

Az oktatás hatékonysága

Problémák, fogódzók, lehetséges megközelítések, intézményi szinten

Míg az, hogy az oktatás közvetlen szereplőinek, elsősorban a gyerekeknek a teljesítményét mérjük és ezzel a tanítás eredményességére és hatékonyságára következtetünk, széles körben elfogadott, gyakran ellenérzéseket vált ki, ha az oktatási rendszer egészének hatékonyságát mérő elgondolások, s főleg számítások kerülnek napvilágra. Ennek okai érthetőek, s politikailag, szociológiailag és közgazdaságilag is alátámaszthatóak. Tény viszont, hogy – tetszik vagy sem – az oktatási rendszerről való gondolkodásba (hasonlóan az ún. humán szektor más területeihez) visszavonhatatlanul bekerült a hatékonyság fogalma.

Minden intézmény egy nagyobb rendszer elemeként is értelmezi önmagát. Iskolafoktól függően vagy első osztályosokat toboroz, vagy továbbtanulókat. Végzős tanulói vagy továbbtanulnak, vagy a munkaerőpiacon próbálnak érvényesülni. Az iskola hírért, megítélésért, s ezáltal egyfajta értékelésért – hacsak nem az egyetlen a településen – az oda jelentkezők száma jól jelzi, a továbbtanulásban pedig a felvetteknek a jelentkezettekhez viszonyított aránya jelent egyfajta értékelő kategóriát. Az évis-méltlések és lemorzsolódások hányada az egyes oktatási intézmények minőségének éppúgy az egyik fontos jellemzője, mint az oktatási rendszer egészének.

Az iskolafenntartóknak a költségvetési megszorítások közepette egyre gyakrabban kell érveket gyűjteniük a számukra is kellemetlen, de kikerülhetetlen intézményi megszorítások elfogadtatásához. Ezek közül az adatokon nyugvó érvek, például az egy tanulóra eső költségráfordítások közti különbözőségeik használata – bár ezek, ha kényszermegoldásnak kell is tekinteni őket, bizonyos dimenziókban mindig „igazságtalanok” –, a fenntartó szakmaiságának igényét jelzi más, esetlegesebb, szubjektívabb érvekhez vagy a minden indok nélküli döntéshozatalhoz képest, legalábbis a szándék szintjén. S ez igaz még akkor is, ha az esetek nagy részében csupán lobby-érdekeket szolgálnak vagy szakszerűtlenek. Az országgyűlésben is egyre gyakrabban hangzanak el pro és kontra érvek az oktatásnak szükséges pénzről és a pazarlásról. Az országos és helyi szinten mára megsokszorozott, értékelő jellegű, informatív kategóriák használatához, azoknak a mindennapi gondolkodásba való beszüremkedéséhez az ettől eddig megvédett, és – munkájuk jellegéből adódóan tudatosan is távolmaradó – gyakorló pedagógusok, iskolavezetők, érthető ambivalens magatartásuk ellenére is, egyre inkább „viszonyulni” kényszerülnek.

Az efféle gondolkodás eddigi hiányának egyik oka az, hogy a magyar oktatási rendszer eddig nem volt és még jelenleg sem kimenet- azaz output-kritériumorientált. Ezt a követelményt csak a legutóbbi jogi szabályozás deklarálta, s megvalósulása, a legfőbb kimeneti szabályozó, a vizsgarendszer révén, feltehetően csak az ezredfordulóra várható. Van azonban az oktatási intézményekben egy latens, de – mivel igen informatív – működő output-kritérium: a kapcsolódó iskolafokok közötti megfelelés. Ennek egyik „oldala” hatékonyan működik is az iskolák beiskolázási politikájában, a beiskolázási „procedúrák”

tervezése és lebonyolítása során. Valóságos értékelésről azonban ennek kapcsán mégsem beszélhetünk, mert ezek a folyamatok a teljes intézményhálózatnak mindenkor csak egy részét érintik, illetve „fedik le”, másrészt és főképpen azonban makroszintű meghatározottságok miatt. Magyarországon ugyanis – részben tradicionális, részben finanszírozási okokból – az egyes iskolafokokozatok minden körülmények között igyekeznek a tervezett, illetve engedélyezett létszámkereteket kitölteni. Így a megelőző iskolafokokozattal szembeni azon „kritikával”, hogy megfelelő jelentkező hiányában üresen hagyjanak helyeket, az iskolák nem élnek. Általános kritikájuk a már felvett tanulók, hallgatóik felkészületlenségéről a rendszerre, s nem az egyes iskolákra vonatkozik, s mivel ezek többnyire rutinjellegű, öngazoló panaszok, a rendszert és annak minőségét a gyakorlat terepéről valójában nem minősítik. Az iskolák konkrét tevékenységükben viszont nagyon is megkülönböztetik ezen, hozzájuk kapcsolódó intézményeket – középfokú intézmények az általános iskolát, felsőfokúak a középfokút – azzal, hogy az egyikből nagyobb, a másiból kisebb számú gyereket vesznek fel...

A rendszer egésze hatékonyságának elemzése mindenkor kétféle: *abszolút* vagy *relatív* értékelést jelenthet. Kissé leegyszerűsítve, az abszolút értékelés azt vizsgálja, hogy mennyiért „állít elő” mondjuk egy egyforma színvonalúnak tekintett érettségizettet két különböző, például a magyar vagy a holland oktatási rendszer. Ebből a nézőpontból a magyar közoktatás meglehetősen hatékonynak mutatkozik. Ez azonban a ráfordítások alacsony szintjére utal, amint az megjelenik az elemzésekben és a mindennapok panaszában a pedagógusbérekkel, az iskolaépülettel vagy a felszereltség színvonalával, a szolgáltató funkciókat lehetővé nem tevő infrastruktúra állapotával kapcsolatban. A relatív összevetés az egy tanulóra jutó költségeket a nemzeti jövedelem, a GDP, vagy pedig a költségvetési kiadások nagyságához arányítja. Ebben a tekintetben, a gazdasági teljesítő-képességünket meghaladó mértékű finanszírozást illetően szokta bírálattal érni a magyar oktatási rendszert az európai csatlakozásunk szempontjából mérvadó nemzetközi szervezetek, például a Világbank szakértői részéről. Ezek az elemzések – jellegükből adódóan szükségképpen – rendszerint figyelmen kívül hagyják a kontextust: azt, hogy itt egy gazdaságilag fejletlen, szegény ország hagyományosan relatíve fejlett oktatási rendszeréről van szó. Ezért ezen elemzések – indulattal vagy elemző módon –, a szűken vett szakma és a társadalmi közvélemény számára éppúgy elfogadhatatlanok, mint a kritikát pártpolitikai céljaik érdekében felhasználni tudó közéleti hangadók számára. Az eltérő megközelítések, a különböző célú és szintű érvek azonban rendre elmennek egymás mellett.

A hatékonyságot, s ebben a minőséget kereső összemérésnek egy másik módszere az, amikor különféle ellátottsági, intenzitási és egyéb naturális mutatókat (elsősorban szintén nemzetközi szinten) hasonlítanak össze. Ezen összehasonlítások némelyike a magyar oktatásügyet pazarlónak mutatja. Itt sok, az előzőekhez képest a szakmai elemzők számára egyetértéssel alapuló ellenvetés tehető. Ilyen például a *kényszerhelyettesítés* ügye: vajon nem a drágább és jobb taneszközöket, a tanulók számára rendelkezésre álló számítógépes hálózatokat, a hatékony és jövőre orientált képzést szolgáló minőségi infrastruktúrát helyettesíti-e Magyarországon a fajlagosan több pedagógus? Az, hogy a költséghatékonyság az eltérő körülmények miatt önmagában nem tekinthető objektív mércének, jogos és gyakori érve a humán szektor sajátosságát hangoztatóknak, miközben világosan érzik, hogy a „status quo” sem tartható (1).

A hatékonyságra vonatkozó felvetésekkel mind az iskolafenntartók, mind pedig az intézmények vezetői eleve *defenzív pozícióból* találkoznak. Ezért a leggyakrabban megvárják, milyen hatékonysági kritériumokat támasztanak velük szemben kívülről; majd azokat átgondolva eldöntik, hogy valóban van-e gyakorlati tennivaló, vagy pedig olyan érveket kell gyűjteni és felmutatni, amelyek a felvetés indokolatlanságát tudják bizonyítani. Ez a mind a gyakorlati szakember, mind a politikus szempontjából egyaránt érthető stratégia és viselkedés azonban egyre gyakrabban kap léket. Az állami gondoskodás min-

denhatóságának álmát (vagy rémálmát) elfelejtő adófizető polgár egyre inkább igényli, hogy látható legyen: hová kerül az adója. Az oktatásügyi szakma pedig egyre nagyobb mértékben ismeri fel, hogy a társadalmi erőforrások egyik nagy fogyasztójaként, a társadalom túlnyomó többségét érintő tevékenysége révén érdekelt abban, hogy az oktatási rendszerről – a reálfolyamatok mintájára – a ráfordítás–hozam alapján is essen szó. Emellett – e tanulmányt ösztönző szempontként – talán az a felismerés is egyre elfogadottabbá válik, hogy az oktatás gyakorlati szakembereinek tevékeny és hozzáértő részvétele ezekben a vitákban minden bizonnyal figyelembe vehető szakmai érvekkel gazdagítja a kérdések szűkebb fiskális megközelítését.

Az oktatási rendszer hatékonyságára vonatkozó főbb megközelítési lehetőségek közül a hagyományos közgazdasági tervezés a befektetett anyagi és emberi erőforrásokat, a „másik oldalon” pedig azok hasznosulását próbálja „forintosítani”. Ezek egy részében – elsősorban az ún. makroszintű, nemzetközi összehasonlításokban is használatos fogalmak tekintetében – egységes megállapodás van a számbavétel módját, a használt kategóriákat és azok tartalmát illetően. (Ilyen a nemzetijövedelem-számításban például az, hogy az oktatás „teljesítménye” annak számbavett ráfordításaival egyenlő.) Az oktatáshatékonyság mérésnek tág területét azonban inkább jellemzi a szakmai egyetértés hiánya. Ez abból is fakad, hogy a szóban forgó diszciplína – megfelelően a bevezetőben említett kihívásnak – jelenleg a dinamikus fejlődés szakaszában van. A leggyakrabban számított hatékonysági mutató az oktatás *megetérülési rátája*: az oktatás költségeinek és hozamának hányadosa. A nem oktatásgazdaságtannal foglalkozó szakember számára is könnyen belátható azonban, hogy e fogalmak pontos meghatározása, tartalmuk megállapítása és megragadhatóságuk igen nehéz. Ezeket többféle módon lehet definiálni (például az egy tanulóra eső oktatási ráfordításokkal, illetve az adott iskolafokon való végzettséghez számított életkeresettel), s a mutató kiszámítására is több eljárás, módszer ismeretes.

A hatékonyság fogalmának azonban ettől eltérő megközelítései is vannak. Ezek egyike szerint egyidejűleg *több hatékonyságfogalom* (2) lehetséges: az országos és a helyi szintű hatékonyság például szükségképpen más módon jön létre és számítódik ki, ezek tartalma is eltérő, ugyanakkor mindkettő értelmezhető és releváns kategória.

Egy másik megközelítés, amikor az elért eredményekhez felhasznált különböző ráfordítások összevetésével azok indokoltságát vizsgálják. Ez a szándékában a takarékoság ösztönzését szolgáló eljárás elsősorban a ráfordítások egyes tételeinek (pl. bérek, tantermek) s kevésbé a ráfordítások egészének megismerésére irányul. Az ilyen értelmezésnek a kontextustól független és sokszor az eredeti céllal ellentétesen ható problémáit szemléletes-keserűen mutatja a brit gazdaságpolitikai hetilap, a *The Economist* cikke. A cikk frappánsan mutat rá arra, hogy az oktatásnak szánt állami pénzek elosztásának szabályozása, s az e szabályozáshoz figyelembe vett mutatószámok, indikátorok (az írásban a hátrányos helyzetet kifejezni hivatott rossz tanulmányi eredmények) kifejezetten a pozitív pedagógiai eredmény létrehozásának törekvése ellen hatnak. (3)

Szakértők különbséget tesznek az *oktatás belső* és *külső hatékonysága* között. (4) A külső hatékonyság a társadalmat által megfogalmazott igényekkel állítja szembe az oktatási ráfordításokat, s azt mutatja meg, mennyire képes az oktatási rendszer megfelelni a külvilág elvárásainak. Itt elsősorban a munkaerőpiac és a felsőoktatás jön szóba mint a hatékonyság mértékének indikátora, de ide sorolhatók az intergenerációs (nemzedékek közötti) mobilitás, valamint a deviancia és az oktatás, az egészség és az oktatás kapcsolatát kutató vizsgálatok eredményei, adatai is. Az oktatás belső hatékonysága a befektetett erőforrások oktatási rendszeren belüli hasznosulását mutatja meg. Ide tartoznak a teljesítménymérések s a diagnosztikus vizsgálatok eredményei, a továbbtanulási mutatók vagy a középiskolai felsőoktatási felvételi arányok; a pedagógiai tevékenység eredményének értékelését végző eljárások.

Az értékelés végigkíséri az oktatástörténetet. Szerves része magának a pedagógiai folyamatnak, és kísérelje a róla való ismeretszerzésnek. Az értékelés szerepe és módszerei egy-

mással kölcsönhatásban állnak: a társadalmi és szakmapolitikai igények új és új módszereket hívnak életre, s a módszerek fejlődése visszahat az értelmezési kontextusra: a kutatók, szakemberek új problémákat vetnek fel a megrendelő számára. Az idők folyamán az értékelés többszörös funkcionális változáson ment át; jelenleg is világméretben jelentős változás szakaszában van. Az e téma szempontjából hagyományosan erős angolszász irodalomban az értékelésnek ma már *hét különböző szintjét* különbözteti meg egy tanulmány szerzője:

- a tanuló, ill. a tanulói teljesítmény értékelése;
- a tanuló és a család együttes tevékenységének értékelése az oktatásügy szempontjából;
- a tanuló és a tanár értékelése;
- társadalmi, politikai és gazdasági csoport(ok) értékelése;
- egy adott ország társadalmának értékelése;
- regionális társadalom értékelése;
- nemzetközi társadalom megítélése. (5)

Könnyen belátható, hogy az egyes szintek önálló kontextust jelentenek, és az is, hogy mindegyiknek megvan a maga sajátos érvényessége. A magasabb szintű elemzésnek azonban – amint azt a tanulmány szerzője hangsúlyozza – figyelembe kell venni az alacsonyabbak sajátos szempontjait, s ez számtalan szakmapolitikai, etikai, módszertani kérdést vet fel. A fejlődés jelenlegi iránya az, hogy az újabb nemzetközi összehasonlító pedagógiai vizsgálatokban egyre inkább megkísérlik, hogy az egymástól eltérő rendszerekből adódó többszintű kontextust „befogják” a kutatásba, s ezzel elkerülhetővé tegyék az értékelésnek mint *modellezésnek* az óhatatlan torzításait.

Az értékelésben a közelmúltig jellemző *pszichometriai* közelítésmód arra törekedett, hogy valamely teljesítményt minél pontosabban mérjen fel/meg. A mérhető teljesítmény azonban szükségképpen egyszerűbb, kevésbé komplex, mint a valóságos teljesítmény, ahogyan az az életben kifejeződik. Megjelenési módja is más: teszt-ítemekben, feladatlapokban, kísérleti viselkedésmérésben stb. „érhető tetten”. Ennek ellenére sem biztosított, hogy a feladatlap vagy a kísérleti szituáció pontosan azt méri, amire készítették. A feladatlap készítője a legnagyobb szakmai felkészüléssel, gyakorlati tapasztalattal és beleérzéssel sem képes a befogadó, a feladatot megoldó gyerek fejével gondolkodni, s a mérés helyszíne, körülményei mesterséges környezetet jelentenek, amely torzítja az eredményeket. A teljesítményeket a felmérések alanyainak sokféle – személyes, társas, társadalmi – meghatározottsága hatja át. Az értelmezések további gátját jelenti, hogy az elemzések zömmel matematikai-statisztikai modelleken nyugszanak, s ezek nem minden szempontból illeszkednek a vizsgálat jellegzetességeihez. Így például más a „minták”: a mérésben részt vevő gyerekek tulajdonságainak eloszlása, mint a valóságos sokaságé. Ennek illusztrálására elég azt végiggondolni, mekkora különbséget jelent *az egyes iskola számára*, ha egy országos mérésben részt vevő *egyetlen osztályául* mondjuk a zenei vagy nyelvi tagozatos, vagy pedig az ún. felzárkóztató osztályát választják ki. (Természetesen országos szinten a mintavételi probléma másként jelentkezik.) Az is gyakori, hogy az elemzésre kerülő adatok nem felelnek meg az alkalmazott matematikai eljárásnak (alacsonyabb mérési szinten vannak). Mindezen korlátok ellenére a pedagógiai értékelés az intézményektől a makropolitikai szintig meghatározó igénye a döntéshozóknak, a szakembereknek és a rendszer klienseinek egyaránt: a mérésekről senki nem tud lemondani.

A mérések fejlődésének jelenlegi irányát a komplexebb, minőségigényesebb mérések felé való eltolódás jellemzi. Az ún. *kognitív* közelítés a teljesítmény mérhetőségének összetettségéből kiindulva keres a feleletválasztó teszteknel megfelelőbb mérési technikákat. A sokszempontú elemzések pedig olyan, eddig elhanyagolt vagy lebecsült eljárásokat is alkalmaznak a vizsgálatok során, mint az órai megfigyelések, a diákok kikérdezése, a longitudinális életelelmzések. Az ilyen vizsgálatok természetesen igen költség- és időigényesek, ezért eredményes fejlődésük csak nemzetközi összefogásban várható. Az

oktatás értékelésének legjelentősebb nemzetközi szervezete, az IEA (International Association for The Evaluation of Educational Achievement) jelenleg egy ilyen, nagy horde-rejű felmérést végez. A nemzetközi megnevezésének mozaikszavával TIMSS-nek nevezett vizsgálat a matematika és a természettudományos tantárgyak közel ötven országban, három tanulói korcsoportban történő felmérése tanítási dokumentumok (tanterv, tankönyv, feladatgyűjtemény stb.), a pedagógusok órai tevékenysége (a tanítás), illetve a tanulói teljesítmények együttes mérésén és ezek egymással való kapcsolatára is kiterjedő elemzésén alapul. A felmérés jó példája annak is, hogyan lehet összekapcsolni egymással a különböző mérési módszereket: a tartalomelemzést, az irányított megfigyelést és a teljesítménytesztek felvételét. (6)

Magyarország a hetvenes évek óta vesz részt az IEA által szervezett tevékenységekben. Elmondható, hogy a hazai pedagógiai mérések helyzete, színvonala megfelel a haladó európai áramlatoknak. Annak ellenére, hogy a nemzetközi összehasonlítás adatainak értelmezése nem problémamentes – a részt vevő országok teljesítményrangora sok szempontból a nálunk is gyakran vitákra okot adó középfokú intézményi rangsor – (7) értékeléséhez hasonló eszmecserékre készíthet – az ilyen összehasonlító vizsgálatok mindenképpen a nemzetközi megmértetést, s az adatok mögött megkereshető oktatáspolitikai, tantervelméleti, tanulászervezési stb. tanulságok leszűrését segítik.

A magyar részvétellel folyó, IEA által koordinált nemzetközi vizsgálat mellett a magyar értékelési szakemberek kimondottan magyar vizsgálatokat is folytatnak. Ezek legjelentősebbje a monitor mérések csoportja. E vizsgálatok célja:

- felmérni a vizsgálat tárgyául szolgáló pedagógiai jelenség teljesítésének pillanatnyi állapotát;
- kimutatni az időbeli változás romló vagy javuló tendenciáit.

A monitor mérések mindig viszonylag nagy mintán térképezik fel egy vagy több meghatározott korcsoport teljesítményét valamely műveltségterületen. A vizsgálatokat időről időre megismételik azonos életkorú tanulókkal, azonos tartalmú és részben teljesen megegyező feladatokkal, hogy így a tanulási teljesítmények időbeni alakulását nyomon követhessék. A mérések négy fő területen: olvasásmegértésben, matematikában, természettudományokban és számítástechnikában vizsgálják a gyerekek ún. *eszközi tudását*. Ez azt jelenti, hogy a feladatok nem a szűken vett tantervi anyag tanulók általi teljesítésére, hanem a megszerzett tudásnak az életben való használhatóságára irányulnak. E vizsgálatok résztvevőit (magyar vizsgálatokban alkalmanként mintegy 3000 főt) általában a tanulók életkorának mint reprezentatív ismérvnek alapján vett véletlen mintavétellel választják ki. (Így – ha a mintavételi eljárás szakmailag korrekt – az országos szinten kiegyenlítődnék, elmosódnak az egyes iskolák számára jelentős torzítást mutató eltérések.) A vizsgálat során rögzítik a teljesítmények közti különbségekre valószínűsíthetően ható főbb tényezőket: a vizsgálatba bevont tanulók település, szociológiai háttér, iskolatípusok szerinti előfordulását is. (E szempontok egzaktabb vizsgálatát az ún. többlépcsős rétegzett mintavétel biztosítaná, ahol az adott életkorú népességben az említett ismérvek tényleges előfordulásának megfelelő módon választanak ki a mintát. A „lépcsőzésre” azonban nem állnak rendelkezésre megfelelő adatok, ezért a vizsgálatok többnyire kénytelenek a tények rögzítésére szorítkozni.) Az időről időre ismétlődő (1986, 1993, 1995) longitudinális vizsgálatokban pontszámokban kifejezett átlagértékek és szóródásmutatók írják le az országos, a területi és a résztvevő iskolák szintjére is megadott teljesítményt és annak változását. Az IEA és a monitor mérések célja a nemzetközi összehasonlítás mellett az *országos átlagteljesítmények* felmérése, melyen belül a települések, valamint – a 16–18 évesek mérésekor – a középfokú intézmények egyes fajtái közötti teljesítményekből adódó különbségek is fontos ismeretekkel szolgálnak. Az mintegy a mérés „mellékterméke”, hogy az iskolák átlagteljesítményei szerint készített rangsor alapján a mérésekben résztvevő oktatási intézmények emellett tájékozódhatnak viszonylagos helyzetükről is.

A gyakorló pedagógus számára könnyen belátható, hogy a mérés alapját képező konkrét feladatok meghatározása alapvető fontosságú. A használat-orientált eszköztudás mérése a „tankönyvszagú világ” mesterséges feladataihoz képest életszerűbb megfogalmazásokat igényel. Ezek szakmailag igen nehéz feladatot jelentenek, és a tanulók részéről is számtalan új szempontot vetnek fel.

Az időbeni összehasonlíthatóság szükségessé teszi, hogy a feladatok egy része a különböző időintervallumokban azonos legyen. Nehezen biztosítható viszont, hogy az egyszer már megoldott feladatok ne „szivárognak ki” (a titkosság külön módszertani kérdés!), és így a begyakorlás révén a valóságostól eltérő teljesítményeket mutassanak. Ezért a monitor mérésekben mindig szerepel néhány azonos, ún. híd-feladat is, de a mérőlapok nagyobb része azonos tartalmat takar, új formában. Emellett mind nemzetközi összehasonlításban, mind országban belül is fontos szakmai szempont, hogy megállapítható legyen, hogy egyazon feladatot milyen teljesítményeltéréssel képesek megoldani a különböző életkorú tanulók. Ennek vizsgálatára ún. láncfeladatokat készítenek. A láncfeladatok megoldásának elemzése révén fontos iskolaszervezeti, tantervi, módszertani, életkorpszichológiai következtetések levonására is mód nyílik.

Az oktatáspolitikai, valamint a széles társadalmi közvélemény számára az IEA és a monitor mérések, minden tartalmi és módszertani korlátuk ellenére, átfogó képet nyújtanak az adott ország oktatási rendszeréről, hozzájárulnak az országos pedagógiai standardok létrehozásához is. Emellett számtalan módon segítik a pedagógia mint diszciplína fejlődését, az érintett műveltségterületek tantervi, módszertani fejlesztését.

A mérésekben részt vevő iskolák a megmértetés sokszor kellemetlen hatásainak elmentékeképpen – a már említett esetlegességekkel együtt is – az intézményi önreflexió egy lehetséges módjára vállalkoznak. Más iskolák az alpműveltségi vizsga koncepcióját kidolgozó szegedi vizsgaközpont tevékenységébe kapcsolódtak be. További, diagnosztikus érvényű mutatókat, ismereteket egyéb forrásokból is igyekeznek szerezni az erre fogékony iskolavezetők és pedagógusok. Az iskolák „felső sávja” pedagógiai eredményességének szokásos mutatója például az országos vagy nemzetközi tanulmányi versenyeken való sikeres részvétel. Ez persze valójában csak az individuumot: a tanulót és a pedagógust, illetve kettőjük „párosát”, s csak „fölfelé” minősíti (a mérés szó itt kategorikusan nem használható!). Míg a „jó” iskolai teljesítmény mindig közös büszkeség forrása, a másik „szél”: a kudarcs ebben a pedagógus esetleges gyenge szakmai teljesítményének megragadása, illetve az ehhez megfelelő érvek megtalálása az iskolavezetőnek lehet igénye. A pedagógusi munka minőségének gyakori transzferje itt is leggyakrabban a gyerekek teljesítménye. Ez azonban számtalan tényezőtől, mindenekelőtt az iskolába járó tanulók összetételében mutatkozó belső eltérésektől függ, amelyeket gyakran épp az iskola vezetése hozott létre.

Valamely pedagógus egy-egy tanulócsoportjának hosszabb idő alatt értékelt teljesítményátlaga és szórása eligazítható a szűken vett tanulmányi munkát illetően, de ehhez valójában megfelelő, egységesített diagnosztikus tesztek szükségesek. (8) E tesztek elsősorban nem a vezető, hanem a tanító pedagógus munkáját segítik, s nem is valók másra.

Az oktatáshatékonyság kérdésének maguknak a pedagógusoknak a szakmai eredményessége, „hatékonysága” a legkényesebb eleme. Ez olyan sokdimenziós és minőségérzékeny kategória, amelyet nem lehet leszűkíteni valamely, mégoly fontos részlemére sem. Itt fokozottan áll mindaz, amit a tanulói teljesítménymérésekről szólva az adatok érvényességi köréről és az értelmezés tartalmi-módszertani aggályairól e tanulmány csak felvillantani tudott. A pedagógus eredményességének egyik lehetséges – nagymértékben szociológiai háttér-érzékeny, ezért nem is valós – mutatóját, a tanulók „sikerességét”, melyet valamilyen módon mind az iskolafenntartó önkormányzat, mind az iskolavezető, mind a szülő, de még maga a pedagógus is „használ”, nem minősítheti pusztán a tanulók előmenetelének adott szintje. Egészen eltérő az értelmezési lehetőségek köre, ha például

ismert a tanulmányi teljesítmények közti különbségek spektruma, vagy ezek időbeni változásának iránya, hiszen ez utóbbi már kapcsolatban lehet a pedagógusi munka eredményességével. Az oktatási tevékenység ellátása mellett azonban éppolyan fontos, hogy a pedagógus a többi szocializációs funkciónak is sikerrel tegyen eleget. S nemcsak a szaktanári „kiválóságot” nehéz meghatározni, a különféle erényeket is nehéz egymás mellé tenni. S mi legyen az egyik területen kiváló, a másikon problémákkal küzdő pedagógussal? Az „átlagos” pedagógus jobb-e, mint a kiegyenlítettlen teljesítményt mutató? A dilemmák „eredője” nem lehet más, mint az, hogy a pedagógust önmagához viszonyítva méri-értékeli a munkahelyi vezetője, ha már mindenképp meg kell ezt tennie. Egy ilyen komplex értékelésnek azonban jelenleg számtalan történelmi, szociológiai és lélektani gátja van Magyarországon. A fő ok történelmi: a hagyomány hiánya. Emellett azonban a negatív tradíció is probléma; gondoljunk csak a sok évtizedes, s valójában csak a rendszerváltás után megismert „minősítésekre”. A pedagógusmunka szakmai értékelésének egy másik, szakmapolitikai gátja a közalkalmazotti törvény. Ahol az előmenetel döntően a besorolástól függ, s a minimumszinten túli differenciálásra a belátható időben nem lesz fedezet, ott a *szakmai értékelés* pusztán illúzió. A törvényi szabályozás ezt egy másik ponton is nehezítette: az Alkotmánybíróság eltörölte a tantestület vétőjogát az igazgatói kinevezésekben. Ez ugyan látványlag leegyszerűsített egy „ügymenetet”, de a szakmai legitimáció egy fontos biztosítékát vette el mind a vezetőtől, mind az iskolai munkaközösségtől. Végső soron az iskola vezetője csak a tantestület egy új tagjának felvételekor kerül valóságos döntési helyzetbe. Ez a helyzet azonban a szakmai alkalmasságnak elsősorban csupán formai elemeire tud tekintettel lenni. A pedagógusok értékelését jelenleg Magyarországon az is nehezíti, hogy a csökkenő gyereklétszám miatt az iskolák fenntartói pedagóguselbocsátásokat fontolgatnak. Ilyen helyzetben az iskolavezető törekvése a szakmai munka megragadható ismerveinek megragadására, csak visszás helyzetet teremthet.

Az Európai Közösség országainak egy részében működnek pedagógusszakmai profilok és értékelési rendszerek is. Ezek, más szakmákhoz hasonlóan, részben a szakmai minősítés szerepét látják el – az igazsághoz hozzátartozik, hogy a legtöbb nyugat-európai országban a miénkhez hasonlóan a „jók” anyagi többletjavadalmazására nincs megfelelő fedezet! –, részben hozzájárulnak a pedagógustevékenység árnyalt leírásához, s ezzel egy „szakmai standard” kialakításához. (9) Ez utóbbi égetően hiányzik a magyar oktatásügyben is. Kialakítására azonban egy későbbi, a múltat meghaladó társadalmi, s az intézményi irányítás szempontjait következetesebben figyelembe vevő oktatáspolitikai közegben kerülhet sor. Ez az a pont, ahol a valósággal kapcsolatot tartó egyetlen kutató vagy szakértő sem javasolja egy bármennyire is egzakt módszer alkalmazását a pedagógusok szakmai értékelésére; annak ellenére, hogy köztudott: a pedagógus a legtöbb empirikus és kvalitatív vizsgálat alapján nagyobb mértékben meghatározója a pedagógiai folyamatnak, mint akár a tanterv, akár a tankönyv vagy a módszer.

Az is vitathatatlan ugyanakkor, hogy egy, az előző állapothoz képest dezintegratív elemeket mutató ösztársadalmi folyamattal szemben a pedagógus, az iskolavezető, illetve az iskola világa lényegében tehetetlen. A társadalom átalakulásának fő folyamatai az is-

*Valamely pedagógus
egy-egy tanulócsoportjának
hosszabb idő alatt értékelt
teljesítményátlaga és szórása
elígazíthat a szűken vett
tanulmányi munkát illetően,
de ehhez valójában megfelelő,
egységesített diagnosztikus
tesztek szükségesek.
E tesztek elsősorban nem
a vezető, hanem a tanító
pedagógus munkáját segítik,
s nem is valók másra.*

kola világtól alapvetően függetlenek, ez utóbbi szereplőinek ezekben minimális felelősége van. Ilyen értelemben csak az integratív fejlődés túlsúlya biztosíthatja majd a hatékonyságról való gondolkodás legitimitását.

Jegyzet

- (1) E problematika jelentkezése nem köthető a piacgazdaságra való áttéréshez, illetve a társadalmi átalakuláshoz. A Pedagógiai Szemle Lukács Péter vitaindítójával a nyolcvanas évek második felében kezdeményezett polemikát, melyben e tanulmány szerzőjének véleménye *Piacgazdaság – a fejéről a talpára állítva?* címmel a lap 1987. 3. számában jelent meg.
- (2) Setényi János: *A közoktatási hatékonyság mérésének lehetőségeiről*. In: *Önkormányzat és közoktatás '95*. Tolna Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete, Szekszárd, 1995.
- (3) *A Better Idea*. In: *The Economist*, 1995. december 2. Rövidített magyar fordítása megjelent: *Iskolaeredmények – az Economist szerint*. Köznevelés, 1996. január 26., 4. sz.
- (4) Egy kurrens összefoglaló erről: *A közoktatási rendszer eredményessége*. In: *Jelentés a magyar közoktatásról – 1995*. Szerk.: Halász Gábor és Lannert Judit. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996.
- (5) Little, Angela: *Changing Educational Assessment*. Szerk.: Broadfoot, P., Murphy, R., Torrance, H. Routledge, London, 1990.
- (6) Tompa Klára: *Munka közben. A harmadik nemzetközi matematika- és természettudományos vizsgálatról (TIMSS)* In: *Matematika*, 1995.
- (7) E rangsorokat évente a *Heti Világgazdaság* közli. E rangsorok esetlegességeit bizonyos mértékig kiküszöböli a több év sorrendjét átlagoló eljárás. Egy ilyen sorrendet közöl a már idézett *Jelentés*.
- (8) A szegedi Alapműveltségi Vizsgaközpont ezek létrehozását tekinti egyik feladatának. Ld.: *Vidakovich Tibor: Diagnosztikus tesztbankok*. In: *Pedagógiai diagnosztika 2. Alapműveltségi Vizsgaközpont, Szeged, 1993*.
- (9) Ilyen kritériumokat, illetve szakmai értékelő profilokat a nemzetközi szakirodalom nyomán ismertet a *Holland–Magyar Oktatásügyi Vezetőképző Program* több modulja. (A program első kipróbálásának kísérleti tananyaga: *Közoktatási Menedzser*. ELTE, 1993.). Az átdolgozott program kiadása folyamatban van.