

**PENCZ Helga**

**PhD-hallgató**

**Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar,  
Földtudományok Doktori Iskola, Geopolitikai Program,  
Pécs**

**PhD student**

**University of Pécs, Faculty of Natural Sciences,  
Doctoral School of Earth Sciences, Geopolitical Program,  
Pécs, Hungary**

e-mail: [pencz.helga@gmail.com](mailto:pencz.helga@gmail.com)

**A HATÉKONY KÖZOKTATÁSHOZ VEZETŐ ÚT  
FONTOS MÉRFÖLDKÖVEI**

**IMPORTANT MILESTONES TO THE EFFECTIVE PUBLIC  
EDUCATION**

**ABSTRACT**

Nowadays, in the age of knowledge-based societies, the properly educated human capital is an absolute market advantage for the developed countries. The quality education system as correlating factor towards the economic growth has been supported by numerous researches, accordingly this is considered as an undisputed fact. For this reason, it cannot be questioned that it is necessary to conduct an in-depth overview of these countries' education systems from time to time, to revise their functioning in order to identify any problems that might have been occurred. In my study, my aim is to make an overview of the current requirements of the Hungarian education system, along with its important tasks and areas of improvement. I have used document analysis for empirical measure, so I am going to present the responsibilities due by the public education system, in order to that the students are able to effectively prepare for the challenges of the labour market and the information society. For the deeper examination

of the subject, I have evaluated and compared various relevant reports of different viewpoints. By studying the summary report of the OECD PISA assessment, and the studies that review the results of the IEA PIRLS and TIMSS measures, I could obtain a viewpoint of the experts of the field of the education. Furthermore, whilst also examining the recommendations of The Central Bank of Hungary Competitiveness Programme I could gain valuable insight of a distinguished economical actor.

**Kulcsszavak:** oktatási rendszer, közoktatás, versenyképesség, PISA, kihívások

**Keynotes:** education system, public education, competitiveness, PISA, challenges

## 1. Bevezetés

Napjainkban már nem kérdés, hogy a jól működő oktatási rendszer komoly versenyelőnyt jelent a fejlett országok számára. A tudásalapú társadalmak korában az információ, a tudás egyre jobban felértékelődik, a hatékony oktatási rendszer pedig nemcsak megfelelően képzett munkaerőt biztosít, de a társadalmi problémákat is képes csökkenteni, az életminőséget pedig javítani. A tanulás, illetve a tudás kihat élettartamunkra és –minőségünkre, ezáltal visszahat a gazdaságra is. A tanultabb, tájékozottabb ember tudatosabban él, egészségére jobban ügyel, inkább képes az előrelátásra, így pedig kevésbé veszi igénybe az egészségügyi és más hasonló szolgáltatásokat, tehát kevésbé terheli a rendszert, kevesebbet vesz ki belőle.<sup>1</sup>

Felmerülhet a kérdés azonban, hogy mitől hatékony egy oktatási rendszer, mit kell, hogy nyújtson a diákoknak annak érdekében, hogy jól működőként azonosítsuk azt. Milyen kérdésekre kell választ adjon, mit kell átadnia a diákoknak ahhoz, hogy hatékonyan legyen mondható? Az oktatási rendszerrel szembeni elvárások nem feltétlenül állandóak, koronként változhatnak az aktuális társadalmi-gazdasági-politikai helyzet függvényében.<sup>2</sup> Tanulmányomban igyekszem áttekinteni, milyen elvárásokkal kell szembenéznie ma a magyar közoktatási rendszernek, illetve melyek azok a főbb hiányosságok és gyengeségek, melyek tekintetében fejlesztésre szorulna.

Ennek feltárásához igyekeztem több nézőpontot is megismerni, és különböző dokumentumok elemzésével képet kapni az aktuális helyzetről.

## 2. A tanulmány célja és az alkalmazott módszer

Tanulmányom célja, hogy betekintést nyújtson a magyar közoktatás aktuális kihívásai, megoldandó feladatai közé. Ezek feltárása érdekében több releváns dokumentumot, a témában íródott jelentést dolgoztam fel és értékeltem azok megállapításait.

Kutatási módszerként a tartalomelemzést mint beavatkozás-mentes empirikus vizsgálatot választottam. Ennek során a kutató a rögzített emberi kommunikációt veszi górcső alá, ami általában írásos anyagokat jelent. Ezt a módszert jellemzően a társadalomtudományokhoz kapcsolódó kérdések esetében érdemes használni, azok megválaszolására kimondottan alkalmas.<sup>3</sup> Első lépésként meghatároztam a vizsgálatom alapsokaságát, amit a magyar közoktatásról és az abban tanuló diákokról szóló, magyar nyelven íródott összegző jelentések adtak. Nem valószínűségi mintavétellel, ezen belül szakértői kiválasztással határoztam meg a vizsgálni kívánt mintát az alapsokaság és a kutatás céljának ismerete alapján. A minta kiválasztásakor szem előtt tartottam, hogy a magyar közoktatás aktuális helyzete kapcsán érintett szakemberek és szervezetek minél szélesebb skáláját lefedjem, ezen kívül ügyeltem az aktualitás kérdésére is. E törekvések mentén az alábbi mintán végeztem az elemzést.

Ha az oktatási rendszerek sikerességéről és hatékonyságáról beszélünk, nem kerülhetjük ki a jól ismert nemzetközi felmérések eredményeit, melyek a tanulók teljesítményének standardizált mérésével képet adnak egy adott korosztály tudásáról a mért területeken, valamint összehasonlíthatóságot biztosítanak az egyes országok diákjai között. Az OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development, vagyis Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezet) 2000 óta minden harmadik évben megrendezett PISA mérése mintavétel alapján történő, monitorozó felmérésorozat, melynek keretein belül a 15 éves diákok matematikai, természettudományi és szövegértési feladatok megoldásával adnak számot tudásukról. A feladat-sorokat egy, a résztvevők gazdasági, kulturális és szociális hátterére rálátást biztosító háttérkérdőív is kiegészíti. A felmérésben valamennyi OECD ország részt vesz, valamint időről időre számos partnergazdaság és –ország is.<sup>4</sup> Így a vizsgált minta egyik eleméül a 2015. évi PISA mérésről készült Összefoglaló jelentés<sup>5</sup> szolgált, melyet az Oktatási Hivatal adott közzé.

Az OECD mellett az IEA (International Association for the Evaluation of Education Achievement – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) által szervezett nemzetközi felméréseket sem érdemes figyelmen

kívül hagyni. A PIRLS-vizsgálat (Progress in International Reading Literacy Study) a 4. osztályos diákok szövegértését méri minden ötödik évben, míg a TIMSS-vizsgálat (Trends in International Mathematics and Science Study) a 4. és 8. osztályos diákok matematikai és természettudományos teljesítményét méri négyévenként.<sup>6</sup> Mindkét mérés legfrissebb összefoglaló jelentését beemeltem a mintába, ami PIRLS esetében a 2016. évi, TIMSS-nél pedig a 2015. évi mérési eredményeket és azok tanulságait összegzi.

Bár a két világszervezet által jegyzett mérések vizsgált területei megegyeznek, céljaik és módszertanuk némileg eltér egymástól. Míg az IEA mérései (PIRLS és TIMSS) pedagógiai szempontok alapján láttak napvilágot, addig az OECD PISA-projektje inkább gazdasági megfontolásból került kialakításra. Így előbbi inkább az elsajátított tananyagot hivatott mérni, utóbbi pedig inkább a tudás alkalmazásának képességét.<sup>7</sup> Így a teszteken elért eredmények lényegében más és más mutatnak meg, ám a teljes kép ismeretéhez minden aspektusra szükség van.

A nemzetközi teszteredmények és azok értelmezésének és értékelésének ismeretében úgy vélem, érdemes más nézőpontnak is teret adni, és a gazdaság egyik fontos szereplőjének álláspontját is megismerni. Épp ezért került be a mintába a Magyar Nemzeti Bank (MNB) által jegyzett Versenyképességi program 330 pontban című jelentés, ami 12 területen 330 javaslatot fogalmaz meg a fenntartható gazdasági felzárkózás érdekében. A jegybank elsődleges feladata mellett a versenyképesség erősítésében is elkötelezett: a Kormány 2015-ös felkérésére a bank a rendelkezésére álló szaktudással támogatja az ország sikeres felzárkózását és versenyképességének növelését, melyhez hozzá tartozik az emberi erőforrás minőségének növelésére való törekvés is. A kiadvány részletesen taglalja azokat az intézkedési javaslatokat, melyek hozzájárulhatnak az ország gazdasági növekedéséhez, felzárkózásához<sup>8</sup>, így a magyar köz- és felsőoktatás fejlesztendő területeit és részletesen áttekinti. A pontokba szedett, gyakorlatorientált akcióterv véleményem szerint igen célzottan és széles körűen igyekszik lefedni az oktatási rendszer lehetséges fejlesztési pontjait és irányait.

A fent sorolt dokumentumok feldolgozását követően kódoltam azok tartalmát. Rögzítettem az egyes dokumentumok által megfogalmazott, a rendszerre vonatkozó hiányosságokat, fejlesztendő területeket, megoldandó feladatokat, majd a hasonló vagy azonos tartalmúakat egy csoportba rendeztem. Úgy véltem, ha a különböző fókuszú és háttérű anyagok megállapításai között átfedés, egyezés figyelhető meg, úgy azok érdemesek lehetnek a további megfontolásra, és kezelhetjük úgy őket, mint a szélesebb szakértői kör véleménye szerint is megoldandó feladatokat. Tanulmányomban

így azokra a megállapításokra fókuszáltam, melyekben a mintául szolgált dokumentumok egyetértést mutattak.

### 3. Főbb kihívások az elemzett források alapján

Az általam elemzett források lényegében egybehangzóan teszik le voksukat az esélyegyenlőség fontossága mellett, és mutatnak rá egyúttal arra, hogy a magyar oktatási rendszerben ez jelenleg nem tud sikeresen megvalósulni. Esélyegyenlőség alatt értem azt, hogy a diákoknak lakóhelytől, nemtől, gazdasági és társadalmi háttérüktől függetlenül ugyanolyan esélyük legyen tanulni és jó eredményt elérni. Az iskolának tehát ki kellene tudnia simítani azokat az egyenlőtlenségeket, melyeket a gyerekek otthonról hoznak. Tudvalevő, hogy ebben világszinten élenjár például Finnország<sup>9</sup> – ahol a diákok szocio-ökonómiai háttéréből adódó teljesítménykülönbség továbbra is jóval az OECD átlag alatt van<sup>10</sup> – így lehet előttünk kiváló hivatkozási alapul szolgáló példa.

Sajnos a magyar oktatási szisztéma tehát nem tudja megfelelő mértékben csökkenteni a diákok családi háttéréből és gazdasági helyzetéből adódó különbségeket. A PISA legfrissebb összefoglaló jelentése szerint<sup>11</sup> Magyarországon a családi háttér teljesítményre gyakorolt hatása magasabb az OECD átlagánál, a természettudományos eredmények szórásának több mint egyötödét magyarázza – ami sajnos negatív értelemben véve figyelmet érdemel. Összecsengenek ezzel a 2016. évi PIRLS mérés összefoglaló jelentésében<sup>12</sup> megfogalmazott konklúziók és a TIMSS mérés legutóbbi összefoglaló jelentésének<sup>13</sup> megállapítása is, miszerint a nyolcadik osztályosok mérése esetében a matematika átlageredmények közötti különbség a szegényebb illetve tehetősebb családból érkező diákok teljesítménye között messze meghaladja az átlagos értéket. Fontos megemlíteni a magyar iskolákra jellemző a szelektivitást is<sup>14</sup>, ugyanis a 2015. évi PISA mérés eredményein is megfigyelhető, hogy a tanulók teljesítménye az iskolákon belül homogénebb az OECD-átlagnál, de az egyes iskolák közti különbségek már jóval nagyobbak. Megjelennek tehát az iskolák közti szociokulturális különbségek, melyek a tanulók közötti teljesítménykülönbségeket magyarázzák. Esélyegyenlőségi szempontból talán kevésbé szerencsés az a megfigyelés, miszerint a gimnáziumok tanulói nagyságrendekkel kedvezőbb szociokulturális háttérből kerülnek ki, mint a szakközépiskolás diákok. Ugyanez a különbség pedig hasonló nagyságrendben van jelen a szakközépiskolák és a szakiskolák diákjai között is.<sup>15</sup> Jó példaként szolgálhat a

témában Lengyelország: alig több mint tíz év leforgása alatt 50 pontot javult a diákok PISA eredménye matematikából, és mind iskolaelhagyás, mind felsőfokú végzettség tekintetében jobb mutatókkal bír Magyarországnál. Mindez köszönhető a közoktatás fejlesztési programjának, melynek fontos pillére volt az iskolai szelekció megszüntetése az 1990-es évek végén.<sup>16</sup>

A másik fontos feladatkör, melyet az általam vizsgált források megfogalmaznak az oktatási rendszerrel szemben a jövőbeli munkaerőpiaci elvárásokra vonatkozik. Az iskolarendszer ugyanis naprakész, alkalmazható tudással kell, hogy felvértezze tanulóit, mire azok elhagyják az iskolapadot. Napjainkban különösen igaz azonban, hogy a technológia dinamikus fejlődésének köszönhetően a munkaerőpiac és annak igényei az eddigieknél sokkal gyorsabban változnak, alakulnak át. Épp ezért ma minden eddiginél nehezebb előrejelzéseket vázolni arra vonatkozólag, hogy a diákoknak milyen tárgyi tudásra lesz majd szükségük később, a munkaerőpiacra lépve. A napjainkban is zajló kognitív forradalomnak köszönhetően a tudás fogalma némileg átértékelődött, így az elvárások is megváltoztak, és a hangsúly inkább az olyan készségekre helyeződött át, mint a kreativitás, önfejlesztés képessége, a tanulás készsége, együttműködés, infokommunikációs készségek vagy problémamegoldás.<sup>17</sup> Utóbbi fontosságát hangsúlyozza, hogy az OECD PISA mérése már három alkalommal (2003-ban, 2012-ben és 2015-ben) foglalkozott a kérdéssel, vizsgálva a diákok komplex, kreatív és kollaboratív problémamegoldó képességét, valamint a vonatkozó szakirodalom több ízben is a XXI. század legfontosabb készségei közé sorolta.<sup>18</sup> Elvégre ezek birtokában feladatok sokkal szélesebb körében vagyunk képesek helytállni, és alkalmazkodni tudunk az új munkakörnyezet által felállított elvárásokhoz. Lényegében ezeket, illetve a felsoroltakhoz igen közel álló kompetenciákat hivatott mérni a PISA vizsgálat is, elismerve és hirdetve ezzel az új típusú tudás fontosságát. Ha górcső alá vesszük a PISA eredmények alakulását és az összefoglaló jelentés megállapításait, láthatjuk, hogy a meglévő tudás alkalmazása terén van még hova fejlődniük diákjainknak a többi vizsgált országhoz képest. Mindezek fényében nem meglepő, hogy az MNB versenyképességi programja<sup>19</sup> is kiemelt figyelemmel kezeli a készségfejlesztésre koncentrált oktatás fontosságát már az alapfokú intézményektől kezdődően. Mindehhez szorosan kapcsolódik az az MNB<sup>20</sup> által is megfogalmazott probléma, miszerint bár a magyar diákok megfelelően képesek elsajátítani a szükséges tananyagot, de kevésbé képesek azt a gyakorlatban, valós életből vett példák esetében alkalmazni. Ezt támasztja alá az a szinte ellentétes tendencia is, amelyet a PISA illetve a PIRLS és TIMSS tesztek eredményeire pillantva láthatunk.

A források feldolgozása során is kiderült, sajnos megkérdőjelezhetetlennek tűnik a tény, miszerint a matematikaoktatással és -tanulással is komoly gondok vannak Magyarországon. Csapó<sup>21</sup> egyenesen a magyar közoktatás leggyengébb területeként említi, ami a diákok teljesítményének alakulását látva talán nem is olyan meglepő. A matematika az egyetlen olyan tantárgy, ami a teljes közoktatásban, tehát annak mind a 12 évfolyamán egységes név alatt, egységes tantervet használva kíséri végig a diákokat, téve mindezt viszonylag magas óraszámban. Mindennek ismeretében még aggasztóbb a tény, hogy a diákok hadilábon állnak a tantárggyal, holott alapvető összefüggéseinek ismerete nélkülözhetetlen mind a hétköznapi élet során, mind pedig a középfokú oktatásban, legyen szó akár szakképzésről, akár érettségi vizsgáról.<sup>22</sup> Mindezek ismeretében talán nem meglepő, hogy hazánkban nemzetközi szinten az egyik legkedvezőtlenebb a matematika iránti érdeklődés és a tárgy tanulásának élvezetét jelző mutató értéke, holott e tényezők nyilvánvalóan befolyásolják a diákok eredményességét.<sup>23</sup> A nemzetközi mérések eredményeit áttekintve is láthatjuk a problémát<sup>24</sup>, és az MNB jelentésében fel is hívja a figyelmünket ennek szélesebb körű hatásaira is. Magyarországon viszonylag alacsony a reál területeken felsőfokú végzettséget szerettek aránya, elmarad mind az Európai Unió, mind pedig a visegrádi országok átlagától. Igaz ez főként a matematika és a természettudományok területén, az IKT területen végzett frissdiplomások már felzárkóznak a régiós átlaghoz. A mérések eredményei is alátámasztják az állítást, miszerint a tananyag elsajátításával kevésbé van probléma (ld. TIMSS és PIRLS eredmények), ám azok gyakorlati alkalmazásával már nem boldogulnak a gyerekek (PISA teszteken nyújtott teljesítmény).<sup>25</sup> A természettudományos végzettségű és jártasságú munkavállalók utánpótlására pedig nagy szükség lenne, hiszen az innovációs tevékenység jelentős hányada az ő kezük által születik – főként ha vetünk egy pillantást a digitalizációval és automatizációval kapcsolatos trendek alakulására. Persze ahhoz, hogy a természettudományos felsőfokú végzettségük arányát növelni tudjuk, szükség van a reál tárgyak oktatási színvonalának növelésére már a közoktatásban is.<sup>26</sup>

Az oktatási rendszer sikeressége és hatékony működése természetesen nem független a benne dolgozó pedagógusoktól, a rájuk vonatkozó megállapítások pedig szintén egybehangzóak a feldolgozott forrásokban. A magyar pedagógustársadalom átlagéletkorát tekintve idősebb az átlagosnál (Szingapúrban például a tanárok kb. egyharmada kevesebb, mint öt éve tanít)<sup>27</sup>, ami kiválóan jelzi a szakmai utánpótlás hiányát. A tendencia megváltoztatása érdekében szükség lenne a tanári pálya vonzóbbá tételére, hiszen nyilván oka van annak, hogy elmarad a pályakezdő pedagógusok hivatalba lépése.

Tudvalevő, hogy Magyarországon a tanári pálya anyagi megbecsültségén lenne mit javítani.<sup>28</sup> A tanári fizetések jelenleg jelentősen elmaradnak más, felsőfokú végzettséggel betölthető pozíciókban megszerezhető jövedelem-szinttől, ami számos negatív következménnyel jár. A más szektorokban bekövetkezett béremelési hullám pedig a már pedagógusként tevékenykedő munkavállalókra is hatással van, elszívó erejével tovább tizedeli a tanárok számát. A tanári létszám növelése e körülmények mellett nem egyszerű feladat, pedig elengedhetetlen lenne az oktatás eredményességének javulása érdekében.<sup>29</sup> Emellett a pedagógusok számára biztosítandó rendszeres továbbképzésekről sem lenne szabad megfeledkezni, hiszen elengedhetetlen lenne a szakmai megújulás, az új ismeretek megszerzése és alkalmazása. A TIMSS 2016-os összefoglaló jelentéséből<sup>30</sup> is kiderül, hogy Magyarországon a matematika-, és a természettudomány-tanárok a nemzetközi átlagnál jóval kisebb arányban vettek részt szakmai továbbképzéseken, és ugyanez igaz a negyedik osztályos tanítókra is a PIRLS jelentés megállapításai<sup>31</sup> alapján. Ezzel egyidejűleg az átlagnál jelentősen nagyobbak érzik azokat az adminisztratív feladatokat és terheket, melyeket a tanítói munka mellett elvárnak tőlük. Emellett a munkafeltételeiket és a tanításhoz szükséges eszközök meglétét és minőségét is jóval rosszabbnak érzik, mint az átlag.

Az eddigiekben többször szó esett a tudás és az innovációk jelentőségéről, a reál területeken való jártasság jelentőségéről és mindehhez kapcsolódóan a digitális ismeretek fontosságáról. Az MNB versenyképességi programja<sup>32</sup> szerint ma a magyarországi fiatalok digitális készségei nem érik el sem az Európai Unió, sem pedig a régió átlagát. Ez az adat meglehetősen aggasztó, elvégre megfelelő digitális ismeretek nélkül jelentős hátrányra teszünk szert a XXI. században az élet szinte minden területén.<sup>33</sup> A PISA felmérés 2012-ben kiemelten foglalkozott a digitális kompetenciákkal, ahol az OECD országok listájában a legrosszabbak között végeztek tanulóink. A 2015. évi PISA vizsgálat során a digitális készségek már nem kiemelt területként jelent meg, hanem a felmérés eszközeiként, ugyanis minden vizsgált terület kérdéseit számítógép segítségével kellett megoldani. A körülmények ismeretében ez részben magyarázatot is adhat a 2015. évi gyenge teljesítményünknek.<sup>34</sup> Látható tehát, hogy a digitális készségek fejlesztése is olyan terület, mely fejlesztésért kiált. A digitális kompetenciák fejlődése, fejlesztése persze nem történhet meg magától. Szükség van arra, hogy a diákok találkozzanak ezekkel az eszközökkel – ideális esetben mind otthon, mind pedig az iskolában –, megtanulják használni azokat. Ezen a ponton ismét kell utalni az iskola szerepére az esélyegyenlőség megteremtésében, hiszen Magyarországon nem minden család engedheti



meg magának a digitális eszközök használatát, valamint az otthoni internetelérést. Így talán az iskolai eszközpark kialakítására és hozzáférhetővé tételére még nagyobb hangsúlyt kellene fektetni annak érdekében, hogy valóban minden diáknak lehetősége legyen megismerni azok használatát. Az infrastrukturális felszereltség mellett persze nem kevésbé hangsúlyos a digitális tananyagok fejlesztése sem. Ugyanakkor e téren nem elhanyagolható tényező a tanári kar hozzáállása és attitűdje az IKT kapcsán. Magyarországon ugyanis a tanerők jelentős része – leginkább azok, akik nem tekintik a hétköznapijuk szerves részének az infokommunikációs eszközöket – nem integrálják az oktatói munkába ezeket. Mivel nem gyakorló felhasználók, bizonytalanok saját tudásukban, és nincsenek megfelelően felkészülve erre a területre.<sup>35</sup> Sokan feleslegesnek tartják ezeket az eszközöket<sup>36</sup>, ezért nehezen lépnek túl a hagyomány eszközök használatán (tábla, kréta, könyvek).<sup>37</sup> Példamutatás híján pedig a diákoknak még nehezebb a diákokat megismertetni a technológiával, főként azokat, akiknek az iskolán kívül nincs lehetőségük az eszközhasználatra.

Komoly megoldandó problémát jelent Magyarországon a korai, végzettség nélküli iskolaelhagyás jelensége is, ugyanis ennek mértéke jelenleg majdhogynem eléri a régiós átlag kétszeresét. Ez egyrészt jelzi az oktatási rendszer nem kielégítő működését, hiszen az iskolák nem képesek tanulóikat megfelelően motiválni és felkészíteni a felsőbb évfolyamok elvárásaira. Másrészt komoly terhet ró mind az érintett fiatalokra, mind pedig a gazdaságra, hiszen szakképesítés vagy középfokú végzettség hiányában egyre kevésbé foglalkoztatható bárki – főként a tudásalapú társadalom felé vezető úton. A végzettség nélküli iskolaelhagyók későbbi, felnőttoktatásban történő képzése sem megoldott jelenleg, így a problémát inkább preventív módon lenne célszerű kezelni. Érdekes adat, hogy hazánkban a 2000-es évek elején az Európai Unió átlagánál jobb eredményt tudott felmutatni lemorzsolódás terén, ám a csökkenő tendencia 2010-ben megfordult – míg az EU-átlag tovább csökkent. Tehát egy pozitív változás torpant meg és változott ellentétes irányúvá, ami önmagában is aggodalomra adhat okot.<sup>38</sup> A vizsgált nemzetközi felmérések összefoglaló jelentéseiben nem esik szó erről a problémakörrel, ami – lévén tanköteles korú diákok teljesítményméréseiről van szó – talán nem is meglepő. Nem szabad elfelejteni azonban, hogy az Európa 2020 stratégiának egyik kiemelt célja az iskolai lemorzsolódás csökkentése. Ennek értelmében a Bizottság 10 százalék alá javasolja csökkenteni az iskolából kimaradók arányát a tagországokban, hiszen ez az Európai Bizottság álláspontja szerint is kulcsfontosságú lenne a fenntartható fejlődés érdekében.<sup>39</sup>

Végül, de semmiképpen sem utolsósorban az idegennyelv-oktatás fontosságára térnék ki, ami az elemzett források közül az MNB versenyképességi programjában<sup>40</sup> kapott hangsúlyos szerepet. Mivel a nemzetközi mérések fókuszába nem kerülhetett ez a kérdéskör, ezek a jelentések nem tartalmazzak a témára vonatkozó megállapításokat. Az MNB kiadványa<sup>41</sup> szerint Európai Unió viszonylatban a magyar lakosság idegennyelv-tudása a legalacsonyabbak között van, ami egyfelől csökkenti a munkavállalók lehetőségeit mind itthon, mind pedig külföldön, másrészt a gazdaságnak sem tesz jót. Elvégre a nemzetközi tudáscseréhez, az innováció alapjául szolgáló tudományos újdonságok megismeréséhez szükség van legalább egy világnyelv magabiztos ismeretére.<sup>42</sup> A nyelvtudás alapjait az iskolában töltött évek során érdemes magunkba szívni, elvégre mind a munkaerőpiacon, mind a felsőfokú tanulmányok során előnyt jelent mind a tudás, mind pedig az azt igazoló nyelvvizsga megléte.

#### 4. Összegzés

Kutatásom során igyekeztem feltárni, hogy jelenleg milyen kihívásokkal kell szembenéznie a magyar közoktatásnak, ehhez pedig a témához szorosan kapcsolódó jelentések megállapításait vettem alapul.

Elmondható talán, hogy az egyik legkomolyabb problémát az esélyegyenlőség megteremtésének nehézsége okozza, ugyanis az iskolák amellett, hogy nem tudják megfelelően csökkenteni a gyerekek szociális háttéréből adódó különbségeket, szelektív mivoltukkal is ráerősítenek a meglévő helyzetre.

A munkaerőpiac jövőbeni elvárásaira egyre nehezebb felkészíteni a diákokat, elvégre a technológia rohamos fejlődésével nem lehet ilyen módon lépést tartani. Épp ezért inkább a kompetenciaalapú, készségorientált tudásátadásra való törekvés kellene, hogy legyen a fő cél a közoktatás intézményeiben.

Ehhez illeszkedik a reál tantárgyak oktatásának és tanulásának problémája, az idegennyelv oktatásának fejlesztése és a digitális kompetenciák erősítése is. A mai, dinamikusan fejlődő technológiai környezetben ugyanis szükség van az innovációra, amihez nem lehet nélkülözni az alapvető matematikai összefüggések megértését és alkalmazását, ugyanígy a természettudományos rálátást sem. A digitális eszközök használata és legalább egy világnyelv magabiztos ismerete nélkül pedig elképzelhetetlen hátrányba kerül minden munkavállaló, velük pedig országos szinten a gazdaság is.

Kiemelt problémát jelent hazánkban a végzettség nélküli iskolaelhagyók magas aránya is, ami későbbi foglalkoztathatóságukat sodorja veszélybe. Egyrészt hangsúlyt kellene fektetni a megelőzésre, valamint a már kialakult helyzet kezelésére is.

Természetesen nem lehet elmenni szó nélkül a pedagóguspálya vonzóbbá tétele mellett sem, hiszen a megfelelő színvonalú és mennyiségű utánpótlásra a szakmának egyre nagyobb szüksége van. Mind a bérkérdés, mind a jelenlegi munkaterheltség olyan tényezők, melyek kezelése és megoldása nélkül sajnos nem tűnik visszafordíthatónak a napjainkban tapasztalható tendencia, ami a pedagógusok pályaelhagyását és a frissen végzett pályára lépőknek radikális csökkenését mutatja.

## JEGYZETEK / NOTES

1. Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. *Iskolakultúra*, 2015/7-8. szám, 4-17. old.  
OECD (2010): *Improving health and social cohesion through education*. OECD. Párizs. 220 old.
2. Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. *Educatio*, 2006/4. szám. 665-681. old.
3. Babbie, Earl (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó. Budapest. 744 old.
4. Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2013): *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal. Budapest. 78 old.
5. Jelen munka célja a teszteredmények alapján levont következtetések összevetése az egyes jelentésekben. Bár a tanulmány megírásakor a 2018. évi PISA felmérés eredményei publikálásra kerültek, azok feldolgozása és a konklúziók levonása a magyar oktatási rendszerre vonatkozóan még nem történt meg.
6. IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (n.d.): <https://timssandpirls.bc.edu/> Letöltés ideje: 2019.12.26.
7. Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László, Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás–Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI. Budapest. 110-136. old.  
D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián (2012): *Az olvasásvizsgálatok eredményei*. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–81. old.  
Holle Alexandra (2017): *Nemzetközi tanulói teljesítménymérések*. Ország-

- gyűlési Hivatal, Képviselői Információs Szolgálat. [https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/2017\\_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d](https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/2017_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d)  
Letöltés ideje: 2019.12.12.
8. Magyar Nemzeti Bank (2019): Versenyképességi program 330 pontban. Magyar Nemzeti Bank. Budapest. 220 old.
  9. Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14-16. Új Pedagógiai Szemle 2005/4. szám. 108-112. old.
  10. OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD. Párizs. 351 old.
  11. Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): PISA 2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest. 89 old.
  12. Balázi Ildikó, Balkányi Péter, Vadász Csaba (2017): PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal. Budapest. 113 old.
  13. Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): TIMSS 2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest. 278 old.
  14. Csapó (2015) 4-17. old.; Csapó et. al. (2014) 110-136. old.
  15. Ostorics et al. (2016) 89 old.
  16. Csapó et. al. (2014) 110-136. old.
  17. Csapó (2015) 4-17. old.
  18. Molnár Gyöngyvér (2017): A problémamegoldó és tanulási stratégiák változása 11 és 19 éves kor között: Logfile elemzések. Magyar Pedagógia 2017/2. szám. 221-238. old.  
Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <https://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> Letöltés ideje: 2019.12.13.
  19. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
  20. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
  21. Csapó (2015) 4-17. old.
  22. Csapó (2015) 4-17. old.
  23. Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 367–406. old.
  24. Csíkos Csaba, Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): MÉRLEGEN A MAGYAR ISKOLA. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 83–130. old.
  25. Csapó et. al. (2014) 110-136. old.

26. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
27. Szalay et. al. (2016) 278 old.; Balázsi et. al. (2017) 113 old.
28. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
29. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
30. Balázsi et. al. (2017) 113 old.
31. Szalay et. al. (2016) 278 old.
32. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
33. Molnár Gyöngyvér, Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 441–476. old.
34. Csapó (2015) 4-17. old.; Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.; Ostorics et al. (2016) 89 old.; Balázsi et. al. (2013) 78 old.
35. Buda András (2017): IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett? Belvedere Meridionale kiadó. Szeged. 205 old.
36. Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. Magyar Tudomány. 2011/9. szám, 1038-1047. old.
37. Buda (2017) 205 old.
38. Csapó (2015) 4-17. old.; Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
39. Európai Bizottság(2010): ABizottság közleménye–Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf)  
Letöltés ideje: 2019.12.13.
40. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
41. Magyar Nemzeti Bank (2019) 220 old.
42. Nikolov Marianne, Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 241–288. old.

## **FELHASZNÁLT IRODALOM / REFERENCES**

- Babbie, Earl (2001): A társadalomtudományi kutatás gyakorlata. Balassi Kiadó. Budapest. 744 old.
- Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Vadász Csaba (2017): PIRLS 2016 Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről. Oktatási Hivatal. Budapest. 113 old.
- Balázsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2013): PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.

- Benedek Mihály (2005): A „finn csoda” – és ami mögötte van. PISA-konferencia Helsinkiben, 2005. március 14-16. Új Pedagógiai Szemle 2005/4. szám. 108-112. old.
- Buda András (2017): IKT és oktatás – Együtt vagy egymás mellett? Belvedere Meridionale kiadó. Szeged. 205 old.
- Csapó Benő (2015): A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében. Iskola-kultúra. 2015/7-8. szám, 4-17. old.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László, Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás–Tóth István György (szerk.): Társadalmi Riport 2014. TÁRKI. Budapest. 110-136. old.
- Csíkos Csaba, Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 83–130. old.
- D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián (2012): Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 17–81. old.
- Európai Bizottság (2010): A Bizottság közleménye – Európa 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. [https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1\\_HU\\_ACT\\_part1\\_v1.pdf](https://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf) Letöltés ideje: 2019.12.13.
- Holle Alexandra (2017): Nemzetközi tanulói teljesítménymérések. Országgyűlési Hivatal, Képviselői Információs Szolgálat. [https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/2017\\_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d](https://www.parlament.hu/documents/10181/1202209/2017_7/3daa5856-2033-499a-acfb-699ee2861c6d) Letöltés ideje: 2019.12.12.
- Hrubos Ildikó (2006): A 21. század egyeteme. Egy új társadalmi szerződés felé. Educatio, 2006/4. szám. 665-681. old.
- IEA TIMSS & PIRLS International Study Center (n.d.): <https://timssandpirls.bc.edu/> Letöltés ideje: 2019.12.26.
- Józsa Krisztián, Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 367–406. old.
- Magyar Nemzeti Bank (2019): Versenyképességi program 330 pontban. Magyar Nemzeti Bank. Budapest. 220 old.
- Molnár Gyöngyvér (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. Magyar Tudomány. 2011/9. szám, 1038-1047. old.
- Molnár Gyöngyvér (2017): A problémamegoldó és tanulási stratégiák változása 11 és 19 éves kor között: Logfile elemzések. Magyar Pedagógia 2017/2. szám. 221-238. old.

- Molnár Gyöngyvér, Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 441–476. old.
- Nikolov Marianne, Vigh Tibor (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest. 241–288. old.
- OECD (2010): Improving health and social cohesion through education. OECD. Párizs. 220 old.
- OECD (2019): PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do, PISA, OECD. Párizs. 351 old.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): PISA 2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest. 89 old.
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): TIMSS 2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal. Budapest. 278 old.
- Vass Vilmos (2009): A kompetencia fogalmának értelmezése. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, <https://ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/kompetencia-fogalmanak> Letöltés ideje: 2019.12.13.