

KIEMELT OECD-PROGRAMOK MAGYARORSZÁGI TAPASZTALATAI

IMRE ANNA* – OSTORICS LÁSZLÓ

Oktatási Hivatal

Beérkezett: 2021. szeptember 21., elfogadva: 2021. október 24.

Az OECD hatást gyakorol tagországai oktatásügyére, amit elsősorban puha eszközökkel ér el. Ezek között az eszközök között előkelő helyen áll az oktatási indikátorok gyűjtése és szolgáltatása, valamint az ezt kiegészítő és kiszolgáló folyamat: a nemzetközi méréseken keresztüli adatgyűjtés, elemzés és disszemináció. A felsorolt tevékenységek gazdája és eredője is az INES (Indicators for Education Systems) program: az OECD által jelenleg működtetett három nagy mérési vállalkozás, a 15 évesek teljesítményét mérő PISA (Programme for International Student Assessment), a tanítási-tanulási folyamat körülményeit vizsgáló TALIS (Teaching and Learning Internationaly Survey), valamint a felnőttek kompetenciamérése, a PIAAC (Programme for International Assessment of Adult Competencies) egyaránt ennek is köszönheti létrejöttét. A tanulmány bemutatja a TALIS és a PISA fejlődését, mint két példát az OECD-n belül megfigyelhető fejlődési modellekre.

Magyarország különböző gyakorisággal és lelkesedéssel vett részt ezekben a programokban. A PISA-ciklusokban való részvételünk 2000 óta állandó, a TALIS eddigi három alkalmából csak kétfőben vettünk részt, a PIAAC-ot pedig eddig egyszer bonnyoltotta le teljes egészében az OECD – természetesen magyar részvétellel. Így arra, hogy maradandó hatást gyakorolhasson a magyar oktatásügyre, eddig csak a PISA-nak volt valódi lehetősége. Ez a hatás pedig abban érhető tetten, hogy a mérésben való részvételünkkel párhuzamosan és részben az így létrejövő tudástranszfernek köszönhetően Magyarország kialakított egy olyan mérési rendszert, amely évente történő adatszolgáltatással segíti elő a tényeken alapuló döntéshozatalt a szülőitől az iskolain és a fenntartóin keresztül egészen az oktatáspolitikai szintig.

Kulcsszavak: közoktatás, teljesítménymérés, kompetencia

The OECD does have an impact on the education of its member countries, which it achieves primarily through soft means. Among these tools, the collection and publication of educational indicators and data collection, analysis and dissemination through international measurements are prominent. The INES (Indicators for Education Systems) program is responsible for and is also a source of these activities. The inception of all three large-scale assessments currently operated by the OECD: PISA (the Program for International Student Assessment), TALIS (Teaching and Learning International

* Levelező szerző: Imre Anna, 1029 Budapest, Szent László u. 14. E-mail: imreann@gmail.com

Survey) and PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencies) can be attributed to this. The paper shows the emergence of both TALIS and PISA as examples of two different ways of assessment development within the OECD.

Hungary participated in these programs with different frequency and enthusiasm. Our participation in PISA cycles has been constant since 2000, on the other hand we have only participated in two of the three TALIS events, and PIAAC has so far been conducted entirely by the OECD only once - with Hungarian participation, of course. Thus, only PISA has had a real opportunity to have a lasting impact on the Hungarian education system. This effect can be seen in the fact that, in parallel with our participation in the assessment program and partly due to the ensuing knowledge transfer, Hungary has developed a national assessment system that promotes evidence-based decision-making from parents and schools through maintainers to the education policy level.

Keywords: public education, student achievement, skills

Halász Gábor megállapítása szerint az OECD jelentős mértékben befolyásolja tagországainak szakpolitikai folyamatait, a legnagyobb hatást azonban mégsem ezekkel fejei ki, hanem INES-programjával, amely indikátorok definiálására, illetve az ezeknek megfelelő adatok gyűjtésére és közzétételére épül. Az Indicators of Education Systems (INES) a nyolcvanas évek végén elindított program, amely mindmáig a szervezet legjelentősebb tevékenységi területének tekinthető (Halász 2014).

Az indikátorfejlesztés iránti érdeklődés terjedése mögött a fejlett országokban a 80-as, 90-es évek során megváltozott oktatáspolitikai igények erősödése tapintható ki (Kádárné 2021). Megjelentek a decentralizációs törekvések, emellett az eredményesség és a kimeneti folyamatok mérésének igénye, az elszámoltathatóság, a pontos célmeghatározásra épülő stratégiák követelménye is. Ezek mellett fokozatosan teret nyert az oktatás eredményességének egy olyan gazdasági és közösségi értelmezése is, amely meghatározónak bizonyul mind a mai napig. Szemben a tantervi tartalmakat eredményesen átadó iskola izolált képével, az OECD által képviselt szempontok azt helyezik előtérbe, hogy az oktatási rendszer milyen mértékben tud hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulók felnőtt életükben a munkaerőpiacon, a helyi közösségekben, a nagy társadalmi ellátó-rendszerekben és a magánéletben boldogulni képes állampolgárok legyenek. Ezeknek az igényeknek az időszerű, egyszerű, összehasonlítható, ellenőrizhető adatok felelnek meg, amelyek rendszerbe foglalva képesek az oktatásügy legfontosabb területeit és folyamatait leírni. Az indikátorok ilyen eszközök, figyelmeztető, diagnosztikus jelek, amelyek az oktatás állapotáról informálnak (Nutall 1994).¹

Az indikátorok gyakorlati alkalmazása az oktatásügyben többféle lehet. Lehetővé teszi például azt, hogy a fontosabb területeken követhessük az oktatási rendszernek, ill. szintjeinek, szektorainak, egységeinek működését, hogy a bemeneti és kimeneti adatok

¹ Az OECD a 90-es évek elején külön kötetet szentelt az indikátorok fejlesztésével, alkalmazásával, ill. az oktatás különböző területeihez kapcsolódó indikátorokkal foglalkozó szakértői írásoknak: *Making Education Count. Developing and Using International Indicators.* (OECD 1994.)

összevetésének segítségével informálódhassunk az oktatási rendszer működéséről és eredményességéről. Nemzetközi összehasonlítások segítségével egy adott oktatási rendszer helyzetét más országokhoz viszonyítva is meg lehet ismerni. Az indikátorok időbeni összehasonlításokban alkalmazva a változások, a fejlődési pálya elemzését teszik lehetővé. Az indikátorok nagy jelentőséggel bírnak a tényekre alapozott döntések, ill. kormányzás elvére épülő nemzeti szintű szakpolitikákban (Halász 2015), és a nemzetközi – például az Európai Unió által koordinált – fejlesztési programok koordinálásában gyakran használják az indikátorokat mérőföldkövekként (benchmarkokként), azaz konkrét oktatáspolitikai célok kijelöléséhez és ezek teljesülésének méréséhez is (Halász 2015; Széll 2015).

Az INES program felépítése és működése

Az INES program az oktatási rendszerek több aspektusát, ill. területét igyekszik adatokkal megragadhatóvá tenni. A program a mérhetőség igényének megvalósítása mellett igyekezett olyan logikát is bevinni saját értelmezési keretébe, ami az oktatási rendszerek komplex, ill. tág értelemben vett eredményességének megítéléséhez szükséges: ennek érdekében az oktatásügy kontextusához tartozó tényezőket, a bemeneti tényezőket, a folyamatokra vonatkozó indikátorokat és a kimeneti tényezőket egymástól elkülönítve, s mindezt több – egyéni, osztálytermi, intézményi és rendszer – szinten is megragadhatóan, egymással is összefüggésbe hozható módon kezeli. Az indikátorok oldaláról a szerveződés első évtizedében az 1. táblázaton bemutatott dimenziók és szintek adták meg a rendszer építkezésének legfontosabb keretét.

1. táblázat: Az OECD INES indikátormodellje (2003)

| | 1. terület: Az oktatási és tanulási folyamat kimenete | 2. terület: Oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható, az oktatási folyamatot meghatározó tényezők | 3. terület: Kontextus: előzmények és korlátok |
|---|---|--|--|
| A szint: A tanulásban részt vevők szintje | 1.A) Egyéni tanulási eredmények | 2.A) Tanulói magatartás, motivációk, tanulási stratégiák | 3.A) A tanulásban részt vevők társadalmi háttere, továbbtanulási motivációja, a hozzáférést befolyásoló gazdaságföldrajzi tényezők |
| B szint: Tanulási környezet (osztály) szintje | 1.B) Eredmények és különbségek a tanulócsoportok, programok szerint | 2.B) Tanítási/tanulási légkör, munkafegyelem, módszerek, csoportos tanulási stratégiák | 3.B) Az iskola vezetése, munkaerő-ellátottság, a pedagógusok általános műveltsége és képzettsége |
| C szint: Intézményi szint | 1.C) Iskolai szintű eredmények és különbségek | 2.C) Az iskola légköre, munkafegyelme, vezetési stílusa, erőforrások és azok használata, beiskolázás, csoportképzési, értékelési politikák | 3.C) Az iskola költségvetési forrásai, autonómiaja |

1. táblázat: (folyt.)

| | 1. terület: Az oktatási és tanulási folyamat kimenete | 2. terület: Oktatás-politikai eszközökkel befolyásolható, az oktatási folyamatot meghatározó tényezők | 3. terület: Kontextus: előzmények és korlátok |
|---------------------------------------|---|---|---|
| D szint: Az oktatási rendszer szintje | 1.D) Az oktatási rendszer egészének kimeneti mutatói | 2.D) Rendszerszintű politikák az erőforrások elosztásában, munkaerőpolitika, tantervpolitika, fejlesztési és irányítási stratégia, a rendszer és az oktatás-politika önértékelése | 3.D) GDP, politikai berendezkedés, a társadalom képzettségi szintje, tanulási motivációja, állampolgári magatartása, demográfiai kontextusa |

Forrás: OECD 2003 (EAG)

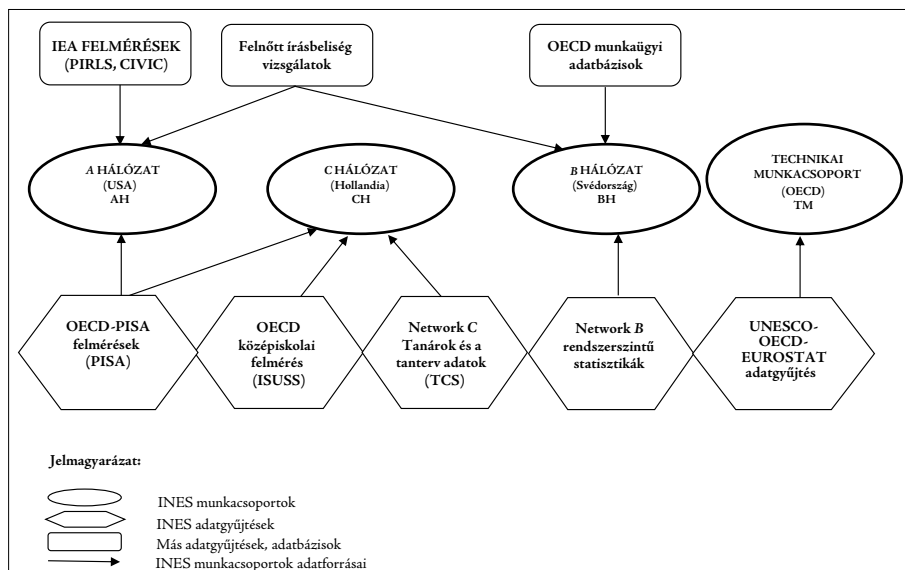
Az OECD INES indikátorfejlesztő munkája erre a modellre, illetve keretrendszerre épül, és három nemzetközi szakmai hálózat (ill. munkacsoport) közreműködésével történik. Az egyes szakmai hálózatok az oktatás működésének egy-egy aspektusát, elkülöníthető területének gondozását látják el az adatgyűjtéstől az összehasonlító adatok elemzéséig és az adott Education at a Glance (EAG) fejezet megjelentetéséig. (Az egyes munkacsoportokba a programban részt vevő OECD-országok delegálnak az adott tématerülethez értő szakértőket.)

Az *A munkacsoport* (később a PISA irányító testületévé alakult) a *tanulói teljesítményekkel* kapcsolatos indikátorokért felelős (1. terület), a *C* (később 'NESLI' néven szereplő) *munkacsoport*, ami az oktatási folyamatok adataiért (2. terület), a *B* (később 'LSO' néven szereplő) *munkacsoport* a kimeneti tényezők közül az *iskolázottsági* és a *munkaerőpiaci, ill. szociális* vonatkozású adatokért felel (1.D, 3.D). Külön hálózat, a *Technikai* (később *Working Party* néven szereplő) *munkacsoport* felelős az oktatás kontextusának és a ráfordítások adatainak a gyűjtéséért. A tématerületekért vállalt elsődleges felelősség a munkacsoportok esetében a témával kapcsolatos adatok gyűjtése, indikátorok fejlesztése, s az évente megjelenő EAG adott fejezetében megjelenésre javasolt indikátorok kiválasztása és megjelentetése. Emellett a hálózatok saját adatfelvételeket is szerveztek: az *A* hálózat esetében ilyen a PISA tanulói eredményesség, kompetenciák elemzése és bemutatása, a *B* hálózat esetén pedig egy adatfelvétel, amely az oktatási rendszer és a munkaerőpiac közti átmenet kérdését vizsgálta.² A *C* hálózat az ISUSS³ és a TALIS⁴ adatfelvétel keretében az iskolák működésének jellemzőit és a pedagógus munka néhány aspektusát vizsgálta. Végző soron – ahogy Halász Gábor is említi írásában – az indikátorfejlesztési célú oktatási program a megvalósítás oldaláról nézve egyszerre két szálon fut: az egyik oldalon az indikátorok fejlesztése, a másikon az ezeknek megfelelő adatok gyűjtése, adatfelvételek szervezése és elemzése áll (Halász 2014). Ez utóbbiak körébe a

² From Initial Education to Working Life, 2000. OECD. Education and skills.

³ Az ISUSS a TALIS adatfelvétel előzményének tekinthető adatfelvétel volt.

⁴ A TALIS adatfelvételhez vezető kezdeményezés későbbre tehető, 2003-ban még csak a Teachers Matter munkálatai kezdődtek el, amit nem közvetlenül a C munkacsoport felügyelt.



1. ábra: Az oktatás indikátoraival kapcsolatos, szakértői hálózatokra épülő munka (2003).

Forrás: Imre 2003

munkacsoportok által kezdeményezett *adatfelvételek* is beletartoznak. Ezek a 2003. évre jellemző szerveződését és kapcsolódásait mutatja az 1. ábra.

Az adatfelvételek révén az egyes hálózatok a saját, rendszeres tevékenységeiken túl fejlesztő munkát is végeztek, ill. végeznek. A munkacsoportok saját indikátoraik fejlesztéséhez igyekeztek hasznosítani más munkacsoport által gondozott adatokat is.

Az OECD néhány (kb. négy) évente konkrét indikátorjavaslatokat fogalmaz meg a munkacsoportok tevékenysége számára, ezeket a munkacsoportokban részt vevő tagországok képviselői „priorizálják”, azaz fontosság szerint súlyozzák. Az eredmény befolyásolja a munkacsoportok munkatervét a következő évekre.

Fontos emlékeztetni arra, hogy az oktatási indikátorfejlesztés mellett az INES tevékenységének történetén végighúzódik a tanulói és elsősorban állampolgári kompetenciák meghatározásával és vizsgálatával való küzdelem is. Ennek részeként az OECD már 1995-ben részt vállalt az első felnőtt kompetenciamérés, az Egyesült Államok oktatástatisztikai kormányhivatala (National Center for Educational Statistics, NCES) által fejlesztett és lebonyolított IALS (International Adult Literacy Survey) adatfelvételének feldolgozásában és az eredmények disszeminációjában. E feladat természetes folytatásaként pedig 1997 és 2002 között, szintén az NCES-szel közösen, jelentős erőforrásokat mozgósított annak érdekében, hogy a DeSeCo program keretén belül eredményesen azonosítsa a társadalmi és gazdasági környezetben elengedhetetlen kulcskompetenciákat. Ezek a folyamatok együttesen vezettek oda, hogy a PISA és a TALIS oktatásra összpontosító mérési programjai mellett harmadikként megjelent a felnőttek teljesítményét vizsgáló PIAAC.

A jelen tanulmány röviden bemutatja az OECD három legjelentősebb nagymintás mérését, kitérve a magyar részvételre is. A tanulmány felhasználja a TALIS és a PISA fejlődésének bemutatását arra, hogy leírja az OECD-n belül megfigyelhető eltérő fejlődési

utakat, és a PISA apropóján kitér az ekkora vállalkozások legitimációjának problémájára. Végül megvizsgálja, volt-e hatása az OECD mérési programjainak a hazai oktatásügy alakulására.

OECD-mérések és tapasztalatok

A három nagy mérési program és Magyarország részvétele

Míg az előző fejezetben említés szintjén kerültek szóba az OECD nemzetközi mérései az INES-ben és a hálózatok munkájában való történeti megjelenésükkel való összefüggésben, itt, az alábbi táblázat segítségével röviden összefoglaljuk jellemzőiket és Magyarország érintettségét (lásd 2. táblázat). A továbbiakban az első két programmal kapcsolatos hazai tapasztalatokat osztjuk meg részletesebben.

2. táblázat: Az OECD nagymintás méréseinek jellemzői

| | PISA | TALIS | PIAAC |
|------------------------------|---|--|---|
| Kulcsszó | Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac | Kontextusok, folyamatok, attitűdök | Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac |
| Célcsoport | 15 éves tanulók | Pedagógusok, intézményvezetők | 16–65 év közötti felnőttek |
| Fő mérési területek és témák | Szövegértés, alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség Háttérkérdőívek | Pályaválasztás, képzés tartalma, munkaidő-szerkezet, módszerek | Szövegértés, számolási és problémamegoldó készség információ-technológiai környezetben Háttérkérdőívek |
| Gyakoriság | 2000 óra 3 évente | 2008 óra 5 évente | 10 éves ciklusok (I. 2011–2018; II. 2018–) |
| Magyar részvétel | Állandó (7 alkalom) | 2 alkalom (2008, 2018) | 1 alkalom (2018) |

Az OECD nagymintás mérései közt a PISA a legismertebb és a legerterjedtebb. A PISA-mérés az eltelt bő két évtized alatt változatlan – a tanulásértelmezések új megközelítésére épülő – koncepció mentén működik.

A PISA 2000 óta hároméves ciklusokban vizsgálja az oktatási rendszerek kimeneti mutatójaként azt a három műveltségterületet, amelyet az OECD a tudásalapú gazdaságban hatékonyan eligazodó, etikus és megalapozott döntéseket hozó, valamint a magánéletben is boldogulni képes állampolgár elengedhetetlen képességének tart. Ezek a szövegértési képesség (reading literacy), az alkalmazott matematikai műveltség (mathematical literacy) és az alkalmazott természettudományi műveltség (scientific literacy).

A program mindhárom műveltségi területről szolgáltat teljesítményinformációt minden egyes adatfelvétel után. Mindazonáltal az egyes alkalmakkor egy-egy terület kiemelt figyelmet kap: így központi terület volt a szövegértés 2000-ben, 2009-ben és 2018-ban,

a matematika 2003-ban, 2012-ben és lesz 2022⁵-ben, a természettudomány pedig 2006-ban és 2015-ben. A fő területek mellett jellemzően 2-3 ciklusonként megjelenik egy új, innovatív, többnyire keresztkompetenciát vizsgáló mérési terület, melyen az országoknak kötelező részt venni – ez rendszerint a problémamegoldás mérésének valamilyen változata. A PISA kínálata nem merül ki az eddig felsoroltakban: az országok számára lehetőség van önkéntesen részt venni további, kísérleti mérésekben, amelyek a későbbiek során beépülhetnek a PISA állandó készletébe. Ilyen volt például a digitálisszövegértés-mérés 2009-ben vagy a pénzügyi műveltség 2012-ben. A digitális médiumon megvalósított elemek a választható kategóriából a 2015-ös ciklusra a kötelezőbe léptek elő: 2015 óta a mérés teljes egészében elektronikus.

A PISA legfontosabb sajátossága, hogy a tanulói teljesítményeket a társadalmi és gazdasági háttér tényezőik kontextusában vizsgálja, és részben ennek a programnak köszönhető, hogy az oktatást nemcsak a műveltségcsomag vagy a nemzeti identitás átadása, hanem nem kisebb mértékben az esélyteremtés és a társadalmi-gazdasági mobilitás elősegítése eszközének is tekintjük.

A PISA első mérésében 43 ország és oktatási rendszer vett részt (2000-ben 28 OECD- és 4 partnerország és 2002-ben 11 partnerország). Ez a kör 2018-ra jelentősen kitágult: a legutóbbi, immár hetedik mérésben (2018) 79 ország és oktatási rendszer képviseltette magát. Magyarország a PISA-ban való részvétel tekintetében „jó tanuló”: gyakran kihasználtuk a lehetőséget az új, innovatív területeken való megméréstetésre, és természetesen az összes eddigi PISA-ciklusban részt vettünk.

A mérések hazai lebonyolítása tekintetében a program története során látszólag különböző központok adták egymásnak a stafétabotot: 1997–2004 között a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény Értékelési Központja, 2005–2007 között a sulinova Kht. Értékelési Központja, 2007 óta pedig az Oktatási Hivatal Köznevelési Mérés Értékelési Osztálya felel a magyarországi feladatok hibátlan ellátásáért. Érdemes kiemelni, hogy noha különböző szervezetek részeként, de valójában ugyanaz a munkacsoport dolgozik a PISA-n 1997 óta (a munkatársak természetes ütemű cserélődésével), és jelenleg is vannak olyan tagjai, akik már a PISA 2000 hazai előkészítésében is részt vettek. Ugyanez a közösség felel az IEA méréseinek (TIMSS, PIRLS) itthoni lebonyolításáért, valamint a hazai mérési rendszer fejlesztéséért.

A TALIS – szemben a PISA-val – nem teljesítménymérés, hanem intézményvezetők és pedagógusok körében végzett kérdőív felmérés a tanítás és tanulás körülményeiről, a tanítással kapcsolatos attitűdjeikről, tanítási gyakorlatukról és az iskolavezetés sajátosságairól.

Az első TALIS adatfelvételt 2008-ban 24 ország részvételével bonyolították le. A második mérésre 2013-ban került sor 34 részt vevő országgal, a harmadik vizsgálatot pedig 2018-ban szervezték meg 48 ország, illetve oktatási rendszer részvételével. Magyarország az első és a harmadik mérési ciklusban vett részt.

A tanári kérdőív mint vizsgálati eszköz önmagában nem újdonság: az IEA tanulói teljesítményméréseiben a legkorábbi időszakoktól kezdve kapcsolódtak a tanulóknak szóló kognitív tesztfeladatokat tartalmazó füzetekhez az őket tanító pedagógusoknak szánt és a tananyagok felhasználásáról, módszertanról, teljesítmények értékeléséről, azaz a tanu-

⁵ Az eredetileg 2021-re tervezett mérés a világvárvány következtében (reményeink szerint) egy évvel később fog lezajlani.

lók teljesítményét befolyásoló tényezőkről szóló kérdőívek. A TALIS újdonsága és jelentősége abban áll, hogy az iskolák és az osztályok szintjén túl a pedagógusok és a vezetők nézőpontjából is megragadhatóvá teszi az oktatási folyamatokat.

Természetesen a TALIS első lebonyolítása alkalmával már megjelent a pedagógusokról gyűjtött adatok teljesítménymutatókhoz való kötésének igénye is: már ekkor, 2008-ban fölmerült a TALIS- és PISA-minták összehangolásának és a hatékony tanítási technikák azonosításának lehetősége. Ez a lehetőség végül 2013-ban és 2018-ban egyaránt valósággá vált: a részt vevő országok mindkét alkalommal dönthettek úgy, hogy a PISA-iskolák pedagógusai fogják alkotni a TALIS tanári mintát. Az elsőre vonzóknak tűnő kutatás nem terjedt el: 2013-ban nyolc, 2018-ban pedig kilenc ország döntött az ebben való részvétel mellett, és mivel a következő TALIS 2024-ben, az ezzel elvileg együttjáró PISA adatfelvétel viszont 2025-ben lesz, jelenleg úgy tűnik, nincs is esély e programelem folytatására. Az első, 2008-as magyar TALIS adatfelvételt az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet koordinálta, a tíz évvel későbbi, 2018-as mérést az Oktatási Hivatal.

A harmadik nagy mérés, a PIAAC egy fontos aspektusban különbözik a PISA-tól és a TALIS-tól egyaránt: nem az iskola világát vizsgálja, hanem a 16–65 év közötti felnőttek szövegértési és matematikai, valamint digitális környezetben alkalmazott problémamegoldó képességeit. A PIAAC több (tervezetten 10) éves ciklusokban zajlik, ebből az elsőt bonyolította le teljesen az OECD: 2011 és 2018 között három etapban vett részt 38 ország az első mérésben. Magyarország a ciklus vége felé, a harmadik etapban csatlakozott. A második ciklus már kezdetét vette, hazánk ennek első etapjában vesz részt 2022–2023-ban. A PIAAC magyar felelőse egy, az ITM, a KSH és a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal delegáltjaiból álló konzorcium.

TALIS

A TALIS-mérés és a hozzá vezető út

Az OECD INES keretrendszerében az „oktatáspolitikai eszközökkel befolyásolható tényezők és folyamatok” kategóriába tartozó indikátorokat⁶ a C (később NESLI) munkacsoport gondozta⁷. Bár a C munkacsoport által kezdeményezett saját adatfelvételek közül a TALIS a legismertebb, a munkacsoport történetében a TALIS-t megelőzően is volt két korábbi adatfelvétel. Az elsőre 1995-ben került sor egy alapfokú, ISCED1 szinten működő intézményekre irányuló adatfelvétellel,⁸ a második, a felsőközépfokú (ISCED3) szinten működő iskolákra irányuló vizsgálatot 1997-ben kezdeményezte a csoport vezetője. A TALIS-hoz vezető út az előzményekkel együtt jóval hosszabb volt, mint ami a PISA esetében tapasztalható.

A felsőközépfokú oktatási intézményekre irányuló vizsgálat (*International Survey of Upper Secondary Schools*, ISUSS) esetében az első (Prágában tartott) megbeszélésen a munkacsoport a prioritást élvező témákat határozta meg, ill. hagyta jóvá (az iskola és

⁶ A folyamatmutatók definíciója David Hopkins megfogalmazásában: „A folyamatmutatók az iskolák azon sajátosságainak mérőszámai, amelyek a tanulói képességeket a tanulók teljesítményévé teszik. Arra vonatkoznak, hogy az iskola vagy az oktatási rendszer mit tesz a minőség érdekében.” (OECD 1994: 146.)

⁷ Magyarország 1996-ban csatlakozott az OECD-hez, hazai képviselőt 1997-től kezdve volt az egyes munkacsoportokban.

⁸ Az adatfelvétel idején Magyarország még nem volt tagja az OECD-nek, így nem vett részt a vizsgálatban.

a munka közötti átmenet, az oktatás minősége, humán erőforrások). A munkacsoport szakértői ezekkel összefüggésben és a tagországok képviselőivel egyeztetve határozták meg a kiemelten vizsgálni tervezett kérdéseket, fejlesztendő indikátorokat és ezek csoportjait.⁹

Az indulást követően a vizsgálat tervezett témakörei a következő, 2000. évi (budapesti) találkozón kibővültek az IKT-val. A vizsgálat adatfelvételére 2001-ben került sor intézményi szinten iskolavezetői kérdőív segítségével. Az adatfelvétel feldolgozása során a téma általános súlypontja is elmozdult az élethosszig tartó tanulás irányába, s 2003-ban döntés született az új orientáció nyomán egy új címről is, s a korábban „Cooperation, integration, support” (Együttműködés, integráció, támogatás) címmel tervezett kiadvány címe „Completing the foundations of lifelong learning” (Az élethosszig tartó tanulás alapotó szakaszának lerakása) lett. Az adatok feldolgozása és a fő kérdések elemzése mellett a részterületeket országszinten is elemezték, s a tapasztalatok alapján az országokat 11 mérföldkő (benchmark) mentén ötfokú kategóriacsoportokba¹⁰ sorolták.¹¹

Az ISUSS vizsgálatához kapcsolódó OECD szakértői ajánlások elsősorban a kiemelt szempontokra és az élethosszig tartó tanulás megalapozására irányultak: a felsőközépfokú oktatás számára a tudástermelés új paradigmájának előtérbe kerülését javasolták, a tanártovábbképzés terén, az egyedül végzett pedagógusi munkáról az együttműködésekben történő tevékenységre való átállást, valamint az iskolák „tanuló szervezetté” válását szorgalmazták. Az ISUSS vizsgálat által érintett kérdéskörök közül a tanárok értékeléséhez és szakmai fejlődéséhez kapcsolódóak a TALIS vizsgálatok központi témáiban is megjelentek, kiegészülve más, tanárokhoz és iskolavezetőkhez kapcsolódó témákkal.

A TALIS adatfelvételek megalapozásához a C munkacsoport előzetes adatfelvételei mellett egy másik, az OECD CERI által kezdeményezett, tanárpolitikával foglalkozó tematikus szakértői projekt („*Attracting, developing, retaining teachers*”) is jelentős mértékben hozzájárult. A 2002-ben induló projekt során a CERI átfogó nemzetközi felmérést végzett a pedagóguspolitika területén annak érdekében, hogy segítse az országokat a kezdeményezések egymással történő megosztásában, illetve szakpolitikájuk kialakításában.¹² A jelentés két részből állt, a szakirodalmi elemzés rész egy, elsősorban a részt vevő országokra irányuló tematikus policy-elemzéssel egészült ki.

A munkához 25 részt vevő ország 2-3 éven keresztül jelentős erőforrásokat mozgósított. Összesen több mint 150 szakember dolgozott a feladatok valamelyikén a tagországokban. Ezenkívül a nemzeti tanácsadó bizottságok létrehozása, az országháttérjelentések készítésénél és az országlátogatásokon alkalmazott konzultációs fo-

⁹ Ezek az alábbiak voltak: az oktatás eredményességét elősegítő intézményi feltételek (pl. beiskolázás, csoportba sorolás, tanulói haladás adatokkal történő követése, külső kapcsolatok); az iskola jellemzői és a munkaerőpiacra és a felsőoktatásba való átmenetet segítő politikája (pl. pályorientáció, tanácsadás); humán erőforrás (pl. pedagógusellátottság, segítő személyzet elérhetősége).

¹⁰ A 11 benchmark által kijelölt területeken a legjobbak közé tartozó 3 ország, az átlag feletti, az átlaghoz közel esők, az átlag alattiak és a legrosszabb 3 ország.

¹¹ Magyarország a beiskolázási politika, a tanárok szakmai fejlődése és az IKT-használat terén a legrosszabb kategóriába került, a külső kapcsolatok terén a legjobb kategóriába, átlag feletti a pályatanácsadás területén. A többi esetben átlagos minősítést kapott a hazai oktatás.

¹² A kiadvány által elemzett kérdések: a tanárpolitika jelentősége, a tanári pálya vonzerejének megtartása, a pedagógusok szerepének változása, a pedagógusok képzése és szakmai fejlődése, a tanárok rekrutációja, kiválasztása és alkalmazása, az eredményes tanárok megtartása. A tanárpolitika alakítása és implementációja.

lyamat, valamint a kutatócsoportok által felkeresett nagyszámú iskola és felsőoktatási intézmény révén még több száz résztvevő járult hozzá a projekthez. A végső, összehasonlító elemzés 2004-ben jelent meg, *Teachers Matter (A tanárok számítanak)* címmel.

A TALIS adatfelvétel előkészítéséhez hozzájárult az A és a C munkacsoport közt kialakuló, „*Task Force on Teaching and Learning*” néven futó együttműködés is. A *Task Force* 2002-ben szerveződött az A és a C hálózat tagjaiból azzal a céllal, hogy javaslatot dolgozzanak ki a tanárookra, a tanításra és a tanulásra vonatkozó indikátorok fejlesztésére. A munka legfontosabb eredménye egy konceptuális keret lett, amely a fogalmi keretet, a fő dimenziókat és a tanítási és tanulási indikátorok hét kategóriáját különböztette meg, ezek alapján kerültek az indikátorok konkrét kialakításra.

A 2003–2004-es években egy új kezdeményezés is indult, az egyik az iskolavezetés fejlesztését szolgáló programok nemzetközi elemzése, a másik a tanári munka és a pedagógus pályamodell strukturálódásához kapcsolódó nemzetközi elemzés. 2005-ben a *Task Force* munkájára vonatkozó beszámoló már három területet érintett: a C hálózat rendszerszintű indikátorainak bővüléséhez való hozzájárulást; a tanárvizsgálathoz (*Teacher Survey*) való hozzájárulást; s további fejlesztési munkát egy átfogó tanulmány érdekében. A 2005–2006-os években is működő *Task Force* által tervezett tevékenységek tovább specifikálták a tanulási környezetek vizsgálatához szükséges eszköztárat, amiben szerepelt a tanítási-tanulási eredményesség (kimeneti adatok) konceptuális modelljének kialakítása, a tanítási eredményességre, tanítási és tanulási stratégiákra és a kimenettípusokra vonatkozó szakirodalom áttekintése, az elérhető eszközök és módszerek (pl. tanulói bevonódás, tanulási stratégiák, kimenet) áttekintése, ill. egy nemzetközi összehasonlító pilot vizsgálat megtervezése az A és a C hálózat közreműködésével.

A TALIS adatfelvételek

Az „*Attracting, developing, retaining teachers*” (A pedagógus pályára vonzás, a pedagógusok továbbképzése, a tanárok megtartása) elnevezésű projektnek és a „*Task Force on Teaching and Learning*” hálózatközi projektnek is köszönhetően az első TALIS adatfelvételt a C munkacsoport által kezdeményezett korábbi két adatfelvétellel együtt sokoldalú, alapos előkészítés előzte meg, mivel a TALIS adatfelvételt nem egyszeri vizsgálatnak szánták, hanem ciklikusan ismétlődőnek.

A sokáig „*Teacher survey*”-ként emlegetett tanárvizsgálatról 2004 októberében döntött a az Oktatáspolitikai Bizottság (EDPC) és a CERI Igazgatótanács közös ülése. A döntés értelmében egy olyan tanárvizgálatra kerül sor, amely ciklikusan ismétlődik, reprezentatív a tanári munkaerőre, felmenő rendszerben minden oktatási szintet érint, és tartalmaz egy almintát a PISA-iskolák tanáira. A vizsgálat fontos célja volt a policy indikátorok kidolgozása a tanárpolitika számára.

A PISA vizsgálathoz kapcsolódás előnye, hogy mindkét vizsgálat számára további elemzési lehetőséggel szolgál: a tanárvizsgálat számára a PISA-adatok jó kontextust kínálnak a tanári válaszok értelmezéséhez, a PISA számára pedig az aggregált tanári válaszok egy új intézményi szintű változót eredményeznek.

A TALIS vizsgálat első adatfelvételére végül 2008-ban került sor, a második adatfelvételre 2013-ban, a harmadikra 2018-ban. A TALIS adatfelvételek közös jellemzőihez tartozik, hogy az adatfelvétel végül kötelezően és egységesen az ISCED2 szinten (5–8. évf.) működő iskolákra és pedagógusaira fókuszál amellyel, hogy kezdettől fogva van

lehetőség az ISCED1 (1–4. évfolyam) és az ISCED3 (9–12. évfolyam) vizsgálatára is, noha ezeket viszonylag kevés ország választja. Az adatfelvétel az iskolán belül két szintet, osztálytermi és intézményi szintet érint, ill. az adatfelvétel pedagógusi és iskolavezetői kérdőíves adatfelvétel segítségével, azonos mintán történik.¹³ Az elemzés is két külön szintet érint, az osztálytermi és intézményi szintű folyamatokat, ezek – és ezek belső összefüggései – sokrétű elemzési lehetőséget tesznek lehetővé.

Az ötévente sorra kerülő TALIS vizsgálatok fő témakörei kapcsolódnak egymáshoz, mind tematikájukban, mind a vizsgált oktatási szintet és a mintát illetően. A kiemelt témák ugyan módosultak az egyes vizsgálatokban, de néhány kulcsterület és fontos téma végighúzódik az adatfelvételeken, lehetővé téve a változási folyamatok nyomon követését is.

TALIS 2008 témakörök:

- A pedagógiai munka értékelésének jellemzői
- A tanárok továbbképzése, szakmai fejlődése
- A tanároknak az iskolával mint munkahellyel kapcsolatos attitűdjei, nézetei
- Az iskolavezetés jellemző sajátosságai

TALIS 2013 témakörök:

- Iskolavezetés
- Tanárképzés és szakmai fejlődés
- Tanári értékelés és visszajelzés
- Iskolai klíma és ethosz
- A tanárok pedagógiai nézetei
- A tanárok pedagógiai gyakorlata

TALIS 2018 témakörök:

- A tanárok jellemzői és felkészültsége
- A tanítás a gyakorlatban
- Pályakezdő tanárok
- Intézményvezetők és az iskolai környezet

Tapasztalatok

A TALIS vizsgálat fókuszába került kérdések szűkebb, a tanításhoz és a tanuláshoz közelebb eső területekre irányultak, ezzel párhuzamosan mélyebb és összetettebb elemzési lehetőséget teremtettek, amelyen belül az indikátorokkal elsősorban az elemzést, a tendenciák időbeli követését igyekeztek lehetővé tenni, a szakpolitikai prioritások erős szakirodalmi háttérrel együtt és tagállami jóváhagyással formálódtak.

Nem könnyű egy nemzetközi szervezet működésének folyamatait áttekinteni, különösen hosszú időtávból rekonstruálni tendenciákat. A TALIS-hoz vezető úton megfigyelhető lépések egy olyan folyamatot sejtetnek, amely a kezdeményező munkacsoport korábbi tevékenységét és elképzeléseit több vonatkozásban is átformálta. A

¹³ A minta: országonként 200 iskola, egy-egy iskolában 20 pedagógus, ill. az igazgató vesz részt a vizsgálatban.

formálódási folyamat mögött az OECD szintjén megjelenő új prioritások (pl. a tanulás új értelmezései, a tanulási környezet, az LLL koncepció megjelenése az ezredfordulón) mellett a CERI tanárvizsgálata és az A és a C hálózat együttműködésének hatása tűnik meghatározónak. Feltehetően ez jelentős mértékben hozzájárult ahhoz, hogy a C hálózat által gondozott újabb adatfelvételben a folyamatok kapcsán az intézményi szint mellett az osztálytermi szint is hangsúlyosan megjelent, s hogy a tanítási és tanulási folyamatok kérdései tartósan beépüljenek a TALIS által rendszeresen és kiemelten vizsgált kérdések körébe.

A TALIS vizsgálat hazai viszonylatban elsősorban szakmai körökben váltott ki érdeklődést (pl. *Hermann–Imre–Kádárné–Nagy–Sági–Varga 2009; Sági 2011; Balázsi–Vadász 2019*), ennek továbbgyűrűző hatása (pl. az oktatásba, felsőoktatásba való bekerülése) valószínűsíthető. Feltételezzük, hogy a vizsgálat hozzájárult a pedagógusokról és a tanulási környezetről való mai szemlélet formálódásához. A szakpolitika oldaláról kevésbé kapott kiemelt figyelmet, s közvetlen szakpolitikai következményről sem tudunk beszámolni.

PISA

A TALIS példáján láthattuk, mennyi lassú érlelődés lehet szükséges az OECD-n belül is egy nagy nemzetközi mérőeszköz létrehozásához, ugyanakkor azt is láttuk, hogy a TALIS-ban való magyar részvétel nem váltott ki erős oktatáspolitikai reakciót. A PISA példáján ott vesszük föl a fonalat, ahol a TALIS-nál elejtettük: áttekintjük, milyen szervezeti legitimitáció szükséges egy PISA-szintű eszköz *működtetéséhez* az OECD számára, majd megvizsgáljuk, a mérésben való folyamatos részvétel hozzájárult-e a magyar oktatáspolitikai alakulásához.

A PISA (és a másik két mérés is) az OECD tagországainak megrendelésére készül. Az OECD minden ciklus alkalmával közbeszerzést hirdet a projekt fejlesztésére és lebonyolítására. A beszerzés nyertese soha nem egyetlen cég, hanem egy világszinten szerepet játszó oktatáskutató cégeket és nemzeti intézményeket tömörítő konzorcium. 2000 és 2012 között például minden alkalommal az ACER (Australian Council for Educational Research) vezette a konzorciumot, míg a 2015-ös ciklus óta az amerikai ETS (Educational Testing Service – sokaknak ismerős lehet, mint a TOEFL-tesztek fejlesztője) a fő felelős.

A konzorcium felelőssége a mérés minden fejlesztési, lebonyolítási és elemzési feladatának irányítása. Idetartozik a minőségbiztosítás, a mérőeszközök és a tartalmi keretek fejlesztése, az országos központok munkatársainak képzése, az adatok előállítása, tisztítása és értelmezése, valamint a nemzetközi jelentések elkészítése.

Az OECD tagországai két csatornán keresztül érvényesítik közvetlenül érdekeiket a PISA koordinálásával kapcsolatban. A stratégiai döntéseket és hosszú távú célokat a PGB (PISA Governing Board) határozza meg, és ellenőrzi is, hogy a munka ezekkel a célokkal összhangban van-e. A mérés gyakorlati megvalósításának majd minden fázisában a nemzeti központok és a nemzeti projektvezetők játsszák a kulcsszerepet a konzorciumi tagok mellett. Az ő feladatuk a rendszer működtetésén kívül az is, hogy adott esetben ellensúlyként szolgáljanak, és jelezzék, ha az adott ország a mérés bizonyos elemeit nem tudja elfogadni. Az országos központok részt vesznek a feladatok fejlesztésben és véleményezésében is, ami alatt egy meglehetősen erős eszközt kell érteni: a beküldött feladatokat kulturális megfeleléség, életkori sajátosságok és egyéb pedagógiai szempontok alapján értékeli, és valóban számos feladat van, amely már innen sem jut tovább.

A véleményezést jellemzően az országos központok munkatársai végzik, ugyanakkor lehetséges bevonni külső szakértőket, egyetemi tanszékek, pedagógus- vagy szülői szervezetek képviselőit is a munkába, természetesen a megfelelő biztonsági intézkedések mellett. A PGB-tagokon, az országos központon és az előbb felsorolt lehetőségeken kívül a részt vevő OECD-országok még ezektől független küldötteket delegálhatnak a mérési területek tartalmi keretével kapcsolatos nyílt vitafórumokra. Összességében leszögezhetjük, hogy a résztvevők olyan mérést bonyolítanak le, amelynek kialakításában tevékenyen, több szinten, széles szakértői rétegeket megmozgatva felelősen szerepet is kell vállalniuk.

A PISA-hoz hasonló vizsgálatok legitimációjának kérdésével párhuzamosan hasonló gyakorisággal megfogalmazódik a kérdés, hogy a programban való részvétel hasznosul-e a tagországok számára, befolyásolja-e az oktatáspolitikai döntéseket a mérés. Maga az oktatáspolitikai hatás valójában rendszerint igen nehezen azonosítható. Számos OECD-tagország és partnerország (Magyarország is) nevesíti az oktatást érintő stratégiákban vagy joganyagban a PISA-t mint kulcsindikátort vagy kiemelt adatforrást, ugyanakkor valójában elenyésző azoknak az országoknak a száma, akikkel kapcsolatban nyugodtan kijelenthetjük, hogy egész biztosan olyan konkrét oktatáspolitikai döntések születtek meg, amelyek a PISA nélkül nem születtek volna (OECD 2012). Gyakori, hogy egy-egy oktatási kormányzat saját korábbi lépéseinek legitimációjára használja fel a számára kedvező eredményeket (OECD 2012), ugyanakkor arra is láttunk már sajnálatos példát, hogy egy olyan évtizedes köznevelési reformot rendezett vissza egy OECD-tagállam, amelynek hatékonyságát éppen a PISA bizonyította.

Magyarország helyzete ebből a szempontból sajátos: az ország a mérések rendszeres résztvevője, gyakran az innovatív mérési területek önkéntes (és emellett anyagi ráfordítást igénylő) programjaira is nevez, az oktatásért felelős döntéshozó (leggyakrabban államtitkár) rendszeresen részt vesz az eredmények disszeminációjában (függetlenül az eredmények alakulásától és fogadtatásától), és ennek ellenére eddig egy oktatási kormányzat sem tulajdonította az általa meghozott, köznevelést érintő döntések egyikét sem expliciten a PISA hatásának. Természetesen hoznak a hazai oktatási kormányzatok olyan döntéseket, amelyek összhangban vannak a PISA- vagy egyéb nagy nemzetközi mérések ajánlásaival, ilyen például (az ismert felmentési lehetőségek mellett is) a 3. életév betöltésétől kötelező óvodai nevelés megjelenése a köznevelési törvényben. Ugyanakkor nem az ilyen nem feltétlenül rendszerszerű esetekben érdemes keresni a PISA magyarországi hatását, hanem abban, amit a magyar nemzeti mérési rendszer fejlődésére közvetlenül, noha nem egyedülként gyakorolt.

A mérési rendszerünk legfontosabb eleme a szövegértést és matematikai eszköztudást évente 6-8-10. évfolyamon teljes körűen vizsgáló Országos kompetenciamérés (OKM). A PISA és az OKM között nincsen „egyeneseági” leszámazási viszony. Az OKM a PISA-val azonos forrásokból táplálkozik: ezek mindkét mérés esetében elsősorban a korai IEA-programok, mint a Six Subject Study vagy az első, 1995-ös TIMSS-felmérés (Kádárné 2015). Ugyanakkor a PISA jelentős hatást gyakorolt az OKM olyan üzenet-

értékű jellemzőire, mint a mért műveltségi területek meghatározása¹⁴ vagy a teljesítményadatok társadalmi-gazdasági kontextusban való értelmezése, és abban is szerepet játszott, hogy a mérés 2001-es bevezetéséhez megalapozza az oktatáspolitikai hajlandóságot (Berényi 2010).

3. táblázat: Az OECD méréseinek jellemzői és a hazai kompetenciamérés

| | PISA | TALIS | PIAAC | OKM |
|------------------------------|---|---|--|---|
| Kulcsszó | Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac | Kontextusok, folyamatok, attitűdök | Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac | Kompetencia, teljesítménymérés, munkaerőpiac |
| Célcsoport | 15 éves tanulók | Pedagógusok, intézményvezetők | 16–65 év közötti felnőttek | 6., 8., 10. évfolyamos tanulók teljes köre |
| Fő mérési területek és témák | Szövegértés, alkalmazott matematikai műveltség, alkalmazott természettudományi műveltség Háttérkérdőívek | Pályaválasztás, képzés tartalma, munkaidőszerkezet, módszerek | Szövegértés, számolási és problémamegoldó készség informáciotechnológiai környezetben Háttérkérdőívek | Szövegértés, matematika, természettudomány, első idegen nyelv |
| Gyakoriság | 2000 óta 3 évente | 2008 óta 5 évente | 10 éves ciklusok (I. 2011–2018; II. 2018–) | 2001 óta évente, kimaradt 2005 és 2020 |

Az OKM-et 2001-ben bonyolították le először, és 2008-ra nyerte el mai formáját. Az első, 2001 novemberében 5. és 9. évfolyamos tanulók által megírt teszten már az adott évfolyamok minden tanulója részt vett, de iskolánként csak 20-20, irányított véletlen mintavétellel kiválasztott tanuló tesztfüzetét javították és elemezték központilag.

A 2002/2003. tanévi második alkalomra jelentős változás állt be: az addig összes, diagnosztikus céllal lebonyolított adatfelvétel átkerült a tanév végére és a 6. és a 10. évfolyamra. Ez 2004-ben a 8. évfolyamos tanulókkal egészült ki, így nyerte el mai formáját a mért tanulók köre. Szintén ebben az évben jelent meg a mérés eszközei között a tanulói kérdőív, ami a tanuló családjának társadalmi, kulturális és gazdasági státuszáról, valamint egyéb háttér tényezőkről gyűjt adatot, ami lehetővé teszi az iskolai eredmények háttérkontextusban való értelmezését.

¹⁴ A mérés műveltségi területei, hasonlóan a PISA-éhoz, nem tantervi megalapozottságúak, hanem a boldogulni képes állampolgár képén nyugszanak. Erre jó példa két mérés szövegértés-definíciójának összevetése. PISA 2018: „Reading literacy is understanding, using, evaluating, reflecting on and engaging with texts in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society.” OKM 2022: „A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.”

2008-ra három további jelentős változás következett be: ettől az évtől kezdve mind a mérés, mind a központi feldolgozás teljes körű, innen kezdve kötelező a mérési azonosító használata, 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, valamint innen kezdve érhetőek el nyilvánosan online az OKM iskolai, intézményi és fenntartói szintű jelentései, és a mérési azonosító birtokában a tanulói jelentések.

Az OKM fejlődése jelenleg is tart: a 2021/2022-es tanévben történik meg a nagy ugrás, az ez évi mérés – hasonlóan nemzetközi rokonaihoz – már a digitális médiumon fog zajlani.

Nehéz megítélni annak mértékét, hogy az OKM nyilvános jelentései milyen kézzel fogható hatást gyakorolnak az intézményvezetői, szülői, tanári vagy akár fenntartói döntésekre, ugyanakkor azt tudjuk illusztrálni, hogy mekkora az érintett nagyközönség érdeklődése az online (<https://www.kir.hu/okmfit/kereso.aspx?t=t>) elérhető információ iránt. A 4. táblázat azt foglalja össze, hogy a mérés fennállása első évtizedének végén, 2011-ben hány készült a különböző jelentéstípusokból, ezeket abban az évben milyen arányban töltötték le az Oktatási Hivatal erre szolgáló honlapjáról, illetve mi volt a letöltések abszolút mennyisége.

4. táblázat: Az OKM 2010. évi jelentéseinek száma fajtánként, a letöltések aránya és abszolút mennyisége

| A mérés éve | 2010 | | | |
|--|------------------|-----------------|---------------------------------|-------------------|
| A jelentés típusa | Jelentések száma | Egyedi letöltés | Letöltött jelentések aránya (%) | Letöltés összesen |
| Tanulói jelentés (6., 8., 10., évfolyam) | 282 557 | 151 112 | 53 | 302 710 |
| Fenntartói jelentés | 3 357 | 2 007 | 60 | 11 823 |
| Intézményi jelentés | 5 347 | 5 265 | 98 | 61 963 |
| Telephelyi jelentés | 7 241 | 7 044 | 97 | 57 803 |
| Fenntartói összefoglaló | 1 608 | 1 118 | 70 | 6 527 |
| Intézményi összefoglaló | 2 836 | 2 808 | 99 | 35 122 |
| Telephelyi összefoglaló | 3 648 | 3 539 | 97 | 25 435 |
| Fenntartói tanulási környezet | 292 | 175 | 60 | 805 |
| Telephelyi tanulási környezet | 3 679 | 3 383 | 92 | 18 306 |

Az adatok arra engednek következtetni, hogy – noha túlzás volna ennek alapján az adatalapú döntéshozatal elterjedésének népszerűségéről kijelentéseket tenni – a megbízható, érvényes és összehasonlítható mérési adatoknak mindenképpen elkezdett kialakulni egy látható fogyasztói köre.

Befejezésül

A tanulmány arra törekedett, hogy a magyar részvétel és lehetséges hatás arányának megfelelő mértékben bemutassa az OECD nagymintás méréseit, a TALIS-t, a PISA-t és a PIAAC-ot. A mérések rövid leírásán túl meg akarta mutatni, hogy az OECD-ben radikálisan különböző keletkezési utak vezethetnek az ilyen eszközök születéséhez. Míg a TALIS hosszan formálódott, sokáig lehetőséget adva a tagországoknak a mérés arculatának és tartalmának kialakításában való előzetes részvételre, addig a PISA-t a tagországok mintegy készen kapták kézhez, és az egyes mérőeszközök fejlesztése és lebonyolítása közben gyakorolhatnak ellenőrzést a keletkező termék felett.

A közvélemény – beleértve a hozzáértő közvéleményt is – hajlamos kétellyel, illetve kritikával fogadni egy olyan méretű és küldetésstudatú szervezet működését, mint az OECD. Hasonló kétellyel hajlamos szemlélni az egymást követő oktatási kormányzatok ezzel kapcsolatos tevékenységét is. Az általunk jelen tanulmányban áttekintett fejlődés egy olyan esetre jó példa, amikor ez a kétely inkább megalapozatlan.

Az OECD indikátorfejlesztési programjaiban és nagymintás méréseiben – kiemelten a PISA-ban – való folyamatos és intenzív részvétel Magyarország számára egy olyan, jóval korábban megindult tanulási folyamatot gyorsított fel és katalizált, amelynek eredményeképpen megszületett és a 2000-es évek első évtizedében gyors ütemben fejlődésnek is indult egy olyan országos mérési rendszer, ami a közoktatás minden érintettjének – a pedagógusok és a szülők szintjétől egészen a döntéshozókig – lehetővé teszi, hogy a maguk terepén gyakorolják a bizonyítékokon alapuló döntéshozatalt. Ez pedig kétségtelenül kézzel fogható eredménye az OECD-vel közösen töltött 25 évnek.

IRODALOM

- BALÁZSI I. & VADÁSZ Cs. (2019) *TALIS 2018 összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- BERÉNYI E. (2010) A mérési iskoláktól az iskolák megméréseiig. *Educatio*, Vol. 19. No. 4. pp. 601–613.
- HALÁSZ G. (2014) Az OECD és az oktatás. In: SZÉLL KRISZTIÁN (ed.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HALÁSZ G. (2015) Adatokkal történő kormányzás: dilemmák és perspektívák. *Educatio*, Vol. 24. No. 3. pp. 50–61.
- HERMANN Z., IMRE A., KÁDÁRNÉ FÜLÖP J., NAGY M., SÁGI M. & VARGA J. (2009) *Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- HOPKINS, D. (1994) Process Indicators for School Improvement. In: *OECD 1994*. Centre for Educational Research and Innovation. Making Education Count. International Indicators. pp. 145–170.
- IMRE A. (2003, ed.) *Jelzések az oktatásról. Oktatásunk helyzete az OECD adataninak tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- IMRE A. (2004, ed.) *A középfokú oktatás nemzetközi tükrében*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2003) Az OECD oktatási indikátor programja. In: IMRE ANNA (ed.) *Jelzések az oktatásról*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet. pp. 11–26.

- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2015) Nemzetközi tudásszintmérés – hazai oktatáspolitikai. *Educatio*, Vol. 24. No. 2. pp. 142–151.
- KÁDÁRNÉ FÜLÖP J. (2021) Az OECD oktatási tevékenységének fejlődése 60 év távlatából. *Educatio*, Vol. 30. No. 4. pp. 638–653.
- NUTALL, D. (1994) Choosing Indicators. In: *OECD 1994. Centre for Educational Research and Innovation. Making Education Count. Developing and using International Indicators*.
- OECD (1994) *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, OECD.
- OECD (2003) *Education at a Glance*. Paris, OECD.
- OECD (2004) *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris, OECD.
- OECD (2005) *Completing the Foundation for Lifelong Learning*. Paris, OECD.
- OECD (2012) OECD Education Working Papers No. 71. SIMON BREAKSPEARE: *The Policy Impact of PISA: An Exploration of the Normative Effects of International Benchmarking in School System*. Paris, OECD.
- OECD (2014) *Making Education Count. Developing and Using International Indicators*. Paris, Centre for Educational Research and Innovation.
- PISA (2018) *Összefoglaló jelentés (2019)*. Budapest, Oktatási Hivatal.
- SÁGI M. (2011) Pedagógusok egy nemzetközi tanárvizsgálata (OECD TALIS) tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 61. No. 10. pp. 1–13.
- SZÉLL K. (2014, ed.) *Az OECD az oktatásról – adatok, elemzések, értelmezések*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- SZÉLL K. (2015) Az adathozzáférés és felhasználás nemzetközi gyakorlatai. *Educatio*, Vol. 24. No. 3. pp. 7–39.
- VARGA J. (2019, ed.) *A közoktatás indikátor rendszere*. Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet.