

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

*3. SZÁM*



2011

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZTIZENEGYEDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, NÉMETH ANDRÁS,  
NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR, PUSZTAI GABRIELLA

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Claremont), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Kasik László és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences

Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H-6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: szerk@magyarpedagogia.hu / www.magyarpedagogia.hu

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

|                                                                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kozma Tamás, Teperics Károly, Erdei Gábor és Tózsér Zoltán: A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete | 189 |
| Habók Anita: A tanulás tanulásának vizsgálata általános iskolások körében                                                                           | 207 |
| Tóth Edit: Pedagógusok nézetei a tanulóitjeljesítmény-mérésekről                                                                                    | 225 |

**KÖNYVEKRŐL**

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Bárdos Jenő: Gergely A. Dávid (2011): Linking Euro Examinations to the Common European Framework of Reference   | 251 |
| Gál Attila: Aila-Leena Matthies és Ehrenhard Skiera (2011, szerk.): Finnország művelődési és oktatási rendszere | 254 |



## A TÁRSADALMI TANULÁS MÉRÉSE Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete

**Kozma Tamás\*, Teperics Károly\*\* Erdei Gábor\*\*\* és  
Tózsér Zoltán\*\*\*\***

*\* Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központ (CHERD)*

*\*\* Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék*

*\*\*\* Debreceni Egyetem BTK Andragógia Tanszék*

*\*\*\*\* Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi doktori program*

### A társadalmi tanulástól a társadalmi átalakulásig

A tanulmány célja megvizsgálni, mérhető-e és hogyan a *társadalmi tanulás*. Először értelmezzük ezt a kifejezést, majd előzményeket, példákat keresünk a mérésére. Végül bemutatjuk azokat a kezdeti eredményeket, amelyeket a társadalmi tanulás egy román–magyar határon átnyúló felderítő vizsgálatában elértünk.

A *társadalmi tanulás*, az *életet átfogó tanulás*, valamint a *tanuló városok és régiók* kifejezések mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban meglehetősen tisztázatlannak. Abban a sorrendben mutatjuk be ezen kifejezéseket, amely sorrendben megjelentek, illetve visszavezetjük mindegyiket történeti és társadalmi kontextusaikra.

A társadalmi tanulás kifejezést hazánkban leginkább *Bandura* (1977) munkásságához kötik, aki először fejtette ki ezt a koncepciót. Az egyéni viselkedést a környezeti hatások és az egyéni adottságok eredőjének tekintette, s a tanulást annak a közvetítőnek, amelynek révén az egyéni viselkedés e két komponensből kialakul. A társadalmi környezetből eredő tanulást mint modellkövetést írta le és három formáját különböztette meg (verbális, megfigyelési és szimbolikus). *Bandura* ezzel új alapokra helyezte – ismét megerősítette – a nevelésszociológia alapfogalmának számító szocializáció szerepét a személyiség alakulásában (*Kozma*, 1999). A társadalmi tanulásnak ezt a szociálpszichológiai megközelítését *Bandura* munkásságát követően – főként a pszichológiai szakirodalomban – nálunk általában szociális tanulásnak nevezik (*Tóth*, 2005).

Azonban a társadalmi tanulásnak más, tágabb értelmezése is létezik, ami az egyén szocializációját a közösség átalakulásával köti össze. Az 1960-as és az 1970-es évek szakirodalmában és népszerűsítő irodalmában – különösen a szervezéstudományban – széles körben elterjedt alkotóvezetés-elméletek egyik alapfogalma az olyan szervezet volt, amely folyamatosan megújul azáltal, hogy tagjai egymástól és a külső környezettől tanulni képesek. Magyarországon ez a megközelítés *Pietrasinski* (1976) könyvével vált ismertté.

A társadalmi tanulásnak a szervezetek, közösségek és társadalmak átalakulásában betöltött kulcsszerepére a szervezetelméletek az 1960-es esztendőktől kezdődően mutattak rá. A vietnami háborútól az európai diáklázadásokig terjedő időszakban a társadalmi átalakulások számos teóriája jelent meg, szemben az előző időszakok masszív rendszer-szemléletű szervezetelméleteivel (vö. *Etzioni*, 1968; *Tjaden*, 1977). A társadalmi tanulásnak a társadalmi (közösségi, szervezeti) változásban betöltött szerepe magyarul is olvasható *Kozma* (1985) összefoglalójában, melyben a társadalmi tanulást a társadalmi változás szervezeti dinamikájával kapcsolta össze.

*Reed* és *mtsai* (2010) társadalmi tanulás alatt az egyéneken végbemenő változásokat értik, melyek, túllépve a személyiségen, kisugároznak annak környezetére is. Az így értelmezett társadalmi tanulás – szociálpedagógiának is nevezik, ami azonban nem tévesztendő össze a kifejezés német eredetijével – interakciókban jön létre, azaz közösségi aktus. Ez az a tanulás, ami – az 1960-as és 1970-es évek alkotó vezetés és tanuló szervezetek teóriáira épülve – változásokat hív életre valamely társadalmi egységben, szervezetekben és területi-társadalmi közösségekben egyaránt.

*Bandura* (1977) – és elődei – szociális tanulás elméletétől a *Reed* és munkatársai (2010) által kifejtett társadalompedagógiáig ívelő úton a közös gondolat egy közösségi-társadalmi aktivitás, ami megújítja az egyéneket, s általuk közösségeiket. A tanuló közösségek számos változatban megfogalmazott elgondolásai alapozták meg az 1960-as évektől kezdve azokat az elméleteket, amelyek a 2000-es évek elején mint tanuló város, tanuló régió jelentek meg.

E tanulmányban a társadalmi tanulás kifejezést abban az értelemben használjuk, amikor egy adott területi-társadalmi közösségben (helyi társadalomban) új információkat fogadnak be, saját megoldásokat találnak ki a problémáikra, megvitatják közösségük jövőjét, forgatókönyveket alakítanak ki ezekhez, illetve egyetértés alakul ki a célokat illetően. A társadalmi tanulás tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy az adott térségben sokan, esetleg mindenki tanul. Nem is azt, hogy ehhez fórumok, szervezetek állnak a rendelkezésre, hiszen ez még csak a társadalmi tanulás infrastrukturális oldala. A társadalmi tanulás a helyi társadalmak együttes tapasztalatszerzése akkor, amikor problémáikat közösen meghatározzák, tagjaik megtanulnak együttműködni egymással a megoldási folyamatok során. Ebben az értelemben tekintjük a társadalmi tanulás alkalmainak például azokat a kezdeményezéseket, amelyek a helyi vállalkozóknak helyi piacot szerveznek, esetleg helyi valuta bevezetésével. Ugyanakkor ide soroljuk az iskolák, főiskolák – kórházak, buszvonalak, egyéb ellátást biztosítók – megteremtését, megőrzését és helybeni fejlesztését és a civil szerveződéseket is (vö: *Juhász*, 2010; *Kozma és Ceglédi*, 2010).

### **Az életen át tartó tanulástól az életet átfogó tanuláshoz**

Az idézett felfogás a társadalmi tanulást az életet átfogó tanulás gondolatkörébe kapcsolja be. Ebből a gondolatkörből nálunk leggyakrabban az életen át (élethosszig) tartó tanulást szokás említeni. Mint a társadalmi tanulás gondolatának, ennek is története van, ami a 19. századi Amerikából és a közösségi főiskolákból eredeztethető (vö. *Preece*, 2006).

Az európai értelmezéseket általában a *Delors*-jelentésre (1996) vezetik vissza; holott a felnőtt kori tanulásnak számos, sokkal korábbi elmélete és manifesztuma létezett, sőt, az európai kultúra történetébe messzire – de legalább is a humanizmusig és a reformációig – visszavezethető. Egyik értelmezése legutóbbiban talán a *Faure*-jelentésben (*Faure, Herrera, Kaddoura, Lopes, Petrovsky, Rahnema és Ward, 1972*) olvasható, ami a permanens tanulást (magyarra permanens nevelésként fordították) az emberi létezés alapfeltételének tekintette, a francia felvilágosodás kései visszhangjaként. Egy másik értelmezése a szakszervezeti mozgalomból emelkedett ki, és gazdasági vonatkozásai miatt később OECD-jelentések (*OECD, 2001*) témájává is vált (rekurrens képzés, vö. *Tuijnman, 2002*). Az EU illetékes megadni bizottságának programja (*European Commission, 2007*), valamint a kapcsolódó dokumentumok igyekeznek összehangolni az élethosszig tartó tanulás e két – inkább nevelési, illetve inkább képzési – felfogását; mely során jobban hajlanak a felnőttképzés értelmezése felé, mint az egyént és a társadalmat általában gazdagító felnőttnevelés felé.

Az élethosszig tartó tanulás gondolatvilágának igazi gazdagsága az 1960-as években felszabadított volt gyarmati országokban bontakozott ki. Ebben a világban az élethosszig tartó tanulás sokszor forradalmi módon kapcsolódott össze a társadalmak átalakításával, és alakította ki máig tartóan az alternatív oktatás számos formáját. Azonban *Norman Longworth* (2006. 61. o.) figyelmeztet: „Az élethosszig tartó tanulás forradalma nem arról szól, hogyan találhatnánk új utakat az oktatásban. Sokkal inkább arról, hogy újszerűen szemléljük a nemzetek, városok és régiók folyamatait és értékeit, és így egységesebb, holisztikus képet alkothassunk róluk [...] Újra föl kell fedoznunk a várost, a régiót valamennyi társadalmi intézményével, szervezetével és lakójával, amelyek együtt egy tanuló társadalom összetevői”.

Kevesebb figyelmet kapott eddig e tanulás másik dimenziója, az élet egészét átfogó tanulás (*life-wide learning*). Ebben az értelmezésben a tanulás nemcsak az élet teljes hosszában folyik, hanem teljes szélességében is, azaz valamennyi tevékenységünkben (informális, nem formális és formális tanulási helyzetekben). Ezt a tágan értelmezett tanulást sokan, sok szempontból közelítették meg. Jelenleg elsősorban egy új didaktika (*classroom management*) alapját képezi, és összekapcsolódik a felsőoktatásból megismert tanuló közösség értelmezésével (a szocialista pedagógiából ismert közösségi tanulás újabb kori változata). A nevelésszociológusok főként mint szocializációt határozták meg és írták le: közösségekben folyik, melyek maguk is tanuló közösségekké válnak ezáltal. Az élet egészét átfogó tanulás ezeken a pontokon érintkezik a már említett társadalmi tanulás, tanuló társadalmak fogalmakkal.

### **A tanuló régióktól a tanuló közösségekig**

Az előbbi gondolatok újabb megfogalmazása a 2000-es évek körül bukkant fel, és a *tanuló régióval* (tanuló városokkal, tanuló településekkel) kapcsolatos vitákban találkozhatunk vele. A két gondolatot – az élethosszig tartó tanulást és a tanuló térségeket – többen is összekötötték. *Longworth* (1999) a tanulás évszázadáról ír a tanuló városokról szóló könyvében. Kezdetben főként gazdaságföldrajzzal foglalkozók és regionális gazdaságfejlesztők használták a képzés és az oktatás gazdaságfejlesztésben való fontosságá-

nak hangsúlyozására. Tanulórégiónak nevezték azt a térséget, ahol az iskolarendszer rendelkezésre áll; ahol a munkahelyek többségében magas hozzáadott értéket képviselő szellemi munka folyik (*knowledge-workers*); ahol az innováció (technológiai, termék, folyamat, szervezeti, marketing) áthatja a szervezetet; ahol a tudásszükséglet kielégítése a legfőbb katalizátor; ahol a legkülönbözőbb szituációkban tanulnak az egyének; ahol a térséget a kapcsolati hálózatok sűrűn fedik le; ahol a rendezett mellett a véletlenszerű hálózatokban jelenik meg az új tudás (erről részletesebben lásd Kozma, 2010).

A tanuló régió eszméje – ahogyan az a 2000-es évtizedben megfogalmazódott (CERI, 2000; Ehlers, 2008; Guggenheim, 2003) – hamar politikai célkitűzéssé vált. Nem volt nehéz eljutni egy olyan, kontinentális (Európa) szintű *benchmarking* gyakorlatig, amelyben a résztvevők – egymással szinte versengve – sorolták föl tanuló régióikat (rendszerint fővárosaikat és azok vidékét). Tették ezt em csak azért, mert a beruházókat vonzzák, hanem azért is, amit ritkábban vallanak be: országuk arculatát így minél előnyösebb színben tüntetik föl (Jacobuta és Baciú, 2009). A tényleges tanuló régióknak ebben a versenyében egy másik eszme – a lokalitás mint a globalizáció ellentéte, de legalábbis kiegészítője – fokozatosan eltűnt. A tanuló régió a nemzetközi (európai) gazdasági és politikai versengés eszközévé vált.

Mindezek alapján Kozma (2010) azt javasolja, hogy a területi-társadalmi egységeket (térségeket, környékeket, tájakat stb.) a bennük folyó tanulás alapján is hasonlítsák össze a vizsgálatokban, melyek során tekintsenek ezekre mint tanuló közösségekre. Ez a gondolat – amit először az 1970-es években fogalmazott meg a szerző – kezdetben kis- és középvárosok átfogó értelemben vett művelődésére vonatkoztatta (művelődési városközpontok, vö. Forray R. és Kozma, 2011. 7–15. o.). Elgondolkodtató, hogy a globalizálódás és az europaizálódás előrehaladtával az 1990/2000 évtizedek fordulóján újra előkerül az élethosszig tartó tanulás összefüggésében, ezúttal mint tanuló régió. Ezt tükrözi a CEDEFOP egyik kiadványa is: „A tanulórégió igen sok esetben olyan kis, helyi közösségekre, városokra vagy falvakra utal, amelyek közös tanulási aktivitásokban vesznek részt. A fontos jellemző az, hogy a fejlődés kollektív folyamat, amelynek az eredménye minden résztvevő érdekében áll, és amelyben a felülről lefelé és az alulról fölfelé irányuló szándékok dialektikus egységben vannak [...] A lényeg, hogy társadalmi és gazdasági célokat közösen érjenek el. A regionális tanulási kezdeményezések arra hatalmazzák föl a helyi közösségeket, hogy életszínvonalukat és életminőségüket (gazdasági és társadalmi szempontból) közösen javítsák; mégpedig a különböző érdekcsoportokhoz tartozók együttes bevonásával.” (Guggenheim, 2003. 3. o.)

## Kísérletek

A tanuló régiók (városok, közösségek) mérésére és minősítésére számos kísérletet tettek a kérdés felmerülése óta. A TELS-projekt (*Towards a European Learning Society*, 1998–2000) 80 európai várost vizsgált tíz indikátor mentén. A szándék az akkreditáció előkészítése volt; alapját képezte számos EU-dokumentumnak, amely az élethosszig tartó tanulás új útjaival foglalkozott. A PALLACE-projekt (2002–2005) kísérletet tett a ta-

nuló városok közreműködőinek (*stakeholders*) azonosítására és összekapcsolására. A *LILLIPUT*-projekt (2002–2005) tanulmányi anyagot fejlesztett ki a tanuló városok és régiók számára. Az *INDICATORS*-projektben (2004–2005), amit a skóciai Stirling Egyetemen terveztek és irányítottak, a közreműködők auditáltak helyi törvényhatóságokat a településeken megvalósuló élethosszig tartó tanulás alkalmairól és lehetőségeiről. A *LILIARA*-projekt (Doyle, 2007) olyan kutatás-fejlesztés, amely az önkormányzatokban folyó élethosszig tartó, társadalmi-tanulási folyamatokat vizsgálja és erősíti. Az OECD által kezdeményezett PASCAL Observatory projekt folyamatosan nyilvántartja és monitorozza a bejelentkezőket, akik városuk vagy régiójuk élethosszig tartó, társadalmi tanulásával foglalkoznak, iránta érdeklődnek. A további helyi-regionális kezdeményezések – amelyek száma az ezredfordulón már igen magas volt (Longworth, 2006) –, arra hívják fel a figyelmet, hogy az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálata nagyban függ a kormányzat jellegétől és a vizsgált helyi-regionális társadalmak kultúrájától.

Ezek a kezdeményezések jelenleg még nem kiforrottak. A legtöbb K+F munkaként még akciókutatásnak tekinthető; viszonylag rövid életű és lefutású projektek; lelőhelyük elsődlegesen vagy kizárólag az internet. Mindebből adódóan kritikai elemzésekre kevésbé alkalmasak. A következőkben néhány olyan kísérletet mutatunk be valamennyivel részletesebben, amely évek óta tart, illetve amely jellegzetesen mutatja az élethosszig tartó, társadalmi tanulás empirikus vizsgálatának nehézségeit.

### CLI: egy kanadai kísérlet

Az „élethosszig tartó tanulás” mérhetőségének kérdését vizsgálva kanadai kutatók csoportja (*Canadian Council of Learning*, 2010) fejlesztett ki egy olyan indikátor- és mérőeszközrendszert, amely alkalmas országos, regionális, kistérségi és települési szinten is a tanulási aktivitások mérésére. A *Composite Learning Index* (CLI) (Lachance, é. n.) összesen 17 indikátort és 24 speciális mérőeszközt azonosít az élethosszig tartó tanulás méréséhez. Ezek mindegyike az UNESCO nemzetközi konferenciáján kidolgozott tanulás négy pillérére nyugszik: (1) megtanulni tanulni; (2) megtanulni cselekedni; (3) megtanulni együtt élni; (4) megtanulni létezni.

#### (1) Megtanulni tanulni

- A 15 éves kanadai gyerekek *kulturális eszköztudása* (olvasási, számolási, természettudományos ismeretek és készségek, valamint problémamegoldási készségek). Ennek forrásai a nemzetközi PISA-felmérések.
- *Középiskolai lemorzsolódás aránya*. Azoknak a 20–24 éves kanadai fiataloknak az aránya, akik nem fejezték be a középiskolát, és jelenleg sem járnak iskolába.
- *Résztétel a posztsekunder oktatásban*. Azoknak a 20–24 éves kanadai fiataloknak az aránya, akik középiskola utáni tanulmányokat folytatnak. Ez az indikátor annak a tudásnak, illetve azoknak a képességeknek a mérője, amelyeket a kanadai fiataloktól elvárnak a munkaerő-piacra történő belépés során.
- *A felsőoktatásban való részvétel*. Azoknak a 25 és 64 év közötti kanadaiaknak az aránya, akik diplomával rendelkeznek. Ez az indikátor azokra a munkaképes korú

kanadaiakra utal, akik egyetemi szintű oktatási programban szereztek felsőfokú (egyetemi) végzettséget.

- *Az oktatási-képzési helyekhez való hozzáférés.* Azt az átlagos utazási időt fejezi ki, amely az oktatási-képzési intézmények (általános és középiskolák, egyetemek és főiskolák) eléréséhez szükséges.

(2) Megtanulni cselekedni

- *A munkavégzéssel kapcsolatos oktatásban, képzésben való részvétel.* Az indikátor egyfelől azt fejezi ki, hogy a 25–64 éves népesség évente milyen arányban vesz részt munkavégzéssel kapcsolatos képzésekben (akár a munkahelyen, akár azon kívül). Másfelől azokat a 25–64 éves korú embereket jelöli, akik bármilyen munkavégzéssel összefüggő képzésben vagy tréningen vettek részt a kérdést megelőző hat hónapban.
- *A munkahelyi képzések elérhetősége.* Ez az indikátor azoknak a kanadai munkaadóknak az arányát fejezi ki, akik bármilyen munkahelyi oktatást, képzést vagy tréninget biztosítanak alkalmazottaik számára. Az indikátor azoknak a munkahelyi képzéseknek az elérhetőségére és hozzáférhetőségére utal, amelyek a munkavállalók rendelkezésére állnak tudásuk és képességeik fejlesztése érdekében.
- *A szakmai képzéshez való hozzáférés.* Az indikátor azt az átlagos időt mutatja, amelyen belül elérhetők a szakképzési intézmények és az üzleti iskolák.

(3) Megtanulni együtt élni

- *Önkéntesség.* Ezen indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai lakosság milyen arányban vesz részt társadalmi vagy közösségi vonatkozású önkéntes munkában, programokban.
- *Civil szervezetek életében való részvétel.* Az indikátor arra utal, hogy a kanadai háztartások milyen gyakran és milyen mértékben vesznek részt különféle szervezetek, egyesületek, politikai társaságok stb. munkájában.
- *A más kultúráktól való tanulás mértéke.* Azt mutatja meg, hogy a kanadai lakosok milyen mértékben vesznek részt más kultúrák, közösségek megismerésében.
- *A közösségi intézményekhez való hozzáférés.* Azt az átlagos időt fejezi ki, amely a közösségi intézmények (könyvtárak, klubok, vallásos szervezetek) eléréséhez szükséges.

(4) Megtanulni létezni

- *Médiahasználat.* Ez az indikátor a kanadai háztartások hagyományos (könyvek, folyóiratok) és modern média (internet) eszközökkel való ellátottságát fejezi ki, illetve használatuk gyakoriságáról ad információkat.
- *A sportolás általi tanulás.* Ezzel az indikátorral a kanadaiak sportolási és rekreációs tevékenységét fejezik ki.
- *A (magas-)kultúra általi tanulás.* Ez az indikátor azt mutatja meg, hogy a kanadai háztartások mennyit költenek kulturális-művelődési tevékenységekre.

A társadalmi tanulás mérése. Egy határokon átnyúló térség (Bihar–Bihor Eurorégió) esete

- *Széles sávú internethasználat és- hozzáférés.* Ez az indikátor a nagy sebességű, széles sávú internethez való hozzáférhetőség mértékét fejezi ki.
- *A (magas-)kulturához való hozzáférés.* Ez az indikátor azt jelzi, hogy mennyi idő szükséges a múzeumok és a művészeti galériák eléréséhez.

A statisztikai adatok, melyekből az indikátorokat képzik, a következő jellemzőkkel rendelkeznek: Kanada egész területére kiterjednek; regionális és/vagy tartományi szinten is elérhetők; rendszeres adatgyűjtés eredményeként születnek és megbízható forrásból származnak.

A CLI-keretében több mint 4500 kanadai településen gyűjtik be az adatokat, hogy a tanulási aktivitásokat vizsgálni tudják, majd az elemzések után azonosíthassanak olyan területi egységeket (kistérségeket, régiókat), ahol e tevékenységek koncentrálnak. A koncepció kidolgozása annak ismeretében történt, hogy az emberek oktatásban, képzésben és általában az (élethosszig tartó) tanulásban való részvétele, vagyis a tanulási aktivitások fokozódása hozzájárul mind a gazdaság, mind a társadalom fejlődéséhez, stabilitásához. A CLI-kutatás hozamai egyfelől gazdaságiak, másfelől társadalmiak. A gazdasági (munkaerő-piaci) eredmények közé sorolják a kutatók az átlagos jövedelem arányát és a munkanélküliségi mutatókat. A társadalmi eredmények között tartják számon a felnőttkori írás- és olvasástudás szintjét, a népesség egészségügyi állapotát, az állampolgári szerepek gyakorlását és a közéletbe történő bekapcsolódást, valamint a környezettudatos magatartás kialakulását.

### **ELLI: egy európai kísérlet**

A kanadai CLI mintájára 2008-ban a német Bertelsmann Alapítvány (*Bertelsmann Stiftung*) kutatói fejlesztették ki az *Európai Lifelong Learning Index*-et (ELLI), létrehozva ezzel Európa első komplex LLL indikátorát (*Hoskins, Cartwright és Schoof, 2010*). Ugyanakkor az ELLI-index csak egy – bár igen fontos – része az *Európai Lifelong Learning Indikátor* projektnek.

A CLI-hez hasonlóan az ELLI-index szintén a tanulás négy pilléréen nyugszik, s 23 európai ország adatai alapján 17 indikátor és 36 speciális mérőeszköz segítségével méri az LLL-aktivitásokat. Célja az, hogy a tanulás négy pillérének függvényében nemzetközi – és ahol lehetséges, regionális szintű – összehasonításokat lehessen végezni az LLL helyzetképének feltárására. Az összehasonítások nyomán nyert eredmények oktatáspolitikusok, munkaadók, állampolgárok és – általában – a civil társadalom számára nyújtanak információkat, illetve teremtik meg az összehasonlítás lehetőségét az LLL terén.

Az eredményeket tekintve az élethosszig tartó tanulásban az észak-európai országok – Dánia, Svédország, Finnország – és Hollandia vezető szerepet töltenek be. Ezeket az országokat angolszász és közép-európai országok követik. A következő csoportot azok az országok (pl. Csehország, Lengyelország) alkotják, amelyek az EU-átlag alatt teljesítenek. Az LLL helyzetét tekintve a legalacsonyabb szinten dél- és kelet-európai országok (Magyarország, Görögország, Bulgária, Románia) állnak. Ugyanakkor Szlovénia az EU-átlag felett teljesít, Németországgal azonos szinten. A kutatás eredményeinek igen fontos

üzenete, hogy azokban az országokban, ahol alacsony az egy főre jutó GDP és nagyok a társadalmi egyenlőtlenségek, az LLL-aktivitások is alacsonyak. Ezek az országok jobbára az egykori szocialista országok, ahol csak az elmúlt évtizedekben került sor a demokrácia és a piacgazdaság intézményeinek kiépítésére.

Az ELLI-index számos előnye mellett érdemes a korlátokra is figyelni. Az ELLI egyrészt nem tartalmaz az egyes országokra vagy régiókra koncentráló részletes elemzéseket, és nem tár fel mélyebb összefüggéseket, hanem megelégszik a statisztikai adatokkal, illetve az azok által kínált összehasonlítás lehetőségével. Másrészt, az ELLI-index során felhasznált adatok korábbi kutatások, illetve felmérések (pl. PISA-kutatás) azon adatain alapszanak, amelyeket a kutatók alkalmasnak találtak az LLL mérése szempontjából. Ezért előfordulhat, hogy az adatok nem minden esetben optimálisak elemzésekhez.

A CLI- és az ELLI-kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy a felnőtt lakosság oktatásban, képzésben való részvétele és tanulási aktivitása nemcsak önmagában érdekes, hanem annak tudatában is, hogy mindennek szoros kapcsolata van a gazdaság prosperitásával és a társadalom stabilitásával. Mind a CLI-, mind az ELLI-kutatás bizonyítékkal szolgált arra nézve, hogy az oktatás, a képzés és a tanulás hozzájárul a társadalmi kohézió megteremtéséhez, a társadalmi egyenlőtlenség csökkentéséhez, a demokratikus értékek felértékelődéséhez, az aktív állampolgárság erősítéséhez, a jobb egészségügyi állapot megéléséhez, a kriminalitás és a korrupció csökkenéséhez, a magasabb foglalkoztatottsághoz és a gazdaság prosperitásához, valamint versenyképességének fokozódásához. A CLI-index országos, regionális, kistérségi és települési szintű elemzésekhez egyaránt felhasználható, míg az ELLI-index országos és – kisebb mértékben – regionális szintű elemzésekhez alkalmazható.

### **DLA: Egy németországi kísérlet**

A német kutatók (*Ulrich Schoof, Miika Blinn, André Schleiter, Elisa Ribbe, Johannes Wiek*) által megalkotott tanulási atlasz (*Deutscher Lernatlas, DLA*) nem csupán az ELLI-kutatás (*Schoof, Miika, Schleiter, Ribbe és Wiek, 2011*) folytatásának tekinthető, egyúttal a tanuló régió koncepciójának felülvizsgálata is. Az ELLI abból a szempontból jelentős, hogy ez volt az első olyan európai kutatás, amely az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók meglétének és mértékének mérésére tett kísérletet. A DLI-kutatás ennek a továbbfejlesztése.

Az ELLI- és a DLA-kutatás közötti legfőbb különbség az, hogy míg az ELLI során európai és kisebb mértékben regionális szintű statisztikai alapokra kívánták helyezni az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérését, addig a DLA-kutatásban már felismerték ennek a megközelítésnek a korlátait. Például azt, hogy Európa túlságosan sokszínű ahhoz, hogy összeurópai statisztikai adatokkal lehessen operálni (hiszen a nemzetállamokban más és más statisztikai adatgyűjtési módszereket alkalmaznak; az adatgyűjtés területi kiterjedése és ideje sem azonos, és ez korlátokat szab a kutatás, illetve az összehasonlítás számára). Így a kutatók úgy döntöttek, hogy a felmérést kizárólag Németországra korlátozták. Éppen ezért a DLI-kutatás kidolgozói – a Bertelsmann Alapítvány támogatásával – sok tekintetben építettek a kanadai CLI-kutatásra, mivel az is nemzeti

keretek között zajlott. Ebből eredően a DLI-kutatás legnagyobb erőssége, hogy meglévő statisztikai adatokra épül (l. <http://www.deutscher-lernatlas.de/de/ergebnisse/daten.html>).

A DLA-kutatásban megfigyelhető mind az európai (ELLI), mind az atlanti (kanadai) törekvés az élethosszig tartó tanulás és a tanuló régiók mérésére. Valójában a kétféle megközelítés kedvező elemeinek a továbbgondolásáról van szó a németországi adaptáció szempontjából. Ugyanakkor fontos különbség, hogy míg a kanadai CLI-kutatás egy szélesebb közönséget célt meg (kormányzati támogatással), addig a DLI-kutatás megmaradt magánkezdemenyezésnek (alapítványi támogatás áll mögötte). A magyarországi (Bihar) és a romániai (Bihor) régiókban tervezett kutatás során a CLI-kutatás indikátorait kívánjuk adaptálni, mivel az mélyebb hagyományokkal és kidolgozottabb mérőeszközökkel rendelkezik, mint a DLA-kutatás.

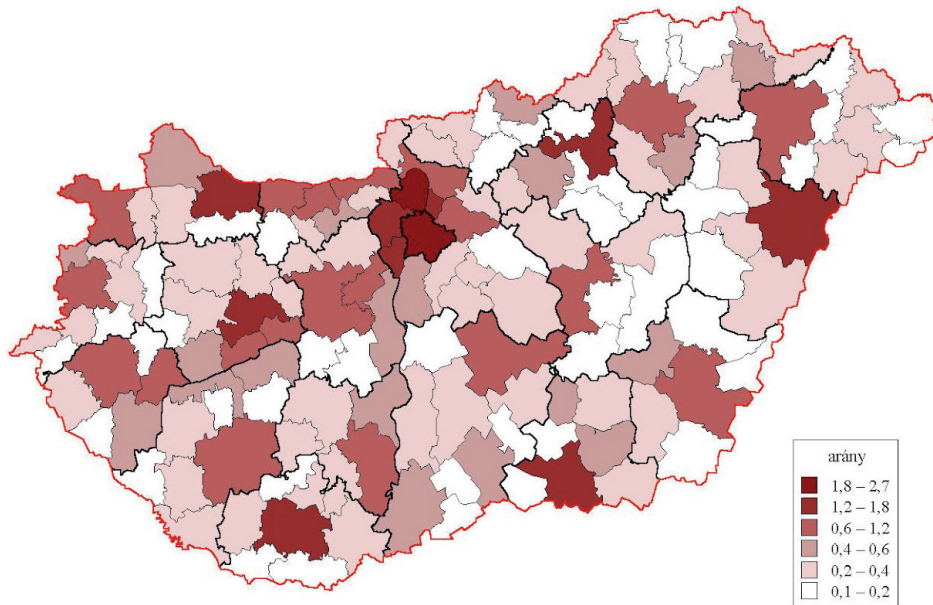
### **A felnőttoktatási potenciál: egy magyarországi kísérlet**

2004-ben egy hazai munkacsoport (*Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre, Rébay Magdolna*) a felnőttképzés potenciálját mérte statisztikai mutatókkal, és ez alapján jellemezte Magyarország kistérségeit. Felnőttoktatási potenciálon a szerzők a következőket értették: „[...] valamely csoport tagjainak képessége arra, hogy felnőttoktatásokban részt vegyen. Változása előre jelzi az oktatási expanzió kibontakozását, illetve folytatódását. A felnőttképzési potenciált egyszerű és összetett (komponált) statisztikai mutatókkal lehet jellemezni.” (*Híves, Kozma, Pusztai, Radácsi és Rébay*, 2004. 3. o.). A felnőttoktatási potenciál ebben az értelmezésben nem azonos ugyan az élethosszig tartó tanulással, de közel jár hozzá. Mindenesetre olyan kísérlet, amely a felnőttoktatást nem (nemcsak) az intézmények oldaláról (intézménystatisztikai alapon) vizsgálja, hanem az iskolázási statisztikák bevonásával.

A felnőttoktatási potenciál jellemzésére a munkacsoport az alábbi mutatókat vonta be:

- *Születésszám és vándorlás* (születésszámok, vándorlási egyenlegek, a 20–24 évesek korcsoportjának nagysága),
- *Iskolázottság* (iskolázottsági szint, analfabetizmus, általános iskolai, középfokú és felsőfokú végzettség),
- *Foglalkoztatottság* (a foglalkoztatottság, illetve a munkanélküliség arányai).

A szerzők úgy érveltek, hogy Magyarországon a népességszám folyamatosan csökken, ugyanakkor az iskolázottság folyamatosan nő, a foglalkoztatottságban fokozatosan előnyben részesülnek a magasabban iskolázott (szakképzett) területi-társadalmi csoportok. Azokban a térségekben, amelyekben ez a folyamat bekövetkezik, a felnőttoktatás iránti érdeklődés is növekszik, mert a felnőttoktatást elsősorban a magasabban iskolázott és korszerűbb szakképzettséggel rendelkezők veszik igénybe. A felnőttoktatási potenciál területi megoszlását az 1. ábra mutatja.



1. ábra  
Magyarország felnőttoktatási potenciálja  
(kistérségi népszámlálási adatok, 2001; forrás: Híves és mtsai, 2004)

Híves és mtsai (2004. 6. o.) a 2001-es népszámlálás adatai alapján a következőket állapították meg:

- „A népességszám 2000–2050 között regionális különbségekkel ugyan, de valamennyi kistérségben drámaian csökken. A csökkenés azokban a kistérségekben válik látványossá, amelyekben az 1990-es népszámláláskor (és hagyományosan) még demográfiai többlet mutatkozott (az észak-alföldi régió kistérségei). A jelenlegi tendenciákat előre vetítve a vándorlás ezt a csökkenést nem tudja pótolni.
- Ugyanakkor az iskolázottság szintje folyamatosan nő. (Az oktatási expanzió hajtóereje nem a tanulólétszám, hanem a társadalmi igények növekedése, amelynek hatása a tanulólétszám helyébe lép.) Ez a változás egyre markánsabban kivehető az ország középső, valamint észak-dunántúli kistérségeiben (nagyjából a külföldi beruházások útvonalával egybeesve). Ez alól kivételnek látszik a Tiszántúl egyes kistérségeiben lakók relatíve magas iskolázottsága.
- A foglalkoztatottságban fokozatosan visszaszorulnak az alacsony iskolázottságú területi-társadalmi csoportok (Dél-Dunántúl, Észak-Magyarország, Észak-Alföld). Előtérbe kerülnek viszont a magas szintű szakképzettséggel (főiskolai-egyetemi diplomával) rendelkezők. Ez ugyancsak egybeesik a külföldi tőke behatolási útvonalával. (Foltszerű ellensúlyt jelentenek azonban az egyetemi centrumok körül elhelyezkedő kistérségek.)

- Ezek alapján az előrejelzés időszakában azt várjuk, hogy ezekben a kistérségekben fokozatosan növekszik a felnőttképzési potenciál is. (Ugyanakkor a hagyományos felnőttoktatás a már említett fejletlenebb kistérségekbe szorul vissza.)”

A felnőttoktatási potenciál vizsgálata nem illeszkedik az élethosszig tartó tanulási nemzetközi vizsgálataiba (a munkacsoport nem is ebből indult ki; eredményeiket az oktatási expanzió gondolkörében értelmezték). Azonban két okból mégis hozzájárulhat tervezett vizsgálatunkhoz: (1) megmutatja, milyen lehetőségeket rejt magában az intézményi statisztikák helyett a népességi (népszámlálási) statisztikákból való kiindulás (a felnőttoktatást kutatók rendszerint csupán intézménystatisztikákig érnek el) és (2) a felnőttoktatási potenciál általuk kialakított mutatóit arra használja fel, hogy különböző területi-társadalmi egységeket (kistérségeket) hasonlítsa össze (ezt nevezték a kutatók a felnőttoktatási potenciál térszerkezetének).

### **Egy magyar–román feltáró vizsgálat**

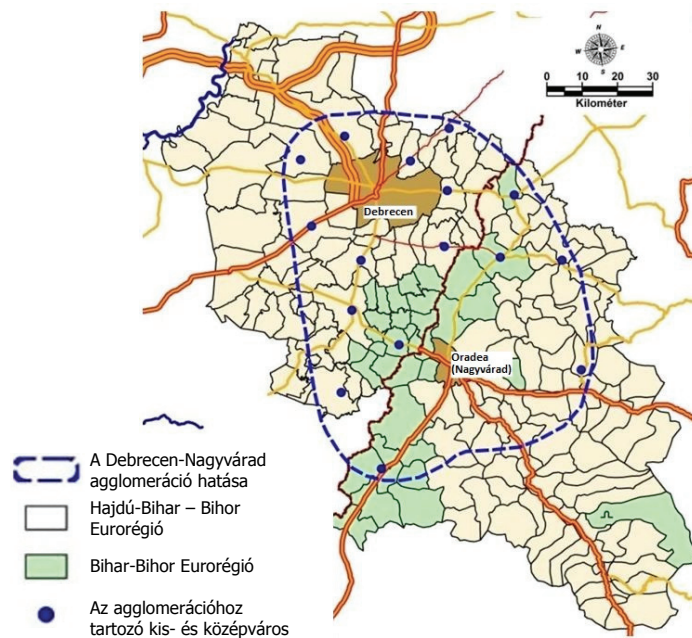
Kutatásunk során a tanuláshoz való viszonyt vizsgáljuk egy-egy (keleti) magyar és a (nyugati) román periférikus fekvésű megye esetében. Mindkét megye székhelye domináns regionális centrum is, hasonlóságuk lehetővé teszi és egyben indokolja is az összehasonlító vizsgálat elvégzését.

#### **A kutatás céljai, mintaterülete**

Kutatásunk során az élethosszig tartó tanulás jelenségét elemezzük az előzőekben vizsgált nemzetközi tapasztalatok alapján. Célunk, hogy a nemzetközi irodalomban ismert módszereket magyarországi, illetve határon átnyúló mintaterületeken kipróbáljuk. A magyar viszonyokra átültetett módszer (jellemzően a CLI kialakításakor használt metodika) kisebb mintaterületen történő alkalmazásával egy teljes Magyarországra vonatkozó kutatás módszertani megalapozását szeretnénk elvégezni, valamint eredményeit felhasználni egy határmenti oktatási együttműködések vizsgálat összehasonlító kutatás során.

Mintaterületként a magyar–román határ két oldalán elhelyezkedő és egymással szoros kapcsolatban lévő Hajdú-Bihar és Bihor megyéket választottuk. A trianoni határok kijelölésétől eltelt idő alatt hosszú utat bejárva jutott el a két szomszédos megye az intenzív euroregionális együttműködés szintjéig. A két határ mentén szomszédos megye sok tekintetben hasonló. Országán belül mindkettő periférikus elhelyezkedésű, emiatt – amíg a határ elválasztó jellege dominált – hátrányos helyzetű térségnek számított. Kelet-Közép-Európa átalakulási folyamatának következtében a határok légiessé válása újból megteremtette az együttműködés lehetőségét ebben a középkor kezdete óta közös fejlődést mutató térségben. Az Európai Uniót célzó, majd tagállammá váló országok között intenzív kapcsolatok jöttek létre, euroregionális együttműködések alakultak (*Czímre*, 2006).

Elsőként a Kárpátok Eurorégió (1993. február 14.), majd a Bihar-Bihar Eurorégió (kistérségi együttműködés, 2002. július 11.), valamint a Hajdú Bihar-Bihar Eurorégió (megyei szintű együttműködés, 2002. október 11.) szerveződött. Egyre célorientáltabb, intenzívebb együttműködési formákat figyelhetünk meg a térségben, és felismerhető a két megyeszékhely határozottabb szerepvállalása is. A két regionális centrum aktivitása látványosan megjelent a közös agglomerációfejlesztés gondolatában (*DEBORA*-projekt), ami a két város eurometropolisz jellegű összehangolt fejlesztését célozta meg (*Süli-Zakar, Horga, Ilies, Tömöri és Toca, 2011*). A tematikus együttműködési formák között a kultúra és az oktatás is egyre fontosabb szerepet kapott. Ezt jól példázza a 2002-től működő Bihari Iskolaszövetség, ami jellemzően a közoktatás és a közművelődés területén szervezi közösségbe a határ két oldalán fekvő településeket (2. ábra).



2. ábra

*Határmenti együttműködések formái a bihari térségben*  
(forrás: *Süli-Zakar és mtsai, 2011*)

A kutatás járulékos célja lehet a tanulórégiók magyarországi nyomainak feltárása. Kísérletet teszünk arra, hogy a tanulásról szóló mutatók területi elterjedése alapján kijelöljünk olyan területeket, amelyek kiemelkednek környezetükből. Ezeket a térségeket (települések, településegységek, régiók) tekinthetjük tanuló régiónak. A tanulás különböző formáihoz való viszonyulást megjelenítő komplex mutató segítségével az értékek települési szinten megjeleníthetők, területi csomósodásuk a tanuláshoz való egyedi (egyedien jó vagy rossz) viszonyt érzékelteti. Amennyiben egymás melletti települése-

ken jellemzően hasonló értékeket találunk a térképi megjelenítéskor, azok pozitív vagy negatív volta az így körülhatárolható régió tanulási jellemzőit adja. Elképzelésünk szerint ez lehetővé teszi az ország tanuló régióinak azonosítását.

### **Kutatási előzmények, módszertani elvek**

A tanulásról szóló mutatók vonatkozásában felhasználjuk a nemzetközi kutatási előzményeket. A *Delors* (1997) gondolatait továbbvivő pillérszerkezettel megjelenített CLI-mutatók, illetve a belőle kifejtett ELLI-mutatók sokrétűségükkel közel állnak elképzeléseinkhez. Az oktatás folyamatának intézményekben zajló formális elemei (közoktatás, szakképzés) mellett a közösségi és az otthoni tanulás jelenségét is kezelik az indikátorok között. A vizsgálatba bevont mutatók sokszínűsége hasonlít elképzeléseinkhez, de adatszerű megjelenítésük több problémát is felszínre hoz. Mindkét, előzményként felhasználható komplex mutató esetében vannak átfedések és hiányok a nálunk is hozzáférhető és települési szintre bontott adatok vonatkozásában. A magyar statisztikai adatgyűjtéshez történő illesztésük alapos átgondolást és hosszabb időt igénylő feladat (lásd a német DLI módszertanának folyamatban lévő kidolgozását). A kutatás jelen fázisában néhány általános gondolat vethető fel, továbbá kijelölhetők az adaptálás alapelvei.

Területi egységként a CLI-hez hasonlóan a települést kell kezelnünk. A nagy közigazgatási határokkal rendelkező Kanada esetén ez több mint 4500 települést, Magyarországon vonatkozásában 3000 feletti területi egységet jelent, így kellően árnyalt képet kaphatunk segítségükkel. A statisztikai adatgyűjtés sajátosságaiból következően ez a legészakibb vizsgálat lehetőségét adja. Mindig, amikor az lehetséges, ezt a területi egységet használjuk, amennyiben ezzel gond van, akkor lépünk csak a következő adatgyűjtési szint, a kistérség szintjére.

Bonyolult feladat a mérni kívánt jelenség célcsoportjának kiválasztása. A CLI és ELLI mérőszámaihoz hasonlóan kívánatos az egyének és az intézmények adatainak egyszerre történő alkalmazása. Mindkét előzménynek tekinthető index mérőszámai között is fellelhető ez a kettősség. A települési mutatók mellett (pl. diplomások aránya) ott van az intézményi (pl. elérhetőség), sőt, a családok kiadásainak arányában történő adatgyűjtés, megjelenítés a CLI módszertanában. Esetünkben a település lakossága (mint csoport) és az intézményi adatok kombinációjával megvalósíthatónak tűnik a tanuláshoz való viszony területi megjelenítése. Az informatív családi adatgyűjtés eredményeit (CLI) vagy a munka minőségére vonatkozó információkat (ELLI) nem tudjuk a lakosságra és Magyarország minden településére vonatkozóan elérni, ezért ezeket más (hasonló tartalmú) paraméterekkel kell kiváltanunk.

A magyar és a román adatok hozzáférhetősége, települési szintű bontásban történő megjelenése alapján a két előzménynek tekinthető komplex mutató közül (CLI, ELLI) a – térben távolabbi – kanadai index alkalmazását látjuk indokoltnak. A CLI mellett szól az elérhetőség szempontjának hangsúlyos érvényesítése és az 1. és a 2. pillérben használt adatok magyarországi elérhetősége, valamint a 3. és a 4. pillérben használt adataik egyszerűbb kiválthatósága.

## Mérőszámok

A csoportok (települések lakossága) és az intézmény (településeken fellelhető intézmények) jellemzőinek vizsgálatához felhasznált adatok (az ismert módszertan [CLI, ELLI] és a hozzáférhető adatok összekapcsolásának eredményeként) a következőképp csoportosíthatók: változtatás nélkül felhasználható, átalakítva felhasználható és hozzáférhető mérőszámmal kiváltandó adatok.

Egyértelműen megoldható feladat az elérhetőségek vizsgálata. Komoly súllyal jelenik meg a mérőszámok között (CLI), minden pillérben (akár több elemre vonatkozóan is) kiszámítható és többszöri ismétlődése következetes súlyozás mellett is a legfontosabb tényezők közé emeli. Megjelenítendő a köz- és felsőoktatás, a szakmai képzések, a közösségi szolgáltatások és a kulturális intézmények vonatkozásában. Ez kivitelezhető, bár a településhierarchia által történő meghatározottsága több mint valószínű. Az 1. (KSH-, PISA-kutatások) és a 2. pillér általánosan gyűjtött mutatói (diplomások aránya a munkaképes korú népességben, lemorzsolódás, középfok utáni képzésben megjelenők aránya, továbbképzések stb.) rendelkezésünkre állnak.

Az 1. pillér esetében sok átfedés ismerhető fel a két indexben. A CLI 5 indikátorát 7 adattal (és az elérhetőségekkel), az ELLI szintén 5 indikátorát 6 adattal jeleníti meg. Az ELLI-index számos előnye mellett érdemes a korlátokra is figyelni. Az ELLI egyrészt nem tartalmaz az egyes országokra vagy régiókra koncentráló részletes elemzéseket, és nem tár fel mélyebb összefüggéseket, hanem megelégszik a statisztikai adatokkal, illetve az azok által kínált összehasonlítás lehetőségével. Másrészt, az ELLI-index során felhasznált adatok korábbi kutatások, illetve felmérések (pl. PISA-kutatás) azon adatain alapszanak, amelyeket a kutatók alkalmasnak találtak az LLL mérése szempontjából. Ezért előfordulhat, hogy az adatok nem minden esetben optimálisak elemzésekhez.

A 2. pillér a munkahelyi, szakmai képzésekre koncentrál. A CLI (3 indikátor, 4 adat) esetében ez adatokkal szűkebben leírt, hiszen a munkahelyek által felkínált képzések és a továbbképzéseken résztvevők számával, valamint a képzések elérhetőségével mutatja be ezeket. Az ELLI (4 indikátor, 12 adat) lényegesen részletesebb megközelítést alkalmaz. Ebben a CLI-ben is megjelenő adatok kibontása mellett a munka jellemzői is helyet kaptak. A munkavégzés feladatainak komplexitása, monotonitása, internet igénye stb. fontos jellemzőket ad vissza, de számunkra elérhetetlen részletezettségű, bontású információ, emiatt itt is a CLI módszertana kedvezőbb a számunkra.

Az otthoni tanulásra, kulturális fogyasztásra vonatkozó adatokat – amelyeket mind a kanadai (4. pillér), mind az európai (3. pillér) módszertanban fontosnak tartanak –, átalakítva használhatjuk fel. A CLI-ben a háztartások jövedelemarányos költsége segítségével jelenítették meg ezt, az ELLI az egyének adatait használja fel. Megfelelőbbnek tartjuk a CLI adatfelhasználását, ennek nyomán a családok kultúrára költését – adatok hiányában – a kulturális intézményrendszer kapacitásával tölthetjük ki. Nem azonos, de a tartalmát tekintve közelinek tekinthető információt szolgáltathat számunkra a színházak, könyvtárak, galériák kapacitására, forgalmára vonatkozó adat. Még jobb közelítést adhat az internet, nyomtatott média használatára vonatkozó mutató, a széles sávú internet elterjedése vonatkozásában a Magyarországon is fellelhető településenkénti előfizetői adat, amit népességarányossá lehet átszámolni.

A kiváltandó kérdések körét a közösségben történő tanulás (CLI 4. pillér, ELLI 3. pillér) mutatói jelentik. Mindkét kérdéskör adatigénye nehezen kezelhető, mérőszámait jellemzően ki kell váltani. A CLI könnyebben megközelíthetőnek tűnik, bár adatgyűjtés hiányában nehezen kezelhető vagy kezelhetetlen a különböző kultúrák közötti kapcsolattartás családonkénti arányára vonatkozó mutató. Magyar viszonyok között ennek kiváltására a roma kisebbség településenkénti aránya és a migrációra (külső bevándorlásra) vonatkozó adatok nyújthatnak tájékoztatást. Hasonlóan gondot jelent az önkéntesség és a civil szervezetek megjelenésének adatokkal történő bemutatása is. Itt a szervezetek számával, az önkéntes munkát végzők arányával lehet áthidaló megoldást keresni, élve a lakosságarányosra történő átszámítással. Azonban az ELLI élethosszig tartó tanulásban való részvételre vonatkozó adatai elérhetőek, ezért úgy gondoljuk, beemelhetők a vizsgálatba.

### **Problémák**

A tervezett kutatás céljainak megvalósítása számos nehézséggel jár, hiszen például a CLI magyar adaptációjában is sok esetben adathiánnyal kell szembesülnünk. A román oldal statisztikai állapota ettől eltérő, feltételezhetően adathiányosabb, a nemzetközi kutatási előzményekkel történő párhuzamosítás nehezebb. Ez a tény az összevethetőséget nehezíti és biztosnak látszik, hogy Bihar megye vonatkozásában önálló (csak a román oldalra igaz) indikátorokkal, adatokkal kell számolni.

A kutatás eredményességét alapjaiban meghatározza, hogy a román oldalon dolgozó kutatók a magyar index kiszámításához hasonló, de a saját adottságaikat és lehetőségeiket szem előtt tartó módon, kreatívan alkalmazzák a CLI adta lehetőségeket, ezáltal egy teljes index (magyar és román viszonyok mérésére egyaránt alkalmas, azonos adatokon alapuló) megalkotása egyelőre még távolinak tűnik. Szintén probléma, hogy mindkét országban az előző népszámlálás pillanatairól (Magyarországon 2001-ből, Romániában 2002-ből) érhetőek el településsoros adatok, ezek tehát meglehetősen régiek.

## **Összefoglalás**

A tanulórégiók két markánsan eltérő (gazdaságpolitikai vs. társadalompolitikai) koncepciójában a közös vonást a tanulásban mint átfogó társadalmi tevékenységben találtuk meg. Akár a legfejlettebb régiókat tekintjük tanuló régióknak, akár a helyi kezdeményezések intenzitására figyelünk, az átfogó értelemben vett tanulás (lifelong–lifewide learning) mindenképp az átalakulás motorja. Mérésére itthon is, nemzetközileg is tettek már kísérleteket. Az európai ELLI még csak a kezdeteknél jár; egyelőre nem több kutatói próbálkozásnál és jóakarató szándék (főként mert országos szintű aggregációknál nem tud lejjebb hatolni). Azonban a kanadai CLI – melyet az ELLI kialakítói is alapul vettek – már évek óta rendszeres statisztikai adatgyűjtésekre és elemzésekre használatos. Hazai alkalmazását (nem teljesen előzmény nélkül) nehezíti adatszükséglete, amit a népszámlálási statisztikákból automatikusan nem tudunk kielégíteni. A kutatást nehezíti,

hogy a CLI alkalmazhatóságának mérésére egy államhatárokon átnyúló térséget választottunk mintaterületnek, így a különböző struktúrájú népszámlálási adatokat egymásra is kell vonatkoztatni és értelmezni.

---

A tanulmány megírását a *Higher Education for Social Cohesion – Cooperative Research and Development in a Cross-border Area* (HERD) című kutatási projekt finanszírozta.

## Irodalom

- Bandura, A. (1977): *Social learning theory*. General Learning Press, New York.
- CERI (2000): *Learning cities and regions*. Centre of Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- Czimre Klára (2006): Debrecen és a regionalizmus. *Debreceni Disputa*, 5. sz. 4–11.
- Delors, J. (1997): *Oktatás – rejtett kincs*. Osiris, Budapest.
- Doyle, L. (2007): *The LILARA projec*.  
[http://www.eucen.eu/BeFlex/CaseStudies/UK\\_Stirling.pdf](http://www.eucen.eu/BeFlex/CaseStudies/UK_Stirling.pdf). Utolsó megtekintés 2012. 02. 20.
- Ehlers, N. (2008): *Living and learning in border regions*. Volkshochschule Aachen, Aachen.
- Etzioni, A. (1968): *The active society*. The Free Press, New York.
- European Commission (2007): *Education and training*, European Commission, Brussels.
- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovsky, V. A., Rahnema, M. és Ward, C. F. (1972): *Learning to be*. UNESCO, Paris.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (2011): *Az iskola térben, időben*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Guggenheim, É. F. (2003, szerk.): *Agora XI. The learning region*. CEDEFOP, Tessaloniki.
- Higher Education for Social Cohesion Cooperative Research and Development in a Cross-border area (HERD)  
<https://sites.google.com/site/herdresearch>. Utolsó megtekintés 2012. 02. 23.
- Híves Tamás, Kozma Tamás, Pusztai Gabriella, Radácsi Imre és Rébay Magdolna (2004): *A felnőttképzési potenciál helyzete és várható változásai Magyarországon*.  
<http://cherd.unideb.hu/kozmatamas>. Utolsó megtekintés 2011. 06. 22.
- Hoskins, B., Cartwright, F. és Schoof, U. (2010): *The ELLI Index*.  
[http://www.elli.org/fileadmin/user\\_upload/About\\_ELLI/Documents/ELLI\\_EU\\_eng\\_final.pdf](http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf). Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.
- Iacobuta, A. O. és Baciú L. L. (2009): *An analysis of the romanian learning regions*.  
<http://ssrn.com/abstract=1393633>. Utolsó megtekintés 2010. 04. 18.
- Juhász Erika (2010, szerk.): *Harmadfokú képzés, felnőttképzés és regionalizmus*. CHERD, Debrecen.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár: Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1999): *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2010): „Tanulórégiók.” In: Fenyő Imre és Rébay Magdolna (2010, szerk.): *Felszántatlan területeken*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 203–225.
- Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (2010, szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen.
- Lachance, M. (é. n): *Composite learning index*  
[http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoolLachance\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/platform/Source/Seminar%202008/presentationSchoolLachance_fr.pdf).  
Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.

- Longworth, N. (1999): *Making lifelong learning work: Learning cities for a learning century*. Kogan Page, London.
- Longworth, N. (2006): *Learning cities, learning regions, learning communities*. Routledge, London.
- OECD (2001): *Cities and regions in the new learning economy*. OECD, Paris.
- Pietrasinski, Z. (1976): *Alkotó vezetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Preece, J. (2006): *Beyond the learning society*. University of Glasgow, Glasgow.
- Reed, M. S., Evelyn, A. C., Cundill, G., Fazey, I., Glass, J., Laing, A., Newig, J., Parrish, B., Prell, C., Raymond, C. és Stringer, L. C. (2010): What is social learning? *Ecology and Society*, **15**. 4. <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>. Utolsó megtekintés 2012. 02. 20.
- Schoof, U., Blinn, M., Schleiter, A., Ribbe, E., Wiek, J. (2011): Deutscher LernatlasErgebnisbericht 2011. [http://www.deutscher-lernatlas.de/uploads/tx\\_templavoila/111201\\_Ergebnisbericht.pdf](http://www.deutscher-lernatlas.de/uploads/tx_templavoila/111201_Ergebnisbericht.pdf). Utolsó megtekintés 2012. 03. 20.
- Süli-Zakar, I., Horga, I., Ilies, A., Tömöri, M. és Toca, C. V. (2011): Egy határon átvívelő euroregionális kutató-intézet (Institute for Euroregional Studies „Jean Monnet” European Centre of Excellence – IERS) hozzájárulása a magyar-román határ minőségi átalakulásához. In: Süli-Zakar István (szerk.): „*Falvaink sorsa*” és „*A városnövekedés szakaszai*” *Tisztelgés a 80 éves Enyedi György akadémikus előtt*. Debreceni Egyetem Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 15–46.
- Canadian Council of Learning (2010): The 2010 canadian learning index. Toronto. [http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian\\_Learning\\_Index.pdf](http://css.escwa.org.lb/sd/1382/Canadian_Learning_Index.pdf). Utolsó megtekintés 2011. 05. 31.
- Tjaden, K. H. (1977): *Szociális rendszer és szociális változás*. Közgazdasági Kiadó, Budapest.
- Tóth László (2005): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Könyvkiadó, Debrecen.
- Tuijnman, A. (2002): A felnőtt képzés kritikai megközelítései. In: Kozma Tamás és Illés Péter (szerk.): *Felnőttképzés és gazdaság*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 150 skk.

Kozma Tamás, Teperics Károly, Erdei Gábor és Tőzsér Zoltán

## ABSTRACT

TAMÁS KOZMA, KÁROLY TEPERICS GÁBOR ERDEI AND ZOLTÁN TŐZSÉR:  
MEASURING SOCIAL LEARNING

This study focuses on the concepts of Learning Regions (LR) and Lifelong Learning (LLL) and the way these might be interpreted, conceptualised, linked, measured and used for regional development purposes. This research therefore aims (a) to redefine the concept of LR according to the necessities of a Central Eastern European cross-border region and (b) to study the ways and means by which the concept might be statistically measured and topographically presented. The paper investigates the following questions: How can the concept of LR be interpreted? How can the concept of LLL be statistically measured? How can previous research on LLL be applied to our research in a cross-border region? What are the most appropriate indicators for measuring LLL activities in a particular region? Is the Bihar (HU)/Bihor (RO) Euroregion under examination a Learning Region? If so, how might the results be interpreted and used for regional development? The research raises important theoretical questions about the concept of LR. Firstly, we summarise the possible definitions of LR. Secondly, we look for alternative empirical studies on LRs. Finally, we introduce the first results from our empirical study of a cross-border unit in Hungary and Romania.

Magyar Pedagógia, 111. Number 3. 189–206. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Kozma Tamás, Debreceni Egyetem Felsőoktatási K+F Központ (CHERD), H-4015 Debrecen, Thomas Mann u. 49.

Teperics Károly, Debreceni Egyetem TTK Társadalomföldrajzi és Területfejlesztési Tanszék, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Erdei Gábor, Debreceni Egyetem BTK Andragógia Tanszék, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Tőzsér Zoltán, Debreceni Egyetem Nevelés- és művelődéstudományi doktori program, H-4032 Debrecen, Egyetem tér 1. főépület 202.

## A TANULÁS TANULÁSÁNAK VIZSGÁLATA ÁLTALÁNOS ISKOLÁSOK KÖRÉBEN

**Habók Anita**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet*

A tanulás egész életünkön át fontos szerepet kap, nem ér véget az iskolai bizonyítvány kézhez vételével, tudásunk állandó megújítására van szükség később is. Szakmák tűnnek el a technika fejlődésével és újakra lesz igény. Ez is indokolja annak fontosságát, hogy az iskolai oktatás helyezzen hangsúlyt a tanulási módszerek és technikák közvetítésére, a tanulási képességek fejlesztésére, hogy a tanulók felnőttként is megállják a helyüket a munka világában, és tudásukat tudják a változások nyomán alakítani. A tudás alapú társadalom igénye korábban megfogalmazódott. A tanulás tanulása témájának szempontjából a lisszaboni folyamat elindulása volt olyan mérföldkő, mely a figyelmet ismét a téma kutatására irányította. A tanulás területén történő korai kutatások közül a kognitív pszichológiai és a szociokulturális megközelítésekkel indultak ki (ld. pl. *Hautamäki és Kupiainen*, 2002; *Hautamäki, J., Arinen, Eronen, Hautamäki, A., Kupiainen, Lindblom, Niemivirta, Pakaslahti, Rantanen és Scheinin*, 2002; *Hoskins és Fredriksson*, 2008). A kognitív pszichológiai nézőpontot tekintve az emberi információgyűjtés, feldolgozás, tárolás és felidézés került előtérbe, és ennek tanulmányozása során fontos alapot jelentett *Piaget* fejlődésmélete, ezen belül a tudás belsővé válásának folyamata (ld. pl. *Piaget*, 2001). A szociokulturális megközelítés szintén hangsúlyos szerepet tulajdonít a tudásközlésnek, a készségek és az attitűdök vizsgálatának, a változások nyomán követésének. Az a különbség az előzőekhez képest, hogy ebben a megközelítésben inkább a tanulás szociális oldalát emelik ki, kevésbé a belső, kognitív folyamatokat. A hangsúly a társas kapcsolatok, a tanulói közösségek, a szociális kompetencia tanulmányozására került. Ennél a megközelítésnél *Vigotszkij* és *Bernstein* elméleteit tekintették lényeges kiindulópontnak (ld. pl. *Daniels*, 2001).

Mára a *tanulás tanulása* fogalmának használata kiszélesedett, *Hoskins és Fredriksson* (2008) mintegy 40 definíciót gyűjtött össze, melyek elég széles körűen és különböző megközelítésből fedik le a tanulás tanulása fogalmát. Ha a hazai pedagógiai dokumentumokra tekintünk és a *Nemzeti alaptantervben* (2007) megvizsgáljuk a tanulás tanítása kiemelt fejlesztési feladatát, a tanulás tanítása szintén elég nagy területet fog át. Belesorolható, többek között, a tanulási módszerek és technikák elsajátítása, helyet kapnak a tanulósszervezési eljárások, továbbá hangsúlyozzák az egyéni ismeretszerzés és a tanulás fontosságát is.

Tanulmányunkban először a tanulás tanulása elméleti hátterének körülhatárolására vállalkozunk, bemutatva azt, hogy a kezdetek után milyen tartalommal fedhető le a téma.

Ezt követően különböző kutatásokat ismertetünk, melyek célja a tanulási képességek fejlesztése volt. Végül a tanulás tanulásához kapcsolódó kérdőív kipróbálásának első lépéseit mutatjuk be. A témát tekintve egyrészt lehetőség nyílik annak tanulmányozására, hogy a tanulók milyen minőségű ismereteket sajátítottak el az iskolában, hogyan alakul tudásuk. Másrészt fontos megvizsgálni azt is, hogy a tanulók milyen motivációval, tanulási stratégiákkal rendelkeznek, milyen énképet alkotnak magukról, hogyan alakulnak társas kapcsolataik, mennyi támogatást kapnak a tanuláshoz és milyen tanulási környezet adott számukra. Vizsgálhatjuk továbbá azt is, hogy mit gondolnak saját tanulási folyamataikról. A jelen kutatás az utóbbiakban felsorolt vizsgálati területekre fókuszál, kutatva azt, hogyan alakul a tanulók tanulási motivációja és stratégiahasználata, énképe, önértékelése, együttműködése, kitől várhatnak segítséget a tanulásban, valamint mi jellemző tanulási környezetükre.

## A tanulás tanulásának elméleti alapjai

A sikeres és hatékony tanulás vizsgálata régóta a kutatások középpontjában áll. A tanulás tanulása témájának tanulmányozása az 1970-es években került először a figyelem középpontjába, s akkor kezdtek el újra e terület iránt fokozottan érdeklődni, amikor a kulcskompetenciák közé sorolták az anyanyelven folytatott kommunikáció; az idegen nyelveken folytatott kommunikáció; a matematikai kompetencia és alapvető kompetenciák a természet- és műszaki tudományok terén; a digitális kompetencia; a szociális és állampolgári kompetenciák; a kezdeményezőkészség és vállalkozói kompetencia, valamint a kulturális tudatosság és kifejezőkészség mellett (*Európai Parlament és Tanács ajánlása*, 2006).

A tanulás tanulása korai kutatásait tekintve két értelmezési vonal alakult ki, egy *szűkebb* és egy *tágabb*. A fogalom *szűk értelmezése* a tanulási készségeket, stratégiákat, technikákat és stílusokat emeli ki (*Hounsell*, 1979; *Waeytens*, *Lens* és *Vandenberghe*, 2002). Azonban hangsúlyozzák azt is, hogy a tanulás tanulása több annál, mint a stratégiák és a technikák használata a tanulás során (*Hounsell*, 1979; *Murphy*, 1991, idézi *Waeytens*, *Lens* és *Vandenberghe*, 2002). A mindennapokhoz hozzátartozik, hogy a tanuló képes legyen az ismeretelsajátítására és az önálló tanulásra, saját tanulása tervezésére, a tanulási folyamat végrehajtására, valamint értékelésére (*Rawson*, 2000).

A *tágabb értelmezés* a magasabb szintű kognitív képességek, a problémamegoldás és az információfeldolgozás magasabb rendű alkalmazását foglalja magában, melyben a tanulás nemcsak eszközként, hanem célként is megjelenik. Az kap hangsúlyos szerepet, hogy a tanulók képesek legyenek céljaik meghatározására, megfogalmazására és megvalósítására (*Candy*, 1990). A tanulás tanulása témaköréhez kapcsolódóan *Hautamäki* és munkatársai (2002) dolgoztak ki egy keretrendszert, melyben arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanulás tanulása magában foglalja az új feladatokhoz való alkalmazkodás képességét, valamint az ismeretek különböző helyzetekben történő használatát. Ugyanakkor szerepet kap ebben a folyamatban a gondolkodás és az iránta való elkötelezettség is, továbbá az is, hogy az egyén bízson saját képességeiben, abban, hogy meg tud oldani egy

feladatot, el tudja sajátítani azokat az ismereteket, amelyeket szeretne. A sikeres tanulás-hoz nélkülözhetetlen továbbá az, hogy az egyén legyen kész a tanulásra, szándékában álljon a tanulás. A tanulási folyamatban az önszabályozó folyamatok is hangsúlyt kapnak, melyeknek mind a kognitív, mind az affektív területét kiemelik (*Hautamäki és mtsai, 2002; Carroll, 1993*).

*Csapó (2007)* is a tágabb értelmezés mellett foglal állást. A tanulást két fő jellemzővel írja le. Egyrészt fontos kérdésnek ítéli meg azt, hogy a tanulók mennyi időt töltenek el a tanulással, azután a megtanult ismereteket hogyan tudják reprodukálni, mennyire használhatóak ezek az ismeretek. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanulóknak nem mennyiségileg kellene többet tanulni, hanem a minőségi tudás létrehozására kellene hangsúlyt fektetni. Másrészt nagyon lényeges eleme a tanulási folyamatnak, hogy a tanulók elég időt fordítsanak a tanulásra, akarjanak tanulni és készek legyenek rá, ahogyan ezt *Hautamäki és munkatársai (2002)* is hangsúlyozták. Ez a rész a motivációval és érdeklődéssel írható le és az empirikus részben bemutatott vizsgálatban ezekkel a faktorokkal is foglalkozunk. A két oldalhoz hozzákapszolható a metakognitív dimenzió is, mely arról ad információt, hogy a tanulók mit gondolnak a motivációjukról, önhatékony-ságukról, tanulási stratégiájukról és saját tudásukról. A metakognitív dimenzió külön helyet is kap *Moreno és Martín (2007)* tanulás tanulásáról alkotott keretrendszerében. Ennek nyomán a tanulás tanulásához hozzátartozik a reflektáló, kontrolláló és szabályozó folyamat. Egyéb területeket is a tanulás tanulása témakörébe sorolnak azonban, például tanulási stratégiák, technikák, gondolkodás, szociális, valamint affektív aspektusok.

Szintén ehhez az irányvonalhoz kapcsolható *Fink (2003)* szignifikáns tanulás taxonómiája, mely a tanulóban történő változásokat írja le. *Fink* egy hat cikkelyből álló körben helyezte el a hatékony tanulás jellemzőit. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy *Wirth és Perkins (2008)* ennek ellenére hierarchikusan mutatja be a kategóriákat. A kör alakú elrendezés nyomán, az óramutató járását követve, a tanulási kategóriák közül az *alapvető tudás* foglalja el az első helyet, mely az információk és fogalmak megértésére és a rájuk való emlékezésre vonatkozik. Innen tovább haladva egy következő lépést jelöl az információk felidézése mellett az, hogy az ismereteket és képességeket különböző helyzetekben *alkalmazni* tudjuk. Az *integrálás* ezekhez kapcsolódóan a gondolatok összekapcsolásának, az élet különböző területei közötti kapcsolatok megkeresésének fontosságára utal. *Fink* hangsúlyozza az interdiszciplinaritás szerepét: történjék meg a különböző diszciplínák közötti kapcsolat feltárása és a kapcsolatok kiépítése. A *humán dimenziót* ezen területekhez köti, vagyis az egyénnek a tanulási folyamatban információt kell gyűjtenie magáról és másokról. Ezen tudás birtokában sokkal hatékonyabban teremthet kapcsolatot másokkal. A tanulás e dimenziója összefügg azon területekkel, amelyek az én-képpel, az önszabályozással, a motivációval, az empátiával és a szociális képességekkel foglalkoznak. A tanuló magával és másokkal való *törődése*, a másokra való odafigyelés, egy adott tudományterülettel való foglalkozás új érdeklődési területek felfedezésére ösztönözhet, motiválhat a tanulásban. A felsoroltak közül az utolsó rész a *tanuljunk tanulni* kategória, mely magában foglalja azt, hogy az egyén felfedezi, mire van szüksége a tanulási folyamatban. A tanulás ezen típusa lehetővé teszi azt, hogy hatékonyabban tanuljon az egyén, tudja azt, hogyan sajátíthat el és hozhat létre új tudást. *Fink* taxonómiája

(2003) azonban nemcsak egymás után következő területeket jelöl egy körben, hanem olyan kategóriákat, melyek kapcsolatba lépnek egymással és erősíthetik egymást.

A tanulás, ahogy említettük, összetett folyamat és élethosszig tart. Ugyanakkor a tanulása tanítása elsősorban az iskolához kötődik. Szükség lenne az iskolák részéről olyan tanulásmódszertani ismeretek átadására, amelyek az egyes tantárgyak területén nyújtanak útmutatást, és amelyek segítségével a tanulók később is sikeresen tudnak információt feldolgozni és elsajátítani. Általános tanulásmódszertani ismeretek tanítására több gyakorlati példa is található. Nagy segítséget jelentenek a gyakorlati munkához *Oroszlány Péter* könyvei (pl. 1995), azonban ezek a munkák általános és középiskolás tanulók számára készültek. Szükség lenne a felsőoktatásban is tanulási segítségre a különböző szakterületeknél. A felsőoktatási tanulmányok megkezdése, az első vizsgák olyan tanulási feladatot jelentenek a hallgatók többségének, melyek igénylik azt, hogy hatékonyan tudják használni a stratégiáikat. *Wingate* (2007) azt vizsgálta, hogy a hallgatók milyen követelményekkel találkoznak a tanulás terén a felsőoktatásban és egy keretrendszerben határozta meg a tanulás tanulásának főbb komponenseit (1. táblázat).

1. táblázat. A tanulás tanulásának komponensei (*Wingate, 2007. 397. o.*)

| <i>I. A „tanulás” megértése és független tanulóvá válás</i>              | <i>II. A „tudás” megértése és kompetenssé válás a tudásalkotásban</i>  |
|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| 1. A tanulás és tudás fogalmainak tudatossá válása a tudományterületeken |                                                                        |
| 2. Az egyén mint tanuló rendelkezésre álló készségeinek értékelése       | 2. Az információ (előadás, szöveg) fókuszált és kritikus megközelítése |
| 3. Rövid és hosszú távú célok kitűzése                                   | 3. A már meglévő tudás értékelése                                      |
| 4. Cselekvéstervezés a célok elérése érdekében                           | 4. A különböző források szintetizálása összefüggő érvekké              |
| 5. A folyamat monitorozása a célok elérése érdekében                     | 5. A saját vélemény kifejezése                                         |
| 6. Folyamat- és teljesítményértékelés                                    |                                                                        |

*Wingate* (2007) két területet emel ki, egyrészt a „tanulás” megértését és független tanulóvá válást, másrészt a „tudás” megértését és kompetenssé válást a tudásalkotásban. Mind a két területen meghatározó az, hogy a tanuló tisztában legyen azzal, hogyan tanulhat az adott tudományterületen, mi jelenti a tudást, hogyan válhat tudatos tanulóvá. A tanulási folyamat kiindulásaként meghatározza azt, hogy a tanulók rendelkezzenek olyan képességekkel, amelyek a tanuláshoz szükségesek, képesek legyen ezek felülvizsgálatára, a rövid és a hosszú távú célok meghatározására, tervek készítésére, a célok megvalósítására és a tanulási folyamatban a folyamatos felülvizsgálatára, valamint a tanulási folyamat végén a tevékenység értékelésére, vagyis olyan tevékenységeket vár a tanulóktól, amelyek a jó önszabályozó tanulót jellemzik. A tudásterületen arra hívja fel a figyelmet, hogy az információk kiválasztása, elemzése történjék meg a tudásalkotás folyamatában. A tanulás ne csak az információk befogadásából álljon, hanem terjedjen ki az információk rendszerezésére, felülvizsgálatára. A tanulási folyamatban lényeges az előzetes tudás felidézése, valamint a már rendelkezésre álló ismeretek és az új ismeretek közötti kap-

csolatok vizsgálata, vagyis a kidolgozó stratégiák használata. A tudásalkotás területén a legmagasabb szintet a saját vélemény megfogalmazása jelöli. Ezen a területen a tudásalkotás kognitív területére fókuszál az előzetes tudás értékelésével, a kritikus, szintetizáló megközelítési módokkal és saját vélemény alkotásával.

### **A tanulás tanulásához kapcsolódó vizsgálatok**

A tanulás tanulása témája már több külföldi program középpontjába került az utóbbi évtizedben. Egyik példa erre Nagy-Britanniából a Kampány a tanulásért, Tanulás tanulása az iskolákban projektsorozata (Campaign for Learning, Learning to Learn in Schools Project), mely 2000-ben indult. A több szakaszból álló projekt több mint 30 általános iskolába jutott el *Cheshire*-ben, *Enfieldben*, *Cornwallban* és *Northumberlandben*. Keretrendszerükben a tanuló, a tanár, az iskola vonatkozásában egyaránt meghatározták a főbb súlypontokat. Programjaik úgy épülnek fel, hogy az egyes szereplők feladatai adóttak, bár a súlypont változhat a nyelv, a képességek, a tudás, a megértés, a diszpozíciók vagy más hatások tekintetében. Öt olyan kulcsszót határoztak meg, melyek a kezdetektől jelen voltak az iskolai programjaikban: emlékezés (remembering), rugalmasság (resilience), leleményesség (resourcefulness), reflektivitás (reflectiveness) és hajlandóság (readiness). Minden program elején felülvizsgálják, mennyiben sikerült az elemeket beépíteni a programba. Ilyen például a *Dutoy* (2004/2005) által bemutatott tanulás tanulása program, melyben a tanulók saját tudásának megértését célozták meg, és olyan tudás megszerzését tűzték ki célul, amely lehetővé teszi, hogy a tanulók felelősséget vállaljanak saját tanulásukért. Hangsúlyt kapott a programban a reflektáló tevékenység, a motiváció, a stratégiahasználat, valamint az öt felsorolt pontból az emlékezés, a leleményesség és a reflektivitás épült be a programba.

A *Kampány a tanulásért* programjaiban a kutatási eredmények elemzése változatos formában történt programtól függően. Nemcsak a hagyományosnak számító tudásszintmérő tesztek és kérdőíveket használtak, hanem interjúkat, tanulási naplókat, megfigyeléseket, valamint a tanulói gondolatok írásos megkérdezését a tanulási folyamat során (*Higgins, Wall, Falzon, Hall, Leat, Baumfield, Clark, Edwards, Jones, Lofthouse, Moseley, Miller, Murtagh, Smith, Smith és Woolner*, 2005). Ezek közül a tanulói gondolatok írásos megkérdezése hozott legnagyobb újszerűséget a tanulási folyamat árnyaltabb elemzéséhez. A tanárok kezébe olyan eszközt szerettek volna adni, amit könnyen tudnak adaptálni a céljaikhoz, adatokat tudnak gyűjteni különböző kontextusból. A gondolkodásra és a beszédre vonatkozó gondolatokat csoportosították, melyről a tanárok, a kutatók és a tanulók vonhatták le következtetéseiket. A vizsgálat célja az volt, hogy információkat gyűjtsenek a tanulók attitűdjéről, a tanításról alkotott véleményről, a tantermi tartalomról és az iskolai-, valamint az osztálykörnyezetről a metakognitív folyamataik megértésén és értelmezésén keresztül (*Wall*, 2008).

Másik program Nagy-Britanniából a *Tanuljunk tanulni* (Learning How to Learn, *James, Black, Carmichael, Cooner, Dudley, Fox, Frost, Honour, MacBeath, McCormick, Marshall, Pedder, Procter, Swaffield és William*, 2006; *James, McCormick*,

*Black, Carmichael, Drummond, Fox, MacBeath, Marshall, Pedder, Prochter, Swaffield, Swann és Wiliam*, 2008) projekt, ami az iskolák, a tanárok és a tanulók bevonásával a tanulási folyamat értelmezésével és értékelésével foglalkozott. A 2001-től 2005-ig tartó program számos kutatót vont be a munkába több egyetemről (pl. University of Cambridge, Open University). A programban nemcsak az értékelésre, hanem a fejlesztésre is nagy hangsúlyt fektettek. Célul tűzték ki a tanulók figyelmének arra irányítását, hogyan szerezhetnek minőségi ismereteket, hogyan győzhetik le gyengeségeiket és tehetnek szert erősségekre, a tanulás során kapott visszajelzésekből hogyan profitálhatnak. Hangsúlyt helyeztek arra is, hogy ismerjék fel azt, hogy felelősek saját tanulásukért és segítsenek másoknak. A tanulók eredményein azonban nehezebb változtatni, ha a tanárok nem változtatnak viselkedésükön, értékeiken, a tanítás minőségén, így a program őket is ösztönzi, hogy kialakuljon bennük a változtatásra való igény. A Tanuljunk tanulni programban a tanárok munkáját útmutatókkal, mérőeszközökkel segítik (*James és mtsai*, 2008). Mérőeszközeik között helyet kapnak az osztálytermi gyakorlathoz, az értékek értékeléséhez vagy a professzionális tanulási gyakorlathoz, az iskolai menedzsment gyakorlatához és a rendszerekhez kapcsolódó eszközök. Segíti a munkát az is, hogy olyan konkrét feladatok is találhatók egyes témákhoz rendelve, amelyek a közös megbeszélést, következtetések levonását teszik lehetővé.

A tanulás tanulásához kapcsolódó kutatások közül – melyek már a felsőoktatáshoz kapcsolódnak – *Hounsell* (1979) több olyan programot is bemutat, amelyek a téma korai kutatásához sorolhatók. Jellemzője ezeknek a programoknak, hogy a tanulássegítéshez, tanácsadáshoz kapcsolódnak. Ilyen program például *Garfield és McHugh* (1978, idézi *Hounsell*, 1979) programja, melyben alacsonyan teljesítő hallgatók tanulási képességeinek fejlesztését célozták meg tanácsadás segítségével. *Da Costa* (1978, idézi *Hounsell*, 1979) programja a tanulásszervezést, az olvasást, a jegyzetelést, az esszéírást és a szemináriumi tanulást tartalmazta, mely tevékenységeken keresztül a tanulók számára a megfelelő stratégiahasználat bemutatását és begyakorlását helyezték a középpontba. *Augstein és Thomas* (1978, idézi *Hounsell*, 1979) kutatása a beszélgetés módszeréhez kapcsolódott tutori munkán keresztül. A vizsgálat a tanulói tapasztalatok feltárására és tanulási módszereik alkalmazására irányult.

A tanulás tanulása témájához kapcsolható legújabb kutatások egyike – melyeknek résztvevői szintén felsőfokú oktatásban tanulók voltak – például *Sharpley és Moseley* (2010) programja, melyben a fő cél az önirányított tanulás gyakorlati megvalósítása volt ápolás és betegellátás területén tanuló hallgatók körében. Másik kutatás *Nordell* (2009) vizsgálata, melyben a tanulás tanulására helyezte a hangsúlyt, és a tanulási stratégiák használatát emelte ki. E workshop első részében meghatározott ismereteket kellett felidézni, majd a felidézett tudás értékelésére került sor különböző szempontból. A workshop második részében a tanulási stratégiák fejlesztésére helyezték a hangsúlyt. A hallgatók különböző tevékenységeket gyakorolhattak, például a kulcsfogalmak áttekintését, az aktív olvasást, a jegyzetelést vagy a kérdezést. A tanulás utáni tevékenységet illetően az anyag áttekintése, a tankönyvi összefoglalók átnézése és az olvasottak, a jegyzetek megértése kapott hangsúlyt, valamint kiemelték azt is, hogy egy fogalom, anyagrész tudása azt jelenti, hogy el is tudják azt magyarázni másoknak jegyzetek nélkül. Ezeken

kívül további tanulási technika bemutatása, illetve tanulószervezési javaslatok is a program részét alkották.

A tanulás tanulása kutatása területén fejlesztő program kidolgozásához *Nordell* (2009) programja jó kiindulást jelent. Olyan feladattípusokat tartalmaz, amelyek közép- és általános iskolás tanulók körében is kivitelezhetők és alkalmazásuk indokolt is a fejlesztés szempontjából. Azonban a fejlesztő munkát minden esetben célszerű olyan mérőeszközök készítésével kezdeni, amelyek segítségével a kiinduló állapot mérhető, illetve rávilágítanak arra, hogy mely területen van szükség fejlesztésre. A következőkben a tanulás tanulása témájához kapcsolódóan egy olyan kérdőív fejlesztésének első eredményeit mutatjuk be, amelyet a tanulási folyamat nem kognitív összetevőiről való információgyűjtésre lehet alkalmazni.

## A tanulás tanulásának empirikus vizsgálata

### Kutatási kérdések

A tanulás tanulása témájához kötődő nemzetközi kutatások az utóbbi évtizedben gyakoribbá váltak a kulcskompetenciák meghatározása nyomán. Három egyetem (Helsinki, Bristol, Amszterdam) kutatócsoportjához fűződött egy olyan mérőeszközrendszer kidolgozása, amely a tanulás tanulásának mérésére alkalmas. Vizsgálataikban a kognitív, az affektív és a metakognitív területek mérését helyezték a középpontba. A Helsinki Egyetemen már az 1990-es évek óta folynak kutatások a tanulás tanulása témájában, az affektív területek alszkálái kidolgozásában jelentős szerepet vállaltak 2000 után is. A tanulás tanulása affektív területének méréséhez vannak tapasztalatok a Bristoli Egyetem kutatócsoportja nyomán is (*Fredriksson, Hoskins, Aalvik, Bakracevic, Kloosterman, Hernandez, Stringher, McCormick és Grønmo*, 2006a; *Fredriksson, Hoskins, Adey, Chisholm, Csapó, Grønmo, Jedeskog, Kloosterman, Kupiainen, Hautamäki, McCormick, Moreno, Sorensen, Deakin-Crick és Demetriou*, 2006b; *Hoskins és Fredriksson*, 2008). Az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című projektjében nyílt lehetőség a téma részletesebb kutatására, melyben a tanulók készségeit, képességeit mérő, továbbá fejlődésüket vizsgáló keretek kidolgozására került hangsúly, majd innen továbblépve mérőeszközök fejlesztése kezdődött (*Csapó és Zsolnai*, 2011; *Habók*, 2011).

Az említett kutatásban a kutatócsoportok munkáját figyelembe véve egy olyan kérdőív kidolgozása volt a célunk, amely alkalmas a tanulás tanulása jellemzőinek leírására, továbbá a kérdőív kipróbálásakor arra kerestünk választ, hogy a kérdőív megbízhatóan mér-e. Két korosztályt választottunk ki a kipróbáláshoz, a 3. és a 6. évfolyamot. A vizsgálatunkban választ kerestünk arra, hogy a két évfolyam tanulójának eredményei között találhatók-e szignifikáns különbségek a mért területeken. A 6. évfolyamon lehetőség nyílt a tanulmányi eredmény és az elemzett területek közötti összefüggések tanulmányozására, és megvizsgáltuk, hogy a tanulmányi eredményt mely területek befolyásolják.

### *Minta, adatfelvétel*

A mérésben részt vevő iskolák kiválasztása az ország négy régiójából történt. A kérdőívet 571 tanuló töltötte ki a harmadik és 555 tanuló a hatodik évfolyamon. A minta évfolyamainak kiválasztását két tényező határozta meg: egyrészt azért esett a választás a 3. évfolyamra, mert ezek a diákok már feltételezhetően jól tudnak olvasni és képesek önállóan is elolvasni, valamint értelmezni egy kérdőívet; másrészt a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című programban 6. évfolyamig vehettek részt tanulók, így a fejlődésvizsgálat céljához igazodva a lehető legszélesebb életkori sáv átfogása miatt esett a választás erre az évfolyamra. Ezáltal vált lehetővé az évfolyamok eredményeinek összehasonlítása. Az adatfelvételre 2010 októberében és novemberében került sor. A kérdőívek kitöltéséhez az iskolák biztosítottak tanórát.

### *A kérdőív szerkezete*

Az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* című programjában célul tűzte ki a kognitív és az affektív készségek és képességek diagnosztikus mérési lehetőségeinek feltárását és beazonosítását, melyben – ahogy az előzőekben említettük is – a tanulás tanulásának kutatása is helyet kapott. A kutatásunkban sor került egy olyan mérőeszközbatéria kidolgozására, ami a tanulás tanulása témáját átfogóan vizsgálja. Kérdőív és tesztfeladatok fejlesztése is kezdődött ezzel a vizsgálattal. A kérdőív összeállításához a tanulás tanulásához kapcsolódó előző kutatások nyújtottak segítséget, továbbá a PISA 2000 tanulási szokásokat vizsgáló kérdőíve is alapul szolgált (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003; B. Németh és Habók, 2006, Fredriksson és mtsai, 2006a, 2006b; Hoskins és Fredriksson, 2008; Hautamäki és mtsai, 2002). Azonos terület a saját fejlesztésű kérdőív és a PISA-kérdőív között (1) a tanulási stratégiák (PISA-kérdőívben 13 állítás), melyből a kidolgozó (elaborációs) stratégiák (4 állítás)<sup>1</sup> kerültek be az általunk fejlesztett anyagba; (2) a motiváció (13 állítás), melyből a motiváció (3 állítás) és az igyekezet és kitartás a tanulásban (4 állítás) alskálák jelentek meg; (3) az énkép (14 állítás), melyből az önhatékonyság (4 állítás) és az általános tanulmányi énkép (3 állítás) kapott helyet, valamint (4) a tanulási helyzet preferenciája terület (9 állítás), mely magában foglalta a kooperatív (5 item) és a versenyerorientált viselkedést (4 állítás).

Nemzetközi szinten is folynak arról kutatások, hogy mely alskálákat vonják be a tanulás tanulása mérésébe. Első lépésként egy, a Helsinkii és a Bristoli Egyetem kutatóiból álló szakértői csoport állított össze öt területet: (1) tanulási motiváció, tanulási stratégiák és a változások felé mutató irányultság, (2) énkép és önbecsülés, (3) tanulási környezet, (4) felismert támogatás, (5) tanulási kapcsolatok (Fredriksson és Hoskins, 2008). Kutatásainkhoz ezeket tekintettük kiindulópontnak. A pontokat később felülvizsgálták és területeket vontak össze. Ennek alapján a tanulási környezethez sorolták a támogatást és a társas kapcsolatokat, vagyis a három utolsó pontot összevonták, mi ezt jelen kutatásunkban nem valósítottuk meg. A jelenleg kidolgozott kérdőív a következő skálákat tartal-

<sup>1</sup> A zárójeles állításszámok a PISA-kérdőív állításainak számát mutatják.

mazza: (1) tanulási motiváció, tanulási stratégiák, (2) tanulási énkép és önértékelés, (3) tanulási környezet, (4) támogatás és (5) társas kapcsolatok. Az egyes területeket néhány esetben alsókálákra osztottuk az árnyaltabb elemzés céljából. A kidolgozott kérdőív szerkezetét a 2. táblázat tartalmazza.

A mérőeszközben a tanulási motiváció területén az igyekezet és a kitartás a tanulásban, valamint a motiváció kapott helyet. Az igyekezet és kitartás területén arra kerestünk választ, hogy fontos-e a tanulók számára, hogy jól tanuljanak, valamint ha nehézségekkel találják szembe magukat, akkor is folytatják-e a munkát. A motiváció esetében arra kerestünk választ, hogy a tanulókat mi motiválja arra, hogy tanuljanak, a pénz, a jó munkahely reménye, hogy segítsenek az embereken, vagy az, hogy a tudásukkal boldoguljanak a jövőben. A tanulási stratégiák esetében a kidolgozó stratégiákra helyeztük a hangsúlyt a tananyag feldolgozása és elsajátításának vizsgálata kapcsán.

2. táblázat. A tanulás tanulása kérdőív szerkezete

|                                | Változók                           | Állítások száma |
|--------------------------------|------------------------------------|-----------------|
| Tanulási motiváció, stratégiák | Igyekezet és kitartás a tanulásban | 4               |
|                                | Motiváció                          | 4               |
|                                | Tanulási stratégiák                | 8               |
| Tanulási énkép, önértékelés    | Általános tanulmányi énkép         | 3               |
|                                | Önhatékonyság                      | 5               |
| Tanulási környezet             | Tanulási környezet                 | 4               |
| Támogatás                      | Támogatás                          | 6               |
| Társas kapcsolatok             | Kooperatív                         | 6               |
|                                | Versenyorientált                   | 5               |
|                                | Kritikai gondolkodás               | 4               |
| Összesen                       |                                    | 49              |

Az általános tanulmányi énkép és önhatékonyság területén azt vizsgáltuk, hogy a tanulók mennyire sikeresnek ítélik meg saját iskolai tevékenységüket, valamint tanulmányi eredményüket úgy tekintik-e, hogy azt befolyásolni tudják, vagy feladják a tanulást, ha nehézségeik vannak, például akkor, ha egy kérdésre nem tudják a választ. A tanulási környezet az iskolai környezetre, eszközhasználatra vonatkozott. A tanulásban fontos annak vizsgálata is, hogy a tanulók kitől várhatnak segítséget. A tanulókat arról kérdeztük, kapnak-e támogatást tanáraiktól, osztálytársaiktól, családtagjuktól vagy nem segít nekik senki a tanulásban.

A tanulás tanulása során bekerült annak vizsgálata is a kérdőívbe, hogy a tanulók társas kapcsolatai hogyan alakulnak. A kooperatív viselkedés napjainkban nélkülözhetetlen mind az iskolában, például a csoportmunka során, de később is munkavállalóként tudni kell a munkatársakkal együttműködni. Szükség van arra is, hogy a tanulók egyénileg is boldoguljanak, önállóan is tudjanak dolgozni, versenyhelyzetben is helytálljanak, de a másokkal való együttműködés nem szorulhat háttérbe. A társas kapcsolatokhoz kötődően tanulmányoztuk a kritikai gondolkodást is, melynek során arról kellett véleményt nyil-

vánítani a tanulóknak, hogy meghallgatják-e mások véleményét, változtatnak-e a véleményükön, ha másnak van igaza, megosztják-e a véleményüket másokkal akkor is, ha másnak van igaza, elfogadják-e, ha kijavítják a hibájukat.

Míg a PISA-kérdőívben a tanulók négyfokú skálán adták meg válaszaikat, addig ennél a kérdőívben ötfokú, Likert-típusú skálát alkalmaztunk. A kérdések egyik részében arról foglaltak állást a tanulók, hogy egy-egy állítás mennyire jellemző rájuk. Ebben az esetben a soha, ... és a szinte mindig válaszok között választhattak. Például: *A tanulás végén összefoglalom, amit tanultam.* Az állítások másik részénél arra adhattak választ, hogy egy-egy állítás mennyiben igaz rájuk. Itt a skála egyik végén az egyáltalán nem igaz kapott helyet, ... a másik végén a teljes mértékben igaz. Például: *Ha másnak van igaza, változtatok a véleményemen.*

## Eredmények

### A két évfolyam eredményei

A tanulás tanulása kérdőív első kipróbálásán mindkét évfolyamon a kérdőív megbízhatóan működött a skálákat tekintve, kivéve a tanulási környezetet. A Cronbach- $\alpha$  értékei 3. évfolyamon 0,70 és 0,86, valamint 6. évfolyamon 0,67 és 0,85 között mozogtak. A tanulási környezet reliabilitás mutatója 3. évfolyamon 0,52, 6. évfolyamon 0,49 volt. Az átlagokat és a szórást a 3. táblázat mutatja. Itt láthatóak a kétmintás t-próba eredményei is, melyek a csoportok közötti különbségeket szemléltetik a kérdőív alskálái nyomán.

3. táblázat. A kérdőív alskáláinak eredménye a két évfolyamon

|                                | Változók                           | 3. évfolyam |        | 6. évfolyam |        | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|------------------------------------|-------------|--------|-------------|--------|----------|----------|
|                                |                                    | Átlag       | Szórás | Átlag       | Szórás |          |          |
| Tanulási motiváció, stratégiák | Igyekezet és kitartás a tanulásban | 4,31        | 0,73   | 3,98        | 0,73   | 7,48     | <0,01    |
|                                | Motiváció                          | 4,31        | 0,78   | 4,15        | 0,72   | 3,64     | <0,01    |
|                                | Tanulási stratégiák                | 3,86        | 0,82   | 3,53        | 0,76   | 7,00     | <0,01    |
| Tanulási énkép, önértékelés    | Általános tanulmányi énkép         | 3,97        | 0,95   | 3,60        | 0,87   | 6,71     | <0,01    |
|                                | Önhatékonyság                      | 3,64        | 0,82   | 3,43        | 0,70   | 4,63     | <0,01    |
| Tanulási környezet             | Tanulási környezet                 | 3,18        | 0,91   | 2,91        | 0,76   | 5,29     | <0,01    |
| Támogatás                      | Támogatás                          | 3,35        | 0,87   | 3,47        | 0,75   | -2,34    | <0,05    |
| Társas kapcsolatok             | Kooperatív                         | 3,48        | 0,88   | 3,34        | 0,81   | 2,85     | <0,01    |
|                                | Versenysorientált                  | 3,50        | 0,92   | 3,19        | 0,79   | 6,00     | <0,01    |
|                                | Kritikai gondolkodás               | 3,86        | 0,90   | 3,85        | 0,87   | 0,25     | n. s.    |

Megjegyzés: n. s. nem szignifikáns

A két évfolyam alsóátlagának eredményei alapján sok esetben található szignifikáns különbség a két csoport között. Az igyekezet és kitartás a tanulásban skála esetében a megkérdezett 3. évfolyamosok eredményei szignifikánsan magasabb átlagot mutattak ( $t=7,48$ ;  $p<0,01$ ), melyből arra következtethetünk, hogy jobban jellemző rájuk, hogy akkor is folytatják a tanulást, ha nehéz az anyag, a lehető legjobban igyekeznek tanulni és fontos is számukra, hogy jó eredményt érjenek el. Talán nem meglepő az eredmény, ha arra gondolunk, hogy a tanulással kapcsolatos attitűd is magasabb az iskoláskor első szakaszában (Csapó, 2004). Ugyanez figyelhető meg a motiváció esetében is, a kezdő évfolyamokon a tanulók tanulási motivációja magasabb (Józsa, 2002). Azt is számításba vehetjük azonban, hogy a 6. évfolyamosok talán kritikusabban ítélik meg saját kitartásukat. Azt is kérdeztük a tanulóktól, miért tanulnak, mi motiválja őket. A 3. évfolyamosokra inkább jellemző, hogy a tudásukkal szeretnének boldogulni ( $t=3,03$ ;  $p<0,01$ ), segíteni szeretnének másoknak ( $t=5,21$ ;  $p<0,01$ ). Az anyagiak egyformán motiválják a két korosztályt, vagyis nincs közöttük szignifikáns különbség. Előző vizsgálatok tendenciája arra utalt, hogy a magasabb beosztás és fizetés nagy vonzerőt jelent a tanulóknak. Korábban, 13 és 17 éves tanulók vizsgálatakor azt találtuk, hogy ezek elsősorban a fiatalabbak számára vonzóak (B. Németh és Habók, 2006). Az is elképzelhető, hogy ez a különbség csak a későbbi életkorokkal történő összehasonlítás során mutatható ki. Ugyanakkor megállapítható, hogy a most vizsgált évfolyamok átlagai magasak, vagyis az anyagiak meghatározó szerepe továbbra is megfigyelhető.

A tanulási stratégiák esetében a tananyag feldolgozását vizsgálatuk. Itt azt találtuk, hogy egy megtanulandó tananyag tanulási folyamatának elején inkább a 3. évfolyamosok azok, akik az előzetes tudás feltárásával foglalkoznak, megpróbálják elképzelni, amit olvasnak vagy megpróbálnak rájönni, hogy melyek azok a részek egy leckéből, amit nem értettek meg ( $t=7,00$ ;  $p<0,01$ ). A további tanulási folyamatban is figyelmet kellene fordítani arra, hogy ezek a tanulás során fontos lépések ne maradjanak ki. Az előzetes tudás feltárása a tanulási folyamat elején lehetővé teszi annak felidézését, amit már tudnak a tanulók és így könnyebb hozzákapcsolni az új információt. A saját tudás ellenőrzése a tanulási folyamat közben és a végén lehetővé teszi a hiányzó ismeretek azonnali pótlását, a helyesen elsajátított információk megerősítését. A két csoport eredményeinek összehasonlításából kiderült, hogy a harmadik évfolyamosok helyeznek nagyobb hangsúlyt arra is, hogy az elsajátított ismereteket gyakorlatban is megpróbálják alkalmazni ( $t=2,57$ ;  $p<0,05$ ). A tanulásnak azonban nagyon fontos része lenne, hogy a tanulók az elsajátított ismereteket a gyakorlatban is alkalmazni tudják, lássák a gyakorlati hasznát és ne csak elméletben rendelkezzenek velük. Mind a két korcsoportra egyformán jellemző az, hogy tanuláskor a legfontosabb részeket kiválasztják a leckéből vagy utánanéznek, ha valamit nem értenek. Hasonlóképpen nem találtunk különbséget a között sem, hogy egyik évfolyam tanulói gyakrabban foglalják össze azt a tananyagot, amit megtanultak. Azonban volt jelentős különbség az egyik fontos pontban: a 3. évfolyamosok, ha szöveggel dolgoznak, szignifikánsan gyakrabban ( $t=11,29$ ;  $p<0,01$ ) látják el címekkel a szövegrészeket, így próbálva egy-egy egység tartalmát megragadni.

A tanulási énkép, önértékelés területén az általános tanulmányi énkép esetében egyöntetűen azt találtuk, hogy a megkérdezett 3. évfolyamosok inkább bíznak abban, hogy gyorsan megtanulják a leckét, jó dolgozatot írnak és jól teljesítenek a tantárgyakból

( $t=6,71$ ;  $p<0,01$ ). Ez talán azzal az előbb említett tendenciával indokolható, miszerint az iskoláskor elején a tanulással kapcsolatos attitűd is magasabb, szívesebben tanulnak, és úgy érzik, kevesebb lemaradásuk van, illetve ezek pótolhatók. Az önhatékonyság esetében szintén a 3. évfolyamosok bíznak jobban magukban, hogy megértik a nehéz leckét, tudják a tanár kérdéseire a választ, de a két évfolyam tanulói között nem található számottevő eltérés abban, hogy azt gondolnák, a tanulmányi eredményüket magukon kívül más is befolyásolná, felismerik azt, hogy eredményességük tőlük függ. Más tényezők hatása is megfigyelhető a gyakorlatban, például a tanárok véleménye, azonban ezt a hatást nem tartják fontosnak a tanulók. Ha a tanár kérdéseire nem tudják a választ, nem gondolják azt a vizsgált tanulók, hogy akkor feladják a további próbálkozást. Biztató, hogy a 6. évfolyamos tanulók tanulási kedvét nem veszi el, ha kudarcot szenvednek, megakadnak a tanulásban.

Meghatározó az a tanulási folyamatban, hogy a tanulók milyen kiegészítő eszközöket használnak az iskolában (pl. számítógép, tankönyv). Tudjuk azt, hogy a tankönyvek önmagukban kevés lehetőséget biztosítanak a szemléltetéshez, gyakorlati tapasztalatok szerzéséhez, az IKT-s eszközök használata az oktatásban ma már fontos követelményként jelenik meg (Molnár, 2011). Jó lehetőséget nyújtanak továbbá a tapasztalatok szerzésére, megfigyelések végzésére a kirándulások és a kiállítások, ahol olyan információkat gyűjthetnek a tanulók, melyeket a tanulás során hasznosíthatnak. Vizsgálatunkból az derült ki, hogy a 3. évfolyamos tanulók szignifikánsan gyakrabban használnak képeket és különböző eszközöket az órán ( $t=1,99$ ;  $p<0,05$ ), valamint saját elmondásuk szerint többet mennek múzeumba, kiállításra ( $t=11,52$ ;  $p<0,01$ ).

Nem mindegy az, hogy a tanulók az iskolai ügyeiket meg tudják-e beszélni egy számukra fontos személlyel vagy sem. A tanulás során kapott támogatást vizsgálva a tanulók az iskolai ügyeiket leginkább a szüleikkel beszélik meg. A családtagtól ( $t=-3,10$ ;  $p<0,01$ ), tanártól ( $t=2,94$ ;  $p<0,01$ ), osztálytárstól ( $t=-4,27$ ;  $p<0,01$ ) a megkérdezett 3. évfolyamosok több segítséget kapnak. A szülőktől egyformán számíthatnak segítségre a két évfolyamon tanulók. Biztató az, hogy a tanulók probléma esetén tudnak kihez fordulni, van a környezetükben olyan személy, akivel problémáikat meg tudják beszélni.

A kooperatív és a versenyorientált viselkedés tekintetében a 6. évfolyamon a kooperatív formát ( $t=2,85$ ;  $p<0,01$ ) részesítik előnyben a tanulók. Az alsókálakat tekintve két esetben találtunk különbséget a tanulók között: a 3. évfolyamos tanulók többet dolgoznak csoportban és szívesen segítenek is egymásnak a csoportmunka során, hogy társaik a csoportban jól teljesítsenek. Ugyanakkor összességében a versenyorientált viselkedést is jobban preferálták a megkérdezett 3. évfolyamosok, igyekeznek jobbak lenni a társaiknál ( $t=6,21$ ;  $p<0,05$ ). A két évfolyam között viszont abban a pontban nincs különbség, hogy csoportmunka alatt nem mondják el a véleményüket. A 3. évfolyam tanulóinak eredményei magasabb átlagot mutattak mások véleményének meghallgatása során. A vizsgált tanulókról egyaránt elmondható, hogy elfogadják, ha mások kijavítják a hibáikat, elmondják a véleményüket, akkor is, ha más nem ért velük egyet, de változtatnak is véleményükön, ha másnak van igaza. A magyar tanulók mind a PISA 2000 vizsgálatban (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003), mind később, B. Németh és Habók (2006) vizsgálatában az együttműködés során jelentős lemaradást mutattak. A PISA-átlag a négyfokú skálán 2,70 és a magyar átlag 2,11 volt 2000-ben, míg a versenyorien-

tált tanulás esetében a PISA-átlag 2,62 volt és a magyar átlag 2,66. A jelenlegi adatainkból az derült ki, hogy a 3. évfolyamosokra jobban jellemző a versengés, talán még nem is találkoztak olyan gyakran a csoport-módszerekkel, nem ismerték fel előnyeit és hátrányait.

A kérdőív szerkezetéből adódóan a vizsgálat után arra is lehetőség nyílt, hogy áttekintsük azt, hogy felépítése hogyan alakul, az egyes változók hogyan kapcsolódnak egymáshoz. A faktoranalízis során megmutatkozott, hogy két faktorcsoport különül el. Az elvégzett klaszteranalízis dendrogramján is jól látszott, hogy az egyik fő fürtöt az igyekezet és kitartás a tanulásban, a tanulási stratégiák, a motiváció, az általános énkép és az önhatékonyság alkotja. A másikat a kooperatív tanulás során mutatott viselkedés, a kritikai gondolkodás, a környezettől kapott támogatás, a versenyorientált viselkedés és a tanulási környezet. A két csoport szerveződése megfelel a várakozásnak. Míg az első csoport a saját tanulási eredményességet meghatározó skálákat tartalmazza, valamint a tanulási stratégiákat vizsgálja, addig a másik a támogatásra, mások véleményére, annak elfogadására és az iskolai környezet szerepére vonatkozik.

#### *A két évfolyam eredményei régiónkénti összehasonlításban*

Megvizsgáltuk a tanulók eredményeit régióként is, hogy a tanulók közötti különbségeket árnyaltabban tudjuk kifejezni. A tanítási módszerek, a használt tanulói segédanyagok vizsgálata lehet a következő lépés a minta jellemzőinek részletesebb leírásához. A minta elemszáma és az eredmények a 4. táblázatban olvashatók. Az eltérő elemszámok miatt csak az egyes területek évfolyamai közötti különbségeket mutatjuk be.

4. táblázat. A kérdőív alskáláinak eredménye a két évfolyamon régióként

| Változók                             | Közép-Magyarország                      |                   | Nyugat-Dunántúl   |                    | Észak-Alföld       |                    | Dél-Alföld         |                    |        |
|--------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|--------|
|                                      | 3. évf.<br>(n=81)                       | 6. évf.<br>(n=81) | 3. évf.<br>(n=97) | 6. évf.<br>(n=148) | 3. évf.<br>(n=118) | 6. évf.<br>(n=146) | 3. évf.<br>(n=275) | 6. évf.<br>(n=180) |        |
| Tanulási<br>motiváció,<br>stratégiák | Igyekezet és kitar-<br>tás a tanulásban | n. s.             | n. s.             | 4,28               | 3,96**             | 4,35               | 3,86**             | 4,31               | 4,02** |
|                                      | Motiváció                               | n. s.             | n. s.             | n. s.              | n. s.              | 4,47               | 4,08**             | n. s.              | n. s.  |
|                                      | Tanulási stratégiák                     | n. s.             | n. s.             | 3,78               | 3,43**             | 3,96               | 3,48**             | 3,91               | 3,61** |
| Tanulási<br>énkép, ön-<br>értékelés  | Általános tanul-<br>mányi énkép         | n. s.             | n. s.             | 4,01               | 3,47**             | 3,91               | 3,41**             | 3,97               | 3,63** |
|                                      | Önhatékonyság                           | n. s.             | n. s.             | n. s.              | n. s.              | 3,56               | 3,27**             | 3,64               | 3,38** |
| Tanulási<br>környezet                | Tanulási környe-<br>zet                 | 3,32              | 3,06*             | 3,13               | 2,79**             | 3,11               | 2,86*              | 3,18               | 2,98*  |
| Támoga-<br>tás                       | Támogatás                               | n. s.             | n. s.             | n. s.              | n. s.              | n. s.              | n. s.              | 3,26               | 3,45*  |
| Társas<br>kapcsolo-<br>latok         | Kooperatív                              | n. s.             | n. s.             | 3,49               | 3,23*              | n. s.              | n. s.              | n. s.              | n. s.  |
|                                      | Versenysorientált                       | n. s.             | n. s.             | 3,59               | 3,12**             | 3,67               | 3,28**             | 3,42               | 3,15** |
|                                      | Kritikai gondol-<br>kodás               | n. s.             | n. s.             | n. s.              | n. s.              | n. s.              | n. s.              | n. s.              | n. s.  |

Jelölések: \* p<0,05; \*\* p<0,01; n. s. nem szignifikáns.

A régiónkénti összehasonlításban a közép-magyarországi régióban csupán egy területen, a tanulási környezetben volt különbség a tanulók között, így ez a régió tekinthető a leghomogénebbnek az eredmények alapján. A nyugat-dunántúli, az észak-alföldi és a dél-alföldi régióban található a legtöbb szignifikáns különbség az évfolyamok között. A 3. évfolyamosokra az utóbbi három régióban egyaránt jellemző, hogy a tanuláskor az előzetes ismereteiket számba veszik és hozzákapcsolják az új ismereteket, ők azok, akik próbálják tanuláskor elképzelni azt, amit olvasnak, és szignifikánsan gyakrabban adnak címeket az egyes szövegrészeknek. A vizsgálatban részt vevő 3. évfolyamosok jobban is bíznak abban, hogy gyorsan megtanulják a leckét, ugyanakkor azt is vallják magukról, hogy jól is tanulnak a legtöbb tárgyból, valamint törekszenek is arra, hogy jobban tanuljanak, mint társaik.

### *Összefüggés-vizsgálatok*

Vizsgáltuk mindkét évfolyamon a területek közötti összefüggéseket is. A legerősebb összefüggést nagyrészt a vizsgált fő területek alszkálái között találtuk. Az összefüggések közül a két évfolyamon a legmagasabb korrelációt a kooperatív tanulás és a kritikai gondolkodás között találtuk ( $r_{3. \text{ évf.}}=0,60$ ;  $r_{6. \text{ évf.}}=0,58$ ;  $p<0,01$ ), de meghatározó az igyekezet és kitartás a tanulásban és a tanulási stratégiák közötti kapcsolat is ( $r_{3. \text{ évf.}}=0,57$ ;  $r_{6. \text{ évf.}}=0,59$ ;  $p<0,01$ ), valamint az igyekezet és kitartás a tanulásban és az általános tanulmányi énkép közötti összefüggés is ( $r_{3. \text{ évf.}}=0,56$ ;  $r_{6. \text{ évf.}}=0,53$ ;  $p<0,01$ ). Az igyekezet és kitartás alszkálát kiemelve, például az egyik legalacsonyabb korrelációs együtthatót is itt találtuk a tanulási környezettel való összehasonlításban ( $r_{3. \text{ évf.}}=0,14$ ;  $p<0,01$ ;  $r_{6. \text{ évf.}}=0,09$ ; n. s.). Magasan alakul mindkét évfolyamon az általános énkép és az önhatékonyság közötti kapcsolat is ( $r=0,53$ ;  $p<0,01$ ), míg az önhatékonyság és a tanulásbeli támogatás egymásra gyakorolt hatása az egyik legcsekélyebb ( $r_{3. \text{ évf.}}=0,14$ ;  $p<0,01$ ;  $r_{6. \text{ évf.}}=0,10$ ;  $p<0,05$ ).

A tanulmányi átlag és az osztályzatok megadására 6. évfolyamon volt lehetőség (439 tanuló esetében). A tanulmányi eredménnyel mint függő változóval és a kérdőív alszkáláival végzett regresszióanalízis eredményéből az derült ki, hogy a függő változó varianciájának körülbelül 40%-a magyarázható (5. táblázat). Az eredmények alapján a legnagyobb hatást az általános tanulmányi énképnek tulajdoníthatjuk, de meghatározó az igyekezet és kitartás a tanulásban, valamint csekélyebb mértékben az önhatékonyság is.

5. táblázat. A tanulmányi eredménnyel mint függő változóval végzett regresszióanalízis

| Függő változó: <i>Tanulmányi eredmény</i> | Hatás (%) |
|-------------------------------------------|-----------|
| Független változó                         |           |
| Általános tanulmányi énkép                | 23        |
| Igyekezet és kitartás                     | 11        |
| Önhatékonyság                             | 6         |
| Összes ismert hatás                       | 40        |

Ha a tantárgyi osztályzatokat mint függő változót egyenként megvizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy ezen változóknak, melyek a tanulmányi eredményt meghatározzák, a többi esetben is domináns a hatása. Tehát az, hogy a tanulók mennyire veszik komolyan a tanulást, fontos-e az számukra, le tudják-e győzni a felmerülő nehézségeket, megértik-e a nehezebb tananyagot vagy tudják-e a választ a tanár kérdéseire, valóban meghatározó. A kutatás alapján az, hogy milyen stratégiákat használnak a tanulás során, egyáltalán nem döntő.

## Összegzés

A tanulás tanulása vizsgálata napjaink aktuális témája, központi kérdést tölt be, hogyan lehet hatékonyan tanulni, milyen tanulási stratégiákra és technikákra van szüksége a tanulóknak az élethosszig tartó tanuláshoz. Az iskolai tanulás szerepe megváltozott. Ma már arra van igény, hogy a tanulók felnőttként is tanuljanak és megújítsák tudásukat. Mivel a tanulás összetett folyamat, figyelmet kell arra fordítani, hogy a tanulók elsajátítsák azokat az alapvető ismereteket, amelyek nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy további tudás épüljön rá. Az is fontos, hogy az ismereteket értelmesen sajátítsák el a tanulók, értsek az információk közötti összefüggéseket, valamint fedezzék fel a megtanultak gyakorlati hasznát, miért jó az nekik, ha valamit megtanulnak, hol tudják azt hasznosítani. Az ismeretek mellett fontos a képességek fejlesztése is, melyek szintén hozzájárulnak a későbbi sikeres tanuláshoz. Ezeken túl a tanulás affektív oldalának tanulmányozása is elengedhetetlen, például az, hogy a tanulók milyen motivációval, attitűdökkel és énképpel rendelkeznek.

Kutatásunk célja az volt, hogy olyan kérdőívet készítsünk, amely alkalmas arra, hogy leírjuk a kiválasztott általános iskolások tanulási jellemzőit. Az általunk készített kérdőív megbízhatóan mért, kivéve a tanulási környezet skálát, melynek funkciója felülvizsgálatra szorult. A tanulók közötti összehasonlításban azt találtuk, hogy az igyekezet és kitartás a tanulásban a megkérdezett 3. évfolyamosokra jobban jellemző. Többet foglalkoznak azzal is, hogy az előzetes tudásukat feltárják, mely lépés minden évfolyamon a tanulási célok meghatározásával az első között kellene, hogy szerepeljen. Napjainkban nagyon lényeges az, hogy az elméletben megtanultak gyakorlati hasznát, alkalmazhatóságát és transzferálhatóságát is lássák a tanulók. Hiába tudnak felmondani egy tankönyvi szövegrészt, ha nem látják, mely területen fogják azt tudni alkalmazni. A két évfolyam tanulóinak közül a 3. évfolyamosok azok, akik a mostani válaszaik alapján a jövőben inkább a tudásukkal szeretnének boldogulni. A tanulási helyzeteket tekintve a versenyorientált tanulás vonzereje a 3. évfolyamon erősebb, mint a 6. évfolyamon. Érdemes lenne átgondolni, hogyan lehetne a kooperatív technikákat az iskolai gyakorlatba fokozottabban beépíteni, hogy lássák a tanulók az előnyeit. Természetesen vannak erre törekvések, a projektmódszer alkalmazásáról például egyre többet lehet olvasni, de a mindennapok részét kellene, hogy képezzék ezek a módszerek. Felnőttként is gyakran szükség van a teammunkára, melynek alapjait már az iskolában le lehet tenni. A tanulás tanulásának további kutatásában a következő lépés a téma kognitív területének vizsgálata lehet.

---

A kutatás a TÁMOP 3.1.9.-08/01-2009-0001 pályázat támogatásával valósult meg.

## Irodalom

- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life, Student approaches to learning, Results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves magyar tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Candy, P. C. (1990): How people learn to learn. In: Smith, R. M. (szerk.): *Learning to learn across the life span*. Jossey-Bass, San Francisco. 30–63.
- Carroll, J. (1993): *Human Cognitive Abilities*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Cornford, I. R. (2002): Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, **21**. 4. sz. 357–368.
- Csapó Benő (2004): *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2007): Research into learning to learn through the assessment of quality and organization of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, **18**. 2. sz. 195–210.
- Csapó Benő és Zsolnai Anikó (2011): Bevezetés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 9–12.
- Daniels, H. (2001): *Vygotsky and Pedagogy*. Routledge Falmer, London.
- Daniels, H. (2001): Vygotsky and Pedagogy. Routledge Falmer, New York. Dutoy, A. (2004/2005): *Learning to Learn: Improving Students' Understanding of How they Learn*. <http://www.ecls.ncl.ac.uk/l2l/main/files/Henbury2005.pdf>. Utolsó megtekintés 2009. 11. 26.
- Európai Parlament és Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006): Az Európai Unió Hivatalos Lapja. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:hu:PDF>. Utolsó megtekintés 2010. 07. 07.
- Fink, L. D. (2003): *Creating significant learning experiences*. Jossey Bass, San Francisco.
- Fredriksson, U., Hoskins, B., Aalvik, A., Bakracevic, K., Kloosterman, P., Hernandez, A. M., Stringher, C., McCormick, R. és Grønmo, L. (2006a): *Learning to learn network meeting*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning. <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw2.pdf>. Utolsó megtekintés 2009. 09. 15.
- Fredriksson, U., Hoskins, B., Adey, P., Chisholm, L., Csapó, B., Grønmo, L. S., Jedeskog, G., Kloosterman, P., Kupiainen, S., Hautamäki, J., McCormick, R., Moreno, A., Sorensen, E., Deakin-Crick, R. és Demetriou, A. (2006b): *Learning to learn network meeting report*. European Commission. Directorate JRC Joint Research Centre. Centre for Research on Lifelong Learning. <http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/Conferences/L2Lnw1.pdf>. Utolsó megtekintés 2010. 07. 25.
- Habók Anita (2011): A tanulás tanulása és mérésének lehetőségei. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 225–251.
- Hautamäki J. és Kupiainen, S. (2002): *The finnish learning-to-learn assessment project*. Centre for Educational Assessment. Helsinki.

- Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B., Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P. és Scheinin, P. (2002): *Assessing, learning to learn, A framework*. Helsinki University in collaboration with the National Board of Education in Finland, Helsinki, Finland.
- Higgins, S., Wall, K., Falzon, C., Hall E., Leat, D., Baumfield, V., Clark, J., Edwards, G., Jones, H., Lofthouse, R., Moseley, D., Miller, J., Murtagh, L., Smith, F., Smith H. és Woolner, P. (2005): *Learning to Learn in Schools, Phase 3 Evaluation, Year 1, Final Report*. Centre for Learning and Teaching, University of Newcastle. <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/assets/documents/Research/Phase3Year1Report.pdf>. Utolsó megtekintés 2009. 11. 26.
- Hoskins, B. és Fredriksson, U. (2008): *Learning to learn: What is it and can it be measured?* European Communities, Italy.
- Hounsell, D. (1979): Learning to learn: Research and development in student learning. *Higher Education*, 8. sz. 453–469.
- James, M., Black, P., Carmichael, P., Cooner, C., Dudley, P., Fox, A., Frost, D., Honour, L., MacBeath, J., McCormick, R., Marshall, B., Pedder, D., Procter, R., Swaffield, S. és William (2006): *Learning How to Learn. Tools for schools*. Routledge, London, New York.
- James, M., McCormick, R., Black, P., Carmichael, P., Drummond, M-J., Fox, A., MacBeath, J., Marshall, B., Pedder, D., Prochter, R., Swaffield, S., Swann, J. és Wiliam, D. (2008): *Improving Learning How to Learn*. Routledge, London, New York.
- Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 239–268.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1038–1047.
- Moreno, A. és Martín, E. (2007): The development of learning to learn in Spain. *The Curriculum Journal*, 18. 2. sz. 175–193.
- Nemzeti alaptanterv (2007), Budapest.  
[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)
- Nordell, S. E. (2009): Learning How to Learn: A Modell for Teaching Students Learning Strategies. *Bioscene*, 35. 1. sz. 35–42.
- Oroszlány Péter (1995): *Tanári kézikönyv a tanulás tanításához*. Alternatív Közgazdasági Gimnázium Alapítvány, Budapest.
- Piaget, J. (2001): *The origin of intelligence in the child*. Routledge, London, New York.
- Rawson, M. (2000): Learning to learn: more than a skill set. *Studies in Higher Education*, 25. 2. sz. 225–238.
- Sharples, K. és Moseley L. G. (2010): Learning to learn in practice: An evaluation of a 35-day practice orientation programme. *Nurse Education in Practice*, 10. 2. sz. 57–63.
- Waeytens, K., Lens, W. és Vandenberghe, R. (2002): 'Learning to learn': teachers' conceptions of their supporting role. *Learning and Instruction*, 12. 3. sz. 305–322.
- Wall, K. (2008): Understanding metacognition through the use of pupils views templates: Pupil views of Learning to Learn. *Thinking Skills and Creativity*, 3. 1. sz. 23–33.
- Wingate, U. (2007): A Framework for Transition: Supporting 'Learning to Learn' in Higher Education. *Higher Education Quarterly*, 61. 3. sz. 391–405.
- Wirth, K. R. és Perkins, D. (2008): *Learning to Learn*. <http://www.maclester.edu/geology/wirth/learning.pdf>. Utolsó megtekintés 2011. 06. 24.

Habók Anita

## ABSTRACT

ANITA HABÓK: A STUDY OF LEARNING TO LEARN AMONG ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN

Research on learning to learn has been in the focus of attention in recent decades. It has drawn increased attention since it was placed among the key competencies. This paper provides an overview of the theoretical background on learning to learn. It presents the most important approaches connected to this term, namely the narrow and broad versions. The study then provides an overview of the content, implementation and assessment of related projects. After considering international experience, we commenced the development of measurement instruments. This research was part of the Developing Diagnostic Assessments project at the University of Szeged. One aim of the study was to develop a questionnaire which is suitable to describe schoolchildren's characteristics in the area of learning to learn and which provides data for further developmental work. The questionnaire contains the following main fields: learning motivation and strategies, self-concept and self-esteem, learning environment, perceived support from significant other, and learning relationships. Participants were randomly selected schoolchildren in years 3 and 6 in Hungary. Results showed significant higher means in the main fields for year 3 children as compared to those in year 6, except for learning relationships. In this case, in the subfield of critical thinking, no significant differences were observed between the two groups. We found the highest positive correlations between subfields of the questionnaire. Results and experience are to be used for the development of further measurement instruments. The next step regarding learning to learn is to investigate the cognitive field.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 3. 207–224. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Habók Anita, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

## PEDAGÓGUSOK NÉZETEI A TANULÓITELJESÍTMÉNY- MÉRÉSEKRŐL

**Tóth Edit**

*MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport*

Az elmúlt évtizedekben számos fejlett ország növelte oktatási ráfordításait, azonban ennek hatására nagyon kevés országban javult a tanulók tudásával mért oktatási teljesítmény (*Barber és Mourshed, 2007*). E jelenség mind a tanulói, mind a szakmai eredményesség biztosítása érdekében különféle beavatkozásra készítette a kormányzatokat: mindenekelőtt az oktatásirányítás újragondolását és elszámoltathatósági rendszerek bevezetését. A tanulói teljesítmény egyre több országban vált a közoktatás monitorozásának, elszámoltathatósági rendszerének központi elemévé – hazánkban az Országos kompetenciamérés szolgál a közoktatás eredményességének mérésére.

A tanulmány első részében ismertetjük a tanulói teljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatósági rendszerek általános jellemzőit, majd bemutatjuk ezek tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt lehetséges pozitív és negatív hatásait. A második részben összefoglaljuk az általunk végzett kérdőíves vizsgálat főbb eredményeit. A 2010-es vizsgálat célja az általános iskolában dolgozó pedagógusok rendszerszintű mérések és visszajelzések hasznosságával, hasznosíthatóságával, az Országos kompetenciamérés miatt érzett kényszerhatásról, a felmérésre való felkészülésről alkotott nézeteinek feltárása volt.

### **Az empirikus vizsgálat elméleti háttere**

Az 1960-as évektől a közoktatás irányítását a felhasznált ráfordítások (*inputok*), például az egy pedagógusra jutó tanulók számának, az osztálylétszámnak, az egy tanulóra jutó normatív támogatás összegének szabályozásán keresztül végezték. Az 1990-es évektől a gyenge oktatási teljesítmények az oktatáspolitikai figyelmét egyre inkább a ráfordítások felhasználása, az oktatási programok hatásának vizsgálata, vagyis a kimenet (*output*) felé fordították, melynek egyik jellemző indikátoraként a tesztekkel mért tudást alkalmazzák.

Az elszámoltathatóságnak számos definíciója és típusa ismert (*Tóth, 2010*). Például az *OECD Education at a Glance 2010* (2011) című éves kiadványa a közoktatásban használt elszámoltathatósági rendszerek három típusát különbözteti meg: a szabályozás alapú (*regulatory accountability*), a tanulói teljesítmény-méréseken alapuló (*performance accountability*) és a piaci alapú elszámoltathatóságot (*market accountability*). A szabályozás alapú a törvények, szabályozások (*regulations*) betartására, az intézményen belüli

inputra, folyamatokra koncentrálni, ilyen például az intézményi önértékelés vagy a tanfelügyeleti rendszer. A teljesítményméréseken alapuló elszámoltathatóság a kimenetre fókuszál. Ezek az elszámoltatási rendszerek abból indulnak ki, hogy a tanulók standardizált tesztekkel mért tudása megfelelő indikátora az iskolákban folyó munka minőségének. A kimenet ismeretében az inputok felhasználása ellenőrizhető és számon kérhető. Az OECD ebbe a kategóriába sorolja a vizsgákat, így az érettségi vizsgát is. A piaci alapú elszámoltathatóság szabad iskolaválasztással biztosítja a versenyt az intézmények között, ez esetben a szülők és a gyerekek lábbal szavaznak, abba az intézménybe járnak a tanulók, amelyik számukra a rendelkezésre álló információk alapján a legmegfelelőbbek.

Napjainkban az államok többsége az elszámoltathatósági modellek kombinált formáját alkalmazza. Az *OECD* (2011) 35 oktatási rendszerre (ebből 29 OECD-tagállam) kiterjedő vizsgálata szerint 30 államban van rendszerszintű országos mérés: az ISCED II. szintjén 22 államban, a III. szinten 30, a IV. szinten 11 országban, tehát inkább az általános iskolák szintjén jellemző a tanulóteljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatóság. Szabályozás alapú elszámoltathatóság öt oktatási rendszer kivételével mindegyikben van a vizsgáltak közül: 24-ben található tanfelügyeleti rendszer és 20 esetében önértékelés. Csupán egyetlen országban nincs jelen az elszámoltathatósági rendszerek közül egyik sem.

Magyarország működtet belső intézményértékelést és 2001-ben elindult – a hazai teljesítménymérésen alapuló elszámoltatási rendszer alapját képező – rendszerszintű mérési-értékelési program, az Országos kompetenciamérés (ld. pl. *Kertesi*, 2008). E mérés 2008 óta kiterjed minden 6., 8. és 10. évfolyamon tanuló diákra, azok matematikai gondolkodását, olvasás-szövegértését méri, illetve a bevezetett mérési azonosító segítségével lehetséges a tanulók fejlődésének vizsgálata is. Az Országos kompetenciamérés része a 4. évfolyamosok alapkészségeit mérő Országos Készség- és Képességmérés.

A szakirodalom a teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszerek három alap-  
elemét különbözteti meg (ld. pl. *Stecher* és *Kirby*, 2004): (1) a kormányzatok vagy a szakma által előírt tartalmi és teljesítménystandardok, tehát a célok; (2) a teljesítmény mérésére használt mérőeszközök; valamint (3) a nyilvános mérési eredményekhez kapcsolt ösztönzőrendszer, melyek mindegyikének célja az eredményesség javulása. A jellemzően standardizált tesztek eredményeit számos államban használják a teljesítmény alapú ösztönzés egyik minőségi mutatójául más mutatók mellett (pl. lemorzsolódási arány). A tanulók teszteredményeinek felhasználása alapján az elszámoltathatósági rendszereknek két formája alakult ki, a puha és a kemény elszámoltathatóság (ld. pl. *Hamilton* és *Stecher*, 2002).

Puha elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelés tétje alacsony (*low stake tests*), az intézményi szintű tanulói teljesítményekre vonatkozó adatokat kizárólag az érintettek (*stakeholders*), különösen a szakmai és a széles körű nyilvánosság tájékoztatására, döntéshozataluk támogatására használják fel. A kemény elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelés tétje jelentős (*high stakes tests*), mivel adott teljesítmény eléréséhez kemény ösztönzőket, például anyagi, az intézmény működtetésére, a pedagógusok életpályájára kiható jutalmakat vagy szankciókat társítanak (ld. pl. *OECD*, 2008; *Lashway*, 2001). Ezek az ösztönzők általában négy szintre terjednek ki: tanulók, pedagógusok, intézmények (ezen belül telephelyek) és fenntartók.

A teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszereknek számos pozitív hatása azonosítható, ám igen sokféle negatív hatást is eredményezhetnek. A leggyakoribb pozitív hatás az, hogy a pedagógusokat és az iskolavezetést arra motiválja, csökkentsék a tanulók közötti különbségeket és javítsák a tanulók teljesítményét a források hatékonyabb felhasználása mellett – főként a kemény elszámoltathatóság esetében a jutalmak és a szankciók révén. A hatékony forrásfelhasználásnak köszönhetően nagyobb hangsúly helyezhető például a pedagógusok továbbképzésére, szakmai fejlődésére, az osztálylétszám és egyéb input alapú mutató javítására (*Phillips és Flashman, 2007*).

Ugyanakkor *Chenfeld* (2006) szerint a pedagógusok az elszámoltathatóság miatt kialakult munkafeltételeket, az eredmények javítása miatt rájuk nehezedő nyomást nehezen viselik, ezért a szakma legjobbjai, ha tehetik, magániskolákba mennek tanítani, vagy felhagynak a tanítással, a jobb pedagógusok – amennyiben erre van lehetőségük – olyan intézményekben dolgoznak, amelyekben kisebb energiabefektetéssel érhetnek el jó eredményeket. *McNeil* (2000) szerint a teljesítmény alapú elszámoltathatóság negatív hatással van az innovatív, kreatív pedagógusi munkára, amennyiben minden oktatási tevékenységet kizárólag a teszteredmények növelésének rendelnek alá. Az eredményesség javítása érdekében az intézmények, a pedagógusok viselkedése megváltozik – például formálódnak a pedagógusok tanítási módszerei, stratégiái, eszköztára –, ami a tanulók kognitív fejlődését tekintve egyaránt lehet káros és hasznos.

### Vizsgálatok az elszámoltatás tesztpontszám-inflációt okozó hatásairól

Az Amerikai Egyesült Államokban a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszereknek közel 30 éves múltja van, így jelentősek az elszámoltathatóság intézményekre, pedagógusokra, oktatási folyamatra, a tanulók eredményeire gyakorolt hatásairól összegyűjtött tapasztalatok. A 2001-ben elfogadott új oktatási törvény (*No Child Left Behind Act, NCLBA*) egyik alappillére – az eredményekkel való szigorúbb elszámoltatás (*Stronger Accountability for Results*) – szövetségi szintű elvárássá tette a standardizált tesztelésen alapuló elszámoltathatóságot, ami újabb lendületet adott a kutatásoknak.

Számos vizsgálat igazolja, hogy az egyes államokban a tesztelésen alapuló elszámoltatási programok bevezetésével a tanulók teljesítménye javul (pl. *Jacob, 2002; Carnoy és Loeb, 2002; Hanushek és Raymond, 2005*). Igen sok kutatás vont be az állami tesztelési programokon észlelt eredménynövekedés igazolására a központi kormányzat által 1969 óta működtetett szövetségi szintű mérés, a *National Assessment of Educational Progress* (NAEP) eredményeit. E minden szövetségi államra kiterjedő felmérés nem jár komoly tétellel, az elért eredményekhez nem kapcsolódnak sem jutalmak, sem szankciók. A NAEP szövetségi szinten előkészített és lebonyolított mérései a matematika és az olvasás-szövegértés területén szolgáltatnak információt a 9, 13 és 17 éves (4., 8., 12. évfolyamos) amerikai tanulók tanulmányi teljesítményéről. A kutatási eredmények (pl. *Jacob, 2002*) alapján az állami szintű elszámoltatás bevezetésével nemcsak az állami, hanem a NAEP-mérésen is növekedett a tanulók teljesítménye (*achievement gains*).

*Carnoy és Loeb* (2002) kialakított egy indexet (0 és 5 közötti értéket vehet fel), amivel az elszámoltathatósági rendszerek erőssége mérhető az USA-ban. Minden elszámol-

tathatósági rendszert működtető államra vonatkozóan meghatározták e mutató értékét. Az egyes államokban lévő elszámoltathatósági rendszerek erőssége és a NAEP-méréseken elért matematika-pontszámok (*gains*) kapcsolatát vizsgálták az 1996 és 2000 közötti időszakban. Eredményeik szerint azok a tanulók, akik kemény elszámoltathatósági (*high stakes*) környezetben tanultak, nagyobb szignifikáns növekedést értek el a NAEP-méréseken, mint azok, akik alacsony tétellel járó elszámoltathatósági (*low stakes*) környezetben tanulnak, vagy egyáltalán nincs teljesítmény alapú elszámoltathatóság (*no stakes*) az államban.

*Hanushek és Raymond* (2002) regresszioanalízis segítségével szűrte ki minél több, a tanulók teljesítményére ható iskolán kívüli háttértényezőt, majd ezek hatásának kontrollálása mellett azt vizsgálták, *puha vagy kemény elszámoltathatósági* környezetben várható-e a legnagyobb növekedés az iskolai eredményekben a 4. és a 8. évfolyamos tanulók teljesítménye között. Eredményeik arra mutatnak rá, hogy a változás mértéke azokban az államokban szignifikánsan nagyobb, amelyekben kemény ösztönzőket alkalmaznak, ott alacsonyabb, ahol puha ösztönzőket, és ott a legkisebb mértékű a változás, ahol nem működtetnek teljesítménymérésen alapuló elszámoltathatósági programot. 2004-ben végzett vizsgálatuk nem mutatott ki szignifikáns különbséget azon oktatási rendszerek iskoláinak eredményessége között, ahol puha elszámoltathatóság működik vagy nem vezettek be elszámoltathatási rendszert (*Hanushek és Raymond*, 2005).

*Cannell* (1988) az 1980-as évek második felében hívta fel a figyelmet arra, hogy aránytalanul sok állam és iskolakörzet hozott nyilvánosságra olyan jelentéseket a tanulóteljesítmény-mérések eredményeiről, amelyek szerint tanulói a nemzeti átlag felett (*above average*) teljesítenek. A jelenséget „*Lake Wobegon*” *effect*<sup>1</sup> néven publikálta, ami azóta elfogadott fogalom lett a jelenség leírására. Mindezek következtében több államban vizsgálatokat végeztek annak feltárására, mi lehet a jó eredmények hátterében. *Cannell* (1988), később *Linn*, *Graue* és *Sanders* (1990) szintén a tesztre tanítást jelölték meg az eredmények javulásának legfőbb okául. *Linn* és *Dunbar* (1990) ezt a NAEP-mérésen elért tesztpontszám-növekedés mértéke és az állami szintű, nagy tétellel járó méréseken mutatkozó pontszám-növekedés mértéke közötti kapcsolat feltárásával vizsgálták. Eredményeik szerint jelentős különbség mutatható ki a két mérésen elért pontszám-növekedés mértékében. A legismertebb példa a „*Texas miracle*”: a Texas állambeli teljesítménymérésen a *Texas Assessment of Academic Skills* (TAAS) mind a fehér, mind az afroamerikai, mind a spanyolajkú tanulók pontszámai évről évre jelentősen emelkedtek matematikából és olvasás-szövegértésből. Abban biztos volt mindenki, hogy a jelentős tétellel járó tesztelés bevezetése áll a háttérben. *Klein*, *Hamilton*, *McCaffrey* és *Stecher* (2000) magyarázatot keresett arra, mi okozza a pontszámok növekedését, valóban olyan mértékben gyarapodott-e a tanulók tudása, mint azt a pontszámok alapján feltételezni lehet. Az elemzés során az 1994 és 1998 közötti NAEP-méréseken és az állami elszámol-

<sup>1</sup> Lake Wobegon egy képzelte város Minnesota államban. *Garrison Keillor* rádiós showműsorában rendszeresen adott híreket Lake Wobegonról. Lake Wobegon olyan város, ahol minden nő erős, minden férfi jól néz ki és a gyerekek átlag felettiek (*"all the women are strong, all the men are good looking, and all the children are above average."*). A Lake Wobegon effektus (*Lake Wobegon effect*) kifejezést annak a jelenségnek a leírására használják, hogy az ember hajlamos valakinek az adottságait/ képességeit túlbecsülni valaki másával / szemben.

tathatósági mérésen elért 4. és 8. évfolyamos tanulói eredményeket vetették össze. Az eredmények szerint a TAAS-mérésen kimutatott növekedés mértéke nem volt azonosítható a NAEP-mérések eredményein – azonban e jelenség értelmezésekor azt nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a NAEP a nemzeti tartalmi standardok, míg a TAAS a Texas állam saját tartalmi standardjai alapján készült. Ezen túlmenően a TAAS szerint a különbségek a fehér és az afroamerikai tanulók között csökkentek és a csökkenés jelentős ütemű volt, míg a NAEP alapján a különbség magas és idővel lassan növekszik. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy félrevezetőek a TAAS következtetései, ám felveti az eredmények általánosíthatóságának és emellett a mérések validitásának problémáját. *Koretz és Barron (1998)* a Kentucky állambeli elszámoltathatósági mérésen elért eredményekkel kapcsolatban hasonló következtetésekre jutott.

*Fuller, Gesicki, Kang és Wright (2006)* a NCLB-törvény bevezetése utáni időszakot is vizsgálta (1992–2005) 12 államban a NAEP és az állami elszámoltatási mérések eredményei közötti kapcsolat szempontjából. Az eredmények szerint a törvény bevezetése után több államban jelentősen növekedett azon 4. évfolyamos tanulók aránya, akik matematikából az állami mérésen a „proficient” szintet érték el, ám ez a NAEP-mérés eredményei alapján nem volt kimutatható. Továbbá rámutattak arra, hogy a NCLB-törvény előtt puha elszámoltathatósági rendszert működtető Arkansas és Nebraska államban 2002 után növekedett a matematikából „proficient” szintet elért tanulók aránya (olvasás–szövegértés esetében nem volt növekedés).

Vizsgálataik szerint a méréseken tapasztalt jelentős eltérések jelezhetik a tesztpontszámok inflálódását is. A kifejezés arra utal, hogy az elszámoltathatósági rendszerek ösztönzőire (nyilvánosság ereje, jutalom, szankció) adott válaszok következtében jelentkező tesztpontszám-növekedés nem tükrözi pontosan a tanulók tudását, ami jellemzően elmarad a pontszám alapján várttól, tehát a belőlük levont következtetések félrevezetőek lehetnek.

Számos empirikusan igazolt magyarázat adható arra, mi okozhat tesztpontszám-inflációt. Például *Jacob (2002)* öt főbb okot említ: (1) csalás a mérések alatt; (2) a teszt-kitöltők körének manipulálása – az alulteljesítő tanulók kihagyása a mérésekből; (3) nem azonos tesztelési feltételek biztosítása az intézmények között; (4) a tanulók erőfeszítései különböznek az egyes méréseken – ha a tanuló számára a mérésnek tétje van, nagyobb erőfeszítéseket tesz a jó eredmények eléréséért; (5) a mérések tartalmi kereteinek különbözősége – hiszen minden teljesítménymérésnek saját tartalmi kerete van, így az egyikre való felkészülés nem feltétlenül eredményezi azt, hogy egy másik felmérésen is hasonló teljesítményszintet ér el a tanuló (empirikus alátámasztását ld. pl. *Jacob, 2007*).

*Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001)* a pedagógusok elszámoltathatósági rendszerek bevezetésére adott lehetséges válaszait, a mérésekre felkészítő stratégiákat (*test preparation strategies*) hét kategóriába, azokat három nagyobb csoportba sorolja. A hét kategória a következő: (1) a tanítással töltött idő növelése (*teaching more*); (2) nagyobb energiabefektetés (*workingharder*); (3) hatékonyabb tanítás (*working more effectively*); (4) az erőforrások újraosztása (*reallocation*) úgy, hogy az minél jobban szolgálja a tesztel mért tartalmakra való felkészülést; (5) a tanított tartalmak teszteken mért tartalmakhoz való igazítása (*alignment*); (6) olyan feladatformátumok, feladattípusok alkalmazása

a tanítás, osztálytermi értékelés során, amelyek a központi tesztekben is előfordulnak (*coaching*); (7) nem megengedett eszközök alkalmazása (*cheating*).

Az 1., a 2. és a 3. stratégia pozitív változást tükröz nemcsak az elszámoltathatósági rendszereken felhasznált méréseken, hanem eredménye bármely más felmérés eredményeiben megmutatkozik, a tanulók tudásának gyarapodását idézi elő. Ezek a támogatandó stratégiák, a fehér zónába tartozónak nevezik őket. A pedagógusok hatékonyabb oktatási módszerek keresésével és azok osztálytermi munkába való beépítésével, a tanterv megújításával igyekeznek javítani a tanulói eredményeket, amelyek mindemellett növelik a tanulók motiváltságát, tanulási kedvét is. A tanítási idő kiterjesztése egyrészt a tanítási idő jobb kihasználást jelenti, másrészt annak kiterjesztését. Így a pedagógusok igyekeznek jobb időbeosztással élni a tanórákon, tanórán kívüli foglalkozásokat tartanak, ám a tanulók tanulással töltött idejének kiterjesztésével, a házi feladatok kijelölésével is növelhető a tanításra fordított idő.

A 4., az 5. és a 6. felkészítési stratégia alkalmazása a tanulók teljesítményének tényleges javulását segítheti elő, de nem megfelelő alkalmazásukkal nem érhető el tényleges tudásnövekedés a tesztpontszámok növekedése mellett. Ezeket a stratégiákat *Koretz* és munkatársai (2001) a szürke zónába sorolják, mely stratégiák nem megfelelő alkalmazása az adatfelvételi objektivitás sérüléséhez és a tesztpontszámok inflációjához (*score inflation*) vezethet.

Az erőforrások újraelosztásán elsősorban a tanítási időnek, a pedagógus figyelmének, a pedagógusok újraelosztását, átcsoportosítását értjük (*Koretz*, 2008). Az erőforrások újraelosztásának eszközével élnek a tanárok például akkor, amikor azokkal a tanulókkal, akik nagyon gyengén vagy nagyon jól teljesítenek, többet foglalkoznak. Több időt szánnak azokra a témakörökre, amikben a tanulóknak esetleg hiányosságai vannak mérési eredményük alapján (ld. pl. *Koretz, Barron, Mitchell és Stecher*, 1996; *Jacob*, 2005). Ez mindaddig nem probléma, amíg más témakörök megtanulásának rovására nem megy, különösen olyan témakörök kárára, amelyekről a pedagógusok úgy vélik, nem szerepelnek a tesztekben. Ebbe a kategóriába tartozik a tanári kar újraelosztása is az évfolyamok, osztályok között: vannak olyan pedagógusok, akik rendszeresen azon évfolyamokon tanítanak, ahol tetre menő mérés van, mivel az intézmény vezetése úgy véli, az ő felkészítő munkájukkal hozható ki a legjobb tanulói eredmény (*Koretz*, 2008).

A mérések keretében meghatározott tartalmi és teljesítménystandardokkal lefedhető, mit és milyen szinten kell elsajátítani a tanulóknak. Ezért is szokták a tanulóiteljesítmény-méréseken alapuló elszámoltathatósági rendszert standard alapú elszámoltathatósági rendszernek (*standard based accountability system*) nevezni. A mérések során a tesztek a mérések standardjaihoz, s az oktatást – módszereket, tananyagot, tantárgyi méréseket – a tesztekhez és a standardokhoz (*measurement driven instruction*) igazítják. Amennyiben a standardok jók és azokat a tesztek lefedik, a pedagógusok azzal, hogy a tesztelésre készítik fel a tanulókat (*testsworth teaching*), értéket teremtenek. Amikor kevesebb hangsúlyt kapnak a tanítás során azon tantárgyak, témakörök, amelyek nem tárgyai a jelentős következményekkel járó méréseknek azokkal szemben, amelyek a tesztelés tárgyai, szintén tesztpontszám-infláció következik be: bár a tanulók tudása gyarapodik a mért területen, ám valaminek a rovására (ld. pl. *Koretz*, 2002), ami gyakran a rajz, ének, technika tantárgy vagy a tesztelés tárgyát nem képező témakörök, készségek, ké-

pessségek, kompetenciák (pl. szociális kompetencia). A szakirodalom a mért és tanított tartalmak egymáshoz igazítását (*alignment*) gyakran nem különbözteti meg az újraelosztástól.

A tesztek validitását biztosítja, ha a tanulók ismerik a mérések tesztformátumait, feladat típusait. A tanulók gyakran azért érnek el gyengébb eredményt egy-egy mérésen, mert az azok során használt feladattípusokkal korábban nem találkoztak. Néhány mintafeladat, korábbi évek tesztjeinek megoldásával a tanulók megszokják, begyakorolják a legmegfelelőbb tesztkitöltési, -megoldási stratégiákat. A feladatsorok megoldatása, a korábbi méréseken gyakran előforduló típusfeladatok begyakoroltatása, a disztraktorok keresésére való trenírozás időpazarlás és a pontszám inflációját eredményezheti (látványos példa erre a nyelvvizsgákra való felkészítés: az írásbelire levélformátumok, a szóbeli vizsgára a leggyakrabban előforduló témakörökhöz hosszú szövegek szó szerinti megtanultatása).

A nem megengedett eszközök alkalmazásának számos formájára mutattak rá empirikus vizsgálatok. Például a tanulók a mérés előtt hozzájuthatnak a tesztfeladatokhoz, a pedagógusok a kitöltés során megadják a tanulóknak a helyes választ vagy utalnak rá, illetve lehetőséget biztosítanak arra, hogy a tesztelés lezárulása után a tanuló módosítsa válaszait, vagy maguk a pedagógusok teszik meg ezt (Koretz, 2008). Az is előfordul, hogy kihagyják a mérésekből a nagyon gyengén teljesítő tanulókat (pl. Figlio és Gletzer, 2002), vagy olyan csoportokba sorolják be őket, amely csoportok tanulóinak alacsonyabb követelményeket kell teljesíteniük, esetleg eredményeiket nem veszik figyelembe az adatfeldolgozás során. A mérések hitelességét külső mérőbiztosok alkalmazásával lehet elérni, valamint statisztikai módszerek sokasága áll rendelkezésre a nem megengedett eszközöket alkalmazók kiszűrésére.

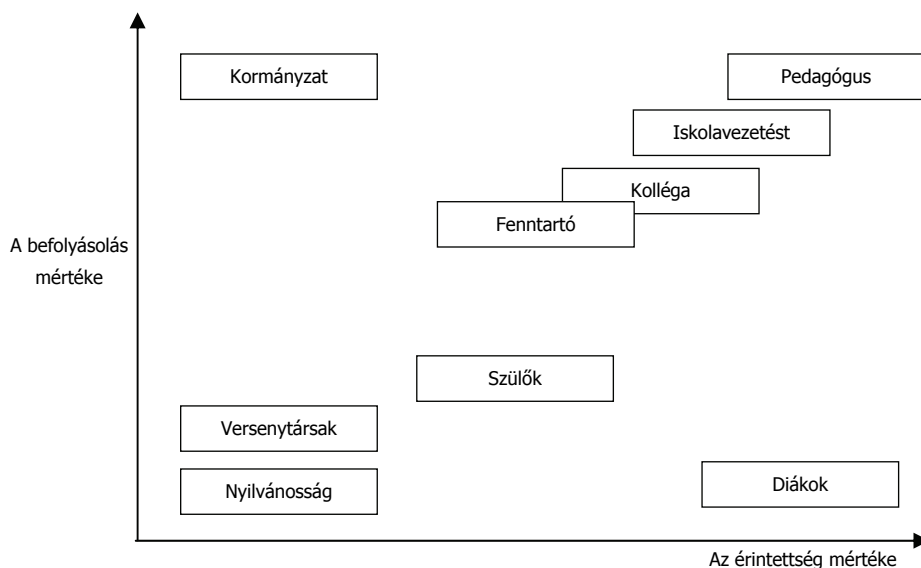
### *Kényszerhatás észlelése*

Annak érdekében, hogy a különböző felméréseken a tanulók minél jobb eredményt érjenek el, a pedagógusoknak számos, az oktatási rendszer különböző szereplői által felállított elvárásnak kell megfelelniük. A jó teljesítmény érdekében a pedagógusokra eltérő mértékű nyomás nehezedik főként az alapján, mekkora presztízse, tétje van az adott felmérésnek.

Az oktatási rendszernek számos szereplője van, az egyes szereplők érdekei, prioritásai eltérnek egymástól. Az iskolában folyó munka eredményességében számos érdekcsoport érdekelt – érdekeltségi hálót alkotnak –, de az eredményességet az érdekhálócsoportok nem egyformán értelmezik. A teljesítményméréseken alapuló elszámoltathatósági rendszerek a tanulók teljesítményét és az arra irányuló oktatási tevékenységet helyezik középpontba. Az érdekháló tagjai közül főként a pedagógusok, az iskolavezetés az, akik iskolai környezetben közvetlenül hatást gyakorolnak a tanulók iskolai előmenetelére, meghatározzák eredményességüket. A mikrokörnyezet tagjaira, például a szülőkre, a fenntartókra, valamint a makrokörnyezet tagjaira, a kormányzatra, a nyilvánosságra és a versenytársakra hatással van, mennyire eredményes az intézményben folyó munka, ám a tanulási-tanítási folyamatba a mikro- és a makrokörnyezet tagjai közvetlen módon

nem tudnak beavatkozni, erre alkalmas eszközökkel csak a belső érintettek rendelkeznek.

A stratégiai menedzsment gyakran alkalmazza az érdekeltek érintettség-hatalom mátrixát (*power/interest matrix*) az érdekeltek befolyásoló erejének és az érintettség mértékének szemléltetésére (Gardner, Rachlin és Sweeny, 1986). Ebben a mátrixban elhelyezhetők a vizsgált érdekháló-csoportok. Az 1. ábrán a hatodik kérdőív részben szereplő érdekelteket – a tanulókat, a felkészítő pedagógust, az ő közvetlen munkatársait, az iskolavezetést, az iskolafenntartót, a szülőket, a tanulókat, a kormányzatot, a nyilvánosságot és a versenytársakat – helyeztük el az alapján, ki mennyire érintett és mekkora befolyásoló erővel bír arra, hogy a tanulók jó eredményt érjenek el a kompetenciamérésen. A módszer hátránya, hogy főként kvalitatív információk alapján készíthető el a mátrix, empirikus alátámasztása nehezen megoldható.



1. ábra

*Érintettség-hatalom mátrix (Gardner, Rachlin és Sweeny, 1986 alapján)*

### Az Országos kompetenciamérés mint elszámoltathatósági rendszer alapját képező mérési program

Az Országos kompetenciamérés az innovációt segítő diagnosztikus funkciót és a hagyományos, minősítési funkciót is ellátó rendszerszintű értékelés, biztosítható általa a kimeneti szabályozás. Az oktatáspolitikai kombinált funkciót vár el a kompetenciamérés-től, ugyanakkor annak eredeti funkciója a minősítés (Vidákovich és Csíkos, 2009).

A felméréssorozat a PISA-vizsgálatok nyomán, annak módszereit követve indult el 2001-ben, melynek keretében a szövegértési képességet és a matematikai eszköztudást

mérik évente. 2010-től az adatok lehetővé teszik a tanulók fejlődésének nyomon követését és az iskolák teljesítményének vizsgálatát, a longitudinális adatokra épülő hozzáadottérték-vizsgálatokat. Ez a 2008-ban bevezetett tanulói mérési azonosító alapján lehetséges, az akkor 4., 6. és 8. évfolyamos tanulók 2010-ben már másodszor vettek részt a mérésben. Az eredmények elemzése és visszacsatolása is a PISA-metodikát követi.

Az 1993. évi közoktatási törvény 99.§-a rendelkezik a mérési eredmények felhasználásáról a 2006. évi LXXI. törvény a 2008/2009-es tanévtől bevezette Magyarországon az iskolai elszámoltathatósági rendszert (18.§ 5.). A törvény szerint „az országos mérés, értékelés összesített és intézményekre vonatkozó eredményét az oktatásért felelős miniszter által vezetett minisztérium honlapján közzé kell tenni, és a mérés, értékelés során szerzett intézményi szintű adatokat – további feldolgozhatóság céljából – hozzáférhetővé kell tenni.”, továbbá az Oktatási Hivatal köteles minden fenntartónak megküldeni a mérési eredményeket. A kormányzat, a fenntartó, az intézmény és a telephely vezetője, a pedagógusok, a nyilvánosság, a szülők és a diákok is tájékoztatást kapnak az adott telephelyen, intézményben és az egy fenntartó által fenntartott intézményekben tanuló diákok eredményeiről. A fenntartói, intézményi és telephelyi jelentések – melyek a 6., a 8. és a 10. évfolyamos tanulók elért eredményeit tartalmazzák – mindenki számára hozzáférhetők. A kompetenciamérések fenntartói, iskolai és telephelyi szintű nyilvános jelentései (FIT-jelentések) a közoktatási intézmények elszámoltathatóságának alapjait képezik (Kertesi, 2008).

A FIT-jelentések lehetőséget adnak arra, hogy adott telephely, intézmény és fenntartó tanulóinak eredményei összehasonlíthatóak legyenek az országos, régió szerinti, kistérségi és a hasonló helyzetű (pl. településtípusú, képzési formájú) telephelyek, intézmények és fenntartók eredményeivel. A jelentések mindhárom szinten létszámadatok közlésével kezdődnek, a tanulók számát és jellemzőit mutatják be, például sajátos nevelési igényű tanulók, halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, teszt megírása alól mentesülők száma (telephelyi: adott évfolyamon, ezen belül képzési formában tanulók száma és jellemzői; intézményi: adott évfolyamon tanulók száma és jellemzői; fenntartói: adott intézmény adott évfolyamán tanulók száma és jellemzői).

Míg a fenntartói jelentés a fenntartó iskoláiban tanulók eredményeinek bemutatására és a fenntartó iskoláinak összehasonlítására szolgál, az intézményi jelentés az intézmény tanulóinak eredményeit mutatja be és az intézmény telephelyeit hasonlítja össze, a telephelyi jelentés a telephely tanulóinak eredményeit ismerteti és a telephely osztályainak eredményeit hasonlítja össze. A fenntartói és az intézményi jelentések évfolyamonkénti bontásban készülnek, és mindegyikhez tartozik egy összefoglaló jelentés, ami a legfontosabb adatokat összegzi. Telephelyi jelentésből akár 12 is készülhet telephelyenként, mivel minden évfolyam, minden képzési forma (szakközépiskola, szakiskola, 4, 6 és 8 évfolyamos gimnázium) szerint külön jelentés készül, valamint egy összefoglaló jelentést és egy, a telephely felszereltségét, tanulói összetételét bemutató jelentést is írnak. E visszajelzések elősegíthetik az értékelési kultúra fejlődését az oktatási intézményekben, információt biztosítanak a kormányzat, a fenntartók, az intézményvezetők, a pedagógusok, a szülők és a nyilvánosság számára az oktatási rendszer, az egyes intézmények teljesítményéről és a szülők számára a tanulók eredményeiről is.

A magyarországi elszámoltathatósági rendszerben jelen vannak a kemény elszámoltathatóság elemei, melyeket az 1993. évi LXXIX. törvény 99.§-a rögzít. Az Országos kompetenciamérés lebonyolításáért felelős Oktatási Hivatal a fenntartókat tájékoztatja a mérés eredményeiről és jelzi, ha az eredmények alapján valamelyik intézményben beavatkozásra van szükség. Ha a jogszabályban meghatározott minimumot nem éri el az adott iskolában tanulók eredményei, az intézménynek intézkedési tervet kell készítenie, amit a fenntartó hagy jóvá. A tervben össze kell gyűjteni, milyen tényezők vezettek a pedagógiai tevékenység színvonalának elmaradásához, és meg kell mutatni az azok felszámolásához vezető lépéseket. Ha az ezt követő harmadik mérés eredménye sem éri el a minimumot, akkor a fenntartó készít intézkedési tervet, amit az Oktatási Hivatal hagy jóvá, s a tervben foglaltak megvalósításához külső szakmai segítséget köteles igénybe venni, a munkát az Oktatási Hivatal felügyeli.

### **A rendszerszintű mérés-értékelés egyes aspektusaival kapcsolatos nézetek vizsgálata általános iskolában dolgozó pedagógusok körében**

Országos, reprezentatív, a közoktatás teljes spektrumát lefedő mintán a pedagógusok rendszerszintű mérésekkel és azok hatásaival kapcsolatos nézeteit korábban nem vizsgálták Magyarországon. Kutatásunk a „Diagnosztikus mérések fejlesztése” TÁMOP-program keretében valósult meg. E projekt célja egy magyarországi diagnosztikus értékelési rendszer kidolgozása három területen (matematika, olvasás-szövegértés és természettudomány) az általános iskola első hat évfolyama számára, segítségével rendszeresen ellenőrizhető a tanulók fejlődése (Csapó, 2012). A program rész céljai között szerepel a pedagógusok értékeléssel kapcsolatos nézeteinek feltárása, mivel a hatékony értékelési rendszerek működtetésének feltétele, hogy a pedagógusok megértsék a mérések céljait és elfogadják azokat. A tanulmány következő részében a pedagógusoknak a rendszerszintű mérések hasznosságáról, a mérési eredmények hasznosíthatóságáról, valamint az Országos kompetenciamérés tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásáról való vélekedéseit mutatjuk be.

#### **A kutatás kérdései**

A 2010-ben végzett kérdőíves vizsgálat során arra kerestük a választ, milyen nézetekkel rendelkeznek az általános iskolákban oktató pedagógusok a rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatban, és ezek hogyan befolyásolják a tanítási folyamattal kapcsolatos nézeteiket. Az előzetes vizsgálatok alapján az alábbi kutatási kérdéseket tettük fel:

- (1) Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok a hazai és a nemzetközi összehasonlító felméréssorozatok hasznosságáról, hasznosíthatóságáról?
- (2) Milyen stratégiákat alkalmaznak a pedagógusok a mérésekre való felkészülés és a mérés során a jobb eredmény elérése érdekében?

- (3) Mennyi időt töltenek a pedagógusok a tanulók felkészítésével, gyakorlással Országos kompetenciamérésre?
- (4) Mennyire érzik a pedagógusok a teljesítménymérések egyes formáinak kényszerhatását saját magukra nézve?
- (5) Milyen mértékben gyakorolnak nyomást a pedagógusra a különböző érintettek azért, hogy tanulóik jobb eredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen?
- (6) Mennyiben határozzák meg a rendszerszintű felmérések a pedagógusok tanítási gyakorlatát, az oktatás tartalmát, módszereit?

### A minta jellemzői

A vizsgálatban a *Diagnosztikus mérések fejlesztése* projekt 256 iskolájából 1212 pedagógus vett részt, az országos minta régió és településtípus szerint reprezentatív. Iskolánként öt pedagógust (1. táblázat), az alsó tagozatról két tanítót, a felső tagozatról egy matematikát, egy természettudományi ismereteket (biológia, kémia, fizika, földrajz, természetismeret) és egy magyar nyelv és irodalmat oktató tanárt kértünk a vizsgálatban való részvételre. A tantárgyak szerinti kiválasztás szempontját a kutatás tágabb kerete határozta meg (a diagnosztikus feladatokkal lefedett képességterületek és évfolyamok pedagógusai).

1. táblázat. A minta jellemzői (N=1212)

| Részminták                   | N   |
|------------------------------|-----|
| Alsó tagozat (tanító)        | 486 |
| Felső tagozat                |     |
| Matematika                   | 244 |
| Magyar nyelv és irodalom     | 245 |
| Természettudományi ismeretek | 237 |

A minta jellemzéséhez a kérdőív több demográfiai kérdőívtételt tartalmaz, melyek – többek között – a válaszadó nemére, végzettségére, a tanított évek számára vonatkoznak. A nők aránya 90,5%, a férfiaké 9,5%, az alsó tagozaton tanítók közül a férfiak aránya 2%, a felső tagozaton 14,5%, így a minta a nemek tekintetében is reprezentatív.

### A kérdőív jellemzői

A kérdőív kidolgozása során több nemzetközi vizsgálatban alkalmazott tanári kérdőívet tekintettünk át. A „*Studie zu Auswirkungen des Bildungsmonitorings bei Lehrkräfte*” elnevezésű, az „*International Project for the Study of Educational Accountability Systems*” (IPEA) keretében a Max-Planck-Institut für Bildungsforschung által megvaló-

sított kutatás 2009-ben felvett kérdőívét adaptáltuk, valamint a kérdőív további, saját fejlesztésű tételeket tartalmaz.

A mérőeszköz 11 részből áll, az egyes részek az értékelés különböző aspektusainak feltárását szolgálják. E tanulmányban kizárólag a hazai és a nemzetközi rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos nézetek feltárását célzó hat rész eredményeit mutatjuk be: (1) a tanulói teljesítmények mérésével kapcsolatos meggyőződések; (2) a kollégák tesztre való felkészítő stratégiái; (3) a különböző mérések által okozott nyomás észlelése; (4) a mérésekre való gyakorlás időtartama; (5) a pedagógiai munkában a teljesítménymérések hatására történt változások; (6) az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás.

A kérdőív a pedagógusok demográfiai jellemzőin túl képzettségükre vonatkozó háttérkérdéseket is tartalmaz. A kérdőív a háttérkérdőívek nélkül 83 tételből áll. Az egyetértés mértékét négyfokú Likert-skálán jelölték a pedagógusok. A négyfokú skála: (1) *nem értek egyet/nem tartom igaznak*, (2) *inkább nem értek egyet/inkább nem tartom igaznak*, (3) *inkább egyetértek/inkább igaznak tartom* (4) *egyetértek/igaznak tartom*. A válaszok elemzéséhez az intervallumváltozók esetén alkalmazható eljárásokat (korrelációs számítás, kétmintás és páros t-próba) alkalmaztuk.

### Adatfelvétel

Az adatfelvételt 2010 tavaszán, elektronikus úton végeztük a TAO-CAPI (*Testing assisté par ordinateur – Computer-assisted personal interviewing*) rendszer segítségével (R. Tóth, Molnár, Latour és Csapó, 2011). A kérdőív kitöltése névtelenül történt. Az adatfelvételhez előzetesen egy e-mailt küldtünk a mintába került iskolák kapcsolattartójának, s arra kértük őket, adják meg az elektronikus kérdőív URL-címét és egy-egy, előzetesen generált belépési kódot az iskolában oktató öt pedagógus számára a megadott szempont szerint. A kérdőív kitöltése körülbelül 35 percet vett igénybe.

## A vizsgálat eredményei

### A rendszerszintű teljesítménymérések jelentőségével kapcsolatos meggyőződések

Az első kérdőívrésszel a nagymintás rendszerszintű mérések általános elfogadottságáról, hasznosságáról kívántunk képet kapni. E méréseknek közös jellemzői, hogy külső értékelést biztosítanak, leggyakrabban szummatív, ciklikus mérési programok, s a mérés eredményeit nyilvánosságra hozzák. Így ez a kérdőívrész a pedagógusoknak főként az Országos kompetenciaméréssel, a PISA-, a TIMSS- és a PIRLS-felméréssorozattal kapcsolatos attitűdjeit állítja a vizsgálat középpontjába.

A 2. táblázatban szereplő kilenc állítás közül az első négy (1–4.) a mérések *elfogadottságával*, a következők (5–9.) annak *hasznosságával* kapcsolatosak. Az eredményeket bemutató táblázatok minden esetben tartalmazzák az állítások alapstatisztikai adatait (átlag, szórás, az átlag standard hibája), valamint minden esetben meghatároztuk kétmintás

t-próbával az alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok válaszai közötti különbséget. Feltételezzük, hogy a különböző iskolaszinteken oktató pedagógusok válaszai között különbségek mutatkoznak amiatt, hogy az alsó és a felső tagozaton különböző felméréssorozatokban vesznek részt a tanulók.

2. táblázat. A pedagógusok nézetei a rendszerszintű mérések jelentőségéről

| Kérdőívtétel                                                                           | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |
|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|
|                                                                                        | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |
| A központi mérések...                                                                  |              |        |               |        |                      |
| 1. legyenek rendszerek.                                                                | 3,07         | 1,00   | 3,01          | 0,99   | n.s.                 |
| 2. fontosak az intézmények oktatási munkája szempontjából.                             | 2,93         | 0,96   | 2,85          | 0,97   | n.s.                 |
| 3. csak feszültséget okoznak az iskolákban.                                            | 2,26         | 1,05   | 2,20          | 1,01   | n.s.                 |
| 4. több problémát okoznak, mint amennyi a hasznuk.                                     | 2,19         | 1,03   | 2,22          | 0,99   | n.s.                 |
| 5. hozzájárulnak az iskolák/iskola-rendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez. | 2,30         | 1,06   | 2,15          | 1,01   | 2,39<br>(p=0,01)     |
| 6. hozzájárulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.              | 2,84         | 0,94   | 2,79          | 0,92   | 0,94<br>(p=0,05)     |
| 7. a pedagógiai munkám szempontjából nem hasznosak.                                    | 2,01         | 1,02   | 2,11          | 0,99   | n.s.                 |
| 8. témául szolgálnak a tantestületi értekezleteken.                                    | 3,38         | 0,86   | 3,31          | 0,84   | n.s.                 |
| 9. elősegítik a kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.                | 2,85         | 0,89   | 2,76          | 0,92   | n.s.                 |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A pedagógusok a mérések elfogadottságával kapcsolatos állítások közül leginkább azzal értettek egyet, hogy a mérések legyenek rendszerek, közel 40%-uk teljes mértékben egyetért az állítással (2. táblázat). Az iskolák munkája számára fontosak tartják a méréseket (az átlagos egyetértés mértéke 2,89). Nem látják úgy, hogy azok csak feszültséget keltenének az iskolában. Ugyanakkor a rendszerszintű mérések elfogadottsága az eredményekből levonható következtetések szempontjából nem magas, hiszen a megkérdezett pedagógusok szerint az intézmények, intézményrendszerek teljesítményének objektív megítélését nem igazán segítik (az átlagos egyetértés mértéke 2,22). A pedagógusok inkább egyetértenek azzal az állítással, hogy a hazai és a nemzetközi mérések hozzá-

járulnak ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítést tegyenek (2,83), az látszik az adatokból, hogy ezek a mérések vélhetően ösztönzőleg hatnak az intézmények munkájára. A válaszadók mindössze 10%-a szerint a mérések a pedagógiai munkájuk szempontjából egyáltalán nem hasznosak, s közel harmaduk (35%) szerint hasznosak.

A kérdőív részen belül vizsgáltuk, eltérnek-e az alsó és a felső tagozaton oktató pedagógusok válaszai. Az alsó tagozaton oktató pedagógusok szerint az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez inkább hozzájárulnak a rendszerszintű mérések, mint a felső tagozaton oktatók szerint (alsó tagozat: 2,30; felső tagozat: 2,16; a különbség  $p < 0,01$  szinten szignifikáns). Összességében a pedagógusok inkább egyetértettek a nemzetközi felmérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos állításokkal, ugyanakkor a mérések eredményeiből levont következtetések hitelességének kérdése még további kihívásokat jelent a méréseket szervező intézmények számára.

### **A különböző mérések miatt érzett kényszerhatás**

Külön kérdőív rész foglalkozott annak vizsgálatával, mennyire érzik vagy éreznék kényszerhatás alatt magukat a pedagógusok a különböző teljesítményteszt-típusok esetében. Akik a praxisukban közvetlenül nem találkoztak még a felsorolt mérések valamelyikével, azt jelölniük kellett.

A pedagógusok leginkább az Országos kompetenciamérés (átlagos egyetértés 2,90) miatt érzik nyomás alatt magukat, a pedagógusok 53%-a inkább egyetért, 24%-uk egyetért az erre vonatkozó állítással (3. táblázat). A standardizált nemzetközi tesztek miatt érzett kényszerhatás észlelése szignifikánsan alacsonyabb. Az alapján, hogy tanulói kitöltötték-e már vagy sem standardizált nemzetközi tesztet, illetve az Országos kompetenciamérés tesztjeit, a pedagógusok válaszai között nincs szignifikáns különbség. A kutatóintézetek mérései és az iskolai tantárgyi dolgozatok miatt alig érzékelnek nyomást a pedagógusok. A mérések okozta kényszerhatás észlelésének mértéke alapján kialakított felmérésrendszor szorosan összefügg azzal, mekkora tétje van a felmérésnek rájuk, az intézményekre, az intézményrendszerre nézve, illetve a mérések milyen presztízzsel rendelkeznek.

Az érettségi vizsga jelenleg hazánkban a legnagyobb múltra visszatekintő, a legnagyobb presztízsű vizsga, évről évre elkészítik az iskolarangsorokat, kialakításának egyik mutatóját az érettségi eredményekből (középszintű érettségien elért átlagpontoszám) képzik (Neuwirth, 2011; Köznevelés, 2010). Az elért eredmények a tanulók előmenetelét befolyásolják. Az Országos kompetenciamérésen elért eredmények alapján ítélik meg egy-egy telephely, intézmény, fenntartó munkájának eredményességét, ugyanakkor egy nemzetközi mérésen (PISA, TIMSS, PIRLS) az országok oktatási rendszereinek eredményességét hasonlítják össze. A pedagógiai intézetek, kutatócsoportok mérései nem kapnak nyilvánosságot, a visszajelzések a pedagógusok munkáját, a problémák jobb megértését segítik, így azok miatt kevésbé érznek kényszerhatást a pedagógusok. A tantárgyi osztályzatok leginkább a tanulók számára bírnak téttel, a belső értékelések, az eredmények a pedagógusok, az intézmények munkájának megítélését számottevően nem befolyásolják.

3. táblázat. A mérés miatt érzett kényszerhatás

| Kérdőívtétel                                                                                                                           | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|
|                                                                                                                                        | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |
| 1. Országos szintű, teljes körű, standardizált teszt, amelyet központilag értékelnek (Országos kompetenciamérés)                       | 2,89         | 0,88   | 2,90          | 0,91   | n.s.                 |
| 2. Standardizált nemzetközi teszt, amelyeknél a mintavétel és az eredmények közlése országos szinten történik (pl. PISA, PIRLS, TIMSS) | 2,73         | 0,96   | 2,72          | 0,96   | n.s.                 |
| 3. Megyei pedagógiai intézetek mérése                                                                                                  | 2,63         | 0,93   | 2,50          | 0,97   | 2,32<br>(p=0,02)     |
| 4. Érettségi vizsga                                                                                                                    | 2,73         | 1,24   | 2,61          | 1,23   | n.s.                 |
| 5. Kutatóintézetek/kutatócsoportok mérése                                                                                              | 2,28         | 0,92   | 2,20          | 0,94   | n.s.                 |
| 6. Iskolák közötti összehasonlító mérés (pl. egy településen)                                                                          | 2,73         | 1,04   | 2,61          | 1,05   | n.s.                 |
| 7. Iskolán belüli összehasonlító mérés (pl. osztályok között)                                                                          | 2,55         | 1,05   | 2,44          | 1,03   | n.s.                 |
| 8. Iskolai tantárgyi dolgozat                                                                                                          | 2,22         | 0,99   | 2,19          | 1,03   | n.s.                 |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

### Az eredményességben érdekeltek által gyakorolt nyomás

A pedagógusok négyfokú skálán értékelték, milyen mértékben gyakoroljanak rájuk nyomást (1: egyáltalán nem, 4: nagyon) a különböző érdekeltek azért, hogy a tanulók minél jobb eredményt érjenek el az Országos kompetenciamérésen (4. táblázat).

A pedagógusok az iskolavezetők nyomásgyakorló szerepét emelték ki (átlagos egyetértés 3,33), 40%-uk válaszolta, hogy nagyon kényszerítve érzi magát a tanulói teljesítmény javítására. Nem tér el szignifikánsan ettől a saját belső elvárásainak való megfelelés miatt érzett kényszer mértéke. Az iskolafenntartók az iskolák működését, az ott folyó szakmai munkát sajátos eszközrendszerükön keresztül tudják befolyásolni, így például a finanszírozáson, az intézményvezető megbízásán keresztül.

4. táblázat. Az iskola eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás érzékelése

| Érdekháló-csoport  | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |          |
|--------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|----------|
|                    | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |          |
| 1. Saját maga      | 3,25         | 0,80   | 3,31          | 0,79   | 1,46                 | n.s.     |
| 2. Kollégák        | 2,78         | 0,86   | 2,78          | 0,84   | -0,02                | n.s.     |
| 3. Iskolavezetés   | 3,29         | 0,75   | 3,34          | 0,76   | -1,10                | n.s.     |
| 4. Iskolaszék      | 2,06         | 0,96   | 2,06          | 1,04   | 0,01                 | n.s.     |
| 5. Szülők          | 2,45         | 0,95   | 2,40          | 0,98   | 0,98                 | n.s.     |
| 6. Nyilvánosság    | 2,62         | 0,97   | 2,67          | 1,01   | -0,84                | n.s.     |
| 7. Kormányzat      | 2,40         | 1,08   | 2,59          | 1,11   | -2,97                | (p=0,00) |
| 8. Iskolafenntartó | 2,98         | 0,95   | 3,06          | 0,93   | -1,47                | n.s.     |
| 9. Diákok          | 2,37         | 1,00   | 2,29          | 0,99   | 1,26                 | n.s.     |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A szülők és a diákok nyomásgyakorló ereje, így érdekérvényesítő szerepe a legalacsonyabb, a szülők nyomásgyakorlását a pedagógusok közel fele, a tanulókat 55%-uk alig vagy egyáltalán nem érzékeli. A felső tagozaton oktató pedagógusok közül a matematikát és a magyart tanító tanárok saját maguk belső elvárásainak való megfelelést, az iskolafenntartók, a nyilvánosság és a tanulók nyomásgyakorló erejét a jó eredmény elérése érdekében szignifikánsan ( $p < 0,01$ ) magasabbra értékelik, mint a természettudományos tárgyakat oktató pedagógusok.

### Gyakorlás az Országos kompetenciamérésre

Kérdések irányultak az Országos Kompetenciamérésre való célzott felkészítésre kérdőívünkben. Így megkérdeztük, fordítanak-e időt, s ha igen, mennyit a pedagógusok arra, hogy tanulóikkal célzottan gyakoroljanak az Országos kompetenciamérésre, és a mérés előtt mennyi idővel kezdik el a munkát. A pedagógusok 81%-a tanulóival gyakorol a kompetenciamérésre alsó tagozaton és felső tagozaton egyaránt. A matematikát oktatók 95%-a, a magyar nyelvet és irodalmat tanítók 92%-a foglalkozik az Országos kompetenciamérés előtt felkészítéssel, ugyanakkor a természettudományos ismereteket oktató pedagógusok 44%-a egyáltalán nem fordít erre időt. Ez arra enged következtetni, hogy a felső tagozaton oktató pedagógusok jellemzően úgy érzik, a matematikai műveltség tesztre való felkészítés főként a matematikatanár, az olvasás-szövegértés tesztre való felkészítés leginkább a magyartanárok feladata.

A pedagógusok harmada (63,8%) hónapokkal a mérés előtt kezdi a gyakorlást, 28,7%-uk a mérés előtti hónapban. A tanítók átlagosan 12,6 tanórát fordítanak gyakorlásra, a felső tagozaton a matematikát oktató tanárok 15,7 tanórát, a magyart tanító tanárok 14, a természettudományos ismereteket oktatók 11 tanórát. A gyakorlással foglalkozó pedagógusok 60%-a maximum 10 tanórán keresztül foglalkozik a tesztre való felkészítéssel. (5. táblázat).

5. táblázat. Az Országos kompetenciamérésre való gyakorlásra fordított idő

| <i>A tanítás során gyakorlásra fordított idő (tanóra)</i> | <i>Pedagógusok megoszlása (%)</i> |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| 1–10                                                      | 58,0                              |
| 11–20                                                     | 23,5                              |
| 21–30                                                     | 10,5                              |
| 31–                                                       | 8,0                               |

Azt is vizsgáltuk, milyen stratégiákat használnak a pedagógusok a kompetenciamérésre való felkészítés és a mérés lebonyolítása során (6. táblázat). A pedagógusokat saját kollégáik felkészítő stratégiáinak jellemzésére kértük. Faktoranalízissel kirajzolódott a felkészítéssel kapcsolatos állításokat és a lebonyolítással kapcsolatos állítást tartalmazó két látens változó (KMO=0,77, a Bartlett-teszt szignifikanciája  $p < 0,001$ , a teljes megmagyarázott variancia 51,36%).

A pedagógusok leginkább azzal értettek egyet (72%-uk), hogy kollégáik törekednek minél jobban motiválni a diákokat a kompetenciamérésen való jó eredmény elérésére, ebben az alsó és a felső tagozaton oktatók válaszai nem különböznek szignifikánsan egymástól. Fontosnak tartják meggyőzni a tanulókat arról, hogy legjobb tudásuk szerint oldják meg a feladatsorokat. A magyar közoktatási rendszerben a külső teljesítménymérések közül csak a középiskolai felvételinek és az érettséginek van közvetlen hatása a tanuló életpályájára, hiszen ezek befolyásolják egy tanuló továbbtanulási lehetőségeit. Az Országos kompetenciamérésen elért eredmény nem jár tétellel a tanulóra nézve, hiszen ettől nem függ, hogy felsőbb évfolyamba léphet-e, a tanulók nem kaphatnak rá érdemjegyet, eredményeikhez csak a szülők és a pedagógusok férhetnek hozzá. Ugyanakkor a tanulók eredményei alapján értékelik az iskolák teljesítményét, a felmérés az elszámoltathatóság alapját képezi, az intézmény számára egyáltalán nem közömbös, milyen hozzáállással látnak neki a tanulók a feladatmegoldásnak.

A pedagógusok nagy hangsúlyt fektetnek a felkészítés során a tanulók tesztmegoldó készségeinek fejlesztésére, az állítással való egyetértés mértéke magas (3,56). Tehetik ezt például az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott feladatainak felhasználásával, de rendelkezésükre áll egy feladatbank-szoftver is, aminek segítségével saját maguk állíthatnak össze gyakorlásra szánt feladatsorokat. A megkérdezettek fontosnak tartják, hogy az országos méréseken előforduló feladatokhoz hasonló feladatokat oldjanak meg a tanórán, olyan feladat típust igyekeznek gyakoroltatni, ami a kompetenciamérésen is előfordul. Általános tesztmegoldó stratégiák megbeszélésével készítik fel tanulóikat a teszt kitöltésére.

Elutasítják a pedagógusok azt az állítást, miszerint a különösen gyengén teljesítő tanulók eredményeit nem számítják be a mérésekbe, mindössze 11%-uk nyilatkozott úgy, hogy egyetért vagy inkább egyetért az állítással. A Koretz és munkatársai (2001) által kidolgozott tipológiában ez a csalásformák egyike, ami torz mérési eredményekhez vezethet, hiszen egy-egy alacsony teljesítményt elérő tanuló az osztály átlagát jelentősen csökkentheti, különösen kis létszámú osztályokban. Az alsó és a felső tagozaton oktatók

nem látják különbözöképpen, mennyire jellemző a különösen gyengén teljesítő tanulók kihagyása a mérésekből (6. táblázat).

6. táblázat. Felkészülés az Országos kompetenciamérésre

| Kérdőívtétel                                                                                            | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|
|                                                                                                         | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |
| A kollégák...                                                                                           |              |        |               |        |                      |
| 1. megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit.                                          | 3,61         | 0,60   | 3,59          | 0,68   | 2,47<br>(p=0,01)     |
| 2. igyekeznek motiválni a tanulókat arra, hogy jól teljesítsenek az országos méréseken.                 | 3,71         | 0,53   | 3,66          | 0,58   | 1,56<br>(p=0,05)     |
| 3. ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.           | 2,99         | 0,88   | 2,87          | 0,81   | 2,35<br>(p=0,02)     |
| 4. olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak az országos mérésekben.                  | 3,32         | 0,75   | 3,22          | 0,76   | 2,39<br>(p=0,02)     |
| 5. a tanítás során gyakrabban használnak az országos mérések feladataihoz hasonló gyakorló feladatokat. | 3,16         | 0,81   | 3,14          | 0,77   | n.s.                 |
| 6. általános tesztmegoldó stratégiákat beszélnek meg a tanulókkal.                                      | 3,02         | 0,85   | 2,88          | 0,86   | 2,81<br>(p=0,01)     |
| 7. kihagyják a mérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.                                      | 1,39         | 0,75   | 1,43          | 0,74   | n.s.                 |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

### Változtatások a pedagógusok oktatási eszköztárában

A teljesítménymérések tanítási folyamatra gyakorolt hatásait 18 állítással vizsgáltuk (7. táblázat). Arra kerestük a választ, helyénvalónak tartják-e a pedagógusok, hogy változtassanak pedagógiai munkájukon az Országos kompetenciamérés hatására, valamint annak feltárása volt a célunk, miben és hogyan változott munkájuk. Az egyes állítások besorolhatók a *Koretz* és munkatársai (2001) által megadott hét felkészítő stratégia valamelyikébe. A pedagógusok válaszait ezen kategóriák mentén jellemezzük.

A kérdőív rész öt olyan állítást tartalmazott, amelyek a tanulók tényleges tudásgyarapodást eredményező tanításban bekövetkező változásokra utalnak. Leginkább a hatékonyabb módszerek bevezetése, a követelményekre való alaposabb odafigyelés jellemzi a megkérdezettek munkájában bekövetkező változásokat. Ugyanebbe a kategóriába sorolhatók a „több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak”, a „több házi feladatot

adok”, a „nehezebb házi feladatot adok” állítások. Ezek több idő- és energiabefektetést igényelnek pedagógustól és tanulótól egyaránt. A megkérdezettek 65%-ára jellemző, hogy több tanórán kívüli támogatást nyújt diákjainak. A pedagógusok a mérések hatására ugyanakkor nem jelölnek ki több és nehezebb házi feladatot tanulóiknak (az átlagos egyetértés mértéke az állításokkal: 1,45 és 1,40). Ennek oka lehet a magyar oktatási rendszer azon sajátossága, hogy a tanórák végén a tanulók szinte mindig kapnak írásbeli és szóbeli házi feladatot is, tehát általános elvárása a tanórákon túli tanulás, a tananyag gyakorlása, ismétlése a házi feladatok segítségével. A felső tagozaton oktató pedagógusok a keresztntanervi kompetenciák fejlesztésére nagyobb hangsúlyt fektetnek (az átlagos egyetértés mértéke az állítással: 2,73), mint a tanítók (2,36), ami magyarázható azzal, hogy az oktatási tartalmak diszciplinák szerinti tantárgyi felosztása a felső tagozaton jelenik meg.

A többi állítás a szürke zónába tartozik, ezek a tevékenységek segíthetik a tanulók eredményességét, ugyanakkor számos negatív hatásuk is lehet, például a tanterv indokolatlan redukálása, a tesztpontszámok inflációja. Öt állítás foglalkozott a tanítás tartalmának és a mért tartalmak összehangolásával (*alignment*) kapcsolatos tevékenységekkel. A pedagógusok leginkább a „Jobban odafigyelek a központi mérések keretein belül mért kompetenciák fejlesztésére.” állítással értettek egyet (az egyetértés mértéke 3,2). Ugyanakkor a tantárgyi tartalmak leszűkítése, a felmérések tárgyát nem képező tantárgyi területek háttérbe szorítása nem jellemző a pedagógusokra, 72–80%-uk az állításokat inkább nem vagy egyáltalán nem tartják igaznak magukra nézve. A felső tagozaton oktató pedagógusok körében szignifikánsan magasabb az egyetértés (kétmintás t-próba alapján) azokkal az állításokkal, amelyek az oktatás tartalmában való változtatásokkal kapcsolatosak. Bevallásuk alapján rájuk inkább jellemző, hogy az elsajátítandó tartalmak mennyiségét csökkentik, ők inkább szűkítik le a tantervi tartalmakat, és fegyelmezettebb az órávezetésük a tanórák tartalmát illetően, mint a tanítók.

A pedagógusok saját megítélésük alapján jobban odafigyelnek a mérések hatására a szélsőséges eredményeket elérő tanulók felzárkóztatására és a tehetséggondozásra is. A pedagógusok 26%-a nem fordít különös figyelmet az alulteljesítőkre, 39%-a a kiemelkedő eredményeket elérőkre – a két állítással az egyetértés mértéke páros t-próba alapján szignifikánsan különböző ( $p < 0,01$ ,  $t = 8,31$ ), az alulteljesítő gyerekek felzárkóztatását fontosabb feladatnak tekintik. A két állításra adott válaszok között a korrelációs együttható értéke magas ( $r = 0,61$ ,  $p < 0,01$ ), tehát aki kiemelt figyelmet fordít a gyenge teszt-eredményeket elért tanulókra, az nagy valószínűséggel a jó eredményeket elért tanulókra is. Ennek lehet az az oka, hogy a felmérés visszajelzései felhívják a figyelmet a tanulók gyenge vagy kiemelkedő eredményeire egy, az osztálykeretnél tágabb összehasonlításban, de a kiemelt figyelem mögött az is állhat, hogy a nagyon gyenge eredményeket elérő tanulók jelentősen ronthatnák, a jól teljesítők jelentősen felhúzzhatják az osztály-, intézményi átlagot.

A tesztkitöltésre való felkészülés, a tesztformátumok, feladatformátumok megismertetésével (*coaching*) három állítás foglalkozott. A pedagógusok tanulóikkal leginkább általános tesztmegoldási stratégiákat beszélnek meg a tanórákon, az állítással való egyetértés mértéke alapján (2,57) tehát inkább igaznak tartják az állítást magukra nézve. A válaszadó pedagógusok 52%-a a teljesítménymérések hatására a feleletválasztós feladatok-

ra, 44%-uk a nyílt végű kérdésekre jobban odafigyel tanítás során, ezáltal kiemelten fejlesztve tanulói tesztmegoldó készségeit. A kétmintás t-próba eredményei alapján a felső tagozaton oktató kollégáiknál a tanítók fontosabbnak tartják, hogy általános tesztmegoldó stratégiákat ismertessenek meg a tanulókkal, hogy a feleletválasztós feladattípus megoldását gyakorolják (7. táblázat).

7. táblázat. A pedagógusok nézetei a tanítási gyakorlatukban eszközölt változtatásokról

| Pedagógiai munka                                                                                                      | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|
|                                                                                                                       | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |
| JOBBA MINŐSÉGŰ ÉS NAGYOBB IDŐIGÉNYŰ TANÁRI MUNKA                                                                      |              |        |               |        |                      |
| 1. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.                                                                          | 3,31         | 0,77   | 3,23          | 0,77   | n.s.                 |
| 2. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.                                                                      | 3,11         | 0,83   | 3,04          | 0,83   | n.s.                 |
| 3. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.                                                            | 2,74         | 0,94   | 2,70          | 0,96   | n.s.                 |
| 4. Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére.                                                   | 2,36         | 0,98   | 2,73          | 0,88   | -6,74<br>p=0,01      |
| 5. Több házi feladatot adok.                                                                                          | 1,40         | 0,72   | 1,48          | 0,73   | n.s.                 |
| 6. Nehezebb házi feladatot adok.                                                                                      | 1,37         | 0,63   | 1,42          | 0,61   | n.s.                 |
| AZ OKTATÁS TARTALMÁNAK VÁLTOZTATÁSA                                                                                   |              |        |               |        |                      |
| 7. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.                                                                 | 1,85         | 0,80   | 2,00          | 0,87   | -2,98<br>p=0,01      |
| 8. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak az órák tartalmi alakításában.                                           | 1,73         | 0,81   | 1,83          | 0,80   | -1,99<br>p=0,05      |
| 9. Kihagyom, vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek a rendszerszintű méréseken. | 1,56         | 0,71   | 1,60          | 0,71   | n.s.                 |
| 10. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.                                                   | 1,64         | 0,76   | 1,86          | 0,87   | -4,36<br>p=0,01      |
| 11. Jobban odafigyelek a rendszerszintű mérések keretein belül mért kompetenciák összetevőinek fejlesztésére.         | 1,94         | 0,87   | 1,96          | 0,84   | n.s.                 |

7. táblázat folytatása

| Pedagógiai munka                                                                                                        | Alsó tagozat |        | Felső tagozat |        | Kétmintás<br>t-próba |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|--------|---------------|--------|----------------------|
|                                                                                                                         | Átlag        | Szórás | Átlag         | Szórás |                      |
| TESZTFELADATOK MEGOLDÁSÁRA VALÓ FELKÉSZÍTÉS                                                                             |              |        |               |        |                      |
| 12. Jobban összpontosítok a felelet-választós tesztekre a tanítás során.                                                | 2,51         | 0,89   | 2,39          | 0,90   | 2,40<br>p=0,02       |
| 13. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.                                                | 2,23         | 0,91   | 2,33          | 0,88   | n.s.                 |
| 14. Több időt töltök az általános teszt-megoldói stratégiák tanításával.                                                | 2,71         | 0,93   | 2,47          | 0,89   | 4,45<br>p=0,01       |
| ERŐFORRÁSOK ÚJRAELOSZTÁSA                                                                                               |              |        |               |        |                      |
| 15. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.                                                                    | 2,94         | 0,94   | 2,86          | 0,85   | n.s.                 |
| 16. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.                                                                     | 2,66         | 1,01   | 2,72          | 0,90   | n.s.                 |
| A PEDAGÓGIAI MUNKA VÁLTOZÁSÁNAK SZÜKSÉGSÉGE                                                                             |              |        |               |        |                      |
| 17. Szakmailag helytelennek tartom azt, hogy a rendszerszintűteljesítménymérések miattváltoztassak pedagógiai munkámon. | 2,57         | 1,00   | 2,66          | 0,95   | n.s.                 |
| 18. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.                             | 2,70         | 0,80   | 2,68          | 0,79   | n.s.                 |

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

A válaszadók 21%-a helytelennek, 14,5%-a helyénvalónak tartja, hogy a központi mérések hatására változtasson pedagógiai munkáján. Mindössze 13%-uk elégedett munkájának eredményével, így nem kíván változtatni tanítási gyakorlatán.

## Összegzés

Tanulmányunkban az általános iskolákban oktató pedagógusok rendszerszintű mérésekkel kapcsolatos nézeteit elemeztük országos reprezentatív kérdőíves vizsgálat eredményei alapján. A hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések hasznosságával kapcsolatos nézetek vizsgálata után az Országos kompetenciamérés néhány aspektusával kapcsolatos nézetek feltárására szűkítettük a vizsgálatot, mivel hazánkban az Országos kompetenciamérés szolgáltatja a teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszer alapját, visszajelzést ad az oktatás érintettjeinek a tanulók teszteredményei alapján az intézményekben fo-

lyó munka eredményességéről. Az eredmények visszacsatolása, nyilvánossága a pedagógusok munkáját is befolyásolja.

Vizsgálatunk alapján a pedagógusok a rendszerszintű méréseket fontosnak tartják, ugyanakkor a belőlük levonható következtetések általánosíthatóságát kétkedően fogadják. A válaszadó pedagógusok a különböző szinteken megvalósuló mérések közül az Országos kompetenciaméréstől tartanak leginkább, de a nemzetközi felmérések eredményei miatt is nyomás alatt érzik magukat. Azért, hogy a tanulók jó teszteredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen, a pedagógusokra az oktatási rendszer számos érintkezője gyakorol nyomást: leginkább az iskolavezetés és a fenntartó; a tanulók és a szülők érdekérvényesítő ereje elenyésző ezen a területen.

Azért, hogy a tanulók jobb eredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen, a pedagógusok közel 80%-a célzottan készül diákjaival a felmérésre, a pedagógusok közel fele hónapokkal korábban kezdi a felkészítést, jellemzően 12–14 tanórányi időt fordítanak felkészülésre. Főként a tanulók tesztmegoldó készségeinek fejlesztésével foglalkoznak, ugyanakkor kiemelik, hogy a tanulók jó teszteredmények elérésére való motiválása különösen fontos a készülés során.

A pedagógusok az Országos kompetenciamérés hatására számos területen változtattak munkájukon: hatékonyabb oktatási módszereket keresnek, jobban odafigyelnek a képzési követelményekre, a mérések keretein belül mért kompetenciák összetevőinek fejlesztésére. Legkevésbé a tanulók oktatási időn túli többletterhelése jellemző a pedagógusokra, de a tanított tartalmak igazítása az Országos kompetenciamérés tartalmi keretéhez sem jellemző a többségükre.

Az alsó és felső tagozaton oktatók válaszai között kevés esetben mutatható ki számottevő különbség. Eltérések egyrészt az Országos kompetenciamérésre való felkészüléssel kapcsolatos állítások, másrészt a felmérés miatt a tanításban bekövetkező változásokat leíró állítások esetében azonosíthatók: az alsó tagozaton oktatók fontosabbnak tartják az általános tesztmegoldó stratégiák, az egyes feladattípusok tanulókval való megismertetését, míg a felső tagozaton dolgozók az elsajátítandó tartalmak csökkentésével, az oktatás tartalmát illetően kötöttebb óravezetéssel kapcsolatos állításokkal értettek nagyobb mértékben egyet.

Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok elfogadják a rendszerszintű tanulóitejesítmény-méréseket, mára ezek a mérések beépültek pedagógiai kultúránkba. Ugyanakkor a legfontosabb feladat annak elősegítése, hogy a pedagógusok munkáját támogassák a felmérések visszajelezései.

#### *Köszönetnyilvánítás*

Köszönöm *Sisák Bernadett*, *Hajós Gábor* és *Halof Ferenc* segítségét az adatok felvételében. A tanulmány elkészítését a SZTE OK „*Diagnosztikus mérések fejlesztése*” című TÁMOP 3.1.9/08/01-2009-0001 pályázat támogatta.

## Irodalom

- Barber, M. és Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. McKinsey Group, London.
- Cannell, J. J. (1988): Nationally normed elementary achievement testing in america's public schools: How all fifty states are above the national average. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 7. 2. sz. 5–9.
- Carnoy, M. és Loeb, S. (2002): Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24. 4. sz. 305–331.
- Chenfeld, M. B. (2006): Handcuff Me, Too! *Phi Delta Kappan*, 87. 10. sz. 745–747.
- Csapó, B. (2012): Developing a framework for diagnostic assessment of early science. In: Bernholt, S., Neumann, K. és Nentwig, P. (szerk.): *Making it tangible – Learning outcomes in science education*. Waxmann, Münster. 63–87.
- Figlio, D. N. és Gletzer L. S. (2002): *Accountability, ability and disability. Gearing the system?* NBER Working Paper No. 9307., National Bureau of Economic Research.  
<http://www.nber.org/papers/w9307.pdf>. Utolsó megtekintés 2011. 03. 12.
- Fuller, B., Gesicki, K., Kang, E. és Wright, J. (2006): *Is the No Child Left Behind Act Working? The Reliability of How States Track Achievement*. Working Paper 06-1. Policy Analysis for California Education.
- Hamilton, L. S. és Stecher, B. M. (2002): Improving test-based accountability. In: Hamilton, L. S., Stecher, B. M. és Klein, S. P. (szerk.): *Making sense of testbased accountability in education*. Rand Corporation, Santa Monica. 121–143.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2002): Sorting out accountability systems. In: Evers, W. és Walberg, H. (szerk.): *School accountability*. Hoover Institution Press, Stanford. 75–104.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2005): Does school accountability lead to improved student performance? *Journal of Policy Analysis and Management*, 24. 2. sz. 297–327.
- Jacob, B. (2002): *Accountability, incentives and behavior: The impact of high-stakes testing in the Chicago public schools*. Working Paper 8968. National Bureau of Economic Research.
- Jacob, B. (2005): Accountability incentives and behavior: The impact of high stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of public economics*, 89. 5–6. sz. 297–327.
- Jacob, B. (2007): *Test-based accountability and student achievement: An investigation of differential performance on NAEP and state assessments*. National Bureau of Economic Research. Working Paper 12817.
- Gardner, J. R., Rachlin, R. és Sweeny, H. W. A. (1986, szerk.): *Handbook of strategic planning*. J. Wiley, New York.
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat Kormányzati Gazdasági- és Társadalom-statisztikai Kutató Intézet, Budapest. 167–189.
- Klein, S. P., Hamilton, L. S., McCaffrey, D. F. and Stecher B. M. (2000). What do Test Scores in Texas Tell Us? *Educational Policy Analysis Archives*, 8. 49. sz. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n49/>. Utolsó megtekintés 2011. 08. 22.
- Koretz, D. Barron, S., Mitchell, K. és Stecher, B. (1996): *The perceived effects of the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D. és Barron, S. I. (1998): *The Validity of Gains on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D. (2002): Limitation in the Use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, 37. 4. sz. 752–777.

- Koretz, D. (2008): *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press, Cambridge.
- Koretz, D., McCaffrey, D. és Hamilton, L. (2001): *Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions*. CSE Technical Report. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Köznevelés (2010): Középiskolák eredményességi mutatói. *Köznevelés*, **66**. 39. sz. 11–15.
- Lashway, L. (2001): *The new standards and accountability: Will rewards and sanctions motivate america's schools to peak performance?* ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon.
- Linn, R. L. és Dunbar, S. B. (1990): The Nation's Report Card Goes Home: Good News and Bad About Trends in Achievement. *Phi Delta Kappan*, **72**. 10. sz. 127–133.
- Linn, R. L., Graue, M. E. és Sanders, N. M. (1990): Comparing State and district test results to national norms: The validity of the claims that 'everyone is above average'. *Educational Measurement*, **9**. 3. sz. 5–14.
- McNiel, L. M. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge, New York.
- Neuwirth Gábor (2011): Magyar középiskolák eredményességi mutatói. *Felsőoktatási műhely*, **5**. 1. sz. 101–113.
- OECD (2008): *Measuring improvement in learning outcomes*. OECD, Párizs.
- OECD (2011): *Education at a glance 2010*. OECD, Párizs.
- Phillips, M. és Flashman (2007): How Did the Statewide Assessment and Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools? In: Gamoran, A. (szerk.): *Standard-based reform in the poverty gap*. Brookings Institution Press, Washington. 45–88.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér, Thibaud Latour és Csapó Benő (2011): Az online tesztelés lehetőségei és a TAO platform alkalmazása. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 1–2–3–4–5. sz. 8–22.
- Stecher, B. M. és Kirby, S. N. (2004): *Organizational improvement and accountability: Lessons for education from other sectors*. Rand Corporation, Santa Monica.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 60–79.
- Vidákovich Tibor és Csikos Csaba (2009): A tanulók matematikai tudásának alakulása – nemzetközi és hazai vizsgálatok. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 150–160.

## ABSTRACT

EDIT TÓTH: TEACHERS' VIEWS OF LEARNER ASSESSMENT PROGRAMMES

In recent decades, numerous developed countries have increased their expenditures on education. However, educational performance measured by schoolchildren's knowledge has improved in very few countries (*Barber and Mourshed, 2007*). This phenomenon has prompted governments to take various steps to improve results among both learners and teachers. First of all, educational management has been reconceptualised and accountability systems have been introduced. Schoolchildren's performance has become a core element in accountability programmes that monitor public education in an ever growing number of countries.

In our study, we analysed elementary school teachers' opinions of learner performance measures on the basis of the results of a national representative questionnaire survey. After examining teachers' views on the efficacy of system-wide, national and international measures, we narrowed our focus to teachers' opinions on certain aspects of Hungary's National Assessment of Basic Competencies, since this serves as a basis for the country's performance-based accountability system and provides stakeholders with feedback on the effectiveness of the work carried out in schools on the basis of test scores. The feedback and publication of the results also affect teachers' work.

Our results show that teachers find system-wide measures important, but they harbour doubts about the generalizability of the conclusions that can be drawn from these results. Of the various measures used at different levels, respondents expressed the greatest concern about the National Assessment of Basic Competencies and also felt pressurised by results from international assessments. Numerous stakeholders – mostly school management and local education authorities – place pressure on teachers to ensure that their pupils achieve good test results on the National Assessment.

Teachers have changed many aspects of their practice: they seek out more effective teaching methods and pay closer attention to both meeting professional development requirements and improving components of the competencies measured. Results suggest that teachers accept system-wide measures of learner performance since they have become part of our educational culture. At the same time, the most important task is to facilitate teachers' work with feedback from the measures.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 3. 225–249. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Tóth Edit, MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport, H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.



## KÖNYVEKRŐL

### **Gergely A. Dávid (2011): Linking Euro Examinations to the Common European Framework of Reference**

*A Full Report. Euro Examination Centre, Budapest. 84 o.*

Dávid Gergely munkája az EURO-nyelvvizsgáknak a Közös Európai Referenciakeret (KER) szintjeihez történő illesztését mutatja be pontos, szakszerű, minden részletre kiterjedő megfogalmazásban. Az illesztési projektről szóló részletes jelentése az idegen nyelvi mérés és értékelés tárgykörét kibővítő monográfiának is tekinthető, hiszen a szűk szakmai részleteken túlmenően olyan leírásokat is tartalmaz, melyek által azok számára is követhetővé válik a szintillesztés folyamatának progressziója és hierarchiája, akik a mérés és értékelés világával általában, illetve a nyelvpedagógiai és a pszichológiai mérések világával speciálisan foglalkoznak. Ebben az értelemben jól érzékelhetővé válik, hogy mi az, amit az idegen nyelvek mérésmetodikája hátrahagyott a XX. században és mi az, ami az új évezred első évtizedében már létrejött. Ez nem egyszerűen a modern tesztelmélet értékeinek felmutatása a klasszikus tesztelmélet erényeinek megtartása mellett, hanem egy olyan zavarba ejtően gazdag módszertani tár felmutatása, amely a standardok felállítását, bemérését és fenntarthatóságát úgy szavatolja, ahogy azt a XX. században elvégezni még nem lehetett. Természetesen, a mérésmetodikában sincs egyedül üdvöztető, végleges vagy egyetlen módszer – azonban e mű kétségtelenül egy olyan helyes vagy akár a legjobb gyakorlatot mutatja be, amely mind a tesztfejlesztők, mind a felhasználók számára rendkívüli tanulságokkal szolgálhat.

A mű két részből áll: a körülbelül 60 oldalnyi főszövegből és a főszöveg megértéséhez elengedhetetlenül szükséges, mintegy 30 oldalas mellékletből (ennek túlnyomó része táblázat). Egy tágabb olvasóközönség nyilván nagyra értékelné, ha a főszövegben vagy a mellékletekben is néhány szemléltető jellegű, valós vizsgarészlet megjelenne, ám ezt a szerző kerüli. Így viszont a mű csak azok számára élvezhető, akik mind az idegen nyelvi mérésmetodikában, mind a szintillesztés témaköreiben járatosak és terminológiai ismereteik is lehetővé teszik, hogy eljussanak addig az absztrakcióig, amely szinten a szerző mozog. Tekintettel a monográfia műfajára, elfogadom és megértem a szerző azon döntését, hogy az egzaktság kedvéért a sallangoktól mentes szakszöveg mellett döntött. Különösen értékessé teszi a művet az a tény, hogy a nemzetközi szakirodalomban szinte lehetetlen olyan anyagra bukkanni, amely a szintillesztés folyamatát ilyen részletességgel és szakmetodikai felkészültséggel ábrázolja.

Bevezetésében a szerző rámutat arra, hogy már 2001-ben megjelent a Közös Európai Referenciakeret (mágyarul 2003-ban) és szokatlanul rövid idő alatt – elsősorban, de nemcsak Európában – hivatkozási alap lett mind input, mind output oldalon, vagyis mind tantervi, mind értékelési vonalon elméleti és gyakorlati kiindulópontként szolgált. A 2003-ban megjelent Kézikönyv (*Manual*) már arról szólt, hogy miként lehet a nyelvvizsgákat a Közös Európai Referenciakerethez illeszteni<sup>1</sup>. Egy évre rá e kézikönyvhöz részletes módszertani kiegészítő is készült (*Reference Supplement*), ami tovább bővíti a szintillesztési folyamat véghezviteléhez szükséges módszertani lehetőségeket<sup>2</sup>. Ebből is látható, hogy Dávid Gergely munkája nemcsak a legfrissebb

<sup>1</sup> North, B. (mts.) (2006): *Nyelvvizsgák szintillesztése a KER-hez*. (Fordította: Bárdos Jenő). Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ ISBN 963 229 337 1. Budapest, 183.

<sup>2</sup> Banerjee, J., Kaftandjieva, F., Takala, S. és Verhelst, N. (2007): *Szintillesztési módszertani segédlet a Nyelvvizsgák szintillesztésére a KER-hez c. kézikönyvhöz*. (Fordította: Horváth György) Nyelvvizsgázatási Akkreditációs Központ ISBN 978-963-06-2391-9. Budapest, 192.

tapasztalatokat mutatja be, hanem úttörő jellegű abban a tekintetben is, hogy az alapos empirikus kutatás eredményeképpen képes magát a KER-t bírálni, nem különben képes rámutatni az egyes technikai eljárások hiányosságaira is. Felfedező útján újításokat is bemutat, amelyek hozzájárulhatnak a szintillesztés módszertanának tökéletesedéséhez.

A szerző az EURO-nyelvvizsgák szintillesztésének bemutatásakor elfogadja a Kézikönyv szerzőinek javaslatait. A csereszabatosítási folyamatot ugyanúgy négy részre tagolja: ismerkedési szakasz (a KER szintekkel); specifikáció; standardizáció; empirikus validálás. Az olvasó számára a monográfia akkor válik különösen érdekessé, amikor kiderül, mit változtatott munkatársaival a szerző a 2003-as és 2004-es vizsgák szintillesztési technikáitól a 2007 körül lezajlottakig. Megvilágosító erővel hathat ez a könyv azokra a vizsgafenntartókra, akik a szintillesztésnek nem szakemberei, és nincsenek tisztában azzal, micsoda munkával jár a szintillesztés szakszerű, statisztikailag is igazolható elvégzése a vizsgafejlesztők számára. Jelen esetben a szerző az Első Fázisban (*Stage One*, 9–45. o.) mutatja be azt a szintillesztési szakaszt, amit mai szempontból már nem tart kielégítően széles körűnek. A Második Fázis (*Stage Two*) bemutatása a 45–61. oldalon olvasható.

A vizsgák állandó fejlesztését, karbantartását, a standardok felállítását és betartatását a kortárs mérésmetodikai elméletek és néhány közismert vizsgafejlesztő és kutatóközpont helyes gyakorlata igényli. Azonban Magyarországon kívül nem tudok olyan országról, ahol az államilag akkreditált vizsgák számára a szintillesztést törvényileg kötelezővé tették. A törvényi szabályozás – egybehangzón a nemzetközi mérésmetodikai közvéleménnyel – tekinthető ugyan túlzottnak, de a következményei mégiscsak áldásosak: a Magyarországon akkreditált nyelvvizsgák minőségének színvonala határozottan emelkedett. Vannak, akik továbbra is a szakmai gyönyörűség kedvéért végzik el ezeket a feladatokat, viszont mások kényszerből. Ez utóbbi érthető, ha megvizsgáljuk, hogy számos magyar vizsgafejlesztő milyen szerény körülmények között kénytelen megoldani olyan feladatokat, amelyeket külföldön egész kutatóintézetek bonyolítanak le.

*Dávid Gergely* esettanulmánya egyaránt fakad az EURO-nyelvvizsgák KER iránti elkötelezettségéből, másfelől abból a kényszerből, hogy Magyarországon a KER szintjei közül a B1, a B2 és a C1 szintek akkreditálhatók mint alap-, közép- és felsőfok. A magyarországi szintillesztési folyamatok 2007-ben kulmináltak, így a vizsgafejlesztők empirikus anyagaikban részben régi adatokra támaszkodtak, másfelől új, teljes mértékben szintillesztett vizsgákat nyújtottak be.

A szerző az előszót követő elméleti részben pontosan megnevezi és feltárja – elmélyült szakirodalmi ismeretei révén –, hogy melyek azok az elvek és eljárások, amelyeket elfogad és alkalmaz a projekt során, ismerteti azokat a szoftvereket, amelyeket a statisztikai elemzésekben felhasznál. Ugyanakkor joggal panaszkodik arra a tényre, hogy kevés a szintillesztettnek tekinthető referenciaanyag és azokat sem lehet egymással összehasonlítani. Az Első Fázisban a szerző mindössze öt tesztfelkészítővel alkotott vizsgálati csoportot, mely alacsony létszámot a projektben a teszteknek az átlagosnál sokkal szélesebb körű vizsgálatával próbálta ellensúlyozni. Hangsúlyoznunk kell, hogy ebben a fázisban a projekt nem foglalkozott a vizsga összes elemével, hanem csak a nyelvtan/szókincs részével, ugyanis a specifikációk nem jelenítették meg kellő részletességgel a konstruktumot. Mivel a KER deskriptorai első soron beszédorientáltságúak és a nyelvikompetencia-összetevő sincs kellő részletességgel kifejtve, fennállt annak a veszélye, hogy a projekt esetleg nem tudja a KER kategóriáit megfelelően fókuszba állítani. Figyelemre méltó, mégsem meglepő fejlemény, hogy a tesztfelkészítők jobban ismerték és többször ragaszkodtak az EURO-vizsgák gyakorlatában kialakult, gyakran meg sem szövegezett elvekhez, mint a KER kategóriáihoz. A standardizációban már több nemzetközileg ismert mintát és módszert használtak. A belső validálás megfelelő minőségűnek mutatta a vizsgát ahhoz, hogy a külső validálást is elvégezzék, azonban a külső validáció alapján az akkori, vizsgált EURO-nyelvvizsgákat mégsem lehetett teljes körűen szintillesztettnek tekinteni. Az alábbiakban néhány érdekes részletet emelek ki az elemzésekből.

---

Magyarul: Dr. Jayanti Banerjee és Dr. Sauli Takala (2007, szerk.): *Szintillesztési módszertani segédlet*. Nyelvvizsgát Akkreditáló Testület-Nyelvvizsgáztatási Akkreditációs Központ, Budapest.

Annak ellenére, hogy a szerző a projekt felépítésében és leírásában is követte a Kézikönyv javaslatait – főként a referenciaanyagok hiánya miatt –, részleteiben mégis gyakran eltér a Kézikönyv által javasolt megoldásoktól. Az Első Fázisban elvégzett ismerkedési szakasz tapasztalatai között, túlmenően azon, hogy a KER ismerete még nem tűnt kimerítőnek, érdekes az a jelenség, hogy a vizsgafejlesztők bizonytalanság esetén inkább magasabb szintet jelöltek meg, mint amit az valójában a KER-ben elfoglalt. Ez azt is jelentheti, hogy vizsgáztatói gyakorlatukban egyes szinteket kedvezőbben ítélték meg, mint amennyit a KER szerint értek. A szerző publikációban is megjelenített javaslata az ismerkedési szakasz tapasztalatai alapján az, hogy a Kézikönyv meg kellene, hogy követelje az ismerkedési szakasz minősítő elemzését. Hasznosnak bizonyult továbbá a deskriptorok nem vertikális, hanem horizontális memorizálása és beazonosítása. A specifikációs szakaszban halványan felmerül a vizsgaműfajok és a vizsgaszintek összefüggése. Az olvasó számára meglepő lehet, hogy itt az egyszerű elbeszélés (*Past Narrative*, 19. o.) mellett a leírás (*Present Description*) mint műfaj nem jelenik meg. Az anekdota mint műfaj meglehetősen bizonytalan körvonalú, kétséges kimenetelű mérési eszköz, de ez a megnevezés már a KER eredeti leírásaiban is szerepel. A specifikációs szakasz eredményei azt mutatják, hogy a tesztfejlesztők legerőteljesebben a B1 szintet tudták elképzelni és beazonosítani, a B2 nem volt mindig annyira pontos, míg C1 szinten a KER egyes kívánalmait eltűzöttnek tűntek. Az statisztikai eredmények azt mutatják, hogy az EURO-vizsgák jól illeszkednek a KER leírásaihoz. Ennek a szakasznak többek között az is tanulsága, hogy az empirikus adatokon alapuló elemzéseket az illesztési folyamatban már sokkal korábban be kell vezetni a validációs szakaszok megjelenésénél.

A standardizálási folyamat során néhány nemzetközi vizsgálat már kimutatta, hogy a KER egyes deskriptorai nem is voltak kalibráltak, vagy ebben hibákat mutattak fel, s egyeseket a kalibrációk után átiráltak. Az EURO-vizsgák szintillesztésének standardizálási folyamatában különleges érdekesség a deskriptorok kiválogatása során, hogy a vizsgafejlesztők éppen azokat választották, amelyek nem estek át a kalibráció folyamatán. Örök talány maradhat, hogy a nem kalibrált deskriptorok miért keltenek olyan érzést, hogy magasabb követelményszinteket fejlesztenek ki, mint azok, amelyek átmentek a kalibráció folyamatán. A videó referenciaanyagok vizsgálata után a standardizálás befejeztével megállapítható volt, hogy volt némi különbség a korábbi EURO-nyelvvizsgák és az új KER alapú standardok között. Ez azonban egyáltalán nem meglepő, mert a gyakorlat kritikáját kiállt vizsgafelfogás többnyire erősebb, mint egy tanulás alatt álló új koncepció. A belső validációs szakasz jószágkritériumai megbízható vizsgának mutatják a nyelvvizsgákat – e szakasz egyik tanulsága, hogy a statisztikai adatok nem igazolták a tesztfejlesztők ránézéses jóslatait (*face validity*) – még gyakorlott vizsgáztatók esetében sem. A külső validáció lebonyolítása után bebizonyosodott, hogy B1 szinten a 2003-as vizsga nehezebb volt, mint a 2004-es. Ugyanakkor B2 szinten azt sugallták az adatok, hogy bár a 2004-es teszt könnyebb volt, a bírálók mégis alacsonyabb alsó határértékeket választottak. Összességében az illesztési folyamat azt bizonyította, hogy az EURO-nyelvvizsgák nagy stabilitással rendelkeznek, de az illeszkedés még nem tekinthető teljes körűnek. Ezért az Első Fázis legfontosabb tanulsága az, hogy nem lehet kiválasztani csak valamely vagy néhány vizsgarészt, a teljes vizsga minden egyes vizsgarészét be kell vonni az elemzésekbe. Ez történt meg a Második Fázisban.

A Második Fázis 2007 tavaszán már egy olyan széles körű és módszertanában is rendkívül fejlett eljárás volt, amely sokkal plasztikusabban mutatta be a vizsgafejlesztők felkészültségét. A fejlesztés egyik látványos elemeként a 33. táblában számszerűen is megjelenik az EURO-nyelvvizsgák feladatainak összekapcsolása a KER-rel. Összehasonlíthatóvá vált a jelöltek performanciája is (ld. 52–56. o.), a 35. táblázat már a 2008-as megújított vizsgálatokat is tartalmazza. Végső összesítésében a monográfia hangsúlyozza az ismerkedési szakasz jelentőségét, mivel a KER-szintek ismerete körüli pontatlanságok a szintillesztés későbbi szakaszaiban is gondot okozhatnak. A Kézikönyv elképzeléseinek teljesíthetősége érdekében arra van szükség, hogy minél több teljes körű referenciaanyagot és részletes szintillesztési eljárást publikáljanak, vagyis megismerhetők legyenek a mérés és értékelés szaktudományában. A módszerek sokat javultak, azonban a technikák kontextustól való függősége még a legvárászosabb új eljárásoknál is tetten érhető. Bár továbbra is érzékelhető bizonyta-

lanság a C1 szint pontosítása körül, az EURO-nyelvvizsgák szintillesztése közben sikerült olyan stabil referenciapontokat találni, amelyek lehetővé teszik azok KER-hez történő szakszerű és pontos illesztését.

*Dávid Gergely* monográfiája általában a validálás és konkrétan a szintillesztés szempontjából fontos mű, jelentős tudományos újításokat is tartalmaz. Stílusosan, különlegesen szép brit angolsággal és meggyőző terminológiai pontossággal mutatja be a szintillesztési munka elképesztő volumenét és a sikerhez elengedhetetlenül szükséges, részletekbe menő pontosságot. A leírás tükrözi a viszontagságoktól sem mentes, nagy türelmet és precíz munkát igénylő csapatmunka minden állomását, nem különben a projektvezető higgadságát, kreativitását és határozott döntési képességét a kritikus helyzetekben. Ez az úttörő jellegű, kiváló minőségű mű nagy segítséget nyújthat mindazoknak a kevésbé képzett vizsgáztatóknak és vizsgafejlesztőknek, akik még csak most ismerkednek a szintillesztés követelményei által támasztott feladatokkal, vagy még kevésbé tudták elfogadni azt, hogy ez a szakmai minőségbiztosítás folyamatos, szükséges és kívánatos.

*Bárdos Jenő*

**Aila-Leena Matthies és Ehrenhard Skiera (2011, szerk.): Finnország művelődési és oktatási rendszere**

*Gondolat Kiadó, Budapest. 301 o.*

A PISA tanulói teljesítménymérésen elért pontszámok eredményeképpen a 2000-es évek elejétől jelentős érdeklődés indult meg a finn közoktatási rendszer és a finnországi oktatás napi gyakorlata irányába. Különösen azon országok oktatáspolitikusai és módszertani szakértői részéről, ahol az oktatási rendszer teljesítményének fokmérőjeként ismerték el a PISA teljesítményméréseken elért pontszámokat, és az országok rangsorában elfoglalt helyezést. Az érdeklődés jelentős volt Európa német nyelvterületein is. Németországban és Ausztriában – eltérően hazánktól – a PISA tanulói teljesítménymérésről és a nemzeti oktatási rendszerek teljesítményéről kialakult vitában erőteljesek voltak a szkeptikus és kritikát megfogalmazó hangok, többnyire az akadémiai tudományosság képviselői részéről.

A hazai nevelés- és oktatáskutatói közegben viszonylag kevés olyan komparatista vagy komparatistikai kutatócsoport működik, amely azt az összetett feladatot vállalja, hogy egy régió vagy ország oktatási rendszeréről monografikus művet ír. Ennek oka kettős. Egyrészt a feltárandó irodalom összegyűjtése, annak feldolgozása, az adott oktatási rendszerről való személyes tapasztalatszerzés és a több tudományterület szempontjai szerinti tájékozódás kapcsolati- és idő- és pénzigényes. Másrészt az utóbbi két évtizedben az oktatással kapcsolatos nemzetközi információáramlásban – különösen a kevésbé ismert régiók és országok esetében – vezető szerepet kapott a szakértői tudás közvetítése. A tényekre, adatokra alapozott megismerés a nemzetek feletti szervezetek adatelemzési és adatközzétételi tevékenységének következtében napjainkra az elektronikus megjelenésű szövegek segítségével pillanatok alatt járható út. Ez ugyanakkor egy sajátos hangsúlyeltolódással is jár: az akadémiai tudományosságot, problémafelvétést és nyelvezetet sok esetben a politikai szándékokkal konstruált nyelvezet és világkép helyettesíti. Hasonló a helyzet Finnország esetében is. Sokat olvasni „finn csodáról”, „finn sikerről”, „finn mintáról”, „kimagaslóan teljesítő finn diákokról és oktatási rendszerről”, s jóval kevesebbet a finn neveléstörténetről, a jelenben is érvényesülő évszázados tendenciákról, a nemzetközi hatásokról, az évtizedekig zajló, vérre menő oktatáspolitikai küzdelmekről, sőt, az sem egészen világos, kik is a sokat hivatkozott „finnek”. A *Gondolat Kiadó* gondozásában megjelent *Finnország művelődési és oktatási rendszere* cí-

mű kötet célja ezen utóbbi kérdéskör megvilágítása: átfogó és alapos képet nyújtani arról a csak jelszavak és szlogenek mentén felszínesen ismert világról, amit finn oktatási rendszernek nevezünk.

A kötet huszonöt, német és finn szerző által írt tanulmányt tartalmaz. Ha az egyes részek szerzőihez a nagy számú hazai közreműködőt is hozzászámítjuk, akkor igazi nemzetközi szakmai összefogással keletkezett kötet-ről beszélhetünk. Szerencsésnek tartjuk azt a körülményt, hogy a hazai kiadás létrehozásában jelentős szerepe volt a neveléstörténet jeles hazai professzorának, *Németh András*nak, valamint az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolája hallgatóinak. A neveléstörténeti érdeklődés olyan szemlélet és kutatói alapállás megjelenésére utal Finnországgal kapcsolatosan, amely eddig csak kismértékben érvényesült az utóbbi évtizedekben a hazai szakirodalomban.

A bevezetőben olvasható általános földrajzi, kulturális jellemzést követően az ország iskolarendszerével, majd a finn neveléstörténet fordulataival ismerkedhetünk meg. A Finnországra vonatkozó rész zárásaként a jövő felé mutató kihívásokat foglalja össze vázlatosan a fejezet szerzője.

A kötet bemutatja azokat a jellegzetes finn nemzeti oktatási kérdéseket, problematikákat, amelyek az ország elhelyezkedéséből, nyelvi elszigeteltségéből, társadalmi körülményeiből erednek és az azokra adott hazai (finn) válaszokat. Ezek közé tartozik az, hogy a finn oktatáspolitikai és az oktatási rendszer alakulását történelmi korszakokon keresztül formálták a kényszerhelyzetek. Például az 1950-es évektől kezdve Finnországban jelentős gazdasági szerkezetváltás zajlott, az agrártársadalom az ötvenes évek végétől kezdve fokozatosan ipari társadalommá alakult át. Ennek egyik mozgatórugója a második világháború után a Szovjetunió részére fizetendő kárpótlás teljesítése. A kötet egyik szerzője szerint „A szükségszerűség, hogy a háborús kárpótlást ipari árukkal, például fémipari termékek formájában teljesítsék, Finnország számára valójában a gazdasági fellendülést jelentette, mert a Szovjetunió a szállított árukra még a kárpótlás (mennyiségének) teljesítése után is rászorult, így a fémipari áruk Finnország fontos kiviteli cikkévé váltak.” (32. o.).

Szintén betekintést kapunk azoknak a fontosabb (svéd, orosz, német) hatásoknak a rendszerébe, amelyek formálták a függetlenség elnyerésének időszakig a finn oktatási rendszert. A nemzetközi hatások említésekor megjelenik a nemzetek feletti szervezetek utóbbi évtizedekben tapasztalható oktatáspolitikai-formáló erejének említése a mai finn oktatási rendszerre és az oktatás gyakorlatára vonatkozóan.

A kötet szerkesztőit dicséri, hogy a sokszínű közelítés ellenére végig szem előtt tartották azt a gyakorlati célt, hogy az oktatáspolitikai szereplői számára is értelmezhető üzeneteket fogalmazzanak meg. Mindezt a finnországi tapasztalatokra való folyamatos reflektálással érik el: a németországi oktatási rendszer szempontjai alapján ütköztetik a német és a finn tapasztalatokat. Ebből a szempontból kiemelendő az utolsó (10.) fejezet. Itt olvashatók azok a következtetések, amelyek a finnországi oktatás rendszeréből és a németországi viszonyok ismeretéből erednek. A záró fejezet szerzője a finn oktatási rendszer nemzetközi elismertségét több tényezőben foglalja össze. Fontos körülménynek tekinti, hogy a kilencosztályos általános iskolában megvalósul a demokrácia, azaz mindenkinek ugyanolyan esélyei vannak a tudás megszerzésére. Mindehhez hozzájárul a tanári pálya társadalmi megbecsültsége, és az iskolák szakmai önállóságának biztosítása is. Azonban mindennek hátterében a lényeg az, hogy a finn oktatásirányítás messzemenően centralizált és széles körű társadalmi konszenzus áll az oktatáspolitikai törekvései mögött. Ennek az össztársadalmi konszenzusnak a jelszava a döntéshozatal szintjén: „Egymással és nem egymás ellen!”. A finn oktatási rendszer „másolását” nem tartja lehetségesnek. Az okok említésekor a fejezet szerzője hangsúlyozza, hogy a finnországihoz hasonló centrális oktatásirányítás Németországban elképzelhetetlen. Szintén kiemeli, hogy a politikai döntéshozatali mechanizmusokban nem érhető tetten az össztársadalmi konszenzus: „Az oktatásügy Németországban az oktatáspolitikai irányítótesté” (291. o.). A tartományok és az oktatáspolitikai résztvevőinek mentalitását a következő jelmondatban látja a szerző összefoglalhatónak: „Egymás ellen és nem egymással!”. A finn tapasztalatok közül általános megfontolásra javasolja a hosszú távú fejlesztések felé történő orientálódást, ehhez az oktatáspolitikai döntések összehangolását és a problémamegoldó kapacitás növelését.

## Könyvekről

Különösen a kötet zárótanulmánya, *Aila-Leena Matthies* írása irányítja arra a figyelmet, hogy a finn oktatási rendszer nem függetleníthető az azt körülvevő feltételrendszertől, tehát az északi jóléti állam nyújtotta keretektől. A szerző szerint az 1980-as években még szilárd jóléti rendszert a finnországi gazdasági visszaesés (az 1990-es évek eleje) jelentős gazdaságossági és szervezési kihívások érik. Ennek nyomai felfedezhetők az iskolarendszerben is. A jelenlegi gazdaságpolitika törekvései szintén abba az irányba mutatnak, hogy a neoliberális áramlatok hatására veszélybe kerülnek az évtizedek alatt kiépített jóléti szolgáltatások. Paradox helyzetként a Finnországot oktatási mintának tekintő országok a felé az egyenlőségen és demokrácián alapuló oktatáspolitikára törekcszenek, amit Finnország napjainkban leépít.

Ugyanakkor az eredeti mű szerzői nem hoztak egyértelmű döntést abban a tekintetben, hogy az aktuális politikai hangoktól mentes problémafelvető, megismerő, leíró alapállást alkalmazzák vagy valamely oktatáspolitikai szempontrendszert beemelve jellemezzék Finnországot. Ezáltal az olvasó olykor a leginformatívabb fejezetekben is normatív kijelentéseket olvashat, például: „A folyamatos újítás még mindig szükséges, akárcsak a tanárok állandó továbbképzése. Másként nem marad Finnország a nemzetközi összehasonlító tanulmányokban az alapoktatás mintaállama” (89. o.).

A kötet minden erénye mellett tartalmaz néhány formai pontatlanságot. Ezek a kötet tartalmi érdemeit nem csorbitják, ám a fejezetek forrásszövegeként vagy szakirodalmi tájékozádként való alkalmazása a kutatási szándékkal közelítő olvasók részéről kellő körültekintést igényel.

*Gál Attila*



A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia és az Oktatásért Közalapítvány támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Zrt. Értékesítési Ágazati Igazgatóság (1008 Budapest, Orczy tér 1.)

faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 3200,- Ft. Ára példányonként 800,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Könyv- és Folyóiratkiadó Bizottsága megbízásából kiadja az SZTE BTK,  
a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szedés a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomda Kft-ben. Felelős vezető: Mazán Csaba.

Megjelent 5,1 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szakcikkeket jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratossorozás-ként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének kizárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publicational Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## RESEARCH PAPERS

|                                                                                           |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gábor Erdei, Tamás Kozma, Károly Teperics and Zoltán Tőzsér:<br>Measuring Social Learning | 189 |
| Anita Habók: A Study of Learning to Learn Among Elementary School<br>Children             | 207 |
| Edit Tóth: Teachers' Views of Learner Assessment Programmes                               | 225 |

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education