

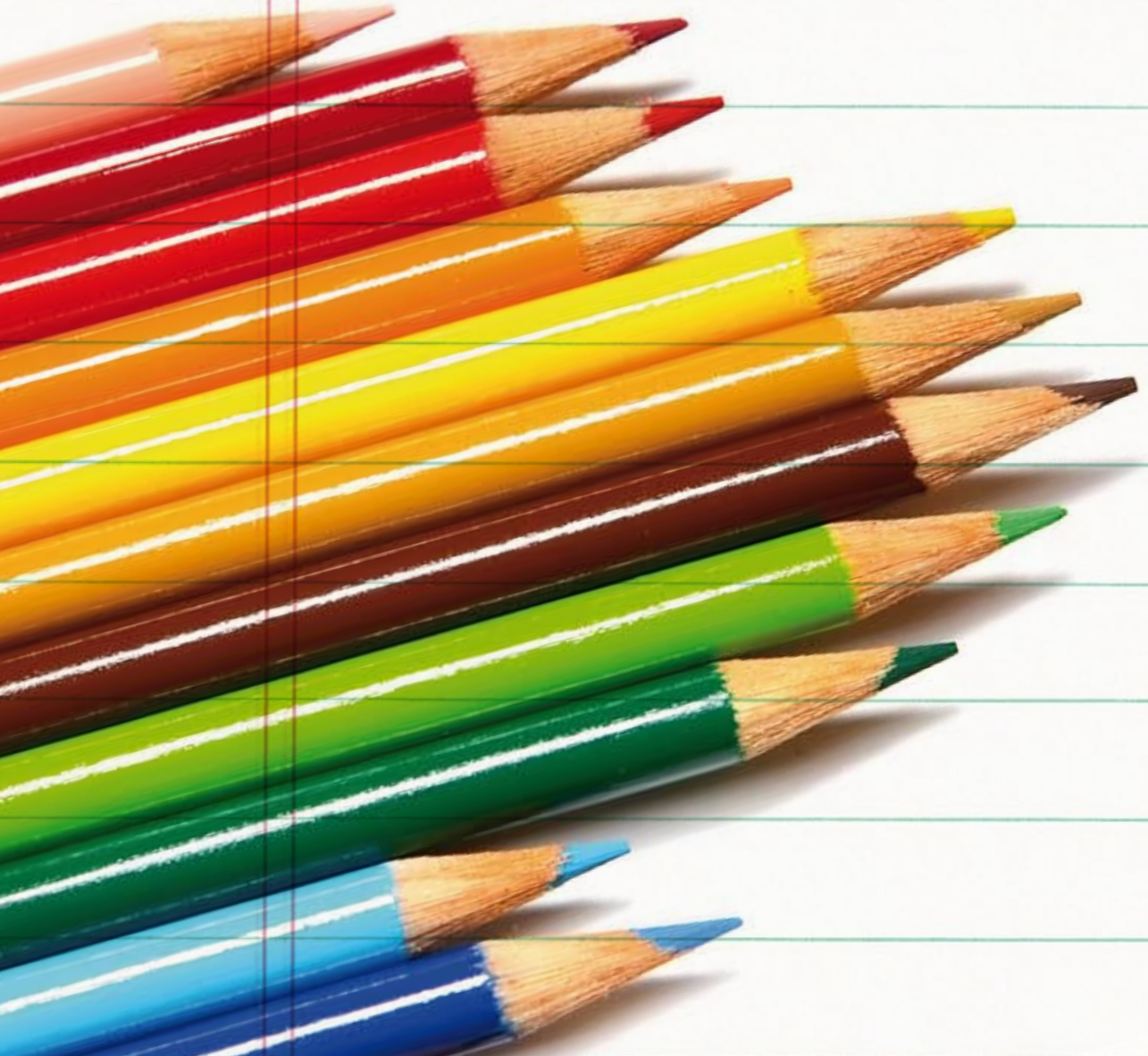
Mi áll a világ
legsikeresebb
iskolai rendszerei
teljesítményének háttérében?

2007. Szeptember



McKinsey&Company

I ♥ School



• Vezetői Összeoglaló

Az oktatási reform a világ majd' minden országában kiemelt fontosságú feladat. Ám hiába az évről évre növekvő ráfordítások (az elmúlt évben a világ kormányai összesen 2000 milliárd dollárt költöttek az oktatásra) és a bátor reformkísérletek, a legtöbb iskolarendszer teljesítménye alig javult az elmúlt évtizedek során. Ez a tény annál is meglepőbb, mivel az oktatás minőségében jelentős különbségek fedezhetők fel. A nemzetközi felmérésekben az afrikai és közel-keleti gyermekeknek kevesebb, mint egy százalékának teljesítménye éri el vagy haladja meg a szingapúri átlagot. Ez pedig nem kizárólag a befektetések szintjében fennálló különbségek eredménye: Szingapúr, melynek teljesítménye világszinten az egyik legjobb, kevesebbet költ az alapfokú oktatásra, mint az OECD 30 tagállama közül 27.

Megváltoztatni több milliónyi gyermek érzelm- és gondolatvilágát – ami az iskolai rendszer elsődleges feladata – komoly kihívást jelent. Vitathatatlan, hogy egyes rendszerek sikerrel veszik az akadályt, mások pedig nem. Miért, hogy bizonyos oktatási rendszerek stabilan jobban teljesítenek és gyorsabban fejlődnek, mint mások?

Az oktatási rendszer fejlesztésének számos módja képzelhető el, és a feladat összetettsége, valamint a végeredmények kiszámíthatatlansága jól tükröződik az ideális módszertant illető nemzetközi vitákban. Azt kiderítendő, hogy miért járnak egyes rendszerek sikerrel ott, ahol mások nem, megvizsgáltunk a világ oktatási rendszerei közül huszonötöt, köztük a tíz legjobb teljesítményűt. Megnéztük, mi a közös a jól teljesítő iskolarendszerekben, és milyen eszközöket használnak a diákok teljesítményének fejlesztése érdekében.

Az élenjáró rendszerek vizsgálata három kimagasló fontosságú tényezőt azonosított: 1) annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek váljanak tanárrá, 2) hatékony oktatókká képezni őket, és 3) garancia arra, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítja minden gyermek számára.

A vizsgált rendszerek igazolják, hogy a fenti három cél elérését biztosító jó gyakorlat működőképes a helyi kultúrától függetlenül. Bemutatják, hogy rövid idő alatt is jelentős előrelépéseket lehet tenni a teljesítményekben, és alátámasztják, hogy a legjobb gyakorlat általános alkalmazásával hatalmas fejlődést lehetne elérni a lemaradó iskolarendszerekben, azok földrajzi elhelyezkedésétől függetlenül.



Tartalom

Kivonat

Előszó

Bevezetés: a rendszer működése

1. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”
2. „Az eredményes tanulás elképzelhetetlen jó tanítás nélkül”
3. „A kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges”

Konklúzió: a rendszer és az út odáig

Irodalomjegyzék

Hivatkozások

Köszönetnyilvánítás

A szerzők őszinte köszönetet mondanak a következő pedagógusoknak tanácsaikért és hasznos gondolataikért: Michael Fullan, Andreas Schleicher, Lee Sing Kong, S. Gopinathan, és Peter Hill. A szerzők szeretnék megköszönni Fenton Whelannak értékes hozzájárulását a jelentéshez, a McKinsey kollégák, Andrew Moffitt, Maisie O'Flanagan, Paul Jansen lényegretörő észrevételeit, Ivan Hutnik szerkesztői segítségét és Nicholas Dehaney Media & Design, London művészeti vezetői munkáját.



Kivonat

Az egyes országok képessége - legyen szó a világ legfejlettebb gazdaságairól, vagy a gyorsan fejlődő országokról – arra, hogy helytálljanak a globális tudás gazdaságban egyre inkább attól függ, hogy ki tudják-e elégíteni a magas szintű képzettség iránt mutatkozó, egyre növekvő igényeket. Ez pedig attól függ, hogy sikerül-e jelentős javulást elérni az iskolarendszer eredményeinek minőségében, illetve sikerül-e méltányosabban elosztani a tanulási lehetőségeket.

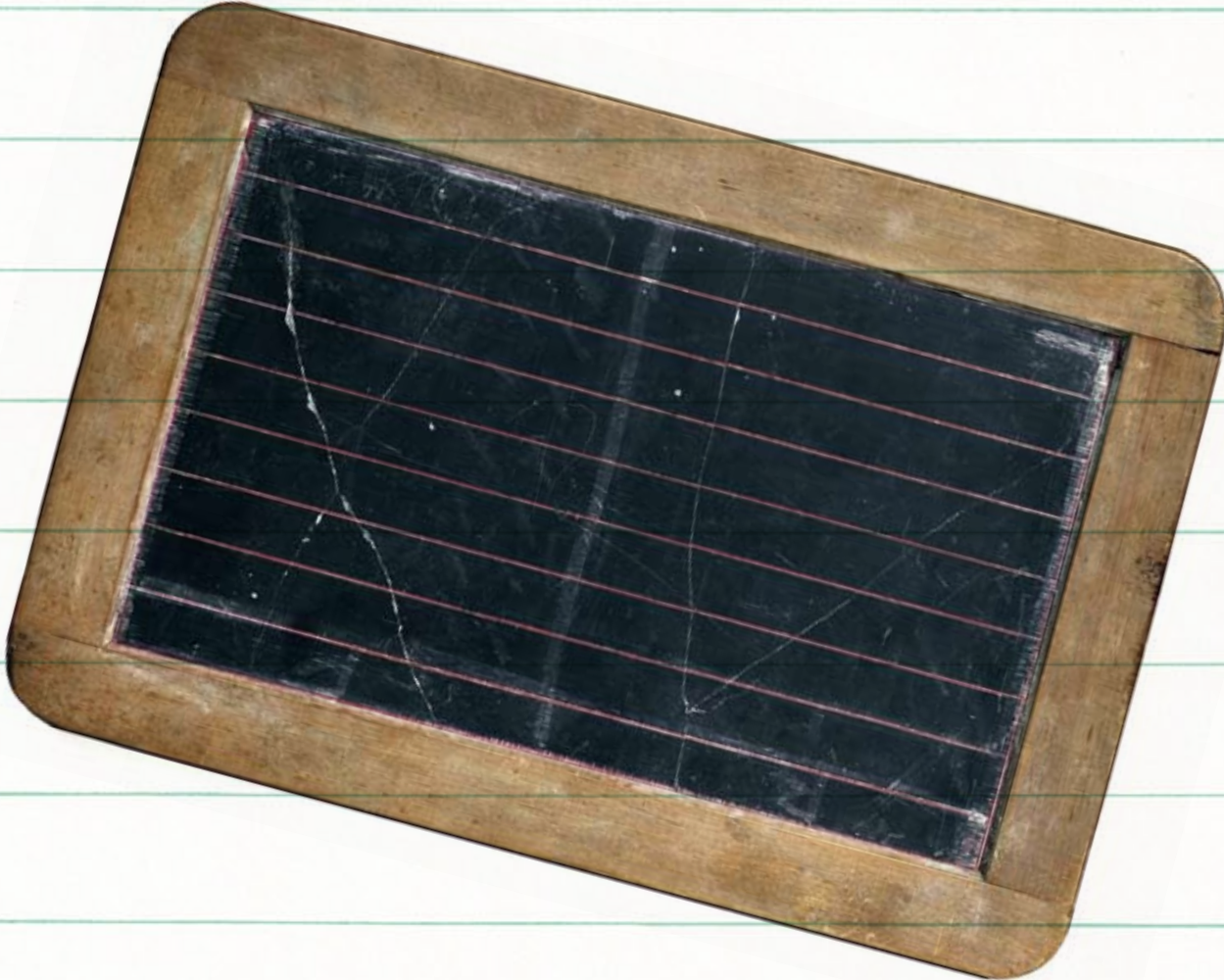
Az OECD Nemzetközi Tanulói Felmérés Programja (PISA) ma már lehetővé teszi, hogy rendszeresen és közvetlenül összehasonlíthassuk az oktatási rendszerek eredményességét nemzetközi viszonylatban. Az eredmények nagy különbségeket mutatnak aszerint, hogy mely országok tudják sikeresen elsajátítani a kulcstantárgyak tudásanyagát és készségeit. Voltak olyan országok, ahol a PISA eredmények kiábrándítóak voltak és azt mutatták, hogy a 15 éves teljesítmény jelentősen lemarad más országok mögött, bizonyos esetekben az iskoláztatási hátrány akár több évet is kitehet, még úgy is, hogy az ország jelentős összegeket fektetett az oktatásba. A nemzetközi összehasonlítások emellett jelentős eltéréseket mutattak ki az iskolák teljesítményében, ami komoly aggályokra adott okot a tanulási lehetőségek méltányos elosztását illetően. Végül, de nem utolsósorban azt mutatják, hogy jelentős tere van még az oktatási hatékonyság javításának, olyannyira, hogy az OECD országokban az adófizetők 22%-kal többet várhatnának el a jelenlegi oktatási beruházásoktól.

Ugyanakkor a PISA-hoz hasonló összehasonlítások nagyon biztató eredményekkel is szolgáltak. Szerte a világon – legyen szó Észak-Amerikában Kanadáról, Európában Finnországról vagy Ázsiában Japánról és Koreáról – vannak olyan oktatási rendszerek, amelyek saját példájukkal bizonyítják, hogy a kiváló oktatás elérhető cél, elfogadható költség mellett. Azt is mutatják az eredmények, hogy a jó és társadalomilag is méltányos tanulási eredmény-eloszlás megvalósításának a kihívása sikeresen kezelhető, és hogy a kiváló szintet következetesen tartani lehet az egész oktatási rendszerben úgy, hogy csak egészen kevés tanuló és iskola maradjon le.

A teljesítmény mérése azonban automatikusan még nem ad választ azokra a kérdésekre, hogy milyen oktatáspolitikai és gyakorlati tud a legtöbbet segíteni abban, hogy a tanulók jobban tanuljanak, a tanárok jobban tanítsanak, az iskolák pedig hatékonyabban működjenek. Itt kerül a képbe a McKinsey jelentés, amely most először alkalmaz olyan megközelítést, amely a mennyiségi eredményeket összekapcsolja a minőségi felismerésekkel és bemutatja, hogy a jól teljesítő és gyors fejlődést mutató iskolarendszereknek melyek a közös vonásaik. Mivel a jelentés olyan kérdésekre koncentrált, amelyek átlépik a gazdasági-társadalmi és kulturális környezet korlátait, mint például hogyan kell kiválasztani a legalkalmasabb tanárjelölteket, hogyan lehet őket hatékony oktatókká kiképezni, és hogyan lehet célzott támogatást nyújtani annak érdekében, hogy minden gyermek élvezhesse a jó minőségű oktatás előnyeit, a szakpolitikák megalkotói tájékozódhatnak arról, melyek a sikeres rendszerek jellemzői, miközben nem kell részletesen tanulmányozniuk az egész rendszert.

Azzal, hogy a jelentés képessé teszi a szakpolitikásokat saját oktatási rendszerük és a legjobban teljesítő rendszerek összehasonlítására, az összevetésre olyan rendszerekkel, amelyek az elérendő teljesítmények mércéjét jelentik, a szakpolitikások egyedülálló eszközt kapnak az iskolarendszer javítására és arra, hogy országuk fiataljait fel tudják készíteni a felnőttkorban rájuk váró gyors változásokra és egyre mélyülő globális egymásrautaltságra. Az ilyenfajta összehasonlító elemzések egyre fontosabbá válnak, mivel a siker mércéje egyre inkább a legjobban teljesítő oktatási rendszer, nem pedig egyszerűen az országosan javuló eredmény. Ha egy ország bizonyítani szeretné, hogy polgárait jól fizetett munkásokként érdemes alkalmazni, akkor nem elég, ha megközelíti ezeknek az országoknak a teljesítmény, túl is kell szárnyalnia. A világot nem érdeklik sem a hagyományok, sem a múltban kivívott hírnév, a gyenge teljesítményre nincs mélység, a szokások vagy a kialakult gyakorlat pedig senkit nem érdekel. A sikert azok az egyének és országok fogják kivívni, akik és amelyek gyorsan tudnak alkalmazkodni, akiknek nem szokásuk a síránkozás és nyitottak a változásra. A kormányok feladata pedig annak biztosítása, hogy országaik megfeleljenek a kihívásnak.

**Andreas Schleicher,
a Mutatók és Elemző Osztály vezetője
Oktatási Igazgatóság, OECD**



Előszó

Ez a jelentés a McKinsey & Company által 2006 májusa és 2007 márciusa között lefolytatott kutatás eredményeit foglalja össze. Célunk az volt, hogy megértsük, miért teljesítenek egyes iskolarendszerek sokkal jobban, mint mások, és minek köszönhető bizonyos oktatási reformok látványos sikere, amikor a legtöbb hasonló erőfeszítés kudarcot vall.

Figyelmünk középpontjában az állt, hogy az iskolarendszer szintjén meglévő különbségek mennyiben befolyásolják az osztályteremben történeteket, vagyis lehetővé teszik-e a hatékonyabb tanítást és eredményesebb tanulást. Nem foglalkoztunk a pedagógia és a tanterv kérdéseivel, mert bármennyire fontosak ezen területek önmagukban, bőséges irodalom áll rendelkezésre velük kapcsolatban. Az oktatási „rendszer” magát, vagyis azt az alapvető infrastruktúrát, ami a teljesítmény mögött áll, sokkal kevesebben vizsgálták, csak úgy, mint annak a kérdését, hogyan biztosítható, hogy minden gyermek számára megfelelő oktatást legyen képes nyújtani.

A jelentés az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelési Programja (PISA) által meghatározott legjobban teljesítő iskolarendszerek elemzésén, a jelenleg elérhető szakirodalom áttanulmányozásán², és több mint száz szakértővel, döntéshozóval és gyakorló pedagógussal folytatott interjúk alapszik. A kutatás során számos iskolát meglátogattunk, Wellingtontól Helsinkin és Szingapúron keresztül Bostonig, így több mint két tucat ázsiai, európai, észak-amerikai és közel-keleti iskolarendszer felmérését végeztük el.

A felmért iskolarendszerek két kategóriát képviselnek, melyek vizsgálatán keresztül a jelenlegi jó gyakorlat megismerhető, illetve megállapítható, hogy más országok milyen módon

1. Ábra: Iskolarendszerek összehasonlítása

Az OECD PISA (2003) felmérés első tíz helyezettje ¹	Erős javulást mutató rendszerek ⁴
<ul style="list-style-type: none">• Alberta²• Ausztrália• Belgium• Dél-Korea• Finnország• Hollandia• Hong Kong• Japán• Ontario²• Szingapúr³• Új-Zéland	<ul style="list-style-type: none">• Atlanta• Boston• Chicago• Anglia• Jordánia• New York• Ohio

A csapat öt olyan iskolarendszer reformirány-érvrendszerét is megvizsgálta, amelyek jelenleg indítanak tökéletesítő programokat.

1. Az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelési Programja: háromévenként esedékes vizsgálat olvasásból, matematikából valamint természettudományból 15 éveseknek. Liechtenstein és Makaó 2003-ban szintén a legjobb tíz között volt, de kihagyták őket technikai okokból.
2. Kanada összességében 5. lett a PISA-ban; Alberta és Ontario tartományokat választották jellemző példaként.
3. Szingapúr nem vett részt a PISA-ban; azonban a TIMSS 2003 felmérésben vezető helyen végzett mind természettudományban, mind matematikában.
4. Azok a rendszerek, amelyek magas javulási fokozatot kaptak az USA Nemzeti Oktatás-Haladási Felmérésében (NAEP), vagy a TIMSS pontszámok szerint. A fentiek mellett Boston és New York rendszeres döntősök a Városi Oktatás Nagydíj versenyben. Forrás: PISA, McKinsey

érhetnek el hasonló eredményeket (1. ábra). Az első csoportba az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelési Programja (PISA) szerint legjobban teljesítő tíz oktatási rendszer tartozik, míg a második csoportot azok alkotják, ahol nagyon gyors fejlődés tapasztalható, mert a közelmúltban bevezetett reformok máris jelentős hatással vannak a tanulási eredményekre. A jelentésben kiemelt példák ezen két kategóriából származnak. Kisebbségi mértékben egy harmadik csoportot is vizsgáltunk: a fejlődő gazdaságú területek, így a Közel-Kelet és Latin-Amerika országait (Bahrein, Brazília, Katar, Szaúd-Arábia és az Egyesült Arab Emírátsok), ahol az egyre növekvő népesség igényeit igyekeznek kielégíteni. Ebben a csoportban jelenleg nagyszabású fejlesztési programokat alkalmaznak, és annak érdekében, hogy megértsük, mennyiben építenek mások múltbéli tapasztalataira, igyekeztünk megérteni a reformok háttérében álló célokat és azt, milyen mértékben alkalmaznak máshol már bizonyított megközelítéseket.

Reményeink szerint ez a jelentés hasznos információkkal segítheti az iskolafejlesztéssel kapcsolatos nemzetközi vita résztvevőit, és rávilágíthat a gyermekek iskoláztatásának hatékony javítását szolgáló megoldásokra, földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül.

9



Bevezetés: a rendszer működése

A ráfordítások jelentős mértékben nőttek, és sok nemes célú reform történt, számos iskolarendszer teljesítménye mégsem javult az elmúlt évtizedek során. A széles körben alkalmazott reformstratégiák (pl. az iskolák függetlenségének növelése, az osztályok létszámának csökkentése) közül csak kevés váltotta be a hozzájuk fűzött reményeket. Egyes oktatási rendszerek mégis következetesen jobban teljesítenek, mint társaik. A világ iskolarendszerei közül huszonötöt vizsgáltunk meg, köztük a tíz legjobban teljesítőt, hogy kiderítsük, mi áll ennek hátterében.

RÁFORDÍTÁSOK, REFORMOK ÉS EREDMÉNYEK

1980 és 2005 között az Egyesült Államokban az

inflációt leszámítva 73%-kal nőtt az egy diákra eső költségvetési ráfordítások szintje. Ezzel párhuzamosan a tanárok száma nőtt: a diák-tanár arány 18%-kal csökkent, és 2005-ben az állami iskolákban a tanárok minden korábbinál kisebb osztálylétszámokkal dolgoztak. A szövetségi kormány, az államok kormányai, az iskolák vezetősége, igazgatók, tanár-szakszervezetek, nagyvállalatok, non-profit szervezetek és mások több tízezer kezdeményezést tettek az iskolai oktatás minőségének javítása érdekében.

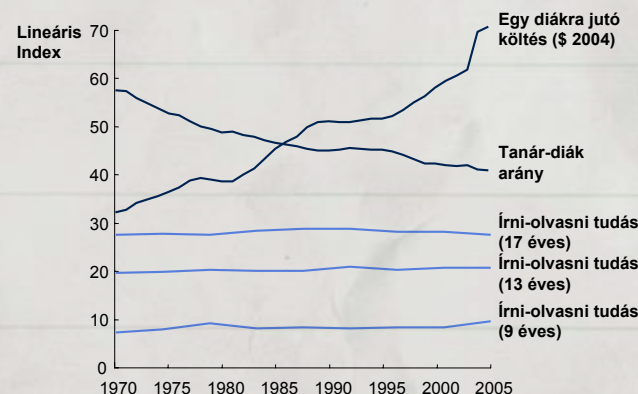
A diákok teljesítménye azonban, az oktatási minisztérium országos felméréseinek tanúsága szerint, gyakorlatilag stagnált. Bár a matematika terén megfigyelhető volt némi előrelépés, a 9, 13 és 17 éves diákok olvasási pontszámai 2005-ben pontosan ott álltak, mint 1980-ban (2. ábra).

a ráfordítások jelentős mértékben nőttek, és sok nemes célú reform történt, számos iskolarendszer teljesítménye mégsem javult az elmúlt évtizedek során

Az Egyesült Államok nem az egyetlen ország, ahol nehézségekbe ütközött az iskolarendszer fejlesztése. Sőt, az OECD majd' minden tagja jelentős mértékben növelte az oktatásra fordított összeget, és számos programot kezdeményeztek az elérhető összegek hatósabb elköltése érdekében. Mégis csak nagyon kevés rendszer teljesítményében sikerült jelentős fejlődést elérni. Egy, az országos és nemzetközi értékeléseket alapul vevő tanulmány kimutatta, hogy sok oktatási rendszer teljesítménye stagnált vagy éppen romlott (3. ábra).

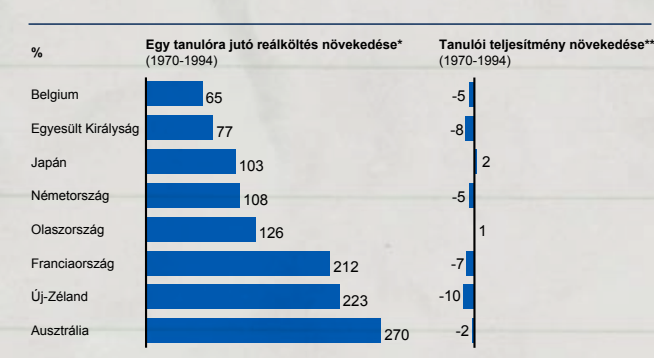
Ezen reformok többsége megalapozottnak tűnik, a célkitűzéseik átfogóak és hosszú távúak, ami még meglepőbbé teszi a kudarcukat. Angliában a különböző reformoknak gyakorlatilag minden területét felülvizsgálták és átalakították. A reform kiterjedt „az iskolák finanszírozására, vezetésére, a tanterv szintjére, az értékelésre és felmérésre, a minőségellenőrzésre, a helyi önkormányzatok és a nemzeti kormány szerepére, az országos hivatalok számára és jellegére, az iskolák és a helyi közösségek kapcsolatára, a felvételi vizsgákra...”. Ennek ellenére a Nemzeti Oktatási Kutató Alap által 1996-ban kiadott jelentés azt mutatta, hogy 1948 és 1996 között az 50 évnyi reform nem hozott mérhető javulást az angol általános iskolások írás-olvasása és számkezelési készsége terén.

2. Ábra: USA: Tanárok, költségvetés és teljesítmény



Forrás: Nemzeti Oktatási Statisztikai Központ, NEAP, Hanushek (1998)

3. Ábra: Ráfordítás és teljesítmény az OECD országokban

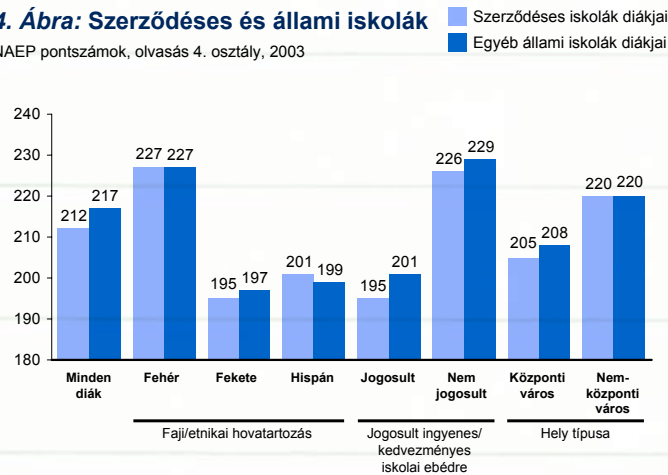


*Realköltés, a Baumol hatás szerint korrigálva, az állami javak és szolgáltatások árindexének használatával. **Matematika és természettudomány. Forrás: UNESCO, EPA Globalis Monitoring Jelentés 2005, Pritchett (2004), Woessmann (2002), McKinsey

naivitás volt azt hinni, hogy az osztályteremben folyó oktatás minősége javul a szerkezet átalakításának következtében

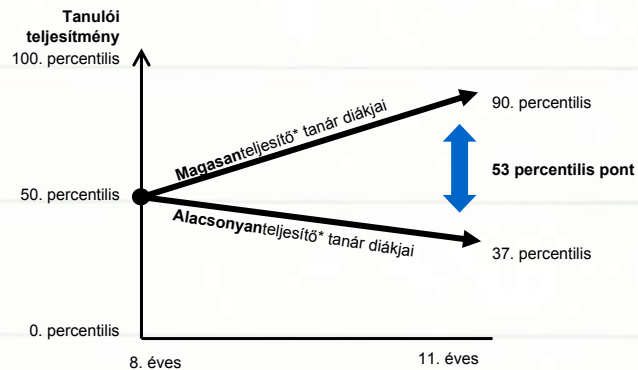
4. Ábra: Szerződéses és állami iskolák

NAEP pontszámok, olvasás 4. osztály, 2003



Forrás: NCES, Amerika Szerződéses iskolái: Az NAEP 2003 Pilot Tanulmány Eredményei; NCES, A szerződéses iskolák közelebbi vizsgálata hierarchikus lineáris modellezés segítségével (2006)

5. Ábra: A tanári minőség hatása



*A legjobb 20%-nyi tanár között van; **A legrosszabb 20%-nyi tanár között van
A Tennessee államból származó teszt adatok elemzése azt mutatta, hogy a tanár minősége jobban hatott a diák teljesítményére mint bármelyik másik változó; átlagosan két, átlagos teljesítményű tanuló (50. percentilis) 50 százalékpontnál nagyobb mértékben térne el egy hároméves időszak során, attól függően, milyen tanárt kaptak
Forrás: Sanders & Rivers Kumulatív és reziduális hatások a diákok jövőbeni tanulmányi teljesítményére, McKinsey

Az Egyesült Államokban szintén nagyszabású reformokat hajtottak végre, nem szorítkoztak pusztán a diák-tanár arány javítására. Szerkezeti reformokkal is kísérleteztek, melynek legjelentősebb elemei: az iskolai körzetek decentralizálása; a kisebb iskolák és szerződéses iskolák (charter school - a nagyobb fokú számon kérhetőségért cserébe több önállóságot kaptak) voltak. Az eredmények csalódást okoztak. A legjobb szerződéses iskolák valóban jelentős fejlődést értek el a diákok teljesítményében, és egyes iskolaláncok bebizonyították, hogy van olyan megbízható modell, ami különböző iskolákban alkalmazva is sikerrel jár, az összesített adatok nem múlták felül jelentősen a más típusú iskolák adatait. Sőt, az Oktatás Fejlődésének Országos Értékelése (NAEP) szerint a szerződéses iskolák diákjai némileg még rosszabbul is teljesítettek, mint állami iskolába járó társaik, különösen, ha a szociális háttérben fennálló különbségeket is figyelembe vesszük (4. ábra). Hasonlóképpen, a „kis iskolák” (melyeket nagy középiskolák felosztásával hoztak létre) „némileg jobb eredményeket mutattak fel az olvasás, és rosszabbakat a matematika terén.”

Az új-zélandi döntéshozók átalakították a rendszer felépítését, hatásköröket adtak át az iskoláknak (melyeket választott bizottságok gyakorolnak), két új és független szabályozó testületet hoztak létre, és jelentős mértékben csökkentették az állam szerepét az oktatási rendszerben. Öt évvel később, az 1990-es évek közepén, az iskolák egy harmada komoly nehézségekkel küszködött. Egy döntéshozó így fogalmazott: „Naivitás volt azt hinni, hogy az osztályteremben folyó oktatás minősége javul a szerkezet átalakításának következtében.”

A Cross City Campaign a Chicago, Milwaukee és Seattle városokban végrehajtott hasonló reformok vizsgálatát összefoglaló jelentésében arra a következtetésre jutott, hogy „A három körzetben más-más módon decentralizálták az erőforrásokat és döntési jogokat az iskoláknak, és jelentős szerkezeti átalakításokat hajtottak végre a nagyszabású tervek végrehajtása érdekében. Az általunk megkérdezett igazgatók és tanárok nagy része azonban úgy vélekedett, hogy a körzetek nem tudták a gyakorlatot széles körben megváltoztatni és javítani. A tanulság egyértelmű: a tanulás minőségét csak a tanítás minőségén keresztül lehet javítani.”

Gyakorlatilag az összes iskolarendszer megpróbálkozott az osztálylétszámok csökkentésével. „Az osztálylétszám csökkentése, melyet a jobb diák-tanár arány tesz lehetővé, a legszélesebb körben alkalmazott és anyagiilag is legjobban támogatott program az oktatásfejlesztés terén.” Az elmúlt öt évben egy híján az OECD valamennyi tagállama növelte tanárai számát a diákokéhoz képest.

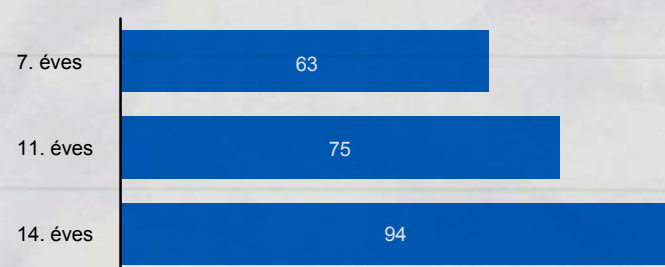
A rendelkezésre álló adatok azonban azt sugallják, hogy a legelső iskolaévek kivételével az osztálylétszám csökkentése nem befolyásolja jelentősen a diákok teljesítményét. Az osztálylétszám csökkentésének a diákok előrehaladására tett hatását vizsgáló 112 tanulmány közül csak 9 talált pozitív összefüggést. A fennmaradó 103 statisztikailag nem szignifikáns, vagy épp szignifikánsan negatív kapcsolatot tárt fel. Még ott is, ahol az eredmény szignifikáns volt, nagyságrendjében nem volt jelentős. Ami még ennél is fontosabb, minden egyes tanulmány arra a következtetésre jutott, hogy az OECD országokban általánosan alkalmazott osztálylétszámok esetében „a tanítás minősége teljes mértékben elnyomja a kisebb

11

6. Ábra: A kudarc kumulatív hatása

Nagy-Britannia példája, 2003

azon diákok %-os aránya, akik megbuknak* a következő vizsgán



*Azok a diákok, akik nem felelnek meg a kitűzött teljesítmény követelményeknek
Forrás: Oktatási és Képzési Osztály (UK)

egy tíz évvel ezelőtt Tennessee államban lefolytatott vizsgálat kimutatta, hogy ha két átlagos nyolc éves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a másik egy gyengén szereplő pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet egymástól

osztálylétszám okozta hatásokat'. Az osztálylétszám csökkentése jelentős következményekkel járt a költségvetésre: a több osztály miatt több tanárra volt szükség, vagyis változatlan összeget kellett több felé elosztani. Ráadásul, mivel a kisebb osztályok fenntartásához több tanárra volt szükség, a rendszer kevésbé lehetett válogatós az erre a pályára jelentkezőkkel szemben.

FÓKUSZBAN A TANÁROK MINŐSÉGE

A rendelkezésre álló adatok azt bizonyítják, hogy a diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg. Egy tíz évvel ezelőtt Tennessee államban lefolytatott vizsgálat kimutatta, hogy ha két átlagos nyolc éves más tanárhoz kerül (egyikük egy jól, a másik egy gyengén szereplő pedagógushoz), teljesítményük három éven belül több mint 50 százalékponttal eltérhet egymástól (5. ábra). Összehasonlításképpen az adatok azt mutatják, hogy az osztály létszámának

23-ról 15-re csökkentése legfeljebb nyolc százalékos javulást eredményez. Egy másik, Dallas városban végzett kutatás azt mutatta, hogy azon diákok, akik egymás után három hatékony tanárt kaptak, 49%-kal jobban teljesítettek, mint azok a társaik, akiket három alacsony határfokú pedagógus tanított. Bostonban a legjobb matematikatanárhoz került diákok teljesítménye jelentős mértékben fejlődött, míg a legrosszabb tanárok diákjai visszafejlődtek – matematikai tudásuk romlott. Azon tanulmányok, melyek a tanárok hatékonyságára vonatkozóan elérhető adatokat is figyelembe veszik, azt mutatták, hogy a jól teljesítő tanárok diákjai háromszor gyorsabban haladnak, mint akik alacsony teljesítményű tanárhoz kerülnek. Az iskolaigazgatók valamennyi vizsgált rendszerben beszámoltak arról, hogy az egyes osztályok előrehaladása között jelentős különbségek vannak, elsősorban a tanítás minőségének különbözősége miatt. A rosszul teljesítő tanárok negatív hatása jelentős, különösen az első iskolaévekben. Azon általános iskolai

diákok, akik több éven keresztül gyenge teljesítményű tanárnál tanultak, gyakorlatilag behozhatatlan lemaradást szenvednek el. Egyes iskolarendszerekben azok a gyermekek, akik 7 éves korukban az írás-olvasás és számismeret vizsgákon a felső 20%-ba kerülnek, kétszer akkora valószínűséggel szereznek egyetemi diplomát, mint akik a legalsó 20%-ban vannak. Angliában azok közül, akik 11 évesen bukásra álltak, mindössze 25% felelt meg az elvárásoknak 14 éves korukban. Annak az esélye, hogy egy 14 éves korában bukásra álló diák elvégzi a kötelező iskolaéveket, hat százalékra esett (6. ábra). A rendelkezésre álló adatok összességében azt bizonyítják, még a jó rendszerekben is igaz, hogy azok a diákok, akik megfelelő tanárok híján nem fejlődnek eleget az iskola első néhány évében, nagy valószínűséggel soha nem tudják behozni a lemaradásukat.

13

HATALMAS KÜLÖNBSÉGEK, ALAPVETŐ HASONLÓSÁGOK

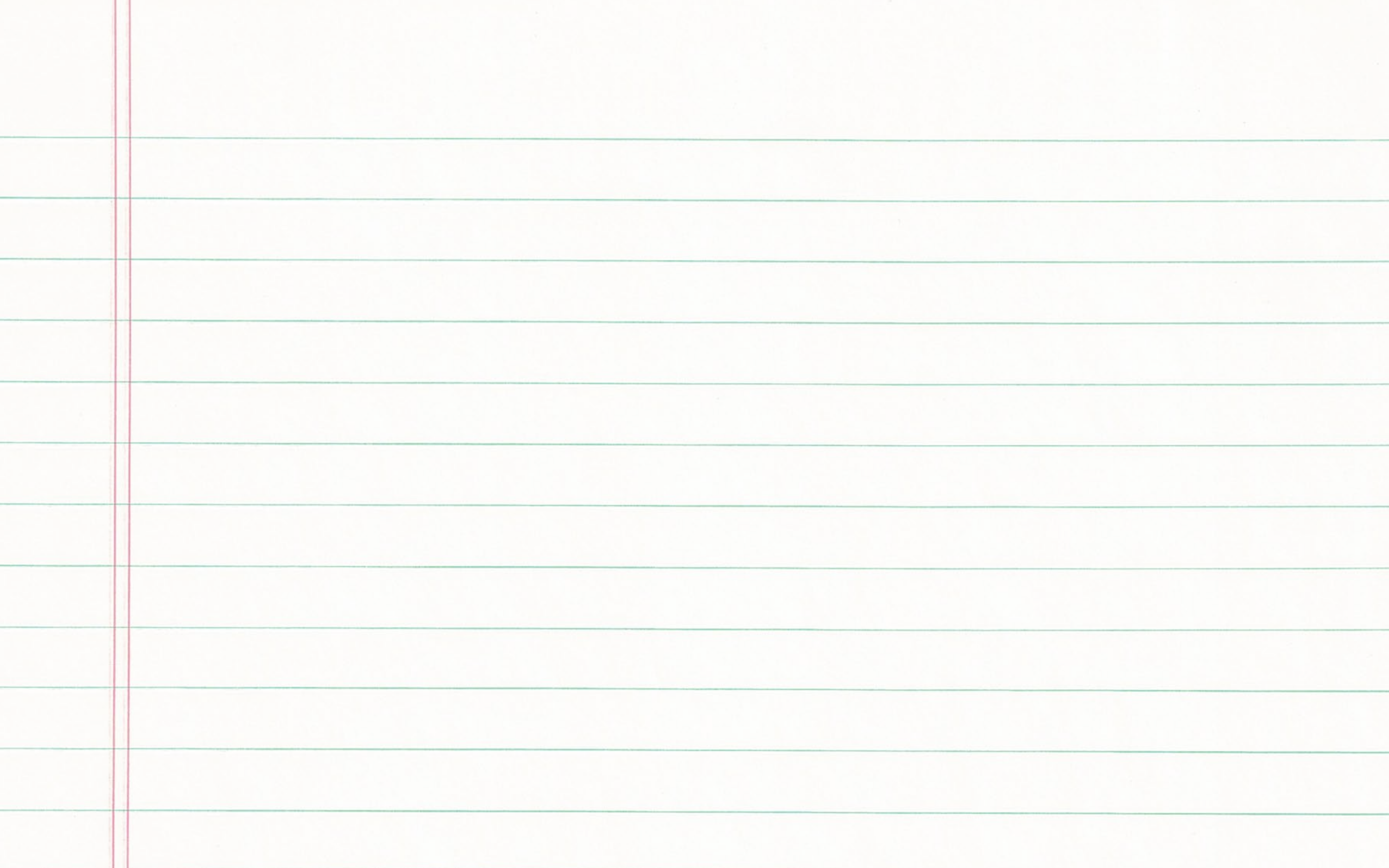
Egyes oktatási rendszerek mégis jobban teljesítenek, és gyorsabban fejlődnek, mint a többi. A matematikán és természettudományokon alapuló nemzetközi TIMSS vizsgán a szingapúri diákok előkelő pontszámokat szereznek annak ellenére, hogy a szingapúri állam a fejlett országok között az egyik legkisebb összeget fordítja az általános iskolákra. Finnországban a gyerekek hét éves korban kezdik az iskolát, és naponta csak négy-öt órát vannak iskolában az első két évben. Tizenöt éves korukra mégis a világ élvonalába kerülnek a matematika, természettudományok, olvasás és problémamegoldás terén, teljes 50 ponttal megelőzve a szomszédos Norvégia diákjait. Az amerikai Bostonban mindössze hat év alatt 25%-ról 74%-ra nőtt azon diákok száma, akik megfelelnek az MCAS követelményeinek matematikából, és 43%-ról 77%-ra azoké, akik angolból.

Nyilvánvaló, hogy az iskolák között elkerülhetetlenek az eltérések: a szöuli, helsinki és chicagói döntéshozók teljesen más kulturális és politikai környezetben dolgoznak, és más kihívásokkal kell szembenéznük. Egyes rendszerek szöges ellentétben állnak másokkal: a hollandok sikerüket jórészt a felelősség áthárításának tudják be, míg a szingapúriak szerint jó eredményeik a szigorú központi szabályozásnak tudhatók be. Az angol oktatási rendszerben 23.000 iskola van, Bostonban mindössze 150.

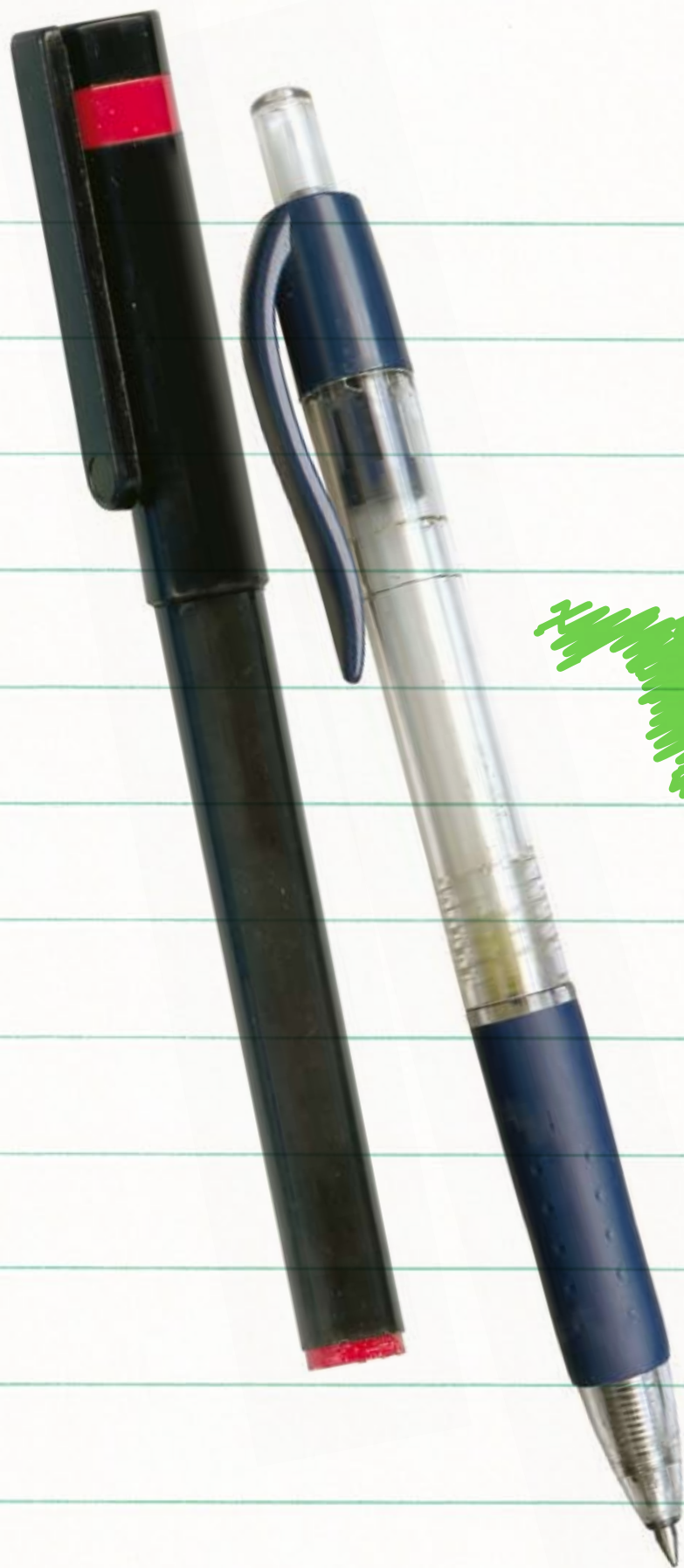
Alapvető hasonlóságokat is találhatunk azonban. A jól teljesítő iskolarendszerek, bár szerkezetükben és környezetükben merőben eltérőek, felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását, ezért nagy hangsúlyt fektetnek annak fejlesztésére. Ennek érdekében három tevékenységet végeznek hatékonyan:

- A megfelelő embereket alkalmazzák tanárként (az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják).
- A leendő tanárokat hatékony pedagógussá képzik (az eredményeken csak a tanítás fejlesztésével lehet javítani).
- Olyan rendszereket és célzott támogatást alkalmaznak, amelyek garantálják, hogy minden gyermek élvezhesse a kiváló tanítás előnyeit (a rendszer csak akkor érheti el maximális potenciálját, ha minden diák teljesítménye javul).

A fenti célok megvalósításához a rendszer egyéb elemeit is módosítani kellett, a finanszírozási struktúráktól az iskolák vezetésén keresztül az ösztönzésig. A tárgyalt rendszerek gondoskodnak a szükséges alapvető feltételekről, így a szigorú szabványok és értékelés, az egyértelmű elvárások, az egyénre szabott támogatás (tanároknak és diákoknak), a megfelelő pénzeszközök, intézmények és más erőforrások meglétéről. Ezért, hogy bár az adott rendszer vezetői által követendő utat a kulturális, politikai és iskolavezetési környezet határozza meg, az általunk megvizsgált legjobban teljesítő rendszerek által kiemelten kezelt fenti három terület alapvető fontosságú a diákok eredményeinek javítása érdekében. Ami még ennél is fontosabb: azon reformok, melyek a fenti célkitűzéseket nem teszik magukévá, valószínűleg nem járulnak hozzá a döntéshozói szándék megvalósulásához, az eredmények javulásához. A jelentés további részében a fenti három területet vizsgáljuk meg nagyobb részletességgel.



15



„Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”

A legjobban teljesítő oktatási rendszerekben több alkalmas ember szeretne tanárrá válni, ami sikeresebb diákokat eredményez. A tanárképzésre különösen nehéz bekerülni, hatékony módszereket alkalmaznak a megfelelő jelentkezők kiválasztására, és jó (de nem kimagasló) kezdő fizetést kínálnak. Ezzel a szakma tekintélye megnő, aminek következtében még kiválóbb jelentkezőket fog vonzani.

Az iskolarendszer minősége a tanárok teljesítményétől függ. Anekdotális és statisztikai bizonyíték is számtalan van arra, hogy kiváló teljesítmény csak akkor érhető el, ha a megfelelő emberek állnak a katedrán. Egy dél-koreai döntéshozó így fogalmazott: „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják”. Az Egyesült Államokban végzett kutatások kimutatták, hogy „a tanár olvasottsága, melyet szókincs-tesztekkel és más szabványos tesztekkel lehet mérni, nagyobb hatással van a diákok teljesítményére, mint a tanár bármely más, mérhető tulajdonsága.” Egyes kutatások arra a (vitatott) következtetésre jutottak, hogy azok a tanárok, akik a Teach For America tagjai (ez a program a legjobb egyetemek végzőseit célozza meg), sokkal jobb eredményeket érnek el diákjaikkal, mint más tanárok, annak ellenére, hogy csak rövid képzésen vesznek részt, a legnehezebb iskolákban dolgoznak, és általában

nincs korábbi tapasztalatuk ezen a téren (a tanárok hatékonysága drámai mértékben nő a tanítás első öt évében).

Az általunk tanulmányozott legsikeresebb rendszerekben a tanárok az egyetemet végzettek felső egyharmadából kerülnek ki: Dél-Koreában a legjobb 5, Finnországban a legjobb 10, Szingapúrban és Hong Kongban a legjobb 30 százalékából. Az Egyesült Államokban alkalmazott, gyors fejlődést felmutató programok, mint a Boston Teacher Residency, a New York Teaching Fellows és a Chicago Teaching Fellows ugyanezen az elven, a legjobb egyetemek végzőseinek megcélzásán alapulnak.

Ezzel szemben a rosszul teljesítő iskolarendszerek jellemzően nem a megfelelő embereket vonzzák. Az Amerikai Munkaerő Képességeit Vizsgáló Új Bizottság megállapítása szerint: „Tanáraink az egyetemre felvett gimnazisták alsó harmadából kerülnek ki... a diákok képtelenek [a megfelelő képességek megszerzésével] leérettségizni... ha még a tanárok sem rendelkeznek azokkal a képességekkel és tudással, amit a gyerekektől elvárunk.” Egy közel-keleti döntéshozó (ebben a térségben a tanárok hagyományosan a diplomások legalsó harmadából kerülnek ki) így foglalta össze a helyzetet: „faakid ashay la yua'tee” („Miből adna az, akinek nincs?”).

KULTÚRA, POLITIKA ÉS A TANÍTÁS PRESZTIZSE

Valamennyi vizsgált rendszerben jellemző volt, hogy a döntéshozók és mások is a döntéshozók hatáskörén kívül eső tényezőknél tulajdonították azt, hogy sikerül a tehetséges embereket a tanári pályára csábítani (és azt is, ha nem). Ilyen tényező volt többek között a történelem, a kultúra, és a tanítás presztízse. A kívülállók különösen gyakran tulajdonítják az ázsiai iskolai rendszerek sikerét az oktatás nagy társadalmi elismertségének és a tanárok iránti, a konfuciánus hagyományokból eredő, nagyfokú tiszteletnek.

E széles körben elterjedt nézettel ellentétben a vizsgálatok azt igazolják, hogy a kulturális környezettől függetlenül ugyanazok az általános politikai alapelvek hoznak sikert minden iskolarendszerben. Azon európai és amerikai iskolarendszerek, melyek az ázsiaiakhoz hasonló politikai döntéseket hoztak, hasonló vagy még magasabb színvonalat képviselő jelentkezőket vonzanak. A Chicago Teaching Fellows és a Boston Teacher Residency programok például ugyanolyan minőségű jelentkezőket vonzanak, mint a szingapúri és Hong Kong-i rendszerek. Bizonyos rendszerekben olyan stratégiai közbeavatkozásokat végeztek, melyek rövid idő alatt átfomálták a tanári pálya státuszát: Angliában a tanítás mindössze öt év alatt a legnépszerűbb karrier lett az egyetemisták és diplomások között. Még azon rendszerekben is, ahol a tanítás presztízse hagyományosan

magas, ez a fajta politika jelentős hatással bírt. Finnországban az általános iskolai tanárok elismertségét megemelték a középiskolai tanárokhoz képest, és ehhez mindössze havi 100 euró fizetémódosításra volt szükség. Dél-Koreában az általános és középiskolai tanárok státusza között jelentős különbség van, ami teljes mértékben annak tudható be, hogy a kormány szabályozza a tanítói képzésre bekerülők létszámát. Valamennyi vizsgált rendszerben arra találtunk bizonyítékot, hogy a politikai döntések a kulturális környezettől függetlenül nagy hatással vannak a tanári pálya megítélésére.

A különböző rendszerekben közös stratégiák és jó gyakorlatok fedezhetők fel a tehetséges jelentkezők tanári pályára vonzása terén. Anglia az üzleti életből kölcsönzött marketing és toborzó technikákkal növelte a jelentkezők színvonalát. A jól teljesítő iskolarendszerek többségében megkönnyítik a tanári pályára lépést azzal, hogy a munkatapasztalattal rendelkezők számára alternatív folyamatokat kínálnak. A jó rendszerek felismerik saját tökéletlenségüket is, és olyan folyamatokat vezetnek be, melyek révén a gyenge teljesítményű tanárok kinevezésük után röviddel eltávolíthatók.

A legjobban teljesítő iskolarendszerek majdnem minden esetben elérték két dolgot: hatékony módszereket dolgoztak ki a tanárok kiválasztására és képzésére, és jó kezdő fizetést kínálnak. Ez a két tényező egyértelmű és kimutatható hatással van a tanári pályára lépők színvonalára. A rosszul teljesítő rendszerekből általában hiányzik ez a két elem.

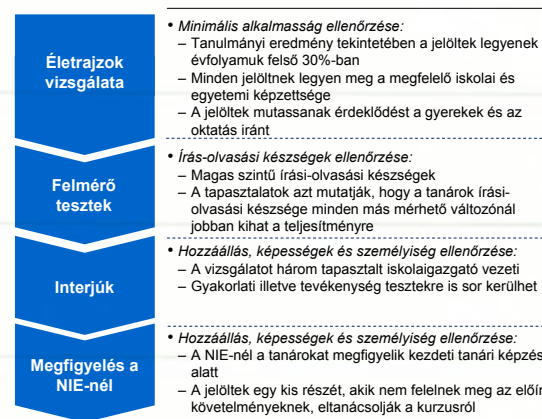
A TANÁROK KIVÁLASZTÁSA ÉS KÉPZÉSE

A legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint rosszul teljesítő társaik. Tisztában vannak vele, hogy egy rossz döntés akár 40 évnnyi rossz tanítást eredményezhet. E mechanizmusok annak felismerésén alapulnak, hogy hatékony tanárrá csak az válhat, aki bizonyos képességekkel még a képzés megkezdése előtt rendelkezik: fejlett írás-olvasási és számolási készség, erős kapcsolati és kommunikációs képességek, készség a tanulásra és a tanítás vágya. A kiválasztási eljárásokat ezért úgy alakítják ki, hogy ezen képességeket és tulajdonságokat vizsgálják, és ennek alapján válogatják ki a legjobb jelentkezőket.

A szingapúri és finnországi kiválasztási eljárások a leghatékonyabbak között vannak. Mindkettő nagy hangsúlyt fektet a jelentkezők tanulmányi sikereire, kommunikációs képességeire és a tanítás iránti motivációjára. Szingapúrban egységes, országos hatókörű felvételi eljárást dolgoztak ki, melyet az oktatási minisztérium és az Országos Oktatási Intézet közösen irányít (7. ábra).

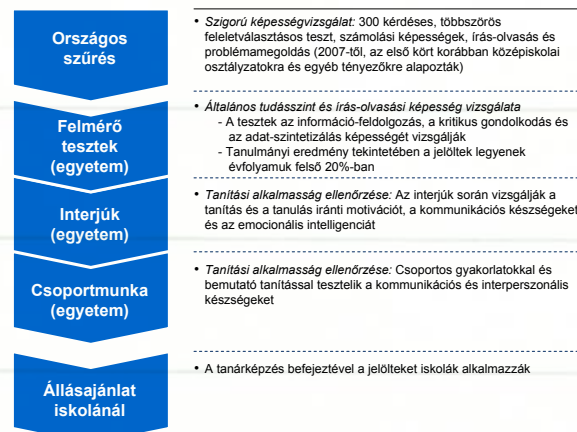
Finnországban a felvételi első köre országosan zajlik, mely 2007-től a számolási készséget, írás-olvasási és probléma-megoldási képességet felmérő feleletválasztós vizsgán fog alapulni. A legjobb pontszámokat elérő jelentkezők bekerülnek a második körbe, melyet maguk az egyetemek felügyelnek. Ekkor kommunikációs képességeiket, tanulási készségüket, tanulási potenciáljukat és a tanári pálya iránti elkötelezettségüket vizsgálják. A képzés befejezését követően a leendő tanároknak még egy vizsgán is meg kell felelniük, amit a majdani munkahelyükön szolgáló iskola vezényel le (8. ábra).

7. Ábra: Szingapúr: tanárok kiválasztása



Forrás: Interjúk: Oktatási Minisztérium (Szingapúr)

8. Ábra: Finnország – a tanárok kiválasztása



* Egyetemenként változó
Forrás: Tanárok toborzása, fejlesztése és megtartása: Háttérinterjú Finnországhoz, interjúk, McKinsey

A legjobban teljesítő oktatási rendszerek hatékonyabb módon választják ki a tanárképzésre jelentkezők közül a megfelelő személyeket, mint rosszul teljesítő társaik

A megfelelő felvételi eljárás alkalmazása mellett hasonlóan fontos annak biztosítása, hogy a válogatásra az alkalmas időben kerüljön sor. A tanárok az általunk vizsgált valamennyi rendszerben képzéssel kezdték szakmai karrierjüket. A legtöbb esetben ez három- vagy négyéves alapdiplomás képzést, vagy egy más szakon történő diplomázást követően egyéves posztgraduális képzést jelent. A tanárok kiválasztására így két mód nyílik (9. ábra).

1. lehetőség: Az első modellben még a képzés előtt választják ki a megfelelő embereket, és a képzésen elérhető helyek számát a kiválasztott jelentkezőkéhez igazítják.

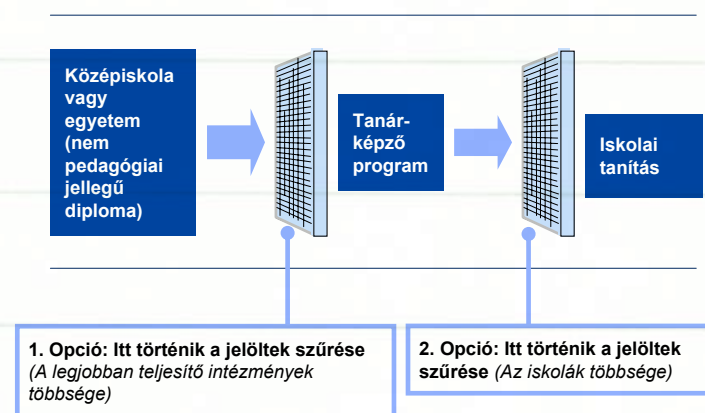
2. lehetőség: A második modellben várnak addig, amíg a leendő tanárok megszerzik diplomájukat, ezután választják ki közülük a legjobbkat.

A világ oktatási rendszereinek többségében a második megoldást alkalmazzák, de a legjobban teljesítők között az első variációi dominálnak.

Ha nem szabályozzák a tanárképzésbe bekerülők számát, az szinte kivétel nélkül túlképzéshez vezet, ami rossz hatással van a tanárok minőségére. Az egyik vizsgált rendszerben 100 tanári szakra jelentkező közül 20-ból lett tanár. A 100 jelentkezőből 75-öt vettek fel, ami azt sugallja, hogy tanári szakra bekerülni meglehetősen könnyű. A diploma megszerzése után azonban, a túlkínálat miatt, a friss tanárok nehezen találnak munkát, így a tehetségesebb diákok számára nem vonzó ez a karrier. Az adott körülmények között a tanári szakokra azok jelentkeznek, akik viszonylag kevés választási lehetőséggel rendelkeznek.

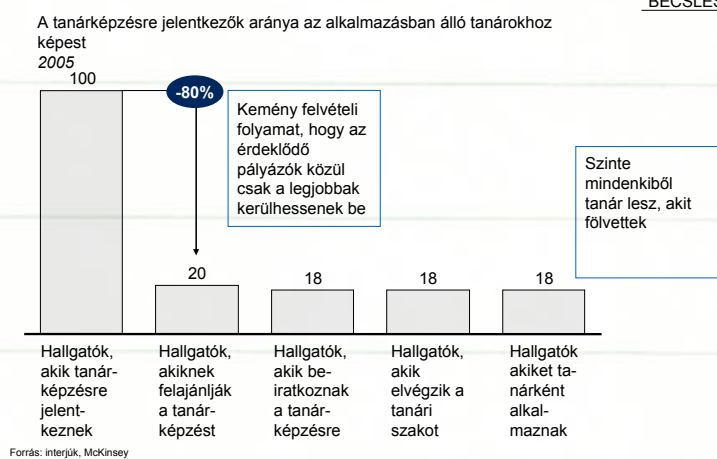
Ahogy a képzésben részt vevők minősége romlik, úgy romlik a kurzus színvonala is, hiszen a tanulási élményben döntő szerepet játszik az órán részt

9. Ábra: A jelöltek szűrése



Forrás: OECD, Hatékony tanárok toborzása, fejlesztése és megtartása; Interjúk, McKinsey

10. Ábra: Szingapúr – Toborzás a tanári pályára



Forrás: Interjúk, McKinsey

vevők közreműködése. A képzés is megsínyli a túl magas diákszámot: ha csak annyi embert vennének fel, ahány tanárra szükség van, minden egyes diák képzésére közel háromszor több időt fordíthatnának. Összességében a 2. lehetőség általában alacsonyabb státuszú programot, ezen keresztül alacsony presztízsű szakmát eredményez. Ezt követően a tanítás lefelé mutató spirálba kerül.

A ranglista élén álló iskolarendszerekben korlátozott a lehetőség a tanárképzésre való bekerülésre. Az állam itt közvetlenül szabályoz, a képzési helyek számának oly módon történő meghatározásával, hogy az megfeleljen a keresletnek. Szingapúrban a jelöltek előzetes szűrésen és tesztelésen esnek át, mielőtt bekerülnének a képzésbe (10. ábra). Ezt követően az Oktatási Minisztérium hivatalosan alkalmazza őket, és a képzés ideje alatt is fizetést kapnak. Ennek megfelelően a tanárképzés elérhetetlen azok számára, akiknek kevés választási lehetőségük van. A felvételi rendszer szigorúsága vonzóvá teszi a tanárképzést a legjobban teljesítők körében. Másrészt, mivel a képzésben kevesen vesznek részt, Szingapúr többet tud költeni (és többet is költ) a tanárképzésre (diákra bontva), mint más oktatási rendszerek. Összességében a tanárképzés vonzó és elismert szak, ennek következtében a tanítás vonzó és elismert karrier.

A szingapúrihoz hasonló szerkezetet számos más országban is létrehoztak. Finnország korlátozza a tanárképzésbe bejutók számát, hogy a tanárok száma megfeleljen a keresletnek, és az egyetem csak az országos felméréskön megfelelt jelentkezők közül válogathatnak. Bostonban, Chicagóban és New Yorkban némiképp eltérő megoldást alkalmaznak: Itt csak a Fellows és Residency programra felvételt nyerők számát korlátozzák (nem valamennyi leendő tanárét). Ezen programokra az egész rendszerre kiterjedő felvételin keresztül lehet bekerülni. Akinek sikerül,

annak már a képzés megkezdése előtt tanári állást garantálnak. Mindkét program a városi átlagot jóval meghaladó színvonalú jelentkezőkről számol be. Angliában a tanárképzés finanszírozásán keresztül igyekeznek szabályozni a kínálatot, és garantálni azt, hogy minden képzést nyújtó intézmény megfeleljen a felvételiztetésre vonatkozó általános minőségi szabályoknak.

Ékes példája annak, milyen pozitív hatással lehet a jelentkezők színvonalára a tanárképzésbe való bekerülés korlátozása a dél-koreai általános és középiskolai tanárok közötti különbségtétel.

Aki tanítónak szeretne válni, annak négyéves alapidiplomás képzésen kell részt vennie egy Nemzeti Pedagógiai Egyetemen. A képzésen a tanárok iránti igényhez igazítják a helyek számát. A felvétel a tanulmányi eredményeken múlik. Az alapidiplomás képzésekre Koreában az országos középiskolai felvételi vizsgán lehet bekerülni. A tanárképző szakokra az egyes évfolyamok felső 5%-ához tartozók kerülhetnek be. A felvételi ennek megfelelően szigorú, és az ezen szakokon végzettek biztosan találnak munkát a szakmájukban. Ily módon biztosítható, hogy a kurzus vonzó legyen, státusza és minősége pedig magas.

Dél-Korea teljesen más eljárást alkalmaz a középiskolai tanárok képzését illetően, mely nagyon hasonló eredményekre vezet. Míg a képzésre bocsátott tanítók számát gondosan a kereslethez igazítják, a tanároknál nincs ilyen megkötés. A jelentkezők szabadon elvégezhetik a képzést a több mint 350 versenyben lévő egyetem bármelyikén. A friss diplomások ezután a 16 tartományi vagy nagyvárosi oktatási iroda egyikéhez nyújthatják be jelentkezésüket. Ennek eredménye a jelentős túlkínálat: Dél-Koreában ötször annyi tanár végez évente, mint amennyire szükség van. Az évek során ez a probléma egyre súlyosabb lett, ma a diplomás tanárok száma tizenegyszerese a betöltetlen tanári posztok számának

(2005 decemberében 59.090 jelentkezés érkezett 5.245 pozícióra). Ennek eredménye, hogy az általános iskolai tanítással szemben a középiskolai tanítás presztízse csökkent Dél-Koreában, és a legjobban teljesítő diplomások nem találják vonzó karriernek.

A szigorú felvételi követelmények előnyei nyilvánvalóak. Az iskolarendszerek nagyjából ugyanazt a három módszert alkalmazzák annak biztosítására, hogy a kiképzett tanárok száma megfeleljen a kereslet szintjének.

- **Egységes felvételi rendszer:** Szingapúrban és Finnországban, bár eltérő mértékben, de az állam szabályozza a teljes folyamatot. Szingapúrban a leendő tanárokat az oktatási minisztérium választja ki és alkalmazza még a tanárképzés megkezdése előtt. Finnországban kétlépcsős eljárást alkalmaznak. Az első lépésben a leendő tanárok országos felmérésen vesznek részt, a második lépésben az egyetemek az első körben megfelelt jelentkezők közül választják ki diákjaikat. A tanárképzésben elérhető helyek számát mindkét rendszerben a tanárok iránti kereslethez igazítják.
- **A képzés szabályozása a finanszírozáson keresztül:** Hong Kongban, Angliában és Dél-Koreában az állam a tanítói képzés finanszírozásán keresztül szabályozza a tanulók (és a tanárképzésben elérhető helyek) számát. Mivel csak korlátozott számú jelentkezőt vehetnek fel, az egyetemek szigorúan megválogatják diákjaikat, és csak a legjobbak vehetnek részt a képzésben. Ez a rendszer valószínűleg Angliában működik a legjobban, ahol meghatározták az új tanároktól elvárt képességeket, szigorú minőségbiztosítási rendszert vezettek be és büntetéseket alkalmaztak a rosszul teljesítőkkel szemben. Ezzel biztosítják, hogy a képzést nyújtó intézmények jól megválogassák a tanárképzésben résztvevőket.

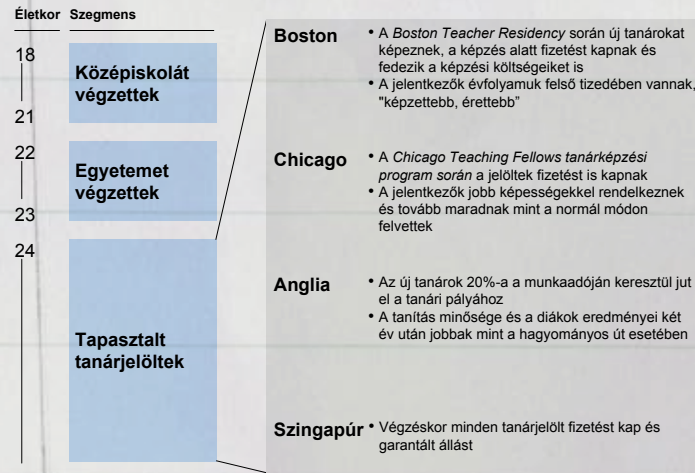
- **Alternatív útvonalak:** Ahol a rendszer kialakítója a finanszírozáson keresztül nem tudja befolyásolni az egyetemek felvételi döntéseit, alternatív útvonalakat alakított ki a megfelelő jelöltek képzésbe való bejutását elősegítendő. A bostoni Teacher Residency, a chicagói Teaching Fellows és a New York-i Teaching Fellows programok mind ezt a célt szolgálják, és tanári állást garantálnak a résztvevőknek még a tanári képzés megkezdése előtt. Ezekben a körzetekben megállapodás született a helyi iskolákkal és egyetemekkel a kiválasztott jelöltek képzését illetően.

A frissdiplomások verbuválásának alternatív módzatai mellett a legjobban teljesítő rendszerek arra is találtak megoldást, hogy vonzzák a tapasztalt jelentkezőket. A tanárképzés általában különböző akadályokat állít az ilyen jelentkezők útjába. Azoknak a diplomásoknak, akik más karrierpályáról szeretnének átállni a tanárira, általában egyéves képzésen kell részt venniük, vagyis elveszítik egyévi fizetésüket, és a kurzus díjait is állniuk kell. Emiatt a tapasztalattal rendelkező diplomások, különösen a családostok és más pénzügyi kötelezettségekkel rendelkezők számára a pálya egyáltalán nem vonzó.

Az alternatív útvonalak megnyitásával, a jelentkezőkre nehezedő anyagi teher enyhítésével jelentősen megnő a potenciális jelentkezők száma. A legtöbb rendszerben szerzett tapasztalat azt mutatja, hogy az ezen programokra jelentkezők magasabb színvonalat képviselnek (11. ábra).

Valószínűleg az angol felvételi eljárás a legsokrétűbb, hiszen az angol rendszerben minden más rendszerénél több a lehetőség a tanárrá válásra. 2006-ban 32-féle módja volt ennek, bár a képzés végén elvárt képességek, tudás és viselkedés minden leendő tanár esetében ugyanaz.

11. Ábra: Gyakorlott tanárjelölteknek szóló programok



Forrás: Interjúk, McKinsey

12. Ábra: Kezdőfizetések az iskolarendszerben



Forrás: OECD Az oktatás gyors áttekintése 2005, Interjúk, McKinsey

28 Interview: Finland, March, 2007

Egy kivételtől eltekintve az összes általunk vizsgált jól teljesítő rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak

A jól teljesítő rendszerek többségében felismerték, hogy egyetlen felvételi eljárás sem lehet tökéletes, ezért olyan mechanizmusokat vezettek be, melyekkel a legrosszabbul teljesítő tanárokat szükség esetén még az állásba kerülést követően is el lehet távolítani. A gyorsan fejlődő bostoni és chicagói rendszerekben a tanárokat csak három, illetve négyéves gyakorlat után véglegesítik. Ily módon a nem megfelelő tanárokat ki lehet emelni. Angliában és Új-Zélandon a tanárok csak egy, illetve kétéves tanítás után, és az iskolaigazgató pozitív értékelésének függvényében kapják meg engedélyüket. Új-Zélandon a Tanárok Tanácsa az új tanárok 10%-át még külön értékeli, annak ellenőrzése érdekében, hogy az iskolaigazgatók értékelése megfelel-e az elvárt színvonalnak.

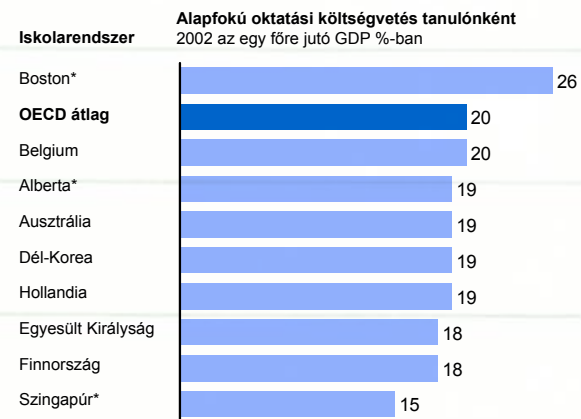
JÓ KEZDŐ FIZETÉS

Annak érdekében, hogy a tanári pálya a megfelelő jelentkezőket vonzza, fontos a megfelelő kezdő fizetés biztosítása is. Egy kivételtől eltekintve az összes általunk vizsgált jól teljesítő rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak. Másrésztől érdekes, hogy a legjobban teljesítő rendszerek között a kezdő fizetés mértékében minimális az eltérés: a legtöbb helyen az egy főre eső GDP 95-99%-át fizetik (az OECD egészét nézve a kezdő fizetések az egy főre eső GDP 44 és 186%-a között mozognak) (12. ábra).

A jó fizetés természetesen nem a legfőbb vagy az egyetlen oka annak, hogy valaki tanárrá szeretne válni. A felmérések tanúsága szerint az emberek a legkülönbözőbb okokból szeretnének tanárrá válni. Ezek közül a legfontosabb, hogy segíteni kívánják a következő nemzedék boldogulását egy olyan világban, ahol a képességek és a tudás elengedhetetlenek a sikerhez. A fizetést ritkán említik mint legfőbb okot, még ott is, ahol a bérszint kifejezetten jó. Egy finn tanár így fogalmazott: „Egyikünk sem a pénz miatt jött ide”. Ugyanezek a tanulmányok ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy azon iskolarendszerekben, ahol a kezdő fizetések nem érik el más karrier szintjét, ezek a jó képességű emberek nem fordulnak a tanítás felé.

Ennek jelentős iskolapolitikai vonatkozásai vannak. A jól teljesítő rendszerekben felismerték, hogy bár fontos, hogy a tanári fizetések más frissdiplomások bérezésével azonos szinten legyenek, a piaci átlag fölé emelés nem eredményez jelentős különbséget a jelentkezők számát vagy minőségét illetően. Angliában, ahol a tanári fizetések kevéssel az átlag diplomás kezdőbér alatt voltak, egy kis (10%-os) emelés is jelentős (30%-os) növekedéshez vezetett a jelentkezők számában, míg Svájcban, ahol a fizetések már különben is magasak voltak (az egy főre jutó GDP 116%-a), a további emelések csak kis hatással voltak a tanári pályára jelentkezők számára és színvonalára. Ez magyarázhatja, hogy azon országokban, ahol magasak a kezdő fizetések (Európában Spanyolország, Németország és Svájc fizeti a GDP-hez viszonyítva a legmagasabb béreket), nem sikerült ily módon jelentős előrelépést tenni. Egyedül Dél-Koreában, ahol a

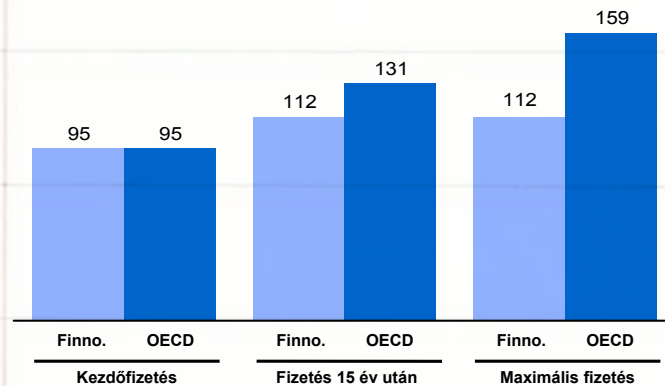
13. Ábra: A legjobban teljesítők gyakran kevesebbet költenek oktatásra mint az OECD átlag



* Becslés
 Forrás: OECD Az oktatás gyors áttekintése 2005, Interjúk, McKinsey

14. Ábra: Fizetések Finnországban és az OECD-ben

Általános iskolai tanári fizetés az egy főre jutó GDP %-ban



Forrás: OECD, Az oktatás gyors áttekintése, (2005)

fizetések kiemelkedően magasak (már induláskor is, de ráadásul az OECD átlagához képest akár két és félszer gyorsabban is emelkedhetnek) van a magasabb fizetésnek látható eredménye a tanári pályára lépők színvonalában.

A magas fizetések természetesen jelentős terhet rónak az iskolarendszerre. Ezzel nagyjából háromféle módon lehet megbirkózni:

- **Többet költeni:** A tanárok kezdő fizetése egész Massachusets államban a bostoni magániskolákban a legmagasabb. Ez úgy lehetséges, hogy a város több pénzt költ az iskoláira: az általános iskolákra költött összeg egy diákra jutó része a GDP 26%-a, ami messze az OECD átlaga fölött van. A legtöbb kiváló rendszerben azonban kevesebbet költenek az iskolákra, mint az OECD átlaga – más módokat találtak a magas fizetések finanszírozására (13. ábra).
- **A fizetések előütemezése:** Finnországban, Hollandiában, Új-Zélandon, Ausztráliában és Angliában gyakorlatilag előütemezik a fizetéseket, azaz a kezdőbér jó, de az OECD más országaihoz képest a későbbi emelések alacsonyak. Finnországban az átlagos kezdő fizetés és a maximális tanári fizetés közötti különbség mindössze 18% (14. ábra). A jó kezdő fizetésekkel Finnország a legjobb diákokat vonzza a tanári pályára. A tanítás mellett elkötelezettek a fizetések ellenére is a pályán maradnak, míg a kevésbé elszántak elhagyják azt, ahogy bérezésük a többi karrierhez hasonlóan csökken. A fizetéseket előütemező rendszerek két tényezőnek köszönhetik a sikerüket: egyrészt a fizetés későbbi emelése nem olyan fontos a tanári pálya választásában, mint a kezdő fizetés, másrészt a tanárok pályán maradása általában nem mutat szoros összefüggést a fizetések emelkedésével.

Bár a legtöbb iskolarendszerben valószínűleg nehézségekbe fog ütközni a fizetési struktúra előütemezés érdekében történő átalakítása, a feladat nem megoldhatatlan. Az egyik legsikeresebb rendszerben, Hollandiában, pontosan ezt tették. 1990 és 1997 között

Hollandiában a kezdő tanárok havi fizetése 1.480 euróról 2.006 euróra emelkedett, gyakorlatilag elérve a magán-szektorban fizetett bérek szintjét. Ezen felül a legmagasabb fizetés eléréséhez szükséges időtartamot is lecsökkentették 26 évről 18 évre, és azt tervezik, hogy további 3 évvel megrövidítik a jövőben. Alberta hasonlóan járt el: gyorsabban emelte a kezdő-, mint a maximális fizetéseket, és 2001 óta 81%-ról 70%-ra csökkentette a legnagyobb és legkisebb bér közötti különbséget. Egyes iskolarendszerekben más mechanizmusokat alkalmaznak az előütemezés biztosítására, pl. a tanárképzés során fizetést vagy ösztöndíjat nyújtanak (Boston, Anglia, Chicago, New York, Szingapúr), vagy kezdőprémiumot adnak az új tanároknak (Anglia).

- **Az osztálylétszám növelése:** Dél-Korea és Szingapúr kevesebb tanárt alkalmaz, mint más országok, így módon több pénz jut az egyes tanároknak. Mindkét országban felismerték, hogy míg az osztálylétszám viszonylag kis hatással van a tanulási eredményekre (lásd fent), a tanítás színvonala annál inkább befolyásolja azt. Dél-Koreában a diák-tanár arány 30:1, míg az OECD átlaga 17:1. Így módon ugyanakkora költségvetés mellett gyakorlatilag kétszer akkora fizetést tudnak nyújtani az egyes tanároknak, mint a többi OECD államban (a tanárok fizetése minden iskolarendszer költségvetésének legnagyobb eleme, általában 60-80%-ot tesz ki). Szingapúr hasonló stratégiát alkalmazott, de ötvözte azt a magasabb kezdő fizetésekkel. Ennek köszönhet, hogy kevesebb pénzt költenek az általános iskolai tanításra, mint szinte bármely más OECD ország, és ennek ellenére erős jelentkezőket vonzanak a tanári pályára. Emellett, mivel Szingapúrban és Dél-Koreában kevés új tanárra van szükség, jobban megválogathatják a jelentkezőket. Ez pedig emeli a szakma státuszát, és még vonzóbbá teszi azt.

15. Ábra: Anglia - a TDA hirdetési stratégia

A kezdeti hirdetések arra fókuszálnak, hogy leginkább mi vonzotta az embereket a tanításhoz ...



- 1 Gyerekekkel dolgozni
- 2 Intellektuális stimuláció
- 3 Fizetés és karrierpálya

... a későbbi hirdetések már jobban tükrözték a motiváló tényezők megértését



16. Ábra: TDA tanítás-promóció

Erős marketing anyagok

Élő toborzás

Olyan programok, amelyeket kifejezetten valamilyen szükséglet kielégítésére terveztek

Life as a teacher

To get a teaching position you will compete with others. Just like in any other profession, but as a teacher you'll have a chance to make a difference. Teaching isn't just a job, it's a calling. It's a profession that gives you the chance to make a difference in the lives of others. It's a profession that gives you the chance to make a difference in the world.

Career prospects and development

A career in teaching offers a wide range of opportunities. You can progress from classroom teacher to headteacher, or to other roles in education. There are also many opportunities for professional development and continuous learning.

Pay and benefits

As a qualified teacher, you will receive a competitive salary and a range of benefits, including a pension scheme and holiday pay.

- **Tanári toborzó vonal:** Telefonvonal, ahol a potenciális jelentkezők regisztrálhatják magukat és további információkat szerezhetnek
- **Rendezvények:** Bemutatók, workshopok és ízelítő tanfolyamok, melyeket az egész országban tartanak a potenciális jelentkezőknek
- **Nyitott iskolák:** 500 kijelölt iskola, ahol a potenciális jelentkezők ellátogathatnak a tanítással ismerkedni

A

California's Commission of the Status of Women started the mally...
 The mally...
 cian into...
 lo's offi...
 Delp...
 ing D...
 ers ar...
 as "I...
 the dress...
 tu..."

- **Rendszerszintű stratégiák:** Szingapúrban és Angliában gondosan megtervezett, toborzó programokkal összekapcsolt marketing stratégiákat alkalmaztak a tanítás megítélésének javítása érdekében. Mindkét országban támaszkodtak az üzleti élet tapasztalataira. A marketinget a friss diplomások munkakörülményeit, különösen a fizetést érintő, javító intézkedésekkel támogatták.

Az angol Iskolai Képzési és Fejlesztési Ügynökség (TDA) nyomon követte a marketing kampányok keltette visszhangot, és a visszajelzéseknek megfelelően finomította az üzeneteket (15. ábra).

A TDA azt a feladatot kapta, hogy emelje a tanárképzésre jelentkezők számát és színvonalát. Ennek érdekében az üzleti világban alkalmazott marketing és toborzási jó gyakorlatokat alkalmazta: gondosan szegmentálta a célközönséget, fejlett kapcsolatkezelő rendszer segítségével felkutatta az egyes jelölteket, forgatókönyveket készített képviselői és a leendő tanárok közötti kommunikációról, és felméréseket és piackutatást végzett a visszajelzések értékelése érdekében (16. ábra). Emellett két differenciált programot is támogatott a piac más-más szegmenseinek megragadása érdekében. A Teach First program a legjobb eredményekkel diplomázókat célozza meg, a FastTrack pedig a jövő iskolaigazgatóit hivatott felkutatni.

A TANÍTÁS PRESZTÍZSÉNEK PONTOSSÁGA

Valamennyi vizsgált rendszerre igaz, hogy a megfelelő emberek vonzása szorosan összefügg a tanítói hivatás megítélésével. A Szingapúrban és Dél-Koreában végzett felmérések tanúsága szerint a közvélemény szerint a tanárok nagyobb mértékben járulnak hozzá a társadalom fejlődéséhez, mint bármely más szakma képviselői. A megkérdezett új tanárok rendszertől függetlenül úgy nyilatkoztak, hogy a tanítás presztízse az egyik legfontosabb szempont annak eldöntésében, hogy ezt a karriert akarják-e folytatni.

Valamennyi iskolarendszerben jelen vannak az önerősítő visszacsatolások. Ha a tanítás magas státuszát sikerült megalapozni, a tehetségesebb emberekből lesznek tanárok, ezáltal a szakma becsülete még tovább emelkedik. Ez különösen szembeötlő Finnországban és Dél-Koreában, ahol a hagyományosan jó tanárok miatt a közvélemény elismeri a tanítás tekintélyét. Így a szakma

magasabb színvonalat képviselő jelölteket vonz, akik segítenek fenntartani a pozitív megítélést. Ahol a tanítók megítélése rossz, a kevésbé tehetséges diákokat vonzza, ami tovább rontja a közvéleményben kialakult képet, és ezzel tovább csökkenti a tanári karrier vonzerejét. Ezek a visszacsatolási folyamatok nagyon erősek, ami azt sugallja, hogy egy kis politikai változtatás is jelentős hatással lehet a tanítás megítélésére.

A tanítói pálya becsületét minden iskolarendszerben az alkalmazott politika határozza meg, az pedig könnyen és gyorsan változtatható. A tanítói hivatás megítélésének megváltoztatására alapvetően két megközelítés létezik:

- **Megkülönböztető márkajelzés:** Bostonban és Chicagóban a Teach First és a Teach For America külön kategóriát alkotnak, és megítélésük is elkülönül. A Teach First és a Teach For America megkülönbözteti magát a fő vonalas tanárképzéstől: „Azzal, hogy a résztvevőket egy elit csoport tagjává fogadja, a Teach First azok számára is vonzóvá teszi a tanítást, akik eledáig lenézték ezt a pályát.”

23 Valamennyi vizsgált rendszerre igaz, hogy a megfelelő emberek vonzása szorosan összefügg a tanítói hivatás megítélésével

Amellett, hogy a tanítás külső megítélését formálják, a legtöbb rendszerben felismerték, hogy a szakma tekintélyét az is befolyásolja, milyen kép alakul ki a közvéleményben a tanárjelöltektől megkövetelt tudást és tanulást illetően.

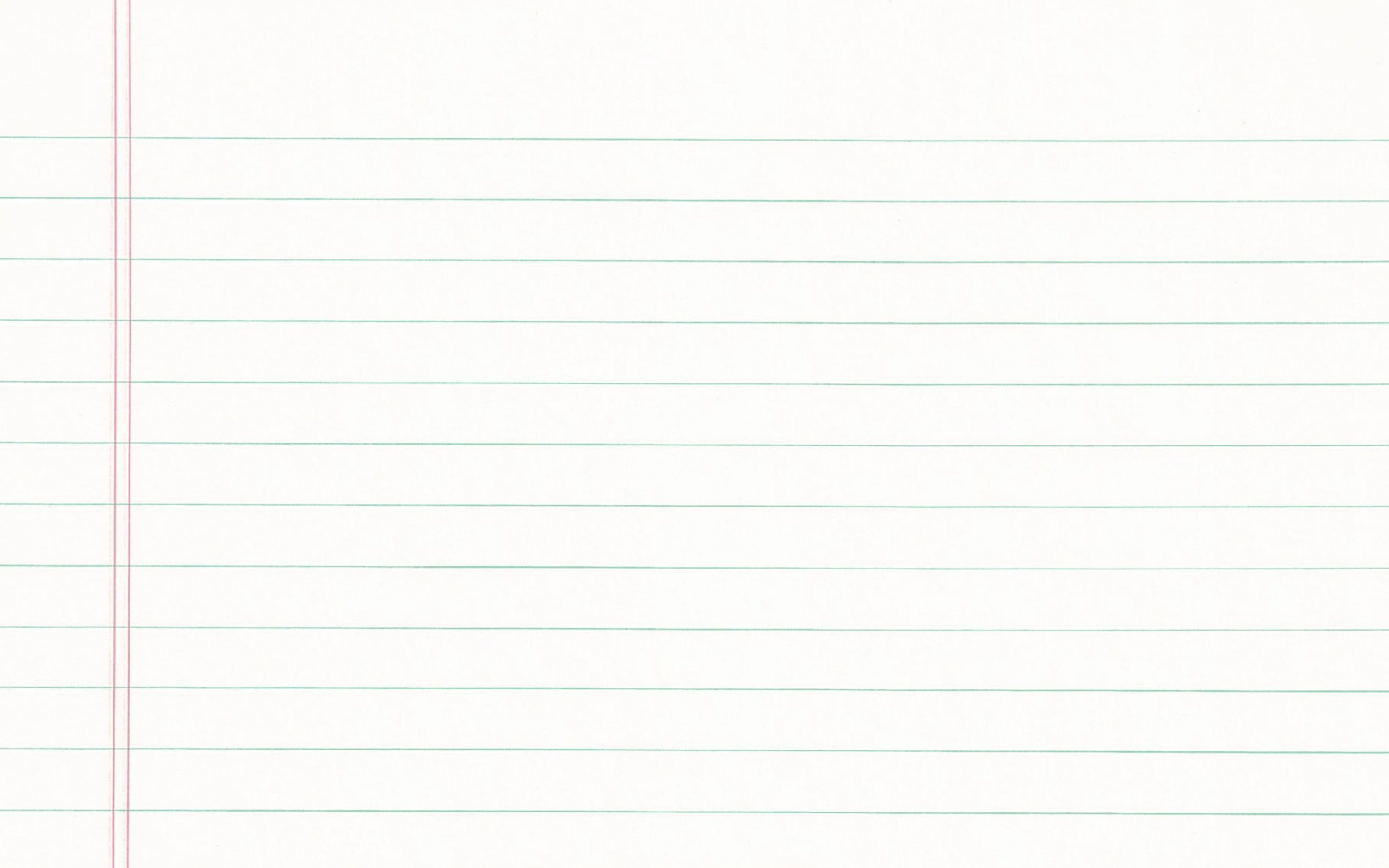
- **Hangsúly a fejlesztésen:** A finn döntéshozók úgy emelték a tanítás tekintélyét, hogy a tanári állásokat magiszteri (master) fokozathoz kötötték. Szingapúrban úgy érték el hasonló eredményt, hogy megszigorították a tanárképzési programot, és évente 100 óra fizetett szakmai fejlődési lehetőséget biztosítanak tanáraik számára.

KÖVETKEZTETÉS

A világ iskolarendszereinek fejlesztéséről szóló vita túl gyakran alapul bizonyítékok nélkül kialakított hiedelmeken, például azon, hogy az oktatási rendszer hosszú távú és jelentős fejlesztése lehetséges a tanításban részt vevő emberek színvonalának javítása nélkül; hogy a döntéshozóknak nincs befolyásuk az olyan fontos változókra, mint a tanári szakma megbecsülése; hogy jobb minőségű jelentkezőket csak magasabb fizetéssel lehet a pályára csábítani; hogy a kiváló tanulmányi eredményű diplomások számára a tanítás soha nem, vagy legalábbis csak nagyon soká lehet vonzó perspektíva. A legsikeresebb iskolarendszerek tapasztalatai arra mutatnak, hogy ezek a feltételezések nem állják meg a helyüket.

Szöültől Chicagóig, Londontól Új-Zélandig, és Helsinkitől Szingapúrig számos példa van arra, hogy a tanítás presztízsének növelése nem függ olyan nagy mértékben a magas fizetésektől és a helyi kultúrától,

mint néhány egyszerű, de alapvető fontosságú politikai döntéstől: megbízható mechanizmusokat kell kidolgozni a tanárok kiválasztására és képzésére, jó kezdő fizetést kell kínálni, és figyelmet kell fordítani a tanári szakma presztízsére. A legeredményesebb rendszerek mindezek előtt azt igazolják, hogy az oktatás színvonala és a tanárok minősége egymástól elválaszthatatlan.



25



AZ EREDMÉNYES TANULÁS ELKÉPZELHETETLEN JÓ TANÍTÁS NELKÜL

A legjobban teljesítő oktatási rendszerek felismerik, hogy a tanulási eredmények fejlesztésének egyetlen módja a tanítás színvonalának javítása: a tanulás előfeltétele a diákok és tanárok közötti együttműködés, ezért a tanulás fejlesztése végső soron ennek az interakciónak a fejlesztését jelenti. Ezekben a rendszerekben azonosították azokat a lépéseket, amelyekkel ezt a célt a leghatékonyabban el lehet érni: tanítási gyakorlat felügyelet mellett, a tanárképzés áthelyezése az osztályterembe, jobb iskolai vezetők képzése és annak elősegítése, hogy a tanárok egymástól tanulhassanak. Végül, kialakították a fenti célkitűzések megvalósításának módját.

A diákok teljesítménye minden iskolarendszerben a tanárok teljesítményének függvénye. „Az iskolarendszer feladatát így lehetne összefoglalni: gondoskodik arról, hogy amikor a tanár belép az osztályterembe, a rendelkezésére állnak a szükséges segédanyagok, tudás, képesség és ambíció ahhoz, hogy ma eggyel több gyereknek segítsen elérni a megfelelő szintet, mint tegnap. És hogy ugyanezt megtegye holnap is.” Ennek biztosítása, hogy a tanárok rendelkezzenek ezzel a tudással és képességekkel nem egyszerű feladat. A tanároknak számos képességüket kell fejleszteni ahhoz, hogy kiváló színvonalon oktathassanak. Alberta városában például több mint 30 tényezőt sorolnak fel, melyeket a tanároknak meg kell fontolniuk, ha oktatási módszert választanak egy adott témához. Kilencéves korra „egyetlen osztályon belül akár öt vagy több iskolaévnyi különbség is lehet a teljesítményben.”

A tanároknak pontosan fel kell tudniuk mérni minden diájuk erősségeit és gyengéit, kiválasztani a számukra megfelelő tanítási módszert, majd hatékonyan és hatáson elvégezni az oktatást.

Az első kihívás annak meghatározása, hogy milyen is a kiváló oktatás. Ez a feladat (a tanterv és a pedagógiai szabályok kialakítása) nehéz, és oktatási szempontból ellentmondásos, ugyanakkor a rendszer irányítása felől nézve meglehetősen egyszerű: meg kell találni a legjobb oktatókat, és lehetőséget kell biztosítani a számukra, hogy vitázva és egyeztetve jobb tantervet és pedagógiát alakítsanak ki.

A kihívás második fele, legalábbis a rendszerirányító szemszögéből, jóval összetettebb: több ezer (egy-egy országban több százezer) tanárt kell felruházni azal a tudással és képességgel, amely ahhoz kell, hogy minden nap megbízhatóan és a több ezernyi iskolában egységesen, az osztályról osztályra változó körülményektől függetlenül kiváló oktatást nyújtsanak – és mindezt minimális felügyelet mellett.

A gyorsan fejlődő rendszerek mindegyike felismeri a második kihívás fontosságát és összetettségét, és reformtörekvéseik javát az órai tanítás minőségének javítását célzó stratégiák kialakítására és megvalósítására fordítják. Egy bostoni döntéshozó megfogalmazása szerint: „A reform alapját képező három pillér a szakmai fejlődés, a szakmai fejlődés és a szakmai fejlődés... Mindent, az erőforrásokat, a szervezetet és az

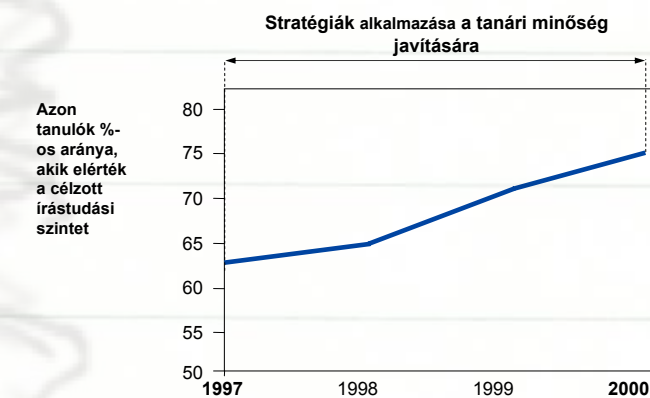
Az iskolarendszer feladatát így lehetne összefoglalni: gondoskodik arról, hogy amikor a tanár belép az osztályterembe, a rendelkezésére állnak a szükséges segédanyagok, tudás, képesség és ambíció ahhoz, hogy ma eggyel több gyereknek segítsen elérni a megfelelő szintet, mint tegnap. És hogy ugyanezt megtegye holnap is

embereket is a szakmai fejlődéshez igazítottunk.

A körzet költségvetésének öt százalékát szakmai fejlődésre fordítottuk, ennek 80 százaléka a tanárokat illette... Az eredményeket csak a tanítás fejlesztésével lehet javítani." Nem csak a fejlődő rendszerekben ismerték fel ennek a kihívásnak a fontosságát, hanem a legeredményesebb rendszerekben is. Szingapúr a Nemzeti Oktatási Intézetten keresztül biztosította a tanerő kiváló minőségű szakmai fejlődését: „Hiába a legjobb tanterv, a legjobb infrastruktúra és a legjobb politika, az egész semmit sem ér jó tanárok nélkül... Mi tanáraink számára 100 óra szakmai képzést biztosítunk minden évben... Ha a tanárok nem lelkesek, a diákok hogyan lehetnének azok?” A reformok Angliában is az órai tanítási gyakorlat fejlesztését célozták. Egy döntéshozó megfogalmazása szerint: „1988 és 1998 között sok dolog megváltozott, sok dolog alapvetően megváltozott, volt ami kétszer-háromszor is. De amikor 1998-ban bementem egy általános iskolai tanórára, nem láttam a különbséget 1988-hoz képest... 1998 óta sikerült változást elérnünk. A reformokat végre bevittük az osztálytermekbe.”

Az oktatás minőségét érintő egyes lépések drámai hatással voltak a diákok teljesítményére. Mindössze hat év alatt Bostonban az MCAS elvárásoknak megfelelő diákok aránya a matematika terén 25%-ról 74%-ra, az angol nyelv területén 43%-ról 77%-ra nőtt. Angliában, ahol majd' fél évszázadon keresztül alig volt előrelépés a diákok írás-olvasási és számolási készségében, a kormányzat a jó gyakorlaton alapuló országos képzési programokat vezetett be. Csak három év kellett ahhoz, hogy az írás-olvasási mércét teljesítő diákok arányát 63%-ról 75%-a növeljék (17. ábra).

17. Ábra: Anglia: az Országos Írástudási Stratégia hatása



Forrás: DoE

SZÜKSÉGES, DE NEM ELÉGSÉGES

A legsikeresebb rendszerekben folyamatosan törek-szenek az óraadás minőségének javítására. A tanítás fejlesztése azonban, bár szükséges, önmagában nem elégséges feltétel. Meg kell találni annak a módját, hogy az osztályterekben zajló folyamatokat alapvetően megváltoztassák. Az egyes tanárok szintjén ez három dolgot jelent:

- **A tanárok felismerik saját gyakorlatuk gyenge pontjait.** A legtöbb esetben ez nemcsak a cselekedeteik, hanem a mögöttes okok megértését is jelenti.
- **A tanárok megértik a jó gyakorlatokat.** Ezt általában csak a jó gyakorlat eredeti környezetben történő demonstrálásával lehet elérni.
- **A tanárok törekszenek a javításra.** Ehhez általában a motiváció mélyebb megváltoztatása szükséges, amihez az anyagi ösztönzés módosítása ön-

magában nem elégséges. Az ilyen változások akkor történnek meg, amikor a tanárok nagy elvárásokkal, közös céltudattal és mindenekelőtt azzal a meggyőződéssel rendelkeznek, hogy képesek érezhető mértékben javítani a tanítványaik oktatásán.

A tanulmányozott reformok közül sok azért nem tudott kézzelfogható eredményt hozni, mert nem biztosították a fenti három tényező együttes fennállását. Míg egyes reformok növelték a számonkérhetőséget vagy teljesítményalapú ösztönzést vezettek be a motiváció javítása érdekében, a tanárokkal nem ismertették meg saját gyengéiket és a jó gyakorlatokat.

Bőséges bizonyíték támasztja alá, hogy hacsak mindhárom fenti tényező nincs biztosítva, csak korlátozott fejlődés érhető el. Azok a tanulmányok például, amelyek az Észak-Karolinában, Denverben és Texasban alkalmazott, teljesítményhez kötött fizetés eredményét vizsgálták a diákok fejlődésére vonatkozóan, azt találták, hogy bár egyes iskolákban megfigyelhető volt némi javulás, annak mértéke nem volt számottevő. Azok a reformok sem járnak sikerrel, ahol a tanároknak workshop-ok keretében vagy írott anyagokon keresztül bemutatják a jó gyakorlatokat, de abban már nem segítenek, hogyan lehet ezt a tudást az órai munkában alkalmazni. „Az az elképzelés, hogy a külső ötletek bemutatása önmagában változást hoz az iskolában és az osztályteremben, alapvetően téves.” A rendelkezésre álló bizonyítékok és azon tény ellenére, hogy szinte minden más szakmában magától értetődő, hogy a képzés valódi környezetben zajlik (az orvosoké és ápolóké kórházakban, a papoké templomokban, a jogászoké tárgyalótermekben és a tanácsadóké ügyfelekkel való együttműködés során), a tanárok csak nagyon kevés segítséget kapnak saját osztálytermük falai között, ahol pedig célzottan és hatékonyan lehetne foglalkozni a problémákkal.

ELTÉRŐ MEGKÖZELÍTÉSEK

A legsikeresebb iskolarendszerek nagyjából négy módon segítenek a tanároknak az oktatás színvonalának javításában, a saját gyakorlatuk gyengéinek felismerésében, a jó gyakorlat megismerésében és a szükséges változások bevezetése iránti elkötelezettség kialakításában.

- **Gyakorlati képességek fejlesztése az alapképzés során:** Az alapképzés helyszíne számos sikeres rendszerben az osztályterem. Így hatékonyabban tudják fejleszteni a jelöltek tanítási képességeit. A bostoni (egyéves) Teacher Residency programon részt vevők például minden héten négy napot töltenek egy iskolában. Angliában az egyéves tanárképző szakokon az idő kétharmadát tanítási gyakorlatnak szentelik. Japánban a tanárok a képzés első évében hetente akár két nap is személyes tanácsadó képzésen vesznek részt.
- **Coach-ok kihelyezése az iskolákba a tanárok támogatására:** Az összes sikeres s gyorsan fejlődő rendszerben felismerték, hogy jó tanárokat csak jó tanárok tudnak képezni. Ehhez pedig személyes tanácsadó képzésre van szükség az osztálytermi környezetben. Ezért szakértő tanárok ülnek be a tanórákra, és személyes tanácsadó képzést, visszajelzést nyújtanak, jobb oktatási modelleket mutatnak be, és segítenek a tanároknak felülvizsgálni saját gyakorlatukat. Angliában a kiváló eredményeikért elismert tanárok kevesebb órát tartanak, hogy maradjon idejük munkatársaik támogatására. Chicagóban és Bostonban az írás-olvasási készséget fejlesztő coach-ok segítik a tanárokat az osztályteremben.
- **Hatékony oktatási vezetők kiválasztása és fejlesztése:** A coaching hatékony közbeavatkozás, de

A rendelkezésre álló bizonyítékok és azon tény ellenére, hogy szinte minden más szakmában magától értetődő, hogy a képzés valódi környezetben zajlik (az orvosoké és ápolóké kórházakban, a papoké templomokban, a jogászoké tárgyalótermekben, és a tanácsadóké ügyfelekkel való együttműködés során), a tanárok csak nagyon kevés segítséget kapnak saját osztálytermük falai között, ahol pedig célzottan és hatékonyan lehetne foglalkozni a problémákkal.

még hatékonyabb lehet, ha az iskolák olyan szakmai fejlődési kultúrát alakítanak ki, amely általános gyakorlattá teszi a coaching-ot. Ennek érdekében egyes rendszerekben biztosították, hogy az iskola vezetője egyben „oktatási vezető” is legyen. Olyan eljárásokat vezettek be, melyek segítségével a legjobb tanárok kerülhetnek az igazgatói székbe, majd megfelelő képzésben részesítették őket az oktatási vezetés terén, így az igazgatók idejük jelentős részét a tanárok számára nyújtott coaching és támogató tevékenységek teszik ki. A sikeres rendszerekben működő kis iskolák igazgatói munkanapjuk 80%-át arra fordítják, hogy fejlesszék a tanítás színvonalát, és olyan viselkedésmintákat mutassanak be, amelyek növelik a tanárok kapacitását és motivációját a folyamatos fejlődésre.

- **A tanárok egymás közötti tanulásának lehetővé tétele:** A sikeres rendszerek némelyike megtalálta a módját, hogy segítsen a tanároknak tanulni egymástól. A tanárok általában egyedül dolgoznak. A legeredményesebb rendszerek némelyikében, így Japánban és Finnországban azonban együttműködnek, közösen alakítják ki az óratervet, részt vesznek egymás óráin, és támogatják egymás fejlődését. Ezekben a rendszerekben olyan iskolai kultúrát teremtenek, ahol a közös tervezés, az oktatás értékelése és a munkatársaktól érkező visszajelzések természetesek és az iskolai élet mindennapos részei. Ily módon biztosított a tanárok folyamatos fejlődése.

A legeredményesebb rendszerek többsége a fenti módszerek közül kettőt vagy hármat is ötvöz. Az első két intervenció a tanítás színvonalát javítja, de nem célja a folyamatos fejlődés kultúrájának meghonosítása, a másik kettő pedig olyan kultúra kialakítására összpontosít, ahol természetes a fenntartható fejlődés.

GYAKORLATI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE AZ ALAPKÉPZÉS SZORÁN

A tanárok oktatói képességeik javát a képzés és szakmai gyakorlat első éveiben szerzik meg. A tanulmányozott iskolarendszerek közül többen is arra mutatnak a bizonyítékok, hogy a tanárok ebben az időszakban (az alapképzés és a munkába állást követő néhány év során) a lehetségesnél sokkal kevésbé hatékony támogatást kaptak. Kutatási eredmények igazolják, hogy az Egyesült Államokban alkalmazott számos tanárképzési programnak alig van hatása a tanárok hatékonyságára. Ez a helyzet gyakorta azért áll elő, mert a képzés folyamata és az osztályteremben folyó tanítás között nincsenek igazán közös elemek, vagy ha vannak is, nem elég. Angus McBeath, az albertai Edmonton's iskolák volt tanfelügyelője szavaival élve: „Eszünkbe sem jutna egy frissen végzett orvosnak azt mondani: 'Menj, operáld meg valakit!', amíg három vagy négy évig nem kapott szakértő felügyelet mellett gyakorlati képzést... De a tanárokkal pontosan ezt tesszük: kiküldjük őket az osztály-termekbe, aztán rájuk sem hederítünk többé.”

Az általunk vizsgált jobb iskolarendszerek közül valamennyiben beépítették a gyakorlati oktatást a tanárképzésbe. Boston, Anglia, Finnország és Japán még ennél is továbblépett, növelte a frissen végzett tanároknak járó intenzív gyakorlati támogatást és gondoskodott róla, hogy a nyújtott segítség hatékony legyen.

- **Boston:** Bostonban az orvos rezidensi rendszer mintájára szervezett tanárképzést vezettek be, mely a jelentős gyakorlati tapasztalatszerzést ötvözi a stabil elméleti háttérrel és a magas szintű (magiszteri, azaz master) diploma megszerzésével. Egy bevezető jellegű hathetes nyári iskolát követően a tanárok egy évet töltenek tanoncként egy iskolában. Ez idő alatt heti négy napban egy tapasztalt tanár alatt dolgoznak, egy napig pedig elméleti tanulmányokat folytatnak. A második éven minden tanár kap egy mentort, aki minden héten két és fél órás, az osztályteremben folyó tanácsadó támogatást nyújt. A mentorok „modelleznek, besegítenek a tanításba, megfigyelnek és segítenek az osztály kezelésében, az órák megtervezésében és az oktatási stratégiák kialakításában.” A mentorok tevékenységének fejlesztése érdekében Bostonban több teljes munkaidős specialista mentort is alkalmaznak, akik 14-14 frissen végzett tanárt támogatnak.
- **Anglia:** Angliában a tanárképzés finanszírozását teljes mértékben egy új hivatal, az Iskolai Képzési és Fejlesztési Ügynökség (TDA) felügyeletére bízták. A TDA szigorú szabályokat állított fel tanárképzésre vonatkozóan, a legtöbb kurzuson minimum 24 hét gyakorlat a kötelező (az egyéves programoknak ez a kétharmadát teszi ki), oly módon, hogy az osztályteremben szerzett tapasztalat jó tanulási környezetet teremtsen a leendő tanárok számára. A képzési intézményeket független felügyelők ellenőrzik; a TDA az elvárásokat nem teljesítő képzési intézmények finanszírozását csökkenti, vagy be is zárhatja őket.

Angliában bevezették a „beiktatás éve” intézményét is, melynek során a frissen végzett tanárok fokozott támogatást és felügyeletet kapnak, és kevesebb órát kell tartaniuk, hogy több idejük maradjon a tervezésre és képzésre, valamint rendszeres teljesítményértékeléseket kapnak a javításra szoruló területek azonosítása érdekében.

- **Finnország:** A legtöbb pedagógiai szak saját gyakorlóiskolával rendelkezik: ezek teljesen funkcionális intézmények, ahol a leendő tanárok kezdő gyakorlatukat elvégezhetik. A szervezeti felépítés olyan, hogy biztosítsa, a tanárképzés szorosan illeszkedjék az iskolai gyakorlathoz, és a szak vezetői az osztályteremben szerzett tapasztalatokat beépíthessék a képzés tananyagába.
- **Japán:** A japán egyetemeken elsősorban a leendő tanárok alapvető képességeire, szaktárgyi ismereteire és pedagógiai tudására összpontosítanak. 1989-ben intenzív programot vezettek be az elsőéves tanároknak, melynek során a gyakorlatban fejleszthetik tanítói képességeiket. E program során a leendő tanárok teljes munkaidőben iskolában dolgoznak, és az első évben heti két nap személyes tanácsadást és támogatást kapnak az „útmutató tanároktól”. Az útmutató tanárok tanácsadók és mentorok, de nem értékelik a tanárok osztálytermi teljesítményét az első évben.

TANÁCSADÓK KIHELYEZÉSE ISKOLÁKBA A TANÁROK TÁMOGATÁSÁRA

A következő feladat annak biztosítása, hogy a gyakorlat közben nyújtott támogatás hatékonyan segítse az oktatási képességek fejlesztését. Sok rendszer gyakorlati tanácsadást vezetett be ennek érdekében. Tanártársaik támogatására kiképzett szakértő tanárok ülnek be a tanórákra, megfigyelik kollégáik munkáját, visszajelzést adnak, modellezik az oktatói munkát és részt vesznek

a tervezésben. Egyes esetekben a helyi önkormányzat vagy a minisztérium teljes munkaidős tanácsadókat foglalkoztat, máskor csak bizonyítottan kiváló tanárokról van szó, akiknek könnyítik a tanítási kötelezettségeit, hogy legyen idejük támogatni kollégáik munkáját. Szingapúrban vezető tanárokat és igazgatókat jelölnek ki szakértőként az egyes iskolákba, a tanárok fejlődésének elősegítése érdekében.

A felkészítő tanárok (coach) alkalmazása rövid idő alatt is jelentős előrelépéseket hozhat. Az Országos Írás-olvasási és Számkészség Stratégiák keretében Anglia minden általános iskolában képzett ki számkészség- és írás-olvasási képesség coach-okat. A felkészítők képzésére országos szakértőkből szerveztek hálózatot, akik a diákok fejlődését támogató hatékony pedagógiai gyakorlatra és az azok alkalmazását segítő technikákra összpontosítanak. Az eredmény: jelentős fejlődés a diákok eredményei terén mindössze három év alatt. A Közel-Keleten több országban is sikerrel alkalmazták a tanácsadó képzés (coaching) rendszerét az iskolákban. Itt külföldi szakértők bevonásával igyekeztek a leendő tanárokat különböző tanítási stílusokkal megismertetni.

A HATÉKONY OKTATÁSI VEZETŐK KIVALASZTÁSA ÉS TOVÁBBKÉPZÉSE

Az iskolák vezetésével foglalkozó kutatások arra mutatnak, hogy „az iskola vezetésénél csak a tanteremben végzett munka van nagyobb hatással a tanulmányi eredményekre.” A független szakfelügyelet által jó vagy kiváló minősítésbe sorolt angol iskolák mintegy 97%-a jó vagy kiváló minősítésű vezetői csapat irányítása alatt áll. A kielégítő vagy ennél rosszabb minősítést kapott vezetőség által irányított iskoláknak mindössze 8%-a kapott jó vagy kiváló értékelést. A kutatási eredmények azt mutatják, hogy hatékony igazgató nélkül az iskola csak nagy nehézségek árán képes a magas elvárások és folyamatos fejlődés kultúráját kialakítani. „Azok az iskolák, ahol

18. Ábra: Chicago: az igazgatók kiválasztása

	Alkalmassági feltételek	Kinevezés
Szint	• Kerület	• Iskola
Cél	• A jelentkezők köréből azokat választják ki igazgatójelöltnek, akik a legjobb vezetői potenciállal rendelkeznek.	• A választható jelentkezők köréből minden iskola számára az ideális jelölt kiválasztása
Folyamat	• A jelöltek bemutatkozó anyagot készítenek magukról, amelyben ismertetik tapasztalataikat különféle területeken (pld. vezetői képességek) • A bemutatkozó anyagokat egy visszavonult igazgatókból álló bizottság vizsgálja át, első körben háromból egyet választanak ki • A jelöltek a bemutatkozásokat átvizsgáló bizottsághoz mennek interjúra • A jelölteknek vizsgáznuk kell a kerület oktatási rendszeréből	• Chicago arra törekszik, hogy minden pozícióra 5-6, a feltételeknek megfelelő, alkalmas jelölt közül választhasson • A jelöltek közvetlenül az iskolákhoz jelentkeznek. Az iskolai bizottság interjúkat folytat és kiválasztja a megfelelő jelöltet • A bizottságot támogatja egy területi vezető, aki szaktanácsokat ad az igazgató választási folyamatban • A bizottságok révén a szülők, a helyi közösség és a tanárok jelentős szerepet kapnak a kinevezési folyamatban, ami általánosságban azt jelenti, hogy amikor a kinevezett jelöltek elfoglalják a helyüket, már jelentős támogatással rendelkeznek

Forrás: Interjúk, Chicagói Önkormányzati Iskolák, McKinsey

egy korábban jó igazgató teljesítménye idővel leromlik, vagy ahonnan egy jó igazgató távozik, mielőtt kialakult volna a magabiztos és hatékony vezetői csapat, különösen veszélyeztetettek.”

A rendelkezésre álló bizonyítékok arra utalnak, hogy a fejlődés nehezen képzelhető el megfelelő vezetés nélkül. A Bostonban, Angliában és Szingapúrban alkalmazott reformok mind azt igazolják, hogy a gyors és jelentős módosítások véghezviteléhez szükség van az erős vezetésre. A legeredményesebb oktatási rendszerekben kihasználják a hatékony iskolavezetéssel kapcsolatosan elérhető jelentős és egyre bővülő tudásanyagot, és az igazgatókat a tanítás fejlődésének motorjává képezik. A hatékony oktatási vezetők képzése általában három dolgot foglal magába:

- **A megfelelő tanárok igazgatóvá való választása**
- **Az oktatási vezetői képességek fejlesztése**
- **Az igazgatók idejének az oktatási vezetésre való fordítása.**

A MEGFELELŐ TANÁROK IGAZGATÓVÁ VALÓ VÁLASZTÁSA

Ahhoz, hogy hatékony iskolaigazgatókat képezzen, az oktatási rendszernek először is a megfelelő embereket kell e posztokra helyeznie. A hatékony iskolavezetésre vonatkozó kutatások azt mutatják, hogy „a vezetői hatékonyságban mutatkozó különbségek mindössze néhány személyes tulajdonságra vezethetők vissza.” Annak érdekében, hogy az ideális személyeket nevezék ki, a legsikeresebb rendszerekben a megfelelő motivációkat alkalmazzák (így az arra alkalmas tanárok jelentkeznek az igazgatói posztra), és hatékony kiválasztási eljárást vezetnek be a jelentkezők szűrésére. Ennek pontos módja attól függ, hogy az igazgatók kinevezése központilag (az önkormányzat vagy a minisztérium felügyelete alatt) vagy decentralizál módon (az iskola hatáskörében) zajlik-e. Szingapúr és Chicago példája érdemel itt említést.

- **Szingapúr:** Az igazgatók fizetése magas, részben a felelősségteljes munka elismeréseként, részben azért, hogy jó teljesítményű jelentkezőket vonzzanak. A szigorú felvételi eljárás folyamán a jelentkezőket egy Értékelési Központ vizsgálja, ami egy sor gondosan kialakított feladatot jelent, melyek során az iskolavezetőktől elvárt képességekkel kapcsolatos megfigyelhető viselkedésformákat vizsgálják. Akiket megfelelőnek találnak az igazgatói posztra, azok részt vehetnek az Országos Oktatási Intézet hathónapos képzésén. Ezalatt az oktatócsapat folyamatosan értékeli a jelöltek teljesítményét, és a leendő igazgatók kiválasztása ennek alapján valósul meg. A hat

hó-napra elnyújtott értékelés pontosabb képet ad a jelöltek képességeiről, mint a szokásos felvételi eljárások. A féléves program végén csak azok kezdhetik meg igazgatói munkájukat, akiket erre megfelelőnek minősítettek, és akiknek megüresedett pozíciót is találtak.

- **Chicago:** Az igazgatókat az iskolák irányító bizottsága választja ki és alkalmazza, ezért az önkormányzat számára nehezebb a minőség ellenőrzése, mint Szingapúrban. Erre a szervezeti kihívásra válaszul a város szigorú követelményrendszert és kétlépcsős felvételi eljárást vezetett be. Aki igazgatói posztra szeretne jelentkezni, előbb a megfelelőségi vizsgálatot kell sikerrel vegye (a jelentkezők kétharmada elbukik itt az első próbálkozás alkalmával). A megfelelőnek bizonyult jelöltek ezt követően jelentkezhetnek az adott iskolákhoz felvételre (18. ábra).

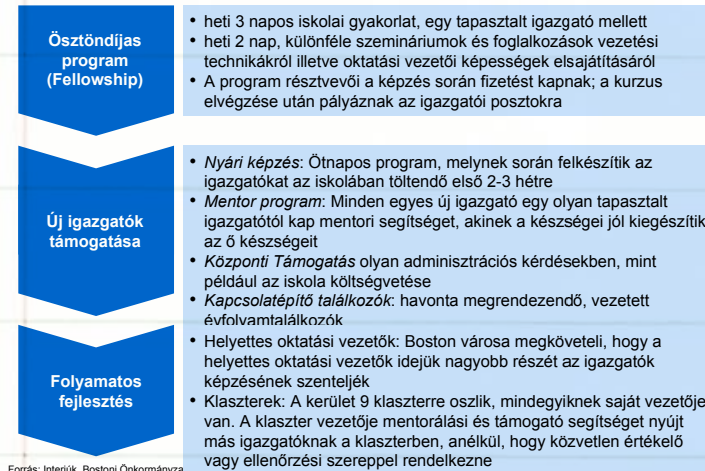
AZ OKTATÁSI VEZETŐI KÉPESSÉGEK FEJLESZTÉSE

Annak biztosítása, hogy a megfelelő emberek álljanak az iskolák élén, nagyon fontos, de hasonló jelentőséggel bír az is, hogy folyamatos képzést kapjanak, és ezáltal hatékony vezetők lehessenek. Lényegében minden sikeres igazgató „ugyanazon alapvető vezetői gyakorlatokra támaszkodik.” A legsikeresebb iskolarendszerek összefüggő fejlesztési modellt alkalmaznak (gyakran tanonrendszerben megvalósítva), melynek keretében a leendő igazgatók elsajátíthatják ezeket a gyakorlatokat (19. és 20. ábra).

AZ IGAZGATÓK IDEJÉNEK AZ OKTATÁSI VEZETÉSRE VALÓ FORDÍTÁSA

Miután a megfelelő emberek azonosítása és képzése megtörtént, az iskolarendszer irányítóinak úgy kell meg-

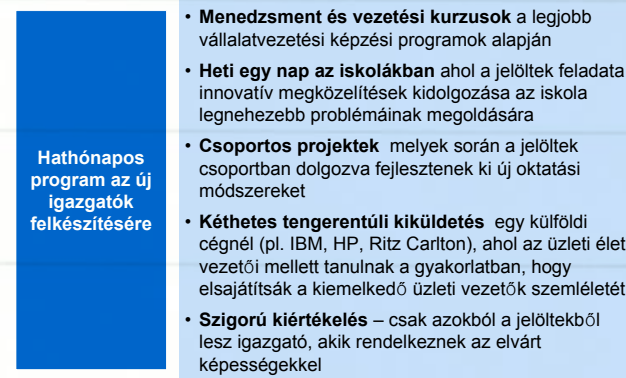
19. Ábra: Boston: az igazgatók felkészítése



Forrás: Interjúk, Bostoni Önkormányza

20. Ábra: Szingapúr: az igazgatók felkészítése

„Tanárainkat és igazgató-helyetteseinket arra tanítjuk, hogy alkalmazzák a legjobb módszereket, az igazgatóinkat pedig arra, hogy találják ki ezeket”



Forrás: Interjúk, McKinsey

21. Ábra: Japán Tanuló közösségek

Felkészíteni a tanárokat a legjobban bevált módszerek megosztására, tanulni egymás erősségeiből és hibáiból, közösen kidolgozni és elterjeszteni ezen kiváló módszereket

<p>A tanórák megfigyelése</p> <p>A tanárok csapatmunkában elemzik és dolgozzák ki a mintaórákat. A közös munka megköveteli, hogy minden tanár részletesen bemutassa saját módszereit, társai segítségével. A végső mintaórákat aztán felveszik és kiosztják.</p>	<p>Bemutató tanítás</p> <p>A tanárok bemutató tanítás keretében mutatják be oktatók nagyobb csoportjainak a követendő példát, amit közös megvitatás és visszacsatolás követ. Az órákat arra használják, hogy minden egyes tanár számára lehetővé tegyék a kiváló módszerek megismerését, a fejlődés felismerését és azt, hogy felelősséggel tartozzanak oktatásuk minőségéért</p>
---	--

Forrás: Interjúk, McKinsey

szervezni a feladatköröket, elvárásokat és motivációkat, hogy az igazgatók az oktatási vezetésre, és ne az iskola adminisztratív vezetésére összpontosítsanak. Ezzel szemben az igazgatók idejét számos rendszerben olyan tevékenységek kötik le, melyek nem kapcsolódnak közvetlenül az iskolai oktatás minőségének javításához, ezért csak korlátozott mértékben tudnak hozzájárulni a diákok tanulmányi eredményeinek fejlesztéséhez.

Azon rendszerekben, ahol az igazgatót a reform forrásának és motorjának tekintik, elvárják tőle, hogy kiváló oktató legyen, és ideje java részét tanártársai képzésére fordítsa. Az egyik kiemelkedően sikeres igazgató szavaival élve: „A tanár munkája arról szól, hogy segít a gyerekeknek tanulni. Az igazgatóé arról, hogy felnőtteknek segít. Ez benne a nehéz... Csak járkálok az iskola folyosóin, egyre csak járkálok... Csak akkor nézem meg a leveleimet, ha már mindenki hazament.”

A TANÁROK FELKÉSZÍTÉSE ARRA, HOGY EGYMÁSTÓL TANULJANAK

A végső megközelítés azt célozza, hogy a tanárok egymástól tanulhassanak. Más szakmáktól eltérően, ahol a csapatmunka magától értetődő, a tanárok általában egyedül dolgoznak, így nincs lehetőségük arra, hogy ellessék egymás módszereit. Több iskolarendszerben is alkalmazzák azt a stratégiát, hogy a tanárok rendszeresen beülnek egymás óráira, így olyan környezet alakul ki, ahol szabadon megoszthatják tudásukat és véleményüket arról, mi az, ami beválik, és mi az, ami nem. Emellett visszajelzéseket kapnak egymástól, és közösen fogalmazhatják meg az oktatás fejlesztésére vonatkozó reményeiket és céljaikat. Az általunk vizsgált rendszerek közül ezek a legsikeresebbek közé tartoztak.

- **Japán:** Az iskolákban az „órák tanulmányozása” (kenkjú dzsukjú) az elterjedt gyakorlat. Ennek keretében több tanár működik együtt az óratervek kialakításán, együtt terveznek, hajtanak végre és

értékelnek különböző oktatási stratégiákat egy bizonyos tanulmányi cél elérése érdekében. E munkacsoportok tagjai kölcsönösen látogatják egymás óráit, megfigyelik és igyekeznek megérteni a többiek módszereit (21. ábra). Nagy hangsúlyt fektetnek arra, hogy a leginkább bevált módszereket az egész iskolában megosszák egymás között: „Ha egy nagyszerű amerikai tanár nyugdíjba vonul, az általa kialakított óratervek és gyakorlatok is eltűnnek. Ha egy japán tanár visszavonul, az öröksége tovább él.”

- **Boston:** A tanárok órarendjét úgy alakítják ki, hogy az ugyanabban az évfolyamban azonos tárgyat tanítóknak legyen közös „üres órájuk”. Ezt az időt arra használják, hogy az értékelési adatok alapján közösen tervezik és elemzik a tanítási tevékenységüket. A megbeszéléseken vagy az igazgató vagy egy írás-olvasáskészséget fejlesztő szakértő is részt vesz, és az értékelési adatok alapján irányítja az ülést. A cél az egyes tanárok oktatási módszereinek közötti különbségek azonosítása és annak megértése, hogy

22. Ábra: Boston: A közös tervezés ideje

Teret adni a vitáknak	<ul style="list-style-type: none">• Az órarendet úgy alakították ki, hogy az egyazon tárgyakat azonos évfolyamokon tanítók lyukasórái egyszerre legyenek• A lyukasórákat a tanítás közös megtervezésére használják fel
A megbeszélések hatékonnyá tétele	<ul style="list-style-type: none">• A megbeszéléseket adatokra alapozzák, egyedi tanuló-adatok alapján határozzák meg az egyes tanárok munkájának erős és gyenge pontjait• Az adatok használata révén közös lesz a számonkérhetőség és együtt törekednek a jobb eredményekre• A foglalkozásokat vagy az igazgató, vagy valamelyik írás-olvasási szakértő vezeti
Egyének - csapatok	<ul style="list-style-type: none">• A tanárok több időt töltenek egymás óráinak megfigyelésével. Vannak olyan iskolák, amelyek nyílt rendszerben tanítanak, így a tanárok folyamatosan figyelik egymás módszereit

Forrás: Interjúk, Bostoni Önkormányzati Iskolák, McKinsey

ezek milyen hatással vannak az eredményekre. A megbeszéléseket munkatársi megfigyelés és a tanítási stratégiák együttes kialakítása követi (22. ábra). Egyes iskolákban ezt a módszert nyílt oktatási megoldások keretében alkalmazzák: a tantermek között nincs csukott ajtó, olykor még fal sem. Ez elősegíti az együttes tanítást, és arra buzdítja a tanárokat, hogy tanuljanak egymástól.

- **Finnország:** A tanárok heti egy délutánt közös tervezéssel és a tanterv kialakításával töltnek. Mivel az országos tanterv csak az elérendő célokat határozza meg, az azok eléréséhez vezető utat nem, a tanároknak együtt kell működniük a saját iskolájuk igényeihez szabott tanterv és tanítási stratégia kialakítása során. Az egy körzethez tartozó iskolákat együttműködésre és a kidolgozott anyagok cseréjére buzdítják, hogy a leginkább bevált módszerek minél gyorsabban elterjedhessenek a rendszer egészében.

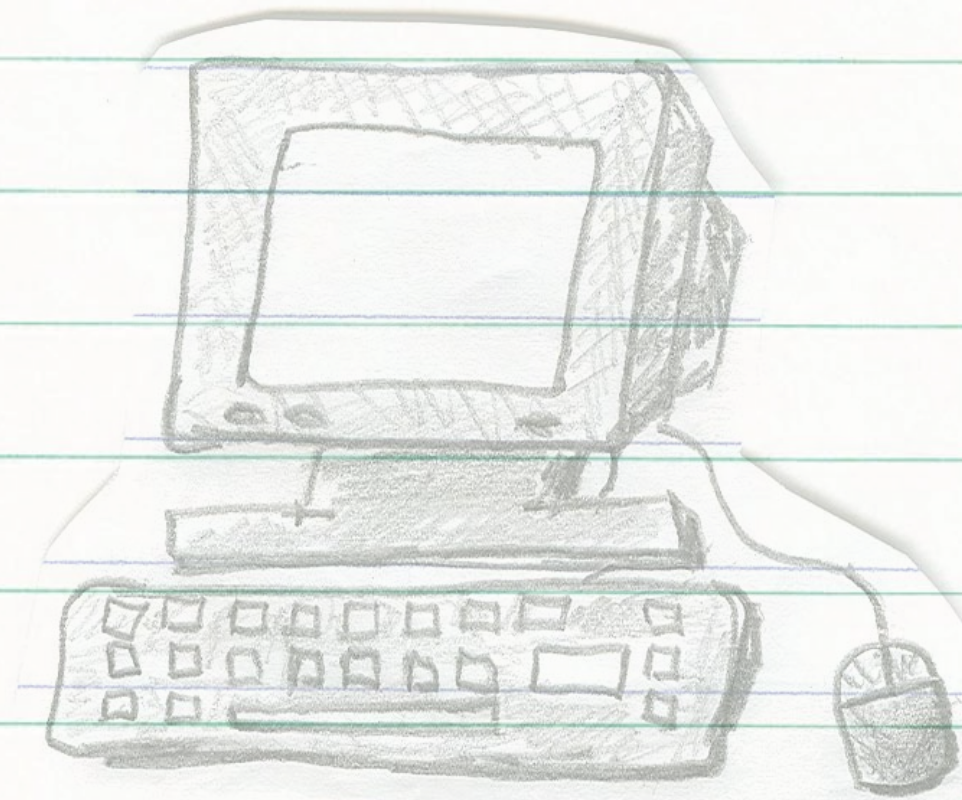
KONKLÚZIÓ

Az általunk vizsgált reformok közül sok azért nem vezetett eredményre, mert nem volt jelentős hatásuk az osztályteremben zajló eseményekre. Cuban hasonlatával élve az iskolareformok olyan hatással vannak a tanítási gyakorlatra, mint a vihar az óceánra: „A felszín zavaros és mozgalmas, de a tengerfenéken (ha kicsit iszapos is), nyugalom és változatlanúság uralkodik. A vezetők ide-oda rángatják a kantárszárát, nagyszabású változások illúzióját keltve... de a felszín alatt, a mélyben az élet változatlanul folyik tovább.”

A jól és rosszul teljesítő rendszerekből származó adatok is azt igazolják, hogy a tanulmányi eredmények fenntartható és jelentős fejlődésének záloga a tanítás fenntartható és jelentős javítása. Szingapúrtól Angliáig és Finnországtól Bostonig számos helyen sikerült ezt sikerrel megvalósítani, és itt a diákok teljesítményében is megmutatózó változások következtek be. Mind a négy hatékonynak bizonyult megközelítés alapja annak megértése, hogy mi kell egy tanár fejlődéséhez, majd olyan rendszerek létrehozása, amelyek e feltételeket minden tanár számára biztosítják. Az oktatás nagyszabású átalakítása komoly feladat, de nem lehetetlen.

A tanár munkája arról szól, hogy segít a gyerekeknek tanulni. Az igazgatóé arról, hogy felnőtteknek segít. Ez benne a nehéz... Csak járkálok az iskola folyosóin, egyre csak járkálok... Csak akkor nézem meg a leveleimet, ha már mindenki hazament

33



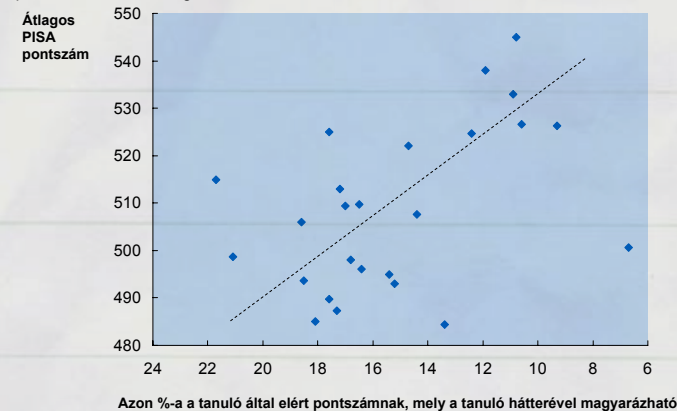
„A kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges”

Azzal, hogy a megfelelő embereket helyezik tanári állásba, majd adekvát képzést biztosítanak nekik, az iskolarendszerek biztosítják a tanítás minőségének fejlődését, ami az egyre javuló tanulmányi eredmények záloga. A legsikeresebb oktatási rendszerek egy lépéssel tovább mennek, és olyan folyamatokat vezetnek be, melyek célja annak biztosítása, hogy minden gyermek élvezhesse a megnövekedett kapacitás előnyeit. Ezen rendszerekben magas elvárásokat állítanak a gyermekek elé, majd folyamatosan nyomon követik ezek elérését, és szükség esetén közbeavatkoznak. A legeredményesebb rendszereket hatékony iskolaszintű intervenciók alkalmazása jellemzi. Azonosítják a nem megfelelően teljesítő intézményeket, és közbelépnek a színvonal és a teljesítmény javítása érdekében. Az élen álló iskolarendszerekben az egyes diákok szintjén követik a fejlődést, olyan eljárásokat és szervezetet alakítva ki, amelyekkel azonosíthatók a lemaradó diákok, és közbelépéssel javíthatók ezen gyermekek eredményei.

Hogy egy oktatási rendszer milyen mértékben tudja kihasználni a fejlett oktatás adta előnyöket, attól függ, hogy milyen hatékonyan alkalmazza azt: biztosítani kell, hogy ne csak néhány, hanem valamennyi gyermek kiváló oktatásban részesüljön. Ez önmagában is fontos cél, de a nemzetközi felmérések adatai azt sugallják, hogy a rendszer egészének sikere sem képzelhető el ennek biztosítása nélkül. A legjobban teljesítő rendszerek PISA pontszámai esetében a diákok tanulmányi

23. Ábra: Az eredmények és az otthoni háttér korrelációja

PISA pontszámok és társadalmi-gazdasági háttér a PISA értékelésen 480 fölötti pontszámot elért országokban



Forrás: PISA, 2003

A legjobban teljesítő rendszerek PISA pontszámai esetében a diákok tanulmányi eredményei és családi körülményei között csak gyenge kapcsolat mutatható ki

eredményei és családi körülményei között csak gyenge kapcsolat mutatható ki (23. ábra). Az élen járó országokban elérték, hogy az oktatási rendszer ellensúlyozza a családi háttérből fakadó hátrányokat.

A vizsgált rendszerek nagy részében hibás vagy hiányzik a rendszer, ami azt ígérték garantálni, hogy minden diák élvezheti a jó minőségű oktatás előnyeit. Angliában például csak a közelmúltban vezették be a rosszul teljesítő iskolák támogatását célzó intervenciókat: „Visszatekintve döbbenetes, hogy úgy gondoltuk, egy iskola lemaradhat, és bár tisztában vagyunk a helyzettel, nem kell tennünk semmit... A kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges.” Még mindig ritkák az olyan rendszerek, amelyek sikerrel ellensúlyozzák az alacsony jövedelemből és rossz családi környezetből fakadó hátrányokat. Mégis, számos esetben ezeknek az intervencióknak alapvető szerep jut annak biztosításában, hogy az egész oktatási rendszer színvonala javuljon: az adatok arra utalnak, hogy a szegényebb családok és környékek kevesebb pénzt fordítanak a gyermekek oktatására, így az egész rendszer átlagát rontják. Az Egyesült Államokban például azok a gyermekek, akiknek édesanyjuk érettségi diplomával rendelkezik, kétszer akkora eséllyel járnak óvodába, mint azok, akiknek az édesanyja nem végezte el a középiskolát. Általánosságban elmondható, hogy a gazdagabb környékeken a nagyobb költségvetésnek köszönhetően jobb iskolák vannak. Az Egyesült Államok leggazdagabb magániskoláiban (legfelső 5%)

például egy diákra 12.400 dollár jut évente, míg az alsó 5%-ba tartozó, rosszul finanszírozott iskolákban ez az összeg 5.700 dollár. Ezek a különbségek a tanári állományra is hatással vannak. Azon iskolákban, ahová rossz szociális helyzetű gyermekek járnak, kétszer nagyobb eséllyel tanítanak kevesebb mint három év tapasztalattal rendelkező tanárok, mint a gazdagabb környékeken működő intézményekben. Ezen tényezők együtthatásának következményei az azocso-nyabb elvárások és a szegény diákok egyenlőtlen esélyei.

A legjobban teljesítő rendszerekben hatékonyabban biztosítják, hogy a diákok oktatása ellensúlyozza a családi háttérük negatív hatásait. Egyértelmű és magas elvárásokat határoznak meg a diákok tudása, megértése és képességei tekintetében. Gondoskodnak róla, hogy az erőforrások és pénzeszközök ott álljanak rendelkezésre, ahol azokra a legnagyobb szükség van, nem ott, ahol a legkevesebb. Ezután folyamatosan figyelik az iskolák teljesítményét a meghatározott elvárások fényében, és hatékony intervenciós mechanizmusokat dolgoznak ki arra az esetre, ha a követelményeknek az iskola nem felel meg. Az egyes rendszerek különböző módszereket alkalmaznak ennek érdekében. A legeredményesebb rendszerekben a megfigyelés és az intervenció mértéke általában fordítottan arányos a tanárok és az iskola önálló fejlődésre való képességével. A legjobb rendszerekben a megfigyelés és intervenció központját az iskolába helyezik, ahol könnyebb azonosítani a segítségre szoruló diákokat, és folyamatosan nyújtani számukra a szükséges támogatást.

MAGAS ELVÁRÁSOK MEGFOGALMAZÁSA A DIÁKOKKAL SZEMBEN

Valamennyi jól teljesítő és gyorsan fejlődő rendszerben egyértelmű és magas elvárásokat határoztak meg a tantervben a diákokkal szemben. A bostoni reform célja, hogy több diák feleljen meg a Massachusetts állambeli

Valamennyi jól teljesítő és gyorsan fejlődő rendszerben egyértelmű és magas elvárásokat határoztak meg a tantervben a diákokkal szemben

követelményeknek, melyek az Egyesült Államokban a legszigorúbbak között vannak. Alberta a diákokkal szembeni magas elvárások meghatározását követően nemzetközi felmérésekben (PISA és TIMSS) vesz részt követelményei színvonalának feltérképezésére: „Ha a gyerekek könnyedén veszik a tartományi vizsgát, de a PISA pontszámaik elmaradnak más rendszerekétől, akkor tudjuk, hogy szigorítanunk kell a követelményrendszeren.” Finnországban 1992-ben reformálták meg a tantervet, és a merev elvárás rendszert a diákok számára meghatározott célkitűzésekkel váltották fel: „Azért teljesítünk jól, mert ambiciózusak a céljaink.”

Általánosságban igaz, hogy ahol az iskolák előírászerű követelményeket állítanak, ott a rendszer teljesítménye alacsony, és a követelmények lazításával az eredmények javíthatók. Bostonban például azt találták, hogy a Massachusetts állambeli követelmények a rendszer teljesítménye alapján túl lazák: „A szint valahol tízezer lábnál kezdődött. Nekünk valami életszerűbb-re volt szükségünk.” Anglia jelelegi Nemzeti Tanterve 1990-es bevezetése óta eredeti hosszának kétharmadára csökkent. Ez a jobb eredmények tükrében a tanároknak biztosított nagyobb szabadságot jelzi. Finnországban, mely az egyik legjobban teljesítő rendszer a vizsgáltak közül, talán a legkevésbé preskriptív a tanterve: „A célkitűzések magasak, de azt szeretnénk, hogy a tanárok meghozhassák a saját döntéseiket.” A finn tanterv azt hangsúlyozza, hogy a tanároknak a tanulási folyamatot az adott körülményekhez kell igazítani, és tudomásul veszi, hogy a gyerekek más-más ütemben sajátítják el az új tudást, ugyanakkor ambiciózus célkitűzéseket fogalmaz meg.

A célkitűzések megfogalmazása általában hosszú, nehéz és ellentmondásos folyamat eredménye, és ennek eredményeképpen a tantervek nagymértékben különböznek. Mégis van, ami minden sikeres rendszerben közös: mind nagy hangsúlyt fektetnek az írás-olvasási és a számkészség korai években történő fejlesztésére, részben azon jelentős mennyiségű kutatási eredményre támaszkodva, melyek szerint az alapvető képességek szintje szoros kapcsolatot mutat számos jövőbeli eredménnyel. Az Egyesült Királyságban lefolytatott longitudinális vizsgálat például azt találta, hogy a 7 éves korban írás-olvasási és a számolási készség teszteken szerzett pontszámok szignifikáns módon jelezték előre a 37 éves korban elért bérszintet, még a szociális háttér hatásainak figyelmen kívül hagyása mellett is. Egyre erősebb emellett a tendencia az elvárások globális szinten, különösen az OECD PISA (Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelési Programja) vizsgáihoz és más vezető iskolarendszerekhez viszonyítva történő meghatározására. Egyes rendszerekben a jelenlegi tanítást igyekeznek a jövőbeli kereslethez igazítani. Szingapúrban jelentős beruházásokat tettek annak felmérésére, milyen képességekre lesz szüksége a diákoknak az egyetem elvégzésekor annak érdekében, hogy hozzá tudjanak járulni a szingapúri gazdasághoz, és a tantervi elvárásokat ezekhez igazították. A különbségek ellenére minden eredményes rendszerben felismerték, hogy a diákok teljesítményére vonatkozóan egyértelmű és magas követelményeket kell megfogalmazni.

24. Ábra: Szakfelügyelet és vizsgák

Iskolarendszer	Iskolai ellenőrzés / szakfelügyelet*	Rendszer-szintű értékelések**	Iskolai Záróvizsgák**
Alberta	○	◐	◐
Boston	○	●	○
Chicago	○	●	○
Anglia	●	●	●
Finnország	○	◐	◐
Hong Kong	◐	●	●
Korea	○	●	●
Hollandia	●		
New York	◐		
Új-Zéland	●	◐	●
Szingapúr	◐	●	●

○ Nincs elkülönítve

◐ Külön egység a Minisztériumban

● Külső szervezet

*Formális iskolai ellenőrzések, olyan személy vezeti őket, akinek az iskola közvetlenül nem tartozik felelősséggel
 **Tanulók felmérése az első 10 osztályban; Az Iskolai Záróvizsgák az iskola befejezésekor tett vizsgákat jelentik
 Forrás: Interjúk, McKinsey

A legsikeresebb rendszerek kivétel nélkül tisztában vannak azzal, hogy csak azon tudnak javítani, amit mérnek

MEGFIGYELÉS ÉS INTERVENCIÓ AZ ISKOLÁK SZINTJÉN

A legsikeresebb rendszerek kivétel nélkül tisztában vannak azzal, hogy csak azon tudnak javítani, amit mérnek. A tanulmányi eredmények nyomán követése révén módjuk nyílik a jó gyakorlat elterjesztésére, a gyenge pontok azonosítására, és az iskolák számonkérésére. A megfigyelés mennyisége általában fordítottan arányos a rendszeren belüli és kívüli teljesítménnyel. Ily módon a gyorsan fejlődő rendszerek (mint a bostoni és a chicagói) minden diákot felmérenek minden évben a harmadik és nyolcadik osztály között, míg az élen járó rendszerek (pl. a finn) szinte teljes mértékben felhagytak az országos felmérőkkel. Csak időnként vizsgálják a diákok előrehaladását, és az eredményeket bizalmasan kezelik. A rendszeren belül a jól teljesítő iskolákat kisebb mértékben figyelik (Szingapúrban a legjobb iskolák mentesülnek bizonyos vizsgák alól), míg a gyengén teljesítő iskolák működését szigorúbban követik (az alacsony teljesítményű iskolákat Angliában az eredményeik javulásáig gyakrabban értékelik).

A sikeres oktatási rendszerekben két módszert alkalmaznak a tanítás és a tanulás minőségének ellenőrzésére (24. ábra):

- **Vizsgák:** A vizsgák a tanulók tudását, megértését és képességeit mérik fel, objektív és részletes képet adnak a tanulmányi eredményekről. A vizsgák nagy hatással vannak az oktatási rendszer szerkezetének meghatározására is. Egy ausztrál pedagógiai szakértő szavaival élve: „Amit tesztelnek, azt tanítják, és ahogy tesztelik, úgy tanítják.”
- **Iskolaértékelés:** Az iskolaértékelések (szemlék) során számos mutató alapján értékelik az iskola teljesítményét. A vizsgáktól eltérően itt az eredmények mellett a háttérben meghúzódó folyamatokat is vizsgálják, ennek következtében segíthetnek az iskoláknak és az egész rendszernek azonosítani a

javításra szoruló területeket. Az iskolaértékelések révén a rendszer összetett teljesítménymutatóinak felmérésére is lehetőség nyílik, ami a vizsgák során nem megoldható.

A sikeres rendszerek többségében az eredmények nyomán követésének felelősségét elkülönítik az eredmények javításának feladatától. Egy új-zélandi öntéshozó megfogalmazásában: „Nem lehet ugyanazokat az embereket megbízni azzal, hogy javítsák az oktatást, és azzal, hogy utána értékeljék a saját eredményeiket.” Hong Kongban tanfelügyelőséget hoztak létre, mely az iskola fölött álló irodáktól független, de az oktatási minisztérium alá tartozik. Emellett egy független vizsgateületet (HKEAA) is alapítottak, mely a minisztériumon kívül működik, de a miniszternek tesz jelentést. Angliában a független felügyelőség (Ofsted) közvetlenül a parlamentnek felelős, míg az országos felmérőket egy félig független szabályozó testület (QCA) vezényli le. Új-Zélandon független iskola-felügyelőséget hoztak létre, mely a miniszter alá tartozik (pontosabban két miniszter, az oktatási és az Oktatási Ellenőrzési Irodát [ERO] felügyelő miniszter alá, de ezt a két posztot általában ugyanaz a személy tölti be).

Az iskolaszemlék pontos módja általában a rendszer teljesítményétől, illetve bizonyos esetekben az iskola teljesítményétől függ. Jellemző, hogy az oktatási rendszer fejlődésével az ellenőrzés felelőssége külső intézménytől átkerül az iskolákhoz.

- **Éves külső ellenőrzés:** a nagyszabású reformterveket megfogalmazó oktatási rendszerekben gyakoribbak a külső ellenőrzések. New Yorkban, Katarban és Bahreinben (melyek mind jelentős reformokat hajtanak végre) egy külső hatóság minden iskolában éves rendszerességgel ellenőrzést tart. Mindhárom helyen azt tervezik, hogy a rendszer fejlődésével párhuzamosan csökkentik az ellenőrzés hosszát és gyakoriságát.

- **Önértékelés, 3-4 évente külső ellenőrzéssel:** Angliában, Hong Kongban és Új-Zélandon az iskolákat három-négyévente ellenőrzik. Időközben a hangsúly az önértékelésen van. A rendszerek fejlődésével mindhárom helyen a kevésbé intenzív vizsgálatok felé haladnak, Angliában például 2005-ben új ellenőrzési rendszert vezettek be, melynek időtartama a korábbinak kevesebb mint fele. A jól teljesítő iskolákat ritkábban és kevésbé mélyrehatóan ellenőrzik, mint a gyengébb teljesítményűeket.
- **Önértékelés, alkalmanként külső ellenőrzéssel:** Szingapúrban az iskolák rendszeresen önértékelést tartanak: külső vizsgálatra csak ötévente kerül sor. Finnországban nincs hivatalos ellenőrzési ciklus: az iskolák bármikor kérhetik a tanítás és tanulás külső vizsgálatát saját önértékelésük támogatására.

A tanulmányi eredmények nyomán követésével biztosítható, hogy a rendszer rendelkezzen a megfelelő információkkal annak eldöntésére, szükség van-e beavatkozásra. A hatékony intervenció, melyre Angliában, New Yorkban és Új-Zélandon vannak a legkésebb példák, rendelkezik bizonyos általános jellemzőkkel:

- **A teljesítményjelentések közzététele:** Azon rendszerek, melyek az iskolák teljesítményének átláthatóságát tűzik ki célul (általában az ellenőrzések és vizsgák adatainak publikálásán keresztül), nagyobb fokú számonkérhetőséget és tudatosságot érnek el, ami a további fejlődés motorja lehet. Egy új-zélandi politikus szavaival: „Mindent nyilvánosságra hozunk, így feszültség keletkezik a rendszerben. A problémák átláthatóak lesznek, és ez hajtja a fejlődést.” Az olyan rendszerekből származó adatok, ahol az eredményeket közzéteszik azt sugallják, hogy bár sok jó iskola folyamatosan javítja eredményeit a rendszer átláthatóságából fakadó nyomás miatt, a lecsúszó iskolák esetében nincs ilyen

Nem lehet ugyanazokat az embereket megbízni azzal, hogy javítsák az oktatást, és azzal, hogy utána értékeljék a saját eredményeiket

hatás. „Ha egy iskola nem tudja, hogyan fejlődhetne, ha nem képes továbblépni, akkor hiába a nyomás, nem lesz változás.” Valóban, egyes jól teljesítő rendszerekben az átláthatóságot inkább akadálynak, mint előnynek tekintik a fejlődés szempontjából: „A fejlődés a kapacitás növeléséből fakad, és abból, hogy kihasználjuk a tanárok és az iskola tettekézségét. A nyomás a tanári viselkedésformák ellentétes fejlődéséhez vezethet [pl. a tesztre való specifikus felkészítés, a vizsgakérdések előzetes közlése a diákokkal, a gyenge teljesítményű diákok kizárása a vizsgából és esetlegesen csalás].” Finnországban a vizsgálatok és ellenőrzések eredménye bizalmas, ahhoz csak az értékelt iskola és az önkormányzat juthat hozzá. Hong Kongban sem teszik közzé a teljesítmény-adatokat, hogy így enyhítsék a diákokra és tanárookra nehezedő teljesítménykényszert.

- **Finanszírozás:** Új-Zéland, Alberta, Anglia és Chicago olyan finanszírozási struktúrákat vezettek be, melyek a lemaradó iskolákhoz jelentősebb forrásokat juttatnak. A finanszírozási képlet alapján több pénz kap az az iskola, amely hátrányos helyzetű gyermekeket vesz fel. Angliában jelentős összegeket bocsátottak azon iskolák rendelkezésére, melyek az átlagosnál nagyobb problémákkal küzdenek; ez a támogatás összességében tanévenként 1,5 milliárd dollárt tesz ki.

- **Beavatkozás a vezetés leváltása vagy javítása érdekében:** A lemaradó iskolák teljesítményének javítására vonatkozó adatok azt sugallják, hogy az erős vezetés elengedhetetlen. A legsikeresebb és a leggyorsabban fejlődő rendszerekben külön eljárások léteznek arra, hogy a központi vagy a helyi kormányzat leváltsa az iskola vezetését. Chicagóban, Angliában és Új-Zélandon az iskolakörzet, az önkormányzat és a központi kormányzat is jogosult leváltani egy fejlődést nem mutató iskola vezetését. Bostonban a reform első évében eltávolítják a legalsó 5%-ba eső igazgatókat, majd a későbbi években még számos rosszul teljesítő társukat.

Emellett a legeredményesebb rendszerekben a megfigyelések és beavatkozások tanulságait felhasználják a jó gyakorlat meghatározására, amit aztán a rendszeren belül széles körben alkalmaznak. Szingapúrban tanulmányozzák a legjobb iskolák jó gyakorlatát, és az eredményeket a többi iskola tudomására hozzák. Az Országos Oktatási Intézet kutatói kísérleti osztálytermeket hoztak létre, ahol gondosan megfigyelhetik a diákok reakcióit a vizsgált oktatási elképzelésekre, technikákra és stratégiákra. A következőket azután a jövő oktatási reformjaiban használják fel. Szingapúr évente közel 10 millió dollárt költ a jobb tanítási gyakorlat kutatására. Angliában az ellenőrzések és értékelések adatai alapján azonosítják a legjobb iskolákat, majd ennek alapján alakítanak ki új megközelítéseket és reformelképzeléseket.

25. Ábra: Finnország – Az oktatás támogatása

- Külön egyszemélyes vagy kiscsoportos foglalkozások azoknak, akik lemaradtak (speciális oktatásnak nevezik)
- Az összes tanuló 30%-a kap speciális oktatást egy adott évben
- A speciális oktatás legjellemzőbb tárgya a matematika és a finn nyelv
- A speciális oktatással foglalkozó tanárok egy évvel tovább tanulnak és valamivel többet is keresnek
- A speciális oktatást nyújtó tanárok nagyobb támogató csoportokkal dolgoznak együtt - pszichológusokkal, védőnőkkel, speciális szükségletekre szakosodott tanácsadókkal - átfogó támogatás nyújtása érdekében



Forrás: Interjúk, Finnország tematikus áttekintése az egyenlőségről

MEGFIGYELÉS ÉS BEAVATKOZÁS A DIAKOK SZINTJÉN

Az iskolaszintű beavatkozás megakadályozza, hogy a rendszerben hibagócok alakuljanak ki. A leghatékonyabb iskolák és oktatási rendszerek azonban az egyes diákok szintjén folytatnak megfigyelést és intervenciót. Ez elengedhetetlen ahhoz, hogy a rendszer valamennyi iskolája erős eredményeket hozzon. Az Egyesült Államokban gyűjtött adatok szerint hároméves korukra az értelmiségi szülők gyermekei 1.100 szavas szókinccsel és 117-es IQ-val rendelkeznek, míg a segélyből élők gyermekei csak 525 szót ismernek, és IQ-juk 79. Az iskolák hatékony és a családi körülmények negatív hatását ellensúlyozó intervenciója híján kicsi az esély a felzárkózásra. A legjobb iskolák minden rendszerben kifejlesztették erre saját módszereiket. Finnország egy lépéssel továbbment annak biztosításában, hogy az egész rendszerben következetesen magas legyen a diákok teljesítménye.

A finn gyerekek hat évesen mennek iskola-előkészítőbe, és hét évesen általános iskolába, három évvel később, mint sok más európai országban. Az általános iskolában csak napi 4-5 órát tanulnak. A 7 és 14 év közötti finn gyerekek kevesebb órán vesznek részt, mint bármely más OECD tagállam diákjai. Ennek ellenére 15 éves korukra a finn gyerekek az OECD értékelése alapján az élen állnak az olvasás, matematika, természettudományok és problémamegoldás terén, jócskán megelőzve skandináv szomszédaikat.

Ennek magyarázata részben abban keresendő, hogy Finnországban a megfelelő emberek válnak tanárrá (az érettségizők felső 10%-át célozzák meg, szabályozzák a tanárképzésbe való bejutást és jó kezdő fizetést kínálnak), a kiválasztást követően hatékony oktatóvá képzik őket (kiváló alkalmazás előtti képzéssel, oktatási vezetéssel és az iskolákon belüli professzionális tanuló közösségeken keresztül). De ez még nem minden. Finnországban hatékony módszert dolgoztak ki arra is, hogy egyéni intervenciókkal segítsék a nehéz helyzetbe került diákokat. Minden finn iskolában dolgoznak speciális pedagógiában jártas tanárok. A felmérés során meglátogatott iskolákban azt figyeltük meg, hogy átlagosan hét óraadó tanárra esett egy speciális tanár. A specialista szaktanárok személyes segítséget nyújtanak lemaradással küzdő diákoknak. Egy adott iskolaévben a diákok 30%-át segítik ily módon. Első-sorban a finn nyelv és a matematika terén van rájuk igény: Különleges szerepük miatt ők egy évvel hosszabb képzésben vesznek részt.

A speciális pedagógiával kapcsolatos stigmát két módon sikerült felszámolni Finnországban. Először is nagyon sok diák vesz részt a programban. Másrészt olykor a legjobban teljesítő diákokat is kiegészítő órákra küldik, ezáltal egyértelművé téve, hogy az intervenció nem a rossz teljesítmény jele. A gyors és az egyén szintjén történő beavatkozással Finnország megelőzi a probléma

súlyosbodását, ezáltal valamennyi iskolában egyenletesen és stabilan jó eredményeket tud biztosítani (25. ábra).

Más sikeres rendszerekben más megközelítéseket alkalmaznak, de a lényeg minden esetben az, hogy megakadályozzák az egyes diákok lemaradását. Az ázsiai rendszerek a tanárok elkötelezettségén alapulnak. Itt elvárás a tanárral szemben, hogy szükség szerint nyújtson külön segítséget. Szingapúrban például a tanárok a tanítás végeztével is az iskolában maradnak, és több órán keresztül oktatják azokat a diákokat, akiknek külön segítségre van szüksége. Szingapúrban a legrosszabbul teljesítő 20% számára kiscsoportos különórákat is kínálnak az iskola első és második évfolyamában.

Új-Zélandon olvasásfejlesztési programot alkalmaznak azon diákok felzárkóztatására, akiknek gyenge az olvasási teljesítménye.

KONKLÚZIÓ

A megfigyelés és a hatékony beavatkozás ötvözése elengedhetetlen annak érdekében, hogy a rendszer egészében biztosíthatók legyenek a jó tanulmányi eredmények. A legsikeresebb rendszerekben az iskolák teljesítményét vizsgákkal és ellenőrzésekkel követik nyomon, az iskolák önálló fejlődésre mutatott képességével fordított arányú intenzitással. A megfigyelések eredményei alapján a színvonal növelése és az egyetemesen jó eredmények biztosítása érdekében intervenciókat is alkalmaznak. A legjobb rendszerekben ezek a folyamatok az iskolán belül zajlanak, folyamatosan értékelik a diákok teljesítményét, és egyéni szinten kínálnak segítséget a lemaradás ledolgozásában.

39



Konklúzió: a rendszer és az út odaig

Dél-Korea és Szingapúr példája igazolja, hogy egy rosszul teljesítő iskolarendszer néhány évtized alatt az élre törhet. Ez a teljesítmény annál is nagyobb jelentőségű, mert a reformok eredményei általában csak hosszabb átvon érzékelhetők (az érettségi pontszámok nagyban függenek az általános iskolai tanítás színvonalától, ami pedig az azelőtt tanárrá lett diákok teljesítményének függvénye). Bostonban és Angliában is jelentős előrelépéseket tettek a tanulási eredmények és a mögöttük álló tényezők (pl. a tanári pálya megbecsülése) fejlesztésében, és mindezt igen rövid idő alatt.

Azok az iskolarendszerek, amelyek jelentős fejlődésen mentek keresztül, ezt elsősorban annak köszönhetik, hogy olyan mechanizmusokat hoztak létre, melyek biztosítják az alábbi három feltételt: több tehetséges embert vonzanak a tanári pályára, jobb oktatóvá képezik ezeket a tanárokat, és biztosítják, hogy a tanárok a rendszerben részt vevő minden gyermek esetében jól teljesítsenek. Az alkalmazott megoldások némileg eltérnek: Szingapúr iskolarendszere központi irányítás alatt van, és ezt használták ki a teljesítmény javítása érdekében. Angliában a döntéshozók decentralizáltabb iskolarendszer mellett döntöttek, ezért szabványokkal, finanszírozással, a számon kérhetőség megalapozásával és stabil támogató mechanizmusokkal biztosították a fejlődés előfeltételeit. Más rendszerek esetében a szakszervezetek vagy más politikai szereplők ereje is befolyásolta a reform ütemét és módját, bár annak irányát valószínűleg nem.

A fenti három tényező elrendezéséhez gyakorta az egész iskolarendszer általános reformja szükséges. Az ilyen reformok ritkán járnak sikerrel hatékony vezetés nélkül, úgy rendszerszinten, mint az egyes iskolákban. Egy tanulmány szerzői úgy fogalmaztak: „Egyetlen dokumentált példa sincs arra, hogy egy iskola tehetséges vezetők híján meg tudta volna fordítani a diákjai teljesítményét jellemző tendenciákat.” Azokban az

iskolákban, ahol sikerrel jártak, kivétel nélkül elkötelezett és tehetséges vezetést találtunk. A rendszer irányításának felülvizsgálata lehet ezért a reform első lépése, még ha az ilyen irányú változások önmagukban nem is vezetnek fejlődéshez. Azok a rendszerek, ahol a finanszírozás nem méltányos, nem biztosítják, hogy a szegény iskoláknak is legyen esélyük jól teljesíteni, ugyanakkor a finanszírozás megváltoztatása önmagában nem elégséges a javuláshoz. A tanterv jellege is alapvető fontosságú, de hatékony oktatási rendszer nélkül a tartalom vagy a tanulási célok módosítása lényegi hatás nélkül marad.

A vizsgált iskolarendszerek bebizonyították, hogy a tanulási eredmény jelentős mértékű fejlesztése komoly, de megoldható kihívás. A jelen tanulmányban azonosított három közös elem és az azok elérését célzó jó gyakorlatok képezik annak a rendszernek az alapját, aminek megvalósítására a döntéshozóknak törekedniük kell. Az egyes iskolarendszerek által a múltban és a jövőben követett utak természetesen nagyban különböznek egymástól. De mindenütt hasonló kérdésekre kell választ adni e három területen a legjobb teljesítmény elérése érdekében (26. ábra).

Sok esetben külső tényezők hátráltatják a változást, és először ezeket a problémákat kell megoldani, különben nem vezethetők be azok a politikák és eljárások, amelyek a diákok teljesítményét javítanák. A környezet, a kultúra, a politika és az iskolavezetés, valamint a kiindulási helyzet fogja meghatározni, mely megközelítést érdemes alkalmazni. De az eredmények nagy mértékű javításának szempontjából ezen tényezők egyike sem bír akkora jelentőséggel, mint a következő három alapelv:

1) az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják, 2) a tanulás minőségét csak a tanítás minőségének fejlesztésével lehet javítani, és 3) az általános jó eredmény csak akkor biztosítható, ha megfelelő mechanizmusok garantálják, hogy minden gyermek kiváló minőségű oktatásban részesül.

41

26. Ábra: Fő kérdések és paraméterek a rendszerfejlesztésben

Kérdés	A világon a legjobb
A megfelelő emberekből legyenek tanárok	
• Mi az átlagos tanulmányi teljesítménye azoknak az embereknek, akikből tanárok lesznek?	Az egyes évfolyamok felső 10%-ában
• Az egyetemi hallgatók és a frissen végzettek hogyan tekintenek a tanári pályára?	A 3 leginkább vágyott karrier egyike
• Mennyire szigorúak a kiválasztási folyamatok a tanárképzésben?	A szigorú ellenőrzések célja a tanári potenciál felmérése, pl. tanári gyakorlat, írás-olvasási és számolási tesztek
• Mi az arány a jelentkezők és a felvettek közötti a tanárképző kurzusok elején?	1 : 10
• A tanárok kezdőjövedelme hogyan aránylik más diplomásokéhoz?	Összhangban vannak
Hatékony oktatók képzése	
• Az új tanárok milyen coaching-ot kapnak az iskolákban?	>20 hét
• Az egyes tanárok idejük mekkora hányadát fordítják szakmai fejlődésre?	A munkaidő 10%-át szakmai fejlesztésre fordítják
• Minden tanár pontosan tudja, hogy saját gyakorlatában mik a gyengeségek?	Igen, az iskolákban folyó mindennapi tevékenység révén
• A tanárok iskolai környezetben jobban meg tudják figyelni és meg tudják ismerni a tanítás gyakorlatát?	Igen, a tanárok rendszeresen meghívják egymást hospitálni és szaktanácsokat adni
• A tanárok véleményezik és megbeszélik az alkalmazott gyakorlatot?	Igen, az iskolai formális és informális folyamatok révén
• Az iskolai tanárok milyen szerepet játszanak a hatékony oktatóképzésben?	A legjobb coach-okat és oktatókat választják vezetőnek
• Mennyi koncentrált, szisztematikus kutatást folytatnak arról, hogy milyen a hatékony oktatás, és ezt be is építik az irányelvekbe és az osztálytermi gyakorlatba is?	Minden évben 50 dollárnak megfelelő kutatási pénz van diákonként az oktatás javítására
Hogy minden tanuló jól teljesítsen	
• Milyenek az elvárások a tanulók ismereteire, megértési- és cselekvési készségére vonatkozóan?	Egyértelmű célok, a rendszer teljesítményéhez igazítva
• Léteznek rendszerszintű ellenőrzési formák az iskolai teljesítmény minőség mérésére?	Minden iskolában tudják, mik az erősségeik és a gyengeségeik
• Mit tesznek az alulteljesítés kezelésére?	Hatékony mechanizmusok vannak a lemaradó tanulók támogatására; minimális teljesítmény eltérések vannak az iskolák között
• Hogyan szervezik meg a finanszírozást és a támogatást?	A finanszírozást és a támogatást oda koncentrálják, ahol a legnagyobb hatást fejti ki

Forrás: McKinsey



School



authors

michael_barber@mckinsey.com

mona_mourshed@mckinsey.com