



AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS HATÁSA A TANÍTÁSI MUNKÁRA PEDAGÓGUSINTERJÚK ALAPJÁN

Tóth Edit

MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

Az Országos kompetenciamérés (OKM) 2001 óta van jelen a magyar oktatási rendszerben. Szerepe folyamatosan növekszik az oktatási intézmények munkájának értékelésében és elszámoltathatóságában azáltal, hogy információt szolgáltat az érdekelteknek az iskolában tanuló diákok olvasás-szövegértésének és matematikai műveltségének eredményei, valamint a különböző intézményi, telephely szerinti és tanulói szintű háttérváltozók alapján. A mérési információk ismeretében a különböző, az oktatás eredményességében érintettek visszajelzést adnak az iskoláknak, pedagógusoknak arról, mennyiben tekintik eredményesnek az iskolában folyó pedagógiai munkát, és különböző döntéseket hoznak/hozhatnak – ezek mindegyikének, egyéni és intézményi szinten egyaránt, számos következménye lehet.

Több évtizedes nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésünkre – főként az angolszász országokból – a mérés-értékelési programok és az ezeken alapuló elszámoltathatósági rendszerek működéséről, ugyanakkor alig vannak kutatásokkal alátámasztott, megbízható hazai adataink. Így keveset tudunk arról, hogy az OKM-nek milyen hatása van az osztálytermi folyamatokra, hogyan értelmezik a pedagógusok a kompetenciamérés funkcióját, milyen tapasztalataik vannak a mérési programmal kapcsolatban. A vizsgálatokat hazai kontextusban is szükséges elvégezni nemcsak azért, mert a nemzeti pedagógiai értékelési programok az egyes országokban különböző időpontokban és eltérő formában kerültek be az oktatásba, hanem azért is, mert ezek jellemzőit és hatásmechanizmusát befolyásolják az adott ország kulturális, társadalmi, oktatási (pl. pedagógiai értékelési kultúra, az oktatás elszámoltathatóságának hagyományos gyakorlatai) sajátosságai.

Munkánkban általános és középiskolai tanárokkal készített, félig strukturált interjúk elemzésén keresztül annak vizsgálatára helyezzük a hangsúlyt, mit feltételeznek a pedagógusok a mérési eredmények következményeiről, és milyen tapasztalataik vannak az eredmények felhasználásával kapcsolatban, hogyan befolyásolja a kompetenciamérés mindennapi tanítási munkájukat.

Az elszámoltathatóság hatása az osztálytermi folyamatokra

Az elmúlt két évtizedben átfogó oktatási reformok meghatározó eszközei lettek a mérési-értékelési programok, melyek az oktatási rendszer fejlesztését célozzák. Előterbe kerülésük következménye annak a fejlett országok többségében megjelenő trendnek, miszerint egyre nagyobb hangsúlyt kap a közszféra egyes szektoraiban a hatékonyság és az eredményesség kérdése, valamint teljesítményének ezen szempontú mérése (OECD, 2008a, 2008b). Looney (2011) szerint az OECD-tagállamokat a közpolitika szintjén a mérési-értékelés fejlesztésében ma három fontosabb szándék vezérli: (1) az elszámoltathatóság, (2) az intézményi és a rendszerszintű fejlesztés támogatása – a döntéshozatal támogatása, valamint (3) a tanulás támogatását szolgáló osztálytermi alapú formatív értékelés.

Az államok jellemzően a külső mérési-értékelési programok céljaként vagy az elszámoltathatóságot, vagy az intézményi és a rendszerszintű fejlesztést jelölik meg. Mindkettő az oktatási rendszer fejlesztésére irányul, azonban a változás előidézésének hajtóerejében, így a mérés tétjében is különböznek. Az elszámoltathatóság esetében a mérési eredményekhez kapcsolat explicit vagy implicit ösztönzők segítségével kívánják előidézni a változást, a méréseknek tétje van az iskolákra, esetleg a tanulókra nézve (Figlio és Loeb, 2011). Míg az intézményi és rendszerszintű támogatást célként kitűző rendszerekben a hangsúly az összegyűjtött információk felhasználásán van, a mérési eredmények a teljesítmény javításának eszközeként szolgálnak, ezek tétje jellemzően alacsony vagy nincs. Ezen mérési-értékelési programok eredményességét egyrészt vizsgálják a tanulók teljesítményének változásán (l. Linn és Dunnbar, 1990; Carnoy és Loeb, 2002; Jacob, 2005; Nichols, Glass és Berliner, 2012; Tóth, 2011), másrészt az osztálytermi folyamatok változásán keresztül.

A téttel járó mérési-értékelési programok támogatói szerint a mérések irányítják a pedagógusok figyelmét a tanítás tartalmát illetően, fejlesztik mérési-értékelési tudásukat, ösztönzik őket tanítási módszereik újragondolására (Firestone, Monfils, Camilli, Schorr, Hick és Mayrovetz, 2002). Resnick és Resnick (1992) már az 1990-es évek elején felhívta a figyelmet az „amit tesztelnek, azt tanítanak” jelenségre („what gets tested gets taught”), miszerint az iskolákban óhatatlanul a tesztekre készítik fel a tanulókat, de azzal érvelt, hogy a jól megtervezett mérések képesek az oktatási folyamat fejlesztését szolgálni.

Ugyanakkor sok olyan kutatással találkozunk, mely az elszámoltathatósági programok árnyoldalaira mutat rá. Hamilton, Schwartz, Stecher és Steele (2013) rávilágítanak a tesztelési programok tanítási folyamatra gyakorolt hatását vizsgáló kutatások elemzése alapján, hogy a tesztelés eredményeit nem igazán tudják a didaktika alapvető megváltoztatását szolgáló lefordítani az iskolákban. McNeil (2000) a standardizált teszteléseket fókuszba helyező oktatási reformok ellentmondásait bemutató könyvében arra hívja fel a figyelmet, hogy a mérések mind a mennyiségét, mind a minőségét redukálta annak, amit az iskolában tanítanak, aminek hátterében az iskolákra gyakorolt presszió áll. Au (2007) 49 kvalitatív vizsgálatot elemzett abból a szempontból, hogy a nagy téttel járó mérések hogyan befolyásolják a tananyagot. Eredményei szerint a jelentős téttel járó mérések hatására a tananyag leszűkül a tesztelt területekre, a témakörök tesztekben szereplő részei kapnak hangsúlyt a tanítás során, és a tanárok jellemzően a tanárközpontú pedagógia felé

mozdulnak el. Ugyanakkor utalt arra is, hogy bizonyos nagy tétellel járó tesztelési környezetben a tananyag bővülése és a kooperatív pedagógia is megjelent. A kutatás konklúziójaként fogalmazható meg az is, hogy a tesztek struktúrája jelentősen befolyásolja azt, hogy a nagy tétellel járó mérések hogyan szabályozzák a tananyagot. *Polikoff, Porter és Smithson (2011)* 138 standardizált tesztelési programot vizsgált meg (különböző évfolyamok és területek méréseit) a *No Child Left Behind* törvény bevezetése után (l. *Kinney, 2006*). Rámutattak arra, hogy a standardokban szereplő tartalmaknak mindössze a fele jelenik meg a tesztekben, és a tesztek tartalmának csak fele található meg a standardokban, illetve a tesztekben az alacsonyabb szintű ismeret- és képességelemek vannak túlsúlyban.

Az elszámoltathatósági rendszerek tanítási módszerekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatások eredményei jellemzően arról számolnak be, hogy a méréseknek nincs vagy negatív hatása van a tanítási folyamatra (*Firestone, Mayrowitz és Fairman, 1998; Maier, 2009*). *Jones (2007)* vizsgálatai szerint a nagy tétellel járó mérések következménye, hogy a magasabb művelési szintek gyakorlására kevesebb hangsúly jut a tanításban, a tesztmegoldói stratégiák gyakorlása a tanítási idő jelentős hányadát kitölti, nem jut idő a megértésre, a konstruktivista megközelítés szerinti oktatás háttérbe szorul.

Kevés kutatás foglalkozik az osztálytermi értékelésre gyakorolt hatások vizsgálatával. Általános tendencia, hogy rendszerszintű értékelési programok hatására a tanárok a mérés keretében használt tesztek feladatait gyakrabban használták fel az osztálytermi értékelés során (l. *Hamilton, Berends és Stecher, 2005*). Továbbá a pedagógusok olyan formátumú tesztek készítenek az osztálytermi értékeléshez, amelyek megegyeznek az állami mérések tesztjének formátumával, tipikusan előtérbe kerülnek a könnyen értékelhető, többszörös választásos feladatok (*Abrams, Pedulla és Madaus, 2003; Aydeniz és Southerland, 2012*).

Pedulla, Abrams, Madaus, Russell, Ramos és Miao (2003) az USA több államát érintő vizsgálatukban arra kerestek választ, hogyan dolgoznak a tanárok különböző tesztelési környezetekben. Abból indultak ki, hogy az iskolai klíma kontextusában a tanárok preszsió alatt érzik magukat az állami tesztek bevezetésének eredményeként. A különböző tesztelési programok természete államokszerte különböző, nem tisztázott, hogy a körzeteket, iskolákat, tanárokat és diákokat érintő tét milyen kombinációja maximalizálja a standard alapú reformok hasznát anélkül, hogy felesleges, szükségtelen nyomás helyeződne a tanárookra diákjaik felkészítése során. Ezért megkérdezték tanárokat a nyomás érzékelésével kapcsolatban, illetve, hogy a tesztekkel kapcsolatos nyomás érzése hogyan befolyásolja osztálytermi tanítási gyakorlatukat és hivatásukat. A nagy tétellel járó tesztelési környezetben szignifikánsan több tanár jelezte, hogy nyomást él meg a fenntartó és az iskolavezetés részéről, mint az alacsony tétellel járó környezetben tanítók. Ugyanakkor a szülők nyomásgyakorlását a tanárok a magas és az alacsony tétellel járó tesztelési környezetben is ugyanolyan arányban érezték meghatározónak. Ez azt mutatja, hogy a tételtől független a szülők nyomásgyakorlásának érzékelése. A vizsgált tesztelési környezetek mindegyikében változott a tanárok tanítási gyakorlata, számos tanítási módszer került előtérbe (pl. kooperatív tanítás, egyéni munka), illetve a tanárookra és a tanulókra is jelentős tétet helyező mérések esetében a változás jelentősebb volt, mint az alacsony tétellel já-

ró mérések esetében. Eredményeiket *Moore és Waltman* (2007) Iowa államban végzett vizsgálatait is alátámasztják.

A mérések hatással vannak a pedagógusok iskolai közérzetére is. *Jones és Egley* (2004) vizsgálatában a tanárok arról számoltak be, hogy a tétellel járó mérések negatív hatással vannak kreativitásukra, módszertanilag és a tartalomközlés esetében is szabályozva érzik magukat a tanórákon. *Abrams és munkatársainak* (2003) különböző tétellel járó tesztelési környezetben végzett kutatása szerint tízből hét tanár véli úgy, hogy a nagy tétellel járó mérések arra készítetik őket, hogy tanítási gyakorlatuk olyan irányba változzon, ami ellentmond annak, amit ők a megfelelő tanításról gondolnak. Gyakran saját nézeteikkel ellentétes vagy azzal teljes mértékben nem összeegyeztethető módon és eszközökkel végzik munkájukat.

Firestone és munkatársai (1998) esettanulmányuk konklúziójában felhívják a figyelmet arra, hogy a teljesítmény alapú mérési-értékelési programok sokkal jelentősebb hatással vannak az osztálytermi folyamatokra, mint egy tantárgy tanításának általános paradigmái, a különböző módszertani leírások. Eredményük rámutat arra, hogy a nagy tétellel járó mérések szignifikáns erővel bírnak a tanítási-tanulási folyamat alakítására.

Az Országos kompetenciamérés szerepe az oktatási intézmények elszámoltatásában

A hazai oktatási rendszerben az oktatási intézmények munkájának értékelésére a 2000-es évek elejétől egyrészt az intézményi önértékelés, másrészt a fenntartói ellenőrzés és értékelés valamint később a külső tanulóiteljesítmény-mérés, az OKM szolgált. Mára ez az oktatási intézmények elszámoltathatóságát szolgáló rendszer a tanfelügyelettel egészült ki. Az OKM idővel 2006-tól eszköze lett az intézményi szintű minőségfejlesztésnek azáltal, hogy jogszabály írta elő azt, hogy az iskoláknak minőségirányítási programjuk „végrehajtása során figyelembe kell venni az országos mérés és értékelés eredményeit. A nevelőtestület a szülői szervezet (közösség) véleményének kikérésével évente értékeli az intézményi minőségirányítási program végrehajtását, az országos mérés, értékelés eredményeit, figyelembe véve a tanulók egyéni fejlődését és az egyes osztályok teljesítményét”. (9.§ (11)). A program a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. A kompetenciamérés összekapcsolódott a fenntartói ellenőrzéssel és értékeléssel is azáltal, hogy annak eredményeit az intézményi munka értékelésekor figyelembe kellett venni. Azonban ez a gyakorlatban nem igazán valósult meg (l. *Balácsi és Horváth*, 2011).

Az OKM 2001 őszén bemeneti mérés-ként indult a PISA-vizsgálatok alapjain (követve annak tartalmi keretét, feladattípusait, az adatelemzés és közlés módszereit). Kezdetben a mérés célja elsősorban az volt, hogy az iskolák számára nyújtott visszajelzéseken keresztül a pedagógusokat, az iskolákat korszerű mérési módszerekkel ismertesse meg, támogatást nyújtson az iskolák önértékeléséhez (*Csikos és Vidákovich*, 2012). A következő években a mérés céljai között hangsúlyt kapott az iskolák figyelmének felhívása a tartalmi-fejlesztési igényekre (*Sinka*, 2008). Az OKM részletes tartalmi keretét az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont 2006-ban publikálta (*Balácsi, Felvégi*,

Szabó és Szepesi, 2006), a felmérés tartalmi kerete miniszteri rendeletben rögzítetett (3/2002 [II. 15] OM-rendelet 2. melléklet¹; ma a 20/2012. [VIII. 31.] EMMI-rendelet 3. számú melléklete² tartalmazza).

Jelentős változást hozott az OKM funkciójában a közoktatási törvény 2005. évi módosítása (CXLVII. törvény³). A változtatás kimondta, „(4) Az országos mérési feladatok keretében kell rendszeresen mérni, értékelni a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenységet, így különösen az alapkészségek, képességek fejlődését. Az oktatási miniszter évente a tanév rendjéről szóló rendeletében határozza meg az országos mérési feladatokat. (5) A (4) bekezdésben meghatározott mérésnek minden tanévben ki kell terjednie a közoktatás negyedik, hatodik, nyolcadik és tizedik évfolyamán minden tanuló esetében az anyanyelvi és a matematikai alapkészségek fejlődésének vizsgálatára.” (14. § a Kt. 99. §-ának 4-5 bekezdését módosította). Ezzel a jogszabállyal törvényi szintre emelték az OKM-et. A törvény előírta azt is, hogy „az országos mérés, értékelés eredményét az Oktatási Minisztérium hivatalos lapjában és honlapján közzé kell tenni, és a mérés, értékelés során szerzett intézményi szintű adatokat – a további feldolgozhatóság céljából – hozzáférhetővé kell tenni.” (14. §). Bár az adatfelvételt a jogszabály minden 6., 8., 10. évfolyamos tanuló számára előírta, az adatfeldolgozás a 2007–2008-as tanévtől kezdve vált teljes körűvé, és ezután a nyilvánosság számára minden intézményről hozzáférhetővé váltak a feldolgozott adatok. Ezzel megteremtették annak lehetőségét, hogy az adófizetők, a szülők közvetett úton nyomást gyakoroljanak az iskolákra eredményességük javítása érdekében. A mérés adatainak feldolgozásával és az eredmények nyilvánosságával a kormányzat létrehozta a közoktatási intézmények elszámoltathatóságának alapjait.

Később a jogszabály a fenntartók számára a gyenge eredményeket felmutató iskolák esetében beavatkozási kötelezettséget is előírt. Az Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpontnak (ma Oktatási Hivatalnak) tájékoztatnia kell a fenntartót a mérés eredményeiről és jeleznie, ha az eredmények alapján valamelyik intézményben beavatkozásra van szükség. Beavatkozás akkor szükséges, ha a jogszabályban meghatározott minimumot nem éri el az adott iskola tanulóinak eredményei. Az előírt minimum e rendelet alkalmazásában azt jelenti, hogy a központilag feldolgozott eredmények alapján a felmért évfolyamokra meghatározott 1. képességszintet a tanulók legalább fele nem érte el szövegértésből és legalább 25%-a nem érte el matematikából (24/2007. [IV. 2.] OKM rendelet⁴). Ekkor az intézménynek intézkedési tervet kell készítenie három hónapon belül, amit a fenntartónak jóvá kell hagynia. A tervben össze kell gyűjteni, milyen tényezők vezethettek a pedagógiai tevékenység színvonalának elmaradásához, és meg kell mutatni az azok felszámolásához vezető lépéseket. Ha az ezt követő harmadik mérés

¹ 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről.

² 20/2012 (VII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról.

³ 2005. évi CXLVII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról

⁴ 24/2007. (IV. 2.) OKM rendelet a közoktatási minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendelet módosításáról

eredménye sem éri el az elvárt minimumot, akkor a fenntartó készít intézkedési tervet külső szakmai támogatással, amit az Oktatási Hivatal hagy jóvá és felügyeli a tervben foglaltak megvalósítását.

Az OKM alapvetően az eredmények nyilvánosságán keresztül válik az oktatási intézmények elszámoltathatóságának eszközeként, jogszabály nem határoz meg az eredményekhez kapcsolódó jutalmakat és szankciókat. Ugyanakkor a magyar oktatási rendszer a szabad iskolaválasztás lehetőségével megteremti az elszámoltathatóság kemény formáját. Ebben a rendszerben nem a kormányzat, hanem a szülők jutalmazhatják vagy szankcionálhatják az iskolákat eredményeik alapján. Vizsgálatunk idején (2012) az iskolák fenntartói főként az önkormányzatok voltak, és az iskolai költségvetés meghatározó része származott a tanulói létszám alapján meghatározott központi támogatásból, ezt egészítették ki az önkormányzat saját forrásai. Az iskolák a beiskolázási körzeten belül minden tanulót kötelesek felvenni, ugyanakkor a nem a körzetbe tartozó tanulót is felvehetnek a szabad férőhelyek erejéig. Az iskolák számára a források miatt meghatározó jelentőségű az, hány tanuló jár az iskolába. Ugyanakkor ez összefügg azzal, milyen az iskola megítélése a társadalom, az adott lakosság körében. A gyengének ítélt iskoláktól a beiskolázási körzeten belül élők is elfordulhatnak, ami tovább csökkenti a tanulólétszámot, szélsőséges esetben ez a létszám drasztikus csökkenéséhez vezethet (l. erről *Kertesi és Kézdi*, 2014). E jelenség nemcsak a nagyobb településekben – ahol több oktatási intézmény is működik – van jelen, hanem a kistelepüléseken is, ahol az egyetlen iskolából viszik el másik település iskolába gyermekeiket a szülők (l. *Varga*, 2008).

A kutatás leírása – az empirikus vizsgálat jellemzői

Célok

A pedagógusokkal készített interjúk révén rávilágítunk arra, milyen okokkal magyarázható az, hogy a két vizsgált mérés miatt a pedagógusok szorongást élnék meg, és hogyan érzékelik az egyes érdekeltek nyomásgyakorlását. Továbbá rámutatunk a kompetenciamérés feldolgozásának néhány iskolai gyakorlatára, megmutatjuk, hogyan változott a mérések hatására – a pedagógusok válaszlai alapján – tanítási gyakorlatuk.

Korábbi, kérdőíves vizsgálatunk eredményei azt mutatták (*Tóth*, 2011; *Tóth és Hódi*, 2014), hogy a különböző érintettek nyomásgyakorlását eltérő mértékben érzékelik a pedagógusok, leginkább az iskolavezetés és a kollégák, legkevésbé a szülők és a diákok presszióját tapasztalják. A válaszok mögött arra vonatkozó feltételezések állnak, hogy a különböző ágensok mire, mikor és hogyan használják fel a mérési információkat, és ezen információk birtokában milyen hatást gyakorolhatnak rájuk, milyen szankciókkal élhetnek velük szemben helyi és rendszerszinten. Mindez nem feltétlenül felel meg a valóságnak, ezért az interjú vizsgálatban arra voltunk kíváncsiak, hogy a pedagógusok az általuk említett öt ágens (a nyilvánosság, a szülők és a fenntartók, az iskolavezetés és a kollégák) esetében hogyan vélekednek. Továbbá korábbi vizsgálatok rámutattak arra, hogy a pedagógusok tanítási munkájára hatással vannak a kompetenciamérések, a kü-

lőnböző nemzetközi felmérések (Tóth, 2011; Tóth és Sipos, 2014), ám arról nem szereztünk információkat, hogyan befolyásolják a tanítás tartalmát, módszereit. Interjúk vizsgálatunk ezen hiányosság feltárását segíti.

Minta

A mintavételi módszer kiválasztásakor abból indultunk ki, hogy célunk bizonyos jelenségek mélyebb vizsgálata és megértése egyéni interjúk segítségével. Célunkhoz kerestük azt a kultúrát hordozó egységet, amelyben megjelennek a vizsgálni kívánt tulajdonságok (l. Csapó, 2002; Sántha, 2006). Ilyen egységnek tekintettük Szegedet és vonzáskörzetét. Nem törekedtünk a fenntartótípusok, a településtípusok, a regionális különbségek bemutatására, mert ez túlságosan összetette tette volna a problémakört, melynek megértésére vállalkoztunk.

Vizsgálatunkban 10 általános iskola 4-4 pedagógusa, illetve öt középiskola 6-6 pedagógusa vett részt. A mintavétel egysége az iskola volt. Minden iskolában az intézményvezetőt vagy egy helyettesét, felső tagozatról egy matematika, egy magyar nyelv és irodalom és egy további, az említett két tárgyat nem tanító tanárt kértünk válaszára (középiskolában két matematikát, két magyar nyelvet és irodalmat tanítót).

Az általános iskolák kiválasztásakor szempontunk az volt, hogy a 2012 tavaszán Szeged megyei jogú város fenntartásában lévő iskolák területi szempontból arányosan szerepeljenek a mintában – ehhez az irányítószámokat vettük alapul. A város fenntartásában vizsgálatunk idején 21 általános iskola állt (a Radnóti Miklós Kísérleti Gimnáziumot nem számolva) 9 különböző irányítószámmal, egy-egy irányítószámhoz 1–4 iskola tartozott. Összesen nyolc irányítószámról választottunk iskolát, egy irányítószámról nem, illetve egyről pedig kettőt (ezt az irányítószám alatt található intézmények száma indokolta). A kiválasztott iskolák között vannak olyanok, amelyek az OKM-en az országos átlag, a megyeszékhelyi átlag alatt, körül és fölött teljesítenek, így feltételeztük, hogy az eredményességben mutatkozó különbségek miatt megjelenő eltérő válaszmintázatokra is rá tudunk mutatni.

A középiskolai minta kialakításakor a feladatellátást tekintettük meghatározó szempontnak a kutatási kérdések megválaszolásához. Így a mintába egy olyan intézmény került, mely kizárólag gimnáziumi feladatokat lát el, egy gimnáziumi és szakközépiskolai, egy szakközépiskolai, egy szakközépiskolai és szakiskolai, egy pedig szakiskolai feladatokat. A vizsgált iskolák a kutatási időszak alatt megyei fenntartásban álltak. Összesen 66 interjú eredményeit elemeztük, a mintát néhány háttérváltozó mentén az 1. táblázatban mutatjuk be.

A válaszok kvalitatív elemzése mellett döntöttünk. A mintába tanítók, magyar, matematika és más szakos tanárok (természettudományos tárgyakat, idegen nyelvet és éneket tanítók) tartoznak. Az utóbbi csoportot „egyéb” csoportnak neveztük el; az interjúalanyok közül többen az intézményben a rendszerszintű mérések szervezéséért felelősek.

1. táblázat. Az interjú során alkalmazott minta jellemzői

Jellemzők	Általános iskola		Középiskola	
	Tanár	Igazgató	Tanár	Igazgató
Válaszadó (fő)	29	9	24	4
Tanításban eltöltött átlagos idő (év)	23,2	25,3	21,4	26,5
Diplomáját a rendszerváltozás után szerezte (fő)	14	0	11	2
Nő (fő)	24	7	14	1
Szakvizsga (fő)	1	1	1	1
3 órás továbbképzés (fő)	2	1	5	0

Az interjú kérdéssora

Az adatgyűjtés során egyéni, félig strukturált tematikus interjúkat készítettünk, melyekkel a célunk az volt, hogy az egyén, a pedagógus perspektívájából mutassuk be az OKM-et különböző szempontok alapján, továbbá feltárjuk a pedagógusok kompetenciaméréssel kapcsolatos tapasztalatait.

Az interjú előre kidolgozott interjúterven alapult. Meghatároztuk a tárgyalni kívánt kérdéseket és szempontokat. Az interjúvázlat kialakításában szerepet játszottak korábbi nemzetközi kutatások eredményei (pl. Aydeniz és Southerland, 2012; Rothstein, Jacobsen és Wilder, 2008), melyek az interjú módszerét alkalmazva kívánták feltárni a pedagógusok elszámoltathatósági mérésekkel kapcsolatos attitűdjeit, tapasztalatait és ezek hatását tanári munkájukra, illetve alapul vettük hazai kutatások eredményeit is (Tóth, 2011; Tóth és Hódi, 2014; Balácsi és Horváth, 2011).

Az interjú során igyekeztünk külön kérdésekkel vizsgálni a tanárok attitűdjeit, tapasztalatait és tevékenységét, ugyanakkor tudjuk azt, hogy lehetőségeink erre nézve korlátozottak, és az adatelemzés során sem tudjuk feltétlenül elválasztani ezeket. A kutatáshoz kétféle interjúvázlat készült: egy a különböző szakokon tanító pedagógusok számára és egy az intézményvezetők részére. Mindkét interjúvázlat 11 kérdést tartalmazott. Négy kérdés különbözött abban, hogy az intézményvezetők az intézményre vonatkoztatva, míg a tanárok saját munkájukra vonatkozóan adták meg válaszaikat.

Jelen tanulmányban három kérdéscsoportra adott válaszokat elemezzük elsősorban, ugyanakkor tekintettel arra, hogy a félig strukturált interjú módszer esetében nem követelmény a szoros interjústruktúra követése, így bizonyos válaszok, melyeket feldolgoztunk, nem feltétlenül az előre megfogalmazott kérdések feltevésekor kerültek elő. Az interjúvázlatban a következő, a tanulmány témáját érintő kérdések szerepeltek:

- (1) „Hogy látja, van a rendszerszintű méréseknek bármiféle pozitív illetve negatív hatása az Ön munkájára nézve? Ha igen, kérem, mutasson rá ezekre!”

- (2) *„Változott az Ön munkája, tanítási gyakorlata az Országos kompetenciamérés hatására? Ha igen, miben érhető tetten a változás?”*
- (3) *„Hogy látja, milyen következményei lehetnek az Országos kompetenciamérés nyilvánosságra hozott eredményeinek (a) az iskolákra nézve? (b) a pedagógusokra nézve? Hogyan jelentkezik ez az Ön iskolájában?”*

Az interjúk révén rávilágítunk arra, milyen okokkal magyarázható az, hogy a két vizsgált mérés miatt a pedagógusok szorongást élnek meg, s hogyan érzékelik az egyes érdekeltek nyomásgyakorlását. Továbbá rámutatunk a kompetenciamérés feldolgozásának néhány iskolai gyakorlatára, és megmutatjuk, hogy a mérések hatására hogyan változott – a pedagógusok válaszai alapján – tanítási gyakorlatuk. Mindebből következik, hogy az eredmények bemutatásának váza nem az egyes kérdések sorrendje, hanem azok a témakörök, problématerületek, amelyek a válaszokból kirajzolódtak, és összhangban vannak a kérdőívben vizsgált területekkel.

Adatfelvétel, elemzés

Az interjúkat az előre kidolgozott interjútervek alapján készítettük el, pontosan elkészített interjúprotokoll alapján történt a kikérdezés. Az adatgyűjtést két, a kutatási problémában jártas kérdező végezte 2012 júniusában, a 2012. évi kompetenciamérést követően, az intézmények vezetőivel történt előzetes egyeztetés után. Az interjúk általában 25–30 percig tartottak, de készült 15 és 55 perces interjú is. Az interjúkat diktafonon rögzítettük, majd a hanganyagokról szó szerinti átirat készült. A felvételhez minden interjúalany hozzájárult. A válaszadókat az intézményvezető vagy az általa kijelölt kapcsolattartó jelölte ki az előzetesen megbeszélte jellemzők (tanított szak) figyelembevételével. Az interjúk felvétele, egy esetet kivéve, az oktatási intézményben történt.

Az adatfelvétel néhány nem várt eredményére ki kell térnünk, melyek a következő vizsgálatok számára tanulsággal szolgálhatnak. Egy általános iskolában tapasztaltuk azt, hogy az intézményvezető a leginkább felkészült, tapasztalt vezető kollégáit jelölte ki válaszdásra, továbbá kontrollt kívánt gyakorolni az interjúk felett – az interjúalanyok az interjú előtt tájékoztak a kutatásról. Úgy tapasztaltuk, még feltáró vizsgálatunknak is tétet tulajdonítottak. A fókuszált beszélgetést több esetben nehéz volt tartani, voltak pedagógusok, akik nem a kérdésre válaszoltak. Ez esetben hagytuk végigmondani válaszát, majd újra, átfogalmazva feltettük a kérdést, és ha ekkor sem kaptunk választ, továbbléptünk a következő témára.

Az interjúkat a kvalitatív adatelemzés módszerével dolgoztuk fel. A kategóriaalkotás során az induktív kategóriaalkotás módszerét választottuk. A kategóriák, alkategóriák kialakítását a két kódoló közösen végezte, ezt követően történt a kódolás és a kódolás kontrollja, a két kódoló egymás munkáját ellenőrizte. A kódolás és a kategorizálás elvégzéséhez az ATLAS.ti szoftvert alkalmaztuk.

A kvalitatív adatelemzés módszere a kategorizálást követően kvantitatív tartalom-elemzést is lehetővé tesz. Úgy ítéltük, hogy a mintavételi eljárás és a minta elemszáma csak korlátozottan biztosít lehetőséget leíró statisztikák elvégzésére. A leíró statisztikai

elemzéseket jellemzően adott válaszok/említések előfordulási gyakoriságának megmutatására használjuk. A kvantitatív elemzések során figyeltünk arra, mely kategóriák, alkategóriák esetében van relevanciája a számszerűsítésnek.

A pedagógusinterjúk eredményei

A minta viszonylag magas elemszáma miatt az eredmények bemutatásakor lehetőségünk van arra, hogy azokat iskolaszintek, szakok és iskolák szintjén is részletezzük. Az interjúkból számos idézetet közlünk, egyrészt az egyes kategóriákba, alkategóriákba való sorolás illusztrálása, másrészt bemutatunk néhány szélsőséges választ is, ami az egyéni gondolkodásbeli jellemzőket jól kifejezi (pl. előítéletesség, szakmai tájékozatlanság). Az idézeteket szó szerint közöljük, azokból a személy- és intézményneveket töröltük.

A mérési információk felhasználása a különböző érdekeltek körében a pedagógusok meglátása szerint

Az egyik legfontosabb eredmény – amiről úgy véljük, hogy alapvetően meghatározza a további kérdésekkel kapcsolatos tanári attitűdöt és válaszaikat – az, hogy a (felső tagozaton és a középiskolában dolgozó) pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy a kompetenciamérés intézményi szintű eredményei nyilvánosak, mindössze három pedagógus számára nem volt ez nyilvánvaló, közülük egyik sem matematika vagy magyar szakos. Vélhetően a 2006–2007-es tanévtől érvényben lépő jogszabályi változásokat nem követelték – ezt illusztrálja az alábbi idézet.

„Azt gondolom, hogy tájékozódik az iskola fenntartója efelől. A fenntartónak van egy belépési kódja, és a kompetenciamérések eredményei felől ő ott leskelődik. Ez nem esik jól egyébként nekünk.” (általános iskola, egyéb szak)

Úgy tudják, az adatokhoz a fenntartó és az iskola férhet csak hozzá. Hangsúlyozták, hogy a nyilvánosság negatív hatással lenne az intézmény megítélésre nézve, s hogy ezáltal iskolák *„még rosszabb helyzetbe kerülnének”*, azok az iskolák, *„azok a tanárok, azok a diákok negatív értelemben lennének elbírálva”*.

A válaszokat három kategóriába soroltuk az alapján, hogy a tanárok véleménye szerint a társadalom kit tekint a megítélés tárgyának: az iskolákat ítélik meg, a pedagógus munkáját minősítik vagy magát a pedagógust. A válaszok alapján a pedagógusoknak azonosítható egy csoportja, amelyik a környezetnek, ezen belül a szülők következtetéseinél jelentőséget tulajdonít. Ők úgy vélik, az iskolák külső megítélésében szerepet játszanak a kompetenciamérés eredményei. E csoporton belül a pedagógusok egy része azon felül, hogy jelentőséget tulajdonít, gondol ennek következményeire is. Az általuk elmondottak alapján az iskola minősítésén túl a mérés (pl. jó vagy rossz az iskola) kézzelfogható következménye a beiskolázásra gyakorolt hatása (attól félnek, hogy kevesebb első osztályos gyereket íratnak be az iskolába). A pedagógusok harmada, közülük jelentős arányban általános iskolában tanítók említették a kompetenciamérés beiskolázásra gyakorolt negatív következményét. Két általános iskolában minden pedagógus jelezte,

hogyan a szülők iskolaválasztási döntéseinél szerintük szerepet játszik a kompetenciamérés eredménye. Vélhetően mind a tantestületben, mind a tantestület és az iskolavezetés diszkurzusában jelen van ez a téma. Az egyik iskola jellemzően (2008 és 2012 között) a megyeszékhelyi átlag körül vagy az átlag fölött teljesít, a másik iskola egy helyi „elit” általános iskola. Utóbbi esetében kutatásunk során mindvégig érzékelt, hogy az intézményvezető és a pedagógusok is kiemelten fontosnak tartják az intézmény hírnevét, nagyon ügyelnek arra, hogy iskolájukról jó képet mutassanak, ahogy azt már az adatfelvétel körülményeinek leírásakor is megjegyeztük, ez az interjúk kutatásba bekerült tanárok kiválasztásában és válaszaiban is megjelent.

Ezek mögött a válaszok mögött a magyar oktatási rendszer egyik sajátosságával, a szabad iskolaválasztás lehetőségével (azzal, hogy nem feltétlenül őket választják) kapcsolatos aggodalmaik húzódnak meg. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a tanárok tartanak attól, hogy az iskolák megítélésében szerepet játszik a kompetenciamérés eredménye. A tanárok ezzel kapcsolatos aggodalmait a következő két idézettel illusztráljuk:

„Ha egy iskoláról kijön nyilvánosan egy eredmény, akkor nagyon könnyen elkönnyvelhetik az iskolát egy hiperszuper iskolának. Nyilván ennek egy folyamánya, hogy a pedagógust, akinek a gyerekei nagyon okosak, akkor arra azt mondják, hogy na, ez egy jó tanár, aki pedig vért izzad a hátrányos helyzetű gyerekekkel, nyilvánvalóan sokkal gyengébb eredménnyel, arra meg azt mondják, hogy nem jó tanár, vagy gyengekezű.” (általános iskola, magyar szak)

„Hát meg az is, hogy engem itt elkezdenek hasonlítani. De bezzeg a budapesti nem tudom én milyen iskola, nem tudom én 30 százalékkal okosabb gyerekek járnak oda, mint ide. Hát és akkor mi van? De mert senki..., nem számolnak hozzáadott értéket, hát senki nem tudja ezt, csak azt mondják, hogy itt milyen hülyék a tanárok, mi meg Pesten milyen okosak vagyunk. [...] meg azt sem tartom jónak, hogy az eredményeket lebontják, ilyen iskola, olyan iskola, megyeszékhelyi iskola. Hát urambocsá? Szeged is megyeszékhely, meg nem akarok hülyeséget mondani, de Debrecen is az, és ugye ott laknak azok... Látni lehet a különbséget. Azért nem ugyanaz a kettő. Ezt én nem tartom jónak.” (általános iskola, magyar szak)

A pedagógusok válaszaiból számos aggodalom rajzolódik ki az eredmények nyilvánosságával kapcsolatban. Alapvetően a probléma nem önmagában a mérési információk nyilvánosságában jelent meg, hanem abban, hogy a szülők, az adófizetők az iskola működéséről, a pedagógiai munkáról következtetéseiket a pontszámokból vonják le és nem veszik figyelembe az iskolába járó tanulók szociokulturális háttérét, nem veszik figyelembe a pedagógiai hozzáadott értéket. Arról a válaszok alapján nem tudunk semmit mondani, hogy a hozzáadott érték ismeretétől a tanárok a beiskolázás miatt is várnak-e diákokat vagy csak az iskola megítélése miatt fontos nekik.

„Attól függ, hogy ki vizsgálja őket, erről mi rengeteget beszélgetünk itt a kollégákkal, mert ha egy szülő vizsgálja, mert ugye a szülők számára is nyilvános ez, az érthető, akkor én azt gondolom, hogy nagyon fals eredményeket vonhatnak le a szülők, hiszen nem értenek hozzá, mert azok a szülők, akiknek a gyereke hozzánk jár, ott nagyon rossz a helyzet, alacsony az iskolázottságuk. Nem vagyok benne biztos, hogy egyáltalán alapvető adatokat ki tud abból olvasni, ami elérhető.” (szakközépiskola, intézményvezető)

Ugyanakkor arról nem rendelkezünk információval, hogy a szülők, a helyi lakosság körében egy-egy iskola megítélésekor, az iskolaválasztás során milyen mértékben fontos a kompetenciamérés eredménye. Az intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések alapján azt látjuk, hogy vannak iskolák, ahol azt tapasztalják, a szülők tudatos iskolaválasztók és választásukban szempontként szerepel az OKM eredménye. Általános iskolákban 10-ből négy intézményvezető számolt be arról, hogy úgy látják, a szülők számára az iskolaválasztáskor egyre fontosabb az OKM eredménye. Ezekben az általános iskolákban a tanulók a megyeszékhelyi átlag fölött teljesítenek.

„Mióta szabad iskolaválasztás van Magyarországon, azt lehet mondani, hogy az elit iskolák még tovább erősödtek. Amíg társadalmi igény van, ezt a társadalom ki fogja kényszeríteni. És valamilyen formában mindig is lesznek elit iskolák. Az elit iskolák kiválasztásában sokat segít a szülőknek az OKM. Ugye ezt nyilvánosságra kell hozni az intézmény honlapján. Ma már a szülők úgy választanak iskolát, hogy megnézik az iskola honlapján az OKM eredményeit és összehasonlítják más iskolákkal. Első körben a szülők olyan iskolát próbálnak választani, ahol a diákok az OKM-en jól szerepelnek, mert ez ad lehetőséget arra, hogy a tanuló egy jó középiskolába bekerüljön.” (általános iskola, intézményvezető)

„Olyan szempontból viszont kapunk értékelést egyre többször, hogy tudatos iskolaválasztó szülők, akik hozzák ide a gyerekeiket, akár első osztályban, akár később, többször elmondták már, hogy ők megnézték ezeket a statisztikákat és ők azért szeretnék, hogy a gyerek ide járjon. Mert ezek alapján a statisztikai adatok alapján számukra úgy tűnik, hogy ez az iskola mindent megtesz annak érdekében, hogy szép eredményeket érjenek el ezekben a mérésekben.” (általános iskola, intézményvezető)

Ezzel szemben a középfokú oktatási intézmények vezetői szerint a kompetenciamérés eredményeit a szülők nem veszik figyelembe az iskolaválasztásnál, más szempontok dominálnak (pl. szakma, fakultáció, tagozat, továbbtanulási arány, személyes ismeretség, korábban szerzett jó tapasztalatok).

A válaszokból egyértelműen kirajzolódik, hogy az iskolák számára fontos a külső megítélés, megmutatkozik a nyilvánosság változtatást kikényszerítő ereje. Az iskolák közül kettő általános iskolában a jó megítélés érdekében opportunista magatartásra utaló jelekről is beszámoltak. Az intézmény honlapjára – a közfeladatot ellátó intézmények közzétételi kötelezettségének eleget téve, az OKM eredményeiről jelentést kell közzétennie az iskolának – olyan beszámolót készítenek, ami az iskolát jobb színben láttatja, mint maga az Oktatási Hivatal által közzétett intézményi szintű jelentés.

„Majd én megmondom, hogy mit teszünk ki a honlapra, mert oda azért valamit ki kell tenni. Kiválogatjuk. Lehet benne [intézményi jelentés] olyat találni, amit ki lehet tenni. [...] a külsőint kicsit megszelektáljuk, és akkor mindjárt nincs miért nagyon aggódni. Azért meg lehet kozmetikázni a dolgot, az nincs előírva, hogy mindent a-tól z-ig föl kell tüntetni. Az eredmény meg ott van.” (általános iskola)

A vizsgált iskolákban tanító pedagógusoknak nincs igazán rálátásuk arra, hogy a fenntartók hogyan használják fel a mérési információkat a fenntartói ellenőrzés és értékelés során. A válaszok között a „véleményalkotás”, az „iskolák megítélése”, az intézkedési terv jóváhagyásának kötelezettsége szerepelt, vagyis ezekről gondolják azt, miként használja fel a fenntartó a mérési információkat. Egyetlen pedagógus számolt be arról,

vélhetően mekkora szerepe van a kompetenciamérésnek a fenntartói értékelésben és ezt hogyan kommunikálja az iskolavezetés felé.

„Hát az attól függ, hogy XY-ék éppen mennyire elemzik. Amikor az önkormányzatnál van valami igazgatói értekezlet, és azon ez előkerült, és ott fölolvasták, hogy kik azok, akiknél valami gond volt, de lehet, hogy úgy olvasták, hogy kik voltak azok, akik nagyon jók voltak, és azok, akik kimaradtak, azok rögtön tudták, hogy ők a nem jók. [...] Valamelyest foglalkoztak bent a városnál vele, de túl nagy hangsúlyt, azt hiszem, nem kap. Én nem hallottam róla, tudnék róla itt az iskolában, hogyha ennek valami negatív következménye magára az iskolára nézve volna. De nem tudom, hogy milyen mélységben és ismerik a városnál, s ki foglalkozik vele egyáltalán. Amit én hallottam, hogy amikor nem dicsértek meg bennünket, akkor már az igazgatónő tudta az eredményeket. S akkor utána kellett itt egy nagyobb haditanácsot csinálni. Mert, hogy ez még egyszer nem kéne, hogy előforduljon. Ráadásul egy nagyon gyenge társulat volt. Valamelyest jogos is volt a hozzáállás is. Onnantól kezdve azért a kollégák is valamivel nagyobb elánal dolgoztak egész évben.” (általános iskola, mérésekért felelős tanár)

A válaszok alapján nem minden pedagógus számára egyértelmű, mikor tekinthető az OKM eredményei alapján egy iskola eredményesnek. A hozzáadott érték szerepe megjelenik a válaszokban (úgy tűnik, legtöbbjük tisztában van ennek fontosságával, azzal, hogy ezt is figyelembe kell venni az adatok értelmezésekor), ugyanakkor az adatok rangsorolásával, a megyeszékhelyi iskolák átlagához vagy az országos átlaghoz viszonyítják az eredményeket.

„Hát eddig elég jó eredményeket produkáltak a gyerekek, szóval én eddig csak az országos, illetve megyei jogú városok eredményeit vizsgáltam és azokat általában megelőztük az iskolai mérések eredményeiben.” (általános iskola, matematika szak)

A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérés eredményeinek. Vannak, akik úgy érzik, hogy ez alapján minősíti munkájukat az iskolavezetés és a kollégák is, illetve jelentős azok száma, akik ezt a megítélést személyiségük megítélésének tekintik. A megítélés formájának két főbb típusa rajzolódik ki: verbálisan megjelenik az iskolában formális keretek között, például tantestületi értekezleten, intézményvezetővel folytatott megbeszélésen, illetve a pedagógusok csak érzékelik, feltételezik ezek meglétét, direkt módon nem beszél erről nekik senki.

„Egy tantestületi értekezleten senki nem vágja a pofámba, hogy ez a te munkád miatt gyenge, de azért érzem.” (általános iskola, magyar szak)

„Iskolai közérzet. Hát alapvetően nem kéne, hogy legyen, de gyakorlatilag nyilván van, hiszen én matek szakos vagyok, tehát ahogy minálunk szokás, utána minket cseszegetnek. És ez az, ami a közérzetünkben nem tesz jót, hogy az emberben mindig felmerül, hogy azért kíváncsi lennék, hogy a kolléga történelemből, mit írnának az ő gyerekei? És akkor ki az, aki ki van állítva, hogy na, mi van akkor a kompetenciamérésen? A magyar szakos meg a matek szakos. Tehát nyilvánvalóan ez nem esik jól senkinek.” (általános iskola, matematika szak)

„Nyilvánvalóan számon kérik azt a szakos pedagógust az értekezleten. Ennyi. Ez egy egyszeri alkalom.” (általános iskola, egyéb szak)

„Maximum igazolja azt, amit már úgyis tudtunk, hogy az a kolléga talán gyengébb. De ezt az igazgatónő sem mondja ki a kollégák előtt. Neki meg én nem mondom ki, az

eredményeket elébe teszem. Én nem szívesen mondom egy kollégára nagy plénum előtt.” (általános iskola, mérésekért felelős tanár)

Azonosítható olyan véleménycsoport – benne intézményvezető és minden vizsgált szakos tanár is szerepel –, akik szerint a matematika és a magyar nyelv és irodalom szakos tanárok munkáját minősíti a kompetenciamérésen elért eredmény. A két szakon tanítókat a válaszok alapján a kompetenciamérés jobban stresszeli, mint az egyéb szakon tanítókat, utóbbi csoport számára nem vagy alig stresszor a mérés. Ezt illusztrálja a következő interjúrészlet (K: kérdező; V: válaszadó):

„V: Nem csak én, a kollégáim is kicsit frusztráltak attól, hogy a mérés eredménye milyen lesz, mert akármennyire is próbálja gyakoroltatni, készíteni a gyerekeket, előfordul hogy az eredmény nem olyan lesz, és akkor egyértelműen a legtöbb felmérésből a legtöbb iskolában azt a következtetést vonják le, hogy a tanár nem végezte jól a munkáját és azért olyan az eredmény, amilyen.

K: Kit ért tanár alatt?

V: Hát ha a kompetenciamérést nézzük, általában nem az van, hogy az egész tanári kar együttes munkája, hanem kifejezetten a magyar és matek szakos. Pedig a feladatok nem olyanok, hogy csak a magyar és matematika szakosnak kellene. De nem is erről van szó, hanem a tanárok általában ettől frusztráltak. De kifejezetten az a két tantárgy, ami kiemelt a mérésben, tehát a többieket annyira nem.

K: Azt monda, őket veszik elő. Kik veszik elő őket?

V: Hát az az érzésem, hogy amikor az iskolavezetés megkapja az önkormányzattól azt a listát, hogy az adott intézmény hogy áll a sorban és véletlenül utolsó, vagy utolsó előtti, akkor egyértelműen ez az adott szakos tanár feladata, hogy ezen javítson, hogy ő készítsen intézkedési tervet, vagy ő próbálja a saját bizonyítványát magyarázni, hogy miért annyi az annyi.

K: Tehát leginkább az iskolavezetés részéről éri a nyomást?

V: Igen, de hát gondolom, hogy az iskolavezetést meg nyomják felülről. Hogyha a fenntartó azt mondja, hogy te az utolsó vagy, a leggyengébb kompetenciamérés eredményt hoztad, akkor esetleg, ha arról van szó, hogy megszüntetünk egy osztályt vagy iskolát, akkor nyilván onnan veszik el, ahol a leggyengébb; vagy legalábbis mi mindig ezt kapjuk az igazgatótól, hogy ez a következménye.” (általános iskola, magyar szak)

Elvárható lenne, hogy minden pedagógus felelősséget érezzen a mérések eredményességéért és a tanórákon ennek megfelelően dolgozzon. Ám a pedagógusok körében e két szempont mentén jól elkülöníthetők alcsoportok: felelősséget leginkább a magyar és a matematika szakos érez, szinte minden pedagógus feladatának éri a matematikai gondolkodás és az olvasás-szövegértés fejlesztését, ugyanakkor az egyéb szakos tanárok arról is nyilatkoztak, hogy munkájukban nem fektetnek hangsúlyt ezen területek fejlesztésére.

A kompetenciamérés eredménye nem lehet oka egy-egy pedagógus munkájának megítélésére, nem szankcionálhatnak a mérési eredmények miatt. Egyetlen általános iskolában számoltak be arról, hogy a mérési eredményekhez szankciókat kapcsol az iskolavezetés, ami a tantárgyfelosztásban, a szakos órák számának csökkentésében mutatko-

zik meg: „nem kap annyi órát, [...] vagy éppen megvan az óraszám, de nem a szaktárgyából.”, „nem szaktárgyi órát kap annyit, hanem napközis órákkal töltik fel.”

Az OKM hatása az osztálytermi munkára

Az interjúk révén információkat kaptunk arról, milyen hatással van az osztálytermi munkára a kompetenciamérés koncepciója és a mérések eredménye. A kérdőíves vizsgálat azon eredményeit, miszerint az általános iskolában és a középiskolában dolgozók között, valamint szakok szerint eltérések mutatkoznak az alapján, hogy a mérési eredmények miként hatnak a tanítási gyakorlatra, az interjú adatai is alátámasztották. A tanított szakok szerint a válaszokban hasonlóságok ragadhatók meg, melyek egyrészt a szaktárgyi keretek (tartalmak módszerek), másrészt a kompetenciamérés eredményeiben érzett felelősség okán jelentkeznek. Ezért a válaszokat szakokra bontva mutatjuk be.

A válaszokban mintázatok rajzolódnak ki aszerint, hogy az iskolában működtetnek-e kompetencia alapú oktatási programot, ahol a fejlesztés területei között szerepel a matematika és a szövegértés(-szövegalkotás). Öt általános iskolában van kompetencia alapú oktatási program, ebből egy intézmény jelezte, hogy kifejezetten az OKM-en elért gyenge eredmények sarkallták az iskolát arra, hogy elkészítsék az ennek bevezetését célzó nyertes HEFOP-pályázatukat. A többi iskolában konkrét utalás nem történt a bevezetés okára, az adatfelvétel során külön nem kérdeztünk rá.

A matematika szakos pedagógusok vélekedései

A részmintában két véleménycsoport azonosítható aszerint, hogy változtattak-e munkájukon az OKM hatására vagy sem. Általános iskolában a nem változtatók kompetencia alapú oktatási programot működtető iskolában tanítanak, de erről egy tanár beszélt nyíltan, a többi tanár indoka az volt, hogy nem látta szükségét. Középiskolában főként a szakmai fejlődés igénye, az érettségi koncepciójának változása és szintén pályázatok szerepeltek az indokok között.

„Én kezdet kezdetétől kompetencia alapon tanítok, tehát én mindig mindennapi életből vett feladatokkal vagy tréfas feladatokkal dolgoztam.” (általános iskola, matematika)

„Pusztán annyiban, hogy az ilyen szövegértéses feladatokat, amiket egyébként is kell csinálnunk 9. osztálytól, mert egyébként is az érettségi második fele is elég hosszú szövegértési feladatokat tartalmaz. Tehát nagyobb hangsúlyt helyezünk rá, de nem a kompetenciamérés, hanem az érettségi miatt. Mert a megváltozott kétszintű érettségi miatt az idei érettségiben is egész oldalas szöveges feladatok vannak, tehát muszáj a gyereket fölkészíteni rá.” (szakközépiskola, matematika)

A másik véleménycsoport tagjai körében a változások a gyakorlás során feladattípusok, feladatformátumok tekintetében ragadhatók meg. A kompetenciamérés tesztfüzeteinek, feladatainak és az ahhoz hasonlóknak ítélt, „*hasonló típusú*” feladatok alkalmazása történik a tanórákon. A tudás alkalmazásának fontossága indirekt módon megfogalmazva megjelenik a válaszokban: a „*szöveges feladat*”, az „*életszerű feladat*”, „*mindennapi életből vett feladat*”, „*problémafeladat*” nagyobb hangsúlyt kap a tanítás során. Ezek a válaszok arra mutatnak rá, hogy bár vannak ismereteik arról, hogy „a kompetenciamérés

matematikatesztje főként a mindennapi életben előforduló, matematikai problémákra visszavezethető feladatokból áll” (Balácsi és mtsai, 2006), tehát a válaszadók beszámolóiban a kompetenciamérésnek valamilyen mértékben jelentkezik a tudással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása. A válaszok arra utalnak, hogy a mérés a feladatokon keresztül ráirányítja a figyelmet a tudás transzferálhatóságának, alkalmazhatóságának fontosságára. Azt mindenképpen látják a pedagógusok, hogy a tesztek életszerű szituációban megjelenített feladatokat tartalmaznak.

A képességfejlesztés szándéka minden válaszban legalább implicit módon megjelent, de a fejlesztés hétköznapi gyakorlatban való megjelenésében, az eszközök és a módszerek tekintetében bizonytalanság tapasztalható. Ezt jól mutatja az, hogy a képességfejlesztést a kompetenciamérés feladatain keresztül ragadják meg, a feladatok kontextusa kap hangsúlyt, egy esetben sem tapasztaltuk az azokkal lefedett tartalmi területeket vagy a gondolkodási műveletek nevesítését, illetve az azokra való utalást. A válaszokból kirajzolódik az is, hogy a helyi tanterv és a kompetenciamérés tartalmi kerete közötti kapcsolat nem feltétlenül teremődik meg a pedagógusok gondolkodásában. Van egy válaszcsoporthoz, ami alapján a tananyagban, a tantervben leírt fejlesztési feladatok, valamint a kompetenciamérés során mért képességek között nincs tudatos összhang.

„A kompetenciamérés előnye, hogy új feladattípusokat látok, és ha találok olyan típust, ami tetszik, azt beépítem a tananyagba. De az egész tananyagot nem ez alapján építem fel. Inkább a felvételi feladatok érdekesebbek, azok jobban beépülnek a tananyagba.” (általános iskola, matematika szak)

„A tananyagban és a kompetenciamérésben kért anyagok köze nincs egymáshoz. Ennyi. El kellene döntenem, hogy kompetencialapú tantervet csinálunk, és az alapján kérünk számon, vagy van egy tanterv, és az alapján csinálunk kompetenciamérést. De gondolom ön is egyetért vele, hogy a kettőnek köze nincs egymáshoz. A legfontosabb az lenne, hogy ezeket a feladatsorokat gyakorló tanároknak kellene készíteni, akik tisztában vannak azzal, hogy egy 8., egy 6., egy 4. osztályosnak milyen tantervi követelményeknek kell megfelelni. Ha ezzel tisztában vagyunk, akkor azt hiszem, „normális” feladatok kerülnek be.” (általános iskola, matematika szak)

Csapó (1999) az ezredfordulón a képességfejlesztés hazai nehézségeit abban látta, hogy bár a fejlesztés szándéka jelen van mind az oktatáspolitikai dokumentumokban, mind az alaptantervben, azonban az alapelvek megvalósítása megmarad a célok szintjén, nem jut el az operacionalizálásig. Ennél nagyobb problémának tekintette, hogy „Az alaptantervtől – a kerettanterveken, helyi tanterveken, pedagógiai programokon, tankönyveken, taneszközökön keresztül – a tanóráig vezető úton elvész a képességfejlesztés, s erősödik a tantárgy diszciplináris tartalma. Végül a tanárok magukra maradnak azzal a feladattal, hogyan lehet az elvi szinten megfogalmazott elvárásokat lefordítani a hétköznapi gyakorlat nyelvére.” (Csapó, 1999. 7. o.). Azóta eltelt 15 év, de eredményeink alapján ezek a problémák jelenleg is azonosíthatók az iskolákban.

„A tudás és a kompetenciamérés valahogy... a tárgyi tudás meg a kompetenciamérés feladatai, amit mér, az külön két dolog. [...] mert ugye ez nem tananyag, amit vissza kell adni, meg fel kell tudni pontról pontra sorolni. Van olyan is, aki nem a napról napra rendszeresen ötös dolgozatokat írók táborába tartozik, de jól gondolkodik, így jók a

kompetenciamérés eredményei, tehát mateknál mindkét irányba van eltérés.” (általános iskola, matematika szak)

Minden válaszadó készül a mérésre korábbi évek mérőlapjainak, feladatainak megismertetésével, a feladatok gyakoroltatásával. A kompetenciamérés nyilvánosságra hozott feladatainak felhasználása a mérésre való felkészülésben a tesztfamiliaritást célozza. A válaszok alapján a tesztre készülés szükséges, de kellemetlenségekkel jár, néhányan a szűkös idő pazarlásának látják.

„Erre külön készülni kell. Én készültem most három hetet. Ez elveszi az időt, tehát nagyon hajtanom kellett a végén, hogy befejezzem. Tehát azért készülni kell, egy-két feladatsort illik végigcsinálni, mert nem feltétlenül találkozik a gyerek ilyen feladatokkal év közben.” (általános iskola, matematika szak)

„A mérés közeledtével mi magunk is szoktunk ilyen feladatokat bevinni órára. Azt össze kell válogatni, nekem is meg kell oldani, meg kell a gyerekekkel beszélni, meg kell szakítani az óramenetet azért, hogy ezzel foglalkozzunk. Picit trenírozni őket, és ez bizony többletenergia.” (gimnázium, matematika szak)

A gyakorlás intenzitása eltérő. Van olyan pedagógus, aki három héten keresztül csak feladatsorok megoldásával foglalkozik diákjaival az óráin, van, aki csak egy-két feladatsort old meg tanulóival, van, ahol „*típusfeladatokat*” vagy „*azokat a feladatokat, ami már több alkalommal előfordult, és az nem tartozik közvetlenül a tananyaghoz, és azzal a feladattípussal mi nem foglalkoztunk*”. Egy intézményben a diákok „*próba-kompetenciamérést*” írnak, eljátszva a mérési szituációt.

A mérőfeladatok felhasználására további gyakorlatokat is látunk. A pedagógusok egy csoportja a kompetenciamérés korábbi éveiben használt feladatait tartalmi területek szerint csoportosítja és beépíti a tanórai gyakorlásba azon témaköröknél, amelyekhez azok kapcsolódnak. Ez a matematika területén megtehető, mert a kompetenciamérés matematikaterülete figyelembe veszi a tanterveket, igaz, nem az évfolyamok követelményeire épít (Balázs és mtsai, 2006).

„Próbálok év közben is olyan feladatokat nézni a gyerekekkel, amik kicsit hasonlítanak. Vagy ha veszünk egy anyagrészt, akkor van, hogy kikeresem az előző évek ide kapcsolódó feladatait és órán megoldjuk.” (általános iskola, matematika szak)

Megjelent a válaszokban a felkészülés során használt kompetenciamérésre felkészítő segédanyag (pl. Maxim Kiadó „Készüljünk a Kompetenciamérésre!” sorozata) használata is. Van példa arra, hogy külön kompetenciamérés-munkafüzetet készít a matematika szakos tanár, amit időszakonként frissít a nyilvánosságra hozott feladatokkal. Ebben az iskolában hetente egy tanórán ebből a munkafüzetből oldanak meg feladatokat a 6–8. évfolyamokon:

„[a munkafüzet] Az előző kompetenciamérések feladataira épül. Úgy gondolom, hogy olyan nagyon nagy újat nem lehet kitalálni. Ezek jól meg vannak szerkesztve. Volt egy idő, amikor szétbontottam a tananyaghoz, de rájöttem, hogy sok esetben ez megkönnyíti a gyerekek dolgát, ugyanis nem kell kiválasztani a fejükben lévő tudást, tehát nem kell megtalálni, hogy mit kell alkalmazni. Ezért a mostani gyűjteményeknél már inkább vegyesen adom a feladatokat.” (általános iskola, matematika szak)

A magyar szakos pedagógusok vélekedései

A magyar szakosok válaszai ugyancsak két csoportba sorolhatók az alapján, hogy a pedagógusok érzékelnek-e változást tanításukban a mérések hatására. Ugyanakkor a mérés előtt minden pedagógus foglalkozik célirányos felkészítéssel. Akik nem változtattak a mérés hatására gyakorlatukon, azok közül többen olyan iskolában tanítanak, ahol kompetencia alapú tantervi program működik.

Akik a mérések hatására változtattak, azok nagyobb hangsúlyt fektetnek a szövegértésre. A válaszokból kirajzolódik, hogy a szövegértés fejlesztése szövegértést célzó feladatok megoldását jelenti, aminek a feldolgozása megjelenik önálló munkában, közös feladatmegoldásban, ám a szövegértési képesség fejlesztésének módszereiről nem számolnak be a tanárok. A szövegértés fejlesztésében szempontként jelent meg a változatos tartalmú, formátumú szövegek feldolgozása, akárcsak a matematika szakosok esetében. A szövegértés fejlesztésére a pedagógiai munkájukon változtató magyar szakos tanárok csoportjába tartozók nem tartják elegendőnek a tankönyvek szolgáltatotta szövegeket, fontos szempontként jelenik meg, hogy a tanulók változatos szövegtípusokkal találkozzanak, amit szerintük az irodalom és nyelvtan tankönyvek nem nyújtanak. A válaszok közül többen a kompetenciamérés által mérni vélt területek, a tanítási célok és a „*normál tananyag*”, „*tananyag*” különválnak.

Az rajzolódik ki, hogy külön feladat a szövegértés fejlesztése és a tantárgyi ismeretek elsajátíttatása, ahogyan a matematika szakos tanárok egy részénél is. Volt, aki a szövegértés fejlesztését „*kiegészítő anyagnaként*” határozta meg. Többen külön szövegértési órákon foglalkoznak annak fejlesztésével. Ahol kompetencia alapú kerettanterv szerint dolgoznak vagy kompetencia alapú oktatási programcsomagot vezettek be, ott úgy vélik, a tankönyv és a hozzá tartozó munkafüzetek, illetve a kompetenciamérés feladatlapjai segítik a tanárok munkáját. Ugyanígy, több pedagógus és egy intézményvezető is kiemelte, hogy a középiskolai felvételi követelménye és a kompetenciamérés tartalma, tartalmi kerete eltér egymástól, a mindkettőre való felkészítés időbeli és módszertani problémát okoz, választásra kényszeríti a pedagógust.

„Jön a kompetenciamérés, de az ember szeme előtt az is ott lebeg, hogy januárban meg ott a felvételi. Jó, van benne szövegértős rész, de ha nem tudják azt, amit tárgyi tudásnak nevez az ember, és azt alkalmazni, akkor lehet a kompetenciaeredménye nagyon jó, de nem veszik fel sehova, mert tíz pont az ötvenből.” (általános iskola, magyar szak)

„...a tanmenettől olyan nagyon nem lehet eltérni, nyilvánvalóan egy érettségire való kifuttatásnak megvannak a megfelelő követelményei. És azokat nem lehet elhagyni más rovására. Nyilván a szöveg. Az előbb mondtam, hogy több típusú, tehát tényleg kissé nehéz, mit tudom én, egyszerű szöveg, irodalmi szöveg, levél, e-mail szöveg.” (szakközépiskola, magyar szak)

A mérésre való közvetlen felkészítés eszköze a mérőlapok, feladatok megoldása. A felkészítés során változatos munkaformákra, egyéni és csoportmunkára voltak példák, a hangsúlyt a feladatmegoldási stratégiák begyakoroltatására, a feladatok és az utasítások megértésére helyezik. A differenciált órákon, „*felzárkózató foglalkozásokon*”, korrepetálásokon gyakoroltatják a gyenge eredményeket elérő tanulókkal a kompetenciamérés feladatait. Akárcsak a matematika, a magyar szakosok közül is többen úgy látják, hogy

nyolcadik évfolyamon a tanterv „nem nagyon feszített”, „nem sűrű”, így ezen az évfolyamon több idejük van a gyakorlásra, mint hatodikban. A vizsgált két szakiskolai képzési formában (is) tanító tanárok szerint a szakiskolások körében van lehetőség arra, hogy a kompetenciamérésre készüljenek.

„Hát például a közölt feladatsorok megoldása, de nyilván ez idő kérdése is szakközépiskolában nagyon hajt bennünket a tananyag a szakmunkásoknál ezt jobban be lehet illeszteni.” (szakközépiskola és szakiskola, matematika szak)

Az egyéb szakos tanárok vélekedései

Általános iskolában a 10 egyéb szakos pedagógusból hét, a középiskolában dolgozók közül egy sem változtatott a mérések hatására tanítási gyakorlatán. A válaszokban a következő főbb indokokat azonosítottuk: (1) nem tekintik feladatuknak, mert nem magyar és nem matematika szakosok lévén közvetlenül nem érintettek a mérésben, (2) kompetencia alapú tanítási program szerint tanítanak az iskolában, így nem a mérés hatására változtatott a tanítási módszerein és a tanítás tartalmán. Akik változtattak, azok vagy a diagramolvasáson keresztüli szövegértés-fejlesztést, vagy a tanítás tartalmának jelentős átgondolását említették. A matematikai gondolkodás fejlesztésére egyik pedagógus sem utalt.

„Igen, mindenképpen változtatott. Ezek a gondolkodási készség fejlesztő feladatok, meg a diagram-elemzések, meg a különböző típusú szövegek, ismeretterjesztő szövegek, meg fonák szövegek elemzése nagyobb számmal került be a tananyagba, mint korábban. Ezeket korábban szinte nem is vettük nagyon figyelembe. De miután ezek a mérések vannak, nyilván mindenki arra törekszik, hogy ezek is belekerüljenek. És nagyon fontosak a mindennapi életükben a gyerekeknek.” (általános iskola, történelem szak)

Bár a kompetenciamérés tartalmi kerete azt hangsúlyozza, hogy „[a] szövegértés feladatok a szövegértést tantárgyközi kulturális kompetenciának tekintik” (Balácsi és mtsai, 2006), tehát ennek fejlesztése nem kizárólag a magyar nyelv és irodalom szakosok feladata, ennek ellenére nem jellemző, hogy az egyéb szakos pedagógusok fontosnak tartanák a szövegfeldolgozás fejlesztését. Válaszaik alapján – egy kivétellel – csupán a nem folyamatos formátumú szövegek (pl. diagram, ábra, táblázat, térkép) feldolgozását végzik el, amiről úgy vélik, hozzájárulnak a tanulók eredményességéhez. A szövegértés fejlesztésére, ahogyan azt kiemeli Józsa és Steklács (2012), a tankönyvekben szereplő különböző típusú, formátumú szövegek elegendő forrást biztosítanak a szövegértés fejlesztéséhez. Nem szükséges további feladatok és szövegértést gyakorló órák beiktatása, a fejlesztésre alkalmasak a tanórai keretek. A szerzők hangsúlyozzák, hogy az eredményességhez a nem magyar szakosok kellő szakmai nyitottsága és felkészültsége is elengedhetetlen. Ez a néhány válasz nem ad lehetőséget általánosításra, de felhívja a figyelmet arra, hogy a nem matematika és a nem magyar szakosok elköteleződése és szakmai felkészítése számos tartalékot rejthet még a tanulók eredményességére nézve.

A válaszok alapján a kompetenciaméréssel mért területek fejleszthetősége nem kizárólagosan elfogadott; azonosíthatók olyan szélsőséges elképzelések a kompetenciaméréssel mért képességeket illetően, amelyek arra utalnak, hogy a képességfogalom értel-

mezésében szakmai hiányosságok tapasztalhatók. Néhány pedagógus szerint a mért képességek nem fejleszthetők, alakulásukat genetikai jellemzőkkel, az intelligenciától függőnek tekintik – ennek megerősítéseként egy tanár a Mensa-tesztekhez hasonlította a kompetenciamérést. Mindezek alapján úgy véljük, hogy a mért képességek életkori jellemzőinek, fejlődési sajátosságainak megismertetésén túl a képességek fejlesztési lehetőségeinek bemutatása is hangsúlyt kell, hogy kapjon a pedagógusok tájékoztatása, különböző képzése során.

Összegzés

Az interjúkérdésekre adott válaszok rávilágítottak arra, mit feltételeznek a pedagógusok a mérési eredmények következményeiről, milyen meglátásaik vannak arról, hogy az egyes ágensek hogyan, mire használják fel az eredményeket. A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérésnek, vannak olyan iskolák, ahol az iskolavezetés az OKM eredményei alapján minősíti a tanári munkát, függetlenül attól, hogy a mérési program nem teszi lehetővé az egyéni pedagógiai munka értékelését, hiszen a két vizsgált terület mindegyike kulskompetenciák közé tartozik, így minden tanórán feladat ezek rendszeres fejlesztése. A pedagógusok egy jelentékeny arányú csoportja a környezet, kiemelten a szülők mérési eredményekből levont következtetések jelentőséget tulajdonít: úgy ítélik, a szülőket befolyásolják az iskola megítélésében az mérések, sőt a válaszadók harmada szerint a szülők iskolaválasztási döntéseiben szerepet játsznak az eredmények. Tehát a szabad iskolaválasztás miatt a kompetenciaméréseknek jelentős tétje érzékelhető az általános iskolákban. A középiskolában tanítók körében a beiskolázás miatt érzett aggodalmak ezen vonatkozásban alig érhetőek tetten. A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérés eredményeinek. Vannak, akik úgy érzik, hogy ez alapján minősíti munkájukat az iskolavezetés és a kollégák is, amely megjelenik formális (pl. tantestületi értekezletek) és informális keretek között is.

Leginkább a magyar és a matematika szakos tanárok érznek felelősséget a tanulók OKM-en elért teljesítménye iránt. Annak ellenére, hogy bár a fejlesztést szinte minden tanár feladatának tekintette, munkájukban a matematika és a magyar szakos tanárok fektetnek erre jelentős hangsúlyt. Ugyanakkor a válaszok rámutatnak arra, hogy a kompetenciamérés által mért területek fejlesztése nem minden szakon tanító pedagógus munkájában jelenik meg, főként a matematika és a magyar szakosokra jellemző a két mért terület (tudatos) fejlesztése. Mind a matematika, mind a magyar szakos pedagógusokkal készített interjúk arra hívják fel a figyelmet, hogy a kompetenciamérésnek jelentkezik a tudással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása, a mérés a feladatokon keresztül ráirányítja a figyelmet a tudás transzferálhatóságának fontosságára. A képességfejlesztés szándéka megjelent a válaszokban, de a fejlesztés gyakorlatban való megjelenésében, az eszközök és a módszerek tekintetében bizonytalanságot, tanácstalanságot tapasztaltunk. A matematika szakos tanárok interjúi alapján a tanórai munka során mérések feladatainak kontextusa kap hangsúlyt, nem igazán jelenik meg az azokkal lefedett gondolkodási

műveletek fejlesztése. Az OKM hatására a munkájukon változtató magyar szakosok a szövegértés fejlesztésében fontos szempontnak tartják a változatos tartalmú, formátumú, típusú szövegeken végzett gyakorlást, ugyanakkor a szövegértés fejlesztéséhez a tankönyvi szövegeket nem tekintik eszköznek. Mindhárom vizsgált szakos csoport eredményei rámutatnak arra, hogy a tananyag és a kompetenciamérés által mért területek összekapcsolása nehézséget okoz. Továbbá problémát jelent a tantermi munka megtervezésében az, hogy a kompetenciamérés és a középiskolai felvételi vizsga, valamint az érettségi vizsga eltérő tudást vizsgál. Úgy érzik, az osztálytermi munkát nehéz kialakítani úgy, hogy mindkét felmérésen jó eredményt érjenek el a tanulók. A válaszokból az tűnik ki, hogy a pedagógusok számára a mostaninál nagyobb szakmai támogatásra lenne szükség a kompetenciamérés céljainak, tartalmi keretének megismeréséhez, valamint a két mért terület fejlesztésének megvalósításában.

Empirikus vizsgálatunk korlátai sokrétűek. Az általunk használt mérőeszkővel számos jelenségre csak indirekt úton, a tanárok vélekedésein keresztül következtethetünk, nem vizsgáltuk konkrét viselkedésüket, nem végeztünk osztálytermi megfigyeléseket. Nem tudhatjuk, hogy a válaszok mennyiben konformak, milyen mértékben akartak a pedagógusok megfelelni válaszaikkal, illetve mennyiben inkább pillanatnyi benyomásaikról szereztünk információt, mint általános, munkájukat erőteljesen meghatározó meggyőződéseikről, nézeteikről. Elemzéseinkből nem derül ki egyértelműen, hogy a mérések valójában hogyan fejtik ki hatásukat a tanítási-tanulási folyamatra, illetve ezek milyen rövid és hosszú távú következményekkel bírnak. Mindebből adódóan több területtel kapcsolatban elsősorban hipotéziseket tudunk megfogalmazni, ám ezek igen jó alapjai lehetnek további vizsgálatoknak.

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg. Köszönöm Nagy Zsuzsanna segítségét az interjúk felvételében, Hricsovinyi Julianna munkáját az interjúk kódolásában és Kasik László támogatását az interjúk feldolgozásában.

Irodalom

- Abrams, L., Pedulla, J. és Madaus, G. (2003): Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, **42**. 1. sz. 18–29. DOI: [10.1353/tip.2003.0001](https://doi.org/10.1353/tip.2003.0001)
- Au, W. (2007): High-stakes testing and curricular control: a qualitative metasynthesis. *Educational Researcher*, **36**. 5. sz. 258–267. DOI: [10.3102/0013189x07306523](https://doi.org/10.3102/0013189x07306523)
- Aydeniz, M. és Southerland, S. A. (2012): A national survey of middle and high school science teachers' responses to standardized testing: Is science being devalued in schools? *Journal of Science Teacher Education*, **23**. 3. sz. 233–257. DOI: [10.1007/s10972-012-9266-3](https://doi.org/10.1007/s10972-012-9266-3)

- Balázi Ildikó, Felvégi Emese, Szabó Annamária és Szepesi Ildikó (2006): Országos Kompetenciamérés 2006. Tartalmi keret. In: Demeter Kinga (szerk.): *A kompetencia – Kihívások és értelmezések*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 245–297.
- Balázi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 325–362.
- Carnoy, M. és Loeb, S. (2002): Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **24**. 4. sz. 305–331. DOI: [10.3102/01623737024004305](https://doi.org/10.3102/01623737024004305)
- Csapó Benő (1999): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 4–13.
- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 2. sz. 38–45.
- Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor (2012): A matematikatudás alakulása az empirikus vizsgálatok tükrében. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 83–130.
- Figlio, D. N. és Loeb, S. (2011): School accountability. In: Hanushek, E. A., Machin, S. és Woessmann, L. (szerk.): *Handbook of the economics of education, Volume 3*. Elsevier, North-Holland Publishing Company, Amsterdam. 383–421. DOI: [10.1016/b978-0-444-53429-3.00008-9](https://doi.org/10.1016/b978-0-444-53429-3.00008-9)
- Firestone, W. A., Mayrowitz, D. és Fairman, J. (1998): Performance-based assessment and instructional change: the effects of testing in Maine and Maryland. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **20**. 2. sz. 95–113. DOI: [10.3102/01623737020002095](https://doi.org/10.3102/01623737020002095)
- Firestone, W. A., Monfils, L., Camilli, G., Schorr, R., Hicks, J. és Mayrowetz, D. (2002): The ambiguity of test preparation: A multimethod analysis in one state. *Teachers College Record*, **104**. 7. sz. 1485–1523. DOI: [10.1111/1467-9620.00211](https://doi.org/10.1111/1467-9620.00211)
- Hamilton, L. S., Berends, M. és Stecher, B. (2005): *Teachers' responses to standards-based accountability. Working paper*. CA: RAND Corporation, Santa Monica.
- Hamilton, L. S., Schwartz, H. L., Stecher, B. M. és Steele, J. L. (2013): Improving accountability through expanded measures of performance. *Journal of Educational Administration*, **51**. 4. sz. 453–475. DOI: [10.1108/09578231311325659](https://doi.org/10.1108/09578231311325659)
- Jacob, B. A. (2005): Accountability incentives and behavior: The impact of high stakes testing in the Chicago public schools. *Journal of Public Economics*, **89**. 5–6. sz. 297–327.
- Jones, B. D. (2007): The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, **23**. 2. sz. 65–86. DOI: [10.1300/j370v23n02_05](https://doi.org/10.1300/j370v23n02_05)
- Jones, B. D. és Egley, R. J. (2004): Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, **12**. 39. sz. 1–29.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 137–188.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): *Iskolai szegregáció, szabad iskolaválasztás és helyi oktatáspolitikai 100 magyar városban. Munkagazdaságtani füzetek. 6*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet; Budapesti Corvinus Egyetem, Emberi Erőforrások Tanszék, Budapest.
- Kinney, M. (2006): A No Child Left Behind közoktatási törvény az USA-ban. Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 29–42.
- Linn, R. L. és Dunnbar, S. B. (1990): The Nation's Report Card goes home: Good news and bad about trends in achievement. *Phi Delta Kappan*, **72**. 10. sz. 127–133.
- Looney, J. W. (2011): Integrating formative and summative assessment: progress toward a Seamless System? OECD Education Working Paper, N. 58. OECD, Paris. DOI: [10.1787/5kghx3kbl734-en](https://doi.org/10.1787/5kghx3kbl734-en)

Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján

- Maier, U. (2009): Towards state-mandated testing in Germany: How do teachers assess the pedagogical relevance of performance feedback information? *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, **16**. 2. sz. 205–226. DOI: [10.1080/09695940903076030](https://doi.org/10.1080/09695940903076030)
- McNeil, L. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge, New York. DOI: [10.4324/9780203900451](https://doi.org/10.4324/9780203900451)
- Moore, J. és Waltman, K. (2007): Pressure felt by teachers to increase test scores in reaction to NCLB: An investigation of related factors. (Paper) Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Nichols, S. L., Glass, G. V. és Berliner, D. C. (2012): High-stakes testing and student achievement: Updated analyses with NAEP data. *Education Policy Analysis Archives*, **20**. 2. sz. DOI: [10.14507/epaa.v20n20.2012](https://doi.org/10.14507/epaa.v20n20.2012)
- OECD (2008a): *Measuring improvement in learning outcomes: Best practices to assess the value-added of schools*. OECD, Paris.
- OECD (2008b): *Going for growth*. OECD, Paris.
- Pedulla, J., Abrams L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M. és Miao, J. (2003): *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. National Board on Educational Testing and Public Policy, Lynch School of Education, Boston College, Boston.
- Polikoff, M. S., Porter, A. P. és Smithson, J. (2011): How well aligned are state assessments of student achievement with state content standards? *American Educational Research Journal*, **48**. 4. sz. 965–995. DOI: [10.3102/0002831211410684](https://doi.org/10.3102/0002831211410684)
- Resnick, L. B. és Resnick, D. P. (1992): Assessing the thinking curriculum: New tools for educational reform. In: Gifford, B. R. és O'Connor, M. C. (szerk.): *Changing assessments: Alternative views of aptitude, achievement, and instruction*. MA Kluwer Academic Publishers, Boston. 37–75. DOI: [10.1007/978-94-011-2968-8_3](https://doi.org/10.1007/978-94-011-2968-8_3)
- Rothstein, R., Jacobsen, R. és Wilder, T. (2008): *Grading education. Getting accountability right*. Economic Policy Institute and Teachers College Press, Washington.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sinka Edit (2008): *Az OFSTED brit tanügyi felügyelet működése*. Háttér tanulmány az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal számára. <http://www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/ofsted.pdf>. Letöltés ideje: 2014. november 5.
- Tóth, E. és Hódi, Á. (2014): How do teachers in different stages of formal education respond to accountability pressure? In: Karlovitz, J. T. (szerk.): *Some current issues in pedagogy*. International Research Institute sro, Komárno. 151–162.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóitjeljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, **111**. 3. sz. 225–249.
- Tóth Edit és Sipos Judit (2014): A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, **24**. 10. sz. 38–52.
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 235–259.

Tóth Edit

ABSTRACT

TEACHERS' ASSUMPTIONS ABOUT THE NATIONAL ASSESSMENT OF BASIC COMPETENCIES AND ABOUT THE EFFECT OF THOSE RESULTS ON THEIR TEACHING

Edit Tóth

In the present study, emphasis was placed on examining: (1) what teachers assume about the consequences of the results on the National Assessment of Basic Competencies (NABC); (2) what experience they have in utilizing the results; and (3) how the NABC affects their everyday teaching. In the study, semi-structured interviews were conducted in spring 2012 with teachers of mathematics, Hungarian literature and grammar and other (foreign language and arts) subjects in upper elementary (N=38) and high schools (N=28), with teachers of each subject from each type of school.

Due to the free choice of schools, it is assumed that there is a significant stake in the assessment of basic competencies in terms of where parents enrol their children and how those elementary schools are judged. In the case of the high schools under examination, these concerns are not noticeable. On the basis of the answers, the results from the assessment of basic competencies are instrumental in how teachers are evaluated. Some teachers feel that their colleagues and school management assess their work based on the results, and this issue is raised in both formal (e.g. at staff meetings) and informal situations.

Interviews conducted with teachers of both mathematics and Hungarian literature and grammar call attention to the fact that the assessment of basic competencies has an effect on the knowledge-related approach, but a sense of uncertainty and perplexity was found among teachers regarding where development was to be put into practice as well as regarding tools and methods. The results from the groups representing the three subject areas under examination all point to the fact that linking the curricula and the fields assessed by the NABC presents some difficulty. Furthermore, it is problematic to plan classroom work because different knowledge is measured in the assessment of basic competencies, the high school entrance examinations and the school-leaving (matura) examinations.

Magyar Pedagógia, 115(2). 115–138. (2015)
DOI: 10.17670/MPed.2015.2.115

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