

A 3. országos kompetenciamérés (2004)
eredményeinek értékelése, alkalmazása iskolánkban

1. Előzetes megjegyzések

A száz oldalas *Vári Péter és munkatársai: Kompetenciamérés 2004 c. beszámoló* (erre a továbbiakban [0]-val hivatkozunk) és az iskolánk 6., 8. és 10. osztályaira vonatkozó statisztikai adatok és táblázatok gyűjteménye *igényes kivitelű, szakmailag tartalmas és hiteles munka*. Pedagógiai célzatát tekintve és szakmai szempontból is egyértelműen *hasznos és sikeres kiadványnak találjuk*.

Sajnos komoly problémát jelentett számunkra, hogy az eredményeket csak késve, a *2004-05. évi tanévzáró értekezlet után* kaptuk meg. Így kollégáink a 2003-04-es kompetenciamérés eredményeit gyakorlatilag csak a 2005-06-os tanév évnnyitó értekezletén ismerhetik meg (a diákjaink pedig még később). Tisztában vagyunk azzal, hogy milyen óriási mennyiségű munkára van szükség, míg a beszámoló végleges alakjában elkészül; mégis úgy gondoljuk, hogy pedagógiai-pszichológiai szempontból fontos lenne, hogy a mérések eredményeit már közvetlenül a felmérés megírását követő tanévben megismerhessük. (Az eredmények egyébként a néhány hónapos csúszás miatt nyilván nem veszítik el aktualitásukat.)

A másik – szervezési – problémát az jelentette, hogy a két 6. osztályunk közül az egyik *nem megfelelő feladatlapokat kapott*, így erről az évfolyamról csak egyetlen osztály 10 tanulója munkáját lehetett értékelni. Vagyis ezeket az eredményeket fenntartásokkal kell kezelnünk: ezek inkább egy osztályra, mint az iskolánk teljes 6. évfolyamára jellemzőek. (A továbbiakban erre a tényre [1]-gyel hivatkozunk.)

2. Olvasás-szövegértés eredmények

Az eredményeket központilag standardizálták: az országos mérés átlaga 500, a szórása 100.

Olvasás-szövegértés 6. osztály (1 osztály (A), 10 tanuló [1] miatt):

Eredmény: 655 (a mellékletben olv6/1. táblázat), *Teljesítménymérő: 6/3004* (Bp. 5/327) (olv6/2. táblázat). (Ez utóbbi értékek azt jelentik, hogy az országos viszonylatban, ill. Budapesten a tanulók 6, ill. 5 iskolában teljesítettek jobban, mint nálunk.)

A diákok *azonos szinten* dolgoztak (olv6/3. táblázat), gyakorlatilag nincs közöttük sem kiugró, sem leszakadó teljesítmény.

Olvasás-szövegértés 8. osztály (3 osztály (A, B, C), 18 tanuló):

Eredmény: 660 (olv8/1. táblázat), *Teljesítménymérő: 12/3071* (Bp. 6/348) (olv8/2. táblázat).

A diákok közel *azonos szinten* dolgoztak (olv8/3. táblázat), bár a két utolsó tanuló kissé leszakadt.

Olvasás-szövegértés 10. osztály (4 osztály (A, B, C, D), 19 tanuló):

Eredmény: 672 (olv10/1. táblázat), *Teljesítménymérő: 1/1525* (Gimn: 0/532) (olv10/2. táblázat).

A diákok zömmel *azonos szinten* dolgoztak (olv10/3. táblázat), de egy tanuló teljesítménye jelentősen gyengébb a többiekénél.

3. Olvasás-szövegértés eredmények elemzése

Sok szakmailag erős iskolát ismerünk, nagyon sok jó tanárt, s rengeteg tehetséges gyereket. Éppen ezért az elért eredményekkel – **abszolút értelemben**, magukat a számszerű értékeket tekintve - elégedettek lehetünk, és azok is vagyunk: mindhárom évfolyam az átlagnál több mint másfél szórásnyival jobb eredményt produkált.

A normál 6. évfolyamnál - a mérések alapján - országos szinten csak 6 iskola teljesített jobban. (Az eredmény hitelessége persze [1] miatt kérdéses.) A 8. évfolyam kibővült egy hatévfolyamos C osztállyal; itt 12 iskola volt nálunk eredményesebb. (A 6 → 12 növekedés oka feltehetően a szakmailag magas szintű munkát végző hatévfolyamos gimnáziumok színre lépése.)

Mindkét kapott értéket rendkívül kedvezőnek érezzük.

A 10. évfolyam (három négyosztályos gimnázium és a hatosztályos C matematika tagozat tanulói) eredménye nagyon kellemes meglepetés. Igaz, hogy az A és D osztályok ún. humán tagozatúak, s így olvasás-szövegértés terén tőlük előzetesen jó eredményeket várhattunk – de ez nem a klasszikus, magas óraszámú magyar nyelv és irodalom tagozatot jelenti; ugyanakkor a B természettudomány-biológia, míg a C matematika tagozatú osztály. Ezért szinte hihetetlen a 10. osztályaink eredményessége, miszerint náluk az országban csak *egyetlen* iskola teljesített jobban olvasás-szövegértésből.

Iskolai vertikumban a 655 (6. o.) → 660 (8. o.) → 672 (10. o.) adatok szignifikánsan a 8. és 10. évfolyam eredményei között mutatnak javulást.

Ennek magyarázata talán az lehet, hogy a mérésben részt vevő 10. A, B és D négyévfolyamos gimnáziumi osztályok, tehát ezekbe az osztályokba a 8. év végi felvételi vizsgával lehetett bekerülni. Úgy tűnik, hogy az életkorban minél később bekövetkező iskolai felvételi szelekció egyre hatékonyabb (vagyis eredményesebben lehet válogatni a 9. osztály felvételi vizsgáján, mint az 1. vagy 7. osztályén).

A 8. évfolyam 660 eredménye magasabb, mint a 6. évfolyam 655 adata, ugyanakkor a 8. évfolyamon több iskola került elének a rangsorban (12, szemben a 6. évfolyam 6 iskolájával). Ezt az ellentmondást – mint korábban is jeleztük – az időközben az oktatásba becsatlakozó hatévfolyamos gimnáziumokban folyó, országos szinten sikeres szakmai

munkával magyarázhatjuk. Ezt a tényt erősíti az a statisztikai adat, mely szerint a felmérésben részt vett 6. évfolyamos iskolák száma 3004 (olv6/2. táblázat), míg a 8. évfolyammal rendelkezőké 3071 (olv8/2. táblázat).

(Ugyanakkor nem világos például, hogy a 6. évfolyamos matematika mérésben miért értékelték kevesebb iskolát, 2984-et (mat6/2. táblázat); míg a 8. évfolyamos matematika esetén ez a szám szintén eltérő, 3080 (mat8/2. táblázat).)

Abból, hogy a 8. évfolyam kissé magasabb átlageredménye mellett több iskola került elének a rangsorban, arra is következtethetünk, hogy a 8. évfolyam mezőnye *jobban széthúzott*.

Valószínűleg a 6. év végi iskolai szelekció *nyertesei* azok a gyerekek, akik hatévfolyamos középiskolában tanulhatnak tovább; míg *nagy vesztesei* azok a közepes, ill. jó képességű, saját 8 évfolyamos általános iskolájukban maradó tanulók, akik mellől a mintát mutató jeles tanulók eltávoznak, s másik (leginkább hatévfolyamos közép-) iskolában folytatják tanulmányaikat.

Jelenleg az iskolaszervezetünk átalakulóban van; néhány éven belül a középiskolában két hatévfolyamos és két nyolcévfolyamos osztályunk tanul majd. Érdeemes lesz az akkori eredményeket a jelenlegiekkel összehasonlítani (bár erre érdemben csak 2 - 6 év múlva kerülhet sor).

Az **időbeli összehasonlítás**, 2003-as és 2004-es eredmények összevetése azt mutatja, hogy 6. osztályban kis javulás figyelhető meg: 644 (2003) → 655 (2004, olv6/4. táblázat, az [1] feltétel figyelembe vételével); míg a 10. osztályban a növekedés nagyobb: 652 (2003) → 672 (2004, olv10/4. táblázat).

4. Matematika eredmények

Iskolánk specialitása az európai szinten (de lehet, hogy a világon is) egyedülálló értékeket képviselő matematika tagozat, a C osztály.

Matematika 6. osztály (1 osztály (A), 10 tanuló [1] miatt):

Eredmény: 641 (mat6/1. táblázat), Teljesítménymérő: 26/2984 (Bp. 9/323) (mat6/2. táblázat).

A diákok teljesítménye *szórt* (mat6/3. táblázat), az egy kiemelkedő és egy relatíve gyenge gyerek közötti mezőny is kettészakadt.

Matematika 8. osztály (3 osztály (A, B, C), 18 tanuló):

Eredmény: 707 (mat8/1. táblázat), Teljesítménymérő: 3/3080 (Bp. 2/352) (mat8/2. táblázat).

A diákok teljesítménye *nagyon szétszórt* (mat8/3. táblázat), egészen kiváló teljesítmény mellett igen gyenge produkció is akadt.

Matematika 10. osztály (4 osztály (A, B, C, D), 19 tanuló):

Eredmény: 732 (mat10/1. táblázat), Teljesítménymérő: 0/1526 (G. 0/532) (mat10/2. táblázat).

Az *egységesen jó* eredmények alapján a diákok két csoportra bonthatók, de a leggyengébb gyerekek eredménye is a 675 - 700 intervallumba esik (mat10/3. táblázat).

5. Matematika eredmények elemzése

Abszolút értelemben igen jó eredményeket értek el tanulóink; egészen kiváló a 8. évfolyam 707-es értéke, amely több, mint két szórásnyival jobb az átlagnál; valamint az országban legjobb eredményt elérő 10. évfolyam, 732-vel (!!). (Itt se felejtsük el a 6. osztály esetében a korlátozó [1] feltételt.)

Ez utóbbi értékeket akkor méltányolhatjuk igazán, ha az **iskolai vertikumban** figyelembe vesszük, hogy míg a 8. évfolyamon a felmérésben részt vett tanulók *harmada* matematika tagozatos, addig a 10. évfolyamon ez az arány csak a gyerekek *negyede*, s itt két osztály is (tehát a gyerekek fele) humán tagozatú.

(A 10. évfolyamos rendkívüli eredmény annak tudható be, hogy a 19 gyerek között egy sem volt, aki leszakadt volna a többiektől. A 8. évfolyamon pedig éppen ennek ellenkezőjét figyelhetjük meg: egy tanuló igen gyenge szereplése az átlagot is jelentősen lerontotta. Egyébként ez a 8. évfolyamos 425 - 450 közötti matematika teljesítmény volt az *egyetlen* országos átlag alatti eredmény, a három évfolyamunk 2-2 tantárgyas, tehát összesen 6 kategóriát átfogó felmérésében.)

Az **időbeli összehasonlítás**, a 2003-as és 2004-es eredmények összevetése azt mutatja, hogy a 6. osztályban valamelyest romlás figyelhető meg: 658 (2003) → 641 (2004, mat6/4. táblázat az [1] feltétellel); míg a 10. osztályban nagyobb arányú növekedést tapasztalunk: 700 (2003) → 732 (2004, mat10/4. táblázat).

A 2003-as év 700-as eredménye (amellyel iskolánk szintén ranglistavezető volt) akkoriban nekünk, tanároknak úgy tűnt, hogy számunkra sokáig „megdönthetetlen” lesz.

6. Hozott Érték Index (HEI)

Tervezett - szervezett oktatásról néhány ezer éve beszélhetünk, s ezzel kb. egyidős az oktatás eredményességének mérése, illetve ennek igénye. Napjainkban is *kiemelt jelentőségű problémakör* a pedagógiai folyamat hatékonyságának megállapítása. Kérdés, hogy az elért eredmények megfelelnek-e a tanítási céloknak (illetve, hogy az eredmények ezen folyamat hatására valósultak-e meg), hogyan értékelhetjük a pedagógusok és a diákok szakmai munkáját, mekkora a szülői háttér szerepe, milyen módon hasonlíthatjuk össze eltérő karakterű iskolák teljesítményét stb.

[0]-ban a fenti célokat a HEI és Hozzáadott Pedagógiai Érték (HPI) mutatók számítása szolgálja.

A HEI és HPI számítása – nagy körvonalakban – a következő ([0], 7. fejezet):

– Egyes háttérváltozók segítségével (ezek: szülők iskolai végzettsége, otthoni és saját könyvek száma, számítógép, autó a családban) megállapíthatóak a családi jellemzők, a diákok családi háttere és tanulási indíttatása.

– Az értékelők kiindulnak abból a feltevésből, hogy a háttérváltozóktól lineárisan függ a tanulók teljesítménye.

– Ezután az egyes háttérváltozók súlyozott értékeit tekintik úgy, hogy

– a tanulói teljesítmény és az így kapott súlyozott értékek közötti kapcsolat a lehető legjobban lineárisan közelíthető legyen.

– Az így – többváltozós lineáris regresszióval – kapott jelzőszámot standardizálják (átlaga 0, szórása 1), ez a HEI mutató.

– A HEI alapján megállapítható a tanulóktól elvárható átlagos teljesítmény.

– A tanulók tényleges és elvárható teljesítményének különbsége a HPÉ; ez a mutató tehát valamiképpen a tanító pedagógusok munkáját jellemzi.

– Persze a HPÉ mutató jellemző az iskolára mint intézményre, valamint közvetetten a fenntartóra is.

[0]-ban, a 7. fejezetben láthatunk példákat arra, hogy kb. mit is jelent egy-egy évfolyamon a HEI 0, ± 1 , ± 2 értéke (ez a jelentés évfolyamonként más és más).

A modell **érvényességi köre** vitatható. Kérdés, hogy

- a háttérváltozóktól valóban lineárisan függ-e a tanulói teljesítmény;
- csak ezektől a változóktól függ a háttértejesítmény (illetve a többi változó hatása elhanyagolható);
- egyáltalán mennyire megbízható a háttérkérdőívek névtelen (s így ellenőrizhetetlen), gyakran becslésekre alapozott kitöltése stb.

Általában az a véleményünk, hogy a pedagógia munka ilyen jellegű mérését **hitelesnek**, eredményét szakmai szempontból elfogadhatónak tartjuk. (Sőt, véleményünk szerint már az is egyfajta siker, hogy egyáltalán sikerült egységes mérési szempontokat kidolgozni.) Az adott körülmények között tehát érdemes és tanulságos az intézményben folyó munka értékelésében figyelembe venni a HEI és HPÉ mutatókat.

7. HEI és HPÉ eredmények iskolánkban

A [0] jelentés kapcsolódó adatait táblázatba gyűjtöttük. (A kerekítések miatt az összegek nem adnak kerek értéket; a *-gal jelölt értékeket a jelentésben nem kaptuk meg, az olv8/5. és mat8/5. grafikonból leolvasott becslült értékkel dolgozunk.)

	HEI 2003	HPÉ 2003	HEI 2004	Várható eredmény	Valós eredmény	HPÉ 2004
6. osztály szövegértés	1,41	76,7	1,10	575	655	80,2
8. osztály szövegértés			1,1 *	554	660	107
10. osztály szövegértés	1,30	79,8	1,22	589	672	83,5
6. osztály matematika	1,41	88,3	1,10	571	641	70,7
8. osztály matematika			1,1 *	555	707	152
10. osztály matematika	1,30	133	1,22	587	732	144

Nehéz elfogódottság nélkül értelmezni az eredményeket. A kapott értékek azt mutatják, hogy a kiváló teljesítmények eléréséhez a tanulók komoly erőfeszítései mellett *óriási szakmai - pedagógiai munka* is szükséges, s iskolánk tanárai képesek ennek „átnyújtására”, realizálására.

Hogy ezek a 70 és 150 (háromnegyed és másfél szórás) közé eső értékek mennyire nagyok, azt valójában az országos eredmények összehasonlító táblázataiban becsülhetjük meg (olv6/5., olv8/5., olv10/5. és mat6/5., mat8/5., mat10/5. HEI táblázatok). Ezeket leolvashatjuk, hogy pl. mit is jelent az, hogy a pedagógiai munka a 8. évfolyamon 152 standard ponttal javítja a tanulók elvárható teljesítményét ...

Néhány érdekesség a táblázatból és a HEI grafikonokról:

– A HEI értékek minden évfolyamon 1-nél magasabbak, tehát iskolánkba átlagosan jól szituált szülők gyermekei járnak (a HEI az átlagnál több mint 1 szórással tér el pozitív irányba).

– A HEI táblázatok (olv6/5. stb.) alapján úgy becsülhetjük, hogy 6. évfolyamon kb. 40-50, 8. évfolyamon kb. 60-70, 10. évfolyamon kb. 30-40 olyan iskola van, amelynek tanulói a mieinknél jobb, vagy velünk közel egyforma HEI mutatóval rendelkeznek.

– Iskolánkban a HEI érték az életkor növekedtével nő. (Ennek oka a 7. és 9. évfolyamon bejövő osztályok válogatott gyerekanyaga lehet. Itt is észrevehetjük azt az érdekességet, hogy a hatévfolyamos iskolák a HEI mutató alapján is széthúzzák a mezőnyt.)

– Iskolánkban a HEI érték 2003 és 2004 között csökkent. (A csökkenés 6. évfolyamon 0,31 (!), 10. évfolyamon 0,08. A jelenség okát nem tudjuk.)

– A 10. évfolyamon valószínűleg a HEI csökkenésének tudható be a HPÉ 2003 → 2004 közötti növekedése.

– Elgondolkodtató, hogy a 6. évfolyam HEI értékének (s így a várható teljesítménynek) csökkenése mellett a matematika HPÉ is szignifikánsan csökkent. (Persze ne felejtsük el az [1] problémát.)

– A 6. és 8. évfolyam olvasás-szövegértés és matematika 4 kategória eredményeit tekintve, a nálunk eredményesebben szereplő iskolák általában magasabb HEI mutatóval rendelkeznek. Az egyetlen kivétel a 6. osztályos matematika.

– Országos viszonylatban, a HPÉ tekintetében a 10. évfolyamon kicsit nagyobb a matematika szórása, mint az olvasásé, de a HEI mutatóhoz képest nagy eltérést nem találunk.

– Nem ez a helyzet a 6. és 8. évfolyamon. Mindkét tantárgyból még -1 , $-1,5$ értékű HEI mutató körül is találunk olyan iskolákat, amelyek eredményei a legszűkebb élmezőnybe tartoznak. Ezekben az iskolákban tehát egészen magas a HPÉ, a tanári munka színvonala.

8. Néhány szó a PISA 2000 mérés kapcsán

A PISA 2000 felmérés, ill. ennek magyar vonatkozású, negatív eredményei nemcsak a szakmai berkekben kavartak nagy vihart, hanem a közéletben is megjelentek a méréssel (tartalmával, kiértékelésével) kapcsolatos, alkalmanként igen szélsőséges megnyilvánulások. A Vári Péter szerk: *PISA 2000, Műszaki, 2003* c. nagyszerű könyv (továbbiakban: [2]) segített számtalan tévhit eloszlatásában. A részletes eredmények ismertetése, a kiértékelés tudományosan megalapozott matematikai háttere, a háttérinformációk összevetése és nemzetközi, valamint hazai feldolgozása, de említhetnénk akár a szerzők objektív, visszafogott stílusát is – mind-mind közrejátszott abban, hogy manapság a tanárok **hitelesnek értékelik** a felmérés eredményeit.

Úgy tűnik, hogy a magyar középiskolákban rendkívül eltérő színvonalú szakmai munka folyik, és az *átlagos magyar diák* alkalmazásképes tudása a nemzetközi átlag alatti.

Nem világos, hogy ezzel az adattal szemben miért táplálunk ennyire negatív érzelmi attitűdöket. Az OECD 1998-2000-es Felnőtt Írásbeliség Vizsgálata szerint „Magyarország felnőtt lakosságának több mint kétharmada nem rendelkezik a mindennapi életben elvárható és szükséges írásbeli képességek minimumával sem” ([2], 53. oldal). Mindennapi tapasztalataink ezzel teljes összhangban vannak. Mindannyian szembesültünk már azzal a ténnyel, hogy micsoda szakadék tátong alkalmasint egy elit gimnáziumba vagy egy szakiskolába járó tanuló tudásszintje között, s valóban: a felnőtteink jelentős hányada nem képes pl. önállóan elkészíteni a saját adóbevallását. A PISA 2000 céljai szerint valami hasonló kompetenciát, a mindennapi életbeli eligazodáshoz szükséges, alkalmazásbeli képességek meglétét mérte. Miért lepődünk meg tehát az átlagosan gyenge eredményeken?

A PISA 2000 hazánkra vonatkozó **érvényességi köre** persze vitatható.

Bár szakemberek évekig tartó munkájának eredményeként alakult ki a PISA 2000 feladatanyaga, ennek relevanciáját közvetlen kollégáink is teljesen eltérő módon értékelik. Már a felmérés alapeszméje is problémákat vet fel. Valóban a közéletbeli boldoguláshoz szükséges kompetenciákat mérte a felmérés – vagyis valóban azt mértük, amit szándékoztunk? Ezek az elvárások egységesek – tehát a nemzeti hagyományoktól függetlenek – az OECD országokban? Valóban ugyanazokkal a kompetenciákkal kell rendelkeznie egy leendő magyar és egy leendő japán állampolgárnak? És így tovább.

Ha a PISA 2000 feladatanyagát a **magyar diákok teljesítménye** szempontjából elemezzük, megállapíthatjuk, hogy diákjaink nagyjából azt nyújtották, amit várhattunk tőlük. Érdekes pl. matematikából az átlagon felül és az átlagnál gyengébben teljesített feladattípusokat összevetni; egyértelmű a hazai iskolai gyakorlattal való összecsengés ([2], 102 - 103. oldal). Ha a nyilvánosságra hozott példákat vizsgáljuk, pl. *A versenyautó sebessége* c. feladat egyes kérdéseire adott válaszok sikeressége – véleményünk szerint – teljesen reális képet ad diákjainkról ([2], 107-108. és 323 - 324. oldalak).

Mint utólag kiderült, a 2004-es kompetenciamérés egyik nagyon fontos funkciója lett az is, hogy a kevésbé tájékozott tanárok is **elsajátíthatták a korszerű mérési és értékelési eljárásokat**, részletesen megismerkedtek a feladatanyaggal, jobban át tudták tekinteni a korábbi kompetenciamérések szakmai követelményeit; vagyis kibővült a módszertani eszköztárunk, szakmai személyiségük fejlődött. Utólag, szakmailag felvértelve a PISA 2000 felmérés folyamata és eredményei is könnyebben értelmezhetők. (S jobban meg tudjuk azt is becsülni, mekkora munka fekszik a nemzetközi felmérés kiértékelésében. Milyen nagyságrendű statisztikai elemzésre van pl. ahhoz szükség, hogy az állami és magániskolák szocioökonómiai jellemzőit és a diákok teljesítményét összevethessük! [2], 174 - 177. és 231. oldalak)

Összevetés a PISA-felméréssel

Az összevetést [0] 5.6. fejezete alapján végezhetjük (olv10/6. és mat10/6. táblázatok). Mivel iskolánk a két tantárgyból a 10. évfolyamon 1 - 2. helyezett lett, természetesen ezen a „fiktív PISA-mérésen” is listavezető lenne. Ahogy listavezetők lennének a magyar gimnáziumok is (persze valószínű, hogy ha a többi ország különböző típusú iskoláit szétválasztanánk, akkor már nem mi lennénk az elsők).

Korábban említettük, hogy a PISA-mérés egyik eredménye szerint a magyar középiskolákban rendkívül eltérő színvonalú szakmai munka folyik. Nos, számunkra ezt a tényt az olv10/6. és mat10/6. táblázatok csak megerősítik, ha megfigyeljük a szakközépiskolák átlag alatti és a szakiskolák kritikán aluli teljesítményét.

Összességében úgy tűnik, hogy 2000 óta országos szinten *a tanulói teljesítmények javultak*. Ennek pedagógiai oka nyilvánvalóan az, hogy a változtatás - változás igénye megjelent a tanári köztudatban; szakmailag pedig a kompetenciamérések, a kétszintű érettségi megváltozott követelményrendszere stb. támogatják a változást.

9. Szakmai összegzés

Egyértelműnek tűnik, hogy *iskolánk legnagyobb értékét a tanárai jelentik.*

Jól esik leírni, hogy az iskolánkban szakszerű, tartalmas, igényes pedagógiai tevékenység folyik. Valószínűleg a tanárok és a diákok erőssége egyaránt az *elvégzett munkában rejlik*; az iskolavezetés célja nem is lehet más, mint a zavartalan munkafolyamatok, a nyugodt körülmények biztosítása. (Ebbe beletartozik az öt nagy pólus: a tanuló, a pedagógus, a szülő, a vezetés és a fenntartó kölcsönös kapcsolatának ápolása, erősítése is.)

Szakmailag a legnagyobb tanulság – véleményünk szerint – az, hogy az olvasás-szövegértés és matematika eredmények *szoros korrelációban vannak.*

Vagyis a tanárok nem érzik úgy, hogy a szövegértés megtanulása csak az irodalomtanárok feladata; a gondolkodó szövegelemzés minden szakórán előtérbe kerül. S fordítva: a matematikai kompetenciák fejlődését segíti, hogy a többi órán is hangsúlyozott tevékenység a fegyelmezett és logikus gondolkodás.

Két olyan területet említhetünk, ahol – a mérési eredmények alapján – „erősödhetnénk”.

Az egyik a bejövő hatosztályos, 7. évfolyamunk. Itt – úgy tűnik – szép számmal vannak olyan iskolák, amelyek a hatosztályos felvételi eljárásban nálunk sikeresebbek. A 7.c induló matematika tagozat, itt eléggé behatároltak (pozitív értelemben is) a lehetőségeink. A 7.d általános hatévfolyamos osztállyal kapcsolatban pedig még nincs mérési tapasztalatunk.

A másik terület a magas, de nem túlságosan magas HEI mutatóval kapcsolatos. Úgy tűnik, hogy iskolánk, mely egyike az ún. elit gimnáziumoknak, szakmailag a közvetlen, legszűkebb élvonalhoz tartozik; de a HEI mutatókat tekintve ez nem mondható el rólunk. Nincs összhang a „szakmai” és a HEI mutatónk között.

Hogy ennek mi az oka, egyáltalán ez problémát jelent-e, érdemes-e megpróbálni változtatni ezen a tényen – nos, ezen el lehet gondolkodnunk.

10. Záró megjegyzések a kompetenciaméréssel kapcsolatban

Tudatos pedagógiai tervezés csak megbízható mérési eredményekre, nagy mennyiségű, tényszerű értékelési-statisztikai adathalmazra alapozva képzelhető el. Ezen mérések lebonyolítására, kiértékelésére az iskolák anyagi- és humánforrásai általában nem elegendők; szükség van a probléma központi kezelésére.

Feltétlenül *hasznosnak és követendőnek* tartjuk tehát a rendszeres kompetenciamérések megszervezését, az eredmények alapos szakmai kiértékelését.

A felmerült problémákat persze meg kell oldani, ezek:

- A kiértékelést és az iskolák értesítését érdemes a rákövetkező tanéven belül – lehetőleg minél gyorsabban – befejezni,
- akár azon az áron is, hogy csak a *fontosabb adatok és táblázatok* statisztikája készül el;
- hiszen az iskolavezetésnek is elég időt kell adni arra, hogy elvégezzék saját elemzésüket, és erről tájékoztassák a tantestületet (valamint a diákokat).
- Nagyon fontos az adatfelvétel, a feladatsor megíratása időpontjának helyes kiválasztása. Ez a dolgot komoly többletterheket ró az iskolákra (tanügyi szervezés, adminisztráció), nem szabad pl. versenydőszakra vagy év végére tenni az időpontot.

Szerencsésnek érezzük, hogy az egyes iskolák tanulói teljesítményének *mérési eredményei nem nyilvánosak*.

A publikált jó eredmény pozitív, míg a gyenge eredmény egyfajta negatív öngerjesztő folyamatot indukálhat (az iskola irányában nő, ill. csökken a szülők, felvételiző gyerekek affinitása; megindulhat az iskolák közötti versengés, ami a tényszerűség ellen hat stb.). Úgy gondoljuk, hogy a nyilvánosság kizárása esetén az iskolavezetésnek az objektív érdeke; ekkor képes a mérések eredményét a lehető leghatékonyabban beépíteni a pedagógiai munka folyamatába.