból is -, két év elteltével pedig ugyanezekből a tantárgyakból a hozzáadott értéket is az elsajátítható tudásmennyiség tekintetében.

Mindezen *mérések elemzését az eddigiekben fővárosi szinten* végezte el Intézetünk.

Ezt a hagyományt - melyet az iskolák is igényelnek és szívesen fogadnak - **megtartva, de új tartalommal megtöltve** folytattuk és követjük e tanév kezdetétől jelenleg is.

E tanévtől szűkült a mérendő tudáskörök területe, de változott azok tartalma. Elsősorban a kötelező érettségi tárgyakra koncentráltunk, az új, kétszintű érettségi követelményeit tartva szem előtt.

Jelen mérésünk a NAT két műveltségterületén, a **magyar nyelv és irodalomban, valamint a matematikában** kiemelkedő szerepet játszó kompetenciák vizsgálatára irányult.

A mérésben résztvevők köre

A vizsgálat a fővárosi fenntartású középiskolák tekintetében *teljes körű volt*, azaz az összes kilencedikes, valamint nyelvi előkészítő tanuló mérésük magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából:

A mérésben magyar nyelv és irodalomból összesen 12 112 tanuló, matematikából 12012 tanuló vett részt. A populáció 54%-a volt fiú, és 45%-a lány. A nemek összetételét tekintve talán nem meglepő, hogy a gimnáziumokban jóval több volt a lányok, mint a fiúk száma, ez az arány azonban megfordul a szakközép- és főleg a szakiskolákban. Ez azt tükrözi, hogy a szakmai orientáltság a 14-15 éves korosztályban, illetve a szülői attitűd az iskolatípus megválasztásánál az évek óta jellemző tendenciát követi.

⁶ Vidákovich Tibor: Diagnosztikus pedagógiai értékelés

Érdemes külön megfigyelni a *nyelvi előkészítő évfolyamot* választó tanulók magas számát. Az összes gimnazista közül 570 fő (24%), a szakközépiskolások közül 2106 fő (26%) jár ilyen jellegű osztályba. Ha ehhez hozzáadjuk a *kéttannyelvű* osztályokba járó tanulók számát (gimnázium: 368 fő -16% -; szakközépiskola: 631 fő -8% -), akkor láthatjuk, hogy az összlétszámból (12 002 fő) 3675 fő (30,6%) *preferálta a 13 évfolyamos oktatást* az iskolaválasztás során.

Ez is jelzi az intézmények partnerei (tanulók, szülők) részéről megfogalmazódó elvárást az idegen nyelv oktatásának minél magasabb szintű biztosítására.

A tanulók teljesítményeinek egymáshoz, illetve bizonyos csoportátlagokhoz való viszonyítására hagyományosan normaorientált tesztekkel használunk. Mostani standardizált tesztünk is lehetőséget teremtett a csoportnormához (átlaghoz) történő viszonyításra.

A mérés teljeskörűsége biztosítja, hogy az eredmények elemzése több visszajelzési körre vonatkozóan fogalmazzon meg tanulságokat Báthory Zoltán modellje alapján. Ezek közül a legfontosabbak:

1. rendszerszinten:

- különböző típusú középiskolák,
- egyes iskolák, osztályok, tanulócsoportok.

2. pedagógiai tevékenységek szintjén:

- célok meghatározása, pedagógiai program, helyi tanterv, **helyi intézkedési terv** (Kt. 99.§-a (7). bekezdésében rögzítetteknek megfelelően);
- tanítási folyamat: a szaktanári munka tervezése, végrehajtásának folyamata, alkalmazott módszerek, taneszközök, a munkaközösségi tevékenység;
- tanulói tevékenységek.

3. az irányítás szintjén:

- tantervek követelményeinek teljesíthetősége, realitása;
- pedagógiai szolgáltatások;
- **a fenntartók intézkedési terve.**

Ezeket részletesen az elemzés összegzéseként fejtjük ki.

A mérés tartalma

A 2006/2007-es tanév elejére a középiskolai tanulmányokat kezdő tanulók bemeneti felmérését a következőképpen valósítottuk meg:

- Tudásszint-mérésen alapuló matematika és anyanyelvi kompetenciamérés két egymást követő, **45 perces tanóra** keretében.
- Neveltségi szint mérése és háttér-információk gyűjtése kérdőívek segítségével **osztályfőnöki óra** keretében.

A mérés időpontja, időtartama, mérőbiztosok

A felmérést 2006. szeptember 27-én végeztük, a csengetési rendhez igazodva, két egymást követő tanítási órán, ugyanazzal a mérőbiztossal.

A **mérőbiztosok** az FPI szakértői és szaktanácsadói voltak, mintegy **150 fő**.

A mérőeszközök

A **magyar nyelv és irodalom** és a **matematika** tudásszint-mérésen alapuló kompetenciamérés előzetesen bemért magyar nyelvi, irodalmi, szövegértési és szövegalkotási, illetve matematikai és annak gyakorlati alkalmazását igénylő, a későbbiekben felsorolandó kompetenciák meglétét vizsgáló, a tudományok más területeiről származó, többek között például fizikai, kémiai, biológiai, földrajzi feladatokból összeállított feladatlapokkal történt, amelyek **megfelelnek a kompetenciaalapú követelményeknek**.

A bemeneti és a követő mérések megbízhatósága

A Fővárosi Pedagógiai Intézet által szervezett, lebonyolított és feldolgozott tudásalapú kompetenciamérés feladatlapjait előzetesen bemért feladatokból állítottuk össze. A próbamérés során kapott jóságmutatók garantálják, hogy a feladatok a mérendő képességek és kompetenciák lefedésére alkalmasak. A feladatlapok megbízhatóságának, mérőerejének mérőmetodikai jóságmutatója az úgynevezett Cronbach-alfa együttható, amelynek kívánatos értéke 0,6 feletti. A 9. évfolyam bemeneti mérésén alkalmazott matematika-feladatlap Cronbach-alfája 0,94, az anyanyelvi feladatlapé pedig 0,74 volt. A megbízhatóság ezen mutatója – amit a

nemzetközi vizsgálatok esetén is legfontosabbnak alkalmaznak – azt igazolja, hogy a feladatlapok megfelelnek a mérés céljának, a vizsgált populáció tudását és kompetenciaszintjét mindkét tárgyban kellően feltérképezték.

E feladatlapok kitöltése a tanulók nevének, osztályának és év végi matematika osztályzatának feltüntetésével kezdődött. Ehhez az iskola segítségére volt szükség.

Mindkét tantárgyból a feladatlapokból két változat (A és B) készült, azonos feladatokkal, más sorrendet alkalmazva.

Így minden tanuló ugyanazokat a feladatokat oldotta meg. Ez az eredmények elemzése szempontjából igen lényeges.

A tudásszint alapú kompetenciamérés a közoktatásban az elmúlt időszakban lezajlott mérések sorában *átmenetet képez* az OKÉV által szervezett kompetenciamérések és a hagyományos tudásszint-mérések között. Nem csupán az iskolai tananyaghoz kapcsolódik, feltérképezi **a tanítás-tanulás során kialakuló kompetenciák működését is** különböző reális problémaszituációk kapcsán.

A vizsgált kompetenciák

Az alábbiakban felsorolunk és kiemelünk (dőlt betűvel szedve) néhány, a feladatlapjainkkal és kérdőíveinkkel vizsgált kompetenciát.

<p>A módszertani kompetenciák közül:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Megfigyelés, 2. Kísérlet, 3. <i>Mérés.</i> 	<p>A kommunikációs kompetenciák közül:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Írásbeli munka, 2. Képi információ feldolgozása, 3. <i>Információkezelés,</i> 4. Forráskezelés.
<p>Az intellektuális kompetenciák közül:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Problémamegoldás,</i> 2. Rendszerszemlélet, 	<p>A személyes és társas kompetenciák közül:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Önértékelés,</i>

3.	<i>Alkotóképesség,</i>	2.	Nyitottság,
4.	Alternatíva állítása,	3.	Empátia,
5.	<i>Kritikus gondolkodás,</i>	4.	<i>Társas aktivitás,</i>
6.	Valószínűségi szemlélet,	5.	<i>Önfejlesztés,</i>
7.	Összehasonlítás,	6.	Pozitív gondolkodás,
8.	Osztályozás,	7.	Egészségtudatosság,
9.	<i>Rendszerezés,</i>	8.	<i>Környezettudatosság,</i>
10.	<i>Oksági gondolkodás,</i>	9.	Társadalmi érzékenység,
11.	Modellalkotás,	10.	Etikai érzék,
12.	Lényeg kiemelése,	11.	Felelősségérzet,
13.	<i>Analógiák felismerése, keresése, kialakítása,</i>	12.	Szervezőképesség
14.	Kapcsolatba hozás.	13.	<i>Döntésképeség,</i>
		14.	Esztétikai érzék,
		15.	Harmónia.

1. táblázat. A vizsgálható kompetenciák köre

A mérés értékelése

A szaktárgyi magyar nyelvi és matematikai feladatlapok **értékelése** egyéni, személyre bontott, a javítást tantárgyi **szakértők**, szaktanácsadók, vezetőtanárok és a bázis iskolák szaktanárai végezték, tantárgyanként kb. **40 fő**. Az egyéni eredményekből iskolai szintű és fővárosi szintű összesített statisztikai eredményt szolgáltatunk, és fővárosi szintű elemzés készül.

A statisztikai feldolgozást, adatelemzést, rögzítést teljes egészében az FPI szakértői és munkatársai végezték.

A mérésben részt vett iskolák – az országos mérésekhez hasonlóan – megkapják a saját és a Főváros összesített statisztikai eredményét, melyek alapján az intézményi szintű elemzést maguk készíthetik el.

A kitöltött, kijavított feladatlapokat is visszakapja az iskola még az első félév zárása előtt, a tanulók eredményeinek ismertetésére, a statisztikai eredmények elemzésére, a kötelező

archiválásra, valamint a *Kt. 99.§-a (7). bekezdésében* az alábbiak szerint rögzített – országos szintre vonatkozó, de a fővárosi mérésre is adaptálható - intézkedési terv elkészítésére:

„Ha az adott iskolában folyó pedagógiai tevékenység az országos mérés, értékelés eredményei szerint nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, a fenntartó köteles felhívni az iskola igazgatóját, hogy készítsen intézkedési tervet...”

A tanulói és intézményi adatok összevethetősége

A 9. évfolyamon végzett bemeneti mérés adatai az országos kompetenciamérés adataival 2 év távlatában vethetők össze. A 2006. szeptember 27-ei bemeneti mérés adatai – a tanulók azonosságának kontinuitása alapján – a 2008 tavaszán végzendő országos kompetenciamérés 10. évfolyamának eredményeivel korreláltathatók. A kijavított, értékelt dolgozatok az iskolákba visszakerültek, a kódszámok és a tanulók azonosítása még a tanév elején iskolai szinten, de a megadott kódolási utasítások szerint megtörtént. Így a tanulók bemeneti eredményei egyenként rendelkezésre állnak, az iskolában nevesítve is, az Intézet adatbázisában pedig kódszámokkal azonosítva, név nélkül.

Az összevetés két módon is megtörténhet.

Erre az ad lehetőséget, hogy a 2006. szeptember 27-ei mérés teljes körű volt, megbízhatóan és objektíven gyűjtött adatokat a 9. évfolyam tanulóinak anyanyelvi és matematikai-logikai tudásáról, képességéről és kompetenciájáról.

a) Ha minden egyes tanulóról egyéni fejlődési mutatókat szeretnénk képezni, akkor a teljes kör kompetencia-fejlődésének kimutatásához az összes 10. évfolyami tanuló kompetenciamérés-füzetének begyűjtetése és központi javíttatása szükséges, hogy az iskolától független, objektív javítás elve megvalósulhasson. Ez időben és munkaerő-ráfordításban is rendkívül jelentős tétel.

Az országos kompetenciamérés ezt nem igényli, hiszen ők reprezentatív minta alapján teszik megállapításaikat.

Természetesen, az idő-és költség-ráfordítás csökkenthető azzal, ha a javítást és az adatbázis elkészítését az iskolák maguk végzik, segítségünkkel, az adatok feldolgozása pedig az Intézet feladata lesz. Ezt objektív módon meg tudjuk oldani, kettős kódolási technikával. Ehhez a kijavított dolgozatok adatbázisa szükséges.

b) Ha megelégszünk azzal, hogy csak a kompetenciamérés országos mintájába bekerült tanulók kompetencia-fejlődését vizsgáljuk, ami reprezentatív az adott iskolára nézve, akkor a 10. évfolyam válogatott tanulóinak eredményeit kell a 9. évfolyam bemeneti mérési adatbázisából az összehasonlítás alapjául venni. Ez esetben az iskoláknak kell az előző évfolyami adataikból megadniuk, mely a bemeneti mérésben részt vett kódszámú tanulók eredményét foglaljuk bele a szűkített adatbázisba. Ennek alapján iskolai mutatót képezünk, és az ott kapott mutatót vesszük össze az országos eredménnyel. (Az országos kompetenciamérés reprezentativitását az alapozza meg, hogy megadott szempontok, általában a matematikajegyek alapján készített képességlista szerint válogatják ki az iskola reprezentánsait.) Egyéni eredmények kimutatására ez esetben nincs lehetőség, hiszen az országos mérés egyéni eredményeket nem közöl, az iskola fejlesztőmunkája azonban osztályszinten jól nyomonkövethető.

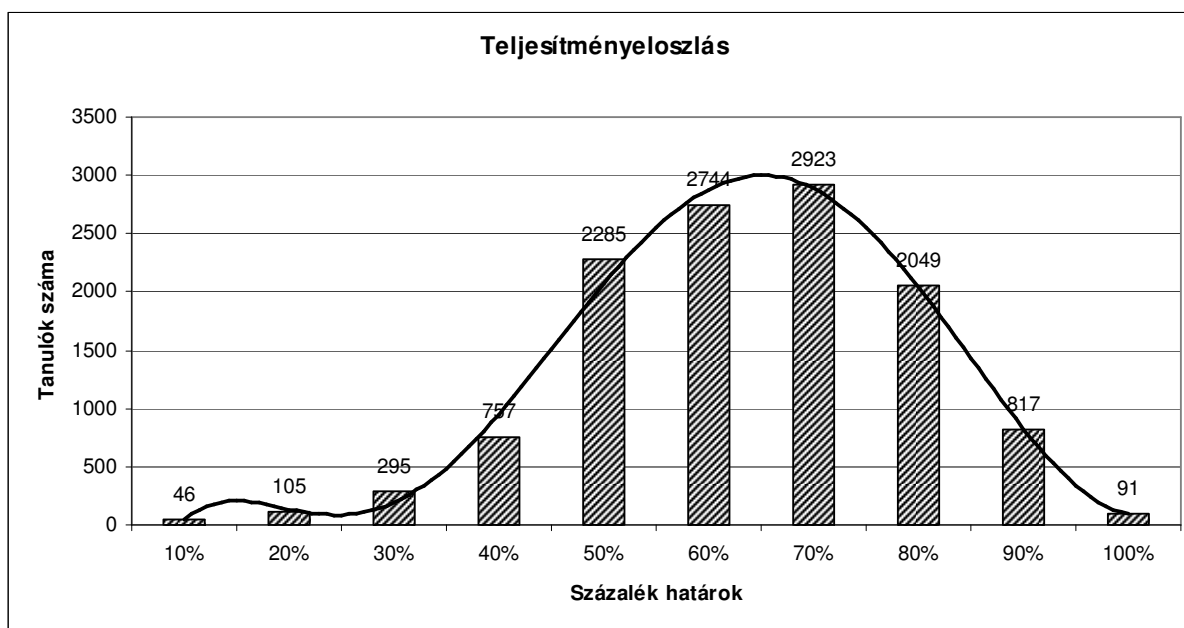
Mindkét esetben a képességek várt és mért eredményeinek a mérésmetodológiai összevetései eredményezik azt a mutatószámot, amely az intézményi hozzáadott érték becslésére szolgáltat alapot.

Mérési eredmények a magyar nyelv és irodalom műveltségterületen

A magyar nyelv és irodalom műveltségterület alapelvei és céljai között megjelenik a kommunikációs kompetencia fejlesztésének az igénye, valamint az együttműködés fontossága is.⁷

„Az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az anyanyelvi kompetencia fejlesztése oly módon, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció képességét. A nyelvi kompetencia döntő eleme a kommunikációs helyzetek megfelelő értelmezése, a megértés képessége és a megértéssel összhangban álló aktív részvétel a kommunikációs folyamatokban. A folyamatosan fejlődő szövegértési és szövegalkotási képességek teszik lehetővé, hogy az egyén önállóan és másokkal együttműködve képes legyen a verbális, valamint a nem verbális (hangzó és képi) kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására.”⁸

A mérőlap feladatainak többsége a szövegalkotási és szövegértési képességek mérésére irányult.

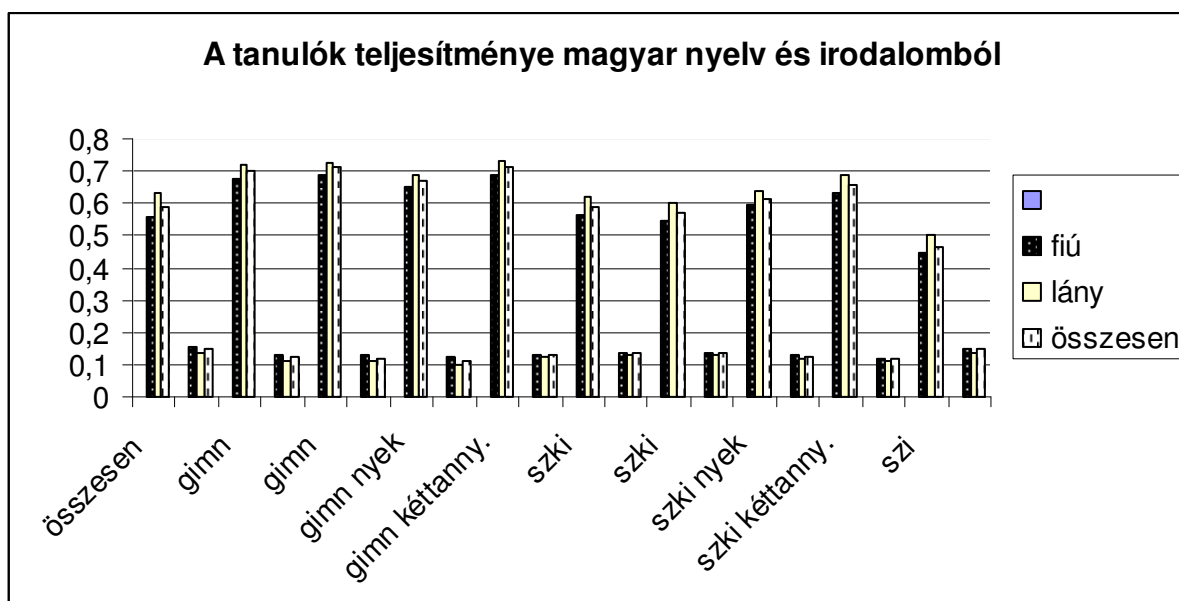


1. ábra. Teljesítmény-eloszlás magyar nyelv és irodalomból

⁷ Vass Vilmos: A kompetencia fogalmának értelmezése (Kerber Zoltán szerk.: Hidak a tantárgyak között, OKI, 2005)

⁸ Nemzeti alaptanterv 2003. Oktatási és Kulturális Minisztérium

Az ábrából jól látható, hogy a mérésben részt vett tanulók teljesítmény-eloszlása közel áll a normálishoz (haranggörbe alak), illetve annál egy kicsit jobb eredményt mutat, mivel az értékek jobbra tolódnak. A legtöbben (2923 fő) a 70%-os tartományban teljesítettek, ennél jobb eredményt 2957, rosszabbat 6232 tanuló ért el. 46-an kerültek eredményeik alapján a leggyengébb, 10%-os sávba, míg 91 tanuló teljesített 100%-on. Az összteljesítmény 59%-os eredményt mutat, melynek iskolatípusonkénti megoszlása a következő:



2. ábra. A tanulók teljesítménye magyar nyelv és irodalomból

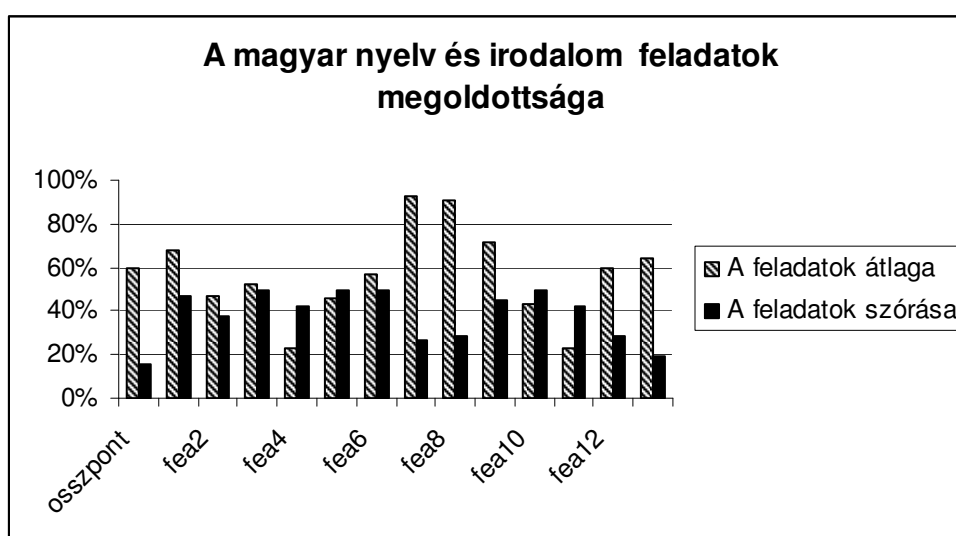
A legmagasabb teljesítményt a gimnáziumokban érték el a tanulók (71%), a legalacsonyabbat a szakiskolákban (46%). Ez a 46%-os érték azonban alig marad el az 50%-tól, ami közepes teljesítménynek felel meg. A viszonylag magas érték oka talán abban is kereshető, hogy a tesztlap nem tartalmazott a leíró nyelvtani ismeretekre vonatkozó feladatot, amely a tapasztalatok szerint mindig jelentősen rontotta a szakiskolák eredményeit. Ha viszont ezt figyelembe vesszük, akkor a szakközépiskolák által elért 59%, illetve a gimnáziumok 71%-os teljesítménye elmarad a várttól.

Mérésünk célja a középiskolába bekerülő tanulók *képesség-jellegű tudásának* feltérképezése volt. Az egyes feladatok tehát nem ismereteket, hanem kompetenciát mértek. A tesztet A és B változatban készítettük el, de a feladatok ugyanazok voltak, csak más sorrendben követték egymást. Az elemzésben az A típusú teszt feladatainak sorrendjét követem.

A magyar nyelv és irodalom teszt <i>össztel-jesítménye</i>	59%	A magyar nyelv és irodalom teszt <i>szórása</i>	15%	<i>Jegy-teszt korreláció</i>
	19 pont		5 pont	0,48
A feladatlap jóságmutatója:				
a Cronbach-féle alfa értéke: 0,74				

2. táblázat. A feladatlap eredményei és jóságmutatója

Az első feladat a Kézírás címet viselő szöveggel volt kapcsolatban. Első részében hosszú választ igénylő feleletalkotó feladattípust, a második részében esszé típusú választ igénylő feleletalkotó feladattípust kellett a tanulóknak megoldaniuk. A szövegalkotásnál arra is figyelniük kellett, hogy milyen terjedelemben fogalmazzanak. A két részfeladat megoldottsága 68, illetve 47%-os lett. A különbség jelentős, pedig a két feladattípus közötti eltérés ezt nem indokolja. Úgy tűnik, hogy a terjedelmesebb (5-6 mondatos) szöveg megalkotása jóval nagyobb szövegszerkesztési és stilisztikai problémát jelent a tanulóknak, sokan hozzá sem kezdtek a feladat megoldásához, illetve nem vették figyelembe a terjedelemre vonatkozó előírást. A rövidebb (1-2 mondatos) választ igénylő részfeladatot jóval többen oldották meg helyesen, itt egy mondat definiálása volt a feladat, amelyhez segítséget nyújtott a közölt szöveg helyes értelmezése.



3. ábra. A feladatok megoldottságának átlaga és szórása

A második feladat 5 iteme az *Újra üvölt az aranysakál* című szöveg **értő olvasásának** mértékét vizsgálta többszörös választást igénylő feleletválasztó tesztkérdéssel, 4 iteme pedig rövid választ igénylő feleletalkotó feladattal. Az egyes itemek megoldottsága vegyes képet mutat, 23%-tól 92%-ig terjed a skála. A legjobban megoldott item a 7., a legalacsonyabb eredmények a 4. és 11. item megoldásánál születtek. A részletes elemzésben kitérünk az egyes itemek jellemzőire.

A harmadik feladat **kiegészítést igénylő feleletalkotó tesztkérdés** volt, amelyben egy összefüggő szövegbe kellett szavakat beilleszteni. A feladat 7 itemből állt, vagyis hét fogalom megtalálása és szövegbe illesztése jelentette a jó megoldást. Az 59%-os megoldottság alacsonynak mondható, mivel a szöveg témája nem volt nehéz, és a javítókulcs megengedte szinonimák elfogadását is.

A negyedik feladat összetett megoldást igényelt, egyrészt **hibakereső jellegéből** adódóan meg kellett találni a **helyesírási** szempontból helytelenül írt szavakat, majd azokat helyes alakban kellett leírni a pontszerzéshez. A feladat megoldottsága viszonylag magas, 64%, jóval fölötte van az 59%-os átlagnak.

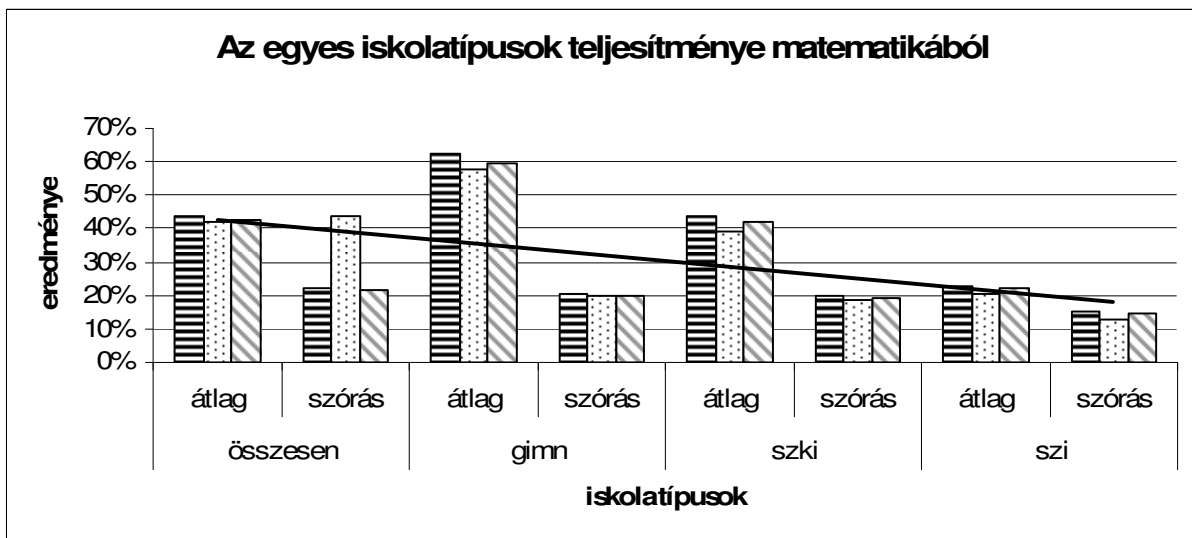
Úgy tűnik, a helyesírás tanítására még mindig nagy hangsúlyt fektetnek az alapfokú oktatásban.

Mérési eredmények a matematika műveltségterületen

A **matematika** műveltségterület alapelvei és céljai között nagyobb arányban jellemzőek a problémamegoldó kompetencia fejlesztésével kapcsolatos elvárások, de a táblázatban dőlt betűvel szedett kompetenciák mindegyikének vizsgálata fontos lehet.

A hangsúlyt a matematikában a kompetenciaalapú bemeneti, valamint a hozzáadott érték tekintetében a követő tudásszint-mérésekre helyezzük.

A matematikamérés eredménye iskolatípusonként



4. ábra. A matematika mérés eredménye iskolatípusonként

A **matematika kétszintű érettségi** követelményrendszere a mérendő tudástartalom mellett igen fontos szerepet szán bizonyos, a tantárgy és gyakorlati alkalmazása szempontjából kiemeltnek számító **kompetencia-csoport** megléte vizsgálatának.

Mindez azt eredményezi, hogy mind a kilencedikes bemeneti, mind pedig a tizenegyedikes követő matematikamérésekben a *tudásszint vizsgálata mellett* kiemelt szerepet kell tulajdonítanunk már a kezdetektől a kompetenciák vizsgálatának.

A mérés a négyosztályos középiskolákban tanulmányaikat megkezdő tanulók alapvető matematikai ismereteit, készségeit vizsgálta. A kitézött feladatok felölelték azokat a képesség- és tudáselemeket, amelyek megléte a sikeres középiskolai matematika tanulás feltételét jelenti, illetve ezek hiánya esetén nehézségekre, eredménytelenségre lehet számítani.

A matematika teszt <i>összteljesítménye</i>	43%	A matematika teszt <i>szórása</i>	22%	<i>Jegy-teszt korreláció</i>
	21 pont		11 pont	0,63
A feladatlap jóságmutatója:				
a Cronbach-féle alfa értéke: 0,94				

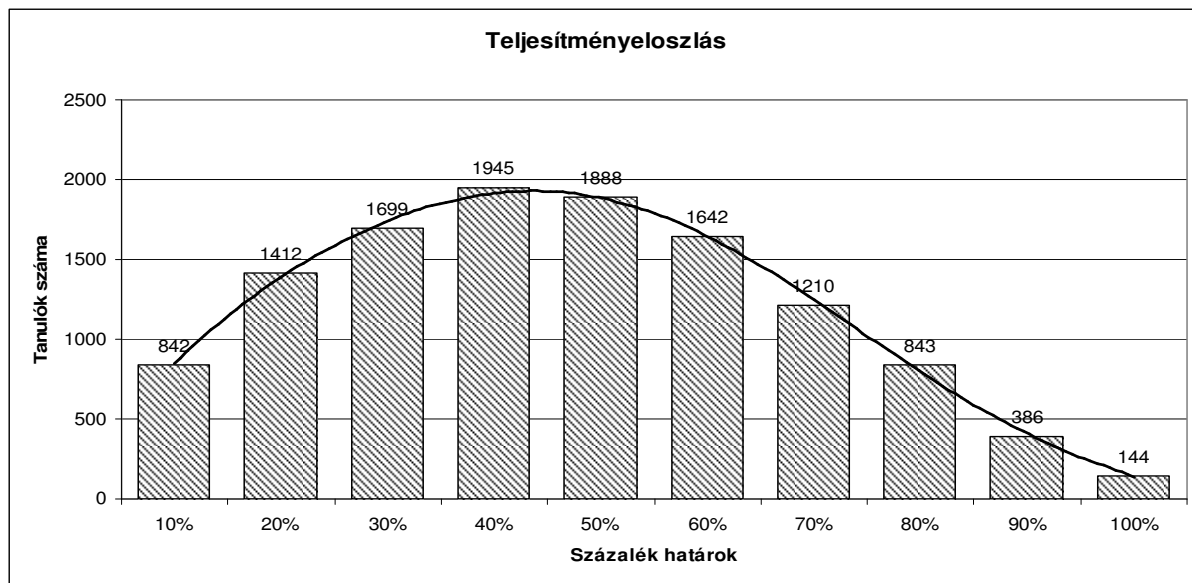
3. táblázat. A feladatlap eredményei és jóságmutatója

A matematika feladatok megoldási szintjének elemzése során egyaránt vizsgáltuk még például a **szövegértési képességet, a térbeli tájékozódást, valamint a problémamegoldó képességet**. A feladatok megoldásából következtethetünk arra, hogy a matematikai ismeretek mennyire mozgósíthatók ezeknek a - többnyire gyakorlati tartalmú - problémáknak a megoldásában.

Törekedtünk arra, hogy a szereplő feladatok többsége hasonlítson a tanulók által korábban ismert matematikai jellegű, vagy annak alkalmazását igénylő, társtudományokhoz, gyakorlati élethez köthető problémákhoz, ugyanakkor **olyan feladatok legyenek, amelyek megmutatják azoknak az alapvető képességeknek a helyzetét**, amelyek a többi tantárgy tanulása szempontjából is meghatározóak, ezért kiemelten fontos szerepet játszanak.

A mindennapi életben és az iskolai tanulmányok szempontjából egyaránt lényeges, hogy a tanulók biztos **szövegértési és kommunikációs képességekkel** rendelkezzenek, a matematikát felhasználó tárgyak, valamint a mindennapi élet és természetesen a matematika további eredményes tanulása szempontjából pedig alapvető fontosságú a biztos **számolási készség**.

A mérés eredménye

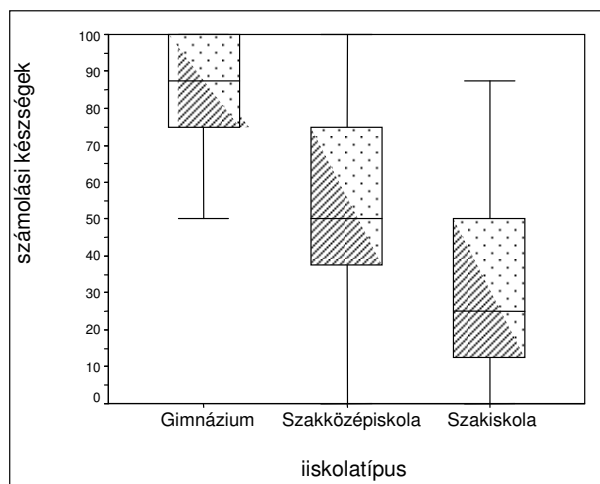


5. ábra. A tanulói teljesítmények eloszlása matematikából

Az egyes matematikai témakörök és feladatok vizsgálata

Algebrai feladatok

A **számolási készség** a szakközépiskolákban átlagos, 50%-os szintű, a szakiskolák tanulóinál pedig aggasztóan alacsony szintű. Ebbe a témakörbe tartozik a törtekkel végzett művelet, az eltérő formájú, de azonos értékű kifejezések vizsgálata az elsőfokú egyenlet megoldása, a százalék-számítási feladat, valamint az algebrai mennyiségek arányossági viszonyaival kapcsolatos feladat.



6. ábra. A számolási készség dobozdiagramja iskolatípusonként

A **százalékszámítás** a matematika tananyag egyik olyan témaköre, amelyet a **mindennapi életben is**, a többi tárgy tanulásánál is gyakran kell alkalmazni. Ezt a tényt figyelembe véve örvendetes, hogy a mérés legjobban sikerült feladata az egyszerű százalékszámítási feladat (73%), ugyanakkor a százalékszámítást más problémakörrel társítva már nem túl jó eredmény születik: 17%.

Szintén szervesen köthető a százalékszámításhoz a természettudományos témájú, mindössze 9%-os megoldási szintű feladat, amely a mérés legrosszabb eredményt mutató feladata.

Geometriai feladatok

A mérés geometriai tartalmú kérdései szerkesztési, alakzatok tulajdonságaival kapcsolatos és geometriai számítási feladatokat egyaránt tartalmaztak. A tengelyes tükrözési feladat a vártnál lényegesen gyengébben sikerült (44%). A legnagyobb problémát az eredeti és a tükörkép együttesét jelentő speciális síkidomok felismerése jelentette.

Pitagorasz tételének gyakorlati kérdéskörbe ágyazott vizsgálata az előzőekhez képest nehéz feladatnak számít, megoldása viszont a tükrözési feladattal csaknem azonosan, 43%-os szinten sikerült.

Természettudományos feladatok és gyakorlati alkalmazások

A mérőlap néhány olyan feladatot tartalmaz, amely több természettudományos témakörhöz is köthető. Sajnálatos módon, a sűrűségfogalom kialakítása a fizikából kikerült, ez jól tükröződik az eredményekben is: az egyik leggyengébben megoldott feladat (9%). A többi gyakorlati jellegű feladat átlagteljesítménye jó eredményűnek mondható.

A természettudományos tárgyak országos mérési adatokkal való összehasonlíthatósága

Csatoltan megküldünk egy válogatást az országos kompetenciamérés 8. és 10. évfolyamon eddig alkalmazott feladataiból, amely a természettudományos tantárgyak szerinti bontásban tartalmaz mintákat a nem matematikai kontextusú feladatokra.

A három közös elem mindegyikben az, hogy

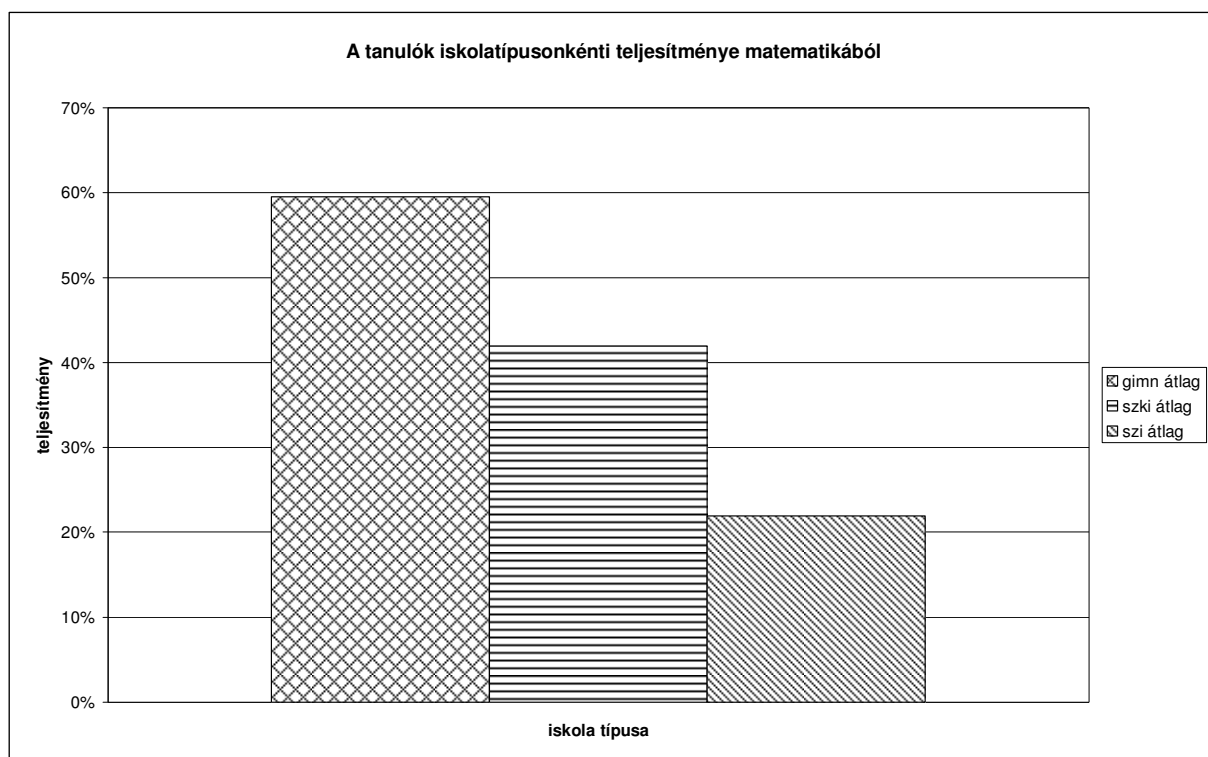
- (1) tartalmában köthető más tudományterülethez,
- (2) annak elmélyült, kizárólagos ismeretanyagát és képességeit nem igényli a megoldás, és
- (3) mindegyik a matematika eszköztárának az igénybevételével oldható meg.

Ezek az elvek az OECD PISA-mérés kompetenciamérő feladat-összeállítási elvein nyugszanak, melyek nem a diszciplínáknak megfelelő tantárgyi ismereteket, hanem az azokon átívelő, általánosabb kompetenciákat mérik. A 9. évfolyamon a mérésben részt vett tanulók a 8. évfolyamon kötelezően minden egyes természettudományos tantárgyat már tanultak, tehát kontextusában ugyan nem csupán matematikai feladatok ezen elvek szem előtt tartásával kerültek a feladatlapra; az országos kompetenciamérés eredménye tehát e tekintetben teljességgel összehasonlítható a bemeneti mérés eredményével.

Gondolkodási módszerekkel kapcsolatos feladatok

A mérőlapok feladatai közül két kombinatorika feladat, tehát az egyszerű bizonyítási feladatok sorolhatók ehhez a tantervi témakörhöz. A tanulók legtöbbször megértették a feladatot, minden tekintetben jó választ viszont ritkán kaptunk. A felmérés azt mutatta, hogy az általános iskolai matematikai nevelés jól megalapozta a kombinatorikus gondolkodást, valamint megbízhatóan jó a tanulók teljesítménye a leíró statisztikai feladat megoldásában is.

A mérési eredmények elemzése mind az egyes kitűzött feladatok szempontjából, **mind tematikusan, mind pedig a kulcs-kompetenciákat vizsgálva** a középiskolai indulási helyzet nagy eltéréseit mutatja iskolatípusonként, illetve osztályonként.



7. ábra. A matematika mérés eredménye iskolatípusonként

A három iskolatípusba tartozó osztályok teljesítményének *szignifikánsan különböző átlageredményei* közül egyesek indokoltak, mások viszont aggasztóak. Komoly aggodalomra ad okot, például, hogy az alapvető számolási feladatokban a szakközépiskolások közel fele, a szakiskolai tanulóknak pedig a háromnegyed része sikertelen, és. azt is meg kell állapítanunk, hogy az elsőfokú egyenletek mérlegelv alkalmazásával való megoldásának ismeretére csak a gimnáziumi tanulóknál lehet számítani, a szakközépiskolások tudása esetleges volt, a szakiskolai tanulók pedig teljes tájékozatlanságot mutattak ezen a területen.

Azokban az iskolákban vagy osztályokban, ahol gyengébb vagy gyenge eredmények születtek, reálisan szembe kell nézni a helyzettel, és a középiskolai matematikai nevelést ennek tudatában kell megtervezni.

A kompetenciamérések összegzése a Báthory-modell⁹ alapján

1. Visszajelzés rendszerszinten

- Az *általános iskola megalapozza* a középiskolai magyar nyelv és irodalmi , valamint matematikai nevelés feltételeit azoknál a tanulóknál, akiknek a többsége a gimnáziumi osztályokban jelenik meg. A szakközépiskolai tanulók ettől jelentősen lemaradnak, a szakiskolai osztályok tanulói pedig a minimális alapokkal sem rendelkeznek.

- A *három iskolatípus* eredményei a mérésben nagyon nagy különbségeket mutatnak. Az átlagok 20% körüli különbséggel követik egymást gimnázium, szakközépiskola, szakiskola sorrendben mind a feladatonkénti, mind a tematikus, mind a kulcs-kompetenciák szempontjából elvégzett analízis szerint. Az egyes iskolák, illetve osztályok között azonos iskolatípuson belül is jelentős eltérések tapasztalhatók, amit az átlagok melletti magas szórás-értékek is mutatnak. Ezek az adatok arra hívják fel a figyelmet, hogy a középiskolai oktatás folyamán különböző tennivalói vannak a fejlesztést megtervező munkaközösségnek, szaktanárnak annak ellenére, hogy az érettségit adó középiskoláknak egységes kimeneti követelményekre kell felkészíteniük tanítványaikat.

2. Visszajelzés a pedagógiai tevékenységek szintjén

- Az egyes iskolák a várható felhasználói körnek megfelelően tervezhetik meg pedagógiai programjukat, ezen belül a mért műveltségterületek szaktárgyi programjait is. Világosan látni kell, hogy az igényes tanítási-tanulási folyamatok megvalósításán munkálkodhatnak-e, vagy inkább hiányok pótlása, a felzárkóztatás, esetleg mindkét terület kerül a figyelem középpontjába. Az induló helyzet reális felismerésén túl a tanítási-tanulási folyamatnak ezért nagyon fontos induló mozzanata a tapasztaltakat figyelembe vevő munkaközösségi és szaktanári tervező munka. Az alkalmazott szakmódszertani eljárások közül az aktív egyéni vagy kis csoportos *tanulói tevékenységre alapozó feldolgozásra*, a sokoldalú szemléltetés és a *differenciálás szükségességére* hívjuk fel a figyelmet.

- A mérési eredmények azt is jelzik, hogy *a tanulók többsége nem rendelkezik* a tudás megszerzéséhez szükséges technikákkal. Különösen nagy gondot jelent a folyamatos, rendszeres tanulás hiánya, ami a mért műveltségterületek jellegénél fogva az egyik kulcsa a sikeres haladásnak. A gyenge munkafegyelmű, tanulásban alulmotivált diákok esetében a rend-

⁹ Báthory Zoltán: Tanulók, iskolák, különbségek (1997)

szeres visszajelzés, számonkérés elengedhetetlen. A kis egységekben megfogalmazott, így teljesíthető követelmények megadhatják a siker lehetőségét, az értelmes tanulás örömét.

A bemeneti kompetenciamérés bemérése

A kereslet kielégítése céljából – és a fent jelzett OECD PISA-mérések elveinek legteljesebb figyelembevételével - kezdte el az FPI a kompetenciamérő feladatbank kialakítását, amely az általános anyanyelvi és matematikai kompetenciákon túl a többi tantárgy körében is alkalmazható lesz a kerettantervekben és az érettségi vizsgaszabályzatban felsorolt, a középiskolák által fejlesztendő kompetenciák mérésére. A 9. évfolyam számára alkalmas bemeneti mérőeszközök fejlesztése a tavasz során fejeződik be, a 2007/2008. tanév kezdetén a sztenderdizált mérőeszköz már alkalmazható lesz. Ennek egy lehetséges ütemezését is csatoljuk.

3. Visszajelzés az irányítás szintjén

- A folyamat logikáját tekintetbe véve itt elsőként a tantervi szempontokra hívjuk fel a figyelmet a mérés tanulságai alapján. Szükségesnek látszik az általános iskolai tananyag, illetve tantervi követelmények átgondolása a többség számára való megtaníthatóság, elsajátíthatóság szempontjából.

- A középiskolában *nagy arányban megjelenő gyenge előképzettségű tanulók* fejlesztése pedagógiai és szaktárgyi szempontból egyaránt állandó szaktanári jelenlétet, a diákok egyéni haladási tempóját figyelembe vevő differenciált munka biztosítását igényli. Ezt nagy létszámú csoportokban nem lehet megvalósítani, feltétlenül csoportbontásokra van szükség. Ennek biztosítása anyagi szempontból a fenntartókra hárul.

- A mért műveltségi területek jelentős részt vállalnak *több kulcs-kompetencia fejlesztésében*. Ezek közül *legfontosabbak a számolási képesség, a szövegértés, a szövegalkotás, a kommunikációs képesség és a problémamegoldás*. Ezek a fejlesztések időigényesek, különösen a gyenge diákok esetében. Mivel ezeknél a tanulóknál az önálló otthoni munkára kevésbé lehet számítani, lehetőleg növelni kell a minimálisan kötelező óraszámhoz képest a tantárgyi órák számát, különösen a kilencedik, illetve a nyelvi előkészítő osztályokban.

A neveltségi vizsgálat pedagógiai elemzése

A tudásszint alapú kompetenciaméréssel együtt végzett a Fővárosi Pedagógiai Intézet egy, a neveltségi vizsgálat témakörébe tartozó mérést. A neveltségi szint vizsgálata, mely jelen esetben egyes *erkölcsi konfliktushelyzetben hozott döntés* bemutatása, a tanulók szociális kompetenciáinak fejlettségéről is képes információt szolgáltatni, miközben a tanulók egy adott időpontban rögzített véleményét tükrözi.

Az etikai dilemmákat felsorakoztató kérdőíves döntésalternatívákkal vizsgált tanulói érettség-vizsgálatnak több, közvetlenül hasznosítható eredménye is van. A jelen mérésnek azonban már akkor is pozitív a hozadéka, ha a diákok természetes munkaközegében, az iskolában kialakuló, a nevelés eszközeivel kezelhető, vagy adott esetben véglegesen meg is oldható problémák rendezéséhez segítséget nyújtunk akár csak azzal, hogy rájuk irányítjuk a figyelmet.

A vizsgálat célja a közoktatás középfokú szintjére lépő évfolyam neveltségének, döntési mechanizmusainak, értékrend-viszonyainak feltérképezése.

A nevelésen **nem kizárólagosan az iskolában folyó nevelést** értjük, hiszen a tanuló erkölcsi-etikai értékítéletét az eddigi élettapasztalatai, az öröklött tulajdonságok, a családi történések, az otthoni nevelési körülmények, a családon kívüli hatások (pl. kortársak) épp úgy alakítják, mint az intézményesített szocializációs környezet, az óvoda és az iskola.

Az *iskolai osztály* fontos, ha nem is kizárólagos szerepet játszik a diákok, főleg a serdülőkorúak életében. Az erkölcsi szocializáció vizsgálata szempontjából azért is kiemelt jelentőségű, mert a tanuló kortárs csoportjai közül ez az egyetlen, amelynek dinamikája, társas erőtere, értékvilága létrejöttétől kezdve egészen a megszűntéig figyelemmel kísérhető, s amelynek jelenségei kontextusukkal együtt viszonylag megbízhatóan feltárhatók és értelmezhetők. E megfontolásokból célravezető az iskolai osztály szintjén megragadni a serdülők erkölcsi gondolkodásának aktuális állapotát.

A vizsgált populációt alkotó *9. évfolyam az erkölcsi kompetencia fejlődésének középvonalán helyezkedik el*, a kamaszkor változásai még nem tisztultak teljesen le, de már kezdetét vette a normák megszilárdulásának, a saját értékrend felépülésének szakasza. Így ennek a szakasznak a közepén, egy új közösségbe való beilleszkedés folyamatában végzett méréssel *pillanatképet nyerhetünk a fiatalok erkölcsi ítéletalkotásának jellemző kiindulási pontjairól, aktuális állapotáról, tendenciáiról.*

A tanulói válaszadásra négy lehetőséget kínáltunk fel.

Az "A" és "B" válasz a társadalmi elvárások szerinti "helyes vagy helytelen cselekvést", a "D" válasz minden esetben a "Nem tudom eldönteni, hogy mit tegyek", vagyis a bizonytalanság, a dönteni nem tudás (akarás) kifejezésére adott lehetőséget. A négy válasz közül a "C" a megadottaktól eltérő, spontán válaszok megfogalmazásának lehetőségét kínálta fel.

A kérdőíves vizsgálat tapasztalatai alapján a vizsgált populáció mindegyik iskolatípus szerinti mintája arányaiban *nagyon közeli, illetve azonos módon döntött a felkínált szituációkban*. A döntés motívumai az önállóság, illetve csoportfüggés, szolidaritás, erkölcsileg elvárt viselkedés, szabálykövetés, a más kára árán történő egyéni boldogulás voltak.

A vizsgált populációról *döntési kompetencia tekintetében erős aktivitás állapítható meg*. A szituációk függvényében, többnyire alacsony arányban (<10%) választották a döntés elutasításának lehetőségét. Jellemzően a szakközépiskolai tanulók döntéshárítási mértéke az átlag körüli, ennél mindig kevesebb a gimnazistáké, és mindig több (több alkalommal többszörösen) a szakiskolai tanulóké.

Az erős döntési aktivitás mellett az *erős önérdekérvényesítés* is jellemző a populációra. A vállalt rizikó függvényében a tanulók 40-50%-a hajlamos társai hátrányára a saját –véletlen és/vagy jogtalan– előny mellett dönteni.

A *csoportfüggés* is megállapítható a populációról iskolatípustól függetlenül. A kortárs-csoport érdekei és értékei irányába eső döntést csak a kortársak egyedi kérései tudják legfeljebb a válaszadók 60%-ánál felülmúlni, s ezt még egy kortársnak, felnőttnek okozott anyagi hátrány sem tudja befolyásolni.

A *felnőttek világának szabályait* elsősorban a saját csoportkontroll alatt a csoport érdekei mentén szegi meg a válaszadók 30-40%-a. A felnőtt tévedése révén szerzett összeg eredetét a válaszolók 45%-a esetén felülírja a barát felkérése a hallgatásra, s csak a *közösen vállalandó anyagi felelősség* képes hatékonyan megosztani a mások által elkövetett rongálás vállaltatásának kikényszerítését.

A *személyes vagyontárgyak értéke* magas, ennek eltulajdonítását a válaszadóknak már csak alig 20%-a hagyná még akár a barátjának is szó nélkül, bár ebben jelentős nézetkülönbség látszik az iskolatípusok mentén. A barát, osztálytárs szándékának ismerete nélkül semmiképpen nem mutatná ki őszintén csalódottságát a válaszolók fele, bár ebben a kérdésben a döntésképtelen szakiskolások mértéke kétszer annyi, mint a gimnazistáké.

Egymás elfogadásának, segítségének mértéke dicséretes, etnikai színezetű ugratásban a válaszadók 2/3-a nem venne részt, s közel a válaszadók fele lebeszelné a tanári méltánytalanság miatt iskolaváltást fontoló osztálytársát tervéről.

A feltételezetten kábítószer hatása alatt álló, iskolába nem járó osztálytársról egyedül a szakisolások többsége nem beszélne osztályfőnökének, a rendezvény alkalmából felajánlott kedélyjavító tablettát azonban a válaszadók több mint ¾-e elutasítaná.

		Gimnazista	Szakközépiskolás	Szakiskolás	Évfolyam
A kedélyjavító tablettát barátjától farsangkor	elfogadja	5%	7%	15%	7%
	elutasítja	81%	77%	67%	77%
Mást tenne		13%	13%	12%	13%
Nem tudja eldönteni, mit tenne		1%	3%	6%	3%

4. táblázat. A drog témára adott válaszok iskolatípus és évfolyamszintű megoszlása

A **család anyagi lehetőségeit** a többség tekintetbe veszi saját öltözködési stílusának alakításakor. A kortárs csoport rendezvényét a válaszadók legalább 1/3-a előnyben részesíti a családi programokkal szemben. A tanulók fele kész a családi problémákról osztályközösség előtt is beszélni.

A **tiszta helyzet megteremtése** egy, a kortárs csoportnál is intimebb viszonylatban a válaszolók 85%-ánál bizonyult erősebbnek, mint a kellemetlen helyzet kerülése okozta lelki fájdalom.

A **neveltség komplex fogalom, globális megragadására, mérésére kevés megbízható, átfogóan mérő eszköz áll rendelkezésre**. Pedagógiai szempontból az lehet hasznos, ha a személyiség olyan motívumainak, készségeinek a megismerésére törekszünk, amelyek az iskolai nevelés során fejleszthetők.

Az ítéletalkotás motivációja pontosabb megfogalmazásához elengedhetetlen a családi háttér, a családi miliő jellemzőinek feltérképezése, háttérváltozóként történő szerepeltetése. Az ilyen jellegű adatok személyre szóló lekérdezése azonban *személyiségi jogi problémákat* vethetett volna fel, ezért ezt nem vizsgáltuk.

Az iskola sokat tehet a tanulók erkölcsi kompetenciájának fejlesztéséért.

Felkészítheti a diákokat arra, hogy képesek legyenek tájékozódni a különböző erkölcsi helyzetekben, megismerjék-felismerjék a szituáció összetevőit, valamint döntésük objektív és szubjektív következményeit. Természetesen csak akkor várhatjuk a kommunikáció fejlődését,

a diákok közötti együttműködés erősödését, az agresszív magatartás csökkenését, a magányos
gyerek befogadását, ha az iskola szemléletét és napi gyakorlatát egyaránt átszövi az a meg-
győződés, hogy az érzelmi-szociális jelenségek mind az emberi kapcsolatok alakulása, mind
pedig mindannyiunk lelki egészsége szempontjából fokozott figyelmet érdemelnek.

A háttérkérdőív elemzése

A felsőoktatás expanziója következtében az *érettségi megszerzése tömegessé válik*, a szakképzés jelentős mértékben az érettségi utánra tevődik át. Mindez - a közoktatás azon kötelezettségével-, hogy tegye képessé a tanulót *az élethosszig tartó tanulásra* és az állandó önfejlesztésre, eredményezi a tanítás-tanulás minél hatékonyabbá tételét.

Az iskola nevelő-oktató munkájában *egyre nagyobb jelentősége lesz* a tanulás eredményességét befolyásoló, a teljesítményeket meghatározó *affektív tényezők vizsgálatának*. A kutatók rámutattak arra, hogy a tanulók eredményei nemcsak a kognitív területekkel vannak összefüggésben. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök, a motiváció, az énkép, a pályaválasztási szándék igen erős befolyást gyakorolnak arra, hogy milyen eredményeket, teljesítményeket érnek el a tanulók.

A nevelés ismeret- és cselekvésközpontúságát napjainkban felváltja a *személyes* (önellátás, önfenntartás, önállóság), a *kognitív* (az értelem kiművelése), a *szociális* (csoport-, szervezeti és társadalmi érdekérvényesítés) és a *speciális* (szakma, hivatás, foglalkozás) kompetenciák rendszere.

Mindez azt jelenti a közoktatás intézményei számára, hogy nemcsak a sikeres továbbtanulásra, az érettségire kell felkészíteniük a tanulókat, hanem tanulásra motivált, a XXI. századi munkaerőpiacon versenyképes, fejlett tanulási képességekkel rendelkező egyéneket kell kibocsátaniuk.

A háttérkérdőíves adatfelvétel *célja* annak megállapítása, milyen *szociokulturális*, a tanulás hatékonyságát befolyásoló adottságokkal lépnek be a tanulók a közoktatás középső szintjére, valamint annak elemzése, milyen affektív tényezőkkel rendelkeznek a 9. évfolyamos diákok: *mennyire motiváltak*, milyen a tanulási motívumaik fejlettsége.

A kérdőív első részében a tanulmányi eredmények mellett az iskolai énkép, az elégedettség és a továbbtanulási szándék jellemzésére szolgáló kérdések szerepeltek. Ezt a tanuló családjának gazdasági, ellátottsági, valamint szüleinek iskolázottsági adatait gyűjtő kérdések követték.

A vizsgálat eredményei alapján az előző év végi tanulmányi teljesítmények évfolyam szintű összességei mögött három, markánsan különböző részminta képét rajzolja ki az iskola-típus szerinti bontás. Ez megerősíti az iskolarendszer kontraszelektivitásának tényét. *Mindez előrevetíti az iskolák közti nagy, viszont az iskolákon belüli kicsiny különbségeket.*

A tanulók *iskolai énképét* tükröző mutatók közül egyedül az előző év végi tanulmányi eredmények és a célképzetben szereplő legmagasabb végzettség között mutatkozott pozitív korreláció.

A *továbbtanulási szándékot* mint tanulási motívumot is vizsgáltuk a tagozatváltás határán. Főleg a szakközépiskolai és szakiskolai tanulók körében jelentkezik elsőrendű tanulási célként az érettségi megszerzése. Jellemzően a gimnazisták szeretnék több diplomát szerezni, de az egy vagy több egyetemi diploma megszerzését a szakközépiskolások között is közel 30% tekinti céljának.

A pályaaorientáltságra vonatkozó adatok arra engednek következtetni, hogy *leginkább a gimnazista tanulók bizonytalanok* jövőképük, karrierjük elgondolásában. Egyedül a hivatali munka az, aminek a tanulók körében egyöntetűen alacsony a presztízse. A szakközépiskolások és szakiskolások nem vonzódnak a szellemi-alkotó munkához, helyette – a gimnazistákhoz hasonlóan - a kereskedelem és az informatika vonzza őket.

A *családban szokásos motivációs eszköztár egyike* a tanulás eredményességének megítélése. A tanulók közel 2/3-a dicséretet kap, ha teljesítménye megegyezik az elvárttal, 2/5-e korholásban részesül, de sajnos 20%-uk (és iskolatípustól függetlenül jellemzően a lánytanulók) érzékeli, hogy családjuk közönyös tanulmányi teljesítményük iránt.

A *teljesítményhez hozzáadott saját értékek egyike* a napi *tanulásra fordított idő*. Iskolatípustól függetlenül a tanulók több mint fele napi 2-3 órát, a lányok ennél is többet fordítanak a másnapi készülésre. Ha ezt egybevetjük az előző tanév végi és a jelenlegi mérésen nyújtott teljesítménnyel, felmerül a tanulás hatékonyságának problémája. A tanulás tanulására, mint Európai Unió-s elvre, kétségkívül nagyobb hangsúlyt kell fektetni, hogy a ráfordított idő hasznosabban térüljön meg.

A saját hozzáadott értékek körébe tartozik a *tevékeny önfejlesztés*, valamint a *klasszikus kultúrjavakhoz* való hozzáférés. Az iskolán kívüli szervezett tevékenységek közül a legnagyobb arányban szerepeltek: nyelvtanulás, korrepetáláson való részvétel, sportolás. Olvasásra már csak a tanulók jóval kisebb része fordít heti 2-3 órányit, Az évfolyam túlnyomó többsége heti három óránál is többet internetezik. Moziba lényegesen többen és gyakrabban járnak iskolatípustól függetlenül, mint színházba, ahova (csakúgy, mint múzeumba) a vizsgált populáció 1/3-a nem jutott el az előző tanév során.

A *család szocioökonómiai státuszának* összetevői közül többet is megvizsgáltunk. A szülők *iskolai végzettsége* és a tanuló jelenlegi iskolatípusa között szoros összefüggés mutatko-

zott. Az apák végzettsége mindhárom iskolatípusban valamelyest magasabb értéket mutat, mint az édesanyáké, a gimnazisták szüleinek többszörösen magasabb a végzettsége, mint szakiskolai évfolyamtársaiké.

A tanulók iskolatípustól függetlenül általában 4 fős *családban* élnek, s a csak egyik szülővel együtt élő tanulók aránya is azonos mindhárom iskolatípusban. A családmodellek iskolatípusonként eltérő képet mutatnak. A gimnazisták 84 %-a vér szerinti szüleivel közös háztartásban él, a szakiskolai tanulóknál ez az arány már csak 70%. A tanulók több mint 2/3-ának van testvére, viszont csak 15%-a él több generációs családban.

Közös háztartásban él	Gimnazista	Szakközépiskolás	Szakiskolás	Évfolyam
Édesanyjával	96%	92%	85%	92%
Édesapjával	71%	65%	56%	65%
Nevelőanyjával	1%	2%	4%	2%
Nevelőapjával	8%	10%	12%	10%

5. táblázat. A vér szerinti és a nevelőszülővel közös háztartásban élő tanulók iskolatípus és évfolyamszintű megoszlása

A család gazdasági viszonyaira enged következtetni a *munkanélküliség*, a *családtámogatás* mértéke. A vizsgált tanulók 25%-ának családjában fordult elő munkanélküli szülő az elmúlt évben, gimnazistáknál kisebb (5,2%), szakiskolásoknál nagyobb (13,3%) arányban. Az édesanyák másfélszer annyian voltak munkanélküliek, mint az édesapák. A tanulók 1/5-e nevelési segélyben és kedvezményes étkezésben részesült, ötször annyi az ingyenes étkeztetésre jogosult szakiskolai tanuló, mint a gimnazista. *Ebben az elemzési egységben a szakiskolai tanulók negatív értékei mindig többszöröse a gimnazistákéinak.*

A család *könyveinek* száma is nagyarányú különbséget mutat iskolatípusonként. A gimnazistáknál jellemző a több száz, sőt több ezer kötet, a szakiskolai tanulók több mint 1/3-ánál legfeljebb 50 kötet található otthon a tankönyveken kívül. A szakközépiskolai tanulók esetén ez a könyvmennyiség kb.300 darab.

Az otthon felszereltsége kevés különbséget mutat iskolatípusonként, az ingadozás mindig a gimnazista tanulók javára – a szakiskolai tanulók hátrányára tapasztalható. Számítógép az otthonok mintegy 90%-ában van, amelyet jórészt a család közösen használ, de internet-hozzáféréssel már csak ¾-ük rendelkezik. Előfizetett napilap a családok 1/3-ába jár. A tanulók 90%-a rendelkezik saját íróasztallal.

A háttérkérdőív szociokulturális és ökonómiai adataiból képzett mutatók átlaga többnyire a szakközépiskolai tanulókéval egyezik meg. Ettől pozitív irányban tér el minden esetben a gimnazisták értéke, a szakiskolásoké pedig mindig negatív irányban helyezkedik el, bizonyos esetekben akár többszörös mértékben is.

A középfokú oktatási intézmények által hozzáadott érték számításakor ezen mutatók korrigálják a tanuló mért fejlődését. A fejlesztés érdekében a képességek hatékony alakítását hátráltató mutatók korrekciójára kell figyelmet fordítani.

A Fővárosi Pedagógiai Intézet méréssel kapcsolatos tervei

○ Első lépés a **jelenlegi tervezetben bemutatott, 2007/2008-as fővárosi szintű bemeneti mérés**. Eredményeinek ismeretében már felkészülten fogadhatják az iskolák az újabb, immár országos szintű megméretést, melynek eredménye is várhatóan jobb lesz az eddigiekénél.

○ Második lépés a **2008/2009-es tanév végén esedékes országos kompetenciamérés**, amelynek igen nagy a jelentősége, hiszen újra a már idézett törvényre hivatkozva:

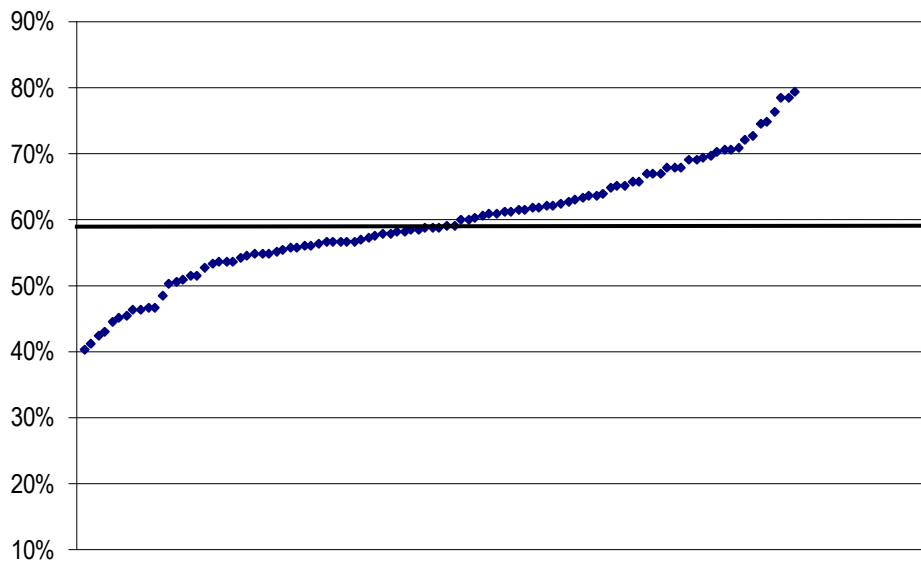
A Kt. 99.§-a (7). bekezdésében az alábbiak szerint rögzítettek szerint:

„Ha a következő évi országos mérés, értékelés eredménye szerint az iskola nem éri el a jogszabályban meghatározott minimumot, az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont felhívja a fenntartót, hogy három hónapon belül készítsen intézkedési tervet. A fenntartó az intézkedési tervben foglaltak végrehajtásához – jogszabályban meghatározottak szerint – pedagógiai szakmai szolgáltató intézmény, szakértő, vagy más szakmai szervezet közreműködését köteles igénybe venni. Az intézkedési terv az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont jóváhagyásával válik érvényessé. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont hatósági ellenőrzés keretében vizsgálja az intézkedési tervben foglaltak végrehajtását.”

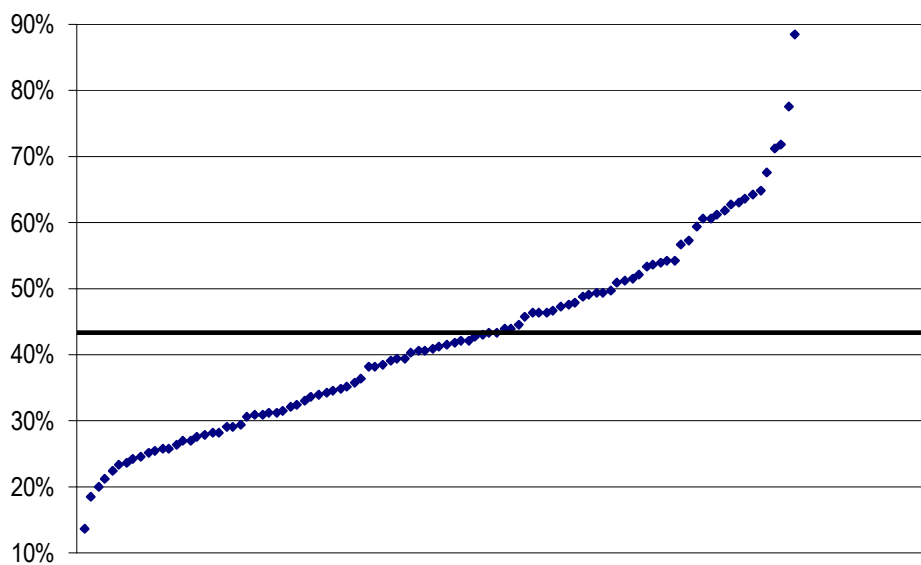
○ Harmadik lépés a 12. évfolyam végén esedékes érettségi vizsga.

Így összességében **tanulónként és iskolánként 3-3 mérési pontunk** lesz magyar nyelv és irodalomból, valamint matematikából, melyből 1-1 a fővárosi illetve az országos szintű mérési eredmény. A bemenetet követően így 2 ponton mérjük a hozzáadott értéket külső mérőeszközzel, objektív módon, ezzel is segítve az iskola saját minőségfejlesztési programjában kitűzött fejlesztési célok megvalósítását.

ÖSSZESÍTETT EREDMÉNYEK



Az iskolánkénti teljesítmények megoszlása anyanyelvből



Az iskolánkénti teljesítmények megoszlása matematikából