

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
SZEGED

SZAKDOLGOZAT

**AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSRŐL, A MÉRÉS EREDMÉNYEINEK
INTÉZMÉNYI SZINTŰ HASZNOSÍTHATÓSÁGÁRÓL KIALAKÍTOTT TANÁRI
NÉZETEK EMPIRIKUS VIZSGÁLATA**

Készítette: Sipos Judit

EHA kód : SIJRABB. SZE

Neveléstudományi mesterszak

Témavezető: Baráth Tibor

Egyetemi adjunktus

2014

TARTALOMJEGYZÉK

BEVEZETÉS.....	3
1. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ELMÉLETI HÁTTERE	4
1.1. Az elszámoltathatósági rendszerek működtetésének célja a közoktatásban.....	4
1.2. Az elszámoltathatóság értelmezései	4
1.3. A hagyományos és a hatékonysági szemléletű elszámoltatás	5
1.3.1. A hagyományos szemléletű elszámoltathatóság.....	5
1.3.2. A hatékonysági szemléletű elszámoltathatóság.....	6
1.4. A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság.....	8
1.4.1. A tanulói teljesítmények vizsgálatának és értelmezésének alternatívái	8
1.4.2. Az eredmények nyilvánossága, az eredmények alapján megvalósuló közvetett és célzott beavatkozások	9
1.5. A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásai.....	11
1.5.1. A tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt pozitív hatások.....	11
1.5.2. A tanítás-tanulás folyamatra gyakorolt negatív hatások, problémák.....	11
1.5.3. A problémák feloldásának lehetséges eszközei.....	14
1.6. Az Országos kompetenciamérés jellemzői és szerepe a közoktatás elszámoltathatósági rendszerében.....	16
2. AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSRŐL, A MÉRÉS EREDMÉNYEINEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ HASZNOSSÁGÁRÓL, HASZNOSÍTHATÓSÁGÁRÓL KIALAKÍTOTT TANÁRI NÉZETEK VIZSGÁLATA.....	19
2. 1. A tanári nézetek fogalma és jellegzetességei	19
2.2. A tanári nézetek feltárásának kérdőíves módszere.....	21
2.2.1. A tanulóit teljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nézetek feltárására irányuló kutatások főbb eredményei	22
2. 3. Az empirikus vizsgálat célja, kutatási kérdései és hipotézisei	23
2.4. Az empirikus vizsgálat módszerei.....	27
2.4.1. A minta jellemzői	27
2.4.2. A mérőeszköz szerkezete	29
2.4.3. A kérdőív tesztelméleti mutatói.....	32
2.4.4. A vizsgálat lebonyolítása.....	33
3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI.....	33

3.1. A kérdőívrészek validitásának vizsgálata.....	33
3.2. Az Országos kompetenciamérés, a mérési eredmények intézményi szintű hasznosíthatóságának elemzése a tanári kérdőíves vizsgálat eredményei alapján.....	42
3.2.1. Az Országos kompetenciamérés jelentőségével kapcsolatos nézetek	42
3.2.2. A teljesítménytesztek által okozott nyomásról kialakított nézetek.....	44
3.2.3. Az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról kialakított nézetek.....	47
3.2.4. Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásról kialakított nézetek	50
3.2.5. Az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákról kialakított nézetek.....	54
3.2.6. A tanulók eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás hatása az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákra	59
3.2.7. Az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított nézetek	61
3.2.8. Az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézetek	66
3.2.8.1. Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságáról kialakított nézetek	66
3.2.8.2. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek hasznosításáról, a hasznosítás fő funkciójáról kialakított nézetek	69
3.2.8.3. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek elemzéséről, az elemzés időtartamáról kialakított nézetek.....	71
3.2.8.4. Az Országos kompetenciamérés eredményei ismeretének fontosságáról kialakított nézetek.....	72
3.2.8.5. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek iskolai tájékoztatásáról kialakított nézetek.....	74
4. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK	75
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS	80
IRODALOM	81
TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	86
MELLÉKLETEK	87
1. melléklet. Az elektronikus változatú tanári kérdőív	87
2. melléklet. A felkérő levél szövege	101
3. melléklet. A vezetőknek szánt megköszönő levél szövege	102
4. melléklet. A pedagógusoknak szánt megköszönő levél szövege	103

BEVEZETÉS

A közoktatás minőségét és hatékonyságát a ráfordítások mennyiségén túl az alkalmazott erőforrások összetétele, felhasználási módja is befolyásolja. A ráfordítások eredményessége az oktatás minőségének növekedését indukálja, ezért fontos céllá vált hatékonysági személetű elszámoltathatósági rendszerek működtetése a közoktatás minőségének garantálására (Kertesi, 2008; Figlio és Loeb, 2011). A tanulói teljesítmények egyre több ország oktatási rendszerében képezik az elszámoltathatósági rendszer alapját. (Lashway, 2001; Radó, 2007). Magyarországon a tanulói teljesítményeken alapuló, intézményi szintű, kimeneti elszámoltathatósági rendszer alapja az Országos kompetenciamérés (Sinka, 2005; Tóth, 2011). Az Országos kompetenciamérés sokrétű céljának megvalósulását és hatékonyságát befolyásolják a pedagógusok mérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézetei, ezért továbbfejlesztése során a mérés tanárok körében észlelt hatásai kiemelt jelentőségűek lehetnek.

A szakdolgozat első fejezete bemutatja az oktatásban alkalmazott elszámoltathatósági rendszerek működtetésének célját, értelmezési keretét, kétféle szemléletét. Ezt követően az elméleti háttér a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszer jellemzésére koncentrál. Ismerteti a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszer modelljét, vizsgálatának és értelmezésének alternatíváit, az elszámoltatáshoz kapcsolt beavatkozások és ösztönzők lehetséges formáit. A fejezet ismerteti a teljesítményorientált elszámoltathatósági rendszer tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásait, valamint hangsúlyozza és bemutatja az Országos kompetenciamérés jelentőségét a hazai mérési-értékelési rendszerben, az elszámoltathatóság felől közelítve.

A második fejezetet ismerteti a kérdőíves vizsgálat módszertanát és céljait, a kutatás kérdéseit és hipotéziseit, mintáját, eszközét, a kérdőív tesztelméleti mutatóit és a vizsgálat lebonyolítását. A fejezet bemutatja a vizsgálati módszer alkalmazásának szakirodalmi alátámasztását, a tanári nézetek értelmezési keretét, és a tanulóit teljesítmény-mérések tanári nézetekre gyakorolt hatását vizsgáló empirikus kutatások főbb eredményeit is.

A harmadik fejezet egyrészt bemutatja a kérdőívrészek validitásának vizsgálatát, másrészt a kérdőíves kutatás eredményeit, a pedagógusok Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézeteinek elemzését a kitűzött kutatási célok és a feltett kutatási kérdéseknek megfelelően.

A negyedik fejezet a szakdolgozat összefoglalását mutatja be, választ ad és reflektál a feltett kutatási kérdésekre és hipotézisekre.

1. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT ELMÉLETI HÁTTERE

1.1. Az elszámoltathatósági rendszerek működtetésének célja a közoktatásban

A közoktatás a humánszolgáltatások részeként a tankötelezettség idejére kiterjedően közszolgáltatás, funkciójából adódóan pedig az egyik leginkább tudás-intenzív szolgáltatás a világon. Az államnak biztosítani kell az oktatás tudásháttérét, finanszíroznia, közvetve pedig működtetnie is kell az oktatás intézményrendszerét (Kertesi, 2008; Radó, 2011; Dicső, 2010). Az államnak fontos feladata és célja, hogy intézményein keresztül értékelje a közoktatás működését, annak minőségét, hatékonyságát és eredményességét, így nyújtva információkat a közoktatást finanszírozó, a közoktatásban közvetlenül vagy közvetve részt vevő állampolgárainak a kitűzött célok, befektetett ráfordítások és az elért eredmények kapcsolatáról (Kertesi, 2008). Az államnak meg kell állapítania, hogy mennyire eredményes az, amit a társadalom az iskolára fordít, el kell számolnia a befektetett források felhasználásáról, a felhasználás eredményességéről (Kozma, 1999). Az oktatási rendszer elszámoltatásának célja, hogy az értékelés során gyűjtött információk minden állampolgár számára elérhetőek, nyilvánosak legyenek, így biztosítva, hogy a közoktatás minden szereplője közvetlenül vagy közvetve befolyásolni tudja a közoktatás alakulását (Tóth, 2010). A nyilvánosság tájékoztatása mellett az elszámoltathatóság fontos célja az is, hogy az elszámoltatásból nyert információk alapján kidolgozott ösztönzők és értékelési rendszerek növeljék a közoktatásban tanulók és az intézmények teljesítményszintjét, csökkentsék a diákok és intézmények teljesítményében megmutatkozó jelentős különbségeket (Kertesi, 2008). Az elszámoltatástól tehát a tanulók és intézmények teljesítményének, az oktatás minőségének növekedését, a teljesítménykülönbségek csökkentését, méltányosabb oktatás megvalósulását várják az elszámoltathatósági kapcsolatban lévők (Radó, 2007). Az elszámoltathatósági rendszerek működésének hatása van az oktatási rendszeren kívül is, mert az iskolai oktatás minősége, hatékonysága, eredményessége és a magasabb képzettségek elérése kihat a foglalkoztatottság növekedésére, és így a gazdaság fejlődésére (Barber és Mourshed, 2007).

1.2. Az elszámoltathatóság értelmezései

Az elszámoltathatóság sokrétűsége miatt számos eltérő megközelítésű definíció jelent meg a szakirodalomban (Leithwood, 2005). Ezek között szintén sok olyan értelmezés van, amely a közoktatásra is érvényesíthető, és vannak olyan tanulmányok is, amelyek úgy használják az elszámoltathatóság fogalmát, hogy nem határozzák meg, pontosan mit értenek rajta (Tóth,

2011). *Filigo* és *Loeb* (2011) is megfogalmazta, hogy az elszámoltathatóság nagyon tág fogalom az oktatásban, tehát egyaránt meg lehet közelíteni politikai, piaci és szakmai oldalról is. *Stecher* és *Kirby* (2004. 1. o.) megfogalmazásában „az elszámoltathatóság az oktatásban arra a gyakorlatra épül, hogy az oktatási rendszer felelős az általa előállított termékek, így a tanulók tudásának, képességeinek, viselkedésének minőségéért”. *Kozma* (1999) szerint egy olyan mérés és értékelés valósul meg az elszámoltatás során az iskoláról, amelyben szakma és finanszírozás összekapcsolódik. *Anderson* (2005) és *Filigo* és *Loeb* (2011) megfogalmazásában elszámoltathatóság arra az elvárásra épül, hogy az iskoláztatás által a diákoknak és az oktatás egyéb szereplőinek el kell érniük céljaikat, például a sikeres továbbtanulás, a munkavállalás, a gazdasági fejlődés célját. Egy másik, komplex megfogalmazásban „az iskolák elszámoltatása egy rendszerszintű monitoring és szabályozás része, amit jellemzően az állam oktatásért felelős minisztériuma alá tartozó hivatal végez, és amely magába foglalja azokat a mechanizmusokat, amelyek segítségével a hatóságok nyomon követik a rendszer működését, valamint a monitoring kiterjed a visszacsatolásra az iskolák, érintettek és a nyilvánosság felé” (*Caldwell*, 2002 idézi *Tóth*, 2011. 63. o.). *Horn* (2011) és *Radó* (2007) a Világbank értelmezési keretét használták, mely szerint az elszámoltathatóság egy olyan sajátos kapcsolat, melyben valaki érvényesít valakivel szemben, valaki elszámoltat valakit. *Horn* (2011) azt is kiemelte, hogy az elszámoltathatóság nem csak az iskolák, hanem az iskolafenntartók, a tanulók, tanárok felelősségre vonását is magában foglalja. *Leithwood* (2005) nem egy fogalmat határozott meg, hanem kutatási jelentésében külön fejezeteket szentelt az elszámoltathatóság fő kérdésköreinek. E szerint az elszámoltathatóság során a legfontosabb azt meghatározni, hogy ki, kit, mi mentén számoltat el, és mik a következményei az elszámoltatásnak.

1.3. A hagyományos és a hatékonysági szemléletű elszámoltatás

1.3.1. A hagyományos szemléletű elszámoltathatóság

Annak érdekében, hogy az oktatási rendszer minőségét növeljék, az államok kormányzatai az 1960-as évektől jelentősen növelték az oktatásra fordított költségeket. A kormányzatok nem csak az iskoláztatás mennyiségi mutatóit (pl. beiskolázott tanulók száma), hanem az oktatás minőségét is növelni kívánták, és azt feltételezték, hogy az oktatás minőségének növekedése a ráfordítások arányának emelkedésével, a finanszírozási költségek gyarapításával együtt jár (*Hanushek*, 2003). Az elszámoltathatóság hagyományos szemlélete szerint a közoktatásra fordított erőforrások (például a pedagógusok és oktatási épületek

száma, a tanulókra jutó támogatások stb.) számbavételével meghatározható az oktatás minősége, amely attól függ, hogy mennyit áldoznak a kormányzatok e szolgáltatásra (Kertesi, 2008). Már az 1966-os Coleman-jelentés felhívta a figyelmet arra, hogy az iskolai eredményeket csak kis részben magyarázzák az input adatok (Kane és Staiger 2002; Lannert, 2006). A 2007-es McKinsey-jelentés is arra a megállapításra jutott, hogy a megnövekedett oktatási költségek ellenére a vizsgált OECD-országok oktatási rendszerben nem javultak az iskolai teljesítmények, az egyes országok tanulóinak PISA-felmérésekben nyújtott teljesítménye (amit az országok az oktatás minőségének indikátoraként tekintenek) nem függött össze a ráfordítások mennyiségével (Barber és Mourshed, 2007). Hanushek (2003) is megfogalmazta, hogy számos kormány az inputokra koncentrálnak növelte az oktatási ráfordításait annak érdekében, hogy emelkedjen az oktatás színvonala, de ez nem hozta meg a várt eredményt. A probléma okát abban látja, hogy az egyes kormányzatok figyelmen kívül hagyták azokat az ösztönzőket, amelyek az oktatás minőségének tényleges javítására motiválták volna az iskolákat.

1.3.2. A hatékonysági szemléletű elszámoltathatóság

1990-es évektől az 1980-as években kezdődő oktatási reformok nyomán az amerikai oktatáspolitikában fontos céllá vált hatékonysági szemléletű elszámoltathatósági rendszerek működtetése a közoktatás minőségének garantálására (Muraközy és Horn, 2005; Figlio és Loeb, 2011; Linn, 2012). Később szövetségi szinten is megszilárdult a rendszer, a 2001-ben bevezetett 'No Child Left Behind' (NCLB) közoktatási törvény az iskolák tanulóteljesítmény-tesztekkel történő elszámoltatását tűzte ki célul (Linn, 2012). Európában a hatékonysági szemléletű elszámoltathatósági törekvések az 1998-as angliai oktatásügyi reformtörvény, valamint az Európai Parlament és Tanács 2001-es, átlátható ágazati minőségértékelési rendszerek működtetésére vonatkozó ajánlásával kerültek előtérbe (Kozma, 1999; Európai Parlament és Tanács ajánlása, 2001; Baráth, 2007; Balázs és Horváth, 2011). A hatékonysági szemlélet kevés figyelmet fordít a bementi adatokra, lényege, hogy összefüggést teremt a ráfordítások és az eredmények között, ezáltal a rendszer összes szereplője megfelelően informálható, ami a problémák korrekciójára és jobb teljesítményre ösztönzi őket (Lashway, 2001; Kertesi, 2008). A hatékonysági szemléletű elszámoltathatóság előtérbe kerülésével fokozódott a politikai döntéshozók és az oktatás minden szereplőjének információszükséglete, egyre inkább fontossá vált, hogy az oktatás minőségét az eredményességet megbízhatóan megjósoló indikátorokon keresztül mérjék fel (Imre, 2001; Lannert, 2006). Az indikátorokat az oktatásban olyan jelzőszámoknak tekintik, amelyeken

keresztül információ szerezhető az oktatási rendszer működésének jellemzőiről, folyamatairól, állapotáról. (Tót, 2004). Az indikátorok együttesen az oktatás jelzőrendszerei, tehát nem nyújtanak közvetlen megoldási módokat, magyarázatokat, csak a cselekvés szükségességére hívják fel a figyelmet (Imre, 2001). A kormányok a hatékonysági szemléletű elszámoltatás előtérbe kerülésével figyelmet szentelnek a nemzetközi összehasonlításra, amelynek alapja olyan közös indikátorok kidolgozása, amelyek lehetővé teszik az oktatási rendszerek objektív értékelését, a teljesítmények egymáshoz való viszonyítását. Az Európai Unió számára szükséges jelzőszámok létrehozásához az OECD INES projektjében kiépített indikátorrendszer nagyban hozzájárult (Imre, 2002). Az OECD első kiadványa 'Education at a Glance' címmel 1992-ben jelent meg, amelyet azóta minden évben publikálnak. A kiadványsorozat célja az is, hogy támogassa és felülvizsgálja azokat az erőfeszítéseket, amelyeket a kormányzatok a szakpolitikai reform érdekében tesznek (OECD, 2013).

Az oktatási kormányzatoknak definiálniuk kell, hogy milyen indikátorokat alkalmaznak oktatási rendszer eredményességének értékeléséhez. Kertesi (2008) számba veszi azokat az eredményváltozókat, amelyen keresztül az oktatás hatékonyságát fel lehet mérni. Az oktatás hatékonyságának megállapításához kevésbé alkalmas változók az oktatás egyszerű statisztikai adatai, amelyek problémája, hogy nem teljesen objektívak, nem alkalmasak az intézmények összehasonlítására. Kevésbé alkalmas változónak tekinti a munkaerőpiac adatait is, amelyekkel a fő gond, hogy előállításuk költséges, az adatok csak egy bizonyos idő elteltével válnak értelmezhetővé, és nem köthetők az oktatás bizonyos szintjeihez. Az oktatási eredményesség megállapításának megfelelőbb indikátorának a tanulói teljesítményeket tekintik (Imre, 2002), amelyek felméréséhez objektív és megbízható adatokat olyan standardizált képességtesztek szolgáltatják, amelyek egy-egy kompetenciaterület, vagy általános készségek felmérésére alkalmasak. Ezek előnye, hogy az intézmények összehasonlítására használhatók, valamint objektív információt nyújtanak az oktatási rendszer szereplői számára (Kertesi, 2008). A közoktatás minőségének standard alapú reformokkal történő garántálása biztosítja, hogy az országok azonos kritériumokon alapuló, mérhető, nemzetközi összehasonlításra alkalmas indikátorokat állapítsanak meg a diákok elvárt teljesítményszintjére vonatkozóan (OECD, 2013; Kertesi, 2008). A meghatározott standardoknak való megfelelés hiteles, összehasonlításra alkalmas eleme a teszt alapú vagy teljesítmény alapú elszámoltathatóság (Tóth, 2010).

1.4. A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság

Lashway (2001), az OPEK (2003) és Radó (2007) összegezték a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság működésének modelljét. A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság megvalósulásához szükséges első lépés a célkijelölés, amikor az oktatás szabályozó elmeit (például egy központi tantervet) interpretálják, és a követelményeket konkrét szintekre bontják, standardokat határoznak meg. A standardok megalkotásával lehetővé válik, hogy pontosan rögzítsék, "mit értenek teljesítményen, mi a teljesítmény tartalma és mekkora teljesítményt várnak el a tanulóktól" (Tóth, 2010. 66. o.). A második szükséges lépés a minőségértékelési rendszerek működtetése, amelynek egyik pillérét a standardizált teszteken alapuló tanulóteljesítmény-mérések, a mérésekből kapott eredményességi információk értékelése jelentik. Magyarországon ide sorolhatók az IEA (TIMSS és PIRLS), valamint az OECD (PISA) vizsgálatok és a hazai mérési-értékelési rendszer központi eleme az Országos kompetenciamérés (Balácsi és Horváth, 2011). A harmadik lépés a mérési adatok, információk visszacsatolása, és az információk alapján meginduló közvetett (például rangsorolás, minősítés, ösztönzők) vagy közvetlen (például fejlesztések) beavatkozás. A teljesítményeken alapuló elszámoltatás tehát a rögzített standardok alapján lebonyolított teljesítményértékelésből nyert információk felhasználásával, és közvetett vagy közvetlen beavatkozás útján valósul meg.

1.4.1. A tanulói teljesítmények vizsgálatának és értelmezésének alternatívái

A teljesítmény alapú elszámoltathatósági rendszerek fő funkciója az összegző értékelés, célja a tanulók, intézmények norma- vagy kritériumorientált tesztek segítségével megvalósuló minősítése (Tóth, 2010). A két teszttípus az eredmények kétféle értékelési, értelmezési módját teszi lehetővé, a két értékelési mód pedig különbözik egymástól abban, hogy az eredményeket mihez viszonyítják (Vidákovich, 1990). A normaorientált tesztek esetében a tanulók teljesítményét egymáshoz és a felmért tanulócsoport átlagához, a kritériumorientált tesztek esetében a kitűzött célhoz, a csoport normáitól független, előre rögzített, külső kritériumhoz viszonyítják. A normaorientált tesztelés feltétele, hogy a vizsgált tulajdonságot tekintve a minta normális eloszlás szerint rendeződjön, jelzései abban segítenek, hogy a tanulókat az elért eredményeik alapján a megfelelő csoportba, kategóriába lehessen sorolni. A kritériumorientált tesztelés célja nem az átlaghoz való viszonyítás, hanem annak megállapítása, hogy a tanuló elérte-e a kitűzött teljesítményszintet, vagyis a kritériumot, és ha nem, akkor mennyit kell még fejlődnie ahhoz, hogy elérje (Vidákovich, 1990; Csapó, 2004).

A két tesztelési típus a tesztelemzésen túl, a felmért tartalom és célok meghatározásában, a tesztek szerkesztésében, fejlesztésében is különbözik (Csapó, 2004). Az elszámoltathatóság felől nézve a legfontosabb különbség az, hogy a kétféle összehasonlítás miatt a visszacsatolás, a kimeneti szabályozás is különböző lesz. A tanulók eredményeinek mások eredményeivel való összevetése a különbségek okainak feltárására, az elmaradást okozó tanulási módszerek, stílus javítására ad alkalmat. Az eredmények kritériumokkal való összehasonlítása pedig annak feltárására ad lehetőséget, milyen mértékben sikerült elérni a kívánt követelményszintet a tanulóknak (Vidákovich, 1990). Habár a kétféle összehasonlítás együtt is teljesülhet, szükséges a célok közötti prioritásokat meghatározni. Az egyes mérések során általában rögzítik, hogy a tanulók, tanulócsoporthok, intézmények standard alapú elszámoltatása, vagy a szolgáltatást igénybe vevők összehasonlítást lehetővé tevő informálása a fő cél (Radó, 2007).

A tesztpontszámokból a tanulók tudás- és képességszintjére, annak változására is következtetni lehet, melyek meghatározásához a keresztmetszeti és a longitudinális megközelítés alkalmazható (Tóth, 2010). A keresztmetszeti megközelítésben a vizsgált jelenség jellemzőire következtetnek, az értékelés egy mérésből származó információk alapján történik (Héra és Ligeti, 2005). A keresztmetszeti megközelítéssel azt határozzák meg, hogy a tanév egy időpontjában milyen a tanulók teljesítménye, az így létrejövő eredményeket pedig az iskolák összehasonlítására és rangsorolására is használják (Tóth, 2010). A hosszmetzeti vagy longitudinális vizsgálatokon belül megkülönböztetik a trend-, kohorsz- és panelvizsgálatokat. A trend- és kohorszvizsgálatok bizonyos populációk idővel bekövetkezett változásait vizsgálják, azokat hasonlítják össze (Babbie, 2001). A tanulói teljesítménymérésekben ilyen vizsgálatnak tekinthető, amikor minden évben meghatározott évfolyamokat vizsgálnak, és az évfolyamok idővel bekövetkezett változásait vetik össze. A panelvizsgálatokban ugyanazon populáció vagy minta (például tanulók, tanulócsoporthok) többszöri felmérése, követése, a különböző mérési időpontokban keletkezett teljesítmények összehasonlítása valósul meg (Babbie, 2001). E megközelítésben meghatározható a tanulók egyéni változása, a fejlődés stabilitása vagy változékonysága, ok-okozati összefüggések feltárása (Csapó, 2007).

1.4.2. Az eredmények nyilvánossága, az eredmények alapján megvalósuló közvetett és célzott beavatkozások

A tanulók teljesítményének felméréséből származó információk kiemelt célja az elszámoltathatóság biztosítása. Az elszámoltathatóság megvalósulásához fontos, hogy az eredményekből származó információk nyilvánosak legyenek (Lashway, 2001). Az

információknak jelentések formájában el kell jutniuk az elszámoltathatósági kapcsolat összes szereplőjéhez, a szolgáltató szervezethez, az oktatáspolitikához és a szélesebb nyilvánossághoz. Az információ befolyásolja az elszámoltathatósági kapcsolatban lévők viselkedését, döntéseit (például a szülők iskolaválasztását), így az információ nyilvánossága önmagában is nyomásgyakorló és önálló beavatkozási eszköz (Radó, 2007). Az információkat közvetítő jelentések, beszámolók különböznek terjedelmükben, formájukban, az elemzések, a közölt adatok és a következtetések mélységében, mivel az információkat felhasználó csoportok eltérnek egymástól az adatelemzéshez szükséges háttér és az információ felhasználásának célját tekintve (Tóth, 2010). A beszámolók létrehozásának nehézsége az is, hogy nem mindenkinek egyforma az információszükséglete. Lashway (2001) szerint olyan „vezetői összefoglalók” létrehozása lehet a megoldási mód a problémára, amelyek csak alapvető információkat tartalmaznak.

A tanulói teljesítmények felméréséből származó adatok nem csak az elszámoltathatósági kapcsolatban lévők informálására, hanem fejlesztő és ösztönző beavatkozási módokra is alkalmasak (Kertesi, 2008). A fejlesztő beavatkozás irányulhat az intézményekre vagy egyes tanulócsoportokra, tanulókra, mint például az alulteljesítő tanulók számára nyújtott kiegészítő oktatási szolgáltatások (Radó, 2007). Az ösztönzők az oktatási intézményeket, az intézményvezetőket, tanárokat, esetenként a tanulókat is célozhatják (Kertesi, 2008; Tóth, 2010). Attól függően, hogy milyen ösztönzőket használnak, az elszámoltathatósági rendszerek két formáját különítik el. A puha elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelés tétje kicsi, az értékelés csak információt szolgáltat az érintetteknek döntéseik meghozatalához, az eredményekhez direkt következmények nem kapcsolódnak, maga az információ a nyomásgyakorló eszköz (Lashway, 2001, Radó, 2007). A kemény vagy szigorú elszámoltathatósági rendszerekben a tesztelésnek nagy tétje van, az értékelés jelentős következményekkel, jutalmakkal, illetve szankciókkal jár (Lashway, 2001). A kemény elszámoltatás ösztönzői növelik az érintettek motivációját, azonban előfordulhat, hogy a tanárok a tananyag megértetése helyett, inkább csak annak elsajátíttatására helyezik a hangsúlyt (Stecher, 2010). Ezen kívül az erős szankciók (például egy tanár pozíciójának elvesztése, egy iskola bezárása, egy tanuló továbbhaladásának korlátozása) erkölcsi aggályokat is felvethetnek (Lashway, 2001). Az iskolák ösztönzése haszonnal is járhat, ha már a rendszer bevezetésekor jutalmazták a jól teljesítő iskolákat. Muraközy és Horn (2005) szerint az ösztönzőket úgy kell meghatározni, hogy elég magasak legyenek ahhoz, hogy motiválják a tanárokat, intézményeket a jó eredmények elérésére, segítsék az

elszámoltathatósági rendszer társadalmi elfogadottságát, de elég alacsony ahhoz, hogy a cél a tanulók fejlesztése, ne a jutalom megszerzése vagy a szankciók elkerülése legyen.

1.5. A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatóság tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásai

1.5.1. A tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt pozitív hatások

Lashway (2001) a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszerek egyik pozitív hatásának tartja, hogy az eredmények információt nyújtanak az érintetteknek a tanítás, az értékelés, a tanulási stílus eredményességéről, segítenek döntéseik meghozatalában.

Phillips és *Flashman* (2007) szerint pozitív hatás az is, hogy az eredmények minden érintett felelősségét hangsúlyozzák, és arra motiválják őket, hogy nagyobb erőfeszítéseket tegyenek a tanulói teljesítmények növelése érdekében, például változtassanak az értékelés módján, az osztálytermi gyakorlaton, vagy hatékonyabban használják az erőforrásokat. Ahhoz, hogy az erőfeszítések tartósak legyenek, a külső motiválás mellett szükséges, hogy az érdekeltek motivációja belsővé váljon (*Lashway*, 2001).

Stecher (2010) pozitív hatásnak tartja azt is, hogy az elszámoltatás során világosan kommunikált célok minden iskolában segítenek a megfelelő tevékenységek elvégzésében.

1.5.2. A tanítás-tanulás folyamatra gyakorolt negatív hatások, problémák

Radó (2007) szerint az elszámoltathatósági rendszerekhez kapcsolt ösztönzők problémája, hogy azok nem „testre szabottak”, a beavatkozások nem alkalmazkodnak az intézményi körülményekhez, az alacsony eredményességet okozó iskolai feltételeket nem veszik figyelembe.

Egy másik, az elszámoltatáshoz kapcsolt ösztönzők által okozott problémának tekintik, a tesztpontszámok inflálódását. *Linn* (2012) szerint az ösztönzők miatt a teszteredmények javulásnak indulnak, azonban a tesztpontszámok növekedése nem a fejlődés hatása miatt következik be, így a megnövekedett tesztpontszámok félrevezetőek lesznek. *Koretz* (2005) szerint több évtizede meglévő probléma, hogy a magas tétellel járó elszámoltatás, valamint a mérés nem megfelelő előkészítése tesztpontszám-infációhoz vezethet. A kérdéskör főként az 1980-as évektől, a 'Lake Wobegon' jelentésektől került a köztudatba. *Linn* (2012) szerint a tanárok az ösztönzők miatt csak azokra a tartalmakra koncentrálnak tanítási gyakorlatuk során, amely tartalmakat a teszteken felmérik, így a teszteredmények fejlődésnek indulnak. Ennek hátránya, hogy a nem mért tartalmakra a tanárok kevésbé összpontosítanak, így a diákok

ezek a területeken lemaradhatnak. *Filigo és Loeb (2011)* szerint a 'tesztre tanítás' problémakörén túl különböző tesztmegoldó stratégiák célzott gyakoroltatása, valamint a teszteredmények manipulálása, a mérés során nem megengedett eszközök alkalmazása is a tesztpontszámok inflálódását okozzák. *Koretz (2005)* szerint a tanárok többféle módszert alkalmaznak annak érdekében, hogy a tanulók eredményeit növeljék, például hatékonyabban oktatnak, több felzárkóztató órát szerveznek. A másik végletnek a tesztpontszámok direkt manipulációját tekinti, melyek történhetnek a tesztírás előtt (például a tanulók a mérés előtt hozzájuthatnak a tesztekhez), tesztírás közben (például a tanárok segítenek a tanulóknak a feladatok megoldásában) és tesztírás után (például a tanárok kijavítják a helytelen válaszokat a tesztben). *Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001)* összegezték a fent leírt eljárásokat, és a tanulók eredményességének növelése érdekében alkalmazott minden stratégiát számításba vettek, függetlenül attól, hogy azok kívánatosak vagy nem kívánatosak. Ezeket a stratégiákat, hét csoportba, és három nagyobb zónába sorolták. Az első zónába tartoznak a tanítási idő, az energiabefektetés és a tanítás hatékonyságának növelése. Az ebbe a zónába tartozó stratégiák biztosan növelik tanulók tudását, az elsajátítás mélységét, ami a tanulói teljesítmények és a teszten elért pontszámok növekedését okozza. A pedagógusok több tanórán kívüli foglalkozást szerveznek, a tanítási időt jobban osztják be, növelik a tananyag mennyiségét tanítás során, hatékonyabb tantervet, oktatási módszereket alkalmaznak, amelyekkel nem csak a tesztpontszámok, hanem a tanulók tudása is biztosan növekedik. A második zónába tartoznak az erőforrások újraelosztása, a tanított tartalmak teszthez való igazítása, és olyan feladatformátumok alkalmazása a tanítás során, amelyek a központi mérésekben szerepelnek. Ezt a zónát *Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001)* szürke zónának nevezték el, mert az ebben a zónában lévő stratégiák növelhetik a tanulók tudását, de okozhatják a tesztpontszámok inflációját is. Az erőforrások újraosztását jelenti például a tanítási idő, a pedagógusok vagy a pedagógusok figyelmének átcsoportosítása. A tanított tartalmak teszthez való igazítása lehet pozitív, amennyiben a teszten mért tartalmak mellett a teszten nem mért tartalmak is hangsúlyosak maradnak. Ha a teszttel nem mért tananyag a mérések hatására kevesebb figyelmet kap, akkor a stratégia negatívvá válik, a tanulók a nem mért területeken lemaradhatnak. A harmadik stratégia is lehet pozitív, amennyiben arra használják a feladatokat, hogy a feladattípusokkal, a tesztkitöltés módjával megismertessék a tanulókat. Ha a feladattípusokat célzott gyakoroltatásra („edzésre”) használják, akkor a stratégia negatívvá válik, és a tesztpontszámok inflálódnak. *Linn (2012)* kiemeli, hogy a további problémát okozhat és a célzott gyakoroltatást erősíti, ha a tesztek, a tesztek formátumát nem

változtatják az évek során. A harmadik zónába tartozik a teszteredmények direkt manipulálása, nem megengedett eszközök alkalmazása a tesztelés előtt, közben és után.

A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltatás további problémája *Lashway* (2001) szerint, hogy az elszámoltathatósági rendszerek bevezetése veszélyezteti a helyi, iskolai szintű kezdeményezéseket az értékelés során. Azoknak a tanároknak, akik sok munkát fektetnek értékelési eszközök kidolgozására az iskolákban, demoralizáló lehet, ha a diákokat egy feleletválasztós teszt alapján ítélik meg. Ezen kívül a tanárok azt is érezhetik, hogy a rendszer nem bízik a munkájukban vagy leértékeli őket.

McNeil (2000) további problémának tartja azt is, hogy az elszámoltatás negatív hatású, amennyiben az iskolai tevékenységeket a pedagógusok csak a teljesítmények növelése érdekében alakítják. Ezek a tevékenységek csökkentik a tananyag minőségét és mennyiségét, a tanárok és a pedagógiai munka szerepét, a tanulók aktív tanulását.

Filigo és Loeb (2011) szerint az alacsony téttel járó elszámoltatás problémája, hogy a diákok nem veszik eléggé komolyan a mérést, így a teljesítményük nem a tényleges tudásukat, képességeiket tükrözi. Ebben az esetben a magas téttel járó elszámoltatás az alacsonnyal szemben nem fejlődést mutatja, az eredmények növekedésében más tényezők játszanak szerepet.

Tóth (2011) szerint a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltatás további problémája, hogy a tanulók eredményességének növelése miatt a tanároknak meg kell felelniük az oktatási rendszer szereplői által felállított elvárásoknak. Attól függően, hogy mekkora a mérés tétje, presztízse, a pedagógusokra eltérő mértékű nyomás nehezedhet. Különböző mértékű nyomást gyakorolnak a tanárookra az iskolai munka és a tanulók eredményességében érdekelt csoportok is. Az érdekelt csoportok érdekeltségi hálót alkotnak, de a háló tagjai közül csak az iskola elsődleges szereplői tudnak közvetlen hatást gyakorolni a diákok iskolai előmenetelére, eredményességére. A mikro- és makrokörnyezetre hatással van az iskola eredményessége, de nincsenek meg az eszközeik ahhoz, hogy közvetlen módon beavatkozzanak a tanítás-tanulás folyamatába. *Horn* (2005) ezt azzal is kiegészíti, hogy a különböző mértékű nyomás és az ösztönzők a tanárok szelekciójához is vezethetnek, a jobb tanárokat arra készítetik, hogy olyan iskolákba menjenek, ahol ráfordításaik hamarabb megtérülnek, ahol a teljesítmények és a jutalmak is magasabbak, ez pedig felerősíti az iskolák közötti teljesítménykülönbségeket.

1.5.3. A problémák feloldásának lehetséges eszközei

Radó (2007) szerint az intézményi körülményekhez nem alkalmazkodó tanulóit teljesítmény-méréseken alapuló elszámoltatás problémájának megoldása lehet, ha a teljesítményeken alapuló elszámoltatás mellett külső intézményértékelés is működik. A külső intézményértékelés közelebb áll az oktatási szolgáltatások sokféleségéhez, jobban figyelembe veszi az eredményeket okozó feltételeket, így megteremti az elszámoltathatósági és fejlesztési célok közötti kapcsolatot. A külső szakértői értékelés ezen kívül jobban befogadható a szakma számára.

A tanulói teljesítmények elszámoltatásának problémáira egy másik megoldási mód a hozzáadott érték vizsgálata, amely a megfelelő eredményességi mutatóra építve alkalmas az eredményességből az iskola tevékenységének tulajdonítható rész jellemzésére (Vidákovich, 2008). A hozzáadott érték vizsgálatát azért tartják szükségesnek, mert a tanulók közötti társadalmi-gazdasági egyenlőtlenségek és a szelekció miatt differenciálódott iskolarendszerben az egyes iskolák tanulóinak teljesítményében nagy különbségek vannak (Csapó, 2002). A tanulói teljesítményeket meghatározó iskolán belüli és iskolán kívüli tényezők elkülönítésével vizsgálhatóvá, meghatározhatóvá válik egy iskola tanulói teljesítményekben okozott hozzájárulása, kauzális hatásai és hátránykompenzáló képessége (McCaffrey, Koretz, Lockwood és Hamilton, 2003; Vidákovich, 2008).

A pedagógiai hozzáadott értéket kétféleképpen értelmezik. Az egyik értelmezésben a hozzáadott érték a bemeneti eredményektől való eltérés, amely egy bemeneti és egy kimeneti mérés különbségeként számítható ki. Ennek az értelmezésnek az egyik hátránya, hogy minden teljesítménykülönbséget az iskola hatásaként értelmez. Egy másik hátrány, hogy az eljárás bonyolult és költséges. Nehézséget jelent az is, hogy a tanulók között az első felmérésben is nagyok a különbségek, így az oktatás minősége, színvonala másként hat a tanulókra, az összehasonlíthatóság nem teljesül (Csapó, 2002). A másik értelmezés szerint a pedagógiai hozzáadott érték valamilyen háttértényezők alapján várható teljesítménytől való eltérés (Vidákovich, 2008). Ebben az esetben a mérést csak egy időpontban végzik el, de a tanulók teljesítményén kívül más adatok, háttérváltozók is rendelkezésre állnak, amelyekből következtetni lehet arra, hogy a teljesítmény mekkora része származik az iskolán kívüli és mekkora az iskolán belüli forrásokból (Csapó, 2002). A háttértényezőket a tanulóit teljesítmény-mérésekben tanulói háttérkérdőívek segítségével vizsgálják, így elemezni tudják a tanulói teljesítmények és a tanulók szociokulturális háttérének összefüggéseit. A tanulói kérdőívek alapján határozzák meg az Országos kompetenciamérésben is a tanulók

hozottérték-indexét (HÉI), valamint családháttér-indexét (CSHI), mely alapján becsülni lehet az iskolák pedagógiai hozzáadott értékét (*Balázs és Zempléni, 2004*). 2010-től a 2008-ban bevezetett egyéni mérési azonosítók segítségével az Országos kompetenciamérés lehetővé teszi a tanulók fejlődésének, az iskolák teljesítményének vizsgálatát, a longitudinális adatokra épülő hozzáadottérték-vizsgálatokat is (*Balázs és Horváth, 2011*).

A tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltatás problémáinak mélyrehatóbb, nagyobb változásokkal járó megoldásának tekintik az intelligens elszámoltathatósági rendszerek bevezetését. *Hopkins (2005)* szerint tartós teljesítményjavulást az oktatási rendszerben akkor lehet megvalósítani, ha a reformokban kezdeményezett folyamatok súlypontja áthelyeződik az iskolákra, és az iskolák belső elszámoltathatósága kerül előtérbe, a külső elszámoltatás pedig az iskolák monitorizálása során valósul meg. Az intelligens elszámoltathatóság rendszerében az egyéni igényeket figyelembe vevő és szervezeti tanulásra, önmaguk menedzselésére képes, intelligens, autonóm intézmények működnek együtt a szintén intelligens, külső, visszajelző és támogató mechanizmusokkal, amelyek feltárják a korrekciós lehetőségeket, monitorizálják az intézményeket (*Halász, 2007; Fullan, 2008; Ellison, 2012*). A rendszer megvalósulásához elengedhetetlen, hogy az intézmények rendelkezzenek egy olyan belső potenciállal, amely képessé teszi őket a korrekciós lépések megtételére. Szükséges az is, hogy ezeket az önkorrekciós lépéseket olyan érdekeltségi rendszerek felügyeljék, amelyek ösztönzőket működtetnek, valamint az is, hogy maga az oktatáspolitikai is támogassa az iskolák önfejlesztési igényét (*Halász, 2007; Ellison, 2012*). Az intelligens elszámoltathatóság rendszerében a célokat nem központilag, hanem maguk az iskolák határozzák meg a diákok képességeihez, teljesítőképességéhez mérten. A rendszerben tehát megvalósul a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltatás, csak nem központi, hanem helyi szinten, az értékelés lényege pedig, hogy tanulási utakat, információkat, visszajelzéseket biztosítsanak a tanulók számára, így segítve a tanulók hosszú távú teljesítménynövekedését (*Hopkins, 2005*). Az intelligens elszámoltatás gyakorlatának megvalósulásához az iskoláknak intelligens, autonóm tanulószervezetté kell átalakulniuk, magának a rendszernek pedig a tanulásról nem csak makro-, hanem mikro-szinten is kell gondolkodnia (*Halász, 2009*). Magyarországon az intelligens elszámoltatás gyakorlatát a jelenlegi, centralizáció irányába ható oktatási rendszer nem támogatja, a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről külön nem rendelkezik az intézményi minőségfejlesztésről, a közoktatás rendszerében inkább a pedagógusok minősítésén és a tanfelügyeleten van a hangsúly. Az *OECD (2013)* a PISA eredményei alapján hangsúlyozza, hogy a decentralizált iskolarendszer, az iskolák

autonómiája és az elszámoltathatóság kombinációja összefüggésbe hozhatók a magasabb tanulói teljesítményekkel.

1.6. Az Országos kompetenciamérés jellemzői és szerepe a közoktatás elszámoltathatósági rendszerében

Az Országos kompetenciamérés a közoktatás minőségének javítását és a pedagógiai munka fejlesztését szolgáló rendszerszintű értékelés, a 2008/2009-es tanévtől bevezetett hazai, intézményi szintű, kimeneti elszámoltathatósági rendszer alapja (Sinka, 2005; Kertesi, 2008; Tóth, 2011). A 2001-től megvalósuló mérés az országos közoktatási információs és statisztikai adatszolgáltatási rendszer részeként, a közoktatási minőségpolitika eszközstruktúrájának ellenőrző, értékelő funkcióját látja el (Sinka, 2006; Balácsi és Horváth, 2011). Célja az oktatás minőségének javítása, a tanulók képességének felmérése, nyomon követése, a közoktatási rendszer teljesítményének feltérképezése, az intézményi szintű értékelési kultúra fejlesztése, és központilag feldolgozott adatok biztosítása az iskolák számára (Horn és Sinka, 2006). A mérés hozzájárul ahhoz, hogy 2001-től a közoktatás minőségi, eredményességi és hatékonysági problémáiról való tudás jelentősen növekedjen hazánkban, valamint megfelelő visszacsatolást nyújt arról, hogy a társadalom által elvárt tudást az iskolák milyen hatékonysággal közvetítik (Balácsi, 2006).

Az Országos kompetenciamérés működtetését a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény írja elő. A mérés időpontja és tartalmi jellemzői jogszabályokban rögzítettek. A kompetenciamérés a 2004-ben kialakult mérési rend szerint a 6. 8. és 10. osztályos tanulók teljes populációjának szövegértési képességét és matematikai eszköztudását életszerű feladatok segítségével méri fel, a kimeneti szabályozást biztosítja minősítő és diagnosztikus funkcióval (Vidákovich és Csikos, 2009; Balácsi és Horváth, 2011). A kétszer 45 perces matematika és szövegértés teszt mellett a mérés során a tanulók teljesítményét befolyásoló háttértényezőket, az intézmények és telephelyek feltételeit is vizsgálják intézményi, telephelyi és tanulói háttérkérdőívek segítségével (Oktatási Hivatal, é.n.). Balácsi (2008) kiemeli, hogy a kompetenciamérések feladatai nem alkalmasak a kompetenciák fejlesztésére, mert a mérőfeladatok a gondolatmenet megismerését nem teszik lehetővé, sokszor több művelet együttes alkalmazását várják, így a feladatok mechanikus gyakoroltatása nem segíti a tanulók képességeinek fejlődését. Azt is megfogalmazza, hogy a tanulók osztályozása a mérési eredményeik alapján nem javasolt, és a tanárok értékelése során is óvatossággal használhatók, mert a szövegértési képességek és a matematikai eszköztudás fejlesztése nem csak a magyar- és matematikatanárok feladata.

2012-ig a mérési rendszer elemeként a 4. osztályos Országos készség- és képességmérés is kötelező volt az iskolákban, bár a központi elemzés csak 200 iskola adatait dolgozta fel. 2013-tól központi szervezésű mérésre nem kerül sor, az iskolák számára rendelkezésre bocsájtják ugyan a tesztanyagokat, az adatrögzítéshez és adatelemzéshez szükséges szoftvert, de ezek használatát nem teszik kötelezővé (*Oktatási Hivatal, é.n.*)

Az Országos kompetenciamérés rendszerében a puha és a kemény elszámoltathatóság elemei is jelen vannak, de eltérő arányban. A puha elszámoltatást erősíti, hogy a vizsgált évfolyamokon a mérés teljes körű, kevés kivételtől eltekintve minden tanuló számára kötelező. Az Oktatási Hivatalnak minden iskola számára el kell küldenie a fenntartói, iskolai, telephelyi (FIT) jelentéseket, melyek az iskolai elszámoltathatóság alapját képezik. Ez mellett 2007-től az országos és intézményi eredményeket jelentések formájában az oktatásért felelős minisztérium honlapján a mérést követő év február 28-ig nyilvánosságra kell hozni, az adatokat további elemzés céljából hozzáférhetővé kell tenni (*Kertesi, 2008; Tóth, 2011*). A FIT-jelentésekkel lehetővé válik a tanulók teljesítményének sok szempontú (például régiók, kistérségek szerint) összehasonlítása, a háttérkérdőívek adatai segítségével pedig hasonló szociokulturális-háttérrel rendelkező fenntartók, iskolák, telephelyek eredményeinek tükrében is elemezhetővé válnak az adatok (*Balázsi, 2008*). 2010-től lehetőség van az egyes tanulók teljesítmények nyomon követésére, longitudinális hozzáadottérték-vizsgálatokra is. A tanulók nyomon követése a 2008-ban bevezetett egyéni mérési azonosító segítségével lehetséges (*Balázsi és Horváth, 2011*).

A kemény elszámoltatás elemei is jelen vannak a mérésben. A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben foglaltak szerint az Oktatási Hivatal tájékoztatja a mérés eredményeiről, az iskola székhelye szerint illetékes kormányhivatal pedig felhívja az iskola fenntartójának figyelmét, ha az általa fenntartott iskolában intézkedési terv elkészítését kell kezdeményeznie. Intézkedési terv elkészítésére akkor van szükség, ha a jogszabályban rögzített átlagos intézményi szintű teljesítményminimumot egy iskola valamely telephelye vagy képzési típusa nem éri el. A terv a fenntartó jóváhagyásával lép életbe. Ha ennek hatására a harmadik méréssel sem történik javulás az eredményekben, akkor a fenntartónak kell intézkedési tervet készítenie, mely az iskola székhelye szerint illetékes kormányhivatal jóváhagyásával válik érvényessé. Ebben az esetben külső, szakmai segítséget (pedagógiai-szakmai szolgáltató intézmény, szakértő vagy más szakmai szervezet) is köteles igénybe venni az intézmény.

A kemény elszámoltatás, a mérés tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatása a jogszabályban meghatározott alacsony intézményi szintű teljesítményminimum, valamint a 2011. évi CXCV. köznevelési törvény 2012-es hatályba lépésével kevésbé valósul meg. A 2011.

évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről nem tartalmaz az intézmények minőségirányítási tevékenységéről és dokumentumairól szóló rendelkezéseket, valamint 2012. szeptemberétől hatályon kívül helyezte az 1993. évi LXXIX. közoktatási törvény minőségirányítási munka iránti kötelezettséget előíró 40. § (11) bekezdését. A közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről szóló 3/2002. (II. 15.) OM rendeletet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról szóló 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet helyezte hatályon kívül. Így a 2012/2013-as tanévtől az Intézményi Minőségirányítási Program elkészítését központilag nem szabályozzák. A 2011. évi CXC. köznevelési törvény hatályba lépésével az Oktatási Hivatal által gondozott „Átfogó minőségfejlesztés a közoktatásban” című TÁMOP-3.1.8 projekt keretében dolgozzák ki azokat az értékelési és minőségirányítási eszközöket, melyek alkalmasak lehetnek a minőségfejlesztési elemek egységes rendszerben történő működtetésére. Az új ellenőrzési-értékelési rendszerben külső értékelők vizsgálják az intézmény belső értékelési, önértékelési eredményeit, így azt is, hogyan építik be a pedagógiai munkába az Országos kompetenciamérés eredményeit (*Oktatási Hivatal*, 2013a). A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 150. § (1) szerint azonban az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzésre csak ötévente kerül sor, a külső szakértőnek az ellenőrzést megelőző öt évben lefolytatott országos mérések adatait kell figyelembe venni. A jogszabályi háttér miatt tehát változtak a kemény elszámoltathatóság feltételei is. Ha az iskola eléri a meghatározott, alacsony szintű teljesítményminimumot, akkor az intézmény Országos kompetenciamérésen elért eredményeiről a külső ellenőrzés csak ötévente értesül.

Balázsi és Horváth (2011) megfogalmazza, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeinek külső értékelése mellett, az iskolai szintű elemzések során több szakmai és anyagi támogatásra, intézményfejlesztési stratégiák kidolgozására lenne szükség. Mindezek megvalósításához az Oktatási Hivatal által gondozott TÁMOP-3.1.8 projekt keretében kifejlesztett program kiemelt jelentőségű, amely célja, hogy támogassa az Országos kompetenciamérés helyi, intézményi szintű feldolgozását, a jelentések értelmezését. A program részeként az Országos kompetenciamérés számos eleme megújul, valamint a jelentések feldolgozását segítő továbbképzéseket (képzők képzése, pedagógusok képzése) szerveznek az ország összes érintett iskolájának bevonásával (*Oktatási Hivatal*, 2013b).

Az Országos kompetenciamérés továbbfejlesztéséhez információt nyújthatnak továbbá azok a vizsgálatok (*Sinka*, 2006; *Tóth*, 2011), melyek adataival vizsgálhatóvá válnak a tanulóitelteljesítmény-mérésekről, a mérések eredményeinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézetek, intézményi szintű tapasztalatok.

2. AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSRŐL, A MÉRÉS EREDMÉNYEINEK INTÉZMÉNYI SZINTŰ HASZNOSSÁGÁRÓL, HASZNOSÍTHATÓSÁGÁRÓL KIALAKÍTOTT TANÁRI NÉZETEK VIZSGÁLATA

A fejezet célja, hogy bemutassa az empirikus kutatás módszertanát. Az első két alfejezet a nézetek fogalmát és a tanári nézeteket feltáró kérdőíves vizsgálatok jellegzetességeit tárja fel hazai és nemzetközi szakirodalom alapján. A két alfejezet célja a szakdolgozati kutatásban alkalmazott kérdőíves módszer struktúrájának, az adoptált kérdőívtételek átalakításának, a saját kérdőívtételek fejlesztésének megalapozása, a vizsgált tanári nézetek értelmezési keretének meghatározása. A tanulóitjeljesítmény-mérésekkel kapcsolatos tanári nézeteket feltáró három kutatás bemutatásának célja, hogy megalapozza a szakdolgozati kutatás eredményeinek e vizsgálatokkal való összehasonlítását. A módszertanra vonatkozó alfejezetek a vizsgálat céljait, kutatási kérdéseit és hipotéziseit, mintáját, mérőeszközét, a kérdőív tesztelméleti mutatóit és a vizsgálat lebonyolítását mutatják be.

2. 1. A tanári nézetek fogalma és jellegzetességei

A pedagógusgondolkodás-kutatás irányzatán belül, az 1980-as évektől kezdődött meg a tanári hitek, nézetek (beliefs) kutatásának kibontakozása a kognitív tudományok fejlődésének hatására (Fang, 1996; Falus, 2001b és Hercz, 2007). A tanárok nézeteit feltáró kutatások számának emelkedésével fogalmi problémák léptek fel, a kutatások a nézeteket eltérő aspektusból emelték ki, a meghatározások tartalmilag a nézetek különböző oldalát hangsúlyozták. Ennek egyik oka, hogy a különböző tudományterületek (például a pedagógia, a pszichológia, a filozófia) a kifejezést más értelemben használják (Abelson, 1979; Fang, 1996; Zheng, 2009). Egy másik ok, hogy nincs egyetértés arra vonatkozóan, hogy a nézeteket egyéb személyes konstrukcióktól milyen mértékben, mi alapján lehet elkülöníteni (Parajes, 1992). Parajes (1992) tanulmányában összegezte az addigi nézetkutatások eredményeit, és megállapította, hogy a meghatározások különbözőségének okaként az is kiemelhető, hogy a nézetek a szakirodalomban gyakran „áruhában”, más címkével (például ítéletekként, személyes vagy implicit elméletekként, cselekvési stratégiákként stb.) jelennek meg. Falus (2001d) és Bárdossy és Dudás (2011) szerint különbség van abban is, hogy a nézeteket elméleti vagy konkrét, kifejezhető konstrukciónak tekintik-e a meghatározásokban. Borg (2001) szerint az értelmezésekben nincs egyetértés arra vonatkozóan sem, hogy a nézeteket tudatos vagy tudattalan képződményeknek lehet-e tekinteni.

Richardson (1996. 103. o.) egy komplex fogalmat alkotott meg, kiemelve a meghatározások közös elemeit. E szerint a nézetek „a személyes konstrukciók egy olyan

együttesét alkotják, amelyek elemei azon feltételezések, feltevések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, befolyásolják ítéleteinket, tetteinket, mások megítélését, és amelyeket felhasználunk döntéseink során”. *Falus* (2001a) azt is hozzátette, hogy a tanárok többé-kevésbé explicit és koherens nézetrendszere befolyásolja őket bonyolult jelenségek megértésében és strukturálásában is. *Golnhof* és *Nahalka* (2001. 330. o.) szerint a tanárok pedagógiai gondolkodása kevésbé koherens, hiányzik az a „felettes gondolkodásmód”, ami a döntéseiket irányítaná tevékenységeik során. *Richardson* (1996) kiemelte, hogy mind a döntéseket követő cselekvések, mind azok értékelései visszahatnak a nézetekre, melyek így folyamatosan bővülnek vagy megváltoznak. *Parajes* (1992) *Szivák* (2002) és *Falus* (2001a) azt is megfogalmazza, hogy a nézetek és az előzetes tudás szűrőként, filterként funkcionálnak, befolyásolják a pedagógusokat abban, hogy milyen információkat, tartalmakat fogadnak be és érzékelnek, miket idéznek fel. A tanárok nézetei öt lényeges témakörök, a tanulókhoz és a tanuláshoz, a tanításhoz és a tanári szakmához, a tantárgyakhoz és tananyaghoz, a tanítás tanulásához, önmagukhoz és a tanári szerephez kapcsolhatók (*Parajes* 1992; *Calterhead*, 1996; *Falus* 2001a, 2001b).

A nézetek előtérbe kerülése a nézetek egyéb személyes konstrukcióktól való elkülönítése során valósult meg, ekkor a figyelem a tudás, nézetek és attitűdök hasonlóságainak és különbözőségeinek, valamint ezek tanításra gyakorolt hatásának vizsgálata felé fordult. (*Zheng*, 2009). *Abelson* (1979), *Borg* (2001) és *Falus* (2001a, 2001b) a tudásrendszer és a nézetrendszer sajátosságainak, míg *Richardson* (1996) és *Falus* (2001b) a nézetek és az attitűdök tanulmányozása során állapította meg, hogy e konstrukciók között vannak ugyan különbségek, de azok egymással összekapcsolódnak, nem választhatók el direkt módon egymástól. *Borg* (2001) és *Falus* (2001a) szerint az egyik különbség a nézetek és a tudás között az igazságtartalmukban van, mert a nézetek nem feltétlenül igazak, míg a tudás igazolást igényel. *Falus* (2001a) azt is kiemelte, hogy a nézetek és a gyakorlati tudás együttesen alkotja a pedagógusok értékelő rendszerét. *Falus* (2001b) szerint a nézetekben és az attitűdökben is azonos, hogy többségében tapasztalatokból származnak és befolyásolják az egyének cselekvéseit. *Richardson* (1996) a nézetek és attitűdök elkülönítésének szempontjaként azt emelte ki, hogy a nézetek eredete inkább kognitív, információ alapuló, míg az attitűdök eredete inkább affektív, érzelmi töltetű. *Borg* (2003) is hangsúlyozta a nézetek kognitív természetét, szerinte a nézetek a tanárok gondolkodását, és így a tanítást meghatározó kognitív dimenzió elemei. *Mansour* (2009) a kognitív dimenzió mellett azt is megfogalmazta, hogy a nézetek többsége nem elméleti, hanem tapasztalati alapú, és ily módon szociális tényezők is hatnak rájuk. A három konstrukció (nézetek, attitűdök és tudás)

tekintetében a különbség úgy ragadható meg, hogy a nézetek szubjektívabbak, több érzelmi töltettel rendelkeznek a tudásnál, viszont kevesebbel, mint az attitűdök (Falus, 2001c).

2.2. A tanári nézetek feltárásának kérdőíves módszere

A tanári nézetek feltárásának hagyományos és nem hagyományos módszereit már nemzetközi (például Parajes, 1992; Fang, 1996) és hazai (például Szivák, 2002; Dudás, 2005, 2006, 2007; Hercz, 2007; Bárdossy és Dudás, 2011) publikációkban is ismertették. A szakdolgozat a kérdőíves kutatás módszerét mutatja be. Ennek célja a vizsgálatban használt kérdőív pontos megalkotása. A kérdőív formájának, tartalmának, megfogalmazásának kialakításához, az adoptált tételek saját vizsgálatom kontextusára alakításához, valamint a saját fejlesztésű kérdőívtételek megalkotásához lényegesnek tartottam, hogy a kérdőíves módszert alkalmazó kutatásokat is tanulmányozzak, ezek egységes jellemzőit kiemeljem.

A tanárok nézeteinek egyik klasszikus feltáró módszere a kérdőív. A kérdőíves vizsgálat a legtöbbször használt adatgyűjtő módszerek egyike, előnye, hogy leíró, magyarázó és felderítő célokra, egyszerre nagy elemszámú minta elérésére, valamint minden válaszoló számára ugyanazon eljárás biztosítására alkalmas (Babbie, 2001; Horváth, 2004).

Hamilton, Berends és Stecher (2005) kutatásukban az NCLB tanulóiteljesítményméréseken alapuló elszámoltathatósági rendszer implementálásával kapcsolatos tanári nézeteket vizsgálták kérdőívvel. Az OECD TALIS rétegzett mintavételen alapuló, ötévente megvalósuló kérdőíves felmérés, melynek keretein belül 2008-ban és 2013-ban alsóközépfokon oktató pedagógusok iskolával, tanítással, a tanítás funkciójával kapcsolatos nézeteit is vizsgálták (Hermann, Imre, Kádárné, Nagy, Sági és Varga, 2009; Rutkowski, Bélanger, Knoll, Weatherby és Prusinski, 2013). Vígh (2010) kérdőívvel vizsgálta az idegen nyelvi érettségi vizsga működésével és hatásával kapcsolatos nézeteket és attitűdöket középiskolai nyelvtanárok körében. Sinka (2006) intézményvezetők nézeteit vizsgálta az Országos kompetenciamérés hasznosságáról, hasznosíthatóságáról. Tóth (2011; 2012) általános iskolában tanító pedagógusok tanulói-teljesítménymérésekről, osztályozásról és szöveges értékelésről kialakult nézeteit szintén kérdőíves módszerrel vizsgálta.

A nézetek feltárására alkalmas kérdőíves módszert a kutatók sok esetben kombinálva alkalmazzák, amely lehetőséget teremt a nézetek többoldali vizsgálatára. Falus, Golnhofér, Kotschy, M. Nádas és Szokolszky (1989) a tanárok pedagógiai munkával kapcsolatos nézeteit vizsgálta kérdőív és interjú segítségével. Totto (1998) oktatás céljáról, szerepéről és gyakorlatáról kialakított tanári nézeteket vizsgálta a kérdőív, az interjú és a megfigyelés módszerével.

A tanárok nézeteit feltáró kérdőíves módszer a nagyszámú minta megkérdezését is lehetővé teszi, ezért alkalmazható olyan területeken, amelyekkel kapcsolatos tanári nézeteket még kevésbé vizsgálták. Ez az eszköz segítheti továbbá részletes és más adatgyűjtő eszközök segítségével elinduló kutatásokat (Vigh, 2010). E feltáró módszer alkalmazásából megállapítható, hogy a kérdőíves módszer esetében a négy vagy ötfokozatú Likert-típusú attitűdskála alkalmazása gyakori. Fang (1996) kiemelte azt is, hogy a kérdőív a nézetkutatásokban leginkább célok és elvek definiálását, valamilyen döntés vagy állásfoglalás vizsgálatát segíti. Azokban a kutatásokban, amelyeknél meg tudtam figyelni a kérdőívet is, jellemző volt az egyszerűség, többségük kerüli a szakszavakat, az idegen kifejezéseket, a kérdőívek instrukciói részletesek.

2.2.1. A tanulóiteljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nézetek feltárására irányuló kutatások főbb eredményei

Hamilton, Berends és Stecher (2005) kutatásukban az NCLB tanulóiteljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatósági rendszer implementálásával kapcsolatos nézeteket vizsgálták általános és középiskolában oktató tanárok reprezentatív mintáján. Eredményeik szerint a tanárok számos tevékenységet folytatnak annak érdekében, hogy az oktatást összehangolják az állami standardokkal és tesztekkel, azonban ez a tendencia kevésbé figyelhető meg azon a területen, amely az NCLB követelményei között nem szerepel. A tanárok a teszpontszám-adatokat hasznosítják döntéseik meghozatalakor, de a tanárok egy része azt is kiemelte, hogy az eredmények nem mindig világosak, értelmezhetőek, naprakészek, hasznosíthatóak. A tesztek pozitív hatásaként azt emelték ki, hogy az iskolában a tanulás központi elemmé vált, negatívumként azt fogalmazták meg, hogy az elszámoltatás miatt csökkent a munkahelyi morál, a tanárokon nőtt a nyomás, ami a tananyag szűküléséhez, a más célokat kizáró teszpontszámok növeléséhez vezetett.

Sinka (2006) általános- és középiskolai intézményvezetők Országos kompetenciamérés hasznosíthatóságával kapcsolatos nézetit vizsgálta. Eredményei szerint az általános- és középiskolai igazgatók legnagyobb része közepesen vagy nagyon hasznosnak találja a mérést a saját iskolájuk szempontjából. Az iskolaigazgatók nézetei szerint az eredményeket leginkább tervezéshez, célok kijelöléséhez, differenciált foglalkozásokhoz hasznosítják az intézményekben. A vezetők egy része arról számolt be, hogy nem az eredményeket, hanem magukat a feladatlapokat hasznosítják az órai munka során, fejlesztik a tanulók tesztmegoldó képességeit a korábbi évek feladatai segítségével. Az igazgatók nézetei szerint az iskolák kétharmadában csak szóban beszélnek meg a kompetenciamérés eredményeit, írásbeli elemzés

ennél ritkábban készül. A vizsgálat eredményei szerint sok iskolát a kompetenciamérés indított el arra, hogy más standard méréseket is használjanak, de van, ahol semmilyen standard mérést nem hasznosítanak. A kutatás eredményei szerint fontos különbség, hogy azokban az iskolákban, ahol a fenntartó figyelembe vesz mérési eredményeket, nagyobb arányban használják a kompetenciamérés eredményeit az iskolai munkában.

Tóth (2011) általános iskolában oktató pedagógusok tanulóteljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nézeteit vizsgálta. Eredményei alapján a pedagógusok fontosnak tartják a rendszerszintű méréseket, a mérésekből levonható következtetéseket azonban kevésbé tartják általánosíthatónak. A mérések közül leginkább az Országos kompetenciamérés, a mérésben érdekelt csoportok közül pedig leginkább az iskolavezetés és a fenntartók gyakorolnak nyomást a pedagógusokra. Eredményei azt is mutatják, hogy a pedagógusok nagy része a jobb eredmény elérése érdekében gyakorol a diákjaival az Országos kompetenciamérésre. A tesztre felkészítő stratégiák közül a motiválás és a tesztmegoldó készségek fejlesztése emelkedtek ki. Az eredmények szerint a pedagógusok változtatnak a pedagógiai munkájukon az Országos kompetenciamérés hatására. Leginkább hatékonyabb oktatási módszereket keresnek, jobban összpontosítanak a képzési követelményekre, a mérések keretein belül mért tartalmak fejlesztésére. A kutatás célja volt az alsó és felső tagozaton oktató pedagógusok válaszainak összehasonlítása is, de nagyobb különbség csak kevés esetben volt kimutatható.

2. 3. Az empirikus vizsgálat célja, kutatási kérdései és hipotézisei

Szakedolgozatom célja, hogy megvizsgáljam általános- és középiskolákban oktató pedagógusok az Országos kompetenciamérésről, a mérési eredmények intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézeteit, valamint a mérés tanítás-tanulás folyamatára gyakorolt hatását. A vizsgálat célja az is, hogy feltárja az általános- és középiskolában oktató pedagógusok nézeteinek hasonlóságait és különbségeit. A vizsgálat céljai között szerepel az empirikus kutatás során nyert adatok országos, reprezentatív mintán mért kutatási eredményekkel való összehasonlítása. A szakedolgozatban alkalmazott kérdőívet több forrásból állítottam össze, az adoptált kérdőívrészeket a kutatás saját kontextusára alakítottam, és saját fejlesztésű tétélekkel is kiegészítettem. Ezért vizsgálatom fontos célja a kutatás során használt kérdőív validálása, a nem megfelelően működő kérdőívtételek elhagyása, a kérdőív esetleges továbbfejlesztésének megalapozása is.

A tanulóiteljesítmény-mérések tanári nézetekre gyakorolt hatását és a mérések hasznosíthatóságát vizsgáló korábbi empirikus kutatások alapján kérdőíves kutatásomban az alábbi kutatási kérdéseket tettem fel:

(1) Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok az Országos kompetenciamérés jelentőségéről, elfogadottságáról, hasznosságáról?

(2) Mennyire érzik nyomás alatt a pedagógusok magukat az egyes tanulóiteljesítmény-mérések miatt? Milyen mértékben gyakorol nyomást az Országos kompetenciamérés a többi tanulóiteljesítmény-méréshez képest? Milyen összefüggések vannak a mérések által okozott nyomás és a mérésben való részvétel között?

(3) Gyakorolnak-e nyomást a pedagógusokra a különböző érintettek azért, hogy a tanulók jobb eredményeket érjenek el az Országos kompetenciamérésen? Ha igen, az érintettek mely része és milyen mértékben?

(4) Töltenek-e időt a pedagógusok, és ha igen, mennyit az Országos kompetenciamérésre történő célzott felkészítéssel, gyakorlással? Milyen különbségek vannak a gyakorlásban a vizsgált háttérváltozók szerint? Mi a fő célja a gyakorlásnak?

(5) A pedagógusok nézetei szerint milyen stratégiákat használnak leginkább a kollégáik a tanulók teljesítményének növelése érdekében az Országos kompetenciamérésekre való felkészítés és a mérés lebonyolítása során?

(6) Az eredményességben érdekelt csoportok nyomásgyakorló erejéről kialakított nézetek mennyiben magyarázzák az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézeteket?

(7) Változtatnak-e a pedagógusok a munkájukon az Országos kompetenciamérés hatására? Ha igen, mely területeken?

(8) Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok az Országos kompetenciamérés visszajelzéseiről?

(9) Használják-e az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolai munkában? Ha igen a tantestület mekkora része és milyen célból? Milyen különbségek vannak az eredmények felhasználásában a vizsgált háttérváltozók szerint?

(10) Elemzik-e az Országos kompetenciamérések eredményeit az iskolákban? Ha igen milyen formában és hány alkalommal? Milyen különbségek vannak az eredmények elemzésében a vizsgált háttérváltozók szerint?

(11) A pedagógusok mennyire tartják fontosnak, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeit ismerjék a mérésben közvetlenül érintettek csoportok?

(12) Az iskolák tájékoztatják-e az Országos kompetenciamérés eredményeiről a mérésben közvetlenül érintett csoportokat? Ha igen, milyen formában? Milyen különbségek vannak a tájékoztatásban a vizsgált háttérváltozók szerint?

A feltett kutatási kérdésekre a szakirodalmi háttér alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg, célom ezek empirikus igazolása vagy elvetése. A tanulóteljesítménymérésekkel, a mérések hasznosíthatóságával kapcsolatos tanári nézeteket feltáró empirikus vizsgálatok eredményei alapján feltételezem, hogy

(1) az Országos kompetenciamérés elfogadottsága a pedagógusok körében magas, a méréseket a pedagógiai munkájuk és az iskola szempontjából inkább hasznosnak ítélik meg;

(2) a pedagógusok a belső mérések közül leginkább az Országos kompetenciamérés, a külső mérések közül leginkább az érettségi vizsga miatt érzik nyomás alatt magukat, a többi mérés miatt érzett nyomás érzékelése szignifikánsan alacsonyabb. A mérések által gyakorolt nyomás és a pedagógus diákjainak mérésen való részvétele szignifikánsan nem függ össze;

(3) a pedagógusokra az Országos kompetenciamérésben érintettek különböző mértékű nyomást gyakorolnak, annak érdekében, hogy a tanulók jobb eredményeket érjenek el a méréseken. Az érintettek közül az iskolavezetés és a kollégák nyomásgyakorló szerepe a legmagasabb, a szülők és tanulók nyomásgyakorló szerepe a legalacsonyabb;

(4) a pedagógusok töltenek időt az Országos kompetenciamérésre történő célzott felkészítéssel, gyakorlással. A pedagógusok nagyobb része hónapokkal a mérés előtt megkezdte a gyakorlást, és átlagosan 10-15 tanórát gyakorolnak. A vizsgált háttérváltozók szerint nincs szignifikáns különbség a gyakorlásban. Az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlás fő célja, hogy a diákokat felkészítse az mérésben szükséges konkrét teendőkre;

(5) a pedagógusok szerint kollégáik a tanulók teljesítményének növelése érdekében leginkább a tanulók teljesítményét biztosan, de a tudásukat nem biztosan növelő stratégiákat

alkalmazzák az Országos kompetenciamérésekre való felkészítés során, a mérés során alkalmazott stratégiákat elutasítják;

(6) a pedagógusok az eredményességben érdekelt csoportok nyomásgyakorló erejéről kialakított nézetei szignifikánsan magyarázzák a pedagógusok az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézeteit;

(7) a pedagógusok változtatnak munkájukon az Országos kompetenciamérések hatására, amely leginkább a tesztfeladatok megoldására való felkészítésben jelenik meg;

(8) a pedagógusok az Országos kompetenciamérés visszajelzéseit hasznosnak tartják a pedagógiai munkájuk és az iskola szempontjából;

(9) a pedagógusok nézetei szerint az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolai munkában hasznosítják, de a hasznosítás nem terjed ki a tantestület egészére. A pedagógusok nézetei szerint a mérés eredményeit leginkább tervezéshez, célok kijelöléséhez és differenciált foglalkozásokhoz hasznosítják az iskolák. A vizsgált háttérváltozók szerint nincs szignifikáns különbség az eredmények felhasználásában;

(10) az országos kompetenciamérés eredményeit a pedagógusok nézetei szerint elemezték saját iskolájukban. Az elemzés nagyobb arányban csak szóban történik évente néhány alkalommal. A vizsgált háttérváltozók szerint nincs különbség az eredmények elemzésében;

(11) a pedagógusok nézetei szerint fontos, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeit ismerjék a mérésben érintett csoportok és minden érintett csoport tájékoztatását egyaránt fontosnak tartják;

(12) a pedagógusok nézetei szerint saját iskolájuk tájékoztatja a mérésben érintett csoportokat a mérés eredményeiről, a tájékoztatás leggyakrabban csak szóban valósul meg. A vizsgált háttérváltozók szerint nincs szignifikáns különbség az eredményekről való tájékoztatásban.

2.4. Az empirikus vizsgálat módszerei

Az Országos kompetenciaméréssel és a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos tanári nézeteket, a mérés tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásait eddig kevés empirikus kutatás vizsgálta. A kompetenciamérés eredményessége szempontjából nagy jelentősége van a tanárok méréssel, a mérési eredmények intézményi szintű hasznosíthatóságával kapcsolatos nézeteinek, ezért szakdolgozati kutatásomban célul tűztem ki mindezek kérdőíves felmérését. A hazai és nemzetközi tanári nézeteket vizsgáló kutatások hagyományos és újabb, nem hagyományos módszereket, valamint ezek kombinálását alkalmazzák. Szakdolgozatomban a kérdőíves felmérést azért alkalmazom, mert a kutatás olyan területről alkotott tanári nézeteket vizsgál, amelyet korábbi empirikus kutatások csak kis számban érintettek. Ez az oka annak, hogy szakdolgozati kutatásomban nem vállalkoztam más adatgyűjtő eszközök kombinált alkalmazására. A kérdőívvel lehetőség nyílt egy viszonylag nagyobb minta együttes, azonos feltételeket biztosító megkérdezésére, a mérés legfontosabb intézményi szintű hatásainak vizsgálatára. Az Országos kompetenciamérés hatásairól kialakult tanári nézetek főbb jellemzőit feltáró kérdőíves felmérésekkel a későbbiekben lehetőség nyílhat a nézetek részletesebb feltárására alkalmas adatgyűjtő módszerek alkalmazására is.

2.4.1. A minta jellemzői

A vizsgálat mintavétele a Dél-Alföldi régió néhány általános- és középiskolai intézményében oktató pedagógusaira terjedt ki. A lebonyolítás során először az intézmények vezetőit kerestem fel, kértem őket a vizsgálatban való együttműködésre. Az intézményvezetők az online tanári kérdőív elérhetőségét az iskolájuk belső levelezési rendszerén keresztül küldték el a pedagógusoknak. A kutatásban felkért pedagógusok létszáma körülbelül 585 fő. A felkért tanárok közül 388 fő nyitotta meg és 237 fő töltötte ki értékelhetően a kérdőívet. A válaszadási arány 40,5%-os, ami magasabb az elektronikus adatfelvétel esetében tapasztalt 10-15%-os aránynál. Ennek oka az lehet, hogy az iskolák kiválasztása célzott volt, valamint az is, hogy a pedagógusokat az intézményvezetők támogatásával keresztül értem el.

A minta jellemzéséhez a kérdőív demográfiai kérdéseket tartalmaz, amelyek a válaszadó nemére, életkorára, pályán eltöltött éveire, beosztására, az iskola helyére és típusára, a pedagógus képzettségére és tanított évfolyamaira vonatkoznak. A megkérdezettek 72,6%-a nő. A pedagógusok átlagéletkora 46,1 év (szórás=8,9), átlagosan 20,4 éve

(szórás=10,2) vannak a pályán. A pedagógusok eloszlását beosztásuk szerint az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. A pedagógusok beosztás szerinti eloszlása

<i>Kategória</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Arány (%)</i>
Tanító	43	18,1
Tanár	174	73,4
Munkaközösség-vezető	20	8,4
Összesen	237	100

A pedagógusok beosztás szerinti eloszlása nagyon egyenetlen, a számuk aránytalan, így ezt a háttérváltozót a továbbiakban az elemzésekbe nem vonom be.

A minta településtípus szerinti eloszlását az 2. táblázat mutatja be.

2. táblázat. A pedagógusok településtípus szerinti eloszlása

<i>Kategória</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Arány (%)</i>
Nem város	24	10,1
Város	83	35,0
Megyei jogú város	130	54,9
Összesen	237	100

A pedagógusok 47,3%-a általános iskolában, 52,7%-uk középiskolában dolgozik. Az előzetes tervek szerint a középiskolai intézménytípusokat és az általános iskola alsó és felső tagozatát is vizsgáltam volna, azonban a minta elemszáma miatt csak két nagyobb és viszonylag egyenletes elemszámú iskolatípust különböztettem meg egy összevont változóban. A pedagógusok végzettség szerinti eloszlását az iskolatípusokban és a teljes mintában a 3. táblázat mutatja be.

3. táblázat. A pedagógusok végzettség szerinti eloszlása iskolatípusonként és a teljes mintában

<i>Végzettség</i>	<i>Általános iskola</i>		<i>Középiskola</i>		<i>Teljes minta</i>	
	<i>Gyakoriság</i>	<i>Arány (%)</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Arány (%)</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Arány (%)</i>
Főiskola/BA (tanító)	34	30,1	0	0	34	14,3
Főiskola/BA (tanár)	41	36,3	27	21,8	68	28,7
Egyetem/MA	35	31,0	91	73,4	126	53,2
Posztgraduális	3	2,6	6	4,8	9	3,8
Összesen	113	100	124	100	237	100

A pedagógusok 28,8%-a rendelkezik szakvizsgával. A pedagógusok 39%-a nem vett részt semmilyen, a kompetencia alapú tanítás-tanulás folyamatát elősegítő módszertani továbbképzésen az Országos kompetenciamérés jelenlegi mérési rendjének bevezetése óta, 30,4%-uk maximum 30 óráig tartó, 9,7%-uk 31-90 óráig tartó, 9,7%-uk 91-120 óráig tartó, ilyen jellegű továbbképzésen vett részt. A pedagógusok 10,5%-a vett részt 120 óránál hosszabb, a kompetencia alapú tanítás-tanulás folyamatát segítő módszertani továbbképzésen vagy külföldi tanulmányúton. Az előzetes tervektől előően csak a továbbképzések időtartam szerinti megoszlását vizsgáltam, a továbbképzések gyakoriságát nem, mivel a pedagógusok csak kis aránya válaszolt az egyes időtartamú továbbképzések mennyiségére vonatkozó kérdésre, így az nem volt értékelhető. E kérdés online kialakítását ezért a későbbiekben javítani kell, hogy egyértelmű legyen a pedagógusok számára. A minta jellemzéséhez a pedagógusoknak azt is jelölniük kellett, hogy milyen évfolyamon tanítanak, de az elemszám és a minta heterogenitása miatt csak kis elemszámú részminták jöttek létre. Mindezek miatt az évfolyamokat összevontam és egy változóban azt különböztettem meg, hogy a pedagógus tanítja-e vagy sem az Országos kompetenciamérés által vizsgált évfolyamokat. A pedagógusok 66,7%-a tanítja az Országos kompetenciamérésbe bevont évfolyamok valamelyikét.

2.4.2. A mérőeszköz szerkezete

A kérdőívvel az Országos kompetenciamérésről és a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgáltam. A kompetenciaméréssel kapcsolatos nézeteket minden esetben négyfokozatú Likert-skála segítségével mértem. Az Országos kompetenciamérés hasznosíthatóságával kapcsolatos nézeteket négyfokú Likert-skálával, feleletválasztásos és rövid választ igénylő kérdőívtételekkel vizsgáltam. A rövid választ igénylő tételeket az adatelemzés során kategorizáltam, átkódoltam. A páros számú középső értékkel nem rendelkező Likert-skála alkalmazásának célja a semleges válaszok elkerülése volt. Bár a nézetek hosszabb időn át formálódnak, az Országos kompetenciamérés a jelenlegi mérési rendje óta már tíz alkalommal került megszervezésre, ezért feltételeztem, hogy a mérésről az iskolákban oktató pedagógusoknak már kialakult nézeteik vannak. A mérőeszköz elméleti változóstruktúráját a 4. táblázat mutatja be.

4. táblázat. A tanári kérdőív változórendszere

Kérdőívrész	Vizsgált tényező	Item	Item-szám
I. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés jelentőségéről	– a kompetenciamérés elfogadottsága	1–4	4
	– a kompetenciamérés hasznossága	5–8	4
II. A pedagógusok nézetei a kollégáik Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiáiról	– stratégiák, melyek biztosan növelik a tesztpontszámokat és a tanulók tudását is (a tanítási idő, az energiabefektetés és a tanítás hatékonyságának növelése)	14, 18, 11, 16, 19, 20	6
	– stratégiák, melyek növelik a tesztpontszámokat, de a tanulók tudását nem biztosan (az erőforrások újraelosztása, a tanított tartalmak teszthez való igazítása, a központi mérésekben előforduló feladatformátumok használata)	9, 21, 12, 15, 10, 13	6
	– stratégiák, melyek növelik a tesztpontszámokat, de a tanulók tudását biztosan nem (nem megengedett eszközök alkalmazása)	17, 22	2
	– egyéb stratégia (nyílt kérdőívtétel)	23	1
III. A pedagógusok nézetei a teljesítménytesztetek által okozott nyomásról	– belső, iskolai teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás	24a–26a, 28a	8
	– külső teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás	27a, 29a–30a	
	– a válaszadó diákjainak részvétele a teljesítménytesztetekben (háttérkérdés)	24b–30b	
IV. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásról	– gyakorlás, a gyakorlás kezdő időpontja, mennyisége	31–33	3
	– a célzott gyakorlás valódi funkciói	34, 35, 38	3
	– a célzott gyakorlás diszfunkciói	36, 37	2
V. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról	– jobb minőségű és nagyobb időigényű tanári munka	39–43, 47	6
	– az oktatás tartalmának változása	50–55	6
	– tesztfeladatok megoldására való felkészítés	44, 48, 49	3
	– az erőforrások újraelosztása	45, 46	2
	– a pedagógiai munka változásának igénye	56, 57	2
	– egyéb változás (nyílt kérdőívtétel)	58	1
VI. A pedagógusok nézetei az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról	– közvetlen és közvetett nyomásgyakorlókról kialakított nézetek	59–67	9
VII. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról	– a kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznossága	68–74	7
	– a kompetenciamérés eredményeinek hasznosítása, a hasznosítás funkciója	75–76	2
	– a kompetenciamérés eredményeinek elemzése, az elemzés ideje	77–79	3
	– annak megítélése, hogy mennyire fontos a mérés eredményeinek ismerete a mérésben érdekeltek számára	80–83	4
	– annak megítélése, hogy a válaszadó intézménye tájékoztatja-e a mérésben érdekelteket	84–87	4
VIII. A pedagógusok képzettsége	– tanított évek, végzettség, szakvizsga	90, 95, 96	3
	– módszertani képzésben való részvétel mennyisége	97	1
VIII. Független változók	– nem	88	1
	– életkor	89	1
	– beosztás	91	1
	– az iskola helye, iskolatípus	92, 93	2
	– tanított évfolyamok	94	1

A kérdőív hét kérdőívrésze összesen 87 kérdőív-tételből áll. További tíz kérdőív-tétel a háttérváltozók feltárására irányul. Az első kérdőív-részben az 1–4. kérdőív-tétellel a pedagógusok Országos kompetenciamérés elfogadottságával, az 5–8. kérdőív-tétellel az Országos kompetenciamérés hasznosságával kapcsolatos nézeteit vizsgáltam. Az első kérdőív-részt *Tóth* (2011) kérdőívéből vettem át, és alakítottam a kérdőív kontextusára. A 3. 4. és 7. kérdőív-tételt negatív formában fogalmaztam meg, így azokat az adatelemzés során átkódoltam. A második kérdőív-résszel azt vizsgáltam, hogy milyen stratégiákat használnak a pedagógusok a tanulók teljesítményének növelése érdekében a mérés előtt és a mérés lebonyolítása során. A második kérdőív-részt *Tóth* (2011) kérdőívéből vettem át, és bővítettem ki úgy, hogy *Koretz, McCaffrey és Hamilton* (2001) kutatásában bemutatott (1.5.2. fejezet) három zóna mindegyikére vonatkozzon kérdőív-tétel. A kérdőív-tételeket úgy fogalmaztam meg, hogy a három zónában található hét stratégia mindegyikére két-két kérdőív-tétel jusson. A csoportosítás fő szempontjának azért a három zónát választottam, mert ezzel a csoportosítással több kérdőív-tétel jutott az egyes zónákhoz, így azok megbízhatóbban mértek. A harmadik kérdőív-részben a tanulóit teljesítmény-mérések által okozott nyomásról kialakított tanári nézeteket vizsgáltam, amelyet *Tóth* (2011) kérdőívéből vettem át. A teljes kérdőív-rész adoptálásának célja az volt, hogy az Országos kompetenciamérés pedagógusokra gyakorolt nyomását ne önmagában, hanem más teljesítménymérések által okozott nyomással összehasonlítva vizsgáljam. A negyedik kérdőív-részt *Vígh* (2010) kérdőívéből vettem át, és alakítottam a kérdőív saját kontextusára. A kérdőív-rész átvételével vizsgálhatóvá vált az is, hogy az mi a célja, funkciója az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásnak. Az ötödik kérdőív-résszel az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról alkotott tanári nézeteket, a hatodik kérdőív-résszel az intézmények eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról alkotott tanári nézeteket vizsgáltam. Mindkét kérdőív-részt *Tóth* (2011) kutatásából vettem át. A hetedik kérdőív-rész a pedagógusok az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézeteit vizsgálta. A kérdőív-rész első hét tételét *Tóth* (2011) a következő öt tételt *Sinka* (2006) kérdőívéből emeltem át saját kérdőívembe. A kérdőív-rész utolsó nyolc kérdőív-tétele saját fejlesztésű. A nyolcadik kérdőív-rész a háttérváltozók feltárására irányult, melynek célja, hogy vizsgálhatóvá váljon, hogy a kérdőív függő változóit a független változók milyen mértékben befolyásolják. A független változók egyik csoportját a pedagógusok végzettsége, képzettségére, a tanított évek száma, másik csoportját a pedagógusok neme, életkora, tanított évfolyamai és a tanítási környezete (iskola típusa, helye) alkotják. A pedagógusok módszertani továbbképzésen való

részvételét feltáró tételt Vigh (2010), a többi háttérkérdést Tóth (2011) kérdőívéből adoptáltam és alakítottam saját kérdőívem témájára. Sinka (2006) mérőeszköze saját fejlesztésű. A Vigh (2010) kérdőívéből átvett öt tételt Cheng (1998) kérdőívéből adoptálta. Tóth (2011) a „Studie zu Auswirkungen des Bildungsmonitorings bei Lehrkräfte” elnevezésű, a Max-Planck-Institut für Bildungsforschung által kivitelezett kutatás kérdőívét adaptálta, azokat saját fejlesztésű tételekkel egészítette ki.

2.4.3. A kérdőív tesztelméleti mutatói

A kérdőív tesztelméleti mutatóinak vizsgálata során először a teljes kérdőív reliabilitását, majd itemkihagyásos reliabilitásvizsgálattal az egyes kérdőívtételek működését vizsgáltam. A kérdőívrészek validitásának vizsgálatát önálló kutatási célként jelöltem meg, ezért ennek jellemzését a következő fejezet mutatja be. A teljes kérdőív reliabilitása (Cronbach- α =0,81) megfelelő. A kérdőív egyes tételeinek vizsgálata során három esetben találtam nem megfelelő elkülönülés-mutatóval rendelkező itemet. Az 56. 57. és 70. kérdőívtétel működése nem volt megfelelő. Az 56. tétel (*A pedagógiai munka önálló, független tevékenység, ezért nem tartom indokoltnak, hogy az Országos kompetenciamérés miatt változtassak pedagógiai munkámon.*) és az 57. tétel (*A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.*) feltehetően a kétértelmű, összetett megfogalmazás miatt működött rosszul. A 70. kérdőívtétel (*Az Országos kompetenciamérés eredményei alapján ítélik meg az iskolákat.*) azért működhetett hibásan, mert hiányosan volt megfogalmazva, nem szerepelt benne, hogy kik, milyen csoportok ítélik meg a mérési eredmények alapján az iskolákat. A három itemet a kérdőív további elemzésébe nem vonom be, azokat a kérdőív továbbfejlesztése során módosítani kell. A kérdőívrészek megbízhatóságát a három kérdőívtétel elhagyása után az 5. táblázat mutatja be. A teljes kérdőív megbízhatósága a három item elhagyása után javult (Cronbach- α =0,83).

5. táblázat. A kérdőívrészek itemszáma és megbízhatósága

<i>Kérdőívrész</i>	<i>Itemszám</i>	<i>Cronbach-α</i>
I. A pedagógusok nézetei Országos kompetenciamérés jelentőségéről	8	0,83
II. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákról	15	0,82
III. A pedagógusok nézetei a teljesítménytesztek által okozott nyomásról	8	0,85
IV. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásról	8	0,77
V. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról	18	0,91
VI. A pedagógusok nézetei az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról	9	0,87
VII. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról	19	0,76

2.4.4. A vizsgálat lebonyolítása

A kérdőív online adatfeltétele 2014. március 17–30-ig tartott. A kérdőíves felmérés aktualitását biztosította, hogy az előző évi kompetenciamérés eredményeinek egy részét február 28-a után már nyilvánosságra hozták. A vizsgálat során az intézmények vezetőit kerestem fel, kértem az iskolák együttműködését a kérdőív kitöltésében (2. melléklet). A vizsgálatban a Dél-alföldi régió intézményei vettek részt. A kérdőív internetes elérhetőségét a vezetők küldték el saját belső levelezési rendszerükön a pedagógusoknak, így biztosítottam a kérdőívet kitöltő pedagógusok anonimitását. A vizsgálatban közreműködő pedagógusok létszámáról a vezetőkön keresztül és az iskolák honlapjáról tájékoztam. A vizsgálatba bevont körülbelül 585 pedagógus közül 388-an nyitották meg a kérdőívet, ezek közül 237 fő válaszait értékeltem az elemzések során. Az adatfelvétel lezárását követően köszönőlevelet küldtem a vezetőknek (3. melléklet). A pedagógusoknak szánt köszönőlevelet az intézményvezetők továbbították számukra (4. melléklet). A kérdőív teljes elemzése után az intézményvezetőknek egy összegzést küldök a főbb eredményekről, amelyet a vezetők továbbítanak majd a pedagógusok számára.

3. AZ EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A fejezetben a pedagógusok Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról, tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásairól kialakított nézeteit és az egyes kérdőívrészek validitását vizsgálom. A kérdőívben négyfokú Likert-skálát, feleletválasztásos és rövid választ igénylő kérdéseket használtam. Minden kérdőívtétel esetében vizsgáltam a tételek átlagos támogatottságát, az iskolatípusok közötti különbségeket. A kérdőívrészek többségét tanulóiteljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nézeteket vizsgáló korábbi empirikus kutatások kérdőívéből adoptáltam, ezért lehetőség nyílik a szakdolgozati kutatás eredményeinek összehasonlítására is. A fejezet első részében a kérdőívrészek validitását ellenőrzöm, és azt vizsgálom, hogy az előzetesen megalkotott elméleti változórendszer mennyiben egyezik meg az empirikus struktúrával. A fejezet további részeiben a feltett kutatási kérdések szerint vizsgálom az empirikus kutatásból nyert adatokat.

3.1. A kérdőívrészek validitásának vizsgálata

Az egyes kérdőívrészek validitását faktoranalízis segítségével elemeztem, és a faktoranalízis alapján létrejött változórendszert hasonlítottam össze az elméleti struktúrával. A faktoranalízis előtt a Kaiser-Meyer-Olkin-mutató segítségével minden kérdőívrész esetében

kiszámítottam, hogy a változórendszer alkalmas-e a faktoranalízis elvégzésére. A faktoranalízisre a változórendszert akkor tartottam alkalmasnak, ha a KMO-index legalább 0,6 volt. Az egyes kérdőívrészek esetében a varimax rotáció utáni faktorsúlyokhoz fakatorsúlyhatárként 0,4-et határoztam meg. A táblázatok minden esetben a varimax rotáció utáni és a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazzák. A kérdőívtételeket a táblázatokban a faktorok szerint csoportosítva tüntettem fel, hogy a táblázatok áttekinthetőek legyenek.

A pedagógusok az Országos kompetenciamérés elfogadottságáról és hasznosságáról kialakított nézeteivel kapcsolatos első kérdőívrész változóival végzett faktoranalízis eredményét a 6. táblázat tartalmazza. A KMO-index 0,82, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A kérdőívrész elemzése során a változók 2 faktorba rendeződtek, melyek a teljes variancia 63,9 %-át magyarázzák. Az adatbázisban a skálafokok szempontjából negatív formájú kérdőívtételeket átkódoltam, és a táblázatokban ezeket tüntettem fel.

6. táblázat. A kompetenciamérés jelentőségével kapcsolatos tanári nézeteket vizsgáló kérdőívrész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor	
		1	2
	<i>Az Országos kompetenciamérés ...</i>		
5.	hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	0,83	
2.	fontos az iskolák munkájához.	0,77	
8.	elősegíti a tanulói kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	0,77	
6.	hozzájárul az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez.	0,71	
1.	legyen rendszeres.	0,71	
4.	az iskolák számára hasznos, nem okoz problémát.		0,85
3.	nem okoz feszültséget az iskolákban.		0,82
7.	a pedagógiai munka szempontjából hasznos.		0,68
	<i>Variancia (%)</i>	47,32	16,62
	<i>Kumulatív variancia (%)</i>	47,32	63,94

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,82; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 63,94%.

Tóth (2011) kutatása alapján az elméleti struktúrában azt feltételeztem, hogy a kérdőívtételek a kompetenciamérés hasznossága és elfogadottsága szempontjából különülnek el, ezt a faktoranalízis során kapott változórendszer nem igazolta teljes mértékben. Ennek oka lehet, hogy a kompetenciamérés elfogadottságáról és hasznosságáról kialakított tanári nézetek nem határolhatók el teljes mértékben, valószínűsíthető, hogy amennyiben hasznos egy mérés, akkor elfogadott is, azonban a kettő közötti határvonal nem különíthető el élesen. Az 1. faktorban öt változó szerepel, melyek közül három (5. 6. 8.) tétel az Országos

kompetenciamérés hasznosságára vonatkozik. Ebbe a faktorba rendeződött továbbá az 1. és 2. változó. A faktorba tartozó tételek mindegyike az Országos kompetenciamérés valamilyen formájú hasznosságára, hasznosíthatóságára vonatkoztatható. A 2. faktorba három kérdőívtétel csoportosult. A faktorban lévő tételek arra vonatkoznak, hogy mennyire fogadják el, mennyire érzik lényegesnek a mérést a pedagógusok a pedagógiai munka és az iskolák szempontjából. A faktorokban szereplő tételek hasonlósága, a hasznosság és elfogadottság összekapcsolódása miatt ezekből a változókból összevont változót nem hozok létre.

A pedagógusok a kollégáik Országos kompetenciamérésen elért teljesítmények növelését célzó tesztre való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiáiról kialakított nézeteivel kapcsolatos kérdőívrésszel végzett faktoranalízis eredményét az 7. táblázat foglalja össze. A KMO-index 0,84, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$).

7. táblázat. „A pedagógusok nézetei a kollégáik az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiáiról” kérdőívrész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor		
		1	2	3
A kollégák ...				
20.	változtatnak az oktatás szervezési módjain és munkaformáin.	0,81		
19.	változtatnak az oktatás módszerein.	0,78		
18.	több otthoni gyűjtőmunkát, szorgalmi feladatot adnak a diákoknak.	0,78		
16.	olyan szakmai, módszertani továbbképzéseken vesznek részt, amelyek segítik a kompetenciamérés eredményeinek felhasználását a tanítási-tanulási folyamat irányításában.	0,63		
21.	több figyelmet fordítanak a jól teljesítő diákokra a tanítási órákon.	0,52		
10.	megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit.		0,80	
13.	olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak a kompetenciaméréseken.		0,76	
11.	igyekeznek a kompetenciamérések tapasztalatait beilleszteni a pedagógiai munkába.		0,71	
12.	ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.		0,67	
15.	a mindennapi munka során kihagyják vagy kevesebb hangsúlyt fektetnek azokra a tartalmakra, amelyek nem szerepelnek a kompetenciaméréseken.		0,65	
9.	több figyelmet fordítanak az alulteljesítő diákokra a tanítási órákon.		0,62	
14.	felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon segítik a tanulókat a tanítási időn túl.	0,42	0,54	
22.	módosítják a tesztek eredményeit.			0,90
17.	kihagyják a kompetenciamérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.			0,89
Variancia (%)		36,15	16,07	9,10
Kumulatív variancia (%)		36,15	52,22	63,32

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,84; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 63,32%.

A kérdőív rész elemzése során a változók 3 faktorba csoportosultak, melyek a teljes variancia 63,3%-át magyarázzák. Az 1. faktor öt tételt tartalmaz. Az elméleti struktúrában, ebben a faktorban azok a tételek szerepelnek, amelyek biztosan növelik a tanulók tudását és a teszten elért teljesítményt is. Az elméleti struktúrában ebbe a faktorba került 11. és a 14. változó is, melyek az empirikus változórendszerben a 2. faktorba kerültek. A 2. faktor hét tételt tartalmaz. Az elméleti struktúra szerint ebben részben azok a kérdőív-tételek szerepelnek, amelyek biztosan növelik a tanulók teljesítményét, de a tudásukat nem biztosan. Az elméleti struktúrában ide tartozott a 21-es tétel is (*az erőforrások újraelosztása*), az empirikus struktúrában azonban ez a tétel az 1. faktorba rendeződött. A 11-es, 14-es és 21-es tétel más faktorba rendeződésének oka az lehet, hogy a tanítási idő növelése és a nagyobb energiafektetés egyaránt jelentheti az erőforrások újraelosztását, míg az erőforrások újraelosztása jelentheti a tanár figyelmének átcsoportosítását is. A 3. faktorba az elméleti struktúra szerint rendeződtek a tételek. Ide azok a stratégiák sorolhatók, melyek biztosan növelik a tanulók teszten elért teljesítményét, de a tudásukat biztosan nem. A *Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001)* alapján létrehozott három zóna az empirikus struktúra alapján továbbra is interpretálható, azonban a kérdőív továbbfejlesztése szempontjából érdemes a három tételt (11. 14. 21. tételek) pontosabban megfogalmazni. A 14-es tétel több dimenzióhoz is sorolható, 0,42-es faktorsúllyal az 1. faktorba is rendezhető, valamint a 21. és 14. tételek a legkisebb faktorsúllyal rendelkeznek a létrejött faktorokban. Ez is megerősíti a három kérdőív-tétel átfogalmazásának szükségességét a kérdőív továbbfejlesztése során.

A harmadik kérdőív részben a pedagógusok teljesítménytesztek által okozott nyomásról kialakított nézeteit vizsgáltam. A faktoranalízis eredményét a 8. táblázat foglalja össze.

8. táblázat. A pedagógusok tanulóit teljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nyomásról kialakított nézeteit vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőív-tétel	Faktor	
		1	2
	<i>Úgy érzem, nyomás alatt vagyok.</i>		
26.	Megyei Pedagógiai Intézetek mérései	0,82	
25.	Standardizált nemzetközi teszt	0,80	
24.	Országos kompetenciamérés	0,73	
28.	Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	0,60	
30.	Iskolai tantárgyi dolgozatok		0,90
29.	Iskolán belüli összehasonlító mérések	0,46	0,74
27.	Érettségi vizsga	0,40	0,63
	<i>Variancia (%)</i>	53,54	12,43
	<i>Kumulatív variancia (%)</i>	53,54	65,97

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,83; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 65,97%.

A KMO-index 0,83, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A változók 2 faktorba rendeződtek, melyek a teljes variancia 65,9%-át magyarázzák. A faktoranalízis az elméleti változóstruktúrát igazolta, az elemzés során az elméleti struktúrában meghatározott csoportosítás az empirikus struktúra szerint is értelmezhető. Az egyik faktorba az iskolán kívüli, nem iskolai szervezésű, míg a másik faktorba az iskolán belüli mérések rendeződtek. A 29. és 27. kérdőívtételt többdimenzionalitás jellemzi. A 29. tétel az első faktorban 0,42-es faktorsúllyal szerepel. Ennek oka lehet, hogy bár iskolai mérésről van szó, a mérés jellege inkább az 1. faktorban lévő teljesítménymérések metodikájával hozható összefüggésbe. A 27. tétel 0,40-es faktorsúllyal szerepel az 1. faktorban. Ennek oka lehet, hogy az érettségi vizsga középszinten belső, de emelt szinten külső lebonyolítású és értékelésű vizsga. Az érettségi vizsgára vonatkozó állítást a kérdőív továbbfejlesztése során érdemes két külön változóként (közép és emelt szint) értelmezni. Mivel a második faktorban nagyobb faktorsúllyal szerepelnek, és az érettségi vizsga többségében belső lebonyolítású és értékelésű vizsga, így a 2. faktorban értelmezem ezt a két változót.

A negyedik kérdőívrészben az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásról, tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásának céljáról alkotott tanári nézeteket vizsgáltam. A kérdőívrészben található első három kérdőívtétel feleletválasztásos és rövid választ igénylő tétel, melyek a kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásra vonatkoznak, egy téma köré csoportosulnak. Ezért a faktoranalízisbe a kérdőívrész öt, a gyakorlás céljára vonatkozó változóját vontam be, melynek eredményét a 9. táblázat mutatja. A KMO-index 0,78, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A változók csak 1 faktorba rendeződtek, amely a teljes variancia 53,1 %-át magyarázza.

9. táblázat. Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás céljáról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőívrész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor 1
	<i>Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás célja, hogy ...</i>	
37.	fejlessze a tanulók készségeit és képességeit.	0,79
35.	feltárja a tanulók tanulási nehézségeit.	0,76
36.	tanulásra motiválja a tanulókat.	0,74
34.	visszajelzést adjon a tanárnak a tanulók kompetenciamérésen várható teljesítményéről.	0,70
38	felkészítse a tanulókat a kompetenciamérésen szükséges tevékenységekre.	0,66
Variancia (%)		53,06

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,78; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 53,06%.

Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás esetében azt feltételeztem, hogy a célzott gyakorlás valódi- és diszfunkciói külön faktorba kerülnek. Az empirikus struktúrában a változók nem oszthatók két faktorba, amely megegyezik *Vígh* (2010) eredményeivel. Az empirikus struktúra igazolta a kérdőív rész elméleti szerkezetét, azonban a gyakorlás kétféle funkcióját az elemzés során külön nem vizsgálom.

Az ötödik kérdőív részben Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított tanári nézeteket vizsgáltam. A faktoranalízis eredményeit a 10. táblázat foglalja össze. A KMO-index 0,88, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$).

10. táblázat. Az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor			
		1	2	3	4
Pedagógiai munka					
43.	Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak, gondolkodási műveleteknek a fejlesztésére, amelyeket az Országos kompetenciamérés tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	0,80			
41.	Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	0,77			
42.	Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	0,77			
45.	Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	0,75			
46.	Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	0,70			
53.	Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére.	0,69			
47.	Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	0,68	0,42		
54.	Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.		0,79		
50.	Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.		0,77		
52.	Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek az Országos kompetenciamérésen.		0,76		
51.	Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.		0,55		
55.	Tanításom kevésbé tananyag-, inkább kompetenciaközpontú.		0,50		
48.	Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.			0,80	
49.	Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.			0,70	
44.	Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.			0,52	
40.	Több házi feladatot adok.				0,84
39.	Nehezebb házi feladatot adok.				0,82
	Variancia (%)	36,40	11,40	7,60	4,96
	Kumulatív variancia (%)	36,40	47,80	55,40	60,36

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,88; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 60,36%.

A kérdőív rész elemzése során a tétel 4 faktorba rendeződtek, melyek a teljes variancia 67,3 %-át magyarázzák. Az 56. és 57. tételt a reliabilitás vizsgálata után elhagytam a kérdőívből, ezért ezeket a faktoranalízisbe sem vontam be.

Az 5. kérdőív rész első részét az elméleti struktúrában jobb minőségű és nagyobb időigényű tanári munkaként értelmeztem. Ezt az empirikus struktúra nem igazolta teljes mértékben. A 41. 42. 43. és 47. kérdőív tétel az elméleti struktúra szerint rendeződött, azonban a 39. és 40. kérdőív tétel külön faktorba csoportosult. Az elméleti struktúra szerint külön csoportban szerepelt a 45. és 46. kérdőív tétel, az empirikus struktúrában azonban az 1. faktorba rendeződött. Az 5. kérdőív részben is fellépett az a probléma, ami a 2. kérdőív rész esetében, a jobb minőségű és nagyobb időigényű tanári munka, valamint az erőforrások újraelosztása nem különült el megfelelően. A 45. és 46. változó az empirikus struktúra szerint jobb minőségű és nagyobb időigényű munkaként értelmezhető. Az első faktorba rendeződött az 53. (*Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére.*) kérdőív tétel is. Mindezeket figyelembe véve a továbbiakban, az elméleti struktúrában szereplő 1. és 4. csoportot, valamint az 53. kérdőív tételt összevonva kezelem és az 1. faktort hatékonyabb és nagyobb időigényű tanári munkaként interpretálok. A 47. változót többdimenzionalitás jellemzi, 0,42-es faktorsúllyal a 2. faktorba is rendeződött. A kérdőív továbbfejlesztése során ezt a kérdőív tételt szükséges átfogalmazni. A 2. faktorba az elméleti struktúra szerint rendeződtek a tétel, az 53. változó azonban az 1. faktorba került. A 2. faktor továbbra is értelmezhető az elméleti struktúrában meghatározott csoportosítás szerint, az oktatás tartalmának változtatásaként. A 3. faktorba az elméleti struktúra szerint rendeződtek a tétel. A 3. faktort a tesztfeladatok megoldására való felkészítésként értelmezem a továbbiakban is. Az 4. faktorba az elméleti struktúra első részében lévő két kérdőív tétel külön rendeződött. Mindkét változó a házi feladatokra, otthoni munkára vonatkozik. A házi feladat a tanulók otthoni, önálló tevékenységén alapuló oktatási módszer (Falus, 2003). Báthory (1992) és Falus (2003) kiemeli, hogy azok a diákok, akik több házi feladatot oldanak meg, jobb teljesítményt érnek el a tanulói teljesítmény-méréseken. Mivel a házi feladat megoldása önálló tevékenység, alkalmazása pedig növeli a tanulók teljesítményét, ezért az 4. faktort a pedagógiai munka változtatása felől közelítve a tanulói teljesítmények növelése érdekében alkalmazott önálló, tanórán kívüli, tanulói feladatként interpretálok.

A hatodik kérdőív részben az eredményességében érdekelt által gyakorolt nyomásról kialakított tanári nézeteket vizsgáltam. A 11. táblázat foglalja össze a kérdőív részen végzett faktoranalízis eredményeit. A KMO-index 0,83, a változók páronként nem függetlenek (a

Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A tételek 3 faktorba rendeződtek a kérdőív rész elemzése során, a melyek a teljes variancia 73,9 %-át magyarázzák.

11. táblázat. Az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor		
		1	2	3
Az eredményességben érdekeltek által gyakorolt nyomás.				
65.	Kormányzat	0,84		
66.	Iskolafenntartó	0,75		
59.	A pedagógus saját maga		0,81	
60.	Kollégák		0,78	
61.	Iskolavezetés		0,75	
62.	Iskolaszék		0,68	
67.	Diákok			0,81
63.	Szülők			0,78
64.	Nyilvánosság			0,63
	Variancia (%)	49,20	14,69	10,04
	Kumulatív variancia (%)	49,20	63,83	73,93

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,83; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 73,93%.

Tóth (2011) tanulmányában bemutatta a nyomásgyakorlók érintettség-hatalom mátrixát, amelyben közvetett és közvetlen érdekcsoportok különíthetők el a befolyásolás mértéke szerint, azonban felhívja a figyelmet arra is, hogy a mátrix empirikus alátámasztása nehezen megoldható. Az elméleti struktúrában ez alapján nem különítettem el az érdekeltségi háló tagjait. A 6. kérdőív részen végzett faktoranalízis alapján azonban az érdekeltségi háló tagjai három faktorba rendeződtek. Az 1. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik ellenőrző és irányító szerepük miatt nagyobb nyomást gyakorolnak, de közvetlenül nem tudnak beavatkozni az eredmények növelésébe. A 2. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik nagyobb nyomást gyakorolnak, és közvetlenül is beavatkozhatnak a tanulók teljesítményének, eredményességének növelésébe. A 3. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik kisebb nyomást gyakorolnak, és közvetlenül nem tudnak beavatkozni a tanulók eredményességének növelésébe. A három faktort a továbbiakban így értelmezem.

A hetedik kérdőív rész az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgálta. A 70. kérdőív tételt a nem megfelelő elkülönülés-mutatója miatt elhagytam a kérdőívből, ezért ezt a faktoranalízisbe sem vontam be. A faktoranalízisbe nem vontam be továbbá a feleletválasztásos és rövid választ igénylő tételeket, mivel azok

egyértelműen egy-egy téma köré csoportosulnak. A faktoranalízis eredményét a 12. táblázat mutatja be. A KMO-index 0,78, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$). A tételek 3 faktorba rendeződtek, a melyek a teljes variancia 55,56%-át magyarázzák.

12. táblázat. Az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye

Nr.	Kérdőívtétel	Faktor		
		1	2	3
Az Országos kompetenciamérés ...				
69.	eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	0,73		
68.	eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	0,68		
72.	eredményei megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	0,63		
73.	eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez az iskolák számára.	0,62		
71.	eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.	0,52		0,41
74.	adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	0,50		
A kompetenciamérés eredményeit ismerniük kell ...				
82.	a szülőknek.		0,88	
81.	a tanulóknak.		0,86	
80.	a tanároknak.		0,85	
83.	a fenntartóknak.		0,61	
Az iskola tájékoztatja az eredményekről ...				
85.	a tanulókat.			0,74
86.	a szülőket.			0,70
84.	a tanárokat.			0,65
87.	a fenntartót.			0,57
Variancia (%)		21,67	20,68	13,21
Kumulatív variancia (%)		21,67	42,35	55,56

Megjegyzés: A táblázat a 0,40-nél nagyobb faktorsúlyokat tartalmazza. A KMO-index: 0,78; a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,001$; a teljes megmagyarázott variancia: 55,56%.

A kérdőív részével végzett faktoranalízis eredményei az elméleti változórendszer igazolták. Az 1. faktorba az Országos kompetenciamérés visszajelzéseivel kapcsolatos tanári nézeteket vizsgáló hat kérdőívtétel rendeződött. A 71. változóra (*Az Országos kompetenciamérés eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.*) ugyanakkor a többdimenzionalitás jellemző, 0,41-es faktorsúllyal a 3. faktorban is szerepel. Ezt a tételt a kérdőív esetleges továbbfejlesztése során pontosítani kell. A 2. faktorba azok a tételek csoportosultak, amelyek arra vonatkoznak, hogy a pedagógus mennyire tartja fontosnak azt, hogy a kompetenciamérés eredményeit a mérésben érintett csoportok ismerjék. A 3. faktorba az iskolák az Országos kompetenciamérés eredményeinek tájékoztatására vonatkozó tanári

nézetek rendeződtek. A kérdőívrész elméleti változórendszere az empirikus struktúra alapján továbbra is értelmezhető.

3.2. Az Országos kompetenciamérés, a mérési eredmények intézményi szintű hasznosíthatóságának elemzése a tanári kérdőíves vizsgálat eredményei alapján

3.2.1. Az Országos kompetenciamérés jelentőségével kapcsolatos nézetek

Az Országos kompetenciamérés jelentőségével kapcsolatos tanári nézetek a faktoranalízist követően két faktorba különültek el. Az egyik faktorba a kompetenciamérés hasznosságával, hasznosíthatóságával, a másik faktorba a mérés elfogadottságával kapcsolatos állítások kerültek. Az alfejezetben a faktorok alapján a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszainak, valamint az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságának különbségeit vizsgálom. A 13. táblázat az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit tartalmazza a kérdőívtételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben. A faktoranalízis követően ezekből az állításokból összevont változót nem hoztam létre.

13. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés jelentőségéről

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szign. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
Az Országos kompetenciamérés ...								
1.	legyen rendszeres.	3,53	0,79	0,07	3,48	0,83	0,08	n.s.
2.	fontos az iskolák munkájához.	3,34*	0,85	0,08	3,23*	0,95	0,09	n.s.
8.	elősegíti a tanulói kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	3,21	0,86	0,08	2,96*	0,85	0,08	p<0,05
5.	hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	3,04*	0,91	0,09	2,80*	0,93	0,08	p<0,05
6.	hozzájárul az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez.	2,85*	0,99	0,09	2,73	0,94	0,08	n.s.
4.	az iskolák számára hasznos, nem okoz problémát.	3,24	0,80	0,08	3,22	0,90	0,08	n.s.
3.	nem okoz feszültséget az iskolákban.	3,07*	0,96	0,09	3,19	0,90	0,08	n.s.
7.	a pedagógiai munka szempontjából hasznos.	3,05	0,97	0,09	3,06	0,93	0,08	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1- nem értek egyet, 4-egyetérttek.

Az Országos kompetenciamérés hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos állítások közül a pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy a kompetenciamérés legyen rendszeres, 66,7%-uk teljesen, 21,5%-uk inkább egyetértett az állítással. Az iskolák

számára a mérést fontosnak tartják, ugyanakkor az egyetértés mértéke szignifikánsan alacsonyabb a mérés rendszerességére vonatkozó állítástól. A pedagógusok 77,5%-a inkább vagy teljes mértékben egyetértett azzal, hogy az Országos kompetenciamérés hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek. *Tóth* (2011) eredményeivel összhangban az Országos kompetenciamérés ösztönzi az intézmények munkáját. Alacsonyabb volt az egyetértés mértéke a mérés az iskolák objektív megítéléséhez való hozzájárulása esetében, bár a pedagógusok csak 25,4%-a nem, vagy inkább nem értett egyet az állítással. A mérés az iskolák objektív megítélésében betöltött szerepéről kialakított tanári nézetek az eredmények szerint pozitívabbak, mint a rendszerszintű mérésekről általában kialakított tanári nézetek esetében (*Tóth*, 2011).

A faktoranalízis alapján a kérdőív rész 2. faktorában található állítások arra vonatkoztak, hogy mennyire fogadják el, mennyire érzik lényegesnek a mérést a pedagógusok a pedagógiai munka és az iskolák szempontjából. A pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy a mérés az iskolák számára nem okoz problémát, 84,4%-uk inkább vagy teljes mértékben egyetértett ezzel az állítással. Ennél szignifikánsan alacsonyabb volt az egyetértés azzal az állítással, hogy a mérés nem okoz feszültséget az iskolákban, bár az átlagos egyetértés ebben az esetben is magas. A pedagógiai munkára vonatkozó állítással kapcsolatos átlagos egyetértés szignifikánsan nem különbözik attól az állítástól, hogy a mérés nem okoz feszültséget az iskolákban, mindkét esetben a pedagógusok körülbelül háromnegyede körében inkább vagy teljes mértékben elfogadott a mérés a vizsgált kérdőív tételek tekintetében.

A kérdőív részben azt is vizsgáltam, hogy különböznek-e a pedagógusok Országos kompetenciamérés jelentőségéről kialakított nézetei az iskolatípusok szerint. Az állítások közül két esetben volt szignifikáns különbség. Az általános iskolában oktató pedagógusok szignifikánsan magasabb arányban gondolják, hogy a mérés elősegíti a tanulói kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését, mint a középiskolában oktatók. Szintén magasabb arányban vélekedtek pozitívan az általános iskolában oktató pedagógusok arról, hogy a mérés hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek. *Tóth* (2011) eredményei szerint az általános iskola alsó és felső tagozatán oktató pedagógusok válaszai eltértek abban a tekintetben, hogy iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez mennyiben járulnak hozzá a rendszerszintű mérések. Ez a különbség az Országos kompetenciamérés esetében a két vizsgált iskolatípus szerint nem volt megfigyelhető.

Összességében a pedagógusok körében Országos kompetenciamérés elfogadottsága és hasznossága magas, a vizsgált pedagógusok a mérések eredményeiből levonható következtetéseket nem kérdőjelezték meg.

3.2.2. A teljesítményteszt által okozott nyomásról kialakított nézetek

A különböző teljesítményteszt-típusok által okozott nyomásról kialakított tanári nézeteket vizsgáló állítások a faktoranalízist követően két faktorba rendeződtek. Az egyik faktorba a külső, nem iskolai szervezésű mérésekkel, a másik faktorba a belső, iskolai mérésekkel kapcsolatos állítások kerültek. Az alfejezetben a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszainak, valamint az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságának eltéréseit vizsgálom a létrejött faktorok szerint. Azt is megvizsgálom, hogy a faktorok alapján létrehozott összevont változók szerint vannak-e különbségek az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszaiban. Az alfejezet bemutatja azt is, hogy milyen összefüggések vannak a pedagógusok válaszaiban a szerint, hogy diákjaik részt vettek-e az adott teljesítménymérésekben vagy sem. A 14. táblázat foglalja össze az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit a kérdőívtételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben, valamint a faktorok alapján összevont változók eredményeit. A 15. táblázat tartalmazza a teljesítménymérések által okozott nyomás és a tanulók mérésben való részvételének összefüggéseit.

14. táblázat. Pedagógusok nézetei a teljesítményteszt-típusok által okozott nyomásról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
Úgy érzem, nyomás alatt vagyok.								
24.a	Országos kompetenciamérés	2,64	0,99	0,09	2,46	1,04	0,09	p<0,05
25.a	Standardizált nemzetközi teszt	2,38*	0,88	0,08	2,26*	0,97	0,09	n.s.
26.a	Megyei Pedagógiai Intézetek mérései	2,12*	0,93	0,09	2,19*	0,92	0,08	n.s.
28.a	Kutatóintézetek/Kutatócsoportok mérései	1,92*	1,05	0,10	1,99*	0,92	0,08	n.s.
27.a	Érettségi vizsga	2,74	1,08	0,10	2,76	1,11	0,10	n.s.
29.a	Iskolán belüli összehasonlító mérések	2,19*	1,05	0,10	2,19*	1,03	0,09	n.s.
30.a	Iskolai tantárgyi dolgozatok	2,16	1,10	0,10	2,18	1,11	0,10	n.s.
Külső, nem iskolai szervezésű mérések		2,24	0,71	0,07	2,20	0,78	0,07	n.s.
Belső, iskolai szervezésű mérések		2,33	0,84	0,08	2,38*	0,91	0,08	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1- nem értek egyet, 4-egyetérték.

A kérdőívrészben azt vizsgáltam, hogy mennyire érzik, mennyire éreznék kényszerhelyzetben magukat a pedagógusok a különböző teljesítményteszt-típusok által, tekintet nélkül arra, hogy volt-e már ezekkel személyes tapasztalatuk vagy sem. A

pedagógusoknak külön jelölniük kellett, hogy a diákjaik vettek-e már részt a különböző teljesítménytesztben.

A pedagógusok a külső mérések közül leginkább az Országos kompetenciamérés miatt érzik nyomás alatt magukat (az átlagos egyetértés 2,55). Ennek oka az lehet, hogy a mérésből származó információk a puha és kemény elszámoltathatóság alapját képezik, befolyásolják az elszámoltathatósági kapcsolatban lévők viselkedését, döntéseit, valamint ösztönzők kapcsolódnak hozzájuk. Ennél szignifikánsan alacsonyabb nyomást érznek a pedagógusok a standardizált nemzetközi tesztek esetében, a pedagógusok között körülbelül egyenlő arányban voltak azok, akik egyáltalán nem vagy inkább nem (54,9%), és azok, akik teljes mértékben vagy inkább (45,1%) nyomás alatt érzik magukat. A kisebb nyomás oka feltételezhetően, hogy a standard nemzetközi mérések ritkábban folynak, mint az Országos kompetenciamérés. Oka lehet az is, hogy a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok nem teljes körűek, hanem reprezentatív mintán mérnek, és elsődleges céljuk nem az iskolák, hanem az oktatási rendszerek összehasonlítása (*Oktatási Hivatal*, é.n; Báthory, 1992). A standardizált nemzetközi tesztekől szignifikánsan alacsonyabb nyomásról nyilatkoztak a pedagógusok a Pedagógiai Intézetek mérései esetében, 62%-uk egyáltalán vagy inkább nem érzi nyomás alatt magát e méréstípus miatt. A külső mérések közül legkevésbé a kutatóintézetek /kutatócsoportok mérései miatt érznek nyomást a pedagógusok (az átlagos egyetértés mértéke 1,96). Az alacsonyabb nyomás érzékelésének oka feltehetően az, hogy e mérésekhez ösztönzők általában nem kapcsolódnak, a hangsúly inkább a diagnosztizáláson, kevésbé a minősítésen van. A külső mérések által okozott nyomás észlelése a mérések sorrendjére vonatkozóan megegyezik Tóth (2011) eredményeivel, azonban a Tóth (2011) által vizsgált pedagógusok minden külső mérés esetében magasabb nyomásról nyilatkoztak.

A belső mérések közül a pedagógusok leginkább az érettségi vizsga miatt érzik nyomás alatt magukat 68,7%-uk inkább vagy teljesen egyetértett az állítással. Az érettségi vizsga által okozott nyomás minden más külső és belső mérestől magasabb nyomást okoz a pedagógusok szerint ($t=2,82$; $p<0,05$). Tóth (2011) eredményei szerint is nagy nyomást okoz az érettségi vizsga a presztízse és a tanulók előmenetelének befolyásoló hatása miatt, azonban vizsgálatában a pedagógusok nagyobb nyomást érzekeltek az Országos kompetenciamérés hatására. Eredményeim szerint a belső mérések közül az érettségénél szignifikánsan alacsonyabb nyomást okoznak az iskolán belüli összehasonlító mérések (az átlagos egyetértés mértéke 2,19). Az iskolai tantárgyi dolgozatok a pedagógusok szerint ugyanakkora nyomást okoznak, mint az iskolán belüli összehasonlító mérések, a két mérés miatt okozott nyomás észlelésében nincs szignifikáns különbség. A belső mérések által okozott nyomás észlelése is

meggyezik *Tóth* (2011) eredményeivel a mérések által okozott nyomás sorrendjére vonatkozóan, azonban a *Tóth* (2011) által vizsgált pedagógusok az iskolán belüli, iskolai szervezésű és lebonyolítású mérések esetében is nagyobb nyomást érzékelték.

A teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás érzékelésében iskolatípusok szerint csak egyetlen esetben volt különbség. Szignifikánsan magasabb nyomást érzékelnek az általános iskolában oktató pedagógusok az Országos kompetenciamérés hatására, mint a középiskolákban oktatók. Ennek oka lehet, hogy az általános iskolában a jelenlegi mérési rend szerint a kompetenciamérésben két évfolyam is érintett, valamint 2012-ig kötelező volt az iskolákban a 4. évfolyamos Országos készség- és képességmérés is. Feltételezhető oka lehetne az is, hogy az általános iskolákban oktató pedagógusokra kisebb nyomást gyakorol az érettségi vizsga, és a kompetenciamérés által okozott nyomás érzékelése felerősödik. Ezt a vizsgálat adatai szerint empirikusan azonban nem lehet alátámasztani, az általános- és középiskolákban oktató pedagógusok az érettségi vizsga által okozott nyomás érzékelésében nincs szignifikáns különbség.

A faktoranalízis alapján összevont változók szerint csak a középiskolában oktató pedagógusok válaszaiban volt különbség, ez az általános iskolában oktató pedagógusok válaszaiban nem volt kimutatható. A külső, nem iskolai szervezésű és a belső, iskolai lebonyolítású teljesítménymérések által okozott nyomás tekintetében az általános és középiskolában oktató pedagógusok válaszaiban nem volt szignifikáns különbség.

Az elemzés során azt is megvizsgáltam, hogy van-e kapcsolat a különböző teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás és a között, hogy a pedagógus diákjai vettek-e már részt az adott mérésekben. Az iskolai tantárgyi dolgozatokra vonatkozó állítás a táblázatban nem szerepel, mert minden vizsgált pedagógus úgy nyilatkozott, hogy diákjai vettek már részt ebben a teljesítményteszt-típusban, így a kapcsolat nem volt vizsgálható.

Szignifikáns kapcsolat két esetben nem volt kimutatható. Az Országos kompetenciamérés és az érettségi esetében feltehetően azért nincs kapcsolat a változók között, mert a mérések nagy presztízzsel bírnak az intézmények számára, a mérések eredményeit az iskolák rangsorolásához használják, az eredmények hatással vannak az elszámoltathatósági kapcsolatban lévő személyekre, befolyásolják döntéseiket (*Radó*, 2007). Az Országos kompetenciamérésen elért eredményekhez ösztönzők kapcsolódnak, az érettségi eredmények pedig jelentősen befolyásolják a diákok további tanulmányi előmenetelét. A mérések következményei az iskolák összes pedagógusára hatással lehetnek, függetlenül attól, hogy a tanított diákjaik részt vettek-e már a mérésben vagy sem.

15. táblázat. A teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás és a diákok mérésben való részvételének kapcsolata

<i>Kérdőívtételek</i>		<i>Cramer-féle V együttható</i>	<i>Kapcs. szign.</i>
<i>Úgy érzem, nyomás alatt vagyok.</i>	<i>A diákjaim részt vettek a mérésen.</i>		
24.a Országos kompetenciamérés	24.b	0,15	n.s.
25.a Standardizált nemzetközi teszt	25.b	0,26	p<0,05
26.a Megyei Pedagógiai Intézetek mérései	26.b	0,33	p<0,01
28.a Kutatóintézetek/Kutatócsoportok mérései	28.b	0,26	p<0,05
27.a Érettségi vizsga	27.b	0,09	n.s.
29.a Iskolán belüli összehasonlító mérések	29.b	0,36	p<0,01

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns

Négy teljesítményteszt-típus esetében kimutatható szignifikáns összefüggés, azonban a kapcsolat erőssége minden esetben gyenge. A legerősebb kapcsolat a Pedagógiai Intézetek mérései esetében volt kimutatható, de a standardizált nemzetközi tesztek és a kutatóintézetek/kutatócsoportok mérései esetében is közel azonos összefüggés mutatkozott.

Összegezve elmondható, hogy a pedagógusok leginkább az érettségi vizsga miatt érzik nyomás alatt magukat. Faktorok szerint vizsgálva, a külső mérések közül az Országos kompetenciamérés, a belső mérések közül leginkább az érettségi vizsga nyomásgyakorló szerepe kiemelkedő. A mérések által gyakorolt nyomás és a pedagógus diákjainak mérésen való részvétele négy teljesítményteszt-típus esetében szignifikánsan összefügg, azonban a kapcsolat erőssége minden esetben gyenge.

3.2.3. Az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról kialakított nézetek

Az Országos kompetenciamérésen részt vevő tanulók eredményességében érdekelt csoportok által gyakorolt nyomással kapcsolatos tanári nézeteket vizsgáló állítások három faktorba rendeződtek a faktoranalízist követően. Az 1. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik ellenőrző és irányító szerepük miatt nagyobb nyomást gyakorolnak, de közvetlenül nem tudnak beavatkozni az eredmények növelésébe. A 2. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik nagyobb nyomást gyakorolnak, és közvetlenül be is tudnak avatkozni a tanulók eredményességének növelésébe. A 3. faktorba azok az érdekeltségi csoportok kerültek, akik kisebb nyomást gyakorolnak, és közvetlenül nem tudnak beavatkozni a tanulók eredményeinek növelésébe.

Az alfejezetben a faktorok szerint vizsgálom az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságát, az egyes állítások átlagos támogatottságának, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszinak, valamint a faktorok szerint összevont változók különbségeit. A 16. táblázat foglalja össze az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit a kérdőívtételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben, és ismerteti a faktorok szerint létrehozott összevont változók eredményeit. A táblázatban lévő kérdőívtételeket a faktorok szerint ábrázoltam. Az összevont változók esetében a faktorok sorszáma is szerepel a táblázatban, hogy a faktorok összekacsolhatók legyenek a hozzájuk tartozó kérdőívtételekkel.

16. táblázat. Pedagógusok nézetei az eredményességben érdekelték által okozott nyomásról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
Az eredményességben érdekelték által okozott nyomás.								
66.	Iskolafenntartó	2,66	1,04	0,10	2,49	0,91	0,08	n.s.
65.	Kormányzat	2,35*	0,92	0,08	2,29*	0,94	0,09	n.s.
59.	A pedagógus saját maga	3,18	0,79	0,08	2,94	0,88	0,08	p<0,05
61.	Iskolavezetés	3,09	0,78	0,08	2,92	0,81	0,07	n.s.
60.	Kollégák	2,68*	0,81	0,08	2,43*	0,82	0,07	p<0,05
62.	Iskolaszék	2,16*	0,77	0,07	2,03*	0,82	0,07	n.s.
67.	Diákok	2,77	1,04	0,10	2,66	0,99	0,09	n.s.
63.	Szülők	2,55*	0,78	0,07	2,29*	0,87	0,08	p<0,05
64.	Nyilvánosság	2,49	0,89	0,08	2,26	0,94	0,09	n.s.
2.	Közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok	2,78	0,63	0,06	2,59	0,63	0,06	p<0,05
3.	Közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok	2,60*	0,73	0,08	2,40*	0,79	0,07	p<0,05
1.	Közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok	2,50	0,83	0,08	2,39	0,84	0,07	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1-egyáltalán nem, 4-nagyon.

A közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok közül a pedagógusok az iskolafenntartók miatt érzik nagyobb nyomás alatt magukat a tanulók eredményességének növelését tekintve, a pedagógusok 56,1%-a inkább, vagy teljesen nyomás alatt érzi magát ezen érdekcsoporttól. Mindkét iskolatípusban szignifikánsan alacsonyabb nyomást érzékelnek a pedagógusok a kormányzat miatt (az átlagos egyetértés mértéke 2,32),

amely megegyezik Tóth (2011) eredményeivel. Ennek feltételezhető oka lehet, hogy a fenntartó elvárásai a tanulók eredményességének növelésében nagyobb mértékben érezhető a pedagógusok számára, mert a tanulók eredményességének mértéke a fenntartót is minősíti.

A közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekelték közül a saját belső elvárásaiknak való megfelelés miatt érzett nyomás és az iskolavezetés által okozott nyomás mértéke emelkedik ki, a két állítás szignifikánsan nem különbözik. A pedagógusok 53,9%-a inkább és 30,1%-a teljesen egyetértett a saját belső elvárásaiknak való megfelelés miatt érzett nyomásra vonatkozó állítással, és 71,9%-uk inkább vagy teljesen nyomás alatt érzi magát az iskolavezetés által azért, hogy a tanulók eredményességét növelje a mérésben. Ennél szignifikánsan alacsonyabb nyomást érzékelnek a pedagógusok a kollégák esetében (az átlagos egyetértés mértéke 2,55). A közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekelték közül a legkisebb nyomást az iskolaszék okozza, a pedagógusok 70,9%-a nem vagy inkább nem érzi az iskolaszék nyomásgyakorló szerepét a tanulók eredményességének növelését tekintve. Ennek valószínűsíthető oka, hogy az iskolaszék véleményezési joggal rendelkezik az iskolákban az Országos kompetenciaméréssel kapcsolatos kérdésekben, míg az iskolavezetésnek és a nevelőtestületnek döntési jogköre is van, így nagyobb nyomást gyakorolhatnak (2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről).

A közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok közül a legnagyobb nyomást a diákok miatt érzik a pedagógusok, 62,2%-uk nyilatkozott úgy, hogy inkább vagy teljesen érzékeli a diákok által okozott nyomást. Ennél szignifikánsan alacsonyabb a szülők nyomásgyakorló szerepe (az átlagos egyetértés mértéke 2,41). Ennek oka lehet, hogy a szülők szerepe kisebb az iskolákban, az intézményekben kevesebb időt töltenek, mint a diákok, kevesebb alakalmuk van a nyomásgyakorlásra, ezért a pedagógusok kevésbé érzik nyomásgyakorló szerepüket. A szülők nyomásgyakorló szerepétől szignifikánsan nem különbözik a nyilvánosság által okozott nyomás érzékelése. A pedagógusok véleménye megosztott a nyilvánosság által okozott nyomás érzékelésében, 54,2%-uk egyáltalán nem vagy inkább nem, 45,8%-uk inkább vagy teljes mértékben érez nyomást. A közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által okozott nyomásra vonatkozó egyetértés nincs összhangban Tóth (2011) eredményeivel, amely szerint a nyilvánosság magasabb nyomást gyakorolt, mint a szülők vagy diákok. Ennek oka lehet, hogy az általam vizsgált pedagógusok kevésbé érzékelik, hogy a mérésekből származó információ a nyilvánosság számára önálló nyomásgyakorló és beavatkozási eszköz.

A faktoranalízis alapján összevont változók esetében szignifikáns különbség a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó, valamint a közvetett nyomásgyakorló és

beavatkozó érdekcsoportok esetében volt kimutatható, a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok összességében nagyobb nyomást gyakorolnak a pedagógusokra azért, hogy a tanulók mérésben való eredményességét a pedagógusok növeljék.

Az eredményességben érdekelt csoportok által okozott nyomás esetében iskolatípusonként megfigyelhető, hogy az általános iskolában oktató pedagógusok minden érdekcsoport esetében magasabb nyomásról nyilatkoztak, mint a középiskolában oktató pedagógusok. Ez a különbség szignifikánsan azonban csak három esetben volt kimutatható, az általános iskolában oktató pedagógusok magasabb nyomásról nyilatkoztak saját maguk, a kollégák és a szülők esetében. *Tóth* (2011) kutatási eredményeitől eltérően, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszai nem tértek el a kormányzat által okozott nyomásra vonatkozóan. Az összevont változók esetében két esetben volt szignifikáns különbség az iskolatípusok szerint, mindkét változó esetében az általános iskolában oktató pedagógusok érzékelték szignifikánsan magasabb nyomást.

Összegezve a pedagógusok leginkább saját belső elvárásaik és az iskolavezetés miatt érzik nyomás alatt magukat annak érdekében, hogy tanulóik eredményességét növeljék a mérésben, az összevont változók alapján pedig a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok szerepe emelhető ki.

3.2.4. Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásról kialakított nézetek

Az 5. kérdőív-részben azt vizsgáltam, hogy a pedagógusok mekkora aránya gyakorol az Országos kompetenciamérésre, mikor kezdik, és hány órát töltenek a gyakorlással, mi a célja a gyakorlásnak. A kérdőív-rész 32-38. kérdéseire csak azok a pedagógusok válaszolhattak, akik azt jelölték, hogy gyakorolnak a mérésre. Ennek célja a valódi válaszok elérése volt. Az alfejezetben a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, a gyakorlás háttérváltozók szerinti különbségeit, az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás célja esetében a kérdőívtételek átlagos támogatottságának, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszainak különbségeit vizsgálom.

A teljes minta 62,9%-a válaszolta, hogy gyakorol diákjaival az Országos kompetenciamérésre. Keresztábra-elemzés és Khi-négyzet próba segítségével megvizsgáltam, hogy háttérváltozók szerint milyen különbségek vannak abban, hogy a pedagógusok gyakorolnak-e vagy sem a kompetenciamérésre. A háttérváltozók szerinti különbségeket a 17. táblázat foglalja össze.

17. táblázat. A háttérváltozók szerinti különbségek az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlásban

Háttérváltozó	Csoport	Gyakorlás az Országos kompetenciamérésre
Iskolatípus	1. Általános iskola (N=113) 2. Középiskola (N=124)	1>2**
Településtípus	1. Község (N=24) 2. Város (N=83) 3. Megyei jogú város (N=130)	1>2>3*
Életkor	1. 25-34 éves (N=27) 2. 35-44 éves (N=77) 3. 45-54 éves (N=84) 4. 55-64 éves (N=49)	n.s.
A pályán eltöltött évek száma	1. 1-9 év (N=43) 2. 10-19 év (N=70) 3. 20-29 év (N=62) 4. 30-39 év (N=62)	1=2<3=4*
A felmérésben részt vevő évfolyamok tanítása	1. Tanítja a felmérésbe bevont évfolyamok valamelyikét (N=158) 2. Nem tanítja a felmérésbe bevont évfolyamokat (N=79)	n.s.
Legmagasabb iskolai végzettség	1. Főiskola/BA (tanító) (N=34) 2. Főiskola/BA (tanár) (N=68) 3. Egyetem/MA (N=126) 4. Posztgraduális (N=9)	n.s.
Szakvizsga	1. Szakvizsgával rendelkezik (N=68) 2. Szakvizsgával nem rendelkezik (N=168)	n.s.
Módszertani továbbképzésen való részvétel	1. Nem vett részt (N=94) 2. 1-31 órás képzés (N=72) 3. 31-90 órás képzés (N=23) 4. 91-120 órás képzés (N=23) 5. 210 óránál hosszabb képzés vagy külföldi tanulmányút (N=25)	n.s.

Megjegyzés: 1.: első csoport; 2.: második csoport; 3.: harmadik csoport; 4.: negyedik csoport; 5.: ötödik csoport; >/< szignifikánsan nagyobb/kisebb érték; = szignifikánsan nem különböző érték; *p<0,05; **p<0,001; n.s.: nem szignifikáns.

Az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlásban háttérváltozók szerint három esetben volt szignifikáns különbség. Iskolatípusonként vizsgálva a középiskolában oktató pedagógusok 52,4%-a, míg az általános iskolában oktató pedagógusok 74,3%-a gyakorol a diákokkal a mérésre, a két iskolatípus között a gyakorlásra vonatkozóan szignifikáns különbség van ($\chi^2=12,17$; $p<0,01$). A gyakorlásban a településtípusonkénti különbség is szignifikáns, a községi településtípuson oktató pedagógusok 83,3%-a, a városokban oktató pedagógusok 71,1%-a, a megyeszékhelyeken oktató pedagógusok 53,8%-a gyakorol diákjaival az Országos kompetenciamérésre ($\chi^2=11,24$; $p<0,05$). Az Országos

kompetenciamérésre történő gyakorlásban a tanított évek száma szerint is különbségek vannak. Az 1-9 éve tanítók 48,8%-a, a 10-19 éve tanítók 50,1%-a gyakorol a mérésre, válaszaikban nincs különbség. A 20-29 éve tanítók 74,2%-a, a 30-39 éve tanító pedagógusok 75,8%-a gyakorol diákjaival a mérésre, válaszaik megegyeznek. Az 1-19 éve, valamint a 20-39 éve oktató pedagógusok válaszaik szignifikánsan különböznek egymástól, azok a pedagógusok, akik legalább 20 éve vannak a pályán, lényegesen többször válaszolták, hogy gyakorolnak a diákokkal az Országos kompetenciamérésre ($\chi^2=16,44$; $p<0,05$). A többi háttérváltozó szerint a pedagógusok válaszaiban nem volt szignifikáns különbség.

A pedagógusok 63,8%-a több hónappal a kompetenciamérés előtt megkezdte a gyakorlást, 28,2%-uk a felmérés előtti hónapban. A vizsgált pedagógusok csupán 8%-a kezdi meg a gyakorlást ennél később, 6%-uk a felmérés előtti két hétben, 2%-uk csak néhány nappal a mérés előtt gyakorol a diákokkal.

A vizsgálatban részt vett pedagógusok átlagosan 14,3 tanórát gyakorolnak. Az általános iskolában oktató pedagógusok gyakorlásra szánt ideje 17,7, míg a középiskolában oktató pedagógusoké 12,5 tanóra, az iskolatípusok szerinti különbség szignifikáns ($t=2,07$; $p<0,05$). Az Országos kompetenciamérésre való gyakorlásra szánt időt a 18. táblázat mutatja be. A pedagógusok eloszlása a gyakorlásra fordított idő szerint megegyezik Tóth (2011) eredményeivel.

18. táblázat. A pedagógusok eloszlása az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlásra fordított idő szerint (N=149)

A gyakorlásra fordított idő (tanóra)	A pedagógusok eloszlása (%)
1-10	52,3
11-20	30,9
21-30	12,8
31-40	4

A kérdőív részben azt is vizsgáltam, hogy mi a célja, funkciója az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlásnak, milyen különbségek vannak a gyakorlás funkcióinak átlagos támogatottságában és az intézménytípusok szerint. A faktoranalízis során a vizsgált változók nem különültek el, a pedagógusok válaszaik nem oszthatók két faktorba a gyakorlás valódi funkciói és diszfunkciói szerint. A 19. táblázat foglalja össze az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit a kérdőív tételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben, és ismerteti az összevont változó szerinti eredményeket.

19. táblázat. A pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás céljáról (N=149)

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
	<i>Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás célja, hogy ...</i>							
38.	felkészítse a tanulókat a kompetenciamérésen szükséges tevékenységekre.	3,62	0,58	0,06	3,52	0,71	0,09	n.s.
37.	fejlessze a tanulók készségeit és képességeit.	3,49	0,72	0,08	3,26*	0,89	0,10	n.s.
35.	feltárja a tanulók tanulási nehézségeit.	3,17*	0,93	0,10	3,15	0,85	0,10	n.s.
34.	visszajelzést adjon a tanárnak a tanulók kompetenciamérésen várható teljesítményéről.	3,08	0,91	0,10	2,98	0,86	0,09	n.s.
36.	tanulásra motiválja a tanulókat.	2,65*	1,02	0,10	2,52*	0,94	0,10	n.s.
	<i>Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás funkciói</i>	3,20	0,59	0,06	3,09	0,64	0,08	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól $p < 0,05$ szinten; Skálafokok: 1-nem értek egyet, 4-egyetértek.

A pedagógusok az állítások közül leginkább azzal értettek egyet, hogy a gyakorlás fő funkciója a tanulók kompetenciamérésen szükséges tevékenységekre való felkészítése (az átlagos egyetértés mértéke 3,58). A teljes mintában az állítással való átlagos egyetértés mértéke szignifikánsan különbözik a tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztése funkciótól, de csak az általános iskolában oktató pedagógusok részmintájában az első két funkció esetében az egyetértésben nincs különbség. Ennél szignifikánsan kisebb volt az egyetértés mértéke a tanulók tanulási nehézségeit feltáró funkció esetében, de a pedagógusok 80,5%-a ebben az esetben is inkább vagy teljes mértékben egyetértett az állítással. A tanulók kompetenciamérésen várható teljesítményéről való visszajelző funkció esetében az átlagos egyetértés szignifikánsan nem különbözik az előző állítástól, a pedagógusok csupán 23,5%-a nem vagy inkább nem értett egyet e funkcióval. A pedagógusok az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás esetében a legkevésbé azzal értettek egyet, hogy a gyakorlás tanulásra motiválja a diákokat (az átlagos egyetértés mértéke 2,60).

Iskolatípusonként az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás céljára vonatkozó állítások átlagos egyetértésében, és az összevont változó szerint sem volt szignifikáns különbség, az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszai minden esetben kiegyenlítettek voltak.

A kompetenciamérésre történő gyakorlás valódi funkciói és diszfunkciói egy faktorba rendeződését megerősíti, hogy a célzott gyakorlás készség- és képességfejlesztő funkciójára vonatkozó állítással a várt eredményektől eltérően a pedagógusok többségükben egyetértettek. A motiváló diszfunkcióra vonatkozó állítás esetében azonban az átlagos egyetértés a legalacsonyabb a vizsgált állítások közül. *Vígh* (2010) a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának céljairól kialakított tanári nézeteket vizsgálta a kérdőívtétellel, ezért a két vizsgálat eredményeinek összehasonlítása csak korlátozott mértékben lehetséges. *Vígh* (2010) eredményei szerint a vizsgafeladatok oktatási folyamatban való alkalmazásának fő célja, hogy felkészítse a diákokat az érettségi vizsgán szükséges teendőkre, ebben a tekintetben eredményei megegyeznek az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás fő funkciójával. Az eredményei szerint a vizsgafeladatok kevésbé alkalmasak a tanulók tanulásra való motiválására, amely összhangban van az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás motiváló funkciójának értékelésével. Vizsgálata szerint a nyelvtanárok szignifikánsan kevésbé értették azzal egyet, hogy a vizsgafeladatok alkalmasak a nyelvi készségek fejlesztésére, ezen állítással való átlagos egyetértés mértékében különbség van a két vizsgálat között.

Összességében a pedagógusok töltenek időt az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlással. Az iskola- és településtípus, valamint a pályán eltöltött évek száma szerint a pedagógusok válaszaiban szignifikáns különbség mutatkozott. A pedagógusok több mint 60%-a hónapokkal a mérés előtt megkezdte a gyakorlást és átlagosan 14 tanórát gyakorolnak. Az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlás fő funkciója a vizsgált pedagógusok nézetei szerint, hogy a diákokat felkészítse az mérésben szükséges a konkrét teendőkre.

3.2.5. Az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákról kialakított nézetek

A 2. kérdőívrésszel azt vizsgáltam, hogy milyen a mérésre felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákat használnak a pedagógusok annak érdekében, hogy a diákok által mérésen elért eredményeket növeljék. A konform válaszok elkerülése érdekében a pedagógusoknak a saját kollégáik stratégiáiról kellett nyilatkozniuk.

A kérdőívrész továbbfejlesztése során *Tóth* (2011) kutatásában alkalmazott hét kérdőívtételt 14 kérdőívtételre bővítettem *Koretz, McCaffrey és Hamilton* (2001) alapján.

A kutatásukban bemutatott hét stratégia mindegyikére két-két kérdőívtétel szerepel a kérdőív részben. A csoportosítás szempontjából azonban nem a hét stratégiát, hanem a három nagyobb zónát választottam, így az egy-egy zónához tartozó nagyobb itemszám feltehetően megbízhatóbban mért.

A kérdőív rész validitásának vizsgálata során a faktoranalízis megerősítette az elméleti struktúra három csoportját, a kérdőív tételek a faktoranalízis során három faktorba rendeződtek. Az 1. faktorban a tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiák szerepelnek. A 2. faktorban azok a stratégiák szerepelnek, melyek a tanulók teljesítményét biztosan növelik a mérésen, de tudásukat nem biztosan. A 3. faktorba azok a stratégiák rendeződtek, melyek biztosan növelik a tanulók teszten elért eredményét, de a tudásukat biztosan nem. 20. táblázat mutatja be az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit, a kérdőív tételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben. Ismerteti az iskolatípusok közötti különbségeket, és a faktorok szerint összevont változók eredményeit. A táblázat tartalmazza a faktorok sorszámát is, hogy a faktorok összekapcsolhatók legyenek a hozzájuk tartozó kérdőív tételekkel.

A tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiák közül a pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy kollégáik változtatnak az oktatás szervezési módjain és munkaformáin, több figyelmet fordítanak a jól teljesítő diákokra a tanítási órákon és változtatnak az oktatás módszerein. A három kérdőív tétel esetében az átlagos egyetértésben nem volt különbség a teljes minta és az iskolatípusok szerinti átlagos egyetértésben. A teljes mintában szignifikánsan alacsonyabb volt az átlagos egyetértés mértéke a szakmai, módszertani továbbképzéseken való részvétel stratégiájában. A pedagógusok megosztottak voltak az állítás esetében 46,1%-uk nem vagy inkább nem, 53,9%-uk inkább igen vagy teljes mértékben egyetértett.

A teljes mintában szignifikánsan kevésbé értettek egyet a pedagógusok azzal az állítással, hogy a kollégáik több otthoni gyűjtőmunkát és szorgalmi feladatot adnak a diákoknak. Ez a különbség iskolatípusonként vizsgálva nem volt megfigyelhető az általános iskolában oktató pedagógusok esetében, a teljes minta szerinti különbség az középiskolában oktató pedagógusok válaszából adódik. A középiskolában oktató pedagógusok 20,2% nem, 54,2%-a inkább nem értett egyet ezzel a stratégiával.

20. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
A kollégák ...								
20.	változtatnak az oktatás szervezési módjain és munkaformáin.	2,90	0,82	0,08	2,71	0,86	0,08	n.s.
21.	több figyelmet fordítanak a jól teljesítő diákokra a tanítási órákon.	2,90	0,93	0,09	2,65	0,87	0,08	p<0,05
19	változtatnak az oktatás módszerein.	2,87	0,86	0,08	2,62	0,89	0,08	n.s.
16.	olyan szakmai, módszertani továbbképzéseken vesznek részt, amelyek segítik a kompetenciamérés eredményeinek felhasználását a tanítási-tanulási folyamat irányításában.	2,58*	0,84	0,08	2,56	0,90	0,08	n.s.
18.	több otthoni gyűjtőmunkát, szorgalmi feladatot adnak a diákoknak.	2,55	0,93	0,09	2,23*	0,88	0,08	p<0,05
10.	megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit.	3,55	0,62	0,06	3,12	0,84	0,08	p<0,01
13.	olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak a kompetenciaméréseken.	3,44	0,68	0,06	3,07	0,80	0,07	p<0,05
11.	igyekeznek a kompetenciamérések tapasztalatait beilleszteni a pedagógiai munkába.	3,35	0,72	0,07	3,06	0,84	0,08	p<0,05
14.	felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon segítik a tanulókat a tanítási időn túl.	3,28	0,80	0,08	2,94	0,92	0,08	p<0,05
9.	több figyelmet fordítanak az alulteljesítő diákokra a tanítási órákon.	3,20	0,75	0,07	2,97	0,82	0,07	p<0,05
12.	ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	3,08	0,85	0,08	2,80*	0,91	0,08	p<0,05
15.	a mindennapi munka során kihagyják vagy kevesebb hangsúlyt fektetnek azokra a tartalmakra, amelyek nem szerepelnek a kompetenciaméréseken.	2,20*	0,94	0,09	2,23*	0,93	0,08	n.s.
17.	kihagyják a kompetenciamérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.	1,59	0,91	0,09	1,52	0,82	0,07	n.s.
22.	módosítják a tesztek eredményeit.	1,42*	0,78	0,07	1,52	0,87	0,08	n.s.
2.	A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiák	3,16	0,49	0,05	2,88	0,59	0,05	p<0,01
1.	A tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiák	2,77*	0,64	0,06	2,57*	0,65	0,06	p<0,05
3.	A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását biztosan nem növelő stratégiák	1,50*	0,81	0,08	1,52*	0,81	0,07	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1-nem érteket, 4-egyetérteket.

A tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákat *Koretz, McCaffrey és Hamilton (2001)* szürke zónának nevezte el, mert az ebbe a zónába tartozó stratégiák lehetnek pozitívak, növelhetik a tanulók tudását, de lehetnek negatívak is, okozhatják a tesztpontszámok inflálódását. A kérdőívtételek közül a teljes mintában öt stratégia átlagos egyetértése magas. A pedagógusok 86,9%-a inkább vagy teljesen egyetértett azzal, hogy kollégáik megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit. Ez a stratégia akkor lehetne pozitív, ha a feladattípusok tanulókkal való megismertetésének célja a validitásproblémák elkerülése lenne. A stratégia negativitását feltehetően erősíti, hogy a pedagógusok 86,1%-a azzal is inkább vagy teljes mértékben egyetértett, hogy kollégáik olyan feladatokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak a kompetenciaméréseken. Ez a tendencia megegyezik *Tóth (2011)* kutatásában az általános iskola alsó és felső tagozatán oktató pedagógusok nézeteivel. *Filigo és Loeb (2011)* kiemeli, hogy a mérésekhez kapcsolt ösztönzők a más célokat kizáró tesztpontszámok növeléséhez vezethetnek. A tesztmegoldó stratégiák gyakoroltatásra, a korábbi évek feladatainak célzott megoldatása a tesztpontszámok inflálódását okozzák, így a teszteredmények félrevezetőek lesznek. Az elkerült szankció vagy a jutalmak (például az iskolavezetéstől vagy a fenntartótól) hatására a pedagógusokban ez a tevékenység megerősödhet, ami még inkább növelheti a tesztpontszám-inflációt.

A pedagógusok többsége, körülbelül 75%-a szerint kollégáik igyekeznek a kompetenciamérések tapasztalatait beilleszteni a pedagógiai munkába, felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon segítik a tanulókat a tanítási időn túl és több figyelmet fordítanak az alulteljesítő diákokra a tanítási órákon. Ezek a stratégiák addig maradhatnak pozitívak, addig járhatnak a tanulók tudásának növekedésével, amíg a tanítási idő és a pedagógus figyelmének újraelosztása során más tartalmakra is megfelelő figyelem és idő jut (*Koretz, 2005*).

A tanított tartalmak teszten mért tartalmakhoz igazítását tekintve a pedagógusok 62,2%-a szerint a kollégáik ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között. *Hamilton, Berends és Stecher (2005)* kutatási eredményeitől eltérően a pedagógusok 63,7%-a nem vagy inkább nem ért azzal egyet, hogy kollégáik a mindennapi munka során kihagyják vagy kevesebb hangsúlyt fektetnek azokra a tartalmakra, amelyek nem szerepelnek a kompetenciaméréseken. Ez arra enged következtetni, hogy e stratégia pozitív hatásai érvényesülnek, a vizsgált pedagógusok nézetei szerint a teszten mért tartalmak mellett a teszten nem mért tartalmak is hangsúlyosak maradnak.

A tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását biztosan nem növelő zónát vizsgáló két kérdőívtétel esetében az átlagos egyetértés alacsony. A pedagógusok 85,2%-a elutasította azt a stratégiát, hogy kollégáik kihagyják a kompetenciamérésből a különösen gyengén

teljesítő tanulókat. A teljes minta szerint ennél is szignifikánsan alacsonyabb, 13,9%-os volt az egyetértés arra vonatkozóan, hogy a kollégák módosítják a tesztek eredményeit, például segítenek a tanulóknak a mérés közben, vagy kijavítják a hibás válaszokat a mérés után. A pedagógusok nézetei szerint a tesztpontszámok direkt, nem megengedett eszközök alkalmazásával történő manipulációja nem jellemző a kollégákra, amely azért is pozitív, mert az ilyen irányú manipuláció a tesztpontszámok jelentős torzulásával járna.

A három faktor szerint összevont változók átlagos egyetértésében mindkét iskolatípusban jelentős különbségek vannak. A pedagógusok nézetei szerint a kollégákra leginkább a tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiák alkalmazása jellemző. Ettől szignifikánsan alacsonyabb arányú a tanulók tudását és a tesztpontszámokat is biztosan növelő stratégiák alkalmazása. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tesztpontszámok emelkedése nem biztosan jár együtt a tanulók tudásának emelkedésével, a tesztpontszámok nem tükrözik biztosan a tanulók tudását. A legkevésbé a tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását biztosan nem növelő stratégiák alkalmazásával értettek egyet a pedagógusok, többségük elutasította az ebbe a faktorba tartozó állításokat.

Az iskolatípusok szerinti szignifikáns különbségek esetében megfigyelhető, hogy az általános iskolában oktató pedagógusok minden stratégiával magasabb arányban értettek egyet a középiskolában oktató pedagógusoknál. A szignifikáns különbségek az 1. és 2. faktor változói esetében figyelhetők meg, a tesztpontszámok direkt manipulációjával az általános- és a középiskolában oktató pedagógusok hasonló mértékben nem értettek egyet. Ez megegyezik *Tóth* (2011) eredményeivel. Kutatásában az általános iskola alsó és felső tagozatán oktató pedagógusok is elutasították a gyengén teljesítő tanulók mérésből való kihagyását.

A kérdőív részben nyílt kérdőív tétel vonatkozott a fel nem sorolt stratégiák megnevezésére, melyre mindösszesen 12 pedagógus válaszolt. A válaszok 41,7%-a arra vonatkozott, hogy a kollégák korábbi évek feladatsoraival gyakorolnak a mérésre, 25%-a arra, hogy a tanulók készségeit és képességeik fejlesztik. A válaszadók 25%-a arról nyilatkozott, hogy kollégáik egymást és a diákokat is motiválják a mérés előtt, 8,3%-uk szerint kollégáik nem megengedett eszközöket alkalmaznak a mérés során. A válaszadók csak kis része válaszolt a nyílt tételre, valamint a válaszokban olyan stratégiákat említettek, amelyek besorolhatók a zárt tételek valamelyikébe. Ebből arra következtettek, hogy a zárt tételek jól lefedték a lehetséges mérésre felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákat.

Összegezve a pedagógusok a kollégáik által alkalmazott stratégiák közül legmagasabb arányban a tanulók teszten elért eredményeit biztosan, de a tanulók tényleges tudását nem

biztosan növelő stratégiák alkalmazásával értettek egyet. Az Országos kompetenciamérés során alkalmazott stratégiákat a pedagógusok elutasítják.

3.2.6. A tanulók eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomás hatása az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákra

A tanulóiteljesítmény-mérésekre vonatkozó szakirodalom alapján az eredményességben érdekeltek nyomásgyakorló ereje jelentősen befolyásolja a pedagógusok mérésre felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiáit. Ezért ebben az alfejezetben azt vizsgáltam, hogy az eredményességben érdekeltek által gyakorolt nyomásra vonatkozó nézetek mennyiben határozzák meg az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézeteket. A három nyomásgyakorlásra vonatkozó faktort a regresszióanalízis során háttérváltozóként, a három tesztre felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiára vonatkozó faktort függő változóként kezeltem. A 21. táblázat foglalja össze az $r^2 \cdot 100$ értékeket és a β értékek szerinti szignifikanciákat. Az alfejezet a regressziós modellek elemzését mutatja be.

21. táblázat. Regressziós modellek az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézetekre mint függő változókra

Háttérváltozó	Vizsgált faktor		
	A tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiákról kialakított nézetek	A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákról kialakított nézetek	A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását biztosan nem növelő stratégiákról kialakított nézetek
1. Közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomásról kialakított nézetek	0,12 n.s.	2,72 $p < 0,05$	1,70 n.s.
2. Közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomásról kialakított nézetek	8,17 $p < 0,01$	1,61 n.s.	6,11 $p < 0,05$
3. Közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomásról kialakított nézetek	3,42 $p < 0,05$	4,79 $p < 0,05$	4,90 $p < 0,05$
Megmagyarázott variancia (%)	11,71	9,12	12,71
Szign.	$p < 0,05$	$p < 0,05$	$p < 0,05$

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns.

A közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomásról kialakított nézeteknek nincs szignifikáns hatása a tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiákról kialakított nézetekre, a pedagógusok e stratégiáit a közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok nem befolyásolják. A tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiákat leginkább a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomás határozza meg, a megmagyarázott variancia nagy része ebből a faktorból adódik. Ennek oka lehet, hogy a tesztpontszámokat és a tanulók tudását növelő stratégiák kialakításában a közvetlenül beavatkozó érdekcsoportok vesznek részt, a tanulók tudásának növelésében közvetlenül ők tudnak közreműködni. Kisebb, de szignifikáns magyarázó ereje van a közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomásnak is. Ez arra utal, hogy a diákok, szülők és a nyilvánosság, mint közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok információik birtokában hatással vannak, befolyásolják a pedagógusokat a tanítási-tanulási folyamatban alkalmazott tesztpontszámokat és a tanulók tudását is növelő stratégiák alkalmazásában.

A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákról kialakított nézetekre szignifikáns hatással van a közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportoknak. A kormányzatoknak és az iskolafenntartónak csak ebben a faktorban van nyomásgyakorló ereje, a kormányzatok által működtetett ösztönzők és az iskolafenntartók által gyakorolt nyomás csak a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákra van hatással és nem befolyásolja a tanulók tudását biztosan növelő stratégiákat. Az ösztönzők deklarált célja, hogy a tanulók és az intézmények eredményességét növeljék. Ennek hosszú távú és érvényes eredményeken alapuló megvalósulásához nélkülözhetetlen lenne, hogy az ösztönzők és az iskolafenntartó elvárásai a tanulók tudását biztosan növelő stratégiákra legyenek hatással. A 2. faktorra nincs szignifikáns hatása a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportoknak, tehát ezeket a stratégiákat nem befolyásolják az eredményesség és a tanulók tudásának növelésében közvetlenül közreműködő érdekcsoportok. 2. faktorra is hatással van a közvetett beavatkozó és nyomásgyakorló érdekcsoportnak. Ennek a csoportnak bár nincsenek meg az eszközeik, hogy beavatkozzanak, információik birtokában közvetve befolyásolják a pedagógusok e stratégiáját.

A tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását biztosan nem növelő stratégiákra nincsenek szignifikáns hatással a közvetlen nyomásgyakorló és közvetett beavatkozó érdekcsoportok. Ez arra utal, hogy a tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását biztosan

nem növelő, nem megengedett eszközök alkalmazásának elutasítása nem a kormányzat vagy az iskolafenntartó hatására, sokkal inkább az iskolák belső érdekcsoportjai és a közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok hatására valósul meg. Legnagyobb magyarázó ereje a faktorban a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportoknak van, így feltételezhető, hogy a nem megengedett eszközök alkalmazásának elutasításában ezen érdekcsoport nyomásgyakorló ereje játszik leginkább szerepet.

Összegezve a pedagógusok az eredményességben érdekelt csoportok nyomásgyakorló erejéről kialakított nézetei szignifikánsan magyarázzák a pedagógusok az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézeteit.

3.2.7. Az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított nézetek

Az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított tanári nézeteket vizsgáló állítások az 56. és 57. kérdőívtétel elhagyása és a faktoranalízist követően négy faktorba rendeződtek. Az 1. faktorba a hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munkával, a 2. faktorba az oktatás tartalmának változtatásával kapcsolatos állítások rendeződtek. A 3. faktorba a tesztfeladatok megoldására való felkészítéssel, a 4. faktorba a tanulói teljesítmények növelése érdekében alkalmazott önálló, tanórán kívüli, tanulói feladatokkal kapcsolatos kérdőívtételek csoportosultak.

Az alfejezetben a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, az általános- és középiskolákban oktató pedagógusok válaszainak, valamint az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságának különbségeit vizsgáltam a létrejött négy faktor szerint. Azt is megvizsgáltam, hogy a faktorok alapján létrehozott összevont változók szerint milyen különbségek azonosíthatók az általános- és középiskolában oktató pedagógusok nézeteiben. A 22. táblázat foglalja össze az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba eredményeit a kérdőívtételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben, és ismerteti a faktorok alapján összevont változók eredményeit. A táblázat a faktorok sorszámát is tartalmazza, hogy a faktorok összekapcsolhatók legyenek a hozzájuk tartozó kérdőívtételekkel.

22. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
Pedagógiai munka								
43.	Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak, gondolkodási műveleteknek a fejlesztésére, amelyeket az Országos kompetenciamérés tartalmi kerete alapján vizsgálnak.	3,26	0,85	0,08	3,17	0,88	0,08	n.s.
41.	Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	3,10*	0,89	0,08	2,93*	0,90	0,08	n.s.
42.	Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	3,04	0,89	0,08	2,85	0,92	0,08	n.s.
45.	Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	2,91	0,92	0,09	2,83	0,89	0,08	n.s.
47.	Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	2,90	0,94	0,09	2,61*	0,98	0,09	p<0,05
46.	Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	2,82	0,98	0,09	2,59	0,87	0,08	n.s.
53.	Jobban odafigyelek a keresztntantervi kompetenciák fejlesztésére.	2,72	0,98	0,09	2,52	0,88	0,08	n.s.
55.	Tanításom kevésbé tananyag-, inkább kompetenciaközpontú.	2,47	0,96	0,09	2,41	0,90	0,08	n.s.
51.	Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	2,02*	0,90	0,08	2,09*	0,81	0,07	n.s.
50.	Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	2,00	0,86	0,08	2,05	0,80	0,07	n.s.
54.	Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	1,68*	0,78	0,07	1,81*	0,78	0,07	n.s.
52.	Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek az Országos kompetenciamérésen.	1,66	0,79	0,07	1,78	0,80	0,07	n.s.
44.	Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	2,84	0,97	0,09	2,62	0,98	0,09	p<0,05
48.	Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.	2,61*	0,94	0,09	2,40*	0,94	0,08	n.s.
49.	Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre.	2,59	0,88	0,08	2,32	0,92	0,08	p<0,05
39.	Több házi feladatot adok.	1,67	0,86	0,08	1,65	0,78	0,07	n.s.
40.	Nehezebb házi feladatot adok.	1,67	0,84	0,08	1,52	0,64	0,06	n.s.
1.	Hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munka	2,96	0,71	0,07	2,75	0,71	0,06	p<0,05
3.	Tesztfeladatok megoldására való felkészítés	2,68*	0,73	0,07	2,41*	0,80	0,07	p<0,05
2.	Az oktatás tartalmának változtatása	1,96*	0,63	0,06	2,04*	0,58	0,05	n.s.
4.	A tanulói teljesítmények növelése érdekében alkalmazott önálló, tanórán kívüli, tanulói feladatok	1,67*	0,80	0,08	1,58*	0,62	0,06	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1-nem tartom igaznak, 4-igaznak tartom.

A hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munkára vonatkozó állítások közül a pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy az Országos kompetenciamérés hatására jobban odafigyelnek azoknak a kompetenciáknak, gondolkodási műveleteknek a fejlesztésére, amelyeket a mérés tartalmi kerete alapján vizsgálnak (az átlagos egyetértés mértéke 3,22). A kérdőívtételből ugyanakkor nem derül az ki, hogy mely gondolkodási műveletek fejlesztésére helyezik leginkább a hangsúlyt, vannak-e különbségek a szövegértési tesztben és a matematika tesztben felmért 3-3 fő gondolkodási művelet fejlesztésében, ezért nem lehet azt állítani, hogy a pedagógusok minden gondolkodási művelet fejlesztésére hangsúlyt helyeznek.

A pedagógusokra nézeteik szerint jellemző az is, hogy az Országos kompetenciamérés hatására hatékonyabb oktatási módszereket keresnek, a teljes minta 81,4%-a értett egyet az állítással. A pedagógusok 75,1%-a a pedagógiai munkáján történő változtatás során figyelembe veszi a képzési követelményeket is. Mindkét tevékenység időigényes a pedagógusok részéről, de a hatékonyabb módszerek, és a képzési követelményeket figyelembe vevő pedagógiai munka hosszú távon növelheti a tanulók tényleges tudásgyarapodását és eredményességét. A pedagógusokra jellemző az is, hogy pedagógiai munkájuk során figyelembe veszik a tanulók teljesítményszintjét. A pedagógusok szignifikánsan magasabb arányban értettek egyet azzal az állítással, hogy több figyelmet fordítanak az alulteljesítő diákokra a tanítási órákon, mint a jól teljesítő diákokra vonatkozó állítással ($t=3,89$; $p<0,01$), tehát a pedagógusok munkájuk során a felzárkóztatásra nagyobb hangsúlyt helyeznek.

A pedagógusok nézeteik szerint a mérés hatására több tanórán kívüli segítséget ajánlanak fel diákjaiknak, a pedagógusok 65,8%-ára jellemző, hogy tanórán kívül is foglalkozik a tanulókkal, ami mind a pedagógusok, mind a diákok részéről több idő- és energiabefektetést igényel. A pedagógusok többsége inkább vagy teljesen egyetértett azzal is, hogy az Országos kompetenciamérés hatására jobban odafigyelnek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére. A kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére a pedagógusok 38,4%-a azonban nem vagy inkább nem fordít figyelmet. *Balázs* (2006) kiemeli, hogy a szövegértési képességek és a matematikai eszköztudás fejlesztése minden pedagógusoknak kiemelt feladata. A tanulók eredményessége szempontjából lényeges lenne, ha minden pedagógus fordítana időt a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére is. A hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munkára vonatkozó állítások átlagos egyetértése megegyezik *Tóth* (2011) kutatási eredményeivel. Különbség a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésében van, vizsgálatában az általános iskola alsó tagozatán oktató pedagógusok kisebb arányban összpontosítanak erre a tevékenységre.

Az oktatás tartalmának változtatása esetében a pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy pedagógiai munkájukra a mérés hatására jobban jellemző a kompetenciaközpontúság, ugyanakkor ezzel az állítással is csak a pedagógusok 48,9%-a értett inkább vagy teljes mértékben egyet. A pedagógusokra nem jellemző, hogy kevesebb szabadságot engednek meg maguknak óráik tartalmi alakításában (az átlagos egyetértés mértéke 2,06). A pedagógusokra nem jellemző az sem, hogy a mérés hatására csökkentik az elsajátítandó tartalmak mennyiségét, vagy leszűkítik tárgyaik tantervi tartalmát, és azokkal a tartalmi egységekkel is foglalkoznak, amelyeket közvetlenül nem mérnek az Országos kompetenciamérésen. Ezek miatt valószínűsíthető, hogy a vizsgált pedagógusok tanulói a nem mért területeken sem maradnak le. A nem mért tartalmi elemek előtérben maradására vonatkozó egyetértés megegyezik *Tóth* (2011) eredményeivel, ugyanakkor ellentmond *Hamilton, Berends és Stecher* (2005) eredményeinek. Ennek oka az lehet, hogy az NCLB elszámoltathatósági rendszerében erősebb ösztönzők kapcsolódnak a mérési eredményekhez, mint a hazai elszámoltathatósági rendszerben.

A tesztfeladatok megoldására való felkészítés közül a pedagógusok legmagasabb arányban azzal értettek egyet, hogy pedagógiai munkájuk során a mérés hatására több időt töltenek általános tesztmegoldási stratégiák tanításával. A teljes minta 79,9%-a fordít erre időt, ugyanakkor e tevékenység az általános iskolában oktató pedagógusokra nagyobb arányban jellemző. *Tóth* (2011) eredményei összhangban állnak ezzel, eredményei arra is felhívják a figyelmet, hogy az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok több időt töltenek a tesztmegoldási stratégiák tanításával. Jelen kutatásban a tesztmegoldó stratégiák tanításánál szignifikánsan alacsonyabb arányban jellemző, hogy a pedagógusok a tesztelés módjában, a tesztekben alkalmazott feladattípusokon változtatnának a mérés hatására. A pedagógusok körülbelül 46%-ára nem vagy inkább nem jellemző, hogy pedagógiai munkájában a tesztelés során alkalmazott feladattípusokat megváltoztatta volna. Ezzel ellentmond, hogy a mérésre felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiák esetében a pedagógusok 86,1%-a egyetértett azzal az állítással, hogy olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak a kompetenciaméréseken, így valószínűsíthető, hogy a mérőfeladatokat a tanítási-tanulási folyamatban nem mindig a tanulók tesztelése során alkalmazzák.

A tanulói teljesítmények növelése érdekében alkalmazott önálló, tanórán kívüli, tanulói feladatok alkalmazásával a pedagógusok nem értettek egyet. A pedagógusok 83,1%-a elutasította, hogy több, 86,9%-a elutasította, hogy nehezebb házi feladatot adna a diákjainak a mérés hatására, amely összhangban van *Tóth* (2011) eredményeivel. *Tóth* (2011) ezt azzal

magyarázza, hogy az oktatási rendszer sajátossága miatt a tanulók a tanórák végén általában kapnak házi feladatot, a tanórákon túli tanulás elvárás a diákokkal szemben. Feltételezhetően ez a hatás érvényesül az általam megkérdezett pedagógusok körében is.

A faktorok szerint összevont változóban mindkét iskolatípusban jelentős különbségek vannak. A pedagógusokra leginkább a hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munka jellemző a mérések hatására. Ennél szignifikánsan alacsonyabb arányban jellemző a pedagógusokra a tesztfeladatok megoldására való felkészítés. A pedagógusok többsége szerint nem jellemző, hogy a mérés hatására változtatnának az oktatás tartalmán, és az sem, hogy a tanulói teljesítmények növelése érdekében önálló, tanórán kívüli feladatokat adnának a diákoknak.

Iskolatípusok szerint a három kérdőív-tétel esetében mutatható ki szignifikáns különbség. Az általános iskolában oktató pedagógusok az Országos kompetenciamérés hatására több tanórán kívüli segítséget ajánlanak fel a diákoknak, több időt töltenek általános tesztmegoldó stratégiák tanításával, és jobban összpontosítanak a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre pedagógiai munkájuk során. Az összevont változó szerint két esetben volt szignifikáns különbség az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszai között. A hatékony és nagyobb időigényű pedagógiai munka, valamint a tesztfeladatok megoldására való felkészítés az általános iskolában oktató pedagógusokra nagyobb arányban jellemző.

Az általános tesztmegoldó stratégiák szerinti különbség *Tóth* (2011) kutatásában az általános iskola alsó és felső tagozatán tanító pedagógusok válaszaiban is megfigyelhető, az alsó tagozaton tanítók több időt fordítanak erre a tevékenységre. Eredményei szerint az általános iskola alsó és felső tagozatán tanító pedagógusok között különbségek vannak a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére szánt idő, az elsajátítandó tartalmak mennyiségének csökkentése, az órák tartalmi alakítása, a tárgyak tantervi tartalmának szűkítése, és a feleletválasztós tesztekre történő összpontosítás tekintetében. Ebben a vizsgálatban ezek a különbségek az általános- és középiskolában oktató pedagógusok esetében nem voltak kimutathatók. Ennek egyik oka lehet, hogy tényleges különbségek vannak az általános iskola alsó és felső tagozatán, valamint az általános és középiskolában oktató pedagógusok nézetei között. Egy másik ok lehet, hogy a *Tóth* (2011) által felmért minta nagysága miatt a kisebb különbségek is szignifikánsak lehetnek, jelen vizsgálattal ellentétben.

Ebben a kérdőívrészben is nyílt kérdőív-tétel vonatkozott a fel nem sorolt pedagógiai munkában történő változások megnevezésére, melyre ebben az esetben is csak 11 pedagógus

válaszolt. A pedagógusok 27,3%-a azt válaszolta, hogy saját tárgyukból „nincs” Országos kompetenciamérés, ezért a mérés csak kisebb hatást gyakorol munkájukra, 18,2%-uk szerint pedagógiai munkájukban több interaktív tananyagot használnak, 27,3%-uk szerint jobban differenciálnak. A pedagógusok 18,2%-a válaszolta, hogy hatékonyabb oktatási módszert vagy munkaformát használ pedagógiai munkája során a nyílt válaszok alapján. A nyílt kérdőívtételre alacsony válaszadási arány jellemző és a felsorolt állítások besorolhatók a zárt tételek valamelyikébe. Mindezek miatt feltételezem, hogy a zárt tételek jól lefedték a pedagógiai munka változásait.

Összegezve a pedagógusok pedagógiai munkája leginkább hatékonyságában és időigényességében változik a mérés hatására. A pedagógusok nagy részére jellemző, hogy a tesztfeladatok megoldására készítik fel a diákokat.

3.2.8. Az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézetek

Az Országos kompetenciamérés adatainak, eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított nézeteket vizsgáló kérdőívtételek a 70. kérdőívtétel elhagyása és faktoranalízist követően három faktorba rendeződtek. A faktoranalízisbe nem vontam be a kompetenciamérés eredményeinek hasznosítására, a hasznosítás funkciójára, valamint a kompetenciamérés eredményeinek elemzésére, az elemzés idejére vonatkozó állításokat. A kérdőívrész hossza miatt az alfejezetben külön vizsgáltam ezeket a kérdőívtételeket, valamint a faktoranalízist követően kialakult faktorokat a feltett kutatási kérdéseknek megfelelően.

3.2.8.1. Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságáról kialakított nézetek

Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságával, hasznosíthatóságával kapcsolatos tanári nézeteket vizsgáló állítások a faktoranalízist követően az kérdőívrész 1. faktorába rendeződtek. A kérdéscsoport nem rendeződött külön faktorokba, amely megegyezik az elméleti struktúrával.

Az alfejezetben a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, az általános- és középiskolákban oktató pedagógusok válaszainak, az egyes kérdőívtételek átlagos támogatottságának, valamint a faktor alapján összevont változó különbségeit vizsgáltam. A 23. táblázat mutatja be az alapstatisztikákat, a kétmintás t-próba és a páros t-próba

eredményeit a kérdőívtételek átlagos támogatottsága szerint csökkenő sorrendben, és ismerteti faktorok alapján összevont változó eredményeit.

23. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságáról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
	Az Országos kompetenciamérés ...							
68.	eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	3,04	0,87	0,08	2,98	0,84	0,08	n.s.
73.	eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez az iskolák számára.	2,84*	0,79	0,07	2,80*	0,81	0,07	n.s.
74.	adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	2,69*	0,87	0,08	2,78	0,87	0,08	n.s.
69.	eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	2,65	0,81	0,08	2,44*	0,85	0,08	p<0,05
71.	eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.	2,57	0,90	0,08	2,42	0,91	0,08	n.s.
72.	eredményei megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	2,19*	0,91	0,09	2,23*	0,86	0,08	n.s.
	Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznossága	2,65	0,59	0,06	2,60	0,63	0,06	n.s.

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1-nem értek egyet, 4-egyetérték.

A pedagógusok az Országos kompetenciamérés visszajelzéseivel kapcsolatos állítások közül leginkább azzal értettek egyet, hogy az eredményekről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők. Ez az eredmény nincs összhangban *Hamilton, Berends és Stecher* (2005) eredményeivel. Kutatásukban a tanárok nézetei szerint az eredmények nem mindig világosak, értelmezhetőek. Feltételezhetően ez a különbség a mérési jelentések különbözőségeiből adódik. Jelen vizsgálatban pedagógusok 73,2%-a inkább vagy teljes mértékben egyetértett az intézményi jelentések világosságával, értelmezhetőségével kapcsolatos állítással, ami arra utal, hogy az eredmények intézményi szintű elemzését feltehetően nem akadályozza az, hogy a pedagógusok nem értik, nem tudják értelmezni a jelentéseket. A pedagógusok többsége egyetértett azzal az állítással is, hogy a mérés eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez az iskolák számára (az átlagos egyetértés mértéke 2,82).

Szignifikánsan alacsonyabb volt az egyetértés arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok rendelkeznek a mérés adatainak továbbelemzéséhez szükséges tudással. A pedagógusok 37,6%-a nem vagy egyáltalán nem értett egyet az állítással. Az eredmények hasznosítása miatt lényeges, hogy a pedagógusok tovább tudják elemezni a mérés eredményeit. Az eredmények továbbelemzését az Országos kompetenciamérés FIT elemző szoftver és a TÁMOP-3.1.8 projekt pedagógusoknak szóló képzései támogatják, de a projekt eredményességéről jelenleg még kevés információ áll rendelkezésre.

Szignifikánsan nem különbözött az egyetértés az előző állítástól arra vonatkozóan, hogy a mérés eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását. A pedagógusok 64,2%-a inkább vagy teljesen egyetértett az állítással, 35,8%-uk azonban megkérdőjelezi az eredmények érvényességét. A pedagógusok 48,5%-a szerint a mérés eredményeiről nem kapnak időben visszajelzést az iskolák, az eredmények visszacsatolását későinek tartják a pedagógusok. Ez az eredmény összhangban van *Hamilton, Berends és Stecher (2005)* vizsgálatával. Kutatásukban a tanárok nézetei szerint sem mindig naprakészek az NCLB tanulói teljesítmény-mérések eredményei.

Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságára vonatkozó állítások közül a pedagógusok leginkább azzal nem értettek egyet, hogy a mérés eredményei megbízható visszajelzést nyújtanak az iskolákban folyó munka minőségéről. A pedagógusok 61,6%-a szerint a mérés eredményei nem megbízhatók, nem az iskolai munka minőségét tükrözik. A pedagógusok csupán 6,3%-a értett egyet az állítással teljes mértékben, amely feltételezhetően hatással van arra, hogy a pedagógusok miként hasznosítják a mérés eredményeit.

Iskolatípusonként egy esetben mutatkozott szignifikáns különbség. Az általános iskolában oktató pedagógusok nagyobb aránya szerint tükrözik a mérés eredményei a tanulók tényleges tudását. A többi állítással való egyetértés az általános- és középiskolában oktató pedagógusok válaszai alapján kiegyenlítettek voltak. Az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságára vonatkozó összevont változó esetében sem mutatható ki szignifikáns különbség a két iskolatípus között.

Összegezve a pedagógusok az Országos kompetenciamérés jelzéseit nem minden esetben tartják hasznosnak. A pedagógusok nézetei szerint a visszajelzések könnyen értelmezhetők és viszonyítási pontot nyújtanak a pedagógiai munka fejlesztéséhez. A pedagógusok többsége szerint azonban a mérés eredményei nem nyújtanak megbízható visszajelzést az iskolákban folyó munka minőségéről. Ez arra enged következtetni, hogy a

mérés eredményei a fejlesztések alapjául szolgálhatnak az iskolákban, de a fejlesztések olyan eredményekre épülnek, amelyeket a pedagógusok nem tartanak megbízhatónak.

3.2.8.2. Az Országos kompetenciamérés eredményinek hasznosításáról, a hasznosítás fő funkciójáról kialakított nézetek

A 7. kérdőív részben azt is vizsgáltam, hogyan nyilatkoznak a pedagógusok a mérés eredményeinek hasznosításáról, a hasznosítás fő funkciójáról. A hasznosítás fő funkciójára vonatkozó kérdésre azok a pedagógusok válaszolhattak, akik nézeteik szerint az intézményükben hasznosítják az Országos kompetenciamérés eredményeit. Ennek célja a valódi válaszok elérése volt. Az alfejezet a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, valamint a háttérváltozók szerinti különbségeket mutatja be. Az eredmények felhasználásának funkciójáról kialakított nézeteket a 24. táblázat foglalja össze.

A pedagógusok 90,7%-a válaszolta, hogy intézményükben használják valamilyen formában a kompetenciamérések eredményeit az iskolai munka során, 9,3%-uk nézetei szerint egyáltalán nem használják. A pedagógusok 74,3 %-a szerint csak a tantestület egy része, 17,3%-uk szerint a teljes tantestület használja, hasznosítja az eredményeket az iskolai munkában.

Megvizsgáltam azt is, hogy milyen különbségek vannak a pedagógusok hasznosításra vonatkozó nézeteiben háttérváltozók szerint. Az általános iskolában oktató pedagógusok nézetei szerint iskoláikban nagyobb arányban hasznosítják a mérések eredményeit ($\chi^2=10,61$; $p<0,01$). Nagyobb arányban nyilatkoztak az eredmények hasznosításáról azok a pedagógusok, akik legalább tíz éve a pályán vannak, mint azok, akik ennél kevesebb ideje ($\chi^2=10,92$; $p<0,05$). A többi háttérváltozó szerint az eredmények használatában nem mutatható ki szignifikáns különbség.

24. táblázat. Pedagógusok nézetei az eredmények felhasználásának fő funkciójáról (N=214)

<i>Az Országos kompetenciamérés eredményeinek felhasználása</i>	<i>A pedagógusok eloszlása (%)</i>
Tervezéshez, célok kijelöléséhez	32,1
A feladatlapokat használják fel	25,1
Az iskola teljesítményének bemutatására	14,4
Differenciált foglalkozásokhoz	13,1
A pedagógusok szemléletének átalakítására	7,6
A tanulók objektív értékeléséhez	7,2
Jutalmazáshoz és/vagy elmarasztaláshoz	0,5

A pedagógusok nézetei szerint az Országos kompetenciamérés eredményei felhasználásának fő funkciója a tervezés és célok kijelölése, amely megegyezik *Sinka* (2006) eredményeivel. A pedagógusok 25,1%-a szerint nem a mérés eredményeit, hanem magukat a feladatlapokat használják, hasznosítják leginkább az iskolák. *Sinka* (2006) eredményei szerint az iskolaigazgatók 6,5%-a nyilatkozta azt, hogy a feladatlapokat hasznosítják a mérés során az iskolában. A két mérés különbségeiből nem lehet azt eldönteni, hogy az iskolaigazgatók és a pedagógusok nézetei ténylegesen ilyen arányban különböznek egymástól, vagy a két vizsgálat között eltelt idő alatt ennyivel nőtt volna a feladatlapok iskolai felhasználásának aránya. *Balázsi* (2006) kiemeli, hogy sem a mérőfeladatok, sem a tesztek nem alkalmasak arra, hogy a diákok eszköztudását és képességeit fejlesszék. *Koretz, McCaffrey és Hamilton* (2001), *Koretz* (2005), *Filigo és Loeb* (2011) és *Linn* (2012) felhívják arra a figyelmet, hogy a feladatlapok tanítási-tanulási folyamatban való alkalmazásával a tesztpontszámok inflálódhatnak, torzulhatnak, a teljesítmények növekedése aránytalanná válhat a diákok tényleges fejlődéséhez képest. Az elszámoltatáshoz kapcsolt ösztönzők miatt alkalmazott mérőfeladatok, feladatlapok tanítási-tanulási folyamatban való használata, és a tesztmegoldó készségek célzott fejlesztése a tananyag szűküléséhez vetethetnek, a diákok lemaradhatnak azokon a területeken, amelyeket a mérés során nem mérnek.

A pedagógusok 14,4%-a nyilatkozta, hogy az eredmények iskolai szintű hasznosításának fő funkciója az iskola teljesítményének bemutatása. A bemutatás megtörténhet az elszámoltathatósági kapcsolatban lévő összes érdekcsoport felé, de a kérdőívtételből az nem derül ki, hogy pontosan mely érdekcsoportoknak és mekkora arányban mutatják be az Országos kompetenciamérésen elért eredményeket az iskolák.

A mérés eredményeinek fő funkciója a pedagógusok 13,1%-a szerint, hogy az eredmények differenciált foglalkozások alapjául szolgálnak. Ez arra utal, hogy az Országos kompetenciamérésen elért tanulói eredmények nyomán, képességeikhez mérten foglalkoznak a diákokkal, az eredményeket pedig egyaránt hasznosíthatják a gyengébb diákok felzárkóztatásához vagy a tehetségek kibontakoztatásához. Mivel a pedagógiai munkájuk során több időt fordítanak a pedagógusok az alulteljesítő diákokra, kevesebbet a jól teljesítőkre ($t=3,89$; $p<0,01$), ezért feltételezhetően a pedagógusok valamelyest nagyobb hangsúlyt helyeznek a differenciált foglalkozások során a felzárkóztatásra.

A pedagógusok körülbelül ugyanakkora arányban nyilatkozták, hogy a mérési eredmények iskolai hasznosításának fő funkciója a pedagógusszemlélet, a pedagóguspolitika átalakítása, valamint a tanulói teljesítmények objektív értékelése, *Sinka* (2006) eredményeivel összhangban. A mérési eredményeket a tanulói teljesítmények objektív értékeléséhez kisebb

arányban használják az iskolák, amely összhangban áll azzal, hogy a pedagógusok 35,8%-a szerint a mérési eredmények nem tükrözik pontosan a tanulók tudását.

Egy pedagógus válaszolta, hogy a mérés fő funkciója az iskolai szereplők jutalmazása, illetve szankcionálása. Balácsi (2006) kiemeli, hogy az eredmények alapján a tanulók osztályozása és a pedagógusok elszámoltatása nem javasolt. A vizsgálatba bevont pedagógusok nézetei szerint iskoláikra ez nem jellemző.

A mérési eredmények fő funkcióiban egyetlen háttérváltozó szerint sem volt szignifikáns különbség, a pedagógusok válaszi kiegyenlítettek voltak.

Összegezve a pedagógusok nézetei szerint a mérési eredményeket az iskolák leginkább tervezéshez és célok kijelöléséhez használják, jutalmazáshoz, illetve elmarasztaláshoz egyáltalán nem.

3.2.8.3. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek elemzéséről, az elemzés időtartamáról kialakított nézetek

A 7. kérdőív-rész kitért arra is, hogy a pedagógusok nézetei szerint milyen arányban, hány alkalommal, és egy alkalommal milyen hosszan elemzik az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolákban. Az elemzési alkalmakra és az elemzés időtartamára vonatkozó kérdésekre ebben az esetben is csak azok a pedagógusok válaszolhattak, akik nézeteik szerint az intézményükben elemzik az Országos kompetenciamérés eredményeit. Az alfejezet ismerteti a kérdőívtételek átlagos támogatottságát, valamint a háttérváltozók szerinti különbségeket.

A pedagógusok 85,2%-a szerint az iskolában elemezték az Országos kompetenciamérés eredményeit. A pedagógusok 43,5%-a szerint csak szóban, 41,8%-a szerint írásban is elemezték az eredményeket. Sinka (2006) eredményeinél többször elemzik az eredményeket az általam vizsgált pedagógusok iskolái írásban. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek elemzéséről kialakított nézetekben háttérváltozók szerint három esetben volt különbség. A 20 évnél régebb óta a pályán lévő pedagógusok szignifikánsan magasabb arányban nyilatkozták, hogy iskolájukban valamilyen formában elemzik az Országos kompetenciamérés eredményeit, mint azok, akik ennél kevesebb ideje vannak a pályán ($\chi^2=18,48$; $p<0,01$). A pedagógusok nézetei szerint az általános iskolákban gyakrabban beszélnek meg csak szóban az eredményeket, mint a középiskolában, a középiskolában gyakrabban készül írásbeli elemzés is ($\chi^2=6,33$; $p<0,05$). Településtípusok szerint a községi településen oktató pedagógusok 81,8%-a szerint csak szóban elemzik az eredményeket,

írásbeli elemzés ritkán készül ($\chi^2=14,61$; $p<0,01$). A többi háttérváltozó szerint az elemzések formájában nem mutatható ki szignifikáns különbség.

A pedagógusok 84,8%-a szerint egy vagy két alkalommal elemezték az Országos kompetenciamérések eredményeit az iskolai munkában. Ennél többször csak a pedagógusok 15,2%-a szerint elemzik az eredményeket. A pedagógusok eloszlását az elemzések alkalmára vonatkozó nézeteik szerint a 25. táblázat mutatja be.

25. táblázat. A pedagógusok eloszlása az elemzések alkalmára vonatkozó nézeteik szerint (N=202)

<i>Az elemzések alkalma (db)</i>	<i>A pedagógusok eloszlása (%)</i>
1	47,7
2	37,1
3	9,8
4	3,4
5	2

A pedagógusok 71,3%-a szerint egy alkalommal maximum két óráig tart az Országos kompetenciamérések elemzése. Három óráig tartó elemzésről a pedagógusok 19,5%-a számolt be. A pedagógusok eloszlását az elemzések hosszára vonatkozó nézeteik szerint a 26. táblázat ismerteti.

26. táblázat. A pedagógusok eloszlása az elemzések hosszára vonatkozó nézeteik szerint (N=202)

<i>Az elemzések hossza (óra)</i>	<i>A pedagógusok eloszlása (%)</i>
1	35,1
2	36,1
3	19,5
4	6,8
5	2,4

3.2.8.4. Az Országos kompetenciamérés eredményei ismeretének fontosságáról kialakított nézetek

A 7. kérdőív részben azt is vizsgáltam, hogy a pedagógusok nézetei szerint mennyire fontos, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeit ismerjék a mérésben közvetlenül érintett csoportok. Az alfejezet ismerteti a kérdőív tételek átlagos támogatottságát, az átlagos támogatottság és az iskolatípusok szerinti különbségeket a 27. táblázat alapján.

27. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés eredményei ismeretének fontosságáról

Nr.	Kérdőívtétel	Általános iskola			Középiskola			Szn. kül.
		Átlag	Szórás	Std. hiba	Átlag	Szórás	Std. hiba	
Az Országos kompetenciamérés eredményeit ismerniük kell ...								
80.	a tanároknak.	3,75	0,45	0,04	3,54	0,70	0,06	p<0,05
81.	a tanulóknak.	3,57*	0,66	0,06	3,38*	0,80	0,07	n.s.
82.	a szülőknek.	3,53	0,55	0,05	3,29	0,84	0,08	p<0,05
83.	a fenntartóknak.	3,42*	0,65	0,06	3,13*	0,87	0,08	p<0,05
Az Országos kompetenciamérés eredményei ismeretének fontossága								
		3,56	0,47	0,04	3,34	0,68	0,06	p<0,05

Megjegyzés: n.s. = nem szignifikáns; * Szignifikánsan különbözik az előző állítástól p<0,05 szinten; Skálafokok: 1-nem tartom fontosnak, 4-fontosnak tartom.

A vizsgált pedagógusok nézetei szerint fontos, hogy minden közvetlenül érintett csoport ismerje az Országos kompetenciamérés eredményeit. A puha elszámoltatást a pedagógusok fontosnak vélik. Ennek feltételezhető oka, hogy az elszámoltatásból származó eredmények információkat szolgáltatnak az érintetteknek a tanítás, a tanulási stílus eredményességéről, segítenek döntéseik meghozatalában. A pedagógusok leginkább azzal értettek egyet, hogy a mérés eredményeit ismerniük kell a tanároknak, 94,5%-uk inkább vagy teljes mértékben egyetértett az állítással. Ennek oka az lehet, hogy a pedagógusoknak a tanítási-tanulási folyamat irányításához, a tanulók differenciált fejlesztéséhez fontos alapot nyújthatnak a mérésből származó eredmények. A pedagógusok 89,5%-a szerint az eredményeket ismerniük kell a tanulóknak, 87,2 %-uk szerint a szülőknek is. A szülők és a tanulók a tanulói szintű eredményeket is nyomon követhetik az egyéni, tanulói szintű mérési azonosítók segítségével.

A pedagógusok szerint az is fontos, hogy a fenntartó ismerje a mérés eredményeit, a pedagógusok kis része, 18,2%-a nem vagy inkább nem tartja ezt lényegesnek. Az iskola fenntartójának fontos szerepe van, ha az általa fenntartott iskolákban intézkedési tervet kell kezdeményeznie. Ugyanakkor a kemény elszámoltatás alacsony szintje miatt lényeges, hogy a fenntartó a fenntartói jelentések alapján folyamatosan tájékozódjon iskolai teljesítményéről.

Az eredményekben iskolatípusonként három esetben van szignifikáns különbség. Az általános iskolában oktató pedagógusok fontosabbnak tartják, hogy a mérés eredményeit ismerjék a pedagógusok, a szülők és a fenntartók. Ez a különbség az összevont változó szerint is jelentős.

Összegezve a pedagógusok fontosnak tartják, hogy a mérés eredményeit minden közvetlenül érintett csoport ismerje.

3.2.8.5. Az Országos kompetenciamérés eredményeinek iskolai tájékoztatásáról kialakított nézetek

A 7. kérdőív rész arra is kitért, hogy a pedagógusok nézetei szerint az iskola tájékoztatja-e, ha igen, milyen formában az Országos kompetenciamérés eredményeiről a mérésben közvetlenül érintett csoportokat. A pedagógusok eloszlását iskolájuk eredményekről való tájékoztatásáról kialakított nézeteik szerint a 27. táblázat mutatja be.

28. táblázat. A pedagógusok eloszlása iskolájuk eredményekről való tájékoztatásáról kialakított nézeteik szerint

A tájékoztatás formája	A pedagógusok eloszlása (%)			
	A tanárokat	A fenntartót	A tanulókat	A szülőket
Nem tájékoztatja	0,8	8,4	10,5	18,6
Csak szóban	31,6	12,7	39,2	40,9
Csak írásban	15,6	33,3	27,4	14,8
Szóban és írásban is	51,9	45,6	22,8	25,7

A pedagógusok szerint iskoláik tájékoztatják a mérés eredményeiről a tanárokat. A tájékoztatás legnagyobb arányában szóban és írásban is megvalósul. Ennél kisebb arányban nyilatkozták azt a pedagógusok, hogy az iskola csak szóban tájékoztatja őket az eredményekről. A fenntartónak szóló tájékoztatás is legnagyobb arányban szóban és írásban valósul meg. A pedagógusok harmada ugyanakkor azt nyilatkozta, hogy a fenntartót az iskola csak írásban tájékoztatja az eredményekről. Ezekben az iskolákban valószínűleg nem teremtenek arra alkalmat, hogy az iskola és a fenntartó közösen beszéljenek az elért eredményekről. A tanulókat az iskolák leginkább csak szóban tájékoztatják az eredményekről a pedagógusok nézetei szerint, 10,5%-uk szerint az iskola nem is tájékoztatja a tanulókat. A pedagógusok 18,6%-a szerint a szülőket nem tájékoztatja az iskola a mérés eredményeiről semmilyen formában. Ez arra enged következtetni, hogy vannak olyan iskolák, ahol a szülői értekezleteken egyáltalán nem kerül szóba az Országos kompetenciamérés, a mérés eredményei. Legnagyobb arányban a szülőket is csak szóban tájékoztatják, hasonlóan a tanulókkal.

A tájékoztatásról kialakított nézetek különbségeit háttérváltozók szerint is megvizsgáltam. Szignifikáns különbség négy esetben mutatkozott. A pedagógusok válaszai alapján azokat a pedagógusokat, akik községi településtípuson oktatnak, gyakrabban tájékoztatja iskolájuk csak szóban, mint azokat, akik városban vagy megyei jogú városban oktatnak ($\chi^2=32,86$; $p<0,01$). Az általános iskolában oktató pedagógusokat többször

tájékoztatják az iskolák csak szóban, és kevesebbszer szóban és írásban is ($\chi^2=19,06$; $p<0,01$). A megyei jogú városban oktató pedagógusok szerint gyakrabban nem tájékoztatják a szülőket az iskolák, mint a városban vagy községben oktató pedagógusok nézetei szerint ($\chi^2=14,22$; $p<0,05$). Azok a pedagógusok, akik tanítják a mérésbe bevont évfolyamok valamelyikét, szignifikánsan magasabb arányban válaszolták, hogy az iskolájuk tájékoztatja a mérés eredményeiről a szülőket valamilyen formában ($\chi^2=11,88$; $p<0,01$).

Összegezve a tanárokat és a fenntartókat legnagyobb arányban szóban és írásban is, a tanulókat és a szülőket csak szóban tájékoztatják az iskolák a mérés eredményeiről.

4. ÖSSZEGZÉS, KÖVETKEZTETÉSEK

A szakdolgozat célja az volt, hogy megvizsgálja az Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról, tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásairól kialakított tanári nézeteket. Ennek megfelelően az elméleti háttér bemutatta az oktatási rendszerek elszámoltathatóságának jellemzését, kiemelt hangsúlyt helyezve a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszer, valamint a hazai mérési-értékelési szisztéma központi elemére, az Országos kompetenciamérésre. A szakdolgozat célja volt az empirikus kutatás megalapozásaként az is, hogy a kérdőíves módszer alkalmazását alátámassza, igazolja, feltárja a tanári nézetek fogalmi kereteit, és bemutassa a tanulói teljesítményeken alapuló elszámoltathatósági rendszereket vizsgáló empirikus kutatások főbb eredményeit. Az elemzés fontos célja volt a tanári kérdőíves vizsgálatban használt kérdőívrészek validálása, az empirikus eredmények érvényességének igazolása. A tanári kérdőíves vizsgálat eredményeit a megfogalmazott kutatási céloknak és kutatási kérdéseknek megfelelően elemeztem, a tanulóiteljesítmény-mérésekkel kapcsolatos empirikus kutatások eredményeivel összehasonlítottam. Az elemzés során törekedtem arra, hogy az eredményeket ne csak felsorolásszerűen, hanem azokat értelmezve, az eredmények mögött meghúzódó lehetséges okokat feltárva mutassam be. A kérdőív hossza, az elemzés terjedelme, valamint az értelmezhetőség megkönnyítése miatt fontosnak tartottam, hogy az egyes alfejezetek végén röviden összegezzem a megfogalmazottakat. A továbbiakban a fejezet az empirikus kutatásból nyert adatokat összegzi, választ ad a feltett kutatási kérdésekre és hipotézisekre.

A vizsgálat eredményei szerint (1) a pedagógusok körében magas az Országos kompetenciamérés elfogadottsága, a mérést hasznosnak ítélik meg a pedagógiai munka szempontjából, amely megegyezik előzetes hipotézissel. (2) A pedagógusok a belső tanulóiteljesítmény-mérések közül az érettségi, a külső mérések közül leginkább az Országos

kompetenciamérés miatt érzik nyomás alatt magukat, amely hipotézisem szerint alakult. Előzetes feltételezésemről előzően a mérések által gyakorolt nyomás, valamint a pedagógus diákjainak mérésben való részvétele között csak az érettségi vizsga és a kompetenciamérés esetében nem mutatkozott szignifikáns összefüggés. (3) A vizsgált pedagógusok leginkább saját belső elvárásai és az iskolavezetés miatt érzik nyomás alatt magukat annak érdekében, hogy tanulóik eredményességét növeljék a mérésben, az összevont változók alapján pedig a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok szerepe emelhető ki. Az iskolavezetés által okozott nyomás érzékelése előzetes hipotézisem szerint alakult, azonban előzetes hipotézisemről eltérően a kollégák nyomásgyakorló szerepe szignifikánsan alacsonyabb, a saját belső elvárásai miatt érzett nyomás pedig szignifikánsan magasabb a vizsgált pedagógusok nézetei szerint. Előzetes hipotézisemben feltételeztem, hogy a legalacsonyabb nyomást a szülők és a diákok miatt érzik a pedagógusok, a vizsgálat eredményei szerint azonban az iskolaszéknek van a legkisebb nyomásgyakorló szerepe az eredményességben érdekelt csoportok közül. (4) A pedagógusok töltenek időt az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlással. Hipotézisemmel összhangban a pedagógusok több mint 60%-a hónapokkal a mérés előtt megkezdte a gyakorlást és átlagosan 14 tanórát gyakorolnak. Az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlás fő funkciója a vizsgált pedagógusok nézetei szerint, hogy a diákokat felkészítse az mérésben szükséges a konkrét teendőkre. A településtípus, valamint a pályán eltöltött évek száma szerint előzetes hipotézisemről eltérően a pedagógusok válaszaiban szignifikáns különbség mutatkozott. A községi településtípuson oktató, és a legalább 20 éve a pályán lévő pedagógusok szignifikánsan többet gyakorolnak. (5) Az előzetes hipotézisemmel megegyezően a pedagógusok a kollégáik által alkalmazott stratégiák közül legmagasabb arányban a tanulók teszten elért eredményeit biztosan, de a tanulók tényleges tudását nem biztosan növelő stratégiák alkalmazásával értettek egyet. Az Országos kompetenciamérés során alkalmazott stratégiákat a pedagógusok elutasították. (6) A pedagógusok az eredményességben érdekelt csoportok nyomásgyakorló erejéről kialakított nézetei szignifikánsan magyarázzák a pedagógusok Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézeteit, amely előzetes hipotézisemmel megegyezik. A tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiákra, valamint a tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását biztosan nem növelő stratégiákra leginkább a közvetlen nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok által gyakorolt nyomás van hatással. A tesztpontszámokat biztosan, a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákra a legnagyobb befolyást a közvetett nyomásgyakorló és beavatkozó érdekcsoportok nyomása

gyakorolja. (7) A pedagógusok nézeteik szerint változtatnak pedagógiai munkájukon az Országos kompetenciamérés hatására, amely leginkább a hatékonyabb és nagyobb időigényű pedagógiai munkában mutatkozik meg. A mérés hatására a pedagógiai munkájukra jellemző az is, hogy a diákokat a tesztfeladatok megoldására készítik fel. (8) Az előzetes hipotézisemtől eltérően a pedagógusok az Országos kompetenciamérés visszajelzéseit nem minden esetben tartják hasznosnak. A pedagógusok nézetei szerint a visszajelzések könnyen értelmezhetők és viszonyítási pontot nyújtanak a pedagógiai munka fejlesztéséhez, azonban a pedagógusok többsége szerint a mérés eredményei nem nyújtanak megbízható visszajelzést az iskolákban folyó munka minőségéről. (9) A pedagógusok nézetei szerint az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolai munkában hasznosítják, de a hasznosítás nem terjed ki a tantestület egészére. A mérés eredményeit az iskolák leginkább tervezéshez és célok kijelöléséhez használják, amely előzetes hipotézisem szerint alakult. Előzetes hipotézisemtől elölően a pedagógusok nézetei szerint differenciált foglalkozásokhoz kisebb arányban használják az eredményeket az iskolák. A vizsgált háttérváltozók szerint hipotézisemtől eltérően szignifikáns különbség mutatkozott az eredmények használatában. A legalább 10 éve pályán lévő pedagógusok nézetei szerint iskoláikban nagyobb arányban hasznosítják a mérések eredményeit. A mérési eredmények fő funkcióiban egyetlen háttérváltozó szerint sem volt szignifikáns különbség. (10) Az országos kompetenciamérés eredményeit a pedagógusok többsége szerint elemezték saját iskolájukban. Előzetes hipotézisemtől eltérően az elemzésben nem csak a szóbeliség dominált. A pedagógusok körülbelül ugyanakkora arányban nyilatkozták, hogy csak szóban, ugyanakkora arányban, hogy írásban is elemezték az eredményeket. Hipotézisemmel megegyezően az elemzés csak évi 1-2 alkalommal történik, az elemzés hossza egy alkalommal pedig legnagyobb arányban 1-2 órára korlátozódik. Hipotézisemtől eltérően az Országos kompetenciamérés eredményeinek elemzéséről kialakított nézetekben háttérváltozók szerint három esetben volt különbség. A 20 évnél régebb óta pályán lévő pedagógusok szerint iskoláikban nagyobb arányban elemezték az eredményeket valamilyen formában. A községi településtípusokon lévő iskolákban nagyobb arányban beszélték meg csak szóban az eredményeket a pedagógusok válaszai alapján. (11) A pedagógusok nézetei szerint fontos, hogy az Országos kompetenciamérés eredményeit minden mérésben közvetlenül érintett csoport ismerje. (12) A pedagógusok nézetei szerint saját iskolájuk tájékoztatta a mérésben érintett csoportokat a mérés eredményeiről, azonban a tájékoztatás előzetes hipotézisemmel ellentétben csoportonként eltérő formában valósult meg. A tanárokat és a fenntartót leginkább szóban és írásban is, a tanulókat és a szülőket leginkább csak szóban tájékoztatta iskolájuk a mérési eredményekről a pedagógusok nézetei szerint. A

hipotézisemtől elérően alakult az is, hogy a vizsgált háttérváltozók szerint szignifikáns különbség mutatkozott az eredményekről való tájékoztatásban. A megyei jogú városokban oktató pedagógusok, és azok a pedagógusok, akik nem tanítják a vizsgálatba bevont évfolyamok egyikét sem, nézeteik szerint a szülőket gyakrabban nem tájékoztatták az eredményekről az iskolák. A községi településtípuson oktató pedagógusok szerint a tanárokat többször tájékoztatták csak szóban az iskolák a mérés eredményeiről.

A vizsgálat célja volt az is, hogy megvizsgálja az általános- és középiskolában oktató pedagógusok nézeteinek hasonlóságait és különbségeit. Az általános iskolákban oktató pedagógusok szignifikánsan magasabb arányban gondolták, hogy a mérés elősegíti a tanulói kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését, valamint azt is, hogy a mérés hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek. Az általános iskolában oktató pedagógusok az Országos kompetenciamérés miatt nagyobb nyomást érzékelnek, mint a középiskolákban oktatók, valamint nagyobb nyomás alatt érzik magukat a tanulók mérési eredményességének növelése miatt saját maguk, a kollégák és a szülők esetében. Az általános iskolában oktató pedagógusok nagyobb aránya gyakorol diákjaival a mérésre, mint a középiskolákban oktatók, és nagyobb arányban nyilatkoztak a tesztpontszámokat és a tanulók tudását is biztosan növelő stratégiák, valamint a tesztpontszámokat biztosan, de a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiák alkalmazásáról. Az általános iskolában oktató pedagógusok az Országos kompetenciamérés hatására több tanórán kívüli segítséget ajánlanak fel a diákoknak, több időt töltenek általános tesztmegoldó stratégiák tanításával, valamint jobban összpontosítanak a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre pedagógiai munkájuk során. Az általános iskolában oktató pedagógusok nagyobb aránya szerint tükrözik a mérés eredményei a tanulók tényleges tudását. A pedagógusok nézetei szerint a középiskolákban gyakrabban készül írásbeli elemzés is az eredmények alapján, az általános iskolákban gyakrabban beszélnek meg csak szóban az eredményeket. Az általános iskolában oktató pedagógusok fontosabbnak tartják, hogy a mérés eredményeit ismerjék a pedagógusok, a szülők és a fenntartók. A középiskolában oktató pedagógusokat többször tájékoztatják iskoláik szóban és írásban is a kompetenciamérés eredményeiről, az általános iskolában oktató pedagógusok pedig leginkább csak szóban értesülnek az eredményekről.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok hasznosnak, jelentősnek érzik az Országos kompetenciamérést a tanítási-tanulási folyamat, a pedagógiai munka és az iskolák szempontjából, ugyanakkor jelentős nyomás alatt érzik magukat a mérés és az eredményességben érdekelt hatása. A mérés eredményeinek érvényessége szempontjából

fontos, hogy ez a nyomás ne váljon akkora mértékűvé, ami a tananyag szűküléséhez, a más célokat kizáró tesztpontszámok direkt növeléséhez, a tanárok szelekciójához vezetne.

Az elszámoltatás negatív következményeinek egy része a vizsgálat alapján is igazolható, amely erősítheti a korábbi empirikus kutatásokban megfogalmazott fejlesztések szükségességét. A pedagógusok nagy része célzottan gyakorol a diákokkal a mérésre, többségük a mérés előtt hónapokkal megkezdte a gyakorlást. A pedagógusok jelentős hányada használja a mérés korábbi tesztjeit, feladatait a gyakorlás során, és fontosnak érzik, hogy a diákok tesztmegoldó stratégiáit fejlesszék. Ezek a negatív következmények a tesztpontszámok inflálódását okozhatják, az eredmények érvényességét és megbízhatóságát is korlátozhatják, ezért kiküszöbölésük kiemelt jelentőségű. *Linn (2012)* kiemeli, hogy ezekre megoldási mód lehet, ha a tesztek és feladatokat az évek során jelentősen változtatják. Megoldás lehet az is, ha nem minden feladatot hoznak nyilvánosságra, hasonlóan a PISA mérésekhez. Az Országos kompetenciamérés keretein belül meginduló hozzáadottérték-vizsgálatok, valamint a TÁMOP-3.1.8 projekt keretében megvalósuló pedagógus továbbképzéseknek fontos szerepük lehet a nyomás és a tesztpontszám-infláció mérséklésében. A tesztpontszám-inflációt okozó hatások csökkentésével emelkedne azon pedagógusok aránya is, akik szerint a mérés eredményei megbízható adatokat szolgáltatnak az iskolában folyó munka minőségéről. A nyomás mérséklődésével, az iskolák hozzáadott értékét még inkább előtérbe helyező visszajelzésekkel feltételezhetően kiküszöbölhető lenne, hogy a pedagógusok a tanulók tudását nem biztosan növelő stratégiákra helyezték a hangsúlyt. A mérés hatékonysága szempontjából fontos lenne az is, hogy az ötévente megvalósuló külső, szakértői értékelés mellett legyenek hosszú távú támogató mechanizmusok, amelyek az intézmények munkáját, az intézményekre szabott, önállóan elkészített fejlesztési tervek kidolgozását és megvalósítását segítik. Az iskolák önkorrektív lépéseinek és önfejlesztési igényének növelésével, a jó gyakorlatok kiemelésével az intézmények nagyobb arányban lennének képesek és motiváltak az eredmények fejlesztő szándékú felhasználására.

Fontos hangsúlyozni azonban, hogy a vizsgálat eredményei feltételekkel kezelendők. A felmérés nem reprezentatív mintán valósult meg, és csak a pedagógusok mérésről kialakult nézeteit tanulmányozta. Az eredmények csak közvetve alkalmasak a mérés hasznosságának, hasznosíthatóságának, tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt valódi hatásainak megítélésére. Mindezek miatt szükséges, hogy a későbbiekben országos reprezentatív mintán legyenek feltárva a mérés intézményi hatásai, és olyan iskolai szintű megfigyelések, esettanulmányok szülessenek, amelyekkel a közvetlen hatásokat, az eredmények felhasználásának gyakorlatát, valamint a hasznosítást befolyásoló tényezőket is meg lehet állapítani.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Köszönöm konzulensemnek, Baráth Tibornak, hogy szakdolgozati munkámat, a vizsgálat megvalósítását szakmai tanácsaival irányította és segítette. Hálás vagyok az alap- és mesterképzés során nyújtott szakmai és emberi támogatásáért, példamutatásáért.

Köszönöm Sinka Editnek és Tóth Editnek, hogy a kutatásaikban használt teljes mérőeszközöket rendelkezésemre bocsájtották.

Köszönettel tartozom Cseh Györgyinek a vizsgálatban közreműködő iskolák szervezésében nyújtott segítségéért.

Köszönöm Lőrinczi Jánosnak a kérdőív elektronikus változatának megvalósításában, az adatbázis elkészítésében nyújtott segítségét.

Köszönöm Tóth Editnek és Vigh Tibornak az elemzésben nyújtott segítségüket, tanácsaikat, biztatásukat.

Végül köszönöm a közreműködő vezetőknak és pedagógusoknak, hogy segítették vizsgálatom megvalósítását.

IRODALOM

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Magyar Közlöny, 1993/107. sz.
- 3/2002. (II. 15.) OM rendelet a közoktatás minőségbiztosításáról és minőségfejlesztéséről. Magyar Közlöny, 2002/21. sz.
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Magyar Közlöny, 2011/162. sz.
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Magyar Közlöny, 2012/115. sz.
- Abelson, R. P. (1979): Differences Between Belief and Knowledge Systems. *Cognitive Science*, **3**. 4. sz. 355–366. 2014. február 2-i megtekintés, http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1207/s15516709cog0304_4/pdf
- Anderson, J. A. (2005): *Accountability in education*. International Institute for Educational Planning, Párizs.
- Babbie, E. (2001): *A társadalomtudományi kutatások gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Balázsi Ildikó (2006): *Országos Kompetenciamérés 2004*. SuliNova Kht., Budapest.
- Balázsi Ildikó (2008): Kompetenciák mérése. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem évkönyve*. Koch Sándor TIT, Szeged. 139–160.
- Balázsi Ildikó és Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 325–362.
- Balázsi Ildikó és Zemplényi András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **54**. 12. sz. 36–50.
- Baráth Tibor (2007): A versenyképesség dimenziói. In: Simon Mária és Kósa Barbara (szerk.): *Hatékonyság és minőség: aktuális kérdések a hazai közoktatásban - Közoktatás és versenyképesség*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest. 2013. december 20-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/3-versenykepessag/versenykepessag-090617>
- Barber, M. és Mourshed, B. (2007): *How the best performing schools system come out on top*. McKinsey&Company, London.
- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek. Tanári mesterképzést bevezető tanulási/tanítási program oktatók és hallgatók számára*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Báthory Zoltán (1992): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmódot vázlatok*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Borg, M. (2001): Teachers' beliefs. *ELT Journal*, **55**. 2. sz. 186–188. 2014. február 6-i megtekintés, <http://203.72.145.166/ELT/files/55-2-10.pdf>
- Borg, S. (2003): Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, **36**. 2. sz. 81–109. 2014. február 7-i megtekintés: http://eprints.whiterose.ac.uk/1652/1/borgs1_Language_Teaching_36-2.pdf
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R. és Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York. 709–725.
- Csapó Benő (2002): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–298.
- Csapó Benő (2004): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 277–316.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **117**. 4. sz. 321–355. 2013. december 20-i megtekintés, <http://www.magyarpedagogia.hu/document/Csapo MP1074.pdf>
- Dicső László (2010): *Helyi közszolgáltatások szervezése*. TÖOSZ, Budapest.

- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 3. 3. sz. 23–43.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Ellison, S. (2012): Intelligent Accountability: Re-Thinking the Concept of “Accountability” in the Popular Discourse of Education Policy. *Journal of Thought*, 47. 2. sz. 19–41.
- Falus Iván, Gólhófer Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária és Szokolcsy Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11. 2. sz. 21–28. 2014. február 10-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00046/pdf/t2001-2.pdf>
- Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In: Gólhófer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2001c): Az oktatási módszerek kiválasztására és alkalmazására vonatkozó nézetek. In: Gólhófer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 232–260.
- Falus Iván (2001d): Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001*. Osiris Kiadó, Budapest, 213–234.
- Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiai és módszerei. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 243–296.
- Fang, Z. (1996): A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38. 1. sz. 47–65. 2014. február 10-i megtekintés, <http://harland-kyei-blankson.wikispaces.com/file/view/teacher-beliefs-practice2.pdf>
- Figlio, D. 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.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás. Az oktatási reform mélységének feltárása*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Gólhófer Erzsébet és Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Halász Gábor (2007): Az oktatás kormányzásának jövője: válasz a komplexitás kihívásaira. In: Lannert Judit (szerk.): *A jövőről való gondolkodás a gyakorlatban. A „Jövő iskolája” OECD projekt. A magyarországi projekt dokumentumai*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Európai Ügyek Főosztálya, Budapest.
- Halász Gábor (2009): Tanulás, tanuláskutatás és oktatáspolitikai. *Pedagógusképzés*, 7. 2-3. sz. 7–36.
- Hamilton, L., Berends, M. és Stecher, B. (2005): *Teachers’ Responses to Standards-Based Accountability. Working Paper*. RAND Corporation, Santa Monica, California. 2014. április 5-i megtekintés, http://192.5.14.43/content/dam/rand/pubs/working_papers_/2005/RAND_WR_259.pdf
- Hanushek, E. A. (2003): The failure of input-based schooling policies. *Economic Journal*, 113. 2. sz. 64–98. 2013. december 10-i megtekintés, <http://www.terry.uga.edu/~mustard/courses/e4250/Hanushek-2003.pdf>
- Hercz Mária (2007): *A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről*. PhD értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

- Hermann Zoltán, Imre Anna, Kádárné Fülöp Judit, Nagy Mária, Sági Matild és Varga Júlia (2009): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Oktatókutatási és Fejlesztési Intézet, Budapest.
- Héra Gábor és Ligeti György (2005): *Módszertan. A társadalmi jelenségek kutatása*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Hopkins, D. (2005): Minden iskola nagyszerű iskola – tanulás, tanítás és nagy léptékű reform. Előadás: A tanulás fejlesztése a fejlesztő értékelés segítségével. Nemzetközi és magyar OECD-szeminárium. Budapest, 2005. szeptember 29–30.
- Horn Dániel (2005): Indikátorok az oktatás eredményességének értékelésében a különböző szinteken. In: Simon Mária és Kósa Barbara (szerk.): *Minőség, eredményesség, hatékonyság*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 2013. december 9-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/2-vitaforum/eredmenyesseget>
- Horn Dániel (2011): *Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete. Műhelytanulmány*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 2013. december 14-i megtekintés, <http://econ.core.hu/file/download/mtdp/MTDP1113.pdf>
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–375.
- Horváth György (2004): *A kérdőíves módszer*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Imre Anna (2001): Nemzetközi indikátorok használata az oktatási folyamatok elemzésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 51. 7-8. sz. 233–241. 2013. december 19-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00051/2001-07-vt-Imre-Nemzetkozi.html>
- Imre Anna (2002): *Az OECD INES tevékenysége és hatása a nemzeti gondolkodásra*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kane, T. J. és Staiger, D. O. (2002): Volatility in School Test Scores: Implications for Test-Based Accountability Systems. *Brookings Papers on Education Policy*, 5. 1. sz. 235–283. 2013. december 14-i megtekintés, <http://www.dartmouth.edu/~dstaiger/Papers/ KaneStaiger brookings2002.pdf>
- Kertesi Gábor (2008): A közoktatási intézmények teljesítményének mérése-értékelése, az iskolák elszámoltathatósága. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv, a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT Kiadó, Budapest. 167–189.
- Koretz, D. (2005): *Alignment, High Stakes, and the Inflation of Test Scores*. CSE Report. National Center for Research on Evaluation. University of California, Los Angeles. 2013. december 22-i megtekintés, <http://cse.ucla.edu/products/reports/r655.pdf>
- Koretz, D., McCaffrey, D. és Hamilton, L. (2001): *Toward a framework for validating gains under high-stakes conditions*. CSE Technical Report. Center for the Study of Evaluation. University of California, Los Angeles. 2013. december 22-i megtekintés, <http://www.cse.ucla.edu/products /reports/TR551.pdf>
- Kozma Tamás (1999): Elszámoltatható iskola. *Educatio*, 8. 3. sz. 461–472.
- Lannert Judit (2006): Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Az eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Lashway, L. (2001): *The New Standards and Accountability: Will Rewards and Sanctions Motivate America's Schools to Peak Performance?* ERIC Clearinghouse on Educational Management, College of Education, University of Oregon. 2013. december 22-i megtekintés, https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/3117/acco_un tability.pdf?sequence=1
- Leithwood, K. (2005): *Educational Accountability: Issues and Alternatives. Research Report*. Saskatchewan School Boards Association, Regina, Saskatchewan, Canada. 2014. december 23-i megtekintés, <http://www.saskschoolboards.ca/old/ResearchAndDevelopment/ ResearchReports/Governance/05-01.pdf>

- Linn, R. L. (2012): *Test-Based Accountability*. Center for Research on Evaluation. Standards and Student Testing. University of Colorado, Boulder. 2013. december 22-i megtekintés, http://www.gordoncommission.org/rsc/pdf/linn_test_based_accountability.pdf
- Mansour, N. (2009): Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research Agenda. *International Journal of Environmental & Science Education*, **4**. 1. sz. 25–48. 2014. február 12-i megtekintés: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ884384.pdf>
- McCaffrey, D. F., Lockwood, J. R., Koretz, D. M. és Hamilton L. S. (2003): *Evaluating Value-Added Models for Teacher Accountability*. RAND Corporation, Santa Monica, California. 2013. december 28-i megtekintés, http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2004/RAND_MG158.pdf
- McNiel, L. M. (2000): *Contradictions of school reform: Educational costs of standardized testing*. Routledge, New York.
- Muraközy Balázs és Horn Dániel (2005): Teljesítményalapú ösztönzőrendszerek a közoktatásban. In: Hermann Zoltán (szerk.): *Hatékonyági problémák a közoktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 2014. január 9-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/hatekonysagi-problemak/teljesitmenyalapu>
- OECD (2013): *Education at a Glance 2012*. OECD, Párizs.
- Oktatási Hivatal (é.n.): Országos kompetenciamérés. Az Országos kompetenciamérések lebonyolítása. 2014. január 12-i megtekintés, <http://www.oktatas.hu/koznevelas/meresek/kompetenciameres/lebonyolitas>
- Oktatási Hivatal (2013a): Intézményi minőségirányítás az új jogszabályok tükrében. 2014. január 15-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop318_minosegfejl/projekt_hirek/tamop318_minosegiranyitas_uj_jogszabalyok_tukreben/?printMode=true
- Oktatási Hivatal (2013b): Az Országos kompetenciamérés eredményeinek helyi feldolgozását segítő képzés előkészítése. 2014. február 10-i megtekintés, http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop318_minosegfejl/projekthirek/kepzes_meres_eredmenyeinek_feldolgozasara
- OPEK (2006): *Egységes közoktatási minőségértékelési (intézményértékelési és tanulói teljesítménymérési) rendszer kialakítása*. Oktatáspolitikai Elemzések Központja – sulíNova Kht, Budapest. 2013. december 16-i megtekintés, <https://dl.dropboxusercontent.com/u/60617117/OPEK%20Min%C5%91s%C3%A9g%C3%A9rt%C3%A9kel%C3%A9si%20strat%C3%A9gia%202006.pdf>
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, **62**. 3. sz. 307-332. 2014. február 2-i megtekintés, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/1170741?uid=3738216&uid=2&uid=4&sid=21103824347983>
- Phillips, M. és Flashman (2007): How Did the Statewide Assessment and Accountability Policies of the 1990s Affect Instructional Quality in Low-Income Elementary Schools? In: Gamoran, A. (szerk.): *Standardbased reform in the poverty gap*. Brookings Institution Press, Washington. 45–88. 2013. december 29-i megtekintés, <http://papers.ccpr.ucla.edu/papers/PWP-CCPR-2007-017/PWP-CCPR-2007-017.pdf>
- Radó Péter (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**. 12. sz. 3–40. 2013. január 5-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/szakmai>
- Radó Péter (2011): Egy szamizdatról (a szakmai szolgáltató rendszer államosítása). 2013. december 13-i megtekintés, <http://oktpolcafe.hu/egy-szamizdatrol-a-szakmai-szolgáltato-rendszer-allamositasa-577/>
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 12 February 2001 on European cooperation in quality evaluation in school education. *Official Journal of the European Union*, **50**. 60. sz. 51–53.

- Richardson, V. (1996): The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York, 102–119.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K. és Prusinski, E. (2013): *Teaching and learning International Survey – TALIS 2013. Conceptual Framework*. OECD, Párizs. 2013. február 16-i megtekintés, http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf
- Sinka Edit (2005): Kompetenciamérés és iskolavezetés. Előadás: Új vizsga – Új tudás? Az OKI 2005. évi országos szakmai konferenciája. Budapest, 2005. október 20.
- Sinka Edit (2006): A kompetenciamérés hasznosulása és fogadtatása az iskolákban. In: Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola. Adatok és esetek*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest, 79–91.
- Stecher, B. M. (2010): *Performance Assessment in an Era of Standards-Based Educational Accountability*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education. Stanford University, California.
- Stecher, B. M. és Kirby, S. N. (2004): *Organizational Improvement and Accountability. Lessons for Education from Other Sectors*. Rand Corporation, Santa Monica, California.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Tatto, M. T. (1998): The Influence of Teacher Education on Teachers' Beliefs About Purposes of Education, Roles and Practice. *Journal of Teacher Education*, **49**. 1. sz. 66–77. 2013. február 18-i megtekintés, http://ed-share.educ.msu.edu/scan/te/mttatto/tatto_004.pdf
- Tót Éva (2004): *Oktatási indikátorok. Az OECD INES Network-B tevékenysége*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a köznevelésben. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 60–78. 2013. december 27-i megtekintés, <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-1.pdf>
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóteljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, **111**. 3. sz. 225–249. 2014. február 18-i megtekintés, http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth_MP1113.pdf
- Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra*, **22**. 2. sz. 34–45. 2014. február 18-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/00000/00011/00162/pdf/EPA00011_Iskolakultura_2012_02_034-045.pdf
- Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vidákovich Tibor (2008): A pedagógiai hozzáadott érték értelmezése és alkalmazása az iskolai hatékonyság vizsgálatában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kompetencia alapú oktatás és hatékonyság. A XLIV. Pedagógiai Nyári Egyetem évkönyve*. Koch Sándor TIT, Szeged. 121–138.
- Vidákovich Tibor és Csíkos Csaba (2009): A tanulók matematikai tudásának alakulása – nemzetközi és hazai vizsgálatok. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 150–160.
- Vígh Tibor (2010): *Az idegen nyelvi érettségi működése és hatása a tanulói teljesítmények és a tanári nézetek tükrében*. PhD értekezés. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Zheng, H. (2009): A Review of Research on EFL Pre-Service Teachers' Beliefs and Practices. *Journal of Cambridge Studies*, **4**. 1. sz. 73–81. 2014. február 13-i megtekintés, <http://journal.acs-cam.org.uk/data/archive/2009/200901-article9.pdf>

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat. A pedagógusok beosztás szerinti eloszlása.....	28
2. táblázat. A pedagógusok eloszlása településtípus szerint.....	28
3. táblázat. A pedagógusok végzettség szerinti eloszlása iskolatípusonként és a teljes mintában.....	28
4. táblázat. A tanári kérdőív változórendszere.....	30
5. táblázat. A kérdőívrészek itemszáma és megbízhatósága.....	32
6. táblázat. A kompetenciamérés jelentőségével kapcsolatos tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	34
7. táblázat. „A pedagógusok nézetei a kollégáik az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiáiról” kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	35
8. táblázat. A pedagógusok tanulóit teljesítmény-mérésekkel kapcsolatos nyomásról kialakított nézeteit vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	36
9. táblázat. Az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás céljáról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	37
10. táblázat. Az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	38
11. táblázat. Az eredményességében érdekeltek által gyakorolt nyomásról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	41
12. táblázat. az Országos kompetenciamérés adatainak, mérési eredményeinek, visszajelzéseinek hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgáló kérdőív rész változóival végzett faktoranalízis eredménye.....	41
13. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés jelentőségéről.....	42
14. táblázat. Pedagógusok nézetei a teljesítményteszt-típusok által okozott nyomásról.....	44
15. táblázat. A teljesítményteszt-típusok által okozott nyomás és a diákok mérésben való részvételének kapcsolata.....	47
16. táblázat. Pedagógusok nézetei az eredményességben érdekeltek által okozott nyomásról.....	48
17. táblázat. A háttérváltozók szerinti különbségek az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlásban.....	51
18. táblázat. A pedagógusok eloszlása az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlásra fordított idő szerint.....	52
19. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérésre történő célzott gyakorlás céljáról....	53
20. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákról.....	56
21. táblázat. Regressziós modellek az Országos kompetenciamérés tesztjeire való felkészítő és a mérés során alkalmazott stratégiákkal kapcsolatos nézetekre mint függő változókra.....	59
22. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés hatására a pedagógiai munkában bekövetkezett változásokról.....	62
23. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés visszajelzéseinek hasznosságáról.....	66
24. táblázat. Pedagógusok nézetei az eredmények felhasználásának fő funkciójáról.....	69
25. táblázat. A pedagógusok eloszlása az elemzések alakalmára vonatkozó nézeteik szerint.....	72
26. táblázat. A pedagógusok eloszlása az elemzések hosszára vonatkozó nézeteik szerint.....	72
27. táblázat. Pedagógusok nézetei az Országos kompetenciamérés eredményei ismeretének fontosságáról.....	73
28. táblázat. A pedagógusok eloszlása iskolájuk eredményekről való tájékoztatásáról kialakított nézeteik szerint....	74

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az elektronikus változatú tanári kérdőív

Tanári kérdőív

Kedves Pedagógus!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi mesterszakos hallgatójaként az Országos kompetenciamérésről alkotott tanári nézeteket, valamint a mérési eredmények intézményi szintű hasznosíthatóságát vizsgálom.

Az Országos kompetenciamérés 2001-es bevezetése óta nagy mennyiségű információ áll rendelkezésre a hazánkban tanuló diákok tudásszintjéről, fejlődésének előmeneteléről. Az adatok lehetőséget teremtenek arra is, hogy az intézmények, fenntartók, telephelyek teljesítményét több szempontból összehasonlítsuk. Arról azonban kevés információnk van, hogyan vélekednek a pedagógusok az országos mérésről, milyen módon hasznosulnak, mennyire segítik a tanítás-tanulás folyamatát az eredmények az iskolákban.

Annak érdekében, hogy a legérdekesebb szakértői réteg, a pedagógusok véleményét is megismerjük, kérem Önt, töltsse ki kérdőívemet. A kérdőív kitöltése névtelenül történik, az adatokat bizalmasan kezelem, azokat csak kutatási célokra használom fel. A kitöltés során nincsenek sem jó, sem rossz, sem elvárt válaszok, csak az Ön véleménye számít.

A kérdőív egyes kérdéseinek kitöltése önkéntes. Annak érdekében, hogy a szakdolgozati munkám eredményeképpen kialakuló kép minél valóságosabb legyen, kérem, hogy lehetőség szerint minden kérdésre válaszoljon.

A kérdőív két oldalból áll, kitöltése körülbelül 20-25 percet vesz igénybe. Az oldalak között az előző/következő gomb, az oldalak le/fel mozgatásához a jobb oldali görgetősáv segítségével navigálhat.

Az adatfelvétel 2014. március 17-től március 30-ig tart, ezen időszakban van lehetősége a kérdőív kitöltésére.

Köszönöm, hogy válaszaival segíti munkámat!

Következő >>

Kilépés és a kérdőív törlése

Tanári kérdőív					
I. Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel? Válaszát az egyetértés fokát kifejező gombok bejelölésével adhatja meg.					
AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ...					
	Nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek	Nincs válasz
1 ... legyen rendszeres.	☐	☐	☐	☐	☒
2 ... fontos az iskolák munkájához.	☐	☐	☐	☐	☒
3 ... csak feszültséget okoz az iskolákban.	☐	☐	☐	☐	☒
4 ... több problémát okoz, mint amennyi a haszna.	☐	☐	☐	☐	☒
5 ... hozzájárul ahhoz, hogy az iskolák nagyobb erőfeszítéseket tegyenek.	☐	☐	☐	☐	☒
6 ... hozzájárul az iskolák teljesítményének objektív megítéléséhez.	☐	☐	☐	☐	☒
7 ... a pedagógiai munka szempontjából nem hasznos.	☐	☐	☐	☐	☒
8 ... elősegíti a tanulói kompetenciák tartalmi elemeinek részletes megismerését.	☐	☐	☐	☐	☒

II. Az Ön megítélése szerint milyen stratégiákat használnak a pedagógusok az iskolákban az Országos kompetenciamérésekre való felkészítésben, illetve a mérések lebonyolítása során? Válaszát az egyetértés fokát kifejező gombok bejelölésével adhatja meg.

A KOLLÉGÁK ...

	Nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetérték	Egyetérték	Nincs válasz
9. ... több figyelmet fordítanak az alulteljesítő diákokra a tanítási órákon.	☐	☐	☐	☐	☒
10. ... megpróbálják fejleszteni a tanulók tesztmegoldó készségeit (pl. a kompetenciamérések nyilvánosságra hozott feladatainak megoldásával).	☐	☐	☐	☐	☒
11. ... igyekeznek a kompetenciamérések tapasztalatait beilleszteni a pedagógiai munkába.	☐	☐	☐	☐	☒
12. ... ügyelnek arra, hogy minél nagyobb legyen az egyezés a tanított és a mért tartalmak között.	☐	☐	☐	☐	☒
13. ... olyan feladattípusokat gyakoroltatnak, amelyek előfordulnak a kompetenciaméréseken.	☐	☐	☐	☐	☒
14. ... felzárkóztató, fejlesztő foglalkozásokon segítik a tanulókat a tanítási időn túl.	☐	☐	☐	☐	☒
15. ... a mindennapi munka során kihagyják vagy kevesebb hangsúlyt fektetnek azokra a tartalmakra, amelyek nem szerepelnek a kompetenciaméréseken.	☐	☐	☐	☐	☒

Az 1. melléklet folytatása

16. ... olyan szakmai, módszertani továbbképzéseken vesznek részt, amelyek segítik a kompetenciamérések eredményeinek felhasználását a tanítási-tanulási folyamat irányításában.	☐	☐	☐	☐	☒
17. ... kihagyják a mérésekből a különösen gyengén teljesítő tanulókat.	☐	☐	☐	☐	☒
18. ... több otthoni gyűjtőmunkát, szorgalmi feladatot adnak a diákoknak.	☐	☐	☐	☐	☒
19. ... változtatnak az oktatás módszerein (pl. többször alkalmazzák a kooperatív oktatás módszerét).	☐	☐	☐	☐	☒
20. ... változtatnak az oktatás szervezési módjain és munkaformáin (pl. több csoportmunkát iktatnak be).	☐	☐	☐	☐	☒
21. ... több figyelmet fordítanak a jól teljesítő diákokra a tanítási órákon.	☐	☐	☐	☐	☒
22. ... módosítják a tesztek eredményeit (pl. segítenek a tanulóknak a mérés közben, átjavítják a kitöltött teszteket a mérés után).	☐	☐	☐	☐	☒

23. A kollégák a következő, eddig nem említett stratégiát alkalmazzák:

III. Mennyire érzi-érezné kényszerhelyzetben magát a következő teljesítményteszt-típusok esetében, tekintet nélkül arra, hogy volt-e már ezekkel személyes tapasztalata vagy sem! Válaszát az egyetértés fokát kifejező gombok bejelölésével adhatja meg. Külön jelölje, diákjai vettek-e már részt az adott teljesítménymérésekben!

	Úgy érzem, nyomás alatt vagyok.				A diákjaim részt vettek ilyen mérés(ek)en.		
	Nem érték egyet	Inkább nem érték egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek	Igen	Nem	Nincs válasz
	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
24. Országos kompetenciamérés	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
25. Standardizált (szabványosított, egységesített) nemzetközi teszt, amelyeknél a mintavétel és az eredmények közzlése országos szinten történik (pl. PISA, PIRLS, TIMSS)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
26. Megyei Pedagógiai Intézetek mérései	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
27. Érettségi vizsga	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
28. Kutatóintézetek / kutatócsoportok mérései	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
29. Iskolán belüli összehasonlító mérések	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒
30. Iskolai tantárgyi dolgozatok	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☒

IV.

31. Gyakorolt diákjaival az Országos kompetenciamérésekre? Válaszát a megfelelő gomb bejelölésével adhatja meg.

☐ Igen ☐ Nem ☒ Nincs válasz

32. Mikor kezdi az Országos kompetenciamérésekre történő gyakorlást diákjaival? Válaszát a megfelelő gomb bejelölésével adhatja meg. Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Több hónappal a felmérés előtt
- ☐ A felmérés előtti hónapban
- ☐ A felmérés előtti két hétben
- ☐ Néhány nappal a felmérés előtt
- ☒ Nincs válasz

33. Egy tanévben hány tanórát tölt a tanítás során az Országos kompetenciamérésre történő gyakorlással? Válaszát a szövegdobozba írt számjegyek segítségével adhatja meg.

Ebbe a mezőbe csak számokat írhat

Az Ön megítélése szerint mi a fő célja az Országos kompetenciaméréseket megelőző gyakorlásnak? Válaszát az egyetértés fokát kifejező gombok bejelölésével adhatja meg.

AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉSEKRE VALÓ GYAKORLÁS CÉLJA, HOGY ...

	Nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek	Nincs válasz
34. ... visszajelzést adjon a tanárnak a tanulók mérésen várható teljesítményéről.	☐	☐	☐	☐	☒
35. ... feltárja a tanulók tanulási nehézségeit.	☐	☐	☐	☐	☒
36. ... tanulásra motiválja a tanulókat.	☐	☐	☐	☐	☒
37. ... fejlessze a tanulók készségeit és képességeit.	☐	☐	☐	☐	☒
38. ... felkészítse a tanulókat a mérésen szükséges tevékenységekre.	☐	☐	☐	☐	☒

V. Változott-e az Ön pedagógiai munkája az Országos kompetenciamérések hatására? Mennyire igazak Önre az alábbi kijelentések? Válaszát a megfelelő gombok bejelölésével adhatja meg.

	Nem tartom igaznak	Inkább nem tartom igaznak	Inkább igaznak tartom	Igaznak tartom	Nincs válasz
39. Több házi feladatot adok.	☐	☐	☐	☐	☒
40. Nehezebb házi feladatot adok.	☐	☐	☐	☐	☒
41. Hatékonyabb tanítási módszereket keresek.	☐	☐	☐	☐	☒
42. Jobban odafigyelek a képzési követelményekre.	☐	☐	☐	☐	☒
43. Jobban odafigyelek azoknak a kompetenciáknak, gondolkodási műveleteknek a fejlesztésére, amelyeket az Országos kompetenciamérés tartalmi kerete alapján vizsgálnak (pl. modellalkotás, komplex megoldások és kommunikáció).	☐	☐	☐	☐	☒
44. Több időt töltök az általános tesztmegoldási stratégiák tanításával.	☐	☐	☐	☐	☒
45. Jobban összpontosítok az alulteljesítő diákokra.	☐	☐	☐	☐	☒
46. Jobban összpontosítok a jól teljesítő diákokra.	☐	☐	☐	☐	☒
47. Több tanórán kívüli segítséget ajánlok fel a diákoknak.	☐	☐	☐	☐	☒
48. Jobban összpontosítok a feleletválasztós tesztekre a tanítás során.	☐	☐	☐	☐	☒

Az 1. melléklet folytatása

49. Jobban összpontosítok a nyílt végű feladatokat tartalmazó tesztekre (pl. esszékre).	☐	☐	☐	☐	☒
50. Csökkentem az elsajátítandó tartalmak mennyiségét.	☐	☐	☐	☐	☒
51. Kevesebb szabadságot engedek meg magamnak óráim tartalmi alakításában.	☐	☐	☐	☐	☒
52. Kihagyom vagy kevesebb időt töltök azokkal a tartalmi részekkel, amelyeket nem mérnek az Országos kompetenciamérésen.	☐	☐	☐	☐	☒
53. Jobban odafigyelek a kereszttantervi kompetenciák fejlesztésére (pl. százalékszámítás a kémia tantárgy oldás témakörében).	☐	☐	☐	☐	☒
54. Leszűkítettem a tárgyam/tárgyaim tantervi tartalmát/tartalmait.	☐	☐	☐	☐	☒
55. Tanításom kevésbé tananyag-, inkább kompetenciaközpontú.	☐	☐	☐	☐	☒
56. A pedagógiai munka önálló, független tevékenység, ezért nem tartom indokoltnak, hogy az Országos kompetenciamérés miatt változtassak pedagógiai munkámon.	☐	☐	☐	☐	☒
57. A pedagógiai munkám eredményei jók, nem gondolom, hogy változtatnom kellene a munkámon.	☐	☐	☐	☐	☒

58. A pedagógiai munkám a következő, eddig nem említett módon változott:

VI. Mennyire érzi magát a következő források által arra ösztönözve/kényszerítve, hogy tanulóinak teljesítményét növelje az Országos kompetenciaméréseken? Válaszát a megfelelő gombok bejelölésével adhatja meg.

	Egyáltalán nem	Inkább nem	Inkább igen	Nagyon	Nincs válasz
59. Saját maga	☐	☐	☐	☐	☒
60. Kollégák	☐	☐	☐	☐	☒
61. Iskolavezetés	☐	☐	☐	☐	☒
62. Iskolaszék	☐	☐	☐	☐	☒
63. Szülők	☐	☐	☐	☐	☒
64. Nyilvánosság	☐	☐	☐	☐	☒
65. Kormányzat	☐	☐	☐	☐	☒
66. Iskolafenntartó	☐	☐	☐	☐	☒
67. Diákok	☐	☐	☐	☐	☒

VII. Mennyire ért egyet az Országos kompetenciamérés visszajelzéseire és annak hatásaira vonatkozó kijelentésekkel? Válaszát az egyetértés mértékét kifejező gombok bejelölésével adhatja meg.

AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS ...

	Nem értek egyet	Inkább nem értek egyet	Inkább egyetértek	Egyetértek	Nincs válasz
68. ... eredményeiről kapott intézményi jelentések világosak, könnyen értelmezhetők.	☐	☐	☐	☐	☒

Az 1. melléklet folytatása

69. ... eredményeiről közölt adatok jól tükrözik a tanulók tudását.	☐	☐	☐	☐	☒
70. ... eredményei alapján ítélik meg az iskolákat.	☐	☐	☐	☐	☒
71. ... eredményeiről időben kapnak visszajelzést az iskolák.	☐	☐	☐	☐	☒
72. ... eredményei megbízható visszajelzést adnak az iskolákban folyó munka minőségéről.	☐	☐	☐	☐	☒
73. ... eredményei viszonyítási pontot szolgáltatnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez az iskolák számára.	☐	☐	☐	☐	☒
74. ... adatainak továbbelemzéséhez rendelkeznek a pedagógusok a szükséges tudással.	☐	☐	☐	☐	☒

75. Használják-e a kompetenciamérések eredményeit az iskolai munkában?

Válaszát a megfelelő gomb bejelölésével adhatja meg.

Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☒ Igen, a tantestület egésze
- ☐ Igen, a tantestület egy része
- ☐ Nem
- ☐ Nincs válasz

76. Milyen célból használják az Országos kompetenciamérések eredményeit az iskolai munkában? Válaszát a megfelelő gomb bejelölésével adhatja meg.
Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ A feladatlapokat használjuk fel
- ☐ Tervezéshez, célok kijelöléséhez
- ☐ A tanulók objektív értékeléséhez
- ☐ Differenciált foglalkozásokhoz
- ☐ Az iskola teljesítményének bemutatására
- ☐ A pedagógusok szemléletének átalakítására
- ☐ Jutalmazáshoz és/vagy elmarasztaláshoz
- ☒ Nincs válasz

77. Elemezték-e a Országos kompetenciamérések eredményeit az iskolában? Válaszát a megfelelő gomb bejelölésével adhatja meg.
Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☒ Csak szóban beszéltek meg
- ☐ Írásbeli elemzés is készült
- ☐ Nem elemezték
- ☐ Nincs válasz

78. Egy tanévben átlagosan hány alkalommal elemezték az Országos kompetenciamérés eredményeit az iskolában? Válaszát a szövegdobozba írt számjegyek segítségével adhatja meg.

Ebbe a mezőbe csak számokat írhat

79. Egy alkalommal átlagosan hány órát vett igénybe az Országos kompetenciamérés eredményeinek elemzése? Válaszát a szövegdobozba írt számjegyek segítségével adhatja meg.

Ebbe a mezőbe csak számokat írhat

Mennyire tartja fontosnak, hogy a kompetenciamérések eredményeit ismerjék a mérésben érintettek? A választ a megfelelő gombok bejelölésével adhatja meg.

AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS EREDMÉNYEIT ISMERNIÜK KELL ...

	Nem tartom fontosnak	Inkább nem tartom fontosnak	Inkább fontosnak tartom	Fontosnak tartom	Nincs válasz
80. ... a tanároknak.	☐	☐	☐	☐	☒
81. ... a tanulóknak.	☐	☐	☐	☐	☒
82. ... a szülőknek.	☐	☐	☐	☐	☒
83. ... a fenntartóknak.	☐	☐	☐	☐	☒

Tájékoztatja-e az Ön iskolája az Országos kompetenciamérések eredményeiről a mérésekben érintetteket? Válaszát a megfelelő gombok bejelölésével adhatja meg.

AZ ISKOLA TÁJÉKOZTATJA AZ EREDMÉNYEKRŐL ...

	Igen, csak szóban	Igen, csak írásban	Igen, szóban és írásban	Nem	Nincs válasz
84. ... a tanárokat.	☐	☐	☐	☐	☒
85. ... a tanulókat.	☐	☐	☐	☐	☒
86. ... a szülőket.	☐	☐	☐	☐	☒
87. ... a fenntartót.	☐	☐	☐	☐	☒

<< Előző

Következő >>

Tanári kérdőív

Mi az Ön neme? Jelölje be a megfelelőt!
Kérem, válasszon egyet a felsoroltak közül!

- ☐ Nő
☐ Férfi
☒ Nincs válasz

Az 1. melléklet folytatása

Hány éves Ön? Írja válaszát a szövegdobozba!

Ebbe a mezőbe csak számokat írhat

Hány éve tanít? Írja válaszát a szövegdobozba!

Ebbe a mezőbe csak számokat írhat

Milyen beosztásban tanít? Jelölje be a megfelelőt!

- ☐ Tanító
- ☐ Tanár
- ☐ Munkaközösség-vezető
- ☒ Nincs válasz

Milyen településtípusban található az intézmény, amelyben tanít? Jelölje be a megfelelőt!

- ☐ Község
- ☐ Város
- ☐ Megyei jogú város
- ☒ Nincs válasz

Milyen iskolatípusban tanít? Többet is megjelölhet!

- ☐ Általános Iskola
- ☐ Szakiskola
- ☐ Szakközépiskola
- ☐ Gimnázium

Az 1. melléklet folytatása

Hányadik osztályos tanulókat tanít? Többet is bejelölhet!

- ☐ 1. ☐ 3. ☐ 5. ☐ 7. ☐ 9. ☐ 11. ☐ 13.
☐ 2. ☐ 4. ☐ 6. ☐ 8. ☐ 10. ☐ 12. ☐ 14.

Mi az Ön legmagasabb iskola végzettsége? Jelölje be a megfelelőt!

- ☐ Főiskola/BA (tanító)
☐ Főiskola/BA (tanár)
☐ Egyetem/MA
☐ Posztgraduális (diploma megszerzése utáni továbbképzésben szerzett) végzettség
☐ Doktori fokozat
☒ Nincs válasz

Rendelkezik Ön szakvizsgával? Jelölje be a megfelelőt!

- ☐ Igen ☐ Nem ☒ Nincs válasz

Milyen időtartamú és mennyiségű, a kompetenciaalapú tanítás-tanulás folyamatát elősegítő módszertani továbbképzésen vett részt 2004 óta? Többet is megjelölhet! A képzés mennyiségét darabszámmra vonatkoztatva, számjegyek segítségével írja a szövegdobozokba!

- | | |
|--|----------------------|
| ☐ Nem vettem részt ilyen jellegű továbbképzésen | <input type="text"/> |
| ☐ 30 órás hazai tanfolyamon/továbbképzésen vettem részt | <input type="text"/> |
| ☐ 31-90 órás hazai továbbképzésen vettem részt | <input type="text"/> |
| ☐ 91-120 órás hazai tanfolyamon vettem részt | <input type="text"/> |
| ☐ 120 óránál hosszabb idejű hazai képzésen vettem részt | <input type="text"/> |
| ☐ Külföldi tanulmányúton/képzésen/továbbképzésen/tanfolyamon vettem részt | <input type="text"/> |

<< Előző

Elküldöm

Köszönöm, hogy a kérdőív kitöltésével támogatta szakdolgozati munkámat!

Sipos Judit
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi mesterszak

2. melléklet. A felkérő levél szövege

Tisztelt Intézményvezető!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének végzős hallgatójaként szakdolgozatomban az Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgálom, melynek sikeres megvalósításához szeretném az Ön segítségét kérni.

Az Országos kompetenciamérés 2001-es bevezetése óta nagy mennyiségű információ áll rendelkezésre a tanulók tudásszintjéről, a hazai intézmények, fenntartók és telephelyek teljesítményéről. Arról azonban kevés információnk van, milyen módon hasznosulnak, mennyire segítik a tanítás-tanulás folyamatát az eredmények az iskolákban.

Annak érdekében, hogy a legérzékenyebb szakértői réteg, a pedagógusok véleményét is megismerjük, egy körülbelül 20-25 perces anonim kérdőívet szeretnék felvenni általános- és középiskolákban oktató pedagógusokkal, ezért fordulok az Ön iskolájához.

Az adatfelvétel időszaka várhatóan március 17–30-ig tart, ez idő alatt lesz lehetőségük a kérdőív kitöltésére a pedagógusoknak. A kérdőívek kitöltésére online kerül sor, amelynek elérhetőségét az anonimitás biztosítása miatt, önnek e-mailben kellene továbbítania az iskolában oktató pedagógusoknak. A kérdőív kitöltésén túl plusz feladatot nem igényel a kutatás az iskola számára.

A pedagógusok a linkre kattintva érhetik el a kérdőívet oly módon, hogy az a kattintást követően automatikusan megjelenik.

A kérdőív első oldalán minden információ szerepel, ami a kitöltéshez szükséges.

A kérdőív elérhetősége: <http://serv2.socio.u-szeged.hu/limesurvey/index.php?sid=58654&lang=hu>

A szakdolgozat elkészültével minden közreműködő iskola számára egy rövid összefoglalót küldök az eredményekről.

A fent említett célok megvalósulásához tisztelettel kérem Önt, segítse szakdolgozati munkámat.

Üdvözlettel:

Sipos Judit

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi mesterszak

E-Mail cím: siposjudit01@gmail.com

3. melléklet. A vezetőknek szánt megköszönő levél szövege

Tisztelt Intézményvezető!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi mesterszakának végzős hallgatójaként szeretném megköszönni Önnek az Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságról kialakított tanári nézeteket vizsgáló szakdolgozatom megvalósításában nyújtott segítségét, együttműködését, a szakdolgozat kérdőívének pedagógusokhoz való eljuttatását.

Az adatfelvételi időszak lezárult, megkezdtem az adatok elemzését, melynek eredményeiről egy összegzést küldök az iskola részére.

Köszönöm az iskola szakdolgozati kutatásomban való részvételét!

Üdvözlettel:

Sipos Judit

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi mesterszak

E-Mail cím: siposjudit01@gmail.com

4. melléklet. A pedagógusoknak szánt megköszönő levél szövege

Kedves Pedagógus!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi mesterszakának végzős hallgatójaként szeretném megköszönni mindazoknak, akik kitöltötték az Országos kompetenciamérésről, a mérés eredményeinek intézményi szintű hasznosságáról, hasznosíthatóságáról kialakított tanári nézeteket vizsgáló szakdolgozatom kérdőívét.

Az adatfelvételi időszak lezárult, megkezdtem az adatok elemzését, melynek eredményeiről egy összegzést küldök az iskolák részére.

Köszönöm a szakdolgozati kutatásomban való részvételét!

Üdvözlettel:

Sipos Judit

Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi mesterszak

E-Mail cím: siposjudit01@gmail.com