Barabás Andrea

Puzzle-darabok a tanulói teljesítménymérések történetéből

Tanulmányomban a mérés-értékelés szerepének felértékelődését mutatom be, részben a nemzetközi tematikus vizsgálódásaira, részben az egyes országok gyakorlatára fókuszálva. A mérésekből nyert információk segítséget nyújtanak az országok oktatási rendszereinek értékelésében, ugyanakkor jó kiindulópontjai az alaposabb elemzéseknek. A nemzetközi mérések a különböző országok összehasonlítása révén az oktatási rendszerek valódi, reális helyzetét tükrözik. A mérések szükségességét a globalizáció, a gazdasági téren végbemenő változások ihlették. Először a gazdaságkutatók használták a globalizáció fogalmát a gazdasági folyamatok, a termeléshez kapcsolódó tudás leírására. Így a globalizáció fogalma az oktatáskutatásban is megjelent (Kozma, 2006).

A nemzetközi mérés-értékelés elismert úttörőjeként számon tartott IEA mintegy hatvan éve vezette be az összehasonlító méréseket. A svéd Torsten Husén és néhány társa 1958-ban megalapította a Hamburgi Unesco Intézetben az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társaságát (az International Association for the Evaluation of Educational Achievement-et). A szövetség célja, hogy empirikus vizsgálatokat végezzen a csatlakozó országok iskola tanulóinak teljesítményéről (Kozma, 2006).

Legismertebbek a PIRLS és TIMSS-vizsgálatok, amelyek elsődleges célja annak feltérképezése, hogy a különböző oktatási rendszerekben milyen az olvasás, a matematika és a természettudomány tanításának hatékonysága. Bár az IEA vizsgálatokat eredendően nemzetközi politikai célok motiválták, a tanítás-tanulás segítését és az esélyegyenlőség növelését célzó innovatív kutatásoknak voltak tekinthetők. Ugyanakkor ihletői lehettek az OECD hasonló teljesítményvizsgálatainak (PISA).

Az OECD a fejlett piacgazdaságok olyan érték- és problémaközösségeként jelenik meg, ahol a kormányok feltárják egymás előtt problémáikat, és közösen keresnek ezekre megoldásokat. Az emberi tőke elméletének gyakorlati alkalmazása, valamint a szakpolitikai következtetések levonása mindmáig a szervezet oktatással kapcsolatos programjai középpontjában áll (Halász, 2014). A PISA mérés (Programme for International Student Assessment) a tanulói motiváció és attitűd elemeinek, a tantárgyközi kompetenciáknak, az olvasási, matematikai és természettudományos műveltség megismerését tűzte ki célul. A vizsgálatok szervezője a szervezet oktatáskutatási és innovációs központja (CERI). A CERI tervezi meg és szervezi a tagállamok oktatásügyéről szóló ún. „országtanulmányokat" (Kozma, 2006). A PISA azt vizsgálja, hogy milyen az adott ország oktatásának minősége, viszont nem a tantervi tartalmakat méri, hanem arra fóku-

Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni a tanultakat a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában.

szál, hogy mennyire képesek a tanulók alkalmazni az iskolában szerzett tudást (Halász, 2014).

Míg a nemzetközi tanulói teljesítménymérések új lehetőséget jelentenek az oktatáspolitika számára, hozzájárulnak a tényeken alapuló döntéshozatalhoz, segítik az összehasonlító elemzéseket a mérések és az értékelések terén, addig az országok saját mérései a tanárok (diagnosztikus célú mérések) vagy az iskolák (országos kompetenciamérések) adatigényének kielégítését és emellett a részletesebb, specifikusabb elemzési lehetőségek biztosítását szolgálják. A magyarországi országos kompetenciamérés elsődleges célja, hogy minden iskola számára biztosítsa azokat az objektív mutatókat, amelyek segítik intézményük önértékelését, a fejlesztési irányok kijelölését. A mérés az intézményfenntartók munkáját is támogatja, és a külső intézményértékelést is ellátja adatokkal (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014). Romániában az országos méréseket több évfolyam bevonásával a 2013–2014-es tanévtől kezdve végzik. Ezek a mérések egységes tételek alapján történnek, és minden oktatási intézmény köteles az Oktatási Minisztérium által kidolgozott módszertan alapján megszervezni. Nem a tantervi tartalmak elsajátítását mérik, hanem azt, hogy milyen mértékben tudják alkalmazni a tanultakat a mindennapi életben felmerülő problémák megoldásában. A centralizált, központi szinten kidolgozott mérések arra irányulnak, hogy segítsék a tanárokat az azonos szabványokon alapuló felmérésekben, és egyúttal megbízhatóbb mérési mechanizmusokat biztosítsanak az egyéni tanuláshoz.

Az IEA mérések

Az oktatásban történő mérés-értékelés kiindulópontjának talán az 1930-as években Ralph W. Tyler által kezdeményezett vizsgálat tekinthető. Az Amerikai Egyesült Államok harminc kiválasztott középiskolájában a tananyag és a nem hagyományos tanítási stratégiák hatását vizsgálták a tanulók teljesítményére nézve (Mihály, 2000).

Coleman által az ötvenes évek végén végrehajtott nagyszabású vizsgálat hatására megalakult az Oktatási Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága (IEA). Az IEA-t alapító oktatáskutatók megtervezték, majd 12 ország közreműködésével lebonyolították az első matematika vizsgálatot, amely során érdekes eredmények születtek. Ennek a sikeres és biztató vizsgálatnak a hatására útjára indultak a nagyméretű, nemzetközi mérések (Mihály, 2000, Kádárné, 2015). Az IEA a nemzetközi kutatótársaságok, alapítványok, illetve kormányok hozzájárulásaiból egy nagymintás, több tantárgyra kiterjedő iskolai eredményvizsgálatot kezdeményezett. A kutatásban résztvevő országoknak csak a vizsgálat lebonyolítási költségeit kellett finanszírozni. A kutatás számos feltérképezetlen területet vett célba. Olyan kérdésekre kereste a választ, hogy milyen tantárgyak-

ban érdemes és lehetséges nemzetközi mérőeszközt fejleszteni? Miképpen lehetséges különböző országok tanulói erdményességének az összhasonlítását elvégezni? A nyelvi és kulturális különbözőségek akadályt gördítenek-e egy ilyen jellegű vizsgálatban? Hogyan, milyen módszerrel válasszanak mintát, hogy az eredmények reprezentálják az adott ország diákságát?

Az IEA vizsgálatainak elindítását elsősorban nemzetközi politikai célok motiválták, ugyanakkor a tanítás-tanulás segítését és az esélyegyenlőség növelését is célpontba helyezték. Számos mérési eszközt fejlesztettek a tanulás körülményeinek vizsgálatához, értékelési szempontrendszereket dolgoztak ki, amelyek a pedagógiai minőség leírását segítették. Nemcsak az alapkompetenciák (matematika, szövegértés, természettudományos ismeretek) mérésére tettek kísérletet, hanem olyan műveltségi területeken is próbálkoztak, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség (Kádárné, 2015). Egy másik kiemelkedő jellemzője a háttérkérdőívek bevezetése volt. A kutatók nemcsak a teljesítményre voltak kíváncsiak, hanem a résztvevők szociokulturális hátterének és a tanulás otthoni környezetének hatásaira is. Tanulói kérdőívek kerültek felvételre, ezek adataiból releváns mutatókat alkottak, amelyek segítségével a tanulás körülményeit, a tanulási motivációt, stílust jellemezni lehetett.

Az IEA több műveltségi területen próbálkozott nemzetközi méréssel. Az 1964-ban elindított első felmérés a matematikai kompetenciák vizsgálatára összpontosított, majd ezt követően hat terület vizsgálatára került sor: természettudomány, olvasás-szövegértés, irodalom, francia és angol (mint idegen nyelv) oktatása és állampolgári nevelés. Magyarország a hat műveltségi területet célzó mérésekben először az 1970–1971-es IEA vizsgálat során vett részt. A vizsgálat tárgyai a szövegértés és a természettudományi ismeretek voltak negyedik és nyolcadik osztályban, a középiskola negyedik évfolyamán, illetve az angol mint idegen nyelv ismerete a gimnázium negyedik évfolyamán (Mihály, 2000, Kádárné, 2015). 1970–1971-ben az érdeklődés középpontjába a természettudományok kerültek, majd 1980–1982 között egy nagyobb méretű vizsgálat következett, amely a matematikai kompetenciák vizsgálatát helyezte a fókuszba. 1981-ben az első nemzetközi szövegalkotásra vonatkozó mérés merült fel új vizsgálati témaként, valamint egy új természettudományos vizsgálathoz szükséges adatgyűjtéshez is ebben a periódusban került sor. 1991-ben ismét olvasásvizsgálatot szerveztek, 1994-ben pedig harmadszor történt nemzetközi vizsgálat a matematika és a természettudományok területén.

Olyan műveltségi területeken is próbálkoztak, mint az állampolgári nevelés, az idegennyelv-tudás, az irodalomértés és az írásbeli kifejezőképesség.

A PIRLS és TIMSS-vizsgálatok elsődleges céljának azt tartották, hogy feltérképezzék a különböző oktatási rendszerekben az olvasás, a matematika és a természettudomány tanításának módjait, eredményességét. Kíváncsiak voltak arra, hogy milyen ismeretekkel és képességekkel rendelkeznek a tanulók ezeken a területeken, és milyen kapcsolat áll fenn az oktatás jellemzői és a mért eredmények kö-

A diákok eredménye 1995 és 2003 között kis mértékben ingadozott, 2007-re azonban mindhárom korábbi ciklushoz képest szignifikánsan csökkent.

zött. A PIRLS és TIMSS-vizsgálatok elsősorban az oktatáspolitikusok, illetve oktatáskutatók számára szolgálnak hasznos információkkal. Ugyanakkor az oktatási rendszer más aktorai: tanárok, diákok és szülők is visszajelzést kaphatnak egy-egy oktatási rendszer eredményességéről, működéséről (Balázsi, Balkányi, Bánfi, Szalay és Szepesi, 2012). A vizsgálatok során keresték azokat az oktatási rendszereket, ahol egy-egy mérési területen a legeredményesebbek a tanulók. Az IEA a felmért területek mérésekor a tartalmi kidolgozást alapos tantervelemzésnek veti alá. A PIRLS a negyedik évfolyamos tanulók szövegértését teszteli, valamint a mérések mellett az iskolai és otthoni tanulási környezetéhez köthető háttérinformációkat is összegyűjti (Mullis, Martin, Kennedy, Foy, 2007). A TIMSS a negyedik és nyolcadik évfolyamon a matematikai és a természettudományi területet méri. A TIMSS 1995-től kezdődően négyévente zajlik, a PIRLS 2001-ben kezdődött, és ötévente kerül rá sor. Mindkét mérés papíralapú (Mullis, Martin, Foy, 2008). Az IEA mérések egy másik jellemzője a mintavétel. A mintavétel során a kiválasztott iskolákból egy-egy teljes osztályt vizsgálnak.

Magyarországon 4000–5000 gyerek vesz részt a mérésekben évfolyamonként. A diákok eredménye 1995 és 2003 között kis mértékben ingadozott, 2007-re azonban mindhárom korábbi ciklushoz képest szignifikánsan csökkent. De a rangsorban még így is csak a négy kiugróan magas átlageredményt elért távol-keleti ország előzi meg. Romániában is történtek mérések, amelyek eredményei rávilágítottak a tanulók hiányos felkészültségére. A tanulók eredményei alapján Románia a gyenge eredményeket felmutató országok közé sorolható: 31. helyen természettudományokból, 34. helyen matematikából 1995-ben; 28. helyen természettudományokból és 25. helyen a 38-ból 1999-ben; 27. helyen természettudományokból és 26. helyen matematikából a 46 résztvevő közül 2003-ban; 28. helyen természettudományokból és 25. helyen matematikából a 49 résztvevő közül 2007-ben. 2011-ben a 33. helyen végzett a PIRLS mérésekben. Románia 2007-ben lett az EU tagja, s azóta is a mérések során mindig jóval az átlag alatt teljesít (Singer, 2013).[1] A 80-as év végétől újabb témák merültek fel, mégpedig a digitális kompetenciamérések kerültek az érdeklődés középpontjába. A kutatók kíváncsiak voltak arra, hogy milyen szerepet tölthetnek be a számítógépek az oktatásban, az oktatási intézmények hogyan vezették be, és miként használják a világ különböző országaiban a számítógépet. Az IEA kezdeményezésére longitudinális, összehasonlító vizsgálatok kezdődtek az óvodai nevelés területén is (Báthory, 2003).

[1] A romániai magyar nyelven tanuló diákok szövegértési képességeinek vizsgálata Pletl Rita (2012) kutatásaihoz köthetőek. Az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességeit elemi, általános és középiskolai szinten régiók szerint csoportosítva vizsgálta.

Az IEA honlapjain minden mérés eseményeit, eredményeit követni lehet. Megtalálhatóak a mérések menetrendjei, a résztvevők, a nemzetközi jelentések, az oktatási rendszerek bemutatása, a mérésben alkalmazott módszerek, a tanulói, iskolai és szülői kérdőívek. A tanári kérdőív nagyon fontos része a felmérésnek. Az IEA-vizsgálatok eredményeire rendkívül gazdag szakirodalmi tevékenység épült, a publikációk az eredményeken kívül az elkövetkezendő kutatási feladatokra is kitérnek (Mihály, 2000).

Az OECD vizsgálatai

Nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokat nem csak az IEA szervez, az OECD is kiemelt szerepet tulajdonít az oktatásnak. Jelen formájában az OECD 1961 óta létezik: azóta teszi lehetővé, hogy tagjai megosszák egymással szakpolitikai problémáikat, és értékelhetik egymást. Kezdetben a 21 alapító ország vett részt programjaiban, mára 34 tagállammal rendelkezik. A kilencvenes évektől az OECD szerepe nagyon fontossá vált. Magyarország 1996. május 7-én lett az OECD teljes jogú tagja, de már ezelőtt részt vett megfigyelőként vagy résztvevőként. Nagy jelentőséggel bírt, hogy 1993-ban az OECD szakemberei elkészítették a magyar ország-tanulmányt (Halász–Kovács, 2002). Románia még nem tagja az OECD-nek.

A gazdaságkutatásra és elemzésre szerveződött OECD felfigyelt az oktatási rendszerek helyzetére. Az oktatás kiemelt figyelmet kap a szervezet tevékenységében, hiszen az emberi erőforrásoknak és a humán képességeknek meghatározó szerepet tulajdonít a gazdasági növekedésben. A hangsúlyt arra fekteti, hogy az oktatás milyen módon járulhat hozzá hatékonyan a gazdasági növekedéshez és a társadalmi szolidaritáshoz. Megfogalmazódott azon paradigmaváltás igénye, amely az egész életen át tartó tanulás fontosságát vezette be. A tagállamok közösen döntenek a célokkal és prioritásokkal kapcsolatban, amelyeket a szervezetnek követnie kell, valamint a célok megvalósításához szükséges erőforrásokról is. A gazdaságpolitika területén ma is másfél évenként elvégzett országértékelések alkotják az OECD legkomolyabb eszközét. Korábban kisebb-nagyobb rendszerességgel a tagországok oktatáspolitikájáról is készült ilyen, és ezek nemegyszer az országok belső oktatáspolitikai változásait vetítették előre. A kilencvenes évektől a tematikus vizsgálatok jelentek meg, amelyek egy-egy kiemelt szakpolitikai területet vettek górcső alá (Halász, 2014).

Az oktatás kiemelt figyelmet kap a szervezet tevékenységében, hiszen az emberi erőforrásoknak és a humán képességeknek meghatározó szerepet tulajdonít a gazdasági növekedésben.

1991-ben indult el az International Indicators of Educational Systems program, amely évente megjelenő Education at a Glance kiadványával monitoring feladatot hivatott ellátni az oktatás területén. Az új kiadvány kezdetben az UNESCO és az Eurostat által már gyűjtött oktatásstatisztikai adataira alapozott, és mellőzte az összehasonlítható adatokat. Változás 1994-ben történt, amikor Andreas Schleicher 1994-ben átvette a program koordinálá-

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységének bemutatása nem lenne teljes, ha a nagymintás adatfelvételekre nem térünk ki.

sát. Kezdeményezésére az UNESCO, az Eurostat és az OECD közös adatgyűjtésbe fogott. 1997-re elkészült a tanulmány, és a Budapesten zajló OECD értekezleten egy kivételével minden OECD tagállam a PISA-mérések elindítását szorgalmazta (Kádárné, 2015).

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) által kezdeményezett első mérésére 2000 tavaszán került sor. A PISA háromévente méri a tizenöt éves tanulóknak a tudását, de minden mérési ciklusban más területre fekteti a hangsúlyt. Az eredményeket a „Knowledge and Skills for Life" (Az élethez szükséges tudás: ismeretek, képességek) című kötetben adták közre (Báthory, 2002). A kötet az oktatásügyi indikátorokat hét fejezetben elrendezve tartalmazza: az oktatásügy demográfiai, társadalmi és gazdasági környezete; az oktatásügy emberi és pénzügyi forrásai; az oktatásban való részvétel; az iskola környezete, az iskolai-tantermi folyamatok; az oktatási intézményekből kilépő tanulók (az oktatási intézmények outputja); a teljesítmények (matematika, természettudomány) és a felnőttek írás-olvasás tudása; az oktatásügy munkaerő-piaci vonatkozásai (Báthory, 1997). Mivel OECD megrendelésre készül a felmérés, ezért a PISA-vizsgálatban mindig az OECD-országok adják a kiindulási pontot. A döntéshozó testületben a partnerországoknak véleményezési joguk van, de a döntéseket az OECD-országok képviselői hozzák. Fontosnak tartják, hogy a kidolgozott mérési módszerek minden tagország által elfogadhatóak legyenek, és mindenütt hatékonyan tudják mérni a hétköznapi élethelyzetekben való boldoguláshoz szükséges képességeket. Fő mérési területei azonban a szövegértés, a matematika és a természettudomány maradtak (Mihály, 2000).

Az OECD oktatással kapcsolatos tevékenységének bemutatása nem lenne teljes, ha a nagymintás adatfelvételekre nem térünk ki. Ezek a 90-es évek közepén indultak el, és nagymértékben befolyásolták a fejlett világ oktatási rendszereinek fejlődését. Az első ilyen jellegű kutatás a *Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálata* volt. Ekkor nagyon sok ország szembesült azzal, hogy az emberek formális iskolázottsági szintje teljes mértékben nem felel meg a valódi képességszintjüknek. A rohamosan fejlődő világban viszont szükségessé vált a magas szintű írásbeliségi képességek birtoklása, hiszen az élet minden területén szükség van nyomtatott szövegek értelmezésére. Az erre a vizsgálatra kifejlesztett mérési eszközök később meghatározó szerepet töltenek be a 2000-ben lebonyolított PISA „mérési filozófiájának" alakításában, hiszen a felnőttek körében alkalmazott tesztek kezdettől fogva az általános képességeket, nem az iskolai tananyag ismeretét mérték (Halász, 2014). A PISA nemcsak a tanulók tudását és készségeit vizsgálja, hanem kitér a motivációjuk, a tanulással kapcsolatos mentalitásuk felmérésére is (Halász–Kovács, 2002). Az első PISA-mérésben (2000) a szövegértés volt ez a terület, majd a matematika (2003), utána a természettudomány (2006), 2009-ben ismét a szövegértés. 2003-ban

a problémamegoldó képesség volt az új terület, 2006-ban egy számítógépes természettudomány-vizsgálatot végeztek. Az utóbbi összesen három országban sikerült. 2003-ban a második PISA-mérésben 41 ország, 2006-ban 57 ország, 2009-ben és 2012-ben pedig 65 ország vett részt (34 OECD ország és 31 partnerország) (CNEE, 2017).

2001 végén az első PISA eredmények megdöbbentő hatással voltak a magyar közvéleményre, hiszen mindenki számára nyilvánvalóvá vált a tény, miszerint a magyarországi tizenöt éves tanulók a szövegértés tekintetében a fejlett országok alsó harmadában kullognak (Kádárné, 2015). A PISA-mérés részvételének története szempontjából megjegyezzük, hogy Románia eredetileg a 11 ország, a PISA + csoport tagja volt, amely a 2000-es mérésben az OECD országokkal társult (CNEE, 2017). A PISA tanulmányok rávilágítottak arra is, hogy a tizenöt éves romániai tanulók több mint 40%-a nem rendelkezik megfelelő olvasási, matematikai és természettudományos kompetenciákkal (Singer, 2013).

A PISA 2006-os vizsgálatában mintegy 60 ország vett részt. Az összes OECD-ország és nagyon sok partnerország csatlakozott. 2009-ben pedig megtörtént az első elektronikus szövegértés mérése, amelyben nem volt kötelező részt venniük az országoknak. Ebben a mérésben 22 ország vett részt, közöttük Magyarország is. Ez a mérés nemcsak a szövegértést célozta, hanem azt is mérte, hogyan tájékozódnak a tanulók a honlapokon, hogyan keresik meg a számukra releváns információkat.

A nemzetközi vizsgálatok eredményei megerősítik a tényt, miszerint a romániai oktatási rendszer nagymértékben elmarad a mérésekben résztvevő országokhoz viszonyítva. A 15 éves diákok olvasási és szövegértési nehézséggel küszködnek. Európában itt a legmagasabb azoknak a gyermekeknek az aránya, akik nem érik el a 2-es teljesítményszintet (47% az olvasásnál 2009-ben, 37% matematikából 2012-ben). A 2. teljesítményszint azt jelenti, hogy a diákok ismerik a betűket, tudnak szavakat olvasni, és csak nagyon egyszerű mondatokat értenek meg. 2011-ben Románia a résztvevő 45 ország közül a 36. helyen állt, szemben a 22. hellyel, amit a 2001-es értékeléskor ért el. Viszonyítási alapként megemlítjük a következő OECD-országokat, ahol szignifikánsan jobb a teljesítmény, mint az OECD-átlag: Ausztrália, Belgium, Kanada, Finnország, Írország, Korea, Hollandia, Új-Zéland, Norvégia, Svédország, Egyesült Királyság. A partnerországok közül Hongkong-Kína és Liechtenstein tartozik még ide. A magyar diákok teljesítménye a nemzetközi átlagnál valamivel gyengébb olvasás-szövegértésből és matematikából, míg a természettudományi és a problémamegoldó gondolkodást mérő teszteken átlagos (Országos Közoktatási Intézet, 2005). Meg kell említenünk azt is, hogy a PISA jelentésekben csak elvétve jelenik meg a kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye, az egyes államok kisebbségpolitikájába sem nyerhetünk ezáltal bepillantást. Papp Z. (2015) szerint a kisebbségi csoportok teljesítményére vo-

A nemzetközi vizsgálatok eredményei megerősítik a tényt, miszerint a romániai oktatási rendszer nagymértékben elmarad a mérésekben résztvevő országokhoz viszonyítva.

Az országok egy részében az eredményeket átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják.

natkozóan számos értelmezésre adna lehetőséget, ha az otthon beszélt nyelv és az iskola nyelve közötti viszonyrendszer elemzésre kerülne. Hiszen a PISA módszertani kerete lehetővé tenné e csoportok elemzését, ha a PISA minta kialakításakor elsődleges, explicit szempontként megjelenne akár az oktatás nyelve vagy akár a tanulók otthon beszélt nyelve. Az is jó lehetőség lenne a kisebbségi tanulók eredményességének elemzésében, ha egy országon belül bizonyos területek elismert régióként jelennének meg, így ezeken belül részletesebb elemzéseket lehetne végezni.

Országos mérések Magyarországon és Romániában

Magyarországon a méréses módszerek alkalmazása területén nagy előrelépésnek számított, amikor 1968-ban Kiss Árpád vezetésével az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) belépett az IEA-hoz (International Association for the Evaluation of Educational Achievements), az oktatási-nevelési eredmények nemzetközi értékelésének társaságába. 1969-ben, majd 1970-ben a nemzetközi IEA-felmérésekhez csatlakozva az OPI is végzett reprezentatív méréseket. Romániában az első TIMSS mérés 1991-ben történt.

Az OECD-mérések hatására előtérbe került a gazdasági szemlélet, és olyan új fogalmak jelentek meg, mint a „kompetenciák" és a „piacképes tudás". A PISA-mérések közvetlen hatása az országos kompetenciamérések magyarországi rendszerének kialakulásában és fejlődésében is nagy jelentősséggel bírt. Ezek a mérések az első kompetenciamérésekre nagy hatással voltak. A PISA-koncepciót nem vették át teljesen, hiszen az Országos Kompetenciamérés az első perctől kezdve nem mintavételen, hanem teljes körű adatfelvételen alapult, és elsősorban fejlesztési és diagnosztikai célokat tartott szem előtt (Berényi, 2010).

A nemzetközi gyakorlatban más országok esetében is találkozhatunk teljeskörű tanulói mérésekkel. Az országok egy részében az eredményeket átfogó országos fejlesztési programok megalapozására használják, visszajuttatják az iskoláknak, ezzel önelemzésre és önfejlesztésre serkentve azokat. Az egyes iskolák minősítésére azonban csak ott tudják felhasználni az eredményeket, ahol az összes tanuló eredményét központilag feldolgozzák. Magyarországon az első országos tanulói felmérés 1980-ban zajlott. Ennek tapasztalatai, valamint külföldi felmérési rendszerek tanulmányozása után dolgozták ki a nyolcvanas években a teljesítménykövető, monitor típusú felmérések koncepcióját. A mérés típusa alapján *Monitor*nak nevezett vizsgálatok elsősorban oktatáspolitikai célokat szolgáltak. Azokon a műveltségi területeken mértek, amelyek az olvasást, szövegértést és a matematikai problémamegoldást célozták (Báthory, 1997).

Kezdetben diagnosztikus mérésnek indult a sorozat, az ötödik és kilencedik évfolyamos tanulókat vizsgálták. A vizsgálat célja annak feltérképezése volt, hogy a tanulók

mennyire vannak birtokában annak az eszköztudásnak, amely szükséges a továbbhaladáshoz. Fő célnak az iskolák mérési-értékelési kultúrájának fejlesztését tűzték ki, továbbá az iskolai önértékeléshez és annak módszertani hátteréhez való segítségnyújtást. A későbbiekben több jelentős, koncepcionális változás következett be. Módosult, hogy mely évfolyamok kerültek be a vizsgálatokba, hogy mekkora mintát javítanak központilag. Változott a mintavétel időpontja és az adatok nyilvánossága is, valamint a kompetenciamérés céljai között megjelent az elszámoltathatóság is. Az OKM jelenlegi verziójában megtalálható egy sor olyan közpolitikai tapasztalat lenyomata, amely a 2001-ben meghatározó szerepet játszó közpolitikai szereplőkből előhívták egy rendszerszintű tanulói mérés gondolatát; másrészt 2001-től a mérési tapasztalatokon alapuló visszacsatolások eredményeképpen több jelentős változás is megjelent a mérési rendszerben (Berényi, 2010). 2001 őszén kezdődött az évenként lebonyolított országos kompetenciamérés, amely azt vizsgálta, hogy az 5. és 9. évfolyamos diákok az elsajátított ismereteiket hogyan tudják alkalmazni a mindennapi életből vett feladatok megoldása során. A 2002–2003-as tanévtől a felmérés tavasszal történt, és ekkor már a 6. és a 10. évfolyamok tanulói vettek részt a mérésben. A 8. évfolyamos tanulókkal 2004-től egészült ki, így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. A 2008-as évben kaptak először mérési azonosítót is a tanulók, amelynek alkalmazásával a 6., a 8. és a 10. évfolyamon elért eredmények összeköthetők, így a tanulók szövegértési és matematikai képességeinek fejlődése egyéni szinten is követhetővé vált (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

A magyar oktatási kormányzat igen jelentős lépésre szánta el magát a nemzetközi eredménymérések hatására. Támogatta a kompetenciamérés kifejlesztését, a felhasználásához szükséges szakmai ismeretek terjesztését, és az országos kompetenciamérést egészében beépítette az országos mérési rendszerbe (Kádárné, 2015). Az országos kompetenciamérés a Tanulói, Telephelyi és Intézményi háttérkérdőívek segítségével a diákok teljesítményét befolyásoló társadalmi, családi, illetve intézményi tényezők azonosítását segíti (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Romániában a 2., 4., 6. és 8. osztályos tanulók a nemzetközi felmérések mintájára készült országos felméréseken vesznek részt. A 2013–2014-es tanévtől kezdve második osztályban román és anyanyelven írásból, olvasásból és matematikából tesztelik a tanulókat. A negyedik osztály végén román nyelvű írott szöveg megértéséről és az írásbeli kifejezőképesség kompetenciáiról, a matematikai kompetenciákról, valamint a kisebbséghez tartozó diákok az anyanyelvi írott szöveg megértéséről adnak számot. A hatodik osztályos mérések során a matematikai és természettudományos kompetenciák, valamint a kisebbségi oktatásban az anyanyelvi kompetenciák kerülnek felmérésre. A felmérő tesztek a nemzetközi PISA-típusú mérések mintáját követik. Negyedik osztály végén voltak már mérések korábban is (1995-ben, 1998-ban, 2000-ben, 2005-ben, 2007-ben és 2009-ben), de 2. és 6. osztályban a 2013–2014-es tanévben került sor először országos mérésre. A 2. és a 6. évfolyam végén történő országos mérés az egyéni fejlesztésre irányul, a pedagógus az eredményeket egyénre szabott fejlesztési tervek kidolgozására használhatja.

A 8. évfolyamos eredményeknek nagy tétje van, hiszen a továbbtanulásban az országos felmérésen elért eredmények, valamint az 5–8. osztályokban elért évi általánosok is számítanak. A 8. évfolyamos mérések során a tanulók az eredmények függvényében kerülnek be a középiskolába: elméleti líceumba vagy szakiskolába. A diákok pályaorientációja Romániában különböző profilok felé igen korán, 14 éves korban történik. Ezzel szemben az OECD-országokban az átlagéletkor 15 év, és az a cél, hogy minél több diák a kötelező oktatásban maradjon. Az is elgondolkodtató, hogy Románia nem szervez méréseket a kötelező oktatás befejezésekor a tizedik évfolyamon. A képesítés hiánya a kötelező oktatás végén és a diákok kilencedik osztályba való besorolása továbbra is vita tárgyát képezi (Kitchen, Fordham, Henderson, Looney, Maghnouj, 2017).

Az eredmények hasznosítása

Magyarországon az eredményekről több szinten és többféle jelentés készül. A magyarországi Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztálya évente a felmérésben résztvevő minden iskolának és telephelynek, valamint azok fenntartóinak szolgáltat visszajelzést az ott tanulók teljesítményéről. A diákok eredményei alapján készülő Fenntartói, Intézményi és Telephelyi jelentések (röviden FIT-jelentések) az Oktatási Hivatal honlapján elérhetőek. A fenntartó, intézmény és telephely tanulóinak eredményei mellett egyes régiókban tanulók eredményei is megtekinthetőek, amelyekhez viszonyítva értelmezni lehet az eredményeket. A jelentések közül a Telephelyi jelentés adja a legrészletesebb képet az eredményekről, az Intézményi és Fenntartói jelentés ennél kevésbé részletes, összevont adatokat tartalmaz (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Romániában iskolai, megyei és országos jelentések készülnek a mérési eredményekről. A 2011-től érvényes Oktatási Törvény[8] által előírt mérések szerint az országos kompetenciamérések a tanulók, pedagógusok, szülők, nevelési tanácsadók, igazgatók, szakfelügyelők számára szolgáltat információkat. A 2013/2014-es tanévtől kezdve az oktatási törvénynek megfelelően három újszerű országos felmérésre is sor kerül: 2. osztályban románból és matematikából tesztelik a diákokat (a kisebbségi iskolákban anyanyelvből), 4. osztályban románból (illetve a kisebbségi iskolákban anyanyelvből) szövegértelmezésből és matematikából vizsgáztatják a tanulókat, 6. osztályban pedig románból (és az attól különböző anyanyelvből), idegen nyelvből, matematikából és természettudományból Az egyéni fejlesztést szolgálják, a visszajelzések segíthetik őket a tanítási-tanulási folyamat optimizálásában (Szántó, 2015, Kádár, 2016). A mikroszinten történő visszacsatolás az individumra irányuló értékelést szolgálja, a diák fejlesztésére irányul, a hibás vagy nem megoldott feladatok típusa és mennyisége szerint egyéni tanulási tervek kidolgozására kellene használni. Előnyös, hiszen motiváló lehet a tanuló számára, mivel személyre szabott értékelést kap. Viszont kevés informativitással rendelkezik, nem lehet meghatározni, hogy a diák a többiekhez képest hogyan teljesít (Buda, 2011). A 8. osztályos diákok román nyelv és irodalom, illetve matematika (a kisebbségi oktatásban résztvevők anyanyelv és irodalom) felmérésen/vizsgán vesznek részt. Ennek óriási a tétje, hiszen a

diákok számítógépes elosztásakor 80 százalékban a vizsga jegyét és 20 százalékban az általános iskolai átlagot veszik figyelembe. Ennek a mérésnek az eredményei alapján dől el, hogy milyen oktatási formában fog részt venni a továbbiakban a tanuló (Kádár, 2016). Az országos mérések az iskolától független tudásszint-mérést szolgálják, a standardizált mérés-értékelési módszerek (feladatbankok, tesztek, országos eredménymérések, külső vizsgák) a meghatározóak. A makroszintű mérés-értékelés során értékes visszajelzések nyerhetőek arról, hogy a tanulók eredményei alapján az iskola milyen tudásszinttel rendelkezik a felmért területeken (Fóris-Ferenczi, 2008).

Számos kutatás foglalkozik a tanulói eredményességet befolyásoló családi háttér hatásával (Bourdieu,1999; Pusztai, 2004, 2009), valamint az iskolai környezet, légkör meghatározó szerepével (Pusztai, 2009; Bacskai, 2007, 2015; Széll, 2015). A romániai mérések érdekes sajátossága azonban az is, hogy csak a tanulói teljesítmény kerül kiértékelésre, a befolyásoló háttértényezők feltárására egyáltalán nincs hangsúly fektetve. A felméréseket se tanulói kérdőív, se intézményi háttérkérdőív nem kíséri (Kitchen, Fordham, Henderson, Looney, Maghnouj, 2017). Az eredményeket értelmező pedagógusok nem ismerik kielégítő módon a tanulók szociokulturális hátterét, ami segíthetné megérteni, milyen tényezők befolyásolják a tanulók eredményeit. Ezek ismerete sokkal megalapozottabb, hatékony egyéni fejlesztési tervek létrehozásában segíthetne. Információkat a szocioökonómiai háttérről csak a nemzetközi mérések szolgáltatnak (a 2011-es PIRLS-mérés háttérkérdőíve alapján nyert eredmények rámutatnak arra, hogy 32% -a a mérésben résztvevő gyerekek szüleinek csak általános iskolai végzettséggel rendelkezik, s csak 14%-nak van felsőfokú végzettsége.)

Összegzés

A TIMSS, a PIRLS és a PISA vizsgálatok célja az, hogy az oktatási rendszer egészéről átfogó képet adjanak, nemzetközi kontextusba helyezve az adatokat. Érzékelhető a különbség a PISA- és a TIMSS-mérés feladatai között, de még inkább a PIRLS és a PISA között. Ez utóbbi kettő több területen is különbözik, mivel azonban a PIRLS a negyedik évfolyamosokat méri, az életkorbeli különbségek is nagyok. Míg az IEA vizsgálatokat pedagógiai kutatásnak tekinthetjük, addig a PISA kifejezetten a munkaerőpiac alakulásának egyik monitoring típusú eszköze. Gazdasági szemlélettel tekint az oktatási rendszer eredményességére, amit a tanulók tudásán és attitűdjein keresztül mér. A mérés kimondottan a globális gazdaság követelményeinek szempontjából vizsgálja az oktatás eredményességét. A PISA vizsgálatban nem merül fel a tantervi különbségek kérdése sem, ami az IEA vizsgálatok egyik jellemző vizsgálati szempontja. A PISA program kiindulópontja az élethosszig tartó tanulás dinamikus modellje, mely szerint a változó világhoz való folyamatos alkalmazkodás és a boldogulás olyan új tudás és készségek megszerzése révén válik lehetővé, melyeknek elsajátítása nemcsak az iskolás életkorban, hanem az egész élet során, folyamatosan történik. A PISA megvizsgálja, mennyire vannak felkészülve a fiatalok, kialakultak-e a sikeres működést és együttműködést szolgáló kulcskompetenciák, amelyek biztosítják a munka területén, a társas élet, a családi és magán-

élet sikerességét (CNEE, 2017). A PISA fontos adatokat, információkat hordoz a résztvevő ország szakértői számára, hiszen óriási adatbázissal rendelkezik. Azonkívül az alkalmazott módszertana miatt is egyedülálló. Fontos tanulsággal jár a tantervek tervezőinek is, mert rámutat a tantárgyközi kompetenciák jelentőségére a tanulók teljesítményeiben (Kozma, 2006).

A nemzetközi mérések hatására létrejött országos mérések elsődleges célja az oktatási kormányzat tájékoztatása az alap- és középfokú oktatás eredményességéről. Magyarországon kiemelt a kompetenciamérés fejlesztői feladata, hogy az iskolákat és fenntartóinak értékes és hasznosítható visszajelzéseket szolgáltassanak, amelyek további elemzésnek adhatnak támpontot. A tanulói eredmények mellett a hozzájuk kapcsolódó háttérinformációk sokoldalú felhasználására is lehetőséget biztosítanak. Romániában a 2011-től életbe lépett Oktatási törvény 74. cikkelye által előirányzott kétévenkénti mérések a román oktatási rendszer diagnosztizálását és fejlesztését tűzték ki célul. A mérések szintén a nemzetközi PISA-típusú mérésekből inspirálódnak. A mérések több tudományterületet is érintenek, nem a megtanult tananyagot hivatottak számonkérni, hanem a diákok információ felhasználási és problémamegoldó képességeire fókuszál. Míg a nemzetközi és országos mérések során az elemzésekben a háttértényezők is központi helyet foglalnak el, addig Romániában az országos kompetenciamérések erre egyáltalán nem fordítanak figyelmet.

Mind a nemzetközi, mind az országok saját méréseinek kiemelkedő szerepük van. A nemzetközi mérések során nemcsak összehasonlítás történik, „hanem az összehasonlításokon keresztül a nemzeti oktatáspolitikák befolyásolása" (Kozma, 2006:190). Az országok saját mérései a köznevelési rendszer felhasználói, a szülők és tanulók számára is szolgáltatnak információkat. Ugyanakkor releváns alapot képeznek a tényeken alapuló oktatáspolitika számára is. A tanulók fejlesztésére irányuló visszajelzései mellett a mérések eredményei fontos kiindulópontok lehetnek olyan tanulmányok készítésénél is, amelyek az iskola jellemzőinek a tanulói teljesítményére mért hatásait próbálják feltárni. Az ezek nyomán formálódó javaslatok később a közoktatási gyakorlat részévé válhatnak, és nagymértékben hozzájárulhatnak az oktatási-tanulási légkör és az eredményesség javulásához (Balázsi, Balkányi, Ostorics, Palincsár, Rábainé, Szepesi, Szipőcsné és Vadász, 2014).

Irodalom

Bacskai Katinka (2007): Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio,* **16.** 2. 323–330.

Bacskai Katinka (2015): *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale Kft., Szeged.

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó (2012): *A PIRLS és TIMSS 2011 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Ostorics László, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szepesi Ildikó, Szipőcsné Krolopp Judit, Vadász Csaba (2014): *Az Országos kompetenciamérés tartalmi keretei.* Oktatási Hivatal, Budapest.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításelmélet vázlata*. Okker, Budapest.

Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája, *Új Pedagógiai Szemle*, **10.** 9–20.

Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések, *Iskolakultúra*, **8.** 3–19.

Berényi Eszter (2010): A mérési iskoláktól az iskolák megméréséig. Az Országos Kompetenciamérés kialakulása és alakváltozásai, *Educatio*, **19**. 4. 601–613.

Bourdieu, P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum Könyvkiadó, 156–177.

Buda András (2011): *Értékelési filozófiák és pedagógiai mérés*. Debreceni Egyetem Tudományegyetemi Karok, Debrecen.

Fóris-Ferenczi Rita (2008): *A tervezéstől az értékelésig. Tanterv- és értékeléselmélet*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Halász Gábor – Kovács Katalin (2002): Az OECD tevékenysége az oktatás területén. In: Bábosik István – Kárpáti Andrea (szerk.): *Összehasonlító pedagógia – A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái.* Books in Print. Budapest, 71–86.

Halász Gábor (2002): Hazai és nemzetközi törekvések az iskolai értékelés rendszerében. *Új Pedagógiai Szemle*, **2.** 7–22.

Halász Gábor (2014): Az OECD és az oktatás. In*:* Széll Krisztián (szerk.): *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*, OFI, Budapest, 7–16.

Kádár Edit (2016): A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben, Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kolozsvár (2019.05. 26-i megtekintés) https://www.academia.edu/39035622/A_magyar_nyelv_tantárgy_tartalma_és_oktatása_a_romániai_oktatásszabályozási_keretben

Kádárné Fülöp Judit (2015): Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitika, *Educatio,* **24**. 2. 9–17.

Kitchen, H., Fordham, E., Henderson, K., Looney, A., Maghnouj, S. (2017): OECD Reviews of Evaluation and Assessment In Education: Romania (2017. 2017.10.31-i megtekintés)

https://www.oecd.org/countries/romania/romania-2017-9789264274051-en.htm

Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*, Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Mihály Ildikó (2000): Összehasonlító mérés és értékelés a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban. *Új pedagógiai szemle***, 50.** 6. 76–84.

Mullis, I., Martin, O. M, Kennedy, M. A., Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College. (2018.12.06-i megtekintés)

https://timss.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf

Mullis, I., Martin, O. M, Foy, P (2008): *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics Report* (2019.01.06-i megtekintés)

https://timss.bc.edu/timss2007/PDF/TIMSS2007_InternationalMathematicsReport.pdf

Papp Z. Attila (2015): Nyelvi-etnikai, nem bevándorló kisebbségi tanulók iskolai teljesítménye a PISA felmérésekben, *Educatio,* **25**. 2. 51–64.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség –Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra,* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Pletl Rita (2012): *Helyzetjelentés az erdélyi magyar diákok olvasási és szövegértési képességének színvonaláról.* Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Singer, F. (2013): Romanian Research in Education: Where to? *The Journal of Science Policy and Scientometrics.* 2. 4. **(**2019. 05. 26-i megtekintés**)**

Szántó Bíborka (2015): A IV. osztályos tanulók anyanyelvi szövegértésének szintje a 2013/2014-es országos felmérések tükrében, *PedActa*, **5.** 1. 1–10. 2018.04.21-i megtekintés PedActa [on-line]

http://padi.psiedu.ubbcluj.ro/pedacta/article_5_1_1.pdf (2018. 04. 21-i megtekintés)

Széll Krisztián (2015): *Iskolai eredményesség a hátrányos helyzet tükrében,* EPA01551_ecucatio_2015_1_140-147.pdf (2018. 04. 21-i megtekintés)

http://rpss.inoe.ro/articles/cercetarea-stiintifica-romaneasca-in-educatie-incotro

Dokumentumok

Országos Közoktatási Intézet (2005): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről, Új Pedagógiai Szemle 2005

CNEE (2017): OECD / PISA Programul international OECD pentru evaluarea elevilor, Ciclul de testare 2014-2015

CNEE (2017): Raport National: Evaluarea competențelor fundamentale dobândite în ciclul primar la finalul clasei a IV-a 2017 (EN IV 2017)

LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale https://www.edu.ro/sites/default/files/_fișiere/Minister/2017/legislatie%20MEN/Legea%20nr.%201_2011_actualizata2018.pdf