

2001/11. Szakmai cikkek Tartalom

A tanácsadó szerepe a COMENIUS 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program kiépítésében.....	2
A Közoktatás Minőségéért Díj.....	6
Minőségirányítási rendszer bevezetésének eredményei és problémái a Pécsi Tudományegyetemen	7
A felsőoktatási minőségfejlesztési mintaprojekt összefoglalása.....	12
COMENIUS 2000: egy ágazati minőségmodell megjelenése	20
Partneri igény és elégedettség mérése a Comenius programban.....	25
Az iskolák fejlesztő hatása	28
Az EFQM modellt követő rendszerben szerzett tapasztalatok hasznosítása a Comenius programban.....	34
A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program fenntartói modellje.....	41
Minőségirányítás tanuló szervezetben.....	44

Az iskolák fejlesztő hatása -Csapó Benő* -

Az utóbbi években az iskolai oktatás fejlesztéséhez új kereteket teremtett a minőségről való gondolkodás. A minőség-fogalomnak számos arca van, és az oktatás világában már az újabb keletű minőség-koncepciók megjelenése előtt is sokféle asszociációt idézett fel. Talán elég, ha ennek illusztrálására a „kvalitás”-ra, mint a kiválóság, a kitűnőség szinonimájára gondolunk; vagy felidézzük azt a polgári minőségeszményt, amelynek egyik meghatározó vonása a kifinomultság, a kiműveltség.

A gazdasági szférában kialakult minőség-fogalomnak az oktatási rendszer keretei között való értelmezése nemcsak tovább gazdagította ezt a sokszínűséget, hanem az oktatásügy kutatóit is számos alapkérdés újragondolására inspirálta. A *minőség* új szakkifejezésként jelent meg az oktatási rendszer elemzésében, és a minőség szó különböző összetételeinek (-menedzsment, -irányítás, -értékelés, -fejlesztés, -biztosítás), valamint a hozzá kapcsolódó szakkifejezéseknek az oktatásra való alkalmazása-értelmezése rövid idő alatt gazdag szakirodalmat teremtett és számos új fejlesztési irányt jelölt ki.

Az oktatási rendszerben alkalmazható minőségbiztosítás kereteit kijelölő első átfogó elméleti munkák még egyértelműen a másutt kialakult szemléletmódnak az oktatásra való alkalmazását, mintegy átültetését tekintették feladatuknak. *Setényi János* például „fordítási kísérletnek” nevezi munkáját, amely „egy több évszázados társadalmi alrendszerben”, értelmezi a minőségügy szakemberei által kidolgozott fogalmakat (*Setényi, 1999. 7. o.*). Ezek a fordítási törekvések, vagy – hogy egy másik metaforát alkalmazzunk – hídverési kísérletek azonban csak akkor lehetnek eredményesek, ha nemcsak az átadó, de a fogadó készség is megvan, ha a híd kétfelől, épül. Akkor számíthatunk eredményre, ha a megoldások párbeszédben, a minőségügy és az oktatásügy szakemberei közötti szoros interakcióban alakulnak ki. Ellenkező esetben előfordulhat, hogy a minőségbiztosítás szakértői szállítják a megoldásokat olyan problémákra, amelyek az oktatás világában fel sem merültek miközben égető gondok – adott esetben minőségi problémák – megoldatlanok maradnak.

A hídverést én a másik oldalról elindulva szeretném segíteni. Úgy gondolom, az oktatás területén dolgozó kutatók többféle módon is hozzájárulhatnak a minőségfejlesztés rendszerspecifikus elveinek és módszereinek kidolgozásához. Ebben a tanulmányban három egymással is szorosan összefüggő kérdés elemzésével illusztrálom ennek lehetőségeit. Egyrészt szükség van arra, hogy a minőségbiztosítás legfontosabb alapelveit az absztrakció megfelelő szintjén ragadjuk meg, hogy ne annak a konkrét – más rendszerben adekvát – mechanizmusait másoljuk le, hanem valóban a lényeges elveket vegyük át, amelyeket aztán az oktatás szükségleteinek megfelelően konkretizálhatunk. Erre példaként a visszacsatolás jelentőségével foglalkozom, és azt mint a minőségfejlesztés lényeges elemét mutatom be. Másodszor az iskolában elsajátított tudással mint az oktatási rendszer „termékével” foglalkozom, kitérve az e termékkel kapcsolatban egyre gyakrabban felmerülő minőségi problémákra. Végül pedig azt szeretném nyomatékosítani, hogy az iskolákban folyó munka minőségét nem lehet csupán a „végtermék”, a kimenet, az onnan kikerülő tanulók tudásának

* Egyetemi tanár a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén. A József Attila Tudományegyetemen 1977-ben kémia–fizika szakos középiskolai tanári oklevelet, majd 1999-ben pedagógiából egyetemi doktori címet szerzett. Az MTA-SZTE Képességkutató Csoport vezetője, a doktori (PhD) képzés keretében alprogramot vezet.

Tíz magyar nyelvű könyve, 15 angol nyelvű könyv-fejezete és több, mint száz tanulmánya, szakkikke és egyéb közleménye jelent meg. Több nemzetközi tudományos társaság tagja, a European Association for the Research in Learning and Instruction vezetője tagja. A „Magyar Pedagógia” főszerkesztője, a Learning and Instruction c. folyóirat szerkesztőbizottságának tagja.

Munkáját 1997-ben Kiss Árpád díjjal ismerték el, ugyanabban az évben elnyerte a Széchenyi Professzori Ösztöndíjat is.

alapján megítélni, hanem ahhoz összetettebb elemzésekre, sokféle tényező figyelembe vételére van szükség. Ezekkel a kérdésekkel másutt már részletesen foglalkoztam (Csapó, 1999, 2000a, 2000b), itt inkább a fontosabb mozzanatok kiemelésére és az összefüggések megmutatására törekszem.

A visszacsatolás jelentősége

A minőségügy legátfogóbb törekvéseit, amelyeket legjobban talán a *minőségfejlesztés* vagy a *minőségirányítás* kifejezésekkel adhatunk vissza (kerülve a kevésbé jól hangzó minőségmenedzsment és a minőségbiztosítás szóösszetételeket), egyaránt szabályozási folyamatokként írhatjuk le. A szabályozás lényege az, hogy a folyamat bizonyos pontjain információkat gyűjtünk, és ezeket az információkat eljuttatjuk azokra a pontokra, ahol a beavatkozásokról a döntések születnek. Egyszerű műszaki rendszerekben ez a szabályozott rendszer kimenetéről a szabályozó rendszer bemenetére való információ-továbbítást jelent, amit már nem csak a műszaki életben, hanem a társadalmi szabályozási folyamatokban is *visszacsatolásnak* (feed-back) neveznek. A szabályozás egyik alap-formája a hibajellel történő szabályozás, amikor egy előre beállított kívánatos értéktől, cél-állapottól való eltérést a rendszer hibajelként továbbít a beavatkozó alegységhez, ami azután az eltéréssel (hibával) ellentétes irányú változást idéz elő.

A minőségirányítás összes lényeges folyamatát ezzel az egyszerű szabályozási sémával jellemezhetjük. A folyamat sikeres megvalósításához mindenekelőtt kellenek szabványok, minőségi standardok. Szükség van azután az aktuális állapotok rendszeres vizsgálatára, a termék bizonyos paramétereinek megmérésére, az eredmény elemzésére. Az így nyert információt a standardokkal összehasonlítva lehet dönteni a következő ciklus tevékenységeiről.

Ha a másik oldalról kiindulva az oktatás folyamatait tanulmányozzuk, azok lényegét is a visszacsatolásban, a szabályozó körök kiépítésében látjuk. Az oktatási rendszer fejlesztésének, az egyes változtatásoknak – a radikális reformoknak és a módszertani újításoknak – többnyire az a lényege, hogy újabb és újabb visszacsatoló mechanizmusok, szabályozó körök épülnek be a rendszerbe. Másként fogalmazva: az oktatási rendszerek fejlesztését, közelebbről az oktatás hatékonyságának javítását nagyrészt az újabb visszacsatoló mechanizmusoknak a kiépítésével lehetett elérni. A gyakoribb és kifinomultabb visszajelzések elkerülhetővé teszik a hiányosságok és lemaradások felhalmozódását; az új visszacsatoló körök korábban nem ismert, figyelmen kívül hagyott jelenségek kezelését teszik lehetővé. A *Carroll* és *Bloom* által kidolgozott „*mastery learning*” modellje az osztálykeretben történő tanítást alakította szabályozási rendszerré. A *formatív értékelés* módszereinek elterjedése révén mind több azonnali és közvetlen visszajelzést kapott tanuló és tanár egyaránt arról, hol vannak hiányosságok, mit kell pótolni, a *diagnosztikus értékelés* (l. *Vidákovich*, 1990) pedig már korai szakaszában felderítette a fejlődés, a tanulás rendellenességeit. A különböző *kompenzációs módszerek* segítették a feltárt hiányosságok kiküszöbölését, az *oktatás individualizálása*, *perszonalizálása* a tanulók között meglévő sokféle különbség szisztematikus feltárását és az oktatásnak az egyéni igényekhez való hozzáigazítását kívánta elérni. A *monitor* jellegű nemzeti felmérések és a *nemzetközi összehasonlító vizsgálatok* pedig a tantervfejlesztés és a közoktatás-politika (közoktatás-irányítás) számára nyújtanak döntéselőkészítő információt. Egy egészen friss fejleményként pedig érdemes megemlíteni a *kritériumorientált képességfejlesztés* alapelvét, ebben az esetben ugyanis arról van szó, hogy a gyerekek fejlődésének – az óvoda-iskola átmenettől kezdődő – folyamatos követésével korán fel lehet ismerni az átlagtól való jelentős elmaradást, és kiegészítő (játékos, motiváló hatású) fejlesztő gyakorlatokkal segíteni lehet a megfelelő kritériumok elérését (*Nagy*, 2000).

A szabályozás absztrakt alapelveinek szintjén így „közös nevezőre hozhatjuk” az oktatás terén korábban megfigyelt innovációs-modernizációs folyamatokat és a minőségbiztosítás bevezetésével, elterjesztésével kapcsolatos újabb törekvéseket. A „minőségügynek” az oktatásban való megjelenését a korábbi, visszacsatoló mechanizmusok létrehozására irányuló reformok szerves folytatásaként tekinthetjük. Ezzel a szemléletmóddal nem szeretném kibővíteni a „minőségügy” pedagógiai megjelenésének alapvető újszerűségét és jelentőségét. Ugyanakkor úgy gondolom, hogy az előzmények megmutatásával, a minőség-fejlesztésnek a korábbi innovációs folyamatok szerves folytatásaként való megközelítésével tompítani lehet annak – az ipari rendszerek minőség-terminológiájából is eredeztethető – szokatlanságát.

A minőségügy eme újabb megjelenése jelentősen gazdagíthatja, javíthatja az oktatás szabályozó mechanizmusait. Standardokat, szabvány jellegű leírásokat, megítélési kritériumokat vezethet be, illetve fogalmazhat meg ott is, ahol ilyenek azelőtt nem voltak. A tanár-diák interakciók szabályozási mechanizmusain túllépve nagyobb hangsúlyt kapnak az iskola-társadalmi környezet interakciók és a megfelelő szabályozási mechanizmusok, nagyobb mértékben bekapcsolhatja a regulációs mechanizmusokba a szülőket, és a visszajelzések tartalma kiterjedhet olyan, korábban figyelmen kívül hagyott dimenziókra, mint a tanulók iskolai komfort-érzete. És természetesen újabb lendületet adhat a pedagógiai értékelés már meglévő

Ha az itt említett szintézis és integráció nem kap elég figyelmet, fennáll a lehetősége annak, hogy a minőségbiztosítás mint egy „soha nem volt”, előzmények nélküli, a szerves fejlődés előnyeivel nem rendelkező, az ipari rendszerekből átvett és így „rendszeridegen” jelenség sok más pozitív kezdeményezés sorsára jut – elszigetelődik, erodálódik, eltűnik.

Egy további nehézség lehet az ipari gyakorlatban kialakított technológiák alkalmazásával kapcsolatban az, hogy a társadalmi rendszerek regulációs folyamatai sokkal bonyolultabbak, mint a mechanikus ipari folyamatok. Sokkal kevésbé átláthatóak, a szabályozó folyamatok lényeges elemek rejtve maradnak – például a *tanári elvárások* mint visszajelzések szabályozó szerepe, a *rejtett tanterv* stb. Mivel bizonyos folyamatok eredménye és hasznossága csak hosszabb távon ítélni lehet meg, nehezebb a megfelelő minőségek megválasztása, a szabványok, standardok meghatározása. Nem mindegy tehát, hogy mit mérünk, mit ítélünk meg, amikor a minőség-szabályozó mechanizmusokat beállítjuk. A következő példa az egyik legaktuálisabb problémát, az iskolában elsajátított tudás minőségét elemzi.

Az iskolai kimenete: a tudás minősége

Az iskolából kikerülő tanulók tudásával számos probléma van, ezek jelentős része azonban nem mennyiségi természetű, hanem a szó legszorosabb értelmében minőségi kérdés. Nem arról van szó, hogy a diákjaink keveset tudnának, vagy hogy az iskolában elsajátított tudás „tömege”, mennyisége ne lenne jelentős, hanem az a gond, hogy ennek a bizonyos tudásnak a szervezettsége, „megértettsége” és ebből fakadóan az alkalmazhatósága, érvényessége, hasznossága kérdőjelezhető meg. Megmérhetjük ezt a tudást – és az egyre gyakrabban alkalmazott tudásszintmérő vizsgálatok ezt meg is teszik – az eredmények azonban meglehetősen ellenmondásosak. Bizonyos felmérések azt mutatják, hogy tanulóink sok mindent tudnak – és akkor mutatják ezt a felmérések, ha a kikérdezés módja, a tesztek feladatai a lehető legközelebb vannak ahhoz, ahogyan a tananyagot a tankönyv tartalmazza, ahogyan azt a tanulók azt megtanulták. Az adott szaktudomány szemléletmódjához közel álló teszteken a tanulók többnyire szép eredményeket értek el. Ha azonban a kérdések azt vizsgálják, tudnak-e a tanulók az adott témakörben „gondolkodni”, problémákat megoldani, újszerű helyzetekre ésszerűen cselekedni, akkor az eredmények már kevésbé látványosak, néha kiábrándítóak. Ha tehát a tudást illetően visszacsatoló mechanizmusokat akarunk a rendszerbe beépíteni, egyáltalán nem mindegy, milyen jellegű mérőeszközöket alkalmazunk.

Ahogy az ismert vicc konklúzióját megvonhatjuk, itt is évenyos a megállapítás: Mielőtt arról beszélénk, hogy „Mennyi?“, tisztázunk kell, hogy „Mi mennyi?“

Ma már eléggé közismert az, hogy a nyugati országok oktatási és értékelési kultúrája több hullámban is megújult, és mi ezekből folyamatokból nagyrészt kimaradtunk. Jobb esetben legalább a kutatások szintjén követtük tendenciákat, de nem került sor a tanítás gyakorlatának átfogó reformjára. A történetet dióhéjban összegezve: az oktatás tervezésében három fő szemléletmód követte egymást. A második világháború után még egy ideig a tanítás tartalmi álltak a tervezés középpontjában: arról volt szó, hogy melyik tárgyból vagy műveltségi területről milyen ismeretekkel kell a tanulóknak rendelkezniük, mit tanuljanak meg. Európában a nemzeti iskolarendszerek keretében nagyjából egységes, néhány helyen szigorúan szabályozott és központosított keretek között határozták meg a tanítás tartalmait. Bár nagyrészt Amerikában is a tartalmi ismeretek körül forgott a világ, ezek megválasztásában a helyi közösségek nagy szabadsággal rendelkeztek, és így – nem lévén egységesen számonkérhető tárgyi tudásanyag – az egyre inkább tömegessé váló felsőoktatás felvételi tesztjei (illetve a hasonló értékelési folyamatok) inkább hasonlítottak a konkrét tananyaghoz nem kötődő általános intelligencia tesztekhez.

Számos társadalmi, gazdasági és tudományos folyamat eredményeként – nagyjából a hetvenes évekre – kiderült, hogy az iskolai oktatás kereteibe már nem lehet újabb és újabb tartalmakat belepréselni, azaz nem lehet a gyerekeknek az iskolában minden fontosnak tűnő ismeretet megtanítani. De ez volt az első „jövő sokk”, a „gyorsuló idő” megtapasztalásának is a korszaka, amikor már az is nyilvánvalóvá vált, hogy nem is kell feltétlenül mindent megtanítani az iskolában, mert a tudás egy része úgyszólván gyorsan elavul. Megoldásnak a képességek, a készségek és a gondolkodás fejlesztése tűnt. A fejlődéslélektan, a gondolkodás pszichológiája, a problémamegoldással kapcsolatos kutatások eredményeiből sok mindent beépült az akkori nyugati tantervekbe – és persze született sok kevésbé szerencsés, nem kellően megalapozott megoldás is. Ebben a korszakban tehát az oktatás tartalma mintegy másodlagossá vált: csak eszközül szolgált a képességek fejlesztésére, „az értelem kiművelésére”. Magyarországon is szlogenévé vált a képességfejlesztés igénye, számos ígéretes kísérlet is elindult, de az eszközök és módszerek nem terjedtek el. A látványos tananyagcsökkentést nem kísérte a képességfejlesztő eljárások meghonosítása, és tervezés alapja – széles körben ismert pedagógiai-pszichológiai koncepciók hiányában – továbbra is a szaktárgyi ismeretek köre maradt.

A kilencvenes években a változások újabb hulláma érte el a nyugati országok oktatási rendszereit, aminek megint csak több kiváló oka volt. Egyrészt kiderült, hogy azok az általános készségek és képességek, amelyek nem kötődnek konkrét ismeretekhez és tudásterületekhez (pl. műveleti gondolkodás), csak a tudásunk kis részét teszik ki, és többnyire nem ezek teszik gondolkodásunkat igazán hatékonyá. A gyakorlati hasznosság szempontjából viszont nagyon fontosak tudásunk konkrét szituációkhoz, tartalmakhoz kötött elemei, amelyek nehezen vihetők át egy másik területre. Olyan fogalmak kerültek az oktatás-tervezéssel foglalkozó szakértők érdeklődésének középpontjába, mint a *kompetencia* és a *szakértelem* (l. Csapó, 2001a, 2001b). Még jobban tudatosult, milyen nehéz előre látni azt, hogy milyen tudásra lesz felnőttként szüksége a ma iskolába járó gyerekeknek – és már nemcsak az ismeretek, hanem a képességek, készségek tekintetében is. Ismét előtérbe került az élethosszig való tanulás koncepciója. Most azonban nem mint a gyermekkorban elmulasztott tanulási lehetőségek pótlása vagy kiegészítése, hanem már a felnőttkor is a tanulás „természetes” korszakának tekinthető. Ugyanakkor a tudás egy nyilvánvalóbban megjelenő gazdasági értékévé vált, ami más gazdasági javakhoz hasonlóan adható-vehető, megtermelhető és felhasználható. A „tudás-alapú társadalom”, a „tudás-gazdaság” keretei között mást és másként kell tanítani az iskolákban is. De ha ilyen nehéz előre látni, hogy mire lesz szüksége a felnövő generációnak, akkor mit érdemes tanítani?

A mai válasz e kérdésre az, hogy *a tanulás készségeit, a tudáshoz kapcsolódó értékeket és attitűdöket kell kifejleszteni*. Az utóbbi évek vizsgálatai ismét megmutatták, milyen nagy szerepe van a *motivációnak*, az egyik legnagyobb erőket mozgósító kutatási téma pedig az *önszabályozó tanulás* eszméje lett. Mivel az ipari-posztindusztriális társadalmakban a tudás felhasználására általában nem egyénileg, hanem csoportban kerül sor, nagy jelentőségűvé váltak az *együttműködés*, a *tudás-átadás*, a csoport tagjaként való szellemi munkavégzés, a közös ismeretszerzés és problémamegoldás készségei. Most már tehát az ismeretek és a tudás konkrét tartalmai csak az oktatás harmadlagos céljai lehetnek. A készségek és képességek kifejlesztése is csak másodlagos cél. *Elsődlegessé a tanulás képességeinek és készségeinek kifejlesztése vált, továbbá olyan értékeknek, attitűdöknek és motívumoknak a kialakítása, amelyek szilárd alapot jelentenek az egész élet központi tevékenységévé váló tanuláshoz.*

Egyre nyilvánvalóbbá válik az is, hogy a gyerekek ma már a tudásuk, különösen a releváns, érvényes, felhasználható tudásuk jelentős részét nem az iskolában szerzik meg. Sikereiket azok is gyakran az iskolán kívüli tényezőknek köszönhetik, akik az iskolai tanulásban eredményesek. Növekszik azoknak az információforrásoknak a szerepe és hozzáférhetősége is, amelyek az iskolával összemérhető tanulási lehetőségeket kínálnak (televízió, Internet, multimédia), így egyre jellemzőbb az is, hogy a gyerekek érvényes tudásukra nem az iskolában tesznek szert. Ezért aztán nagyon nehéz megítélni, annyi szerepe van az iskolának abban, hogy a gyerekek tudása jó, vagy gyenge.

Az iskola hozzájárulása a tanulók képességeinek fejlődéséhez

Az oktatás terén megjelenő minőségbiztosítás egyik központi kérdése az iskolai munka minőségének a vizsgálata, annak elemzése, mennyire felel meg az iskola a szűkebb és tágabb társadalmi környezete elvárásainak. Amint az előző gondolatmenetből már kiderült, ez nem könnyű feladat. Nem egyszerű általában sem, de különösen nem könnyű a feladat megoldása a mai Magyarországon. Egyrészt az jelenti a nehézséget, hogy az iskola kimenetén megjelenő tudás felmérése, az iskolát elhagyó tanulók össz-tudása önmagában nagyon keveset árul el arról, milyen szerepe volt ebben az iskolában. A jelenség jellemzésére gyakran egy a gazdasági életből átvett fogalmat használnak, mégpedig a hozzáadott érték fogalmát. A *pedagógiai hozzáadott értéken* az iskola saját hozzájárulását értik, amit talán úgy lehetne kiszámítani, hogy a kimenetemen megjelenő tudásból levonjuk azt, amit a tanuló a külső forrásból hozott.

A közgazdasági terminus helyett én szívesebben használnok egy pedagógiai-pszichológiai eredetű kifejezést, és inkább javasolnám, hogy az iskola fejlesztő hatásáról beszéljünk. A fejlesztő hatás értelmezése természetesen ugyanaz, amit a hozzáadott értékkel kapcsolatban már említettem, így inkább csak szemléletbeli különbséget jelez. De, akár hozzáadott értékről, akár fejlesztő hatásról beszélünk, a konkrét meghatározása, felmérése meglehetősen nehéz. Pontos kiszámításához ugyanis tudnunk kellene azt, mennyi fejlődének a gyerekek az iskola nélkül. Ilyen mérést még elméletileg sem lehet megtervezni, realisztikusabbnak tűnik viszont, hogy az iskolákat a nemzeti átlaghoz mérjük, vagy egymással hasonlítjuk össze. Ha sok iskola tanulóit hosszabb távon rendszeresen felmérjük, akkor készíthetünk ilyen jellegű elemzéseket. Amerikában és néhány nyugati országban már elég hosszú ideje végeznek rendszeres felméréseket ahhoz, hogy az iskolák fejlesztő hatását becsüljék.

Az iskolai oktató-nevelő munka minőségét ma tehát elég nehéz megítélni, és a hétköznapi tapasztalat gyakran félrevezető lehet. Az iskoláknak a gyerekek eredménye szerinti rangsorolása kevés információt ad ehhez: a tanulók hatékony kiválogatása (szelektálása) többet jelenthet a végeredmény tekintetében, mint az, hogy az iskola mennyit tesz hozzá a tanulók tudásához, képességeihez. Nagy nehézséget okoz az is, hogy éppen a tanulók legértékesebb képességeinek felmérésében viszonylag kevés tapasztalat halmozódott fel.

Van azonban már a most elvégezhető – és elvégzett – felméréseknek is pozitív hozama, és ha nem is tudjuk az iskolák fejlesztő hatását pontosan felmérni, sok félreértést és téves megítélést el tudunk oszlatni. Jól megválogatott adatok összegyűjtésével például egy alkalommal elvégzett felméréssel is jó becsléseket lehet adni a tanulók között levő különbségek forrására. A tanulók közötti különbségek legjelentősebb ismert forrása a szülők iskolázottsága. Például az általános iskola vége körüli életkorban a nyolc vagy annál kevesebb osztályt végzett anyák gyermekei átlagosan négy évnnyire vannak lemaradva az egyetemet végzett anyák gyermekeitől. Ez a különbség szinte minden mást elfed. A tanulók gondolkodási képességeivel kapcsolatos vizsgálataink során például megállapíthattuk, hogy a nagyobb és kisebb települések iskoláinak az előbbi értelemben vett fejlesztő hatása között nincs lényeges különbség. A nagyvárosi gyerekek ugyan fejlettebben a kisközségekből élő gyermekeknél, de ez a különbség teljes mértékben megmagyarázható a szüleik iskolázottsága közötti különbségekkel. (Ugyanis minél kisebbek a települések, átlagosan annál kevesebb magasan képzett szülő él ott.) Hasonlóképpen az egyes iskolák, iskolai osztályok között mért különbségek jelentős része is visszavezethető a tanulók szüleinek iskolázottsága közötti különbségre.

Az iskolák értékelésének, fejlesztő hatásának pontos felméréséhez tehát még számos elméleti és technikai probléma meg kell oldani. Azonban, mint az előző néhány példa is mutatta, a pedagógiai értékelés, kutatás és fejlesztés eszköztárának és a „minőségügy” szemléletmódjának és törekvéseinek együttesével szemléletformáló eredményeket lehet elérni.

Irodalom

Csapó Benő (1999) A tudás minősége. *Educatio*. 3. sz. 473-487.

Csapó Benő (2000a) A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra*. 1. sz. 75-82.

Csapó Benő (2000a) Az oktatáskutatás a minőség szolgálatában. In.: Wintermantel István (szerk.): *A minőség teremtése*. Magyar Gallup Intézet, Budapest. 60-87.

Csapó Benő (2001a) Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88-105.

Csapó Benő (2001b) A kognitív képességek szerepe a tudás szervezésében. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris Kiadó, Budapest, 2001. 270-293.

Nagy József (2000): A kritikus kognitív készségek és képességek fejlesztő hatása. *Új Pedagógiai Szemle*. 7-8. sz. 255-269.

Setényi János (1999): *A minőség kora. Bevezetés az iskolai minőségbiztosítás gyakorlatába*. Raabe, Budapest.

Vidákovich Tibor (1990): *Diagnosztikus pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.