

Kovács Edina

Oktatási rangsorok: létező és hiányzó dimenziók¹

Összefoglaló

A tanulmány áttekinti, milyen mutatókkal mérhető az oktatási intézmények eredményessége. Először a közoktatás, majd a felsőoktatás terén alkalmazott indikátorokat vesszük sorra. A nemzetközi és a hazai rangsoralkotási gyakorlatok vizsgálatának egyik tanulsága, hogy a teljesítménymutatók alkalmazása kedvezőtlen hatásokkal is járhat: az oktatási intézmények csak azokra a feladatokra koncentrálnak, amelyek a rangsorban elért helyezéseket javítják. Számos rangsor hiányossága az is, hogy nem képes az intézmények sokszínűségét a maga teljességében bemutatni. E problémák arra hívják fel figyelmünket, hogy célszerű a társadalom számára hasznos eredményt és az oktatási teljesítményt mérő különféle mutatókat minél inkább összhangba hozni.

Kulcsszavak: közoktatás, felsőoktatás, rangsor, eredményesség, mapping

1. Bevezetés

Az oktatási intézmények eredményességének mérése – akár a köz-, akár a felsőoktatásban – fontos feladat, ám gyakran felmerül a kérdés, mit is mérünk valójában. A rangsorokkal szembeni kritika időről időre megfogalmazódik, mind a laikusok részéről, mind a szakirodalomban, utóbbi esetben módszertani érvekkel alátámasztva. A rangsorokat,

¹ A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Prof. Dr. Kozma Tamás)

hiányosságai ellenére, mindenki használja, a leendő diákok és szülei, az intézmények finanszírozói, és maguk az intézmények is. Épp ezért kívánatos lenne, hogy ezek a listák ne csupán egy-két szempont – például a népszerűség – alapján tájékoztassanak, hanem képesek legyenek az intézmények sokféleségét megmutatni (Kozma, 2006).

A közoktatási és a felsőoktatási rangsorok természetesen eltérő célokat szolgálnak, így más-más szempontoknak kell megfelelniük. Nem azonos a mezőny sem, amely az összehasonlítás alapjául szolgálhat: a közoktatásban legfeljebb országos rangsorokat érdemes létrehozni, míg a felsőoktatási intézmények esetében a nagyobb – több országot magában foglaló – regionális vagy a nemzetközi lista is releváns lehet. Mégis van néhány kérdés, amelyeket – ha eltérő hangsúlyokkal is – mindkét esetben érdemes vizsgálnunk. Ilyen például, hogy a rangsor képes-e figyelembe venni az oktatás során hozzáadott értéket. Alkalmass-e annak tükrözésére, hogy az egyes intézmények eltérő célokat tűznek ki maguk elé, és gazdasági-társadalmi környezetük is eltérő elvárásokat támaszt velük szemben. Vagyis, ha a közoktatásban csak a tanulmányi versenyeken elért helyezéseket vesszük figyelembe, a felsőoktatásban pedig csak a kutatási teljesítményeket, akkor az így felállított lista nem mutatja meg az intézmény helyi vagy regionális szerepét, elkötelezettségét, és azt sem, hogy egy esetlegesen hátrányos helyzetű térségben nagyobb hozzáadott értéket hoz létre, mint egy szerencsésebb pozíciójú, már eleve kiváló diákokkal jó eredményeket elérő iskola. A rangsorok egyre növekvő népszerűsége arra ösztönözheti az intézményeket, hogy csakis az ott vizsgált mutatókra koncentráljanak, ami a minőség rovására is mehet, és végső soron oda vezethet, hogy az iskolák nem látják el a társadalom számára fontos feladatokat (Hrubos, 2011).

A továbbiakban – először a közoktatás, majd a felsőoktatás sajátos szerepét, helyzetét áttekintve – felsorolunk néhány olyan mutatót, amelyek a megszokott eredményességi listák mellett más, a társadalom szempontjából fontos dimenziók mérésére is alkalmasak, és amelyeket ezért érdemes lenne a jövőbeli vizsgálatok során figyelembe venni.

2. Közoktatás – mi az eredményesség?

2.1. A magyar közoktatási intézmények rangsorát két fő tényező alapján állítják össze: milyen arányban jutnak be az iskola tanulói a magasabb iskolafokozat nagy presztízsű intézményeibe, valamint, hogy milyen eredménnyel szerepelnek a jelentős tanulmányi versenyeken. A sorrendet árnyalja, ha más mutatók is megjelennek, például a kompetenciamérések és az érettségi vizsgák eredménye, ám az értékelés alapján véve teljesítményorientált, lényegében a tanulói eredmények mérésére szorítkozik. E teljesítménymutatók fontosak ugyan, de kizárólagos alkalmazásuk számos kérdést vet fel. Például gyakori, hogy kizárólag a matematikai és olvasási teljesítményt vizsgálják, a más tantárgyak terén elért eredményeket nem (Ladd és Walsh, 2002). Ráadásul e mutató nem feltétlenül méri az oktatás minőségét és eredményességét, és gyakran méltányossági problémákat vet fel. Sok esetben ugyanis igyekeznek a gyengébben teljesítő diákokat kizárni a mérésekből: vagy olyan módon, hogy az iskola már eleve fel sem veszi őket, vagy speciális nevelési igényű tanulóvá minősíti át őket (Radó, 2007; Wilson, 2004).

További hiányossága a tanulók értékelésén alapuló rangsoroknak, hogy az eredmények mellett nem jelenik meg a Mayer által „sikertelenségi mutatónak” nevezett adat, azaz, hogy milyen arányban maradnak ki a diákok az adott intézményből (Mayer, 2002). Pedig épp e mutató lehetne nagyon jelentős, például a hátrányos helyzetű régiók iskolái esetében, vagy a közoktatás olyan speciális területén, amilyen az iskolarendszerű felnőttoktatás. És mivel e mérések – ahogyan már említettük – általában nem teljes körűek, nem tükrözik azt sem, hogy a kulcsfontosságú műveltség- és tudástartalmakat biztosító tárgyak közül melyek jelennek meg az iskolai programban, például biztosított-e az idegen nyelvek és az informatika oktatása (i. m.).

Utóbbi kérdés már átvezet egy más elven alapuló rangsoroláshoz: a minőségorientált mérési rendszer ugyanis az egyes intézmények értékelésén alapul, amely a tanulói eredményességet csak egy – vagy néhány – indikátorként kezeli, egyéb mutatók mellett, ahogy ezt az 1. ábra összefoglalja.

1. ábra

A minőségorientált rendszer elemei



Forrás: Radó Péter: A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban

Az összes tényezőt figyelembe vevő rangsorokat felállítani talán nem lehetséges, de néhány mutatót mindenképpen érdemes szem előtt tartani, ha az egyes iskolák hatékonyságára vagyunk kíváncsiak. Ilyen például a tanári kar összetétele, a főállásban dolgozók aránya, és az, hogy milyen nagy a túlórák mértéke, azaz mennyire túlterheltek a tanárok.

Kiemelten fontos szempont, hogy működtetik-e az iskolákban a minőséget javító tanulásfejlesztési mechanizmusokat. Radó szerint ez két módon is megfogalmazódhat: „csináljunk valami mást máshogyan” (innováció), vagy „csináljuk ugyanazt, de jobban”

(minőségbiztosítás), ám a végeredmény szempontjából csak az a fontos, hogy ezek jelen vannak-e (Radó, 2007). Hasonlóképpen a szakmaiságot és az innovációs hajlandóságot emeli ki Mayer, aki az általa bemutatott kutatás adatai alapján azt is megfogalmazza: a saját pedagógiai program kidolgozottsága egyfajta mutató is, mivel joggal feltételezhető, hogy mindkét említett mechanizmus jobban érvényesül ott, ahol saját készítésű programok alapján dolgoznak (Mayer, 2002).

A témával foglalkozó szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a pedagógiai programok vagy az egyébként létező intézményi önértékelések elvileg alkalmasak lehetnének a közoktatási intézmények teljesítményének, hatékonyságának mérésére, azonban a „rendszerkörnyezeti feltételek hiánya miatt a pedagógiai programok felülvizsgálatának és az intézményi minőségirányítási rendszerek működtetésének kötelezettsége a legtöbb iskolában csak »papírmunkát« generál” (Radó, 2007, 17).

2.2. Köztudott, hogy az egyes iskolák szocioökonómiai státusa eltérő, így két intézmény között jelentős különbség lehet abban a tekintetben, hogy milyen háttérű és képességű diákokat oktat. Ugyancsak nagy eltérés mutatható ki iskolatípusok szerint. Utóbbira jó példát találunk Herczegh kutatásában, aki az északkelet-tiszántúli régió 16 iskolájának 11. évfolyamos tanulóit vizsgálva azt tapasztalta, hogy a 137 kitűnő tanuló közül 107 diák a gimnáziumokból került ki, és csak a fennmaradó, körülbelül egyötödnyi kiváló diák járt más típusú középiskolába (Herczegh, 2006). Ezen adatokból ugyanakkor nem derül ki, hogy maguk az iskolák mennyire voltak eredményesek: épp e hiányosság orvoslására használják egyre több helyen az úgynevezett pedagógiai hozzáadott érték mutatót. Alkalmazása Angliában már teljes körű: az angol iskolai rangsort 1992 óta teszik közzé, és először 2002-ben került be két, hozzáadott értéket megjelenítő mutató a mérésbe. A tapasztalatok azt mutatják, hogy az iskolai rangsorok nagyon érzékenyek a „hozzáadott érték”-típusú mutatókra, és a két új mutató jelentős elmozdulásokat eredményezett a rangsorban, mind lefelé, mind felfelé. Az is látható, hogy a hozzáadott érték mutatók alkalmazása csökkenti az iskolák szelekciós késztetését, mert az eredményesség ilyen mérése már nem ösztönöz arra, hogy eleve a legsikeresebb tanulókat igyekezzenek kiválasztani az intézmények. Látható az is, hogy bár a hozzáadott értéket megjelenítő mutatók sokkal pontosabban mérik az iskolák teljesítményét, a szülők számára valószínűleg csak akkor válnak hatékony információforrássá, ha kiegészülnek annak vizsgálatával, hogy a nagyobb hozzáadott érték hogyan hat az egyes tanulói típusokra (Wilson, 2004).

Az Egyesült Államokban körülbelül egy évtizede egyre erősebb a teljesítményorientált mérési rendszerekbe vetett hit, de mára a hiányosságok is körvonalazódnak. A „No Child Left Behind” (nem maradhat le egyetlen gyerek sem) néven ismertté vált közoktatási törvény az iskolák munkáját szövetségi kontroll alá vonta, és az iskolák finanszírozását attól tette függővé, hogy tanulói milyen eredményeket produkálnak a standardizált teszteken. Ennek egyik nemkívánatos mellékhatása lett, hogy a tanárok egyre inkább a tesztek sikeres teljesítésére készítették fel a diákokat, a komplex oktatási tartalmak átadása helyett (Török, 2011). Emellett megjelent az a felismerés is, hogy a mérés önmagában nem mutatja meg az egyes iskolák eredményességét. Így néhány államban a hangsúly már – a közoktatási törvény jelenleg esedékes felülvizsgálatától függetlenül – kezd átkerülni a tanulói teljesítmény szintjének méréséről a teljesítmény növekedésének mérésére.

A hozzáadott érték mutatóját ezekben az államokban vagy tankerületekben intézményekre vetítve számítják ki: a tanulók teljesítményét két egymást követő évben mérik, és az adott iskola minden tanulójának eredményéből áll össze az intézmény mutatója (Ladd és Walsh, 2002).

2.3. A rangsorok mellett hosszú ideje készülnek olyan vizsgálatok, amelyek a közoktatási intézményeket igyekeznek komplexebb módon jellemezni. A légkörkutatások az iskolák szellemi és fizikai szerkezetét egyaránt igyekeznek megragadni, mert úgy vélik, ezek kétséget kizáróan befolyásolják az adott intézmény kimeneti teljesítményét. A szakirodalom többféle faktort is meghatároz, ezek közül a leggyakrabban a következőket említik:

- a tanár-diák interakciók száma és minősége,
- a diákok és tanárok véleménye az iskolai környezetről,
- a fizikai jellemzők (épület, osztálytermek, oktatási segédanyagok) minősége,
- tanulmányi teljesítmény,
- az iskola mérete, biztonságossága,
- a bizalom és a tisztelet megléte a tanárok és a diákok között.

Látható, hogy ezek között véleményekre alapuló „puha” mutatók éppúgy megtalálhatóak, mint objektíven mérhető adatok. A mérhető indikátorokból többféle „klímaindex” létrehozására láthatunk próbálkozásokat: a nemzetközi kutatások ugyanis egyértelműen arra az eredményre jutottak, hogy a támogató iskolai légkör pozitív hatással van a diákokra, legerősebben épp a nagy kockázatú, például egészségügyi vagy viselkedési problémákkal küzdő gyerekekre (Marshall, 2004).

Az iskolai klímaindex egyik összetevőjének – jelesül a tanárok és a diákok közötti bizalmi, érzelmi kapcsolatnak – szerepe az utóbbi években fokozottan előtérbe került. A kutatások vizsgálták, hogyan hat a tanár-diák kapcsolat a társadalmi beilleszkedésre, a viselkedési problémákra, a tanulás iránti elkötelezettségre és a tanulmányi eredményeségre. A tapasztalatok azt mutatták, hogy az érzelmi kapcsolatok hatása igen hosszú távú: az óvodapedagógusok és a gyerekek kapcsolatának konfliktusszintje befolyásolta a gyerekek osztályzatát, viselkedését az általános iskolákban, a fiúk esetében még a középiskolában is. Azt is kimutatták, hogy az érzelmi kapcsolat alapvetően az iskola iránti elkötelezettséget határozza meg, és ezen keresztül, inkább csak közepes mértékben hat a tanulói teljesítményre. A negatív kapcsolatok hatása az általános iskolában volt a legerősebb, míg a teljesítményre gyakorolt hatás nagyobb mértékben mutatkozott meg a magasabb iskolafokokozatokon. Az eddigi vizsgálatok inkább a pozitív kapcsolatokra fókuszáltak, ám a tanulási nehézségekkel küzdő, különösen a hátrányos helyzetű diákok teljesítményét erősen befolyásolja a konfliktusos tanár-diák viszony, aminek alaposabb feltárása még várat magára (Roorda, Koomen, Spilt és Oort, 2011).

Ehhez kapcsolódóan érdekes adatokat találunk Herczegh már említett kutatásában, aki a diákok válaszait iskolai teljesítményük alapján elkülönítve vizsgálta. Azt tapasztalta, hogy a kitűnő tanulók közel kétharmada (65,4 százalék) gondolta, hogy van olyan tanár, akit a diák megkereshet, ha problémája van, míg a gyenge minősítésű tanulóknak csupán a fele vélekedett így. Hasonló mértékű az eltérés abban a kérdésben, hogy a tanárok barát-

ságosabbak-e a jobb tanulókkal: a gyenge minősítésű tanulók közül csaknem mindenki (92,9 százalék) egyetértett ezzel a kijelentéssel, míg a kitűnő diákoknak csupán a kétharmada (Herczeg, 2006). Ezekből a tanulói véleményekből természetesen ok-okozati következtetéseket nem vonhatunk le, azaz nem tudjuk, hogy a negatívabb tanár-diák kapcsolat hat-e kedvezőtlenül a tanulói teljesítményre, vagy esetleg valóban kedvesebbek a tanárok a kiváló tanulókkal – feltételezhetjük, hogy egymást kölcsönösen erősítő folyamatokról van szó, ahogyan az a nemzetközi kutatásokból is kiderült.

3. Felsőoktatás – mérhető-e a komplexitás?

3.1. Ahogyan a bevezetőben már említettük, a felsőoktatási intézmények esetében a nemzeti, a regionális és a nemzetközi összehasonlításoknak is van jelentősége, ebből következően a különféle rangsorok is sokszínűbb módszertannal készülnek. A rangsorkészítési láz az Egyesült Államokban kezdődött, az első lista – bár a mai rangsorokkal nehezen lenne összevethető – több mint egy évszázados. A felsőoktatási rangsorok divatja a kilencvenes években Európába, majd Ausztráliába és Ázsiába is begyűrűzött. Ennek következtében az egyes összehasonlítások változó módszertannal és változó érvényességi körrel rendelkeznek, sok esetben eltérő célcsoportok számára készülnek, de tény, hogy „mind nagyobb szerepet kezdtek betölteni a felsőoktatási intézmények teljesítményének, versenyképességének megítélésében, és ehhez kapcsolódóan azok kommunikációs és marketing-tevékenységében is” (OFI, 2011/b, 3).

A felsőoktatási rangsorok így igen sokszínűek, és ráadásul nemcsak az intézmények, de a rangsorok készítői is versenyeznek egymással: ha egyetem vagy kutatóintézet készít rangsort, akkor a saját kutatóhely népszerűsítésében, ha a sajtó közli a rangsort, akkor pedig az olvasottságért. E rangsorok általában háromféle céllal készülnek: az egyetemek tudományos színvonalát hasonlítják össze, a diplomaszerezés – mint beruházás – jövedelmezőségét próbálják felmérni, vagy azt mutatják meg, hol áll az egyetem a hallgatókért és a forrásokért folyó versenyben. E három cél eltérései önmagukban is ellentmondásokat eredményeznek: például a „tudományos színvonal” vizsgálata kedvez a kiemelkedő kutatási, de csak közepes oktatási teljesítményt nyújtó intézményeknek. Az egyetemi rangsoroknak fontos szerepük lehet ott, ahol az állami támogatásokat igyekeznek e listán elfoglalt helyhez kötni, és természetesen tájékozási pontként szolgálhatnak a leendő hallgatóknak, oktatóknak, de azoknak a vállalatoknak is, amelyek később a végzetetteket alkalmazzák, vagy éppen kutatási megbízásokat adnak egy-egy intézménynek. A sokféle módszertan alapján készülő rangsorok ugyanakkor olyan helyzetet teremtenek, amelyben előbb-utóbb szinte minden intézmény talál olyan listát, amely számára kedvező, és a továbbiakban kizárólag erre hivatkozik (Török, 2006).

Ettől függetlenül nem állíthatjuk, hogy a felsőoktatási rangsorok áttekinthetetlenek lennének. Létezik ugyanis általánosan elfogadott módszertani alapvetés, amit az úgynevezett „berlini alapelvek” foglalnak össze. Az UNESCO European Centre for Higher Education (CEPES – Európai Felsőoktatási Központ) tagozata és a washingtoni Institute

for Higher Education Policy (Felsőoktatás-politikai Intézet) hozta létre 2004-ben az International Ranking Expert Groupot (IREG – Nemzetközi Oktatásrangsorolási Szakértői Csoport), amely 2006 májusában elfogadta a rangsorkészítés alapelveit tartalmazó „Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions” (A felsőoktatási intézmények rangsorolásának berlini alapelvei) című dokumentumot. A „berlini alapelvek” néven emlegetett dokumentum leszögezi egyebek mellett, hogy a rangsorok mennyiségi kritériumokon nyugszanak, így önmagukban nem alkalmasak az egyetemek és a főiskolák minőségi értékelésére. Kimondja azt is, hogy a készülő listák mindenképp igényelnek valamiféle értelmezést, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy a rangsorkészítők egyértelműen meghatározzák a rangsor célját. Érthető módon más módszertani elvárásokkal tekintünk egy olyan kiadványra, amely önmagát piaci médiatermékként határozza meg, és egyetlen célja az olvasók tájékoztatása, mint egy tudományos igénnyel készült felsőoktatási rangsorra, vagy egy olyan listára, amely alapján politikai döntéshozók vitatják meg az egyes intézmények jövőbeli finanszírozását (*CHE University Ranking*, 2006).

Az eltérő céllal készülő kiadványok sok esetben más-más intézménykört – esetleg szervezeti egységet – rangsorolnak, ami alapvetően meghatározza az adott ranglista természetét. A speciális, csak egy-egy tipikus intézményi körre koncentráló rangsorok esetében kisebb az esély arra, hogy össze nem hasonlítható egységek kerüljenek egymás mellé: módszertani óvatosságra leginkább a szintetizáló jellegű, nemzeti vagy nemzetközi rangsorok esetében van szükség. A berlini alapelvek egyik fő meglátása, hogy az eltérő történeti meghatározottságú, eltérő háttérű, más profillal rendelkező intézmények nem rendezhetők egyazon rangsorba. Bár a módszertan nyilvánossá tétele a berlini alapelvek egyik legfőbb kritériuma, a különféle rangsor-kiadványok leggyakrabban ennek az alapelvnek nem felelnek meg. A felhasznált adatbázisok gyakran tisztázatlanok, a külső ellenőrzés sem mindig lehetséges, noha nem mindegy, hogy egy-egy lista hivatalos statisztikai adatbázisokra épít, vagy felmérésen alapuló véleménymutatókra (i. m.).

A rangsorokat tehát a nemzetközi szinten is számos tényező torzíthatja, emellett a magyar intézmények eredményességi listái még néhány sajátos kérdést vetnek fel. Ezek egyike, hogy a magyar rangsorok aránytalanul túlértékelik a bemeneti mutatókat, miközben a kimeneti mutatókat többnyire elhanyagolják, és teljesítményalapú összehasonlítást is alig tartalmaznak. Ráadásul gyakran együtt kezelik a főiskolákat és az egyetemeket, noha a kutatás és fejlesztés alapvetően csak az utóbbiak esetében vehető figyelembe (*Török*, 2008). Az is fontos szempont, hogy ha a felvételi jelentkezések alapján értékeli az egyes intézményeket, akkor ismernünk kellene a hallgatói „taktikákat”: sok esetben ugyanis egy diák nem feltétlenül a legkiválóbb egyetemre jelentkezik, hanem abba az intézménybe, ahová esélye van bekerülni (*Török*, 2006).

3.2. Nyilvánvaló tehát, hogy egyetlen vagy néhány dimenzió vizsgálata nem képes vizsgatükrözni a felsőoktatás egyik legfontosabb jellemzőjét, a komplexitást. Egy olyan összetett kép megalkotásához, amelynek hiányát a közoktatás kapcsán már említettük, a felsőoktatási intézmények esetében is több tényezőt kell figyelembe venni. A már említett bemeneti mutatók és a kutatási-fejlesztési tevékenység mérése mellett lényeges dimenzió lenne például az oktatók tapasztaltsága, a hallgatók összetétele, az intézmény minden olyan tevékenysége, amellyel elősegíti a műveltségi javak áramlását, valamint a regionális

elkötelezettség. Egy ilyen térkép készítését tűzte ki célul a U-MAP projekt, amely nem valamiféle listát vagy normatív osztályozási rendszert kívánt létrehozni, hanem a felsőoktatási intézmények tényleges jellemzői és tevékenysége alapján alkotott csoportokat, amelyek alkalmasak arra, hogy kimutassák a hasonlóságokat és a különbségeket egyaránt. Az ily módon készült „mapping” képes arra, hogy az intézmények sokszínűségének is teret adjon, megmutatva azok valós jellegzetességeit (*van Vught és munkatársai*, 2010). Az egyes dimenziók mutatóit a 2. ábrán láthatjuk.

2. ábra

A U-MAP vizsgálati dimenziói és indikátorai

Oktatás és tanulás A fokozatok szintje A képzési terület szélessége A fokozat jellege Oktatási kiadások	Tudástranszfer Az elindított vállalkozások száma Szabadalmak száma Kulturális aktivitás Tudástranszferből származó bevételek
A hallgatók összetétele Felnőtt hallgatók Munka mellett tanulók Távoktatásban résztvevők Teljes hallgatói létszám	Nemzetközi orientáció Külföldi hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében beérkezett hallgatók Nemzetközi csereprogramok keretében kiküldött hallgatók Külföldi oktatók, kutatók
Kutatás Referált publikációk A doktori programokban végzettek Kutatási kiadások	Regionális elkötelezettség A régióban munkát vállaló végzett hallgatók A régióból származó első éves hallgatók A régióból származó bevételek

Forrás: Frans A. van Vught, Frans Kaiser, Jon File, Christiane Gaethgens, Rolf Peter és Don F. Westerheiden: The European Classification of Higher Education Institutions

Az így készült osztályozási rendszertől idegen a hierarchiában való gondolkodás, a több dimenziót is magában foglaló elemzés horizontális szemléletű, nem tartalmaz normatív elemet, ehelyett a tényleges állapot és működés leírására és elemzésére törekszik. Bár a U-MAP számos indikátort használ, az alkotók felhívják a figyelmet arra, hogy a modell így sem fedt le a felsőoktatási intézmények jellemzőinek minden fontos dimenzióját. Így például kimaradt a szociális dimenzió, amelynek vizsgálatáról egyelőre a szükséges adatok hiányában mondtak le. De fontosnak tartják, hogy hangot adjanak azon szándékuknak, hogy amint lehetőség nyílik rá, bekerül a modellbe az esélyegyenlőség, azaz, hogy a hátrányos helyzetű csoportok – rossz szocioökonómiai családi környezetből származók, bevándorlók, fogyatékkal élők – tagjainak van-e lehetősége bejutni az adott intézménybe. Szintén kimaradt a társadalmi nemek témája: bár a hallgatók és a munkatársak nemek szerinti megoszlásáról rendelkezésre állnak adatok, a kellő mélységű elemzéshez ez nem elégséges, a jelenleginél árnyaltabb adatgyűjtésre lenne szükség (*Hrubos*, 2011).

A U-MAP magyarországi alkalmazására, az indikátorok adaptálására *Horváth Ákos* tett kísérletet. A mutatók teljes körű átvétele helyett inkább törekedett a U-MAP szemléletmódjának megőrzésére, a felsőoktatási rendszer összetettségének bemutatására. A vizsgálat során nyolc klasztert sikerült kialakítani, amelyek véleménye szerint lefedik a hazai intézményi kör egészét.

Az így létrehozott klaszterek a következők:

1. kis hallgatói létszámú, hitéleti képzést nyújtó egyházi főiskolák;
2. kisebb hallgatói létszámú, dominánsan gazdasági, illetve társadalomtudományi képzést nyújtó, magán főiskolák;
3. nagyobb hallgatói létszámú, szélesebb képzési profilú főiskolák;
4. speciális, szűkebb képzési profilú főiskolák;
5. széles profilú, de a klasszikustól eltérő szakmai összetételű egyetemek;
6. speciális profilú, viszonylag kis egyetemek;
7. klasszikus egyetemek;
8. nemzetközi egyetemek.

Látható, hogy ebben a rendszerben viszonylag határozottan elkülönülnek egymástól az egyetemek és a főiskolák. A méret és a képzési kínálat – szakok és képzési szintek száma – ugyanis döntő hatású differenciáló tényezőnek bizonyult. Emellett a kutatási potenciál és a finanszírozás tekintetében is nagyok az eltérések. Bár utóbbi esetben az oktatási bevételek nagy súlya a magyar felsőoktatás egészére jellemző, a gyakorlati képzést nyújtó főiskolai klaszterben és az állami fenntartású szektorok számára képző intézmények klaszterében (3., 4., valamint 6. klaszter) még ehhez képest is kiemelkedő. Az oktatás minőségének egyik fontos mutatója az egy tanárra jutó hallgatók száma. A gazdasági profilú főiskolai klaszterekre jellemző, hogy egy tanárra az átlagosnál több hallgató jut, míg az egyetemi klaszterekben a tanár-diák arány valamivel kedvezőbb. A felnőtt hallgatók aránya az egyes klaszterekben közel azonos, kivéve a legkisebb, hitéleti profilú intézmények körében: ezekben a hallgatók több mint fele 30 évesnél idősebb (*Horváth, 2011*).

Az egyik igen fontos U-MAP dimenzió, a regionalitás kapcsán *Horváth* arra a következtetésre jutott, hogy Magyarországon igen nehezen mérhető, mert a felsőoktatási intézmények jelentős hányada vagy Budapesten vagy a Közép-magyarországi régióban található. Látható ugyanakkor, hogy az intézmények nagyobb része elsősorban a képzőhely régiójából fogadja hallgatóit. Kifejezetten alacsony ez az arány a kis, hitéleti főiskolák esetén, illetve a specializált egyetemi klaszterben, vélhetően ezek országos hatóköre miatt. Az intézmények munkaerő-piaci megtartó ereje jelentős: munkavállalóként is a képzés régiójában marad a hallgatók közel 60 százaléka (i. m.).

3.3. Ha a felsőoktatási intézmények társadalmi szerepét a maga összetettségében kívánjuk vizsgálni, akkor mindenképp szükséges figyelembe venni a szociális dimenziót is, amihez a U-MAP alkotói szerint további adatok szükségesek. Már csak azért sem hagyható figyelmen kívül e kérdés, mert számos országban célkitűzés, hogy a 30 évesnél fiatalabb generáció 40-50 százaléka vegyen részt a felsőoktatásban. Ez azt is jelenti, hogy az intézményekbe olyan fiatalok kerülnek be, akiknek szülei korábban nem vettek részt

harmadfokú képzésben. A jelenlegi vizsgálatok azt mutatják, hogy az első generációs belépők nem feltétlenül és nem minden országban sikertelenebbek a többi hallgatóhoz viszonyítva, azaz az egyes oktatási rendszerek jobban vagy kevésbé tudják őket támogatni. A kutatók megjegyzik, hogy e téma kapcsán a fogalmak meghatározása sem problémamentes: például a szó klasszikus értelmében első generációsnak számít-e, akinek szülője nem, de idősebb testvére már belépett a felsőoktatásba? Az azonban egyértelműen kijelenthető, hogy a következő célcsoportok igényelnek nagyobb támogatást a felsőoktatási rendszerben: első generációs belépők, alacsony szocioökonómiai státusú hallgatók, kisebbségi környezetből érkező diákok és fogyatékkal élő fiatalok (*Thomas és Quinn, 2007*).

Az eddigiek alapján érzékelhető, hogy az oktatási intézmény számos módon hat a hallgatók teljesítményére. A témát a nevelésszociológia hosszú ideje kutatja, ennek ellenére ma sincs egységesen elfogadott definíciója a hallgatói eredményességnek. A leginkább átfogó megközelítések azt igyekeznek körüljárni, milyen az egyes intézmények hatása, segítségükkel milyen erőforrásokra támaszkodhat a tanulmányokat folytató fiatal, egyáltalán képes-e egy egyetem vagy főiskola módosítani az iskolarendszeren kívülről, a közvetlen környezetből adódó jellemzőkön, tulajdonságokon. Egy, a Partiumban folytatott vizsgálat során *Pusztai* arra a következtetésre jutott, hogy léteznek olyan intézményi hatások, amelyek függetlenek a hallgató társadalmi státusától, demográfiai hovatartozásától és korábbi iskolai pályafutásától. Ezen intézményi hatást leginkább az inter- és intragenerációs – azaz az adott korosztályon belüli, illetve a korosztályok, elsősorban az oktatók és a hallgatók közötti – intézményi társas integráltság mértékében lehetett megragadni. Az is kiderült, hogy az inter- és intragenerációs hatások nincsenek egymással harmóniában, s a kettő közül az intergenerációs beágyazottság hatása mutatkozott erősebbnek és a támogatás szempontjából pozitívnak (*Pusztai, 2010*).

A magyarországi U-MAP adaptációban valamelyest elhanyagolt regionális szerep is további figyelmet és vizsgálódást érdemel. Bár a Budapest-, vagy tágabb értelemben Közép-Magyarország-centrikusság egyértelmű – és ez nemcsak a felsőoktatásra, hanem a közigazgatásra, továbbá a kulturális és az egészségügyi intézményrendszerre is jellemző – mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalom egybehangzóan állapítja meg, hogy a régiók és a kistérségek versenyképessége és kohéziója szempontjából egyaránt igen fontos a felsőfokú képzés. Ezek a térségi tudásközpontok nemcsak naprakészebb, jobban konvertálható tudással rendelkező munkaerőt bocsájtanak ki, hanem szocializálnak a tanuláson keresztül vezető mobilitásra, ezzel az alacsonyabban iskolázott családokban felnövekvő gyerekek számára is követhető mintát adnak (*OFI, 2011/a*).

Egy átfogó vizsgálat az Egyesült Királyságban azt kívánta felmérni, hogy egy adott régióban hogyan lehetne minél pontosabban megérteni a felsőoktatási intézmények multiplikátor-hatását, továbbá, hogy az úgynevezett egyetemi városok hogyan működnek és milyen hozzáadott értéket hoznak létre. Arra jutottak, hogy az egyetemek tudományos tevékenysége csupán egyetlen, bár kétségtelenül fontos szempont, ám legalább ennyire lényeges a szűkebb és tágabb értelemben vett oktatás, kultúrákövetítés és az adott intézmény regionális aktivitása. E kutatás tanulsága szerint a felsőoktatási intézmények helyi

beágyazottsága olyan fejlesztési potenciált jelent, amely a „hiányzó közép”² megerősödéséhez járulhat hozzá, így a kutatók szerint a jövőben elengedhetetlen lesz a helyi elköteleződés hatásainak minél komplexebb mérése (ESRC, 2006).

4. Összegzés

Az oktatás eredményességét – speciális volta miatt – nehéz egyértelműen számszerűsíteni, hiszen a rendszer komplex, több dimenzió mentén mérhető, ráadásul olyan javakat is előállít, amelyek esetében a társadalmi és a közgazdasági hatékonyság nem fedi egymást pontosan.³ Ugyanakkor érthető a törekvés a különféle rangsorok, listák, eredményességi mutatók létrehozására: a közpénzből fenntartott intézmények esetében joggal merül fel az elszámoltathatóság igénye, emellett a szektor egyes szereplői – diákok, szülők, oktatók – is tájékozódási pontokat keresnek. A felsőoktatás esetében pedig azon forprofit cégek számára is érdekesek lehetnek a rangsorok, amelyek később a végzeteket alkalmazzák, vagy éppen kutatási megbízásokat adnak egy-egy intézménynek.

Láthattuk azonban, hogy a teljesítménymutatók alkalmazása kedvezőtlen hatásokkal is járhat: az oktatási intézmények számára csak azok az eredmények válnak fontossá, amelyek a rangsorban elért helyezésüket javítják, és ezek rovására elhanyagolnak más, nem kevésbé lényeges feladatokat. Szélsőséges esetben megjelenhet a kizárólag „teszt-re-tanítás”, a komplexebb oktatási tartalmak szelektálása a tananyagból. A rangsorkészítők által fontosnak ítélt jellemzők adott esetben nem fednek le minden feladatot, amit az oktatási intézményeknek el kell látniuk. Ez mára egyre világosabban látható, így a jelenlegi tendencia az, hogy még a jól mérhető indikátorokat kereső listák esetében is egyre inkább kezdenek hangsúlyossá válni az intézményi hozzáadott értéket mérő mutatók.

2 Ez a „hiányzó közép” (missing middle) már nem a szó klasszikus értelmében vett középosztályt jelenti. A szakirodalom a globalizáció kapcsán használja ezt a kifejezést: eszerint mind az egyes országok, mind az egyének szintjén két szélső pólus alakult ki: a nagy versenyképességű, megfelelő intézményrendszerrel, technológiával és tudással rendelkező országok, és ezzel szemben az alacsonyabb jövedelmű, kevés szakképzettséget igénylő termékeket és szolgáltatásokat előállító országok. A versenyben nem élen járó, de nem is leszakadó, tehetős nemzetek, illetve az egyes országokon belüli középosztályok eltűnni látszanak, illetve szerepük elmosódik.

3 Török ezt a vonósnegyes-paradoxon példájával szemlélteti: egy vonósnegyes t évben elkészíti Beethoven egyik vonósnegyesének CD-felvételét, a mű ebben az előadásban 40 percig tart, a lemezkiadó bevétele 100 ezer dollár. Ugyanez a vonósnegyes ismét lemezre veszi ugyanezt a darabot a t+5 évben. Az előadás időtartama ekkor csak 37 perc, de a bevétel azonos. A paradoxon: jelent-e hatékonyságnövelést a rövidebb időtartamú felvétellel elért ugyanakkora bevétel, egyrészt művészi, másrészt közgazdasági értelemben? Az első kérdésre a válasz nem, a másodikra viszont valószínűleg igen. A baj az, hogy ha a kétféle hatékonysági szemlélet között összefüggésnek kell lennie, akkor valamilyen válasz helytelen. A paradoxon lényege tehát, hogy a piac az adott esetben nem tudta értékelni a művészi minőséget, azaz a termékdifferenciálódás nem járt a keresleti oldal információs helyzetének javulásával (Török, 2008).

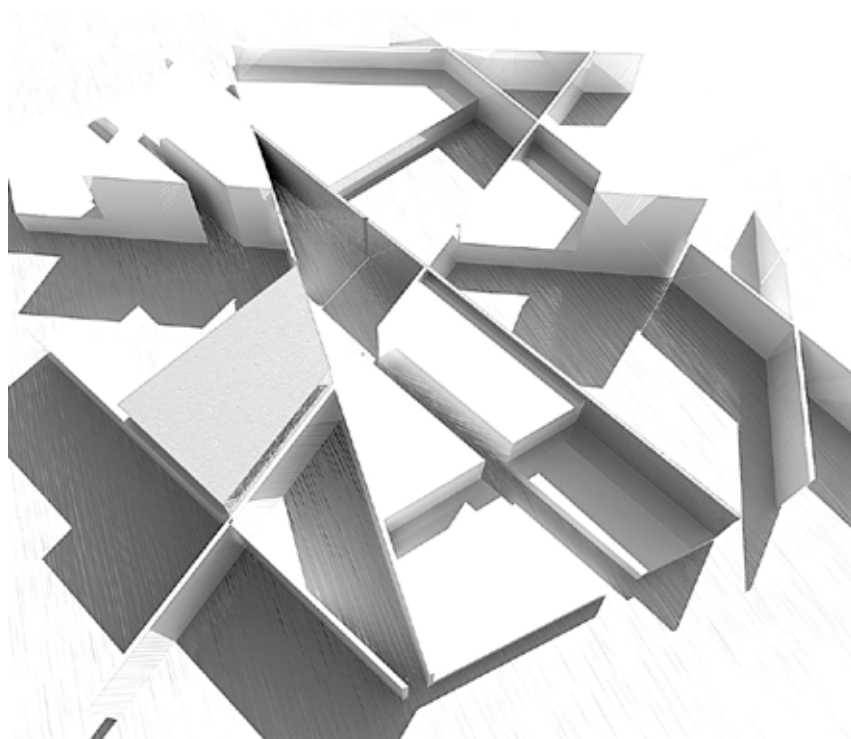
A közoktatás terén például fontos feltenni a kérdést: működteti-e egy adott intézmény a szükséges tanuláfejlesztési mechanizmusokat. A felsőoktatási intézmények kapcsán pedig az egyik hangsúlyossá váló jellemző a regionális elkötelezettség, amely az egyik idézett kutatás szerint akár a globalizáció nemkívánatos hatásait is ellensúlyozhatja.

A társadalom számára hasznos eredményt és az oktatási teljesítményt mérő különféle mutatókat célszerű összhangba hozni, ellenkező esetben a külső teljesítménymutatók szerepe irrelevánssá, sőt, akár kontraproduktívva válhat (*Chrappán*, 2011). Egyelőre azonban úgy tűnik, az ilyen jellegű mutatók, amilyen például a szociális dimenzió, nehezen tudnak bekerülni a különféle mérések indikátorai közé, pedig számos esetben megfogalmazódik a kérdés, hogyan tudja támogatni – és ezzel a társadalmi integrációt elősegíteni – az oktatási rendszer a rossz szocioökonómiai családi környezetből származókat, a bevándorlókat vagy a fogyatékkal élőket.

IRODALOMJEGYZÉK

- CHE UNIVERSITY RANKING, INSTITUTE FOR HIGHER EDUCATION POLICY (2006): *Berlin Principles on Ranking of Higher Education Institutions*, http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf (letöltés dátuma: 2013. október 16.)
- CHRAPPÁN MAGDOLNA (2011): Kompetencia a közoktatásban. *Educatio*, 20. 4. 551 – 558.
- ECONOMIC AND SOCIAL RESEARCH COUNCIL (ESRC), TIM MAY ÉS BETH PERRY (2006): *The Embedded University in the „Science Economy”: Capacities, Contexts and Expectations*. Network funded through ESRC „The Impact of HEIs on Regional Economies” programme
- HERCZEGH JUDIT (2006): Az iskolai életvilág (A diákok jellemzői az északkelet-tiszántúli régióban az OTKA kutatása alapján). *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 7-8. 124–134.
- HORVÁTH ÁKOS (2011): Kísérlet az európai mapping rendszer hazai alkalmazására. A klaszterelemzés eredményei. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK füzetek 8., Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 31–57.
- HRUBOS ILDIKÓ (2011): Intézményisokféleség a felsőoktatásban. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Műhelytanulmányok*. NFKK füzetek 8., Budapesti Corvinus Egyetem, Közgazdaságtudományi Kar, Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja. 9 – 30.
- KOZMA TAMÁS (2006): Felsőoktatási rangsorok. *Educatio*, 15. 4. 843–852.
- LADD, H. F. ÉS WALSH, R. P. (2002): Implementing value-added measures of school effectiveness: getting the incentives right. *Economics of Education Review*, Vol. 72., No. 21, 1–17.
- MAYER JÓZSEF (2002): *Az iskolai rangsor kérdése az iskolarendszerű alap és középfokú felnőttoktatásban*. OKI FKK, Budapest (Az OKI FKK 2002/2003. évi kutatásának zárójelentése)
- MARSHALL, M. L. (2004): *Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences*. Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management. <http://education.gsu.edu/schoolsafety> (letöltés dátuma 2012. május 10.)
- OFI (2011/a): *Felsőoktatás – Adatok és tendenciák*. http://www.ofi.hu/tudastar/felsooktatatas/felsooktatatas-adatok#_felsooktatasi_intezmenyrendszer (letöltés dátuma 2012. május 10.)
- OFI (2011/b): *Felsőoktatási rangsorok nemzetközi és hazai gyakorlata*. http://femip.hu/c/document_library/get_file?p_l_id=10203&folderId=22823&name=DLFE-712.pdf (letöltés dátuma 2012. május 10.)

- PUSZTAI GABRIELLA (2010): Az intézményi hatás arcvonásai a regionális intézményi kutatások tükrében. In: Kozma Tamás és Ceglédi Tímea (szerk.): *Régió és oktatás: A Partium esete*. CHERD, Debrecen. 71–92.
- RADÓ PÉTER (2007): A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 12. 3–40.
- ROORDA, D. L., KOOMEN, H. M. Y., SPILT, J. L. ÉS OORT F. J. (2011): The Influence of Affective Teacher – Student Relationships on Student’s School Engagement and Achievement: a Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, Vol. 81., No. 4, 493–529.
- THOMAS, L. ÉS QUINN, J. (2007): *First generation entry into higher education: an international study*. Open University Press, London
- TÖRÖK ÁDÁM (2008): A mezőny és tükörképei. Megjegyzések a magyar felsőoktatási rangsorok hasznáról és korlátairól. *Közgazdasági Szemle*, LV. 874–890.
- TÖRÖK ÁDÁM (2006): Az európai felsőoktatás versenyképessége és a lisszaboni célkitűzések. *Közgazdasági Szemle*, LIII. 310–329.
- TÖRÖK BALÁZS (2011): Lebilincselő reformok. A No Child Left Behind törvény oktatásirányítási vonatkozásai Niklas Luhmann rendszerelmélete alapján. *Educatio*, 20. 4. 535–549.
- VAN VUGHT, F. A., KAISER, F., FILE, J., GAETHGENS, C., PETER R. ÉS WESTERHEIDEN, D. F. (2010): *The European Classification of Higher Education Institutions*. CHEPS, Enschede
- WILSON, D. (2004): Which Ranking? The Impact of a „Value-Added” Measure of Secondary School Performance. *Public Money and Management*, Vol. 24., No. 1, 37–45.



Háhn Róbert: Kompozíció (fém)