

T. Neville Postlethwaite

Oktatáskutatás és -politika: a harmadik út

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszéke, a Kiss Árpád OKSZI Értékelési Központja és Alapműveltségi Vizsgaközpontja, a Kodolányi János Főiskola, az MTA Pedagógiai Bizottsága és Didaktikai Albizottsága, valamint az MTA Szegedi Akadémiai Bizottságának Oktatásméleti Munkabizottsága, Oktatás, kutatás, értékelés' címmel 2001. április 20-án felolvasóülést rendezett, amely egyúttal ünnepi alkalmul szolgált a 70 esztendőös Báthory Zoltán professzor köszöntésére. Összeállításunk az előadások anyagából válogat.

Nagy örömmel tettem eleget a szegedi meghívásnak, hogy barátom, *Báthory Zoltán* előtt tisztelegjek. Budapesten ismerkedtünk meg, 1967-ben, egy *Kiss Árpád*-dal történt találkozó során. Az akkori OPI-nál Árpád mutatott be a fiatal, vörös hajú, vékony, elmélyült, dohányzó férfiúnak, aki láthatólag Árpád egyfajta kutatói asziszisztense volt. Látogatásom azt a célt szolgálta, hogy megismertessem őt és kollégáit az Oktatási Teljesítmény Értékelésnek Nemzetközi Szövetségével, az IEA-val. Tolmács segítette a megbeszélést, *Fülöp Judit*, aki talán jobban emlékszik a diskusszió tartalmára, mint én. Árpád bizonyosan olvasott korábban az IEA-ról, s úgy gondolta, Magyarországon is hasznos lehet, ha konkrét adatokat gyűjtenek a hazai teljesítményszintekről a más országokban tapasztaltakhoz viszonyítva, valamint arról, hogy mik lehetnek a teljesítményt hátráltató jelenségek. Két nap telt el magyarázatokkal és a kérdések megválaszolásával. Megtudtam, hogy az OPI munkatársai mindezt elő szeretnék adni a minisztériumban, így engem elvittek Szegedre egy napra, hogy találkozzam a Pedagógiai Tanszék oktatóival. Érdekes, hogy ma itt, Szegeden angolul beszélek. Az első utam alkalmával a megbeszélés franciául kezdődött, de világos volt, hogy az oktatóknak fogalmuk sincs arról, miről van szó. Ennek ellenére udvariasan végigülték a megbeszélés ezen részét. Mivel tudtam, hogy Magyarországon az idősebbek tudnak németül, átváltottam németre, s erre mindenki hirtelen felébredt!

Mindvégig az volt a határozott benyomásom azonban, hogy gyanúval fogadták az empirikus kutatást. A teljesítményszintek összevetését is bizonyos félelem kísérte. Összeségében azt éreztem, hogy nem merik szabadon elmondani a gondolataikat, és azon tűnődtem, hogyan is lehet új utakat keresni, ha közben tartunk valamitől.

Az IEA 1968-ban, a *Lee Cronbach* vezetésével Stanfordban tartott szemináriumok mintájára, tréninget szervezett 'Tanulás és az oktatási folyamat' címmel (SOLEP). A Stockholmhoz közeli Skepparhomenben zajló szemináriumot *John B. Carroll* vezette, a résztvevők pedig friss, ígértes Ph.D.-sek voltak. Tízen az USA-ból jöttek, a többiek Európából. Árpád minden követ megmozgatott, hogy Zoltán engedélyt kapjon a részvételre. Zoltán folyékonyan beszélt németül, de az angollal még problémái voltak, a SOLEP viszont gyors angol interakciókra épült. Hat héten át figyeltem Zoltánt. Kíváncsi voltam, hogyan veszi majd az akadályokat. Remekül vette mindet, és sokat tanult. Három évvel később az IEA *Benjamin S. Bloom* vezetésével tartott egy hathetes szemináriumot 'Tantervfejlesztés és -értékelés' címmel. Ezt is Svédországban rendezték, de ezúttal egy

Gränna nevű helyen. Magyarországról már egy hattagú küldöttség érkezett, részben Árpád nyomására, részben pedig Zoltán skepppearholmeni tapasztalatai nyomán. Ez a hatfős csapat később a magyarországi tantervfejlesztés valóságos maffiájává vált.

Nem sokkal később Zoltán átvette Árpád helyét az IEA magyarországi képviselőjében. *Vári Péter* volt akkor Zoltán hazai asszisztense. Ekkorra kialakult Zoltánban a kutatás és a tantervfejlesztés iránti érdeklődés. De mindig problémát jelentett, hogy a hatalmon lévők, azok, akik a minisztériumban a fő döntéshozók voltak, nem hallgattak rájuk, és nem érdekelték őket a rideg tények, ha azok ellentmondtak korábbi tapasztalataiknak vagy meggyőződésüknek. Közben Zoltán magyar nyelvű cikkek sorozatában ismertette a más országokban kidolgozott új gondolatokat.

Majd jöttek azok a bizonyos események 1989-ben, és pár évvel a rendszerváltás után Zoltán a minisztérium helyettes államtitkára lett. Talán 1990-ben vagy 1991-ben meghívtak előadást tartani az új parlament oktatási bizottságának ülésére. Erre éppen ebéd után került sor, és nekem úgy tűnt, némely tagok a kelleténél több barackot engedtek meg maguknak. Hét párt delegálta a képviselőket, így héttagú volt az oktatási bizottság. A kisgazda képviselő békésen átszunyókálta az első félóra jelentős részét, majd hirtelen felébredt és eldarálta: „Azt mondja meg, hogyan csinálják ezt Amerikában, az kell nekünk is!” Hát ennyit a meggondolt döntésekről.

Zoltán egyike azon keveseknek, akiknek megadott az is, hogy kutatást végezzenek a minisztérium számára és az is, hogy ilyen kutatást másoktól kapjon, ezúttal mint döntéshozó. Előadásom címében, kissé tréfásan, a „harmadik út” kifejezést használok. *Tony Blair* fogalmazott így annak idején az Egyesült Királyság kormányzásával kapcsolatos elképzeléseinek szlogenjeként. A kutatók és döntéshozók kapcsolatának újfajta megközelítését fogom vázolni, és nagyon kíváncsi vagyok, hogyan reagál majd Zoltán a javaslatomra.

A bizonyíték igénye

Az oktatási rendszerek kutatása kapcsán felmerülő kérdések csoportosan jelentkeznek. Néhány ezek közül:

– Az iskolai épületek: hatékony, optimális költségű építmény, optimális teljes tanulói létszám, laboratórium-típusok, sportlétesítmények típusai, fenntartás (ki a fenntartó és mi a költség?), osztálytermek nagysága és típusa stb.

– Az iskolák és termek alapfelszereltsége: mely eszközök szükségesek a hatékony tanuláshoz?

– A rendszer struktúrája: az általános és középiskolai oktatás időtartama, szelektív vagy általános beiskolázás, tanulók heterogén vagy homogén csoportosítása, az iskolai év hossza, a tanév szakaszolása, napi és tanévenkénti órák száma, tanterv és tanmenet (mennyire részletes?), tantervet átfogó tevékenységek stb.

– Tanárképzés és tanárok iskolai felvétele: a képzés mely formái felelnek meg legjobban mely kimeneti elvárásoknak? A vidéki és elzárta régiók hogyan juthatnak jó tanárokhöz?

– Házi feladat: mennyi legyen és milyen gyakori az egyes évfolyamokban? A javítás gyakorisága és megoldása a tanulókkal együtt.

– A tanároknak szóló visszajelzés és a tanári korrekciós eljárás mely formái segítik elő legjobban a diák tanulását?

– Osztályisméltés: mennyi és mennyire megszabott, kell-e egyáltalán?

– Decentralizáció és költségek: az oktatásban hogyan jelenjen meg a decentralizáció, és hogyan finanszírozzák az oktatást?

– Milyen jellegű különféle teljesítménybeli különbségek fogadhatók el régiók, iskolák és tanulók között? Ezeket hogyan és milyen gyakorisággal ellenőrzik?

A számos kérdéskörből itt csak egy rövid listát adtam, és a kérdések valamelyest eltérnek különböző iskolatípusok szerint. Az oktatási rendszer nem vákuumban működik.

Hat rá a társadalmi és politikai közeg, valamint az oktatási hagyomány. A rendszer tervezőinek figyelembe kell venniük ezeket a tényezőket, és ezt meg is teszik. Egy további körülmény az oktatási rendszer rendelkezésére álló költségvetés. Ha nincs elegendő pénz, nem sok értelme van különböző változtatásokat javasolni, bármennyire szükségese is lennének azok, ha remény sincs arra, hogy lesz majd rájuk pénz. Ugyanakkor azt is mondhatjuk, hogy ha jelenleg nincsenek is források, azért a javaslattal már most elő lehet állni, hogy elültessük a gondolatot azoknak a fejében, akik a finanszírozásért felelősek. Ezen megfontolások ellenére meggyőződésem, hogy a tervezőknek tudniuk kell a választ a legtöbb kérdésre ahhoz, hogy a konkrét ügyekben kialakíthassák az álláspontjukat. Milyen bizonyítékokra van tehát szükségük az oktatás tervezőinek és kivitelezőinek az előbb feltett kérdések megválaszolásához?

Két fajtát lehet megkülönböztetni: szisztematikus és nem szisztematikus bizonyítékokat. A bizonyíték szisztematikus, ha a tervezőt foglalkoztató valamennyi iskolára (célpopulációra) kiterjed és időben is átfogó (tehát több alkalommal gyűjtött). A bizonyíték nem szisztematikus, ha valamely jelenségről egy bizonyos iskolára vagy tanulóra vonatkoztatva számol be és csak egyszeri vagy kisszámú megfigyelésen alapul.

A bizonyítékok forrásai lehetnek történelmi, mint például azok, amelyeket dokumentumok elemzéséből nyernek, megfigyelésen alapuló, mint például azok, amelyeket egy ország szakfelügyelete gyűjt, illetve empirikus kutatáson alapuló, amelyeket oktatáskutatók végeznek. Természetesen vannak olyan kérdések, amelyeket nem lehet történelmi kutatással megválaszolni. Ilyen például az iskolai számítógép-használat témája. Az 1980-as évek végén kezdődött a számítógépek iskolai felhasználása; a terület ma is rohamosan fejlődik, és nem valószínű, hogy történelmi források elemzése bármi használhatót is mondhatna erről. Minden bizonyíték-forrás jelentős, és egyiket sem lehet figyelmen kívül hagyni. A legjobb esetben mindhárom forrásnak ugyanazt az eredményt kell hoznia.

Általánosan elfogadott az az igény, hogy megbízható adatokkal kell rendelkezni az oktatás egyes aspektusairól. Ha a döntéshozóknak rendelkezésre áll ilyen információ, valószínűleg jobb döntéseket hoznak, mint nélküle.

A kutatás és a reform viszonya: általános áttekintés

Az oktatáskutatás fejlődő ipar, melynek az a fő célja, hogy új ismeretekkel szolgáljon azáltal, hogy a korábban jelzett kérdések megválaszolásához információt gyűjt.

William James az 1899-ban megjelent *„Pszichológia: előadások tanárok részére”* című művében azt hangsúlyozta, hogy az oktatás művészet, és ezért nem lehet közvetlenül alkalmazható, a pszichológiából származó tanítási sémákat és módszereket levezetni belőle. Mint mondta, „köztes invenciós gondolkodásra van szükség ahhoz, hogy felhasználhatóvá tegyük”. Csaknem száz évvel később *De Landsheere* így fogalmaz: „az oktatás

William James az 1899-ban megjelent „Pszichológia: előadások tanárok részére” című művében azt hangsúlyozta, hogy az oktatás művészet, és ezért nem lehet közvetlenül alkalmazható, a pszichológiából származó tanítási sémákat és módszereket levezetni belőle. Mint mondta, „köztes invenciós gondolkodásra van szükség ahhoz, hogy felhasználhatóvá tegyük”. Csaknem száz évvel később De Landsheere így fogalmaz: „az oktatás művészet, akárcsak az orvoslás. Ezért van az, hogy a kutatási eredmények nem hoznak létre oktatástudományt a szó pozitívista értelmében. Ehelyett arról van szó, hogy egyre biztosabb alapokat teremtenek a gyakorlat és a döntéshozatal számára.”

művészet, akárcsak az orvoslás. Ezért van az, hogy a kutatási eredmények nem hoznak létre oktatástudományt a szó pozitívista értelmében. Ehelyett arról van szó, hogy egyre biztosabb alapokat teremtenek a gyakorlat és a döntéshozatal számára.” Egy más megközelítésben Masters azt veti fel – miután rávilágít az orvostudományi kutatásokkal való hasonlóságokra –, hogy a kutatás és az iskolai reform közti kapcsolat erősítése érdekében az oktatáskutatásnak szintézisekre, körvonalazottabb kutatási kérdésekre, valamint a kutatók és a kutatási eredmények felhasználóinak jobb kommunikációjára van szüksége.

A londoni Nemzeti Oktatóskutatási Alapítványban 1960-ban azt a nézetet tettük magunkévá, hogy legalább egy nemzedéknyi időnek, körülbelül tizenöt évnek kell eltelnie ahhoz, hogy bármely akkori kurrens kutatási projektum eredményeit alkalmazzák az iskolai vagy osztálytermi szinten. Az empirikus oktatáskutatás mostanra hatalmas üzletágá vált, melynek szponzorai egyre inkább elvárják, hogy a kutatás vagy ahhoz adjon támpontot, hogyan lehet reformmal növelni a kognitív teljesítményt, az affektív fejlődést és a készségeket, vagy ahhoz, hogy csökkenthetőek legyenek az oktatási költségek anélkül, hogy az elvárt kimeneti teljesítményben zavar keletkezne.

Az oktatáskutatás egyes aspektusai

Mielőtt a kutatás és a reform közti kapcsolatra térnék ki, tekintsük át a kutatás egyes aspektusait.

Mint már említettem, a legtöbb döntéshozó a kutatástól olyan világos eredményeket vár problémái megoldására, melyeket lehetőleg a reformmal vagy intézkedéssel kapcsolatos javaslatokkal együtt kell bemutatni. Az ilyen eredményekkel szolgáló kutatásnak helytállónak kell lennie.

Mivel gyakran igen nehézkes vagy lehetetlen olyan megbízható oktatási kísérlet kidolgozni, amelyben az ok és okozat elkülönítése biztonsággal elvégezhető, a kutatóknak a felmérés mintájának meghatározásakor gyakran kell a természetes variációra hagyatkozniuk. Ez azonban a vizsgált jelenségen belüli természetes variációtól függ. Az osztálylétszám jó példa arra, hogy van bizonyos eltérés az iskolarendszerekben, de ezek jórészt meglehetősen szűk keretek között mozognak. Egy országon belül az átlagos osztálylétszám lehet például 25 egy bizonyos évfolyamon, a terjedelem pedig 20 és 30 közötti. Más országokban az átlagos osztálylétszám 40 fölött is lehet, akár 60. Ezekben az országokban a terjedelem ugyanakkor kisebb. Más példával: egy országban felvetődhet annak igénye, hogy megvizsgálják a magán- és állami iskolák különbségeit, de ha nincsenek magániskolák, akkor természetes variációról sem lehet beszélni. Megjegyzendő még, hogy gyakran éri kritika azt, hogy a keresztmetszeti és longitudinális kutatások korrelatívák, és hogy feltételezésekbe kell bocsátkozni az ok-okozatokat illetően.

A kutatásnak helytállónak kell lennie. Ennek ellenére elmondható, hogy sok olyan technikai hiányossággal terhes kutatás létezik, melynek eredményei nem megbízhatóak. A hiányosságnak számos oka lehet: hibás fogalomalkotás, hibás mérés, hibás mintavétel, illetve a mintavételi hiba helytelen becslése, nem megfelelő elemzés, megalapozatlan értelmezés és következtetés. Vannak, akik azt állítják, hogy az oktatás terén több a megbízhatatlan, mint a megbízható kutatás. Az Oktatás Nemzetközi Akadémiája (IAE) összeállított egy dokumentumot „A jó kutatások követelményrendszere” címmel, segítő a nemzetközi teljesítménykutatások mintavizsgálatait (Appendix 2, 1999), azt kísérelve meg, hogy laikusoknak is érthető módon írja le azokat a kritériumokat, amelyeket a kutatás nyilvánosságra hozatalakor vesznek figyelembe, és amelyeket a döntéshozóknak meg kell vizsgálniuk annak érdekében, hogy eldöntsék, jól hajtották-e végre és megbízható-e egy kutatás vagy sem. Hasznos volna, ha ehhez hasonló összefoglalások készülének a különböző kutatástípusok szerint.

Elengedhetetlen, hogy a kutatási beszámolót olvasók tudjanak arról, ha a kutatás nem helytálló és nem megbízható. Sok vezető döntéshozónak jelent ez problémát, s így ebben

a kérdésben képzett szakemberekre kell hagyatkozniuk saját minisztériumukon belül. Sajnos azonban nincs minden minisztériumban ilyen gárda; a rossz kutatáson alapuló döntések végrehajtása pedig egyértelmű veszélyekkel jár.

A döntéshozók ráadásul olyan eredményekben érdekeltek, amelyeket más kutatások is megerősítenek, amelyek általánosíthatóak az oktatási rendszer valamely évfolyamára vagy iskolai tagozatára (például az általános iskola alsó vagy felső tagozatára), és amelyeknek nagy hatásuk van. Nem érdekli őket az a kutatás, amely csak néhány konkrét iskolára érvényes (esettanulmány-megközelítés). Azt is elvárják, hogy a kutatás ne csak egy, hanem több kulcsfontosságú iskolai tárgyra is alkalmazható legyen. A minisztériumok osztják el a forrásokat az iskolák között, s így abban érdekeltek, hogy ezeket a forrásokat széles körben alkalmazzák, ne csak egyetlen tárggyal kapcsolatban. Sajnálatos módon azonban igen drága és időigényes olyan kutatást végezni, amely egyszerre több tárgyra ható változókkal operál.

Keeves (1994) kétfajta kutatást különböztetett meg: azokat, amelyek változtatás előkészítésével kapcsolatosak és azokat, amelyek célja a meglévő helyzet fenntartása és konszolidációja. Ez utóbbiakat „legitimációs” kutatásoknak nevezte. Így a kutatás és változtatás kapcsolatai elemzésekor azt is figyelembe kell venni, mi motiválja a kutatásra való felkérést.

A döntéshozatal és a kutatás közege

Mint már megjegyeztem, a döntéshozók saját értékrendszerük keretében és oktatási felfogásuk szerint közelednek a problémákhoz. Az oktatási minisztériumok vezető munkatársai közül sokan napi problémákkal, időnként válságokkal vannak elfoglalva, ezért nem csoda, ha kevés idejük van azon töprengeni, mik is az oktatás végső céljai, és azokat hogyan lehet elérni. *Fuller* és kollégái szemléletesen írták le azokat az akadályokat, amelyek a lényeges elvi kérdések megfogalmazása útjában állnak. Több döntéshozó vallja azt, hogy amit az alapkutatásban részt vevők végeznek, az nem sok haszonnal szolgálhat az ő számukra – nekik közvetlenül felhasználható, alkalmazott kutatásra van szükségük. Csakhogy a döntéshozókat érdeklő kérdések megváltozhatnak, mihelyst egy új kormány kerül hatalomra. Az Egyesült Államokban például a *Carter*- és a *Reagan*-adminisztráció nagyon eltérően ítélte meg az iskolai buszok, az oktatási kuponok és a magániskolák ügyét. Más oldalról viszont számos ország jó néhány kormánya egyetért abban, hogy kiemelt jelentősége van az oktatási esélyegyenlőségnek.

A Dél-Afrikai Oktatásügyi Minőségfelügyelet Konzorcium (SACMEQ) második projektuma keretében Afrika tizenöt déli államának vezető döntéshozóját arra kérték fel, hogy állítsák fontossági sorrendbe az általános iskolát érintő tényezőket. Ezek egyike az iskolán kívüli magánórák ügye volt, melyek az értékelésben alulra szorultak annak ellenére, hogy a SACMEQ első felmérése felszínre hozta ennek a gyakorlatnak a jelentős elterjedését és dacára annak is, hogy a legtöbb esetben a teljesítményt befolyásoló hatás kimutatható volt még az otthoni háttér hatásának izolálása után is. Később magasabbra is értékelték a kutatók és döntéshozók újabb megbeszélései után.

A döntéshozók elkötelezettségei kihatnak arra, mit tekintenek releváns, ártalmatlan vagy éppen „veszélyes” kutatásnak, valamint arra, mennyire hajlandóak megismerni a kutatási eredményeket. Történetek tucatjait halljuk arról, hogy minisztériumok vagy kormányhivatalok úgy tesznek, mintha nem tudnának a kutatás eredményeiről vagy halogatójak azon állami támogatású kutatások közzétételét, amelyek eredményei nem esnek egybe a politikai érdekekkel. Frenetikus bemutatását adja *Lynn* és *Jay* ezeknek a halogató kormánypraktikáknak az „Igen, miniszter úr” című összeállításban. A kutatást azonban nemcsak elhalasztani vagy elhallgatni lehet; az is előfordul, hogy valamely álláspontot erősítő részeredményeket hoznak csak nyilvánosságra. *Keeves* taglalta a hatalmon lévők legitimációs tevékenységének kérdéskörét a kutatások lebonyolításával kapcsolatban.

Talán nem érdektelen megemlíteni, hogy Keeves első beszámolóját nyomtatás után bezúzták még a megjelenés előtt, mivel az egyik eredmény ellentmondott egy oktatásügyi államtitkár által benyújtott javaslatnak. A jelentés az IEA első matematikai felmérése eredményeinek első jelentős nemzetközi vizsgálatáról számolt be.

A kormányok többnyire csak néhány évig vannak hatalmon, s az általuk finanszírozott kutatást egy periódusban be kell fejezni, lehetőleg két év alatt. Ha figyelembe vesszük, hogy a tényleges adatfelvétel előtt ki kell dolgozni és ki kell próbálni a felmérés eszközeit, láthatjuk, hogy ez alatt az idő alatt kevés kutatási projektumot lehet elvégezni. A döntések meghozatala előtt nyilvánosságra kell hozni az eredményeket, és e döntéseket nem mindig hozzák meg a szükséges ismeretek birtokában. A működést érintő döntések nem várhatnak addig, amíg egy adott támogatott kutatás eredményei napvilágra kerülnek.

A kutatók és döntéshozók háttere és értékrendszere gyakran eltér egymástól. A kutatók általában kutatóintézetekben vagy egyetemeken dolgoznak. Megtanulták, hogy a jelenségeket szélesen értelmezzék, és mindennel kapcsolatban kételkedjenek. Meggyőződésük előnyben részesíti az alapkutatást vagy a konklúziókat kereső kutatást. Sokkal jobban foglalkoztatja őket a kollégáik véleménye, mint az egyes kormányzervek.

A legtöbb kutató nem vesz részt a reformok tervezésében és végrehajtásában. A reformok költségvonzatának tervezésében sem mutatnak különösebb érdeklődést. Eredményeik megfogalmazásakor csak ritkán használják a reformtervezők vagy -végrehajtók nyelvét. Még az sem ritka, hogy a kutatási beszámoló megjelenése után nem érdekli őket, mi történik később.

A kutatói szférában azokat övezi tisztelet, akik kutatói munkájukkal elismerést szereznek, és ebben a többi kutató véleményének jelentős szerepe van. A végrehajtói szférában ezzel szemben a tisztelet forrása nem egy bizonyos munka minősége, hanem a kor és a szolgálati idő.

A kutatás felhasználásának modelljei

Weiss a társadalomtudományok terén hét különböző kutatás-felhasználási modellt dolgozott ki:

1. A K + F modell. – Ezt a modellt „lineáris” folyamat jellemzi az alapkutatás és az alkalmazott kutatás között. Weiss megjegyezte, hogy a modell azért alkalmazható csak a társadalomtudományokban, mert itt a tudást nem lehet egyszerűen „átfordítani általánosan alkalmazható technológiákra sem tárgyi, sem társadalmi téren”.

2. A problémamegoldó modell. – Ebben a modellben egy adott projektum eredményeit valamely döntéshozatali helyzetben tervezik felhasználni. A folyamat a következő fázisokból tevődik össze: a hiányzó tudás meghatározása \Rightarrow kutatási információ szerzése új felméréssel vagy a rendelkezésre álló ismeretek feldolgozásával \Rightarrow döntéshozatali opciók alapján az eredmények értelmezése \Rightarrow döntéshozatal a követendő irányról. Ezt a modellt a „Bölcs és a király” néven is ismerjük – a kutatóknak az a feladatuk, hogy olyan információval szolgáljanak, amelyből a döntéshozók az intézkedéshez szükséges irányelveket levezetik. A problémamegoldó modell gyakran feltételezéseket fogalmaz meg a célokról, bár a társadalomtudósok között nincs egyetértés bizonyos intézkedések céljait illetően. Vita a döntéshozók körében is lehet a célokról.

3. Az interaktív modell. – Ez a modell kutatók és döntéshozók folyamatos párbeszédét tételezi fel, amely gyakorta kevésbé strukturált, oda-vissza alapon folyik.

4. A politikai modell. – A kutatási eredményeket egy bizonyos nézet igazolására használják fel. Nem ritkán az a helyzet, hogy már kialakult a döntést illető álláspont, és ha ezt valamely kutatási eredmény támogatja, azt felhasználják.

5. A taktikus modell. – Ezt negatív megközelítés jellemzi: a döntés elhárítását jelenti. Így lehet arra hivatkozni, hogy újabb kutatásra vagy elemzésre van szükség, s ezáltal egy vitatott kérdést vagy elfektetnek, vagy elhalasztják az azt érintő döntést.

6. A felvilágosító modell. – Weiss szerint ebben a modellben lép a társadalomtudomány leggyakrabban a politika színterére. A kutatás azért képes „felvilágosítani” a döntéshozókat, mert a kutatási eredmények megismerése érdekeltté teszi a közvéleményt az oktatás problémái iránt és alakítja is az emberek társadalmi ügyekkel kapcsolatos véleményét. A jelenség „átszűrődési effektus” néven is ismert. A társadalom a kutatás tükrében új megvilágításba helyezi a kérdéseket, és másként gondolkodnak róluk.

7. A kutatás-orientált modell. – Weiss ennek a modellnek a „kutatás mint a társadalom intellektuális vállalkozása egy formája” címkét adja. Más intellektuális tevékenységekkel együtt – a filozófia, a történelemtudomány és az újságírás – a társadalomtudományi kutatás hozzájárul a különböző témákban folytatott vitákban a látómező kitérítéséhez és a problémák újrafogalmazásához. A modell részben hasonlít az előzőleg ismertetett felvilágosító modellre.

Shavelson a társadalomtudományi kutatások felhasználásának taglalása kapcsán az vezette, hogy új keretek közé helyezze a „hasznót”. A következő gondolatot fogalmazta meg: „Ezek a hozamok nem elsősorban úgy jelentkeznek, hogy közvetlenül és konkrétan alkalmazhatók, hanem úgy, hogy konstruálják, vitatják, illetve megváltoztatják a döntéshozók és a területen dolgozók idevonatkozó nézeteit.” Felfogása szerint az oktatáskutatástól nem várható el az, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és művelté tevő gyakorlatot eredményezzen. Ebben a tekintetben különbözik a természettudománytól, amely a társadalmat gazdaggá tevő technológiák kifejlesztéséhez segít hozzá. „Megalapozatlan az az igény, miszerint az oktatáskutatásnak közvetlenül és azonnal alkalmazhatónak kell lennie a politikában vagy a gyakorlatban”. Ilyen kevésbé megalapozott feltevések például a következők: egy adott témával kapcsolatos relevancia, világos, egyértelmű eredmények elérhetősége, a kutatás döntéshozók általi ismerete és megértése, valamint az, hogy a döntéshozók által tervezett választási lehetőségeken kívül mást is indikálhatnak az eredmények.

Ezek után nem meglepő, hogy a „felvilágosító modellben” vált a kutatás a leghatékonyabbá.

Példák

Viszonylag könnyű olyan kutatásokat találni, amelyek felvilágosító hatást fejtettek ki. *Piaget*-nak a fejlődés szakaszaival kapcsolatos munkássága az 1950-es évek végén érezte hatását a tantervfejlesztésben. A *Bloom* által kidolgozott oktatási célok taxonómiája és iskolai tanulási modellje több későbbi kutatásra gyakorolt nagy hatást. Ezek eredményei a piacon is megjelentek és hatottak az oktatásügyi gondolkodásra. *Coleman* oktatási esélyegyenlőség-elméletéből vezették le az „iskolai klíma”, majd később a „társadalmi tőke” fogalmait: mindkettő az oktatásügyi gondolkodás részévé vált. Az angliai *Plowden*-jelentés a szülői attitűd és „oktatási prioritás zónák” fogalmait vezette be: mindkettő hatott az oktatásügyi nézetekre. *Carroll* iskolai tanulási modellje, majd az emberi kognitív készségekkel kapcsolatos kutatása hatást gyakorolt a tanárok iskolai tanulásról vallott elképzeléseire. De mindegyik esetről elmondható, hogy ez a folyamat sok időt vett igénybe. Néhány speciális svédországi esetben az ötvenes évek végén, a hatvanas évek elején megtörtént, hogy a tanulmányokat intézkedések kidolgozására használ-

Az oktatáskutatástól nem várható el az, hogy a társadalmat boldoggá, bölcsé és művelté tevő gyakorlatot eredményezzen. Ebben a tekintetben különbözik a természettudománytól, amely a társadalmat gazdaggá tevő technológiák kifejlesztéséhez segít hozzá. „Megalapozatlan az az igény, miszerint az oktatáskutatásnak közvetlenül és azonnal alkalmazhatónak kell lennie a politikában vagy a gyakorlatban”.

ták fel, kivált a tanterv átdolgozásában. De az ilyen közvetlen hatásról kevés példa áll rendelkezésünkre.

Az IEA működésének első két évtizedében vagy még annál is hosszabb ideig nagy igyekezettel dolgoztak a részt vevő országokban a tanulói teljesítményre negatívan ható legjelentősebb faktorok megragadásán. A kutatóknak azonban csalódníuk kellett: az eredményekre alig voltak kíváncsiak. A sajtót és a döntéshozókat legtöbbször csak a nemzeti átlagteljesítmények „lóversenye” hozta lázba. A hetvenes évek Olaszországában az oktatási miniszter az eredményeket az áramútéshez hasonlította, mivel megmutatták, hogy az északi és a déli területek közötti különbség sokkal nagyobb volt a vártnál. Az 1990-es években az IEA által szervezett III. Nemzetközi Matematikai és Természettudományos Felmérés (TIMSS) első tanulmánya csupán a vizsgaeredmények aggregált becslült értékeit és néhány, a kérdőívben szereplő változó eredményeit közölte, de nem hozta nyilvánosságra annak vizsgálatát, hogy a fő hátráltató tényezők miben térnek el az egyes országokban, illetve egyes országokon belül iskolák és tanulók között. A média szinte csillapíthatatlan érdeklődést mutatott a becslült értékek iránt. Némely esetben a média kommentárja megalapozott volt, mint például az, hogy Japánban magasak a teljesítményszintek, viszont alacsonyak a tárgy tanulásához kötött attitudinális értékek. Más esetekben viszont az újságírók és néha még oktatáspolitikai javaslatokat megfogalmazó minisztériumi tisztviselők is azt tételezték fel, hogy az egyes változók közötti viszonyok az országok között és az országokon belül azonosak voltak: azaz az ökológiai szofizma hibáját követték el. Fel kell tenni a kérdést: miért érdeklik jobban a sajtót és a minisztériumokat az átlagokban mutatkozó különbségek, mint az ezeket a különbségeket okozó hátráltató tényezők? Lehetséges, hogy olyan gárdára van szükség, amelyik oktatáspolitikai javaslatokra tudja lefordítani a kutatási eredményeket?

A „harmadik út”

Az 1990-es évek elején az oktatásügyi tervezők és tisztviselők már megkísérelték, hogy szorosabban működjenek együtt oktatáskutatókkal annak érdekében, hogy a kutatás és döntéshozatal kapcsolatai erősödjenek. A kilencvenes évek egyik nemzetközi tanulmánya azt a stratégiát követte, hogy az oktatási minisztériumokkal közösen dolgozzák ki a kutatás megkezdésekor a kérdéseket, valamint az eredmények tükrében a szükséges intézkedést. Ez utóbbi lépésre még a kutatási beszámolókat nyilvánosságra hozatala előtt került sor. A Dél-Afrikai Oktatásügyi Minőségfelügyelet Konzorcium (SACMEQ) felméréséről van szó. Az egyes nemzeti tanulmányok utolsó fejezete a költségek és a megvalósításhoz szükséges idő szerint csoportosította az oktatáspolitikára vonatkozó javaslatokat. Egy példát ad erre az *1. táblázatban* bemutatott javaslatsorozat a Mauritius-i jelentésből (*Kulpoo*, 1998). Összesen 38 javaslatot fogalmaztak meg.

Megjegyzendő még, hogy a kutatást végző egységek nem speciális minisztériumi kutatócsoportok vagy egyetemi intézeti csoportok, hanem az oktatási minisztérium osztályai voltak. Az egyes javaslatokat vezető minisztériumi munkatársak ellenőrizték, illetve néhány esetben megváltoztatták a könyv megjelenése előtt. Még nem tudni, mennyire váltak valóra a javaslatok. Tudunk egy további, ehhez hasonló felmérésről is, amelyet Zimbabweban végeztek, és amely 1991-ben hasonló javaslatokat fogalmazott meg; a megvalósítást dokumentáló jelentés már megjelent (*Ross*, 1995). Bár bizonyos javaslatokat átültettek a gyakorlatba, 1997-re nem javult a hatodik osztályosok olvasási teljesítménye. Egyelőre nem lehet tudni, a nem megfelelő gyakorlati megvalósítás okozta-e ezt, vagy az, hogy pusztán a kevésbé lényeges, ám könnyebben kivitelezhető javaslatokat alkalmazták. Ez vonatkozik a többi SACMEQ jelentésre is.

Ezt a megközelítést követi a Vietnámban most folyó, az ötödik osztályosok teljesítményét vizsgáló nagymintás felmérés is. A minisztérium először meghatározta a számá-

oktatáspolitikai javaslat	az érintett szervezeti egység(ek)	idő	költség
<i>Tanácskozás a tantestülettel, a közösséggel és szakértőkkel</i>			
1. A minisztérium kérje fel a tantestületi egységet, hogy tartsanak megbeszélést a pedagógusok szakszervezetével annak ügyében, hogy jelenleg a hatodikosok nyolcvan százalékát iskolai tanáraik iskolán kívüli magántanári oktatásban részesítik meglehetősen magas díjazás ellenében.	tantestületi egység és pedagógus szakszervezet	rövid	alacsony
<i>Az érvényben lévő tervezési és politikai eljárások felülvizsgálata</i>			
2. A szakfelügyelet kellő vizsgálatok nyomán dolgozzon ki javaslatot az oktatási környezet olyan elvárásaira, amelyek „elengedhetetlenek az általános iskolák zökkenőmentes működése érdekében.”	szakfelügyelet	rövid	alacsony
<i>Tervezési célú adatgyűjtés</i>			
3. A minisztérium ellátmányi osztálya vizsgálja meg a Rodriquez-i hatodik osztályos tanulók relatíve magas hányada által jelzett, az alapvető taneszközökben mutatkozó hiány okait.	ellátmányi osztály	közepes	alacsony
<i>Oktatáspolitikai kutatási projektumok</i>			
4. A tervhivatal vizsgálja meg a Mauritius-i osztályisméltés gyakorlatát azzal a céllal, hogy megállapítsa, az „átlag hatodikos” által így nyert plusz egy éves iskolázás oktatási vagy gazdasági szempontból indokolt-e.	tervhivatal	közepes	alacsony
5. A minisztérium vegyen tervebe egy, a SACMEQ megelőző tanulmányában szereplő populációval azonos körben végzendő követő kutatást annak érdekében, hogy megvizsgálják a lényeges oktatási jellemzők körében bekövetkezett esetleges változásokat.	tervhivatal	közepes	mérsékelt

1. táblázat. A Mauritius-i SACMEQ tanulmány néhány oktatáspolitikai javaslata

ra lényeges oktatáspolitikai kérdéseket, melyek közül néhányat 2. táblázatunk közöl. A táblázatban utalások találhatóak az egyes kérdésekre vonatkozó adattáblázatokra és kérdőívekre.

Az adatokat csak 2001 végére értékelik ki (körülbelül hat hónappal az előadásom után), de az eredmények várhatóan a korábban bemutatott Mauritius-i példához hasonló stílusú oktatáspolitikai javaslatokat motiválnak majd.

A „harmadik út” működésének előfeltételei

Ebben a folyamatban kulcsfontosságú, hogy a minisztérium és a kutatók megállapodjanak az oktatáspolitikai kérdésekben. A kutatóknak meg kell érteniük a minisztérium munkatársainak gondolkodásmódját, a minisztérium képviselőinek pedig el kell vonatkoztatniuk a napi feladatoktól, hogy az éppen aktuális válságon túl az oktatási rendszer hosszabb távú céljait tartsák szem előtt. Egyik félnek sem könnyű ez a fajta szerepváltás. Az én gyakorlatomban bevált a minisztérium osztályvezetőivel való félnapos találkozások szervezése – a miniszter ezt könnyen összehívhatja és elnökölhet is. Kívánatos, hogy a kutatók végig figyeljenek, és jegyezzék le, szerintük mik voltak az ülésen megfogalma-

zott oktatáspolitikai kérdések. A kutatás és képzés integrációját sem lehet megkerülni. Amennyiben a kutatók a minisztérium állományába tartoznak, az integráció lehet az alapja annak, hogy a minisztériumban erősödjék az oktatáspolitikai problémák szakszerű megoldásának szelleme, amelyben nincs helye a „ihletett találgatásnak”. Ez a megközelítés valóban érdekeltté teszi a minisztériumot a kutatás iránt. Nemzetközi kutatás keretén belül pedig egyértelmű, hogy a részt vevő kutatók sokat tanulhatnak egymástól. Amellett, hogy új technikákat ismernek meg, az oktatással kapcsolatos kérdések kutathatóságának új módszereit is elsajátítják. Semmi sem indokolhatja az olyan nemzetközi projektumok létjogosultságát, amelyek egyszerűen csak „átnyomják” a központilag kidolgozott tanulmányokat más országokba, ahol is a kutatóknak a dicsfényvel körülvett terepmunkás szerepe jut.

A SACMEQ-ben való részvétel iránt nagy érdeklődést mutattak az oktatási miniszterek. Viszonylag rövid idő alatt tizenöt ország tizenöt oktatási minisztériuma csatlakozott a SACMEQ-hez. Ám a kormányok mulandóak és a miniszterek is változnak. Egy új miniszternek nem volt szükségképpen az elődjével azonos háttere. Két SACMEQ országban az új miniszterek nem járultak hozzá kutatóiknak a felmérés második szakaszában való részvételéhez, annak ellenére, hogy a minisztériumok vezető munkatársai szerint nagy szükség lett volna az abban feltárt információkra. Ugyanakkor a világ más tájékairól számos minisztérium jelezte részvételi szándékát. Általánosságban elmondható, hogy az oktatási minisztériumokban nagyon népszerű a kutatás ilyen modellje.

A SACMEQ-t irányító testületet a tizenöt oktatási miniszter adja – ők azok, akik elhatározzák, milyen kutatási projektumot indít a SACMEQ. A kutatási kérdéseket a részt vevő minisztériumok határozzák meg, a felmérési eszközök és az adatok a SACMEQ tulajdonát képezik. Az UNESCO Oktatóstervezés Nemzetközi Intézete (IIEP) a szakterületéhez tartozó technikai segítséget nyújtott.

A „harmadik útnak” előnyei és hátrányai is vannak. Lássuk az előnyöket:

- A minisztériumok azon kérdéseit fogalmazzák meg, melyek közvetlenül érintik őket.
- Az idő múltával a minisztériumok vezetői hozzászoknak ahhoz, hogy országuk oktatási ügyein elgondolkozzanak és feltegyék a velük kapcsolatos kérdéseket.
- Az idő múltával a kutatók hozzászoknak ahhoz, hogy a minisztérium által feltett kérdésekre összpontosítsanak.
- A minisztérium oda tud hatni, hogy a kutatásokban minden kiválasztott iskola részt vegyen.
- Rendelkezésre állnak a kutatás elvégzéséhez szükséges források.
- A minisztérium érdekelt az eredményekben; a minisztérium munkatársai segítenek az adatok értelmezésében, ahol ez lehetséges.
- Ahol erre lehetőség van, a minisztérium intézkedést dolgoz ki a javaslatok alapján.
- A kutatásnak e formája folyamatos gyakorlattá válik.

A hátrányok pedig a következők:

– Csak a minisztérium kérdéseit teszik fel. Lehetnek más fontos kérdések is, de ezeket nem vizsgálják, mert a minisztérium nem veti fel őket. Jogosnak tűnik így a kérdés, hogy esetleg más csoportoknak is részt kell venniük a kutatási kérdések megállapításában. Ha így van, mely csoportok legyenek ezek?

– Általában a minisztérium tervhivatalának munkatársai vesznek részt a kutatásban, akik közül több képzésre szorul a kutatási módszerekben. A képzés után, az újonnan elsajátított készségekkel többen a magánszférában vállalnak munkát. Ez felveti annak igényét, hogy a minisztérium olyan kondíciókat alakítson ki, hogy a jól képzett munkatársak ne hagyják el a pályát.

– A minisztériumoknak nem okoz nehézséget, hogy visszatartsák a számukra kellemtelen eredmények nyilvánosságra hozatalát.

csoport	a kérdés száma	az oktatáspolitikai kérdés	utalás a táblázatra	utalás a kérdőívre
01		tanulók <i>Mik az ötödik évfolyam tanulójának jellemzői, beleértve az otthoni hátteret? A minisztériumnak e jellemzők alapján milyen intézkedést kell hoznia? E jellemzők és az otthoni háttér hatással van-e a teljesítményre?</i>		
	1.01	Milyen az ötödikesek kormegoszlása? Vannak-e korrekcióra szoruló megoszlási jellegzetességek, illetve olyanok, amelyek kihatnak tanítási módszerekre és a tantervre?	3.1	P02 D
	1.02	Milyen az ötödikesek nemenkénti megoszlása? Van-e korrekcióra szoruló beiskolázási aránytalanság fiúk és lányok között?	3.1	P03 D
	1.03	Mely etnikai csoportba tartoznak a tanulók?	3.1	P05 D
	1.04	Milyen gyakran táplálkoznak az ötödikesek?	3.1	P10
	1.05	Az ötödikesek hány százaléka beszéli otthon a vizsga nyelvét?	3.2	P04 D
	1.06	Milyen szintű az ötödikesek szüleinek iskolázottsága?	3.1	P11 D P12 D
	1.07	Hány könyv van a tanulók otthonában?	3.1	P06D
	1.08	Milyen a tanulók és szülei szocio-ökonómiai helyzete?	3.1	P07 D és R P06 P11 + P12 R
	1.09	Van-e a tanulók otthonában egy nyugodt sarok, ahol dolgozhatnak?	3.2	P08
	1.10	Napi hány órát kellett a tanulóknak segíteni családjuk munkájában?	3.2	P09 D
	1.11	Hány percet kell a tanulóknak iskolába való utazással tölteniük?	3.2	P13
	1.12	Az előző hónapban hány napot hiányoztak a tanulók az iskolából?	3.2	P 14 és P15
	1.13	A tanulók hány százaléka ismételt legalább egy osztályt?	3.2	P16D
01.1		<i>Milyen volt a házi feladatokkal kapcsolatos helyzet?</i>		
	1.14	Milyen mértékben kaptak a diákok otthon a házi feladat és az iskolai munkájukkal kapcsolatos érdeklődés terén? Milyen mértékben javították a tanárok a házi feladatot?	3.3	P24 D a szö- veg- ben P25D P26 P30 P33 P31 D P34D
01.2		<i>Hány tanuló részesült egyéb oktatásban, díjazásos volt-e ez, és ki tanította?</i>		
	1.15	Hány tanuló részesült egyéb oktatásban, díjazásos volt-e ez, és ki tanította?	3.4	P27 D P28 D? P29
0.5		<i>Mennyire feleltek meg az iskolai körülmények a minisztérium elvárásainak?</i>		
	5.01	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) a teljes tanulói létszám, az osztálylétszám, a teljes terület és a tanári ellátottság viszonya tekintetében?	7.1 7.2	<i>A MOET bocsátja rendelkezésre a felhasználandó információit</i> derivált változók használata ⇒

5.02	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) az ülőhelyek, írásfelületek és a tábla tekintetében?	7.3 7.4	TQ15.1 TQ15.2 TQ17.2
5.03	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak (és más elvárásoknak) az osztálytermi ellátmányok tekintetében?	7.5 7.6	P21.01 P21.02 P21.03 P21.04 P21.05 P20.01 P20.03 P20.06 P20.10
5.04	Mennyire feleltek meg az iskolák a minisztérium elvárásainak a tanárok és igazgatók egyetemi és szakmai képzettsége tekintetében?	7.7	S25 S26 D8 S9
06	<i>Mennyire egyenlően voltak elosztva a tárgyi, az emberi erőforrások a tartományok között és a tartományon belüli iskolák között?</i>		
6.01	Milyen volt a forrásmegosztás különbsége a tartományokon belüli iskolák között és a tartományok között az osztálytermi bútorzatot, osztálytermi ellátmányt, osztálytermi könyvszekrényt, egy tanulóra jutó osztálytermi területet és iskolai berendezéseket illetően?	8.1	derivált értékek használata
	Milyen volt a forrásmegosztás különbsége a tartományokon belüli iskolák között és a tartományok között tanári és iskolaigazgatói képzettséget (egyetemi és szakmai), a tanítási gyakorlat éveinek számát, az igazgatói gyakorlatot, felügyelők látogatásait és a tanuló-tanár arányt illetően?	8.2	S25 S26 S8 S9 S34 TQ7.1 és 7.2 derivált változó a tanár-tanuló arányhoz
07	<i>Milyen volt a teljesítmény olvasásból és matematikából (és a két tárgy egyes komponenseiből) a tartományokban és az ország egészében, illetve a tanulók különböző csoportjaiban?</i>		
7.01	Mik voltak az eredmények az olvasás egyes területein és mi volt az olvasás összpontszáma az egyes tartományokban és Vietnámban?	9.5	Elbeszélő pontsz. kifejtő pontsz-R dokumentumok pontsz-R összpontsz. R tartomány kódsz.
7.02	Mik voltak az eredmények a matematika egyes területein és mi volt a matematika összpontszáma az egyes tartományokban és Vietnámban?	9.6	szám R mérés R tér és adat-R összpontsz. R tartomány kódsz. ⇒

7.03	Mik voltak az olvasás pontszámai a törzsanyagban, a minimum és a kívánatos szintekre?	9.7	Törzsanyag olvasás Minimum olvasás Kívánatos olvasás Tartomány kódsz.
7.04	Mik voltak a matematika pontszámai a törzsanyagban, a minimum és a kívánatos szintekre?	9.8	Törzsanyag matematika Minimum matematika Kívánatos matematika Tartomány kódsz.

2. táblázat. A vietnámi 5. évfolyam kutatásának oktatáspolitikai kérdései, táblázatai és kérdőívei (P = tanulói kérdőív, TQ = tanári kérdőív, S = iskolaigazgatói kérdőív, D = kiértékelendő derivált változó [ld. Vietnám: a változók felvétele], R = kiértékelendő Rasch index)

Összességében én úgy vélem, bárminemű is az oktatáskutatás felhasználóinak és művelőinek a viszonya, az igen törekeny lehet. Nagy súllyal esik latba az oktatási minisztérium vezetőinek meglévő tudása. Mégis, ez a „harmadik út” számos országban jól működhet. Így lehet ez Magyarországon is? Megfelel-e a magyarországi oktatási minisztérium az itt vázolt előfeltételeknek? Hány már feltárt adatsort vetett alá másodlagos elemzésnek? Támogatja-e a nemzetközi kutatási projektumokban való részvételt? Szervez-e rendszeresen olyan tanfolyamokat, ahol munkatársai megismerhetik a kutatási eredményeket és azt, hogyan alkalmazhatók azok a magyar oktatási rendszerben? És a kérdések sorolhatók. Ugyanilyen fontos az is, hogy az OKI-ban és az országban másutt kutatók miképpen operacionalizálják a kutatásból eredő oktatáspolitikai javaslatukat az előadásban korábban az 1. táblázatban bemutatott ismérvek szerint.

Horváth József fordítása