

**FEJLESZTÉSPOLITIKAI TANULSÁGOK A NEMZETKÖZI ÉS HAZAI
SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN AZ INNOVATÍV OKTATÁSI HÁLÓZATOK
FEJLESZTÉSE KAPCSÁN**

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Cég neve: T-Tudok Zrt.



Székhelye: 1035 Budapest Vihar u. 18.

Szerződés tárgya: Innovatív hálózatok létrehozása nevelési-oktatási programok fejlesztésére

Szerződés száma: PRTA311/138-19/2014

Részteljesítés száma: Első részteljesítés, második mérföldkő.

Korrekción száma: 1

Szerző: Lannert Judit

Kutatásvezető: Németh Szilvia

Készítésben közreműködő(k): –

Lezárás dátuma: 2015. március 2.



Tartalom

1. Bevezetés.....	4
2. Sikeresnek mondhatók-e az eddigi fejlesztések?	4
Az uniós fejlesztések hatása az oktatás eredményességére.....	8
Sok vagy kevés, amit az oktatásra költünk?	9
3. Oktatásfejlesztési lépések vizsgálata	12
Jól jelöljük ki a célokat és az eszközöket?	13
Implementáció	18
Pedagógiai rendszerek bevezetése és implementálása	21
A fejlesztések értékelése és visszacsatolása	22
Tanodaértékelések tanulságai	23
4. Strukturális problémák.....	26
5. Fejleszthető-e az oktatás fenntartható módon és eredményesen projektek által?.....	29
Kedvező környezet szükséges.....	32
Előzetes javaslatok a mintamodell projektek és környezetük kialakításához.....	34
6. Glosszárium	38
7. Irodalomjegyzék	45

1. Bevezetés

A 2007-ben induló és máig elhúzódó gazdasági válság világszerte érezteti negatív hatását. Tudásalapú társadalomról beszélünk, de mind a jövedelmeket, mind a tudásjavakat illetően egyre nagyobb egyenlőtlenséggel találkozunk. Ezek feloldására a fejlett világ már több évtizede próbál fejlesztéspolitikai megoldásokat kitalálni, mégis a tátongó különbségeket a mai napig nem sikerült csökkenteni. Az Európai Unión belül is a strukturális alapokon keresztül próbálják a tagállamok közötti egyenlőtlenségeket felszámolni, egyelőre kétes sikerrel. A magyar közoktatás fejlesztésére is sok európai uniós forrást használtunk fel. Mégis a PISA adatokból úgy tűnik, hogy az oktatás minőségén nem sikerült jelentősen javítani az elmúlt másfél évtizedben. Vajon hol rontottuk el? Nem jól tűztük ki a célokat? Nem jó diagnózist állítottunk fel? Talán az eszközökkel volt a gond, vagy az implementálással? Vagy lehet, hogy már a fejlesztéspolitikai elképzelések alapkonceptiója is hibásnak bizonyult? A tanulmány arra keresi a választ, hogy vajon milyen tanulságot vonhatunk le a világbanki és európai uniós fejlesztési tapasztalatok és a PISA eredmények alapján a hazai oktatásfejlesztés számára.

2. Sikeresnek mondhatók-e az eddigi fejlesztések?

Amennyiben a fejlesztések eredményességét vizsgáljuk, mindenképpen érdemes elkülöníteni a rövidtávú és a hosszú távú eredményességet, valamint a fejlesztések közvetlen „*output*” jellegű eredményeit a hosszabb távú hatást mutató „*outcome*” jellegű eredményektől. Csepreghy Nándor fejlesztéspolitikai kommunikációért felelős helyettes államtitkár nyilatkozata szerint¹ Magyarország érdeke az, hogy minden pénzt hazahozzon Brüsszelből és szerinte Magyarország lehet az első tagállam, amelyik lehívja az uniós pénzek száz százalékát. Az uniós pénzek lehívási aránya talán az egyik legerőteljesebb kormányzati sikerindikátor. Ezen a téren Magyarország valóban jól teljesít, de ez nem is véletlen, hiszen ennek érdekében alakult ki az uniós pénzekkel foglalkozó intézményrendszer. Ahogy ezt egy, a hazai fejlesztéspolitikát értékelő tanulmányban olvasható:

„A fejlesztéspolitika irányítói, a politika és a közvélemény is elsődleges elvárásaként azt fogalmazta meg a fejlesztéspolitikával szemben, hogy biztosítsa az uniós források minél gyorsabb és teljesebb körű lehívását, vagy ahogyan ezt a fejlesztéspolitikai szakzsargonban hívják: a minél nagyobb abszorpciót. A többi tagországhoz viszonyítva is sikeresnek bizonyult Magyarország a források lehívásában, bár végeredményben ez tipikus

¹ <http://www.hirado.hu/2015/01/23/magyarorszag-lehet-az-első-tagállam-amelyik-lehívja-az-unios-penzek-100-szazalekat/>

kelet-európai teljesítményt jelent csak. ...Magyarország az átlagnál sikeresebb, de ez el is várható, hiszen az intézményrendszert erre optimalizálták." (Szepesi-Törőcsik Géza, 2011, 8. o.)

Először Váradi Balázs hívta fel a figyelmet 2006-ban az uniós strukturális alapokból a 2007-2013 között várható 8000 milliárd Ft várhatóan negatív hatásaira. A fejlesztéspolitikai szakirodalomból jól ismert, hogy a bőségben található természeti erőforrások vagy a fejlődő országoknak juttatott segélyek – nem megfelelő intézményrendszer és a jó kormányzás hiányában – járadékvadászatra csábítanak és eltorzítják a piacot (Váradi, 2006). A korrupciós és piactorzító hatáson túl az uniós források veszélyt jelentenek azért is, mert megjelenésükkel kiváltják a politikaalkotást, lepusztítják a meglévő intézményrendszert és tetemes forrást szívnak ki a költségvetésből, egyrészt a 25 százalékos önrész miatt (Hermann-Varga, 2011), másrészt mert sokszor a működtetést is egyszerűbbnek tűnt ebből a forrásból finanszírozni (Radó, 2010). Egy forráshiányos régióban tehát, ahol a fejlesztések szinte csak uniós forrásokból finanszíroznak, ezek az uniós pénzek nemhogy nem jelentenek addicionális forrásokat, de nem szándékolt hatásként ellehetetlenítik a hazai forrásból hazai célokat kitűző fejlesztési kezdeményezéseket.

Éppen ezért önmagában a magas abszorpciós készség még nem garanciája annak, hogy ezek a pénzek valóban jól hasznosulnak. Ehhez meg kell vizsgálni az ezekből megvalósuló programok eredményességét. Sajnálatos módon – bár ma már egyre több ilyen jellegű értékelés van – nem mondható, hogy átfogó és megalapozott képpel rendelkezünk a fejlesztések komplex hatásairól. A fejlesztéspolitikai beavatkozások hatását vizsgáló szakértők leszögezik, hogy a lehívási arány gyorsaságát és magas arányát célzó felgyorsult döntéshozatal nem járt együtt a folyamatok minőségének a javulásával. *„A centralizálás irányába mutató változások a végrehajtási hatékonyságra kedvezően hatottak, a fejlesztéspolitika szakpolitikai beágyazottságát jelentősen csökkentették.*" (Szepesi-Törőcsik, 2011, 5.o.). A fejlesztések kivitele a szaktárcákból gyengítette a szakpolitikai stratégiai gondolkodást és bonyolultabbá tette a koordinációs feladatokat. Ugyanakkor a jelenlegi változások – Nemzeti Fejlesztési Ügynökség megszüntetése és a feladatok átcsoportosítása a Miniszterelnökséghez – sem abba az irányba mutatnak, hogy a szakpolitikai stratégiai gondolkodást erősítsék, sőt, a korábban különálló oktatásügy államtitkársággá „degradálása” csak rontott még ezen a helyzeten. A szakpolitika alkotásban Magyarországon az értékelés meglehetősen fejletlen. Ebből is fakad, hogy habár a fejlesztési programok monitoring rendszerének indikátorrendszere is meglehetősen hiányos, de még mindig többet tudunk az adott fejlesztésekről, mint az adott szakpolitikák tevékenységéről (Szepesi-Törőcsik, 2011, 10.o.). Pedig *„a kohéziós politika hatásainak fenntarthatósága csak akkor biztosítható, ha a fejlesztési beavatkozásokat átfogó stratégiai szemléletben hajtják végre. A fejlesztéspolitikai értékelés egyik*

legfontosabb megállapítása, hogy a kohéziós politika eredményességét és hatékonyságát alapvetően befolyásolja az egyéb nemzeti, illetve európai szakpolitikákhoz fűződő kapcsolata. A szakpolitikai koordinációnak, valamint a közszféra legfőbb stratégiai beavatkozási területein megvalósítandó strukturális reformoknak együttesen kell meghatározniuk a kohéziós politika sikerét. Egyértelműnek tűnik, hogy a különböző kihívásokra a hatékony reagálás csak rendszerszerűen lehetséges." (Nyikos, 180.o.). A fejlesztéspolitikai beavatkozások hatását elemző szakértők egybehangzó véleménye, hogy a beavatkozások eredményességét alapvetően az adott országban fennálló intézményrendszer (amibe a jó kormányzástól az adott kulturális szintig sok minden beleérthető) fejlettsége és minősége befolyásolja (Szepesi-Törőcsik 2011, Nyikos, Váradi, 2006, Setényi, 2011). A korrupciós és diszkriminációs jelenségek viszont rontják a hatékonyságot (Nyikos, 175.o.).

A fejlesztéspolitika értékelése Európában is még gyerekcipőben jár, leginkább a hatásokat előre modellezik, vagy tapasztalati úton próbálnak értékelni. Ez utóbbira tett kísérletet a lengyel kormány a visegrádi négyek közül és tanulmányuk szerint az EU régiói közötti konvergencia ütemére a legerőteljesebb hatást – a kohéziós politika által a gazdasági régióknak nyújtott támogatás mellett – az utak fejlesztési beruházásai és a humán erőforrásba való befektetések gyakorolják (A lengyel gazdaság..., 2007). Ugyanakkor a fejletlen régiókban bekövetkező humán erőforrás fejlesztés akár olyan következménnyel is járhat, hogy a legmozgékonyabb (és általában legképzettebb) munkaerő elvándorol (Nyikos, 180.o., Setényi, 2012).

A gazdasági növekedés végső forrása világviszonylatban és hosszú távon a technológiai fejlődés. Éppen ezért az oktatási rendszer minősége a felzárkózási folyamatnak pusztán előfeltétele. *„Hosszú távon a technológiai dimenzió válik kulcsfontosságúvá: a teljes konvergencia nemcsak a régiók közötti ipari tényezők kiegyenlítését követeli meg, hanem az alkalmazott technológia minőségi egységesítését is.”* (Nyikos, 173.o.) Amennyiben a technológia és az innováció a felzárkózás és a gazdasági növekedés kulcsa, úgy a K+F ráfordítások alapvetőek. Jellemzően a strukturális alapok nagy hányadát nem humán erőforrás fejlesztésre és K+F-re költi Európa, hanem infrastruktúra fejlesztésre és ipar- és szolgáltatás-támogatásra (lásd 1. táblázat). Ezen belül Magyarország esetében kirívóan alacsonynak tűnik – a most nem éppen éltanulóként kitűnő Görögország mellett – az uniós fejlesztési pénzeknek K+F beruházásokra fordított aránya.

1. táblázat:

Az Európai Unió kohéziós politikáját támogató strukturális alapokból a különböző beavatkozási területekre költött források aránya országonként, 2007-2013
Beavatkozási területek: összefoglalva öt cím alá (az összes százalékában)

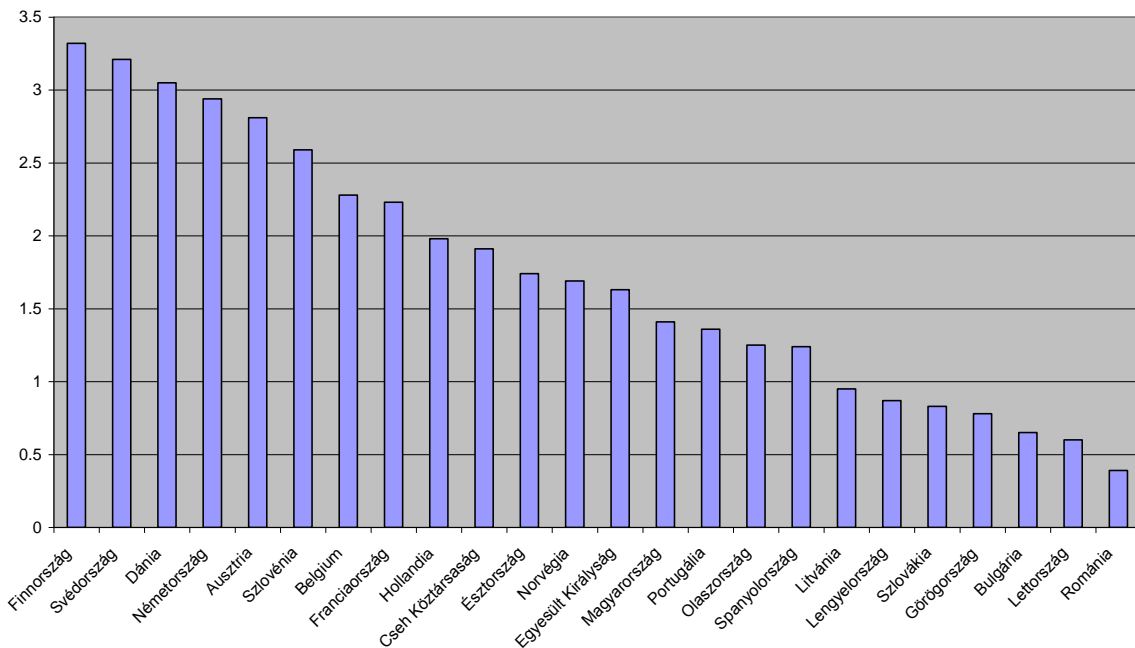
Tagállam	Ipar- és szolgáltatás-támogatás	Emberi erőforrás	Infrastruktúra	K+F	Technikai segítségnyújtás
Belgium	8,36	20,89	62,50	4,97	3,58
Ciprus	14,99	20,45	50,95	10,03	3,58
Csehország	8,39	15,56	61,09	11,58	3,58
Németország	23,12	22,43	31,07	20,83	2,56
Észtország	8,04	10,87	62,31	16,75	2,04
Spanyolország	12,10	21,54	50,47	14,74	1,15
Görögország	6,83	21,53	63,52	5,69	2,42
Magyarország	13,18	15,12	61,92	5,91	3,87
Olaszország	16,54	18,22	54,80	8,60	1,83
Litvánia	8,06	13,45	62,23	13,26	3,00
Lettország	4,13	11,49	67,81	14,07	2,51
Málta	14,40	12,82	65,96	5,30	1,52
Lengyelország	7,81	13,67	63,00	11,94	3,58
Portugália	10,47	32,22	40,78	13,60	2,93
Románia	8,95	18,62	65,19	3,65	3,59
Szlovénia	9,01	15,82	54,42	18,65	2,09
Szlovákia	5,43	11,75	70,05	9,32	3,44

Forrás: DG ECFIN, in: Nyikos, é.n.

Habár felvethető, hogy a strukturális alapok elsődleges célja a felzárkóztatás és így, amennyiben az infrastruktúra a legfejletlenebb, indokolt azon a területen a nagyobb arányú fejlesztés. Sajátosan árnyalja viszont az országok elkötelezettségét az innováció irányában a saját K+F kiadásai aránya az ország megtermelt jövedelméhez viszonyítva. Az Unió által kijelölt célt, a GDP három százalékának megfelelő költési arányt a kutatás-fejlesztésre csak a skandináv országok érték el 2013-ban. Magyarország K+F kiadásai az elmúlt években lassan nőnek, de még mindig 1,5% alatt vannak, Görögország pedig az 1%-ot sem éri el (lásd 1. ábra).

1. ábra

A K+F kiadások aránya a GDP-hez viszonyítva az Európai Unió országaiban, 2013 (%)



Forrás: EUROSTAT <http://ec.europa.eu/eurostat/web/science-technology-innovation/overview>

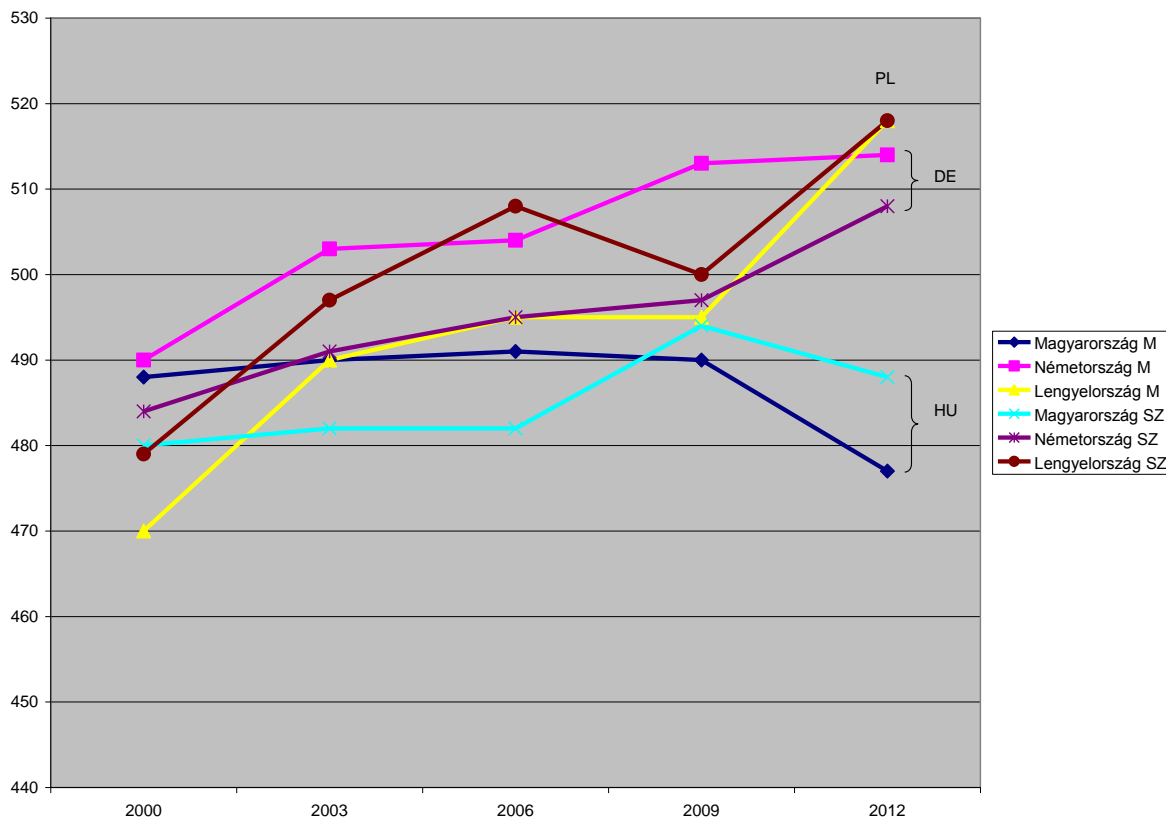
Az uniós fejlesztések hatása az oktatás eredményességére

Habár hiányoznak az átfogó szakpolitikai értékelések az uniós fejlesztések hatásáról, de ennek hiányában sem kell lemondani arról, hogy átfogóan mondjunk valamit az uniós fejlesztések hatásáról, eredményességéről az oktatást illetően. Szerencsére van egy olyan nemzetközi összehasonlítást lehetővé tevő indikátor, a PISA vizsgálatok eredményei, amelyek tükrében megítélhető a hazai oktatásfejlesztés eredményessége. Természetesen sokan esetleg meghökkennek ezen, hiszen a fejlesztések programokban zajlottak és ezek a programok az önmaguk által felállított meglehetősen rövid időtávban, többnyire output jellegű indikátoraikban akár eredményesnek is mondhatók. Ugyanakkor méltán minősíthetjük kevésbé sikeresnek a hazai oktatásfejlesztési programok összességét, amennyiben a tanulói eredményesség területén stagnálást vagy romlást fedezhetünk fel a nemzetközi összehasonlítást is lehetővé tevő adatok tükrében.

Mint ismeretes, Magyarország teljesítménye 2012-ben az OECD átlag alatt alakult szinte minden kompetenciaterületen. Különösen fájdalmas a matematika terén elszenvedett szignifikáns romlás 2003-hoz képest, valamint a digitális szövegértés területén elért utolsó európai hely. A környező országokhoz képest mind a matematika, mind a szövegértés terén leszakadni látszunk, miközben a 2000-ben még a velünk egy csoportban vagy az alatt lévő Németország és Lengyelország teljesítménye szignifikáns javulást mutat (lásd 2 ábra).

2. ábra

A tanulói teljesítmények alakulása Lengyelországban, Magyarországon és Németországban a matematikai műveltség és szövegértés, 2000-2012, PISA



Forrás: PISA adatbázis

Megj: M=matematika, SZ=szövegértés, PL=Lengyelország, DE=Németország, HU=Magyarország

Egyéb indikátorokat tekintve is a leszakadást tapasztaljuk. A felnőtt lakosság átlagos elvégzett iskolai éveit tekintve lemaradtunk szomszédainktól, ahol ez 12-14 év, míg nálunk 11 év csupán.²

Kétes eredmény, hogy ár-érték arányban jól állunk,³ ugyanis ilyen kevés ráfordítással – egy ország se hoz ki ilyen sokat a tanulóiból. A tanári fizetések és osztályméretek alapján a magyar oktatás az OECD országok többségénél többet hoz ki a tanulókból, így hazánk egy, az oktatás hatékonyságát mérő listán a negyedik helyen végzett.⁴

Sok vagy kevés, amit az oktatásra költünk?

² <https://www.youtube.com/watch?v=WMKwNZQ7aIY&feature=youtu.be>

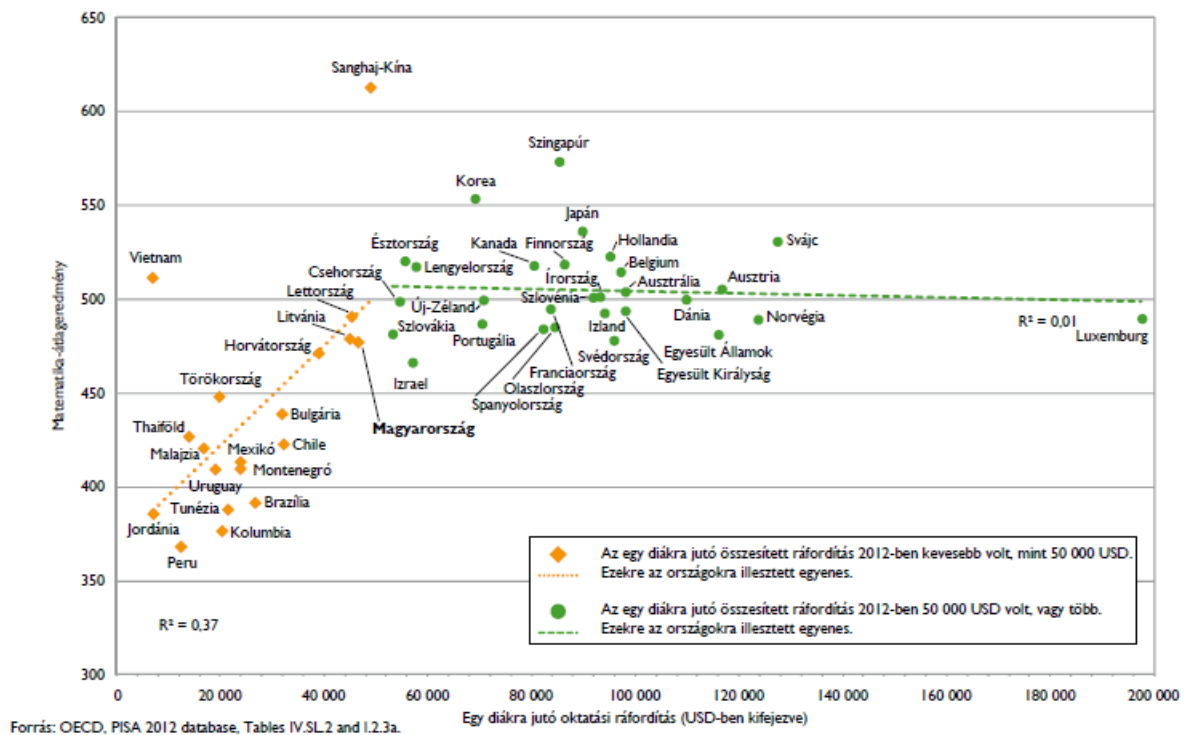
³ http://hvg.hu/itthon/20140915_Jo_hir_jott_a_magyar_kozoktatasrol_negy

⁴ <http://www.edefficiencyindex.com/>

A PISA adatok arra figyelmeztetnek, hogy önmagában az oktatásra fordított összegek nem garanciái a magas színvonalnak, ugyanis az oktatásra szánt összegek mindössze 20 százalékban magyarázzák meg a tanulói teljesítményeket. Az egy tanulóra jutó összeg esetén van egy fordulópont, ami alatt erősen összefügg az oktatásra szánt ráfordítások nagysága és a teljesítmény, de e fölött megszűnik a kapcsolat, vagyis egy bizonyos összeghatár felett már nem a pénz mennyisége, hanem egyéb, minőségi tényezők játszanak szerepet. Magyarország korábban e fordulópont felett helyezkedett el, de a legfrissebb adatok már azt mutatják, hogy az egy tanulóra jutó kiadások terén visszacsúsztunk, így most újra nem csak minőségi, de mennyiségi kérdés is lett az oktatásra szánt kiadások kérdése (lásd 3. ábra).

3. ábra

Az oktatási ráfordítás és a matematikaeredmények, 2012



Forrás: PISA 2012 összefoglaló jelentés, OH, 2013

Sajnálatos módon Magyarországon az oktatásra fordított állami kiadások a kétezres évek közepétől csökkennek, 2011-ben mindössze a GDP 4,4 százalékát tette ki az oktatási intézmények támogatására fordított összeg, ami az olaszországi és szlovákiai mutatóval együtt a három legalacsonyabb rátát jelenti az OECD országok között (lásd 2. táblázat).

2. táblázat

Oktatási kiadások a GDP százalékában néhány európai országban, 2000, 2008 és 2011 (%)

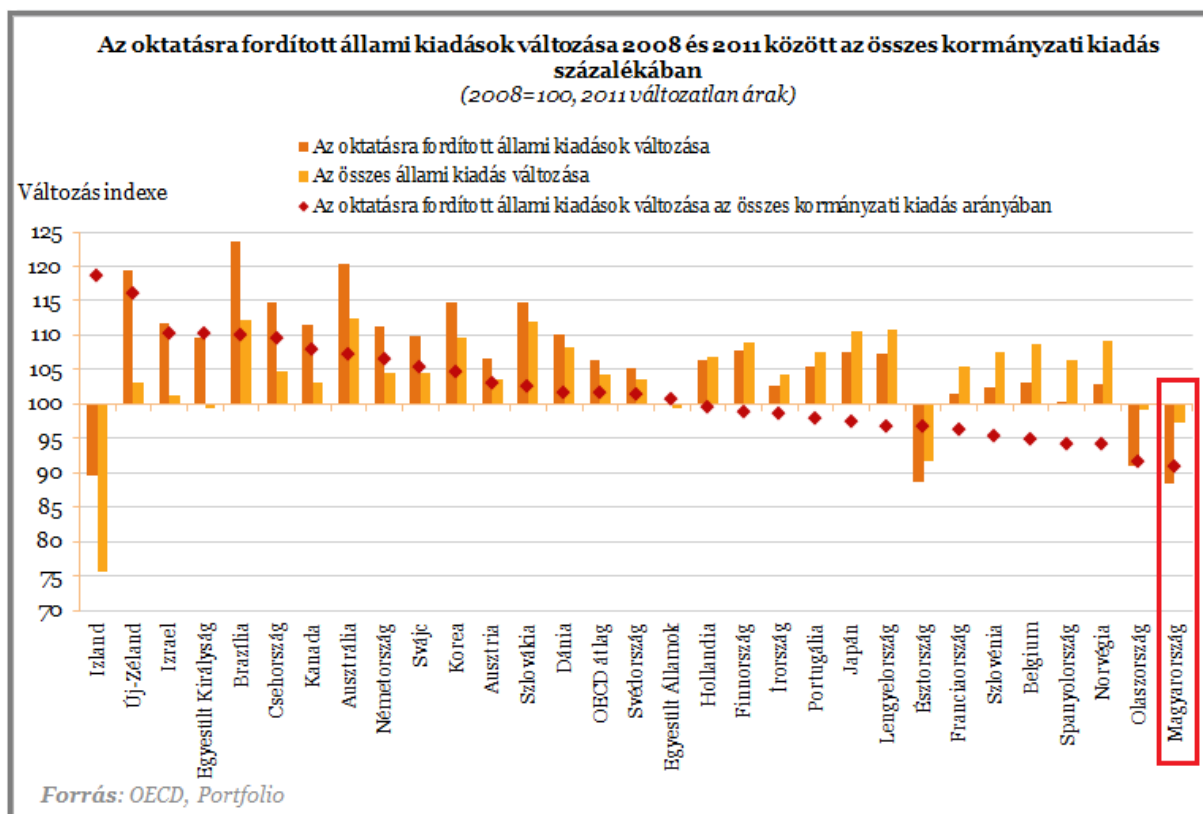
	2011	2008	2000
Dánia	7,94	7,04	6,64
Norvégia	7,42	7,09	6,76
Belgium	6,58	6,54	6,06
Finnország	6,47	5,84	5,65
Egyesült Királyság	6,39	5,51	4,87
Svédország	6,33	6,30	6,29
Hollandia	6,22	5,66	5,16
Írország	6,15	5,55	4,43
Franciaország	6,13	6,03	6,36
Szlovénia	5,92	5,45	
Ausztria	5,69	5,42	5,52
Észtország	5,53	5,71	
Portugália	5,50	5,22	5,17
Spanyolország	5,49	5,11	4,77
Lengyelország	5,46	5,76	5,60
Németország	5,13	4,81	4,93
Cseh Köztársaság	4,99	4,33	4,03
Olaszország	4,60	4,52	4,48
Magyarország	4,44	4,82	4,44
Szlovákia	4,37	4,07	4,06
OECD átlag	6,07	5,78	5,37

Forrás: Education at a Glance, 2014, OECD

http://www.oecd-ilibrary.org/sites/eaq_highlights-2014-en/04/02/4-3.html?contentType=&itemId=%2fcontent%2fchapter%2feaq_highlights-2014-18-en&mimeType=text%2fhtml&containerItemId=%2fcontent%2fserial%2f2076264x&accessItemIds=%2fcontent%2fbook%2feaq_highlights-2014-en&csp_ =b58bb2fb841f8a983612095200475584

A legfrissebb Education at a Glance kiadványban a 2007/2008-as válság hatását is elemezték a GDP alakulására és az oktatási kiadásokra. A válság legjobban Magyarországot, Olaszországot és Észtországot érintette és jellemző módon a GDP visszaesésének arányához képest jóval nagyobb az oktatási kiadások csökkenésének üteme (lásd 4. ábra és OECD, 2014).

4. ábra



A legfrissebb adatokról nem rendelkezünk még összehasonlítható információkkal. Az Európai Bizottság által 2014-ben kiadott, országonként kimutatott oktatási ráfordítások az országokat egymással nem összehasonlítható módon, nem egységes pénznemben és nem fajlagosan számítva mutatja be az oktatási kiadásokat. Ez alapján a pedagógus életpályamodell bevezetése növelte az oktatásra fordított kiadásokat, de ezt sem időben, sem térben összehasonlítani nem tudjuk.⁵

A közoktatást tekintve sovány vigasz, ha – ahogy általában vigasztalásul elhangzik – az oktatás csökkenő részaránya a költségvetésben a strukturális alapokból lehívható összegekkel ellensúlyozódik. Ugyanis amennyiben a fejlesztések a működtetésre szánt költségvetési pénzeket kiszívják a rendszerből, úgy ezzel szinte törvényszerűvé válik, hogy a fejlesztések nem lesznek fenntarthatók. Fejlesztési pénzeket csak működőképes rendszert lehet. Amennyiben csökken egy terület költségvetése, úgy a fejlesztési pénzek éppen, hogy ellentétes hatást fejthetnek ki (erről lásd még később).

3. Oktatásfejlesztési lépések vizsgálata

Mint láttuk, a magyarországi uniós forrásokból finanszírozott fejlesztéseket nem tekinthetjük eredményesnek a PISA eredmények tükrében. A romlást részben magyarázza

⁵ http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/National_Budgets.pdf

az oktatásra szánt költségvetési összegek csökkenő aránya. Érdekes ugyanakkor megvizsgálni azt is, vajon az alacsony hatásfoknak nem lehet-e egyéb magyarázata is, hiszen minden bizonnyal komplex hatások működnek közre. A fejlesztéspolitika olyan lépéseit érdemes górcső alá venni, mint a célok és eszközök kijelölését, az implementáció folyamatát, a programok értékelését és ezek visszacsatolását.

Jól jelöljük ki a célokat és az eszközöket?

A hazai és nemzetközi szakirodalomban is felerősödtek azok a kritikai hangok, amelyek az implementáció mikéntjének fontosságára hívják fel a figyelmet (Fazekas-Halász, 2012).⁶ Amennyiben pusztán az implementáció elmaradását vagy nem megfelelő módját tekintjük a beavatkozás hátastalanságának okaként, akkor ezzel azt feltételezzük, hogy a célok és eszközök jól lettek kijelölve. Holott már a fejlesztéspolitika eme első fázisánál is detektálhatunk hiányosságokat.

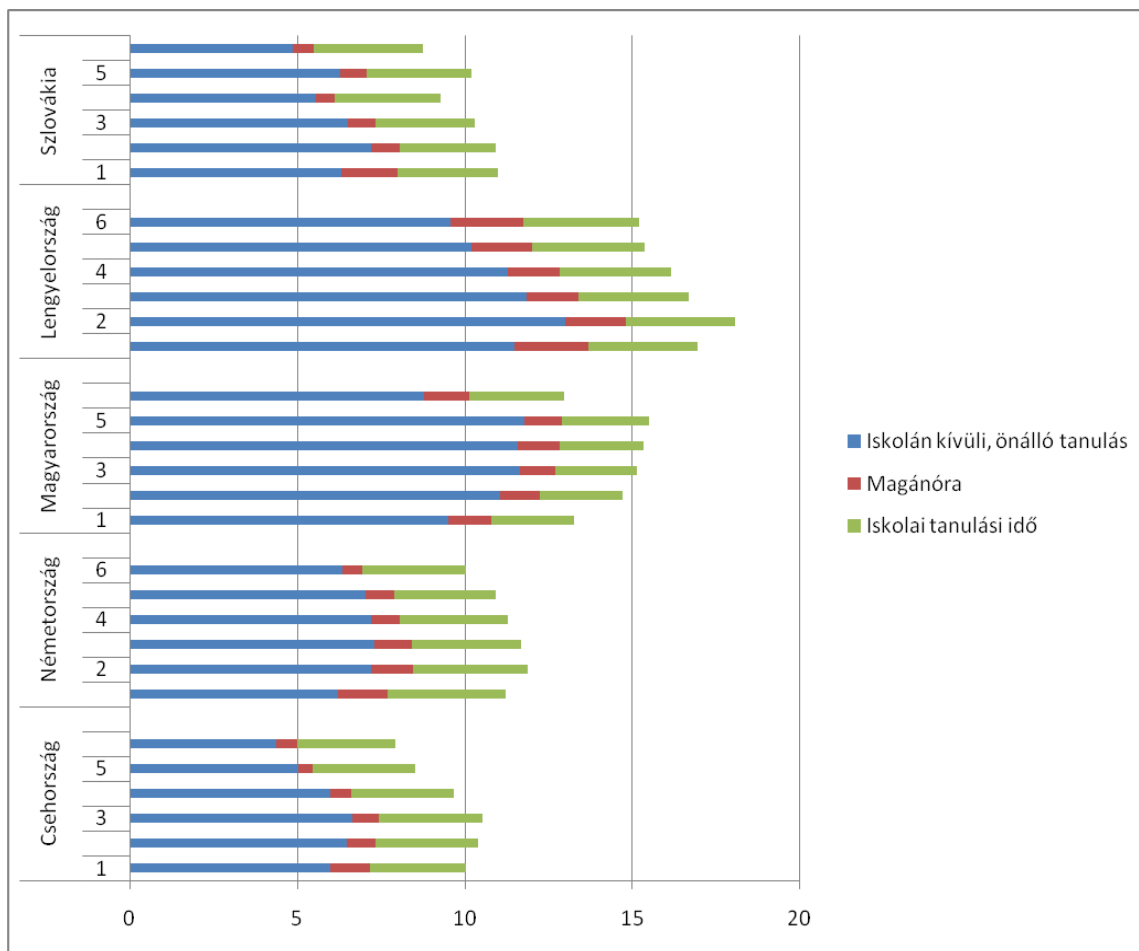
Az oktatásfejlesztések általános célja, hogy az oktatás színvonalát emeljék. Ahhoz, hogy ehhez a megfelelő eszközöket válasszák ki, szükség van a tények elemzésére. A szakpolitikai stratégia és a projektmenedzsment eszköztára is magába foglalja a SWOT elemzés, logframe és problémafa és célfa módszereket. A tényeket pedig a PISA felmérések biztosítják. Magyarország eredménye a matematika kompetenciaterületen romlott. Amennyiben ezen a területen szeretnénk javulást, végig kell nézni, az e mögött álló okokat. A PISA adatbázis elemzése alapján (lásd 5-7. ábrák) azt mondhatjuk, hogy:

- A magyar tanulók többet tanulnak összességében, mint a környező országok tanulói.
- A magyar tanulók kisebb óraszámban tanulják a matematikát, mint a környező országok.
- A magyar tanulók (még a jobbak is) a többi ország tanulójaéhoz képest nagyobb arányban alkalmaznak memorizálási stratégiát a matematika tanulás terén.

5. ábra

A matematika tanulására fordított iskolai és iskolán kívüli idő öt országban matematikai képességszintenként, 2012 (óra/hét)

⁶ <http://oktpolcafe.hu/bevezetes-az-oktataspolitikaba-az-implementacios-deficitrol-540/>

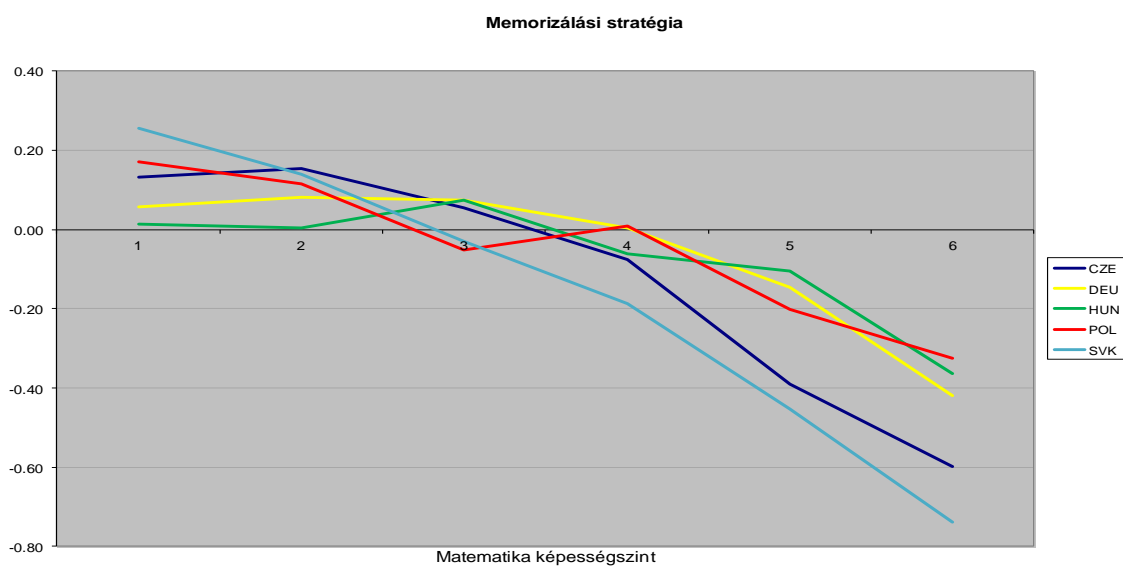
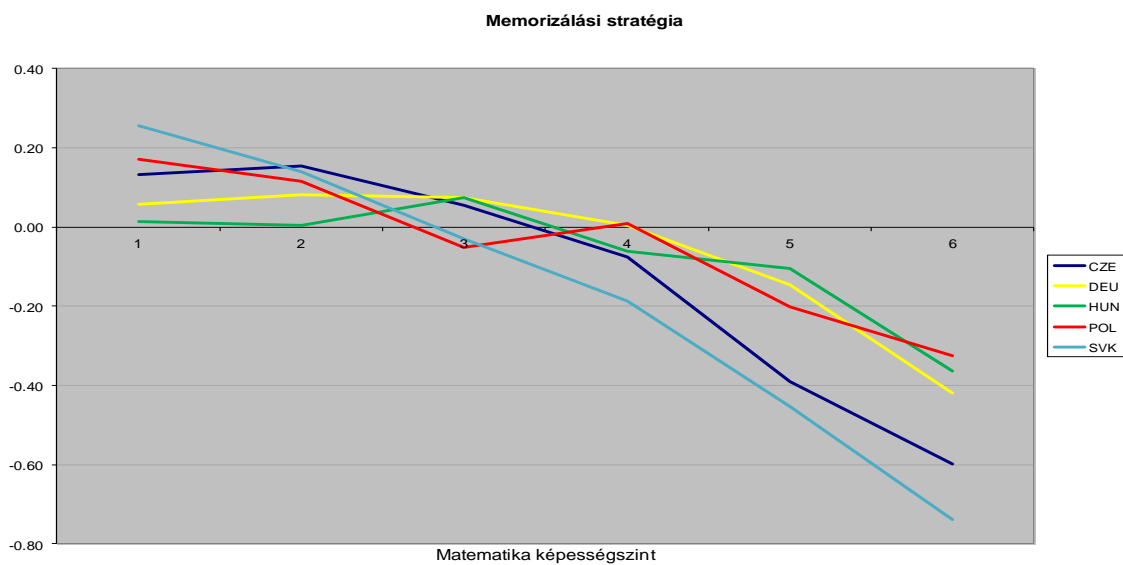


Forrás: Csüllög-D.Molnár-Lannert, 2014

Megjegyzés: A függőleges tengelyen a matematikai képességszintek PISA szerinti besorolása láthatók, 6 a legjobb, 1 a legrosszabb, a vízszintes tengelyen a matematikára fordított tanulás ideje óra/hét

6. ábra

A memorizálási stratégia index mértéke matematika képességszintenként öt országban, 2012

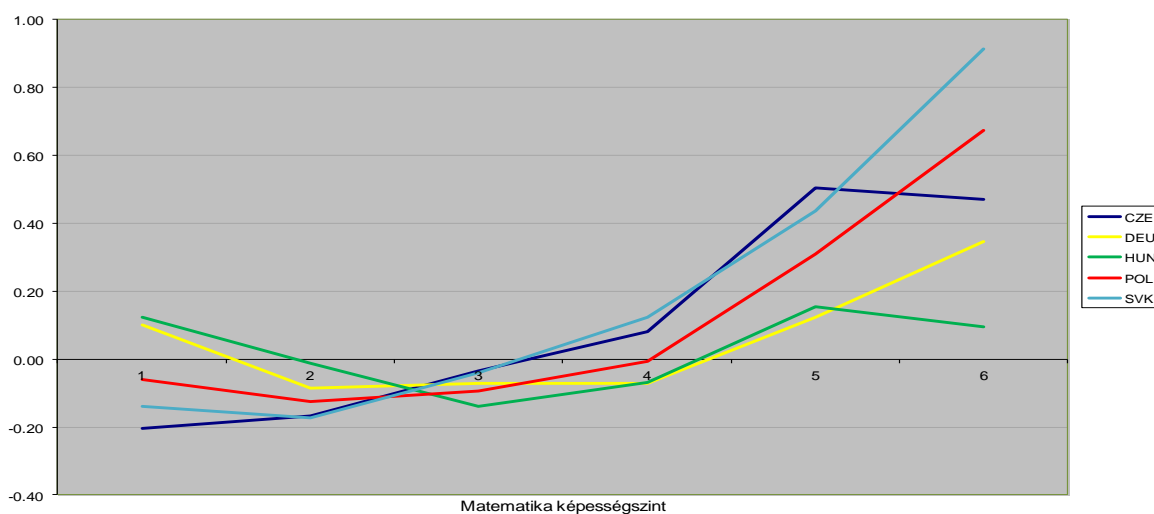


Forrás: Csüllög-D.Molnár-Lannert, 2014

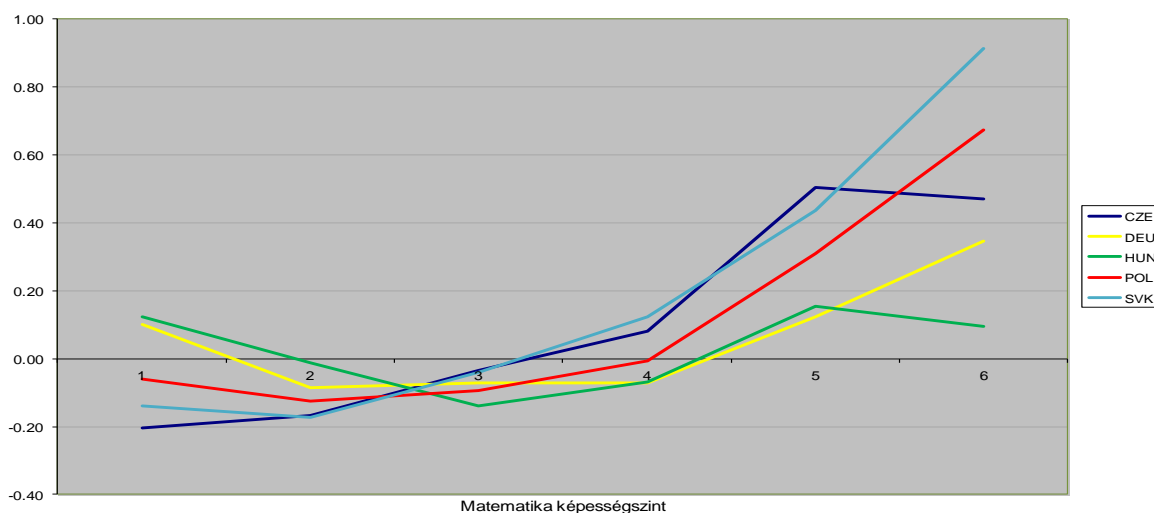
7. ábra

Az elaborációs stratégia index mértéke matematika képességi szintenként öt országban, 2012

Elaborációs stratégia



Elaborációs stratégia



Forrás: Csüllög-D.Molnár-Lannert, 2014

Megjegyzés: A vízszintes tengelyen a matematikai képességszintek szerinti besorolás látható, a függőleges tengelyen az adott index értéke, amely egy standardizált index érték, ahol 0 az átlag és -1 és +1 között szóródnak az értékek. Minél nagyobb az értéke, annál inkább jellemző az adott tanulási stratégia

A magyar tanulók matematikai önhatékonysága 2003 óta szignifikánsan romlott, aminek oka, hogy a magyar diákok a zsúfolt tananyagot a környező országokhoz viszonyítva alacsonyabb matematika óraszámban tanulják az iskolában. Ez óhatatlanul odavezet, hogy nincs idő az iskolában a gondolkodásra, így a jobb képességű tanulók sem sajátítják el a magasabb szintű tanulási stratégiákat. Ezért hiába tanulnak a magyar tanulók sokat iskolán kívül, tanulásuk nem lesz hatékony és matematikai önhatékonyságuk csökken (Csüllög-D.Molnár-Lannert, 2014). Ebből kiindulva egészen bizonyos, hogy az oktatásfejlesztésnek nem a meglévő zsúfolt tantervre alapozott tankönyvi fejlesztésnek és

kerettantervek létrehozásának kellett volna a fókuszában lenni, hanem éppen ellenkezőleg, a tantervi elvárások értelmes megszőűrésének.

A digitális szövegértés romlása mögött lévő okokat is fel lehet fedni a PISA adatbázis elemzésével. A szerző által végzett számítások a PISA 2012-es adatbázisán az alábbiakat mutatta:

- A magyar tanulók nagy többsége hozzáfér az infokommunikációs eszközökhöz.
- A magyar tanulók számítógépes tevékenysége nem marad el a többi ország tanulóitól időben.
- Az iskolában számítógépezéssel töltött idő a tanórán negatív kapcsolatban van a digitális szövegértéssel.
- Az otthoni számítógépezés, internetezés ideje viszont pozitívan korrelál a digitális szövegértéssel.
- A számítógépes szokások nem függetlenek a digitális szövegértéstől, az otthoni számítógépes házi feladat készítés pozitív, a szórakozás, szőrfölés negatív kapcsolatban van a digitális szövegértéssel. A magyar tanulók elsősorban játéokra és szórakozásra használják a netet, a házi feladat készítés és információk keresése jóval kevésbé jellemző rájuk.

Az egyik legmeghőkkentőbb eredményt, miszerint az iskolában számítógéppel töltött idő negatív kapcsolatban áll a digitális szövegértéssel, már a korábbi felmérések is kimutatták (PISA 2009 Results, 2011 186.o.). Sőt, azt is kimutatták, hogy az otthoni számítógépezéssel töltött idő viszont éppen hogy pozitívan korrelál a digitális szövegértéssel, még akkor is, ha a családi háttérrel kontrollálnak (PISA 2009 Results, 2011 178.o.).

Ezek alapján jól látható, hogy nem hozzáférési problémák állnak a digitális szövegértési problémák mögött, hanem az új infokommunikációs technikák nem megfelelő használata. Az otthoni kreatív és információ-kőzpontú számítógép használat áll pozitív korrelációban a digitális szövegértéssel. Az iskolai számítógép használat negatív hatását a szakértők abban látják, hogy a tanórai irányított környezetben a tanuló kevésbé fejlődik, mint egy olyan környezetben, ahol saját tempója szerint és bátran hibázva, kísérletezve haladhat előre. A fiatalok ugyanis aktívan, saját maguk által vezérelve és a kortársakkal együtt tanulnak igazán, általában nem iskolai és főleg nem „iskolás” környezetben. A zsűfolt tananyag és alacsony óraszám, valamint a nem megfelelően felkészített és motivált pedagógus együtt azt eredményezi, hogy a fiatalok számára a tanulást az örömtelen, fárasztó és időigényes magolás jelenti. Nincs kellő idő és türelem a gondolkodás és kreativitás fejlesztésére. Az

infokommunikációs technológia (IKT) lehetőség, amit csak kellő nyitottsággal lehet kihasználni. Az igazán nagy lehetőséget a valóságra való rácsodálkozás, reflexió, megértés és alkotás jelenti. Mindebből az következik, hogy iskolai számítógép beruházás és tankönyvgyártás helyett a fejlesztéseknek az otthoni tanulást kellett volna infokommunikációs technológiával segítenie és a pedagógusokat az infokommunikációs eszközök kreatív használatára felkészítenie.

A matematika tanítás leegyszerűsített probléma- és célfája

Fő gond: A matematika kompetencia területen elmaradnak a tanulók eredményei az OECD átlagtól és romlottak 2003 óta

Fő ok: Nem tanulnak meg a tanulók gondolkodni.

1. probléma: Nincs idő a tanórán, mert zsúfolt a tananyag és kevés az óraszám.
2. probléma: Nincs megfelelő mennyiségű és minőségű matematika tanár.
3. probléma: Nincs kihasználva az új infokommunikációs technológia.

1. cél: A tanterv átalakítása, csökkentése, koherenciájának megteremtése.
2. cél: Életpályamodell, mester- és kutatótanárok nagyobb létszámban való megjelenése.
3. cél: Egy olyan virtuális tanulási közeg megteremtése, amely lehetővé teszi személyre szabott kreatív feladatok gyakorlását, mint Koreában.

Implementáció

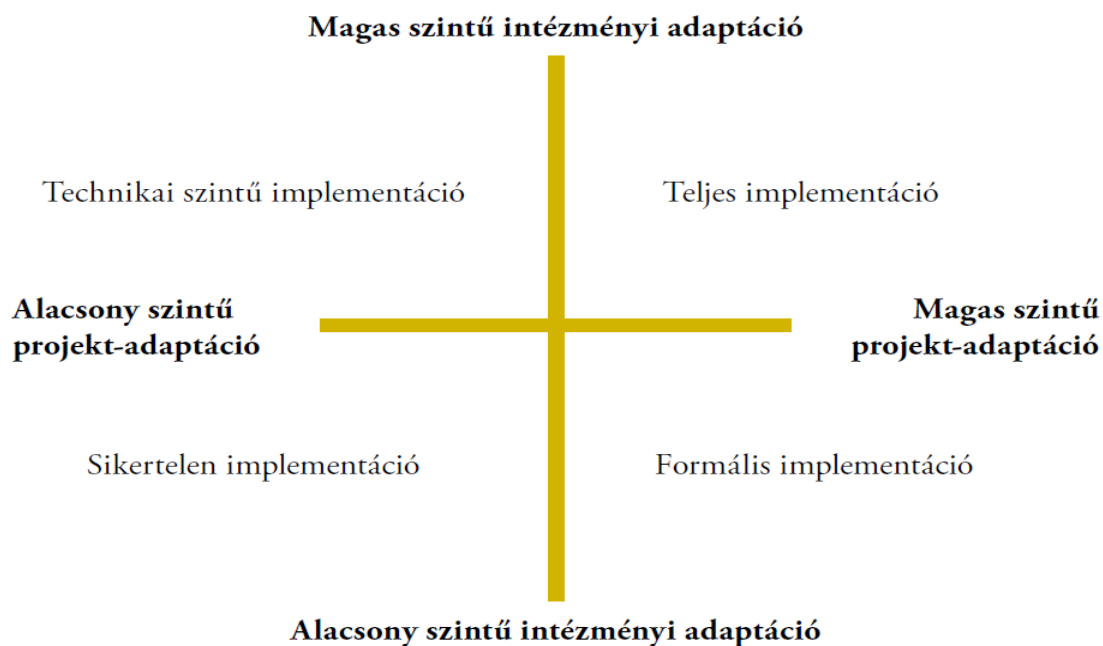
Amennyiben a célok és a hozzárendelt eszközök valóban tények elemzése alapján történik, még mindig nem garantált a fejlesztés sikere. Az oktatás területén maradványként, alapvetően az számít, ami a napi pedagógiai gyakorlatban, a tanuló tanulástámogatása terén történik. A fejlesztési elképzelések és azok gyakorlati megvalósulása közötti eltérés előtérbe helyezte a mikroszintű folyamatok vizsgálatát és „*A beavatkozások logikája a döntéshozatalra fókuszáló, programozott (top-down) megközelítés felől a megvalósítási mozzanatok középpontba állító, adaptív-evolúciós (bottom-up) megközelítés felé tolódik el*” (Fazekas-Halász, 2012 50.o.).

Az USA-ban a hetvenes évek közepén vizsgálták az iskolai kurrikulumokat megcélzó beavatkozások hatásait, ahol az elhíresült Rand Change Agent Study a szervezetet komplex adaptív rendszerként értelmezte és kimutatta, hogy valós hatásokat csak ott

tudtak elérni, ahol az eljárásokat az iskolák és a pedagógusok nem mechanikusan átvették, hanem adaptálták a helyi viszonyokra (Fazekas-Halász, 2012, 11-12.o.). A Rand Study modellje az implementáció négy szintjét különbözteti meg, a teljes implementációtól a technológiai szintűn át a formális, majd a sikertelen implementációig (lásd 8. ábra).

8. ábra

Az adaptáció formái és az implementáció módja: a Rand Study modellje



FORRÁS: Fazekas és Halász, 2012

Forrás: Fazekas-Halász, 2012, 67.o.

Az implementációs problémákra sokan a professzionális projektmenedzsmentben látják a megoldást, illetve a többszintű kormányzásban és sokszereplős rendszerben, a változatos szakpolitikai eszközök intelligens kombinációjában, a hálózati kormányzásban, amely nagyrészt bizalomra épít (Fazekas-Halász, 2012). Mintaként tekinthető az ázsiai kísérleti szakpolitikai tanulás gyakorlata (pl. Kínában), ami részben annak is a beismerése, hogy senki sem mindentudó. Lehetséges, hogy a magyar fejlesztéspolitika egyik akadály a magyarok versenytől és megmérettetéstől, vagyis a kudarcától való félelme, ami egyben megakadályoz minden kreatív kísérletezési próbálkozást. A központi fentről lefele irányított, lineáris ok-okozati összefüggésekre alapuló beavatkozások helyett a helyi kontextus ismerete és a helyi szereplők és igényeik elismerése és beemelése, involválása az új irány a nemzetközi fejlesztéspolitikában. A fejlődő országokba áramló segélyek és egyéb fejlesztési támogatások tapasztalatai a világbanki szakértőket is korábbi fejlesztéspolitikai paradigmáik újragondolására készítették. A közgazdasági értelemben racionálisan cselekvő ember illúzióknak bizonyult, éppen ezért önkritikát gyakorolva ők is az adaptív design és adaptív beavatkozás mellett teszik le a voksukat (Mind, Society ...,

2015). A helyi szinten meghatározott, helyi problémákra való fókuszálás, a valódi eredményekre való törekvés és a fenntarthatóság biztosítása a bizalom kis köreinek építésével, ez a Csináljuk Másképp a Fejlesztéspolitikát közösség krédója is.⁷

Implementációs problémák a Világbank szakértői szerint

- A közgazdászok arra koncentráltak, hogy a kormányoknak mit kell tenniük, sokkal kisebb hangsúlyt kapott az, hogy ezt a „mi”-t hogyan lehet elérni.
- A jó minőségű szolgáltatásokat a hatékony, szabálykövető, meritokratikus és politikailag elszámoltatható intézmények tudják biztosítani. Ennek sok formája lehet, de a pusztá utánnással (mimikri) nem érhető el eredmény.
- A nem megfelelő szolgáltatás problémáját szinte mindig központosított, bürokratikus és top-down egységes közszolgáltatásokkal próbálták megoldani. A standard szervezeti algoritmus a fejlesztéseknek: a probléma a hiány, a megoldás a kínálat és az eszköz a közszolgáltatás volt. Pedig nincs univerzális megoldás.
- Az új megoldásoknak két jellegzetessége van: részvétel, transzparencia, elszámoltathatóság és jó kormányzás, valamint hogy ezek intézményileg heterogén módon valósulnak meg. Nincs olyan, hogy egy méret mindenkinek megfelel.

Forrás: Pritchett L.–Woolcock M., 2002

A lineáris leegyszerűsítő beavatkozási logika általában visszamenőleg beavatkozó logika, hiszen hiába hasznosabb a preventív szemléletű beavatkozás, ez utóbbi jóval nagyobb megértését igényli az emberek viselkedésének és a cselekedeteiket befolyásoló ösztönzőknek. Ugyanakkor az implementáció kapcsán gyakran elfelejtődik az időtényező fontosságának szerepe. Mint ahogy az is igaz, hogy a „fejlesztés nem egy vákuumba érkezik”⁸, és az is igaz, hogy egyik pillanatról a másikra nem lehet sikert elérni. Mint ahogy az innovációknak és a start-up cégeknek, az oktatásfejlesztési beavatkozásoknak is az intézmény szintjén van egy érési ideje. Az oktatási fejlesztések esetén is létezik egy „implementációs gödör” (Micheal Fullan után Fazekas-Halász, 2012, 75.o.), mint ahogy egy innováció teljes beérése is legalább – hazai iskolai környezetben – hét év.⁹ Amennyiben tehát nem a megfelelő implementációs technikákat alkalmazzák, vagy nem jól, úgy gyakran a szándékoktól eltérő hatást érhet el a fejlesztés. Magyarországon sajnos általános gyakorlat, hogy a fejlesztések nem kapják meg az eredményességhez szükséges időt. Ennek egyik oka a bizalomhiány és az a téves felfogás, miszerint az eredményesség egyet

⁷ <http://buildingstatecapability.com/the-ddd-manifesto/>: Doing Development Differently (DDD)

⁸ Linda Darling Hammond elhíresült mondása

⁹ A projektben végzett kvalitatív felmérés alapján.

jelent a gyorsasággal a projektmegvalósító esetén, de ez abból is fakad, hogy az uniós projektlogika rövid időtávját a megvalósítás szempontjából tovább rövidíti a nem professzionális hazai tervezés és projektmenedzsment, amely ha elhúzódik, a megvalósítás elől veszi el az időt. A programok abortálását okozza az is, hogy a projektek megvalósítási esélye nem független a politikai ciklusoktól, gyakori a koncepcióváltás és a már meglévő fejlesztések részeredményei elveszhetnek.

Ugyanígy a fejlesztéseknek nemcsak a mikrokönyezete, de a makroszintű környezete is erősen befolyásolja az eredményességet. Amennyiben a tanuló és együttműködő hálózatok, intelligens és autonóm tanulószervezetek jelentik a siker kulcsát, úgy egy centralizált és központosított környezet ennek ellenébe hat. Egy ilyen környezetben az elszigetelt fejlesztések előbb-utóbb elhalnak és nem lesznek fenntarthatók. A tudatos implementáció hazai mintájának szokták felhozni az 1995-ös NAT bevezetését, ahol elemezték az érintett csoportokat és várható viselkedésüket (Pőcze, 1995).

Pedagógiai rendszerek bevezetése és implementálása

A pedagógiai rendszer implementációján egy olyan folyamatot értünk, amelyben a kifejlesztett pedagógiai rendszer elemeit a befogadó intézmény megismeri, kipróbálja, és saját pedagógiai gyakorlatába beilleszti. A pedagógiai rendszerek implementálása során beszélhetünk átfogó fejlesztési területekről, de célszerű az elemeit, mint tantárgy, helyi tanterv, pedagógiai szakasz, stb. megkülönböztetni (Falus et al, 2012). A szerzők is felhívják a figyelmet arra, hogy a mind a hét elemet magába foglaló definíciónak megfelelő pedagógiai rendszer a maga teljességében nem létezik. Éppen ezért nem célszerű a fejlesztéseknél ennek élethű és teljes másolása, sokkal inkább a belső logikát és kohéziót megtartó, a helyi kontextust figyelembe vevő és a helyi szereplők, ágensek motivációit, érdekeltségét a fejlesztés irányába mozdító adaptív átvétel. Az ilyen adaptív fejlesztésnek egyik kulcstényezője a megfelelő támogatórendszer megléte (lásd keretes írást).

A pedagógiai rendszer bevezetésének támogató rendszere

„A programok sikeres alkalmazása és fenntarthatósága olyan támogató rendszer működtetését igényli, amely a pedagógust napi munkájában segíti, folyamatosan naprakész információval látja el, valamint konzultációs lehetőséget biztosít konkrét kérdések megválaszolására, problémák megoldására.

A támogató rendszernek lehetnek interneten elérhető és közvetlen, személyes közreműködést igénylő elemei. Az előbbieket számos funkciót elláthatnak, melyek közül a legfontosabbak az alábbiak:

- a témához kapcsolódó információk folyamatos biztosítása (elméleti publikációk, módszertani anyagok, taneszközök, webcímek stb.);
- az alkalmazás során kialakult jó gyakorlatok, ötletek, új megoldások gyűjtése és közkinccsé tétele az alkalmazók körében; információk a programcsomag alkalmazásáról és továbbfejlesztéséről;
- a programcsomag alkalmazása során kapott értékelési eredmények publikálása (az adatkezelési szabályoknak megfelelően, az adatszolgáltató előzetes hozzájárulásával);
- internetes fórum az alkalmazással kapcsolatos napi, gyors választ igénylő kérdések felvetésére és megválaszolására.

A közvetlen, személyes támogatás elsősorban a mentori rendszer működtetésével valósítható meg hatékonyan. A mentor olyan speciálisan felkészített tanácsadó, aki elméleti szaktudása és gyakorlati tapasztalata alapján egyaránt partnere lehet a fejlesztői körnek és a felhasználóknak. Fő feladata a programcsomagok bevezetésének, adaptálásának segítése: tanácsadás, konzultáció, óralátogatás és -megbeszélés, iskolai vagy szélesebb körű (fenntartói, kistérségi) elemzések készítése stb. Ha az oktatási program olyan speciális tudást (ismereteket, eljárásokat, módszereket) igényel, amelyek nem állnak rendelkezésre a mentori hálózatban, ajánlott a programot saját mentorképzési elemmel is kiegészíteni.”

Forrás: Falus et al., 2012, 74-75.o.

A fejlesztések értékelése és visszacsatolása

Habár a hibáinkból tanulunk leginkább, a fejlesztéseknek az ezt a célt is szolgáló értékelése a leggyengébb láncszem nálunk és az Unióban egyaránt. Az uniós értékelésekről egy, a megvalósításban résztvevő szakértő értékelését egy hazai oktatáspolitikai blogon olvashatjuk:

„A megrendelő nem volt különösen motivált, az értékelés Brüsszelben kötelező. A Főigazgatóság (érthetőbb nevén DG Employment) elvárása a korábbi működési és értékelési hagyományba belesimuló munka lett volna, részterületenkénti látványos adathalmaz némi leíró szöveggel, amely – lehetőleg – pozitív hatást (impact) mutat ki a különböző területeken eszközölt ESZA-beruházások kapcsán. (Az Unió politikáit hagyományosan nem az értékelési jelentések dinamizálják).” (Setényi, 2011)

Pedig az uniós fejlesztéspolitikával foglalkozó szakértők szerint is valójában az értékelés erősíti leginkább az uniós kohéziós politika és a nemzeti támogatáspolitikák egymást erősítő és folyamatosan javuló kapcsolatát. Ugyanakkor *„mindezen pozitív hatások mellett*

is megkérdőjelezhető az értékelési tanulmányok azon küldetésének teljesítése, hogy egyértelműen kimutassa a fejlesztési források felhasználásnak hatásait. Az értékelési tevékenység folyamatos fejlődése mellett még mindig korlátozott a programok hatásairól rendelkezésre álló információk köre, ami jelentősen megnehezíti a beavatkozások megítélését és a következtetések levonását. A szabályok kialakítását politikai megfontolások is befolyásolják, amelyek nem feltétlenül az eredményesség irányába mutatnak, illetve nem egyértelműen tisztázott az sem, mihez viszonyítva beszélünk eredményességről.” (Nyikos, 179.o.) A 2014-2020-as fejlesztési periódusra az uniós értékelési mechanizmust megváltoztatják és erősítik (Fazekas, 2014), de ennek gyakorlati és eredményes megvalósulását tekintve meglehetősen sok a kérdőjel.

Az oktatási programok értékelése gyakran el is marad, mert a hatás jóval a projekt vége után lenne mérhető és ennek költsége nincs beleépítve az uniós fejlesztési projektlogikába. Gyakran nincs mód valódi bemeneti és kimeneti mérést egyaránt tartalmazó, valamint a folyamatot monitorozó és kontrollcsoportot is bevonó akciókutatás típusú értékelésre, mert ehhez már a program elindításakor nagyon erős koncepcionális elképzelés kell a program céljairól és eszközeiről. Ennek hiányára utal, hogy a programok szinte mindig bemeneti mérés nélkül indulnak el. Így nincs mihez viszonyítani a projekt végén elért eredményeket. Az ilyen jellegű értékelések ráadásul komoly interdiszciplináris team munkát igényelnek, hiszen a pedagógiai, szociológiai, közgazdaságtani és mérés technikai, pszichológiai szaktudás egyaránt szükséges. Az értékelések alacsony színvonalra vagy elmaradása mögött azonban leginkább az érdekeltség hiánya áll, ez viszont megakadályozza azt a tanulási folyamatot, amivel a fejlesztések a hibáikból tanulva egyre eredményesebbek lehetnének.

Tanodaértékelések tanulságai

A PISA adatok mélyebb elemzése rámutatott arra, hogy a nem megfelelő iskolai tanítást nem tudja kompenzálni az iskolaidőn túli mechanikus és extenzív korrepetálás (Csüllög-D.Molnár-Lannert, 2014). A sikeres országok az oktatási rendszeren belül érik el azt, hogy a hátrányos helyzetű tanulók is megfelelő tudáshoz jussanak. A tanodákkal Magyarországon az iskolai problémákat exportáljuk az iskolán kívüli, és gyakran civil szférába. A tanodák annak idején sokféle céllal, civil kezdeményezésre indultak, mára viszont szinte mindegyik kizárólag a tanulási eredmények javítását tűzte ki maga elé célként.

Egy, a tanodák munkáját értékelő jelentés már 2009-ben felhívta a figyelmet arra, hogy a tanoda típusú civil kezdeményezések államosítása nem fogja a várt hatást elérni. Ahogy

az értékelés fogalmaz, „egy alapvetően civil kezdeményezést próbáltak jelenleg központi fejlesztési erőforrásokkal elterjeszteni, megerősíteni. Ugyanakkor ez több dilemmát is felvet. Egyrészt az állami segítség éppen hogy gyengítheti a civil kurázst, részben mert ezt helyettesíti és ezáltal kiszoríthatja, másrészt a központi program jellegéből adódóan is a folyamatok elbürokratizálódnak. Így éppen a civil lét rugalmassága és gyors reflexióképessége vesz el. A papírízű kontroll szintén ezt a folyamatot erősíti, és amennyiben nem párosul valódi szakmai támogatással, kontraszelektálhatja a szereplőket. Az input vezérelt állapot hosszabb távon kevésbé fenntartható, mint a folyamatvezérelt állapot. A standardizáció pedig az előbb felsorolt tényezők nélkül (szakmai támogatás, folyamatvezérlés, visszacsatolás) ellene hat a tanodák sokszínű, a helyi igényekre reagáló képességének.” (Németh, 2009, 53.o.).

A Roma Oktatási Alap (REF) megbízásából a 2012/2013-as tanévben 19 támogatott tanoda szakmai-pedagógiai munkáját értékelték szakértők. A program eredményességét egyrészt a diákok kompetenciáinak (induktív-deduktív gondolkodás, matematika, motiváció, önszabályozás) tesztelése, másrészt a helyszíni monitoring-látogatások során kvalitatív technikákkal (interjú, fókuszcsoport, óramegfigyelés) gyűjtött információk elemzése, valamint számszerűsíthető adatokon alapuló indikátorok (tanodai jelenlét, év végi/félévi osztályzatok) alapján vizsgálták. Az értékelés egyik kulcskérdése az volt, hogy a tanodába járás összefüggésben áll-e a kompetenciaeredményekkel, képes-e kompenzálni a hátrányos helyzetű diákok lemaradásait. Ez implicite azt a feltevést is tartalmazza, hogy a tanodák célja a tanulók kompetenciáinak fejlesztése. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanodák hatása kimutatható ugyan, de elsősorban a mechanikus ismétlést alkalmazó korrepetálások által javítható alapszintű matematikai ismeretek terén. A bonyolultabb problémamegoldó készségeket igénylő feladatok terén javulás nem volt kimutatható. Ráadásul a tanodás és nem tanodás gyerekek közötti különbség nem volt számottevő, mindkét csoport kompetenciáinak szintje meglehetősen alacsonynak bizonyult. A tanodák eredményessége jól láthatóan nem függetleníthető el a környező iskolák minőségétől (Lannert–Németh, 2013).

A tanulói eredményesség javítását nem a magyar, gyakorlatot jellemző túlnyomóan mechanikus ismétlésre alapozó korrepetálás segíti elő. Ahhoz, hogy a valódi problémamegoldó készség és az ezt erősítő motiváció kialakuljon, időre van szükség, amikor a tanulók ki tudnak bontakozni egy értő közegben. Az általános iskola első négy éve kiemelkedő jelentőségű. A nemzetközi példák azt mutatják, hogy az eredményes országokban az iskolai problémákat nem az iskolán kívül, hanem az iskolán belül próbálják megoldani. Az egyik ilyen gyakorlat a kisebb gyermekek bioritmusát és életkori sajátosságait jobban figyelembe vevő egész napos iskolai oktatás. A portugál alsó

tagozatos iskolareform azáltal, hogy bevezette az egész napos iskolai programot és komoly továbbképzést kínált az alsó tagozatos tanítóknak, valamint megszüntette a kisiskolákat és nagyobb körzetekben alakított ki iskolacentrumokat a helyi területi vezetők és a lakosság konszenzusával, komoly sikereket tudtak elérni (Matthews et al., 2008). Ezen az iskolafokozaton azonnal csökkent a bukási arány, majd a PISA eredmények terén is Portugália lett az egyik legdinamikusabban fejlődő ország.¹⁰

Ma Magyarországon nemcsak hogy egyszerre létezik két egymásnak ellentmondó elképzelés, mint az egész napos iskola és a tanoda, de ezek gyakorlati megvalósulása éppen, hogy a rendszer eredménytelenségét konzerválja. Jól illusztrálja ez az eset, hogy az alapprobléma az alsó tagozatos oktatás színvonala, de ezt a problémát az uniós fejlesztések és célrendszer logikájába illeszkedve a tanodákkal próbálják orvosolni. Ez viszont nem hat vissza az alapoktatás minőségére, nem igazán preventív és adaptív beavatkozás. Viszont a fejlesztési pénzek valójában csökkentik az alsó tagozatra irányuló költségvetési pénzeket és honi stratégiaalkotási készséget, így a valódi probléma – az alsó tagozatos oktatás problémája – orvosolatlan marad. Sajnálatos módon a tanodák mögött sokféle érdek áll: a politika szeretne egy könnyen kommunikálható, látványos megoldást találni, a tanodaüzemeltetők pénzükhöz jutnak, a helyi iskolák megszabadulhatnak legrosszabb tanulóiktól anélkül, hogy ezért őket felelősségre vonnák. A parciális egyéni és intézményi érdekek közt a beavatkozás célpontja, a hátrányos helyzetű tanuló elveszni látszik. Rövidtávon talán úgy tűnik, hogy jobban jár ő is, de éppen a már említett tanodaértékelés mutatta ki azt is, hogy a tanodás gyerekek körében a kortársakkal való szociális elsajátítási motiváció még csökken is, vagyis az osztálytársaktól elkülönülten fejlesztett gyerekek nem kerülnek közelebb saját kortársaikhoz. Ez hosszabb távon minden bizonnyal komolyan rontja boldogulási esélyeiket. Így a projektlogika rövid távú célrendszerében feláldozódik a közoktatás-politika hosszabb távú célja.

A tanodaértékelés javaslatai

- Szükséges lenne a tanodába járás kezdetének **korábbi életkorban** való meghatározása, a még eredményesebb (kompetencia) fejlesztés céljából.
- Tanácsos lenne, hogy a tanodákban egy **kipróbált egységes módszertan** és monitoring kerüljön alkalmazásra, a tanodai és tanulói sajátosságok figyelembevételével. Túl kell lépni az egyszerű begyakoroltatás és korrepetálás pedagógiai-módszertani gyakorlatán.

¹⁰ Lásd Andreas Schleicher (az OECD PISA részlegének vezetője) előadását a TED-en. Akkor Portugália mellett még Magyarország is jó példa volt a kiugró 2009-es javulással a szövegértés terén. http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools?language=en

- A tanoda is, akárcsak az iskola **a gondolkodást kevésbé fejleszti**, a kortársakkal való szocializáció terén pedig inkább romlás tapasztalható.
- **A legnagyobb gond az általános iskolák alacsony színvonala, amire nem megoldás, hogy felmentjük őket és a tanodával megszabadítjuk őket a legproblémásabb tanulóktól!** Ugyanakkor a tanodákban sokféleképpen érdekelt a felnőtt világ.
- Az általános iskolát kellene inkább fejleszteni úgy, hogy a gyerekeket a helyi sajátosságokat figyelembe véve integráljuk. Ilyen minta lehet a **hejőkeresztúri modell, vagy más modellek, amelyek mérhető eredményt produkálnak!**

Forrás: Lannert-Németh, 2013

4. Strukturális problémák

Még ha tudjuk is, hogy a fentről lefele megközelítés nem eredményes és a kontextusból és „alulról” kell kiindulni a fejlesztések során, ezzel még nem lesz egyértelmű, milyen operatív lépésekre is lenne szükség ahhoz, hogy a fejlesztés gyökeret eresszen és fenntarthatóvá váljon. Sőt, van, aki azt állítja, hogy magával a megközelítéssel van a gond, éppen a megoldás (fejlesztés) a probléma (Pritchett–Woolcock, 2002). Azzal a közpolitikai fejlesztések standardizált algoritmusaként funkcionáló megközelítéssel, amely a szükségletet tekinti problémának, a megoldást a kínálatban látja és a közszolgáltatást tekinti a megoldás eszközének. Természetesen voltak ennek a szemléletnek sikerei is (mint például bizonyos járványok leküzdése, az analfabétizmus felszámolása, halálozási ráta csökkentése), de többségében inkább kudarcokkal járt. A világbanki szakértők álláspontja szerint a sok tranzakcióval járó diszkrecionális döntéseken alapuló területek, mint az oktatás vagy az egészségügy, nem fejleszthető sikeresen projektekkel. Megkülönböztetik a tranzakció intenzív és nem intenzív, illetve diszkrecionális vagy nem diszkrecionális döntéshozatali módokat a közszolgáltatás terén (lásd 2. táblázat). Minél többször kerül valaki kapcsolatba az ügyféllel, mint a pedagógus vagy az orvos, annál inkább beszélhetünk intenzív tranzakcióról és minél inkább saját hatáskörükben döntenek (mint a tanár az osztályteremben, vagy az orvos a rendelőben), annál inkább beszélhetünk diszkrecionális döntésről. A szolgáltatások terén általában diszkrecionalitást tapasztalhatunk, ahol a helyi döntések meghozatalához szükségesek a helyben megszerzhető információk (a tanulók vagy betegek állapota), így nem működhet mechanikusan. Minél kevésbé függ a döntés a kontextustól, annál kevésbé beszélhetünk diszkrecionalitásról.

A diszkrecionális de nem tranzakció intenzív döntéshozatali tevékenység a **szakmapolitika** (policy) területe. Tíz okos ember összeül és meg tudja alkotni a

szakmapolitikai stratégiát, reform elképzeléseket. Ha belegondolunk Magyarországon szinte minden stratégia, fehér vagy zöld könyv hasonló logikában készült el. A nem diszkrecionális és nem tranzakció intenzív területen találhatjuk a **szabályokat és eljárásokat**, ami a magyar döntéshozatalban mindig is kitüntetett terület volt. A **programok** viszont sok tranzakcióval járnak, de nem diszkrecionálisak, rutinizáltak. Egy program implementációja szoros „használati útmutatót” igényel, ahol viszonylag kevés a választási lehetőség és elsősorban technikai (költséghatékony megoldást találni) és logisztikai (megbízhatóan végig menedzselni a folyamatot) problémák állnak az előtérben. Az oktatásfejlesztési projektek a meglehetősen merev előírásokkal és beszámolási kötelezettségekkel ebbe a logikába simulnak bele. Holott a napi gyakorlatot másképp kellene megközelíteni. A **diszkrecionális döntésekkel teli tranzakció intenzív „gyakorlatok”** okozzák a legnagyobb fejtörést, mert eredendően nem illenek bele a nagy volumenű, rutinizált adminisztratív ellenőrzés logikájába.

3. táblázat:

A közszolgáltatások döntéshozatali mód szerinti tipizálása

	Diszkrecionális	Nem diszkrecionális
Tranzakció intenzív	Gyakorlat, praxis Pl. a napi tanítási vagy a gyógyítási gyakorlat	Program Pl. iskolaétkeztetési vagy oltási programok
Nem tranzakció intenzív	Policy Pl. tantervi reform vagy felvilágosító kampány	Eljárások, szabályok

Forrás: Pritchett–Woolcock, 2002

A szakmapolitika elsősorban technokrata, a programok pedig bürokrata logikát követnek, míg a napi praxis elsősorban egyéni. A gyakorlatokat nem lehet standardizálni. Éppen ezért e hiátust legtöbbször a jó gyakorlatok gyűjtésével próbálják kezelni. Ugyanakkor a **jó gyakorlatoknak igencsak csalóka a fénye**, amennyiben helyi adaptáció és átgondolás nélkül kerül bevezetésre, bizonyosan nem éri el a fejlesztő a célját. A jó gyakorlatok emésztetlen átültetése leginkább arra utal, hogy hiányzik a stratégiai átgondolás és a helyi kontextus alapos ismerete. Gyakran az ún. **interpretációs tévkövetkeztetések** (ecological fallacy) sorába helyezik, ahol azt tételezik, hogy egy modell pusztai formai lemásolása, **mimikrije** önmagában megoldás lehet. Ilyennek tekinthető a civil tanodák állami szinten központosított és standardizált fejlesztése, vagy a most felbukkanó 9 évfolyamos általános iskola bevezetésének ötlete. E mögött minden bizonnyal a lengyel oktatási reform és az 1999-ben bevezetett oktatásszerkezeti reform közötti téves ok-okozati kapcsolat feltételezése áll. A lengyel siker mögött nagyon sok egyéb, kulturális és kontextuális tényező állhat, mint a pedagógus életpályamodellel továbbképzés központú

bevezetése, vagy a tankönyvek szisztematikus, tényalapú fejlesztése. Egy olyan rendszerben, ahol nem csökken a tanulónéesség és nincsenek az alapfokra lenyúló középiskolai szerkezeti megoldások egész másképpen funkcionál a kilenc évfolyamos általános iskola, mint ahol csökken a gyereklétszám és az iskolaszervezet nagyon színes, a rendszer pedig erősen szelektív. Egy ilyen megoldás csak akkor működik, ha a szerkezetváltó gimnáziumok megszűnnek, ellenkező esetben az általános iskola felső évfolyamai elfekvőre fognak hasonlítani.

A tranzakció intenzív diszkrecionális gyakorlat központi fejlesztése három okból is kudarcot vallhat.

1.) Nagyon sok szintje van a problémának és ezzel az ún. **ügynök-megbízó probléma megsokszorozódik**. Minden szinten találhatunk egy megbízót, aki megbízza az ügynököt a fejlesztéssel. Az ügynök általában jobban ismeri az adott viszonyokat, az aszimmetrikus információs helyzet viszont akár visszaélésre is csábíthatja a megbízottat, hogy visszaéljen a megbízó által adott forrásokkal, célokkal, stb. A megbízó pedig - hogy kontrollálhassa a megbízottat - szükségtelenül sok adminisztratív kontrollt helyez a rendszerbe. Különösen halmozott ügynök-megbízó problémával állunk szemben az uniós fejlesztések terén. Alapvetően az Európai Unió országainak az állampolgárai a megbízók, akik Európa fejlesztését várja el a politikusoktól. A brüsszeli politika megbízza a brüsszeli bürokratákat a fejlesztések koncepciójának kidolgozásával, menedzselésével. A brüsszeli bürokraták megbízzák az országok minisztériumait, hogy az európai célokat nemzeti célokká alakítsák át. A minisztériumok megbízzák a háttérszervezeteket, hogy a részleteket kidolgozzák. A háttérszervezetek megbízzák a projektmenedzmentet végző közvetítő szervezeteket a lebonyolítással, azok pedig pályázatok útján megbízzák a projektek végrehajtásával az erre mandátumot kapott szervezeteket, intézményeket, cégeket. A hosszú láncolatban számtalan ügynök-megbízó párost találunk, ahol mindenhol felmerül annak a veszélye, hogy az ügynök a megbízót félrevezeti. Ilyennek tekinthető például, amikor a nemzeti kormányok és minisztériumai megpróbálják saját céljaikat az uniós célok mezébe csomagolni, és így születnek olyan operatív programok, amelyek megpróbálják a nemzeti célokat elérni uniós keretek között. Minél nagyobb az eltérés a helyi és az uniós célrendszer között, annál nagyobb annak a veszélye, hogy a megbízó (itt az Unió) céljai nem fognak teljesülni. Ennek érdekében erősebb kontrollt gyakorol, de ez esetben a nemzeti célok fognak csorbát szenvedni. Ugyanilyen párost alkot a projektmenedzser közvetítő szervezet és a projektet végrehajtó szervezet. Nagyon gyakori, hogy az iskolák – kellő erőforrás híján – kénytelenek saját helyi céljaikat a meglévő pályázatok útján érvényesíteni, hiszen ez az egyedüli pénzforrás a fejlesztés számára. Így bármilyen pályázatot megpályáznak,

még akkor is, ha az nem a céljaiknak megfelelő, remélve, hogy a pályázat örvén saját céljaikat is eléri. A projekt eredménytelensége ilyen konstellációban szinte kódolható.

2.) A közszolgáltatások azon közjavak létrehozására hivatottak, amiket a piac maga nem hoz létre, mert túl sok költséggel jár az egyéni szinten elérhető nyereséghez képest, miközben a közösség szintjén ezek a javak szükségesek. Az általános közoktatás vagy közegészségügy ilyen területek. Ugyanakkor **a piac kiiktatása egyben csökkenti a hatékonyságot**, hiszen a piac tisztító hatása nincs jelen. A közalkalmazottak esetén tapasztalható ez, amikor a munkáját nem jól végzőket – ami egy vállalatnál megoldás–nem tudják elbocsátani.

3.) A diszkrecionalitás ilyen esetekben a hatékony szolgáltatás alapja, így ha ezen a területen **a nagyobb kontroll érdekében a megbízott-tól elvonják a saját döntési jogkört**, ezzel ugyan csökkenthetik a visszaélés lehetőségét, de egyben csökkentik az eredményességet.

5. Fejleszthető-e az oktatás fenntartható módon és eredményesen projektek által?

A probléma tehát az, hogy a napi gyakorlatot olyan eszközökkel próbáljuk javítani, amelyek erre nem alkalmasak, szakmapolitikai reformmal, rendeletekkel, programokkal, projektekkel. Ezek a megoldási formák az erőforrásokat központosítják és csatornázzák, az információkat monopolizálják és felülről lefele áramoltatják (vissza vagy horizontálisan nem), a döntéseket a kormány vagy annak ágensei hozzák, a fejlesztő ügynökségek vagy közvetítő intézmények a központtól szállítanak a helyi felé, az elszámoltathatóság pedig belső és alulról felfele irányuló folyamat, az állampolgárok felé való elszámoltathatóság nincs a fókuszban. Így még az indokolt fejlesztések is kudarcot vallanak a fejleszteni vágyott, de be nem vont helyi szereplők alulmotiváltsága és érdektelensége miatt. A szükséglet-kínálat-közszolgáltatás megközelítés eredménye az oktatásban: központosított tanterv, alulképzett pedagógus, alacsony helyi elköteleződés, a folyó kiadások nagy arányban bérekre költése, alacsony tanulási teljesítmény, nagy lemorzsolódás. A visszacsatolás hiánya és a helyi szereplők be nem vonása mindenképpen kudarchoz vezet, de ezt gyakran elhomályosítja az a tévképzet, hogy ezek a dolgok máshol működőképeseek. Pedig a jó gyakorlatok szolgálai másolása, a problémák technicizálása (például amikor az oktatási indikátorokat mechanikusan akarják használni és az iskolaszervezeti átalakítást egyszerű mérnöki feladatnak tekintik), az egységes megoldások mámora nem megoldás. A probléma viszont másik oldalról is megközelíthető. A fejlettebb országok saját berendezkedéseiket példaként állítják a kevésbé fejlettek elé és ez alapján ítélik meg működésüket. Ezek a veszélyek az uniós fejlesztési logikában halmozottan fennállhatnak,

ahol erre szakosodott fejlesztési szakértők kérnek el súlyos pénzeket kontextusfüggetlen és nagy eséllyel eredménytelen megoldási javaslatukért, gyakran csak azt az előnyt kihasználva, hogy szerencsés helyen születtek.

A hibákra viszont gyakran hibás megközelítéssel válaszolunk. A világbanki szakértők több hibás választ is felsorolnak (Pritchett-Woolcock, 2002):

- 1.) Intenzifikálás. Ha nem tanít jól a tanár, lássuk el még több képzéssel. Ha a fenntartási kiadások alultervezettek, tegyünk még több pénzt a rendszerbe. Nagyon gyakran ezek a válaszok a valódi változtatások helyett a könnyebbek, ún. járulékos reformot preferálják, és csak a többszöri kudarcral végződő intenzifikáló kör után jön a felismerés, hogy habár ez máshol működött, de itt másra van most szükség.
- 2.) Amputálás. Ez a fajta doktriner „amputálás” vagy államtalanítás igen jellemző volt a posztoszocialista országok átmeneti periódusára. Ennek kockázata, hogy fontos feladatok ellátatlanok maradnak. Ez a fajta szemlélet mindig új lendületet nyer, amikor pénzügyi megszorításokra van szükség. Ugyanakkor éppen ezek a kulcsterületek azok (oktatás, egészségügy, stb), ahol az állami felelősség miatt a kormány nem vonulhat ki. Az állami feladatokat egy gyenge állam még kevésbé tud megoldani. Habár sajnos hatalmas költségvetés mellett is előfordul, hogy alacsony a szolgáltatás színvonala, de költségvetés nélkül maga a szolgáltatás is megszűnik.
- 3.) Szakmapolitikai reform. A szakmapolitikai reform általában olyan reformokat takar, amit kevés „okos” emberrel is implementálni lehet. Tény és való, hogy az ázsiai országok reformjai mögött gyakran egy vékony technokrata elit állt. Ez akkor működik, ha nem kell széleskörű vitákba bocsátkozniuk, erős támogatásuk van felülről és eléggé beágyazottak vagyunk. Ugyanakkor a szűkkörű elit reformja magában hordozza azt a veszélyt, hogy túlbecsülik képességeiket, hogy csak egy szűk, általuk preferált területre koncentrálnak és teljesen különböző problémákat is hasonlóan egységes, standardizált módon közelítenek meg. Előnyben részesítik a diszkrecionális, de nem tranzakció-intenzív döntési módokat, és gyakran az elefántcsonttoronyból szemlélve, a reformok kudarcát a tudatlanságnak, a kompetenciák hiányának és a közömbösségnek tudják be. *„Tíz okos ember lehet, hogy tudja hogyan kell egyesből a kettes sebességbe váltani, de nem sokat érnek vele, ha közben nem veszik észre, hogy az autó fékje és jelzőlámpája nem működik, a kerék lapos, a sofőrnek nincs jogosítványa, az út sáros.”* (Pritchett-Woolcock, 2002, 20.o.) Az elit kis csoportja nem tudja növelni az oktatás színvonalát, ha tanárok ezreinek mindennapi gyakorlatát nem változtatja meg.

- 4.) Mimikri – amikor egy jó gyakorlatot pusztán szolgai módon lemásolunk, de nem adaptáluk a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelően és nem engedjük meg a modelltől való kreatív eltéréseket.
- 5.) Túlterhelés – amikor a hatékonyságot és eredményességet a gyorsan és sokat szemlélet váltja fel, ezáltal túlságosan is megterhelve a szereplőket és a rövid határidők és terhek túlfeszítik a kereteket.

A tanárok intenzív bevonása a fejlesztések kialakításába, a részvételük növelése a folyamatokban vagy az általános elszámoltathatóság mind növelik az inkoherenciát, mert ez a természetük. A koherencia növelése csökkenti a rendszer eredményességét, így együtt kell tudni élni olyan intézményekkel, amelyek allokálják, delegálják és korlátozzák a hatalmat.

Fejlesztéspolitikai megoldások Dél-Amerikában az oktatás terén

- A szolgáltatást nyújtó autonómiája – iskolai autonómia
- Az egyes szektorokban a részvétel növelése – korlátozott közösségi bevonás az iskolákba
- Kiszervezés. Bizonyos egészségügyi szolgáltatásokat NGO-k végeznek szerződéses alapon.
- Decentralizáció-föderalizáció.
- Decentralizáció-lokalizáció. Önkormányzati oktatás.
- Keresletoldali finanszírozás. Oktatási hitel program, voucher.
- Társadalmi alapok. Az alapok az államtól átvesznek bizonyos feladatokat.
- Közösség alapú fejlesztés.

Forrás: Pritchett-Woolcock, 2002

Mégis, hogyan lehet akkor megoldani, hogy az osztálytermi gyakorlat minősége javuljon az oktatásban? A fejlesztéspolitikai szakértők éppen arra hívják fel a figyelmet, hogy nincs általánosan jól működő egységes recept. Vannak olyan tények, amelyek segítenek, mint a jó intézmények, a jó kormányzás, a differenciált megközelítés, a szereplők aktív részvétele, a szolgáltatók elszámoltathatósága, de ezek egyéni kombinációját minden országnak magának kell átgondolni, kidolgoznia.

A fejlesztéspolitikában egy új paradigmaváltásra próbálkozás a CDD (Cash on Delivery) segélyezési forma, ahol a segínyt nyújtó donor nem előre szabályozott projekteket támogat, hanem a segíteni kívánt országgal csak a célokban egyezik meg, amit egyedi módon közelíthetnek meg, a pénzeket viszont az eredmény függvényében és harmadik

„független” fél igazolásával folyósítják. Ezzel a jó gyakorlat másolást a feje tetejére állítják, hiszen éppen nem a jó gyakorlatok, modellek „külalakja” számít, hanem a dokumentált eredményesség. Ezáltal a projektgazda nincs Prokrutész ágyba kényszerítve. A másik fontos újdonság a CDD programmal kapcsolatban, hogy annak eredményességét nem a program, hanem a rendszer szintjén mérik. Ezzel a rendszert a pusztai formai másolástól tovább lendítik oda, ahol a valódi – habár gyakran „bomlasztó” – innovációk lehetségesek. A jövő kérdése, hogy ez a forma hogyan vizsgálják és sikerül-e legyőznie a szereplők kockázatkerülő, és éppen ezért jó gyakorlat másoló magatartását és elismertetni a kockázattal járó jogosultságát (Pritchett et al., 2012).

Kedvező környezet szükséges

Az eredményes fejlesztés nem pusztán implementációs technika kérdése. Ahhoz, hogy a helyi szereplő valóban tevékenyen részt tudjon venni saját problémáinak eredményes megoldásában, egyrészt képesnek kell erre lennie (kompetenciák, felelősségek és erőforrások tekintetében), másrészt a hatalomnak bízni kell benne (felvértetni a szükséges eszközökkel és hagyni munkálkodni). Kultúra kérdése is, hogy a szükséges kontrollmechanizmusok a kölcsönös elismerést vagy éppen a bizalmatlanságot erősítik. Előfordulhat, hogy egy folyamatosan nem hatékonyan működő rendszerből folyamatosan tűnnek el a kompetenciák és erőforrások, kiüresítve így a felelősség fogalmát. A társadalom és a politika már nem tudja felfogni az oktatást a maga komplexitásában. A leegyszerűsítő gondolkodás terméke a nagyfokú autonómia kontroll nélkül, vagy a nagyfokú kontroll autonómia nélkül, holott a kettő egészséges egységére lenne szükség.

Az eredményes pedagógiai munka feltétele az autonómia és kontroll együttes harmonikus jelenléte. Míg a korábbi oktatáspolitikai az intézményi autonómiát gyakran az iskolák magára hagyásával helyettesítette, addig most úgy tűnik, hogy a kontrollt a túlbiztosított centralizációval pótolják. Nem tűnik logikusnak, hogy egyszerre létezik egy központosított tankerületi rendszer, állami tankönyvkiadás és pedagógiai szakmai szolgáltatás, tanfelügyelet és elsősorban tantárgyi szaktanácsadók, valamint a kötelező pedagógus kari tagság. Egy túlbürokratizált rendszerben, ahol a centrális erőter dominál, ott a pedagógus értékelés esetében is félő, hogy a különböző szereplő egysíkúan és egy irányba húznak és kevésbé az eredményesség, mint a vonatkozó dokumentumok és az azoknak megfelelő viselkedés lesz az megítélés központjában. A pedagógiai autonómiát elfojtó túlcentralizálás és az anómiás, visszacsatolásként pusztán a piaci folyamatokra hagyatkozó liberalizálás között még nem sikerült megtalálni a középutat. Szükség van egy kiszámítható és fenntartható pedagógus életpályamodellre, valamint szakmai ellenőrzésre és támogatásra,

de egy olyan intézményi struktúrában, ahol a szakmai autonómia és kontroll harmóniája megvalósul (lásd 3. táblázat). Elszámoltathatóság híján ugyanis az iskolai autonómia éppen hogy negatív összefüggésben áll az iskolai eredményességgel.¹¹

4. táblázat

Elmozdulás a centralizált rendszerből a kontrollált szakmai autonómia felé

Centralizált túlbiztosított rendszer	Kontrollált szakmai autonómia
Klebersberg Intézményfenntartó Központ (KLIK)	Tankerületi rendszer, amely kistérségi szinten működik és elsősorban a helyi igényekre reflektál.
Pedagógus Kar	Független tanári szakmai szövetség a pedagógiai sztenderdek folyamatos felügyelete, alakítása céljából.
Tanfelügyelet	Intézményértékelő inspekciós rendszer, ami nem az egyéni pedagógusra van kiélezve, de része az osztálytermi munka megfigyelése is és elsődleges feladata a szakmai támogatás.
Szaktanácsadók	A pedagógus és intézményvezetők munkáját segítő szakértői hálózat, akkreditált szakértőkkel és erre célzott normatívákkal az intézmények részére.

A második McKinsey jelentés az oktatási rendszereket négy (megfelelő, jó, magas és kiváló) szintre sorolja be, ahol a különböző szintekre való továbbjutásnak más és más a feltétele. A jó szintre való eljutás záloga az intézményrendszer átalakítása. A jó szintről a magas szintre az anyag szerzői szerint a pedagógushivatás megerősítésével juthatunk. A McKinsey jelentés is kiemeli, hogy ennek eléréséhez a legjobb képességűeket kellene a pályára vonzani, valamint emelni a pedagógusképzés színvonalát és egy növekvő teljesítményhez növekvő bérekkel párosuló pedagógus életpályamodellt célszerű bevezetni. Mind emellett az iskolai önértékelést és az adatok, értékelések nyilvánosságát is biztosítani kell. A kiváló szintre való továbblépés pedig nagyon hatékony innovációkat igényelne (lásd 5. táblázat).

5. táblázat

Hogyan tehetők jobbá az iskolarendszerek? A különböző fejlettségi szintű oktatási rendszerekben szükséges fejlesztési feladatok

	Szintváltás			
	Gyengéről megfelelőre	Megfelelőről jóra	Jóról magas színvonalúra	Magas színvonalúról kiemelkedőre

¹¹ PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices, OECD Publishing, Paris, 2010

A fejlesztés kiemelt területe	Alapvető írás-olvasási és számolási készségek elérése	Intézményi-szervezeti alapok kialakítása	A pedagógushivatás megerősítése	Szakértői együttműködésre és innovációra épülő továbbfejlődés
-------------------------------	---	--	---------------------------------	---

A jó színtről a magas színvonalú szintre történő fejlesztés beavatkozási területei

A pályára kerülők rátermettségének javítása	Jobb képességű diákok vonzása a pedagógusképzésbe A pedagógusképzés színvonalának és a pedagógusdiploma követelményrendszerének növelése
A pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása	A pedagógusok szakmai továbbfejlődésével kapcsolatos elvárások és a szakmai továbbfejlődés lehetőségeinek növelése (az önfejlesztés, a szakmai támogató csoportok, a központi továbbképzések rendszere terén) Személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadás Pedagóguséletpálya-modell, szakaszonként növekvő szakmai követelményrendszerrel és megfelelően növekvő bérekkel
Az iskolai szintű döntések megalapozása	Flexibilitás és növekvő mértékű decentralizáció Iskolai szintű önértékelés bevezetése Az iskolai teljesítménymutatók (adatbázisok) nyilvánossá tétele Lehetőség biztosítása arra, hogy az iskolák saját hatáskörben olyan (specializált) oktatási programokat vezessenek be, amelyek leginkább megfelelnek diákjaik igényeinek, szükségleteinek

Forrás: Mourshed–Chijioko–Barber, 2010, McKinsey idézi: Sági Matild – Varga Júlia: Pedagógusok in: Jelentés a magyar közoktatásról, 2010, OFI

Előzetes javaslatok a mintamodell projektek és környezetük kialakításához

Láthattuk, hogy az alpműködésre kell hatnia a fejlesztésnek, másképpen hatástalan lesz és nem fenntartható. A policy, törvények és programok szintjén is van persze javítanivaló. Láthattuk, hogy a célok és eszközök nincsenek mindig jól kijelölve, a szakmapolitikai stratégiaalkotás meglehetősen gyenge színvonalú. A törvények és rendeletek tekintetében is meglehetősen sok zavar tapasztalható, nagyon sok kérdés nem megfelelően van szabályozva és nincsenek tiszta felelősségi viszonyok. A programok esetében pedig az implementáción sok javítanivaló van. Ugyanakkor a napi osztálytermi gyakorlatot ezek önmagukban nem változtatják meg. A világbanki szakértők szerint a diszkrécionális és tranzakció-intenzív gyakorlatokat nem lehet projektekké és programokká befolyásolni. Mégis mit lehet tenni, ha ez az egyetlen eszköz van a kezünkben?

Növelni kell az oktatásnak a költségvetésben való részesedését

Fontos, hogy az EU fejlesztési források ne rontsák a működés feltételeit, ugyanis csak működő rendszereket, intézményeket lehet fejleszteni. Éppen ezért az uniós *fejlesztéseket sokkal jobban kell kötni a költségvetésből finanszírozott működéshez*. Egyrészt fontos,

hogy az oktatásra szánt költségvetés növekedjen, mert ez a projektek eredményeinek fenntarthatóságát garantálja. Másrészt úgy kell megtervezni a projekteket, hogy a fejlesztéseknek legyen költségvetési lába. Ehhez az is szükséges, hogy az uniós fejlesztéseknek ne a lehívási arány legyen a sikerindikátora, mert ennek magas aránya túl sok költségvetési pénzt vonhat el a működtetéstől, éppen ezért ez a siker indikátor a valódi eredményesség megítélését tekintve célellentétesnek bizonyulhat. Sokkal inkább kerüljenek előtérbe a szakmai szempontok és a jogi-pénzügyi kontrollt elviselhető mértékűre kell visszaszorítani.

A helyi igények figyelembevétele, alulról építkezés

A projekt kiírásoknak jóval inkább meg kell engednie az egyéni, de éppen ezért a helyi igényekre szabott és ezáltal eredményesebb megközelítéseket. Az úgymond jó gyakorlatok elemeinek szolgai másolását és reprodukcióját elvárni célellentétes hatással jár. Egy pályázati kiírásban elsősorban a célokat és elvárt eredményeket érdemes rögzíteni, a konkrét projektelemelek kialakítása a helyi részvevők felelőssége, amihez viszont a kiíró nyújthat projektmenedzsment jellegű segítséget a logisztikai keretmátrix és egyéb eszközök használatában. *Minden projekttervtől elvárás lenne a projektmenedzsment tervezési eszközök használata, cél és problémafa, SWOT elemzés és logframe használata.*

A kockázatokat mérsékli, ha a projektek kísérleti jellegét erősítik, megengedve, hogy nem mindegyik lesz sikeres. *Érdemes lenne többkörös eljárásokat hirdetni, ahol az első szakaszban többen is nevezhetnek, de az elnyerhető összeg kicsi lenne és elsősorban a professzionális projekttervezést szolgálná. Az első kör végén (fél-egy év után) értékelné lehetne az elkészült projektterveket és a legsikerültebbeknek személyesen egy nyílt körben kell bemutatniuk elképzeléseiket. Ez lehetőséget adna a projektek mélyebb megismerésére és esetleges alakításukra is, és ezzel minimalizálni lehet a kudarc esélyét. Ugyanakkor ezt megszüntetni nem lehet, száz százalékos siker elvárás megöli a kreativitást.*

A szakmai monitorozást jóval professzionálisabbá és rugalmasabbá kellene tenni. A projekteken előfordulhat, hogy a helyi kontextusból fakadóan időközben változtatásra van szükség. Ezt meg kell engedni, ehhez viszont olyan szakmai vezetők kellene a kiírók oldalán, aki szakértője az adott, fejleszteni kívánt területnek, és megfelelő döntési pozíciót birtokol, viszont bérezése/jutaléka függ a projekt sikerétől is, amit egy tőle független szervezet tudna legobjektívebben megítélni.

Szakmai támogatás információval, képzéssel és támogató-ösztönző tanfelügyelettel

Miután az osztálytermi gyakorlat a pedagóguson áll, a napi működést leginkább úgy tudjuk befolyásolni, ha a helyi cselekvő kompetenciáit, attitűdjeit formáljuk, így *képzés, átképzés, mentorálás és szakmai támogatás szükséges*. A központnak ezen a téren kell elsősorban segítséget nyújtania, ehhez viszont *normatív költségvetési támogatásra* van szükség, amelyet három-ötévente felül kell értékelni. Amennyiben iskolák is szakmai szolgáltatók és akkreditált képzéseket folytathatnak, úgy a mintaprojektekben majd részt vevő pedagógusok *képzési vouchert* kaphatnak és beválthatják a szakmai szolgáltatók és egyéb intézmények akkreditált képzésein.

Az információ áramlását és hálózati működést segíteni kell időkedvezménygel (kötelező óraszámra építve), költség-hozzájárulással, *virtuális közösségi és tanulótér* létrehozásával.

Célszerű az ösztönzők körébe az iskolai autonómiát is beemlíteni. Javasolt ennek differenciált növelése, vagyis a nemzetközi gyakorlatban sem ismeretlen módon az *eredményes iskolák esetében nagyobb fokú autonómiát lehet megajánlani*, de ehhez szükséges, hogy a tanfelügyelet intézményszintű értékelést végezzen.

Csak akkor lesz működőképes a modell, ha maga a tevékenység, a kísérlet és tanulás öröme, és a várható nagyobb eredményesség a motiváció. A finanszírozás csak a járulékos kiadásokat fedezze, de *hosszú távon a tanfelügyeleti intézményértékelésen keresztül kellene érvényesíteni a sikeres projektekben résztvevők anyagi juttatását* azzal, hogy esetleg egy meredekebb bérskálára kerülhetnek, ahol az angol Threshold program mintájára gyorsabban és nagyobb béremelésre van lehetőség, mint a normál eljárásban. Amennyiben a kidolgozandó pedagógus életpálya modell megfelelően rugalmas és nem elsősorban dokumentumokra alapozva teszi lehetővé az előrelépést, úgy nincs szükség egy ilyen, az innovatív, de esetleg nem feltétlen dokumentumokat és díjakat gyűjtő pedagógusi gyorsító pályára. Ha a rendszer rugalmatlan, úgy esetleg lehet egy innovatív pedagógusi gyorsító pályát kialakítani.

A működésbe forgatás legjobb módja a pedagógus életpályamodell

A fenntarthatóságot és a napi működésbe forgatást legjobban a pedagógus életpályamoddal lehet megvalósítani. A kutatópedagógusok szerepe, hogy mintaértékű kísérleteket indítsanak el, tapasztalataikat beforgassák a felsőoktatásba. A pedagógusképzők elé követelményként kell állítani, hogy minősített kutatótanárok tanítsanak náluk, különben nem akkreditálják a képzést. A kutatótanárokat pedig

támogatni kell abban, hogy tudjanak publikálni, kísérletezni, tanítani iskolában és felsőoktatásban. Ehhez az intézményi lapos munkaerő struktúrát modern munkahelyi igényeknek megfelelően kell átalakítani. Az iskolákba sokkal többféle szakembert kell beengedni, a kutatótanárokat segítheti a kutatási asszisztensek megjelenése. Ezen felül a projektekben résztvevő kutató és mestertanárok jelentős órakedvezményt kapjanak az iskolában töltött időt tekintve, de ne feltétlenül a tanítási óráik kárára. A tanárok közötti együttműködést és az erre szánt időt be kell számítani a kötelező heti óraszámba.

Önkéntesség, a fejlesztés ne legyen kényszer

A sikeres intézményfejlesztések csak akkor valósulhatnak meg, és a kutató- és mestertanárok is akkor tudnak eredményesek lenni, ha az intézményvezető maga válik az intézmény fejlesztésének motorjává. Éppen ezért *csak olyan iskola vehessen részt a kísérleti fejlesztésben, ahol az intézményvezető teljes mértékben támogatja a fejlesztést.* Annak biztosítására, hogy az innovatív pedagógusok ne legyenek kiszolgáltatva az intézményvezetőnek, *létrehozható egy nem intézményszintű fejlesztési modell, az innovatív pedagógusok egy bizonyos módszertan köré csoportosuló hálózatára.* Ugyanakkor kérdéses mennyire lesz ez fenntartható intézményi támogatás híján.

Az időtényező

Az iskolai fejlődés nem lineáris folyamat, a rendszerszintű elszámoltathatóság nem képes az iskolák „belső elszámoltathatóságát” (internal accountability) helyettesíteni, amelynek megléte alapvető szükséglet a sikeres reformhoz. A legtöbb elszámoltathatósági rendszer minden évben hasonló növekedést vár el az iskolától; *nem igazodik az egyes iskolák eltérő fejlődési tempójához.* Különösen igaz az, hogy az innováció beérésének is idő kell, ami akár hosszabb, mint a projekt időkerete. Éppen ezért *az időben elnyúló elemeket is érdemes költségvetésből finanszírozni,* ezáltal elkerülni a projekt logikából fakadó rövidebb időtáv problémáját. Esetleg a projekt lejártával a költségvetésből lenne érdemes finanszírozni az innováció második szakaszát azoknál az intézményeknél, ahol a legnagyobb a fenntarthatóságnak az esélye.

6. Glosszárrium

Adaptív

Elfogadó – adaptív iskola koncepciója, az elfogadó iskola elnevezésből indult ki, jelezve, hogy többet jelent az inkluzív befogadó jellegnél, része az alkalmazkodás és reflexió.

Forrás: <http://mek.oszk.hu/13000/13021/13021.pdf>

Belső elszámoltathatóság (internal accountability)

A belső elszámoltathatóság fogalma a No Child Left Behind (2001) amerikai program bevezetésekor kelt életre, válaszként az egyre erősödő külső elszámoltathatósági kritériumrendszerre. Richard Elmore és kutatótársai amellet érveltek, hogy a külső elszámoltathatóság nem éri el az iskolákban valóban ható belső faktorokat, pedig éppen ezek a belső erővonalak megismerése tudná kimozdítani az iskolafejlesztéseket a holtpontról. Ezért a belső monitoringnak, az iskola pedagógusai közötti elszámolásnak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak. A jól működő belső elszámolásnak három tényezőjét különböztetik meg: a felelősség egyéni koncepciója, az iskolai aktorok és stakeholderek közös elvárásai és a belső és külső elszámoltatási mechanizmusok együttes megléte.

Forrás: http://ic.serpmedia.org/key_internal.html

Cél-fa

A problémafa célok formájában való újrafogalmazása. Míg a probléma-fa a jelenlegi helyzet negatív aspektusait jeleníti meg, addig a cél-fa a kívánatos jövőbeni helyzet pozitív aspektusát mutatja. A két „fa” tehát egymás tükörképe, ahol a problémák ok-okozati viszonyát az eszközök és célok viszonya váltja fel.

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojektelokeszites.pdf

Digitális szövegértés

2009-ben először – a nyomtatott PISA tesztek mellett – választható elemként megjelent a digitális szövegértés mérése is. A PISA digitális szövegértés tesztje nem a papír alapú szövegértés tesztek egyszerű átültetése a számítógép képernyőjére, hanem a számítógépes, internetes környezetben végzett információkeresés, szövegfeldolgozás, szövegértés vizsgálata. A PISA konzorciuma által kifejlesztett teszt feladatai hűen szimulálták az internetes környezetben előforduló webböngészéssel, kereséssel, e-mail-olvasással és -írással vagy éppen blogolvasással, fórumozással kapcsolatos élethelyzeteket.

Forrás:

http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merese/pisa/pisa2009_tajekoztato.pdf

Hálózati kormányzás

Az a gondolat, hogy kialakulóban van a gazdasági és politikai folyamatok megszervezésének és koordinálásának egy olyan új modellje, amely az egyének és a szervezetek közötti kötélekek sajátos formájára, a *hálózatokra* épül a 90-es évekre megy vissza. Ekkor figyelt fel több, a vállalati viselkedést és vállalati stratégiákat vizsgáló szerző arra, hogy a hierarchikus-bürokratikus és a piaci struktúrák mellett kialakulóban van egy harmadik típusú szervezeti modell, amely a másik kettőtől eltérő sajátosságokat hordoz, és egyfajta „harmadik utas” modellként is értelmezhető (*Candace, 1977*).

Forrás: <http://halaszg.ofi.hu/download/Hiroshima.pdf>

Implementáció

Egy szakpolitika céljainak gyakorlatba való átültetése, vagyis azok az intézkedések és fejlesztések, amelyek a politika által az oktatás számára kijelölt (változó) feladatok végzésére kényszerítenek, ösztönöznek és tesznek alkalmassá.

Forrás: <http://oktpolcafe.hu/bevezetes-az-oktataspolitikaba-az-implementacios-deficitrol-540/>

Járadékvadászat, járadéklesés

Az állam szabályozói tevékenysége során sokszor hoz létre olyan szabályozott piacokat, ahol a belépést engedélyekhez köti. Egyúttal tehát megalkotja az engedélyek piacát is: a potenciális belépők elkezdenek versengeni a piacon megszerezhető profitért, más néven járadékért. A kormányzat által mesterségesen létrehozott járadék megszerzéséért folytatott lobbitevékenységet a közgazdasági irodalom járadékvadászatnak nevezi. A járadékvadászat azért minősül károsnak, mert a vállalatok olyan erőforrásokat áldoznak a járadék megszerzésére, amelyeket egyébként profitszerzésre fordítanának (Murphy-Scleifer-Vishny, 1993).

A járadékvadászat költségei nemcsak a lobbizásban felhasznált erőforrások, hanem a szabályozás meghozatalának költségei is: a szabályozó hatóság hatástanulmányokat rendel, kutatásokat végez annak érdekében, hogy végül a fogyasztók kárára hozzon döntést. A járadékvadászat eredményeként a járadék teljes mértékben eltűnhet a lobbitevékenység és a korrupció során. Tegyük fel, hogy több vállalat verseng a monopólium megszerzéséért. Minél nagyobb összeget költenek lobbizásra vagy megvesztegetésre, annál nagyobb valószínűséggel szerzik meg a monopoljogot. Mivel minden szempontból azonos vállalatokról van szó, a játék megoldásában minden vállalat ugyanannyit fektet be járadékvadászatba. Minél több vállalat verseng a járadékért, annál nagyobb lesz a veszteség: ha bárki beléphet a járadékért folytatott versenybe, akkor a teljes járadék eltűnik a járadékvadászatban (Mueller, 2003: 334–338).

Forrás:

http://energiakontrollprogram.hu/sites/energiakontrollprogram.hu/files/ekp_tanulmany_jaradekvadaszat-es-korrupcio.pdf

Jó kormányzás

A „jó kormányzás” irodalom a nagy nemzetközi szervezetek praktikus igényeiből nőtt ki a nyolcvanas években. Alapja az a felismerés, hogy a különböző fejlesztési programok hatékonysága erősen függ az intézmények érettségétől. A jó kormányzás titkának megfejtését nem kis részben tehát kudarcok inspirálták, az a törekvés, hogy mérsékeljék a korrupció negatív hatásait, vagy mérsékeljék a szegénység csökkentése terén elkönyvelt kudarcok okait. A jó kormányzás (good governance) iránti igényt a piaci és kormányzati kudarcok csökkentésének célja hozta létre. A jó kormányzásnak nyolc fő eleme: részvétel, konszenzus, elszámoltathatóság, átláthatóság, célzottság, hatékony, eredményes, méltányos, inkluzív és reaktív. Van aki megkülönbözteti a good governance (jó kormányzás) fogalmát a good government-től (jó kormány), kihangsúlyozva, hogy ez utóbbi esetben a cél a piac dominanciájának visszaszorítása.

Forrás: <http://www.unescap.org/resources/what-good-governance> és
<http://oktpolcafe.hu/kozoktatasi-rendszerek-kormanyzasa-1-egy-integralt-modell-forrasai-1272/>

Kohéziós politika

A kohéziós politika az európai szintű szolidaritást szolgáló politikai keret, amelynek a megvalósítás forrásaiként a strukturális alapok és a Kohéziós Alap szolgálnak.

Az Európai Unió kohéziós politikájának alapvető célja a Közösség gazdasági és szociális összetartásának erősítése, a Közösség egészének harmonikus fejlődése, illetve a kevésbé előnyös helyzetű régiók felzárkóztatása. A kohéziós politika és annak támogató eszköztársa (pl. Strukturális Alapok és Kohéziós Alap) a gazdasági és társadalmi konvergencia erősítésének legfontosabb uniós szintű biztosítéka.

Forrás: http://palyazat.gov.hu/kohezios_politika

Konvergencia, konvergenciakritériumok

A konvergencia-kritériumok az Európai Uniót létrehozó maastrichti szerződés 121. paragrafusában felsorolt feltételek, amelyeket az EU-tagállamoknak teljesíteniük kell az Európai Gazdasági és Monetáris Unió harmadik szakaszába való belépéshez és az euró bevezetéséhez. A kritériumok célja, ahogy már a nevükben is szerepel, az uniós országok gazdaságának egymás felé való konvergálása és stabilitása, amelyek egy monetáris unióhoz feltétlenül szükségesek.

A tagállamok által teljesítendő, így a konvergencia jelentésekben is vizsgált feltételek a következők:

- a konvergencia-kritériumok (árstabilitás, hatékony és eredményes államháztartás, árfolyamstabilitás és a hosszú távú kamatlábak konvergenciája)
- a nemzeti jogszabályok és az „acquis” (a hatályban lévő uniós jogszabályok) összhangja a nemzeti jegybankra vonatkozó szabályozást illetően (a jegybank függetlensége, döntéshozó tagjainak függetlensége, a jegybank célkitűzései és integrációja a Központi Bankok Európai Rendszerébe).

Az EK-Szerződés 122. cikkének (2) bekezdése értelmében legalább két évente egyszer (vagy euróövezeti tagsággal nem rendelkező tagállam kérése esetén) a Bizottságnak és az EKB-nak jelentést kell benyújtania a Tanácshoz az adott ország konvergencia tekintetében elért előrehaladásáról.

Forrás:

http://ec.europa.eu/economy_finance/euro/adoption/convergence_reports/index_hu.htm

Küszöbértékelés (Threshold Assessment)

A teljesítményhez kötött fizetési rendszert, a Tanári ösztönző fizetési projektet (Teacher Incentive Pay Project) Angliában 2000-ben, Wales-ben 2001-ben vezették be két lépcsőben – teljesítmény küszöb (Performance Threshold) és teljesítménymenedzsment (Performance Management) formában. Ez azt jelentette, hogy egy bizonyos szint elérése után (küszöb), lehetőség nyílik egy újabb bérskálára való átlépésre, ahol a fizetésemelés teljesítményhez kötött (teljesítménymenedzsment). Mintegy 650 ezer tanárt érintett egységesen az egész országban.

A folyamatot az Oktatási és Munkaügyi Minisztérium által 2000-ben létrehozott Zöld könyv indította be, amely reformokat javasolt a tanári bérezés területén. Az volt az elképzelés, hogy a bizonyítottan jó tanárok részére nyújtott nagyobb juttatások vonzóbbá teszik a pályát, csökkentik a pályaelhagyást és motiválják a jó tanárokat. A tanári motivációt ugyanis éppen

ellenkező irányban befolyásolja az a „kultúra”, amely nem ismeri el és jutalmazza a kiemelkedő teljesítményt.

Forrás: Richardson, R (1999) *Performance Related Pay in Schools : An Assessment of the Green Papers, A report prepared for the National Union of Teachers*, The London School of Economics and Political Science.

Logframe, logikai keretmátrix

A logframe a projekt ciklus menedzsmentnek azon projekt tervezési és végrehajtási alap eszköze, mely biztosítja a relevanciára, a megvalósíthatóságra és a fenntarthatóságra vonatkozó célkitűzések teljesítését. Elemzési és tervezési szakaszból áll, a tervezési szakasz további három szakaszra bontható: probléma elemzés, célok felállítása és stratégia elemzés.

4.5 ábra: A logframe általános felépítése

	Beavatkozási logika	Indikátorok	Indikátorok forrása	Kockázatok és feltételezések
Stratégiai célok				
Projekt cél				
Eredmények				
Tevékenységek		Források	Költségek	
				Előfeltételek

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojktelokeszites.pdf

Megbízó-ügynök dilemma (principal-agent dilemma)

A megbízó-ügynök – vagy más néven a morális kockázat – problémáját tárgyaló modellekben legtöbbször egy vállalkozó vagy tulajdonos (megbízó) és egy menedzser vagy munkavállaló (ügynök) szerepel. A megbízó vállalkozásával minél magasabb profitot szeretne elérni, ezért valamekkora bért fizet az ügynöknek, aki cserébe egy projekt megvalósításán dolgozik. Az ügynök lazsálhat vagy dolgozhat keményen munkaidőben: ha keményen dolgozik, a vállalat magasabb profitot érhet el, ha lazsál, alacsonyabbat. A megbízó azonban közvetlenül nem képes megfigyelni az ügynök teljesítményét, csak a projekt végeztével létrejövő magas vagy alacsony profitot képes észlelni. Ha a két szereplő egyszerű munkaszerződést köt, ahol az ügynök nem teljesítményarányos, hanem fix bért kap, akkor a két szereplő közt fellépő információs aszimmetria miatt az ügynöknek lehetősége van a következmények nélküli lazsálásra. Ennek kiküszöbölésére a megbízó olyan szerződést köt az ügynökkel, amelyben nagyobb profit esetén bónuszt fizet ki az ügynöknek. (Mas-Colell, Greene & Whinston, 1995. 478–488. o.)

A megbízó-ügynök probléma alap gondolata, hogy egy gazdasági kapcsolat (pl. szerződéskötés, vagy egy szolgáltatás nyújtása) során a szolgáltató fél (ügynök) több információval rendelkezik a szolgáltatásról, mint a vevő (megbízó). Ez a kapcsolat az oktatásban létrejöhet például az iskola, mint ügynök, és a szülők vagy az állam, mint megbízók között. A probléma akkor keletkezik, ha az ügynöknek érdekében áll a rendelkezésére álló információkat nem megosztani, és ezáltal a megbízót károsítani.

Forrás:

http://energiakontrollprogram.hu/sites/energiakontrollprogram.hu/files/ekp_tanulmany_jaradekvadaszat-es-korrupcio.pdf

Meritokratikus

Saját érdem, teljesítmény szerinti

Forrás: <http://idegen-szavak.hu/meritokratikus>

Output, outcome, indikátor

Output – a projekt közvetlen eredménye

Outcome – egy adott projekt, program hosszú távú hatása

Indikátor – egy célhoz rendelhető mérhető, ellenőrizhető mutatószám

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojktelokeszites.pdf

Pedagógiai rendszer

A pedagógiai rendszer adott pedagógiai cél vagy célok elérése érdekében, egy adott pedagógiai koncepció alapján kidolgozott hételemű rendszer, melynek részei: pedagógiai koncepció, tanulási-tanítási program, a tanulási-tanítási egységek leírásai, tanulási-tanítási eszközök, értékelés és eszközei, pedagógusok felkészítési programjai, szakmai háttértámogatás és programkarbantartás a fejlesztő műhely részéről.

Forrás:

http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/kiadvanyok/ped-rend_vagojel-nekul-boritoval.pdf

Piaci, illetve kormányzati kudarc

Piaci kudarc (market failure):

A piaci mechanizmus tökéletlensége miatt fellépő, társadalmilag nem hatékony erőforrás-elosztás. Ha a decentralizált döntésekből adódó egyensúly NEM vezet Pareto-hatékony megoldáshoz, azaz nem teljesülnek a jóléti tételek, piaci kudarcokról beszélünk.

Pl. monopóliumhelyzet, környezetszennyezés.

Kormányzati kudarc (government failure):

Az állami (kormányzati) beavatkozás miatt fellépő, társadalmilag nem hatékony erőforrás-elosztás. Pl. túlzott bürokrácia, állami vállalatok „puha költségvetési korlátja”

Forrás: Paul A. Samuelson és William D. Nordhaus: Közgazdaságtan (KJK-KERSZÖV Kiadó, Budapest, 2000)

PISA program, PISA adatok

A PISA program (Programme for International Student Assessment) az OECD által 2000 óta háromévente szervezett nemzetközi tanulói teljesítménymérés, amely vizsgálat a világ oktatási rendszereinek értékelését hivatott szolgálni. A matematika, szövegértés és természettudomány területein kívül a problémamegoldás, digitális szövegértés és pénzügyi

kultúra területein is méri a 15 éves tanulók kompetenciáit. Jelenleg több mint 70 ország vesz részt a felmérésben.

Forrás: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/>

Probléma-fa

Az elemzés célja a főbb problémák azonosításának elősegítése, illetve a „probléma-fa” elkészítése, vagyis az ok-okozati összefüggések pontos meghatározása. A problémák feltáráshoz többféle módszer is használható: interjúk, felmérések, statisztikák, stb. Az érintettek különböző körei ún. brainstorming összejövetel keretében gyűjthetik össze az adott helyzethez kapcsolódó legfőbb problémákat. A problémák feltárása után meg kell határozni azok hierarchikus sorrendjét, vagyis az ok-okozati összefüggéseket – ez az ún. „probléma-fa”. Minden feltárt problémát értékelni kell, és el kell helyezni a különböző hierarchia szintek valamelyikén. Meg kell határozni a legfőbb problémát, és fel kell tárni az ehhez kapcsolódó problémákat.

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojktelokeszites.pdf

Projektmenedzsment

A projektek tervezésének és végrehajtásának folyamata projekt ciklus néven is ismert. A ciklus kiindulópontja a projekt ötlet, melyet a helyzetelemzés után egy végrehajtó és egy értékelő munkatervvé kell fejleszteni. A cél egy olyan stratégia keret kialakítása, mely egyben biztosítja a projekthez kapcsolódó érdekcsoportok véleményének megkérdezését és a releváns információk rendelkezésre állását. Ezáltal a struktúra lehetőséget ad a kellően megalapozott döntések meghozatalához a ciklus minden kulcsfontosságú szakaszában. az Európai Bizottság az 1990-es évek elején vezette be a projekt ciklus menedzsmentet (PCM) az általa finanszírozott segélyprogramok eredményességének javítása érdekében.

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojktelokeszites.pdf

Start-up vállalkozás

A startup általában az újonnan alapított, nagy növekedési potenciállal rendelkező induló vállalkozásokat jelenti, melyet többnyire termék vagy üzleti modell innováció jellemez.

Forrás: <http://hu.wikipedia.org/wiki/Startup>

Strukturális Alapok

A Strukturális Alapok, az EU regionális politikájának fő pénzügyi eszközei. Az EU már a hetvenes évek óta aktívan finanszírozza regionális politikáját, azonban csak 1988-óta nevezik az Európai Regionális Alapot (ERDF), az Európai Szociális Alapot (ESF) és az Európai Mezőgazdasági Orientációs és Garancia Alap Orientációs Részét (EAGGF GF) együttesen Strukturális Alapoknak, melyekhez ma már az utolsó bővítés során felállított Halászat Orientáció Pénzügyi Eszközei (FIFG) is hozzátartozik.

Forrás: http://palyazat.gov.hu/strukturalis_alapok

SWOT elemzés

Az üzleti élet rengeteg területén elterjed helyzetelemzési módszer az erősségek, gyengeségek, lehetőségek és veszélyek elemzése (Strengths, Weaknesses, opportunities, Threats – SWOT-analízis). Az elemzés egyrészt a vizsgálat tárgyát képező térség, szervezet, ágazat pozitív és negatív belső tényezőire – az erősségekre, gyengeségekre, illetve ez utóbbi kiküszöbölésének lehetőségeire –, valamint a pozitív és negatív külső

adottságokra – fenyegetésekre és lehetőségekre – fókuszál. A cél az, hogy felmérjük mindazokat a tényezőket, melyek szükségessé és lehetővé teszik a fejlesztési projektet, illetve elősegíthetik, vagy akadályozhatják a projekt végrehajtását.

Forrás: http://users.atw.hu/hummen/anyagok/eu/4_Pojktelokeszites.pdf

TED

A TED (Technology, Entertainment, Design – technológia, szórakoztatás, dizájn) konferenciák globális sorozata, melyeket a non-profit [The Sapling Foundation](#) (alapítvány) rendez. A konferenciák témáját kifejezi a szervezők fő jelszava: „*ideas worth spreading*”, azaz olyan gondolatok, amelyeket érdemes terjeszteni. A rendezvény különlegessége, hogy az előadók számára csupán 18 perc áll rendelkezésre, hogy átadják az információt, amit kívánnak, ugyanakkor inspirálják a hallgatóikat.

Forrás: http://hu.wikipedia.org/wiki/TED_%28konferencia%29 és <http://www.ted.com/>

Világbank

A Világbank technikai és pénzügyi segítséget nyújt a fejlődő országoknak. Öt intézményt tartalmaz, köztük az IBRD (International Bank for Reconstruction and Development) és IDA (International Development Association), amelyeket a tagországok menedzselnek. 1944-ben alapították, a Világbank Csoport székhelye Washington D.C.-ben van. Több mint 10 000 alkalmazottal 120 kihelyezett irodában dolgoznak világszerte.

2030-ra két célt tűztek ki: a napi 1,25 dollárnál kevesebből élők arányának 3 százalék alá szorítása, az alsó 40 százalék jövedelmének növelése minden országban.

Forrás: <http://www.worldbank.org/en/about>

7. Irodalomjegyzék

A lengyel gazdaság reakciója a szerkezeti alapokra a 2007–2013 években – következtetések Lengyelország számára, 2007, Instytut Badań Strukturalnych,

Csüllög Krisztina–Molnár D. Éva–Lannert Judit (2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA mérésekben. In: Hatások és különbségek, Oktatási Hivatal, Budapest.

Falus, Iván et al. (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Budapest.

Fazekas Ágnes – Halász Gábor (2012): Az implementáció világa. Az európai uniós forrásokból megvalósított magyarországi oktatásfejlesztési beavatkozások empirikus vizsgálatának elméleti megalapozása. ELTE PPK Felsőoktatás-menedzsment Intézeti Központ. Kézirat (<http://www.impala.elte.hu/produktumok-i-munkafazis/>)

Fazekas Ágnes (2014): Az uniós oktatásfejlesztés új feltételei, Új Pedagógiai Szemle, 2014/1-2

Fullan, M. (2008): Változások és változtatás – a ráadás. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest

Hermann Zoltán és Varga Júlia (2011): A közoktatás finanszírozása. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály és Vágó Irén (szerk.): Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Horn Dániel (2011): Az oktatási elszámoltathatósági rendszerek elmélete. MTA Közgazdaságtudományi Intézet Műhelytanulmányok. 2011/13

Lannert Judit–Németh Szilvia (2013): Tanodakutatás 2012/13. Zárótanulmány. T-Tudok Zrt. Kézirat.

Matthews, P.–Klaver, E.–Lannert, J.–O’Conluain, G.–Ventura (2008): Policy measures implemented in the first cycle of compulsory education in Portugal, Ministry of Education Portugal

Mind, Society, and Behaviour (2015), World Development Report, World Bank Group

Mourshed, M., Chijoke, C. és Barber, M. (2010): How the world’s most improved systems keep getting better. McKinsey & Company

Németh Szilvia (2009): A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése). Kutatási jelentés. Roma Education Fund http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/publications/tanodaelemzes_tarki_ref_08_0.pdf

Nyikos Györgyi (n.é.): A közfinanszírozásból megvalósított fejlesztések hatásai, különös tekintettel az Eu kohéziós politikára. FÓKUSZ-válságkezelés Európában

OECD (2014): Education at a Glance, OECD, Paris, 2014

PISA 2009 Results (2011): Students on Line. Digital Technologies and Performance–Volume VI, OECD

PISA 2012 összefoglaló jelentés, OH, 2013

Pritchett L.- Woolcock M. – Andrews, M. (2012): Looking like a State: Techniques of Persistent Failure in State Capability for Implementation. CID Working paper No. 239. Harvard University,

Pritchett L.- Woolcock M.(2002): Solutions when the Solution is the Problem: Arraying the Disarray in Development

Pőcze Gábor (1995): A NAT és a gyakorlat: a Nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 4. sz. 12–35.

Radó Péter (2010): Az uniós források által okozott károkról. <http://oktpolcafe.hu/az-unios-forrasok-altal-okozott-karokrol-343/>

Sági Matild – Varga Júlia (2010): Pedagógusok in: Jelentés a magyar közoktatásról, OFI

Setényi János (2011): Felvezető: az ESZA értékeléséről. <http://oktpolcafe.hu/felvezeto-az-esza-ertekeleserol-388/>

Setényi János (2012): A korlátozott érvényességű fejlesztéspolitikáról. <http://oktpolcafe.hu/a-korlatozott-ervenyessegu-fejlesztéspolitikakrol-869/>

Szepesi Balázs–Törőcsik Géza (2011): Az átmenet gazdaságtana. Politikai gazdaságtani pillanatképek Magyarországon, 2011. június. ELTE-MTA- Balassi Kiadó. Budapest.

Váradi Balázs (2006): Miért folyik a csata, avagy a 8000 milliárd átka. http://palyazatipenz.blog.hu/2006/11/03/miert_folyik_a_csata_avagy_a_8000_milliard_atka