

Liszka Andrea
Kompetenciamérésről
Waldorf-pedagógusoknak
A kompetenciamérés jelentősége, eredményei és első
tapasztalatai



Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet

©Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézet, 2015
1075 Budapest, Asbóth u. 17. • Tel.: (1) 461-0090
www.waldorf.hu

A mű szerzői jogvédelem alatt áll.

A kiadó engedélye nélkül tilos a könyv bármilyen módon történő másolása, terjesztése, beleértve a fénymásolást és az elektronikus adathordozó eszközöket is.

ISBN 978-963-12-1961-6

Borító: Tóth Tamás
Tördelés és nyomdai előkészítés: Tasnádi Anikó
Nyomdai kivitelezés: Progresso Nyomda, Budapest
Felelős vezető: Daróczi Lajos
Felelős kiadó: Liszka Andrea

Tartalom

MIT MÉR A KOMPETENCIAMÉRÉS?	6
REÁLISAN MÉR-E A KOMPETENCIAMÉRÉS?	12
A WALDORF INTÉZMÉNYEK EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE	19
MIT MUTATNAK A SZÁMOK?	26
MILYEN TENNIVALÓINK ADÓDNAK AZ OKM KAPCSÁN?.....	29
MELLÉKLETEK	36

Kedves Kollégák!

Az elmúlt években sokat beszéltünk az Iskolák Gyűlésén és más fórumokon is arról, hogyan viszonyulunk mi, Waldorf-pedagógusok az országos kompetenciaméréshez.

A beszélgetések során kiderült, hogy igen kevés Waldorf-iskola veszi komolyan a kompetenciaméréseket, s talán még az sem túlzás, ha úgy fogalmazok, hogy körünkben, általában, kimondottan nagy ellenállás tapasztalható a mérésekkel szemben.

A mérésekkel szembeni ellenállás – bármennyire is jogos egy bizonyos szempontból – azt eredményezi, hogy nem fordítunk rájuk figyelmet, nem törekszünk céljainak, eszközeinek megismerésre, és még az eredményekre sem vagyunk kíváncsiak. Többnyire csak hallomásból tájékozódunk, ami sok félreértést eredményez, és meglehetősen hátráltatja a megalapozott véleményalkotást. Márpedig egy ilyen, az egész közoktatást érintő kérdésben, csak megalapozott vélemény birtokában lehetünk hitelesek.

Az Iskolák Gyűlése ezért azzal a kéréssel fordult a Waldorf Ház felé, hogy készítsünk egy olyan tájékoztató füzetet, ami objektív képet nyújt a kompetenciamérésről, bemutatja a Waldorf-pedagógusok ellenérzéseinek okait, ugyanakkor azt is megmutatja, mi mindenre használhatóak ezek a mérések, ha megfelelő hozzáértéssel kezeljük az általuk nyert adatokat. Füzetünk célja elsősorban a pedagógusok ismereteinek bővítése, de a benne megfogalmazottak segítséget nyújthatnak a szülők megfelelő tájékoztatásához is.

A Waldorf Ház munkatársai nevében:
Liszka Andrea

MIT MÉR A KOMPETENCIAMÉRÉS?

Az alábbiakban igyekszünk röviden összefoglalni azokat az információkat, melyeket feltétlenül szükséges ismernünk a kompetenciaméréssel kapcsolatban.¹ Akit részletesebben is érdekel a téma, annak a következő weboldalt ajánljuk: <https://www.kir.hu/okmfit>

Az Oktatási Minisztérium, illetve az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont 2001. november 9-én szervezte meg az első teljes körű országos kompetenciamérést (OKM) szövegértésből és matematikából. Az OKM elnevezés két fontos jellemzőre utal: a mérési rendszer országosan egységes voltára és a feladatok céljára, illetve tartalmára, vagyis arra, hogy az OKM a kompetenciák fejlettségének mérésére irányul.

A kompetencia fogalmát, ha legegyszerűbben szeretnénk meghatározni, akkor azt mondhatjuk róla, hogy a készségek, ismeretek és attitűdök együttese. A kompetencia az a képességünk és hajlandóságunk, hogy a bennünk lévő tudást (ismereteket, képességeket és attitűdbeli jellemzőket) sikeres problémamegoldó képességgé alakítsuk.

A kompetenciamérés tehát célja szerint azt vizsgálja, hogy a tanulók képesek-e a tudásukat alkalmazni, további ismeretszerzésre felhasználni, vagyis birtokában vannak-e annak az eszköztudásnak, amely nélkülözhetetlen a további fejlődésükhöz.

Az utóbbi évtizedekben nemzetközi téren is igen jelentőssé vált a kompetenciák kérdése az oktatásban. Az Európai Parlament és az Európa Tanács 2006/962/EK számú, 2006. december 18-án kelt ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról [Hivatalos Lap L 394., 2006. 12. 30.] a következő területeket tartalmazza:

- anyanyelvi kommunikáció
- idegen nyelvi kommunikáció

¹ Az összefoglalóhoz felhasználtuk az Oktatási Hivatal honlapján a kompetenciamérésről közzétett tájékoztató anyagokat – FIT jelentéseket, útmutatókat, Feladatok és jellemzőik című köteteket –, valamint a Barabás Katalin által 2012-ben készített „Ki miben kompetens” című egyetemi dolgozatot, mely kéziratban állt rendelkezésünkre.

- matematikai, természettudományi és technikai kompetenciák
- digitális kompetencia
- hatékony, önálló tanulás
- szociális és állampolgári kompetenciák
- vállalkozói kompetencia
- kulturális kompetencia

Az OKM tesztszei ezért – a korszerű mérésekhez hasonlóan – nem a tantervi követelmények teljesülését igyekeznek mérni, hanem azt, hogy a tanulók képesek-e, ismereteiket felhasználva, a mindennapi élethelyzetekhez kapcsolható problémákat megoldani. Az országos mérés a kulcskompetenciák közül 2014-ig a matematikai és a szövegértési képességek vizsgálatára irányult, 2015-től kibővül az idegen nyelvi kommunikációs képességek vizsgálatával.

A tesztüzeteket évről évre a tartalmi keretben² megfogalmazott szempontok szerint állítják össze. A tartalmi keretben definiálják azokat a gondolkodási műveleteket és tartalmi kereteket, melyeknek a meglétét mérni szándékozzák. Az OKM „*Feladatok és jellemzőik*” című kötetei részletesen ismertetik, hogy az adott év adott évfolyamán a feladatok hogyan oszlanak meg a gondolkodási műveletek és tartalmi területek szerint. (például: 1. és 2. sz. táblázat)

² Balácsi Ildikó – Felvégi Emese – Rábainé Szabó Annamária – Szepesi Ildikó: OKM 2006 Tartalmi keret. SuliNova Kht 2006.

1. táblázat: a 2013. évi OKM feladatainak megoszlását mutatja a gondolkodási műveletek és tartalmi területek szerint a 10. évfolyamos matematikatesztben.

Gondolkodási műveletek:	Tényismeret és műveletek	Modellalkotás és integráció	Komplex megoldások és kommunikáció	Tartalmi terület összesen:
Tartalmi területek:				
Mennyiségek és műveletek	5	6	2	13
Hozzárendelések és összefüggések	6	7	3	16
Alakzatok síkban és térben	4	8	3	15
Események statisztikai jellemzői és valószínűsége	3	6	3	12
Műveletcsoport összesen	18	27	13	56

A matematikai képességeket mérő feladatoknak két dimenziója a tartalmi terület és a gondolkodási művelet. Tehát a tesztben vannak olyan feladatok, amelyek a 'Mennyiségek és műveletek' tartalmi területen csak a tényismeretet és a műveletek elvégzésének képességét mérik, és vannak, amelyek azt is, hogy ezen a tartalmi területen mennyire képes a tanuló modellalkotásra, vagy képes-e a problémát komplexitásában értelmezni.

A szövegértési képességet mérő feladatok két dimenziója a szövegtípusok és a gondolkodási műveletek.

A 2. számú táblázat is a „*Feladatok és jellemzőik*” című kötetből vett példa arra, hogy a 10. évfolyamos szövegértésközpontban hogyan oszlanak meg a feladatok a szövegtípusok és a gondolkodási műveletek szerint.

2. táblázat: a 2013. évi OKM feladatainak megoszlását mutatja a gondolkodási műveletek és szövegtípusok szerint a 10. évfolyamos szövegértésben.

Gondolkodási műveletek:	Információ visszakeresés	Kapcsolatok, összefüggések felismerése	Értelmezés	Szövegtípus összesen
Tartalmi területek:				
Elbeszélő	7	7	8	22
Magyarázó	7	7	7	21
Dokumentum	7	7	8	22
Művelettípus összesen	21	21	23	65

Tehát a feladatok között vannak például olyanok, amelyek egy magyarázó szövegtípusból az információk kiszűrésének mérésére, vannak, amelyek a kapcsolatok, összefüggések felismerésének mérésére, és vannak, melyek az értelmezés képességének mérésére hivatottak.

A „*Feladatok és jellemzői*” című kötetek részletesen bemutatják a tesztfüzetekben szereplő valamennyi feladat jellemzőit is. Ezen belül:

- magát a kérdést (itemet), ahogy a tesztfüzetben szerepel;
- az item javítókulcsát;
- a mérési célt;
 - az item besorolását a tartalmi keretben rögzített csoportosítási szempontok alapján;
 - rövid leírást arról, milyen műveleteket kell a diáknak elvégeznie az item helyes megválaszolásához;
 - az item statisztikai jellemzőit;

- az item tesztelméleti paramétereit (a kérdés nehézségét és meredekségét, – erről majd később még szó lesz – valamint a kétpontos itemek esetén a lépésnehézségeket)

Az OKM kifejezett célja, hogy szakmailag és statisztikailag is korrekt mérést tegyen lehetővé, ezért a mérés folyamatos fejlesztés alatt áll. Ez a fejlesztési törekvés 2008-ban nagy változást hozott, amikor is bevezették a szakmai és statisztikai szempontok alapján – a PISA 2000 vizsgálatban használt módszerrel – meghatározott képességszinteket és ezzel együtt az évfolyamfüggetlen mérési skálát. Ezen a *tesztfüggetlen* és *évfolyamfüggetlen* (ezekre is visszatérünk még) közös skálán a 6-10. évfolyamos tanulók képességeit olyan módon tudják megragadni, hogy a 6., 8. és 10. évfolyamos tanulók eredményei és a kétéves fejlődésük is könnyen mérhetővé válik.

Hogy egy kicsit érthetőbb legyen, nézzünk egy-egy példát a különböző képességszintek leírására, a „*Feladatok és jellemzői*” című kötetből. (A teljes képességszint-leírást valamennyi „*Feladatok és jellemzőik*” kötet tartalmazza)

Szövegértés (zárójelben a képességszint alsó határát jelölve):

1. szint (1071): a szövegben kiemelt vagy többször előforduló információ visszakeresése
2. szint (1211): a szövegben expliciten megfogalmazott információ visszakeresése és a különbségek felismerése
3. szint (1351): a szövegben megfogalmazott, több feltételnek megfelelő információk visszakeresése
4. szint (1491): a szövegben elszórt, expliciten megfogalmazott információk azonosítása, összekapcsolása, rendezése; félrevezető információk kiszűrése
5. szint (1631): a szövegben elszórt, expliciten megfogalmazott információk azonosítása, összekapcsolása, rendezése; félrevezető információk kiszűrése adott szempont alapján; a szövegbe mélyen beágyazott főszövegen kívül eső, vagy a megszokottól ellentétes helyen szereplő információk visszakeresése.
6. szint (1771): egy meghatározott szempont alapján, a

szövegben (vagy több szövegben) szereplő információk és kategóriák kapcsolatrendszerét átlátva, a szövegbe mélyen beágyazott információk azonosítása és összekapcsolása, implicite megfogalmazott információk azonosítása a figyelmet erősen elvonó tartalmi elemek között eligazodva.

- 7. szint (1911): a szövegbe többszörösen mélyen beágyazott, implicite megfogalmazott információk és kategóriák azonosítása és összekapcsolása figyelmet erősen elvonó tartalmi elemek között eligazodva, a szöveg típusától, témájától, terjedelmétől függetlenül; közvélekedéssel ellentétes, az elvárttal szembehelyezkedő információk visszakeresése*

Matematika (zárójelben a képességszint alsó határát jelölve):

- 1. szint (1168): ismerős, főként matematikai szituációban, gyakran kontextus nélküli helyzetben feltett matematikai kérdések megválaszolása*
- 2. szint (1304): a legalapvetőbb, közismert matematikai fogalmak és eljárások ismerete*
- 3. szint (1440): ismerős kontextusban megjelenő egy-két lépéses problémák megoldása*
- 4. szint (1576): összetettebb vagy kevésbé ismerős, újszerű szituációjú, több lépéses feladatok megoldása*
- 5. szint (1712): újszerű szituációban megjelenő többlépéses, önálló stratégia kidolgozását igénylő, különböző módon megjelenített összefüggéseket tartalmazó feladatok megoldása*
- 6. szint (1848): újszerű, komolyabb értelmezést igénylő szövegkörnyezetben megjelenő, önálló stratégiával megoldható többlépéses feladatok megoldása*
- 7. szint: (1984) újszerű és/vagy többszörösen összetett szituációban megjelenő, önálló megoldási stratégiát igénylő, gyakran többlépéses feladatok megoldása.*

Ezekből látható, hogy az első két szint a legalapvetőbb képességek és tudás meglétét hivatottak jelölni, míg a hatodik és hetedik szint csak a legkiválóbb képességű tanulók esetében érhető el.

REÁLISAN MÉR-E A KOMPETENCIAMÉRÉS?

Ez a kérdés sokszor felmerült az Iskolák Gyűlésén. Sokan emlegették a hallomásból ismert helyzeteket, a tisztességtelen hozzáállást, miszerint számos iskolában a gyenge tanulónak a kompetenciamérés napján „nem kell iskolába menniük”, és természetesen előkerült a feladatok gyakoroltatásának kérdése is.

Az első kérdéskörrel nem tudunk mit kezdeni, csak annyit tehetünk, hogy mi továbbra is tisztességesen veszünk részt a kompetenciaméréseken, és reméljük, hogy előbb utóbb minden iskolában felismerik a kompetenciamérés jelentőségét, és egyre kevesebb „trükközés” fordul majd elő.

A második felvetéssel kapcsolatban pedig megnyugtató lehet számunkra, hogy még a FIT jelentés *Útmutató az intézményi jelentés ábráinak értelmezéséhez* című anyagában is az alábbiakat olvashatjuk:

„Fontos megjegyezni, hogy a kompetenciamérések feladatai nem alkalmasak a kompetencia fejlesztésre, hiszen a mérési feladatok nem segítik a gondolatmenet megismerését, nem követik például az „egyszerűtől a bonyolultig” elvet. A feladatok célja ugyanis az, hogy a szövegértési képességről, a matematikai eszköztudásról minél rövidebb idő alatt minél pontosabb képet kapjunk.

Ezért a feladatok megoldásához sokszor több művelet elvégzésére, bonyolultabb gondolatmenet követésére van szükség.”

Miután ezt a két kérdést tisztáztuk, nézzük meg egy kicsit közelebbről, mit és hogyan mér a kompetenciamérés³.

³ Elnézést kérünk, ha egy statisztikával komolyan foglalkozó ember számára nem lenne elég korrekt, és részletekbe menő az alábbi írás, jelen esetben a célunk nem egy tudományos értékű mű létrehozása, hanem csupán az, hogy valamennyire felvillantsuk a mérés elméleti hátterét. Az eddig idézett írások mellett felhasználtuk az ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskolájában 2014/2015-ös tanév őszi félévében a „Kvantitatív kutatások” tárgyban Dr. Nahalka István professzor úr által elmondottakat, illetve az OFI által szervezett, 2014. október 27-én megtartott „Mit mér a műszer?” című konferencián elhangzottakat.

Kezdjük egy kis méréselméleti összefoglalással:

A méréseknek megvannak a maga szigorú szabályai, vagyis meg kell felelniük a mérésekkel szemben támasztott alábbi elvárásoknak.

A mérések során a mért objektumokhoz számokat rendelünk hozzá, s ezeknek a hozzárendeléseknek bizonyos, jól meghatározott szabályok szerint kell történniük, vagyis a hozzárendelt számok struktúrájának tükröznie kell a mért dolgok struktúráját. Ehhez mindenekelőtt az kell, hogy a mért dolgoknak legyen struktúrája, vagyis jól megkülönböztethetők, kategóriákba sorolhatóak kell legyenek. Ezek a kategóriák, struktúrák a különböző esetekben különbözőek.

- Ha a struktúra csak kategóriákba sorolást tesz lehetővé, mint például a tanuló neve (fiú, vagy lány), vagy az, hogy melyik iskolába jár, akkor **nominális skáláról** beszélünk. A mérés szempontjából ezek az adatok is fontos információkat hordoznak, nem elhanyagolhatóak.
- Ha struktúra valamiféle sorrendiséget is jelöl, mint például az osztályzatok (az ötös jobb, mint a négyes, a négyes jobb, mint a hármás, stb.), vagy a szülők legmagasabb iskolai végzettsége (aki nyolc osztályt végzett alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezik, mint az, akinek érettségije van, és az érettségizettnél pedig a diplomás tekinthető egyértelműen magasabb végzettségűnek), akkor **ordinális skáláról** van szó. Az ordinális skála sorrendiséget jelöl, de ennél többet nem. Nem lehet például átlagot számolni belőle, hiszen a sorrendben egymást követő fokozatok közötti különbségek nem állandók. Nézzük meg például az osztályzatokat: mindenki számára egyértelmű, hogy A tanuló hármása és B tanuló négyese között - még ugyanabban az osztályban is - sokkal kisebb, de sokkal nagyobb különbség is előfordulhat, mint C tanuló hármása és D tanuló négyese között, nem is beszélve az egyes iskolák között fennálló különbségekről. Ezért az osztályzatok – ahogy az ordinális skálák általában – nem alkalmasak sem átlagok számítására, sem a különböző eredmények összehasonlítására.

- Ehhez legalább **intervallumskálára** van szükség. Az intervallumskála olyan struktúrának felel meg, ahol az egymás után következő értékek egymástól való távolsága egyenlő. Ilyen pl. a hossz mérték, vagy a hőmérő.

Az emberi képességeket azonban nehéz centiméterben vagy Celsius fokban mérni, ezért a pszichometriai vizsgálatok elméleti háttereként még a 19-20 század fordulóján kidolgozták az ún. Klasszikus Teszt Elméleteket (KTE), melynek fejlődése végigvonul a 20. századon.

A KTE célja – a képességfejlettség mérése szempontjából – az volt, hogy a mért emberekhez intervallum változó adatot rendelhessenek hozzá. Tesztet dolgoztak ki a vizsgálni kívánt képesség segítségével megoldható feladatokból, és megfigyelték, mennyit tud megoldani belőle a tanuló. Ugyanakkor feltételezték, hogy van az adott képesség fejlettségének egy valós, de nem ismert (látens) fejlettsége, mely számmal kifejezhető, ez az ún. T (True Score).

A teszttel mért érték (x), vagyis a valós teszteredmény, általában nem egyezik a T-vel, mert felvetődik a hiba lehetősége. A hiba kiszűrését vagy tudatosítását különböző reliabilitási (megbízhatósági) számításokkal meg tudják oldani a klasszikus tesztelméletek, de valódi intervallumskálát mégsem tudnak létrehozni, mert azt a problémát nem tudják áthidalni, hogy a mérési eredmények ezen mérések esetén erősen függenek mind a tesztől mind pedig a mérési mintától. Vagyis két különböző teszttel ugyanazon a mintán végzett vizsgálat nem valószínű, hogy azonos eredményt hoz, és azonos teszttel végzett vizsgálatok különböző embereknél szintén nem adnak összevethető eredményt.

Tehát, ha tanulói teljesítmények összehasonlítására alkalmas mérést akarunk végezni, akkor az a cél, hogy

- sikerüljön legalább intervallumskálát kialakítani – vagyis az itemek egymástól való egységnyi távolsága minden esetben egységnyi különbséget jelentsen
- válják függetlenné a tesztől a mérés – az egyes személyek mérése is
- a mérési eredmények váljanak függetlenné a mérés mintájától is.

A modern tesztelmélet⁴ megalkotóinak is ez volt a célja, s ezt úgy oldották meg, hogy azt a matematikai igazságot vették alapul, mi szerint a sztochasztikus, vagyis véletlenszerű folyamatok valószínűségi jellemzőkkel leírhatók.

Minden modern tesztelméleti megoldás azzal foglalkozik, hogy egy konkrét személy egy konkrét feladatot mekkora valószínűséggel tud megoldani.

Így három tényező játszik alapvető szerepet:

1. a vizsgált személy képességfejlettsége (látens érték)
2. a feladat paraméterei,
3. a feladat megoldásának valószínűsége

Az érthetőség kedvéért nézzünk meg egy modellt a sok közül, a Rasch modell-t (Georg Rasch, dán matematikus dolgozta ki, 1960-ban).

Georg Rasch a képességfejlettséget kutatta az alábbiak szerint: Egy adott képesség fejlettségének vizsgálata során adott volt az összes feladat, melyek mindegyikéhez hozzárendelhető egy feladatnehézség mérték, és minden emberhez hozzárendelhető egy képességfejlettség, amely a feladatnehézségekkel együtt meghatározza, hogy az egyes feladatokat az adott személy mekkora valószínűséggel tudja megoldani.

Jelölések:

A v (nű)-edik vizsgált személy képességfejlettségét β_v (béta nű)-nek, a λ (lambda)-dik feladat nehézségét δ_λ (delta lambda)-nak jelöli.

Annak a valószínűsége, hogy a v (nű) vizsgált személy helyesen oldja meg a λ (lambda) feladatot $P_{v\lambda}$ (pé nű lambda) lesz.

Ezen jelölésekkel az alapegyenlet, amit Rasch talált ki, vagyis nem lehet semmiből sem levezetni – a következő:

⁴ E füzetben a modern tesztelmélet kifejezést használjuk, előfordulhat, hogy máshol ugyanerre a fogalomra inkább Item Response Theory IRT, vagy Látens Mennyiségekre Hivatkozás (Latent Trait Theory) kifejezéseket, vagy esetleg néha a Valószínűségi tesztelmélet kifejezést használják.

$$P_{v\lambda} = \frac{e^{\beta_v - \delta\lambda}}{1 - e^{\beta_v - \delta\lambda}}$$

Ez a képlet az alábbiakat tudja:

- Ha a β_v -t növeljük, akkor a $P_{v\lambda}$ is növekedni fog.
- Ha a $\delta\lambda$ -t növeljük, akkor a $P_{v\lambda}$ értéke csökkenni fog
- A hatványok mindig pozitívak, vagyis a valószínűség nullánál nagyobb, de soha nem nulla.
- A számláló kisebb, mint a nevező, vagyis a valószínűség egynél kisebb, soha nem egy.

A megoldásmátrix és a valószínűségmátrix kapcsolata:

Közvetlenül sem a β -t (képességfejlettséget), sem a δ -t (nehézségi szintet) nem lehet mérni, amit mérni tudunk, az az hogy a gyerekek mely feladatokat tudják megoldani és melyeket nem (1,0). Ebből lehet olyan becslési számításokat végezni, amelyek megadják a valószínűséget ($P_{v\lambda}$)

Mind a PISA vizsgálatok, mind az OKM vizsgálatok modern tesztelmélettel készülnek. Hiszen ezen elmélet alapján található olyan négyváltozós reláció, amely rendelkezik a megfelelő tulajdonságokkal és biztosítja, hogy a modern tesztelmélet alapján létrehozott skálák intervallum szintűek legyenek.

Továbbá a nagy mintán sztenderdizált feladatbankok azt is lehetővé teszik, hogy a tesztelés eredménye független legyen a teszttől, illetve a mérések eredményei függetlenek legyenek a mintától is.

Ez eddig mind szép és jó, de be kell lássuk, hogy a modern tesztelméletnek vannak hátrányai is:

Ezzel az eljárással csak az egydimenziós jelenségek vizsgálhatók a sokdimenziós képességek nem mérhetőek vele. A pedagógia legtöbb területe viszont sokdimenziós: pl.: problémamegoldás, tanulási folyamat, de a szövegértés és a matematikai eszköztudás is.

Hogy fordulhat akkor elő, hogy azokat a sokdimenziós képességeket, mint a matematikai eszköztudás, vagy a szövegértés mégis ilyen mérőeszközökkel mérik? Miért van akkor olyan sok mérés ezeken a területeken?

Azért fordulhat ez elő, mert a tesztfejlesztési folyamat megelőzi a mérést.

A tesztfejlesztés feladata ugyanis az, hogy a tervezett feladatok közül kiszűrje azokat, amelyek a gyakorlatban nem jól használhatóak. Ennek során lényegében az történik, hogy képességterülethez tartozó feladatokkal végeznek egy próbamérést, melynek eredményeit alaposan kielemezik és látják, hogy nem igazán működik, vannak kilógó elemek (ítemek, vagy gyerekek) amelyek nem illeszkednek az intervallumskálához. Ezek után kivesszük mondjuk a három legkilógóbbat, és újra próbálják majd látják, hogy még mindig nem jó, még mindig vannak kilógó elemek, megint kivesszük a kilógókat. Addig, addig, amíg végül a feladatok egydimenzióssá válnak.

Vagyis ezek a nagy mérések (PISA, OKM) nem a matematikai eszköztudást a szövegértési kompetencia (vagy a PISA esetében a természettudományos felkészültség) fejlettségét mérik, mert ezek a képességek túl komplexek ahhoz, hogy a jelenleg ismert legmodernebb mérési eszközökkel mérhetőek legyenek. Ezek a mérések csupán olyan egydimenziós feladatokat vizsgálnak, amik összevethetők. Vagyis egy-egy rész tudás színvonalát mérik.

De ezek a mérések alapvetően nem rosszak. Modern tesztelméleti alapon működnek, s gondos tesztfejlesztés eredményeként jöttek létre. Azt kell tudatosítanunk csupán, hogy ezek a feladatsorok, egydimenziósak, nem komplexek.

A kompetencia fejlettségét annak komplexitásában nem tudják mérni, de jelezik valaminek a fejlettségét az adott kompetencián belül és ezzel az összehasonlíthatóság lehetőségét teremtik meg, ezért oktatáspolitikai szempontból nagyon jelentősek.

Ha figyelmesen olvassuk, láthatjuk, hogy még az oktatási hivatal OKM 2013 FIT jelentés *Útmutató az intézményi jelentés ábráinak értelmezéséhez* című tájékoztatója sem ígér ennél többet a *Jelentések felhasználása* című fejezetében:

„A kérdések és a rájuk adott válaszok értékes támpontot adhatnak a fenntartóknak és az iskoláknak objektív önértékelésükben, noha természetesen az önértékelés folyamán számos egyéb tényezőt is figyelembe kell venniük, amelyek mérésére a kompetenciamérés nem alkalmas, vagy amelyek megragadására egyetlen központi mérés, objektív adatsor se képes. Ugyanakkor az OKM-ben megragadható egy olyan fontos teljesítménymutató, amely az iskola egyik alapvető céljával, a tanulók mindennapi életben való boldogulásával függ össze.”

Az Iskolák Gyűlésén azok a kollégák, akik foglalkoztak iskolájuk FIT jelentésével, arról számoltak be, hogy az OKM valóban mutatja a képességbeli különbségeket. A jelentésből pontosan visszatükröződik, melyik osztályban vannak nehézséggel küzdő gyerekek, és melyik osztály az, ahol erősebb képességű gyerekek gyűltek össze.

A WALDORF INTÉZMÉNYEK EREDMÉNYEINEK ELEMZÉSE

A következő fejezetben, szintén csak dióhéjban, bemutatjuk a Waldorf-iskolák 2008-2013 közötti OKM eredményeit.

Az adatok a KIR honlapon elérhető FIT jelentésekből származnak. Letöltöttem valamennyi Waldorf-iskola 2008 és 2013 közötti mérésekről készült FIT jelentését és a bennük szereplő adatokat táblázatokba rendeztem (ld. Melléklet). A táblázatok egyes sorai néhol hiányosak, mert vannak olyan iskolák, ahol egy-egy évfolyamon nem volt osztály, vagy olyan alacsony volt az osztálylétszám, hogy nem készült róluk jelentés.

Amikor először szembesültünk az eredményekkel, igen meglepődtünk azon, hogy annak ellenére, hogy a Waldorf-pedagógia alapvetően képességeket fejleszt, ez nem nagyon mutatkozik meg a kompetenciamérések eredményeiben.

A hatodik évfolyamon, de gyakran még a nyolcadik évfolyamon is, szignifikánsan gyengébb eredményeket mutatnak a Waldorf-diákok, mint az országos átlag, matematikából különösen. Nagyon nagy a különbség az egyes Waldorf-iskolák teljesítménye között, és az egyes iskolák különböző évfolyamai is nagy különbségeket mutatnak.

3. táblázat: 2008-ban az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2008	6. osztály Matematika	6. osztály Szövegértés	8. osztály Matematika	8. osztály Szövegértés	10. osztály Matematika	10. osztály Szövegértés
Hány osztály vett részt a mérésben?	15	15	15	15	9	9
Ebből szignifikánsan gyengébb:	2	1	-	-	-	-
Ebből szignifikánsan erősebb:	-	-	1	1	-	1

2008-ban 15 hatodikos Waldorf-osztály vett részt a mérésben, akik közül egy osztály mind matematikából, mind szövegértésből, egy pedig szövegértésből teljesített szignifikánsan gyengébben. A 8-osok közül - szintén 15 Waldorf-osztály vett részt a mérésben - egy osztály szignifikánsan jobb eredményt ért el az országos átlagnál, mind matematikából, mind szövegértésből, míg a többiek, valamint a tizedikes osztályok az átlaghoz közeli eredményeket értek el.

4. táblázat: 2009-ben az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2009	6. osztály Matematika	6. osztály Szövegértés	8. osztály Matematika	8. osztály Szövegértés	10. osztály Matematika	10. osztály Szövegértés
Hány osztály vett részt a mérésben?	19	19	19	19	12	12
Ebből szignifikánsan gyengébb:	6	1	11	6	6	3
Ebből szignifikánsan erősebb:	2	3	1	1	3	3

2009-ben már nem ilyen szép a helyzet. A 19 hatodik osztályból 6 matematikai eredménye szignifikánsan gyengébb, kettőé szignifikánsan jobb, szövegértésből egy osztály eredménye gyengébb, háromé jobb az átlagnál. A 19 résztvevő nyolcadikos osztály közül matematikából 11! szignifikánsan gyengébb, és egy szignifikánsan erősebb, szövegértésből hat gyengébb, egy erősebb. A 12 résztvevő 10-es osztály matematika eredményei közül hat szignifikánsan gyengébb és három erősebb, szövegértésben három erősebb és három gyengébb eredményt mutatott.

5. táblázat: 2010-ben az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2010	6. osztály Matematika	6. osztály Szövegértés	8. osztály Matematika	8. osztály Szövegértés	10. osztály Matematika	10. osztály Szövegértés
Hány osztály vett részt a mérésben?	20	20	17	17	15	15
Ebből szignifikánsan gyengébb:	9	5	7	3	7	2
Ebből szignifikánsan erősebb:	1	3	1	2	-	1

2010-ben a 20 résztvevő hatodik osztály közül kilencnek a matematikai eredményei gyengébbek, egynek erősebbek, szövegértésből öt osztály eredménye gyengébb, három erősebb. A 17 résztvevő nyolcadik osztály közül matematikából 7-nek szignifikánsan gyengébb az eredménye az országos átlagnál, s egynek magasabb, míg szövegértésből három gyengébb és két erősebb eredmény született. A 15 tizedikes osztály közül matematikából hét szerepelt gyengébben, szövegértésből kettő gyengébb és egy magasabb eredményt született.

6. táblázat: 2011-ben az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2011	6. osztály Matematika	6. osztály Szövegértés	8. osztály Matematika	8. osztály Szövegértés	10. osztály Matematika	10. osztály Szövegértés
Hány osztály vett részt a mérésben?	20	20	18	18	9	9
Ebből szignifikánsan gyengébb:	10	2	13	3	4	2
Ebből szignifikánsan erősebb:	2	2	-	3	1	3

2011-ben a 20 hatodikos osztályból 10 szignifikánsan alacsonyabb eredményt ért el matematikából, kettő jobbat, szövegértésből két erősebben és két gyengébben teljesítő osztály volt. Nyolcadikban azonban még ennél is gyengébb eredmények születtek. Matematikából 18 osztály közül 13! teljesített az országos átlaghoz képest szignifikánsan gyengébben. Szövegértésből három erősebb és három gyengébb teljesítmény volt ebben az évben. Tizedikben a kilenc résztvevő osztály közül négy eredménye gyengébb az átlagnál és egyé erősebb matematikából, szövegértésből pedig háromé erősebb, kettőé gyengébb.

7. táblázat: 2012-ben az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2012	6. osztály Matematika	6. osztály Szövegértés	8. osztály Matematika	8. osztály Szövegértés	10. osztály Matematika	10. osztály Szövegértés
Hány osztály vett részt a mérésben?	21	12	19	19	10	10
Ebből szignifikánsan gyengébb:	6	3	6	2	1	1
Ebből szignifikánsan erősebb:	3	3	2	2	3	3

A **2012**-es év már nem volt annyira aggasztó, a 21 hatodikos osztályból hat gyengébb és három erősebb eredményt produkált matematikából, szövegértésből pedig három szignifikánsan gyengébb és három szignifikánsan jobb eredmény született. A 19 nyolcadikos osztályunk közül hat szerepelt szignifikánsan gyengébben és kettő erősebben matematikából, szövegértésből pedig kettő gyenge és kettő erős osztály volt. A tíz tizedikes osztály közül mind matematikából mind szövegértésből egy-egy gyenge és három-három erős eredmény született.

8. táblázat: 2013-ban az OKM-ben részt vett Waldorf-osztályok száma és az országos átlagtól szignifikánsan eltérő Waldorf-osztályok száma

2013	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Hány osztály vett részt a mérésben?	21	12	20	20	13	13
Ebből szignifikánsan gyengébb:	1	1	2	1	-	2
Ebből szignifikánsan erősebb:	2	2	3	2	1	2

2013-ban viszont alig volt szignifikánsan gyenge teljesítményű osztályunk, hatodikban a 21 résztvevő osztályból egy-egy volt gyengébb, míg matematikából is és szövegértésből is kettő volt erősebb. A 20 nyolcadikos osztályból kettő matematikából, egy pedig szövegértésből volt gyengébb, míg matematikából három, szövegértésből pedig kettő volt szignifikánsan erősebb az országos átlagnál. A 13 tizedikes osztály közül csak szövegértésből volt két gyengébben teljesítő osztályunk, míg az országos átlagnál erősebben matematikából egy szövegértésből két osztály teljesített.

MIT MUTATNAK A SZÁMOK?

2011-ig a hatodik és nyolcadik évfolyamokon a Waldorf-átlageredmények jelentősen alacsonyabbak voltak az országos átlagnál (matematikából nagyobb volt az elmaradás, mint szövegértésből). 2012-ben csökkent a szignifikánsan gyengébben teljesítő Waldorf-osztályok száma, míg 2013-ban már csak egy-két szignifikánsan gyengébb osztályátlag fordult elő. A javulás hátterében valószínűleg az áll, hogy kezdetben iskoláink nagy többsége idegenkedéssel, nem egyszer kifejezett ellenérzéssel tett eleget a vizsgálatban való részvétel kötelezettségének, s talán ez az ellenérzés valamelyest csökkent az utóbbi években.

Az iskolák közötti különbségek jelentősek. A Waldorf-osztályok teljesítménye nem egységesen gyenge, tehát nem mondható általánosságban, hogy kerettantervünk másságából adódóan teljesítettek gyengén a tanulóink, hiszen szinte minden alkalommal akadtak az átlagnál sokkal jobban teljesítő Waldorf-osztályok is.

Az egyes iskolák különböző évfolyamainak teljesítményei között is nagyon nagyok a különbségek. Ez valószínűleg főleg az osztályok különböző összetételéből adódik. Azok az iskolák, amelyek foglalkoztak a kompetenciamérés eredményeinek kiértékelésével, jelezték, hogy az eredmények híven tükrözték, ha ez egyik évfolyamon sokkal gyengébb összetételű osztály írt felmérést, mint az előző évben. Mivel a tanulókat nem képesség szerint válogatjuk felvételnél, ezért teljesen esetleges, melyik évben milyen képességű osztály áll össze. Az osztály összetétele természetesen nagyban függ az osztálytanító személyétől is.

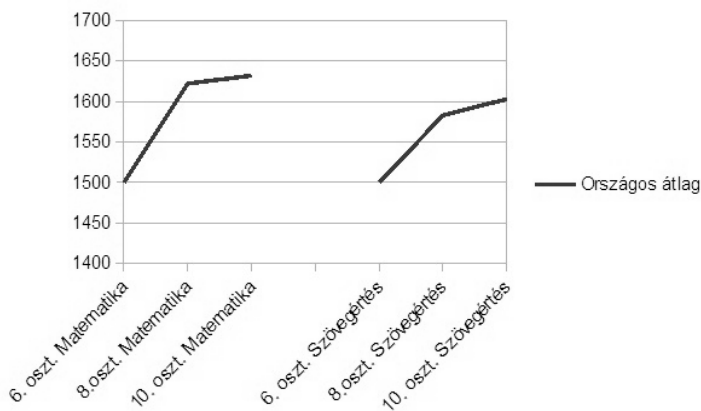
A 6. és a 8. évfolyamokhoz képest a 10. évfolyamok eredményei sokkal jobbak. Az Iskolák Gyűlésén a kollégák úgy fogalmaztak, hogy tapasztalataik szerint a diákjaink akkorra „érnek be”.

A 2008. év volt az első olyan év, melynek eredményei a KIR honlapon mindenki számára hozzáférhetővé váltak.

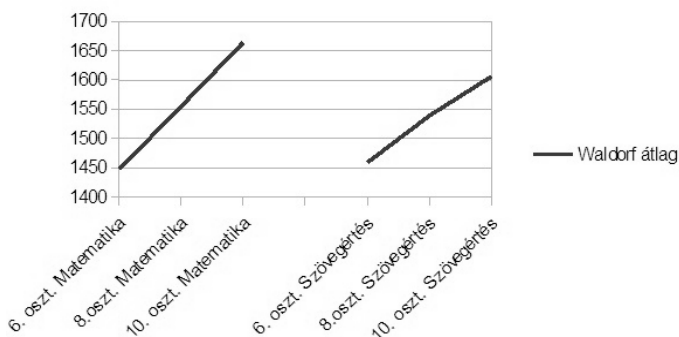
Ettől az évtől kezdődően az egyes osztályok kétévenkénti fejlődése is követhetővé vált. 2008-tól 2013-ig két olyan

évfolyam adatait követhetjük nyomon, akik mindhárom mérésben részt vettek. Az első a 2008-ban 6-os (2010-ben 8-os és 2012-ben 10-es) évfolyam, a másik pedig a 2009-ben 6-os (2011-ben 8-os és 2013-ban 10-es) évfolyam.

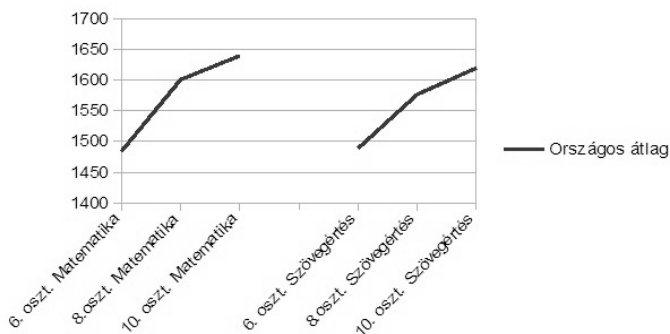
Az alábbi grafikonokon láthatjuk a 2008-ban 6-os tanulók országos átlagának, illetve a Waldorf-diákok átlagának alakulását, míg az alattuk lévő két grafikon a 2009-ben 6-os tanulók átlageredményeit mutatja.



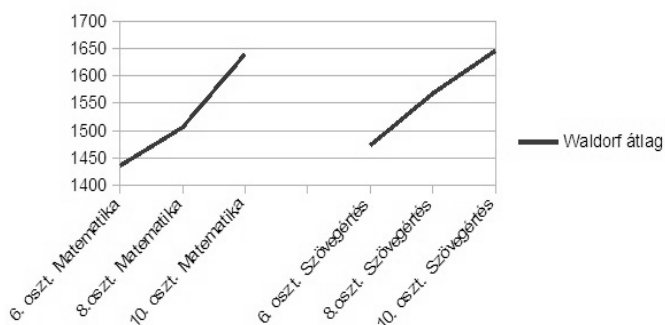
1. ábra: 2008-ban 6-os tanulók matematika és szövegértés eredményeinek országos átlaga 6., 8., és 10. osztályban



2. ábra: 2008-ban 6-os Waldorf-diákok matematika és szövegértés eredményeinek átlaga 6., 8. és 10. osztályban



3. ábra: 2009-ban 6-os tanulók matematika és szövegértés eredményeinek országos átlaga 6., 8., és 10. osztályban



4. ábra: 2009-ban 6-os Waldorf-diákok matematika és szövegértés eredményeinek átlaga 6., 8. és 10. osztályban

Tudom, hogy két évfolyam adataiból nem lehet messzemenő következtetéseket levonni, az ábrák mégis világosan megmutatják azt, hogy bár hatodikban és nyolcadikban többnyire még az országos átlag alatt teljesítettek a Waldorf-diákok, a fejlődés lendülete nem lassult le olyan mértékben a 10. évfolyamra, mint az országos átlag esetében, hanem alig gyengült, vagy esetleg még meredekebb ívben emelkedett, így 10-re elérték, egyes esetekben akár meg is haladták az országos átlagot.

Természetesen figyelembe kell venni, hogy az osztályok összetétele menet közben megváltozhatott, ezért tényleges fejlődést csak az egyes tanulókra vonatkozóan lehet megfogalmazni.

MILYEN TENNIVALÓINK ADÓDNAK AZ OKM KAPCSÁN?

Először is **tudatosítanunk kell azt, hogy a kompetenciamérés milyen célt szolgál.** Ahogyan azt a *Reálisan mér-e a kompetenciamérés?* című fejezetben olvasható, a kompetenciamérés nem kompetenciákat mér, és főleg nem méri a tanulók valamennyi kompetenciáját.

Két (2015-től három) kompetenciatérsület egy-egy bizonyos komponensét méri, olyan komponensét, amelyek a tesztől és a mintától függetlenül összehasonlíthatóak. Vagyis az eredmények összevethetők, függetlenül attól, hogy melyik évi tesztről van szó, és hogy ki írja azt meg. Tehát nem kapunk általuk teljes képet a tanulók képességeiről, csak egyes képességeik egyes szeletéről. Viszont ezek a szeletek azért fontosak, mert segítik az oktatásirányítókat a tájékozódásban. Ez olyan, mint például amikor vízmintát veszünk egy folyóból. Az a kis fiolányi víz nem tartalmazza a folyó egész élővilágát, de a víz minőségéről elég pontos adatokkal szolgálhat.

Fontos tudnunk, hogy az OKM egy nagyon gondosan kidolgozott és nemzetközi szinten is példaértékű országos jelző rendszer, amely az oktatásirányítás számára hasznos információkkal szolgál. És itt nem az intézmények rangsorára gondolok, hanem arra például, hogy segítségével egyértelműen látszik, melyek azok az intézmények, ahol még tizedik osztályban is olvasni, számolni nem tudó tanulók, azaz funkcionális analfabéták, ülnek. Az első két szint el nem érése mutatja a képességek teljes hiányát, ilyen esetekben a jogszabály is előírja, hogy az intézménynek lépéseket kell tennie a helyzet javítása érdekében. A mi iskoláinkban ilyen eset szerencsére nem nagyon fordul elő, de ha mégis előfordulna, akkor az illető intézménynek komolyan kell vennie a problémát.

A másik fontos jelzés, amit egy-egy ilyen mérés adhat, a kiemelkedő képességű tanulókról adott kép. Ezért is van az, hogy a tesztet egy átlagos képességű tanuló, teljes mértékben, lényegében nem tudja megoldani, mert a tehetséges tanulók képességét is ugyanezzel a mérőeszközzel kell mérni. Ezt is

fontos tudatosítanunk magunkban és a diákokban is, vagyis hogy ebben az esetben nem az a cél, hogy minden feladatot megoldjanak, hanem az, hogy tőlük telhető legtöbbet oldják meg.

Ezzel el is jutottunk második fontos feladatunkhoz, a **tanulók felkészítéséhez**. Ha mi már tudjuk, hogy miről szól, mire való az OKM, akkor könnyű dolgunk van diákjaink felkészítését illetően is. Hiszen csak annyit kell elérni, hogy a diákok ne idegenkedjenek a méréstől. Felfoghatják akár játéknak, vagy kihívásnak is, egy tét nélküli megmérettetésnek, és hogyha ezt sikerült elérni, akkor a képességeik szerint fognak teljesíteni. Az osztálytanítók és osztálykísérők tisztában vannak azzal, hogy az adott életkorban hogyan lehet egy-egy új dolgot közel hozni a gyerekekhez. Fontos, hogy szánjunk egy kis időt a feladattípusokkal való ismerkedésre – melyek különösen hatodikban idegenek lehetnek a gyerekek számára –, majd a teszt kitöltése után a feladatok megbeszélésére és a tanulók élményeinek megosztására.

Amennyiben fontos számunkra, hogy a Waldorf-iskolák eredményei valóban összehasonlíthatóak legyenek a közoktatás rendszerében lévő többi intézmény eredményeivel, akkor az is fontos, hogy a tanulói kérdőívek kitöltését is szorgalmazzuk a gyerekeknél, a családoknál. A családok szociális háttérét felmérő kérdőívek segítségével számolják az ún. **Családi Háttér Indexet** (CsHI), amely a pedagógiai hozzáadott érték kiszámítását teszi lehetővé. Sokszor, sok helyütt igazolták már, hogy két azonos képességű gyermek közül az, amelyik jóléti, művelt környezetben nevelkedik, sokkal könnyebben fejlődik, mint szociálisan hátrányos körülmények között élő társa. Vagyis a szociálisan hátrányos helyzetű tanulók képességének növekedéséhez sokkal több munkát kell a tanulónak és az iskolának befektetnie, hogy ugyanolyan eredményt érjen el, mint egy szerencsésebb környezetben élő tanuló.

A családi körülményekről szóló információk viszont bizalmasak, csak önkéntes adatszolgáltatás útján gyűjthetők. Ezért ezen a ponton **fontos bevonni a szülőket is a közös gondolkodásba**. Fontos-e az iskola hozzáadott pedagógiai értékének ismerete az iskola közössége számára? Hajlandóak-

e a szülők személyes adatokat megadni ennek érdekében? Talán, ha pontosan tudják a szülők, hogy mihez is kell azt a sok furcsa kérdést – pl. Hány darab könyv van otthon? - megválaszolni, akkor nem idegenkednek tőle annyira.

A szülők tájékoztatása más szempontból is igen fontos. Egyre több szülő érdeklődik az OKM eredmények, és ezzel összefüggésben – illetve ettől függetlenül is – az iskola teljesítménye iránt. Mivel az OKM adatok nyilvánosak, bárki hozzáférhet bármely iskola eredményeihez a KIR honlapján, illetve a szülők a tanuló mérési azonosítója segítségével nyomon követhetik gyermekeik OKM-en elért eredményeit. Az irreális elvárások elkerülése érdekében fontos, hogy a szülők tájékozottak legyenek az iskola sajátosságait és a mérés korlátait illetően.

A mérés korlátait már korábban (a *Reálsan mér-e a kompetenciamérés?* című fejezetben) részletesen olvashattuk. Az iskola sajátosságai alatt pedig a Waldorf-pedagógiából adódó sajátosságokra gondolunk.

E füzet keretei nem teszik lehetővé, hogy valamennyi sajátosságra kitérjek, ezért most csak a legfontosabbakat⁵ említjük.

1. Osztályösszetétel: ahogy azt már korábban leírtuk, a Waldorf-iskolákba nem a képességeik alapján veszik fel a gyerekeket. Fontos tudniuk a szülőknek, hogy a legmagasabb színvonalú pedagógiai munka mellett sem lesz iskolánk OKM eredménye olyan, mint egy elit gimnáziumé, ahova csupa kiemelkedő képességű gyerek jár. (Bár az is igaz, hogy egyes esetekben azért még ez is előfordult. :-)) Azt is hangsúlyozzuk, hogy az intellektuálisan gyengébb képességű gyerekek – akik a matematikai vagy szövegértési feladatokban gyengébbek – ugyanolyan teljes értékű tagjai az osztálynak, mint okosabb társaik. Tehát továbbra sem cél, hogy csak jó intellektusú gyerekekből álljon össze az osztály, sokkal inkább fontos a társadalom sokszínűségének megjelenése.

⁵ Az alábbiakhoz az Iskolák Gyűlésén elhangzottak mellett felhasználtam Barabás Katalin 2012-ben írt – már korábban is idézett – egyetemi dolgozatát.

2. A Waldorf-pedagógia az érzelmi és az akarati nevelést éppolyan fontosnak tartja, mint a kognitív intelligencia nevelését. Míg az OKM feladatok egyértelműen a kognitív képességek mérését célozzák, számunkra nem cél ezen képességek kiemelt módon történő, s különösen nem idő előtti fejlesztése.

„A hatodikos szövegértési feladatok gyakran matematikai, logikai készségeket várnak el, adatokra, elemzésre, ok-okozati összefüggésekre támaszkodnak, véleményt, ítéletalkotást várnak. ... Ezeknek a képességeknek a fejlesztése a 6. osztálytól kezdve csak nagyon óvatosan indul meg a Waldorf-pedagógia szerint, a fő időszak a 14. évtől kezdődik. Ekkor jön csak el az ítéletalkotás, a kritika, a vélemény, az ok-okozati összefüggések átlátásának ideje, a „miért”-ek, a világ, illetve az élet nagy kérdéseinek boncolgatása.” (Barabás, 2012.)

Ezért nem szabad aggódni, ha hatodikban nem teljesít úgy egy Waldorf-diák az OKM mérésen, mint állami iskolás kortársai.

3. Az iménti idézetből is látszik, hogy az életkori sajátosságok figyelembevétele is kiemelten fontos a Waldorf-pedagógiában. S ez a hozzáállás sem találkozik minden esetben az OKM tesztfeladataival. Bár a tesztfeladatok készítői törekednek az életkori sajátosságoknak megfelelő feladatok szerepeltetésére a tesztfüzetekben – ahogy a tartalmi keretben ezt alapvető szándékként olvashatjuk –, az egységes szintleírások⁶ miatt nehéz megoldani, hogy az életkori sajátosságok maradéktalanul érvényesüljenek.

A tesztekben a „szövegeket és a hozzájuk kapcsolódó elvárásokat tekintve inkább egy „kis felnőtt” képe rajzolódik elénk, aki céltudatos az információk keresésében és

⁶ A *Mit mér a kompetenciamérés?* című fejezetben ismertettük az egységes szintleírásokat, melyek azt teszik lehetővé, hogy azonos skálán helyezték el a 6. 8. és 10. osztályos tanulók képességeit.

ismeretanyagok gyűjtésében és akkurátusan törekszik azok pontos visszakeresésére. A Waldorf-iskola ezeket a tulajdonságokat (céltudatosság, tudományos pontosságra törekvés, stb.) óvatosan és fokozatosan alakítja ki.” (Barabás, 2012.)

A Waldorf-iskola szeretné, ameddig csak lehet, gyerekként kezelni a gyerekeket, és védeni a képi világukat, a világról alkotott képüket.

4. A Waldorf-pedagógia értékpreferenciája is eltér az átlagosan elfogadottól. Ha már az imént a gyerekek képi világáról volt szó, akkor meg kell említenünk, hogy a tesztfeladatok szövege időnként ismeretlen filmhősök és számítógépes játékok világát idézi, s ez megnehezíti a feladattal való azonosulást azoknak a gyerekeknek, akik nem ismerik ezeket a szereplőket. Senki nem várja el tőlünk, hogy a mérés érdekében változtassunk eddigi szokásainkon és megismertessük a gyerekekkel ezeket a hősokeket, szereplőket, egyszerűen csak tudnunk kell, hogy az esetleges gyengébb teljesítmény háttérében ilyen ok is meghúzódhat.
5. És végül, de nem utolsósorban az is befolyásolja tanulóink teljesítményét, hogy a Waldorf-pedagógiában az ismeretátadás is más utat követ, mint a 'mainstream' oktatásban. Nálunk az oktatás-nevelés alapeleme a tanuló személyisége. A kérdéseink általában olyan nyitott kérdések, melyek megválaszolásához a tanuló egész személyiségére szükség van. A tesztfüzetekben előforduló kérdések viszont – az értékelhetőség miatt – nem ilyenek. Sematikus, egysíkú válaszokat – mondhatnám azt is, hogy egydimenziós válaszokat – várnak, így valódi véleményalkotásra nem adnak lehetőséget.

Ahhoz, hogy a szülőket megfelelően tudjuk tájékoztatni, nekünk magunknak is kellőképpen tájékozottnak kell lennünk a tesztfüzetek, és nem utolsósorban iskolánk OKM eredményeit illetően. Ezért minden iskolában legalább egy kis figyelmet kellene szánni az **OKM adatok elemzésére**. Ahogy a

bevezetőben is említettem, csak akkor jelenthetünk ki bármit is hitelesen a kompetenciamérésről, ha mi magunk tájékozottak vagyunk. Emellett a tanfelügyeleti rendszer intézményi ellenőrzése kapcsán is be kell mutatni az intézmény OKM adatainak elemzését, és az adatokkal kapcsolatos esetleges intézkedéseket. Igény esetén szívesen szervezünk az OKM eredmények elemzéséről konzultációt, esetleg továbbképzést a Waldorf Házban.

Végül arra szeretnénk ösztönözni, hogy a Waldorf-pedagógia 25 éves magyarországi tapasztalatai fényében **összük meg tudásunkat** az OH kompetenciamérésekkel foglalkozó munkatársaival. Arra nincs lehetőség, hogy a Waldorf-iskoláknak saját kompetenciamérést járjunk ki, mert akkor pont az OKM nagy erényét, az összevethetőséget tennénk lehetetlenné. Arra azonban van lehetőség, hogy észrevételeinket megfogalmazva segítsük azt a folyamatot, amely minden gyerek számára egyre jobbra teheti az egységes mérést. Gondolok itt arra, hogy pl. az életkori sajátosságok jobban érvényre jussanak. A tapasztalatok gyűjtésére, valamint az OH felé történő közvetítésére nagy örömmel szerveznénk munkacsoportot a Waldorf Házban.

MELLÉKLETEK

1. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2008. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2008	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1500	1500	1601	1579	1647	1608
1	1347	1380	1582	1605		
2			1486	1467	1596	1559
3	1338	1352	1512	1570	1582	1597
4	1475	1500	1529	1664	1705	1708
5	1470	1452	1557	1617	1727	1689
6	1427	1519	1568	1628	1656	1654
7	1339	1288	1488	1457	1624	1533
8	1471	1433	1424	1555	1701	1713
9	1382	1408				
10	1465	1505	1431	1551	1596	1617
11						
12	1460	1480	1566	1573		
13	1346	1375	1477	1476		
14	1470	1502	1652	1629		
15	1486	1532	1426	1494	1558	1574
16	1749	1653	1560	1519		
17						

2008	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
18						
19	1489	1510	1507	1562		
20						
21						
22						
23						

2. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2009. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2009	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1484	1489	1605	1563	1617	1614
1	1287	1367	1543	1507	1450	1470
2	1569	1493	1498	1564		
3	1383	1440	1508	1438	1471	1425
4	1447	1515	1554	1541	1655	1728
5	1417	1424	1532	1531	1653	1650
6	1521	1577	1634	1543	1524	1474
7	1415	1423	1417	1339	1583	1631
8	1378	1433	1575	1586	1595	1713
9	1417	1458	1610	1636		
10	1403	1477	1509	1458	1467	1557
11			1314	1358	1502	1586
12	1331	1436	1483	1450		
13	1440	1515	1560	1570	1674	1719
14	1389	1489	1570	1602		
15	1550	1528	1509	1427	1514	1659
16	1417	1373	1584	1553		
17	1335	1393	1527	1605		
18	1500	1589	1758	1676		

2009	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
19	1605	1571	1473	1403		
20						
21						
22	1488	1491				
23						

3. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2010. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2010	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1498	1483	1622	1583	1613	1620
1	1480	1431			1502	1593
2	1515	1542	1461	1442	1587	1615
3	1442	1444	1480	1447	1585	1613
4	1417	1558	1594	1615	1542	1612
5	1406	1455	1581	1566	1553	1511
6	1491	1557	1544	1654	1692	1721
7	1408	1423	1457	1284	1441	1497
8	1382	1375	1625	1600	1501	1646
9	1420	1428	1573	1580		
10	1392	1454	1563	1595	1477	1625
11	1457	1481	1516	1555	1567	1506
12	1605	1480	1608	1573		
13	1334	1407	1516	1380	1633	1593
14	1369	1428	1445	1513		
15	1305	1428	1660	1689	1662	1598
16	1486	1383	1789	1521	1451	1584
17	1391	1387	1412	1533		
18	1471	1550				

2010	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
19	1496	1311	1615	1624	1514	1489
20						
21						
22	1424	1405				
23						

4. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2011. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2011	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1486	1465	1601	1577	1635	1617
1	1474	1472	1429	1500		
2	1368	1455	1643	1526		
3	1372	1413	1558	1602	1511	1515
4	1481	1525	1515	1566	1572	1596
5	1385	1420	1444	1532	1647	1648
6	1388	1466	1602	1701	1730	1742
7			1427	1441		
8	1484	1557	1524	1572	1643	1657
9	1280	1353	1508	1546		
10	1428	1470	1552	1568	1558	1584
11	1585	1533			1464	1488
12	1423	1426	1483	1584		
13	1391	1491	1508	1617	1563	1692
14	1681	1527	1478	1551		
15	1415	1500	1510	1625		
16	1436	1491	1459	1513	1672	1717
17	1492	1420	1312	1474		
18	1462	1511	1615	1654		

2011	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
19	1488	1499	1533	1643		
20	1314	1282				
21						
22	1516	1542				
23						

5. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2012. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2012	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1489	1472	1612	1567	1632	1603
1	1471	1495	1546	1559		
2	1490	1349	1596	1618		
3	1397	1467	1503	1350		
4	1486	1511	1506	1591	1730	1666
5	1497	1526	1515	1536	1660	1526
6	1457	1461	1613	1636	1734	1754
7	1398	1438	1544	1529		
8	1485	1505	1625	1633	1708	1354
9	1434	1455	1499	1659		
10	1408	1425	1551	1584	1671	1693
11	1476	1465	1507	1575	1541	1533
12	1493	1481	1484	1596		
13	1451	1486	1503	1568	1540	1551
14	1555	1572	1836	1660		
15	1405	1423	1514	1590	1749	1706
16	1604	1576	1478	1506	1647	1643
17	1452	1346				
18	1488	1486	1675	1572		

2012	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
19	1635	1635	1518	1483	1658	1636
20	1371	1391				
21	1499	1569				
22			1731	1523		
23						

6. sz. melléklet: A Waldorf-iskolák 2013. évi OKM eredményei az országos átlaghoz viszonyítva

2013	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
Országos átlag	1489	1497	1620	1555	1640	1620
1	1481	1432	1649	1647	1650	1643
2	1425	1374	1525	1509		
3	1443	1440	1519	1520	1636	1673
4	1478	1576	1568	1574	1682	1713
5	1476	1406	1699	1517	1633	1607
6	1490	1534	1596	1599	1691	1728
7	1452	1379				
8	1437	1456	1633	1618	1638	1683
9	1446	1544	1457	1480		
10	1419	1568	1677	1530	1670	1661
11	1459	1432	1633	1623	1634	1535
12	1450	1516	1650	1688		
13	1382	1455	1546	1591	1629	1605
14	1617	1671	1753	1564		
15	1461	1539	1703	1685	1556	1669
16	1507	1554	1562	1536	1523	1478
17	1590	1526	1606	1527		
18	1473	1513	1551	1525	1738	1713

2013	6. osztály Matema- tika	6. osztály Szöveg- értés	8. osztály Matema- tika	8. osztály Szöveg- értés	10. osztály Matema- tika	10. osztály Szöveg- értés
19	1593	1534	1701	1569	1642	1693
20	1441	1507	1444	1341		
21	1446	1581				
22			1757	1671		
23						