

Horváth Zsuzsanna

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Szintleírások és teljesítményszintek a közoktatásban

Az Országos Képesítési Keretrendszer lehetséges közoktatási vonatkozásai

Az oktatás teleologikus jellege, céltételező volta, célra irányulása a „legyen” nyelvi kategóriáiban képviseli a célok tudás-, képesség- és cselekvésetikai dimenzióit. Az oktatási folyamat valószínűsíthető eredményeit viszont már a tapasztalati-empirikus úton szerzett verbális kijelentések („van”, „lehet”) strukturált szövedékével írjuk le. Az oktatási eredmények leírásának strukturáltsága összefügg azzal, milyen kategóriákkal tartjuk leírhatónak az adott oktatási-képzési szakaszban szerzett tudást. A leíró kategóriák, leíró jellemzők (deskriptorok) létrehozásának további kérdése, hogy milyen szempontok teszik lehetővé a tudásszerveződés (növekvő) komplexitásának leírását. Kérdés tehát, hogyan tudjuk megragadni a leírás tárgyának fokozatait, egyúttal át is lépve a folyamat magyarázatát, azt, hogyan épül az új, komplexebb tudás az egyszerűbb, kevésbé összetett előzetes tanulásra, vagy átlépünk azon is, hol találunk diszkontinuitásra.

Elméleti megfontolások

Az Országos Képesítési Keretrendszert kezelhetjük verbális szintleírások hálózatának, amely a jellemző általános kimenetek konstrukciójaként tekint az oktatásra. Az, hogy mit tekintünk a közoktatási szakaszokat, illetve szinteket egymástól megkülönböztető jellemzőknek, általában egyezményes nyelvi konstrukciókkal fejezzük ki: például a tudás/képesség kategória megnevezése és ehhez rendelhető jelző, tevékenységet kifejező igealak, a kontextus rövid jelzésével.

A kvalitatív skálák lényegében sokféle egyedi teljesítményjelenségből általánosítva tipologikus és variációs lehetőségeket írnak le, egyfajta szimbolikus „lépcsőt” alkotva, többek között azért is, hogy további specifikus teljesítmények is elhelyezhetővé váljanak e „lépcső” fokain. Az oktatási kimenetek szemiotikai megközelítése nyelvi korpuszoknál kezeli e leírásokat, amelyekben tudásfelfogások, értékek, jövőképek azonosíthatók, másrészt e leírásokat felfoghatja a szöveg vs. diskurzus összefüggésben is, amennyiben e kvalitatív skálák célja, hogy diskurzusok tárgyát képezze az újra és újra aktualizált értelmezések vitatása és/vagy közelítése érdekében.

A tanulmány áttekinti, hogy a magyar közoktatás rendszerében a különféle tanulói teljesítmények megnevezésére, illetve visszajelzésére milyen céllal és milyen tartalmakkal alkalmaznak kvalitatív verbális skálákat. Az oktatási eredmények, oktatási kimenetek kvalitatív, verbális szintezése – különösen, ha e leírások nemzetközi összehasonlíthatóságára gondolunk – felvet kommunikációs kérdéseket a közlés, a közlő, a címzettek viszonyáról, interpretációs kérdéseket e közlések tartalmi fókuszairól, értelmezési keretéről. Így például

felvetődik a hallgatólagos tudás egész problematikája is, amely szerint a teljesen tudatos és verbalizálható tudás mellett minden tevékenységi formában szert teszünk olyan ismeretekre is, melyek a tudatosság perifériáján vagy azon túl jutnak el hozzánk, és mint ilyenek, nem fogalmazhatóak meg, és így nem adhatók át közvetlenül.

A tanulmány tehát a magyar közoktatás fenti szempontú horizontális elemzését tartalmazza. A szempont a közoktatás egyes szakaszain eltérő funkcióban létező szintleírások vagy akként is felfogható rendszerelemek jellemzőinek feltárását, illetve működésük értelmezését foglalja magában. A tanulmány tartalmi megközelítésében a tanulási eredményeket állítja a középpontba, a tanulási eredményeket outputszemlélettel írja le. E megközelítés összhangban van az Országos Képesítési Keretrendszer (OKKR) létrehozásában meghatározó, a tanulási eredményekre összpontosító személettel. Hogyan értelmezi és hogyan jeleníti meg a közoktatás a tanulási eredményeket? A teljesítményszintek ugyanakkor nem a szintek leképezésére szolgáló ideális sémák („ahogy lennie kell”), hanem a meglévő kimenetek értelmezése. Ha ezt tennénk, egyszerűen összegezhethetnénk a tantervi célokat, és azokból direkt módon leírhatnánk a kimeneti eredményeket. Mint azt a közoktatás tartalmi irányításának bemutatásában látni fogjuk, ez kevéssé járható út. A kimenet fogalma szoros összefüggésben áll a minőség, eredményesség fogalmával, azzal, mit is tekintünk eredményességnek, és milyen kritériumokkal írjuk le a kívánatos és a megvalósult eredmények minőségét.

A minőség és eredményesség meghatározása minden szakterületen, így az oktatásban is szakmai viták tárgya. (Ezek szorosan hozzákapcsolódnak a hatékonyság kérdéséhez is, amely elsősorban a pénzügyi ráfordítások és az eredmények közötti kapcsolatra utal, vagyis arra, vajon egy-egy oktatási rendszernek adott eredmények eléréséhez mekkora pénzügyi ráfordításra van szüksége). Vita tárgya lehet az is, hogy mit kell az oktatás eredményének tekinteni. E fogalom olyan eltérő dolgokra utalhat, mint például a tanulók tudásszintje, a szocializáció sikeressége, az iskolarendszerből kilépők munkaerő-piaci esélyeinek javulása, a magasabb iskolázottság révén az egyének által elérhető jövedelmek nagysága vagy az oktatás révén keletkező társadalmi tőke értéke. Érdemes hangsúlyozni, hogy az elmúlt években különösen az utóbbi iránt nőtt meg a szakmai és a társadalmi érdeklődés, mivel ennek a gazdasági növekedés meghatározásában is egyre fontosabb szerepet tulajdonítanak. Társadalmi tőke alatt az e kérdéssel foglalkozó szakértők olyan tényezőket értenek, mint például az együttműködési és szövetkezési hajlam, a bizalom, a viszonyosság elvének a tiszteletben tartása, a polgári aktivitás vagy a civil társadalom hálózatteremtő képessége (OECD, 2001). Nem kevésbé vitatott a minőség értelmezése. Magyarországon a közoktatásban e fogalom három párhuzamos értelmezése figyelhető meg, amelyek jól kiegészítik egymást:

- a nemzeti standardoknak való megfelelés,
- az egyes intézmények által meghatározott helyi standardok követése és
- a szolgáltatásokat igénybe vevők vagy partnerek elégedettsége.

Mindezek az oktatás eredményeinek vagy termékeinek a minőségére utalnak, emellett azonban alkalmazzák e fogalmat az intézményi működés egészére is, ami a vezetés hatékonyságához és a szervezeti kultúrához kapcsolható.

Az oktatás minőségéről és eredményességéről beszélve általában megkülönböztetik a bemeneti és a kimeneti tényezőket. Az előbbieket körébe tartoznak például a tanítást és tanulást meghatározó tantervi programok, az írott vagy multimédiás ismerethordozók, a tanárképzési és továbbképzési programok, valamint a tanulás intézményi szintű megszervezése. Ezek minőségét olyan eljárásokkal lehet értékelni, mint az akkreditáció, a bevételek vizsgálata vagy az intézményértékelés. A kimeneti elemek közé sorolható a tanulmányi teljesítmény vagy a továbbtanulás és az elhelyezkedés sikere. Ezeket mérésekkel, vizsgákkal vagy továbbtanulási és elhelyezkedési mutatók elemzésével lehet értékelni.

Az értékelési funkció egyre nagyobb jelentőséggel bír a fejlett országok közoktatási rendszereiben. A pedagógiában korábban elfogadott megközelítéssel szemben, amely a tanulói teljesítmények mérésére helyezte a hangsúlyt, ma már a nemzetközi gyakorlatban is az vált elfogadottá, hogy a közoktatás minőségének és eredményességének értékelését több szintéren, több terület és tevékenység célbavételével kell folytatni. Fontos megemlíteni, hogy a minőségnek és az eredményességnek minden oktatási rendszerben többféle, egymással nemegyszer vetélkedő értelmezése létezik (Horváth és Környei, 2003).

A közoktatás minőségének és eredményességének az értékelésében kiemelkedően fontos szerepet játszik a tanulmányi eredmények mérése. Erre elsősorban azokon a tudás-területeken kerül sor, amelyek

1. az alapvető kulturális kompetenciák körébe sorolhatók,
2. tantárgyközi jellegűek, azaz mind képzésük, mind használatuk valamennyi tantárgyra vagy több tantárgycsoportra is kiterjed, valamint
3. a továbbtanulás és a munkaerő-piaci boldogulás szempontjából egyaránt meghatározónak minősülnek.

Ilyenek elsősorban az olvasás-szövegértés, a matematika, a természettudomány, az informatika, az idegen nyelvek és az új információs és kommunikációs technológiák (IKT). Abban, hogy ezeket a területeket mind a hazai, mind a nemzetközi mérési gyakorlat kiemelten kezeli, szerepet játszik az is, hogy ezek vizsgálatára alakultak ki nagy tömegű adat felvételét és elemzését lehetővé tevő megbízható módszerek. Az OECD PISA-vizsgálatoknak az adatok felhasználói (pl. oktatáspolitikusok, a gazdasági szféra szereplői) különösen jelentős előre jelző érvényességet tulajdonítanak, mint azt a 2006-os természettudományi vizsgálat esetében deklarálták is a mérés céljai között (lásd később).

Az OKKR nézőpontjából azért lényegesek e vizsgálatok, mert visszajelzési rendszerekben – a részletes statisztikai adatbázisok és elemzések mellett – az eredmények kommunikációjához, értelmezéséhez a kvalitatív szintleírások közlésmódját is kidolgozták. A táblázatban feltüntetett hazai mérések közül az országos kompetenciamérés alkalmazza a teljesítmények kvalitatív szintezését. Mind a nemzetközi, mind a hazai szintleírások értelmezéséhez szervesen hozzátartozik az adott mérési terület interpretációja, meghatározása, azaz a szintek leírásához használt fogalomkészlet, a leírásokban megjelenő tudás-kép meghatározott értéktételezésekhez kapcsolódik. Megjegyzem, hogy például a vizsgált tudás értelmezésében jellemző eltérések tárhatók fel az IEA és az OECD mérési filozófiájában (1), ami releváns érvként megjelenik az IEA-, illetve PISA-mérések hazai eredményeinek interpretációjában is.

E különbség létrejöttének folyamatát Halász Gábor a következőképpen foglalta össze:

„Amikor a PISA előkészítése zajlott, akkor folytak a viták arról, hogy mi legyen a karaktere ennek a vizsgálatnak. És több ország ebben a vitában nagyon határozottan megfogalmazta: ha az OECD tervezett mérése ugyanazt fogja mérni, mint az IEA-mérések, akkor ez nem érdekeli őket, nem vesznek majd részt benne. Arra kérték a szervezetet, hogy olyan mérőeszközt dolgozzon ki, amely egyértelműen az életben és a munka világában szükséges képességeknek és a kompetenciáknak a mérését szolgálja. Azt szeretnék ugyanis, hogy az oktatási rendszer ebből a perspektívából kapjon visszajelzést. Ne azt mondják meg, hogy azokat a célokat, amelyeket már száz éve is kítűztek maguk elé, hogyan teljesítik, hanem az derüljön ki, hogy abból a megközelítésből, amit ma az élet és a munka világa kíván, mennyire hatékonyak. S ezért, azzal egy időben, amikor indult a PISA előkészítése, az OECD-nek volt egy olyan programja, amely a tantárgyközi kompetenciák definiálásáról és kiválasztásáról szólt. Éppen azért, hogy leírassuk a képességeknek és kompetenciáknak azt a készletét, aminek aztán a mérése fog történni. Tulajdonképpen akkor a nulláról indultak. Összejöttek az ezzel foglalkozó szakemberek, és abból indultak ki, hogy felejtünk el, hogy mi van az iskoláink tanterveiben. Kezdjük el elemezni a jövőt, az életet, a munka világát. Filozófusok, gazdasági szakemberek és a legkülönbözőbb területekkel foglalkozó tudósok voltak ott, és ezzel a kiindulással kívánták definiálni, hogy milyen képességre van szükség” (Horváth, 2009).

Természetesen további szakmai diskurzusok tárgya, milyen érvényességgel használhatóak a hazai OKKR kidolgozásában a nemzetközi vizsgálatok eredményei. Tény, hogy a más országokkal való összehasonlítás fokozatosan befolyásolja a pedagógiai gondolkodást az oktatás tartalmáról, a tantervekről, a standardok meghatározásáról, sőt a tanulás céljairól, eredményeiről. Abban is konszenzus van, hogy a nemzetközi vizsgálatok címzettjei mindenekelőtt az oktatáspolitikusok, illetve az oktatás elemzésével, fejlesztésével foglalkozó szakemberek (Horváth, 2009). A kérdés azonban továbbra is nyitott: tekintethetők a nemzetközi mérések standardjai egyúttal a hazai közoktatás standardjainak (vagy e standardok egyik összetevőjének) is (1. táblázat).

1. táblázat. A Magyarországon végzett átfogó tanulói teljesítménymérések, 1999–2002

Nemzetközi mérések	Hazai mérések
<ul style="list-style-type: none"> – IEA Állampolgári nevelés (civic education) – Állampolgári ismeretek és attitűdök vizsgálata (1999; 14 éves tanulók; 28 ország részvételével; az IEA koordinálásával) – PISA – Olvasás, szövegértés, matematika, természettudomány (2000; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat első mérése) – „Információs és kommunikációs technológiák és az oktatás minősége” – A tanulók informatika kultúrája és számítógép-használattal kapcsolatos szokásai, attitűdjei, ismeretei (2001; 17 éves tanulók; USA, Mexikó, Japán és Magyarország részvételével; az OECD–OM koordinálásával) – PIRLS – olvasás-szövegértés (2001; 4. évfolyamos tanulók; 35 ország; az IEA koordinálásával) – TIMSS-R – harmadik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 13–14 éves tanulók; 38 ország; az IEA koordinálásával) – PIRLS – olvasás-szövegértés (2006; 4. évfolyamos tanulók; 41 ország; az IEA koordinálásával) – PISA – komplex problémamegoldás, matematika, természettudomány (2003; 15 éves tanulók; 32 ország részvételével; az IEA koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat második mérése) – PISA – matematika, természettudomány (2006; 15 éves tanulók; 57 ország részvételével; az OECD koordinálásával háromévente végzendő vizsgálat harmadik mérése) – TIMSS-R – negyedik matematikai és természettudományos felmérés (1999; 10 és 14 éves tanulók; 37 ország és 7 kiemelt oktatási rendszer; az IEA koordinálásával) 	<ul style="list-style-type: none"> – Angol és német idegen nyelvi tudás – olvasási, írási, irányított kreatív írási és beszédértési nyelvi készségek (2000; a Szegedi Egyetem Képességkutató Csoportja az OM megbízásából, 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók) – Teljes körű diagnosztikus kompetenciateszt az olvasás-szövegértés és a matematika területén (2001/2002-es tanév őszén valamennyi 5. és a 9. évfolyamos, 2002 tavaszán valamennyi 1. évfolyamos tanuló, OKÉV–KÁOKSZI az OM megrendelésére) – Matematika (2000/2001) és magyar nyelv és irodalom (2001/2002) írásbeli és érettségi dolgozatok teljes körű másodjavítása és a teljesítmények elemzése (az OM megrendelésére) – Monitor (1999, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 8. évfolyamosok; OKI) – Monitor (2001, matematika, olvasás, számítástechnika, természettudomány és kognitív képességek; 3., 4. és 8. évfolyam, KÁOKSZI) – Országos kompetenciamérés (2003, 2004, 2006, 2007, 2008, 2009) teljes körű, minden tanulót érintő szövegértés-, matematikavizsgálat, 6., 8. és 10. évfolyam, OH)

Érdeemes megvizsgálni továbbá, melyek azok a jellegzetes uniós trendek, amelyek ezen a területen megfigyelhetők. A minőség jelentőségének felértékelődése Európai Unióban szorosan összefügg a végzettségek kölcsönös elismerésének a kérdésével. Tulajdonképpen akkor indult el e terület gyors és hallatlanul erős felértékelődése, amikor az EU-ban a '80-as évek végén a diplomák kölcsönös elismerését tekintve áttértek egy korábbi gyakorlatról egy új gyakorlatra, sőt új paradigmára. Halász Gábor összegzése szerint megszüntették az évekig tartó szigorú tartalmi egyeztetési tevékenységeket, hogy

mindenki ugyanazt értse egy adott kvalifikáción, és így mindenütt el lehessen azt ismer-
tetni. Ehelyett áttértek a bizalom elvére. E váltás viszont felértékelte a minőség ügyét. Ha
ugyanis nem is tudom pontosan, hogy a másik országban konkrétan hány órában és
minek a tanítása található egy-egy diploma mögött, akkor azt mindenképpen tudnom
kell, hogy amit csinálnak, kellő gonddal, korrekt módon csinálják-e. A minőségértékelés
kérdését ez a figyelem középpontjába helyezte (Halász, 2004). (2)

Képzési szakaszok, képesítések

Ahhoz, hogy a közoktatás egyes szakaszain elérhető kimeneti pontokon tanulmányoz-
zuk a kvalitatív eredményiskálákat, döntést kell hoznunk, mit tekintünk e szempontból
releváns szakaszhatárnak. Az OKKR előkészítését célzó szakmai anyagokban *A közokta-
tás képesítési rendszerének áttekintése* című háttéranyag (Palotás, 2007) 21 szempont
szerint vizsgálja meg a 2007-ben érvényes jogszabályok szerinti pedagógiai szakaszok-
ban azonosítható képesítéseket. A tanulmány megállapítja, hogy a közoktatásban meg-
szerezhető végzettségek részben egyes képzési szakaszok teljesítéséhez, részben állami
vizsga letételéhez kapcsolódnak.

2. táblázat. A közoktatás szakaszai

Bevezető szakasz	Kezdő szakasz	Alapozó szakasz	Fejlesztő szakasz	Az általános műveltséget megszi- lárdító szakasz	Az általános műveltséget elmélyítő, pályaválasztási szakasz
1–2. évf.	3–4. évf.	5–6. évf.	7–8. évf.	9–10. évf.	11–12., 13. évf.
<p>A közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (3)</p> <p>A közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. (4)</p>				<p>A Kt. 9. § (8) bekezdése szerint „az érettségi bizonyítvány középisko- lai végzettséget tanúsít, és a felsőoktatási intéz- ménybe való felvételle, illetve szakképzésbe való bekapcsolódásra jogosít. (5) Az érettségi vizsga szintjének a vég- zettség tekintetében nincs jelentősége. A viz- sga szintje a felsőoktatási intézmény- be való felvétel esetén bír (korlátozott) jelentőséggel.</p>	

*Forrás: 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkal-
mazásáról szóló 243/2003. (XII.17. Korm. rendelet módosításáról*

Ahogy a 2. táblázat összegzi, a közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése
alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszervezése
viszont vizsgához kapcsolódik. A Kt. 25. § (4) bekezdése szerint a 8. évfolyam sikeres
elvégzéséről kiállított bizonyítvány – iskolatípustól függetlenül – alapfokú iskolai vég-
zettséget tanúsít. (6) Az alapfokú iskolai végzettséget tehát az oktatási intézmény által
kiállított bizonyítvány tanúsítja, amelyben ötfokú osztályzatskálával jelzik az egyes tanu-
lók tanulmányi eredményességét. A tanulási eredményesség referenciapontja az iskola
pedagógiai programja, amely tartalmazza a helyi tanterv mellett az intézmény értékelési
eljárásait, értékelési szempontjait is. A középfokú nevelés-oktatás szakasza a 9. évfolya-
mon kezdődik, és szakiskolában a 10., középiskolában a 12. vagy 13. évfolyamon feje-
ződik be. A középfokú szakasz két részre tagolódik: a 9. évfolyamon kezdődő és a 10.

vagy 11. évfolyam végéig tartó, általános műveltséget megszilárdító, és a 11. vagy 12. évfolyamon kezdődő és a 12. vagy 13. évfolyam végéig tartó, elmélyítő, pályaválasztást segítő szakasz. A szakképesítés megszerzésére felkészítő szakasz a középfokú nevelés-oktatás szakaszát követően kezdődik és az OKJ-ben meghatározott szakképzési évfolyamon fejeződik be. (7) Az ötödik és nyolcadik évfolyam közötti szakaszt különböző iskolatípusokban (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) egyaránt teljesíteni lehet (*Palotás, 2007*).

A fenti szakaszok ismertetésére azért van szükség, mert a közoktatásban az alapfokú végzettség megszerzése alapesetben évfolyamszám elvégzéséhez, a középiskolai végzettség megszerzése viszont vizsgához kapcsolódik.

A szakaszhatári képzések leírasi lehetőségének szempontjából összegezve ugyanis az állapítható meg, hogy mind a tanulási folyamat tartalmi, mind a tanulmányi követelmények, mind az eredményességét vizsgáló eljárások az intézmény felelősségi körébe tartozó tényezők. Az osztályzatoknak közismerten „helyi értékük” van. Sem szakmai, sem laikus körökben nem kérdőjelezzik meg, hogy a mögöttük levő tudás iskoláról iskolára változik. Sem országos, sem nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra nem lehet azokat felhasználni, és talán éppen ezért a jegyekkel való osztályozás „minőségéről” viszonylag kevés, nagyobb adatbázisra támaszkodó elemzés jelent meg.

Az iskolai osztályzat „értékéről”, összehasonlíthatóságának korlátairól, az osztályzat érvényességéről írott helyzetelemzés, illetve kritikai észrevétel közös eleme az iskolai osztályozás és értékelés funkciózavara: „Az értékelésnek ez a sokfélesége, a félév végi jegyeknek a többféle információforrást összegző tendenciája akár még hasznos is lehetne, ha nem lenne benne csaknem minden egyes értékelőtevékenységben lehetséges hibaforrásként a tanár egyéni, szubjektív értékítélete. Bármennyire hasznosnak tűnik is látzólag a sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat, az kevésbé alkalmas a tanulók tudásának mérésére. Különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményéről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelésnek ez a rendszere, a tanulás irányításában szerepet játszó motiváló, segítő-formáló értékelés és a minősítő értékelés összemosódása, az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága az értékelés funkciózavaraihoz vezet.” (*Csapó, 2004.*)

Az alapfokú végzettséget bizonyító dokumentumot – jóllehet érvényességét számos kritika éri – a tanuló tanulási pályafutásában mégis meghatározó szerepűnek kell tekintenünk, legalábbis két szempontból. Mérvadóak az alapfokú oktatásban elért tanulmányi eredmények egyrészt a további tanulási út megválasztásában, sőt megvalósíthatóságában, másrészt „a milyen tanuló vagyok, voltam” nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik a tanuló önképében, önmaga értékelésében. A tanulói énkép és önismeret formálódása ugyanis jórészt az iskolai tapasztalatokon, a tanári értékelésen és a társakkal való összehasonlításon keresztül valósul meg. Az alakuló, változó énkép azonban maga is befolyásolja azt, hogy hogyan teljesít a fiatal az iskolában, hogyan viselkedik a társaival és a tanáraival szemben, milyen célok elérésére törekszik (*Kőrössy, 2005*). A motivációkutatások az iskolai osztályzatok „együttjárását” vizsgálva empirikusan is megerősítétk, hogy az olvasási képesség (nem meglepő módon) ugyanolyan erős összefüggést mutat a matematikával és a természetismerettel, mint az irodalommal és a nyelvtannal. Ennek részben az az oka, hogy a tantárgyi osztályzatok belső összefüggésrendszere nagyon erős. Ritkán fordul csak elő, hogy egy tanuló különböző tantárgyakból kapott jegyei jelentősen eltérnek egymástól (*Józsa, 2007*).

Ahhoz, hogy továbblépjünk a közoktatási standardok vizsgálatában, azaz feltárjuk, milyen tanulási folyamat és előrehaladás tétéleződik az egyes közoktatási szakaszokban, a tartalmi irányítás dokumentumait, illetve a diagnosztizáló-fejlesztő eljárásokat érdemes figyelembe vennünk. Ahhoz, hogy becsülni tudjuk az alapfokú iskolázás deklarált követelményszintjeit, hogy átfogó, általános (‘generic’) képet kapjunk az alapfokú iskolázás

tanulási követelményeiről, egyrészt a diagnosztizáló-, értékelő-, minősítőeljárások, másrészt az adott képzési szakaszban érvényes tartalmi, tantervi dokumentumok értelmezését látjuk szükségesnek.

Háromszintű tartalmi szabályozás

A Kt. szabályozása értelmében a Nemzeti alaptantervben (NAT) megfogalmazott elvek, célok, feladatok a helyi intézményi sajátosságokhoz, egyéni tanulási utakhoz alkalmazkodó, több változatban is kimunkált dokumentumokban öltönek testet. Az ezeket kidolgozó, illetve legitimáló intézmény, szervezet felelős azért, hogy a NAT szellemisége érvényesüljön bennük. A NAT normáit, illetve a szakképzés esetén a szakmaterületek követelményeit közvetítő, de annál részletesebb kerettantervek és oktatási programok – a NAT-tal együtt – irányt mutatnak a tankönyvíróknak és szerkesztőknek, a tanítási segédletek, eszközök készítőinek az állami vizsgakövetelmények, valamint az országos mérési-értékelési eszközök kidolgozóinak és legfőképpen az iskolák pedagógustestületeinek, akik a helyi tanterveket készítik, összeállítják. Az oktatási és kulturális miniszter által kiadott kerettantervek, oktatási programok (pedagógiai rendszerek) – ideértve a speciális iskola- és tanulásszervezési formákhoz, eljárásokhoz készült kerettanterveket és oktatási programokat is – megfelelnek az alábbi kritériumoknak:

- a dokumentumokban kifejeződő értékrendszer tükrözi a NAT-ban meghatározott közös értékeket;
- a dokumentumok használata során érvényesülhetnek a tanulói, gyermeki jogok és a tanulási esélyegyenlőség;
- a dokumentumokban azonosíthatók a NAT-ban kiemelt kompetenciák, a bennük foglaltak alkalmasak azok fejlesztésére;
- azonosítható az általuk követett – koherens és indokolt – szaktudományi és tantárgy-pedagógiai paradigma, illetve műveltségkép;
- segítik a differenciált tanulást, a sajátos nevelési igényű tanulói csoportok fejlesztését;
- érvényesíthető útmutatásokkal kell szolgálniuk mind a kiemelt, mind az egyes műveltségi területekhez rendelt fejlesztési feladatok teljesítéséhez;
- kellően nyitottak a továbbfejlesztésre, az adaptív felhasználásra.

A helyi tantervek iránti alapvető követelmény (egyúttal jóváhagyásuk kritériuma is), hogy megfeleljenek a NAT előírásainak. Az iskolák pedagógustestületei háromféle módon készíthetik el helyi tanterveiket: (1) az iskola átvész egy kész kerettantervet; (2) a tantervek, oktatási programok (pedagógiai rendszerek) kínálata alapján maga állítja össze helyi tantervét; (3) saját helyi tantervet készít. Mindegyik esetben figyelembe kell venni az állami vizsgák követelményeit is. (Forrás: *Nemzeti alaptanterv*, 2007.)

A helyi tantervek minőségéről, az azokban felépített tantárgyi rendszerekről, a helyi tantárgyterületi, illetve tantárgyi követelmények felépítéséről, fokozatairól jelenleg nem állnak rendelkezésre sem adatok, sem értékelő leírások.

Normatív „fejlesztéskép”, helyi értékelés

A közoktatás fejlesztésképét egyrészt a *Nemzeti alaptantervben Az iskolai nevelés-oktatás közös értékei*, továbbá az iskolai nevelés-oktatás alapvető céljai között megjelenített *A kulcskompetenciák fejlesztése* című fejezet tartalmazza. A kulcskompetenciák európai dokumentum alapján fogalmazódtak meg, (8) szerkezetükben a kompetenciaterület rövid, összegző leírását a *Szükséges ismeretek, képességek, attitűdök* jelzése követi, amelyek mintegy együttes feltételei a kívánatos pozitív attitűdök kialakulásának. A közoktatás fejlesztési felfogását az „ahogy lennie kell” perspektívájú normatív beszédmód jellemzi.

Az anyanyelvi kommunikáció esetében a pozitív attitűd magában foglalja a kritikus és építő jellegű párbeszédre való törekvést, az esztétikai minőség tiszteletét és mások megismerésének az igényét. Ehhez ismernünk kell a nyelv másokra gyakorolt hatását, a társadalmilag felelős nyelvhasználat jelentőségét.

A matematika terén a pozitív attitűd az igazság tiszteletén és azon a törekvésen alapszik, hogy a dolgok logikus okát és érvényességét keressük.

Az idegen nyelvi kommunikáció iránti pozitív attitűd magában foglalja a kulturális sokféleség tiszteletben tartását és a nyelvek, kultúrák közötti kommunikáció iránti érdeklődést és kíváncsiságot.

A természettudományos kompetencia kritikus és kíváncsi attitűdöt, az etikai kérdések iránti érdeklődést, valamint a biztonság és a fenntarthatóság tiszteletét egyaránt magában foglalja – különösen a tudományos és technológiai fejlődés saját magunkra, családjunkra, közösségünkre és az egész Földre gyakorolt hatásával kapcsolatban.

Digitális kompetencia: az IST használata kritikus és megfontolt attitűdöket igényel az elérhető információ és az interaktív média felelősségteljes használata érdekében. A kompetencia fejlődését segítheti továbbá a kulturális, társadalmi és/vagy szakmai célokat szolgáló közösségekben és hálózatokban való részvétel.

A hatékony önálló tanulás pozitív attitűdje tanulás iránti motivációt feltételez, folyamatos fenntartásához elengedhetetlen, hogy korábbi tanulási és élettapasztalatainkat felhasználjuk, új tanulási lehetőségeket kutassunk fel, és a tanultakat az élet minden területén széles körben alkalmazzuk.

A szociális és állampolgári kompetencia pozitív attitűdjei az emberi jogok teljes körű tiszteletén alapulnak, ideértve az egyenlőség és a demokrácia tiszteletét, a vallási és etnikai csoportok kulturális sokszínűségének megértését. Magában foglalja a településhez, az országhoz, az EU-hoz és általában az Európához való tartozást, a részvétel iránti nyitottságot a demokratikus döntéshozatal valamennyi szintjén, valamint a felelősségérzetnek és a közösségi összetartást megalapozó közös értékek elfogadásának és tiszteletben tartásának a kinyilvánítását (például a demokratikus elvek tiszteletben tartása). Az alkotó részvétel az állampolgári tevékenységeket, a társadalmi sokféleség és kohézió, valamint a fenntartható fejlődés támogatását és mások értékeinek, magánéletének a tiszteletét is jelenti.

A kezdeményezőképeség és vállalkozói kompetencia pozitív attitűdjét a függetlenség, a kreativitás és az innováció jellemzi a személyes és társadalmi életben, valamint a munkában egyaránt. Feltételezi a célok elérését segítő motivációt és elhatározottságot, legyenek azok személyes, másokkal közös és/vagy munkával kapcsolatos célok vagy törekvések.

Az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképeség pozitív attitűdjeinek alapját a művészi kifejezés sokfélesége iránti nyitottság és az esztétikai érzék fejlesztésére való hajlandóság képezi. A nyitottság, az érdeklődés, a fogékonyság fejleszti a kreativitást, és az arra való készséget, hogy a művészi önkifejezés és a kulturális életben való részvétel révén gazdagítsuk önismeretünket, emberi viszonyainkat, eligazodjunk a világban.

A narratív képességek és az emlékezet deklarált fejlesztése viszonylag kevésbé hangsúlyos fejlesztési terület, jóllehet a kortárs kognitív és dinamikus fejlődéslelektan, valamint az evolúciós pszichológia számtalan meggyőző érvet sorakoztat fel amellel, hogy az elbeszélés, a narratív gondolkodás alapja az emberi faj evolúciósan kialakult képessége a mentális állapotok – szándékok, vágyak, célok – tulajdonítására. A környezeti eseményeknek az intencionalitás terminusaiban történő „kiolvasása” már csecsemőkorban lehetőséget teremt a narratív struktúrák kialakulására, a beszéd belépésével pedig az elbeszélés megjelenésére. A szociális kompetenciák fejlesztése kapcsán a vizsgált dokumentumokban kevésbé esik szó az identitás kérdéséről. A pszichológiában az identitás két aspektusát jelzős szerkezettel különböztetik meg. A szociális identitás kategóriája egy

társadalmi csoporttal való azonosságra vonatkozik. Az egyén egy csoporttal azonosulva átveszi a csoport értékeit és normáit, ezáltal biztonságot és önbecsülést nyer a csoporttól. Az ennek az életút megannyi változása ellenére megőrzött stabilitását és folytonosságát a személyes identitás fogalma fejezi ki. Az egyéni és csoportidentitás tehát szoros összefüggésben áll egymással (*László, 2003*).

Az emlékezet elsősorban leíró-értékelő fogalomként merül fel (rövid és hosszú távú emlékezetként), fejlesztése (mnemotechnika) pedig évezredes múltra tekinthet vissza. Legalábbis a kommunikatív és a kulturális emlékezet eltéréséről, illetve egymásrautaltságáról igen fontos lenne szólni, különösen akkor, amikor a kulturális kánonok vitatása folyik egyrészt, a jelenismeret normatívává emelése másrészt. Míg a kommunikációs emlékezetet jelen idejű, a közelmúltra vonatkozó emlékeket idézi fel, azokat, amelyekben az ember a kortársaival osztozik (9), addig a kulturális emlékezet a múlt szilárd pontjaira irányul. A rögzített formákhoz kötött kulturális emlékezet szempontjából csak az emlékezetes, nem a tényleges történelem számít. A biografikus emlékezés viszont mindig társas interakciókra épül (*Assmann, 2004*)

A fejlesztési koncepció további rétegét az egyes műveltségterületek alapelvei, céljai, továbbá fejlesztési feladatai képviselik. E fejlesztési feladatok egyrészt egymás mellé rendelt célokat, másrészt ezek alá rendelt, két-két évfolyamra bontott tevékenységcélokat fogalmaznak meg. Az értékek deklarációiból összeszövődő „hálózatos fejlesztéskép” összességében tehát a jelzett rétegzett, komplex célrendszerből bontható ki. E célrendszer ugyanakkor jóval kevésbé strukturált, különösen, ha azt mérési-értékelési követelményekkel vagy a kimeneti követelményekkel hasonlítjuk össze. A fejlesztési célok összetettsége mellett rendkívül kevés utalás történik a gondolkodási-tanulási, érzelmi, attitűdbeli progresszióra.

Előrebocsátható, hogy ez alól az élő idegen nyelv műveltségterület jelenti a kivételt, amely ugyanis az Európai referenciakeret modelljét, annak szintleírásait veszi alapul a képzési tartalmak meghatározásához (lásd az 1. függelék).

Az intézményesült iskola vagy bármely oktatás létformája, irányultsága nem eleve adott, hanem emberi-társadalmi döntéssel meghatározandó, s e döntés minden ember és társadalom esetében meg is történik. A tantervek célrendszeréből, óratervből, műveltséganyagának (műveltségterületeinek, tantárgyainak) szerkezetéből (nevelés)történeti elemzéssel általában meggyőzően fel is tárható ez a távlatos céltételező szándék (*Nagy, 1999*). Miután a képzés célokat tételező tevékenység, a „miért és mire képezzünk” kérdésre adható válaszok valamilyen társadalomkép, jövőbeli életminőség elképzelése, prognosztizálása mentén hozódnak meg. A döntéshozók horizontját tágítandó ma e jövőképvízióba lépnek a lehetséges változásokat és azok valószínűsíthető következményeit leíró forgatókönyvek. Bármekkora is a várakozásunk, a tantervi minőség nagymértékű javulásától (önmagában) nem várható el, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és műveltté tevő gyakorlatot eredményezzen. A „van”, a „lehet” és a „legyen” közös halmozásban alakulhat a tanterv értéktartománya. A tantervi beszédmód, ha a „legyen” szemlélet dominálja, a felszólító móddal mint egyfajta szómágiával él, melynek címzettjei általában maguk a tanulók (ismerje, tudja, legyen képes stb.). A „van” dominanciájával az iskola a társadalmi hatások értéktartalmainak vagy ezek hiányának vonzásában kisebb nagyobb mértékben értékfüggő. Erre utal az az elterjedt defenzív magatartás, amely az iskola értékközvetítő szerepét erős kritikával szemléli, meghatározó szerepet tulajdonítva ebben a kortárs csoportnak, a családi szocializációnak és egy közelebről nem definiált társadalmi értékrendnek. Mértéktartóbb, valóságelvűbb a „lehet” képvisellete. Ezt követve a tanterv leíróbb jellegű, értéktartalmait indirektebb módon, konkrét tevékenységekbe ágyazva, mintegy modellezve közli. Az érték e felfogás szerint a tantervbe foglaltak által, a közvetítés, a közvetítettség módján létezik és hat, nem deklaráltan. Maga a tantervbe foglalt tudás is – elsajátítása vagy bizonyítvánnyal igazolása révén – az egyéni életésély

perspektíváját nyújtja – pragmatikusan ez az iskolázás egyik értéke. De ez a jövőre irányuló perspektíva, amit a tantárgyi tartalmak esetében azok társadalmi érvényességének, életbeli szükségleteket is kielégítő minőségének tartunk, is feltételez egyfajta értékírányultságot. Sőt, a tanterv a maga egészével nemcsak megjelöl vagy közvetít értékeket, hanem jó esetben értékszükségletet is teremthet, ha valamilyen addig lappangó igénynek ad képzési formát és tartalmat. (Ilyennek tekinthetjük ma az önérvényesítési, az ökológiai vagy az élet minőségével összefüggő javak értékének látványos emelkedését.)

A „bemeneti követelmények” egy értékvezérelt oktatási folyamat vízióját reprezentálják – lásd a nevelés-oktatás közös értékeit, továbbá a kulcskompetenciák és a műveltségi területek értéktartalmait –, kevésbé érzékenyek a megvalósíthatóság, még kevésbé érzékenyek a „megvalósultság” dimenzióira. E tekintetben viszont azonnal és joggal szólal meg a kritikai felvetés: elhatolnak-e a tantervekben széles körűen deklarált értékek az osztálytermi interakciók szintjéig, miközben hallgatólagos egyetértés van ma abban, hogy az iskola ez irányú hatékonyságát messze felülmúlja a családi és a kortárs csoport szocializációs ereje, a tömegkommunikáció, kivált az elektronikus média, az utca világa, és mindaz, ami a társadalmi értékrendből töredékesen, de hatékonyan leszüremlik a diákokban. Bár a képességfejlesztés, szándéka nem hiányzik, megjelenik a legmagasabb szintű oktatáspolitikai dokumentumokban, így a fejlesztési követelményekben is, azt látjuk, hogy már a célok megfogalmazása is nagyrészt megmarad (Bloom szellemes kifejezésével) a szómágia szintjén, többnyire nem jut el az operacionalizálásig, és így nem felel meg az ellenőrizhetőség, számonkérhetőség követelményeinek (Csapó, 2004a). Végül a tanárok, ahogyan azt számos más kutatás is felmutatta, magukra maradnak azzal a feladattal, hogyan lehet az elvi szinten megfogalmazott elvárásokat átfordítani a mindennapi osztálytermi gyakorlat nyelvére. A tényekre alapozott oktatáspolitikai fő hivatkozási alapját általában a kvantitatív mérési eredmények szolgáltatják. Az oktatás eredményességét kutató, ok-okozati összefüggések vizsgálatát is célul kitűző, nagy adatbázisú empirikus tudásszintmérések inkább az „ahogy van” kérdésre keresik a választ, az oktatáspolitikusok, mint címzettek és megrendelők az oktatás minőségének, hatékonyságának, eredményességének javításához szükséges lépéseik megtételéhez várják a megfelelő tudományos bizonyítékokat.

A tanulók értékelése, a magasabb évfolyamra lépés feltételei

A NAT szerint a helyi szintű szabályozás egyik kiemelkedően fontos területe az iskolai tanulói értékelés rendjének, normáinak, eszközeinek, formáinak meghatározása. Mindezt a NAT a pedagógiai program hatáskörébe utalja a következőképpen: a pedagógiai program meghatározhatja azokat a tantárgyakat, tananyagrészeket, amelyekből a tanuló teljesítményét nem kell értékelni, illetve minősíteni, eltekinthet a magatartás és szorgalom értékelésétől és minősítésétől. Nem mellőzhető azonban a tanuló teljesítményének, előmenetelének értékelése és minősítése azokból a tantárgyakból, amelyekből állami vizsgát kell, illetve lehet tenni. A NAT megjegyzi, hogy az iskola az állami vizsgák rendszere mellett kidolgozhatja saját vizsgáztatási rendszerét, bevezethet tanévet lezáró írásbeli beszámoltatást, „kisérettségit” stb. Fontos kiemelni, hogy a tanuló értékelése, az évközi érdemjegyeinek megállapítása, a tanuló minősítése, félévi és év végi osztályzatai ellen csak a helyi tantervben rögzített értékelési eljárások megsértése esetén lehet jogorvoslattal élni. (10)

Az iskolai pedagógiai programok szisztematikus elemzéséről nem állnak rendelkezésre adatok, így azt, milyen feltételezések, elvek alapján történik:

- a) az osztályozással történő minősítés,
- b) milyen fejlődéskép bontható ki az egyes pedagógiai programokból, adatok híján nem rekonstruálható, nem összegezhető.

Ugyanakkor számos kutatás felmutatja, mennyire eltérő pedagógiai kultúra, szubkultúra jellemzi az egyes, különösen szociális státusuk szerint eltérő intézményeket, következőképpen azok értékelési, teljesítményértékelési kultúráját is (Nagy, 2006) (11) Feltehető tehát, hogy az iskolai szinten érvényes deklarált és/vagy hallgatólagos normák által szentesített gyakorlat szerint kialakított magasabb évfolyamra lépési feltételek erősen heterogén képet mutatnak.

A magasabb évfolyamra lépés feltételeiről a NAT a következőképpen foglal állást: Az iskola helyi tantervében kell meghatározni azt is, hogy a tanuló milyen feltételek mellett léphet az iskola magasabb évfolyamába. A közoktatási törvény meghatározza a legfontosabb alapelvet: a tanuló az iskola magasabb évfolyamába, illetve szakképzési évfolyamába akkor léphet, ha az előírt tanulmányi követelményeket sikeresen teljesítette. Hogy mi minősül sikeres teljesítésnek, az az iskola helyi tantervében rögzített értékelési szempontok és konkrét követelmények alapján határozható meg, nem tilthatja meg a javítóvizsgán való részvételt, illetve az évfolyam megismétlését sikertelen javítóvizsga esetén.

A szabályozás megjegyzi továbbá: nem szükségszerű, hogy minden tanuló azonos időpontban azonos teljesítményt érjen el. A nevelőtestületnek jogában áll a magasabb évfolyamra lépés lehetőségét biztosítani a tanulónak akkor is, ha adott ismeretkörben kevesebbet teljesít az átlagnál. Lényegében az iskolai pedagógiai program határozza meg, hogy adott iskolában milyen feltételek mellett lehet a tanulót évfolyamismétlésre utasítani, illetve lehetséges-e az évfolyamismétlésre utasítás. (12)

Összegezve elmondható, hogy intézményi szakmai-felelősségi tevékenység a következő:

- a tanulási előrehaladás követelményeinek meghatározása;
- a tanulói értékelés rendjének, normáinak, eszközeinek, formáinak meghatározása;
- a tanulók magatartásbeli, tanulmányi, előmenetelének értékelése, a tanulók minősítése;
- annak a meghatározása, milyen feltételek mellett léphet a tanuló az iskola magasabb évfolyamába.

Megjegyezzük, hogy a NAT-hoz többféle kerettanterv is készült, így például az egyes tankönyvkiadók is rendelkeznek kerettantervvel, amelyet saját tankönyveik számára referenciapontként jelölhetnek meg a tankönyv-jóváhagyási folyamatban. Természetesen lehetőség van – a meglévők mellett – további kerettantervek akkreditációjára is. Tudomásom szerint arról nincs statisztikai nyilvántartás, melyik kerettantervet alkalmazták és iskolák, illetve milyen mértékben használták azokat iskolai pedagógiai programjuk, illetve helyi tantervük elkészítésében.

A magyarországi tartalmi szabályozás átalakulását a következő összegző megállapítások jellemzik: a tartalmi szabályozásrendszere vegyes, hiszen egyfelől egy rendkívül flexibilis bemeneti szabályozó eszközre (*Nemzeti alaptanterv*), másfelől a kimeneti értékelés egy keményebb (érettségi) és egy kevésbé kemény (kompetenciamérések) eszközzére épít. A *Jelentés... szerzői* megjegyzi továbbá, hogy a vegyes szabályozási rendszer mindkét eleme egymásra van utalva, különösen az ismeretszerzés és a képességfejlesztés kívánatos egyensúlya tekintetében (*Vágó és Vass, 2006*).

Ahhoz, hogy az egyes közoktatási szakaszok tanulási eredményeit leírjuk, a jelenlegi feltételek mellett nem tűnik járható útnak az összes közoktatási intézmény helyi tantervének elemzése, összehasonlítása. Az egyes oktatási szakaszok belső határain (évfolyamok) „elvárható” tudás/képesség/attitűd összetételű szerveződést a helyi tantervek számára mintaként közzétett kerettantervek hivatottak megjeleníteni, konkretizálni, ezeken belül is *A továbblépés feltételei* című tantervi egységek. Így a további elemzésekben e dokumentumokra is építünk.

Az elemzéshez használt dokumentumokat a 3. táblázat szerinti modell összegzi:

3. táblázat. A közoktatás mérési-értékelési és „kimeneti követelményei”

Óvoda → iskola-érettségi vizsgálat	Bevezető szakasz	Kezdő szakasz	Fejlesztő szakasz	Az általános műveltséget megszilárdító szakasz	Az általános műveltséget elmélyítő pálya-választási szakasz
	DIFER Szöveges értékelés IEA PIRLS szövegértés 4. évfolyam IEA TIMSS matematika, természettudomány		OKM kerettan- tervi javaslat: A továbbhaladás feltételei, kritériumai	OKM kerettan- tervi javaslat: A továbbhaladás feltételei, kritériumai	Az érettségi vizsga követelmé- nyei, középszint és emelt szint
		Országos kom- petenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	Országos kompe- tenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	Országos kompe- tenciamérés 6. évfolyam szövegértés, matematika	
			IEA TIMSS matematika, természettu- domány	OECD PISA szövegértés, matematika, ter- mészettu- domány	

Alapfokú oktatás: a diagnosztikus vizsgálatok kvalitatív szintjei

Az iskolaérettség

A kötelező iskolázás megkezdésének életkori intervallumát a mindenkori közoktatási törvény szabályozza. A döntés azonban a szülőké, és az, hogyan döntenek a szülők, összefügg egyrészt az iskoláról, a gyermekük iskoláztatásáról kialakított elképzelésükkel, másrészt a gyermek megfigyelhető sajátosságaival. Ez utóbbit, azaz a szülő gyermekképét az óvoda és a szülők közötti dialógus mellett az is befolyásolja, miként vélekedik maga az óvoda az iskoláról, az iskola táján értelmezett igényeiről. Az iskolaérettség azt jelenti, hogy a gyermek fizikai és pszichés szempontból is képes megfelelni az iskolai követelményeknek, s az iskoláslét előmozdítja a fejlődését. A hatályos közoktatási törvény (Kt.) a tankötelezettség kimondása mellett az úgynevezett rugalmas iskolakezdet támogatja, így lehetőség van arra, hogy a gyermek iskolaéretten kezdje meg a tanulmányait, s eljét vegyük a túl korai kezdés által okozott kudarcoknak. (13) Az óvodai nevelés szakaszaihoz nem társulnak ún. kimeneti szintek, ha a gyermek rendszeresen jár óvodába, az óvónő el tudja dönteni, hogy a gyermek alkalmas-e az iskolakezdesre. Így az óvodai kimenet a „rugalmas mozgásterű személyes-szakmai döntés” terepeként fogható fel. E „rugalmas mozgásterű személyes-szakmai döntés” jellemzője a konzultatív, referenciális jelleg, amennyiben egyrészt az óvodai szakemberek egymás közti, másrészt a szülőkkal folytatott konzultációkra épül, másrészt referenciális, amennyiben a döntés referenciapontja a szülőknél és az óvodai nevelőknél élő kép az iskoláról. Így maga e kimenet sem differenciált skála, hanem egy három lehetőséget tartalmazó döntés. Amennyiben a pedagógus és a szülő véleménye megegyezik, a gyermek nem kerül a nevelési tanácsadóba, de szükség esetén egy évet még maradhat az óvodában. Ha eltérés van a szülő és a pedagógus véleménye között, akkor javasolt a nevelési tanácsadó felkeresése. A szülő saját elhatározásából is kérheti a gyermek vizsgálatát. (14) Az iskolaérettségi vizsgálatok általános gyakorlata a következő:

1. Csoportos vizsgálat: ceruzafogás, ábrák másolása, sorminta rajzolása, szabadrajz, szóban elmesélt történet követése, hosszú távú emlékezet (történetmesélés hallás után),

mozgáskoordináció (tapsolás, kopogás, műveletek színes korongokkal, beszéd (beszédhibák kiszűrése), szociális érettség, munkaérettség.

2. Egyéni vizsgálat: egyszerű élethelyzetekben ítéletalkotás, döntések hozatala, analógiák felismerése, szókincs (mesélés képről), rövid távú emlékezet (képek sorrendbe rakása); számfogalom kialakultsága, tájékozódás tízes számkörben, a „több-kevesebb” fogalmának alkalmazása.

A gyermek iskolaérettségének minősítése háromfokozatú skálán történik:

- a) továbbra is az óvodában marad;
- b) elkezdheti az iskolai tanulmányait;
- c) további vizsgálatokra van szüksége.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben végzett lakossági közvélemény-kutatás adatai szerint a szülők iskolázottságával párhuzamosan enyhe mértékben növekszik a gyermeküket 7 éves kortól iskoláztatni szándékozó szülők aránya. Ez a jelenség arra utal, hogy az iskolázott szülők az óvodában tartással is biztosítani szeretnék gyermekük sikeres iskolakezdését, így ők nagyobb arányban élnek a rugalmas iskolakezdés lehetőségével. Másrészt arra is következtethetünk, hogy ők kritikusanbban vélekednek az oktatás bevezető szakaszáról, így a gyermeket felkészültebben szeretnék iskolába küldeni. (15)

A Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer

A 2009/2010. tanév rendjéről szóló 24/2009. (V. 25.) OKM rendelet 8. § (5) bekezdésében meghatározottak szerint a tanulók eltérő ütemű fejlődéséből, fejlesztési szükségleteiből fakadó egyéni hátrányoknak a csökkentése, továbbá az alapkészségek sikeres megalapozása és kibontakoztatása érdekében az általános iskolák igazgatói a tanév októberében felmérik azon első évfolyamos tanulóik körét, akiknél az óvodai jelzések, illetve a tanév kezdete óta szerzett tapasztalatok alapján az alapkészségek fejlesztését hangsúlyosabban kell a későbbiekben támogatni, és ezért az osztálytanító indokoltnak látja az azt elősegítő pedagógiai tevékenység megalapozásához a Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER) alkalmazását. A vizsgálatot az érintett tanulókkal az iskolának legkésőbb a folyó tanév decemberében kell elvégeznie. A vizsgálat elvégzéséhez a *Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 évesek számára* elnevezésű programcsomagot kell használni.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer felkínálja az eredményes iskolakezdés előfeltételét képező kritikus elemi készségek (írásmozgás-koordináció készsége, beszédhallgatás készsége, relációsózkincs, elemi számolás, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, szocialitás) diagnosztikus értékelésére alkalmas tesztrendszert. Ismerteti e készségek elsajátítási folyamatait a 4–8 évesek körében, és rámutat az eredményesebb fejlesztés lehetőségeire, tennivalóira. Az úgynevezett *Fejlődési mutató* segítségével lehetővé teszi e kritikus elemi készségek elsajátítási folyamatainak részletezett nyomon követését 4 éves kortól 8 éves korig. Ezeknek az adatoknak köszönhetően megvalósíthatóvá válik az ún. kritériumorientált készségfejlesztés, vagyis az, hogy a folyamatos fejlesztés mindaddig tartson, amíg a szóban forgó kritikus elemi készség optimális működésűvé, optimálisan használhatóvá nem válik. (16)

A DIFER programcsomag célja, funkciója, hogy segítse az eredményes iskolakezdést. Ismeretes, hogy az első tanévek eredményei döntően meghatározzák a tanulók jövőjét. Az első évfolyamokon elsajátítandó alapkészségek eredményessége nagymértékben az úgynevezett kritikus elemi készségek fejlettségétől függ. Az íráskészség elsajátításának előfeltételét, kritikus elemi készségét az úgynevezett írásmozgás-koordináció fejlettsége, az olvasási készségét a beszédhanghallás fejlettsége határozza meg. A nyelvileg közölt információk vételének egyik alapvető feltétele a relációsózkincs fejlettsége, a matemati-

katanítása az elemi számolási készség fejlettsége, a tudásszerzés, a tanulás kritikus feltétele pedig többek között a tapasztalati következtetés és a tapasztalati összefüggés-kezelés képességének fejlettsége. Az eredményes iskolakezdés döntő feltétele a szocialitás (az elemi szociális motívumok és készségek) fejlettsége. A csomag a hét tesztből álló tesztrendszert és az országos helyzetképet, viszonyítási alapokat, a tennivalókat leíró könyvet, valamint a gyermekek fejlődésének nyomon követését szolgáló *Fejlődési mutató* nevű füzetet (benne az irólapot) tartalmazza (4. táblázatot).

4. táblázat. A DIFER programcsomaggal vizsgált képességek (4–8 éves életkor)

Képesség, készség	Képességskála				Hatás
Írásmozgás-koordináció	kialakulatlan			kialakult	írás
Beszédhanghallás (a beszédhangok felismerésének megkülönböztetésének képessége)		részle- sen fejlett		önálló, differen- ciált észlelés optimális a 2. évf. elején 85%	olvasás, szövegértés,
Relációszőkincs					szövegértés, kognitív műveletek
Elemi számolási készség (1) a százas számkörbeli számlálás (2) a húszas számkörbeli manipulatív számolás (tárgyakkal végzett műveletek), (3) a tízes számkörbeli számképfelismerés, (4) a százas számkörbeli számolás (számok jelének felismerése)	előkészítő/ kezdő	haladó	befejező	optimum (pl. a számok sor- rendje automa- tizálódik)	matematika, matematikai probléma- megoldás
Tapasztalati következtetés					szókincs, olvasás, beszéd
Tapasztalati összefüggéskezelés					kognitív képességek
Szocialitás (szociális motívum-, minta, szokás-, készség-, képesség- és ismeretrendszere, a személyiség szociális aktivitása (szociális magatartása, viselkedése)	antiszociális	lojális	proszociális		teljes szociá- lis érési folyamat

Forrás: *Diagnosztikus FEjlődésvizsgáló Rendszer 4–8 évesek készségfejlődésének vizsgálatára*

Az alapozó oktatás első szakaszában a fenti képességek, készségek spontán optimalizációja, továbbá kritériumorientált fejlesztése történik az optimális szint elérése érdekében. Az OKKR szempontjából fontos tény, hogy országos standardok még nem állnak rendelkezésre.

A szöveges értékelés

Az Országgyűlés döntésének megfelelően, a közoktatási törvény módosításának eredményeként, 2004. szeptember elsejétől kötelezően bevezetésre került félévkor és év végén az osztályozást felváltó szöveges minősítés felmenő rendszerben, az általános iskola 1–3. évfolyamán és a 4. évfolyamon az első félévben. A 2007/2008. tanévben már a 4. évfolyamon alkalmazták a szöveges értékelési formát. Anélkül, hogy a szöveges értékelés pedagógiai szerepét részletesen taglalnánk, egy szempontot emelünk ki, nevezetesen az ebben az életkorban is meghatározó aspektusát: az iskolai értékelés és az énkép alakulásának kapcsolatát. Ez azért fontos, mert a szöveges értékelés egy – az osztályozáshoz képest – más típusú visszajelző kommunikációs folyamatra épít: nevezetesen hatásában számol a belátás és önfejlesztési motiváció kívánatos gyakorlatával. Kisiskoláskortól a gyerekek úgy gondolnak magukra, mint akik bizonyos képességekkel, tulajdonságokkal, célokkal és törekvésekkel rendelkeznek. Ezek az ismeretek és a hozzá kapcsolódó erős érzelmek alkotják az énképet vagy énreprezentációt. Ez az érzelmekkel gazdagon átszőtt ismeretrendszer meghatározza azt, hogy hogyan cselekszünk, miképpen gondolkodunk másokról, hogyan látjuk a másik embert és önmagunkat a különböző helyzetekben, milyen a külvilággal való kapcsolatunk. (Az önmagunkról szóló ismeretek mellett meg kell említeni az éndeál és a szociális kép fogalmát és funkcióit is.) Az énkép fontos funkciókkal rendelkezik, amennyiben jelentést, értelmet ad az egyén tapasztalatainak, szervezi a gondolatokat, érzelmeket, a viselkedést, motivál a cselekvésre: tervet készít, ösztönzőket biztosít, mércét állít az egyén számára. Az énkép kettős dinamikája az énerősítés (az egyre pozitívabb kép kialakítása, az önbecsülés fokozása) és az énkonzisztencia (az énkép fenntartása, változatlanul hagyása); mindkét változási irány befolyásolja a tanítás tanulás hatékonyságát (Kőrössi, 2005). A mondottak a szöveges értékelés kommunikációja szempontjából tekinthetők relevánsnak, ugyanis a verbális kvalitatív egyéni értékelés éppen a visszajelző funkciója révén érhet el mérvadó fejlesztő hatást, befolyásolva egyúttal a további iskolázás sikerességét.

A szöveges értékelés gyakorlatáról nem áll rendelkezésre elemző tanulmány, így az Oktatási és Kulturális Minisztérium által ajánlott *Mondatbank* című összeállítást választottuk az OKKR szempontjából is elemezhető dokumentumnak. Ha a szöveges értékeléshez ajánlott *Mondatbank* szerkezetét elemezzük, egyrészt tevékenységeket, műveleteket azonosíthatunk, másrészt ezek minőségi szintjeit tanulmányozhatjuk attól függően, milyen szintekben strukturálódik a vonatkozó tevékenység látható, vizsgálható, megállapítható eredménye. Az egyes tevékenységekhez általában kettő-hét, verbálisan leírt, egymástól elkülönített teljesítményszint tartozik. (Két teljesítményszint jelzi például a ritmikai és dallami ismeretek vagy a zenei befogadás szintjét, míg hét, erősen differenciált szint közli a megismerőtevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság komplex követelményét (lásd a 2. függelékét). Az egyes teljesítményszinteket elválasztó kategóriák nagyobb része azonosítható különösen a motiváció és az autonómia, felelősségvállalás kategóriákban. A tudás és a képesség kategóriáinak szétválasztása nem problémamentes, de ezekben is azonosítható elemekre találhatunk (4. táblázat, a Mondatbank alapján a szerző összeállítása). Megjegyzem, e négy, az OKKR számára releváns kategóriát a *Mondatbank*-ban jelzett tartalmi-tevékenységbeli szintek alapján jelen elemzés számára tártam fel (lásd a 3. függelékét). (5. táblázat)

Az értékelésben alkalmazott egyes deskriptorok tevékenységek (műveltségvizsgálat, vers- és prózamondás), képességek (például ritmusérzék), tudásösszetevők (például nyelvtani ismeretek), teljesítmények (például eszközhasználat), attitűdök (például érdeklődés), mentális képzetek, képességek (például számfogalom).

Ha a fenti területek két végpontja – a legalsó és a legfelső kategória – közötti távolságot vizsgáljuk, azaz a „távolságot” képező tényezőket keressük, azonosíthatunk olyan külön-

böző tényezőket: képességeket, tudásbeli elemeket, attitűdöket, eljárások ismeretét, melyeket egy kvalitatív skálára tudunk vetíteni. Természetesen számolnunk kell azzal is, hogy az egyes területekbe sorolt tényezők között eltérő távolságok vannak akár a skála két végpontját, akár a közbeeső kategóriák közötti távolság nagyságrendjét becsljük meg.

5. táblázat. A Mondatbank strukturálási lehetőségei

<i>Tudás/közműveltségi elemek</i>	<i>Képesség</i>	<i>Attitűd/Motiváció</i>	<i>Autonómia, felelősségvállalás</i>
Szókincs	Beszédértés	Viszonyulás az irodalomhoz	(Helyesírás, önellenőrzés (szótárhasználat))
Szóbeli szövegalkotás feladathelyzetben	Helyesejtés	Érdeklődés (matematika)	Önszabályozás a mozgásos feladathelyzetekben
Vers- és prózamonadás	Szóbeli szövegalkotás spontán beszédhelyzetekben	Érdeklődés (környezetismeret)	A munkavégzés minősége (technikai és gyakorlati tevékenységek)
Szövegértés bizonyítása írásban	Hangos olvasás, olvasástechnika	A környezettudatos magatartás alakulása	A környezettudatos magatartás alakulása
Írásbeli szövegalkotás	Megismerő-tevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság	Érdeklődés (éneke-zene)	
Nyelvtan – ismeretek, tájékozottság	Dallami készség, éneklés	Érdeklődés (rajz és vizuális kultúra)	
Irodalom – ismeretek, tájékozottság	Improvizáció	Érdeklődés (technikai és gyakorlati tevékenységek)	
Számfogalom	Ábrázolás		
Mennyiségfogalom	Kifejezés		
Műveletvégzés, számolási készség	Eszközhasználat		
Szöveges feladatok megoldása	Gimnasztika		
Geometriai összefüggések felismerése és alkalmazása	Torna		
Ritmikai és dallami ismeretek			
Befogadói képességek (éneke-zene)			
Befogadói képességek (rajz és vizuális kultúra)			
Tájékozottság (technikai és gyakorlati tevékenységek)			

- Kommunikációs képességek (például beszédértés, beszéd, olvasás, írás).
- Szimbolikus jelek, egyezményes jelrendszerek használata (például betűírás, algebrai jelek, mértékegységek jelei, zenei jelek „olvasása, írása”).

- Intellektuális képességek és tulajdonságok/kognitív képességek (pl. elemző-, szintetizálóképesség, narratív képesség, sorba rendezés, szétválasztás, általánosítás, kreatív gondolkodás, induktív gondolkodás).
- Általános mentális képességek (például mozgáskoordináció, zenei hallás, ritmusérzék, figyelem).
- Tudások, ismeretek (például általános tájékozottság, szókincs mint „világismeret”).
- Autonómia, önállóság, felelősség, együttműködés (például önálló hibajavítás, önkorrekció, sportszertű viselkedés, „munkamorál”, környezettudatos magatartás, önszabályozás).
- Attitűdök, motiváció (érdeklődés, hozzáállás).

A kezdő szakasz eredményessége nemzetközi mezőnyben – az IEA PIRLS- és TIMSS- vizsgálatai

A szövegértés szintjei – az IEA PIRLS-vizsgálata

A közoktatás kezdő szakaszának végéről rendelkezésünkre áll az IEA PIRLS szövegértési- vizsgálata, amely egy ciklus mérési rendszer részeként 2001-ben és 2006-ban adott képet – 2001-ből 35, 2006-ból pedig 40 ország – azonos korosztályú tanulóinak szövegértési teljesítményéről (Balázi, Balkányi, Felvégi és Szabó, 2006).

A szövegértési képességek eloszlását a vizsgálat – az átlag konfidenciaintervallum mellett – egy percentilisekre osztott skálával jellemzi. E skáláról leolvasható, hogy noha a jó és a gyenge szövegértési képességekkel rendelkező tanulók aránya országonként változó, mindenütt vannak nagyon jól és nagyon gyengén teljesítő tanulók is. A részt vevő országok többségében megközelítőleg 250 pont a különbség az 5-ös és a 95-ös percentilis között, a különbség néhol nagyobb, máshol kisebb. Azaz vannak országok, ahol a tanulók eredményei heterogénebbek, és vannak országok, ahol homogénebb eredmények születtek. A képességskála leírása az egyes feladok megoldáshoz szükséges szövegértési képességek, megoldási stratégiák összegzése alapján készült (6. táblázat).

Az elemzés készítői megállapítják, hogy a magyar tanulók 14 százaléka érte el a kíváló szintet, míg több mint felük (53 százalék) legalább a magas szinten teljesített. A magyar tanulók 86 százaléka elérte az átlagos és majdnem mindenki (97 százalék) az alacsony szintet. A tanulóknak csak 3 százaléka nem érte el az alacsony szintet sem, ők nagyon súlyos szövegértési hiányosságokkal jellemezhetők.

A vizsgálat adatokat gyűjtött az olvasás iránti attitűdökről és az olvasói énképről is. Az olvasási attitűdökhöz képest az olvasói önkép határozottabb összefüggést mutat a tanulók szövegértési képességével. Megjegyezzük, hogy a magas kategóriába tartozó, azaz a magukat jó olvasónak tartó tanulók aránya Magyarországon 45 százalék, ez 4 százalékkal elmarad a nemzetközi átlagtól. Az iskolán kívüli olvasásról megállapítható, hogy a nemzetközi átlagnál többet olvasnak a magyar kisdíákok.

IEA TIMSS – természettudomány és matematika

A 10 éves korosztály más képességtérületét mérte egy másik IEA-vizsgálat, nevezetesen az IEA TIMSS-méréssorozat is képet adott a kezdő szakaszt végző kisiskolások matematikai és természettudományos tudásáról. Annak érdekében, hogy a tanulók képességeit jól lehessen jellemezni, a TIMSS négy osztópontot jelölt ki a képességskálán, amelyek meghatározzák a négy képességszint határait. A TIMSS szakértői részletes elemzéseket végeztek annak érdekében, hogy leírják az egyes szintekhez tartozó matematikai és természettudományos képességeket annak alapján, hogy a diákok milyen típusú feladatokat oldottak meg helyesen. Megvizsgálták például, milyen matematikai tartalmak, illetve kognitív műveletek tartoznak a feladatokhoz, és ezeket általános formá-

6. táblázat. Az IEA PIRLS-vizsgálatának szövegértési képességszintjei

Képességszint	A szinthez tartozó képességek általános jellemzése	Mire képesek az adott szintet elérő tanulók?	
		Élményszerző szövegek olvasásakor	Információszerző szövegek olvasásakor
Kiváló képességszint	A tanulók képesek egész szövegre kiterjedő következtetéseket levonni, és az olvasmány egészéből származó adatokkal alátámasztani a válaszukat. Tudják értelmezni a szöveg szerkesztésbeli elemeinek a jelentőségét. Kifejtett válaszokat adnak, az egész szövegre kiterjedően értelmezik, alkalmazzák a viszonylag nehezebb részleteket is.	<ul style="list-style-type: none"> – A szöveg különböző részleteiből vannak össze gondolatokat, hogy értelmezzék a főszereplő jellemét, szándékait és érzelmeit, és szöveg alapú indoklást adjanak. – Értelmezik a mögöttes jelentéstartalmakat. – Vizsgálják és értelmezik a történet felépítését. 	<ul style="list-style-type: none"> – A szöveg különböző részleteiben is felismerik és értelmezik az összetett információkat, és szöveg alapú indoklást adnak. – Megértik a szerkesztésbeli jegyek jelentőségét. – Képesek tevékenységeket sorrendbe állítani, és választásait indokolni.
Magas képességszint	A magas szintet elérő tanulók jó olvasóknak és szövegértőknek mondhatók. Az irodalmi szövegek esetében rejtett információkat is vissza tudnak keresni, és képesek a szöveg különböző részei között kapcsolatot létesíteni. Az információszerző szövegek esetében azok szerkezeti felépítésén is eligazodnak, és következtetéseket tudnak levonni. A PIRLS szövegeihez kapcsolódóan azonosítják a történet fő mondanivalóját, bizonyos szerkesztésbeli elemeit, és elindulnak a szöveg különböző részleteinek segítségével összegezhető, értelmezhető gondolatokhoz kapcsolódó feladatok sikeres feldolgozása felé.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismernek releváns jeleket, és megkülönböztetnek fontos elemeket a szöveg különböző helyein. – Magyarázattal szolgálnak szándékok, cselekedetek, események és érzelmek kapcsolataira vonatkozóan, és a szövegből vett részletekkel támasztják alá válaszaikat. – Felismernek bizonyos mögöttes tartalmakat hordozó elemeket (pl. átvitt értelmű kifejezések, elvont üzenetek). – Értelmezik és összekötik a cselekmény elemeit és a szereplők cselekedeteit. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és használják a szöveg szerkesztésbeli sajátosságait, hogy megtalálják és elkülönítsék a releváns információkat. – Elvont vagy áttételes információk alapján is képesek következtetéseket levonni. – A szöveg különböző részleteiből vannak össze információkat, hogy azonosítsák a fő mondanivalót, és magyarázatokkal szolgáljanak.
Átlagos képességszint	A diákok az alacsony képességszintnél jobb szövegértési képességekkel rendelkeznek, különösképpen az élményszerző szövegek esetében. Ezen a szinten a tanulók képesek szó szerinti cselekményelemeket azonosítani, alapvető következtetéseket levonni, az információszerző szövegeken pedig képesek a szöveg szervezőelemeit (címsorokat, képeket stb.) használva nemcsak a szöveg első, hanem bármely részéből információkat visszakeresni, és akár a szövegben eltérő helyen található információkat is figyelembe venni a kérdés megválaszolásához.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik a központi eseményeket, a cselekmény elemeit és a történet releváns részleteit. – Képesek egyes következtetéseket levonni a főszereplő tulajdonságaival, érzelmeivel és motivációjával kapcsolatban. – Felismerik a szöveg több része közötti kapcsolatot. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és kimásolják a szöveg két különböző pontján található információt. – Használják az alcímeket, szövegdobozokat és illusztrációkat a szövegben való tájékozódáshoz.
Alacsony képességszint	A tanulók alapszintű szövegértési képességről tesznek tanúbizonyságot. Képesek felismerni, visszakeresni és kimásolni az explicit módon megjelenő információkat mind az élményszerző, mind az információszerző szövegek esetében, különösképpen akkor, ha azok a szöveg elején helyezkednek el. Képesek egyes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalásai alapján.	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik az explicit módon megjelenő elemeket. – Azonosítják a történet egy adott részét, és képesek egyes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalásai alapján. 	<ul style="list-style-type: none"> – Felismerik és kimásolják az explicit módon megfogalmazott, könnyen visszakereshető információkat, például a szöveg elejéről vagy egy világosan megjelölt részből. – Képesek egyes következtetéseket levonni a szöveg egyértelmű utalása alapján.

ban megfogalmazva írták le az egyes szintekhez tartozó tanulók matematikai ismereteit és tudását. Hasonlóan jártak el a szakértők a természettudományos tudás skáláinak leírásában is: elemezték a megoldott itemek tartalmi és kognitív összetevőit, igyekezve egy általánosan érvényes leírást adni az egyes szintekre jellemző tudásról és kognitív képességekről. (Megjegyezzük, hogy az eljárás teljesen azonos a 8. évfolyamos matematikai és természettudományos képességskáláinak kialakításában is.)

7. táblázat. Az IEA TIMSS matematikai és természettudományos képességszintjei, 4. évfolyam

Képességszintek	Matematika	Természettudomány
Kiváló szint	A tanulók viszonylag összetett szituációkban képesek ismereteiket és tudásukat alkalmazni, és érveiket megfogalmazni. Arányosságokkal műveleteket tudnak végezni sokféle szituációban. A közönséges és tizedes törtek témakörében egyre jobban eligazodnak. Ki tudják szűmi a szükséges információkat egy többlepítés szöveges feladat megoldásához. Képletszerűen meg tudják adni vagy ki tudják választani egy összefüggés szabályát. Geometriai ismereteiket alkalmazni tudják egy sor olyan szituációban, amelyben két-háromdimenziós alakzatok szerepelnek. Képesek az adatokat rendezni, értelmezni, ábrázolni a feladat megoldása érdekében.	Elemi természettudományos vizsgálatok kapcsán a tanulók alkalmazni tudják a tudományos eljárásokkal összefüggő tudásukat. Megfogalmazzák az élőlények tulajdonságaival, életműködéseivel, valamint az egészséggel kapcsolatos ismereteiket, nézeteiket. Értik a hétköznapi anyagok különböző fizikai tulajdonságai köztii összefüggéseket. Gyakorlati ismereteik vannak az elektromosságról. Ismerik a Naprendszer bizonyos jellemzőit, a Föld fizikai tulajdonságait és a rajta zajló lassú folyamatokat. gyakorlatuk van a vizsgálati eredmények értelmezésében, a következtetések levonásában, és kialakulóféiben, és kialakulóféiben van az érvek megítélésének és igazolásának képessége.
Magas szint	A tanulók képesek ismereteiket és tudásukat alkalmazni szöveges feladatok megoldása során. Képesek olyan szöveges feladatot megoldani, amelyben természetes számok alkalmazán kell műveleteket végezni. Tanúbizonyosságot tesznek a helyi érték fogalmának és az egyszerű törteknek a megértéséről. Tudnak sorozatokat folytatni egy későbbi tag meghatározása érdekében, és képesek azonosítani rendezett párok közötti összefüggést. rendelkeznek bizonyos alapvető geometriai ismeretekkel, tudnak adatokat értelmezni, és táblázatokban, grafikonon szereplő adatokat felhasználni feladatok megoldásához.	Hétköznapi jelenségek magyarázatakor a tanulók alkalmazni tudják ismereteiket és tudásukat. Tudnak bizonyos dolgokat a növényi és állati szervezet felépítéséről, az életfolyamatokról és a környezetről. Ismerik bizonyosfajta fizikai jelenségek és anyagok tulajdonságait. Tudnak néhány dolgot a Naprendszerrel, a Föld szerkezetéről, erőforrásairól és a Földön lejtátszó folyamatokról. A természettudományos megismeréssel kapcsolatos tudásuk kialakulóféiben van, és rövid, leíró formában össze tudják kapcsolni a természettudomány fogalmait a hétköznapi biológiai és fizikai folyamatokból származó tapasztalataikkal, információikkal.
Átlagos szint	A tanulók képesek alapvető matematikai ismereteiket alkalmazni egyszerű szituációkban. Jártasak a természetes számok körében. Képesek egyszerű számtani és geometriai sorozatokat (minták) folytatására. Magabiztosan ismernek több síkbeli alakzatot. Képesek ugyanazon adatok különböző ábrázolását értelmezni és azokból adatot leolvasni.	A tanulók a természettudomány gyakorlati problémáinak megoldása során alkalmazni tudják alapvető ismereteiket és tudásukat. Felismernek az élőlények tulajdonságaival, az élőlények és környezetük közötti kölcsönhatásokkal összefüggő alapvető ismereteket. Tanúbizonyosságot tesznek a humánbiológiával és egészséggel összefüggő témakörök megértéséről. Ugyancsak értik néhány ismerős fizikai jelenség lényegét. Alapismereteik vannak a Naprendszerrel, és kialakulóféiben lévő tudásuk van a Föld nyersanyagkészleteiről. Képesek ábrák, megjelenített információk értelmezésére, és tényismereteiket alkalmazni tudják valóságos helyzetekben.
Alacsony szint	A tanulók rendelkeznek bizonyos alapvető matematikai ismeretekkel. Ezen a szinten tudnak összeadni és kivonni a természetes számok körében. Jártasságukról tesznek tanúbizonyosságot a háromszögekkel és egyszerű koordináta-rendszerekkel kapcsolatban. Képesek információt kinyerni egyszerű oszlopdiagramokról és táblázatokból.	A tanulók alapvető ismeretekkel rendelkeznek az élő és a fizikai világról. Tisztában vannak az egészséggel, az állapot megjelenés- s viselkedésbeli tulajdonságaival. Felismerik az anyag néhány tulajdonságát, és alapszintű tudásuk van az erőről. Értelmezni tudnak feliratokkal ellátott képeket és egyszerű ábrákat. Kiegészítenek egyszerű táblázatokot, és rövid, írásbeli válaszokat adnak tényismeretet igénylő kérdésekre.

A 7. táblázatban közölt leírásokból kitűnik, hogy jelentős, számottevő különbség tapasztalható abban, hogy a skála felső és alsó végpontját reprezentáló diákok milyen tudással és milyen képességekkel jellemezhetők, illetve milyen tevékenységek elvégzésében gyakorlottak.

Az alapoó és fejlesztő szakasz (5., 6. és 7., 8. évfolyam) lehetséges kimeneti leírásai

Mint azt fent már említettük, a tanulói továbbhaladás feltételeinek megjelölése az egyes oktatási intézmények felelőssége. Így az alapfokú oktatásban elvárt, elvárható teljesítményszintek becslésében egyrészt a kerettantervek továbbhaladási követelményeit, másrészt az e tanulási szakasz diákjait érintő hazai és nemzetközi mérések eredményeire építhetünk. Megjegyezzük, hogy a továbbhaladás feltételei tantervi egységben megfogalmazottak nem a minimum követelményt tartalmazzák, nem azonosak az elégséges/elégtelen határok megvonásával. E fejezet célja elsősorban a legfőbb képzési feladatoknak, a fejlesztés csomópontjainak a megnevezése.

Kerettantervi példák

E tanulmány kereteiben arra nincs módunk, hogy a teljes kerettantervi anyag összehasonlító elemzése-értelmezése révén tantárgyanként feltárjuk a tanulási progresszió, a képességbeli, tevékenységbeli, tudásbeli előrehaladás képét. Ehhez tantárgyanként különböző elemi egységekre kellene bontani az egyes követelményeket, majd azok fokozatainak leírásából egy kibontható egy becsült kvalitatív skála, ahogyan azt alábbi példa mutatja.

8. táblázat. Fizika, természettudományos kísérletek

Tevékenység, tanulási követelmény	Első szint	Második szint	Harmadik szint	Negyedik szint (a közoktatáson túli szint)
Jelenség, kísérlet megfigyelése	Elmesélés, narráció	Adott szempont szerinti strukturált ismertetés	Strukturált ismertetés releváns szempont önálló meghatározásával	Probléma önálló felismerése, válaszkeresés kísérlettel
Jelenségek megfigyelése alapján következtetés	Tanult jelenség és a mindennapi élet jelenségeinek azonosítása	Jelenségek értelmezése, magyarázata	Törvényszerűségek azonosítása	Többtényezős jelenségek értelmezése, magyarázata

Forrás: OKM kerettanterv 7. és 8. évfolyam. Fizika: A továbbhaladás feltételei. A szerző összeállítása.

Az idegen nyelvi képességterület (7. táblázat) továbbhaladási feltételei 5–8. évfolyam az európai referenciakeretet figyelembe véve készültek, így kijelenthető, hogy ezen a területen jól követhető a kívánatos előrehaladási szint (7. táblázat, a teljes szöveget lásd a) 4. függelékben.

Ugyanakkor nem tekinthetjük bűnbaknak, egyedül kárhóztatandónak a kerettantervet, hiszen a tantervműfaji logika szerint több szöveghely is implicit módon érvényesíti a tanítási-tanulási követelményeket, egyrészt: a) tananyagtartalmak, b) a fejlesztési követelmények, c) a továbbhaladás feltételei tantervi egységekben. Logikus is az, hogy a kerettantervek nem tartalmazzák az elérendő követelménystandardokat, hiszen – mint ahogy fentebb áll – ezek meghatározása a helyi tantervek feladata.

9. táblázat. Az idegen nyelv továbbhaladási leírása

Képességterület/ tevékenység	5. évfolyam	6. évfolyam	7. évfolyam	8. évfolyam
Íráskészség	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözllet) létrehoz.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott rövid szöveget diktálás után leír; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözllet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő szöveget ír.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget diktálás után leír; egyszerű közléseket és kérdéseket írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (üzenetet, üdvözlletet, baráti levelet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő, kb. 50 szavas szöveget ír.

A kerettantervek közül a Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve külön is foglalkozik a fogalmi gondolkodás fejlesztésével. Minden egyes műveltségterület, illetve tantárgy is érvényesíti a tantárgyi sajátosságokat a fogalmi rendszer kialakításával összefüggésben. A kulcsfogalmak természetesen fokozatosan telítődnek konkrét tartalmakkal, azaz fokozatosan épül fel az a fogalmi háló, amely végül is a fogalmi műveltségben ölt(het) testet.

A magyar nyelv és irodalom műveltségterület kulcsfogalmai

A magyar nyelv és irodalom tantárgy révén közvetített tudás konstruálásában, a fogalmi műveltség felépítésében folyamatos tevékenység a fogalmi gondolkodás fejlesztése. Ahogyan e kerettanterv részletes tartalmi kidolgozása is jelzi, a magyar nyelv és irodalom műveltségterület, tantárgy is – a témakörökhöz, témákhoz rendelt fogalmak közlésével – felépítette a maga sajátos fogalomrendszerét. E fogalomrendszerben azonosíthatjuk a kulcsfogalmakat, amelyek lehetővé teszik, illetve alapul szolgálnak a nyelvi, irodalmi jelenségek, tények, mintázatba rendezéséhez. A kerettanterv nyelv- és irodalomfelfogásával összhangban a tantárgya kulcsfogalmai a következők: nyelv, nyelvi rendszer, nyelvhasználat, magyar nyelv, kommunikáció, szóbeliség és írásbeliség, beszélő, szöveg, nyelvi norma, jelentés, stílus, irodalom, irodalmiság, fikció, nyelvi konstrukció, befogadó, hatás és értelmezés, szerző, elbeszélő, lírai én, hagyomány, motívum, műnem, műfaj, esztétikai minőségek.

Az ezen kulcsfogalmakkal kapcsolatos tudás folyamatos bővítése és elmélyítése az értelmes tanulás egyik összetevője. Az egyedi fogalmi ismeretek, az egy-egy konkrét nyelvi, irodalmi témához kötődő fogalomhasználat jelentőségét is elsősorban az határozza meg, hogy elősegítik-e a kulcsfogalmak megértését, illetve megfelelő élmény- és ismeretanyagot biztosítanak-e az adaptív tudást hordozó kulcsfogalmak alkalmazni tudásához. A kulcsfogalmak tehát az adott ismeretrendszer fogalmi hálójának csomópontjait jelentik, amelyek sok más fogalommal kapcsolatba hozhatók. A kulcsfogalmak más és más kontextusban szükségszerűen újra és újra megjelennek irodalmi alkotások, szövegek, nyelvi jelenségek, poétikai, nyelv-tani és más ismeretek értelmezésekor. Képesek a tanulásban, a jelenségek leírásában először rendezetlen halmazként megjelenő konkrét fogalmakat, tényeket struktúrákká, fogalmi hálóká rendezni, így alkalmazásuk révén könnyebb értelmezni és befogadni az új információkat és tapasztalatokat is. Tipikusan ilyen például az irodalmiság kulcsfogalma, amely egyúttal

magában foglalja az irodalmiság több szempontból változó jellegét is (például történetiségében, kultúrákhoz, befogadói rétegekhez kötődve). Mind az irodalmi, mind a nyelvi fogalmakat kulcsfogalomként összegzi a nyelvi konstrukció, amely – többek között – kapcsolódik a befogadóhoz, a hatáshoz és értelmezéshez, de beleértődik a retorika fogalomrendszere is. Kulcsfogalomként jelöli meg a tanterv a szöveget is. A nyelvi-irodalmi képzésben a szöveg jelentésmezőjének gazdagságát jelzi a vele összefüggésben álló tantervi fogalmak sűrű hálózata (vö. például: kontextuális jelentés, szövegmondat, témahálózat, szövegtípus, előre- és visszautalás, kohézió).

A tantárgy kulcsfogalmai tehát átfogó, a tanítási-tanulási folyamatban szükségszerűen ismétlődő fogalmak. E gazdag jelentésmezővel rendelkező fogalmak jellegüknél fogva, tartalmi összetevőik révén érintkeznek is egymással. A kulcsfogalmak természetesen fokozatosan telítődnek konkrét tartalmakkal, azaz fokozatosan épül fel az a fogalmi háló, amely végül is a fogalmi műveltségben ölt(het) testet. A fogalmi gondolkodás fejlesztésének természetesen nem a fogalmak definiálása a célja, hanem a megértésük, majd a megértésre épülő alkalmazásuk. (Forrás: a Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve, 9–12. évfolyam, www.ntk.hu.)

A közoktatási OKKR kidolgozásában hasznosulhat az említett kerettantervek tananyagtartalmainak, azaz műveltség-összetevőinek, tevékenységeinek és attitűdleírásainak elemzése. A további elemzéseket strukturáló egyik szempont lehet a következő eljárás alkalmazása:

A tanuló (műveltségterületi/tantárgyi) tanulmányai alapján valószínűsíthetően képes:

- leírni (például jelenségeket, eljárásokat),
- megmagyarázni (például összefüggéseket, jelenségeket),
- kiszámítani (például százalékos arányt, sebességet),
- elemezni (például különböző szövegeket),
- értékelni (például szerzői álláspontot, szövegeket, érveket),
- összeállítani (például tematikus vázlatot, tervet),
- felkészülni (például nyomtatott, digitális forrás alapján).

Mintaként közöljük a történelem tantárgy továbbhaladási feltételeit, kiemelve azokat a kulcsszavakat, amelyek lehetővé tennék a tantárgy tanulásából adódó valószínűsíthető kimenetek tömör leírását.

„Történelem

5. évfolyam

A diák tudjon különbséget tenni a történelem forrásai (tárgyi, írásos, szóbeli) között. Tudja, hogy a tanult történetek közül melyik történt előbb, melyik később, mennyivel – a kerettantervben megadott lépték szerint. Tudja, hogy az egyes történetek eseményeihez milyen nevek, helyszínek kapcsolhatók. Tudjon tanult történetet elmondani kérdések alapján a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történetek eseményeinek helyszíneit különböző léptékű térképeken megmutatni. Tudjon kérdéseket feltenni a tanult történetekhez. Tudjon különbséget tenni a történetek mesei és valószínű eseményei között. Tudjon elvégezni egyszerű kronológiai számításokat.

6. évfolyam

A diák legyen képes a korszakra jellemző képeket, tárgyakat, épületeket felismerni. Tudjon információt gyűjteni adott történelmi témában, tanári segítséggel. Tudjon tanult történetet önállóan elmesélni a kerettantervben megjelölt fogalmak felhasználásával. Tudja a tanult történet lényegét kiemelni. Tudjon különböző korszakokat térképen beazonosítani. Tudjon távolságot becsülni és számításokat végezni történelmi térképen.

7. évfolyam

Készítsen önállóan vázlatot az adott témáról. A diák tudjon beszámolót, kiselőadást tartani adott történelmi témáról, megadott ismeretterjesztő irodalom alapján. Tudjon egyszerű történelmi tárgyú táblázatokat, grafikonokat, diagramokat értelmezni néhány mondatban. Tudjon egyszerűbb forrásokat értelmezni tanári segítség-

gel. Ismerje az egyes történelmi korok, korszakok nevét és sorrendjét, ismerje egy-egy korszak fontosabb jellemzőit. Tudja, hogy a kerettantervben szereplő személyeknek mi volt a jelentőségük az adott időszakban. Tudja térben és időben elhelyezni az egyes korszakok fontosabb eseményeit. Tudja összehasonlítani különböző időszakok térképeit. Legyen képes egy-egy ország területváltozásait térképről leolvasni. Tudja megállapítani, hogy a magyar és egyetemes történelem megjelölt személyei közül kik voltak kortársak.

8. évfolyam

A diák tudjon önálló könyvtári munka alapján kiselőadást tartani. Tudja, mi történt Európa más régióiban a magyar történelem egy-egy kiemelkedő eseménye idején. Legyen képes összefüggéseket találni a történelmi események és a technikai-gazdasági fejlődés legfontosabb állomásai között. Tudja a XX. századi magyar és egyetemes történelem legfontosabb fordulópontjait, idejét. Tudja ismertetni a demokráciák és diktatúrák legjellemzőbb vonásait. Legyen képes néhány jelentős eseményhez kapcsolódó forrást összehasonlítani. Ismerje a mai Magyarország közjogi és politikai rendszerének alapelemeit. Környezetének, lakóhelyének fontos történelmi eseményeit el tudja helyezni a köztörténet folyamában” (Forrás: OKM-kerettanterv).

10. táblázat. Az alapfokú nevelés-oktatás első és második szakaszának célja és feladata

Az 1–4. évfolyam		Az 5–8. évfolyam	
Óvja, továbbfejleszti	a megismerés, a megértés és a tanulás iránti érdeklődést, nyitottságot	Szervesen folytatja	az első szakasz oktató-nevelő munkáját
Fogékonyra tesz	a saját környezet, természet, társas, majd a társadalmi kapcsolatok iránt	Felkészíti	a további tanulásra
A kíváncsiság, az érdeklődés által motivált munkában fejleszti	a felelősségtudatot, a kitartást	Előkészíti	a társadalomba való beilleszkedésre
Előmozdítja	a gyermek érzelemvilágának gazdagodását	Fejleszti	a környezettel való harmonikus, konstruktív kapcsolathoz szükséges képességeket
Közreműködik	a tanulási nehézségekkel való megküzdés folyamatában		
Mintákat ad	az ismeretszerzéshez, a feladat és problémamegoldáshoz	Fejleszti a tanulási tevékenységek között	az önismeretet, az együttműködés készségeit, akaratát, a segítőkészséget, a szolidaritásérzést, az empátiát
Megalapozza	a tanulási szokásokat	Gyakorlati módon igazolja	a megbízhatóság, a becsületesség, a szavahihetőség értékét
Támogatja	az egyéni képességek kibontakozását	A szocializációs folyamatban tudatosítja	a közösség demokratikus működésének értékét, szabályát
Törődik	a szociokulturális vagy eltérő érési ütemből fakadó hátrányok csökkentésével	Tisztázza	az egyéni és közérdek, többség és kisebbség fogalmát, fontosságát, viszonyukat egymáshoz
Tudatosít	Erkölségi értékeket	Megalapozza	a felkészülést a jogok és kötelességek törvényes gyakorlására
Megerősít	Humánus magatartás-mintákat, szokásokat, a jellemformálással a személyiség érését	Kiterjeszti	a demokratikus normarendszert a természet és az épített környezet iránti felelősségre, a mindennapi magatartásra
		Tudatosítja	a nemzeti hagyományok ápolását
		Fejleszti	a nemzeti azonosságtudatot
		Képviselet	az egymás mellett élő kultúrák iránti igényt
		Erősíti	az Európához tartozás tudatát
		Készítet	más népek, más kultúrák iránti megbecsülésére
		Figyelmet fordít	az emberiség közös problémáira

Forrás: OKM kerettanterve alapján a szerző összeállítása.

Az országos kompetenciamérés teljesítményszintjei

Az országos kompetenciamérés a vizsgált közoktatási szakaszban két korosztályról, a hatodikosok és nyolcadikosok szövegértési és matematikai képességéről ad átfogó képet, legalábbis annak alapján, ahogyan a vizsgálat a szövegértést és a matematikai eszköztudást definiálja. A kompetenciamérés adatközlésében ugyanakkor mindig együtt szerepel a vizsgált három korosztály, azaz a 6., a 8. és a 10. évfolyam. Így a 7. táblázatban közölt szövegértési és matematikai teljesítményszintek is együttesen érvényesek mind a három korosztály esetében.

Mint látható, a képességszintek leírás univerzális, amennyiben mind a 6., mind a 8., mind a 10. évfolyamra egyaránt érvényes. A feladatállomány, továbbá a műveleti szintek eltérők, így az egyes szintekhez tartozó konkrét feladatok évfolyamonként eltérők. A szintek közötti különbségtétel néhány releváns kritériuma jól azonosítható. Ilyen fokozatosság figyelhető meg a következőkben:

- az információk azonosítása, megtalálása, kezelése, összekapcsolása (például átlátja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat, képes a kért információ azonosítására, valamint annak kikövetkeztetésére, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz);
- a tanultak (ismertnek feltételezett eljárások) alkalmazása (például jól begyakorolt számítások elvégzése, a műveletek végrehajtása és a legalapvetőbb matematikai tények, tulajdonságok felidézése);
- az értelmezésre, reflexióra, értékelésre való képesség (például képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére);
- a problémamegoldási stratégia (például a tanuló képes bizonyos szituációk matematikai értelmezésére, kiválasztják és alkalmazzák a probléma megoldásához a megfelelő stratégiát);
- a háttértudás, „világismeret” alkalmazása (például háttértudására támaszkodva képes a szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére; tud reflektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolata alapján).

A szövegértés fogalma

A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon, vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.

A matematikai eszköztudás magában foglalja:

- az egyénnek azt a képességét, amely által érti és elemzi a matematika szerepét a valós világban,
- a matematikai eszköztár készségszintű használatát,
- az elsajátított matematikai tudás valós élethelyzetekben való alkalmazásának igényét és az erre való képességet,
- a matematikai eszközök használatát a társadalmi kommunikációban és együttműködésben az egyén életkorának megfelelő szinten.

10. táblázat. A szövegértés és a matematikai eszköztudás képességszintjei. Országos kompetenciamérés, 6., 8. és 10. évfolyam

1. képességszint

Szövegértés	Matematika
A tanuló ezen a szinten egy vagy több egymástól független információ azonosítására képes egy visszakeresési szempont alapján úgy, hogy az információk explicit formában jelen vannak a szövegben. Képes a szövegbeli információk közötti egyszerű kapcsolatok felismerésére, valamint a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására.	A diákok ezen a szinten képesek arra, hogy olyan egyszerű, ismerős kontextusú feladatokat oldjanak meg, amelyekből a szükséges információ könnyen kinyerhető, a megoldáshoz szükséges – többnyire egyetlen – lépés a feladat szövegéből következik. A jól begyakorolt számítások elvégzése, a műveletek végrehajtása és a legalapvetőbb matematikai tények, tulajdonságok felidézése várható el tőlük.

2. képességszint

Szövegértés	Matematika
Ezen szinten a tanuló több szempont alapján egy vagy több információt képes azonosítani, és megtalálja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat. Képes egyszerű szövegbeli kapcsolatok felismerésére, egyszerű kategóriák kialakítására és alkalmazására, illetve alacsonyabb szintű következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Felismeri a szöveg főbb gondolatát, tudja értelmezni a szöveg egy meghatározott részét, emellett képes a szöveg főbb témájának és a szerző szándékának azonosítására is. Háttértudására támaszkodva képes a szöveg egy-egy jellemzőjének értékelésére.	Ezen a szinten a diákoktól elvárható az egyszerű szituációkban megjelenő problémák átlátása. Képesek az ismerős eljárások, algoritmusok, képletek megfelelő alkalmazására, adatok egyszerű megjelenítésére, ábrázolására valamint egyszerű műveletek végrehajtására a különbözőképpen (pl. táblázatosan, grafikonon) megjelenített adatokkal.

3. képességszint

Szövegértés	Matematika
A tanuló ezen a szinten több szempont figyelembevételével képes az információk közötti kapcsolat megtalálására. Átlátja a szövegben a szembetűnő, hasonló információkat, képes a kért információ azonosítására, valamint annak kikövetkeztetésére, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz. Képes összefüggéseket felismerni és megérteni a szöveg egy részletére vagy egészére vonatkozóan, következtetéseket tud levonni a szöveg egy vagy több részéből, és a szövegrészeket vázlatba tudja rendezni. Háttértudása segítségével képes egy szó, kifejezés vagy mondat értelmezésére, valamint a szöveg egészének vagy részletének értelmezésére egy kevésbé hétköznapi ismeretanyag vonatkozásában. Képes a szöveg egy jellemző tartalmi vagy formai jegyének értékelésére. Tud reflektálni a szövegre saját tudása, tapasztalata és gondolata alapján.	Ezen a szinten a tanulók képesek bizonyos szituációk matematikai értelmezésére, kiválasztják és alkalmazzák a probléma megoldásához a megfelelő stratégiát. Képesek modellek alkalmazására és ezek alkalmazhatósági feltételeinek meghatározására. Tudnak különböző reprezentációkat alkalmazni és értelmezni, ezeket valós szituációval összekapcsolni. Képesek arra, hogy megfogalmazzák és leírják gondolatmenetüket, értelmezésüket.

4. képességszint

Szövegértés	Matematika
A 4. képességszinten a tanuló képes olyan információk azonosítására és elrendezésére, amelyek közül némelyik nem szerepel szó szerint a szövegben. Képes olyan információk visszakeresésére, amelyek több kritériumnak felelnek meg; ki tudja következtetni, hogy mely információ tartozik relevánsan a feladathoz, és képes a hasonló jellegű információk közül a megfelelő kiválasztására. Képes bonyolult összefüggések feltárására egy számára ismeretlen szövegben, képes a szövegrész és a szöveg egésze közötti kapcsolatok felismerésére, azonosítására; következtetések levonására a szöveg egy vagy több részéből. Tudja értelmezni a teljes szöveget, egy adott szövegrészt a szöveg egészének tükrében, a két- vagy többértelmű szövegrészleteket, a várttal ellenétes elgondolásokat egy hosszabb és bonyolultabb szövegben. Háttértudására támaszkodva képes egy összetett szöveg tartalmi és formai jegyeinek kritikai jellegű megítélésére, a nyelvi árnyalatok értelmezésére, a szöveg egészének vagy részletének kritikai szempontú értékelésére, a szöveggel kapcsolatos hipotézisek felállítására. A 4. képességszinten a korábbi műveleteket szokatlan formájú szöveg esetében is megfelelően tudja alkalmazni a tanuló.	Ezen a szinten a diákok fejlett matematikai gondolkodásra, érvelésre és önálló matematikai modell megalkotására képesek összetett problémák esetében is. Tudnak általánosítani, ismereteiket magabiztosan alkalmazzák újszerű probléma megoldásakor. Kezelik és értelmezik a különböző reprezentációkat. Logikusan érvelnek, és a problémamegoldással kapcsolatos gondolataikat, értelmezésüket megfelelően kommunikálják.

A 10. táblázat képességszintjeinek értelmezéséhez tartozó tény, hogy az országos kompetenciamérés szövegértési adatai szerint a tanulók körülbelül 70 százaléka eléri a 2-es képességszintet, összességében azonban jelentősnek mondható a 1-es és az 1-es alatti képességszinten teljesítők aránya is. Ahhoz, hogy a fenti kvalitatív szintek mögötti teljesítményeloszlásokat értelmezni tudjuk, érdemes megnézni a 2008-as OKM egyik összefoglaló adatsorát (11. és 12. táblázat). Ha megnézzük például a 2-es képességszinten teljesítők arányát a 10. évfolyamon, feltehetően nehezen tudnánk a középfokú iskolázásra egységesen érvényes kimeneti követelménystandardot megfogalmazni. A közoktatás irányítási szándéka szerint viszont az OKM eredményeit referenciapontként kell alkalmazni az intézményi minőségirányítási program megvalósításában, illetve megvalósulásának értékelésében a következők szerint:

A Kt. 40. § (11) bekezdésében meghatározottak szerint az intézményi minőségirányítási program végrehajtása során is figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével első ízben a 2008/2009-es tanévet értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtása és az országos mérés, értékelés eredményei alapján, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét is. Az értékelés alapján kell majd meghozni azokat az intézkedéseket is, amelyek biztosítják, hogy a közoktatási intézmény szakmai célkitűzései és az intézmény működése folyamatosan közeledjenek egymáshoz. A javasolt intézkedések a fenntartó jóváhagyásával válnak érvényessé (*Országos kompetenciamérés, 2008. Országos jelentés*).

11. táblázat. A tanulók megoszlása a képességszinteken a 2008-as és a korábbi kompetenciamérések esetében. Szövegértés

6. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	6,1 (0,09)	16,9 (0,17)	30,5 (0,22)	31,7 (0,21)	14,7 (0,17)
2004	4,4 (0,10)	17,5 (0,18)	29,4 (0,26)	30,5 (0,22)	18,2 (0,21)
2006	4,0 (0,19)	16,3 (0,38)	29,6 (0,53)	32,3 (0,47)	17,7 (0,38)
2007	4,1 (0,19)	14,6 (0,29)	29,4 (0,45)	32,7 (0,48)	19,2 (0,40)
2008	4,1 (0,05)	12,9 (0,09)	28,5 (0,15)	35,8 (0,15)	18,7 (0,11)

8. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2004	5,9 (0,09)	19,0 (0,15)	36,4 (0,23)	28,2 (0,20)	10,4 (0,14)
2006	6,0 (0,07)	21,8 (0,11)	34,1 (0,13)	27,2 (0,14)	10,8 (0,09)
2007	7,0 (0,07)	20,5 (0,12)	33,4 (0,13)	28,4 (0,14)	10,7 (0,09)
2008	4,5 (0,06)	17,4 (0,11)	36,3 (0,15)	32,4 (0,14)	9,4 (0,08)

10. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	6,7 (0,16)	22,8 (0,25)	36,0 (0,27)	27,6 (0,25)	6,9 (0,17)
2004	6,0 (0,14)	24,5 (0,22)	36,3 (0,31)	25,8 (0,27)	7,5 (0,15)
2006	6,3 (0,11)	22,8 (0,19)	36,1 (0,26)	27,5 (0,26)	7,3 (0,15)
2007	5,9 (0,10)	21,6 (0,17)	35,7 (0,23)	28,9 (0,23)	8,0 (0,15)
2008	7,1 (0,08)	22,1 (0,13)	37,0 (0,13)	28,5 (0,12)	5,2 (0,07)

12. táblázat. A tanulók megoszlása a képességszinteken a 2008-as és a korábbi kompetenciamérések esetében. Matematika

6. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	15,7 (0,16)	29,9 (0,23)	31,7 (0,23)	17,0 (0,19)	5,6 (0,12)
2004	14,5 (0,16)	28,8 (0,21)	32,1 (0,22)	18,9 (0,21)	5,7 (0,13)
2006	16,6 (0,41)	32,5 (0,49)	31,2 (0,47)	14,7 (0,40)	5,0 (0,19)
2007	15,7 (0,37)	29,3 (0,43)	32,7 (0,51)	18,0 (0,40)	4,4 (0,20)
2008	15,6 (0,10)	28,8 (0,18)	33,2 (0,17)	18,3 (0,12)	4,1 (0,05)

8. évfolyam

Év	1. képesség-szint alatt teljesítők aránya	1. képesség-szinten teljesítők aránya	2. képesség-szinten teljesítők aránya	3. képesség-szinten teljesítők aránya	4. képesség-szinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2004	12,7 (0,16)	26,0 (0,21)	33,0 (0,23)	19,1 (0,19)	9,2 (0,13)
2006	15,1 (0,09)	28,5 (0,11)	29,0 (0,14)	18,1 (0,12)	9,2 (0,08)
2007	16,3 (0,11)	26,0 (0,13)	30,3 (0,14)	20,2 (0,13)	7,3 (0,07)
2008	13,6 (0,09)	26,4 (0,14)	31,4 (0,15)	20,7 (0,13)	8,0 (0,08)

10. évfolyam

Év	1. képességszint alatt teljesítők aránya	1. képességszinten teljesítők aránya	2. képességszinten teljesítők aránya	3. képességszinten teljesítők aránya	4. képességszinten teljesítők aránya
	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)	% (S. H.)
2003	8,0 (0,17)	24,5 (0,26)	35,0 (0,30)	24,6 (0,24)	7,9 (0,18)
2004	7,8 (0,15)	26,9 (0,28)	35,7 (0,29)	20,7 (0,27)	8,9 (0,18)
2006	7,3 (0,14)	26,8 (0,21)	35,9 (0,29)	21,2 (0,22)	8,8 (0,14)
2007	8,7 (0,13)	23,5 (0,21)	35,5 (0,25)	24,8 (0,21)	7,5 (0,12)
2008	9,1 (0,09)	25,6 (0,13)	37,4 (0,14)	22,3 (0,13)	5,6 (0,07)

A fejlesztő szakasz eredményessége nemzetközi mezőnyben. Az IEA TIMSS-vizsgálatok szintleírásai – természettudomány, matematika

A következőkben a már említett IEA TIMSS-vizsgálat teljesítményszintjeit tanulmányozzuk. A szintleírásban a kiváló, a magas, az átlagos és az alacsony szint megkülönböztetése az egyes feladatokon elért eredmények szerint történik. A 12. táblázatban közölt szintleírások konkrétan is utalnak a feladattartalmakra. (Pl. értik a mágnes, a hang és a fény tulajdonságait, az anyag szerkezetét, fizikai és kémiai tulajdonságait és változásait. Alkalmazni tudják a Naprendszerrel, a Föld tulajdonságaival és a rajta zajló folyamatokkal összefüggő tudásukat, valamint a főbb környezetvédelmi problémákkal kapcsolatos ismereteiket.) A leírások másik összetevője a tevékenységek szintezése egyrészt a komplexitással való bántás tudás (például geometriai tudásukat összetett szituációkban is alkalmazzák), másrészt a saját feladatmegoldásra, illetve feladatproblémákra történő reflektálás dimenziójában. Külön szempontként kezeli a leírás az ismeretek reprezentálásának fokozatait, különösen a természettudományos szintleírásokban. Az alábbi példák szintenként jelenítik meg az említett tudásreprezentáció fokozatait.

A tudásreprezentáció megjelenítése az IEA TIMSS természettudományos-szintleírásban

- Írásbeli magyarázatokban ki tudják fejteni természettudományi ismereteiket.
- Képesek rövid, természettudományi ismereteket tartalmazó magyarázatokat adni.
- Képesek alkalmazni a tudásukat valós helyzetekben, és erről rövid, leíró válaszokban számot is adnak.

(Egyszerű fizikai fogalmakhoz kapcsolódó ismereteiket valóságos helyzetekben alkalmazni tudják.)

Megjegyzés: az alacsony szinten csak az alkalmazás fordul elő – mint az ismeretrepresentáció legalacsonyabbnak tartott szintje. Ez rendkívül tanulságos a szintleírást készítő értékkendje szerint abból a szempontból, hogy milyen álláspontot foglalnak el az ismeretek közvetítése – képességfejlesztés prioritása (ál)vitában. (13. táblázat)

Teljesítményszintek az általános műveltséget megszilárdító szakaszban (9–10. évfolyam)

A magyar iskolaszervezet, illetve az iskoláztatási igények szerint létező iskolatípusok (gimnázium, szakközépiskola, szakiskola) teljesítményei számos vizsgálat szerint jelentős eltérést mutatnak. A jelenség a hazai oktatáskutatás évtizedek óta egyik leginkább tárgyalt területe. Az oktatásszociológia a szelektív iskolarendszer összefüggésében tárgyalja és kárhoztatja, az életpálya szempontjából megállapítja, hogy az iskolázottsági hozam összefüggésében az iskolázottság kereseti hozama Magyarországon nemzetközi összehasonlításban rendkívül magas. A szülők iskolázottságának szignifikáns hatása van gyermekeik továbbtanulási döntéseire. A 10. évfolyamon mért iskolatípusonkénti eltéréseket az országos kompetenciamérés mutatja.

Az átlageredmény ingadozása mellett 2008-ban a 8. és a 10. évfolyamon a szórás is szemmel láthatóan csökkent. Ennek hátterében a 8. évfolyamon a gyengébb képességűek már korábban említett jobb teljesítménye áll, a 10. évfolyamon pedig, a gyengébb teljesítményűek változatlan eredménye mellett, a jó teljesítményűek eredményének csökkenése jellemző. A településtípusok esetében tapasztalt átlageredmények közötti különbségeknél is nagyobbak az eltérések a különböző képésben tanuló diákok eredményei között (5. ábra, 8. táblázat). A 6. és a 8. évfolyamon a diákok közel 4 százaléka nyolc évfolyamos gimnáziumokban tanul, a 8. évfolyamon emellett a tanulók több mint 5 szá-

13. táblázat. Az IEA TIMSS matematikai és természettudományos képességszintjei, 8. évfolyam

Képességszintek	Matematika	Természettudomány
Kiváló szint	A tanulók képesek az adatokat rendezni és információk alapján következtetéseket levonni, általánosítani, és nem rutinproblémákat megoldani. Meg tudnak oldani arányt, arányosságot tartalmazó, százalékszámítást igénylő feladatokat. Számfogalommal, algebrai fogalmakkal és összefüggésekkel kapcsolatos ismereteiket alkalmazni tudják. Képesek általánosítást algebrai kifejezésekkel leírni és szituációkat modellezni, geometriai tudásukat összetett szituációkban is alkalmazzák. Képesek többféle feladat megoldásához különböző forrásokból adatokat származtatni és felhasználni.	A tanulók megértenek néhány összetett absztrakt biológiai, kémiai, fizikai és földtudományi fogalmat. Átlátják az élőlények összetettségét, és azt, hogy ez miként függ össze azok környezetével. Értik a mágnes, a hang és a fény tulajdonságait, az anyag szerkezetét, fizikai és kémiai tulajdonságait és változásait. Alkalmazzák a Naprendszerrel, a Föld tulajdonságaival és a rajta zajló folyamatokkal összefüggő tudásukat, valamint a főbb környezetvédelmi problémákkal kapcsolatos ismereteiket. Értik a természettudományos vizsgálatok néhány alaptételét, és alkalmazni tudnak alapvető fizikai törvényszerűségeket kvantitatív problémák megoldásakor. Írásbeli magyarázatokban ki tudják fejteni természettudományos ismereteiket.
Magas szint	A tanulók képesek alkalmazni tudásukat és ismereteiket viszonylag összetett helyzetekben. Képesek törtek, tizedes törtek, százalékok között kapcsolatot teremteni, számításokat végezni negatív egész számokkal, és arányosságot tartalmazó szóveges feladatot megoldani. Algebrai kifejezésekkel és elsőfokú egyenletekkel dolgoznak, beleértve a területet, a térfogatot és a szövegeket. Képesek grafikonon vagy táblázatban szereplő adatot értelmezni, és egyszerű valószínűség-számítási feladatokat megoldani.	Stabil elméleti-fogalmi háttérrel rendelkeznek a természettudományokban előforduló ciklusok, rendszerek terén. Tisztában vannak olyan biológiai fogalmakkal, mint a sejten belüli folyamatok, a humánbiológia és az egészség. Érzik az ökoszisztémákban élő növények és állatok kölcsönös kapcsolatát. Fénnyel és hanggal összefüggő helyzetekben alkalmazni tudják ismereteiket. Elemi ismeretekkel rendelkeznek a hővel és az erőkkel kapcsolatban. Bizonyosságát adják annak, hogy értik az anyag szerkezetét, kémiai, fizikai tulajdonságait és változásait. Ismerik a Naprendszert, a Föld erőforrásait és a Földön végbemenő folyamatokat. Alapvető ismeretekkel rendelkeznek a legfontosabb környezetvédelmi problémák terén. Van valamennyi jártasságuk a természettudományos vizsgálatokban. Információk összekapcsolása révén képesek következtetéseket megfogalmazni, táblázatot és grafikus információkat értelmezni, valamint rövid, természettudományi ismereteket tartalmazó magyarázatokat adni.
Átlagos szint	A tanulók képesek alapvető matematikai ismereteiket egyszerű szituációkban alkalmazni. Tudnak összeadni és szorozni egy olyan egylépéses feladatban, amelyben természetes számok és tizedes törtek szerepelnek. Képesek ismert törtekkel ($1/2$, $1/3$, $3/4$ stb.) dolgozni. Megértenek egyszerű algebrai összefüggéseket. Bizonyosságot adnak arról, hogy tisztában vannak a háromszögek tulajdonságaival és más alapvető geometriai fogalmakkal. Képesek grafikonról és táblázatból adatokat leolvasni és értelmezni. Felismerik a valószínűséghez kapcsolódó alapvető fogalmakat.	A tanulók felismerik és megfogalmazzák a különböző anyagréselekhez kapcsolódó természettudományi ismereteiket. Van tudásuk az állatok, a táplálékláncok jellemzőiről és a népességszám-változás ökoszisztémára gyakorolt hatásáról. Megismerkedtek már a hang és az erők néhány jellemzőjével. Elemi tudásuk van a kémiai változásokról, a Naprendszerrel, a Föld erőforrásairól, a Földön zajló folyamatokról és a környezetvédelemről. Információkat, adatokat választanak ki táblázatokból, és értelmezni tudnak bizonyos ábrákat. Képesek alkalmazni a tudásukat valós helyzetekben, és erről rövid, leíró válaszokban számot is adnak.
Alacsony szint	A tanulók rendelkeznek némi ismerettel a természetes számok, tizedes törtek, műveletek, valamint egyszerű grafikonok körében.	A tanulók felismerik az élővilág és a fizikai világ tartalmi területeinek néhány alapvető tényét. Rendelkeznek bizonyos ismerettel az emberi testről, és van némi jártasságuk a hétköznapi fizikai jelenségek terén. Értelmezni tudnak egyszerű diagramokat. Egyszerű fizikai fogalmakhoz kapcsolódó ismereteiket valóságos helyzetekben alkalmazni tudják.

zaléka jár hat évfolyamos gimnáziumba. A szerkezetváltó gimnáziumba járók mind a két évfolyam mindkét mérési területe esetében lényegesen (79–85 ponttal) jobb átlageredményt értek el, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulók. A szerkezetváltó gimnáziumok tanulóinak előnye a 10. évfolyamon is igen jelentős marad a többi képzési forma tanulóinak átlageredményéhez képest. A hagyományos négy évfolyamos gimnáziumokhoz képest matematikából közel 50, szövegértésből több mint 30 ponttal

értek el jobb eredményt, a szakközépiskolásokhoz képest már egy szórási körüli (92–104 pont), a legrosszabb eredményt elérő szakiskolásokhoz képest pedig már több mint 180 pontnyi a különbség. A 10. évfolyamon a szakiskolások lemaradása aggasztóan nagy, átlageredményük körülbelül egyszórásnival az országos átlag alatti (*Országos kompetenciamérés, 2008. Országos jelentés*).

Globalizálódó követelmények: a nemzeti oktatási rendszerek eredményeinek vizsgálata – az OECD PISA-programja

Az alábbi összegzés nem vállalkozik arra, hogy a nagyszámú tanulmánnyal dokumentált PISA-vizsgálatok eredményeit újra összegezze. A vizsgálatokból az OKKR számára releváns tényezőket emeljük ki.

A „sokkoló hatású” PISA 2000

Az olvasási-szövegértési képességek nemzetközi vizsgálatai során egyre inkább töreksenek arra, hogy a mérések az egyes országok írásbeli kultúrájától függetlenül is vizsgálható kulturális kompetenciákat vegyék célba. Ilyenek például azoknak az eljárásoknak és stratégiáknak az alkalmazása, vagy azok a készségek, amelyekben főképp a diákok általános szövegfeldolgozási kompetenciája (információk azonosítása, következtetések, értelmezés és reflektálás az olvasottakra) és iskolán kívüli háttérismerete számít, és kevésbé játszik szerepet egy kifejezetten iskolai olvasmányanyag.

A szövegértés fogalmának tágulása és a tesztekben feltárható követelmények globalizálódása jól megragadható a vizsgálati eredmények módosulásában is. Amíg az IEA 1991-es, 27 ország részvételével folytatott Reading Literacy elnevezésű olvasásvizsgálata az akkori nemzetközi mezőnyben kedvező pozícióba sorolta a 14–15 éves (8. évfolyamos) magyar tanulókat (Magyarország 536 standard ponttal Finnország, Franciaország, Svédország és Új-Zéland mögött végzett az élmezőnyben), addig a 15 évesek olvasási kompetenciáit más eszközökkel és eltérő kultúrafelfogással mérő 2000. évi PISA-vizsgálatban a magyar fiatalok a 22. helyen végeztek.

A tanulói teljesítményeket elemezhető tevő olvasási műveletek a következők:

1. információ visszakeresése: hogyan képes a diák szövegbeli információkat megtalálni;
2. értelmezés: hogyan képes a diák a szövegnek jelentést konstruálni, különböző szövegbeli elemek kapcsolatát felismerni;
3. reflektálás és mérlegelés: a szöveg nyelvi és tartalmi elemeinek értékelése. A reflektálás a szöveg tartalmára a szövegből nyert információk összekapcsolása a más forrásokból származó tudással, annak megállapítása, hogy a szöveg milyen igényeket támaszt a tudásunkkal szemben. A reflektálás a szöveg formájára pedig a szövegtől való eltávolodást, a szöveg minőségének és hitelességének objektív értékelését, a szövegszerkezet, a műfaj és a regiszter megértését igényli.

A vizsgálatban alkalmazott szövegek az olvasást tantárgyközi tevékenységnek feltételezik, egyben az iskolai tananyagot kívüli valóságismeretet, világismeretet és háttértudást is feltételeznek. A nemzetközi vizsgálatok tesztanyaga kultúrafüggetlen feltételezésekre épül.

A 2000. évi PISA-vizsgálatban a világ 32 országából több mint negyedmillió tanuló vett részt. A standardizált skálán a magyar diákok teljesítményének átlaga 480 pont, ami szignifikánsan gyengébb az 500 pontos nemzetközi átlagnál. A vizsgálatban a diákokat olvasási teljesítményük alapján öt teljesítményszintbe sorolták, amelyek eltérő jövőbeli pályát, illetve munkaerő-piaci lehetőségeket valószínűsítenek (lásd a keretes írást). Amíg az OECD-országok tanulóinak 10 százaléka érte el az ötös szintet, Magyarországon ez az arány 5 százalék. Az OECD-országokban a diákok 12 százaléka teljesített egyes szinten vagy ennél is gyengébben, Magyarországon 23 százalékuk. A tizenöt éves magyar fiatalok 48 százaléka található a kettes szinten vagy alatta, ami azt jelenti, hogy közel felük nem éri

el azt a szövegértésbeli szintet, amelyet az OECD-országok saját standardjaik szerint a munkaerőpiacra való sikeres belépés feltételének tartanak (Vári és mtsai., 2002).

„A szövegértés képességszintjei a PISA 2000 vizsgálatban

A legmagasabb, azaz *ötös képességszint* elérése azt jelenti, hogy a diákok magas fokú információfeldolgozási képességekkel rendelkeznek. Képesek komplex és ismeretlen szövegek feldolgozására, az adott feladatmegoldási helyzethez szükséges kritikai értékelésre, hipotézis felállítására és specifikus tudás kialakítására.

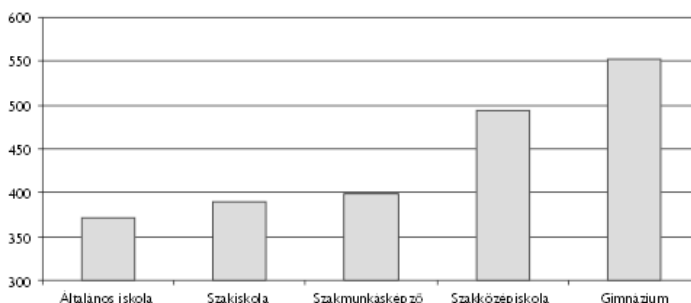
A *négyes képességszintet* elérő diákok képesek nehezebb olvasási művelet elvégzésére, megtalálnak beágyazott információkat, valamint képesek a szöveg egyes jegyeinek kritikai jellegű megítélésére.

A *hármasszint* a mindennapi élet és a munkaerőpiac támasztotta elvárások teljesítéséhez szükséges elégséges minimumnak tekinthető. Ezen a szinten a tanulók képesek az olvasott információk és mindennapi életük összefüggéseit felismerni. Nagyjából ilyen szintű képességekre van szüksége a diáknak a középiskola sikeres befejezéséhez.

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

Az egyes szinten lévő tanulók nem rendelkeznek azokkal a rutin jellegű képességekkel, amelyeket a 2000. évi PISA-vizsgálat mérni kívánt. Az egyes szintű teljesítmény természetesen nem jelenti azt, hogy nem tudnak olvasni. Jelenti viszont azt, hogy a társaikhoz képest súlyos hátránnyal indulnak majd, mert nem képesek az olvasási-szövegértési képességüket tudás és információ szerzésére alkalmazni.” (Vári, 2003)

A PISA 2000 visszajelzési rendszerében a szintleírás erősen funkcionális szemléletű, összhangban a vizsgálat filozófiájával, a globalizált munkaerő-piaci (feltételezett/valós) elvárások szempontjából minősíti a teljesítményeket. Világos hierarchiában közli az információkezelés műveleteinek minőségét. Az alacsonyabb teljesítményeket egyértelműen esélyhátrányként, további tanulási utat gátló akadályként értelmezi (például a csak a kettes szintet elérők nagy valószínűséggel alkalmatlanok az új ismeretek elsajátítására)



1. ábra. A 15 éves tanulók olvasási átlagos teljesítménye iskolatípusok szerint a PISA-vizsgálatban, 2000 (standard pontszám) (Vári, 2003)

A PISA 2003-as vizsgálat tárgya a komplex (elsősorban matematikai) problémamegoldás, az elemző-érvelő képesség a következő felfogás szerint: A problémamegoldás az egyén képessége arra, hogy kognitív eljárásokat használjon olyan reális, diszciplinákat átmetsző (cross-disciplinary) helyzetekben, amikor a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, és amikor a műveltségi területek vagy tantervi tartalmak, amelyek esetleg felhasználhatóak, nem találhatók meg a matematika, az olvasás vagy a természettudomány egyetlen területén belül.

A meghatározás kulcskifejezései szerint tehát kognitív eljárások alkalmazásának képességéről van szó reális, életszerű helyzetekben. A „reális” megjelölés ebben a kontextusban a valós, az életszerű szinonimája, és hangsúlyozása rendkívül fontos. Ez a mozzanat is utal arra, hogy nem az iskolai kontextusban megtanult reprodukciójáról van szó. A meghatározás fontos eleme, hogy a megoldáshoz vezető út nem válik azonnal nyilvánvalóvá, tehát nem algoritmussal megoldható, begyakorolható feladatokról van szó. Nem állhat elő az a helyzet, hogy a tanuló ránéz a feladatra, és eszébe jut, hogy „aha, ezt itt és itt tanultuk”. Nemcsak a megoldás módja, hanem többnyire még az sem látható azonnal, hogy miről szól a feladat, milyen tudását kell a megoldáshoz mozgósítani.

Természetesen a PISA-felmérés nem vállalkozhatott arra, hogy egyesíti magában a komplex problémamegoldás kutatásának összes irányzatát, és leképezi az összes lehetséges dimenziót. Az elméleti keret fő vázát egy széles körben ismert és elfogadott koncepció, Pólya György problémamegoldás-felfogása alkotja (Csapó, 2005). A tesztek tartalma és a problématípusok a következők: hibakeresés, döntéshozatal, rendszerelemzés és tervezés.

A PISA 2003 problémamegoldás szintjei

3-as szint: az elgondolkodó, kommunikatív problémamegoldó diákok szintje

Az ezen a szinten teljesítő diákok nemcsak elemzik a szituációt, majd döntést hoznak, hanem végiggondolják az adott helyzet háttérében álló összefüggéseket, és ezeket a probléma megoldásakor is figyelembe veszik. A 3-as szinten a diákok szisztematikusan közelítenek meg egy problémakört, melyet elemeiből újraépítve elemeznek és ellenőriznek, hogy lássák, megoldásuk megfelel-e minden követelménynek.

Ezek a diákok írásban és képileg is megjelenítik válaszukat, továbbá képesek számos feltételnek eleget téve, időbeli és egyéb korlátokat is figyelembe véve megoldást találni. Az ezen a szinten teljesítőket nagyfokú önszabályozás, a komplex kapcsolatrendszerek felismerése, valamint az eredmények világos, követhető kommunikálása jellemzi.

2-es szint: az érvelő, döntéshozó problémamegoldó diákok szintje

A 2-es szinten teljesítő diákok érvelő-elemző képességek birtokában vannak, és leginkább olyan problémakörök megoldásakor járnak sikerrel, amelyek döntéshozatalt kívánnak. A 2-es szinten a diákok sikerrel érvelnek (ahol egy jól körvonalazott szituációban elegendő, ha szisztematikusan összevetik a lehetséges változókat) és elemeznek annak érdekében, hogy egyértelműen elhatárolható alternatívákról hozzanak döntést.

Rendszerelemzés és döntéshozatal esetében a 2-es szintet elérő diákok sikerrel kapcsolják össze és szintetizálják a rendelkezésükre álló információkat, képesek meglátni a különféle adathalmazok (nyelvi, numerikus, képi) összefüggéseit, tudnak számukra korábban ismeretlen adathalmazokkal (folyamatábrák, egyedi programozási nyelv) dolgozni, két vagy több forrásból származó információk közötti összefüggéseket meglelni.

1-es szint: alapfokú problémákat megoldó diákok

Az 1-es szinten teljesítő diákok az egyetlen forrásból származó, áttételek nélküli adatokkal való munkával járó problémamegoldásra képesek. Megértik a probléma jellegét, következetesen sikerrel keresnek és találnak rá a szituáció főbb elemeire, és esetenként még arra is képesek, hogy a szituációra jellemző bizonyos adatokat másféleképpen jeleintsék meg (szöveges információt ábrán, grafikonon berajzolni).

Alkalmanként össze tudnak vetni kisszámú adatot konkrétan megadott feltételek szerint, de általánosságban elmondható róluk, hogy nem képesek többrétegű problémák megoldására, ahol az elemzéshez, érveléshez több forrásból származó vagy nem egyértelműen besorolható információval kell dolgozni.

1-es szint alatt teljesítők: gyenge problémamegoldó diákok

A PISA problémamegoldó gondolkodást mérő altesztje nem hivatott az alapvető problémamegoldó gondolkodást mérni, ezért nem lehetséges teljességében megragadni az 1-es szint alatt teljesítők jellemzőit. Mindazonáltal az 1-es szint alatt teljesítőkről elmondható, hogy nem képesek a probléma alapelemeinek a feltérképezéséhez szükséges folyamatok elvégzésére. Legjobb esetben olyan feladatok megoldásában járnak sikerrel, ahol már meglévő, jól strukturált folyamatokkal találják szembe magukat, és ahol tényekre vagy megfigyelésekre kell válaszukat alapozniuk, és nem kell a különféle elemek összefüggéseit keresniük.

Az 1-es szint alatt található diákoknak nagy gondot okoz az egyszerű döntéshozatal, a rendszerelemzés, a hibakeresés, a hibaelhárítás.

A magyar diákok matematikából (értsd: a matematika-alteszten) az OECD-átlag alatt helyezkednek el, míg a problémamegoldó gondolkodás altesztjén elért eredmények alapján majdhogynem pontosan illeszkednek az OECD-országokra jellemző átlagértékhez (*Felvégi, 2005*).

A 2003-as olvasási-szövegértési altesztek alapján létrehozott teljesítményskálát a PISA 2003 esetében össze tudták kapcsolni a 2000-es méréssel, mivel a trendek követhetősége és az eredmények összehasonlíthatósága érdekében az új tesztek a 2000-es felmérés tesztitemei közül 35-öt tartalmaztak. 2003-ban is öt teljesítményszint rajzolható fel, mindegyikhez eltérő nehézségű műveletek rendelhetők. A nemzetközi jelentés egy-egy teljesítményszintet az odarendelhető műveletek közös – elméleti, valós és statisztikai – elemei segítségével írja le, hasonlóan a PISA 2000 visszajelzési eljáráshoz. A magyar diákok szövegértési átlagteljesítménye 2003-ban szignifikánsan az OECD-átlag alatti (482 pont), nincs statisztikailag kimutatható változás a PISA 2000 és 2003 eredményei között.

Figyelemre méltó az, ami a vizsgálat háttérkérdőívei révén feltárult a matematikai problémamegoldás iránti attitűdökről, énképről és jövőképről. Mindezt a PISA a tanulást motiváló erőként értelmezi. Összességében elmondható, hogy az érdeklődés és a problémák megoldásának öröme (zavaró feszültségmentessége) szorosan összefügg a matematikateljesítménnyel.

A tanulást motiváló erők a PISA 2003-as vizsgálat szerint

- a matematikához való hozzáállás (érdeklődés, élvezet kontra feszült feladatmegoldás),
- munkaerő-piaci perspektíva (a matematika szerepe a jövőbeni pályaorientációban),
- jövőkép (továbbá iskolázási elképzelés),
- az iskolai iránti attitűd (például az iskola mint tanulási színtér elfogadása/elutasítása),
- énkép (milyen teljesítményűnek érzi magát a diák matematikából),
- tanulási stratégia alkalmazása (pl. nyitottság az ismeretszerzés iránt). (*Felvégi, 2005b*)

Az OECD PISA természettudományi és matematikai vizsgálatának tudásfelfogása és teljesítményszintjei

A PISA 2006-os természettudományi és matematikai vizsgálat a alkalmazott természettudománynak a vizsgálat számára kidolgozott definíciójával összhangban épül fel.

„Az alkalmazott természettudományi műveltség az egyénnek az a képessége, hogy a természettudományi ismeretek és azok alkalmazása segítségével képes kérdéseket feltenni, új ismereteket elsajátítani, meg tud magyarázni természettudományi jelenségeket, és megfogalmaz természettudományi problémákkal kapcsolatos, bizonyítékokkal alátámasztott következtetéseket. Az egyén megérti az emberi tudásként és emberi felfedezőmunkaként is értelmezhető természettudományok jellemző tulajdonságait, és azt, hogy a

természettudományok és a technika hogyan alakítja fizikai, szellemi és kulturális környezetünket. Megfontolt állampolgárként hajlandó magát elkötelezni természettudományi vonatkozású problémák és természettudományos elméletek mellett” (*Balácsi, Ostorics és Szalay, 2007*).

Az idézett definíció a műveltség elemének tartja a kérdező és nyitott attitűdöt, a magyarázat, a következtetés tevékenységét, a bizonyítás igényét. A műveltségkép része, hogy annak birtokosa mintegy univerzális értéként, humán felhalmozásként is értékelje saját tudását. A definíció egyértelmű nézetként mintegy világgépi elemként kezeli a természettudományos műveltséget, ami problématudatot és elkötelezettséget is jelent egyúttal. A PISA vizsgálta is a természettudományos attitűdöket, nevezetesen az érdeklődést, a kutatás támogatását és a természeti erőforrások és a környezet iránti felelősség attitűd-összetevőit. Mindez mint a mérési filozófia része összhangban van a mérési céllal. A vizsgálat összességében annak feltárására is irányul, hogy az országok milyen mértékben járulnak hozzá (a jövőben) a megfelelő tudással rendelkező természettudományi végzettségű, illetve a műszaki tanulmányok folytatására és elvégzésére alkalmas munkaerő kibocsátásához. Ha ilyen szempontból nézzük az vizsgálatot, akkor azt állíthatjuk, hogy az eredmények távlatos prognózis értéke igen magas. E tény azt jelzi, hogy a megrendelő, az OECD magas prediktív validitást (előre jelző érvényességet) vár, illetve tulajdonít a teszteredményeknek. A magyar tanulók eredményeit kedvezőnek mondhatjuk, a kiegyensúlyozott eredmények szerint a diákok nagy hányada az eloszlás középső harmadába, a 2., 3. és 4. képességszinthez tartozik. A leszakadók aránya viszonylag alacsony (15 százalék).

A PISA 2006 teszt szerkezete rendkívül szofisztikált felépítésű. A feladatok lehetséges kontextusában megkülönbözteti az egyéni, a társadalmi és a globális szintet; leírja a feladatok megoldásában használt kompetenciákat; meghatározza a feladatok természettudományi tartalmainak körét; kidolgozza a tanulók viszonyulásának vizsgálatát a feladatok kontextusához, továbbá operacionalizálja a természettudományi megismeréssel kapcsolatos ismereteket is. Mindez arra utal, hogy magát a természettudományi műveltséget társadalmi, sőt globális összefüggésben is értelmezi, azaz a természettudományos tudásnak univerzális érvényességét, egyúttal jelentős hatóerőt tulajdonít.

Az eredmények visszajelzési rendszere is összetettebb, a teljesítmények hat szintjét a szintek mellett közölt példák konkretizálják. A szintek hierarchiáját többtényezős, így a teszt felépítésben szerepet játszó területek – pozitívan vagy hiányként – megjelennek az egyes szinteken. A legfelső (6.) szintre az OECD-országok tanulóinak 1,3 százaléka, a magyar diákoknak 0,6 százaléka jutott el, a legalsó szintbe eső feladatokat viszont az OECD-országok tanulóinak 94,8 százaléka, a magyar tanulóknak 97,3 százaléka meg tudta oldani. A kontraszt természetesen a legfelső és a legalsó szint között a legpregnánsabb.

PISA 2006: 6. és 1. teljesítményszint

<i>6. szint</i>	<i>1. szint</i>
A diákok következetesen felismerik, magyarázzák és alkalmazkazzák a természettudományok tudásterületeiről és a természettudományi megismeréssel kapcsolatos ismereteiket a különféle összetett élethelyzetekben. Döntéseik igazolása érdekében össze tudnak kapcsolni különböző információforrásokat, magyarázatokat, és fel tudnak használni e forrásokból származó bizonyítékokat. Fejlett gondolkodási és érvelési képességükről világosan és következetesen tesznek tanúbizonyságot, és felfogóképességüket képesek felhasználni ismeretlen természettudományi és műszaki problémák megoldása érdekében. Az idetartozó diákok saját tudásukat és érveiket jól használják fel egyéni, társadalmi vagy globális helyzetekkel kapcsolatos véleményük és döntésük megfogalmazásához.	A diákok természettudományi ismeretei annyira korlátozottak, hogy azokat csak néhány jól ismert helyzetben tudják alkalmazni. Például olyan magyarázatokat tudnak alkotni, amelyek nyilvánvaló és explicit módon következnek egy adott bizonyítékból.

A 4-es szint és a 2-es szint leírásai – mint a 6-os és az 1-es szinthez közvetlenül kapcsolódó teljesítménytartományok – azt mutatják, hogy a két alacsony teljesítmény közötti „ugrás” nagyobb mértékű, jobban differenciált, mint a két magas teljesítménytartományé. A PISA szakértői bizottsága szerint a képességskálán a 2-es szintet elérő és azt meghaladó diákok rendelkeznek azokkal a kompetenciákkal, amelyek elengedhetetlenek a társadalmi boldoguláshoz. Míg az 5-ös szintbe a magyar tanulók körülbelül 7 százaléka, addig a 2-es szintbe körülbelül 15 százalékuk tartozik. Az alacsonyabb teljesítményszintet (1. és 1. alatti szint) elérőket az OECD szakértői a társadalmilag veszélyeztetettek csoportjába sorolják.

<i>4. szint</i>	<i>1. szint</i>
A tanulók felismerik az összetett élethelyzetek természettudományi összetevőit, ezekben a helyzetekben alkalmazni tudják a természettudományi fogalmakat, természettudományra vonatkozó ismereteiket, és megoldást keresve ezekre a helyzetekre, összehasonlítják, kiválasztják és értékelik a megfelelő természettudományi bizonyítékokat. Ezen a szinten a tanulók fejlett megismerési képességekkel rendelkeznek, ismereteiket megfelelően kapcsolják össze, és a helyzetekkel kapcsolatban kritikus megállapításokat tesznek. Képesek bizonyítékokon alapuló magyarázatokat, kritikai elemzésen alapuló érveket megfogalmazni.	A tanulók megfelelő természettudományi ismeretekkel rendelkeznek ahhoz, hogy ismerős helyzetekre lehetséges magyarázatokkal szolgáljanak, vagy egyszerű vizsgálatok alapján következtetéseket vonjanak le. Képesek közvetlenül érvelni, valamint tudományos vizsgálatok és műszaki problémák megoldásából származó eredmények szó szerinti értelmezésére.

Ha megvizsgáljuk a két középső szintet (4. és 3. szint), amely a vizsgálatban részt vevő hazai tanulók körülbelül 50 százalékának teljesítményét leírja, akkor a következő tudás-képet kapjuk.

<i>4. szint</i>	<i>1. szint</i>
A tanulók eredményesen foglalkoznak olyan helyzetekkel és kérdésekkel, amelyek azt várják el tőlük, hogy a természettudományok vagy a technika szerepével kapcsolatban következtetéseket vonjanak le. A természettudományok vagy a technika különböző területeiről származó magyarázatokat képesek kiválasztani és integrálni, és közvetlenül kapcsolni valós élethelyzetekhez. Ezen a szinten a diákok természettudományi ismeretek és bizonyítékok alapján meghozott döntéseiket meg tudják fogalmazni.	A tanulók a kontextusok egy részében azonosítani tudják az érthetően megfogalmazott természettudományi problémákat. Ki tudják választani a jelenségek magyarázatához szükséges tényeket és ismereteket, és alkalmazni tudnak egyszerű modelleket vagy vizsgálati stratégiákat. A diákok ezen a szinten értelmezni és közvetlenül használni tudják a különböző tudományterületekről származó fogalmakat. Tények felhasználásával rövid megállapításokat fogalmaznak meg, és döntéseket hoznak természettudományi ismereteik alapján.

Kutatások a képességek fejlődéséről

A kognitív képességek fejlődésének szisztematikus kutatása a Szegedi Tudományegyetem képességkutató csoportjának tevékenységéhez kötődik, összhangban a kutatás vezetőjének felfogásával. „Bár a tudás mint olyan a maga általánosságában továbbra is megfoghatatlan maradt, az egyes kutatási területek specifikus problémáihoz kielégítő pontosságú leírásokat, értelmezéseket alkothatunk. Ezek alapján egyrészt mind kifinomultabb modelleket készíthetünk, és e modellek érvényességét, működőképességét tapasztalati úton tesztelhetjük. Másrészt a tudást mérhetővé tehetjük, a kellő részletességű tudásértelmezésekhez mérési eljárásokat rendelhetünk. Így egyre pontosabban leírhatjuk a tudás gyarapodásának folyamatait, feltérképezhetjük, mely feltételek segítik, illetve

hátráltatják azokat. E törekvéseiben az oktatásemélet sok más tudományág módszereit és eszközeit veszi át és alkalmazza.” (Csapó, 2004b)

Az egyik leggazdagabb eszköztárral vizsgált terület a problémamegoldó gondolkodás. Témánk szempontjából különösen fontos az olvasással és az induktív gondolkodással való bizonyítható összefüggése. A komplex problémamegoldás kutatási eredményei szerint a felső tagozatos (5–8. évfolyam) diákok körében lassú, de fokozatos fejlődés regisztrálható, míg a nyolcadik évfolyam után jelentős különbségek jönnek létre az egyes iskolatípusokban tanuló diákok problémamegoldó teljesítménye között (Molnár, 2006). E tény különösen akkor igényel továbbgondolást, ha a problémamegoldó gondolkodást a tudásszerző képesség részének tekintjük.

Az ellenféllel nem rendelkező, szemantikusan gazdag, jól strukturált problémák megoldása egyúttal kihívás és motiváció is, a kreatív és oknyomozó, kritikai gondolkodás által fejleszti az önbizalmat és a hozzáértés érzését. Miután az érdeklődés dimenzióját, bár erősen korrelál az ismeretszerzéssel, a problémamegoldó gondolkodással, megelőzi az érzelmi melegség igénye, fontos dimenzióknak tűnik az érdeklődés, a motiváció, a mélyreható orientáció alakulásáról rendelkezésre álló kutatási eredmények értelmezése (Revákné, 2001).

Az elsajátítási motiváció kutatása feltárta a motívum- és készségrendszer fejlődésének szoros egymásba fonódását (Józsa, 2007). Az elsajátítási motívumok fejlődése az iskolázás egyik hozamaként is értékelhető. A hierarchizálódásként értelmezett fejlődés leírásával, az egymásra épülő szintjeinek megkülönböztetéséhez Nagy József rendszeréből idézzük a középfokú iskolázástól, továbbá a felsőoktatási tanulmányok folytatásában ideálisan, normatívan már elvárható szintet (idézi Józsa, 2007):

– értelmező szint: a motívumrendszerbe beépülnek a szociális közeg adoptált szabályai, normái, és ezek mint elsajátítási motívumok képezik a viselkedés viszonyítási alapját;

Önértelmező szint: a saját motívumrendszer tudatosulását, tudatos kontrollálását, a motívumok tudatos kontrollálását, a motívumok tudatos önfejlesztését jelenti, a viselkedés alapját a tudatosan fejlesztett, kontrollált motívumok képezik.

A fogalmi fejlődés és a fogalmi váltás (Korom, 2005) kutatása felhívja a figyelmet az ismeretrendszer folyamatos bővülése (gyarapodása), új fogalmak beépülése a fogalmi hálóba és az átrendeződés (a fogalmi rendszer újraszervezése) különbségére. A tanulási folyamat eredményességnek leírásában releváns fogalom a többszörös reprezentáció, a kognitív flexibilitás, a dolgok, jelenségek különböző perspektívákból való szemlélésének, tanulmányozásának képessége.

E fogalmak elvezetnek a metakogníció jelentőségét feltáró, a tudásra vonatkozó kutatási eredmények vizsgálatához is (Csíkos, 2007). A téma azért is jelentős, mert számosan tapasztalhattuk, hogy az iskolázás éveit alatt számos olyan meggyőződés alakul ki a tanulóknál, amely tételesen ellentmond a deklarált tantervi céloknak. A metakogníció mint a tudásra vonatkozó tudás a gondolkodás stratégiai szintű, stratégiai fontosságú, az önszabályozó tanulásban meghatározó szerepet játszó eleme. Témánk szempontjából az olvasás és a metakogníció, különösen az érett olvasók metakognitív stratégiái érdemelnek figyelmet. Csíkos Pressley (2000) nyomán összegzi az érett olvasó jellemzőit. Így az érett olvasó tudatában van az olvasás céljának (élményszerzés vagy információkeresés); célvezérelt stratégiával képes átfutni a szöveget, és megítélni, alkalmas-e, releváns-e céljai eléréséhez, képes az ismeretlen szavak jelentésének feltárásában a kontextuális jelentés alkalmazására; értékelné tudja a szöveg minőségét; a második olvasással képes újrendezni a szöveg információit, jelentéshálózatát.

Az érettségi vizsga

Az Országos Képesítési Keretrendszer kidolgozásának egyik meghatározó tényezője az érvényes érettségi vizsga. A közoktatásban ez az egyedüli képesítés, amelynek megszerzése vizsga révén lehetséges. A vizsga szimbolikus, társadalmi és kulturális szerepe (Horváth, 2006), azaz e szerepek szövedéke a tanulási eredményesség bizonyítása szempontjából ma is kitüntetett életszakasszá teszi az érettségit. A vizsgák világszerte nagy szerepet játszanak a közoktatás szabályozásában, hatásuk közvetlenül is megragadható a diákoktól a vizsgán várt tudás minőségében (a vizsgakövetelményekben és a vizsgafeladatok tartamában) és e tudás társadalmi eloszlásában, azaz a vizsgázók egy-egy korosztályon belüli arányában egyaránt. Ha a bizonyítvánnyal rendelkezés vagy éppen nem rendelkezés nézőpontjából közelítünk, elmondható, hogy „egy ország vizsgarendszerének jelentősége elsősorban abban van, hogy szabályozó erejénél fogva közvetlenül is befolyásolja a társadalmi munkamegosztást, a munkaerő képzettségét, a társadalmi mobilitást, benne az egyéni karrierépítés lehetőségeit”. Az érettségi vagy a felvételi vizsga olyan szűrő, amely – az egyéni kvalitásoktól nem függetlenül – a tudáshoz való intézményes hozzáférést teszi lehetővé vagy éppen lehetetlenné. A vizsga önálló kimeneti követelményrendszerrel bíró eljárás, amely maga is minden lényeges elemében szabályozott. Az érettségi – mint általában bármely más vizsga – jól körülírható vizsgafunkciókkal, illetve a minőségét jelző jellemzőkkel írható le. A vizsgázó diák, miután jogosult a tanulmányai lezárását igazoló bizonyítvány megszerzésére, eme állampolgári jogosultsága megkívánja a vizsga minőségét, azaz a vizsgakövetelmények társadalmi érvényességét, a teljesítményeinek átlátható, méltányos értékelését. A „jó minőségű” vizsga stabil, átlátható, releváns követelményekre épül, értékelési rendszere érzékeny és a lehetőségeknek megfelelően objektív, az eredmények összehasonlíthatóak, a vizsga kritériumaival hűzőerőként is hat a képzésre, anélkül, hogy azt a „vizsgára tanítás” uralná. A vizsga minőségét jellemző szempontsor érvényesül a vizsgák tervezésében, a vizsgadokumentumok elkészítésében, a vizsga hatásának és hatékonyságának elemzésében.

Az évtizedek óta hallható kijelentés, mely szerint az érettségi elvesztette presztízsét, csak annyiban igaz, ahogy egyre többen érettségiznek, a társadalom egyre jelentősebb csoportjai egyre kevésbé tekintik elégségesnek az érettségit gyermekeik iskoláztatásában (Nagy, 1995). Az 1990-es évek közepétől az iskoláztatási kereslet áttevődött a felsőoktatásra, azaz a felsőoktatási diplomával járnak együtt a munkaerő-piaci előnyök, miközben az érettségi őrzi a rituális kiváltságait, valamint ma is egyik feltétele az érettségire épülő szakképző tanulmányok folytatásának és a felsőoktatásba kerülésnek.

A kimenetekre fókuszáló képesítési keretrendszer kimunkálása számára tehát adottak a vizsgakövetelmények (vizsgatárgyankénti kompetencialeírások és vizsgatartalmak), mára már 2005, a vizsga bevezetése óta öt vizsgaidőszak (azaz több, mint 600 000 vizsgázó) eredményei, továbbá visszamenőleg is nyilvánosak a teljesítmények értékelésének dokumentumai. Az OKKR szempontjából azonban a vizsgatárgyak követelményeinek – a követelmények halmazának – közös metszete tűnik mérvődőnek. (19)

Miután a tantervi decentralizáció, a helyi tantervi döntések mozgásterének megnövekedése általában jellemző a közoktatás-irányításban (egész Európában), ezért megnövekedett a közoktatás értékelésének, illetve társadalmi elszámoltathatóságának a szerepe. Az érettségi vizsga, illetve bármely közös követelményekre épülő, jogi érvényességgel rendelkező vizsga mint tartalmi és jogi szabályozási eszköz alkalmas új, társadalmilag érvényes és elvárható követelmények érvényesítésére. Évtizedes tantervfejlesztési és értékelési tapasztalat ugyanis, ha a vizsgakövetelményeket, illetve a vizsgateljesítményeket a közvetítő réteg, a tanárok releváns tudásként elfogadják, akkor sikerülhet áttörést elérni. A vizsgának van ugyanis jelentős retrospektív, a folyamatra visszaható hatása. Az érettségi reformja egyben azt az elvet is képviseli, hogy a kiterjedt középiskolázásra, majd a fel-

sóoktatásban való részvétel növekedésére a vizsgakövetelmények változásával is reagál az oktatáspolitikai, azaz a vizsgatartalmak változásaival is támogatja és érvényesíti az iskolázás társadalmi szerepében bekövetkezett változásokat.

A vizsgafejlesztés folyamatát, majd eredményeit leíró és elemző tanulmány az új vizsga jellemzőit a következő szempontok szerint strukturálta: egységesség (értsd: gimnáziumi képzés, szakközépiskolai képzés, felnőttképzés számára ugyanaz az érettségi követelménye); kétszintűség (a rendszer két szintet ajánlja fel a vizsgázóknak); tartalmi modernizáció (a vizsgakövetelménynek, a vizsgafeladatok, illetve az értékelési kritériumok révén); standardizáció, standard elemek (*Horváth és Lukács, 2006*).

Az érettségi vizsga a felsőoktatási tanulmányok folytatásának legitim feltétele. Műveltség szerkezetét, követelményeit tekintve tehát kezdetétől fogva összekötődik a középiskolázás szerkezetével, illetve az annak folytatásaként tételezett felsőoktatási képzéssel. A felsőoktatás kezdeményezésére merült fel ugyanis először valamiféle, az egyetemre történő válogatást elősegítő vizsga. (A neveléstörténetben a 16. század elejéig visszavezethető ez a szelektív funkció.) A vizsga intézményesülését a szakirodalom összeköti a közoktatási és az egyetemi intézmények állami intézménnyé nyilvánításával, és ezt a fejleményt az Oberschul-Kollegium 1787-es poroszországi megalakulásával kapcsolja össze.

A vizsga kezdetben az állami hivatalok betöltésének feltétele, ugyanis érettségi nélkül tehát nem lehetett egyetemre, felsőfokú végzettség nélkül pedig nem lehetett állami hivatalnoki szolgálatba kerülni. „Hogy képtelen személyek az állami szolgálatba be ne csúszsának, hogy »az ifjúság úgymond éretlenül ne menjen az egyetemre«” – indokolja 1829-ben az érettségi vizsga szükségességét a későbbi minták alapjául szolgáló német tanügy egy képviselője (*Balogh, 1991*). Az érettségi szerepének, azaz a középiskolai tanulmányokat érvényes bizonyítvánnyal lezáró (záróvizsga) általánosan képző jellegét az *Entwurf* így fogalmazta meg: „A vizsga ekként sem az utolsó tanév oktatási tartalmára nem korlátozódik, sem azt túlzottan ki nem emeli, hanem figyelme sokkal inkább az egész oktatásból adódó képzettségre irányul.” Az 1848-as hazai első egyetemes tanügyi kongresszus az egyetemre történő belépés feltételeként foglalt állást az érettségi vizsgálat mellett. 1849-ben az Organisations-Entwurf honosította meg, majd az 1851-ben, Bécsben kibocsátott utasítás rendelkezett az érettségi vizsgálatot mindazok számára, akik „valamely egyetem vagy nyilvános osztálytanodánál magukat bejegyeztetni akarják” (*Horváth, 2003*).

A hazai közoktatás és felsőoktatás történetében az évtizedek óta ismert és mai is működő, az érettségi vizsgától elkülönült szaktárgyi teljesítményteszteket alkalmazó felsőoktatási felvételi vizsgáztatás az 1950-es évekre vezethető vissza (*Ladányi, 1995*). Ezúttal ezen írásnak nem feladata a felvételi vizsga társadalomtörténeti jelentéseinek vizsgálata, annyi azonban kijelenthető, hogy a felsőoktatásba való belépés Magyarországon – bár az utóbbi években, a felsőoktatási hallgatólétszám növekedésével párhuzamosan – egyre gyöngyöző szelekciós eljárásokhoz kötött.

Annak megállapítására, hogy ki alkalmas felsőoktatási tanulmányok folytatására, mely irányultságban, mely intézményben, a modern demokratikus társadalmakban jellemzően többféle eljárás alakult ki. A legáltalánosabban kétféle modell létezik: a nyitott kapuk elve, amely minden államilag elismert érettségi bizonyítvánnyal rendelkezőnek megadja a felsőoktatási tanulmányok folytatásának lehetőségét. A valamilyen szelekciós eljárás-hoz kötött rendszerekben is az érettségi bizonyítvány a minimális feltétel, amelynek megléte elengedhetetlen. A középfokú végzettség és a felsőoktatás ilyen módon szorosan összekapcsolódik, ugyanis a felvételi vizsgában alkalmazott teljesítményteszt (tantárgy-teszt) vagy alkalmassági teszt eredményei mellett figyelembe veszik a középiskolai átlageredményeket is. A vizsgarendszerek működésének leírásával foglalkozó szakirodalom – az 1990-es évektől – az első típusú, azaz a folyamatos felsőoktatási továbbhaladást lehetővé tevő érettségit „vízum”-értékűnek, a másodikat, a felvételi eljárásához kötöttet „útlevél”-értékűnek nevezi (*Mátrai, 2001*).

A felvételi szelekciós eljárások működésének indoklásában ma – az ideológiai lojalitás előnyhöz juttatását célzó kiválasztás hazai megszűnte után – általában két érvtípus jellemző: a betölthető felsőoktatási helyek (keretszámok) és a kereslet különbsége, illetve a meritokratikus elv: a legjobbak kiválasztásának igénye, illetve ezzel együtt járva a jelentkezők teljesítmények alapján történő sorba rendezése. A kereslet és a kínálat összefüggésének érvényesülése az első esetben azt jelenti, hogy a szelekció nem egyöntetűen érvényesül minden felsőoktatási hely tekintetében, hanem elsősorban ott, ahol jóval nagyobb a kereslet, mint a kínálat. E helyzetet a legáltalánosabban a jogosultságok és az ellátmányok modern társadalmi konfliktusaként írja le társadalomtudomány. Esetünkben ez azt jelenti, hogy a bizonyos kvalifikációval (érettségi bizonyítvány) rendelkező diákoknak törvényben kodifikált általános joguk felsőoktatási tanulmányok folytatása az általuk szabadon választott irányban és intézményben, míg az ellátmány (a társadalmi javak) szűkösek vagy legalábbis szűkösebbek annál, mint amilyen kereslet van irántuk. A meritokratikus elv érvényesülése értelmében a jelentkezőket valamilyen skálán helyezik el. A sorba rendezés elve lehet az előző tanulmányok során elért eredmény, például a középiskolai bizonyítványban feltüntetett érdemjegyek és az érettségi vizsga eredménye, valamint ehhez társulhat még: a) valamely felvételi eljárás során elért eredmény, b) más, preferált teljesítménnyel elért pontszám, például nyelvvizsga, az országos tanulmányi versenyek valamelyikén elért helyezések. E különböző szintereken elért eredmény arányát együttes érvényesítésükben bonyolult jogi eljárás szabályozza. Témánk szempontjából elvi szinten ez az eljárás azt jelenti, hogy a folyamatos belső iskolai értékelés (általános képzés) eredményei, illetve egy egyszeri, a szakmai előképzettségei igazoló felvételi vizsgán nyújtott teljesítményeknek egyenlő súlya van az alkalmasság megállapításában.

A nemzetközi gyakorlatot elemző szakirodalom (*Mátrai*, 2001) beszámol azokról a kutatásokról, amelyek a különböző vizsgákon nyújtott teljesítmények előre jelző értékének (prediktív validitásának) növelésére irányulnak. (Beccsésére egyszerű eljárás is elegendő: a felvételi szelekciónál alkalmazott teljesítményteszt és az első, illetve a második évfolyamon elért eredmények közötti korreláció kiszámítása.) Az említett nemzetközi kutatások párhuzamosak a felsőoktatás megnövekedett igénybevételével, illetve az oktatás rendjének liberalizálásával.

Az egyes teljesítménymutatók előre jelző értéke a következőképpen alakul:

- Az érettségi és a középiskolai átlageredmény megbízhatóbb, mint az egyes tárgyakból szerzett vizsgajegy, illetve érdemjegy.

- A legjobb egyedüli mutató az érettségi átlagpontszáma vagy a beszámításra kerülő évfolyamokon elért érdemjegyek átlagában mért középiskolai teljesítmény (korrelációs együttható: 0,50).

- A második legjobb mutató a külső teljesítményteszten elért eredmény.

- Harmadik helyen szerepel az alkalmassági teszt.

Ha viszont kombinált eljárásban alkalmazódnak a különböző teljesítményértékek, akkor a középiskolai átlageredmény és az alkalmassági teszt kombinációja kerül az első helyre, míg a teljesítményteszt ezt követően a második helyet foglalja el.

Arra, hogy voltaképpen mit vár a felsőoktatás, milyen tudásszerkezetet, milyen kompetenciákat tekint a továbbtanulásra való alkalmasság összetevőjének, csak közvetett információk állnak rendelkezésre. Az a törvényi kodifikáció, hogy a felsőoktatási tanulmányok folytatásának minden e tekintetben mérvadó tanügyben előfeltétele az érettségi vizsga, arra enged következtetni, hogy az általános képzettség hallgatólagos előfeltételnek minősül. A további követelményekre az évről évre kiadott felsőoktatási felvételi tájékoztatókban megjelölt diszciplináris követelményekből, az évről-évre ismétlődő felvételi feladatsorok elemzéséből, valamint a felvételnél előnyt élvező korábbi középiskolai teljesítmények jellegéből következtethetünk.

Vizsgafunkciók

A vizsga egészét, azaz a vizsgakövetelményeket, a képzéssel való összefüggéseit, a vizsga retrospektív hatását, a feladatsorokat és az értékelési eljárásokat összességében a vizsga többértékű funkcióival is jellemezhetjük (Horváth és Lukács, 2006). E funkciók a következők:

- didaktika közvetítése,
- a minőség képviselője,
- prognózis (előre jelző érvényesség),
- tartalmi validitás,
- objektivitás,
- megbízhatóság,
- visszacsatolás,
- minősítés,
- elfogadottság (a bizalom értelmében is),
- minősítés,
- szelekció.

A közoktatástól elvárt teljesítmények szempontjából kitüntetett szerepű a minőség képviselője és a minősítés, míg a felsőoktatás és a közoktatás kapcsolatának nézőpontjából a prognózis, azaz az előre jelző érvényesség nagyságrendje a mérvadó.

A minőség képviselője és a minősítés: a társadalmi és pedagógiai érvényességgel bíró követelményrendszer, valamint a teljesítmények értékelési szempontrendszere és eljárása egyfajta teljesítményetalon, az elsajátítandó és távlatosan fontosnak tartott/tartható kultúrjavarok, tudások, kompetenciák modellje. Prioritásokat, értékeket, kritériumokat jelöl meg, ezáltal rövid és hosszú távon egyaránt hatással van a műveltségképre.

Természetesen a standard vizsga társadalmi elfogadottságának mindenütt van egy alapfeltétele, mégpedig az, hogy az értékelés kritériumai egyértelműek és nyilvánosak legyenek. A minősítési szempontok, kritériumok nyilvánossága összefügg a vizsga elfogadottságával, ugyanis az egyéni életpályákat meghatározó, szelekciós célú felvételi eljárás esetében csak ez teremtheti meg a vizsgába vetett bizalmat a felhasználók számára.

Az értékelési kritériumok elvben kétféle módon határozhatók meg: szakértői szintű teoretikus megközelítésben vagy tapasztalati alapon, a tanulók teljesítőképességének megfigyelése útján. A lényeg mindkét esetben az, hogy pontosan definiálják: mely kritériumoknak kell megfelelni egy meghatározott minősítési fokozat eléréséhez (például mit kell teljesítenie egy vizsgázónak ahhoz, hogy magas pontszámot kapjon). (Az értékelési kritériumok mechanikus alkalmazásával azonban vigyázni kell, mert előfordulhat, hogy ha egy részteljesítményre adott minősítés meg is felel a kritériumoknak, adott esetben szemben állhat az egész teljesítmény holisztikus megítélésével) (Mátrai, 2002).

Prognózis, azaz az előre jelző érvényesség: a vizsgateljesítmények prognosztikus értékek, amennyiben előre jelzik, becsülhetővé teszik, valószínűsítik az érettségizővel rendelkező népesség tudását, képességeit.

A vizsga, illetve bármely más tudásmérési eredmény értelmezésében az egyik legfontosabb szempont, mennyire, milyen arányban képes a további tanulási folyamat sikerességét előre jelezni. A prediktív validitással mint az egyik meghatározó vizsgafunkcióval világszerte sok kutatási műhelyben foglalkoznak, ugyanis egy jó előre jelző funkciójú mérés eredményei alapján nagyobb valószínűséggel lehet becsülni a tanulási életút nehézségeit (például a lemorzsolódást) és az eredményeit egyaránt.

A közoktatás és a felsőoktatás közötti átmenet megváltozásával (a felsőoktatási felvételi vizsga megszűnésével), a demográfiai folyamatok alakulásával, valamint a felsőoktatás 'bolognai' átalakulásával új helyzet teremtődött az érettségi vizsga eredményeinek

érvényességében. Különösen a tantárgyi felsőoktatási felvételi vizsga megszűnése növelte meg az érettségi eredmények jelentőségét, ugyanis azt az oktatási rendszerben való továbbhaladás zálogává tette. Arra nézve viszont, hogy egy skálán elhelyezhető eredmények közül melyek azok, amelyek kvantifikálható érvényességgel jelzik a felsőoktatási tanulmányok zökkenőmentes folytatását, csak (gyenge meggyőző erejű) feltevések vannak. Az e tárgyról szóló vélekedésekre jellemző, hogy egyszerűen meghosszabbítják a középiskola eredményességét, azaz azt feltételezik, hogy a jó vizsgaeredmények lehetővé teszik a felsőoktatási tanulmányok sikereit, különösen az induló szakaszban. A kivételek között természetesen megjelennek egyedi esetek, amelyek éppen a jelzett feltevés ellenkezőjét bizonyítják, azaz a felsőoktatási közeg kedvezőbb eredményekre is vezethet, mint ami a közoktatási vizsgaeredmények alapján feltételezhető lett volna.

A hazai oktatáskutatói tematikában eddig alig jelent meg a vázolt problémakör. Nem voltak longitudinális kutatások, s különösen nem voltak jellemzőek a felsőoktatás társadalmi rekrutációját számba vevő (többnyire a társadalmi egyenlőtlenségek kérdése iránt érzékenyítő) vizsgálódások logikájától eltérő feltáró jellegű vizsgálatok. Megjegyezzük, még a magától értetődő középiskolai tanulmányi versenyek rendszere révén magas teljesítménnyel a felsőoktatásba jutott hallgatók pályafutását sem követte egy vizsgálat sem, holott ott a teljes felvett hallgatósághoz képest mérvadóan kisebb, és jól követhető populációról lett volna szó.

A problémát tovább árnyalja, hogy maga a vizsgázó által választott vizsgaszint (középszint vagy emelt szint), továbbá a vizsga (az elért pontok százalékában) kifejezett eredményei (a középiskolából vitt pontok, illetve a más szerezhető pontok mellett) jelentős szerepet játszik a felsőoktatásba jelentkező 'tudáscsomagjában'. E 'tudáscsomag' kvantifikálható jellemzői (a százalékban kifejezett vizsgatárgyankénti eredmények) azonban még nem adnak képet arról, hogy a hallgató milyen módon, milyen eredményességgel tudja alkalmazni e 'tudáscsomag' összetevőit a felsőoktatási pályafutásában.

Feltevésünk, hogy a tételes és jól azonosítható tudásösszetevők mellett egy általános kulturális eszköztudás (ennek részeként tanulási kultúra) is szerepet játszik a vitt tudás felsőoktatási alkalmazásában. A felsőoktatási felvételi kormányrendelet az emelt szintű vizsgáért adott pluszpontos jutalommal jelzi azt, hogy a felsőoktatási felvételi rendszer preferálja az emelt szintet, de a törvényt tekintve a középszintű vizsga azonos módon jogosít a felsőoktatási tanulmányokra.

A felsőoktatásba felvettekről szóló adatok áttekintése arra enged következtetni, hogy a keresett egyetemek nagyobb arányban választhattak a felvételi tárgyakat emelt szinten letevő hallgatókat, mint a kevésbé preferáltak. Tárgyunk szempontjából kérdés azonban továbbra is, hogy az említett felsőoktatási intézményekben a középszintű vizsgával rendelkezők valóban kisebb eredményességgel végzik, végezték-e el például az első két évfolyamot, mint azok, akik jó eredményű emelt szintű vizsgával pályáztak.

14. táblázat. Vizsgafunkciók lehetséges egymásra hatása

	<i>A minőség képviselete</i>	<i>Minősítés</i>	<i>Visszacsatolás</i>
Didaktika közvetítése (a követelmények strukturáltságával)	***	*	***
Prognózis (prediktív validitás) (az érettségizettek várható tudásáról, attitűdjeiről)	***	(Kutatásra váró terület)	*
Visszacsatolás (a képzés és a vizsgakövetelmények számára)	**	**	
Minősítés	***		

*** = erős, egymást erősítő összefüggés, ** = közepes összefüggés, * = gyenge összefüggés

Középszint, emelt szint

Feltehetően az emelt szint funkciója, szerepe lesz már a jelen vagy a következő évek egyik, a vizsga továbbfejlesztését érintő kérdés. Idézzük fel, hogy az érettségi két vizsgaszintet ajánl fel a vizsgázóknak. Az érettségire készülő diáknak lehetősége van arra, hogy az iskolájában emelt szintű képzésben vegyen részt, azaz magasabb óraszámúban tanulja az általa választott vizsgatárgyat. A szabályozás értelmében persze dönthet a középszintű vizsga letétele mellett is, ugyanis a felsőoktatási intézmények – az idege nyelv szakos tanárképzés kivételével – nem írják elő felvételi követelményként az emelt szintű vizsgát. A valóság azonban azt mutatja, hogy bizonyos felsőoktatási intézményekben jelentkezők akár kétharmada is emelt szintű vizsgával kerül be, míg más intézményekben ez az arány alig éri el a 20 százalékot. Ez motiválja azokat a már érettségizett fiatal felnőtteket is, akik egy-egy vizsgatárgyból újra „érettségiznek”, azaz nekivágnak az emelt szintű vizsgának.

A két vizsgaszint jelentkezési adatai jól jelzik azt a természetes folyamatot, amelyet egy új vizsga bevezetése jelent. Ha döntést ajánlunk fel a diákoknak, akkor ők valóban élnek is ezzel. 2005-ben még egyfajta bátortalanságnak tudható be, hogy többen elégedtek meg a középszinttel, míg 2006-ban már majd a kétszeresére nőtt az emelt szintet választók száma. A 2007-es, 2008-as, majd a 2009-es döntésekben feltehetően ésszerű, pragmatikus megfontolások is szerepet játszottak. A tapasztalatok szerint ugyanis a vizsgázók jól kiismerik magukat a vizsga- és a felsőoktatási felvételi rendszerben, azaz döntéseiket elsősorban pragmatikus, gyakorlati szempont vezérlik. A vizsgázók gondolatmenete szerint miért is érdemes emelt szintű vizsgát tenniük? Ha felkészültnek érzik magukat, és ezt bizonyítani is akarják, akkor egy jó teljesítmény reményében feltétlenül érdemes. Érdemes akkor, ha a felsőoktatási felvételhez megszerezhető pluszpontokból szükségük van az emelt szintű vizsgával megszerezhető pontra is, azaz nyelvvizsgával, kiemelkedő tanulmányi vagy sportteljesítménnyel vagy akár az előnyben részesítés más útján nem jutnak hozzá többletpontokhoz. A harmadik tényező magukban a továbbtanulási készütségekben, irányokban keresendő. A választott intézmény, szak, szakirány felvételi adatainak tanulmányozásából kiderül, melyik intézményben jár tetemes előnnyel, ha az oda jelentkező emelt szintű vizsgateljesítményt tud felmutatni.

A vizsgaszintekkel különböző más előnyök is társulnak. Ha a vizsgázó például 60 százaléknál jobb eredményt ér el bármely idegen nyelv emelt szintű vizsgáján, lényegében térítésmentesen jut középfokú nyelvvizsga-bizonyítványhoz. A jeles eredményű közép- és emelt szintű informatikavizsga egyaránt azzal jár, hogy a vizsgázó elnyerheti az összeurópai szinten elfogadott, magas szintű számítástechnikai felhasználói képességeket bizonyító ECDL-tanúsítványt.

A középszintű vizsgának nem, az emelt szintű informatikavizsgának viszont része a programozás témaköre is.

A rövid távú gyakorlati szempontokon túl azonban van az emelt szintű vizsgáknak hosszú távú, a tudás összetételében keresendő értékük is. Az emelt szintű matematika vizsgával olyan tudást, képességeket tud megszerezni a vizsgázó, amely például a matematikaigényű felsőoktatási szakokon – és ezek skálája igen széles a műszaki, a gazdasági irányokon kívül az állatorvos-tudománytól a kereskedelmi képzésig – kifejezett távlati előnyökkel jár, azaz nemcsak a felvételen magában, hanem a további tanulmányok sikeres folytatásában is előnyöket nyújt az emelt szintű többlettudás. A fizika középszintű vizsgáján erőteljesen háttérbe szorult a matematika alkalmazása, míg az emelt szinten ez kifejezett követelmény, hiszen ott a matematikai ismereteinek alkalmazásán túl a fizika különböző területeinek összefüggéséről is bizonyíthatja tudását a vizsgázó. Hasonlóan később hasznosuló tudástartalékokat képvisel az összes humán és természettudományos vizsgatárgyak emelt szintje is. Természetesen nem csak az írásbeli

vizsgát tekintve beszélhetünk a távlatosabb gondolkodásról. Az emelt szint szóbeli vizsgálója külső vizsga, azaz a vizsgázó nem a megszokott tanárai előtt adja elő mondandóját, fejt ki tételét. Ezt a „külső vizsga” jó gyakorlat a középiskolai tanulmányait már lezáró diákoknak, hiszen egy, a további pályafutásában szükségszerűen jellemző helyzet modelljének is tekinthető.

A vizsgaszintek értékelésében érdemes végiggondolni a két szint közötti különbséget: az emelt szint minden vizsgatárgyban arra készült, hogy támogassa a felsőoktatásban való sikeres benmaradást is. Ez a perspektivikus értéket viszont gyakran maga alá gyúrik a ma mérvadó pragmatikus szempontok: „Minek fektessek be most többletanulási energiát, amikor úgyis bejuthatok valahová. A felsőoktatási követelményeket pedig majd ott megismerem” – idézhetjük a vizsgázók többségének döntésében szerepet játszó indokokat. Egyszerűen a következő évek hatáselemzéseinek egyik kitüntetett kérdése lesz a szintválasztás, összefüggésben a vizsgázók döntéseivel, motivációinak elemzésével.

Az „egylépcsős pódium” modellje

Az érettségi vizsga két szintjét a „lépcsős pódium” modellje révén írhatjuk le, amely jelzi, hogy a középszintű követelményekre épül rá, egyfajta egylépcsős pódiumként az emelt szint vizsgakövetelménye. Az emelt szint tehát magában foglalja a középszintet is, amint az alábbi ábra szaggatott vonala mutatja. A részletes vizsgakövetelmények ezt mellérendelő szerkezetben, egy táblázatban közlik (lásd: *Példák, minták*).

+
AZ EMELT SZINT VIZSGAKÖVETELMÉNYE
A KÖZÉPSZINT VIZSGAKÖVETELMÉNYE



Eltérő vizsgaleírás és eltérő vizsgáztatási eljárás

Középszintű vizsga	Emelt szintű vizsga
Központi írásbeli vizsgatétel	Központi írásbeli vizsgatétel
központi javítási-értékelés útmutató alkalmazásával ↓ ↓ ↓ ↓ ↓ ↓	
írásbeli dolgozat: iskolai értékelés	írásbeli dolgozat: központi értékelés
szóbeli vizsga az iskolában	szóbeli vizsga: külső vizsga
központi követelmények alapján, iskolai tételek	központi követelmények alapján, központi tételek
központi értékelési szempontok és eljárások alkalmazása	
az iskolai vizsgabizottságban	a külső vizsgabizottságban

Példák, minták

Matematika

Témák	Vizsgaszintek	
	Középszint	Emelt szint
1.4 Gráfok	Tudjon konkrét szituációkat szemléltetni, és egyszerű feladatokat megoldani gráfok segítségével.	Definiálja a következő fogalmakat: pont, él, fok, út, kör, összefüggő gráf, fa. Ismerje az egyszerű gráf pontjainak foka és éleinek száma, valamint a fa pontjai és éleinek száma közötti összefüggést.

Magyar nyelv és irodalom

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
1.3 A magyar nyelv története 1.3.2 Nyelvtörténeti korszakok	Egy nyelvtörténeti korszak jellemzése. A nyelvtörténet forrásai: kézírásos és nyomtatott nyelvemlékek.	Az életmód, a történelem, és a szókincs néhány összefüggése, az anyagi és szellemi műveltség megjelenése a szókészletben.

Biológia

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
4.1 Homeosztázis	Ismertesse a homeosztázis fogalmát, jelentőségét.	Értelmezze, hogy a beállított értékek maguk is változnak. Magyarázza az egészséget mint a normális tartományos belül visszaálló homeosztázist.

Fizika

<i>Témák</i>	<i>Vizsgaszintek</i>	
	Középszint	Emelt szint
2.7 Halmazállapot-változások 2.7.2 Párolgás, lecsapódás. Forrás, forráspont, forráshő	Tudja, mely tényezők befolyásolják a párolgás sebességét. Ismerje a forrás jelenségét, a forráspontot befolyásoló tényezőket.	Értse a gáz és a gőz fogalmak különbözőségét. Tudja kvalitatív módon magyarázni a gőz telítetté válásának okait, a telített gőz tulajdonságait. Ismerje a nyomás halmazállapot-változásokat befolyásoló szerepét.

Az informatika vizsgatárgy egy témában eltér a fenti szerkezettől, amennyiben az *Algoritmizálás; adatmodellezés, programozási ismeretek* tárgykör kizárólagos emelt szintű követelmény. A két vizsgaszint eltérését vizsgatárgyanként lehet kimutatni, azonban néhány általános elv is jellemzi a különbséget, így például az ismeretek szélesebb, mélyebb köre; a fogalmi definiálás igénye; a jelenségek interpretálásának követelménye; matematikai eljárások alkalmazása (pl. a fizika, kémia, biológia, földrajz emelt szintű feladatsoraiban). Az írásbeli feladatsorok, amelyek legitimitása a vizsgakövetelményekre épülés, világosan közvetítik a vizsgában érintettek számára a jelzett eltérések jellegét.

Értékelés szintleírásokkal

Az írásbeli vizsgateljesítmények értékeléséhez kötelezően alkalmazandó Javítási-értékelési útmutató műfaja (amennyiben nem zárt végű, 0, illetve 1 ponttal értékelendő megoldásról van szó), az adható pontszámok skálájával feladatonként jelzi a teljesítmények minőségétől függő adható pontértéket. Témánk szempontjából mérhető jellemzőjük, hogy e kvalitatív szintleírások a feladattípus megoldásának „standard” minőségi összetevőit tartalmazzák. A pontozási skálák a feladatmegoldás rétegeit is leírják, amennyiben pl. az említett történelem vizsgatárgyban az úgynevezett „rövid” problémamegoldó kisesszé 24 vizsgapontja a következő szempontok szerint oszlik meg:

Feladatmegértés, Tájékozódás térben és időben, Szaknyelv alkalmazása, Források használata, Eseményeket alakító tényezők feltárása, Megszerkesztettség, nyelvhelyesség. (20)

Az esszé értékelése – szintleírások

A vizsgázó személyes állásfoglalását lehetővé tevő, a retorikai műveltséget érvényesítő érvelő, reflektáló szövegműfajok általában jellemzőek az európai és újabban a hazai anyanyelvi vizsgáztatási gyakorlatban. E ténnyel (is) összefüggésbe hozható egyfajta tematikai

nyíltság vagy nyitás is, azaz a társadalmi nyilvánosságban már tematizált problémák, civilizációs, kulturális, életvezetési kérdések hierarchia nélkül éppen úgy helyet kapnak a vizsgatematikában, mint az egyes országok anyanyelvi kultúrájának kánonja. A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga hagyományosan és megszokottan a nyelvi norma érvényesítésének és a normasértés szankcionálásának a terepe. Ez kötöttségekkel ugyan, de az új vizsga esetében is igaz. Ám az érettségizőtől elvárható köznyelvi norma követése – helyesírásban, szóhasználatban, hangnemben, a nyelvi közlés felépítésében – önmagában nem meríti ki a vizsga célját, az annál több: fő cél nem a nyelv normatív őrzése, a cél, a feladat tehát ennél jóval több: a nyelv szabad, tudatos, félelem és szégyen nélküli használata önkifejezésre, önfejlesztésre, önművelésre, egymás jobb megértésére.

Feltevésünk, hogy egy adott feladat tárgyától független egyezményes retorikai normákra épülő kvalitatív kritériumok, valamint az adott témához (vizsgafeladathoz) írott lehetséges tartalmi elemek együttes alkalmazása jelentősen növeli az esszéértékelés megbízhatóságát és az eredmények összehasonlíthatóságát. A magyar nyelv és irodalom érettségi írásbeli érvelő esszék statisztikai és kvalitatív elemzésének eredményei megkérdőjelezik az esszéértékelés szubjektívnek minősítő elterjedt nézetet. Az értékelők által azonos teljesítménytartományba sorolt vizsgadolgozatok összehasonlítása pedig lehetővé teszi az eltérő értékelői felfogások dokumentálását is (Horváth, 2006).

13. táblázat. Magyar nyelv és irodalom – az esszéírás teljesítményszintjei (részlet) (21)
Tartalmi kifejtés

Pont-tartomány	Témataratás (megfelelés a feladatban adott szempontoknak; problémaérzékenység)	Az állítások jellege (világismeret, gondolkodási kulturáltság)	Tárgyszerűség (műveltség, tájékozottság)
20–15	– megfelelés a választott témának, címnek, feladatnak – tartalmas kifejtés – gondolati érettség – ítélőképesség, kritikai gondolkodás megnyilvánulása – a feladattól függően: személyes álláspont megfogalmazása	– releváns példák, hivatkozások – hihető, meggyőző állítások – kifejtett állítások – a témának, feladatnak megfelelő mennyiségű állítás	– megfelelő tárgyi tudás és tájékozottság – az ismeretek helyenvaló alkalmazása – indokolt hivatkozás vagy idézés
14–9	– lényegében megfelel a választott témának, címnek, feladatnak		
8–1	– eltérés a témától, címtől – feltűnő tartalmi aránytalanság – konkrét kifejtés helyett általánosságok	– kevés releváns példa, utalás – ismétlődések – gyenge vagy hibás állítások	– hiányos tárgyi tudás – tárgyi, fogalmi tévedések

A szöveg megszerkesztettsége (adható 20 pont), továbbá nyelvi minősége (adható 20 pont) is a tartalmi kifejtéshez hasonló szerkezetben közli az egyes ponttartományok kvalitatív jellemzőit.

Élő idegen nyelv (22)

A követelmények az *Idegen nyelvi érettségi vizsga általános követelményei*, valamint az Európa Tanács idegennyelv-oktatással kapcsolatos ajánlásai alapján készültek. Az idegen nyelvi érettségi vizsga szintmeghatározásai igazodnak az Európa Tanács skálájához. A vizsga középszintje az A2-B1, az emelt szint pedig a B2 szintnek felel meg.

<i>Európa Tanács</i>	<i>Érettségi vizsga</i>
C2 mesterszint	
C1 haladó szint	
B2 középszint	Emelt szint
B1 küszöbszint	Középszint
A2 alapszint	
A1 minimumszint	

B2 szint

Megérti a változatos, konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, követni tudja a hosszabb, összetettebb érveléseket is. Folyamatos és természetes módon tud a célnyelven interakciót folytatni. Világos és részletes szöveget tud létrehozni különböző témákról. Véleményét indokolni tudja, részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.

B1 szint

Megérti a fontosabb információkat olyan egyszerű, hétköznapi szövegekben, amelyek gyakori élethelyzetekhez kapcsolódnak (pl. iskola, szabadidő, munka). Képes külföldiekkel kommunikálni mindennapi helyzetekben. Egyszerű, összefüggő szöveget tud alkotni olyan témákban, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Be tud számolni eseményekről, élményeiről, érzelmeiről és törekvéseiről. Rövid magyarázatot tud fűzni eseményekhez, jelenségekhez, indokolni tud különböző álláspontokat és terveket.

A2 szint

Megért olyan mondatokat és rövid szövegeket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak. Tud kommunikálni olyan mindennapi, begyakorolt helyzetekben, amelyekben egyszerű és közvetlen információcsere van szükség. Tud egyszerű nyelvi eszközöket használva beszélni önmagáról, családjáról és szűkebb környezetéről.

Forrás: Az Európa Tanács A2, B1, B2 nyelvsajátítási szintjeinek általános leírása.

A 2010. január 1-jétől hatályos OKM rendelet értelmében érvényes vizsgakövetelmények további szisztematikus, vagy legalábbis az OKKR szempontjából célirányos elemzése feltárhatja az érettségizettek általános tudás- és műveltség-összetevőit, valamint a szakmai alapozó tárgyak követelményeinek hasonló elemzése hozzájárulhat a szakmacsoportos alapozás tanulási kimeneteinek leírásához. (A követelményeket lásd az 5. sz. mellékletben.)

Jegyzet

(1) A mérési filozófia például a mért terület definíciójában, a mérés tartalmi keretében, a teszttartalmakban, sőt a mért populációról alkotott képben is megjelenik.

(2) Lásd a maastrichti szerződés (1992) „minőségi oktatás” fogalmát.

(3) Érdemes megjegyezni, hogy az alpműveltségi vizsga 2006. évi eltörlése előtt sem volt lényeges különbség ezen a téren a végzettséget illetően. Az alapfokú végzettséget akkor is a 8. évfolyam sikeres elvégzése tanúsította, az alpműveltségi vizsga pedig nem végzettséget tanúsított volna, hanem jogszabályban meghatározottak szerint szakmai vizsga letételére, illetve munkába állásra jogosított (volna).

(4) Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető. Lásd: Kt. 27. § (8) bekezdése.

(5) Talán figyelmet érdemel, hogy a középiskolai végzettség megszerzését a jogszabály nem érettségi vizsga letételéhez, hanem a bizonyítvány megszerzéséhez

köti. Így van jelentősége annak, hogy az érettségi bizonyítvány kiadását szabályozó rendelkezést is értelmezzük. Az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról szóló 100/1997. (VI. 13.) kormányrendelet 45. § (1) bekezdése mondja ki, hogy érettségi bizonyítványt kell kiállítani annak, aki teljesítette az érettségi vizsga követelményeit. Ugyanez a szakasz rendelkezik továbbá arról is, hogy pontosan milyen adatokat kell tartalmaznia az érettségi bizonyítványnak.

(6) Alapfokú iskolai végzettség az alapesettől eltérően is megszerezhető. A Kt. 27. § (8) bekezdése szerint annak, aki elmúlt 16 éves, és nem fejezte be az általános iskola nyolcadik évfolyamát, hat évfolyam megléte esetén 20, hét évfolyam megléte esetén 10 hónapos szakiskolában történő felzárkóztató oktatás befejezéséről szóló bizonyítványa alapfokú iskolai végzettséget tanúsít. Ha a tanuló hat évfolyamnál kevesebb évfolyamot fejezett be, akkor a húsz hónapos felzárkóztató oktatás után a szakképzési évfolyamok számát eggyel megnövelve és minden szakképzési évfolyamon legalább 350 órában biztosított általános műveltséget megalapozó képzés keretében

szereshet alapfokú végzettség meglétéhez kötött szakképesítést. Az így megszerzett szakképesítés alapfokú iskolai végzettséget is tanúsít.

(7) Ezzel összefüggésben érdemes megjegyezni, hogy a Kt. 25. § (5) bekezdése szerint iskolarendszerű szakképzés – jogszabály szerint meghatározott esetben – az alapfokú végzettség megszerzése előtt is felkészíthet szakmai vizsgára.

(8) A *Nemzeti alaptantervben* megjelenő kulcskompetenciák alapját a *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong Learning* (2006/962/EC) című dokumentum képezi.

(9) Ennek az emlékezési térnek, amelyet a mindenki számára személy szerint adott és kommunikatív tapasztalat alakít, általában három-négy nemzedék felel meg (vö. oral history).

(10) Az eljárás megindítására akkor van lehetőség, ha a pedagógus intézkedése ellentétes a pedagógiai programban foglaltakkal, ha a tanulói jogviszonyra vonatkozó rendelkezésekbe ütközik. A félévi vagy az év végi osztályzat megtámadható, ha annak megállapítását a helyi tantervbe ütköző módon megíratott dolgozatra kapott érdemjegy befolyásolta.

(11) Nagy Mária (2006) A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük című tanulmányában kvalitatív kutatási módszerekkel mutatja be tanárok eltérő beszédmódját, implikációit és a közlésekben előforduló leggyakoribb kódokat.

(12) *Nemzeti alaptanterv*, 2007.

(13) „(5) A gyermek utoljára abban az évben kezdhet óvodai nevelési évet, amelyben a hetedik életévét

betölti. Abban az évben, amelyben a gyermek a hetedik életévét betölti, akkor kezdhet újabb nevelési évet az óvodában, ha augusztus 31. után született, és a nevelési tanácsadó vagy a szakértői és rehabilitációs bizottság javasolja, hogy még egy nevelési évig maradjon az óvodában.”

(14) A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 24. § (5) bekezdése alapján.

(15) *Lakossági közvélemény-kutatás az oktatásról*. OFI, Kutatási és Elemzési Központ, 2009. Kézirat.

(16) Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktataskapcsolodo-jogszabaly/difer-adatszolgaltatas>

(17) http://www.edu.u-szeged.hu/difer/texts/d_hasznalati.pdf és <http://primus.arts.u-szeged.hu/difer/>

(18) Közlemény a negyedik évfolyamos tanulók félévi szöveges értékeléséhez készített mondatbankról 2007. október 1. www.okm.hu/kozoktataszovegesertekelés. Összeállította: dr. Csonka Csabáné.

(19) E közös metszet konkrét tartalmi összehasonlító elemzéssel feltárhatóak, azonban ma is lehetséges néhány állítás e közös tartományról. Ilyen pl. az írott, képi források információinak kritikus, önálló használata; problémaérzékenység, kritikus gondolkodás, problémamegoldás stb.

(20) *Történelem, középszint. Javítási-értékelési útmutató*. www.oh.hu/Érettség

(21) *Magyar nyelv és irodalom. Javítási-értékelési útmutató*. www.oh.hu/Érettség

(22) *Az élő idegen nyelv részletes követelményei*. www.oh.hu/Érettség

Irodalom

Assmann, J. (2004): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó, Budapest.

Az érettségi vizsga részletes követelményei. www.oh.hu/Érettség.

A 2010. január 1-jétől hatályos, Az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet. 2010. 04. 02-i megtekintés, Oktatási Hivatal, <http://www.oh.gov.hu/kozoktataskapcsolodo-jogszabaly/2010-január-1-tol>

Balázs Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese és Szabó Vilmos (2007): *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007): *PISA 2006: összefoglaló jelentés: A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázs Ildikó és Balkányi Péter (2008): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. sz. 3–11.

Balogh László (1991): Az érettségi vizsga probléma-történetének és vitairódmalmának áttekintése. In: Bernáth József (szerk.): *Mi a baj az érettségi vizsgával? Tanulmány, elemzés és programismertetés a standard érettségi kutatási témakörből*. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.

Csapó Benő (2004a): *Az iskolai tudás értékelése: osztályozás, a tudás minősége és a vizsgák*. 2010. 04. 02-i megtekintés, Kempelen Farkas Digitális Tankönyvtár, <http://www.tankonyvtar.hu/pedagogia/iskolai-tudas-iskolai-080904-6>

Csapó Benő (2004b): A tudásvagyon újratermelése. *Magyar Tudomány*, 11. sz. 1233–1239.

Csapó Benő (2005): A komplex problémamegoldás a PISA 2003 vizsgálatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 43–52.

Csikós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó, Budapest.

Felvégi Emese (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről I. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 63–85.

- Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003: az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 69–78.
- Halász Gábor (2004): A teljesítményértékelés hazai és európai uniós gyakorlata. In: Kónyáné Tóth Mária és Molnár Csaba (szerk.): *Közoktatásunk az Európai Unióban. VI. Országos Közoktatási Szakértői Konferencia. Szuliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda, Debrecen.* 76–86.
- Horváth Zsuzsanna (2003): Az érettségi és az érettségizők. In: Nagy Mária (szerk.): *Mindenki középiskolája. Középfokú képzés az ezredforduló Magyarországon.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 169–184.
- Horváth Zsuzsanna (2005): Az oktatás értékelésének újabb eszközei. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Minőség – eredményesség – hatékonyság: Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2004. október 7–8.* OKI, Budapest. 23–36.
- Horváth Zsuzsanna (2006): A magyar nyelv és irodalom érettségi vizsga kultúrafelfogása. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* OKI, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna és Környei László (2003): A közoktatás minősége és eredményessége. In: *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* OKI, Budapest. 309–348.
- Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (2006): A kétszintű érettségi vizsga. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan, hová, hogyan? Egy folyamat állomásai.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 309–348.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése.* Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Körössy Judit (2005): A tanulói énkép formálódása és a tanári értékelés kapcsolata. In: Kósa Barbara és Simon Mária (szerk.): *Új vizsga – új tudás? Az új érettségi hatása – az iskolakezdestől a záróvizsgáig. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Ladányi Andor (1995): A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio*, 3. sz. 485–499.
- László János (2003): Szociális emlékezet: A történelem szociálpszichológiája. *Magyar Tudomány*, 1. sz.
- Mátrai Zsuzsa (2001): *Érettségi és felvételi külföldön.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (2002): A standard vizsgáztatás tapasztalatai Nagy-Britanniában. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 22–30.
- Molnár Gyöngyvér (2006): *Tudástranszfer és komplex problémamegoldás.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Horváth Zsuzsanna (2009, szerk.): *Műhelybeszélgetések a nemzetközi mérésekről.* DVD. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Nagy Lászlóné (2006): *Az analógiás gondolkodás fejlesztése.* Műszaki Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (2006): A tanárok „hangja”, osztálytermi viselkedésük. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 145–171.
- Nagy Péter Tibor (1995): Érettségi és felvételi oktatáspolitikai erőtérben. *Educatio*, ösz. 377–394.
- Nagy Péter Tibor (1999): Minőségek versengése. *Educatio*, ösz. 429–463.
- Majoros Mária (é. n., szerk.): *A matematikai gondolkodás leírásának történeti áttekintése.* 2010. 04. 02-i megtekintés, Fazekas Mihály Gyakorlóiskola Matematika Oktatási Portál, http://matek.fazekas.hu/portal/tanitasianyagok/Majoros_Maria/Mat/index.htm
- OECD (2001): *The Well-Being of Nations. The role of Human and Social Capital.* OECD, Paris.
- Országos kompetenciamérés. 2008. Országos jelentés.* (2008) 2010. 04. 02-i megtekintés, Oktatási Hivatal, KIR Tanügyigazgatási szakportál, <http://ohkir.gov.hu/okmfif/>
- Palotás Zoltán (2007): *A közoktatás készitési rendszerének áttekintése. Háttéranyag.* Kézirat. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Revákné Markóczi Ibolya (2001): A problémamegoldó gondolkodást befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, 101. 3. sz. 267–284.
- Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2009): A matematika- és természettudomány-oktatásról – TIMSS 2007. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 3–18.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 38–65.
- Vári Péter (2003, szerk.): *PISA-vizsgálat, 2000.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vágó Irén és Vass Vilmos (2006): Az oktatás tartalma. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

1. függelék. Az idegen nyelvi képességterület továbbhaladási feltételei, 5–8. évfolyam

<i>Képességterületek</i>	<i>5. évfolyam</i>	<i>6. évfolyam</i>	<i>7. évfolyam</i>	<i>8. évfolyam</i>
<i>Hallott szöveg értése</i>	<p>Ismert nyelvi eszközökkel kifejezett kérést, utasítást megért, arra cselekvéssel válaszol; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdéseket megért; ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr.</p>	<p>Utasításokat megért, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szöveg lényegét megérti.</p>	<p>Megérti az utasításokat, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket, eseményeket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokban megfogalmazott szöveg lényegét megért; ismeretlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegből kikövetkezteti.</p>	<p>Utasításokat megért, azokra cselekvéssel válaszol; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kéréseket, kérdéseket, közléseket, eseményeket megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegből fontos információt kiszűr; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szöveg lényegét megérti; ismeretlen nyelvi elem jelentését jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegből kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben képes a lényeges információt a lényegtelen-től elkülöníteni.</p>
<i>Beszéd-készség</i>	<p>Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű mondatban válaszol; tanult minta alapján egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket tesz fel; megértési probléma esetén segítséget kér.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű struktúrákba rendezett mondatokban válaszol; jórészt tanult minta alapján egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket tesz fel; megértési probléma esetén segítséget kér; tanult minta alapján egyszerű párbeszédben részt vesz.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre mondatokban válaszol; egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz; kérdéseket tesz fel; eseményt mesél el; megértési probléma esetén segítséget kér; beszélgetést kezdeményez, befejez.</p>	<p>Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott kérdésekre egyszerű mondatokban válaszol; egyszerű mondatokban közléseket megfogalmaz, kérdéseket feltesz, eseményeket elmesél; megértési probléma esetén segítséget kér; egyszerű párbeszédben részt vesz.</p>

<i>Képességterületek</i>	<i>5. évf.</i>	<i>6. évf.</i>	<i>7. évf.</i>	<i>8. évf.</i>
<i>Olvasott szöveg értése</i>	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat elolvas; ismert nyelvi eszközökkel, egyszerű mondatokból álló szövegben fontos információt megtalál; ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokból álló szöveg lényegét megért.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat elolvas; jórészt ismert nyelvi eszközökkel egyszerű mondatokban megfogalmazott szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokból álló szöveg lényegét megért.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget megért; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveg lényegét megért; egyszerű, képekkel illusztrált szöveget megért; ismeretlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott szövegben kikövetkezteti.	Ismertetlen nyelvi elemek jelentését jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott szövegben kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben fontos információt megtalál; jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, kb. 100 szavas szöveg lényegét megért; egyszerű történetet megért; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben ismeretlen nyelvi elemek jelentését kikövetkezteti; jórészt ismert nyelvi elemek segítségével megfogalmazott, kb. 100 szavas szövegben a lényeges információt a lényegtelenről elkülöníti.
<i>Íráskészség</i>	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, néhány szóból álló mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott, egyszerű mondatokat helyesen leír; egyszerű közléseket és kérdéseket tanult minta alapján írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözlés) létrehoz.	Jórészt ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott rövid szöveget diktálás után leír; egyszerű, strukturált szöveget (baráti üzenet, üdvözlés) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő szöveget ír.	Ismert nyelvi eszközökkel megfogalmazott szöveget diktálás után leír; egyszerű közléseket és kérdéseket írásban megfogalmaz; egyszerű, strukturált szöveget (üzenet, üdvözlés, baráti levelet) létrehoz; ismert struktúrák felhasználásával tényszerű információt közvetítő, kb. 50 szavas szöveget ír.

2. függelék. A szöveges értékeléshez ajánlott Mondatbank kritériumai és szintjei

<i>Tudás/képesség</i>	<i>5. szint</i>	<i>4. szint</i>	<i>3. szint</i>	<i>2. szint</i>	<i>1. szint</i>
<i>Beszéd</i>					
Beszédértés	+	+	+		
Szókincs	+	+	+	+	
Helyesejtés	+	+	+	+	
Szöbéli szövegalkotás spontán beszédhelyzetben	+	+	+	+	
Szöbéli szövegalkotás feladathelyzetben	+	+	+	+	
Vers- és prózamonás	+	+	+	+	+
<i>Olvásás</i>					
Hangos olvasás-olvasástechnika	+	+	+	+	+
Néma olvasás-szövegértés					
Szövegértés bizonyítása írásban	+	+	+	+	+
<i>Írás</i>					
Helyesírás	+	+	+		
Önellenörzés	+	+	+		
Írásbeli szövegalkotás	+	+	+	+	+
<i>Nyelvtan</i>					
Ismeretek, tájékozottság	+	+	+	+	
<i>Irodalom</i>					
Viszonyulás az irodalomhoz	+	+	+	+	
Tájékozottság, ismeretek	+	+	+		
<i>Matematika</i>					
Érdeklődés	+	+	+	+	
Számfogalom	+	+	+		
Mennyiségfogalom	+	+	+		
Műveletek végzése, számolási készség	+	+	+		
Szöveges feladatok megoldása	+	+	+		
Geometriai összefüggések felismerése és alkalmazása	+	+	+		
<i>Környezetismeret</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Megismerőtevékenységek, ismeretek alkalmazása, tájékozottság + 2 szint	+	+	+	+	+
A környezettudatos magatartás alakulása	+	+	+		
<i>Ének-zene</i>					
Érdeklődés, aktivitás	+	+	+	+	
Ritmikai készség	+	+	+		
Dallami készség, éneklés	+	+	+		
Ritmikai és dallami ismeretek	+	+			
Befogadói képességek	+	+			
Improvizáció	+	+	+		
<i>Vizuális kultúra</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Ábrázolás	+	+	+		
Kifejezés	+	+	+		
Befogadói képességek	+	+			
<i>Technikai és gyakorlati tevékenységek</i>					
Érdeklődés	+	+	+		
Tájékozottság	+	+	+		
Eszközhazsnálat	+	+	+		
A munkavégzés minősége	+	+	+	+	
<i>Testnevelés</i>					
Önszabályozás a mozgásos feladathelyzetekben	+	+	+		
Gimnasztika	+	+	+		
Torna	+	+	+		
Atlétika	+	+	+	+	
Labdajátékok	+	+	+		

3. függelék. A tanulási eredmények skálája: a legelső és legfelső kategóriák, 4. évfolyam

<i>Legelső kategória</i>	<i>Legfelső kategória</i>
Szókincse hiányos, jelentős fejlesztésre szorul.	Szókincse gazdag.
Egyelőre nehézkesen, akadozva, körülményesen fogalmazza meg mondanivalóját.	Szöbeli kifejezőképessége kiváló. Választékosan, szabatosan, gördülékenyen fogalmaz szóban.
A memorizálás technikáját nem mindig alkalmazza jól, ezért verset, mesét, meserészletet bizonytalanul mond el.	Az irodalmi szövegek memorizálásának technikáját ismeri, sikeresen alkalmazza.
Nem mindig képes arra, hogy egy szöveget némán elolvasson. Az ahhoz kapcsolódó feladatok közül pedig csak az egyszerűbbeket tudja önállóan megoldani.	Képes arra, hogy egy szöveget némán elolvasson, és az ahhoz kapcsolódó feladatokat írásban egyedül megoldja. Képes a szövegből kiindulva saját véleményét, írásban megfogalmazni néhány mondatban.
Adott szempontok alapján csak sok segítséggel képes feldolgozott szöveghez vázlatot készíteni.	Önállóan képes elbeszélést, leírást, jellemzést, levelet, könyvismertetést szerkeszteni a tanult szempontok figyelembevételével. Általában szívesen ír önállóan fogalmazást, mondatfűzést, kifejezőmódiát világos, követhető, szóhasználatra választékos.
A toldalékokat le tudja választani a szótövekről, de a felismerésben és a megnevezésben még bizonytalan.	Képes arra, hogy egy szövegben felismerje és megnevezze a tanult szófajokat, toldalékos formában is.
A verseket tanítói irányítással tudja költői képekre bontani. Segítséggel felismeri és megnevezi a tanult költői eszközöket.	A lírai és epikai műveket képes önállóan elemezni megadott szempont szerint.
A tízezres számkörben számfogalma még bizonytalan. Nem mindig képi, olvassa, írja pontosan a kétjegyű, háromjegyű és négyjegyű számokat. A számlálásban néha hibázik. A számok összehasonlításában, sorba rendezésében gyakran előfordul tévesztés. A számok alakai, valódi és helyi értékének fogalmával nincs tisztában.	A tízezres számkörben számfogalma kialakult. A számokat helyesen képi, olvassa, írja, sorba tudja rendezni. Pontosán jelöli helyüket a különböző beosztású számegyeneseken, és meg tudja nevezni a számok tulajdonságait. Ismeri, és jól használja a számok alakai, valódi és helyi értékét. Elemi szinten ismeri a negatív és a törtszám fogalmát.
Mennyiségek meg- és kimérésében járatlan. A megismert mérőeszközöket pontatlanul használja, nem igazodik el kellő biztonsággal a mértékegységek között, méréshez kapcsolódó összehasonlításban. Önállóan végzett mértékváltásai gyakran hibásak.	Képes különböző mennyiségek méréshez kapcsolódó összehasonlítására, sorba rendezésére. Ismeri a tanult mértékegységeket, mértékváltásai hibátlanok.
Egyelőre csak segítséggel tudja képről, tevékenységről a tanult műveleteket leolvasni, leírni; kirakással, rajzzal azokat megjeleníteni. Sok hibával végzi a négy alpműveletet. Az összetett feladatok és a tanult írásbeli műveletek megoldásában általában segítségre van szüksége. Fejlesztése elég lassú és gyakran pontatlan.	Képes a tanult műveleteket képről, tevékenységről leolvasni, kirakással, rajzzal megjeleníteni. Az összetett számfeladatokat és a tanult írásbeli műveleteket is meg tudja oldani, többnyire eszköz nélkül is hibátlanul. Fejlesztése gyors és pontos. A kerekítés, becslés fogalmával tisztában van, azokat helyesen alkalmazza.
Csak tanítói segítséggel tud egyszerű, egyenes és fordított szövegezésű szöveges feladatokat megjeleníteni kirakással, rajzzal, megoldani művelettel. Kirakásról, képről szóló történetalkotásokra még nem vállalkozik.	Képes egyszerű, egyenes és fordított szövegezésű szöveges feladatokat megjeleníteni kirakással, rajzzal, megoldani művelettel, és önállóan le tudja jegyezni az adatokat. Tud kirakáshoz, képhez, művelethez szöveget alkotni.
Csak segítséggel tud geometriai alakzatokat előállítani. A síkidomok, testek szétválogatásában, rendezésében, összehasonlításában sokat téveszt. Az elnevezések használatában bizonytalan, a tükrösség és egyéb geometriai tulajdonságok megállapítására önállóan nem képes. Nem tudja a kerület-, területszámítás szabályát.	Megbízhatóan tud síkidomokat a tanult módszerekkel előállítani, képes a felismert szempont szerinti szétválogatásra, rendezésre. Képes egyszerű transzformációk végzésére. Ismeri és tudja használni a kerület-, területszámítás szabályát.
Ritmikai készsége egyéni fejlesztésre szorul.	Ritmikai készsége fejlett. A tanult ritmusképleteket kottaképről felismeri, pontosan olvassa le. Hibátlanul hangoztatja a változó ütemű dalok ritmusát is.
Az osztályban hallgatott zeneműveket, a közösen megfigyelt hangszerek hangját, a tanult kórustípusokat nem mindig ismeri fel. Tudatos megfigyelései gyakran felületesek, pontatlanok, megfigyeléseit nem mindig tudja megfogalmazni.	Az osztályban hallgatott zeneműveket, a közösen megfigyelt hangszerek hangját felismeri. Képes megadott szempont szerint tudatos megfigyelést végezni, megfigyeléseit megfogalmazni. A tanult kórustípusokat meg tudja különböztetni.
A képzőművészeti ágak és azok műfajainak megkülönböztetésében időnként még bizonytalan. Ismereteit a műalkotás elemzésekor egyre ügyesebben tudja alkalmazni.	Ismeri, meg tudja különböztetni a képzőművészeti ágakat, azok műfajait. Műalkotásokról képes megadott szempont szerint tudatos megfigyelést végezni.
Az iskolában használt anyagok és eszközök sajátosságainak ismeretében néha bizonytalan. Általános tájékozottsága hiányos.	Az iskolában használt anyagok és eszközök sajátosságait ismeri. Tájékozottsága e téren sokrétű.

Képesség

<i>Alsó szint</i>	<i>Felső szint</i>
A szóbeli közléseket időnként nehezen érti meg. Szükséges a figyelem és a szókincs fejlesztése.	A szóbeli közléseket gyorsan és pontosan megérti.
A tiszta beszéd eléréséhez, logopédiai fejlesztést igényel.	Kiejtése tiszta, időtartam- és artikulációs hibái nincsenek.
Egylőre nehezkiesen, akadozva, körülményesen fogalmazza meg mondanivalóját.	Tud ismeretterjesztő vagy szépirodalmi szöveg alapján vázlat segítségével összefüggően beszélni.
Felkészülés után ismert és gyakorolt szöveget megfelelő tempóban fel tud olvasni úgy, hogy törekszik az írásjelek figyelembe vételére és a kifejező hangsúlyozásra, de gyakran követ el olvasástechnikai hibát.	Felkészülés után korábban gyakorolt szöveget hibátlanul fel tud olvasni. Olvasása szövegű, jól tagolt és kifejező.
A legtöbb probléma a hallott vagy olvasott ismeretek felejtéséből adódik. Jelenségekről, folyamatokról ábrát csak tanítói segítséggel tud készíteni.	Megfigyelései pontosak, a tapasztalatok felidézése során felismeri az összefüggéseket, ezeket írásban is rögzíteni tudja. Képes az adatokat, folyamatokat megadott szempont szerint csoportosítani, rendszerezni.
Hibásan énekel, ezért egyéni fejlesztésre szorul.	Zenei hallása kiváló, tisztán, pontosan énekel, többszólamú dalok közös éneklése során is. Magabiztosan képes a tanult dalok szolmizálására.
Egylőre nem szívesen vállalkozik dallamok kiegészítésére, rögtönzésére.	Kreatívan vesz részt dallamok kiegészítésében, megadott szöveghez, ritmussorhoz szívesen talál ki új dallamot.
Ábrázolásban bizonytalan, megfigyeléseit segítségadás után sem mindig tudja hasznosítani.	Kiváló megfigyelő, ügyesen ábrázol.
Kifejezőmódja kialakulatlan, nem törekszik a színek, és formák változatoságára.	Fantáziája színes, kifejezőmódja gazdag. Szabadon készített alkotásai egyéniek.
Az iskolában megismert anyagok és eszközök használatában időnként bizonytalan, egylőre sok segítséget igényel.	Az iskolában megismert anyagok és eszközök használatában rendkívül ügyes.
A gimnasztikai gyakorlatokat legtöbbször pontatlanul hajtja végre, nem törekszik az utasítások tudatos megfigyelésére.	A gimnasztikai gyakorlatokat az utasításoknak megfelelően, pontosan, esztétikai igényességgel hajtja végre.
A tornagyakorlatok végrehajtásában mozgása és egyensúlyozása gyakran bizonytalan. Támasz- és függéshelyzetekben saját testtömegének megtartására és mozgatására nem képes. Egylőre nem tud felmászni a kötéltre.	A tornagyakorlatokat koordinált mozgással és esztétikai igényességgel hajtja végre, tud egyensúlyozni, támasz- és függéshelyzetben saját testtömegének megtartására és mozgatására is képes. A kötélmászást lábkulcsolással végzi.

Motiváció

<i>Felső szint</i>	<i>Alsó szint</i>
Az irodalmi művek megismerése iránt ritkán mutat igazi érdeklődést, általában közömbös. A műelemző tevékenységekben csak passzív megfigyelőként vesz részt.	Az irodalmi művek megismerése iránt nyitott, érdeklődő. Rendszeresen olvas szépirodalmi alkotásokat. Érdeklődik az írók, költők munkássága iránt. Szívesen végez kutatómunkát. Az irodalomórákon aktív, a közös elemző munkát segíti.
A számolással és az egyéb matematikai problémákkal összefüggő feladatokat nem végzi szívesen. Órákon gyakran elkalandozik, nem figyel. Önálló munkái sok esetben hiányosak vagy hibásak.	A számolással és az egyéb matematikai problémákkal összefüggő feladatokat szívesen végzi. Órákon aktív és figyelmes. Önálló munkái többnyire hibátlanok.
A természet jelenségei iránt ritkán mutat érdeklődést. Nem szívesen vállal önálló gyűjtőmunkát, nem szívesen végez kísérleteket.	A természet jelenségei, értékei iránt rendkívül nyitott és érdeklődő. Szívesen vállal önálló gyűjtőmunkát, szeret kísérletezni.
A zenét szereti, élvezi, de a feladatok megoldásában bátorításra szorul.	A zenét szereti, élvezi, a feladatokat szívesen végzi.
Nem szívesen rajzol, fest, gyakran bátorításra, segítségre szorul.	A vizuális kultúra körébe tartozó mindenfajta alkotótevékenységet teljes figyelemmel és odaadással végez. Többnyire gyönyörű munkák kerülnek ki a keze alól.
A technikai jellegű tevékenységek iránti érdeklődése változó. Munkavégzés előtt és közben gyakori biztatást és segítséget igényel.	A technikai jellegű tevékenységeket szívesen végzi.

Autonómia, felelősségvállalás

<i>Alsó szint</i>	<i>Felső szint</i>
Hibáit kis segítséggel javítani tudja.	Helyesírási hibáit önállóan észreveszi és javítja. Ehhez ügyesen használja az ismert helyesírási szótárakat, szójegyzékeket.
A sportjátékok, versengések, mozgássorozatok szabályait többnyire érti, de gyakran nem tartja be.	A sportjátékok, versengések, mozgássorozatok szabályait érti és betartja. Minden helyzetben sportszerűen viselkedik.
A technikaórán készülő munkadarab kivitelezésekor időnként felületes, kapkodó.	A technikaórán készülő munkadarab tervezésében kreatív, a kivitelezésben pedig igényes, pontos.
Élő és élettelen környezetére, annak védelmére nem mindig figyel tudatosan. Magatartását egyelőre nem igyekszik a maga és mások testi épségét kímélő módon szabályozni. Iskolán kívüli programok alkalmával időnként még a tanult közlekedési szabályokról is hajlamos megfeledkezni. Nem mindig ismeri fel a környezetében előforduló veszélyes helyzeteket. Gyakran figyelmeztetésre szorul.	Élő és élettelen környezetére, annak védelmére az iskolában és az iskolán kívüli programok alkalmával is tudatosan figyel. Egyre inkább felismeri a környezetében előforduló veszélyes helyzeteket. Önállóan képes a természeti és társadalmi jelenségekkel kapcsolatban kérdéseket megfogalmazni. Magatartását a maga és mások testi épségét kímélő módon tudja szabályozni a gyalogos közlekedés közben is.

A *Mondatbank* alapján a táblázat a szerző összeállítása.

4. függelék. Az Európa Tanács nyelvi szintleírásai

Nyelvi szintleírások magyarázata az Európa Tanács idegennyelv- oktatásra vonatkozó ajánlásai alapján*	
C2	Minden hallott vagy olvasott szöveget könnyedén megért. A különböző beszélt vagy írott forrásokból származó információkat össze tudja foglalni, összefüggően tudja felidézni az érveket és a beszámolókat. Spontán módon ki tudja fejezni magát, teljesen összefüggően és pontosan, a jelentések kisebb árnyalatai között is különbséget tud tenni, még a bonyolultabb helyzetekben is.
C1	Meg tud érteni különböző fajtájú igényesebb és hosszabb szövegeket, és a rejtett jelentéstartalmakat is érzékeli. Folyamatosan és spontán módon tudja kifejezni magát, anélkül hogy túl sokszor kényszerülne arra, hogy keresse a kifejezéseket. A nyelvet rugalmasan és hatékonyan tudja használni társadalmi, továbbá a tanulásához és a munkához kapcsolódó célokra. Világos, jól szerkesztett, részletes szöveget tud alkotni összetettebb témában is, eközben megbízhatóan használja a szövegszerkesztési mintákat, szövegösszekötő elemeket.
B2	Meg tudja érteni az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetét, beleértve ebbe a szakterületének megfelelő szakmai beszélgetéseket is. Olyan szintű normális interakcióra képes anyanyelvű beszélővel, folyamatosan és spontán módon, hogy az egyik félnek sem megterhelő. Világos, részletes szöveget tud alkotni különböző témákról, és képes kifejezni a véleményét valamilyen témáról úgy, hogy részletezni tudja a különböző lehetőségekből adódó előnyöket és hátrányokat.
B1	Megérti a fontosabb információkat a világos, standard szövegekben, amelyek ismert témáról szólnak, és gyakori helyzetekhez kapcsolódnak a munka, az iskola és a szabadidő stb. terén. Elboldogul a legtöbb olyan helyzetben, amely a nyelvtérletre történő utazás során adódik. Egyszerű, folyamatos szöveget tud alkotni olyan témában, amelyeket ismer, vagy amelyek az érdeklődési körébe tartoznak. Le tudja írni a tapasztalatait és különböző eseményeket, álmokat, reményeket és ambíciókat, továbbá vázlatosan meg tudja indokolni a különböző álláspontokat és terveket.
A2	Megért olyan mondatokat és gyakrabban használt kifejezéseket, amelyek az őt közvetlenül érintő területekhez kapcsolódnak (pl. nagyon alapvető személyes és családdal kapcsolatos információk, vásárlás, helyismeret, állás). Az egyszerű és rutinszerű nyelvi helyzetekben tud kommunikálni úgy, hogy egyszerű és direkt módon információkat cserél családi vagy mindennapi dolgokról. Le tudja írni nagyon egyszerű formában a viszonyulását valaminek, a közvetlen környezetében és olyan területeken, amelyek a legalapvetőbb szükségleteket érintik.
A1	Megérti és használja a gyakoribb mindennapi kifejezéseket és a nagyon alapvető fordulatokat, amelyeknek célja a mindennapi szükségletek konkrét kielégítése. Be tud mutatkozni és be tud mutatni másokat, meg tud válaszolni és fel tud tenni olyan kérdéseket, amelyek személyes jellegűek (pl. hogy hol lakik), amelyek olyan emberekre vonatkoznak, akiket ismer, vagy olyan dolgokra, amelyekkel rendelkezik. Képes nagyon egyszerű interakcióra, amennyiben a másik személy lassan és világosan beszél, és segítőkész.
*	Council of Europe (1996): <i>Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference</i> . Council of Europe, Strasbourg. 131. o.

5. függelék. A 2010. január 1-jétől hatályos, az érettségi vizsga részletes követelményeiről szóló 40/2002. (V. 24.) OM rendelet

2009. október 8.

A közoktatásról szóló – többször módosított – 1993. évi LXXIX. törvény 94. §-a (1) bekezdésének g) pontjában foglalt felhatalmazás alapján, az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról szóló – többször módosított – 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet (a továbbiakban: vizsgaszabályzat) 63. §-ának (12) bekezdésében foglaltak végrehajtására a következőket rendelem el:

1. § (1) E rendelet mellékleteként kiadom a gimnáziumi és a szakközépiskolai érettségi vizsgák részletes vizsgakövetelményeit.

(2) Az egyes tantárgyak részletes vizsgakövetelményei tartalmazzák az adott vizsgatantárgy vizsgakövetelményeit és vizsgaleírását, továbbá a középszintű, illetve az emelt szintű érettségi vizsga témaköreit.

(3) Az egyes vizsgatantárgyak vizsgaleírása – külön a középszinten, illetve külön az emelt szinten tehető érettségi vizsgára – tartalmazza

a) az írásbeli vizsgák kidolgozásához rendelkezésre álló időt, ha az eltér a vizsgaszabályzat 19. §-ának (1) bekezdésében meghatározott időtől,

b) azokat az eszközöket, amelyekről a vizsgaszabályzat 21. §-ának (2) bekezdése alapján az iskolának kell gondoskodnia,

c) több vizsgarész esetén – a vizsgaszabályzat 41. §-ának (2) bekezdése alapján – az egyes vizsgarészekben elérhető pontszámokat.

1/A. § A vizsgabizottságot működtető intézménynek az érettségi vizsgával összefüggő, az általános és részletes követelményekből levezethető, a vizsgaleírásnak megfelelő, a vizsgát érintő tartalmi és eljárásbeli tudnivalókat a május–júniusi vizsgaidőszak kezdete előtt legalább 60 nappal nyilvánosságra kell hoznia, és a vizsgára jelentkezők számára elérhetővé kell tennie. A szeptember-októberi vizsgaidőszakban a május–júniusi vizsgaidőszakra nyilvánosságra hozott tudnivalók érvényesek.

2. § Ez a rendelet a kihirdetését követő 30. napon lép hatályba, rendelkezéseit azonban a 2005-ben szervezett érettségi vizsgáktól kezdődően kell alkalmazni.

<i>Tantárgy</i>	<i>Részletes vizsgakövetelmények</i>	<i>A vizsga leírása</i>
Abrázoló- és művészeti geometria	abr_muv_geo_vk.pdf	abr_muv_geo_vl.pdf
Angol célnyelvi civilizáció (nem változik)	ang_cel_civ_vk.pdf	ang_cel_civ_vl.pdf
Angol nyelv (nem változik)	angol_nyelv_vk.pdf	angol_nyelv_vl.pdf
Beltügyi rendészeti ismeretek	bel_ren_ism_vk.pdf	bel_ren_ism_vl.pdf
Bibliismeret – Hit Gyülekezete	bib_hit_gyul_vk.pdf	bib_hit_gyul_vl.pdf
Biológia	bio_vk.pdf	bio_vl.pdf
Cigány kisebbségi népismeret (nem változik)	cig_kis_nepism_vk.pdf	cig_kis_nepism_vl.pdf
Dráma	drama_vk.pdf	drama_vl.pdf
Egészségügyi alapismeretek (nem változik)	egeszs_alapism_vk.pdf	egeszs_alapism_vl.pdf
Elektronikai alapismeretek (nem változik)	elektr_alapism_vk.pdf	elektr_alapism_vl.pdf
Élelmiszer-ipari alapismeretek (nem változik)	elem_alapism_vk.pdf	elem_alapism_vl.pdf
Élő idegen nyelv	elo_id_nyelv_vk.pdf	elo_id_nyelv_vl.pdf
Ember- és társadalomismeret, etika	emb_tar_eti_vk.pdf	emb_tar_eti_vl.pdf
Emberismeret és etika	emb_eti_vk.pdf	emb_eti_vl.pdf
Ének-zene	enek_zene_vk.pdf	enek_zene_vl.pdf
Építészeti és építési alapismeretek (nem változik)	epit_alapism_vk.pdf	epit_alapism_vl.pdf
Evangelikus hittan	evang_hittan_vk.pdf	evang_hittan_vl.pdf
Faipari alapismeretek (nem változik)	faip_alapism_vk.pdf	faip_alapism_vl.pdf
Filozófia (nem változik)	filozofia_vk.pdf	filozofia_vl.pdf
Fizika	fizika_vk.pdf	fizika_vl.pdf
Földrajz	foldrajz_vk.pdf	foldrajz_vl.pdf
Francia nyelv (nem változik)	francia_nyelv_vk.pdf	francia_nyelv_vl.pdf
Francia célnyelvi civilizáció	fra_cel_civ_vk.pdf	fra_cel_civ_vl.pdf
Gazdasági ismeretek (nem változik)	gazd_ism_vk.pdf	gazd_ism_vl.pdf
Gépészeti alapismeretek (nem változik)	gep_alapism_vk.pdf	gep_alapism_vl.pdf
Hangkultúra (nem változik)	hangkultura_vk.pdf	hangkultura_vl.pdf
Hangtani és akusztikai ismeretek (nem változik)	hangt_akuszt_ism_vk.pdf	hangt_akuszt_ism_vl.pdf
Horvát nemzetiségi nyelv	horv_nemz_nyelv_vk.pdf	horv_nemz_nyelv_vl.pdf
Horvát népismeret	horv_nepism_vk.pdf	horv_nepism_vl.pdf
Horvát nyelv és irodalom	horv_nyelv_irod_vk.pdf	horv_nyelv_irod_vl.pdf

Informatika	informatika_vk.pdf	informatika_vl.pdf
Informatikai alapismeretek (nem változik)	info_alapism_vk.pdf	info_alapism_vl.pdf
Judaisztika (nem változik)	judaisztika_vk.pdf	judaisztika_vl.pdf
Katolikus hittan	kat_hittan_vk.pdf	kat_hittan_vl.pdf
Katonai alapismeretek (nem változik)	kat_alapism_vk.pdf	kat_alapism_vl.pdf
Kémia (nem változik)	kemia_vk.pdf	kemia_vl.pdf
Könnnyüipari alapismeretek (nem változik)	konnyuip_alapism_vk.pdf	konnyuip_alapism_vl.pdf
Környezetvédelmi-vízgazdálkodási alapismeretek (nem változik)	kor_viz_alapism_vk.pdf	kor_viz_alapism_vl.pdf
Közgazdasági alapismeretek (üzleti gazdaságtan, elméleti gazdaságtan) (nem változik)	koz_alapism_uzl_elm_vk.pdf	koz_alapism_uzl_elm_vl.pdf
Közgazdaság-marketing alapismeretek (nem változik)	koz_mark_alapism_vk.pdf	koz_mark_alapism_vl.pdf
Közlekedési alapismeretek (nem változik)	kozl_alapism_vk.pdf	kozl_alapism_vl.pdf
Latin nyelv	latin nyelv_vk.pdf	latin nyelv_vl.pdf
A magyar népzene alapjai	magy_nepz_alap_vk.pdf	magy_nepz_alap_vl.pdf
Magyar nyelv és irodalom (nem változik)	magy nyelv_irod_vk.pdf	magy nyelv_irod_vl.pdf
Matematika (nem változik)	matematika_vk.pdf	matematika_vl.pdf
Mezőgazdasági alapismeretek (nem változik)	mezog_alapism_vk.pdf	mezog_alapism_vl.pdf
Mozgókép-kultúra és médiaismeret (nem változik)	mozg_mediaism_vk.pdf	mozg_mediaism_vl.pdf
Művelődési és kommunikációs alapismeretek (nem változik)	muvel_komm_alapism_vk.pdf	muvel_komm_alapism_vl.pdf
Művészettörténet	muveszettortenet_vk.pdf	muveszettortenet_vl.pdf
Német célnyelvi civilizáció (nem változik)	nem_cel_civ_vk.pdf	nem_cel_civ_vl.pdf
Német nemzetiségi népismeret	nem_nemz_nepism_vk.pdf	nem_nemz_nepism_vl.pdf
Német nemzetiségi nyelv	nem_nemz nyelv_vk.pdf	nem_nemz nyelv_vl.pdf
Német nemzetiségi nyelv és irodalom	nem_nemz nyelv_irod_vk.pdf	nem_nemz nyelv_irod_vl.pdf
Német nyelv	nemet nyelv_vk.pdf	nemet nyelv_vl.pdf
Népművészet (nem változik)	nepmuveszet_vk.pdf	nepmuveszet_vl.pdf
Nyomdai alapismeretek (nem változik)	nyomd_alapism_vk.pdf	nyomd_alapism_vl.pdf
Oktatási alapismeretek (nem változik)	okt_alapism_vk.pdf	okt_alapism_vl.pdf
Olasz célnyelvi civilizáció (nem változik)	ol_cel_civ_vk.pdf	ol_cel_civ_vl.pdf
Olasz nyelv (nem változik)	olasz nyelv_vk.pdf	olasz nyelv_vl.pdf
Orosz célnyelvi civilizáció (nem változik)	or_cel_civ_vk.pdf	or_cel_civ_vl.pdf
Orosz nyelv	orosz nyelv_vk.pdf	orosz nyelv_vl.pdf
Rajz és vizuális kultúra (nem változik)	rajz_vizu_kult_vk.pdf	rajz_vizu_kult_vl.pdf
Református hittan	ref_hittan_vk.pdf	ref_hittan_vl.pdf
Rendészeti alapismeretek (nem változik)	rend_alapism_vk.pdf	rend_alapism_vl.pdf
Román népismeret	roman_nepism_vk.pdf	roman_nepism_vl.pdf
Román nyelv és irodalom	roman nyelv_irod_vk.pdf	roman nyelv_irod_vl.pdf
Spanyol célnyelvi civilizáció (nem változik)	spa_cel_civ_vk.pdf	spa_cel_civ_vl.pdf
Spanyol nyelv	spanyol nyelv_vk.pdf	spanyol nyelv_vl.pdf
Szerb népismeret	szerb_nepism_vk.pdf	szerb_nepism_vl.pdf
Szerb nyelv és irodalom	szerb nyelv_irod_vk.pdf	szerb nyelv_irod_vl.pdf
Szlovák célnyelvi civilizáció (nem változik)	szlovak_cel_civ_vk.pdf	szlovak_cel_civ_vl.pdf
Szlovák népismeret	szlovak_nepism_vk.pdf	szlovak_nepism_vl.pdf
Szlovák nyelv és irodalom	szlovak nyelv_irod_vk.pdf	szlovak nyelv_irod_vl.pdf
Szlovén nemzetiségi nyelv	szloven_nemz nyelv_vk.pdf	szloven_nemz nyelv_vl.pdf
Szlovén népismeret	szloven_nepism_vk.pdf	szloven_nepism_vl.pdf
Szociális alapismeretek (nem változik)	szoc_alapism_vk.pdf	szoc_alapism_vl.pdf
Társadalomismeret	tarsadalomismeret_vk.pdf	tarsadalomismeret_vl.pdf
Természettudomány	termeszettudomany_vk.pdf	termeszettudomany_vl.pdf
Testnevelés	testnevelés_vk.pdf	testnevelés_vl.pdf
Történelem (nem változik)	tortenelem_vk.pdf	tortenelem_vl.pdf
Utazás és turizmus (nem változik)	utazas_turizmus_vk.pdf	utazas_turizmus_vl.pdf
Ügyviteli alapismeretek (nem változik)	ugyvit_alapism_vk.pdf	ugyvit_alapism_vl.pdf
Vegyipari alapismeretek (nem változik)	vegyip_alapism_vk.pdf	vegyip_alapism_vl.pdf
Vendéglátó-idegenforgalmi alapismeretek (nem változik)	vend_ideg_alapism_vk.pdf	vend_ideg_alapism_vl.pdf