

Interpretációk hálójában

Kerekasztal-beszélgetés a közoktatási mérési rendszerek értelmezhetőségéről

Az elmúlt közel másfél évtizedben mind a nemzetközi szinten, mind a hazai oktatáspolitikában és az oktatásról szóló közbeszédben megerősödött az oktatás eredményességét számszerűsített mutatókkal, indikátorokkal, teljesítményszintekkel leíró, elemző és értelmező kutatói attitűd, és megnőtt a hozzájuk kapcsolódó oktatáspolitikai intézkedések száma. A nemzetközi és a hazai oktatási mérések heves vitákat váltanak ki: a kutatók, fenntartók, pedagógusok, a politikaformálók és a szülők körében sincs egyetértés a mérési eredmények és az abból következő intézményi, helyi vagy országos szintű oktatáspolitikai lépések koherenciájáról. Ebben a helyzetben úgy gondoltuk, helyes, ha megvizsgáljuk azt az értelmezési tartományt, amelyben a PISA, a PIRLS, a TIMSS eredményei, illetve az Országos kompetenciamérés egyénekre és iskolákra vonatkozó értékei, elemzése értelmezhető. Abból az előfeltevésből indultunk ki, hogy sok a tisztázandó kérdés, és még a szakmán belül is gyakori a téves, a számszerűsített adatokra hivatkozó, ámde helytelen és megalapozatlan elemzés, az adatok nem megfelelő kontextusba helyezése – szándékos vagy szándékolatlan félreértelmezések homályosítják el a valódi, az egyes mérések módszertanából kiinduló helyes értelmezések érvényesülését.

A beszélgetés résztvevői: Balázi Ildikó (Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály vezetője), Brassói Sándor (OKM, főosztályvezető-helyettes), Móri Árpádné (alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium igazgatóhelyettese, közoktatási szakértő), Pongrácz László (Oktatási Hivatal Közoktatás-értékelési Programok Főosztály, főosztályvezető), Szalay Balázs (Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály, szakértő, mérési referens), Veres Pál (Földes Ferenc Gimnázium, igazgató). A beszélgetést Tóth Teréz vezette.

Milyen makroszintű válaszlépéseket tett az oktatáspolitikai az elmúlt időszakban, amikor is a közvélemény és a szakmai érdeklődés középpontjába kerültek a nemzetközi és hazai mérések eredményei? Ezek rendszerszintű, összehangolt lépések voltak, vagy csupán részrendszereket érintettek?

BRASSÓI SÁNDOR: Nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy a nemzetközi és a hazai mérések a szakmai és a közgondolkodás középpontjába kerültek volna. Az elmúlt tíz évben az oktatásirányítás szereplői folyamatosan törekedtek arra, hogy a magyar köz-

oktatás fejlesztésében megerősödjön az adatokra, tényekre épülő oktatásirányítás: az iskolákat, a döntéshozókat adatokkal, ennek részeként a nemzetközi és a hazai mérések adataival tájékoztassák. Az oktatásirányítás célja az adatok tudatos felhasználása, céljuknak megfelelő alkalmazása. Vajon belenéznek-e az érintettek ezekbe a jelentésekbe, és nemcsak sorrendeket látnak bennük, hanem valóban felismerik a háttérváltozókban következő szignifikáns összefüggéseket? Egyáltalán fel akarják-e ismerni? Azt gondolom, hogy miközben óriásit változott az érintettek adatokkal szembeni viszonya – kedvezően –, és egyre inkább figyelnek ezen adatok tanulságaira, sajnos sok érintett még mindig nem foglalkozik ezekkel, annak ellenére, hogy az Oktatási Hivatal és a tárca is azon dolgozik, hogy minden érintetthez eljussanak az adatokkal kapcsolatos információk, a hozzájuk kapcsolódó segédletek, tájékoztatók, amelyekkel orientálják a döntéshozók figyelmét. Mindezekkel együtt azt is állítom, hogy az oktatásirányítók, intézményvezetők és -fenntartók, valamint a média számos szereplője sokszor utal a PISA-vizsgálat vagy más hazai és nemzetközi mérések adataira, gyakran azonban pontatlanul, összefüggéseiből kiragadva és félreértelmezve azokat.

A kilencvenes években Magyarországon az iskolafenntartók intézményértékelési munkája mögött költséges minisztériumi és megyei „központi forrásokat használó” pályázatok álltak, ezeket az értékeléseket gyakran olyan szakértők végezték, akik a kellő szakértelem híján voltak. Célszerűnek látszott az intézményértékelés e módját kiváltani egy olyan, egységes szakmai feltételek és szakértelem alapján működő állami rendszerrel, mint amilyen az Országos kompetenciamérés. Az új mérési rendszer leveszi a fenntartók válláról azokat a terheket, hogy ők maguk keressenek szakértőket, helyi szinten alkalmazzanak olyan egyedi tanulói teljesítmény-értékelési és -mérési programokat, amelyek esetenként az alapvető szakmai kritériumoknak sem feleltek meg. A szövegértési és matematikai kompetenciákat vizsgáló és azok fejlesztését támogató új mérőeszköz a hatodik, a nyolcadik és a tizedik évfolyamokon a közoktatásban tanuló diákok egészét méri, továbbá egy minőségbiztosított professzionális rendszerben dolgozza fel az adatokat. Az iskola és az iskola fenntartója is jelentéseket kap abból a célból, hogy az iskola további fejlesztését segítsék. Az új mérési rendszer bevezetése nem önálló, elszigetelt kezdeményezés, hanem egy oktatáspolitikai fordulat része volt: az iskolában folyó pedagógiai munka rendszerét és irányát is meg kell/kellett változtatni, de nem csak az elszámoltatás, mérés és értékelés, az adatokra épülő oktatásirányítási változások miatt. Magyarországon hagyományosan a tantervekből leszűrt és a tantervekben közvetített tudás a lexikális tényanyagot leginkább instrukcionista módon közvetítő pedagógiai intézkedések formáját ölti. A 20. század végén mind az OECD, mind az EU álláspontja egyértelművé tette, hogy a tantárgyi, diszciplináris, lexikális tananyag-közvetítés helyett komplexebb, kulcskompetenciákat is elsajátíttató, gyakorlatorientált tudásfejlesztő oktatásszervezés felé kell az oktatási rendszereknek törekedniük. A kompetenciaméréseknek egyebek mellett ennek támogatása a feladatuk. Vagyis a szövegértési és matematikafeladatok területén olyan összefüggésekre kell rávilágítani, amelyek a kompetencia alapú fejlesztés irányába orientálják a szakmai

munkaközösségeket és az intézményvezetőket. Az oktatás rendszerszintű megújulásával párhuzamosan ehhez kapcsolódott a szöveges, fejlesztő értékelés megjelenése, valamint az évisméltések (buktatások) szabályozása terén a tanulót támogató és nem rögtön szankcionáló gyakorlat meghonosítása az alsóbb évfolyamokon. Hiszen a tanulók személyiségjegyeikből fakadóan nyilvánvalóan mindenütt különböző ütemben fejlődnek. Ehhez a tanulóhoz jobban igazodó tantervi, alap- és kerettantervi fejlesztések, valamint egyéb támogató programok kapcsolódtak. Látható, hogy az oktatáspolitikai részéről nagyjából összhangolt intézkedésrendszerről van szó, amelynek elemei – még ha térben, időben néha szerteágazóak is – a pedagógiai alapozást, az alapképességek kibontakoztatását támogatják, ezekhez kapcsolódik az adatokra épülő, egyúttal fejlesztési irányokat felvázoló kompetenciamérés, valamint a nemzetközi mérések rendszere, amely a tagállamoknak nyújt útmutatást, hogy milyen irányba kell továbblépniük.

Hogyan értelmezhetők a mérési eredmények mikroszinten, egy adott iskolában?

VERES PÁL: Számos olyan makroszintű változás történt az elmúlt tíz évben – pályázatok a kompetencia alapú képzésre, a kerettantervek átdolgozása, tehetségdonozó kerettantervek kidolgozása, az érettségi rendszer átalakítása, az érettségi feladatsorok kidolgozása, a nyolcadikosok, hatodikosok, negyedikesek központi felvételi –, amelyek szükségessé tették, hogy az iskola átgondolja pedagógiai rendszerét. Az iskoláknak át kellett dolgozniuk pedagógiai programjaikat, hogy azok a kompetencia alapú oktatás elemeit tartalmazzák. Kiváló gyakorló pályát jelentettek a nyelvi előkészítő évfolyamok, itt lehetett leginkább kipróbálni a nem tantárgyi keretben folyó, hanem annál sokkal átfogóbb fejlesztést. További kísérleti terepként említhetem az Arany János Tehetségdonozó Programot, melyben az első előkészítő év során az alapkompenciák fejlesztése történik. A kompetenciamérés nagyszerű vívmánya, hogy az iskola átfogó képet kap arról, hol tartanak éppen a diákok, hiszen a teljes kiértékelés központi szinten történik. Az Arany János Programban egyéni fejlesztési tervek készülnek a szeptemberben végzett bemeneti mérések alapján, és ezeket nyomon követhetjük a következő mérések révén olyan ütemezéssel, ahogyan a kompetenciamérés zajlik. A kompetenciamérés legnagyobb hasznát abban látom, hogy készülhetnek diákokra lebontott, egyéni fejlesztési tervek is abból kiindulva, hogy a diák eredménye mennyiben tér el az országos vagy az iskola átlagától akár pozitív, akár negatív irányban.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: A kompetenciamérés egy rendszer egyik lépése, de ez az egy lépés megváltoztatja az egész rendszert. Erre jó példa az iskolánkban végbement innovációs folyamat. Mi már 1995 óta szövegesen értékeljük a tanulóinkat, de ehhez az a felismerés vezetett, hogy a tanulók között olyan különbségek vannak, amelyeket a hagyományos oktatás keretein belül nem tudunk eredményesen kezelni. A tanulói különbségek alapján változtattunk a tanítási módszereinken, a tanulósszervezésen. Ebből természetesen következett az a lépés, hogy a tanulókat szövegesen kell értékelni. Az egyéni utak

mérése másfajta értékelési eszközt, rendszert kíván. A kompetenciamérés mutatta meg például azt is, hogy az iskola a hagyományos módszerekkel nem vagy csak alig képes a családi háttérből fakadó hátrányokat csökkenteni. Ennek megváltoztatására számos rendszerszintű intézkedés történt. Ilyen a rugalmas beiskolázás, az első évfolyam nyom nélküli ismétlése és a nem szakrendszerű oktatás bevezetése, amely immár második éve tart az 5–6. évfolyamon. Közel van már az idő, hogy a nem szakrendszerű oktatást a 4. osztályos kompetenciamérés eredményeire épülve szervezzék meg az iskolák. A kompetenciamérések kiválóan megmutatják, milyen a tanulók összetétele egy osztályon és az iskolán belül. Így a fenntartó is tisztában lehet azzal, milyen tanulókkal foglalkoznak az intézményében. A kompetenciamérések egyik fontos eleme a hozzáadott érték számitása, amely reálisá teszi a pedagógiai tevékenység mérési mutatóit.

Milyen a magyar diákok teljesítménye a PISA-, PIRLS- és a TIMSS-átlagok tükrében? Jobbak-e a tananyagelví tudásban, vagy a PISA szövegértési eredménye nem vethető össze a PIRLS-ével, hiszen a PISA-mérésekben jóval több fejlett oktatási rendszer vesz részt, mint a PIRLS- és a TIMSS-vizsgálatban?

BALÁZSI ILDIKÓ: A három mérés közötti hasonlóságok és különbségek részletes elemzése szétfeszítené e beszélgetés kereteit, ezért csak a legalapvetőbb jellemzőket érintem. Talán a legismertebb különbség a nemzetközi mérések, a PISA- és a PIRLS-, illetve a TIMSS-felmérések között, hogy a PISA alkalmazás-képesebb tudást mér, és ebben a magyar diákok átlagos vagy átlag alatti eredményt érnek el. A PIRLS/TIMSS viszont inkább tananyagelví, s mindkét mérésben kiemelkedő a magyar diákok teljesítménye. Ám ha jobban szemügyre vesszük a mérések tulajdonságait, sokkal árnyaltabb kép rajzolódik ki. A PISA-ban az OECD-átlaghoz mérünk, azaz a harminc legfejlettebb ország eredményéhez viszonyítunk. A TIMSS- és a PIRLS-felmérésekben viszont az első adatfelvétel, az első mérési ciklus országainak átlageredményét tekintjük alapnak, s a részt vevő országok között szép számmal akadnak fejlődő, dél-amerikai, afrikai országok is. Ha csak azokat az oktatási rendszereket vesszük figyelembe, amelyek mindkét mérésben részt vettek, és ezek átlageredményének átlagához viszonyítunk, akkor mindhárom mérésben, a PISA-ban, a PIRLS-ben és a TIMSS-ben is átlag feletti eredményt kapunk: a PIRLS és a PISA között marad valamennyi különbség a PIRLS javára, a PISA és a TIMSS összehasonlításánál viszont azt láthatjuk, hogy mind a természettudomány, mind a matematika tekintetében nagyjából azonos eredményt ért el Magyarország. Tehát a különbség jelentős mértékben csökken, javarészt eltűnik. Mi lehet még az eredmények különbözőségének az oka? Nyilván másképpen értelmezi és részben más típusú feladatokkal méri ezeket a tudásterületeket a két mérés. Főleg a matematika és a természettudomány területén igaz ez. A TIMSS a tanterv és a követelmények alapján határozza meg a felmérés tartalmát és feladatait, azt akarja mérni, hogy milyen hatékonysággal tudja közvetíteni az iskolarendszer azt a tudásanyagot, amely a részt vevő országok tanterveinek összesítése után kirajzolódott. A PISA viszont, mivel egy

gazdasági szervezet, az OECD mérése, abból a kiindulópontból méri a tanulók tudását, hogy mennyire fognak megfelelni a munkaerőpiac elvárásainak egy olyan életkorban, 15 évesen, amikor már a legtöbb országban közel vannak az iskolaköteles kor végéhez. A PIRLS és a PISA szövegértés-értelmezése ennél közelebb, ott kisebb a különbség a mért tudástartalmak között. A legnagyobb eltérés az, hogy a feladatok illeszkednek az életkori sajátosságokhoz, hiszen a PIRLS-felmérésben negyedikes tanulók vesznek részt, a PISA-mérésben pedig 15 évesek. A PIRLS-ben inkább folytonos és hosszabb szövegek szerepeltek, míg a PISA-ban igen nagy számban találhatóak nem folytonos szövegek, például diagramok, ábrák, táblázatok rövid magyarázó szövegekkel kiegészítve. Ez utóbbiak a nem folytonos szövegek, amelyekkel a legkevésbé találkoznak a diákok az iskolában.

Az országok átlageredményeinek összehasonlításán túl számos olyan tanulsága is van ezeknek a méréseknek, amelyek el sem jutnak a közvéleményig. Igen komoly tantervi, módszertani, iskolai, tanári, szülői kérdőívek kapcsolódnak hozzájuk. Ezek az adatok az iskolarendszerek különböző jellemzőire világítanak rá, és megmutatják az egyes országok közötti különbségeket. Egyik mérésnek sem elsődleges célja, hogy az elért átlageredmények alapján rangsort állítson, sokkal inkább az, hogy rámutasson a különböző oktatási rendszerek jellemzőire, melyek alapján meg lehet mondani, mi az, ami előreviz egy rendszert, vagy mitől jó vagy kevésbé hatékony egy oktatási rendszer.

SZALAY BALÁZS: A közös országok csoportját vizsgálva azt látjuk, hogy a PISA-ban jó átlageredményt elérők általában a TIMSS-ben is jobban teljesítettek a közös átlagnál. A különbség inkább a relatív sorrendben érhető tetten. A matematika és a természettudomány területén különösen a nyolcadik évfolyamon az angolszász és a skandináv országok többsége nálunk jobban szerepelt a PISA-ban, viszont a TIMSS-ben a magyar diákokhoz hasonló vagy gyengébb eredményt értek el. Ez azt jelzi, hogy a magyar és az említett országcsoportok oktatási rendszerei között felfogásbeli különbség van a matematika- és a természettudományos oktatás terén. A TIMSS-mérés alátámasztja, hogy amit megtanítanak a magyar általános iskolában természettudományból és matematikából, azt jól tudják a gyerekek. A döntéshozóknak ezt is figyelembe kell venniük a közoktatás tartalmi reformja során, amikor arról döntenek, milyen módon kell beépíteni az alkalmazásképes, kompetencia alapú tudást a közoktatás gyakorlatába. Minden változtatásnál érdemes ugyanis mérlegelni, hogy mit örünk meg a tradíciókból, és a változtatások során a régít milyen ütemben váltsa fel az új.

BRASSÓI SÁNDOR: A nemzetközi mérésekben számos olyan adat keletkezik, amelyeket az Oktatási Hivatal és a tárca igyekszik eljuttatni a közvéleményhez, iskolavezetőkhez, szakmai munkaközösségekhez; a jelentések a honlapokon is elérhetők magyarul. A háttérkérdőívekből több meglepő dolog kiderül: a magyar tanulók eredménye a relatív rangsorban matematikából és természettudományból nagyon jó, ugyanakkor elégedettségük és az önbizalomindexük e tantárgyak tekintetében messze az átlag alatt van. Jogosan

várhatnánk el tehát, hogy a szakma felfigyeljen ezekre az összefüggésekre, és az egyetemi tanszékeken, a PhD-képzésen, a szakmai munkaközösségekben, egyesületekben, viták alakuljanak ki arról, mit változtassunk a módszereinken, hogy növekedjen tanulóink eredményessége, hogyan tegyük kompetencia alapúvá az oktatásunkat, és a gyerekek sikeresebbnek, motiváltabbnak érezzék magukat az órákon. De sajnos nincsenek ilyen mozgások – vagy csak nem látjuk ezeket –, nagy a csönd, továbbra is a sorrend érdeklí a szereplők többségét. Mi azon dolgozunk, hogy fölrázzuk a szereplőket.

BALÁZSI ILDIKÓ: Néha megkeresnek minket PhD-hallgatók, egyetemisták, akik a diplomamunkájukhoz szeretnék felhasználni valamelyik mérésünk adatait. Ez ritka alkalom, s ezekben az esetekben is többnyire olyan dologra akarják felhasználni, amire az nem alkalmas. Ritka az olyan hallgató, aki tisztában van a mérések, az adatok természetével. A nemzetközi és a hazai méréseknek is szigorú eljárásrendjük és módszertanuk van, a mérések elemzése nehéz és körültekintést igénylő feladat. Éppen ezért tartottunk nemrégiben egy kétnapos műhelymunkát az adatbázisok elemzéséről, ahol a módszertan, az eljárásrend és az adatbázisok bemutatására helyeztük a hangsúlyt. Sajnos kevesen vállalkoznak arra, hogy komolyan beleássák magukat a mérések módszertanába, és szakszerű másodelemzéseket készítsenek.

VERES PÁL: Itt érdemes megemlíteni a tanárképzés helyzetét a természettudományok és a matematika területén. Ma szinte lehetetlen kémia, fizika, biológia szakos tanárt találni. Ha pedig nincs tanárutánpótlás, nehéz lesz tartalmi, szerkezeti, szemléletbeli változásokat véghezvinni!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Hozzátevé azt is, hogy akik végeznek is, fogalmuk sincs ezekről a kérdésekről, hiszen azok sem ismerik ezeket az adatokat és összefüggéseket, akik oktatják őket.

BALÁZSI ILDIKÓ: Az érdeklődő egyetemisták legtöbbször a feladatokat szeretnék megismerni és felhasználni, holott ezeknek csak kis része nyilvános és olvasható a mérések honlapjain és a nemzetközi és hazai kiadványokban. A feladatok nagy része azonban titkos, hiszen újra és újra felhasználják azokat a felmérés következő ciklusaiban.

SZALAY BALÁZS: A magyar tanárok fiatalon elhagyják a pályát. A TIMSS-mérés adataiból is kiderül, hogy zömében negyven-, ötvenéves vagy még idősebb tanárok tanítanak nálunk. Ha átalakulna is a képzés, nem biztos, hogy eredményessé válna a tanítás, ha a fiatal, frissen végzett tanárok nem mennek el tanítani.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: A mérés az oktatás hatékonyságát szeretné növelni. Ennek egyik szegmense a tanárképzés. Igen fontos oktatáspolitikai kérdés a tanárok kiválasztása. A méréseken jó eredményeket elért országok esetében lényeges jellemző, hogy kik és hogyan

kerülnek be a tanárképzésbe. Lehetséges, hogy ha szűkítenénk, szigorítanánk a bekerülést, felkészültebb szakemberek mennének tanárnak. Kész, mindenkire érvényes megoldások nincsenek. Az is igaz, hogy a tanárképzés eredményesebbé tételében az iskolai gyakorlatot biztosító iskolák is szerepet játszanak, milyen mértékben mutatják be a leendő tanároknak az iskolai élet összetevőit. Jó lenne, ha a kompetencia alapú oktatás gyakorlata mellett a kompetenciamérések is szerepet kapnának.

VERES PÁL: A kétszintű érettségi feladatrendszerének egyre inkább kompetencia alapúnak kellene lennie. Az emelt szintnek úgy kellene funkcionálnia, ahogyan azt eredetileg tervezték: belépő a felsőoktatásba. Ez a szűrő mindenképpen visszahatna a közoktatás rendszerére, elsősorban a középfokra.

A normativitás felé kanyarodunk el, és ez már a harmadik kérdéskört érinti: mi kell egy jól működő oktatási rendszerhez? Az Önök által is említett alrendszerek kevésbé hatékony vagy az eredeti célkitűzéstől eltérő működése (tanárképzés, kétszintű érettségi) a hatékonyabbakat is gyengítheti (korszerű tantervek állnak rendelkezésre, korszerű pedagógus-továbbképzés lehetősége). Mikor tapasztalhatjuk meg számszerűsítve is, hogy a rendszer jól működik? Erre nemzetközi példákat látunk, ahol az eredményekben szignifikáns javulás mutatható ki.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Egy oktatási rendszer eredményessége számtalan komponenstől függ, amelyek közül az egyik ország ebben, a másik abban erős. Egy-egy elem kiragadása és fejlesztése a legegészségtelenebb dolog, mert ez még annak az egy elemnek a hatékonyságát is hitelteleníti. Egy elem megváltoztatása nem fog hatni, ez garantált. Lehet sokféle fejlesztést kitalálni, egyszerre akár több elemet is fejleszteni, de a kétszáz éves hagyományok mellett nem lehet elvárni, hogy a változtatásoknak néhány év alatt mérhető hatása legyen. Ezek a hagyományok nemcsak az iskolarendszerben gyökereznek, hanem a tanárok szemléletében is. A tanár tanul valamilyen iskolarendszerben, és tanulmányai során ennek célkitűzéseit, módszereit, eszközeit tanulja meg, majd saját gyakorlatában is alapvetően ezt a szemléletet képviseli, még akkor is, ha amúgy hajlik az innovációra. De nemcsak az iskola működésén és a tanárok szemléletén kell változtatni, hanem a társadalomén is: hiába vezetünk be hatékony, másutt bevált és működő megoldásokat, ha a szülők, különösen az érdekeiket erősen képviselni tudó, azaz az életben sikeres szülők csoportja ezzel szembehelyezkedik. Ők a maguk iskolarendszerében sikeresek voltak, így természetes, hogy mintaként tekintenek arra a közoktatásra, amelyben felnőttek. Nincs más, mint párbeszédet folytatni, tényekkel bizonyítani a változtatások szükségességét és eredményességét.

BRASSÓI SÁNDOR: A mi esetünkben a nehézség abból is adódik, hogy nincs egyértelmű megrendelés. A magyar társadalomban nem látszik konszenzus abban, hogy milyen a jó iskola. Ez tükröződik a legutóbbi OECD-vizsgálatban, a TALIS-ban, ahol pedagógusokat

kérdeztek meg. A pedagógusok azt érzékelik, hogy hol ezt, hol azt közvetíti feljűk a társadalom. Erre a legjellemzőbb magatartásforma, hogy a változásoktól elfordulva továbbra is azt képviselik, amit korábról hoztak, amit megtanultak, és ami valószínűleg bevált egy adott tanítási-tanulási helyzetben. Változások márpedig vannak, és ezekre intelligens, konszenzusos választ kellene adnia a magyar társadalomnak (is). Ezek stabil, hosszú távú intézkedéseket eredményezhetnek az oktatáspolitikai szintjén, amelyek mérhetően eredményesebbé tehetik az oktatási rendszert. Mindezekhez folyamatos társadalmi támogatottságra van szükség. Iskolaszervezet, tantervi szabályozás és mérési, értékelési megújulás hozhat eredményeket nyolc-tíz év alatt. Nemzetközi példák is vannak, még a régiókban is: észtek, lengyelek.

VERES PÁL: Az oktatás önmagában nem fogja megoldani a társadalmi problémákat. Az oktatásban részt vevő diákok motivációja egyenetlen, ami társadalmi okokra vezethető vissza, de van oktatási oka is. A tanulói populáció egy jelentős részének nincs otthonról hozott motivációja, hiszen a gyerek egy-két generáció példáján azt látja, hogy nincs folyamatos, legfeljebb csak szakaszos munkavégzés a családban. A jelenlegi szociális védőháló sem arra motivál, hogy abból kilépjenek, éppen ellenkezőleg, sokszor arra, hogy abba belépjenek. Oktatási probléma viszont a nagymértékű expanzió a közép- és a felsőfokú oktatásban. Egy korábbi értékrend szerint a populáció 35%-a szerezte meg az érettségit, a felsőoktatásban a populáció 15–20%-a tanult. Most az érettségizettek aránya 75% fölött van, a felsőoktatásban részt vevőké pedig az adott populációra kb. 40–45%. Ma könnyebb megszerezni a középszintű érettségit (és ezzel bejutni egyetemre, főiskolára), mint húsz-harminc évvel ezelőtt egy központi felvételit megírni. Jószerivel bárki könnyedén bekerülhet egy érettségit adó középiskolába. Középiskolából jóval nagyobb a kínálat, mint a kereslet, ez tehát szintén nem motivál. Mindezek együttesen csökkentik az oktatási rendszerbe belépők motiváltságát, ugyanakkor a munkaerőpiacon egyfajta önkorlátozást eredményez: aki érettségizett, már nem akar a gyártósor mellett állni. A szakképzésben is károkat okozott az expanzió. Hangsúlyozom, ha a kétszintű érettségi emelt szintű vizsgája lenne a belépő a felsőoktatásba, újra nőhetne a diákok motivációja.

BRASSÓI SÁNDOR: Hiába működtetünk egy kiváló mérési-értékelési rendszert, érettségi rendszert vagy éppen tartalmi szabályozást, a dolog nem itt dől el. A felsőoktatásnak évente szüksége van bizonyos számú hallgatóra, ehhez próbálja igazítani a bemeneti szabályozását: szélesre tárja a kapukat, és ez visszahat a közoktatásra. A fenntartó nem azt nézi, hány gyerek van, és hány iskola kell ahhoz, hogy a szervezet valóban sikeres és jól működő legyen. Ki szeretne elégiteni egy olyan igényt, hogy több diplomás kerüljön ki a felsőoktatásból, mind többen akarnak egyetemen, főiskolán tanulni, diplomát szerezni a későbbi boldogulás reményében, miközben sokak elhelyezkedési esélye alacsony lesz a munkaerőpiacon. Általában elmondható, hogy a rendelkezésre álló országos és iskolai adatok alapján bármely iskola elkezdhetne fejleszteni, s kijelölhetne olyan célokat,

hogyan a szövegértés, a matematika, a tankönyvhasználat vagy az attitűd fejlesztésében előbbre lépjen. Ugyanakkor számtalan esetben ezek az ösztönző erők nem tudnak érvényesülni, mert a társadalom nem ilyen üzeneteket küld az iskola felé.

Valóban konzerválja a magyar közoktatás a társadalmi egyenlőtlenségeket? A magyar oktatási rendszert szelektívnek írják le a háttérváltozók tükrében, s a szelektivitás alacsony átlageredménnyel jár együtt. Lehet-e a rendszert méltányosabbá tenni, és egyúttal szignifikánsan növelni az eredményességet?

BALÁZSI ILDIKÓ: Nem úgy fogalmaznék, hogy az iskola konzerválja a társadalmi különbségeket, inkább azt mondanám, nem kellőképpen kompenzálja a családi háttérből eredő hátrányokat. Ezt valamennyi nemzetközi vizsgálat kimutatta. Azokban a mérésekben is, amelyekben jó eredménnyel végeztünk, látszik, hogy a szülők iskolai végzettsége, az otthon található könyvek száma és a többi, a család szociális, gazdasági és kulturális helyzetével szorosan összefüggő változó igen nagy hatással van az átlageredményre. Ennek látszólag ellentmond az, hogy a nemzetközi mérések szerint a többi országhoz képest szűk az a teljesítménytartomány, amelyben a magyar tanulók elhelyezkednek. Azaz Magyarországon az 5. és a 95. percentilis között kisebb a különbség, mint a legtöbb országban, a magyar tanulók eredményének a szórása kisebb sok ország tanulóinak eredményéhez képest. Például a PISA-mérésben a felső 5% sem teljesít kiemelkedően a többi ország tanulóinak felső 5%-ához képest. Valójában azonban e két megállapítás nem függ össze, hiszen két különböző dologról beszélünk. Lehet kicsi a szórás úgy, hogy eközben egy-egy tanuló eredménye erősebben függ családjának szociális-kulturális háttérétől. Magyarországon éppen ez a helyzet, a tanuló eredményét jobban meghatározza a családi háttere, mint a többi országban.

Sok olyan ország és iskolarendszer van, amely a magyarhoz hasonlóan viszonylag korán különböző iskolatípusokba osztja a tanulókat képességüktől függően. Ennek a szelekciónak vannak előnyei és hátrányai is. A PISA sem állítja egyértelműen, hogy a komprehenzív, egységes rendszerek jobb átlageredményt érnek el a szelektív rendszereknél. Vannak olyan komprehenzív rendszerek, amelyek kiválóak, de vannak olyan szelektív rendszerek is, amelyek nagyon jó eredményt érnek el. Amit viszont biztosan állít a PISA, és ezt az összes nemzetközi mérés alátámasztja, hogy a szelektív rendszerekben sérül a társadalmi esélyegyenlőség. Mindenütt, ahol szelektív iskolarendszerben tanulnak a 15 évesek, vagy ahol hamarabb jön el az első szelekciós pont, erősebb a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat.

Hogy a jelenlegi magyar viszonyok között hogyan, milyen szakmapolitikai döntésekkel lenne javítható mind a rendszer eredményessége, mind a méltányossága, arra lehetetlen egyszerű választ adni. Ugyanakkor érdemes lenne megvizsgálni, mi történik a hozzánk hasonló társadalmi berendezkedésű és hasonló iskolarendszerrel, közoktatási hagyományokkal rendelkező országokban. A legizgalmasabb példa talán Lengyelország lehet, ahol a PISA-mérés jelentős átlageredmény-növekedést mutat a családi háttér

és a teljesítmény kapcsolatának gyengülése mellett. A lengyelek nem a PISA határára, hanem még azt megelőzően, a rendszerváltás után elkezdtek egy nagyszabású oktatási reformot, amelynek egyik eleme az volt, hogy a magyarhoz hasonló, nyolc évfolyamos általános iskolákból és az azt követő, iskolatípusonként szétváló három és négy évfolyamos iskolákból álló közoktatási rendszerüket megváltoztatták úgy, hogy a 9. évfolyam végéig komprehenzív maradt a rendszer. Azaz náluk a PISA-mérésben részt vevő 15 évesek, akik mind 9. évfolyamosok, közös tanterv alapján tanulnak. A 2000-es mérésben ennek eredményei még nem juthattak érvényre, hiszen 1999-ben hosszas előkészítés után lépett életbe ez a rendelkezés. A 2003-as mérésben viszont már meglehetősen nagy, pozitív irányú elmozdulást lehetett tapasztalni: jobb lett a tanulók átlageredménye, az esélyegyenlőség is javult, hiszen kisebbek lettek az iskolák közötti különbségek, és gyengébbé vált a családi háttér és a teljesítmény közötti összefüggés. A lengyelországi elemzésekből kiderül, hogy azoknak a tanulóknak az eredménye nőtt meg jelentősen, akik a korábbi szisztéma szerint a nyolc évfolyamos általános iskolát befejezve szakiskolába jártak volna. A reform hatására a leggyengébb tanulók teljesítménye nőtt, a legjobbak eredménye nem változott vagy kismértékben csökkent. A lengyel példa jól tükrözi, hogy a leggyengébb eredményt elérő tanulói réteg képességeinek javulásában nagyon sokat számított az az egy év, amikor nem külön tanterv alapján, nem külön iskolában tanultak: a reform az ő esetükben átlagosan csaknem két teljes képességszintnyi javulást eredményezett a PISA szövegértésskáláján. Itt most csak egyetlen lépést emeltem ki a lengyel reformfolyamatokból, természetesen más is változott a rendszerben. Érdeemes lenne a magyar kutatóknak ezt a témát alaposan megvizsgálniuk.

VERES PÁL: Sem a középfokú, sem az alapfokú oktatáson külön-külön nem lehet számon kérni az eredménytelenséget, melyet egy mérés kimutathat. Egy tantervi reformot az elejétől kiindulva érdemes végigvinni, és nem bizonyos korosztályokat érintve belenyúlni a rendszerbe. Ha pusztán a rendszer egyik elemét változtatjuk meg, akkor még össze is omolhat az egész, ahogyan azt Pongrácz László is megjegyezte (még akkor is, ha javító szándékkal tettük). Az Arany János Program is ezt igazolja: hiába vannak nyitva a kapuk az esélyegyenlőség megteremtésére, egy 14 éves, motiválatlan gyereket nehéz fejleszteni, már késő. Az ellenkezőjére is van saját tapasztalatom: a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumban felnőttképzéssel is foglalkozunk. A digitális középiskola projekt keretében nyolc éve kifejezetten hátrányos helyzetű felnőtteket ültetünk az iskolapadba, illetve a számítógép elé, s négy év után középiskolai érettségi bizonyítvánnyal a kezükben távozhathatnak tőlünk. Az első évfolyamunk roma származású felnőttekkel indult, akik 5-15 éve fejezték be az általános iskolát, és jellemzően sikertelenek voltak akkor. Tapasztalataink szerint az a réteg, amelyiknek volt motivációja – munkahelyet akart szerezni, a faluban csak így tudott dadusként elhelyezkedni, vagy kisebbségi önkormányzati képviselő akart lenni, és érettségire volt szüksége –, sikeres lett, hiszen nyolcvan fölött van már azoknak

a száma, akik le tudtak érettségizni a projekt keretében. Az oktatás nagyon sokat tehet azért, hogy kialakítsa és erősítse a motivációt a társadalom szélesebb rétegeiben egész kora gyermekkortól kezdődően.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Nagyrészt a tanteremben dőlnek el a dolgok. Ezért fontos, hogy minél jobb és tehetségesebb pedagógus legyen az osztályteremben. A motiváció ébren tartása az ő feladata, ehhez azonban külső segítséget is kell adni.

Utolsó kérdéskörünk az Országos kompetenciamérés interpretációit járja körül: az iskolák sorrendje áll a kérdés középpontjában. Igazságosabb lenne a hozzáadott érték indexe alapján felállított iskolák közötti rangsor az évtizedek óta „működő” felvételi rangsor helyett/mellett? Az intézményátvezetések kapcsán volt olyan fenntartó, amely szakértői véleményre hivatkozva a kompetenciamérés alacsony átlageredményét is érvként használta fel, amikor megindokolta az iskola bezárását és integrálását egy jobb, erősebb iskolába. Minősíthető-e egy iskola a kompetenciamérés átlageredménye, az egyes tanulók eredménye alapján?

BRASSÓI SÁNDOR: A kompetenciamérésnek soha nem volt célja az iskolák közötti rangsor felállítása.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: A rangsorok felállítása akár az átlageredmény, akár a mérési rendszerünkben mért hozzáadott érték alapján elvileg is hibás!

BRASSÓ SÁNDORI: De csinálnak!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Ismétlem, a mérési rendszerben nem állítunk fel rangsorokat!

BRASSÓI SÁNDOR: Így igaz! Jelentős többletköltségen szakértőket kérnek fel esetenként a fenntartók arra, hogy összehasonlításra alkalmatlan rangsorokat gyártsanak. Nem ez a cél! A kompetenciamérés kezdettől fogva fejlesztő eszköz volt. Az iskola, illetve a fenntartó számára a hozzáadott érték megmutatja, hogy az adott iskola adott szaktudással abban a környezetben, amelyben pedagógiai céljai megvalósításáért dolgozik, milyen eredményt ér el. A fenntartói gondolkodás számos esetben híján van a kellő szakértelemnek, és saját fenntartói céljainak az igazolására használja fel a mutatókat, abba a köpönyegbe burkolózva, amely a közoktatási törvényben egyébként benne van, hogy ezeket az adatokat valóban kötelező használni. Az intézményátvezetés kapcsán 2009-től kezdődően azoknak az iskoláknak, amelyek tanulói nagy arányban teljesítettek a kompetenciamérésben az országos teljesítményskálán 1-es vagy az alatti képességszinten, meg kell vizsgálniuk az eredménytelenség, a gyenge eredmény okait, és ennek megfelelően pedagógiai intézkedéseket kell hozniuk. Az ilyen jellegű intézkedéseket a tárca anyagilag is támogatja, anyagi forrást biztosít a fenntartó számára, hogy a nevelő-

testülettel közösen megfelelő válaszokat dolgozzanak ki. Ezt nyilván korlátok közé kell szorítani. Ha alulteljesítenek, és évről évre nem javul a helyzet, valóban indokolt meg-alapozott fenntartói intézkedést hozni a további működés tekintetében.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Mind terjedelmében, szakmai megalapozottságában, mind szolgáltatásaiban nem tudok még egy olyan komplex mérési rendszerről Európában, mint a magyar kompetenciamérés. Nyolc év alatt sikerült eljutni erre a színvonalra. Valóban minden évben ki lehet mutatni azt az előrelépést, azt a változást, amely eljuttatta ide a rendszert. Már most meg tudjuk mondani, mi lesz az a változás 2009 és 2010 között, amely a mérési rendszert szakmailag és az iskoláknak adott szolgáltatás szempontjából még magasabb színvonalúvá teszi. Meg kell ismertetni ennek a rendszernek az előnyeit, és meg kell tanítani használni a rendszert. Természetesen a folyamat már elkezdődött, egyre több iskola jól használja a mérőeszközt, lásd jó gyakorlatok a honlapon. Nagyon remélem, hogy öt év múlva azt a fenntartót, amelyik rangsorokat fog kialakítani, megmosolyogják majd. Idáig kell eljutni! Ez költséges változás, és csak úgy képzelhető el, ha minden tantestületbe eljutnak a megfelelő szaktudású emberek, akik képesek megtanítani a mérési eredmények megfelelő elemzését. Mérési rendszerünkben olyan hozzáadottérték-index van, amely a családi háttérből adódó hátrány kompenzációját mutatja be. 2010-ben újra megmérjük a 2008-as generációt, és akkor már lehetőség lesz a pedagógiai jellegű hozzáadott érték másfajta bemutatására is. Várhatóan több ilyen mutató is lesz. A probléma az, hogy a pedagógiai hozzáadott értéknek nincs mértékegysége. A közgazdaságtanban van, a forint. Senki nem várhatja el, és ne is várja el, hogy egy olyan összetett és sok tényezőtől függő fogalom, mint a pedagógiai hozzáadott érték egyetlen adattal jellemezhető lesz. Most van egyféle mennyiség, és lesz még kettő vagy három, és ez a három vagy négy együttesen éri el azt a célt, hogy az iskolában folyó fejlesztőmunka eredményéről árnyalt képet adjon az iskola és a külvilág számára egyaránt. A mérési rendszer az első pillanattól kezdve nem esett bele abba a csapdába, hogy egyetlen (vagy csak néhány) adattal ítéletet mondjon az iskoláról. Már az első, a 2001-es mérésről készült jelentés is az akkori körülmények között sokféle adatot nyújtott. A mostani iskolai jelentés ahhoz képest jóval összetettebb, és a következő évben már most tudjuk, hogy melyek azok az adatok, amelyekkel tovább tudjuk árnyalni a képet: a létszámadatokkal, az SNI-adatokkal, melyek eddig nem szerepeltek a jelentésekben. Hiszen menet közben tapasztaljuk, mire van még szükségük az iskoláknak, amit mi még be tudunk mutatni a rendelkezésre álló adatokból.

Azt senki se várja el, hogy a gyerek matematika- vagy a kémia tudását fogja mérni az országos mérési rendszer. Ez a másik nagy félreértés: mi eszköztudást mérünk. Ha például azt akarom megmérni, hogy a magyar társadalomban egy generációnak milyen a sporthoz való viszonya vagy a testi fejlettsége, akkor nem azt fogom mérni, hogy hány centit ugrik, hanem az állóképességét, mozgáskultúráját vizsgálom, amely független mindenfajta sportágtól. Ez ugyanis két olyan feltétel, amellyel ha nem rendelkezik, semmilyen sportágban nem tud eredményt elérni. A pedagógiai mérési rendszerben

szintén két alapkompenciát mérünk, a szövegértést és a matematikai eszköztudást, azaz két olyan tényezőt, amelyek szakterülettől függetlenül meghatározzák az ismeretszerzésre való képességet.

Ne felejtjük el, a mérésnek gazdaságosnak is kell lennie! Nem várok előrelépést attól, ha egy harmadik kompetenciaterületet is bevonnak a mérésbe. Ha elfogadjuk, hogy a kompetenciamérés célja az, hogy olyan területeken mérjen, amelyek mindenfajta további tanulási teljesítmény alapjául szolgálnak, elegendőnek és főképp gazdaságosnak tartom a jelenlegi rendszert.

VERES PÁL: Középfokon számos paramétert meg lehet adni: az érettségi eredményét, a nyelvvizsgák számát és a tanulmányi versenyek eredményét. Nehéz gazdasági helyzetben, amikor az iskoláknak küzdeniük kell a fenntartójukkal, hogy minél több pénzt kapjanak fennmaradásuk érdekében, mindenbe kapaszkodnak, amiben ki tudják mutatni, hogy ők jók. Az általam felsorolt mutatókkal együtt a kompetenciamérés eredménye is ilyen. Holott e mutatók alapján nem lehet összehasonlítani két iskolát, még az érettségi alapján sem, hiszen nem tudhatjuk, honnan érkeztek, milyen alapokkal rendelkeztek a gyerekek, amikor az adott középfokú intézménybe beléptek, mik voltak az iskola pedagógiai céljai, hová akarta eljuttatni a tanulót. Azt gondolom, ha van egy mérőeszköz, képezzünk egy számszaki eredményt, nem tudjuk kiküszöbölni, hogy ebből ne készüljenek rangsorok vagy összehasonlítások. Az a közös feladatunk, iskoláknak és fenntartóknak, kormányzatnak, oktatási hivatalnak, hogy minden érintettel megértessük, mit jelentenek az adatok. Ezért is örültem annak, hogy ez a beszélgetés itt és most létrejött.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Fontosnak tartom, hogy a fenntartó is felelősnek érezze magát az eredményekért; ezt példázza az a rendelet, amelynek értelmében fenntartók pályázhattak a rosszul vagy alulteljesítő, de a jól teljesítő intézmények nevében is. Az iskolákban a pályázat révén a mérés területén dolgozó pedagógusok juthattak plusz anyagi forráshoz, illetve felkérhettek minőségügyi szakértőket, akik segítették a teljes intézményi minőségügyi rendszernek az átdolgozását. A szakértők eljutottak a munkaközösségekhez, a pedagógusokhoz. A cél az volt, hogy minden pedagógus érezze, hogy az iskolájában született mérési eredmény az ő munkájának gyümölcse is, hiszen a matematikai és a szövegértési képességek fejlesztésében kémiatanárként vagy testnevelőként maga is részt vett. Átdolgozták a pedagógiai programokat, helyi tanterveket, új tanítási módszereket kezdtek alkalmazni, megkezdődött a mérési eredmények beépítése az oktatási folyamatba. Nagyon jó kezdeményezések születtek, és vannak olyan fenntartók, akik ezzel jól tudnak élni.

BALÁZSI ILDIKÓ: A mérés célját világosan megfogalmazták az előttem szólók. Annyit tennék hozzá, hogy a mérést sokan sokféle céllal és sokféle módon szeretnék felhasználni, sokszor olyan céllal és módon, amelyre a kompetenciamérés jelenlegi formájában nem alkalmas. A mérés igazodik azokhoz a Pongrácz László által elmondott célokhoz,

amelyeket létrehozásakor kitűztek. Ez a mérés azért van, hogy az iskolák objektív összehasonlítható adatokat kapjanak, amelyeket fel tudnak használni munkájuk megítéléséhez. A mérés elsődleges célja, hogy megadja ezeket az információkat az iskoláknak. A mérés továbbfejlesztésében is minden lépés azt szolgálja, hogy az iskola minél jobb, pontosabb képet kapjon, minél jobban fel tudja használni az adatokat. A cél az, hogy a teljes 6., 8., 10. évfolyamos populációt megmérjük, a leggyengébben és a legjobban teljesítő diákról is pontos képet adjunk. Az érettséginek és a felvételinek nyilván nem ez a célja.

A kompetenciamérésben tesztekkel mérjük a tanulók képességeit, és mint minden mérésnél, itt is csak hibával tudjuk ezt mérni, ezért aztán botorság volna pusztán átlageredményük alapján sorrendbe állítani az intézményeket. Még akár 10-20 pontos különbségek esetében sem lehet azt állítani, hogy ebben az iskolában a gyerekek matematikai eszköztudása ennyivel jobb, mint a másokban. Az, hogy két iskola közül az egyik úgy általában jobb, mint a másik, végképp nem mondható ki a kompetenciamérés eredményei alapján. Sőt, ez a hozzáadott érték adatai alapján sem jelenthető ki. Az előzetes tudásban is lehetnek olyan tényezők, amelyeket egy mérés képtelen figyelembe venni. Egy-egy iskola néhány mutatóját meg tudjuk mérni, ezek mentén a mérési hibákat is figyelembe véve összehasonlításokat tudunk tenni. Ezek alapján az iskolák elgondolkodhatnak azon, hogy mik az okok és mik a következmények, és hogyan tudnak javítani a kirajzolódó képen. Ugyanakkor felelőtlenség lenne kategorikus, sarkított kijelentéseket tenni.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Az itt elhangzottakat egyre többen tudják már. Lehet, hogy vannak, akiknek érdekük fűződik ahhoz, hogy ezt ne vegyék tudomásul? Tavaly tavasszal mind a hét régióban, régióként legalább 300 ember előtt elhangzottak azok az információk, amelyek az elemzést, a mérés eredményeinek alapos, pontos felhasználását segítik. Ezenkívül vannak iskolák, ahol pályázati keretben éveken keresztül elkezdődött a kompetencia alapú fejlesztés, zajlanak a felkészítések, és jövőre minden jel szerint ennél is több lehetőség lesz arra, hogy minél több információ eljusson a megfelelő helyekre. Az iskolák eljöttek a roadshownkra, most a fenntartókat kell elérni. Van olyan fenntartó, aki ezt nagyon szeretné, aki pénzt áldoz arra, hogy alapos, szakszerű elemzéseket kapjon. Sajnos nem minden szakértő készült fel arra, hogy ilyeneket tudjon készíteni. Öt év múlva már eljön ez az idő, és én akkor leszek elégedett.

BRASSÓI SÁNDOR: Az országos kompetenciamérés és támogatórendszere példaértékű, megelőzte a korát, nem sok párja van Európában. A legtöbb fejlett országban próbálkoznak hasonló bevezetésével. A magyar mérőeszköz a jelenlegi stádiumában páratlan támogatást jelent az iskoláknak. Az egyes tanuló meg tudja tekinteni a saját eredményeit, feladattípusonként össze tudja vetni azt az országos átlaggal, és az adatokra támaszkodva egyéni fejlesztésre alkalmas tervet is készíthetnek a szülővel, szaktanárral közösen.

SZALAY BALÁZS: A hozzáadott érték mérésének jelentősége valóban növekedni fog. A fenntartó szempontjából sem érdektelen, mit hoz ki az iskola egy adott háttérű gyerekcsoportból. Ez sok minden más mellett az iskola igen fontos értékmérője lehet. Hátrányos térségben egy jó pedagógiai munkát végző iskola több gyereket megmenthet attól, hogy teljes reménytelenségbe forduljon az életük, noha az iskola átlageredménye jóval az átlag alatt van. Példa az ellenkezőjére is lehet, s ezt is ki tudja mutatni az elemzés: vannak remek háttérű gyerekeket oktató iskolák, amelyek nem sokat tesznek hozzá a tanulók eredményességéhez. Elképzelhető, hogy egy iskola 540 pontot ér el a mérésben, de a gyerekek szociális háttére alapján becsült képességeit figyelembe véve ez az eredmény mégis alacsony, holott messze az átlag fölött van!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Még egyértelműbben: az ehhez hasonló gyerekekkel más iskolák esetleg sokkal jobb eredményt értek volna el. A rendszerünk lényege, hogy ezt megmutassuk.

Szolgálhatnak-e versenyképességi mutatóként az egyes oktatási rendszereket mérő átlageredmények? Versenyelőny-e, ha a közoktatási rendszer átlageredménye átlag fölötti?

BRASSÓI SÁNDOR: Az unió beépítette a 2010-es munkaprogramjába, illetve a 2010–2020-as programba is tervezi beépíteni a PISA-indikátorokat. Fontos, mértékadó kritérium, hogy a 15 éves korosztálynak hány százaléka és hol helyezkedik el a PISA-szintek mentén. Továbbá tervezik a PIRLS és a TIMSS eredményeit is belevenni, hogy árnyalják a képet. Az OECD-nek is határozott törekvése, hogy az oktatásban, közoktatásban tanított tartalmak és elsajátított készségek, kompetenciák vonatkozásában határozottan elmozdítsa a tagállamokat a tantárgyközpontú és a kimondottan diszciplináris tartalmak mechanikus alkalmazása felől az átfogó, komplex megközelítések irányába. Ha valamely országban ezek az eredmények magasak, például az 5-ös szinten lévő diákok aránya magas, annak a burkolt üzenete például az, hogy ide érdemes tudásgazdag iparágakat telepíteni, hiszen valószínűleg jobban kifizetődő, mint ott, ahol az 1-es szinten lévő diákok aránya 70–80%. Az országok irányítói számára ez fontos üzenet, hiszen olyan közoktatást kell létrehozni, amellyel elérhető, hogy a 4-5-6-os szinten lévő tanulók aránya növekedjen.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Ugyan a kompetenciamérés eredményei nem képezhetik nemzetközi összehasonlítás alapját, azt azért érdemes megjegyezni, hogy a nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés illeszkednek egymáshoz. Hasonló dolgokat, hasonló szemlélettel mérünk.

BRASSÓI SÁNDOR: Ez pontosan így van. A nemzetközi mérésekben (TIMSS, PIRLS, PISA) részt vevő közoktatási rendszerek a magyarországihoz hasonlóan arra törekednek, hogy kialakítsák saját rendszerüket, hogy benchmarkokat hozzanak létre összevetésül.

A nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés tartalmi keretében számos hasonló, sőt megegyező elem van a nyilvánvaló eltérések mellett, ami azt mutatja, hogy a kompetenciamérés az intézmények szintjéig közvetíti a nemzetközi elvárásrendszert.

BALÁZSI ILDIKÓ: A nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés tartalmi kerete abban mindenképpen különbözik, hogy a nemzetközi méréseknek több nyelven kell megállniuk a helyüket, tehát nyelv-, illetve országspecifikus elemeket nem tartalmazhatnak. A kompetenciamérésnek nem kell nemzetközinek, fordíthatónak, interpretálhatónak lennie.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Az iskola végső soron azért van, hogy felnőve megfelelő, jól képzett munkakerővé váljanak a gyerekek. A NAT-ban megfogalmazódtak az ehhez szükséges kulcskompetenciák, a mi feladatunk, hogy fejlesszük ezeket, és van rá eszközünk is, hogy mérjük is ezeket a kompetenciákat.