

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCÉSZETTUDOMÁNYI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA
OKTATÁSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

TÓTH EDIT

**PEDAGÓGUSOK VÉLEMÉNYE A RENDSZERSZINTŰ
MÉRÉSEKRŐL ÉS AZOK TANÍTÁSI FOLYAMATRA
GYAKOROLT HATÁSÁRÓL**

PhD-értekezés tézisei

Témavezető:
Csapó Benő DSc



Szeged
2014

A disszertáció témája és szerkezete

Az elmúlt másfél évtizedben rendszeressé váltak a nemzetközi szervezetek által működtetett felmérések, illetve számos állam reformintézkedéseiben kaptak kiemelt szerepet a nemzeti pedagógiai értékelési programok az oktatási rendszer fejlesztésének eszközeként. A mérés-értékelési programok az oktatási rendszer eredményességének, hatékonyságának javításához a mérési információk visszacsatolása révén járulhatnak hozzá. Az értékelés akkor tudja betölteni a funkcióját, ha a mérési információkból létrehozott tudás hozzáférhetővé válik azok számára, akiket leginkább érint – iskolák, pedagógusok –, és ők fel is használják ezeket az információkat a problémák felismerésében és megoldásában. Ahhoz, hogy a mérések funkciójukat minél hatékonyabban betöltsék, szükség van fejlesztő kutatásokra, amelyek információkat szolgáltatnak a mérésekből származó eredmények visszacsatolásának hatásairól és ezek ismeretében az adott mérési program továbbfejleszhető.

Magyarország a kezdetektől részt vesz az IEA és az OECD vizsgálataiban, s a kétezres évek óta folyamatosan fejleszti nemzeti pedagógiai értékelési programját. Ennek meghatározó eleme az Országos kompetenciamérés, amely a 2007–2008-as tanévtől a hazai intézményi elszámoltathatóság eszköze lett.

Több évtizedes nemzetközi tapasztalat áll rendelkezésünkre – főként az angolszász országokból – a mérés-értékelési programok, s az ezeken alapuló elszámoltathatósági rendszerek működéséről, ugyanakkor alig vannak kutatásokkal alátámasztott hazai tapasztalataink. Dolgozatunk az elszámoltathatóság fogalmi keretében értelmezve azt a problémát vizsgálja, hogy a rendszerszintű mérésekből keletkezett információk és az azokból létrehozott tudás megjelenik-e az iskolákban, a pedagógusok hogyan értelmezik a mérési szituációkat, a hozzájuk eljutó mérési információkat. A disszertációban bemutatott empirikus vizsgálat célja az volt, hogy általános és középiskolában tanító pedagógusok körében feltárja a rendszerszintű mérések elfogadottságával kapcsolatos tanári nézeteket, továbbá a mérések tanítási folyamatra gyakorolt hatását, a tanulás eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlását és annak értelmezését, valamint ezek összefüggéseit.

A dolgozat első, szakirodalmi elemzést tartalmazó egységében (1–3. fejezet) a nemzeti értékelési programok formálódását meghatározó néhány tényezőre mutatunk rá, az elszámoltathatóság fogalmi kereteit ismertetjük, a megbízó-ügynök problémára támaszkodva tárjuk fel a rendszerszintű mérési programok tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásrendszerét. Bemutatjuk a hazánkban ma működő mérési-értékelési rendszer jellemzőit, illetve a kialakulását befolyásoló oktatáspolitikai tényezőket és a rendszerszintű mérési előzményeket (4. fejezet), empirikus vizsgálatunk koncepcióját, kérdéseit, hipotéziseit (5. fejezet), a kutatás módszereit (6. fejezet), valamint eredményeit (7–8. fejezet). A disszertáció záró fejezete az összegzést és a kutatási lehetőségeket tartalmazza.

Az empirikus vizsgálat elméleti kerete

Az értekezés elméleti megalapozásához az elszámoltathatóság fogalmi kerete jelentette a kiindulópontot. *Frink* és *Klimoski* (2004) szerint az elszámoltathatóság definíciói általában két jól körülhatárolható témakör köré rendeződnek. Az egyik a kontextus, azaz az adott

szituáció résztvevői, míg a másik az értékelés illetve a visszajelentés valamely formája. Az első témakör az interperszonális kontextust érinti, középpontjában két szereplő áll: a megbízó és az ügynök. A megbízó feladatot ruház az ügynökre, mert azt maga nem tudja elvégezni. Mindkét fél saját hasznának maximalizálására törekszik. A másik témakör annak leírását adja, hogy a megbízó annak érdekében, hogy csökkentse a kontraszelekcióból eredő kockázatot – ügynök alkalmassága –, és a morális kockázatot – az ügynök egyéni céljaitól vezérelve nem feltétlenül a megbízó céljai szerint cselekszik –, ellenőrzi és valamilyen formában ösztönzi az ügynököt (l. *Levačič*, 2009).

A tanulóiteljesítmény-mérésen alapuló elszámoltathatósági rendszereket működtető kormányzatok a mérési-értékelési információkat használják fel az oktatás eredményességének vizsgálatára, és a mérési információk nyilvánosságától (puha elszámoltathatóság), illetve az eredményekhez kapcsolt konkrét ösztönzőktől (szigorú elszámoltathatóság) várják az iskolák munkájának változását (*Figlio és Loeb*, 2011). Az ösztönzőrendszerek sajátja, hogy nem minden esetben segítik elő azokat a célokat, amiket a megbízó szeretne elérni.

Számos vizsgálat mutatott rá arra – főként az USA-ban, hogy a tesztelésen alapuló elszámoltatási programok bevezetésével a tanulók teljesítménye javult (pl. *Jacob*, 2005; *Carnoy és Loeb*, 2002, *Hanushek és Raymond*, 2005), s vizsgálatok igazolták az explicit ösztönzés teljesítményekre gyakorolt jelentősebb hatását az implicit ösztönzéssel szemben (*Hanushek és Raymond*, 2005, *Dee és Jacob*, 2011). Ugyanakkor *Cannell* (1988) már az 1980-as évek második felében felhívta a figyelmet arra, hogy az USA több államában aránytalanul sok iskolakörzet hozott nyilvánosságra olyan jelentéseket a tanulóiteljesítmény-mérések eredményeiről, amelyek szerint tanulói a nemzeti átlag felett teljesítenek. A jelenség mögött meghúzódó okok feltárására végzett vizsgálatok (l. *Linn és Dunbar*, 1990, *Koretz és Barron*, 1998, *Fuller, Gesicki, Kang és Wright*, 2006) arra mutattak rá, hogy a teszteredmények javulása más mérési programokban nem feltétlenül azonosítható. Az elemzések a tesztpontszámok inflációjára hívták fel a figyelmet. Arra a jelenségre, amikor a tanulók tesztpontszámában megjelenő növekedés nem a tanulók tudásában ténylegesen bekövetkező változást tükrözi (l. *Koretz*, 2008). Ennek okaként leggyakrabban a tesztre tanítást jelölték meg.

Kutatások rámutattak arra, hogy a pedagógusok a puha és a szigorú elszámoltathatósági rendszerekben eltérő mértékű nyomásgyakorlást érzékelnek, s az ösztönzők eltérő hatást váltanak ki az osztálytermi munkára (pl. *Abrams, Pedulla és Madaus*, 2003; *Pendulla, Abrams, Madaus, Russell, Ramos és Miao*, 2003; *Moore és Waltman*, 2007). A vizsgálatok arra utalnak, hogy a rendszerszintű mérések hatással vannak a tanítás tartalmára, módszereire és az osztálytermi értékelésre. A kutatási eredmények az elszámoltathatósági rendszerek tanítási folyamatra gyakorolt pozitív és negatív hatásaira egyaránt rámutattak. A nem megfelelően kialakított és kommunikált ösztönzők a tananyag szűküléséhez, a tesztekkel nem mért tartalmak, tantárgyak háttérbe szorulásához vezetnek (pl. *Koretz, Linn, Dunbar és Shepard*, 1991; *Koretz*, 2002; *Clarke, Shore, Rhoades, Abrams, Miao és Li*, 2003; *Bourque*, 2004; *Jacob*, 2007, *Jones*, 2007). A tanárok a különböző érdekeltek nyomását érzékelve jelentős időt töltenek a tesztre való felkészítéssel, és háttérbe szorulnak a tanítás konstruktivista megközelítését támogató tanítási módszerek, a magasabb műveleti szintek elsajátítása (pl. *Jones és Egley*, 2004; *Jones*, 2007; *Williams*, 2009). A komoly következményekkel járó tesztek formátuma befolyásolja az osztálytermi értékelést,

amely főként a tantárgyi dolgozatok formátumában nyilvánul meg (l. *Hamilton, Berend és Stecher, 2005; Aydeniz és Southerland, 2012*).

Az empirikus vizsgálat problémaháttere

Hazánkban az oktatási rendszer jellemzőiről szóló információk gyűjtése az ezredforduló után jelentősen megváltozott. A PISA-vizsgálatoknak és az IEA felméréseinek köszönhetően oktatási rendszerünk, nemzeti pedagógiai értékelési rendszerünknek köszönhetően pedig iskoláink eredményességéről is képet kaphatunk. Pedagógiai értékelési rendszerünknek vizsgálatunk idején kötelező eleme volt az Országos készség- és képességmérés (OKKM) és az Országos kompetenciamérés (OKM).

Vizsgálatunk idején a közoktatási törvény előírta, hogy az országos mérési feladatok keretében értékelni kell a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai tevékenységet, különösen az anyanyelvi és matematikai, alapképességek fejlődését, és közzé kell tenni a mérés-értékelés intézményekre vonatkozó eredményeit. Az OKKM a 4. évfolyam végén meglévő, a tanulás szempontjából alapvető készségek és képességek (írás, olvasás, számolás, gondolkodás) fejlettségi szintjének meghatározását célozta. A mérés 2006 és 2012 között minden 4. évfolyamos tanulóra kiterjedt. Az adatok feldolgozása sosem volt teljes körű, 200 iskola adatát gyűjtötték be és dolgozták fel központilag. Az iskolák minden év májusának elején kaptak információt arról, hogy 4. évfolyamos diákjaik tesztlapjait vissza kell küldeniük az Oktatási Hivatalnak központi feldolgozásra vagy sem. Azon iskolák eredményeiről, amelyek bekerültek a központi adatgyűjtésbe, jelentés készült, s ezeket a jelentéseket nyilvánosságra hozták az Oktatási Hivatal honlapján, a többi intézményben az iskolák maguk dolgozhatták fel az eredményeket.

Az OKM minden általános iskola 6. 8. évfolyamán és minden középiskola 10. évfolyamán teljes körűen megírták. Az OKM eredményeiről készített jelentések minden iskolára és minden telephelyre vonatkozóan hozzáférhetők az Oktatási Hivatal honlapján. A közoktatási törvény előírta, hogy a fenntartóknak figyelembe kell venniük a helyi ellenőrzés és értékelés során az országos mérés, értékelés eredményeit; a nevelőtestületek számára pedig feladatként fogalmazta meg az eredmények értékelését, ezek felhasználását a fejlesztési feladatok meghatározásában annak érdekében, hogy az intézmény céljai és működése folyamatosan közeledjen egymáshoz. Jogszabály írta elő intézkedési terv készítését azon iskolák számára, amelyekben az OKM eredményei alapján a vizsgált évfolyamokon a tanulók nem érték el az előírt minimumot az egyes telephelyeken és képzési formákban, és az intézkedési tervet a fenntartónak jóvá kellett hagynia.

Hazai kontextusban nem vizsgált terület, hogy a pedagógusok hogyan érzékelik mérési-értékelési rendszerünk működését, és ezekből milyen következtetéseket vonnak le saját munkájukra nézve. Kutatásunk során e problémát Magyarországon elsőként vizsgáltuk.

Az empirikus vizsgálat kérdései

(1) *A rendszerszintű mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedések*
Milyen nézetekkel rendelkeznek a pedagógusok a rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatban?
Hogyan ítélik meg a mérésekből származó visszajelzéseket?

(2) *Az oktatás eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlásának érzékelése*
Mennyiben érzékelnek a különböző felmérések miatt a pedagógusok önmagukra nehezedő nyomást?

A pedagógusok meglátása szerint az oktatási rendszer érintettjei milyen mértékben gyakorolnak nyomást rájuk azért, hogy az OKKM-en/OKM-en a tanulók jobb eredményeket érjenek el? Milyen következményeit érzékelik az OKKM/OKM intézményi szintű eredményeinek?

(3) *A rendszerszintű mérések hatására a pedagógusok tanítási gyakorlatában megmutatkozó változásokkal kapcsolatos vélekedések*

A pedagógusok meglátása szerint hogyan változott tanítási gyakorlatuk a rendszerszintű mérések hatására? Melyek a leginkább alkalmazott stratégiák az OKKM-re/OKM-re való célzott felkészítés során?

Milyen összefüggések mutathatók ki a pedagógusok rendszerszintű felmérésekkel kapcsolatos nézetei és a tanítási gyakorlatuk vélt változása, valamint az OKKM-re/OKM-re való felkészítési stratégiáik között?

Milyen összefüggés mutatható ki az oktatási rendszer eredményességében érdekeltek nyomásgyakorlása és a tanítási gyakorlatuk vélt változása, valamint az OKKM-re/OKM-re való felkészítési stratégiák között?

(4) Milyen iskolaszint, tanított szak és középiskolai képzési forma szerinti sajátosságok jellemzik a pedagógusok vélekedéseit a vizsgált területeken?

Az empirikus vizsgálat mintája és mérőeszközei

Az első empirikus vizsgálatot 2010 tavaszán végeztük, általános iskola alsó (N=486) és felső tagozatán (N=726) valamint középiskolákban tanító (N=1093) pedagógusok körében. A mintavétel egysége az intézmény (N=350) volt. Felső tagozaton magyar irodalom és nyelv, matematika és természettudományos tárgyakat oktatókat kérdeztünk meg, a középiskolában a vizsgálat kiegészült idegen nyelvet és művészeti tárgyakat tanítók körével. A két országos rész minta régió, településtípus szerinti megoszlás, a középiskolai minta továbbá képzési forma szerint is reprezentatív. A második vizsgálatot 2012 tavaszán végeztük egy nagyváros 10 általános (N=48) és 5 középiskolájában (N=28), tanítókkal, magyar nyelv és irodalom, matematika illetve idegen nyelv, természettudomány szakosokkal és intézményvezetőkkel.

A vizsgálatok eszköze kérdőív és interjú volt. A kérdőív tartalma jelentős részben épül a *MaxPlanck Institut für Bildungsforschung* munkatársai által az *International Project for the Study of Educational Accountability* elnevezésű nemzetközi projekt keretében készített

Consequencies of Student Achievement Testing címet viselő részben adaptált tanári kérdőívre. A pedagógusok rendszerszintű mérések elfogadottságával kapcsolatos vélekedéseit, a mérések pedagógiai munkában észlelt hatását, a különböző típusú mérések miatt érzett kényszerhatás mértékét, a tanulók eredményességében érintettek nyomásgyakorló erejét, az Országos kompetenciamérésre való gyakorlás jellemzőit, a mérések visszajelzéseinek hasznosulását, az azokkal való elégedettséget vizsgáló kérdőív 82 kérdőívtételt tartalmazott. A vélekedéseket, tapasztalatokat, affektív reakciókat Likert-skálán mértük. Háttéradatokat egyrészt a kérdőív végén szereplő adatlap, másrészt az Országos kompetenciamérés adatbázisa, harmadrészt a KIR-stat adatok és az intézmények honlapjain elérhető intézményi dokumentumok szolgáltatottak. A hét témakört érintő interjú egyrészt a kérdőív eredményeinek értelmezését, az eredményekben megjelenő ellentmondások feloldását célozta, másrészt olyan információk gyűjtését, amelyek standardizálása bonyolult ahhoz, hogy kérdőív segítségével végezzük.

Az empirikus vizsgálat eredményei

(1) Eredményeink szerint a pedagógusok többnyire elfogadják a rendszerszintű mérések szükségességét, azokat hasznosnak tekintik az intézményi, tanári munka támogatásában, ugyanakkor azonosítható a pedagógusoknak egy köre – általános iskolában válaszadóink közel harmada, középiskolában 27%-a – akik feszültségforrásként tekintenek a mérésekre, úgy érzik, azok több problémát okoznak hozadékukhoz képest. Ugyancsak számottevő azok aránya (Ált. isk.: 44%, Középkisk.: 53%), akik szerint a rendszerszintű mérések az iskolák, iskolarendszerek teljesítményének objektív megítéléséhez nem igazán járulnak hozzá. A középfokú oktatás képzési formái szerint vizsgálva a különbséget: a mérésekkel szemben a gimnáziumi osztályokban tanítók elfogadóbbak, a méréseket hasznosabbnak ítélik, mint a szakközépiskolásokat és szakiskolásokat tanító kollégáik. Szakok szerint nem mutatható ki a válaszokban jelentős különbség. A hazai rendszerszintű felmérések azt célozzák, hogy koncepciójuk, a mérési információk révén támogassák az oktatás intézményi szintű fejlesztését, a tanítási-tanulási folyamatot; a nemzetközi mérési programok koncepciója és eredményei is felhasználhatók a pedagógiai munka tervezésében. Az eredmények felhasználásához nélkülözhetetlen, hogy a pedagógusok ismerjék, megfelelően kezeljék, megbízhatónak tartsák azokat. Korábbi hazai vizsgálatok rámutattak arra, hogy az iskolákban egyre általánosabb a mérések eredményeinek felhasználása a pedagógiai tervezés során, a mérési eredményeket az intézményvezetők hasznosnak ítélik (l. *Sinka*, 2006, *Balázs* és *Horváth*, 2011). Kutatásunkban a pedagógusok vélekedéseinek vizsgálatára helyeztük a hangsúlyt. Eredményeink arra mutatnak rá, hogy a pedagógusok 45%-a tekinti könnyen érthetőnek az OKM visszajelzéseit, általános iskolában 37%-uk szerint rendelkeznek a pedagógusok a mérési információk továbbelemzéséhez szükséges tudással, középfokon 47%-uk. Tehát jelentős tartalékok vannak még a mérési információk értelmezésének támogatásában. Eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok körében azok aránya, akik szerint a tanulók mért tudásáról hiteles képet adnak a kompetenciamérés eredményei, s alacsony az egyetértés mértéke azzal kapcsolatban is, hogy az eredményekről közölt adatok jól tükrözik az iskolákban folyó munka minőségét. Érdemes lenne jelentősebb figyelmet fordítani a mérési eredmények hitelességéről, megbízhatóságáról folytatott kommunikációra az iskolákban a mérési program működtetőinek. A válaszok alapján az IEA-

felmérések jelentéseivel általános iskolában a tanárok közel fele találkozik, középiskolában a PISA-mérések országjelentéseivel a tanárok négyötöde. A mérések eredményeinek megbízhatósága a pedagógusok körében nem magas, azok oktatáspolitikai hasznosíthatóságával kapcsolatban sokaknak kétségeik vannak.

(2) Korábbi, nemzetközi vizsgálatok és az ösztönzélméletek alapján elfogadjuk azt a hipotézist, hogy a pedagógusok számára nyomasztóak a külső teljesítményvizsgálatok (pl. *Moore és Waltman, 2007; Aydeniz és Southerland, 2012*). A felmérések jellemzőiből kiindulva feltételeztük, hogy a pedagógusok a különböző intézmények (Oktatási Hivatal, megyei pedagógiai intézetek, kutatócsoportok, iskolák) által végzett felmérések miatt eltérő mértékű stresszhatást élnek meg, ez összefüggésben áll a mérések tétjével. A mérések tétje elsősorban az iskolák, a pedagógiai munka megítélése alapján, a mérést végző szerv hatalma és az eredmények felhasználásának köre alapján határozható meg. Minél nagyobb téttel bír egy mérés, a pedagógusok annál inkább érzik nyomasztónak azt. Tehát az alsó tagozaton tanítók az OKKM, a felső tagozaton tanítók számára az OKM miatt jelentős mértékben nyomás alatt érzik magukat, míg ennek mértéke a középfokon tanítók körében szignifikánsan alacsonyabb, a középiskolai tanárok körében az érettségi miatt élnek meg leginkább szorongást. A megyei pedagógiai intézetek mérései kevésbé és a kutatóintézetek mérései alig jelentenek szorongásforrást a pedagógusoknak. Általános iskolában – az érettségit kivéve – minden méréssel kapcsolatban nagyobb stresszt élnek meg a pedagógusok, mint középiskolában dolgozó kollégáik. Az általános iskola felső tagozatán a magyar és a matematika szakos tanárok számára az OKM jelentősebb stresszforrás, mint a természettudományos tárgyakat oktatók számára. Középiskolában a magyartanárokat inkább nyomasztják az OKM miatt rájuk nehezedő elvárások, mint a természettudományos tárgyakat, idegen nyelvet vagy készségtárgyakat oktató kollégáikat.

Kérdőíves vizsgálatunk eredményei alátámasztják a nemzetközi felmérések eredményeit, miszerint a tanulók eredményességében érdekelt ágensek közül pedagógusok számára az iskolavezetés és a fenntartók elvárásai okozzák a legnagyobb szorongást (*Pedulla és mtsai, 2003, Moore és Waltman, 2007*). Munkájukban meghatározó hajtóerőt jelentenek saját magukkal szemben megfogalmazott elvárásaik. A szülők, a tanítványok elvárásainak a válaszok alapján alig van ösztönző szerepe. A kompetenciamérés eredményei miatt a középiskolában tanítók kevésbé érzékelik az egyes érdekeltek nyomásgyakorlását, mint a felső tagozaton tanítók. Az OKKM miatt a pedagógusok ugyanolyan mértékű szorongást érzékelnek minden ágens részéről, mint a felső tagozaton tanító kollégáik a kompetenciamérés miatt. Feladatellátási helyek szerint a középiskolai tanárok válaszai különböznek egymástól: a szakiskolában tanítók jelentősebb nyomásgyakorlást érznek a kollégák, az iskolavezetés és a fenntartó részéről, mint a gimnáziumokban tanítók, ugyanakkor a szülők elvárásainak való megfelelés jelentősebb szorongást okoz a gimnáziumok és a szakközépiskolások tanárainak, mint a szakiskolásokat tanítóknak.

Az interjúkérdésekre adott válaszok rávilágítottak arra, mit feltételeznek a pedagógusok a mérési eredmények következményeiről, milyen meglátásaik vannak arról, hogy az egyes ágensek hogyan, mire használják fel az eredményeket. A válaszok alapján a pedagógusok szakmai megítélésében szerepe van a kompetenciamérésnek, vannak olyan iskolák, ahol az OKM eredményei alapján minősíti az iskolavezetés a tanári munkát,

függetlenül attól, hogy a mérési program nem teszi lehetővé az egyéni pedagógiai munka értékelését, hiszen a két vizsgált terület mindegyike kulcskompetenciák közé tartozik, így minden tanár feladata ezek rendszeres fejlesztése. Leginkább a magyar és a matematika szakos tanárok érznek felelősséget a tanulók OKM-en elért teljesítménye iránt. Annak ellenére, hogy bár a fejlesztést szinte minden tanár feladatának tekintette, munkájukban a matematika és a magyar szakos tanárok fektetnek erre jelentős hangsúlyt. A pedagógusok egy jelentékeny arányú csoportja a környezet, kiemelten a szülők mérési eredményekből levont következtetéseinek jelentőséget tulajdonít: úgy ítélik, a szülőket befolyásolják az iskola megítélésében az OKKM és az OKM mérései, sőt a válaszadók harmada szerint a szülők iskolaválasztási döntéseiben szerepet játszik az OKM eredménye. Tehát a szabad iskolaválasztás miatt a kompetenciaméréseknek jelentős tétje érzékelhető az általános iskolákban. A középiskolában tanítók körében a beiskolázás miatt érzett aggodalmak alig érhetők tetten ezen vonatkozásban.

(3) A teszt alapú elszámoltathatósági rendszerek kutatásának kiemelt területe a mérési információk és az azok felhasználásával kialakított ösztönzők tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásának vizsgálata. Több nemzetközi vizsgálat mutatott rá a tanulók teljesítményén alapuló elszámoltathatósági programok tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt pozitív hatásaira, ugyanakkor jelentősebb azon tanulmányok száma, amelyek a negatív hatásokra hívják fel a figyelmet. Kutatásaink eredményei rámutatnak a hazai mérési-értékelési rendszer tanítási folyamatra gyakorolt pozitív és negatív hatásaira egyaránt. Kérdőíves vizsgálatunkkal a tanári munka változását öt dimenzióban vizsgáltuk (*Koretz és mtsai, 2001* alapján), ezek a *hatékonyabb tanítás* (a tanítás tartalmában és módszereiben bekövetkező változtatások, amelyek a tanulók tudásának gyarapodását szolgálják) *házi feladatok kijelölése* (a gyakorlás kiterjesztése), *erőforrások elosztása* (a gyenge és a jó eredményeket elért tanulókra összpontosuló figyelem elosztása), *tesztmegoldó stratégiák gyakorlása* és a *tartalmi összehangolás* (a mért területek előtérbe helyezése más tudáselemek háttérbe szorítása mellett). A változásokat ezen dimenziók mentén összegezzük.

Az eredmények szerint a méréseknek leginkább a tanítás módszereire van hatása, továbbá a mérések ráirányították figyelmet a tantervekre, képzési követelményekre, a tanárok meglátása szerint tanításuk fókuszáltabb lett ezen a téren. Az általános iskolában a méréseknek jelentősebb hatása volt a pedagógiai munka megváltoztatására, mint középiskolában. Az egyes képzési formákat vizsgálva elmondhatjuk, hogy a rendszerszintű felmérések a szakiskolák tanárainak módszereit inkább befolyásolták, mint a gimnáziumokban tanító tanárokat. A mérések a leginkább a szakiskolásokat tanító tanárok figyelmét hívták fel a szövegértés és a matematikai gondolkodás fontosságára. Szakok szerint általános iskolában különbségek nem rajzolódnak ki, középiskolában a magyar szakos tanárok munkájára jelentősebb hatása volt a rendszerszintű méréseknek, mint a művészeti tárgyakat vagy idegen nyelvet tanító kollégáiknak.

A válaszok alapján a tanárok csak kis hányadára jellemző, hogy a mérések hatására több iskolán kívüli feladattal terheli diákjait, ez összhangban van a nemzetközi tapasztalatokkal (*Hamilton és mtsai, 2005*). Egy esetben találtunk különbséget a vizsgált háttérváltozók mentén, a magyar szakos tanároknál középiskolában jellemzőbb, hogy több házi feladatot adnak diákjaiknak, mint a művészetek és az idegen nyelv szakos kollégáik.

A válaszok alapján a mérések ráirányítják a figyelmet a gyengén teljesítő tanulók támogatásának szükségességére. Az általános iskolában tanítók 75%-a, közel kétharmada középiskolában több figyelmet fordít ezekre a diákokra akár tanórai kereten kívül is. Jelentős azok aránya is, akik több figyelmet fordítanak a méréseken kimagasló eredményeket elérő diákjaik munkájára. Az általános iskolában jellemzőbb a változtatás ezen dimenzióban, mint a középiskolában. Ugyancsak különbség azonosítható a különböző képzési típusokon tanítók körében: a szakiskolások tanítók nagyobb figyelmet szentelnek a szélsőséges eredményeket elérő diákjaikra, mint gimnáziumban dolgozó kollégáik.

A mérések hatására a tanárok jelentős aránya, alsó tagozaton közel kétharmada, felső tagozaton több mint fele, középfokon kétötöde fordít nagyobb figyelmet a tesztmegoldó stratégiák gyakorlására, az értékelés során különösen a feleletválasztós feladatokat tartalmazó tesztek kerülnek előtérbe. Változtatásról legnagyobb arányban az alsó tagozaton tanítók számoltak be, kisebb arányban a felső tagozaton és a középfokon tanítók. Szakok szerint vizsgálva a változtatás mértékét, ezen vonatkozásban is a magyar szakosokra jellemző leginkább a változtatás a válaszok alapján. A szakiskolai tanárookra inkább igaz az, hogy nagyobb figyelmet fordítanak a tesztmegoldói stratégiák gyakorlására a tanítás során, mint a gimnáziumi tanárookra.

A nemzetközi felmérések eredményeivel nem mutat összhangot az az eredményünk, miszerint a pedagógusok úgy ítélték volna meg, hogy a tananyagon a mérések hatására jelentősen változtattak volna, vagy emiatt csökkentették volna a tananyag mennyiségét (v. ö. *Hamilton és mtsai, 2005*). Szakok szerint mutatható ki különbség a tartalmi változtatásokat illetően, mind a felső tagozaton, mind középiskolában a magyar szakon tanítókra inkább jellemző volt a tananyag mennyiségének átgondolása, csökkentése, mint a többi vizsgált szakon tanítókra. A különböző képzési típusokat vizsgálva a legnagyobb mértékben a szakiskolások, kevésbé a szakközépiskolások, legkevésbé a gimnazisták tanárai látják úgy, hogy a mérések hatására változtattak a tananyagon.

Interjú vizsgálatunk eredményei rámutattak arra, hogy a kompetenciamérés által mért területek fejlesztése nem minden szakon tanító pedagógus munkájában jelenik meg, főként a matematika és a magyar szakosokra jellemző a két mért terület (tudatos) fejlesztése. Mind a matematika, mind a magyar szakos pedagógusokkal végzett interjúk arra hívják fel a figyelmet, hogy a kompetenciamérésnek jelentkezik a tudással kapcsolatos szemléletmódot befolyásoló hatása, a mérés a feladatokon keresztül ráirányítja a figyelmet a tudás transzferálhatóságának fontosságára. A képességfejlesztés szándéka minden válaszban megjelent, de a fejlesztés gyakorlatban való megjelenésében, az eszközök és a módszerek tekintetében számos vonatkozásban bizonytalanságot tapasztaltunk. A matematika szakos tanárok interjúinak eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a mérések feladatainak kontextusa kap hangsúlyt a fejlesztési munka során, nem igazán jelenik meg az azokkal lefedett gondolkodási műveletek fejlesztése, a fejlesztés szükségességének hangsúlyozása. Az OKM hatására a munkájukon változtató magyar szakosok a szövegértés fejlesztésében fontos szempontnak tartják a változatos tartalmú, formátumú, típusú szövegeken végzett gyakorlást, ám a szövegértés fejlesztésének módszereiről nem számoltak be a pedagógusok. Mindhárom vizsgált szakos csoport eredményei rámutatnak arra, hogy a tananyag és a kompetenciamérés által mért területek összekapcsolása nehézséget okoz a pedagógusok számára.

Eredményeink alapján a pedagógusok valamilyen formában felkészítik diákjaikat az OKKM-re és az OKM-re. Munkájukról elmondható, hogy képességfejlesztés céljából a gyakorlás és az értékelés során alkalmazzák a rendszerszintű mérésekben szereplő feladatformátumokat, tesztformátumokat, és felhasználják a kompetenciamérés korábbi éveinek feladatait, tesztfüzeteit. Ezen gyakorlási, felkészülési módokról nagyobb arányban számoltak be az általános iskolában tanítók, mint a középiskolai tanárok. A matematika szakos tanárok kevésbé látják úgy, hogy az említett gyakorlási formák jelen vannak a tanításban, mint a többi vizsgált szakos kolléga. A szakiskolásokot tanító tanárok nagyobb arányban számoltak be a felkészítés jellemző formáiról, mint a gimnáziumokban tanítók.

Adataink szerint összefüggés áll fenn a pedagógusok mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos nézetei és a tanítási gyakorlatukban megjelenő változásokról alkotott vélekedéseik között. A rendszerszintű mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedések elvárásainknak megfelelően legnagyobb hatással a tanárok hatékonyabb módszerek felé való elmozdulására vannak. De a mérések elfogadottsága hatással van a gyenge és a jó eredményeket elérők kiemelt segítésére és a tesztmegoldó stratégiák gyakoroltatására is. Ugyanakkor a mérések elfogadottságával és hasznosságával kapcsolatos vélekedéseik nem befolyásolják a pedagógusokat a házi feladatok kijelölésében és a tanítás tartalmának átgondolásában.

A tanítási munka változása és az oktatás eredményességében érdekelt nyomásgyakorlásának érzett mértéke között összefüggéseket tártunk fel. A nemzetközi vizsgálatokkal összehangban (l. *Moore és Waltman, 2007*) számottevő az iskolavezetésnek és a kollégáknak a szerepe abban, hogy a tanárok változtatnak vagy sem tanításukon. Az iskolán belüli nyomásgyakorlók, kiemelten az iskolavezetés befolyása meghatározó a tanítási munka hatékonyságának javításában, a tesztelésre való felkészítésben. A vizsgált öt tanítási gyakorlat változását leíró dimenzió közül csak a házi feladatok faktor esetében nem jelent meg az iskolán belüli nyomásgyakorlók hatása felső tagozaton és középiskolában. Az iskolán belüli nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a középiskolában meghatározóbb, mint az általános iskolában.

Az iskolán kívüli közvetett nyomásgyakorlók befolyásoló szerepe a hatékonyabb tanításban és a tesztmegoldó stratégiákban érhető tetten mindhárom iskolaszinten, ez a faktor a felső tagozaton tanítók körében a házi feladatokra és a tanítás tartalmára is befolyásoló erővel bír. A szülők és diákok nyomásgyakorlásának a házi feladatok és az erőforrások elosztása faktorra van hatása felső tagozaton és középiskolában.

A tanulói tesztelésen alapuló elszámoltathatósági rendszerek jellemzően az ösztönzésen keresztül próbálják meg változtatásokra készíteni a pedagógusokat, az oktatási intézményeket, a szakmai autonómia biztosítása mellett. Ugyanakkor eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy az iskolákban szakmai támogatás nélkül nehezen jöhet létre egy, a mérési információkat tudássá alakító, a mérési eredmények alapján a problémákra folyamatosan reflektáló szakmai közösség.

Az eredmények hasznosíthatósága

Az empirikus vizsgálat jelentőségét abban látjuk, hogy a rendszerszintű mérésekkel, kiemelten az OKKM-mel és az OKM-mel kapcsolatos számos vélekedés, tapasztalat, viszonyulás iskolaszint, képzési forma és szakok szerinti jellemzőjét tártuk fel, amelyekről eddig nem vagy alig rendelkezünk megbízható empirikus adatokkal. Az eredmények megerősítenek számos külföldi tapasztalatot, ugyanakkor rámutatnak több magyarországi sajátosságra.

Adataink viszonyítási pontként szolgálhatnak későbbi összehasonlító vizsgálatokhoz, kérdőívünk segítségével követhető a pedagógusok vélekedéseinek változása. A feltárt összefüggések, a kutatás alapján megfogalmazható hipotéziseik iránymutatást nyújthatnak további kutatásokhoz, ezekre alapozva osztálytermi megfigyelések szempontjai alakíthatók ki, összevethetők a különböző módszerekkel kapott adatok, így komplexebb kép alakulhat ki a vizsgált jelenségekről.

Eredményeink elsősorban az oktatásirányítás, a tanárképzés és a tanártovábbképzés számára nyújthatnak hasznos információkat. Felhasználhatók különböző, a pedagógiai értékelés területét érintő továbbképzések hatásának vizsgálatához, alkalmasak magának a tanárképzés anyagának bővítésére; kiegészíthetik a pedagógusok gondolkodásáról rendelkezésre álló ismereteket. Továbbá eredményeink felhívják a figyelmet arra, hogy az értékelés, a rendszerszemlélet témáira, a tanterv, a tananyag és a mérésekkel mért tartalmak közötti kapcsolatokra, illetve a képességfejlesztés fontosságára érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni a tanárképzés és a továbbképzések során. Ezen szempontok figyelembe vétele a tanárképzés, továbbképzés, akár a kompetenciaméréssel kapcsolatos iskolai tájékoztatás az oktatásügy fejlesztésének további hatékony eszköze lehet.

Ugyanakkor annak ellenére, hogy vizsgálatunkban ötvöztük a kvantitatív és a kvalitatív vizsgálati megközelítéseket, az általunk használt mérőeszközökkel számos jelenségre csak indirekt úton, a tanárok vélekedésein keresztül következtethetünk, nem vizsgáltuk konkrét viselkedésüket, nem végeztünk osztálytermi megfigyeléseket. Nem tudhatjuk, hogy a válaszok mennyiben konformak, milyen mértékben akartak a pedagógusok megfelelni válaszaikkal, illetve mennyiben inkább pillanatnyi benyomásaikról szereztünk információt, mint általános, munkájukat erőteljesen meghatározó meggyőződéseikről, nézeteikről. Eredményeink, vélhetően az alsó és felső tagozaton, valamint középfokon tanító matematika, magyar nyelv és irodalom, illetve természettudományos tárgyakat tanítók körében a vizsgált módszerek korlátainak figyelembe vételével általánosíthatók, azonban más csoportokra és értékelési rendszerekre vonatkoztatva csak korlátozottan lehetnek érvényesek.

További kutatási feladatok

Az általunk használt kérdőív továbbfejlesztésére mindenképpen szükség van. Egyrészt mérőeszközünk kialakításakor fontosnak tartottuk a nemzetközi összehasonlítás lehetőségének megteremtését (a kérdőívet németországi tanárok reprezentatív mintáján is felvettük), így szerepel benne néhány olyan tétel, amely a hazai kontextusban nem bizonyult relevánsnak, ugyanakkor kiegészíthető további tételekkel, amelyek jobban szolgálják hazai

kontextusban a rendszerszintű mérések és az elszámoltathatóság hatásának feltárását az intézményi, pedagógiai munkára nézve. Az interjúkon elhangzottak alapján módosítható, bővíthető az interjú kérdéssora, illetve módosítható a kérdőív szerkezete és tartalma is. Mindenképpen érdemes lenne a vizsgálatot teljes nevelőtestületek bevonásával elvégezni. A teljes nevelőtestületek bevonása vizsgálatunkba lehetővé tenné a kompetenciamérés adatbázisainak és kérdőívvel gyűjtött adatok összekapcsolását.

Eredményeink alapján szükséges lenne nagyobb mintán vizsgálni, hogy az iskolákban hogyan értelmezik a kompetenciamérés által mért területeket, hogyan látják annak fejlesztésének lehetőségeit különböző tanórákon, mindez azért is fontos, mert ezek ismeretében további javaslatok fogalmazhatók meg az oktatásirányítás és a pedagógusképzés számára. Kérdőíves vizsgálatunk rámutatott arra, hogy a pedagógusok jelentős hányada látja úgy, hogy tanítási gyakorlatán változtatott a kompetenciamérések hatására, interjúk vizsgálatunk alapján pedig számos olyan gyakorlatra, amelyek nem feltétlenül a megértést segítő gyakorlatok. Érdemes lenne tantágy-pedagógiai vizsgálatokat végezni, részletesen megfigyelni a tanárok tanítási gyakorlatát, a tanulók tanulási folyamatát, az így gyűjtött információk hozzájárulhatnának a pedagógiai munka támogatására alkalmas eszközök fejlesztéséhez. Az interjúk alapján a pedagógusok körében jelen van a feltételezés és számos esetben számoltak be tapasztalatokról azzal kapcsolatban, hogy a kompetenciamérések eredményeit felhasználják a tudatos szülők az iskolaválasztáskor. Szükséges lenne vizsgálni, hogy a lakosság körében mennyire általános ez a jelenség, s ennek milyen pozitív illetve negatív következményei lehetnek oktatási rendszerünkre és az egyes intézményekre.

A 2011-ben elfogadott nemzeti köznevelési törvény értelmében a decentralizált rendszerű önkormányzati intézményfenntartást az állami intézményfenntartás váltotta fel, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ területi szervei, a tankerületek látják el a fenntartói feladatokat. Az állami fenntartással az intézményi autonómiában is változások történtek, az intézményi autonómia gyengülése tapasztalható. Ez megmutatkozik az intézményi működésben és a szakmai munka vonatkozásában is. Utóbbi esetében a tanterv, a tananyag és a tankönyvek szabályozásának változását értjük. Mindez a korábbi folyamattal ellentétben, a bemeneti szabályozás erősítése irányába tett lépés. A jogszabály a bemeneti szabályozás mellett erősíti a folyamat alapú szabályozást is a tanfelügyeleti rendszer felállításával. Emellett a kimeneti szabályozás eszközeként megmarad az Országos kompetenciamérés. Érdemes lenne feltárni, hogy a megváltozott fenntartói környezetben hogyan alakulnak a pedagógusok vélekedései az általunk vizsgált területeken.

A kutatáshoz az infrastruktúrát az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoport biztosította.

A kutatás egy része a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése országos program című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

Irodalom

- Abrams, L., Pedulla, J., és Madaus, G. (2003): Views from the classroom: Teachers' opinions of statewide testing programs. *Theory into Practice*, **42**. 1. sz. 18–29.
- Aydeniz, M. és Southerland, S. A. (2012): A National Survey of Middle and High School Science Teachers' Responses to Standardized Testing: Is Science Being Devalued in Schools? *Journal of Science Teacher Education*, **23**. 3. sz. 233–257.
- Bourque, M. N. (2004): Leave No Standardized Test Behind. In: Phelps, R. P. (szerk.): *Defending Standardized Testing*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey. 227–253.
- Cannell, J. J. (1988): Nationally normed elementary achievement testing in America's public schools: How all fifty states are above the national average. *Educational Measurement: Issues and Practice*, **7**. 2. sz. 5–9.
- Carnoy, M. és Loeb, S. (2002): Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, **24**. 4. sz. 305–331.
- Clarke, M., Shore, A., Rhoades, K., Abrams, L., Miao, J. és Li, J. (2003): *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: findings from interviews with educators in low-, medium-, and high-stakes states*. National Board on Educational Testing and Public Policy. Boston College. <http://www.bc.edu/research/nbetpp/statements/nbr1.pdf>. (2014. május 12-i megtekintés)
- Dee, S. és Jacob, B. (2011): The impact of No Child Left Behind on student achievement. *Journal of Policy Analysis and Management*, **30**. 3. sz. 418–446.
- Figlio, D. N. és Loeb, S. (2011): School Accountability. In: Hanushek, E. A., Machin, S. és Woessmann, L. (szerk.): *Handbook of the Economics of Education, Volume 3*. Elsevier, North-Holland Publishing Company, Amsterdam. 383–421.
- Frink, D. D. és Klimoski, R. J. (2004): Advancing Accountability Theory and Practice: Introduction to the Human Resource Management Review special edition. *Human Resource Management Review*, **14**. 1. sz. 1–17.
- Fuller, B., Gesicki, K., Kang, E. és Wright, J. (2006): *Is the No Child Left Behind Act Working? The Reliability of How States Track Achievement*. Working Paper 06-1. Policy Analysis for California Education, Berkeley.
- Hamilton, L. S., Berends, M. és Stecher, B. (2005): *Teachers' Responses to Standards-Based Accountability*. Working Paper. RAND Corporation, Santa Monica.
- Hanushek, E. A. és Raymond, M. E. (2005): Does school accountability lead to improved student performance. *Journal of Policy Analysis and Management*, **24**. 2. sz. 297–327.
- Jacob, B. A. (2005): Accountability Incentives and Behavior: The Impact of High Stakes Testing in the Chicago Public Schools. *Journal of Public Economics*, **89**. 5–6. sz. 297–327.
- Jacob, B. A. (2007): *Test-based Accountability and Student Achievement: An Investigation of Differential Performance on NAEP and State Assessments*. Working Paper 12817. National Bureau of Economic Research. <http://www.nber.org/papers/w12817.pdf>. (2014- március 14-ei megtekintés).
- Jones, B. D. (2007): The unintended outcomes of high-stakes testing. *Journal of Applied School Psychology*, **23**. 2. sz. 65–86.
- Jones, B. D. és Egley, R. J. (2004): Voices from the frontlines: Teachers' perceptions of high-stakes testing. *Education Policy Analysis Archives*, **12**. 39. sz. 1–29.
- Koretz D., Linn R. L., Dunnbar S. B. és Shepard, L. A. (1991): *The Effects of High Stakes Testing: Preliminary Evidence about Generalization across Tests*. <http://nepc.colorado.edu/files/HighStakesTesting.pdf> (utolsó megtekintés: 2014. április 10.)
- Koretz, D. (2002): Limitation in the Use of achievement tests as measures of educators' productivity. *Journal of Human Resources*, **37**. 4. sz. 752–777.
- Koretz, D. (2008b): *Measuring up: What educational testing really tells us*. Harvard University Press, Cambridge.
- Koretz, D. és Barron, S. I. (1998): *The Validity of Gains on the Kentucky Instructional Results Information System (KIRIS)*. RAND Corporation, Santa Monica.
- Koretz, D., McCaffrey, D. és Hamilton, L. (2001): *Toward a Framework for Validating Gains Under High-Stakes Conditions*. CSE Technical Report. N. 551. Center for the Study of Evaluation, University of California, Los Angeles.
- Levačić, R. (2009): Teacher Incentives and Performance: An Application of Principal-Agent Theory. *Oxford Development Studies*, **37**. 1. sz. 33–46.
- Linn, R. L. és Dunnbar, S. B. (1990): The Nation's Report Card Goes Home: Good News and Bad About Trends in Achievement. *Phi Delta Kappan*, **72**. 10. sz. 127–133.

- Moore, J. és Waltman, K. (2007): *Pressure felt by teachers to increase test scores in reaction to NCLB: An investigation of related factors*. (Paper) Annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Pedulla, J., Abrams L., Madaus, G., Russell, M., Ramos, M., és Miao, J. (2003): *Perceived effects of state-mandated testing programs on teaching and learning: Findings from a national survey of teachers*. Boston: National Board on Educational Testing and Public Policy, Lynch School of Education, Boston College.
- Williams, L. (2009): Down and dirty with grammar. *Literacy Learning: the Middle Years*, **17**. 1. sz. 11–20.

A disszertáció témaköréhez kapcsolódó publikációk

- Tóth Edit és Hódi Ágnes (2014): *How Hungarian teachers' misconceptions may lead to the dysfunction of a national large-scale diagnostic assessment program: the implications of a small-scale inquiry*. (Paper) EARLI SIG 23. Bielefeld, Germany, November 10–12. (közlésre elfogadva)
- Tóth Edit és Sipos Judit (2014): A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, **24**. 10. sz. 38–52. (megjelenés alatt)
- Tóth Edit és Hricsovinyi Julianna (2014): Az Országos kompetenciamérés intézményi hasznosítása *pedagógusok körében készített interjúk alapján*. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2014. május 1–3. 87.
- Tóth Edit és Tóth Krisztina (2014): *A rendszerszintű mérések elfogadottsága és tanításra gyakorolt hatása közötti összefüggések vizsgálata pedagógusok körében*. 12. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2014. május 1-3. 86.
- Tóth Edit és Hricsovinyi Julianna (2013): *Pedagógusok tapasztalatai és tájékozottsága az Országos kompetenciaméréssel kapcsolatban*. XIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Eger, 2013. november 7–9. 520.
- Tóth Edit (2013): A teljesítmény alapú ösztönzés a közoktatásban. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest. 221–236.
- Tóth Edit (2012): Pedagógusok nézetei az osztályozásról és a szöveges értékelésről. *Iskolakultúra*, **22**. 1. sz. 73–83.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóteljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, **111**. 3.sz. 225–249.
- Tóth Edit és Kinyó László (2011): *Pedagógusok nézetei a mérés-értékelés néhány aspektusáról és ezek kapcsolata a tanulók teljesítményével*. XI. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2011. november 4–6. 254.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2011): *Comparing Primary and High-School Teachers' Attitudes towards Testing and Accountability*. Paper. 14th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Exeter, United Kingdom, August 30–September 3, 2011. 57.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2011): *Teacher's Opinion on Testing and Accountability*. Paper. In: *Inciting the Social Imagination: Education Research for the Public Good*. New Orleans, United States of America, April 8–12, 2011. 221.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2010): *A tanulói teljesítménymérések hatása a tanítási folyamatra az általános iskolában dolgozó pedagógusok nézetei alapján*. X. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2010. november 4–6. 169.

- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, **57.** 9. sz. 798–814.
- Tóth Edit (2010): Teszt alapú elszámoltathatóság a közoktatásban. *Iskolakultúra*, **20.** 1. sz. 60–79.
- Tóth Edit (2009): *A tanárok értékeléssel kapcsolatos attitűdjei, nézetei*. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. Veszprém, 2009. november 19–21.
- Tóth Edit és Csapó Benő (2008): *A teszt alapú elszámoltathatósági rendszereken belüli érdekek és érdekkonfliktusok hatása az oktatási gyakorlatra*. VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2008. november 13–15. 290.
- Tóth Edit (2008): Koretz, Daniel: Measuring Up: What Educational Testing Really Tells Us. *Magyar Pedagógia*, **108.** 4. sz. 283–285.