

## Minőség, eredményesség, hatékonyság

Az Országos Közoktatási Intézet 2004 októberében negyedik alkalommal tartotta országos konferenciáját. A konferencia előadásai és vitafórumai képet adtak arról, hogy a mai magyar közoktatási rendszerben milyen eszközök léteznek a minőség, az eredményesség és a hatékonyság mérésére és fejlesztésére. Az alábbiakban a konferencia három plenáris előadását adjuk közre. Lannert Judit a minőség, a hatékonyság és a méltányosság fogalmainak értelmezésére tett kísérletet. David Hopkinsnak, az angol Oktatási Minisztérium standardokkal foglalkozó osztálya vezetőjének előadása bemutatja, miként egyeztethető össze a minőség és az egyenlőtlenségek csökkentése. Horváth Zsuzsa pedig az oktatás értékelésének újabb eszközeiről számolt be a konferencia hallgatóságának. Közreadjuk továbbá Balácsi Ildikó vitaindítójának szerkesztett változatát, melyet a hozzáadott és a hozott érték számításáról tartott az értékeléssel foglalkozó szakmai műhelyben. Végül az Iskolai értékelés társadalmi nyilvánossága címmel rendezett pódiumvitából közlünk részleteket.

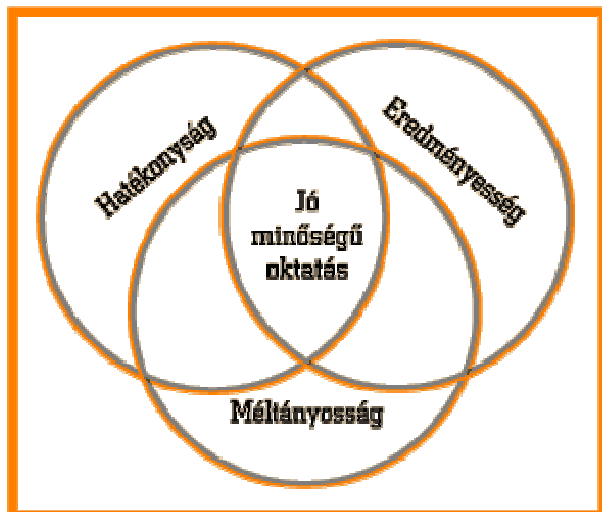
### Lannert Judit

## Hatékonyság, eredményesség és méltányosság

Az előadás kísérletet tesz a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság fogalmának értelmezésére, és elemzi az eredményesség és az oktatást meghatározó társadalmi feltételrendszer közötti kapcsolatot. Az előadás egyik fontos megállapítása, hogy a magyar oktatási rendszer azért van többek között válságban, mert nem elég hatékony, nem elég eredményes, és a méltányosság sem érvényesül kellőképpen benne.

A hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatás területén gyakran használt értékfogalmak, amelyek jelentése és egymáshoz való viszonya a szakma számára sem egyértelmű. A hatékonyságot gyakran a költséghatékonyság értelmében használják, és nemritkán az olcsóság szinonimájának tekintik. Így a pedagógusok számára a hatékonyság egyértelműen elszakad az eredményességtől, hiszen az eredményes oktatás nem olcsó. Ilyen értelemben lehet egy iskola eredményes úgy is, hogy nem hatékony (olcsó). Az egyenlőség vagy méltányosság fogalmát pedig gyakran az eredményesség ellentettjeként értelmezik, hiszen az a fajta méltányosság, amely esélyegyenlőséget teremt az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés terén, nem kedvez az elitoktatásnak, pedig elitoktatás nélkül – egyes vélemények szerint – nincs eredményesség, nincs jó minőségű oktatás.

### 1. ábra □ A jó minőségű oktatás feltételei



Előadásomban arra teszek kísérletet, hogy tisztázzam e fogalmak jelentését és egymáshoz való viszonyát a közoktatás területén. Előrebocsátom, hogy a nemzetközi kutatások adatai azt mutatják, hogy ez a három értékdimenzió egymással szorosan összefügg, és valójában csak akkor beszélhetünk minőségről az oktatás terén, ha az oktatás egyszerre teljesíti a hatékonyság, az eredményesség és a méltányosság feltételeit (kritériumait).

A nemzetközi szakirodalomban – a minőség vagy eredményesség (excellence) és az egyenlőség vagy méltányosság (equity) már régóta együtt tételeződő fogalompárt alkotnak. A PISA-adatok is arról árulkodnak, hogy a méltányosabb rendszerekben a tanulók általában magasabb szinten teljesítenek, viszont az erősen szelektív rendszerekben az osztályonkénti teljesítmény elmarad a nemzetközi átlagtól. Ez arra utal, hogy a méltányosság és eredményesség (ami a PISA-vizsgálat esetén egy bizonyos módon mért tanulói teljesítményt jelent) – a rendszer szintjén mindenképpen – két egymást segítő dimenzió. Hogy miért van az, hogy a

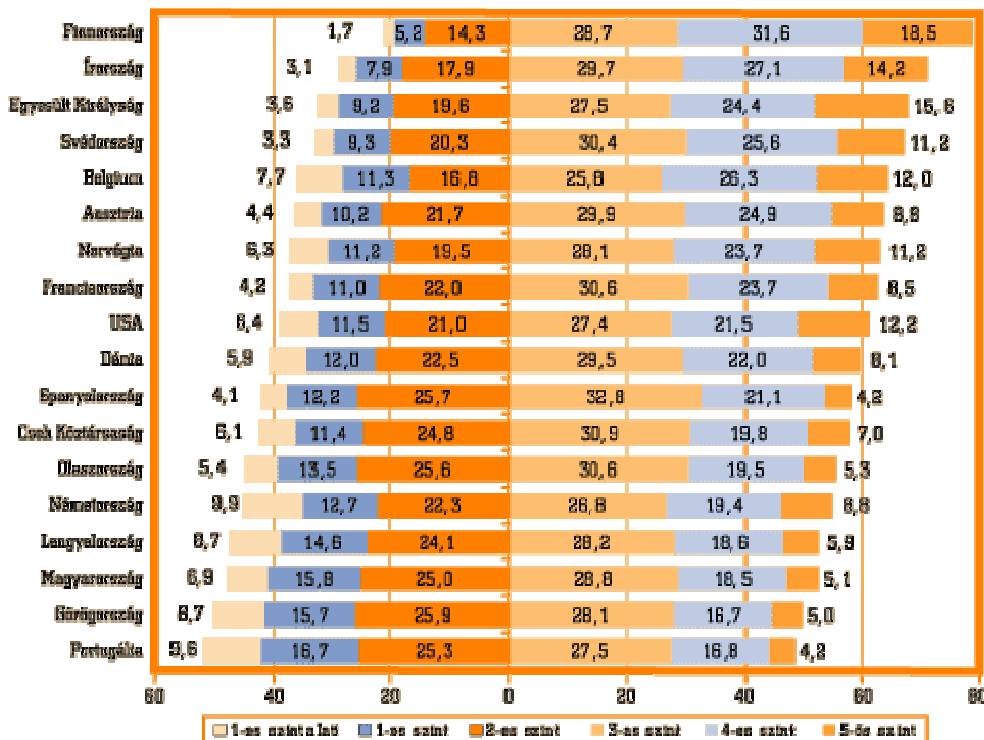
méltányosság és az eredményesség – a józan észnek látszólag ellentmondva – kéz a kézben jár, arra az előadás végén megpróbálom alternatív magyarázatot adni. Ugyanakkor a hatékonyság a közoktatásról szóló nemzetközi diskurzusban nincs annyira előtérben, hiszen az oktatásnak elsősorban nem az a célja, hogy hatékony, hanem hogy eredményes legyen. A hatékonyság problémája ott vetül fel, ahol egyrészt szűkösek az erőforrások, és oda kell helyezni azokat, ahol a legjobban hasznosulnak, illetve amikor pazarlónak tűnik a rendszer, vagyis viszonylag nagy beruházással viszonylag csekély eredményt tudnak felmutatni.

Magyarországon a kilencvenes évek közepén – amikor a dinamikusabb növekedési pályára való állás nagymértékű megszorításokat követelt a közsférában – különösen erőteljesen merült fel az oktatás hatékonyságának kérdése. A kilencvenes évek második felében a szegregáció látványos növekedésével a méltányosság kérdése került a középpontba, míg a PISA nemzetközi vizsgálat adatai az oktatás eredményességére irányították a figyelmet. Jelenleg elmondható, hogy a magyar közoktatás e három területen meglévő problémái nem oldódtak meg (sőt egymást erősítve élnek tovább); a magyar közoktatás sajnálatos módon se nem hatékony, se nem eredményes és nem is méltányos. Nézzük meg sorban, hogy vajon mit is értünk ezeken a fogalmakon, és milyen képet fest e dimenziók mentén a hazai oktatás.

## A hatékonyság kérdése

A hatékonyságot közgazdasági értelemben kétféleképpen is megközelíthetjük: adott erőforrásból kell minél többet kihozni, vagy minél kevesebb befektetéssel ugyanazt az eredményt elérni. Ez a kétféle értelmezés mégsem jelenti ugyanazt. Az első értelmezés szerint az a cél, hogy minél többet hozzunk ki a meglévő erőforrásainkból, a másik szerint viszont az, hogy valamit minél olcsóbban állítsunk elő. A közsféra és a közoktatás számára is a cél az, hogy minél többet hozzon ki magából, nem pedig, hogy egy adott szintet – ráadásul, ha ez a szint igen alacsony – minél olcsóbban biztosítson. A közoktatás közpénzekből fenntartott közszolgáltatás, ahol törvény szabja meg a szolgáltatás minimumát. Ilyen a tankötelezettség betartása és a tantervi szabályozás által lefektetett minimumok garantálása. Közgazdasági értelemben sincs értelme hatékonyságról beszélni akkor, ha selejtet gyártunk. Az, hogy valaki tíz darab vagy egy darab selejtes cipőt gyárt egy óra alatt, érdektelen. Jó cipőt kell gyártani. A magyar közoktatási minimum az, hogy a gyerekeket a tankötelezettségi korig iskolában tartsuk és megtanítsuk őket írni, olvasni, számolni. Vajon teljesíti-e a magyar közoktatás ezeket a minimumokat? A tankötelezettséget és lemorzsolódást illetően sajnálatos módon nincsenek 2000 utáni adataink, ugyanis ezeket az adatokat bonyolult kiszámítani, és a statisztika inkább a *stock* (állapot), mint a *flow* (folyamatjellegű) információkat preferálja, illetve tudja biztosítani. Az évisméltési adatokból viszont kikövetkeztethető, hogy a közoktatás egy szegmensében bizonyosan nagy a baj, mégpedig a szakiskolákban. Az írni-olvasni tudás szintjéről pedig a PISA 2000 felmérés adott nemzetközi viszonylatban is összemérhető képet a magyar oktatásról (lásd 2. ábra). A 15 éves magyar tanulók majdnem egynegyede teljesített nagyon gyengén, az egyes vagy az egyes szint alatt. Ez utóbbiak gyakorlatilag funkcionális analfabétáknak tekinthetők.

2. ábra □ A 15 évesek olvasási teljesítménye, 2000



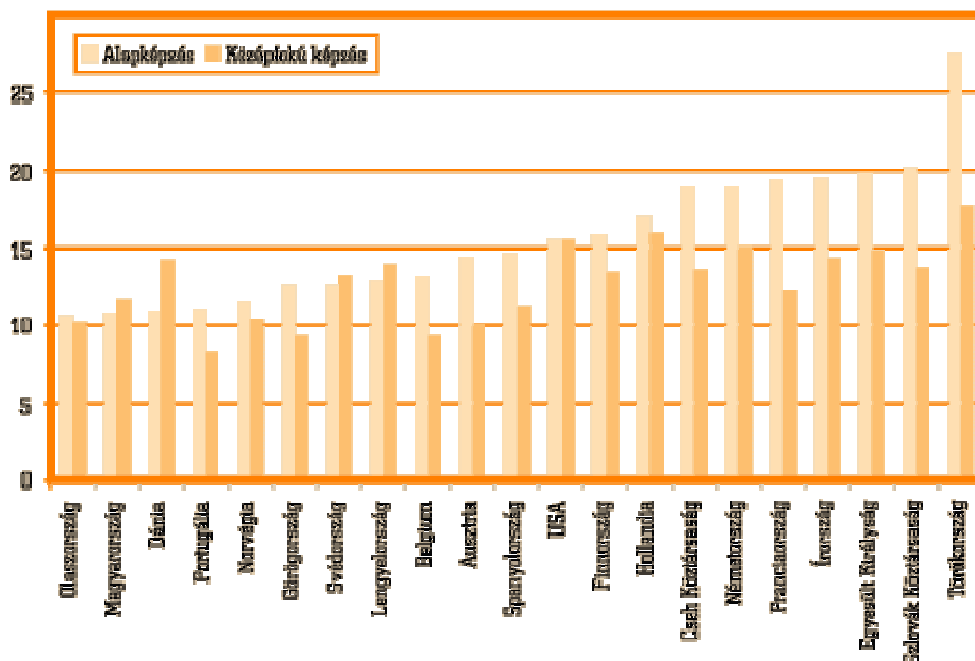
Forrás: EAG 2004

Arra, hogy valóban nagy lehet a gond, és nem csak a nemzetközi mérés eltérő sajátosságainak tudható be a magyar tanulók rossz eredménye, a *Középfokú Iskolai Felvételi Rendszer (KIFIR)* 2000 óta meglévő adatai is utalnak. Ez az adatbázis képet ad arról, hogy a középfokú iskolák milyen típusú képzést kínálnak, mennyi a férőhely, és hogy a gyerekek milyen arányban és sikerességgel jelentkeznek ezekre a helyekre. Az országosan középfokon rendelkezésre álló férőhelyek és az ideirányuló jelentkezők összetétele azt mutatja, hogy a szűkös kínálat nem lehet oka a középfokra való felvétel elutasításának. Szinte minden iskolatípusban és tagozaton túlkínálat van; a gimnáziumi helyek 80%-át, a szakközépfokú helyek 70%-át és a szakiskolai helyek 60%-át tudják csak feltölteni. Éppen ezért igen meglepő, hogy az általános iskolákból a középfokú intézményekbe jelentkezők közt az első körben elutasítottak száma évről évre igen magas. A jelentkező mintegy 120 ezer gyerek közül minden évben mintegy 8–10%-ot (tízezer gyerek) első körben elutasítanak az iskolák. Meglepő módon a középfokra elsősre be nem kerülők zömében olyan képzési típusra jelentkeztek, ahol a legnagyobb a túlkínálat, nevezetesen szakiskolába. És mégis, ezek az iskolák még akkor sem vesznek fel bizonyos jelentkezőket, amikor gyerekhiánnyal és finanszírozási gondokkal bajlódnak. Ennek egyetlen oka lehet: ezeknek a gyerekeknek olyan komoly tanulási hiányosságai vannak, hogy még a szakiskolák nem igazán magas szintjét sem érik el. Arra a következtetésre juthatunk tehát, hogy a magyar alapképzés európai értelemben tömegével gyártja a funkcionális analfabétákat, ennek különösebb következménye még sincs számukra.

Tegyük fel mégis, hogy a magyar oktatás teljesíti a minimumot, tehát van értelme megnézni, milyen ráfordítással éri el az adott outputot. A ráfordításokat sokféleképpen vizsgálhatjuk.

Az egyik leggyakrabban használt és évek óta a magyar oktatás hatékonysági problémájára utaló legfontosabb indikátor, az egy pedagógusra jutó tanulók száma. Magyarországon nemzetközi összehasonlításban igen kevés tanuló jut egy tanárra (lásd 3. ábra).

**3. ábra** □ Az egy pedagógusra jutó tanulók száma az alap- és a középfokú képzésben, 2002

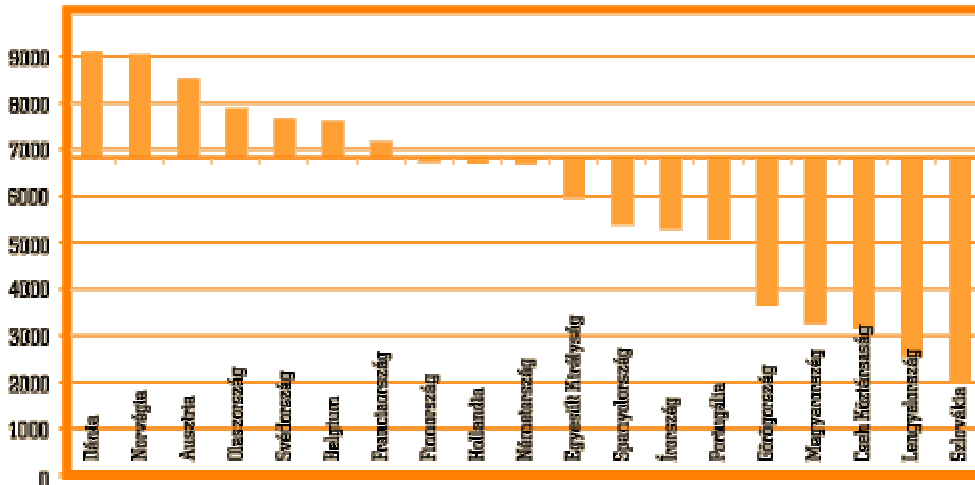


Forrás: EAG 2004

Éz önmagában még nem lenne baj, hiszen a kiscsoportos foglalkozások előnyeit mindenki ismeri. A gond az, hogy a teljesítményadatok nem tükrözik vissza a nemzetközi viszonylatban nagymértékű pedagógusráfordítást. Sokszor felvetik azt is, hogy azért ilyen magas ez az arány, mert napközi is van az iskolában, a tanulók pedig sokan egész nap benn vannak, tehát kétszer kellene számolni őket. Készültek számítások a napközis tanárok beszámításával is, de az így kapott arány – bár hatékonysági értelemben kicsit javult – nemzetközi összehasonlításban még mindig elmarad a többi országétól. Ez különösen gondot okoz egy olyan országban, ahol kevesebb erőforrás áll rendelkezésre, hiszen egy ilyen pazarló rendszer finanszírozhatatlanná teheti a közoktatást. Ugyanakkor kérdés, hogy ez az arány jól mutatja-e a valódi beruházásokat? Ez az arány összefügg ugyan a bértömeggel, de nem tudunk semmit a konkrét pedagógusi erőfeszítésekről, a tanári munka minőségéről. Ha a tanárok visszatartják a teljesítményüket, akkor a nagy létszám nem takar annyi energiaberuházást, mint elsőre gondolnánk.

Ugyanakkor a nagyobb pedagóguslétszám még nem jelenti azt, hogy nemzetközi összehasonlításban is sokat költenénk az oktatásra. Az egy tanulóra vetített összeget tekintve alaposan elmaradnak a magyar oktatásra fordított erőforrások az OECD-átlagtól, dacára a csökkenő gyereklétszámnak (lásd 4. ábra). Az ábrán egymáshoz közel találhatóak a volt szocialista országok, illetve Portugália és Görögország. Ezekben az országokban az elmúlt években mind a közép-, mind a felsőfokon nagymértékű expanzió zajlott le, amelyet nem követett a források bővülése.

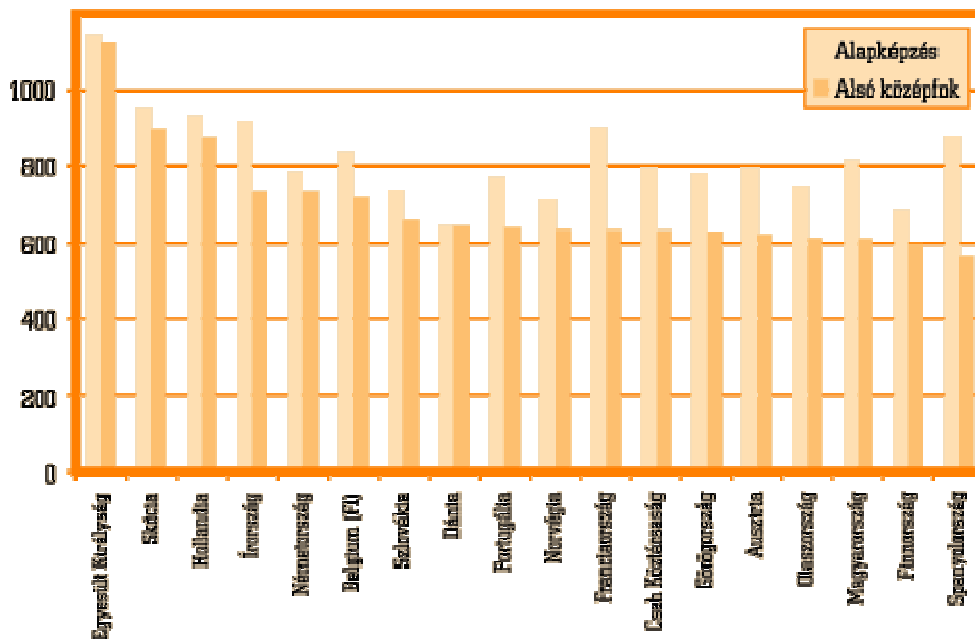
4. ábra □ Az oktatásra fordított összeg egy tanulóra vetítve (alap-felsőfok), 2001



Forrás: EAG 2004

A tanulókra, gyerekekre szánt időt talán leginkább a közvetlen tanításra szánt idő mutatja. A 60 percre átszámított konkrét tanítási idő a magyar közép fokú oktatásban nemzetközi viszonylatban alacsonynak tűnik, míg az alapképzésben a középmezőnyben foglalunk helyet (lásd 5. ábra). Cinikusan szólva, lehet, hogy a magyar oktatás mégsem olyan alacsony hatékonyságú, mert elképzelhető, hogy diákjaink azért nem teljesítenek jól, mert kevés a gyerekekre irányuló konkrét tanítási idő. (Nálunk a leghosszabb a nyári szünet például.) Ilyen értelemben a német és a portugál rendszer sokkal kevésbé tűnik hatékonynak, hiszen ugyanazt a teljesítményt (PISA) nagyobb ráfordítással tudják csak elérni. Ez viszont számunkra még sovány vigasznak sem tekinthető.

5. ábra □ A nettó tanítási órák száma az alap- és alsó közép fokon, 2002



Forrás: EAG 2004

Olyan ördögi kör alakul ki, ahol a gyereklétszámra vetített túlzottan nagy pedagóguslétszám nem teszi lehetővé a bérek emelkedését, az alacsony bérek viszont nem teszik vonzóvá a pedagóguspályát, ezért azon az évek során egyre erősebb kontraszelekció működik. A pedagógusok közt egyre kevesebb a fiatal, és az a kevés fiatal is általában alacsonyabb végzettséggel (főiskolai diploma) lép a pályára, mint amilyen végzettséggel a már tanító idősebb kollégáik rendelkeznek (egyetemi végzettség). A magyar pedagógusok bére 2002-ben még igen jelentős elmaradást mutatott a többi európai országhoz képest, ez a lemaradás viszont minden bizonnyal csökkent a 2002. szeptemberi béremelések következtében. Kérdés, hogy ez meg tudja-e állítani a már említett kedvezőtlen tendenciákat a pedagógustársadalom összetételében. Egyes szimulációk szerint a béremelés elsősorban a főiskolai végzettségű nőtanárok keresetében jelent valódi javulást a piaci bérekhez viszonyítva, a magasban kvalifikált férfiak esetében a közszférán kívül található keresetek még mindig sokkal magasabbak, ezért ezek a béremelések sem tették sokkal vonzóbbá a pályát a fiatal, egyetemi végzettségű férfiak számára.

## Hatékonyság és szelektivitás

Sokszor a hatékonyság fogalma összekapcsolódik a piac és a verseny fogalmával. Megfelelő információk birtokában elvileg a szülők és a tanulók megalapozott ítéletet hozhatnának az egymással versengő iskolák szolgáltatásairól, a leghatékonyabb iskolák pedig magukhoz vonzzák a legjobb diákokat és erőforrásokat, míg a többiek lecsúsznak. Ez a fajta verseny természetesen a közoktatás terén lehetetlen, hiszen adott szintű ellátási kötelezettség van. Amennyiben azonban az intézmények megtehetik, mert a kliens számára (akárcsak az egészségügyben vagy a biztosítópiacon) sokszor nem adott a valóban szabad választás lehetősége (területi szempontok, tökéletlen információ), kizárják az ügyfelek közül a magas költséggel (erőfeszítéssel) járó, magas kockázatú klienseket. Ezzel olyan szelekció indul be, ahol kialakulnak az egymástól igen különböző homogén iskolák, és felerősödhet a szegregáció.

A szelektivitás csökkenése ugyanakkor minden bizonnyal pozitív externáliákhoz vezet, például azáltal, hogy a helyi közösségi iskola erősíti a közösségi kapcsolatokat, enyhül a szegregáció mértéke. Kérdés viszont, hogy egy társadalmilag inkluzív (befogadó) helyi oktatási rendszer összeegyeztethető-e egy társadalmilag exkluzív (kítaszító) rendszerrel. A kettő közötti választás közösségi döntés kérdése. Erre utal az is, hogy a magyar iskolarendszer helyileg igen tagolt: az eltérő helyi társadalmak eltérő szerkezetű iskolarendszert működtetnek. Minél hierarchikusabban tagozódik a helyi társadalom (minél nagyobbak a különbségek), annál inkább működik szelektíven az iskolarendszer, míg a homogén helyi társadalmak esetén ez kevésbé jellemző.

A versenyt korlátozza az iskolák esetében az is, hogy a szülő csak nagyon indokolt esetben viszi el messzebb a gyermekét, hiszen a gyakori iskolaváltás károkat okozhat. Éppen ezért a szülők és gyerekek mozgása önmagában még nem ad elég információt a rendszer állapotáról. Amikor a szülők mégis egyre nagyobb mértékben viszik el a lakóhelytől messze fekvő iskolákba gyermekeiket, akkor az már csak a jéghegy csúcsát jelenti. Látni kell, hogy ma a szülők egyre inkább vágnak a minőségre, és ha ezt nem kapják meg, a lábukkal szavaznak. Ez még ott is igaz – lásd Jászladány –, ahol kevésbé tehető a lakosság.

## Eredményesség

Az eredményesség fogalma a közoktatásban széles körben használt fogalom, amely mögött viszont nincs még széles szakmai konszenzus. A legalapvetőbb kérdések: mit, milyen eszközökkel mérünk, és mire használjuk fel az eredményeket. A nemzetközi gyakorlat szerint az eredményességvizsgálat nem pusztán végterméket, hanem kimenetet mér, és alapvetően a tanulói teljesítmény mérésén alapszik. Itt az időben zajló változás a legfontosabb, ahol rögzítik a kezdő állapotot, és a lezajlott fejlődést helyezik a középpontba. Fel kell hívni a figyelmet arra is, hogy az eredményesség az oktatásban elsősorban nem a tanuló, hanem főleg a pedagógus és a pedagógusközösségek eredményességét jelenti.

Az iskola hatását a tanulók eredményességére a korai kutatások alábecsülték. *Coleman* 1966-os híres jelentése azt a későbbiekben is sokszor hangoztatott összefüggést erősítette meg, hogy szinte teljes mértékben a tanulók családi háttere, egyéni képessége határozza meg, mennyire lesz eredményes iskolai karrierjük. Azóta a hasonló felmérések módszertana sokat finomodott, és bebizonyosodott, hogy az iskola hatása azért tűnt elhanyagolhatónak, mert nem kellő módon mérték és elemezték. A legújabb kutatások egyszerre vizsgálják az egyéni szintet (tanuló teljesítménye), az osztálytermi folyamatokat (tanár-diák viszony) és az iskolában uralkodó intézményi légkört (a vezetés szerepe). Az új kutatások eredményei szerint a tanulók teljesítményére a családi és egyéni hatáson túl erőteljesen hatnak az osztályteremben történtek, valamint az iskolavezetés kultúrája. Az eredményesség mérésének egyik – talán legizgalmasabb – leágazása az ún. hozzáadott érték vizsgálata, amely figyelembe veszi az intézményi eredményesség esetén az iskolák tanulói összetételét. Miután az eredményesség nagymértékben függ egy adott iskola adottságaitól is, ezért az iskolák eredményességét időben és térben kell vizsgálni, és az azonos adottságú iskolákat érdemes csak összehasonlítani, vagyis az ún. benchmark használata ajánlatos.

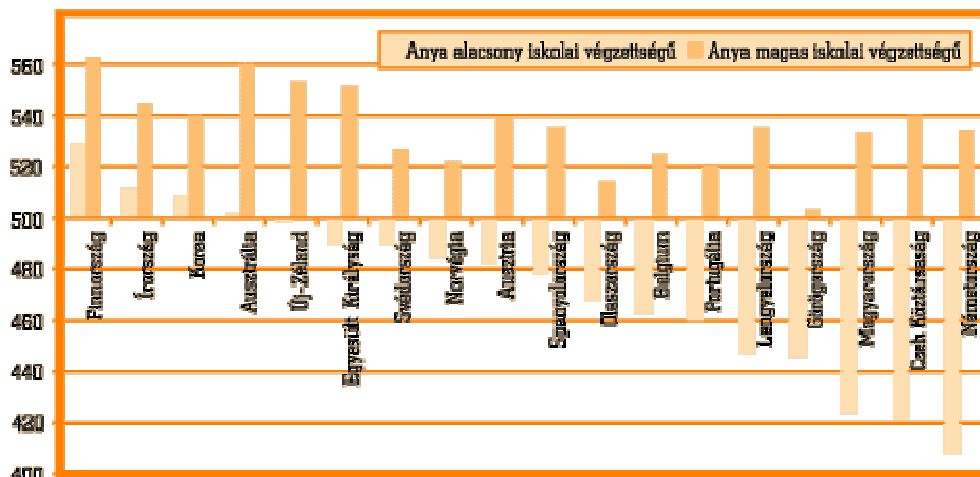
Az eredményesség mérése nálunk még gyerekcipőben jár, de már vannak erre nézve biztató jelek, mint az éves kompetenciamérések, az iskolai rangsorok finomodása, a külső mérések egyre gyakoribb használata, a diagnosztikus felmérés beemelése az iskolai gyakorlatba vagy akár az érettségi standardizálása. Az úttörő kezdeményezéseket mindenképpen folytatni és erősíteni kell, hiszen csak vita során alakulhat ki erről a fogalomról valamilyen konszenzus a szakmában. Útjelző cölöpök nélkül könnyen eltévedünk.

Talán azért ellenzik a szakmabeliek a folyamatos és nyilvános méréseket, mert nem világos számukra, hogy mire használjuk az adatokat. Amennyiben nincs konszenzus arról, hogy mit tekintünk eredményesnek, akkor bármilyen mérőeszköz és indikátor ilyen értelemben vett használata önkényesnek tűnhet. Veszélyes lehet az is, ha az eredményességmérés adatai szerint az iskolákat beskatulyázzák, és ez alapján jutalmaznak vagy büntetik őket a finanszírozási eszközök segítségével. Az eredményességről szóló információknak nem az iskola elszámoltathatóságát kell elsősorban szolgálnia, hanem az iskola és a tanári közösségek fejlesztését. Ehhez viszont fontos a konszenzus arról, mit és hogyan mérünk, és az eredményeket elsősorban fejlesztő célra kell felhasználni. *Eddig viszont csak úgy juthatunk el, ha folyamatosan mérünk, az adatokat nyilvánossá tesszük és széles körű szakmai vitát folytatunk róla! Olyan lehetőség ez, amellyel nem élni – ha valóban az oktatás színvonalának emelése a cél – óriási hiba.*

Az oktatás eredményességéről egyre többet tudunk, de még mindig nagyon keveset. A legalapvetőbb adatforrásnak jelenleg a nemzetközi felmérések tapasztalatait tekinthetjük. Fontos információkat közölnek az országos kompetenciamérés adatai, de ezeket elsősorban az iskolák szintjén használják fel. Az adatok sajnos nem kapnak kellő nyilvánosságot, és országos szintű elemzésükről, illetve azok eredményeiről sem tud egyelőre a szakma. A jövőben a standard érettségi vizsga válhat az iskolai eredményességet mérő egyik potenciális adatforrássá. Mindenesetre érdemes lenne tudatosítani, hogy ezek az adatok erre a célra is kiválóan megfelelnek, és rögzítésüket és elemzésüket már előre biztosítani kellene.

Amit ma a magyar oktatási rendszer eredményességéről tudunk, azt elsősorban a PISA 2000 felmérés alapján tudjuk. Mik is a nemzetközi mérések legfőbb tanulságai számunkra? Magyarországon a szülők iskolai végzettsége befolyásolja legjobban a tanulók teljesítményét. Nálunk kifejezetten nagyok a különböző iskolai végzettségű anyák gyermekeinek a tanulmányi teljesítményei közötti különbségek (6. ábra).

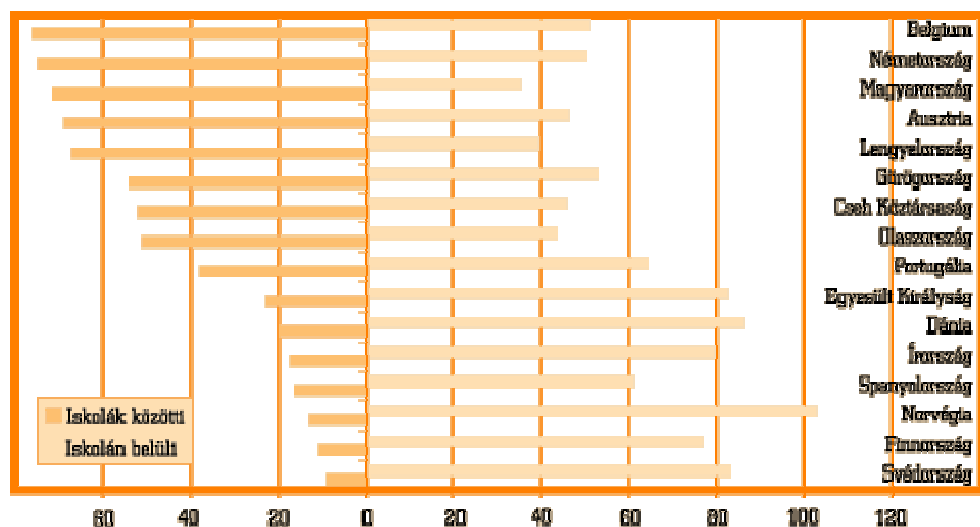
**6. ábra** □ Az anya iskolai végzettsége szerinti teljesítménymegoszlások a 15 éves tanulók olvasási eredményeiben néhány OECD-országban, 2000



Forrás: Knowledge and Skills for Life. OECD, 2001

A szülők iskolázottságának hatása éppen azért lehet ilyen nagy, mert az erős szelektációs mechanizmus miatt az iskolák belül igen homogének, míg egymástól nagyon különböznek, és ezáltal az iskolák tanulói összetételén át ható aura felerősítheti a kezdeti előnyöket és hátrányokat. Az iskola tehát a homogén összetételén át közvetve befolyásolja a tanulók teljesítményét. Az iskolák közötti teljesítmények nálunk jobban különböznek, mint az iskolán belüliek, miközben a sokkal jobb eredményt produkáló skandináv országokban éppen fordított a helyzet (7. ábra).

**7. ábra** □ A tanulók teljesítményének iskolán belüli és iskolák közötti szórása néhány európai országban, PISA 2000



Forrás: EAG 2004

A kutatók tehát nálunk az iskolai összetétel hatását a tanulói teljesítményekre még erősebbnek találták, mint a szülők egyéni iskolázottsági hatását. A pedagógiai módszertani kultúra hiányosságából (amely nem tud eléggé differenciálni) fakadó homogenizációs kényszer felerősíti a rendszer szelektivitását. Az osztály összetétele

ugyanúgy befolyásolja a tanuló döntését és további sorsát, mint a családi háttere, vagyis ma már nem az az igazán fontos, hogy hol és mit, hanem hogy kitől és kikkel együtt tanulunk. Az, hogy az intézmény és osztály jellege a családi háttérhez hasonlóan befolyásolhatja a tanulók iskolai eredményességét, mutatja a PISA-vizsgálat azon eredménye is, miszerint az iskolához való tartozás érzése és az iskolába járás, valamint a tanulók eredményessége között magasabb korrelációt találunk az iskola, mint a tanuló szintjén (1. táblázat).

1. táblázat

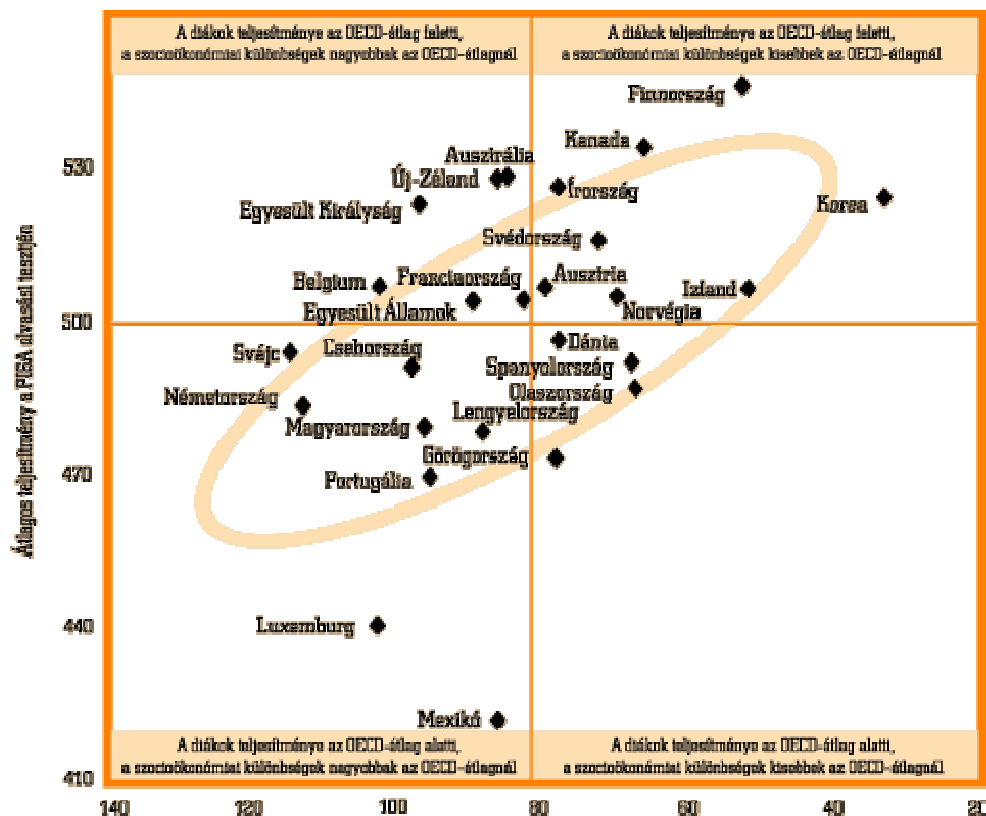
Korreláció a tanulók iskolához való viszonya és a PISA-felmérésben tapasztalt teljesítménye között

	Az odatarozás érzése	Részvétel	Olvasás	Matematika	Természettudomány
Az odatarozás érzése		0,37	0,51	0,48	0,50
Részvétel	0,06		0,48	0,50	0,49
Olvasás	0,07	0,14		0,97	0,99
Matematika	0,04	0,13	0,71		0,99
Természettudomány	0,04	0,14	0,79	0,68	

Az, hogy egy tanuló szeret-e iskolába járni, illetve hogy részt vesz-e rendszeresen az órákon, egyéni teljesítményével kevésbé függ össze, viszont általában igaz, hogy abban az iskolában, ahova a tanulók általában szívesen járnak és keveset hiányoznak, az átlagteljesítmény is magasabb az átlagnál. Tehát az iskola összetétele több az egyes tanulók összességénél, az intézmény aurája igen erőteljesen befolyásolhatja az ott tanulók teljesítményét. Ez az összefüggés részben megmagyarázza, miért tűnik úgy a nemzetközi tanulói teljesítményvizsgálat adatai alapján, hogy az oktatás eredményessége és méltányossága között pozitív előjelű összefüggés van, vagyis minél méltányosabb az oktatás, annál eredményesebb (7. ábra).

### Méltányosság és eredményesség

8. ábra □ A szülők foglalkozásának szocioökonómiai indexe szerinti alsó és felső negyedbe tartozó diákok közötti teljesítménykülönbség



A 8. ábrán a függőleges tengely jelzi az eredményességet (excellence), a vízszintes tengely pedig az oktatás méltányosságát (equity). A függőleges tengely méri a PISA 2000 nemzetközi vizsgálatban elért szövegértési teljesítményt (500 pont az átlag), a vízszintes tengely pedig azt, hogy mekkora a szórás a tanulók közt. Minél nagyobbak a tanulók közötti különbségek, annál nagyobb a szórás, tehát annál inkább bal oldalon helyezkedik el egy adott ország. Nem véletlen, hogy ezen a térképen a szelektív iskolarendszerű országok találhatóak, az iskolarendszer működése pedig nem független a társadalom működésétől. Minél hierarchikusabb és rendesebb egy társadalom, annál inkább hajlamos az elit az iskolapolitikát úgy alakítani, hogy kedvező társadalmi pozíciójukat minél nagyobb eséllyel biztosítsák, vagyis a családi status quo szerepét erősítsék. Ez a folyamat annál sikeresebb, minél kevésbé nyilvánvaló. Ma már az anyagi és a kulturális tőke újratermelése szabályozott formában zajlik, ugyanakkor a társadalmi tőke esetében ezek a folyamatok kevésbé láthatóak. Ez az a folyamat,

ahol az iskola, akarva-akaratlanul ludas, hiszen a pedagógiai érvekkel alátámasztott szelekció folytán olyan homogén tanulási közegek alakulnak ki, amelyekben a társadalmi tőke – vagyis az emberi kapcsolatokon keresztül kialakítható társadalmi normák – és annak gyarapításának esélye is igen egyenlőtlenül oszlik meg. Az internet alapjaiban változtatja meg az ismeretek megszerzésének és a kommunikációnak a módját, már nem annyira a megszerzett iskolai végzettség, illetve ismeretek, mint az információdömpingben való eligazodás és informáltság segít az életben való boldogulásban. Minél szélesebb tehát a kapcsolattársaszerkeze valakinek, minél inkább tudja azt ápolni és használni, annál inkább lesz képes a gyors tájékozódásra, és annál inkább tud a mindennapjaiban pótlólagos erőforrásokhoz, segítséghez jutni.

Egy elitiskolában koncentráltan lehet kiterjedt kapcsolati tőkéhez jutni. A tanulók nemcsak saját családjuk erőforrásait használják, de az osztályban vagy iskolában tanulók családjainak erőforrásait is, és a későbbiek folyamán ezeket a kapcsolatokat – többek közt a továbbtanulásnál vagy elhelyezkedésnél – tovább lehet kamatoztatni. Ennek a felismerése is – ha nem is mindig tudatosan – vezet az elitiskolák kialakulásához, amely így lefelé is felerősíti a szelekciót. Azokban az iskolákban és osztályokban, ahol a hátrányos helyzetű gyerekek koncentrálnak, a saját erőben való kételkedés, a csekély önbizalom, a rövid időhorizont felerősíti a tanulás iránti negatív attitűdöt. Az ilyen közeg nemhogy javítana, de ront a fiatalok jövőbeli esélyein, hiszen ez a fajta kontextuális hatás még jobban csökkenti a jövőbeni hasznosság értékét, és rosszabb helyzetbe hozhatja a fiatalokat, mint amilyenbe egy kevésbé „alulról homogén” környezetben jutnának. Azáltal, hogy az elit elkülöníti magát a többi rétegtől, megfosztja őket attól az esélytől, hogy növeljék társadalmi tőkéjüket, ami például az elittel való interakció során tudna gazdagodni. Nem jön létre olyan erős norma (társadalmi tőke), ahol a felnőttek hiteles és következetes elvárásai hozzájárulnak ahhoz, hogy a gyerekekben is erős normarendszer és jövőorientáltság alakuljon ki. Külön probléma, hogy az ilyen családok gyerekei számára az iskolában tanító pedagógusok is gyakran hiteltelenné válnak, hiszen a területi szegregáció és iskolai szelekció révén az ilyen iskolákban tanító pedagógusok is kudarcnak élik meg helyzetüket. Nem alakul ki a szülők, pedagógusok között olyan kapcsolati háló, amelyben a folyamatos kommunikáció segítségével egymást megerősítve kifejlődne egy stabil zárt, lokális normarendszer. A kapcsolati hálók csonkasága azon túl, hogy nem segíti elő egy erős normarendszer kialakulását, esélytelenné teszi a hátrányos helyzetű gyerekeket, hogy külső társadalmi kapcsolathálókkal ki tudjanak törni helyzetükből. Az erős szelekciós mechanizmus miatt az iskolákban a társadalmi tőke egyenlőtlen újratermelése zajlik, és a rendszer szintjén az elit iskolákban zajló társadalmi tőkénövekedés nem tudja kellően kompenzálni azt a társadalmi tőke-csökkenést, amely a hátrányos helyzetű homogén osztályokban történik. A pedagógus éppen ezért az ilyen közegekben kulcsszerepet játszik, hiszen ő jelentheti a kapcsolatot a szélesebb társadalom irányába. Ez minden bizonnyal azt jelenti, hogy a gyengébb tanulói összetételű iskolákban tanító pedagógusok minősége alapvető fontosságú, hiszen rajtuk keresztül tudná leginkább a hátrányos helyzetű tanuló gyarapítani kulturális és társadalmi tőkéjét. Az iskola jó hangulata és a pedagógus elhivatottsága különösen azoknál a tanulóknál növeli a továbbtanulási aspirációs szintet – azáltal, hogy a tanuló számára a tanulás a pozitív iskolai hatások miatt fontossá válik –, akik hátrányos helyzetük miatt szerényebb társadalmi tőkével rendelkeznek.

Paradigmaváltásra van szükség: az adott tananyag osztályteremben frontális módszerrel való „leadása” helyett az egyéni igényeket kielégítő differenciált, személyre szabott pedagógiai megközelítésre kellene a hangsúlyt áthelyezni. A nagy volumenű, fentről vezérelt reformok ideje lejárt. Mi már megreformáltuk az irányítási, a finanszírozási rendszert, az iskolaszervezetet, a tananyagot. Most arra lenne szükség, hogy az osztályteremben is elinduljon valami. Bizonyos kutatásaink azt mutatják, hogy rigide integráció zajlik a pályakezdő pedagógusoknál. Az elit gyakorló iskolákban gyakorló pályakezdők az új, nem elit közegbe érkezve, nagyon gyakran minden szakmai segítség nélkül a legnehezebb feladatokat kapják. Ugyanakkor hamar megtanulják azt az elvet, hogy én sem követelek tőled, te se követeljél tőlem. Így gyakran nemcsak a gyerek, de a tanár társadalmi tőkéje is csökken. A paradigmaváltás tehát azt jelenti, hogy a hangsúly a tartalomról a módszerre, a tanárképzésről a pálya kezdő szakaszára (mentori rendszer), az osztálytermi tanulásról az egyéni, személyre szabott tanulásra helyeződik. A differenciálás nem azt jelenti, hogy minél több programot teszünk a rendszerbe, mert az megint csak szétválasztja a gyerekeket képességük szerint és tovább növeli a szelektivitást. Nem a programok alapján kell differenciálni, hanem a gyerekek alapján, vagyis nem a gyerekeknek kell alkalmazkodni a rendszerhez, hanem a rendszernek a gyerekekhez.

A magyar oktatás a válság számos jelét mutatja, a nemzetközi adatok alapján se nem eredményes, se nem hatékony, se nem méltányos eléggé. Ez viszont nem téríthet el minket attól, hogy szembenézzünk a helyzettel. Csak akkor javíthatunk az oktatás minőségén, ha mindhárom területen javulást tudunk elérni.

Amennyiben az oktatásra a betegség tünetei jellemzők, akkor megfelelő diagnózis kell, majd kezelés és utókezelés. A megfelelő diagnózis felállításához viszont megbízható és rendszeres adatgyűjtések, információk szükségesek a rendszerről: folyamatos mérések (diagnosztikai mérések, kompetenciamérések), indikátorok képzése, ezen adatok elemzése, monitorozása. Az eredményeket pedig vissza kell csatolni mind az iskola, mind a pedagógus szintjén. Ezért mindenképpen konszenzusra kell jutni a tekintetben, hogy mit hogyan mérünk, és hogy mit is akarunk pontosan elérni, vagyis a célokat is rögzíteni kell.

A viszonyítási pontok (benchmarkok) megjelölése és a jó gyakorlatot folytató iskolák azonosítása, a példák terjesztése igen fontos. A folyamatos mérések lehetővé tennék, hogy azonosítsuk a leggyengébb iskolákat, de ezt nem a büntetés szándékával kell megtenni, hanem éppen ellenkezőleg, azért, hogy segíthessünk rajtuk. A szűkös erőforrást, fejlesztési kapacitást oda kell irányítani, ahol az a legjobban hasznosul, vagyis ahol a legnagyobb fejlődést tudjuk elérni. A pedagógusok és az iskolavezetés folyamatos értékelése elsősorban arról



ad képet, hogy jó irányban haladnak-e. Amennyiben nem, akkor ez a jelzés a segítségnyújtásra, nem pedig a megbélyegzésre ad okot. A segítség nem azt jelenti, hogy egyéneként tovább képezzük a pedagógusokat, hanem azt, hogy ott a helyszínen magát a pedagógusközösséget kell támogatni. Hiába vesz részt a pedagógus valamilyen továbbképzésen, nem tud érdemlegesen változtatni, ha ugyanabban a közegben kell folytatnia a munkát, ahol a többiek ebben a folyamatban nem vettek részt. Attól viszont el kell búcsúzni, aki hosszú távon sem tud a differenciált értékelési szempontok szerint teljesíteni. A pedagógusnak el kell hinnie, hogy komolyan hathat a munkájával. Ez azt jelenti, hogy vállalja a felelősséget mind az eredményért, mind a kudarcért. Teszi ezt annak reményében, hogy változtatni tud. A kellő önbizalomhoz megfelelő információk, empátia és szakmai segítség szükséges, amely segítség leginkább akkor hasznosul, ha nem a tanárok egyéni továbbképzését jelentik, hanem pedagógusközösségek fejlesztését, intézményfejlesztést.

Júniusban Torontóban meglátogattam egy iskolát, ahol elmesélték, hogyan használják a tanulói teljesítményméréseket az intézmények értékelésében és fejlesztésében. Kanadában nagy kultúrája van a tanulói teljesítménymérésnek, és folyamatosan figyelik ezeket az adatokat annak érdekében, hogy a legjobban elmaradó iskolákat azonosítsák. A legrosszabbul teljesítő iskolákhoz fejlesztő pedagógusokat küldtek, akik leültek az egy évfolyamon tanító tanárokkal és rendszeresen tartottak közös teamüléseket. Persze volt bizonyos tananyag- és tankönyvfejlesztés, illetve óravázlat-készítés, de olyan pozitív hangulat alakult ki, amely már magában hordozta a siker lehetőségét. Ebben az iskolában, ahol jártam, üvegfallal különítették el az osztálytermeket, a kollégák rendszeresen látogatják egymás óráit, és ezt szívesen veszik, sőt el is várják. Az igazgató minden tanár óráit látogatja, személyesen ismer minden gyereket (600 fős iskoláról van szó), akik többsége bevándorló, zömében afgán menekült. Az iskolában nyugalom van, az órákon a gyerekek csendben és elmélyülten foglalatосkodnak. Az iskolának – a pozitív aurának és az igazgató személyének köszönhetően is – látványosan sikerült javítania tanulóik teljesítményén, így most már egyfajta „világítótoronyként” ők adnak tanácsot a többi iskolának. Több ilyen iskolahálózat alakult ki, ahol a korábban rosszabb teljesítményt nyújtó intézmények, amelyek látványosan javulni tudtak, átadják tapasztalataikat a hasonló helyzetben lévő iskoláknak. A siker titka pedig az, hogy folyamatosan értékelik magukat, szembenéznek azzal a ténnyel is, ha nem csinálják jól, de ettől nem riadnak meg, hanem külső segítséggel és belső elhivatottsággal kialakul egy olyan önbizalom vagy normarendszer, társadalmi tőke, ami segíti a pedagógusközösséget a továbblépésben.

Az önbizalom növeléséhez az értékelés kultúrájának megváltozása is elengedhetetlen. Ahogy a gyerekek esetében a kezdő szakaszban bevezettük a bukásmentességet, a motiváló szöveges értékelést és az egyéni differenciált bánásmódot, ugyanúgy járna ez a fajta értékelési rendszer az iskoláknak és a tanároknak is. Bizalomra van szükség a fejlődéshez, de ehhez határozott elvárásokat, közösen kialakított mérőeszközöket kell rendelni. A pedagógus, az iskolavezetés számára is az olyan értékelés motiváló, amely nem összegez, hanem folyamatában vizsgálja az ott zajló munkát, figyelembe véve a torzító tényezőket, mint például a települési adottság, tanulói összetétel, és ahhoz hasonlít, akihez lehet (benchmark). Az iskolák sem egyformák ugyanis, van ilyen és olyan, sőt a pedagógusok között is van jó és rossz is. A pedagógus és az iskola is személyre szabott bánásmódot igényel. Az értékelési kultúra akkor tud megváltozni, ha minden területen megváltozik.

Mi kell mindehhez a pedagógus részéről? Önkritika, hogy vállalni tudja a felelősséget a kudarcért is, szembenézve azzal, hogy valóban válságos a helyzet. Igényesnek is kell lennie, de elsősorban önmagával és nem annyira a diákkal szemben. Nem létezik, hogy egy évfolyam negyede úgy megy ki az iskolából, hogy nem tud írni-olvasni, és képtelenség azt feltételezni, hogy ez az ő hibájuk. Nem szabad megengedni, hogy úgy lépjen ki valaki az iskolából, hogy az alapvető készségeknek nincs birtokában. Tudjuk például, hogy sok gond van az iskolalátogatással, elsősorban a roma gyerekek körében. De találkoztunk olyan esettel is, hogy az önkormányzat alkalmazott két markos embert, akik nagyon kedvesen minden reggel betessékelték a cigány gyerekeket az iskolába, és ezek a gyerekek azóta ott vannak az iskolában. Csak annyi kellett, hogy az önkormányzat komolyan vegye a törvényt, és ne hagyja, illetve nézze el, hogy iskolaköteles gyerekek kívül maradnak az iskolán.

Természetesen kellő önbizalommal is kell rendelkeznie a pedagógusnak. El kell hinnie, hogy a munkája komolyan befolyásolja a jövőendő nemzedék és ezáltal saját jövőjét is, és ha a közeg segít, ha szakmailag folyamatosan tud fejlődni, akkor lesz önbizalma ahhoz is, hogy szembenézzen a kudarcokkal is.

A konferencia célja, hogy a magyar oktatás eredményességét rendszer-, intézményi és egyéni szinten is körüljárjuk. Míg a plenáris előadások elsősorban a rendszer szintjén vizsgálják a hatékonyság és eredményesség problémáját, addig a műhelyek már közelebb visznek a terepen zajló munkához. Az itt jelenlevők nagy része olyan iskolából jött, ahol közös erőfeszítéssel próbálnak a kedvezőtlen körülmények ellenére is minél magasabb színvonalú szolgáltatást nyújtani. Ehhez pedig gyakran nem annyira pénzre, mint elhatározásra, önbizalomra és sok energiára van szükség. A műhelyekben megismerkednek azokkal a jó gyakorlatokkal, amelyek bizonyítják, hogy a jelenlegi adottságok mellett is vannak kitörési pontok, rengeteg információ áll már így is a rendelkezésünkre, csak tudni, merni és akarni kell őket használni.