

POLÓNYI ISTVÁN

Kompetenciamérés és osztályozás

<https://doi.org/10.71157/upsz.2025.01-02.08>

A tanulmány kitékint az országos kompetenciamérés néhány nemzetközi tapasztalatára. Ezt követően elemzi a magyar kompetenciamérés kistérségi kapcsolatainak hatását, majd a hátrányos helyzetűek kompetenciaeredményeinek sajátosságait, valamint az eredmények iskola-típusok szerinti jellemzőit. Kitér a kompetenciaeredményeknek a felsőoktatási pontok kialakításába vonásának a felvételre gyakorolt várható hatására. Végül röviden rámutat az írás arra, hogy a hazai kompetenciamérések eredményei esetében rendkívül nagy – az OECD országok között az egyik legnagyobb – az iskolán kívüli tényezők, a tanulók családi, környezeti körülményeinek hatása. Befejezésül a bemutatott tények alapján azt a következtetést fogalmazza meg, hogy a kompetenciamérések eredményeihez automatikusan központi érdemjegyeket rendelni mind pedagógiai, mind társadalmi szempontból torzulást eredményez.

BEVEZETÉS

Jelen írás aktualitását az adja, hogy az oktatáspolitikai irányítás az országos kompetenciamérés eredményeinek aktív osztálytermi és továbbtanulási értékelési szerepet kíván adni. A tanulmány áttekinti a kompetenciamérés eredményeit befolyásoló tényezőket, s ezek alapján von le következtetéseket azoknak az iskolai értékelésbe vonhatóságának problémáiról.

Hipotézisünk az, hogy a kompetenciamérés nem alkalmas arra, hogy az eredményekhez központilag automatikusan érdemjegyeket rendelve osztályozzák a tanulókat, mert az eredményeket alapvetően befolyásolják demográfiai, földrajzi és szociális tényezők.

A KOMPETENCIAMÉRÉS

„Az első [kompetencia]mérés 2001 őszén az 5. és 9. évfolyamon indult – kísérleti jelleggel. A 2002/2003-as tanévben a mérés átkerült a 6. és a 10. évfolyam végére. Ezekhez az évfolyamokhoz csatlakozott 2004-ben a 8. évfolyam is, így alakult ki a mai mérési rend.” (*Auxné és mtsai.*, 2012, 8. o.) Az „Országos kompetenciamérés a köznevelési rendszer 6., 8. és 10. évfolyamán tanulók szövegértési képességeit és matematikai eszköztudását méri. A mérésben alkalmazott feladatok nem a tantervi anyag elsajátításának mértékét vizsgálják, hanem azt, hogy a diákok a köznevelési rendszerben ezideig elsajátított ismereteket, készségeket milyen mértékben tudják alkalmazni a mindennapi életből vett problémák megoldásában. A kompetenciamérés lebonyolítását az oktatásért felelős miniszter a tanév rendjéről szóló miniszteri rendeletben határozza

meg. A méréshez szükséges kérdőívek, feladatlapok elkészítését, a mérések lebonyolítását, továbbá a beérkezett adatok rögzítésével, az iskoláknak és az iskolafenntartóknak szóló jelentések elkészítésével kapcsolatos feladatokat országos szinten az Oktatási Hivatal végzi.” (Uo.)

A kompetenciamérés eredményeiről nyilvános jelentések készülnek, amelyek az Oktatási Hivatal honlapján hozzáférhetők.¹

A kompetenciamérés célját legpontosabban Vári Péter – a mérés egyik kidolgozója – fogalmazta meg: „ezek a mérések alapvetően nem a tantervek bevalásáról, az oktatás rendszer-szintű működéséről nyújtanak információt, hanem az iskola, a pedagógus értékelési kultúrájának fejlesztését szolgálják. Nem azért fontosak, mert általuk lemérhető, mennyire teljesítik a tanulók a követelményeket, hanem azért, hogy folyamatos visszajelzést nyújtsanak a pedagógus számára saját munkájának a hatékonyságáról, arról, hogy konkrétan mit kell másként tanítania, mire kell több idő, több gyakorlás.” (Schüttler, 2004)

Fontos tehát észrevenni, hogy a kompetenciamérés nem alapvetően a tanulók osztályozására lett létrehozva.

A KOMPETENCIAMÉRÉSEK NÉHÁNY SAJÁTOSSÁGA – A NEMZETKÖZI IRODALOM ALAPJÁN

Érdeemes rövid kitekintést tenni a hasonló mérések nemzetközi tapasztalataira.

A szakirodalomban gyakran nagyszabású felméréseknek nevezett országos kompetenciaméréseket főleg az angolszász országokban használják osztálytermi értékelésre is. Röviden kitérünk az ezzel kapcsolatos

tapasztaltokra.

James és szertőtársai által szerkesztett 2001-ben megjelent, széles körben ismert könyv a *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment (Tudni, mit tudnak a tanulók: Az oktatási értékelés tudománya és tervezése)*² a Committee on the Foundations of Assessment³ által gondozott munka. A kötet rendkívül széles körű elemzéséből érdemes néhány gondolatot kiemelni.

A könyv szerint az osztálytermi értékelés és a nagyszabású felmérések gyakran nincsenek összhangban egymással. Az eredmény konfliktushoz és frusztrációhoz vezethet mind a tanárok, mind a tanulók számára (James és mtsai., 2001, 3. o.). **Az osztálytermi értékelés ereje abban rejlik, hogy szoros kapcsolatban áll az oktatással és a**

nem azért fontosak, mert általuk lemérhető, mennyire teljesítik a tanulók a követelményeket

¹ <https://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/eredmenyek>

² Az angol nyelvű irodalom fordítása a cikk egészében a szerző munkája.

³ A Committee on the Foundations of Assessment magyarul: Értékelési Alapok Bizottsága. 1998-ban hívta létre az USA Nemzeti Kutatási Tanácsa (NRC) a Nemzeti Tudományos Alapítvány támogatásával. A bizottság feladata az volt, hogy áttekintse és szintetizálja a kognitív tudományok terén elért eredményeket, és feltárja azok hatását az oktatási értékelés javítására általában, és különösen a természettudományos és matematikai oktatás értékelésére. A bizottság értékelte azt is, hogy az egyesült államokbeli iskolákban kialakult értékelési gyakorlatok milyen mértékben származnak a megismeréssel és tanulással kapcsolatos kutatásokból, valamint segítette a közvéleményt a jelenlegi és kifejlődően lévő értékelési gyakorlatok és felhasználások jobb megértésében (James és mtsai., 2001, 17. o.).

tanárok tudásával a diákjaik oktatási történetéről. A szerzők később hozzátesszik, hogy **a tanulók többet tanulnak, ha az oktatás és az értékelés szervesen összefügg** (Uo., 8. o. – kiemelés: P. I.). Ugyanakkor a nagyléptékű értékelések egyre inkább távolodnak az oktatástól, mint ahogy **a méltányosság figyelembevétele is gyengécsük** (Uo.).

A tanulók többet tanulnak, ha megértik azokat a kritériumokat, amelyek alapján munkájukat értékelni fogják (sőt, részt vesznek azok kidolgozásában), továbbá amikor részt vesznek a társ- és önértékelésben, amelynek során alkalmazzák ezeket a kritériumokat (Uo., 9. o.).

A jelenlegi oktatási értékelési környezet az Egyesült Államokban sokkal nagyobb értéket és hitelességet tulajdonít az egyének és programok külső, nagyszabású értékelésének, mint a tanulást segítő osztálytermi értékelésnek (Uo.). Ehhez kapcsolódóan hozzátesszi az anyag, hogy a kutatási, fejlesztési és képzési befektetések nagyobb részét az osztálytermi munkára kell ráfordítani, ahol a tanítás és a tanulás történik.

A könyv több ajánlást megfogalmaz az értékeléssel kapcsolatban. A 11. ajánlás szerint kevesebb hangsúlyt kellene fektetni a külső értékelésekre (pl. a standardizált tesztekre), és több támogatást kellene biztosítani a tanároknak az osztálytermi formatív értékeléshez, amely segíti a tanulók fejlődését (Uo., 14. o.).

Clarke és Luna-Bazaldúa (2021) felhívja a figyelmet a tesztek méltányosságának

kérdésére. Egy teszt méltányos, ha a diákcsoportok közötti teljesítménykülönbségek a mérni kívánt konstruktumhoz⁴ kapcsolódó eltérésekből fakadnak. Vagyis a konstruktumtól független kontextuális vagy egyéni jellemzők nem befolyásolhatják szisztematikusan az egyes csoportok által elért teszteredményeket.

A teljesítménybeli különbségek önmagukban nem tesznek egy tesztet méltánytalanná, mivel a csoportok eltérhetnek az értékelt tudásterületen. **A méltányosság szempontjából fontos, hogy a teszteredményeket csak a konstruktummal**

kapcsolatos tényezők befolyásolják (pl. valódi matematikai tudás), **és ne irreleváns tényezők, mint például a diák társadalmi háttere, neme vagy anyanyelve** (138. o. – kiemelés: P. I.).

Caffrey részletesen bemutatja az Egyesült Államokban az elemi és középfokú oktatásban alkalmazott teszteket. Ő is kiemeli a méltányosság kérdését. Szerinte a méltányosság mint „egyenlő bánásmód” fogalma többféle formát ölt: (1) a méltányosság mint az elfogultság hiánya, (2) a méltányosság mint méltányos bánásmód a tesztelési folyamatban, (3) a méltányosság mint egyenlőség a tesztelés eredményeiben, és (4) a méltányosság mint lehetőség a tanulásra (2009, 22. o.). Hangsúlyozza – a méltányosság mint az elfogultság hiánya kapcsán –, hogy az elfogultság ellentmondásos téma, és nehezen kezelhető az oktatási értékelés során, pedig **a tesztek ilyen torzítása, ha jelen van, aláássa az értékelési eredményeiken alapuló következtetések érvényességét**

kevesebb hangsúlyt kellene fektetni a külső értékelésekre (pl. a standardizált tesztekre), és több támogatást kellene biztosítani a tanároknak az osztálytermi formatív értékeléshez

⁴ Ilyen lehet például egy elméleti fogalom vagy egy képesség.

(Uo. – kiemelés: P. I.). A tesztelés eredményeiben való egyenlőség kapcsán azt húzza alá, hogy a hátrányos helyzetű diákok kisebb valószínűséggel fejezik be a középiskolát, ami tovább nehezíti számukra a felsőfokú tanulmányok folytatását vagy a munkaerőpiacon való elhelyezkedést. Esetükben az „eredmények egyenlősége” nagyobb valószínűséggel merül fel aggályként a nagy tétellel bíró vizsgák esetében, például az állami értékelések és érettségi vizsgák során, mint az kisebb tétet jelentő méréseknél, például a nemzetközi felmérések esetében (Caffrey, 2009, 23. o.).

Caffrey a tesztek torzító hatását is kiemeli. Megállapítja, hogy a tesztalapú elszámoltathatóság kevésbé kívánatos módon befolyásolhatja a tantervet. A tesztalapú elszámoltathatósági rendszerek egyik kritikája az, hogy a tananyag szűkítéséhez vezetnek. „Tesztelési tehernek” is nevezik azt a hatást, ti. ahogy a tesztelés és az arra való felkészülés időigénye megnövekszik, és ez más oktatástól vesz el időt. Az oktatás a vizsgára való tanítás felé mozdul el, más területektől elvonva az időt, s így a nem vizsgáztatott tantárgyaktól történő átcsoportosítás következik be (Uo., 33. o.).

A rövid kitekintést *De Lisle* megállapításával zárjuk, aki így ír: „A lényeg az, hogy **a nemzeti értékelések nem az egyének kiválasztásáról vagy minősítéséről szólnak, hanem az iskolák és az oktatási rendszerek teljesítményének mérésére**

szolgálnak. A fejlett oktatási rendszerekben különböző értékelési formákat alkalmaznak eltérő célokra – nyilvános vizsgákat, nemzeti értékeléseket, tanórai értékeléseket és nemzetközi méréseket. Ki-egyensúlyozottan kell kezelnünk azokat a mérési feszültségeket, amelyek ezeknek a különböző értékelési módszereknek az együttes alkalmazásából adódnak.” (2010 – kiemelés P. I.)

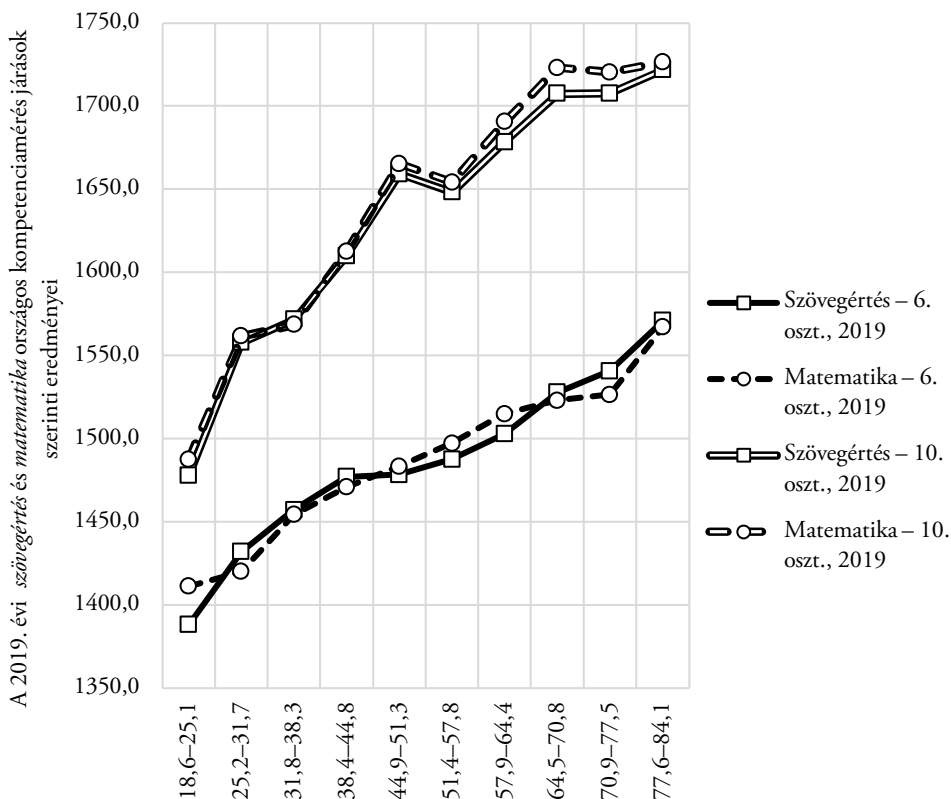
A következőkben – elsősorban a méltányosságra koncentrálna – áttekintjük, hogy a hazai kompetenciamérésnek melyek azok a sajátosságai, amelyek kérdéssé teszik, hogy az egy generális osztályozási értékelési rendszerré válhat-e.

A KOMPETENCIAMÉRÉS KISTÉRSÉGI KAPCSOLATA

A kompetencivizsgálatok eredményeinek területi alakulását vizsgálva (lásd Polónyi, 2022) egyértelmű, hogy mind a szövegértés-, mind a matematikaeredmények járási átlaga szorosan együttmozog a járások komplex fejlettségi mutatójával. Az együttmozgás jelentős lejtést mutat: a fejlettebb járásokban élő fiatalok eredményei jobbabbak, mint a gyengébb fejlettségű járásokban élőké. A különbség, a hátrányos helyzetű járásokban tanuló fiatalok lemaradása évfolyamokon felfelé haladva növekszik (1. ábra).

1. ÁBRA

A 2019. évi országos kompetenciamérés 6. és 10. osztályos szövegértés- és matematikaeredményeinek megoszlása a járáskomplex mutató szerinti percentilis csoportjai között



A járáskomplex mutatójának percentilis-átlagai

FORRÁS: Belinszki és mtsai. (2020) adatai alapján saját számítás és szerkesztés

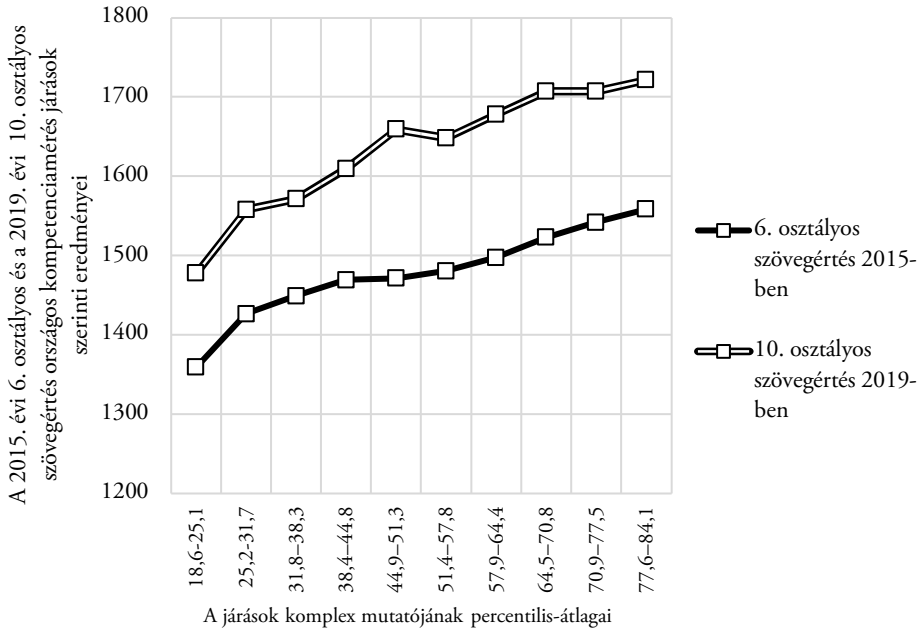
A fent látott összehasonlítás egy adott évre vonatkozó (azaz keresztmetszeti) elemzés eredményét mutatja. Lehetőség van ugyanazon csoportok időbeli követéses vizsgálatára (azaz longitudinális elemzésre) is, amennyiben a 2015. évi 6. osztályosok és a

2019. évi 10. osztályosok kompetenciaeredményeit állítjuk egymás mellé, (mivel a 2015-ben 6. osztályosok 2019-ben lettek 10.-esek).

A 2. ábra mutatja az összehasonlítás eredményeit a szövegértés esetében.

2. ÁBRA

A 2015. évi 6. osztályos és a 2019. évi 10. osztályos szövegértés-kompetenciamérés eredményeinek megoszlása a járáskomplex mutató szerinti percentilis csoportjai között



FORRÁS: Balázi és mtsai. (2016) és Belinszki és mtsai. (2020) adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Az adatok tanúsága szerint a komplex mutatóval mért legjobb helyzetű járáskomplexumok fiataljainak eredménye nagyobb arányban növekedett, mint a rosszabb helyzetű járáskomplexumok fiataljaié. A legrosszabb helyzetű percentilisbe tartozó járáskomplexumok tanulóinak szövegértési eredménye 6. osztályról 10. osztályra 8,8%-ot javult, a legfelső percentilisbe tartozó fiataloké pedig 10,4%-ot. A hátrányos helyzetű járáskomplexumok lemaradása tehát növekedett, a lemaradási olló nyílt.

A hátrányos helyzetű kistérségi lakóhely az ott élő tanulók hátrányos helyzetének egyfajta jelzése. A hátrányos helyzetű

lakóhely és a hátrányos helyzet közötti összefüggés természetesen sokrétű, nem triviálisan azonos. Mint *Garami* írja: „A hátrányosabb (térségi) környezeti feltételek adott esetben »visszahúzzhatják« azokat a családokat és iskolákat is, melyek adottságaik alapján jobb eredmények elérésére is képesek lennének. A kedvezőtlenebb adottságokkal rendelkező térségekben »összecúsznak« a kedvezőtlen térségi adottságokból, valamint a kedvezőtlen társadalmi háttérből adódó hátrányok. A hátrányosabb helyzetet teremtő kistérségi jellemzők erősebben tudják kifejteni negatív hatásukat, mint az

előnyösebb mutatók a maguk kedvezőbb hatását. Ez pedig a hátrányok, az előnytelen adottságok olyan szintű »halmozódását« okozhatja, amely komolyan akadályozhat bármilyen térségi szintű fejlesztést.” (2013, 209. o.) Tehát a hátrányos helyzetű térségben élés és a hátrányos helyzet közé nem tehető egyenlőségjel, a hátrányos helyzetű kistérségekben élő fiatalok tanulási eredménye mégis fontos „lakmuszpapírja” lehet az előbbinek.

Ez a „lakmuszpapír” azt mutatja, hogy a kompetenciamérés eredményei kapcsolatban állnak a kistérségek fejlettségével, ez pedig azt jelenti, hogy egy olyan értékelés, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag, automatikusan érdemjegyeket rendel, az valójában azt tükrözi vissza, hogy a hazai területfejlesztési és oktatáspolitikai nem tudja kiegyenlíteni a kistérségek fejlettségéből eredő különbségeket.

A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET

A tanulók hátrányos helyzetének és a kompetenciaeredmények összefüggésének gazdag hazai és nemzetközi irodalma van (lásd erről pl. *Enchikova* és mtsai. [2024] friss irodalomáttekintését). A hazai elemzések közül a Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont által Varga Júlia szerkesztésében 2015 óta két évente megjelenő *A közoktatás indikátorrendszere* (Varga, 2015; 2018; 2019; 2022; 2024) szolgál adatokkal.

Az adatokból világosan látszik, hogy a halmozottan hátrányos helyzetű 10. osztályos tanulók 2022-ben mintegy 15%-kal nyújtottak alacsonyabb teljesítményt, mint a többi tanuló. Az is látszik, hogy 2010 óta ez 2-3 százalékponttal romlott (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Átlagos teljesítmény az országos kompetenciamérésen, a szövegértés területén, HHH-státusz szerinti bontásban; 2010–2022

Év	Évfolyam	Nem HHH	HHH	A HHH státusúak teljesítményszintje a nem HHH-sokhoz viszonyítva
2010	10	1630	1434	88%
2011	10	1627	1441	89%
2012	10	1613	1413	88%
2013	10	1631	1416	87%
2014	10	1607	1398	87%
2015	10	1611	1387	86%
2016	10	1619	1407	87%
2017	10	1623	1404	87%
2018	10	1646	1418	86%
2019	10	1669	1446	87%
2021	10	1658	1426	86%
2022	10	1608	1360	85%

FORRÁS: Varga (2024); D1.1 indikátor

Ez esetben is megállapíthatjuk, hogy egy olyan értékelés, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, a hátrányos helyzetűek státusát jelzi vissza, vagy fogalmazhatunk úgy is, hogy az iskolák „tehetetlenségét” a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatásában.

A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS AZ ISKOLATÍPUSOK

Ugyancsak *Varga* (2024) anyaga alapján alkothatunk képet az egyes iskolatípusok tanulóinak kompetenciamérésen elért teljesítményéről (2. táblázat). Az adatokból jól

látszik, hogy az iskola- (illetve program)típusok szövegértési kompetenciateljesítményei számottevően különböznek.

A gimnáziumi tanulókhöz viszonyítva az érettségít adó szakképzés tanulói mintegy 10 százalékponttal teljesítenek átlagban gyengébben, az érettségít nem adó szakképzésben tanuló fiatalok pedig ehhez képest további mintegy 10 százalékponttal. A 3. ábrán az is látszik, hogy az utolsó két évben viszonylag jelentős eredményromlás tapasztalható mindhárom programtípusnál, de különösen az érettségít nem adó szakképzés esetében. Ez alighanem a Covid-19-járvány és a pandémiás oktatási helyzet következménye.

2. TÁBLÁZAT

Átlagos teljesítmény az országos kompetenciamérésen, a szövegértés területén, iskolatípus szerinti bontásban, a 10. évfolyamon; 2010–2022

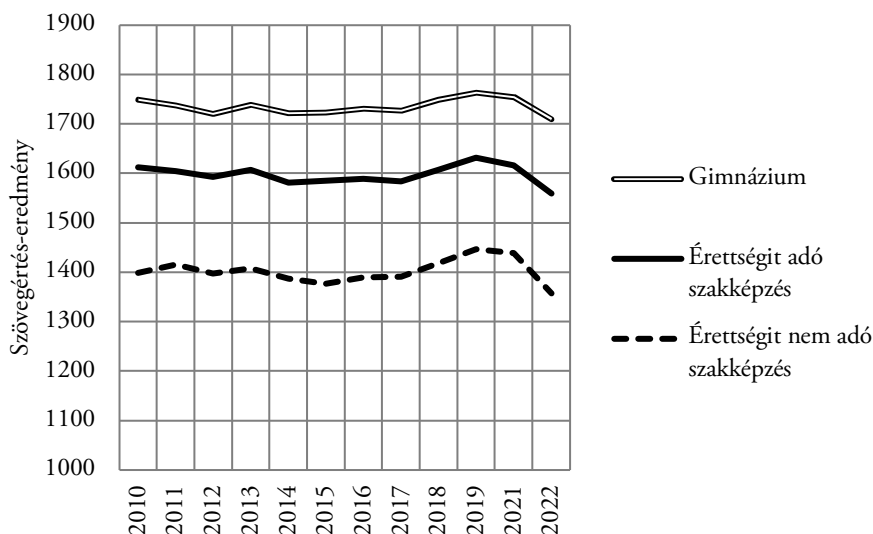
	Gimnázium	Érettségít adó szakképzés	Érettségít nem adó szakképzés	Gimnázium	Érettségít adó szakképzés	Érettségít nem adó szakképzés
2010	1749	1612	1399	100%	92%	80%
2011	1738	1604	1415	99%	92%	81%
2012	1720	1592	1397	98%	91%	80%
2013	1739	1607	1408	99%	92%	81%
2014	1722	1581	1387	98%	90%	79%
2015	1723	1585	1376	98%	91%	79%
2016	1731	1589	1390	99%	91%	79%
2017	1727	1584	1391	99%	91%	80%
2018	1749	1607	1418	100%	92%	81%
2019	1763	1632	1447	101%	93%	83%
2021	1754	1616	1439	100%	92%	82%
2022	1710	1560	1357	98%	89%	78%

FORRÁS: *Varga* (2024); D1.1 indikátor

Megjegyzés: a jobb oldali százalékos adatok forrása saját számítás, a bázis a 2010. évi gimnáziumi pontszám.

3. ÁBRA

A szövegértés-eredmény alakulása a kompetenciamérésen 2010–2022 között, programtípusonként



FORRÁS: Varga (2024; D1.1 indikátor) alapján saját szerkesztés

Az iskolatípusok összehasonlítása kapcsán hangsúlyozni kell, hogy itt **nem** arról van szó, hogy az adott iskolatípus pedagógiai teljesítménye rosszabb, mint a másiké, hanem arról, hogy a hazai középiskola erősen szelektív. A legjobb felkészültségű tanulók gimnáziumba, a gyengébbek az érettségít adó szakképzésbe, a legkevesbé felkészültek pedig az érettségít nem adó szakképzésbe kerülnek. Egyértelműen következik ebből, hogy egy olyan értékelésből, amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, illetve a középiskolai felvételnél többletpontokat nyújt,

ennek a szelektivitásnak a további erősödése következik.

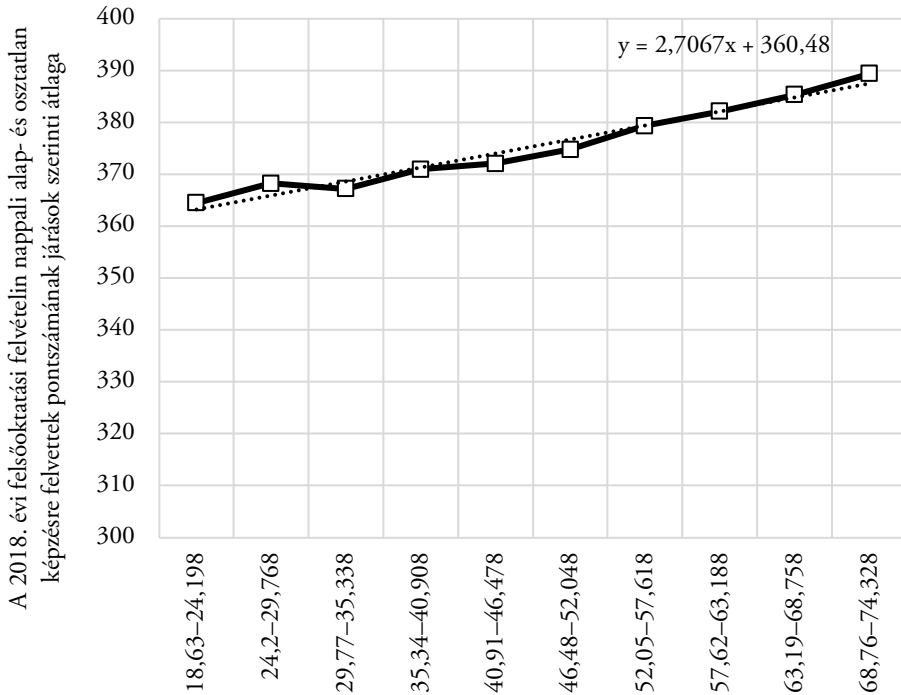
A KOMPETENCIAMÉRÉS ÉS A FELSŐOKTATÁSI FELVÉTEL

Ez a nagy lejtő a felsőoktatási felvételin elért pontszámok esetében is szembeűnő, és itt is növekedett a lejtő meredeksége az elműlt fél évtizedben. A 4. ábra tanúsága szerint a 2018. évi felvételi során⁵ alap- és osztatlan képzésre, nappali tagozatra felvettek által elért pontszámok esetében is felismerhető a lejtő.

⁵ Sajnos a 2019. évi felvételi adatbázist az Oktatási Hivatal csak olyan adatokkal bocsátotta rendelkezésünkre, amelyek nem tették lehetővé ezt az elemzést, ezért a korábban megkapott 2018-as adatbázist tudtuk csak használni.

4. ÁBRA

A 2018. évi felsőoktatási felvételen nappali tagozatra, alap- és osztatlan képzésre felvettek elért pontszámainak járások szerinti átlagának megoszlása a járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján



A járások komplex mutatójának percentilis-átlagai

FORRÁS: a 2018. évi felvételi adatbázisa alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés:

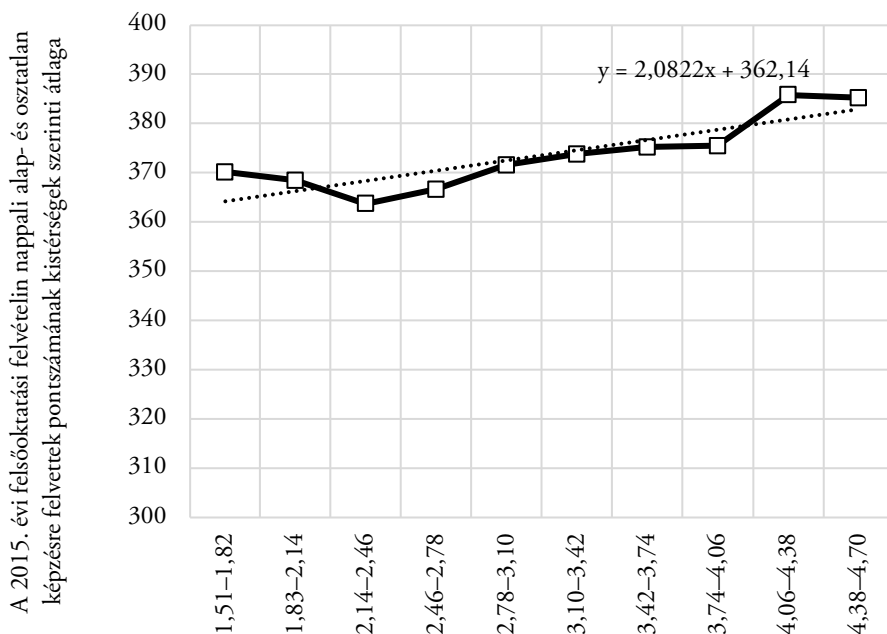
- a) a budapesti járások nélkül (mivel a felvételi adatbázis a fővárosi járásokat nem adja meg);
- b) az ábra tartalmazza az összefüggés trendvonalát és annak képletét is.

A lejtő persze lényegesen enyhébb, mint a 10. osztály esetében, hiszen itt csak az érettségivel rendelkező és a felsőoktatásba felvett fiatalokról van szó, továbbá hiányoznak az elemzésből a fővárosi lakóhelyű felvettek. Tehát kisebb a meredekség, de a lejtő

létezik. (A felvett fiatalok járások komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján képzett felvételi átlagpontszámok és a komplex mutató közötti korreláció viszonylag erős: +0,6294.)

5. ÁBRA

2015. évi felsőoktatási felvételikén nappali tagozat alap és osztatlan képzésre felvettek elért pontszámainak kistérségek szerinti átlagának megoszlása a komplex mutató szerinti percentilis csoportjai alapján



A kistérségek komplex mutatójának percentilis-átlagai

FORRÁS: a 2015. évi felvételi adatbázis és a KSH 2009 (kistérségi komplex mutató) adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Megjegyzés:

- 2015-ben a felvételi adatbázis a jelentkezők és felvettek adatait kistérségek szerint tartalmazza.
- Az ábra tartalmazza az összefüggés trendvonalát és annak képletét is.

Ha a 2018. évi felvételi pontszámok lejtését összehasonlítjuk a 2015. évvel (5. ábra), azt látjuk, hogy 2015 óta a meredekség növekedett, tehát itt is a kompetencia-mérés tendenciáihoz hasonló folyamatokat látunk, azaz az elmúlt időszakban a

komplex mutatóval mért jobb helyzetű járássokban élő fiatalok és a rosszabb helyzetű járássokban élő fiatalok felsőoktatási felvételin tanúsított teljesítménye között nyílt az olló.

Ha a kompetenciaeredmények a felvételi pontszámok részei lesznek, akkor

nyilvánvalóan erősödik a lejtés, azaz a hátrányosabb helyzetűek még rosszabb helyzetbe kerülnek.

BEFEJEZÉSÜL

Közismert, hogy a PISA-vizsgálatok rámutattak arra, hogy a hazai kompetenciaeredmények rendkívül polarizáltak. 2018-ban az előnyös és a hátrányos helyzetű tanulók közötti különbség szövegértésben a magyar PISA-eredményekben volt a harmadik legnagyobb (Luxemburg és Izrael után) az OECD-országokban (26%-kal meghaladva az OECD-átlagot). Ez lényegében a PISA-vizsgálatok kezdete óta máig így van. Egy másik fontos jellemző, hogy az iskolán kívüli tényezőket tekintve a magyar PISA-eredmények a leginkább érintettek között vannak. (2018-ban csak négy OECD-országban volt nagyobb ez a tényező). A 2022-es eredmények is arra mutatnak rá, hogy az OECD-országok között Magyarország az egyik legerősebb a családi háttér hatása az eredményekre (lásd erről pl. *Polónyi, 2023*).

Ezek és a fentebb bemutatott jellemzők arra hívják fel a figyelmet, hogy **a kompetenciamérések eredményei meghatározó mértékben függenek a demográfiai, földrajzi és szociális tényezőktől.** Tehát egy olyan értékelés, **amely a kompetenciamérések eredményeihez központilag automatikusan érdemjegyeket rendel, figyelmen kívül hagyja azt, hogy az eredmények igen jelentős mértékben a**

tanulók szocioökonómiai helyzetét tükrözik, mivel a hazai oktatás valójában nem képes kompenzálni ezeket a különbségeket. Tehát a kompetenciamérések eredményeinek központilag automatikus osztályzatokkal történő értékelésbe vonása **pedagógiai és társadalmi szempontból egyaránt torzítást eredményez.**

Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy a kompetenciamérés eredményeire nem kaphatnak a tanulók jegyet.

Az oktatási jogok biztosának egy 2011-es állásfoglalása⁶ szerint a kompetenciamérésnek az adott tantárgy esetében történő érdemjeggyel való értékelése – az értékelésre irányadó szabályok alapján – nem tekinthető jogszerűt-

lennek abban az esetben, ha a kompetenciamérésnél alkalmazott tantárgyi feladatsor megfelel az iskola pedagógiai programjában, konkrétan a helyi tantervben az adott évfolyam tekintetében meghatározott tantárgyi követelményeknek.

Magyarul a kompetenciaeredmények alapján lehet osztálytermi jegyet adni, az adott iskola adott osztályának (sőt esetleg tanulócsoportjának) viszonylatában. Ez persze azt jelenti, hogy egy hátrányos helyzetű kis faluban ugyanarra a kompetencia-pontszámra más jegyet adnak, mint egy fővárosi elitiskolában. Sőt ugyanabban az iskolában más-más jegy adható más-más osztályban ugyanarra a pontszámra, a pedagógus értékelése alapján. És például azt is jelenti, hogy egy halmazottan hátrányos helyzetű tanuló saját előrehaladásához viszonyítva kap jegyet.

ez azt jelenti, hogy egy hátrányos helyzetű kis faluban ugyanarra a kompetencia-pontszámra más jegyet adnak, mint egy fővárosi elitiskolában

⁶ <https://www.oktbiztos.hu/ugyek/jelentes2011/ertekeles.html>

IRODALOM

- Auxné Bán I., Balázi I., Balkányi P., Balogh V. K., Gyapay J., Lak Á. R., Ostorics L. I., Palincsár I., Rábainé Szabó A., Rózsa Cs., Szabó Á., Szabó L. D., Szepesi I., Szípöcsné Krolopp J. és Vadász Cs. (2012): *Országos kompetenciamérés. Technikai leírás*. Oktatási Hivatal.
- Balázi I., Lak Á. R., Ostorics L., Szabó L. D. és Vadász Cs. (2016): *Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Belinszki B., Szepesi I., Takácsné Kárász J. és Vadász Cs. (2020): *Országos kompetenciamérés 2019. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Caffrey, E. D., (2009): *Assessment in Elementary and Secondary Education: A Primer*. Congressional Research Service. Letöltés: https://www.everycrsreport.com/files/20090409_R40514_1cd2b8e0f8f77409b8a2cbb1aef15693463821d.pdf (2025. 02. 01.).
- Clarke, M. és Luna-Bazaldúa, D. (2021): *Primer on Large-Scale Assessments of Educational Achievement*. World Bank, Washington DC. Letöltés: <https://openknowledge.worldbank.org/serve/api/core/bitstreams/6ca06ae4-dcf6-5c13-b6ed-04d3dea9ece9/content> (2025. 02. 01.).
- De Lisle, J. (2010): *Why Do We Have National Assessments?* Letöltés: <https://uwispace.sta.uwi.edu/items/f737f1a7-3787-43e9-8863-43e454875852> (2025. 02. 01.).
- Enchikova, E., Neves, T., Toledo, C. és Nata, G. (2024): Change in socioeconomic educational equity after 20 years of PISA: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research Open*. 7. (100359). Letöltés: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666374024000414> (2025. 02. 01.).
- Garami E. (2013): Kistérségi jellemzők együttes hatása az oktatás eredményességére és a továbbtanulási döntésekre. PhD értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Letöltés: https://dea.lib.unideb.hu/dea/bitstream/handle/2437/179801/Garami_Erika_Ertekezés-t.pdf (2025. 02. 01.).
- James W. Pellegrino, J., W. Chudowsky, N. és Glaser, R. (szerk., 2001): *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. National Academy Press, Washington DC. Letöltés: <http://www.nap.edu/catalog/10019.html> (2025. 02. 01.).
- Polónyi I. (2022): A nagy lejtő. A fejlett és fejletlen kisregiók tanulói teljesítménykülönbségeinek növekedése. *Tér és Társadalom*. 36. 2. sz., 123–140.
- Polónyi I. (2023): Hol tart a hazai közoktatás? *Közgazdasági Szemle*. 70. 7–8. sz., 872–897. DOI: <https://doi.org/10.18414/KSZ.2023.7-8.872>
- Schüttler T. (2004): „A kompetenciamérések elsősorban az iskola számára jelzik az eredményességet” Beszélgetés Vári Péterrel a teljes körű tanulói kompetenciamérések tapasztalatairól. *Új Pedagógiai Szemle*. 54. 2. sz., 70–79. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-np-Schuttler-Kompetenciameresek.html> (2025. 02. 01.).
- Varga J. (szerk., 2015): *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK KTI, Budapest.
- Varga J. (szerk., 2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA KRTK KTI, Budapest.
- Varga J. (szerk., 2019): *A közoktatás indikátorrendszere 2019*. MTA KRTK KTI, Budapest.
- Varga J. (szerk., 2022): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. MTA KRTK KTI, Budapest.
- Varga J. (szerk., 2024): *A közoktatás indikátorrendszere 2023*. HUN-REN KRTK KTI, Budapest.