

# Halász Gábor

## A pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszere

### TARTALOM

<b>Bevezetés</b>	<b>1</b>
<b>A hatás és beválás értelmezése</b>	<b>3</b>
<i>Hatás</i>	3
<i>Beválás</i>	4
<i>A hatásvizsgálat és beválás-vizsgálat</i>	5
<b>A hatás- és beválás vizsgálatának hazai kontextusa</b>	<b>6</b>
<b>A beválás-vizsgálat néhány szakmai kérdése</b>	<b>9</b>
<i>Általános összefüggések</i>	9
<i>Beválás-vizsgálat és kurrikulum-értékelés</i>	11
<b>A beválás-vizsgálat alapelvei és a beválás kritériumai</b>	<b>13</b>
<i>Döntés a beválásról</i>	13
<i>A gyakorlatban történő kipróbálás</i>	14
<i>Alapvető kritériumok</i>	14
<i>A beválás és az általános standardoknak való megfelelés</i>	15
<i>A beválás vizsgálata és a vizsgálat standardjai</i>	17
<b>A folyamat: szereplők, felelőségek és költségek</b>	<b>18</b>
<i>Szereplők és felelőségek</i>	19
<i>A folyamat</i>	20
<i>Költségek</i>	21
<b>Hivatkozások</b>	<b>22</b>

### Bevezetés

E tanulmány célja olyan elvek és konkrét javaslatok megfogalmazása, amelyek segíthetik a pedagógiai rendszerek általános hatás- és beválás vizsgálati rendszerének magyarországi kialakítását. Kiindulópontja az, hogy a pedagógiai rendszerek (oktatási programok) minőségéről csak úgy győződhetünk meg, ha megtörténik azok beválás-vizsgálata. Kiindulópontja tovább az, hogy az iskolák rendelkezésére csak olyan pedagógiai rendszereket (oktatási programokat) szabad bocsátani, amelyeknek beválásáról és pozitív hatásáról meggyőződünk, továbbá az, hogy szükséges olyan általános elvek és standardok meghatározása, amelyek a beválás vizsgálatára vonatkoznak.

A tanulmány a Nemzeti Tankönyvkiadó (NTK) felkérésére készült egy olyan projektnek a keretében, melynek célja TÁMOP 3.1.1 sz. („21. századi közoktatás – fejlesztés,

koordináció”) projekt 2. „pillérének” („Tartalomfejlesztés támogatása”) megvalósítása. E pillér átfogó célja egy később induló másik TÁMOP projekt ( „Új tartalomfejlesztések a közoktatásban”- 3.1.2) előkészítése és megalapozása. A 3.1.1 projekt 2-es pillérének legfontosabb célja az „új programcsomagok, programok, tartalmak létrehozásának szakmai koordinációja”,<sup>1</sup> vagyis annak a szabályozási és fejlesztési környezetnek a megalapozása, amelyben később akár a 3.1.2 projekt keretében, akár más keretek között oktatási programok jöhetnek létre és ezek az iskolák számára hozzáférhetővé válnak. A projektnek stratégia jelentősége van, nemcsak azért, mert ettől függ, elindulhat-e az új oktatási programok fejlesztése a 3.1.2 projekt keretei között, hanem, azért is, mert az itt kialakuló szabályozási és fejlesztési környezet az egész magyar közoktatás szabályozási és fejlesztési környezetét alakítja. Vagyis, bár ez így explicit módon nem fogalmazódik meg, az itt megfogalmazottak a magyar közoktatás tartalmi fejlesztési és szabályozási rendszeréről is szólnak.

Ezt a tanulmányt érdemes együtt olvasni egy általam készített másik tanulmánnyal („A NAT-hoz illeszkedő kulcsfogalom-rendszerek értékelése - kulcsfogalom-rendszerek lektorálása”), amely a projekt keretében készült szakmai anyagok egy részének az értékeléséről szól. Ez utóbbi hét műveltségterület ún. kulcsfogalom-rendszerét értékeli abból a szempontból, hogy azok mennyire illeszthetők bele azoknak a tanulási céloknak a rendszerébe, amelyeket minden pedagógiai rendszernek vagy oktatási programnak tartalmaznia kell, továbbá mennyire alkalmasak arra, hogy (1) orientálják a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok fejlesztőit, (2) mennyire alkalmasak arra, hogy orientálják ezek értékelését vagy akkreditációját, (3) mennyire tudnak hozzájárulni megfelelő informatikai alkalmazások fejlesztéséhez és (4) mennyiben támogatják egy olyan modell kialakítását, amely lehetővé teszi az oktatási programok államilag szabályozott piacának harmonikus fejlesztését.

Előzetesen fontos hangsúlyozni, hogy e tanulmányban, melynek címében a pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálatáról van szó, *a pedagógiai rendszer és az oktatási program fogalmát szinonimaként használom*, éppen úgy, ahogyan azt a fentebb említett másik tanulmányban tettem. Ott is hangsúlyoztam, hogy az Educatio Kft-nak az pályázati kiírása, amelynek keretei között az e tanulmányt megrendelő projekt folyik, ugyan az eredeti TÁMOP program-leírásban szereplő „programcsomagok, programok” fogalom helyett, a „pedagógiai rendszer” fogalmát használja, ott is megjelenik a program és a programcsomag fogalma. A „pedagógiai rendszer” fogalmát a közoktatási törvény is az „oktatási program” szinonimájaként használja, bár a törvény fogalomhasználata nem koherens. Az említett tanulmányban a pedagógiai rendszert – figyelembe véve a közoktatási törvényt, a TÁMOP program koncepcióját és tervezési útmutatóját valamint az Educatio Kft erre épülő pályázati kiírását – így definiáltam:

*A „pedagógiai rendszerek” olyan az állami vagy piaci fejlesztők és forgalmazók által az iskolák rendelkezésére bocsátott oktatási programok (programcsomagok), amelyek általában tartalmazzák a tartalmi követelményeket továbbá a tanulásszervezésre és az értékelésre vonatkozó instrukciókat, valamint a program sikeres alkalmazásához szükséges támogató elemeket.*

Az említett tanulmányban domináns módon az **oktatási program** fogalmát használtam, abból kiindulva, hogy ezt általában akkor írjuk le **programcsomagként**, amikor a fizikailag is megfogható *termék* jellegét hangsúlyozzuk és azt, hogy *többféle elemet* (pl. feladatgyűjtemény, tanári kézikönyv, értékelésre használható tesztek stb.) tartalmaz, és akkor

<sup>1</sup> Lásd: Tervezési útmutató a „Társadalmi Megújulás Operatív Program 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” I. szakasz című kiemelt projekt tervezési felhívásához. Kódszám: TÁMOP-3.1.1/08/1

**pedagógiai rendszerként**, amikor a *tanulási folyamat rendszerszerű megszervezését* és ennek az elveit emeljük ki. E tanulmányban a domináns fogalom a **pedagógiai rendszer** lesz, de ennek kizárólag egyetlen oka van: a megbízás, amely az elkészítendő tanulmány címét is tartalmazta, erre a feladatra szólt.

E tanulmány néhány eleme korábban megjelent annak „*A pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálata (alapvetés)*” c. koncepcionális anyagnak a részeként, amelynek célja azoknak a szerzőknek az orientálása volt, akik – mint arra már utalás történt – különböző műveltségi területeken dolgoztak ki javaslatokat a kulcsfogalmak rendszerére.<sup>2</sup>

## A hatás és beválás értelmezése

Jóllehet a *hatás* és a *beválás* fogalmai között van jelentésbeli átfedés, megkülönböztetésük mégis fontos. Annak érdekében, hogy a hatás- és beválás vizsgálatról a későbbiekben elfogadhatóan definiált fogalmakkal beszélhessünk, az alábbiakban úgy próbálom meg e két fogalom eltérésnek tisztázását, hogy emellett egy-két kapcsolódó dilemmára vagy kihívásra is felhívom a figyelmet.

### Hatás

Egy-egy oktatási program vagy programcsomag formájában megjelenő pedagógiai rendszer **hatását** elsősorban azon mérhetjük le, hogy az alkalmazása miképpen befolyásolja azoknak a tanulóknak a tanulását és tanulási eredményeit, akiket az adott pedagógiai rendszer alkalmazásával tanítanak. Azt, hogy egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program alkalmazásával milyen eredményeket kell elérni, részben maga a pedagógiai rendszer definiálja, hiszen minden pedagógiai rendszer tartalmazza a szándékolt tanulási eredmények (általánosan alkalmazott angol kifejezéssel *learning outcomes*) leírását. A pedagógiai rendszerek értékelésének egyik legfontosabb kritériuma éppen az, vajon megfelelő, szakszerű módon definiálják-e a szándékolt tanulási eredményeket. A szándékolt tanulási célokat vagy eredményeket tartalmazzák a nemzeti kurikulum-standardok<sup>3</sup> is (ilyen a magyar Nemzeti alaptanterv): az iskolák rendelkezésére bocsátott pedagógiai rendszerekben vagy oktatási csomagokban meghatározott tanulási célok vagy eredmények általában tükrözik a nemzeti standardokban meghatározott célokat vagy eredményeket. Értékelésük egy másik kritériuma éppen az, hogy saját maguk által definiált tanulási eredmények mennyire felelnek meg a nemzeti standardokban definiált tanulási eredményeknek.

Fontos előzetesen hangsúlyozni azt, hogy a különböző eredmények (ismeretek/tudás, képességek, attitűdök) definiálása gyakorta problematikus, és gyakran nem könnyű annak megállapítása, vajon megtörtént-e és ha igen, milyen mértékben történt meg ezek elérése. Vannak könnyebben és vannak nehezebben mérhető tanulási eredmények. Ha a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatását annak alapján állapítjuk meg, vajon alkalmazásuk mellett hogyan alakultak a ténylegesen teljesült tanulási eredmények,<sup>4</sup> akkor értelemszerűen szükség van ezek mérésére (többé vagy kevésbé egzakt mérési eljárásokkal). Az egyik

<sup>2</sup> Halász Gábor – Vass Vilmos (2010): A pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálata (alapvetés). Kézirat.

<sup>3</sup> Ebben a szövegben gyakran használjuk az eredetileg angol, de ma más a hazai szaknyelvben is bevett kurikulum fogalmat. E fogalomnak nincs megfelelő hazai „fordítása”, a gyakran használt „tanterv” fogalom nem írja le ezt megfelelő módon. A kurikulum egyszerre jelenti a tantervnek nevezett dokumentumok (*intended curriculum*) és a tényleges megfigyelt tanítási/tanulási gyakorlatot (*implemented, achieved curriculum*).

<sup>4</sup> Az olvasó nyilván felfigyelt a szándékolt (*intended*) és a tényleges (*achieved*) tanulási eredmények (*learning outcomes*) megkülönböztetésére, ami – mint tudjuk – a modern kurikulum elmélet számára természetes és magától értendő, de a gyakorlatban ezeket nemegyszer összekeverik.

komoly és jól ismert kockázat e területen éppen abban rejlik, hogy a könnyen mérhető eredményeket a nehezebben mérhető eredmények elé helyezik, noha lehetséges, hogy az utóbbiak jelentősége sokkal nagyobb, mint az előbbieké. Ennek ellenére a mérésről nem lehet lemondani: a hatásról megbízható dolgokat csak mért adatok birtokában mondhatunk.

Fontos hangsúlyozni, hogy a hatás csak a *tényleges kipróbálás* útján vizsgálható. Annak a megállapítása, hogy egy-egy pedagógiai rendszernek vagy oktatási programnak megfelelő hatása van-e, vagyis az alkalmazása együtt jár-e a tanulási eredmények várható alakulásával, csak úgy lehetséges, hogy az adott pedagógiai rendszert vagy oktatási programot a gyakorlatban kipróbáljuk és ezt a kipróbálását nyomon követjük. Az elmúlt néhány évtized egyik legnagyobb horderejű paradigmaváltása a világ oktatásügyében éppen ennek a felismerése vagy tudomásul vétele, több mint egy évszázadnyi olyan gyakorlat után, amikor országok sokaságában kipróbálás nélkül vezettek be pedagógiai rendszereket vagy oktatási programokat. A pedagógiai rendszerek hatás- és beválás vizsgálati rendszerének a kialakítására való törekvés – azaz annak a projektnek a célja, melynek keretei között e tanulmány készül – éppen ennek a paradigmaváltásnak a hazai megvalósulása. E projekt arra a feltételezésre épül, hogy Magyarország is belép azon országok körébe, amely többé nem „vezet be” – azaz tesz általánosan alkalmazhatóvá esetleg kötelezően alkalmazandóvá – kipróbálatlan pedagógiai rendszereket vagy oktatási programokat, és annak az igénynek próbál megfelelni, ami ebből fakad.

Végül érdemes megjegyezni azt, hogy a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásvizsgálata bonyolult kutatás-módszertani dilemmákat vet fel, és szofisztikált kutatásszervezési eljárásokat igényel. A későbbiekben még visszatérek erre, de már itt szeretném hangsúlyozni, hogy az oktatási programok hatása nehezen választható el más olyan hatásoktól, amelyek a tanulás eredményességét befolyásolja. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy két azonos oktatási programot alkalmazó iskola vagy tanulócsoporthat teljesítményében, még akkor is, ha teljes mértékben ki tudjuk szűrni a kulturális és társadalmi környezet hatását, rendkívül nagy eltérések jelenhetnek meg. Teljes mértékben soha nem fogjuk tudni kiszűrni azt, hogy a teljesítmény esetleges javulásából mi köszönhető magának az alkalmazott oktatási programnak, és mi az azt alkalmazó iskolák vezetési jellemzőinek, az ott található emberi erőforrások minőségének vagy egyéb iskolán belüli hatásoknak. Az oktatási programok hatása általában közvetett módon, az azokat alkalmazó tanárok munkáján keresztül érvényesül, és nagyon sok múlik azon, vajon ők mennyire képesek a programban implicit vagy explicit módon rejlő pedagógiai *technológia* eredményes alkalmazására, az abban rejlő lehetőségek kihasználására. A hatásvizsgálatok során e tényezőknek tehát kiemelt figyelmet kell szentelni, és olyan hatásmechanizmus-modellekben kell gondolkodni, amelyek ezekkel is számolnak.

### *Beválás*

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok **beválása** nem teljesen azonos azok hatásával. Lehetséges, hogy egy-egy pedagógiai rendszernek vagy oktatási programnak komoly és igazolt hatása van, mégsem válik be, például azért, mert az alkalmazásához szükséges technológiák használatára az iskolák és a pedagógusok nincsenek felkészülve, a megfelelő felkészítésük túl költséges lenne, túl magasak lennének az adott program előállítás, terjesztési vagy minőségbiztosítási költségei vagy éppen a munkaerő-igényessége olyan, hogy arra a legtöbb helyen nem áll rendelkezésre megfelelő forrás. Ilyen értelemben egy bizonyítottan jó hatású programról is kiderülhet, hogy nem vált be. Fordítva ez nem lehetséges, azaz nem mondhatjuk azt, hogy egy program „bevált, de nincs hatása”. Emellett az sem kizárható, hogy egy program azért vált be, mert a kumulált „nem szándékolt hatások” is érvényesültek. A hatás halmaza ebben az értelemben a beválás halmazán belül értelmezhető.

A későbbiekben *csak* bevéálás-vizsgálatáról fogok beszélni és a hatás vizsgálata ennek egyik elemeként jelenik meg.

Ahogy a hatásról, úgy a bevéálásról is csak a *gyakorlati kipróbálás és alkalmazás* adhat megbízható információt. Egy-egy pedagógiai rendszerről vagy oktatási programról akkor mondhatjuk el azt, hogy a gyakorlatban történő alkalmazása sikeres, azaz – túl azon, hogy megfelelő hatása van – az iskolák és a pedagógusok képesek azt alkalmazni, szívesen alkalmazzák azt, van iránta kereslet, az alkalmazás nem jár elviselhetetlen költségekkel, nem okoz neheze kezelhető szervezési problémákat és hasonlók.

Fontos hangsúlyozni, hogy amíg a hatás tudományos eszközökkel megállapítható, addig a bevéálás kritériumai a tudomány számára nem minden esetben értelmezhetőek, vagy illetve az ezeknek való megfelelés kérdésének a megválaszolása nem minden esetben a tudományos kutatás feladata. A bevéálás mögött gyakran politikai vagy piaci döntések vannak. Így például a kereslet megléte vagy hiánya eldöntheti egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program bevéálását, függetlenül attól, hogy az hatását tekintve megfelelő-e vagy sem, vagy a bevezetéshez nyújtott költségvetési pénzügyi támogatás biztosíthatja a bevéálást akkor, ha azt egyébként döntően finanszírozási gondok akadályoznák.

### *A hatásvizsgálat és bevéálás-vizsgálat*

Fontos hangsúlyozni: ebben a kontextusban a hatás- vagy bevéálás-vizsgálat fogalma nem ugyanazt jelenti, mint amit a közigazgatási vagy kormányzási gyakorlatban jelöl az ott használt „*hatásvizsgálat*” fogalma. Érdeemes ennek a különbségnek itt külön figyelmet szentelni azért, mert e tekintetben szinten biztos, hogy értelmezési dilemmák fognak megjelenni és félreértések fognak keletkezni. Az oktatási programok hatásvizsgálatának az igénye többek között azért jelent meg, mert a modern közigazgatási gyakorlatban elemi normává vált minden olyan beavatkozás hatásának tudományos eszközökkel történő értékelése, amelyre közpénzeket fordítanak. Egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program bevezetése is ilyen beavatkozásnak számít, ezért a hatásvizsgálat igénye itt is megjelenik, függetlenül attól, hogy erről a tantervelmélet vagy a kurrikulum-elmélet mit mond, vagy az oktatásfejlesztésben résztvevők szakmai meggyőződése mit diktál.

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok bevéálásának vagy hatásának a vizsgálata nem „*hatásvizsgálat*” a szónak abban az értelmében, ahogyan ezt a közigazgatási vagy kormányzási gyakorlatban használják. A különbség itt hasonló ahhoz, mint amit akkor észlelünk, amikor egyik oldalon egy *gyógyszer* hatásáról, a másik oldalon pedig egy egészségpolitikai *kormányzati intézkedés* hatásáról beszélünk. E kettő esetében teljesen más értékelési kritériumokat és eszközöket kell alkalmazni, ezek összekeverése kifejezetten szakmai tévedés. A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásának a vizsgálata a gyógyszerek hatásának a vizsgálatához hasonlítható, és nem az egészségpolitikai kormányzati intézkedések hatásainak a vizsgálatához. Amíg az előbbi esetében a gyakorlatban történő kipróbálás természetes és elengedhetetlen követelmény, az utóbbi esetében erre az esetek döntő többségében nincs mód. Az utóbbi esetében a hatásvizsgálat nem annak elemzését jelenti, hogy a kipróbálás során milyen hatást sikerült elérni, az utóbbi esetében viszont előzetesen fogalmazunk meg feltételezéseket arra vonatkozóan, hogy várhatóan mi fog történni, azaz a beavatkozásunknak milyen következményei lehetnek. Itt tehát hangsúlyozottan az előbbiről van szó.

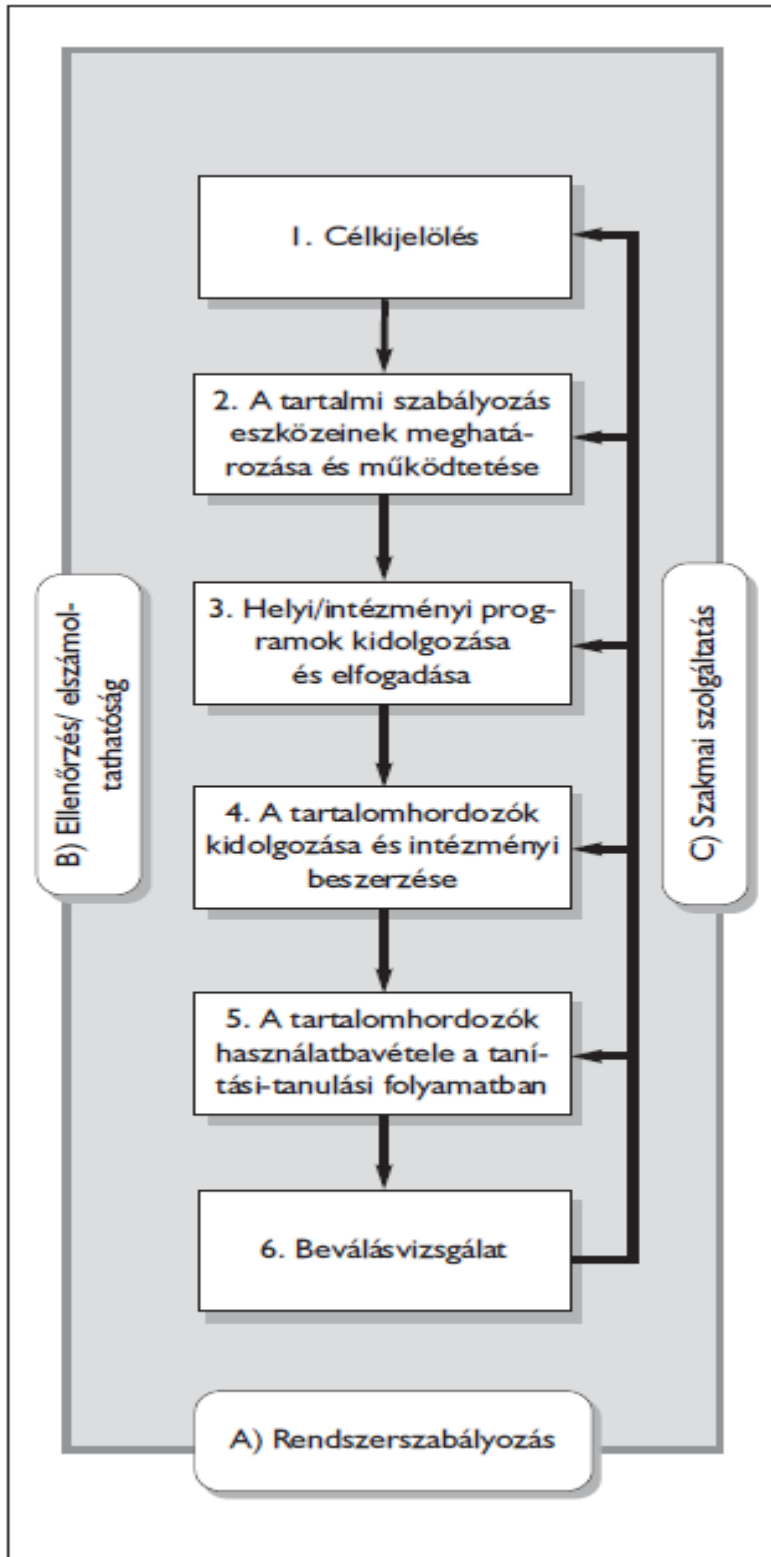
## A hatás- és beválás vizsgálatának hazai kontextusa

A bevezetőben definiáltam a pedagógiai rendszer vagy oktatási program fogalmát. Ehhez érdemes itt hozzátenni, hogy maga az a „tárgy”, amelynek a beválás-vizsgálatáról ebben az elemzésben szó van, azaz az oktatási program vagy programcsomag fogalma is Magyarországon viszonylag új. Tekintettel arra, hogy a többszintű tartalmi szabályozás rendszere kevesebb, mint másfél évtizede jött létre Magyarországon, az egyes szintek és az egyes szintekhez kapcsolódó szabályozó eszközök és tartalomhordozók differenciált kezelése még ma is komoly kognitív kihívást jelent a közoktatás sok résztvevője számára. A beválás-vizsgálat elsősorban a tartalmi szabályozási rendszernek ahhoz az eleméhez kapcsolódik, amelyet a vonatkozó irodalom gyakran „középső szintnek” szokott nevezni, és ami leírható úgy, mint „*a tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere*” (Vass, 2005). Érdemes hozzátenni ehhez azt is, hogy ma is vita folyik még ennek a tartalmi szabályozási rendszer „középső szintjén” elhelyezhető eszköznek a természetéről, ami többek között az itt megjelenő három fogalom („pedagógiai rendszer”, „oktatási program” és „oktatási programcsomag”) együttes használatában is tükröződik. Ahogy korábban már hangsúlyoztam a leginkább adekvát fogalomnak az *oktatási program* fogalmát tartom, de a jelen kontextusban indokolt a másik két fogalom használata is.

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok „független” hatáselemzésének vagy beválás-vizsgálatának az igénye hosszabb ideje a tartalmi fejlesztés és a tartalmi szabályozás kérdéseivel foglalkozó szakértők érdeklődésének a középpontjában van. A beválás-vizsgálat a pedagógiai rendszerek fejlesztésének fontos elemeként jelent meg abban a fejlesztési modellben, amelyet a 2000-es évek elején az Országos Közoktatási Intézet dolgozott ki és alkalmazott (Havas, 2003). Ugyanez a tartalmi szabályozási rendszer egyik meghatározó alkotóelemeként jelent meg például abban az átfogó elemzésben is, amely egy tág hazai szakértői kör bevonásával a 2000-es években készült, szintén az Országos Közoktatási Intézetben (lásd *1. ábra*). Noha ez utóbbi dokumentum nem definiálta pontosan a beválás-vizsgálat fogalmát, és esetenként összekeverte egymással az egyes oktatási programok beválásának illetve a szabályozó rendszer egésze beválásának a kérdéseit, a beválás vizsgálatának az elemzése a tartalmi szabályozás rendszerének az elemzésén belül itt is egyértelműen kiemelt figyelmet kapott.

### *1. ábra*

*A tartalmi szabályozás rendszerének modellje*



Forrás: Palotás - Radó (2003)

Még inkább kiemelt figyelmet kapott a beválás-vizsgálat azon az uniós forrásokkal 2004 és 2008 között megvalósított programon belül, amelynek célja kompetenciafejlesztő programcsomagok kifejlesztése, iskolai kipróbálása és elterjesztése volt (Zsigovits, 2008). E programnak egyik meghatározó eleme volt a kifejlesztett programcsomagok iskolai „tesztelése”, ami természetesen beválás-vizsgálatként is értelmezhető. Szintén a figyelem előterébe került az oktatási programok minősége és ezen keresztül beválása a Nemzeti

alaptanterv implementációs stratégiájában. A tartalmi szabályozás és fejlesztés korábban említett „közepes szintje” (ahogy itt megfogalmazódott, a „*másodlagos szabályozó eszközrendszer*”) itt úgy jelent meg, mint az implementáció sikerének egyik legfontosabb feltétele, és az oktatási programok ennek alkotják egyik elemét (Vass, 2006). Magáról a bevélyás-vizsgálatról a NAT implementációs stratégiája nem tett említést, de a „*másodlagos szabályozó eszközrendszer*” előtérbe helyezése és ennek kiemelt kezelése e tekintetben értelem szerűen a támogató környezet jelent.

A bevélyás vizsgálata a kétezres évek elején a jogi előírások szintjén is megjelent a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok *egyik* elemével, a tankönyvekkel kapcsolatban<sup>5</sup>, amikor az állam 2001-ben szabályozta a tankönyvpiac rendjét, és az erről szóló törvényben<sup>6</sup> megfogalmazódott az, hogy „*a tankönyvvé nyilvánítási eljárás - ha jogszabály másképp nem rendelkezik - kiterjed a tankönyv gyakorlati bevélyásának vizsgálatára a taníthatóság és tanulhatóság szempontjából.*” Fontos kiemelni, hogy ennek a törvényi előírásnak a korrekt és szakszerű végrehajtására nem került sor. Az e törvény végrehajtásáról szóló minisztériumi rendelet<sup>7</sup> értelmében a bevélyás vizsgálata az állami hatóságok feladata lett, és e vizsgálat egy olyan, meglehetősen egyszerű *véleményezési procedúra*vá alakult, amely a szakszerűségnek legfeljebb minimális szintjét tudja generálni. A rendelet értelmében „*a gyakorlati bevélyás vizsgálatába legalább három, a tankönyvet legalább két éven át alkalmazott iskolát kell bevonni*” és az iskolák által készített szakvéleménynek „*tartalmaznia kell - a vizsgálat szempontjainak figyelembevételével - az érintett pedagógusok, tanulók, szülők véleményét.*” Az e célra kialakított, az Oktatási Hivatal honlapjáról letölthető formula mindössze egy rövid, egyszómondatos nyilatkozatot tartalmaz, amelyben az adott iskola vezetője „*büntetőjogi felelőssége tudatában kijelenti*”, hogy az adott kiadói kóddal rendelkező könyv vagy digitális tananyag „*az iskolai oktatás során bevélyált.*”<sup>8</sup>

Nem meglepő, hogy a fent említett szabályozás nyomán kialakult helyzetet az érintett szereplők nem tekintik megoldottnak. A témával foglalkozó szakmai publikációkban és publicisztikai írásokban gyakran találkozni olyan megfogalmazásokkal, mint például az, hogy „*a tankönyv-bevélyás objektív méréséhez szükséges tudományos módszerek a mai napig sem alakultak ki*” (Jáki, 2002) vagy az, hogy a „*tankönyvek minősítésével és iskolai bevélyásával kapcsolatban Magyarországon semmilyen független vizsgálat vagy fórum nem létezik*” (Setényi, 2008). Egy vezető tankönyvkutató 2003-ban amellettt érvelt, hogy indokolt lenne a „*kísérleti, szisztematikus bevélyás-, ill. eredményességvizsgálat, esetenként kontrollcsoport segítségével összehasonlító hatékonyságvizsgálat, a kapott eredmények értékelése matematikai statisztikai v. egyéb módszerekkel*” (Kojanitz, 2003). A terület egy másik, az elektronikus formában megjelenő tankönyvekkel foglalkozó szakértője 2004-ben azt hangsúlyozta, hogy „*az eredményes tankönyvfejlesztés érdekében a kiadóknak is érdemes kidolgozniuk egy belső értékelési rendszert, amely képes objektív visszajelzést adni a készülő vagy frissen kiadásra került tankönyvek minőségéről és gyakorlati bevélyásáról.*” (Nádasi, 2004).

Érdemes kiemelni, hogy a bevélyás-vizsgálatot támogatják a „*tankönyves vállalkozások*”. Egyik képviselőjük az Országos Köznevelési Tanácsnak azon az ülésén, amely az említett

<sup>5</sup> Mint az olvasó érzékelheti, a tankönyveket a pedagógiai rendszer vagy oktatási program részének tekintem, ami természetes módon következik ezek korábban közölt definíciójából.

<sup>6</sup> 2001. évi XXXVII. Törvény a tankönyvpiac rendjéről

<sup>7</sup> 23/2004. (VIII. 27.) OM rendelet a tankönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről

<sup>8</sup> Lásd: <http://www.oh.gov.hu/tankonyvve-nyilvanitas/tankonyvve-nyilvanitas-100326>



misztériumi rendeletet vitatta meg, úgy fogalmazott, „*azt látom, hogy a bevéálás-vizsgálatra végtelenül nagy szükség lenne.*”<sup>9</sup> A tankönyvek bevéálás-vizsgálatának kialakult formájával – ami, mint láttuk, akár a bevéálás-vizsgálat hiányának a fennmaradásaként is leírható – a hazai ágazati irányítás sem elégedett. Egyik, az itt vizsgált területen különösen kompetensként ismert vezető tisztviselője egy 2006-ban megjelent tanulmányában úgy fogalmazott, hogy „*a tankönyvek tartalmának, struktúrájának meghatározó ereje van a tartalmi kérdésekre is, ezért nagyon fontos, hogy a tankönyvek bevéálását vizsgáljuk, értékeljük*” és ezzel összefüggésben kilátásba helyezte a kapcsolódó szabályozók, így a tankönyvvé nyilvánítás rendjéről szóló miniszteri rendelet módosítását” (Brassói, 2006).

A fentiekkel kapcsolatban fontos újra hangsúlyozni: a bevéálás-vizsgálat kötelezőségét a jog eddig csupán a pedagógiai rendszereknek vagy oktatási programoknak csupán egyetlen elemére, a tankönyvekre írta elő, a többi elem esetében ez Magyarországon egyelőre nem jelent meg. Tekintettel azonban arra, hogy a tankönyv fogalma soha nem egyértelműen tisztázott, és vannak olyan tankönyvek, amelyek a klasszikus értelmezésen messze túlmenve az oktatási program egyéb elemeit is tartalmazzák, a bevéálás-vizsgálat jogi kötelezősége végül is „megérintette” a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok egyéb elemeit is. A bevéálásról nyilatkozó iskolaigazgató például egy olyan tankönyv esetében, amely az oktatási programcsomagok egyéb elemeit is tartalmazza, így például kapcsolódik hozzá tanári kézikönyv vagy a tanulói előrehaladás értékelését támogató tesztcsomag, az egész együttesről nyilatkozik akkor, amikor a bevéálásáról nyilatkozik.

## **A bevéálás-vizsgálat néhány szakmai kérdése**

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásának és bevéálásának a vizsgálatára olyan szakmai feladat, amely természetesen nem oldható meg azzal, hogy iskolaigazgatók arról „büntetőjogi felelősségük tudatában” nyilatkoznak, és azzal sem, ha a jog ezzel kapcsolatban olyan kötelezettségeket ír elő a számukra, hogy kikérjék a tanulók, a pedagógusok vagy a szülők véleményét. Olyan kérdésről van szó, amely alapvetően szakmai és nem jogi kezelést igényel, amivel kapcsolatban nem célszerű a büntetőjogot emlegetni, és amire a kurrikulum vagy az értékelés kérdéseivel foglalkozó szakmai közösségeknek természetesen vannak megfelelő válaszai.

### *Általános összefüggések*

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásának és bevéálásának a vizsgálatáról csak úgy tudunk érvényes és releváns megállapításokat tenni, ha előzetesen tisztázunk néhány olyan általános összefüggést, amelyek abból a kontextusból adódnak, amelyen belül pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok keletkeznek, és ezeket alkalmazzák.

Az első és talán legfontosabb kontextuális jellemző a pedagógiai rendszernek nevezett dolog és a kurrikulum kapcsolatából fakad. A modern kurrikulum-elméleti gondolkodás számára magától értetődővé néhány olyan distinkció megtétele és következetes használata, amelyek megtétele és következetes használata nélkül nem lehet a kurrikulum világát és az erre vonatkozó beavatkozásokat (pl. „tantervi reformokat”, nemzeti standardok meghatározását vagy értékelési rendszerek kialakítását) sem értelmezni, sem sikeresen megvalósítani. E distinkciók közé tartozik többek között a szándékolt és megvalósított kurrikulum folyamatos megkülönböztetése, vagy még finomabban a szándékolt, az iskolák által megvalósított és a

<sup>9</sup> Az Országos Köznevelési Tanács Jegyzőkönyve. 2004. június 16. Koller Mariann hozzászólása (online: <http://www.opkm.hu/OKNT/oknt040617.pdf>)

ténylegesen megvalósuló (a tanulók által megtanult dolgokban megragadható) kurrikulum megkülönböztetése. Ennek a distinkciónak a hiányában a kurrikulummal kapcsolatos jelenségek és folyamatok, így például a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásának és beválásának a vizsgálata értelmes módon nem kezelhető. A fentiekből következik, hogy a bár a pedagógiai rendszer vagy az oktatási program leírható kurrikulumként, a két fogalmat mégsem célszerű összemenni.

Egy második, legalább ennyire fontos distinkció a különböző kurrikulum-szintek megkülönböztetése, ami nem teljesen független az előbbi distinkciótól. Egészen mást jelent a kurrikulum akkor, amikor nemzeti standardokról beszélünk, amikor fejlesztők által piacra vitt és az iskoláknak kínált oktatási programokra gondolunk, amikor az iskolák által vagy egyes tanári közösségek által alkalmazott tantervekre gondolunk, amikor egy-egy pedagógus saját „tanmenetét” nézzük, vagy amikor egy-egy tanuló egyéni tanulási tervét vizsgáljuk. Nemcsak arra van szükség, hogy ezeket a szinteket képesek legyünk megkülönböztetni, hanem arra is, hogy amikor konkrétan valamilyen oktatástervezési vagy kurrikulum-tervezési feladatot végzünk, mindig pontosan definiáljuk azt, hogy most milyen szerepben vagyunk és melyik az a szint, amelyhez a munkánk kapcsolódik. Az egyik legnagyobb – bár igen gyakran elkövetett – kurrikulum-tervezési szakmai hiba a szintek közötti önkényes ide-oda csúszás, a szintek definiálásának a hiánya vagy az adott szinten inadekvát eszközök alkalmazása. A pedagógiai rendszer vagy az oktatási program esetében nem a nemzeti *standardról* beszélünk, hanem olyan a nemzeti standardhoz illeszkedő *eszközzel*, amelyet az eszköz fejlesztője az iskolák rendelkezésére bocsát.<sup>10</sup>

A harmadik külön hangsúlyozandó, meghatározó jelentőségű, és az előbbieken említett distinkcióktól nem független kontextuális elem a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok keletkezésének és *alkalmazásának* a folyamatát és e folyamat *szereplőit* érinti. A modern oktatási rendszerekben, mint amilyen a magyar is, pedagógiai rendszereket vagy oktatási programokat többféle szereplő hoz létre, és az iskolák vagy fenntartók ezek között különböző szempontok alapján választanak. Azonosíthatók azok a fejlesztők, akik e programokat létrehozzák, azonosíthatók azok a csatornák, amelyeken keresztül e programok az alkalmazókhoz eljutnak, le lehet írni azokat a szabályokat, amelyek a programok megalkotását, közrebocsátását és alkalmazását szabályozzák. Ezt közgazdasági metaforát használva „programpiacnak” is nevezhetjük, amelyen az oktatási programok vagy programcsomagok formájában megjelenő pedagógiai rendszerek azok a „termékek”, amelyek kínálatát a fejlesztők teremtik meg, és amelyekre az ezeket alkalmazni kívánó iskolák teremtenek keresletet. E piacon a szereplők viselkedését az egyes országokban az állam különböző mértékben szabályozza. Napjainkban sem olyan országot nem találunk, ahol az állam teljesen kivonulna erről a piacról, sem olyat, ahol megpróbálna olyan monopóliumot akarna fenntartani, amely a XIX. században vagy a XX. század első felében, sőt az országok egy részében még a XX. század második felének nagy részében is általánosan jellemző volt. Ez általában olyan szabályozott piacként működik, ahol az állam standardok állításával, a minőséget garantáló eljárások és intézmények fenntartásával, a kínálati oldalon a programfejlesztés támogatásával keresleti oldalon pedig a fizetőképes kereslet erősítésével, így a programok egy részének ingyenes vagy olcsó hozzáférhetőségének a biztosításával van jelen.

A hatás és beválás vizsgálatról Magyarországon is e kontextuson belül kell gondolkodnunk, azaz ismernünk kell a programpiac legfontosabb szereplőit, e piac működésének a

<sup>10</sup> A korábban említett, e tanulmánnyal párhuzamosan készül elemzés a „kulcsfogalom-rendszerekről” esetenként éppen ennek a hibának a megjelenését jelezte.

szabályozóit, továbbá az állam jelenlegi és várható szerepének tartalmát és terjedelmét. Fontos tudni, vajon e piac bővülésével vagy szűkülésével számolhatunk-e, és különösen azt, vajon az állami szerepvállaláson belül milyen súlya lesz a minőség garantálásával összefüggő céloknak. Így például mennyire számolhatunk azzal, hogy megjelenik a határozott állami akarat arra, hogy előírjuk az oktatási programok esetében bevezetés vagy szélesebb körű piaci terjesztés esetén a gyakorlati kipróbálást és a hatás dokumentálását, illetve mekkora a kockázata annak, hogy e terület kulcsszereplői fenn akarják tartani azt a korábbi kialakult gyakorlatozót, hogy kipróbálás nélkül lehet programokat bevezetni vagy széles körben piacra bocsátani.

### *Beválás-vizsgálat és kurrikulum-értékelés*

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok hatásának és beválásának a vizsgálata a nemzetközi kurrikulum-elméleti irodalomnak és a kurrikulum-fejlesztési gyakorlatnak sok évtizede kiemelt témája. Az angolszász nyelvterületen az átfogó kurrikulum-elméleti kézikönyvek általában hosszan és részletesen foglalkoznak a kurrikulum-értékelés és ezen belül kifejezetten az iskolákban alkalmazott oktatási programok értékelésének a kérdésével (lásd pl. Tyler, 1949; McNeil, 1990; Kelly, 2009). A hazai tantervelméleti irodalomban ez meglehetősen elhanyagolt téma. Bár a hazai szerzők is kiemelten foglalkoznak az *értékelés* kérdésével, ez alatt azonban a szinte mindig a *tanulók teljesítményének* az értékelését értik és az *oktatási programokat* ritkán tekintik az értékelés lehetséges tárgyának. Ez összefügg a hazai és európai tantervi modell és erre épülő tantervelméleti gondolkodás sajátos fejlődési útjával (Ballér, 1994), amiben a tartalmi szabályozásnak a kilencvenes években kialakult új modellje és a „helyi tanterv” fogalmának a megjelenése hozott paradigmátikus változást. A kurrikulumnak az értékelés tárgyaként való megjelenése Magyarországon elsősorban a helyi tantervek értékelésének a megjelenésével hozható összefüggésbe. Ez megjelent részben akkor, amikor az első helyi tantervek elkészítőinek vagy az ezek elkészítését támogató ún. „mintatantervek készítőinek kellett szakmai támogatást nyújtani, részben akkor, amikor azoknak a szakértőknek a kezébe kellett megfelelő eszközöket adni, akik a helyi tantervek szakmai értékelését végezték (Szebenyi, 1994; Pöcze-Trencsényi, 1996; Bognár-Horváth, 1997; Pöcze 1998). Ez utóbbinak természetesen semmi köze nem volt a beválás vizsgálatához, de a célja éppúgy oktatási programok értékelése volt, mint a beválás-vizsgálatnak.

A kurrikulum-értékelés nemzetközi irodalma rendkívül gazdag készletét adja azoknak a szempontoknak és azoknak a technikáknak, amelyeket egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program értékelése során követni vagy alkalmazni lehet. Ennek a tanulmánynak nem feladata ennek a szakmai és technikai részleteibe belemenni, itt csupán négy dolgot tartok fontosnak kiemelni.

Az első az, hogy a beválás-vizsgálat rendszerének a kialakításán dolgozva nem szűz terepen, hanem sokak által sokszor bejárt, alaposan felderített és nagyon jól feltérképezett terepen járunk,<sup>11</sup> még akkor is, ha ez nekünk esetenként még ismeretlen vagy szokatlan. Ugyanakkor ez nem szabad, hogy megtévesszen minket: a feltárt és ismert terepen vannak még jócskán olyan részek, ahol el lehet tévedni, és ahol a területet jól ismerők között is komoly szakmai viták folynak a különböző megközelítési módok előnyeiről és hátrányairól, vagy éppenséggel ezek érték-implikációiról. Ezzel kapcsolatban azt a javaslatot érdemes megfogalmazni, hogy

<sup>11</sup> A „*curriculum evaluation*” fogalomra a Google 2010 őszén 183 ezer találatot jelzett, a „*evaluation of curriculum*” fogalomra 125 ezret. A találatok mögött lévő anyagok jelentős hányada felsőoktatási programértékelésről szól, bizonyos szakterületek (pl. egészségügyi oktatás) különösen felülreprezentáltak, de igen bőséges az általános közoktatási oktatási programok értékelésével foglalkozó irodalom is.

mielőtt sor kerül a bevéálás-vizsgálat szakmai standardjainak a rögzítésére, illetve ehhez esetleg jogi szabályozó eszközök meghatározására, érdemes a kurrikulum-értékelésről olyan tágabb körben folyó szakmai dialógust lefolytatni, amely egyúttal az e területről rendelkezésre álló nemzetközi tudás és tapasztalatok behozatalát is lehetővé teszi, és csökkenti annak kockázatát, hogy komolyan invesztáljunk abba, amit köznapi nyelven néha a „spanyolviasz feltalálásának” szoktunk nevezni.

A másik dolog, amit a kurrikulum-értékeléssel és az erre vonatkozó már létező szakmai tudás felhasználásával kapcsolatban kiemelten hangsúlyozni szeretnék az, hogy a bevéálás-vizsgálat standardjairól és folyamat lehetséges leírásáról vagy szabályozásáról való gondolkodás során különösen ügyelnünk kell az *előzetes értékelés* és a *gyakorlatban történő tényleges bevéálás értékelésének* megkülönböztetésére. Ez a meghatározó jelentőségű distinkció néha elsikkad vagy nem eléggé hangsúlyozottan jelenik meg a kurrikulum-értékelési szakirodalomban, és a figyelmen kívül hagyása az egyik legkomolyabb kockázati tényező. A bevéálás vizsgálata nem előzetes elméleti feltételezések megfogalmazását jelenti arról, hogy egy program a gyakorlatban várhatóan bevéáll-e vagy sem, hanem annak a valóságos tapasztalatnak a szakszerű elemzését, amit a gyakorlati kipróbálás során szereztünk. Itt nem annak előrejelzéséről van szó, hogy egy oktatási program várhatóan hogyan viselkedik majd a gyakorlatban, hanem annak elemzéséről, hogy hogyan viselkedett ott. Noha az utóbbit annak érdekében végezzük, hogy a jövőbeni bevéállásra vonatkozóan tudjunk feltételezéseket megfogalmazni, amire az egészet építjük, az a lezajlott folyamatok empirikus (tapasztalati) elemzése. A bevéálás-vizsgálat csak kísérleti kipróbálást jelenthet, minden más megközelítés félrevezető. Azért is fontos ezt hangsúlyozni, mert mindig meg fog jelenni a kísértés a valóságos kipróbálást „megspórolására”, és e kísértést újra meg újra le kell majd gyűrni.

A harmadik dolog, amit a kurrikulum-értékeléssel, és az e területről rendelkezésre álló tudásunkkal kapcsolatban hangsúlyozni érdemes az, hogy a kísérleti kipróbálásnak és a kísérleti kipróbálás során szerzett tapasztalatok elemzésének meglehetősen kényes és bonyolult *kutatás-módszertani* normái és szabályai vannak, amelyek elkerülhetetlenné teszik azt, hogy e folyamat a kutatómódszertan területén otthonosan mozgó és a megfelelő kutatási modell (*research design*) kialakítására képes szakértők irányítása alatt folyjék. A sokféle kutatás-módszertani csapda közül csak példaképpen említek itt egy meglehetősen triviális jellegűt. Az oktatási programok bevéállásának az elemzésénél az elemzés természetes egysége általában az egyes iskola vagy (amennyiben egy iskolában ugyanazon a területen többféle oktatási programot használnak) a programnak megfelelően tanuló csoport (ez lehet egy osztály). Igaz ugyan, hogy a bevéálás-vizsgálat során többek között tanuló adatokat gyűjtünk, de ennek ellenére „*a tanuló csak abban az esetben lehet az elemzés egysége, ha ugyanabba az osztályba járó tanulók eltérő programok alapján tanulnak*” (McNeil, 1990). A program szerint oktató iskola egészének vagy a program szerint tanuló csoportnak a vizsgálat elemzési egységeként való kezelése banális kutatás-módszertani követelmény, de jellegzetesen azok közé tartozik, amelyek nem eléggé szakszerű kutatás-irányítás esetén sérülhetnek. A kurrikulum-értékeléssel foglalkozó szakirodalom és kutatások megismerése tehát gazdag módszertani repertoár birtokába juttathatja a bevéálás-vizsgálatot folytató szakértéket, de ennek az irodalomnak a kezelése megfontolt kritikai attitűdöt igényel.

Végül a negyedik dolog, amit a kurrikulum-értékeléssel és az erről szóló meglévő tudásnak az oktatási programok bevéálás-vizsgálata során történő felhasználásával kapcsolatban kiemelnék, részben kutatás-módszertani kérdés, részben a kurrikulum fogalmának az értelmezésével kapcsolatos. Két oktatási programnak az oktatás eredményességére, ezen belül a tanuló teljesítményre gyakorolt hatása drámai módon eltérhet egymástól olyan tényezőknek

köszönhetően is, amelyek a programokkal nem közvetlenül, hanem közvetve függenek össze, és amelyeknek a programokhoz köthető és azokhoz nem köthető hatásait igen nehéz szétválasztani. A tanítás és tanulás eredményességét meghatározó tényezőkről rendelkezésünkre álló kutatási eredmények egybehangzóan a *tanári viselkedést* emelik ki, mint olyan tényezőt, amely az eredményességre a legnagyobb hatást gyakorolja. Korábban már utaltam arra, hogy az oktatás minőségének a javítását célzó beavatkozások – így a jobb minőségű pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok elterjesztése is – általában a tanári viselkedés módosításán, ennek fejlesztésén keresztül, azaz közvetett módon hatnak. A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok közül valószínűleg azok eredményezik a legnagyobb javulást a tanulás eredményességében, amelyek képesek megváltoztatni a tanári viselkedést. Tekintettel arra, hogy a tanároknak nyújtott szakmai támogatást vagy „szerviz-szolgáltatást” (tanácsadás, továbbképzés, szervezetfejlesztő beavatkozások, coaching stb.) az oktatási programok integráns részének tekintjük, és tekintettel arra, hogy ezeknek meghatározó szerepük van a tanári viselkedés fejlesztésében, a bevéls-vizsgálatok során ezek kiemelt figyelmet érdemelnek. Többek között ez magyarázza azt, miért nem szabad a bevéls-vizsgálat során túlhangsúlyozni a tanulók tesztekkel mért teljesítményét, és miért kell gazdag adatokat gyűjteni a tanári viselkedés változásairól és arról, vajon az értékel programnak ebben mekkora szerepe lehetett.

## A bevéls-vizsgálat alapelvei és a bevéls kritériumai

Ebben a részben néhány olyan alapvető fogalmakat megfogalmazok meg, amelyet érdemes figyelembe venni a bevéls vizsgálatokra vonatkozó standardok kialakítása során. Ugyancsak ebben a részben történik meg néhány olyan alapvető kritérium rögzítése, amelyek alapján döntést lehet hozni a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok bevélséről. Elöljáróban érdemes hangsúlyozni azt, hogy a bevéls és a bevéls vizsgálatával kapcsolatos követelmények értelemszerűen „szektor-semlegesek”, azaz egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program szakmai minőségével szemben támasztott követelmények – ezen belül itt az a követelmény, hogy az adott program bizonyíthatóan bevált a gyakorlatban – nem lehetnek eltérőek attól függően, hogy azokat az állam vagy bármely nem állami fejlesztő bocsátotta az iskolák rendelkezésére.

### *Döntés a bevélsről*

A korábbiakban hangsúlyoztam, a *hatás* és a *bevéls* közötti különbséget jelezve, hogy itt a hangsúly elsősorban a *bevéls*on lesz. A bevéls fogalmához a korábbiakban említettek mellett még egy kulcselemet kell hozzátenni: ez az elemzés azt feltételezi, hogy a bevéls vagy bevéls megállapításához valamilyen *formális döntés* kapcsolódik, és hogy ennek a döntésnek *következményei* vannak. Azaz nem pusztán egy tudományos vagy szakmai vélemény megállapításáról van szó, hanem döntésről, amelynek olyan hatásai lehetnek, mint például az, hogy ez egy adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program részesülhet-e állami fejlesztési támogatásban, az alkalmazói jogosultak-e az iskolák működtetésére szánt normatív állami finanszírozásra, megjelenhet-e az állam által ajánlott oktatási programok listáján és hasonlók. A bevéls-vizsgálat értelme és a szakszerűségével kapcsolatban megfogalmazott kritériumok szigorúsága ebben a kontextusban éppen abból fakad, hogy ehhez komoly következményekkel járó döntés társul. Azért fontos ezt elöljáróban kiemelni, mert ez alapvetően meghatározza azt, hogy milyen bevélsi kritériumokat fogalmazunk meg, és magával a bevéls-vizsgálatokkal kapcsolatban milyen igényeket támasztunk.

### *A gyakorlatban történő kipróbálás*

Egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatás program beválás alatt, ahogyan azt már többször jeleztem, azt értem, hogy az adott rendszer vagy program a *gyakorlatban történt kipróbálás* során bizonyult „működőképesnek”. Kiemelten fontos a gyakorlatban történő kipróbálást újra meg újra hangsúlyozni. Azért fontos ez, mert, mint erre már utaltam, az oktatási rendszerek jelentős részében évtizedeken, sőt évszázadokon keresztül át úgy vezettek be új tanterveket vagy oktatási programokat, hogy nem létezett standard kritériumoknak megfelelő gyakorlati kipróbálás és sok helyen ez ma is így van. A programok jóságának vagy megfelelőségének a gyakorlatban történő, bizonyos standard kritériumoknak megfelelő kipróbálás útján történő megállapítása az oktatási ágazatban messze nem olyan magától értetődő, mint mondjuk az egészségügyben, ahol a gyógyszerek vagy terápiás beavatkozások gyakorlati kipróbálása sokkal inkább magától értetődő, és ahol ennek hiánya eleve kizárja a hatósági engedélyezést.

Természetesen az oktatás területén is jól ismert a gyakorlati kipróbálás és a kísérletezés, és új programok bevezetése vagy az iskolák rendelkezésére bocsátása mögött eddig is gyakran több éves vagy évtizedes gyakorlati alkalmazás állt, de annak nem alakult ki gyakorlatban történő beválás-vizsgálat standard gyakorlata, és az, hogy a program bevezetéséről való döntést e vizsgálat eredményeire alapozzák. A programok bevezetéséről való döntések általában nagyrészt jogi természetű értékelésre épülnek, vagyis azt nézik meg, hogy a program megfelel-e bizonyos jogi előírásoknak, és a jogi természetű előírások gyakran formálisak, nem tartalmazzák a gyakorlatban történő beválás kritériumát. A programokkal kapcsolatban megfogalmazott standard követelmények gyakran igen aprólékosan kidolgozottak és komoly szakmai tartalmuk van, csak éppen a gyakorlatban történt beválás vizsgálata nem jelenik meg bennük.

### *Alapvető kritériumok*

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok beválásának – az eddig elmondottakkal összhangban – két *alapvető* kritériumát érdemes rögzíteni: (1) a program *bizonyítható módon* ne okozza azok romlását és kedvező esetben együtt járjon a tanulási eredmények javulásával, (2) a program megvalósítható legyen. Mind az utóbbi, mind az előbbi kritérium több elemre bontható és bontandó, és mindkettőhöz többféle alapelv és értékelési eszköz hozzárendelhető.

Itt a „bizonyítható módon” az a kitétel, amely a gyakorlatban történt kipróbálásra utal (erre a későbbiekben még részletesebben visszatérek). Az a negatív megfogalmazás, hogy a program bizonyítható módon „ne okozza azok romlását” nem véletlen. Önmagában annak a ténynek a megállapítását, hogy egy program nem tudott bizonyított módon pozitív hatást elérni, nem célszerű úgy kezelni, hogy a program „nem vált be”, azaz nem célszerű a beválásáról negatív döntést hozni. A beválás vizsgálat eredményei között a hatás bizonyított megléte vagy hiánya megkívánt többletinformációként jelenhet meg, amit természetesen a programmal kapcsolatos későbbi döntések során (pl. hogy kaphat-e állami támogatást) figyelembe lehet venni.

A megvalósíthatóság, mint hangsúlyoztam, itt nem azonos a beválással. A megvalósíthatóságról való döntés nem a gyakorlati kipróbálástól függ, hiszen ennek olyan elemei is lehetnek, mint program iránti várható kereslet elemzése, becslések a programhoz kapcsolható állami támogatás várható nagyságáról és hasonlókról. Ebben az elemzésben a megvalósíthatóság kérdéseivel nem foglalkozom.

### *A bevéálás és az általános standardoknak való megfelelés*

Különösen fontos a bevéálás és a *jogi előírásoknak és standardoknak való megfelelés* világos megkülönböztetése. Egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program megfelelhet releváns a jogi előírásoknak és szakmai standardok mindegyikének, de a gyakorlatban mégsem válik be, többek között azért, mert a szakmai standardok nem képesek tükrözni azt a komplexitást, amely a gyakorlatot jellemzi. A pedagógiai rendszer vagy oktatási program bevéálásáról való szakmai döntés egészen más természetű, mint az a döntés, amely arról szól, hogy az adott rendszer vagy program megfelel-e a jogi előírásoknak és a szakmai standardoknak. A bevéálás vizsgálata értelmezhető úgy is, mint a szakmai standardok kibővítése egy új elemmel.

Az általános – a gyakorlatban történő bevéálásra vonatkozókon túli – szakmai standardok vizsgálata nem feladata ennek a tanulmánynak, de azért fontos ezek közül néhány olyanra utalni, amelyek nem szakíthatóak el a bevéálás vizsgálatától. Ilyen különösen az, hogy a pedagógiai rendszer vagy oktatási program leírása kell, hogy tartalmazza a szándékolt tanulási eredmények kellően részletes és a kompetenciák teljes körére kiterjedő leírását. Így például nem felel meg a standardoknak egy olyan pedagógiai rendszer vagy oktatási program dokumentációja, amely kizárólag a megtanulandó ismereteket mutatja be (azt, amit a tanulóknak „tudniuk” kell) és nem mutatja be a fejlesztendő képességeket (azt, amit a tanulóknak tudniuk kell „megcsinálni”), illetve nem fejti ki a tanulási célok között a fejlesztendő attitűdöket, vagy mindezeket összekeveri. A bevéálás-vizsgálatnak ugyanis egyik legfontosabb eleme annak a vizsgálata, vajon az adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program alkalmazásával lehetséges-e a szándékolt tanulási eredmények elérése, azaz a milyen a kapcsolat a szándékolt és a megvalósított tanulási eredmények között.

Ugyanígy az általános standardok között – vagyis azon standardok között, amelyek esetében a megfelelést már a bevéálás vizsgálata előtt is vagy attól függetlenül is el lehet végezni – meg kell jelennie annak, hogy az adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program tartalmazza-e annak leírását, hogy milyen módon lehet értékelni a tanulási eredmények teljesülését. Nem felel meg az általános standardoknak egy olyan program, amely nem foglalkozik az értékelés kérdésével, azaz kizárólag a szándékolt tanulási eredményeket fejti ki vagy ezek fejlesztésével foglalkozik, de nem tekinti feladatának az, hogy kritériumokat és eszközöket definiáljon az értékelés számára. A bevéálás vizsgálatának része annak a vizsgálata is, hogy vajon a gyakorlatban lehetségesnek bizonyul-e a tanulási eredmények értékelése azon kritériumok alapján és azokkal az eszközökkel, amelyeket az adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program dokumentációja javasol.

Azok a kiemelt elemek, amelyek a TÁMOP 3.1.1 program 2-es pillérén belül megvalósuló projektben – tehát abban a projektben, amelynek részeként ez az elemzés is íródik – megfogalmazódnak, azaz a *kulcskompetencia-térképek* és *kulcsfogalom-rendszerek* elkészítése, egyfelől az általános standardok megfogalmazását érintik, másfelől a bevéálás-vizsgálatot is. Az általános standardok megfogalmazását ezek annyiban érintik, hogy minden pedagógiai rendszerrel vagy oktatási programmal szemben megfogalmazható az a standard igény, hogy tartalmazza a fejlesztendő kulcskompetenciák kellően részletes kibontását, illetve azoknak a kulcsfogalmaknak a bemutatását, amelyek a tanulást orientálják, vagy amelyek ismerete megjelenik a szándékolt tanulási eredmények között. Ezzel kapcsolatban fontos annak a hangsúlyozása,<sup>12</sup> hogy a pedagógiai rendszerekkel vagy oktatási programokkal kapcsolatban nem célszerű azt a standard követelményt megfogalmazni, hogy egy előre

<sup>12</sup> Ezt hangsúlyoztam az e tanulmánnyal párhuzamosan elkészített „A NAT-hoz illeszkedő kulcsfogalom-rendszerek értékelése” c. tanulmányban is.

rögzített standard kulcskompetencia-térképnek és kulcsfogalom-rendszereknek pontosan megfeleljenek, hanem azt célszerű megfogalmazni, hogy ők maguk tartalmazzanak megfelelően kifejtett kompetencia és kulcsfogalom leírást, és ezek „legyenek összhangban” egy előre rögzített standard kulcskompetencia-térképet és kulcsfogalom-rendszert. A pontos megfeleltetést itt nem szabad megkívánni: az összhang megállapítása csak eseti mérlegelésre épülő szakértői véleménnyel lehetséges, amely szakértői vélemény elkészítése során kifejezetten durva szakmai hibának minősülhet az egy az egyben való megfelelés megkövetelése.

Ugyanígy az általános standardok között említhető az, hogy a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok dokumentációjának foglalkoznia kell a tanulók előzetes tudásával. A program fejlesztőjének kell, hogy képe legyen a tanulók előzetes tudásáról, az ebben található jelentős eltérésekről, ezeknek az eltéréseknek a kezeléséről és hasonlókról. A bevételek vizsgálatának egyik fontos eleme lehet annak a vizsgálata, vajon az adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program milyen módon képes kezelni a tanulók előzetes tudásában található eltéréseket. Tekintettel arra, hogy a bevételek vizsgálata nem korlátozódhat átlageredmények vizsgálatára, hanem differenciált adatokat kell nyújtani a különböző előzetes tudással rendelkező tanulói csoportok tanulási eredményeiről, a programokkal kapcsolatos kiemelt általános követelmény az, hogy ezzel a kérdéskörrel foglalkozzanak. Ez azt jelenti, hogy kell tartalmazniuk az előzetes tanulói tudás figyelembe vételére vonatkozó instrukciókat, az ennek a vizsgálatát támogató elemeket vagy a heterogén tanulói csoporton belüli egyéni fejlesztésre vonatkozó elemeket.

A fentiekből egyebek mellett következik az is, hogy általános standardként lehet és kell megfogalmazni azt, hogy a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok tartalmazzanak olyan elemeket, amelyek kifejezetten az azokat alkalmazó tanárokhoz szólnak, az ő munkájukat támogatják, nekik nyújtanak orientációt és az ő kezükbe adnak eszközöket. Nem felel meg az általános standardoknak egy olyan pedagógiai rendszer vagy oktatási program, amelynek a dokumentációja nem tartalmaz olyan elemeket, amelyeket gyakran a „tanári kézikönyv” fogalmával szoktunk leírni, vagyis amit nem a tanulók, hanem a tanárok használnak. Ez természetesen megjelenhet olyan formában is, amit nem lehet ezzel az elnevezéssel jelölni (pl. online támogatási rendszer vagy telefonos tanácsadás). A bevételek-vizsgálat fontos része éppen annak vizsgálata, vajon ez az elem hogyan működik a gyakorlatban. Így például annak vizsgálata, vajon azok a tanárok, akik igénybe veszik ezt a támogatást eredményesebben alkalmazzák-e az adott pedagógiai rendszert vagy oktatási programot, illetve a kínált támogatási szolgáltatás általában alkalmas-e a tanári munka megfelelő támogatására. Ennek az általános standardnak a megfogalmazása mögött ott van az általános – bár az oktatási rendszerek jelentős hányadában gyakran figyelmen kívül hagyott – elemi követelmény, hogy a pedagógiai rendszereknek vagy oktatási programoknak része legyen az eredményes alkalmazásukhoz nélkülözhetetlen, hozzájuk kapcsolódó támogató szolgáltatás.

Az utóbbi elemet érdemes kiemelten hangsúlyozni, mivel nem vált még általánosan elfogadottá az, hogy az oktatási program olyan „termék”, amelyhez az alkalmazását támogató vagy az alkalmazókat segítő szolgáltatás éppúgy hozzátartozik, mint más terméket esetében. A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok olyan bonyolult technológiát hordozó termékek, amelyek szakszerű használata csak akkor lehetséges, ha ezek alkalmazói erre felkészítést kapnak, ha az alkalmazás során felmerülő kérdéseikre megfelelő válaszokat kaphatnak, és ha az ilyen szolgáltatásokhoz könnyen hozzáférhetnek. A támogató szolgáltatásnak sokféle formája képzelhető el, így például a programot alkalmazni kívánók



számára rendelkezésére lehet bocsátani megfelelő demonstrációs anyagokat, így olyan videókat, amelyek lehetővé teszik a programot sikeresen alkalmazók megfigyelését vagy lehet a számukra olyan bemutatókat szervezni, ahol az alkalmazással kapcsolatban kérdéseket is feltetnek a programot már sikeresen alkalmazók számára.

Részben az általános standardoknak való megfelelést érinti, de részben a gyakorlatban történő beválást is az oktatási programok megfelelése a kvalifikációs rendszerekben megfogalmazott standardoknak. Ennek azért van kiemelt jelentősége, mert azok a reformok, amelyek az Európai Képesítési Keretrendszerhez kapcsolódóan zajlanak a kvalifikációs rendszerekben, többek között a tanulási eredményeknek a korábbiaknál jóval részletesebb és differenciáltabb meghatározásával járnak együtt, részben olyan értékelési megoldások alkalmazásával, amelyek a korábbiaknál alaposabban tárják fel azt, hogy a szándékolt tanulási eredmények megvalósultak-e. Egy-egy oktatási program beválásának így egyre fontosabb kritériuma lesz az, vajon az adott oktatási program képes volt-e a kvalifikációs követelményekben megfogalmazott tanulási eredmények létrehozására, azaz elérte-e azoknak a kompetenciáknak a tényleges és érdemleges fejlődését, amelyeket a kvalifikációs szinthez és területhez kapcsolódó ún. deskriptorok megfogalmaztak.

Az eddig elmondottak döntően azokra az általános standardokra vonatkoztak, amelyeket a pedagógiai rendszerekkel vagy oktatási programokkal kapcsolatban általában meg kell fogalmazni, függetlenül attól, hogy a beválásukat bárki bármilyen módon vizsgálja-e. Ezeknek az általános standardoknak a köre természetesen az itt jelzetteknél jóval tágabb lehet: itt csak azokat emeltem ki, amelyek a beválás vizsgálata szempontjából különösen fontosak, és amelyeket úgy kell megfogalmazni, hogy az támogassa kifejezetten a beválásnak a vizsgálatát.

### *A beválás vizsgálata és a vizsgálat standardjai*

Ezen a ponton jutottunk el a vizsgált téma legérzékenyebb és legfontosabb részéhez. Azt a kérdést kell feltennünk, vajon minek alapján dönthetjük el azt, hogy egy adott pedagógiai rendszer vagy oktatási program bevált a gyakorlatban. Minek alapján mondhatjuk egy adott pedagógiai rendszerről vagy oktatási programról azt, hogy nemcsak bizonyos általános standardoknak felel meg, hanem bizonyította azt is, hogy a gyakorlatban működik? A beválás vizsgálata éppen abban különbözik a standardoknak való megfelelés vizsgálatától, hogy ezekre a kérdésekre keresi a választ. Amennyiben a beválás vizsgálata normává válik – azaz szakítunk azzal a gyakorlattal, hogy a gyakorlatban történő kipróbálás és a kipróbálás sikerének az objektív megítélése nélkül vezetünk be vagy engedünk a piacon megjelenni oktatási programokat – szükséges lesz megfogalmazni olyan standardokat is, amelyek a beválás vizsgálatára vonatkoznak. E standardok feladata nem annak a döntésnek a támogatása, hogy – leegyszerűsített módon megfogalmazva – „egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program mennyire jó vagy rossz”, hanem azé a döntésé, hogy vajon az előbbi döntést (tehát azt, hogy egy-egy pedagógiai rendszer vagy oktatási program mennyire jó vagy rossz) megalapozottan hozták-e meg vagy annak a támogatása, hogy megalapozottan hozzák meg. Itt tehát már nem az oktatási programok standardjairól lesz szó, hanem az értékelésük a standardjairól.

A beválás, mint többször hangsúlyoztam, csak a gyakorlatban történő beválást jelenthet. Ez azt jelenti, hogy minden pedagógiai rendszer vagy oktatási program esetében normaként lehet és kell megfogalmazni *annak tényekkel való bizonyítását, hogy a gyakorlatban „működik”*. Itt érdemes persze újra hangsúlyozni: a beválás-vizsgálat elterjedését követően is lesznek olyan pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok, amelyeket vagy nem próbáltak ki, vagy –

még inkább – kipróbáltak ugyan, de a bevéálásuk vizsgálatát nem az itt javasolt standardoknak megfelelően végezték el.

A bevéálás vizsgálatával kapcsolatban előzetesen meg kell fogalmazni bizonyos követelményeket. Az alábbiakban példát adok arra, hogy milyen jellegű követelmények fogalmazhatóak meg:

- a vizsgálatot megfelelő kompetenciával rendelkező szakértőknek kell végeznie, kutatás-módszertani szempontból korrekt tervre („survey design”) kell épülnie és minőségbiztosítottnak kell lennie
- a vizsgálatnak mérhető adatokat kell szolgáltatnia
- az adatoknak magukban kell foglalniuk a szándékolt tanulási eredmények elérésére vonatkozó adatokat (tanulói teljesítméymérés)
- az adatoknak a szándékolt tanulási eredmények kellően széles körére kell vonatkozniuk (azaz nem szorítkozhatnak a könnyen mérhető tanulási eredmények túl szűk körére)
- a mérhető adatokat kvalitatív értékelésnek kell kiegészítenie és ennek a vizsgálat során megfelelő súlyt kell kapnia
- a vizsgálatnak egyszerre kell az adott programot alkalmazó és azt nem alkalmazó populációról (kontroll csoport) adatokat közölnie
- a vizsgált populációkban biztosítani kell a véletlenszerűséget
- a vizsgálatnak „bemeneti” és „kimeneti” adatok összevetését kell tartalmaznia
- a bemeneti és a kimeneti adatfelvétel időpontja között kellően hosszú időnek kell eltelnie (ez általában minimum a program alkalmazásának az időtartama)
- az adatoknak többféle forrásból kell származnia (tanulói, iskolai, tanári, környezeti adatok)
- a vizsgálat eredményeit megfelelő színvonalú, a vizsgálatot megfelelően dokumentáló szakértői jelentésben kell összefoglalni

A fenti követelmények mindegyike olyan, hogy további rész követelményekre lenne bontható, de ennél nagyobb mélységig a bevéálás vizsgálatok standardizálásában nem érdemes „lemenni”. A követelmények túlzott specifikálása valószínűleg azzal járna, hogy senki nem tudna vagy nagyon kevés programfejlesztő tudna korrekt bevéálás-vizsgálatokat végezni, ennek túl magas szakmai és közvetlen pénzügyi költségei miatt. A standardok túl aprólékos meghatározása az innovációs folyamatok megbénítását is eredményezheti, hiszen az ezekkel járó költségek rendkívüli mértékben csökkentenék az innovációs hajlandóságot és képességet.

A témáról folyó vitákban felmerült az, vajon az egyes műveltségi vagy kompetencia-területeken szükség lehet-e a bevéálás vizsgálatával kapcsolatban eltérő követelmények megfogalmazását. A válaszom erre a kérdésre az, hogy nem lenne célszerű eltérő standardokat megfogalmazni. Egy olyan követelményrendszer, mint amire a fenti lista példa lehet, kellően rugalmas ahhoz, hogy azt az egyes területen sajátosságainak megfelelően rugalmasan alakítani lehessen.

## **A folyamat: szereplők, felelősségek és költségek**

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok bevéálás-vizsgálatának elterjedése csak fokozatos formában képzelhető el. Ez nemcsak túlságosan nagy szemléletváltást jelent ahhoz, hogy ehhez a programfejlesztés világának a szereplői hamar alkalmazkodni tudnának, hanem olyan kompetenciaigénnyel is jár, aminek a megteremtése időt igényel, tovább a bevéálás

vizsgálata szükségképpen megnöveli a programfejlesztés költségeit. A bevételek-vizsgálattal kapcsolatos szakmai standardok túlspecifikálása többek között éppen azért kerülendő, mert ezeknek a költségeknek a robbanásszerű növekedését is eredményezheti, úgy, ahogyan azt az egészségügyben láthattuk a gyógyszerek és egészségügyi beavatkozások kipróbálásával kapcsolatos standardok bevezetése nyomán.

### *Szereplők és felelőségek*

A bevételek-vizsgálatoknak a programfejlesztési rendszerbe történő beépítése igényli azoknak a szereplőknek az azonosítását és várható viselkedésük elemzését, akik vagy amelyek a rendszerben hatással vannak az ott zajló folyamatokra. E szereplők közül az alábbiak érdemelnek említést:

- A „szabályozó” (a standardok meghatározója)
- A „terméktulajdonos” (a vizsgált pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok tulajdonosa, ezek fejlesztője, terjesztője)
- A „bonyolító” (a bevételek-vizsgálatok kezdeményezője és annak lefolytatója)
- A „finanszírozó” (aki a bevételek-vizsgálathoz szükséges forrásokat biztosítja)
- A „kipróbáló” (a fejlesztési folyamatba bevont intézmények, pedagógusok)
- A „szakértő” (tantervi, értékelési és minőségbiztosítási specialisták)
- A „döntéshozó” (az testület, amely a bevételek-vizsgálattól származó és egyéb információk birtokában akkreditálja a pedagógiai rendszert vagy oktatási programot)

Az egyes szereplők között lehetnek átfedések és az egyes szerepek egymással ötvöződhetnek, de ezeket mégis fontos külön-külön említeni, mert mindegyikkel kapcsolatban megfogalmazhatóak elvárások, és mindegyikkel kapcsolatban felmerülhetnek kompetencia és felelősségi kérdések, illetve mindegyik szerep igényli annak pontosabb definiálását. Ezzel összefüggésben kérdések sokasága vethető fel, és ezek a kérdések többféleképpen megválaszolhatóak. Ilyen kérdés például az, hogy mi történik akkor, ha a „szabályozó” (ez általában az állam, bár nem szükségszerű, hogy az legyen) egybeesik a „terméktulajdonossal” (aki szintén lehet az állam), ami a verseny-semlegességgel kapcsolatban érzékeny kérdéseket érinthet. Kérdés, vajon mennyire lehet és célszerű a bevételek-vizsgálat terheit a „terméktulajdonosokra” ráterhelni. Ez főképp akkor válik érzékeny problémává, ha az utóbbiak között több olyan piaci szereplő is van, akit az ilyen költségek „padlóra nyomhatnak”, ugyanakkor elemi érdek az, hogy legyenek piaci alapon működő fejlesztők.

Ugyanilyen kérdés az, vajon milyen kapcsolat legyen „terméktulajdonos” és a „kipróbáló” között. Azt, hogy ez milyen etikai vagy összeférhetetlenségi kérdéseket vet fel, jól ismerjük az egészségügy világából, ahol a piaci gyógyszertermelők szükségképpen a közsférában dolgozó orvosokra építik a kipróbálás jelentős részét. A „szakértő” semlegességével és megbízhatóságával kapcsolatban hasonló kérdések sokasága merül fel. Így például az, vajon, amennyiben a „terméktulajdonos” fizeti őt, hogyan garantálható a szakmai függetlensége. A „kipróbáló” szerepében megjelenő pedagógusokkal és iskolákkal összefüggésben felvethető kérdések között ott látjuk például azt, vajon az ezzel kapcsolatos munkájuk igényel-e többletfinanszírozást, illetve a közoktatási rendszer szereplői mennyire nyitottak arra, hogy a rendszeren belül folyamatosan kísérletek és kipróbálások folyjanak (ami az egészségügy vagy az orvoslás világában mindig is teljesen természetes volt).

Az egész folyamat értelmét elsősorban az a döntés adja, amelynek bevételek-vizsgálata a szakmai megalapozását nyújtja, és amelyet egy „döntéshozó” szerepben lévő testületre szükséges ráruházni. A felsőoktatási programakkreditáció példája jól mutatja, hogy milyen

szerep-konfliktusokkal jár az, amikor a „döntéshozó” és a „terméktulajdonos” szerepek összekeverednek, és ennek nyomán az akkreditációs folyamat legalább annyira a piac felosztásáról, mint a programok szakmai minőségének az értékeléséről szól.

Ez az elemzés nem szól a programakkreditáció standardjainak a kérdéséről, de a bevéls-vizsgálatok kérdéséről nem lehet úgy tartalmas módon beszélni, hogy ez a kérdést föl ne vessük. Korábban hangsúlyoztam azt, hogy a bevéls vagy be nem véls megállapításához szükségképpen olyan *formális döntés* is kapcsolódik, amelynek *következményei* vannak. Ilyen döntésnek tekinthető az akkreditációs döntés. Tekintettel arra, hogy a programakkreditációnak vagy az akkreditáció elmaradásának rendkívül komoly piaci következményei lehetnek, és az ilyen döntések igen komoly gazdasági érdekeket érinthetnek, az programakkreditáció intézményének a kérdései olyan külön elemzést igényelnek, amely nem korlátozódhat kizárólag a bevélsről való döntés vizsgálatára, és amelyről nemcsak szakmai, hanem társadalmi dialógust is kell folytatni. A bevéls-vizsgálatnak a programakkreditáció egyik meghatározó elemévé tétele többek között azt célt szolgálja, hogy ezt a folyamatot a lehető legjobban függetleníteni lehessen a gazdasági érdekektől, és a lehető legjobban hozzá lehessen kötni a szakmai minőség szakszerű, tudományos alapokon nyugvó értékeléséhez.

A bevéls-vizsgálatok eredményeinek az értékelése a programakkreditáció legfontosabb eleme kell, hogy legyen. Az akkreditációs folyamat egyik célja éppen annak tisztázása, vajon a bevéls-vizsgálat kellő szakszerűséggel történt-e, azaz megfelel-e az azoknak a standardoknak, amelyekre a fentiekben próbáltam meg példát adni.

### *A folyamat*

A bevéls-vizsgálat folyamatának lehetséges modellezni, ahhoz azonban, hogy ezt megtehessek, szükséges annak eldöntése, mit tekintünk olyan elemeknek, amelyek e folyamaton belül és mit olyannak, ami ezen kívül vannak. A témáról való gondolkodás jelen fázisában érdemes a folyamatot tágan értelmezni, és annak részeként kezelni nemcsak a szoros értelemben vett bevéls-vizsgálat elemeit, hanem azokat az elemeket is, amelyek ennek a környezetét alkotják. A teljes folyamat egy egyszerű lineáris bemutatását tartalmazza az *I. Táblázat*.

*1. Táblázat*  
*A bevéls-vizsgálat folyamata*

A folyamat elemei	A felelős szereplő
Az oktatási programokkal kapcsolatos standardok megfogalmazása	Állam vagy az állam által elismert releváns szakmai szervezet („szabályozó”)
A bevéls-vizsgálatokkal kapcsolatos standardok megfogalmazása	Állam vagy az állam által elismert releváns szakmai szervezet
Az oktatási programok fejlesztése	Programgazda („terméktulajdonos”)
Az oktatási programok kipróbálása Bevéls vizsgálat megtervezése A kipróbálást végzők kiválasztása A kipróbálás A kipróbálás eredményeinek elemzése	Programgazda („terméktulajdonos”) Programgazda („terméktulajdonos”) „Szakértő” „Szakértő”, „kipróbáló” „Szakértő”
A kipróbálás eredményeit tartalmazó dokumentáció elkészítése	Programgazda („terméktulajdonos”)
Az akkreditációs folyamat	Akkreditáló testület („döntéshozó”)

A folyamat elején található a standardalkotás, amely kiterjed mind a programokkal, mind a bevélys-vizsgálatokkal kapcsolatos standardok megalkotására. A folyamat következő állomása maga a programfejlesztés, amelynek eredményeképpen létrejön az oktatási programokkal kapcsolatos általános standardoknak megfelelő pedagógiai rendszer vagy oktatási program. A következő állomás a bevélys-vizsgálatokkal kapcsolatos standardoknak megfelelő bevélys-vizsgálat, amely általában több évig tartó folyamat. A kipróbálás eredményeinek a rögzítése az akkreditációs dokumentációban történik, amely az akkreditációs döntés alapját alkotja.

A folyamatot szándékosan a lehető legegyszerűbb formában mutattam be annak érdekében, hogy a lehető legáttekinthetőbb módon jelenjen meg. E folyamat ennél a valóságban jóval bonyolultabb, és nem olyan lineáris, ahogyan ez a fenti táblázatban megjelenik. A standardalkotás folyamatának ábrázolása például tartalmazhatja az ennek keretében történő egyeztetések vagy a rendszer működése során szerzett tapasztalatok visszacsatolásának a bemutatását, amelyek során a standardok átalakulhatnak. A kipróbálás ábrázolása is tartalmazhatja a programnak a kipróbálás során szerzett információk alapján vagy visszacsatolások nyomán történő korrigálását. Az akkreditációs folyamat bemutatásának része lehet a kipróbálással kapcsolatos információk pontosításának az igénylése és hasonló.

A folyamat egyszerűsített ábrázolása is elegendő arra, hogy érzékeltetni lehessen, itt a tartalmi szabályozási rendszernek egy új elemmel történő gazdagításáról van szó, amely e rendszer egyik meghatározó elemét, a pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok kínálat érinti, és amely befolyásolni fogja azt, hogy miképpen jön létre ez a kínálat és miképpen történik a kínálat minőségének a biztosítása.

### *Költségek*

A pedagógiai rendszerek vagy oktatási programok bevélys-vizsgálatának a költségeit alapvetően meghatározza az, hogy a bevélys-vizsgálat a programok mely elemeire terjed ki. Amennyiben ez kiterjed – és ideális esetben ki kell terjednie erre – a programok részét alkotó vagy azokhoz kapcsolódó támogató szolgáltatásokra, ezek működtetése is megterheli a kipróbálás költségeit. Korábbi elemzések és tapasztalatok alapján egy-egy tantárgy vagy műveltségi terület oktatási programjának kipróbálási és tesztelési költségei több tízmillió forintot tesznek ki. (Havas, 2003).

Alapvető kérdés az, hogy a költségek hogyan oszlanak meg a fejlesztők, illetve a programok értékesíteni vagy terjeszteni kívánók és más szereplők, így különösen az állam között. Más szavakkal a költségeknek mekkora hányada az, amit a kínálati oldalon álló piaci szereplőkre rá lehet terhelni. Alapesetként abból érdemes kiindulni, hogy a fejlesztés, ezen belül a bevélys-vizsgálat e költségei a „terméktulajdonost” kell, hogy terheljék, de egy olyan környezetben, amelyre az állami aktív fejlesztő szerepe jellemző, ezeknek igen nagy hányadát átvállalja az állam, természetesen csak azokon a kiemelt területeken, ahol az oktatás eredményességének a fejlesztését az állam kiemelt prioritásnak tekinti, és nem egyformán minden területen. Így például abban az esetben, ha a természettudományos oktatás, a tanulók olvasási képességeinek a javítása vagy a „digitális írástudás” fejlesztése kiemelt állami prioritás, az állam e területeken olyan kiemelt fejlesztési programokat indíthat, amelyek keretei között magára vállalja a fejlesztés és ezen belül a bevélys-vizsgálat költségeinek meghatározó hányadát.

Érdemes kiemelni, hogy a bevélys-vizsgálatok jelentős része olyan klasszikus kutatási feladat, amelyek nem lehet elválasztani egyéb kutatásoktól. Éppen úgy, ahogy az orvostudományi kutatások igen nagy hányada konkrét gyógyászati beavatkozások vagy gyógyszerek hatásának

vagy hatásmechanizmusának a vizsgálatáról szó, az oktatáskutatások vagy neveléstudományi kutatások jelentős hányadának is konkrét – gyakran konkrét oktatási programok keretei között alkalmazott – tanulásszervezési megoldások hatásának vagy hatásmechanizmusának vizsgálata a célja. Ez azt jelenti, hogy a bevételek-vizsgálatok költségeinek jelentős hányada kutatási kiadásként jelenik meg és kutatási vagy innovációs programokból finanszírozható. Az oktatási ágazat innovációs rendszerének a fejlesztése, amire ma már több országban, így Magyarországon is részletesen kidolgozott stratégiák vagy stratégiai javaslatok állnak rendelkezésre<sup>13</sup> – nemcsak a bevételek-vizsgálatok költségeinek a megteremtést teszi lehetővé, hanem egyúttal garanciát jelent ezek minőségére is. Minél inkább sikerül e folyamatba aktív szereplőként bevonni az oktatáskutató vagy neveléstudományi kutatói közösséget és oktatáskutatás vagy neveléstudományi kutatás intézményrendszerét, annál komolyabb esélyek jelennek meg mind a költségek, mind a minőség-kockázatok minimalizálására.

Érdekes külön foglalkozni azokkal a költségekkel, amelyek a programokat kipróbáló iskolák szintjén jelennek meg. Az állami fejlesztési programok esetében ezt a problémát könnyen lehet kezelni, mint ahogy ez eddig is történt például a TÁMOP fejlesztési programok keretei között. Az iskolák aktív bevonása a kutatásokba – ami az oktatáskutatások egyik meghatározó globális trendje (Halász, 2010) – erre a kérdésre is választ ad, amennyiben általánosan elfogadottá válik az ilyen kutatási elemek költségeinek tervezése a kutatási költségvetések keretei között. Érdekes ehhez még hozzátenni azt, hogy az iskolák jelentős hányada számára az oktatási programok kipróbálásában való aktív részvétel és az e területen dolgozó kutatókkal való intenzív együttműködés az intézményi stratégia és az intézményi önfejlesztés fontos eleme, és ebből számos olyan járulékos hasznot remélhetnek, ami miatt nem törekednek a költségeik minden elemének közvetlen és pénzben történő fedezésére. Az innovációs folyamatokba történő bekapcsolódás – ami a bevételek vizsgálatokba történő bekapcsolódás formájában is történhet – az iskolák számára saját szakmai pozíciójuk, elismertségük és fejlődési perspektíváik javulását is eredményezheti, amivel a költségek és előnyök mérlegelése során számolni lehet.

## Hivatkozások

- Ballér Endre (1994): Tantervelméleti paradigmaváltások a magyar neveléstörténetben. *Educatio*. III. szám. 355-366
- Bognár Mária–Horváth H. Attila: *Helyi tanterv – hogyan?* Korona Nova Kiadó, Budapest, 1997
- Brassói Sándor (2006): Az oktatásirányítás értékelési politikája. *UPSZ* 2006/1. 48-53 .o.
- Halász Gábor (2010): Az oktatáskutatás globális trendjei. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága. Budapest. Kézirat
- Havas Péter (2003): A pedagógiai rendszerek fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*. 9. szám. 3-13. o
- Jáki László (2002): Mozaikok a tankönyvkritika történetéből. *Könyv és nevelés*. 4. szám. 4. 51-60. o. (online: <http://www.opkm.hu/konyvesnevelés/2002/4/Jaki.html>)
- Kelly, Vic A. (2009): *The Curriculum: Theory and Practice*. Sage Publications
- McNeil, John, D (1990): *Curriculum. A Comprehensive introduction*. HarperCollins

<sup>13</sup> Lásd: „Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára” (vitaanyag). Budapest. 2010. szeptember. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Készült a TÁMOP-3.1.1-08/1-2008-0002. számú projekt keretében (a projekt honlapját lásd itt: <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-pillér/8-1>)

- Nádasi András (2004): Az elektronikus tankönyvek és taneszközök értékeléséről. Könyv és nevelés. 4. szám. (online: [http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00024/Nadasi\\_A\\_cikk.html](http://www.epa.oszk.hu/01200/01245/00024/Nadasi_A_cikk.html))
- Palotás Zoltán - Radó Péter (szerk.) (2003): A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése. Országos Közoktatási Intézet. Budapest
- Pöcze Gábor - Trencsényi László: Pedagógiai program - hogyan? Országos Közoktatási Intézet. Bp., 1996.
- Pöcze Gábor (1998): A közoktatási intézmények tevékenységének helyi tervezése. Új Pedagógiai Szemle. 41–47. o
- Setényi János (2008): Tanulási kimenetek – közoktatás. In: Krémó Anita (szerk) Oktatás és képzés 2010 - Műhelybeszélgetések 2007. 118-122. o.
- Szebenyi Péter (1994): A helyi tanterv készítésének elvei és lépései. BAZ Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet
- Tyler, R. W. (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction. The University of Chicago Press. Chicago
- Vass Vilmos (2005): A Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata és implementációja. In: Falus Iván – Kelemen Elemér (szerk): Tanulmányok a neveléstudomány köréből. Műszaki Kiadó, Budapest. 2005. 213-225. o (online: <http://vassvili.hu/doksi/A%20Nat%20felulvizsgalata%20es%20implementacioja.pdf>)
- Vass Vilmos (szerk.) (2008): A Nemzeti alaptanterv implementációja. Budapest (online: [http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_implement\\_090702.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_implement_090702.pdf))
- Zsigovits Gabriella (szerk) (2008): Kompetenciafejlesztés 2004-2008. Tények és vélemények. Educatio Kht.