

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Egy holland–magyar projekt munkálatairól

Minőség és közoktatás

Interjú Szöllösi Istvánnéval
és Molnár Péterrel

Pedagógiai szakmai szolgáltatások

A félelem, a pedagógusélet kísérője

Ezerkilencszázkilencvenöt
Augusztus

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>B. Németh Mária</i>	kutatásszervező (József Attila Tudományegyetem, Szeged)
<i>Both Mária</i>	tanár (Dózsa György Gimnázium, Budapest)
<i>Csapó Benő</i>	egyetemi docens (József Attila Tudományegyetem, Szeged)
<i>Horváth Attila</i>	tudományos tanácsadó (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Jehle, Peter</i>	pedagógiai kutató (Frankfurt am Main)
<i>Kamarás István</i>	tudományos tanácsadó (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Krause, Peter</i>	pedagógiai kutató (Frankfurt am Main)
<i>Lukács Judit</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Mátrai Zsuzsa</i>	központigazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Mihály Ottó</i>	főigazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Nečak Luk, Albina</i>	egyetemi tanár (Ljubljana)
<i>Pöcze Gábor</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Szakály Márta</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Szűvei István</i>	tanár (Általános Iskola, Szolnok)

Lapunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készül. Számunkat a pécsi Apáczai Nevelési Központ növendékeinek munkái díszítik.

Főszerkesztő: Schüttler Tamás — **Munkatársak:** Györi Anna szerkesztő — Majzik Lászlóné szerkesztő — Szekszárdi Júlia — Pöcze Gábor — Both Mária — Csorba F. László — Gréppály András tervezőszerkesztő, tipográfus — Matics Ágnes szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság: Angelusz Erzsébet, Báthory Zoltán, Bíró Péterné, Czákó Kálmán Dániel, Csányi Vilmos, Heltai Miklós, Hunyady Györgyné, Kőpeczi Béla elnök, Lukács Péter, Nyirkos Tibor, Schüttler Tamás, Trencsényi László

Szerkesztőség: 1087 Budapest, Luther u. 4-6. B ép. III. 13. Telefon/fax: 1344-317

Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — **Felelős kiadó:** Mihály Ottó főigazgató

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, valamint bármely hírlapkézbesítő postahivatalnál, a Posta hírlapüzleteiben és a HELIR-nél (Budapest, XIII., Lehel u. 10/a. 1900) közvetlenül vagy postautalványon, valamint átutalással a HELIR 219-98 636 pénzforgalmi jelzőszámára. Előfizetési díj fél évre 858 Ft, egész évre 1716 Ft. Megjelenik havonként.

Polyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Bp., XI., Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1051 Bp. V., Dorottya u. 8. Tel.: 118-3890/160 mellék

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 7 (A/5 ív). Tűskaszám: 95.201

- 3 *Csapó Benő-B. Némethi Mária*: Mi tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?
- 12 Egy holland-magyar projekt
Mátrai Zsuzsa: Középiskolai tantárgyi feladatbankok
- 16 *Lukács Judit*: Matematikaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon
- 30 *Szakály Márta*: Biológiaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon
- 52 *Horváth Attila-Pócze Gábor*: Minőség és közoktatás – Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management Magyarországon

Fórum

- 63 „A foglalkoztatási biztonság megőrzése a legfőbb célunk” – *Szöllősi István* nével, a Pedagógusok Szakszervezetének főttkárával beszélget *Pócze Gábor*
- 71 „A PDSZ felkészült a helyi konfliktusok kezelésére” – *Molnár Péter* rel, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének főttkárával beszélget *Pócze Gábor*
- 77 *Mihály Ottó*: Pedagógiai szakmai szolgáltatások

Világtükör

- 86 *Peter Jehle-Peter Krause*: A félelem, a pedagógusélet kísérője (Válogatta és fordította: *Majzik Lászlóné*)

Határainkon túl

- 97 *Albina Nečak Lük*: Kétnyelvű oktatás Szlovéniában (Fordította: *Bajomi Lászlár Péter*)

Műhely

- 102 *Both Mária*: Az egyetlen igazi tanulás

Múltunkból

- 107 *Nagy Sándor* professzorra emlékezünk

Kritika-Figyelő

- 110 A magyar katolicizmus „átvilágítása” (*Kamarás István*)
- 113 *Benedek László*: Játék és pszichoterápia (*Szávai István*)
-
- 115 Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről

Az iskola világa – noha mindig függött a gazdasági szférától, még inkább a költségvetéstől – korábban nem volt különösebben érzékeny a gazdasági történésekre. Mindez akkor is igaz, ha az iskola életét mindig meghatározta az az összeg, amely az oktatásügy rendelkezésére állt. Az oktatási ágazat, mint az állami költségvetést fogyasztó egyik nagy ellátó rendszer, a rendelkezésére álló finanszírozási keretek nagyságától szinte teljesen függetlenül, létét hiányoktól gyötört létként élte át. Am a hiányok eddig az oktatás feltételeinek a szakmai szempontokból kívánatosnak tartott javítását, a fejlesztést gátolták.

A magyar oktatásügy most jutott el ahhoz a ponthoz, amikor a költségvetési források hiánya már nem a rendszer fejlesztését korlátozza, hanem az eddig megteremtett feltételek, a már elért működési színvonal finanszírozhatósága is kérdésessé válik. Az egyre nagyobb mértékű költségvetési hiány az oktatásra fordítható pénz csökkentését, a rendszer különböző elemeinek szűkítését – iskolák bezárását, a pedagóguslétszám csökkentését stb. – teszi szükségessé.

A hiányok most érték el azt a kritikus küszöböt, amikor az oktatási ágazat, s benne az egyes iskola mint gazdasági szervezet, kénytelen „költségérzékennyé” válni, kénytelen megvizsgálni „kapacitáskihasználtságát”, kénytelen leépíteni „kihasználatlan tartalékait”.

Nevelés és költségérzékenység, kihasználatlan iskolai kapacitások, tartalékok leépítése – mennyire idegen és tegyük hozzá mennyire abszurd ez a gazdasági frazeológia az iskola eddig megszokott szövegekörnyezetében. A szóhasználat egyszerűsége a szemléletváltás szükségességét is jelzi, továbbá annak a fajta mérlegelésnek a kényszerét, amelynek eredményeként talán meg lehet találni azokat a tanítás- és tanulás-szervezési megoldásokat, amelyek nem sóprik el mindazon értéket, amely az elmúlt egy-másfél évtizedben létrejött. Talán van esély olyan iskolai menedzsment létrehozására, amely képes a meglévő erőforrások olyan koncentrálására, amely lehetővé teszi a változatlan minőségű iskolai termékkibocsátást, megőrzi a tanulók személyiségfejlesztésének adott színvonalát.

Nem szeretnénk, ha bárkiben olyan érzés ébredne, mintha „örömmel üdvözölnék” a megszorító intézkedéseket, amelyek végre rákényszerítenék az anyagiakkal eddig pazarló módon gazdálkodó iskolát a racionálisabb működésre. Nem kívánunk a hiányból származó kényszerlépések apologetái lenni. Azt azonban biztosan állíthatjuk, hogy a közoktatás egyetlen lehetséges túlélési stratégiája az a fajta ésszerűsítés, amely az iskola egész tevékenységét az oktatás minősége megőrzésének, sőt esetleg javításának szolgálatába állítja. Mindez azonban nemcsak arra kényszeríti rá az iskolát, a közoktatási rendszert, hogy a gazdasági racionalitásokat a korábbinál sokkal inkább figyelembe vegye, hanem a minőség, a hatékonyság, az eredményesség kritériumainak az eddiginél sokkal pontosabb értelmezésére, egzaktabb megragadására is.

Augusztusi számunk ennek a minőségcentrikus túlélési, ha tetszik: előremeneküldési stratégiának a problémáit járja körül úgy, hogy közben törekszik a racionalizálás itt és most érvényesülő hatásainak felvázolására is.

Csapó Benő-B. Némethi Mária

Mit tudnak tanulóink az általános és a középiskola végén?¹

- A természettudományos ismeretek alkalmazása -

Tanulmányukban arra keresnek választ a szerzők, mely tényezők befolyásolják a tanulók természettudományi gondolkodásának fejlődését, a természettudományos ismeretek alkalmazásának színvonalát. Egy korábbi² vizsgálatban kapott, az induktív gondolkodás fejlettségére, az intelligencia szintjére, valamint a tanulmányi átlagra vonatkozó eredményeket vetették egybe egy részben azonos összetételű mintán végzett, a természettudományi ismeretek alkalmazásának szintjét mérő tesztvizsgálat eredményeivel. A kapott eredmények azt mutatják, hogy a természettudományos gondolkodás alakulása legerősebben a tanulók induktív gondolkodása fejlettségének szintjétől függ.

A természettudományok tanítása: eredmények és ellentmondások

Magyarországon a természettudomány-tanításnak világszerte elismert hagyományai és eredményei vannak. E hagyományokat elsősorban a kiemelkedő magyar tudósok, az újabb eredményeket pedig a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok tették ismertté. Különböző felmérések bizonyítják, hogy a természettudományos elitképzés tradícióit sikerült átültetni a tömegoktatásba. A magyar általános iskola nemzetközi mértékkel mérve is kiváló természettudományos tudást nyújt. Az általános iskolai oktatás utolsó éveiben végzett felmérések szerint általában dobogós helyünk van a nemzetközi mezőnyben, de legalábbis az élvonalba tartozunk. Az egyik leglátványosabb eredményt az IEA-vizsgálatok mutatták. Az 1970-ben és 1984-ben végzett felmérések szerint egy évtized alatt sokat javult az általános iskolások egyébként is magas teljesítménye, jelentősen megelőzve a korábbi első helyezett Japánt (Keeves, 1992).

Ezek az eredmények ma már nálunk is széles körben ismertek, bár viszonylag hosszú idő kellett ahhoz, hogy azokat a szakmai és a szélesebb közvélemény egyaránt elfogadja. Mind a tanárok, mind a szülők gyakran adtak hangot elégedetlenségüknek, és kétségbe vonták a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok hitelességét, mivel a felmérések adatait és a mindennapi tapasztalatokat ellentmondónak érezték. Az ellentmondás egyik forrása az lehet, hogy a felmérések és a hétköznapi

¹ A tanulmány alapjait szolgáló felmérést az Országos Tudományos Kutatási Alap által támogatott, Az ismeretközvetítés és a képességfejlesztés integrálása című kutatási program keretében végeztük.

² Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlődése. Magyar Pedagógia, 1994. 1-2. sz. A tanulmányban a szerző általános iskola hetedik osztályába és gimnázium harmadik osztályába járó tanulók körében az induktív gondolkodás szintjét mérő teszttel, továbbá a Raven-féle intelligenciateszttel vizsgálta a gondolkodási folyamatok fejlettségét, illetve az induktív gondolkodás és a tanulmányi eredmény közötti összefüggés erősségét.

megítélés nem ugyanazt a tudást értékeli. A tesztek többnyire „az iskolai tudást”, a természettudományoknak az iskola által közvetített kivonatát vizsgálják, míg a szülők és a laikus közvélemény általában a praktikus, közvetlenül hasznosítható tudás közvetítését kéri számon az iskolától.

A természettudományok tanításának céljai sokféleképpen meghatározhatók, de a kitűzött célok között általában szerepel a további elmélyült tanulmányokra való felkészítés, a gondolkodás fejlesztése és az, hogy segítsen eligazodni a mindennapi élet természettudományos ismereteket igénylő helyzetekben. (Az e területen végzett kutatásokról bővebben l. Csapó, 1994a; a célokról még Csapó, 1994b.) E három fő cél a különböző országok tanterveiben eltérő súlyt képvisel. A tudományok világába való bevezetés például jelentős teret kap a japán, a magyar és néhány közép- és kelet-európai ország tanterveiben, míg az amerikai oktatásban jobban érvényesülnek a gyakorlati hasznosság szempontjai. A nemzetközi felmérések főleg a természettudományok belső értékrendje és a további tanulmányok megalapozása szempontjából fontos ismereteket és képességeket vizsgálják. Mint azt az eredmények mutatják, ez az a terület, ahol nemzetközi mércével mérve is viszonylag jól állunk.

Kevésbé lehetünk azonban elégedettek, ha tanulóink teljesítményét a másik két cél alapján értékeli. Különböző jelek utalnak arra, hogy iskoláink a gondolkodás fejlesztésében már nem eléggé hatékonyak. Bár erre vonatkozóan viszonylag kevés nemzetközi összehasonlításokra is alkalmas adat áll rendelkezésünkre, de azok mind arra utalnak, hogy a gondolkodás színvonalában a magyar tanulók nem előzik meg más országokbeli társaikat (Csapó, 1994c).

Az iskolában szerzett természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazását illetően többnyire ugyancsak olyan adatokkal találkozunk, amelyek alapján arra következtethetünk, hogy e téren sincs minden rendben. Például míg az inkább elméleti tudást számon kérő IEA-felméréseken jól szerepeltek tanulóink, addig az alkalmazásra nagyobb hangsúlyt fektető IAEP-vizsgálatokban már nem voltak a legelsőők között (Vári, 1994). Egy saját vizsgálatunkban, amelyet 1990-ben amerikai és magyar gyerekekkel végeztünk, szintén azt tapasztaltuk, hogy a praktikus természettudományi tudást igénylő feladatokban a magyar gyerekek nem teljesítettek jobban, mint az amerikaiak.

Ezek a problémák, ellentmondások és dilemmák indították el azt a vizsgálatot, amelynek néhány eredményét itt közöljük.

A vizsgálat módszere

A minták

A felmérést Szegeden, illetve a közvetlen környék iskoláiban végeztük. A gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kutatási program keretében 1993-ban az induktív gondolkodás fejlődését mértük fel az általános iskolák akkori hetedik és a középiskolák első és harmadik osztályaiban (Csapó, 1994c). Egy évvel később, azaz 1994 tavaszán ugyanazokkal a gyerekekkel vettük fel a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása tesztet (tehát az akkor már nyolcadikos általános iskolai és negyedikes középiskolai osztályokban) mindkét iskolafokozatban a végzős évfolyamokkal. A két minta így nem esett egybe, egyrészt a második felmérésből kihagytuk a középiskolák második évfolyamát, másrészt a negyedik osztályban

Tanulmányok Mít tudnak tanulónk az általános és a középiskola végén?

végzett felmérés szükségszerűen nem foglalkozhatott azokkal, akik a hároméves szakmunkásképzőbe jártak.

A reprezentativitást illetően tehát arra törekedhettünk, hogy a felmérésbe bevont általános iskolai osztályok jól reprezentálják a környék általános iskoláit, a középiskolák pedig Szeged négy évfolyamos középiskoláit. A vizsgálat céljai nem tették szükségessé, hogy országos reprezentatív mintát használjunk, de egyéb felmérésekből tudjuk, hogy Szeged és vonzáskörzete nem különbözik lényegesen az országos átlagtól. Az itt közölt eredmények 147 általános iskolai és 212 középiskolai tanuló adatainak elemzésére épülnek.

A felmérés eszközei

A természettudományos ismeretek felmérésére 45 feladatból álló tesztet állítottunk össze. A teszt kizárólag nyitott kérdéseket tartalmazott, a tanulónak rövid tudományos magyarázatot kellett adniuk a hétköznapok egy adott jelenségére. A választokat háromfokozatú skálán 0, 1, illetve 2 ponttal értékeltük. A tesztkérdések a természettudományok különböző területeit ölelték fel, egy részük többé-kevésbé szerepel a tananyagban, de találhatóak közöttük olyanok is, amelyeket az adott formában nem oktatnak. Az azonban minden kérdésre érvényes, hogy az iskolában tanult természettudományos ismeretek alapján a tanulóktól elvárható a korrekt válasz.

A feladatok jellegét az alábbi (itt rövidítve közölt) kérdésekkel mutatjuk be:

Hogyan védi meg a festék a vasból készült tárgyakat a rozsdásodástól?
Télen gyakran homokkal szórják fel a jeges utakat. Miért nem csúszik az út ezután?

Miért nem fagy meg a víz a felszózott úton?

A kólasüveg kinyitásakor miért ávozik a szén-dioxid?

Miért nem alkalmas a desztillált víz ivásra?

Miért reped meg a gyümölcsök héja, ha esős az időjárás?

Miért savanyodik meg a tej?

Forralás után miért főlösödik meg a tej?

Miért veszélyes zárt garázsban járatni a járművek motorját?

Szóda készítésekor miért hül le a szén-dioxid-patron?

Hogyan hűti le testünket a verejtékezés?

Miért zsírozják vagy olajozják az egymással érintkező gépalkatrészeket?

Miért ajánlatos nyáron és a magas hegységekben télen is a napszemüveget viselni?

Miért veszélyes az emberiség számára az ózonréteg pusztulása?

Miért látjuk előbb a villámlást, mint halljuk a mennydörgést?

Ha tömény kénsav cseppen a kezünkre, miért kell száraz ruhával letörölni, mielőtt vízzel lemosnánk?

Miért nem szabad sohasem lámpát kapcsolni, ha egy helyiségben gázzagot érzünk?

Mi okozza az izomlázat szokatlan, megerőltető fizikai munka után?

Miért látható hideg időben a leheletünk?

Síléccel miért nem süllyedünk el a mély hóban?

Miért vörösödik ki a kezünk, ha kesztyű nélkül hógolyózunk?

Miért veszélyes a hosszan tartó magas láz?

Mi a magyarázata annak, hogy ha világos helyiségből sötét helyiségbe lépünk, először nem látunk semmit?

Miért áll be az iránytű észak-déli irányba?

Mi a magyarázata annak, hogy testünk felülete nem mindenütt egyformán érzékeny a különböző ingerekre?

Miért nem lehet tartósan írni golyóstollal függőlegesen tartott papírra?

Miért párasodnak be télen az ablakok?

A teszt reliabilitásmutatója 0,90 volt. Az itt közölt adatok alapján részletes tesztelemzést végeztünk, és a tesztet későbbi felhasználásra továbbfejlesztettük. Kihagytuk az öt legkevésbé megbízható feladatot, és továbbfejlesztettük az értékelési útmutatót, így a teszt reliabilitása várhatóan tovább javult.

Az 1993-as adatfelvételtől rendelkezésünkre állnak az induktív gondolkodásra vonatkozó tesztek eredményei (Csapó, 1994c) és a Raven-i intelligenciateszttel felvett adatok, valamint a tanulmányi eredmények. Annak érdekében, hogy az alkalmazott tudást közelebbi iskolai eredményekkel hasonlíthassuk össze, 1994-ben ugyancsak rögzítettük az akkori iskolai osztályzatok (az előző félév végi osztályzat) adatait. A későbbiekben ezeket a tanulmányi eredményeket használtuk fel az összefüggés-vizsgálatra.

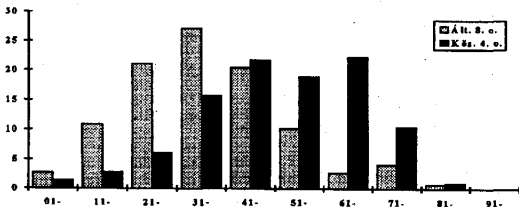
A felmérés eredményei

A tudás változása

Vegyük először szemügyre, milyen teljesítményt nyújtott a két korcsoport a természettudományok alkalmazását vizsgáló teszten. Az egyszerűség kedvéért a teljesítményeket százalékpontban fejezzük ki. A 8. osztályban 35,8 százalékpont ($s=15,7$), a középiskola 4. osztályában 50,3 százalékpont volt az átlag ($s=16,1$). Mit jelentenek ezek az adatok? Mihez viszonyítsuk, hogyan értelmezzük azokat? Sok vagy kevés az említett százalékpont érték?

Először is tekinthetjük az adatokat önmagukban, a lehetséges maximumhoz viszonyítva. Természetesen ez a maximum bizonyos szempontból önkényes, hiszen nincsenek olyan objektív szempontok, amelyek alapján a természettudományi

1. ábra. — A teljesítmények eloszlása a két életkorban



Tanulmányok Mit tudnak tanulónk az általános és a középiskola végén?

tudás sokféleségéből reprezentatív módon ki lehetne választani 45 feladatot. Tekintettel azonban a feladatok egyszerűségére, azt elmondhatjuk, hogy a gyerekek sok mindent nem tudnak, aminek a tudását elvárhatnánk tőlük. Bőven van tehát tennivalónk, ha a természettudományok iskolai tanítását az ismeretek alkalmazása szempontjából értékeljük.

Viszonyíthatjuk az eredményeket egymáshoz is, vagyis összehasonlíthatjuk a két korcsoport adatait. A részletesebb összehasonlíthatóság érdekében az 1. ábrán feltüntettük a teljesítmények eloszlását. Szembetűnő, hogy a két eloszlás között meglehetősen nagy az átfedés. Jól látható, hogy még a végzős középiskolások között is sokan voltak, akik a kérdések harmadát sem tudták helyesen megválaszolni.

A két korosztály között levő 14,5 százalékpontos különbség értékeléséhez figyelembe kell vennünk, hogy abban két tényező, a középiskolai tanulmányok és a szelekció is szerepet játszik. Az általános iskola után a tanulók néhány százaléka egyáltalán nem tanul tovább, egy jelentős csoport viszont a szakmunkásképzőben erre az időpontra már befejezi a tanulmányait. A középiskolai minta tehát csak a gimnázista és a szakközépiskolás tanulók eredményeit tükrözi, vagyis az adott korosztály néességének csak a felső 55-60 százalékát, mégpedig a legjobban képzett 55-60 százalékát foglalja magában. Adataink alapján nem tudjuk pontosan megmondani, hogy mekkora szerepe van a szelekciónak, illetve milyen mértékű a tanulás hatása a 14,5 százalékos különbség kialakulásában, de egy megízható becslés viszonylag könnyen adható. Ha feltételezzük, hogy az általános iskola 8. osztályának első felében legjobb eredményt elért tanulók mennek gimnáziumba és szakközépiskolába, egy blyan feltételhez jutunk, ami nem áll messze a valóságtól. Számítsuk tehát ki a 8. osztályban a tanulmányi eredmény alapján a felső 62%-ba esők teljesítményét a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása teszten. (Az irodalom-, matematika-, fizika-, kémia- és biológiajegyek átlaga alapján adódott a 62% megfelelő szelekciós pontnak, a valóságban ennél kevesebben mennek gimnáziumba és szakközépiskolába.) Ezeknek a tanulóknak az átlaga 40,5%. A két korosztály közötti különbségnek tehát körülbelül egyharmad részét okozza a szelekció, és mintegy kétharmadát pedig a középiskolai évek során végbement tanulás. Mint az a későbbiekben kiderül, nem feltétlenül az iskolai tanulás. Elgondolkodtató, hogy mindannak az erőfeszítésnek, amit a természettudományok középiskolai tanításába fektetünk, ennyire kevés a praktikus hozama.

Összefüggések

Az iskolai osztályzatok

Korábbi vizsgálatokból tudjuk, hogy a tanulók (tanáraik által adott) iskolai osztályzatai és a külső értékelők által mért teljesítményei között kicsi az összefüggés. A külső értékelés lehet egy felvételi teszt vagy például egy monitor jellegű vizsgálat (l. pl. *Sáska*, 1991). Az iskolai érdemjegyek és a külső mérés eredményei közötti összefüggés még akkor is alacsony, ha az értékelés alapja megegyezik, azaz mind az osztályzatok, mind a külső vizsgálat ugyanazt az iskolai tudást mérik. Esetünkben az összefüggések még kisebbek, mivel mi nem a közvetlenül elsajátított tudásra, hanem annak alkalmazására voltunk kíváncsiak.

1. táblázat. – A teszt korrelációi a tantárgyak osztályzataival

Tantárgy	r
Irodalom	0,26
Matematika	0,34
Biológia	0,51
Kémia	0,38
Fizika	0,37

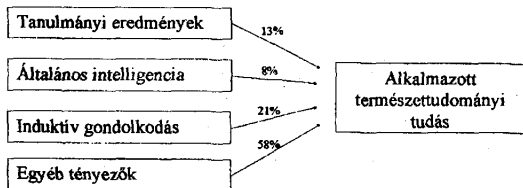
Az 1. táblázatban feltüntettük az iskolai osztályzatok és a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása teszt közötti korrelációs együtthatókat. Az összefüggések meglehetősen alacsonyak, egyedül a biológia tanulmányi eredménye függ össze szorosabban az általunk végzett mérés eredményével. Ezekből az alacsony korrelációs együtthatókból a következő következtetések vonhatók le: 1. az a tudás, amit a tesztünkkel mértünk, nagyrészt nem az iskolai tanulásból származik; illetve 2. azok a tanulók, akik szélesebb körű gyakorlati tudással rendelkeznek, nem tudják azt az iskolában elismertetni, így az nem tükröződik az osztályzataikban sem.

Összefüggés a gondolkodási képességekkel

A gondolkodás színvonalát vizsgáló tesztek és a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása teszt felvétele között egy év telt el, és tudjuk, hogy az időbeli távolság általában megnehezíti a valódi összefüggések kimutatását. Ennek ellenére meglehetősen szoros kapcsolatot találtunk, az induktív gondolkodás teszt $r=0,62$, a Raven-intelligenciateszt $r=0,52$ szinten korrelált a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása teszttel. (A gondolkodás vizsgálatára használt tesztek leírását illetően l. Csapó, 1994c.) Ezek az összefüggések erősebbek, mint amit a tanulmányi átlag esetében találtunk.

Helyezzük el ezeket az összefüggéseket egy egyszerű modellben. Tételezzük fel, hogy a tanulók által a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazása teszten nyújtott teljesítményt az *iskolában elsajátított tudás* (a tanulmányi átlaggal jellemezve), az *általános intelligencia* (a Raven-teszt eredménye), az *induktív gondolkodás fejlettsége* (az induktív gondolkodás tesztekkel mérve) és *egyéb tényezők* befolyásolják. Többszörös regresszióanalízis alkalmazásával felállítható egy ilyen modell (2. ábra). Elvégezve a számításokat azt kaptuk, hogy a tanulmányi

2. ábra. – A természettudományi ismeretek alkalmazását befolyásoló tényezők



Tanulmányok Mit tudnak tanulónk az általános és a középiskola végén?

eredmények szerepe 13%, az intelligencia 8%-kal, míg az induktív gondolkodás fejlettsége 21%-kal járul hozzá a természettudományos ismeretek gyakorlati alkalmazásához; 58% az egyéb, ismeretlen tényezők hatása. (A százalékok egészen pontosan az egyes független változók által megmagyarázott variancia arányát fejezik ki.) Az iskolai tudás szerepe tehát meglehetősen csekély, figyelemre méltó viszont az induktív gondolkodás jelentősége. Úgy tűnik, azok a tanulók, akiknek az induktív gondolkodása fejlettebb, jobban tudják alkalmazni természettudományos ismereteiket, illetve eredményesebben sajátítják el az alkalmazott ismereteket.

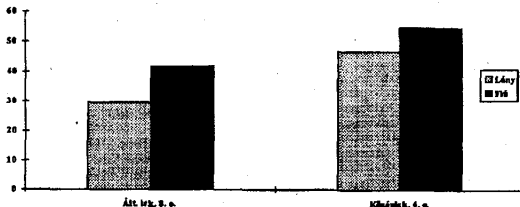
Kiderült, hogy a gondolkodástereszték eredménye sem függött össze túl szorosan az iskolai osztályzatokkal. Létezik tehát egyfajta iskolai értékrend, amely nemcsak a tanulók praktikus, alkalmazható tudását nem veszi kellőképpen figyelembe, hanem a gondolkodási képességeiket sem. Ez az iskolától független ismeret- és képességrendszer viszont meglehetősen konzisztens, különböző elemei egymással szorosan összefüggenek.

Leány-fiú különbségek

A természettudományok ismeretével kapcsolatos korábbi vizsgálatok (pl. IEA) szerint jelentős különbség van a fiúk és a lányok teljesítménye között, általában a fiúk valamivel jobb teljesítményt nyújtanak. A legutóbbi monitorvizsgálat eredményei szerint a két nem közötti különbségek az alkalmazás jellegű feladatok esetében a legnagyobbak (Vári, 1994). Az általunk végzett felmérés adatai ugyanilyen különbségeket tükröznek: a fiúk mindkét életkorban jobban teljesítettek, mint a lányok (3. ábra).

A két nem eltérő teljesítményeit illetően érdemes felhívni a figyelmet még egy további, ugyancsak meglehetősen általános tapasztalatra: az iskolai osztályzatok tekintetében általában a lányok eredményei a jobbak. Összehasonlításképpen a 4. ábrán feltüntettük néhány tantárgy tanulmányi eredményét is a középiskola végén, nemek szerinti bontásban. Látható, hogy a lányok alacsonyabb teljesítményei nem jelentenek lényeges hátrányt. A lányok továbbtanulási esélye például nem rosszabb a fiúkénál, mivel a lányok egyetemi felvételi „hozott” pontszáma néhány százalékkal magasabb a fiúkénál.

3. ábra. — A természettudományi ismeretek gyakorlati alkalmazása teszt eredményei nemek szerinti bontásban



A Monitor vizsgálat eredménye alapján (Horváth, 1994) tudjuk hogy a lányok verbális képessége jobb, továbbá más elemzések azt mutatták, hogy az iskolai értékrendben jelentős szerepe van a verbális képességeknek. A fiúk gyakorlati ismeretei kiegyenlíthetnék verbális hátrányaikat, azok azonban nehezen érvényesíthetők az iskolában.

Néhány következtetés

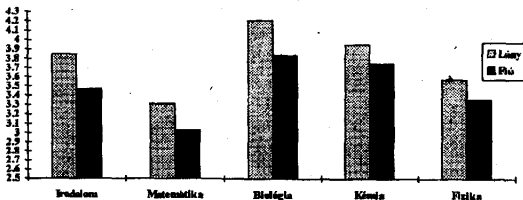
Adataink – számos korábbi elemzéssel összhangban – azt mutatják, hogy az iskolai oktatás deklarált céljai, valós folyamatai, eredményei és az eredmények hasznosítása nincsenek egymással összhangban. A tanulók inkább az „iskolának” és kevésbé az „életnek” tanulnak.

Az elméleti természettudományos képzés tekintetében általános iskoláink kiválóak. A kimeneten megjelenő magas színvonalú tudás viszont nem hasznosul kellőképpen, mivel a gimnáziumok szűkös kapacitása miatt a tanulók viszonylag kis hányada tanul olyan iskolatípusban, ahol kamatoztatni tudná a jó elméleti természettudományos alapot.

Másrészt az iskola által közvetített ismeretek eltávolodnak a valóságtól, nem segítik a tanulókat eligazodni az őket körülvevő világban. A fiataloknak az a nagy többsége, aki nem természettudományos képzettséget igénylő pályát választ, kevés hasznát veszi az iskolában tanultaknak.

Adataink szerint nincs átjárás az elméleti, iskolai tudás és a gyakorlati, hétköznapi tudás között. Ezek az eredmények összhangban vannak azzal a kognitív pszichológiában ma már általánosan elfogadottnak mondható nézettel, amely szerint tudásunk jelentős része tartalomhoz kötött, csak szűk, ismerős környezetben használható, azaz a transzfer hatása meglehetősen korlátozott. Illúzió tehát azt hinni, hogy a magas szintű elméleti tudás önmagában elvezet az eredményes gyakorlati hasznosításhoz. Ha azt akarjuk, hogy a természettudományok tanítása a gyakorlati alkalmazás tekintetében is eredményes legyen, akkor nagyobb hangsúlyt kell fektetni erre a célra. Ez pedig egyre sürgetőbb feladat, hiszen a középiskolai oktatás mind nagyobb tömegeket érint. Egyre nagyobb lesz azoknak a fiataloknak a száma, akik számára a középiskola nem a felsőfokú tanulmányok felé vezető út egy lépcsője. Nekik, és ők vannak, sőt lesznek egyre többen, nem megfelelő az a fajta

4. ábra. — A tanulmányi eredmények nemek szerinti bontásban a középiskola végén



tudás, amit napjaink iskolái nyújtanak, nekik másfajta ismeretekre van szükségük az „életben” történő boldoguláshoz.

Két irány is kínálkozik, ha az iskola eredményességét az ismeretek alkalmazása terén akarjuk javítani. Az egyik megoldás meglehetősen triviális: tanítsunk közvetlenül a gyakorlatban hasznosítható tudást. Lényegében ezt az utat járja az amerikai oktatás. Számunkra valószínűleg nem ez a legkedvezőbb lehetőség. Nincs ugyanis mód arra, hogy tovább növeljük az iskolában a természettudományok tanítására fordított időt és energiát. Így a gyakorlati ismereteket csak az elméletigényes tudás rovására lehetne növelni, ezzel viszont iskoláink egyik alapvető értékét veszítjük el; visszavonulnánk egy olyan területről, amelyen már jelentős eredményeket értünk el. Valószínű, hogy az elért színvonal megőrzése önmagában sem lesz könnyű feladat. Iskoláinkban számos olyan tudományterület, ismeretkör oktatását kell meghonosítani, amelyek a nyugati országokban már évtizedekkel ezelőtt bekerültek a tananyagba. Ez a tendencia is gyengíteni fogja a természettudományok tanításának pozícióit. A negatív folyamatok már most érzékelhetővé váltak. Vári Péter (1994) szerint például tanulóink természettudományos teljesítménye 1983-ban érte el a maximumot, azóta a színvonal folyamatosan csökken.

A másik lehetőség az ismeretek közvetítésének, a tanítás módszereinek megváltoztatása; az oktatás intenzívebbé tétele a tudás szerveződésével, a képességek fejlődésével kapcsolatos kutatások eredményeinek felhasználásával. Az oktatás gyakorlati hasznosságát ugyanis nemcsak a gyakorlati ismeretek közvetlen tanításával lehet javítani, hanem azzal is, ha fejlesztjük a megszerzett tudás alkalmazásban szerepet játszó gondolkodási képességeket. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni az elméleti ismereteket és a gyakorlati tudást összekapcsoló feladatokra, gyakorlatokra. Az összefüggések elemzése alapján úgy tűnik, az induktív gondolkodás az egyik fontos képesség, amelynek fejlettsége szerepet játszik az ismeretek alkalmazásában. Ugyanakkor az elméleti és gyakorlati, a konkrét és absztrakt tudás összekapcsolása, az ilyen jellegű gyakorlatok jó lehetőségeket kínálnak az induktív gondolkodás fejlesztésére is.

Végül érdemes ismét nyomatékosítani, hogy nagy szükség lenne az iskola értékelési rendszerének módosítására. Ha az iskola nem képes a tudás fontos összetevőit elismerni és értékrendjében megjeleníteni, akkor a jó képességű, tehetséges tanulók egy része elidegenedik az iskolától, a tanulás világától.

Irodalom

- Csapó Benő: Merre tartanak a természettudományok oktatásával kapcsolatos kutatások? = *Iskolakultúra*, 1994. 4. sz. 211. o.
- Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlesztése és a vizsgák. = *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 6. sz. 36–47. o.
- Csapó Benő: Az induktív gondolkodás fejlődése. = *Magyar Pedagógia*, 1994. 1–2. sz.
- Keeves, J. P.: The IEA study of science III. Changes in science education and achievement: 1970 to 1984. Pergamon Press, Oxford. 1992.
- Sáska Géza: Mit osztályoznak a tanárok? = *Új Pedagógiai Szemle*, 1991. 12. sz.
- Vári Péter: Természettudomány. A Monitor '93 felmérés eredményei. = *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 7–8. sz. 121–124. o.

Egy holland–magyar projekt

Már három éve, hogy holland–magyar tantárgypedagógiai szakértők közös munkacsoportban működnek együtt az érettségi vizsga megbízhatóságának, eredményei összemérhetőségének növelése érdekében. A következő három tanulmány bemutatja a holland–magyar projekt három empirikus kutatási egységre tagolódó tervét, valamint az 1990–1993. évek írásbeli érettségi feladatsorainak, tesztjeinek tartalomlemezését a matematika és a biológia tantárgyakban.

Mátrai Zsuzsa

Középiskolai tantárgyi feladatbankok

A projekt célja és elméleti alapvetése

1992 novemberében az Országos Közoktatási Intézet Értékelési Központja és a holland CITO együttműködési megállapodást kötött középiskolai tantárgyi feladatbankok beindítására és működtetésére Magyarországon. Az együttműködési megállapodás megkötését az ösztönözte, hogy az Értékelési Központ akkori igazgatója, *Báthory Zoltán* már régóta foglalkozott a hazai vizsgarendszer, kitüntetetten az érettségi vizsga koncepcionális és szervezeti megújításának kérdéseivel, és e munka során világossá vált, hogy az érettségi vizsga megbízhatósága és a vizsgaeredmények összemérhetősége jelenti a fejlesztés irányának két kulscserejét. Az új koncepció kidolgozását segítette az a *Báthory Zoltán* munkatársai által vezetett összehasonlító pedagógiai kutatás, mely néhány fejlett ország vizsgarendszerét vizsgálta, főként a szervezeti megoldások és a működtetés oldaláról.¹ E kutatás során ismertük meg jobban Hollandia vizsgarendszerét és a CITO-t: az országos értékelési és vizsgaközpontot, ami sok tanulsággal szolgált a hazai fejlesztési elképzelések alakítása szempontjából.² Megoldásokat láttunk például arra, miként lehet az országos és az iskolai követelményeket az érettségi vizsgákon egyenlő súllyal szerepeltetni, hogyan lehet az érettségivel a felvételi vizsgát, illetve a szelekció hagyományos módjait kiváltani, és ami a legfontosabb, milyen technikákkal lehet az érettségi megbízhatóságát növelni és a vizsgaeredmények összemérhetőségét biztosítani.

Lévn, hogy ez utóbbi kérdés érdekelt minket leginkább, a kapcsolatfelvétel során erre összpontosítottunk. Megtudtuk, hogy a CITO az elmúlt években előrehaladt egy komputerizált feladatbankrendszer kifejlesztésében, melynek háttérében a *felelet-válasz elmélet* (item response theory) állt. Ez az elmélet az 50-es, 60-as években született a klasszikus tesztelmélet ellenhatásaként, azokra a problémákra keresve a választ, melyek a klasszikus tesztelmélet alkalmazásakor már korábban felvetődtek. Ilyen probléma volt például:

¹ L. Tanterv és vizsga külföldön. Szerk.: *Mátrai Zsuzsa*. Akadémiai Kiadó, Bp., 1991.

² L. *Kádárné Fülöp Judit*: A holland vizsgaközpont. In: *uo.* 109–117. o.

1. Elvben minden ismeret- vagy képességterület mérésére számtalan item kitalálható, s az itemekből nagyon sokféle teszt konstruálható, melynek mindegyike ugyanazon a joron véhető azzal, hogy az egy „standard teszt”. A problémát az okozza, hogy a klasszikus tesztelmélet különböző valós pontskálákat ad meg az egyes tesztek számára, így az is előfordul, hogy ugyanazt a vizsgázó populációt a különböző skálákon más-más módon rangsorolják. Ebben az esetben már nem lehet komolyan venni egy mérésben a standard teszten való pontbesorolást. Az egyedüli megoldás csak egy olyan módszer alkalmazása lehet, amelynél nem számít, hogy mely itemek voltak kiválasztva, vagyis a vizsgateljesítményeket az összes lehetséges itemválogatás esetén is ugyanarra a skálára vetíti ki.

2. Standard tesztek csak standard populációk esetén lehetségesek, ezek pedig csak ritkán adódnak. A nyelvhasználatbeli, korcsoportbeli és tantervi különbségek eleve kizárják egyetlen standard teszt használatát az összes résztvevő számára. Ennélfogva gyakran van szükség különböző tesztvariációkra – sőt, alkalmanként még a verziók is eltérnek bizonyos tulajdonságokban (pl. nehézségi fok). A cél tehát megint nem lehet más, mint az, hogy az összes személyt ugyanarra az ismeret- vagy képességskálára tudjuk elhelyezni.

3. Egy standard teszt nem elég akkor, ha ugyanazt a tesztet kétszer kell használnunk ugyanazon vizsgázók körében. Például a longitudinális tervezésű kutatási projektek esetében, amikor a pedagógiai mérés hatásait értékeljük preteszt-posztteszt módszerrel. Mivel a vizsgázók visszaemlékezhetnek a tesztfeladatok tartalmára, a kutatóknak más itemeket kell választania a második teszt összeállításakor. A két tesztpontszám közötti különbségeket azonban a kísérleti hatásokkal és a vizsgázókban bekövetkezett változásokkal is lehet magyarázni. Tehát megint csak arra van szükség, hogy a vizsgateljesítmények az itemválasztás tetszőlegességétől függetlenül is összehasonlíthatók legyenek.

4. A keresztmetszempontú kutatásokban, például ha egy országos felmérésben keresztmetszetet akarunk kapni az oktatási rendszer valamely részének tantervi eredményeiről, a sokféle tanterv indokolja, hogy számtalan tartalmi elemet kell a tesztnek átfognia, miközben a teszt kitöltésére szánt időt a tanulók számára korlátoztuk. De ha lehetőség van arra, hogy a teljesítményeket az itemek tartalmától függetlenül összehasonlíthassuk, akkor megtehetjük, hogy a különböző tantervekből való gyerekek számára különböző itemekből állítjuk össze a tesztet.³

Az idézett problémákra a tesztelés új gyakorlata, a *feladatbank* használata kínál megoldást. A kiindulás az, hogy egy sor tesztfeladat ugyanazt az ismeret- vagy képességterületet méri. Ez az itemkollekció lesz egy feladatbank kezdőpontja. Ekkor még nem sokat tudunk a tesztitemek minőségéről. A feladatbankból összeállított tesztitemekre adott tanulói válaszokat azonban gyorsan vissza lehet csatolni a feladatbankba, mely által a becült itemparaméterek pontosíthatók, és az itemek minőségéről is egyre megbízhatóbb lesz a tudásunk. A rendszeres diagnosztizálás során a kifogásolt itemek átdolgozhatók és új paraméterekkel ruházhatók fel. A feladatbank állandóan bővíthető a már bemért itemekkel, melyek a tesztekbe így biztonsággal beépíthetők. Az azonos fajtájú tesztekben több variációt is összeállíthatunk, csakúgy, mint a csak bizonyos pontokon (például nehézségi fok szerint) különbözőkből.

³ L. Wim J. van der Linden: The Changing Conception of Measurement in Education and Psychology. Applied Psychological Measurement, Vol. 10, No. 4. December 1986.

A feladatbank természetesen *komputerizált*. Erre nemcsak a nagy mennyiségű item tárolása miatt van szükség. Az itemparaméterek becslésének, pontosításának, a tesztpontozásnak egyaránt vannak numerikus aspektusai, csakúgy, mint a normaelszólások becslésének és módosításának. Emellett a komputerizált feladatbank a tesztszerkesztés automatizálására is lehetőséget nyújt. A felhasználó adja meg a paramétereket a teszt összeállításához és a komputer olyan itemeket választ, melyek leginkább megfelelnek a kitűzött célnak.

A CITO pszichometriai osztálya az itemelemzésre és a tesztszerkesztésre saját programokat fejlesztett ki, melyeket az idegennyelv-tudás vizsgáztatásában már alkalmaznak.

Az OKI-ÉK és a CITO közti megállapodás, mely 1993-ban betagoledott a magyar és a holland oktatási minisztériumok között létrejött együttműködési egyezménybe, egy kétéves (1993–1995) előprojekt körvonalait tartalmazta három tantárgyi feladatbank beindítására. Olyan tantárgyakat választottunk, melyek kevésbé kultúrafüggöek, és így lehetőséget adnak közös (transznacionális) feladatállományok kialakítására is a két ország érettségiző tanulói számára. A *matematika* mellett a természettudományok köréből a *biológiára* és az idegen nyelvek közül az *angolra* esett a választás.⁴

A projekt tevékenységterve

A megállapodást követően megalakítottuk a két intézmény közös munkacsoportját⁵ és kidolgoztuk a részletes tevékenységtervet. Az alap gondolat az volt, hogy ugyanazon a hazai iskolamintán összehasonlíttjuk a magyar és a holland érettségi követelmények szerinti tanulói teljesítményeket, a már bemért itemekből összeállított tesztvariációkat kipróbáljuk Magyarországon és Hollandiában, és a megfelelő itemeket betesszük mindkét ország tantárgyi feladatbankjaiba, melyek az évek során fokozatosan bővíthetők. A tesztelemzéshez és a tesztszerkesztéshez a CITO által kifejlesztett programokat használjuk, melyek működtetésére a magyar szakértői csoport kiképzést kap.

Mint az alap gondolat leírásából látható, a tevékenységterv *három nagyobb empirikus kutatási egységre tagolódik*: a hazai írásbeli érettségi tesztek tartalom-elemzése; a holland írásbeli érettségi feladatok hazai kipróbálása; a közös előtesztek kipróbálása.

Mint hogy mindhárom empirikus kutatást ugyanazon a hazai iskolamintán szándékoztunk lefolytatni, az első feladat az *iskolaminta* meghatározása volt. A mintába 40 hazai gimnázium került bele, kiválasztásuknál a településszerkezet főbb típusaira és a továbbtanulási eredményekben mutatkozó különbségek reprezentálására voltunk tekintettel.⁶

⁴ Itt kell megemlíteni, hogy az OKI-ÉK és a CITO között létrejött megállapodás később kibővült két másik tantárgyi feladatbank projekttel, melyek főként metodológiai kérdésekben terveztek az együttműködést. Az anyanyelvi projektet *Horváth Zsuzsa*, a művészeti nevelési projektet *Kárpáti Andrea* vezeti.

⁵ A munkacsoport 10 főből áll. A tantárgy-pedagógiai szakértők: *Lukács Judit* és *Kees Lagerwaard* (matematika); *Szakály Márta* és *Annemarie de Knecht* (biológia); *Nagy Edit* és *José Noijons* (angol nyelv). A pszichometriai szakértő *Norman Verhelst*, a rendszereservező-programozó: *Himmer Éva*. A projektet *Mátrai Zsuzsa* és *Steven Bakker* vezeti. Magyar részről mindhárom OKI/ÉK-CITO projektet a projektnevelési felügyelő, melynek elnöke *Báthory Zoltán*, tagjai a három projektvezető (*Mátrai Zsuzsa*, *Horváth Zsuzsa*, *Kárpáti Andrea*) és három mérés-metodikai szakértő: *Csapó Benő*, *Kádárné Fulöp Judit* és *Vári Péter*.

⁶ A mintaválasztás részleteit *Vári Péter* 40 gimnáziumi iskolaminta című kéziratá tartalmazza. Megtalálható a projekt dokumentációjában, az Országos Központok Intézet Értékelési Központjában.

Az 1993–94-es tanévben az első két kutatási egységgel foglalkoztunk, a harmadikat a projekt második évre terveztük. Ezekről szívesen most röviden.

1. *A hazai írásbeli érettségi tesztek tartalomlemezésének szempontjai* mindhárom tantárgy esetében egységesek voltak. Összehasonlítottuk a tantervi követelményeket az érettségi vizsgakövetelményekkel, illetve az ezeket mérő vizsgafeladatokkal. Az összehasonlításhoz a tanterveket és az 1990-es, 1991-es, 1992-es és 1993-as vizsgafeladatokat vettük figyelembe. Az elemzés másik része az 1993-as írásbeli érettségi vizsgafeladatok minőségére irányult a tanulói összteljesítmények és a rétegteljesítmények alapján. Ehhez a már említett 40 iskolából véletlenszerűen választottuk ki a mintát, iskolánként és tantárgyanként 6-6 tanulót. A tartalomlemezésről szóló tanulmányok elkészültek, melyekből két tantárgy a lap e számában már olvasható.⁷

2. *A holland írásbeli érettségi feladatok kipróbálására* a holland partnerek a magyar szakértőkkel egyetértésben olyan tesztek állítottak össze, melyeknek itemjeit a holland érettségi vizsgákon már használták, és amelyeknek tartalmi vonatkozásai nem, legfeljebb feladattípusai lehetnek idegenek a magyar gimnazisták számára. A teszt lekérdezése megtörtént, az adatelemzés még folyik. E második empirikus kutatási egységben a cél az, hogy a hazai tanulói teljesítmények alapján kiválasszuk azokat az itemeket, melyek a közös (transznacionális) tantárgyi feladatbankokba is betehetők.

3. *Terveink szerint a kutatás harmadik részében a közös előtesztek kipróbálására* került volna sor, a magyar és a holland tantervi, illetve vizsgakövetelmények különbségeinek figyelembevételével. A kutatás első tapasztalatai, továbbá a hazai oktatáspolitikai igények ezt a feladatot némileg átformálták, s az egyes tantárgyak területén is differenciálták. Ennek részletes ismertetésére később szeretnénk visszatérni.

Eredményeinket kétféle módon gondoltuk nyilvánosságra hozni. A kutatás egyes fázisairól szóló folyóirat-publikációkon túl egy kötetet terveztünk, melyben a magyar és a holland oktatási, illetve vizsgarendszer különbségei, valamint az e munkával megalapozott, a hazai érettségi rendszer reformjával kapcsolatos elgondolások is megtalálhatók. Másfelől egy konferencián számolnánk be a kutatási eredmények hasznosítási lehetőségeiről, melyre a magyar és a holland oktatáspolitikai és az üzleti világ, a közoktatás és a felsőoktatás képviselői, valamint a tantárgypedagógusok és a mérési szakemberek is meghívást kapnának.

⁷ L. Lukács Judit és Szakály Márta tanulmányát.

Lukács Judit

Matematikaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon

A matematika mint érettségi tantárgy

Hazánkban a matematikaérettségi minden gimnáziumi érettségiző számára kötelező írásbeli vizsga, amelyet vagy azonos időben, központi feladatok alapján a saját iskolájában tesz a tanuló (más feladatsor alapján a gimnazisták és más feladatsor alapján a szakközépiskolások), vagy pedig – ha olyan felsőoktatási intézménybe jelentkezik, amelyben kötelező a matematikafelvételi vizsga – „közös” írásbelit tesz, szintén központilag kidolgozott felvételi/érettségi feladatsor alapján.¹ Ez utóbbi feladatsor nem különbözik minden felsőoktatási intézményben, de nem is egységes. Jelen tanulmány az iskolai gimnáziumi érettségivel foglalkozik.

Az iskolai érettségi vizsga hét feladatát minden évben az Összefoglaló feladatgyűjtemény matematikából² című kötetből választják ki. A feladatsor tulajdonképpen hat „valódi” feladatból áll. A hetedik kérdés mindig egy tanult matematikai tétel bizonyítását kéri számon. (Ezeket a bizonyítandó tételeket is tartalmazza a feladatgyűjtemény 1. fejezete.)

Tanulmányomban két kérdésre keresem a választ. 1. Egy-egy tanévben, illetve egy négyéves periódust tekintve a *kítűzött gimnáziumi érettségi feladatok mennyire fedik le a gimnáziumi matematika-tanterv tartalmát*. 2. *A tanulók megoldásai alapján milyen következtetéseket vonhatunk le az 1993-as feladatsorról*.³

Ez utóbbi kérdés megválaszolásához a matematikadolgozatok kiválasztásánál nem vettük figyelembe, hogy a tanuló iskolai érettségét tesz-e vagy „közös” érettségi/felvételi vizsgát. Így a 240 dolgozat között 37 „közös” érettségi/felvételi volt. Feldolgozásra azonban csak a 203 iskolai érettségi dolgozat megoldásai kerültek. Fontos aláhúzni, hogy mintámba így általában a *matematikából kevésbé jó tanulók eredményei* kerültek, hiszen ők nem vállalkoztak arra, hogy matematikából „közös” érettségét tegyenek. Ugyanakkor tudjuk, hogy a vizsgált feladatsor az ő számukra készült, összeállításuknál feltehetőleg szintén figyelembe vették ezt a szempontot. Az elemzett minta tehát nem jellemző a gimnáziumi érettségizők teljes populációjára.

¹ Egyes felsőoktatási intézményekben különböző, egyénileg kidolgozott számolási szisztéma alapján mentesség jár a felvételi alól. A mentességet kapott tanulók is iskolai érettségi vizsgát tesznek.

² Tankönyvkiadó, Bp.

³ A második kérdés megválaszolásához használtam Mátrai Zsuzsa a „Közéiskolai tantárgyi feladatbankok” című cikkének bevezetőjében ismertetett minta alapján kiválasztott matematikadolgozatok eredményeit.

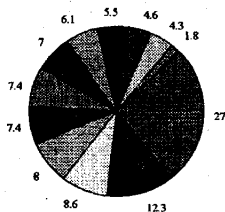
A matematika-tanterv és az érettségi vizsgafeladatok tartalmának összevetése

1. A tantervi tartalom a gimnáziumi matematikaoktatásban

Ahhoz, hogy az érettségin számon kért ismereteket összevethessük a tantervi tartalmakkal, először a tantervet⁴ kell áttekintenünk abból a szempontból, hogy a négy év alatt tanított tananyag tematikus egységei milyen arányt képviselnek a teljes tantervben. Úgy gondolom, hogy az egyes tartalmi elemek feldolgozására ajánlott óraszámok segítségével megközelítőleg képet kaphatunk a tantervi arányokról.

100%-nak tekintetem a gimnáziumi matematika tantárgy négyéves összóraszámát (elhagyva belőle az ismétlésre szánt órákat), és ehhez viszonyítottam az egyes tematikus egységekre ajánlott óraszámokat. S bár a tantervben szereplő számok csak orientációul szolgálnak a tanároknak, a bennünket érdeklő arányok megközelítésére azért alkalmasak. Így az egyes anyagrészek között a következők tantervi megoszlást kaptam (1. ábra).

1. ábra – Az egyes témakörökre ajánlott óraszámok aránya a gimnáziumi matematika-tantervben (a négyéves összóraszám százalékában)



- 27.0% síkgeometria
- 12.3% elsőfokú egyenletek
- 8.6% függvények
- 8.0% trigonometria
- 7.4% számelmélet
- 7.4% koordináta geometria
- 7.0% térgeometria
- 6.1% kombinatorika
- 5.5% másodfokú egyenletek
- 4.6% sorozatok
- 4.3% logaritmus, exponenciális egyenletek
- 1.8% matematikai logika

2. Az 1990–93. évi érettségi feladatsorok tartalmi elemei

A tantervi témák arányának ismeretében szembesítettem azokat az érettségi feladatsorok tematikus megoszlásával. Az 1. táblázatot az 1990., 1991., 1992. és 1993. évi érettségi feladatsorai nyomán állítottam össze, a tantervi tematikai egységeket véve alapul.

A táblázat vízszintes osztása a feladatok tartalmi elemei alapján történt. Függetlenül a feladatmegoldáshoz szükséges gondolkodási műveletek szerint két csoportbontást alkalmaztam: *reproduktív* és *produktív* műveleteket igénylő feladatmegoldás.

⁴ A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Matematika (az 1979-ben bevezetett tanterv korrekciója). Művelődési Minisztérium, 1987.

1. táblázat — Az 1990–93. évi gimnáziumi matematika-érettségi feladatainak tartalmi eloszlása

Tartalmi elemek	Gondolkodási műveletek	
	reproduktív	produktív
Síkgeometria: szerkesztések, bizonyítások, számítások	91/2. 93/7.	90/2. 91/4. 92/4. 93/3.
Elsőfokú egyenletek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenségek	90/1.	91/1. 93/1.
Függvények	—	—
Trigonometria	91/3.	90/5. 93/5.
Számelmélet, aritmetika	—	90/4.
Vektorok, koordinátageometria	91/7. 92/2.	90/3. 93/2.
Térgeometria: felszín- és térfogatszámítások	—	—
Kombinatorika	—	92/5.
Másodfokú egyenletek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenségek, irracionális egyenletek	92/1.	—
Sorozatok	90/7. 92/7.	91/5. 93/4.
Hatvány, logaritmus, exponenciális és logaritmusegyenletek	90/6. 91/6.	—
Matematikai logika	92/3. 93/6. 92/6.	—

3. A tantervi tartalom és az érettségi feladatok összhangja

A tantervi témák arányát bemutató 1. ábrából jól látható, hogy a tanulók a négy év során a legtöbb időt (27%) a geometriai feladatok elsajátítására fordítják. Ez a terület az érettségien is igen hangsúlyos, minden évben szerepel, azonban természetesen nem teheti ki a feladatok negyedrésztét. A tantervi időkeret második legnagyobb szeletét (12,3%-át) az „Elsőfokú egyenletek, egyenletrendszerek, egyenlőtlenségek” adják, amely ismerethalmaz a vizsgált időszak érettségi feladatsoraiban primer módon nem túl gyakran fordul elő, ugyanakkor további négy feladat megoldásában is előkerül mint tudásalap. A „Függvények” témakör a tantervben a harmadik legnagyobb óraszámúban (8,6%) fordul elő a négy év során, az érettségi feladatsorokban azonban nincs olyan feladat, amely elsődleges ismeretként kérné számon ezt a tantervi tartalmat. Függvénytani ismeretekre (értelmezési tartomány megállapítása stb.) több feladat megoldása közben szükség van, mégis hiányolom a függvényfeladatok önálló megjelenését az érettségien. Tantervi arányának megfelelően kerül a feladatsorokba a „Trigonometria” témakör, főképpen, ha figyelembe vesszük, hogy a táblázatban szereplőkön kívül további három feladat megoldásakor is használni kell trigonometriai ismereteket. Nem mondható el ugyanez a „Számelmélet, aritmetika” című anyagrészeiről, amely nemigen fordul elő az érettségien, bár tantervi aránya 7,4%. A „Vektorok, koordinátageometria” fejezet a tantervi arányánál inkább felülreprezentált az érettségien, de még inkább ez mondható el a minden évben szereplő „Sorozatok”, illetve a „Hatvány, logaritmus...” témakörökről, amelyek részesülése a tantervben mindössze 4,6% és 4,3%. A „Térgeometria” és a „Matematikai logika” témakörökből a vizsgált időszakban nem volt feladat az érettségien, s a „Kombinatorika” is csupán egyszer került elő.

Elsődleges tartalmi elemként leggyakrabban tehát a „Geometriai szerkesztések...”, a „Hatvány, logaritmus...”, a „Koordinátageometria...” és a „Sorozatok” fordulnak elő, s nagyon gyakran másodiklagos (a feladat megoldása közben szükséges ismeret) ismeretelem az első, illetve a másodfokú egyenletek az érettségi feladatsorok megoldása során.

Elemzésemben kizárólag azt vizsgáltam, hogy a tantervi arányok miként érvényesülnek az érettségi feladatokban. Más kérdés, és jelenlegi tanul-

mányomnak nem tárgya, hogy a tantervben meghatározott ismerethalmaz és követelményrendszer valóban megfelel-e azoknak a tanulóknak, akiket ebben a vizsgálatban mértünk (hisz ne feledjük, ezeket a feladatsorokat azok oldják meg, akik nem akarnak továbbtanulni, illetve, akik olyan felsőoktatási intézménybe jelentkeznek, ahol nem kell felvételizniük matematikából). Vajon feltétlenül *ezekre az ismeretekre van-e szüksége egy nem matematika irányultságú tanulócsoporthoz?*

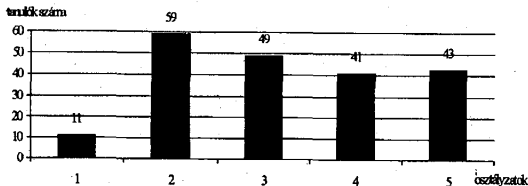
Az 1993-as gimnáziumi matematikaérettségi feladatok a megoldások tükrében

Feladatokat, érettségi feladatokat is sokféle szempont szerint lehet értékelni, és a kiválasztott szempontoktól is függ, hogy egy-egy feladatot milyennek minősítünk. Értékelésemben két fő gondolatot emeltem ki: 1. Az egyes feladatok megoldása során érvényesül-e a könnyebb részletek felől való haladás a nehezebbek felé, vagyis alkalmas-e a feladat arra, hogy valamilyen képet adjon azoknak a tanulóknak a tudásáról is az adott ismeretkörben, akik a nehezebb feladatelemek megoldására képtelenek. 2. Differenciálnak-e az egyes feladatok a különböző képességű tanulók között, s ha igen, milyen mértékben. Értékelő megjegyzéseim ezekre a kritériumokra vonatkoznak, s ebből következik, hogy csak ezek mentén érvényesek azok a megállapítások, hogy egy-egy feladat mennyire felel meg a jó érettségi feladat kritériumainak. Más értékválasztás esetén nyilvánvalóan más eredményekre juthatunk.

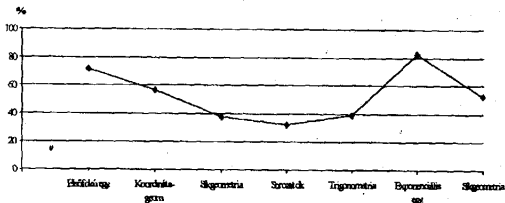
Ha az 1. táblázatot és a mellékletet megvizsgáljuk, jól látható, hogy a feladatok 1993-ban is az előző tanévekben is szerepelt témakörökből kerültek ki (elsőfokú egyenlet, exponenciális egyenlet, síkgeometria, koordináta geometria, trigonometria és sorozatok). A feladatokat abból a szempontból vizsgáltam, hogy miként lehetett azokat hasznosítani az érettségi során, mennyire voltak alkalmasak a tanulók tudásának mérésére.

Ha a tanulók összteljesítményét vizsgáljuk, megállapítható, hogy az érettségi feladatsor egésze jól széthúzza a mezőnyt, vagyis jól differenciál a tanulók között. Elkeserítő, hogy igen magas az elégséges osztályzatot elért tanulók aránya (29%), s ha a jegyek mögötti pontszámot nézzük, akkor 113 tanuló (55,7%) teljesítménye nem haladta meg az elérhető pontszám 50%-át. Ezen tanulók tudása a számon kért ismeretkörben meglehetősen gyenge.

2. ábra – A tanulók matematikaérettségi osztályzatai (n = 203)



3. ábra – A tanulók eredményei az egyes feladatokban (n=203)



A feladatok részletes értékeléséhez az útmutató utasítását elfogadtam. A javító tanároknak az egyes feladatrészekre adott részpontszámait azonban felülbíráltam⁵ az egységes megítélés érdekében. Így az egyes 1993. évi érettségi feladatokra rendre 8, 12, 12, 14, 12, 8, 14 pont járt a teljes megoldásért, összesen tehát 80 pont. A továbbiakban az általam pontozott megoldások szerinti pontértékek szerepelnek az elemzésben.

Mielőtt a feladatok egyenkénti elemzésére rátérnék, érdemes megnézni, hogyan oldották meg az egyes feladatokat (l. melléklet) a tanulók a vizsgált mintában (3. ábra).

Ha öt, közel egyenlő (a tanulók kb. 20–20%-át magába foglaló) csoportra osztom a tanulókat az elért pontszámaik alapján, akkor a 2. táblázatban látható csoportok keletkeznek:

2. táblázat – A tanulók száma az egyes összteljesítmény-kategóriákban (n = 203)

Elért összpontszám	0–24	25–32	33–43	44–59	60–80
Tanulók száma	40	43	41	41	38

A következőkben az egyes feladatok megoldásában elért eredményeket ezekben a kategóriákban elemzem. Az 1. tanulócsoporthoz tehát minden esetben azt a 40 tanulót jelenti, akiknek összeredménye 0 és 24 pont közé esik, s akik az összlétszám leggyengébb 20%-át jelentik. A 2. tanulócsoporthoz az a 43 tanuló került, akiknek összpontszáma 25 és 32 pont között van, tehát ők a második leggyengébben teljesítők 20%-a. A 3. csoportba a 33 és 43 pont között teljesítő 41 tanuló tartozik, akik a közepesen teljesítők 20%-át adják. A 4. csoportba a 44 és 59 pontot elérők között teljesítő tanulók kerültek, ők a második legjobb csoport. S

⁵ Bár a tanárok számára készült megoldási útmutató igyekszik korrekt pontozási utasítást adni, ez mégsem vezet egységes pontozási gyakorlatra. Néhány esetben a tanárok egyszerűen eltekintenek bizonyos hiányosságoktól, és teljes pontszámot adnak akkor is, ha apróbb részletek hiányoznak. Másból nem egységes a pontlevonás egy 3 vagy 4 pontos részeredmény esetén, ha a részlet nem teljes. Minél nagyobb a bontatlan részpontszám, annál nagyobbak a tanárok által adott pontszámok közötti eltérések. Ennek egységes megoldására nem ad eligazítást az útmutató. A legnagyobb az ilyen jellegű bizonytalanság a 7. feladat esetén, amely rendkívül általános megfogalmazásban az adható 14 pontot csak egyetlen megjegyzéssel osztja kétfelé. Az összes további finomítás a tanárra marad. Komoly problémát jelent, ha egy tanuló az útmutatótól eltérően old meg egy feladatot, de azt nem fejezi be vagy valahol elrontja. Mivel ilyenkor az elkészült részletek gyakran nem azonosíthatók be az útmutató által részpontszámokra bontott megoldásmenetbe, így ezekben az esetekben a tanárok elég nagy eltérésekkel osztják a pontokat.

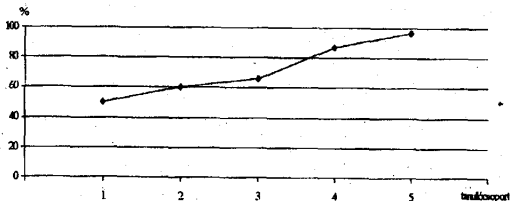
végül az 5. csoport az a 38 tanuló, akik a legjobb eredményt érték el, vagyis a legjobban teljesítő 20% tartozik közéjük, és pontszámuk 60 és 80 között volt.

A 4–17. ábrákon található grafikonok a feladatok részletes elemzéséből adódnak. Az egyes feladatokat három mutatóval jellemeztük. Minden feladathoz tartozó első grafikon görbéje azt mutatja meg, hogy az adott kategóriába eső tanulók a maximálisan elérhető pontszám hány százalékát érték el. A feladathoz tartozó 2. grafikon 1. görbéje azt jelzi, hogy az egyes kategóriákba került tanulók hány százaléka érte el az adott feladatra kapható maximális pontszámot, s az ugyanabban a koordináta-rendszerben ábrázolt 2. görbe pedig azt fejezi ki, hogy az adott kategóriába került tanulók hány százaléka ért el 0 pontot. A tanulócsoportok minden esetben a korábban bemutatott teljesítménykategóriák szerint jelentkeznek a vízszintes tengelyeken (4–17. ábrák).

Az ábrákat vizsgálva jól látható, hogy nagy eltéréseket mutatnak az egyes feladatokhoz tartozó görbék.

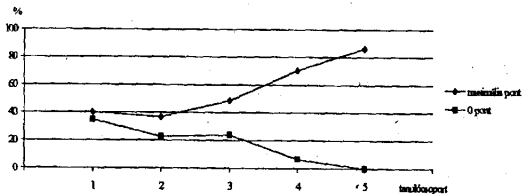
Az első feladatot, amely egy egyszerű elsőfokú egyenlet (bonyolultabb kiindulás esetén egyenletrendszer) megoldását kérte számon, viszonylag jól oldották meg a tanulók, a leggyengébb csoportban is elérték a kapható pontszám 50%-át, és ez az eredmény egyenletesen nő a legmagasabb teljesítményű csoport 97%-os eredményéig (4. ábra).

4. ábra — 1. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



Ha azonban összevetjük ezt az eredményt a maximális, illetve a 0 pontot elért tanulók százalékával (5. ábra), kiderül, hogy a leggyengébb csoport 40%-a maximális pontot ért el a feladatban, míg ugyanennek a csoportnak a 35%-a 0 pontot kapott. Nem sokkal térnek el ezektől a számoktól a 2. leggyengébb csoport eredményei sem. Mi következik ebből? Ez a feladat csak másodsorban méri az elsőfokú egyenlet megoldási képességét, előtte egy jóval nehezebb műveleti fázissal kell megbirkózniuk a tanulóknak: a szöveget át kell tenniük matematikai nyelvezetre. Természetesen ez a matematikai képesség legalább olyan fontos, mint az egyenlet megoldásának rutinja, ebben a megfogalmazásban azonban lehetetlenné válik, hogy azoknak a tanulóknak az egyenletmegoldási képességét mérjük a feladattal, akik az első akadályt nem tudják venni. Jól látható a görbékből, hogy a feladat szinte minden tanulócsoportban „kétesélyes” volt. Vagy nem tudta megoldani a tanuló és 0 pontot kapott, vagy meg tudta oldani és megkapta a maximális

5. ábra — 1. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



8 pontot. (A 203 érettségiző 73%-a kapott 0 vagy 8 pontot.) Természetesen ez a megállapítás elsősorban a többi feladathoz viszonyítva értékelhető, amelyek esetében sokkal könnyebb volt részpontszámokat összegyűjteni, illetve sokkal nehezebb volt hibátlan, teljes pontszámot érő feladatmegoldást adni.

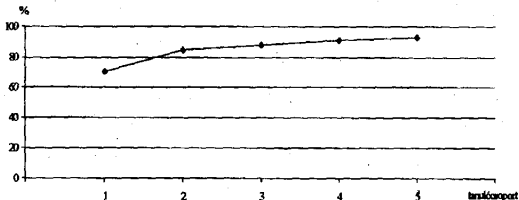
A feladat jól és megközelítőleg egyenletesen differenciál az egyes teljesítménycsoportokba tartozó tanulók között.

Érdeemes ezután a 6. feladatot vizsgálni, amely szintén egyenletmegoldást igényelt (6., 7. ábra).

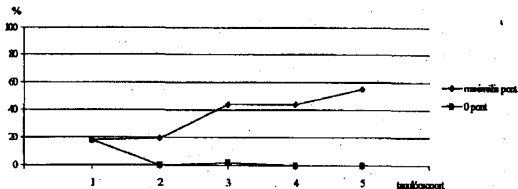
Jól látható a 6. ábráról, hogy ennek a feladatnak a megoldási szintje kiemelkedően a legjobb, a leggyengébb tanulócsoport is 70%-ot ér el, és az összes többi csoport eredménye 80% felett van.

Az exponenciális egyenletekhez tartozó alapismeretekkel tehát a tanulók döntő többsége tisztában van. A jó eredményekhez képest a maximumot elért tanulók aránya azonban minden csoportban alacsony, lényegesen alacsonyabb, mint az előző feladat esetében. Ennek szinte kizárólagos oka, hogy az exponenciális függvény szigorú monotonitású növekedését, mint az alapok elhagyásának feltételét, igen sokan kifejejtik a megoldás menetéből. Tehát ebben a témakörben

6. ábra — 6. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



7. ábra — 6. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



az alapfogalmakra való közvetlen rákérdezés esetén igen jó eredmény születik. 0 pontot gyakorlatilag csak a leggyengébb csoportból érnek el néhányan. Ugyanakkor jól látható, hogy a maximális pontszám elérése még a legjobb csoportban is csak 55%, vagyis a feladat pontos kezelése még itt is csak alig több mint a tanulók felének sikerült.

A feladat igazán csak a nagyon gyenge és a többi csoport között képes differenciálni, a további négy csoport közötti különbség csupán néhány százalék.

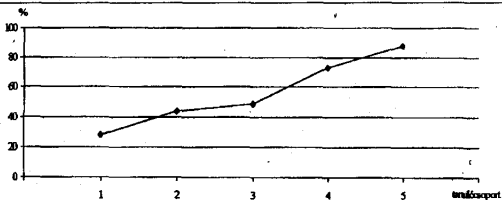
Meg kell jegyezni, hogy a 4. (sorozatos) feladat szintén az egyenletmegoldásra (másodfokú egyenletrendszerre) is vezet, továbbá bizonyos megoldási módszer választása esetén a 2. (koordináta geometria) feladat is. Ez utóbbit azonban semmiképpen nem lehet ebből a szempontból értékelni, hiszen az egyszerűbb (az útmutató által is preferált) megoldáshoz nincs szükség egyenletrendszer megoldására. A 4. feladatnál azonban (amelynek elemzésére később visszatérünk) jól látható, hogy a bonyolultabb, nagyobb koncentrációt igénylő, hosszú és munkaigényes, ugyanakkor az egyenletrendszer semmi különös ötletet vagy trükköt nem igénylő megoldása csak igen keveseknek sikerül. Még a legjobbaknál is 50% alatt van a teljes megoldást elérők száma. A részpontszámokat elérők döntő többsége a feladat sorozatokra vonatkozó tudnivalóival megbirkózik, de vagy el sem kezdi, vagy menet közben abbahagyja, vagy elrontja az egyenletrendszer megoldását. Aki a 2. feladatban az egyenletrendszer megoldására vezető (bonyolultabb) módszert választja, nagyon gyakran hasonló sorsra jut.

Megállapítható tehát, hogy a vizsgált mintában a tanulók döntő többsége tisztában van az egyenletmegoldás módszereivel, nehezebb, nagyobb koncentrációt igénylő esetekben azonban nem képesek elvégezni az ismert lépéseket. A megfelelő rutinnal tehát már kevesen rendelkeznek.

A 2. feladat koordináta geometriai anyaga egyszerre állította nehezebb és könnyebb feladat elé a tanulókat (8., 9. ábra). Hogy miért, arra feleletet kapunk a részletes elemzés során.

Ha a 8. ábrát összevetjük a negyedikkel, illetve a hatodikkal (a már elemzett 1. és 6. feladat első jellemzői szerinti ábrázolásával), látható, hogy a 2. feladat megoldása során minden tanulócsoport jóval alacsonyabb százalékos eredményt ért el, mint az 1. vagy a 6. feladat esetén. Ha azonban az 9. ábrát vetjük össze az ötödikkel és a hetedikkel (szintén a vizsgált 1. és 6. feladat jellemzőit mutatják, de

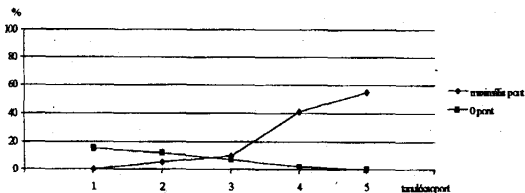
8. ábra — 2. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



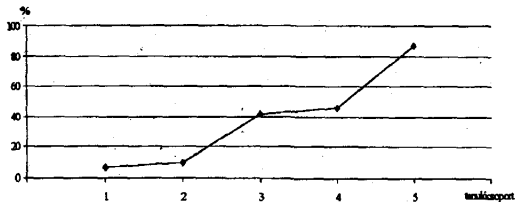
már a második, illetve a harmadik paraméter szerint), már nem ilyen egyértelmű a helyzet. 0 pontot a 6. (legkönnyebb) feladat megoldásához hasonlóan a 2. feladat megoldására is csak igen kevés tanuló kapott, jóval kevesebben, mint az 1. feladat esetén. Ugyanakkor a maximális pontszámot elért tanulók százaléka szintén alacsonyabb minden kategóriában, mint a viszonyítási alapul szolgáló 1., illetve 6. feladatban.

Vajon miért viselkedik ez a feladat ilyen érdekes módon? A teljes megoldáshoz sok részletismeretet kellett egymás után használni, s miközben ezek a részletek egyenként igen könnyűek, és láthatólag szinte mindenkinek jól ismertek voltak, következetes végiggondolásuk, szintézisük csak a legjobb tanulóknak sikerült. Így több-kevesebb részpontszámot összegyűjteni könnyű volt, teljes, pontos megoldást adni azonban nehéz. Még valami csökkentette gyakran a legjobb matematikusok megoldásainak pontszámait is. Az „elegánsabb” megoldásmenetben gyakorlatilag végig, a bonyolultabbnál is egyes részletek esetén olyan egyszerű volt a részeredmények kiszámolása, hogy sokan fölöslegesnek ítélték a megoldás menetének még csak a jelzését is. Nem mindenkiben alakult ki (alakították ki) a lépések indoklásának kényszere. (Van néhány ellenpélda ennél a feladatnál is, a felesleges indoklás,

9. ábra — 2. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



10. ábra – 3. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



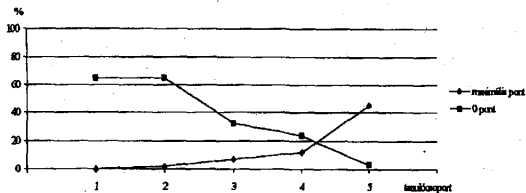
az „agyonmagyarázás” kényszere.) A koordinátageometriai alapismeretekkel tehát a tanulók igen nagy százaléka tisztában van, a részismeretek szintézise azonban már csak a legjobbaknak sikerült kifogástalanul.

Teljesítménymérésre, képességmérésre ez a feladat látszik a legjobbnak a hét közül. Alkalmat ad a kevésbé jóknak részismereteik hasznosítására, de megfelelő módon differenciál is a különböző képességű és tudású tanulók között.

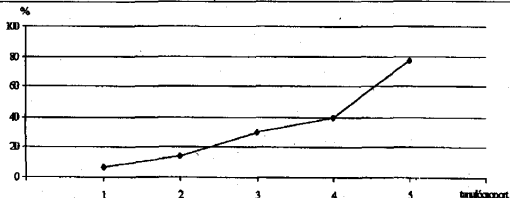
A 3. feladat síkgeometriai problémájának megoldási eredményeit a 10., 11. ábrák görbéi mutatják.

Ennek a feladatnak a kiválasztása kettős célt szolgált. Az egyik: egyszerű síkgeometriai ismeretek számon kérése; a másik: a feladat lényeges elemeinek kiemelése útján a feladat megfelelő felvázolása, a helyes kiindulás megtalálása. Nyilvánvalóan ez utóbbi sokkal nehezebb volt, nélküle viszont az egyszerűbb lépések végrehajtása reménytelen. Így mindazokról, akiknek ez a lényegkiemelő képességük nem alakult ki, vagy éppen ennél a feladatnál nem működött, nem tudhattuk meg, hogy az elvárt geometriai ismeretek birtokában vannak-e. A 11. ábrából jól látható, hogy a két leggyöngébb csoportban 65%-os azoknak a tanulóknak az aránya, akik erre a feladatra 0 pontot értek el, s bár a görbe utána

11. ábra – 3. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



12. ábra – 4. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



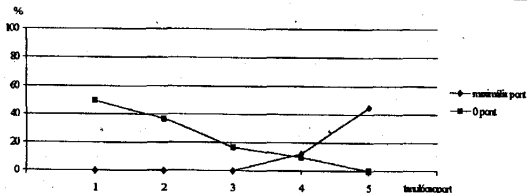
meredeken csökken, de még a második legjobb csoportban is 24% a teljesen eredménytelenül próbálkozó tanulók aránya. Az egész minta 38%-a kap erre a feladatra 0 pontot. Kár, hogy róluk nem derül ki, mit tudnak valójában ebből a témakörből. Akiknek sikerül jól elincolnuk (gyakorlatilag két módszerrel jutnak helyes megoldásra), azok többsége a teljes feladat elvégzésére képes volt. Mégsém kaphatott közülük mindenki teljes pontszámot, mert ebben a feladatban is sokan úgy vélték, hogy a könnyen számolható, a számukra nyilvánvaló összefüggéseket fölösleges indokolniuk.

A 3. feladat egyébként igen erősen differenciál, de elsősorban a 2. és a 3., valamint a 4. és az 5. csoportok között. A két leggyengébb, illetve a középső két csoport eredményei között csak néhány százalékponti különbség.

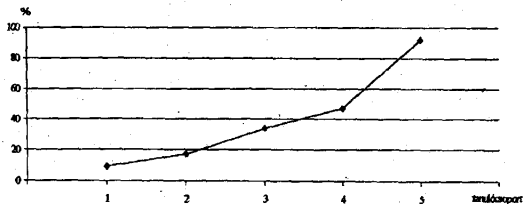
A 4. feladatot már érintettem az egyenletmegoldások értékelésekor. A tanárok közül értékelő megjegyzéseikben sokan ezt a feladatot tartották a legnehezebbnek, s a pontozási útmutató magas pontszáma is ezt sugallta.

Ha a 12. és 13. ábrát összevetjük a többivel, az eredmények ezt többé-kevésbé igazolják. Minden tanulócsoportban ennek a feladatnak a legalacsonyabb a megoldási százaléka. Ugyanakkor a 0 pontot elérő tanulók száma szinte az összes

13. ábra – 4. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



14. ábra — 5. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



csoportban a negyedik helyen áll, vagyis három olyan feladat is van, amelynél ezek az arányok magasabbak. A megoldást elkezdeni tehát viszonylag sok tanulónak sikerült, a teljes befejezéshez azonban csak a legjobb csoportok 12, illetve 45%-a jutott el.

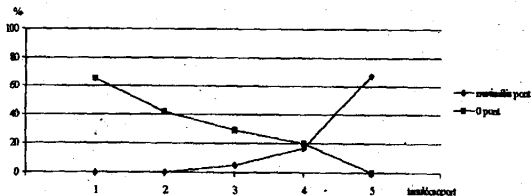
A sorozatok témakörben tehát elég sokan tudták az alapismereteket, de ezzel a maximális 14 pontból csak 4-et, 5-öt lehetett szerezni.

A feladat viszonylag jól mér, mert az egyszerűbb ismeretek alkalmazása megelégszi a bonyolultabb matematikai apparátus biztos kezelésének igényét, de tudni kell róla, hogy csak részben – kisebb részben – mutatja a sorozatokról megtanult ismeretek alkalmazásának színvonalát. Jól differenciál az egyes tanulócsoportok között, de nagyon nagy az ugrás a legjobb csoport teljesítményénél. (A 4. csoport 40%-áról az 5. csoport 77%-os teljesítményemelkedése minőségi változást jelez.)

Az 5. feladat trigonometriai ismereteket kér számon. A teljesítményeloszlást a 14., 15. ábra szemlélteti.

Mindhárom görbe nagyon hasonlít az előző feladatot ábrázoló grafikonokhoz. A feladat tehát megközelítőleg hasonlóan viselkedik a sorozatos feladathoz, annak ellenére, hogy jellegzetesen más típusú homogén, tisztán trigonometriai ismereteket

15. ábra — 5. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



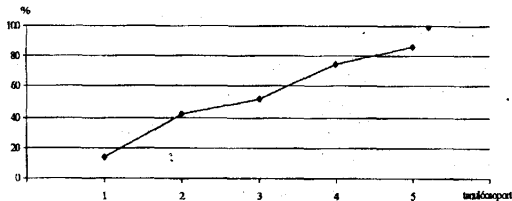
számon kéri feladatról van szó. Ha a tanuló a probléma bizonyos részletismereteinek birtokában van, elérhet részeredményeket. Pontos, minden részletében biztos tudás szükséges azonban a feladat teljes megoldásához.

A példa nem túl nehéz, ezért meglepő a szerény teljesítmény. Különösen az magyarázható nehezen, hogy igen magas a 0 pontot elérő tanulók száma. A jól kezdő, de csak rész megoldást adó tanulók többnyire a radiánnal és a periódusok meghatározásával bánnak nehezen. Összességében megállapítható, hogy elég alacsony szintűek a vizsgált tanulók trigonometriai ismeretei, a legjobb csoportot leszámítva eredményeik nem érik el az 50%-ot. A feladat jól differenciál, de az előzőhöz hasonlóan a 4. és 5. csoport között nagy a teljesítményugrás, 47%-ról 92%-ra ugrik a csoport teljesítménye.

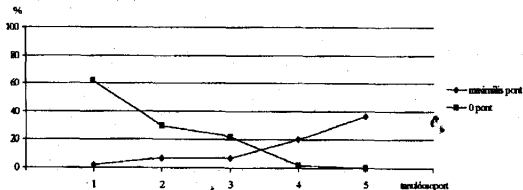
A 7. feladat funkciója szintén kettős. Részben arra ad választ, hogy miként képesek reprodukálni a tanulók egy ismert, tanult tétel bizonyítását, valamint síkgeometriai ismereteikről is képet kapunk (16., 17. ábra).

Az eredmények – a leggyengébb csoportot nem számítva – nem túl rosszak. A második csoportban a maximális pontszámok 42%-át kapják a tanulók, az ötödikben 86%-át. Vagyis egy egyszerű tétel bizonyításának reprodukálására részben vagy

16. ábra – 7. feladat. Az egyes tanulócsoportok százalékos teljesítménye az elérhető maximális pontszámhoz viszonyítva



17. ábra – 7. feladat. Az egyes tanulócsoportokban elért maximális és 0 pontszámú tanulók százaléka



egészben a vizsgált tanulók igen nagy hányada képes ebben a témakörben. A maximális pontszámot kapott tanulók száma azonban igen csekély minden csoportban. Itt is érvényes az a több feladat tárgyalásánál már említett megállapítás, hogy a tanulók jelentős része nincs tisztában azzal, hogy mit kell leírni, mely részleteket kell indokolni, s melyek azok a tudáselemek, amelyek felhasználása természetes, magyarázatra nem szorulnak valamely matematikafeladat – különösen a bizonyítást igénylő feladat – megoldása közben ahhoz, hogy az teljes legyen.

A teljes mintából – a hét feladatot együtt értékelve – megállapítható, hogy az egyébként biztos ismeretekkel, jó képességekkel rendelkező tanulók megoldásaiiban is a pontos indoklás terén van a legtöbb hiányosság.

Matematikaérettségi feladatok 1993-ban

1. 6%-os és 30%-os töménységű sósavat összeöntve 24 liter 15%-os töménységű sósavat kaptunk. Hány liter sósavat öntöttünk össze a kétféle sósavból?

2. Egy négyzet két szomszédos csúcsa $A(1;4)$, $B(5;2)$. Számítsa ki a CD oldal felezőpontjának koordinátáit!

3. Az r sugarú körbe írt trapéz egyik oldala r , a két szára $r\sqrt{2}$. Mekkora a negyedik oldala?

4. Egy számtani sorozat első négy tagjához rendre 5-öt, 6-ot, 9-et és 15-öt adva egy mértani sorozat egymást követő tagjait kapjuk. Határozza meg a mértani sorozat hányadosát!

5. Mely valós számokra igaz, hogy

$$\operatorname{tg}^2\left(\frac{\pi x}{4} + \frac{\pi}{3}\right) = 1 \quad ?$$

6. Adja meg a következő egyenlet valós megoldásait!

$$\sqrt{11^x} = \sqrt[3]{121}$$

7. Bizonyítsa be, hogy a derékszögű háromszög befogója az átfogónak és a befogó átfogóra eső merőleges vetületének a mértani közepe!

Szakály Márta

Biológiaérettségi a gimnáziumok nappali tagozatán, Magyarországon

I. A biológia mint érettségi tantárgy

A Magyarországon érvényben levő érettségi rendszerben a biológia választható tantárgy. Két változata van: a szóbeli és a közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga.

1. A szóbeli biológiaérettségi vizsga

Szóbeli érettségi vizsgát biológiából azok a tanulók tesznek, akik valamilyen oknál fogva (gyenge átlageredmény, szociális tényezők, egyéni megfontolások stb.) nem tudnak vagy nem akarnak továbbtanulni, de a tantárgyat szeretik és értik. A szóbeli érettségi vizsgánál iskolánként az ott tanító szaktanárok dolgozzák ki a tételket a témakörök arányai és a minisztérium által megadott útmutató alapján.¹

A szóbeli érettségi vizsga egy gyakorlati és egy elméleti részből áll. A gyakorlat általában növényhatározás vagy állatfelismerés, illetve fiziológiai vagy biokémiai vizsgát. A tétel elméleti része mindig három részből tevődik össze: 1. a felépítés és a működés kapcsolatának vizsgálata, 2. egy oksági kapcsolat elemzése és 3. problémamegoldó feladat.

A tételek összeállításánál ügyelnek arra, hogy a fiziológiai vagy biokémiai vizsgát olyan témakörből válasszák, amelyből elméleti kérdést nem kap a vizsgázó, ugyanakkor az elméleti rész feladatai a tananyag más-más nagyobb egységeit képviselik. Ily módon az érettségiző diák összesen négy nagy témakör anyagából kap kérdéseket, gyakorlati feladatokat. A szóbeli érettségi vizsgán annak a megállapítása a cél, hogy a vizsgázó a biológia egészéről átfogó ismeretekkel rendelkezik-e, képes-e a biológia elemi kutatómódszereit a feladatmegoldásokban alkalmazni, illetve a biológia törvényszerűségeit a gyakorlati életben felhasználni.

2. A közös érettségi-felvételi írásbeli biológiai vizsga

Írásbeli érettségi vizsgát azok a tanulók tesznek, akik olyan felsőoktatási intézményben szeretnének továbbtanulni, ahol a biológia felvételi tantárgy. Ez tehát egy közös érettségi-felvételi vizsga. E sajátossága folytán lényegesen eltér a szóbeli érettségi vizsga struktúrájától, technikai lebonyolításától.

Az írásbeli érettségi központi: minden vizsgázó egyidejűleg ugyanazt a feladatsort oldja meg az egész országban. A témakörök kiválasztásánál is más szempontok érvényesülnek, mint a szóbeli érettségi vizsgánál. Az egyik leglényegesebb különbség, hogy míg a szóbeli tétel sor összeállításakor figyelnek arra, hogy az minél többféle anyagrészt tartalmazzon, addig az írásbelin általában kiemelt témakörök találhatóak, amelyek azonban szinte évről évre változnak. Az 1990-es, 1991-es években a biokémia, a szabályozás és a genetika, később a biokémia mellett az

¹ Útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgához. Biológia. Művelődési Minisztérium, é.n.

élettan (1992), majd az élettan és a genetika mellett a rendszertan (1993) kapott hangsúlyos szerepet. Az írásbelizőknek nem kell gyakorlati feladatot megoldaniuk, így az elméleti rész számonkérése részletesebb, összetettebb. Rendszerint 8-12 feladattípusból áll a tételorsó, amelyek között vannak egypon-tos (40-60 db), valamint magasabb pontszámú feladatok (ábraelemzés, fogalommeghatározás stb.) egyaránt.

I. ábra – A szóbeli és írásbeli biológia érettségi vizsga legfontosabb jellemzőinek összehasonlítása

BIOLÓGIA			
Választható érettségi tantárgy			
SZÓBELI ÉRETTSÉGI VIZSGA		ÍRÁSBELI ÉRETTSÉGI VIZSGA	
helyi		központi	
cél a tananyag minél nagyobb területének lefedése (a tétel minden feladata más témakört érint)		nem cél a tananyag minden területének lefedése (kiemelt témakörök)	
A tétel felépítése			
Gyakorlati rész		nincs	
Élméleti rész		(8-12 feladattípusból áll)	
növénymeghatározás, állatfelismerés, fiziológiai és biokémiai vizsgálat		1 pontos tesztek (40-60 kérdés)	
(3 elemből tevődik össze)		magasabb pontszámú feladatok	
felépítés és működés kapcsolata		(pl. ábraelemzés, genetikai feladat, szöveges feladat stb.)	
okási kapcsolat			
problémamegoldás			

II. A biológia-tanterv és az írásbeli érettségi vizsgafeladatok tartalmának összevetése

I. A tantervi tartalom a gimnáziumi biológiaoktatásban

A természettudományi tantárgyakat a gimnáziumokban szakaszosan, egymástól eltérő időtartamban és más-más évfolyamokon tanítják. Így például a gimnáziumok többségében a fizikát négy (I–IV. osztály); a biológiát (II–IV. osztály) és a kémiát (I–III. osztály) három, míg a földrajzot (I–II. osztály) csak két tanéven át.

A biológia tantárgy tartalmi elemeiről a jelenleg érvényben levő tanterv² témái tájékoztatnak. Az arányok megállapításához 100%-nak tekintetem a gimnáziumi biológia tantárgy hároméves összóraszámát, és ehhez viszonyítottam az egyes tematikus egységekre ajánlott óraszámokat (*I. táblázat*).

Az ábrán a témakörök esetében egész számra kerekített értékek szerepelnek.

A biológiát mindhárom tanévben heti 2 órában tanítják. Az *I. táblázat*ból és a *2. ábráról* jól látható, hogy a *II. osztály*ban a tanév elején a rendszertani ismeretek, a minél nagyobb növény- és állatfajismeret eljáratítása a cél (11%). Ezt követi az ökológiai témakör, amelynek egy része szorosan kapcsolódik a rendszertani ismeretekhez. Célszerű ugyanis a rendszertanban azokat a fajokat megtaníttatni, amelyek az ökológiában is kiemelt szerepet játszanak.

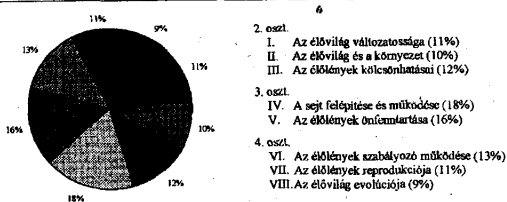
² Lénárd Gábor: Biológia-tanterv a gimnáziumok számára. Budapest, 1990.

1. táblázat – Az egyes témakörökre ajánlott óraszámok aránya a gimnáziumi biológia-tantervben (a hároméves összóraszám százalékában)

II. osztály:	óra	%
I. Az élővilág változatossága	12	11,0
1. A rendszerezés alapjai, vírusok, egysejtűek, gombák, zuzmók	3	2,7
2. Többsejtű eukarióta növények	4	3,7
3. Többsejtű eukarióta állatok	5	4,6
II. Az élővilág és a környezet	11	10,1
4. A bioszféra	6	5,5
5. A biomok	5	4,6
III. Az élőlények kölcsönhatásai	13	12,0
6. Populációk és társulások	7	6,5
7. Az állatok viselkedése	6	5,5
III. osztály:	óra	%
IV. A sejt felépítése és működése	19	17,6
1. A sejtet felépítő kémiai anyagok	6	5,5
2. Anyagcsere-folyamatok a sejtben	7	6,5
3. A sejtalkotótól a szövetekig	6	5,5
V. Az élőlények önfenntartása	17	15,7
4. A táplálkozás és a légzés	7	6,5
5. Az anyagszállítás és a kiválasztás	7	6,5
6. A kültakaró és a mozgás	3	2,7
IV. osztály:	óra	%
VI. Az élőlények szabályozó működése	14	13,0
1. A hormonális szabályozás	5	4,6
2. Az idegi szabályozás	9	8,3
VII. Az élőlények reprodukciója	12	11,0
3. A szaporodás és az egyedfejlődés	6	5,5
4. Az öröklődés	6	5,5
VIII. Az élővilág evolúciója	10	9,2
5. Az evolúció genetikai alapjai	4	3,7
6. A bioszféra evolúciója	6	5,5

A III. osztály első félévében oktatott sejttan (17,6%) a hároméves biológia-tananyag azon része, mely a tanulókat a legnagyobb szellemi erőfeszítés elé állítja. Ennél az anyagrésznél igen sok szemléltetésre, gyakorlati órára lenne szükség, ami sajnos nem fér bele a rendelkezésre álló időbe. A tanulóknak ebben a félévben kell elsajátítaniuk a biokémiai kísérletezés alapjait, itt kell megtanulniuk a kísérletek leírását és a következtetések levonását, hisz ezeket az ismereteket az élettani kísérletek elvégzésekor már alkalmazniuk kell. Ez a félév szinte választó-

2. ábra — A fő témakörök aránya a gimnáziumi biológia-tantervben



víz abban az értelemben, hogy ekkor dől el, hogy az a diák, aki biológiai érdeklődéssel érkezett a gimnáziumba, kitart-e az ilyen irányú pályaaorientációja mellett. A harmadik osztályos tananyag második részét képező élettant (15,7%) a tanulók általában könnyebben sajátítják el, a legtöbbjük érdeklődési köréhez ez az anyag-rész ugyanis közelebb áll.

A IV. osztályos tananyag az élőlények szabályozási funkciójával (hormonális szabályozás, idegi szabályozás 13%), az élőlények reprodukciójával (11%), valamint az élővilág evolúciójával (9,2%) foglalkozik.

A gimnáziumi biológia tantárgy témaköreinek elosztása a rendelkezésre álló három tanévre meglehetősen egyenetlen, ami elsősorban az anyagrészek eltérő szakmai nehézségéből adódik. A II. osztály hagyományosnak mondható és nem is nehéz ismeretanyagának feldolgozását nehezíti az a tény, hogy az első osztályban nem tanulnak biológiát. A tanulókat ismét „rá kell hangolni a tantárgyra”, a feledésbe merült ismereteket elő kell hívni, és a tantárgy nyelvezetét be kell gyakoroltatni. Az utolsó évfolyam ismeretanyaga azért nehéz, mert a tananyag feldolgozására az érettségi vizsga korai időpontja miatt kevesebb idő áll rendelkezésre. Valószínű, hogy a felsorolt okok is közrejátszanak abban, hogy a nem felvételiző diákok közül kevesen választják a biológiát érettségi tantárgynak. A természettudományi tantárgyak közül a tanulók többsége szívesebben érettségizik a rövidebb ideig tanult, kevesebb ismeretanyagot tartalmazó földrajz tantárgyból.

2. Az 1980–94-es évek közös érettségi-felvételi biológia-írásbeli feladatsorai

Az elemzést két szempont alapján végeztem, s ehhez az érettségi feladatok más-más halmazát használtam: A) az alkalmazott feladattípusok (az 1980–94-es évek feladatai alapján), B) a tantervi tartalom és az érettségi feladatok összevetése (az 1990–93-as évek feladatai alapján).

A) Alkalmazott feladattípusok (1980–1994)

A jelenlegi közös érettségi-felvételi 1980-tól van érvényben. A központi írásbeli feladatok jelen rendszerének bevezetését az az igény szülte, hogy az érettségiző és felvételiző diákok biológiatudását mérhetővé tegyék. Ennek gyakorlata úgy alakult, hogy a 100 pontos feladatlap eredményeit a felsőoktatás 15 pontos skálára vetíti. Ezáltal valósulhat meg az, hogy a felvételiző diákok biológiából nyújtott teljesítményét azonos vizsgahelyzetben azonos módon értékeljék.

A 2. táblázatból látható, hogy az 1980–1989 között megtartott érettségik feladattípusai között a zárt végű tesztfeladatok (egyszerű és többszörös választás, asszociációk) kapták a legfontosabb szerepet a tesztsorok összeállításánál. E sorok feladatairól azonban kiderült, hogy a biológia tantárgy esetében kevésbé képesek mérni a logikus gondolkodás képességét és a kreativitást. Ezzel magyarázható, hogy 1990-től egyre nagyobb hangsúlyt kaptak az összefüggés-elemzések, a példamegoldások és az ábraelemzések. Ugyancsak az 1990-es évektől nőtt meg a problémamegoldó és a számolást igénylő feladatok aránya. Ez utóbbi feladatok az esszékérdésekkel együtt talán a legalkalmasabbak a biológiai intelligencia és a gondolkodási képesség mérésére akkor, ha a tesztszerkesztés folyamatába nem csúszik hiba (rossz instrukció, hibás ábra, nem tankönyvsemleges pontozási útmutató stb.).

2. táblázat — A biológia közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga feladattípusairól 1980–1994 között

A vizsga éve	80	81	82	83	84	85	86	87	88	89	90	91	92	93	94
Feladattípusok	Elérhető pontszámok														
Egyszerű választás	10	10	10	10	15	15	10	10	5	5	4	-	-	6	-
Egyszerű hibakutatás	-	-	-	-	5	5	5	5	5	-	-	-	-	-	15
Többzörős választás	10	10	10	10	10	10	-	5	-	-	5	8	6	13	-
Asszociáció	20	20	20	20	-	-	-	-	10	10	10	13	14	28	20
Relációanalízis	20	20	20	20	19	20	12	8	10	25	21	19	15	8	-
Problémamegoldó feladat	-	-	-	-	-	-	23	22	10	15	-	10	-	-	-
Szöveges feladat	25	25	25	25	31	50	50	50	26	20	30	13	27	10	20
Táblázatos feladat	10	10	10	10	20	-	-	-	-	-	-	10	12	7	10
Rajzos feladat	5	5	5	5	-	-	-	-	-	10	15	10	12	10	-
Kísérletelemzés	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	-	5	-	-	-
Genetikai feladat	-	-	-	-	-	-	-	-	18	10	15	17	10	7	15
Számolási feladat	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-
Mennyiségi összehasonlítás	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6	-
Fogalom meghatározás	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	10
Struktúra-funkció	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10
Összpontszám	100	100	100	100	100	100	100	100	104	100	100	100	100	100	100

A feladattípusok elnevezése az érettségi tételsort összeállító szakemberektől származik. Az 1993-as érettségi vizsga tartalmi elemzésénél mindenhol az itt található elnevezéseket használok. 1988-ban az elérhető összpontszám a jutalompontok miatt magasabb.

B) A tantervi tartalom és az érettségi feladatok összevetése (1990–1993)

A tartalomelemzés során összehasonlítottam a gimnáziumi tananyag és a négy év érettségi feladatainak témaköreit (3. ábra).

A függőleges osztás magában foglalja a vizsgákon megkövetelt tartalmi elemeket, és feltünteti azt is, hogy ezek az ismeretek a tanterv melyik évfolyamához kapcsolódnak. A vízszintes oszlopról szintén két fontos információ olvasható le: az egyik a vizsga éve, a másik pedig a feladatokra kapható pontszám. („a”= egy pontos feladat, „b”= többpontos feladat).

Az ábráról egyértelműen leolvasható, hogy minden téma, amely a tantervben jelen van, megtalálható a vizsgált négy év érettségi feladatsoraiban is, de az, hogy milyen mennyiségben és mekkora súllyal, az rendkívül változó. A biokémiával, a szabályozással, valamint a genetikával kapcsolatos feladatok állandóan nagy számban és magas pontszámmal vannak jelen az érettségi tesztekben. A rendszertani kérdések száma 1990 és 1993 között növekedett, míg az élettan és az evolúció témaköréből csak szórányosan fordulnak elő kérdések mind az egy-, mind a többpontos feladatoknál. Legkiegyenlítettőbb az 1993-as feladatsor, hiszen a tesztkészítők megpróbálták egyformán méríteni a három év során elsajátítható ismeretanyagból.

III. Az 1993. évi biológia közös érettségi-felvételi írásbeli feladatok részletes elemzése

A következőkben arra a kérdésre szeretnék választ adni, hogy az 1993-as évben biológiából írásbeli érettségiző tanulók hogyan tudtak megbirkózni a velük szemben felállított követelményekkel. Az elemzést *Mátrai Zsuzsa* Középszakos tanár-

3. ábra — A tantervi tartalom és az 1990 és 1993 közötti írásbeli érettségi feladatok összevetése témakörönként (a = egyponos feladatok; b = többponos feladatok)

Oszt.	Tanév		1990		1991		1992		1993	
	Témakörök		a	b	a	b	a	b	a	b
II.	Rendszertan	Vírusok					1	rendszertani besorolás	2	
		Baktériumok								
		Növények	1		6		3		7	
		Gombák							1	
		Állatok			1	szelzlábúak	9	8		
	Ökológia		3		4		2	N körf., biotok	2	
	Kölcs. hat.	1	populáció elterjedése	2	problémamegoldás				1	
	Etológia			1		3		1		
III.	Biokémia		14	lebontás folyamata	4		2	CO ₂ -megkötés, fehérjeszintézis	5	ATP
	Sejttan		1		2		7	exocitózis	5	
	Szövettan									
	Élettan	Táplálkozás	1						3	tápcsatorna működése
		Légzés								
		Anyagszáll.	2		2	vérkeringés	1		1	szív
		Kiválasztás		szűrlet keletkezése			3		1	
	Mozgás	1		1						
Komplex									fogalommeghatározás	
IV.	Szabályozás		6	tiroxin	4		4	hipotalamusz	5	
	Idegi		8		13				8	
	Reprodukcó		1	mitózis, meiózis		női ivarszervek	2		2	
	Öröklődés		2	3 genetikai feladat	1	2 henetikai feladat		2 genetikai feladat	6	1 genetikai feladat
	Evolúció				1				5	

gyi feladatbankok című cikkében³ ismertetett minta alapján kiválasztott biológiadolgozatok eredményeinek feldolgozásával végeztem el.

A kiválasztott 40 iskola közül egyben nem volt írásbeli érettségiző biológiából 1993-ban, 10 iskolában 6-nál kevesebben tettek írásbeli vizsgát, és 5 iskola eredménye értékelhetetlen volt a rosszul olvasható másolat vagy a hiányos adatközlés miatt. Végeredményben biológiából összesen 180 tanuló dolgozatát értékeltem a tervezett 240 helyett (75%).

1. Feladattípusok – tanulói teljesítménycsoportok – az elemzés tartalma

1993-ban a közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga feladatsorában a következő *feladattípusok* szerepeltek: I. Egyszerű választás; II. Négyféle asszociáció; III. Relációanalízis; IV. Mennyiségi összehasonlítás; V. Ötféle asszociáció; VI. Többszörös választás; VII. Ábraelemző teszt; VIII. Genetikai feladat; IX. Ábrás feladat; X. Fogalommeghatározás; XI. Szöveges feladat; XII. Táblázatos feladat. Közülük az I–VII. egyponos (a), a VIII–XII. többponos (b) feladat volt.

A feladatok elemzéséhez a tanulókat teljesítményeik alapján öt, közel egyenlő létszámú *teljesítménycsoportba* osztottam. (3. táblázat)

3. táblázat – A tanulók száma az egyes pontkategóriákban (n = 180)

Pontkategóriák	0–51	52–62	63–68	69–76	77–100
Tanulók száma	35	36	32	37	40

A következőkben az egyes feladattípusokban/feladatokban elért eredményeket ezekben a kategóriákban elemeztem. Az 1. tanulócsoportba minden esetben az a 35 tanuló tartozik, akiknek az összeredménye 0 és 51 pont közé esik, azaz a biológiából érettségizők leggyengébb 20%-át jelentik. A legjobb eredményt elérték, vagyis a tanulók legjobban teljesítő 20%-a az 5. csoportba tartozik, az általuk elért pontszám 77 és 100 pont között van.

Egy-egy feladattípus részletes *elemzésének tartalma* a következő: megadom a hozzájuk tartozó írásbeli érettségi-felvételi feladatok sorszámát (l. *Melléklet*); elemzem a feladatok tartalmát, jellegét; értelmezem a tanulói teljesítményeket, valamint grafikonok alapján (4–21. *ábrák*) vizsgálom, hogy a feladatok milyen mértékben alkalmasak a tanulók biológiai teljesítményének differenciálására, megméréstetésére. A feladatokhoz tartozó első grafikon görbéje azt mutatja, hogy az adott kategóriába eső tanulók a maximálisan elérhető pontszám hány százalékát érték el. A második görbe pedig azt jelzi, hogy az adott kategóriába került tanulók hány százaléka ért el 0, illetve maximális pontot.

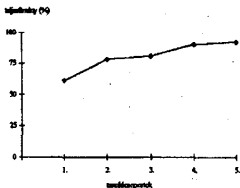
2. Az I–VII. (egyponos) feladatok részletes elemzése

Egyszerű választás (I.)

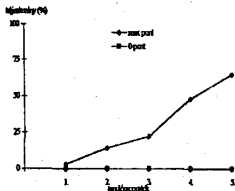
Az I. feladattípushoz az 1–6. számú feladat tartozik, amelyek mindegyike 1-1 pontot ér. A 4. feladat kivételével mind az öt a II. és III-os tankönyvekből szó

³ Lásd számunk 12. oldalán.

4. ábra — Egyszerű választás, teljesítmény tanulócsoportonként



5. ábra — Egyszerű választás, 0 és maximális pontszámú tanulók



szert átvett kérdések. Közülük 5 a tananyag ismeretében könnyen megoldható. A 4. feladat az, amely egy recesszíven öröklődő betegség előfordulásának gyakoriságával foglalkozik, tehát a helyes megoldáshoz az öröklődés ismerete mellett annak alkalmazása és a gyakoriság kiszámítása is szükséges.

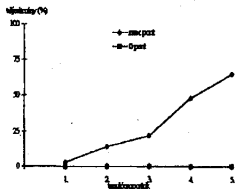
A 4. ábráról leolvasható, hogy a feladat gyengén differenciál, ez különösen a 2–5. csoportok esetében igaz. Az 1. tanulócsoport tagjai is 60% fölött teljesítettek, a legjobbak teljesítménye pedig 93%-os. 0 pontos eredmény (5. ábra) még a leggyengébbeknél sem fordult elő. A maximális pontszámot mutató görbe szerint az eredmények erősen szórnak.

Négyféle asszociáció (II.)

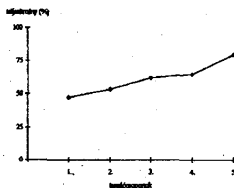
E feladattípushoz a 7–19. számú feladatok tartoznak, amelyek témájukat tekintve két részre oszthatók. Az egyik megoldásához állatrendszertani (kételtűek, hüllők), a másikhoz növényrendszertani ismeretek szükségesek.

A 6. ábra szerint a meglehetősen könnyűnek tűnő feladat (1. tanulócsoport is 68%-ot teljesített) a 2–4. csoportok között alig differenciál. Annak ellenére, hogy 0 pontot senki sem kapott, kevés a maximális pontszámot elérő tanulók száma, a

6. ábra — Négyféle asszociáció, teljesítmény tanulócsoportonként



7. ábra — Relációanalízis, teljesítmény tanulócsoportonként



legjobb tanulócsoporthoz is csak 45%. Ennek oka abban keresendő, hogy a már az általános iskolában is megkövetelt ismeretanyag esetében a tanulók zöme bízott az emlékezőképességében, és nem fektetett kellő energiát a rendszertani témakör átismétlésére.

Relációanalízis (III.)

A 20–26. számú feladatok tartoznak e feladattípusba. A relációanalízis kérdései 1 kivételével (22. feladat) a IV. osztály témaköreire kérdeznak rá (genetika, idegrendszer, hormonrendszer). A feladatok helyes megoldásához a tananyag ismerete mellett az ok-okozati összefüggések felismerése is szükséges.

A feladatok a szélső tanulócsoporthoz között differenciálnak jól, de a 2–4. esetében szinte nincs lényeges különbség (7. ábra). Bár 0 pontot még az első csoport tanulói sem kaptak, ennek ellenére a témakörök nehézsége miatt a maximális pontszámot elért tanulók aránya is nagyon alacsony: 3. csoport 2%, 4. csoport 6%, a legerősebb csoport is csak 27,5%.

Mennyiségi összehasonlítás (IV.)

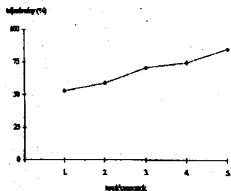
Az ide tartozó öt (27–31.) feladat esetében fontos volt az elsajátított ismeretek értelemszerű alkalmazása. Segítségükkel képet kaphattunk arról, hogy a tanulók mennyire értették meg a sejtosztódás alapjainak lényeges mozzanatait.

Nem mutat tudáskülönbséget a 3. és 4. tanulócsoporthoz között (8. ábra), amit jól alátámaszt a maximumgörbe szokatlan lefutása is. A 4. tanulócsoporthozban a maximális pontszámot kevesebben érték el, mint az összpontszám szerint gyengébben teljesítő 3. csoportba sorolt tanulók. A többi tanulócsoporthoz között viszonylag jól differenciál. Nem volt könnyű ez esetben sem a maximális pontszám elérése, amit a legerősebb tanulócsoporthoz 47,5%-os értéke is bizonyított (9. ábra).

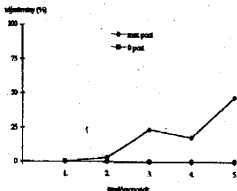
Ötféle asszociáció (V.)

A 32–41. számú feladatok két kérdéskört érintenek: az elsőben a földtörténeti korokról és az akkor zajló evolúciós változásokról esik szó, a másodikban a növényi

8. ábra — Mennyiségi összehasonlítás, teljesítmény tanulócsoporthozként

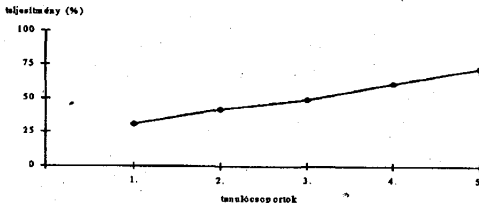


9. ábra — Mennyiségi összehasonlítás, 0 és maximális pontszámú tanulók



szövetekről. Az első témakör meglehetősen igénybe veszi a tanulók emlékezetét. Az utóbbi témakör (növényiszövettan) ismeretanyagát a diákok többsége nem szereti, érdeklődési körétől távol álló. Ezzel magyarázható a 0 pontos eredmények megjelenése. A feladatok mindkét esetben reprodukzív jellegűek. Eltér a grafikonok görbéje az eddigiektől. A nehezebbnek tűnő feladatok egyenletesen és jól differenciálódnak a tanulócsoportok között (10. ábra). Itt fordul elő először 0 pontos teljesítmény, és igen alacsony a maximális pontszámot elért tanulók száma is: a 3. csoportban mindössze 2%, a 4. csoportban senki sem érte el a maximumot, és a legerősebb csoportban is csak 17,5%.

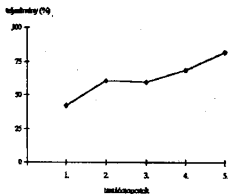
10. ábra — Ötféle asszociáció, teljesítmény tanulócsopontonként



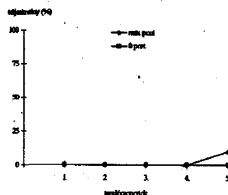
Többszörös választás (VI.)

A feladattípushoz 13 feladat tartozik. Ez a „legváltozatosabb” feladattípus, ahol mindhárom tanév témakörei képviselve vannak. Mint ahogy a típus neve is mutatja, többről van szó, mint a tananyag pusztá felidézéséről, a megoldás mindenképpen a tanultak jó és biztos alkalmazását igényli, ennél fogva produktív jellegű. A feladatokat jól megoldani csak azok a tanulók tudják, akiknek az egész gimnáziumi tananyagról jó áttekintésük van, és gyorsan tudnak váltani a különböző témakörök között. A teljesítménygörbe hasonló az eddigiekhez (11. ábra). 0 pontos eredménye

11. ábra — Többszörös választás, teljesítmény tanulócsopontonként



12. ábra — Többszörös választás, 0 és maximális pontszámú tanulók

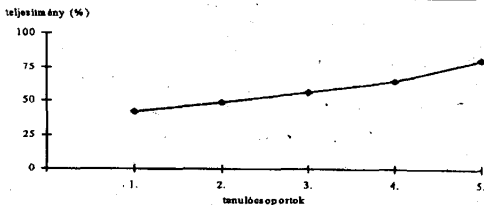


feladatok megoldásakor nem fordult elő, ugyanakkor maximális pontszámot csak a legerősebb csoportban értek el, s ott is alig éri el a 10%-ot (12. ábra).

Ábraelemző teszt (VII.)

A gerincvelő keresztmetszetét mutató 4 ábrához összesen 7 feladat tartozik. Közöttük ötféle asszociáció, mennyiségi összehasonlítás és relációanalízis egyaránt előfordul. Az előzőekhez hasonlóan ezek megoldásai is 1-1 pontot érnek. A megoldás mindenképpen produktív tudást igényel, hiszen a tanultak gyakorlati alkalmazását jelenti a gerincvelő működésének pontos ismerete mellett. A leggyengébb csoport 42,4%-os teljesítménye magasnak mondható, de ugyanakkor a legerősebb csoport csak 80%-os teljesítményű (13. ábra). Maximális pontszám csak a 4. és 5. tanulócsoporthban fordul elő, az utóbbiban 27,5%-os értékkel.

13. ábra — Ábraelemző teszt, teljesítmény tanulócsopontonként



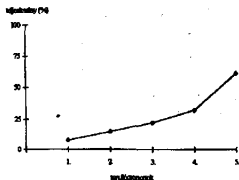
3. A VIII–XII. (többpontos) feladatok részletes elemzése

Genetikai feladat (VIII.)

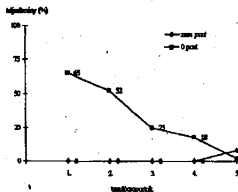
Az elnevezés ellenére inkább populációgenetikai feladatról van szó, hiszen a vizsgázóknak allélgyakoriságokat és genotípusgyakoriságokat kell kiszámítaniuk. A szövegrészbe hiba csúszott, hisz a humán populációkban nem szokásos a „vad” típus kifejezést használni, amely a *Drosophila*-genetikából vagy esetleg más állatkísérletekből helytelenül átvett kategória. Ez az első olyan feladat, amelynek megoldásáért nem 1 pont jár, a helyes válasz maximálisan 7 pontot ér. A tanulók felkészültségét, tudását a leginkább próbára tevő feladat, megoldása a vizsgázóktól produktív jellegű tudást igényel. Az eddigieknél lényegesen jobban differenciál, a leggyengébbek teljesítménye mindössze 7,8%, s a legjobb eredménye is alig haladja meg a 60%-ot. Ez a feladattípus – ha hibátlan lenne – különösen a legjobb kiválasztását tenné lehetővé, hiszen a 4. és 5. csoport között a legnagyobb a különbség (14. ábra). Ha visszagondolunk arra, hogy az eddigiek során csak igen csekély százalékban találkoztunk 0 pontos eredménnyel, akkor e feladat ebből a szempontból is különleges. Az első két tanulócsoporthban igen magas a 0 pontot elérők százalékos aránya (65%, 50,7%), de még a legerősebb tanulócsoporth-

ban is közel 2%. Nagyon kevesen, 7,5% értek el maximális pontszámot, csak az 5. tanulócsoport tagjai (15. ábra).

14. ábra — Genetikai feladat, teljesítmény tanulócsoportonként



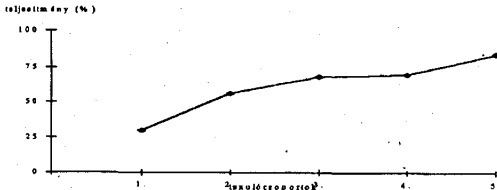
15. ábra — Genetikai feladat, 0 és maximális pontszámú tanulók



Ábrás feladat (IX.)

A szív részleteit jelölő ábrához 10 feladat kapcsolódik. Ez az ábra a III. osztályos tankönyvben szereplő rajznak a tökéletes másolata, tehát a diákok számára jól ismert, megoldása nem okozhatott gondot. Helyes válaszok esetén maximálisan 10 pontot érő feladatról van szó. Az anatómiai ismeretek birtokában, a vérkörök lefutásának ismeretében a kérdések könnyen megválaszolhatók, reprodukzív jellegűek. A grafikon ábrái szerint e feladat inkább a középmezőnyben differenciál jól (2–4. csoport), igen nagy az ugrás az 1–2. és a 4–5. csoportok között, vagyis az előzőek gyengén teljesítettek, az utóbbiak nagyon jól dolgoztak (16. ábra). Találkozunk ugyan 0 pontos eredménnyel is, de csak igen kis százalékban, az 1. tanulócsoportban. Meglepően alacsony a maximális pontszám értéke, amely szinte csak az 5. tanulócsoportban fordul elő, és nem éri el a 30%-ot. Mivel a szív felépítése és működése már az általános iskolai tananyagban is szerves része, így a maximális pontot elérők kis száma nehezen magyarázható.

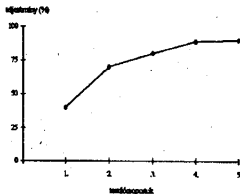
16. ábra — Ábrás feladat, teljesítmény tanulócsoportonként



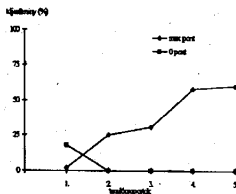
Fogalm meghatározás (X.)

A vizsgázó feladata, hogy nagyon röviden, tömören, egy mondatban válaszoljon a feltett kérdésekre. Az 5 fogalmat különböző anyagrészekből válogatták, például lézési hányados, kambium, megszokás stb. A feladatok reprodukív jellegűek, megoldásuk maximálisan 5 pontot ér. Ez a feladat elsősorban a leggyengébbek kiszűrésére jó, hiszen valójában csak az 1. és 2. csoport között differenciál (17. ábra). Ezt támasztja alá a 0 pontot elérők arányát mutató grafikon is (18. ábra). Érdekesen alakul a maximális pontszám görbéje, amely 3 pólusú (1. csoport; 2-3. csoport; 4-5. csoport). A fogalmak meghatározása a mezőnyt nagyjából gyengékre, közepesekre és jókra osztotta. Sajnos még a legjobb tanulócsoport esetében is megmutatkozik a pontos biológiai kifejezőmód hiányossága: a definíciók egy része pongyola.

17. ábra — Fogalm meghatározás, teljesítmény tanulócsoportonként



18. ábra — Fogalm meghatározás, 0 és maximális pontszámú tanulók



Szöveges feladat (XI.)

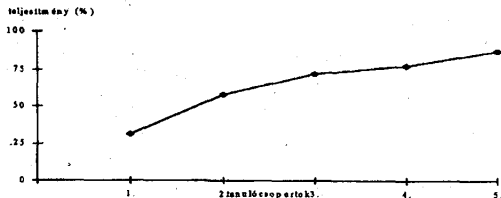
A feladat témája az ATP (adenozin-trifoszfát). A vizsgázónak 1 oldal terjedelemben össze kell foglalnia ismereteit az ATP-ről. Az összefoglalóban szót kell ejtenie annak jelentőségéről, szerkezetéről, képződéséről, valamint 3 ATP-igényes folyamatról. Ha mindezeknek eleget tesz, maximálisan 10 pontot ér a válasz. A szöveges válasz arról informál, hogy az érettségiző-felvételiző képes-e egy téma átfogó feldolgozására, a lényeges összefüggések megmutatására, valamint, hogy mennyire látja egységben a különböző anyagrészek összetartozó fogalmait.

Nagy a különbség az 1. tanulócsoport 31%-os és az 5. csoport 87%-os teljesítménye között. A 2-4. csoport nem mutat lényeges különbséget, tehát a feladat a leggyengébbeket választja szét (19. ábra). 0 pontot csak az 1. tanulócsoportban értek el 17,1%-ban. A maximális pontszámot elérők aránya az ötödik csoportban a legnagyobb, 42,6%.

Táblázatos feladat (XII.)

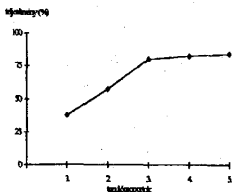
A kitöltött táblázat az emésztési folyamatok – szervek, váladékuk, azok hatóanyagai és funkciói – pontos ismeretét követeli meg. Ezt a típusú feladatot ismerik a tanulók, hiszen a témazárók esetében gyakran alkalmazzák a biológiatanárook.

19. ábra — Szöveges feladat, teljesítmény tanulócsoportonként

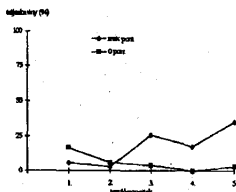


Nem szerencsés a pontozási rendszer, ugyanis két helyes válasz 1 pontot ér, ami páratlan esetben lefelé kerekítendő. A kapható maximális pontszám 7. A nehéznek nem mondható feladat a két gyenge csoportot választja szét az erősebb mezőnybe tartozó három másik csoporttól. A 3–5. csoportban már nem differenciál igazán (20. ábra). Ezt a tendenciát mutatja az a grafikon is, ahol a 0 pontot teljesítők gyakoriságát tüntettük fel (21. ábra).

20. ábra — Táblázatos feladat, teljesítmény tanulócsoportonként



21. ábra — Táblázatos feladat, 0 és maximális pontszámú tanulók



IV. Összegzés-kitekintés

Az 1993. évi biológia közös érettségi *teszt* sor *átlagos tartalmi összetételének* arányai 1990 és 1993 között (a 3. ábra adatai szerint) jól tükrözik a szaktudomány irányvonalát, a tantárgy-pedagógiai tendenciákat és a tesztkészítők koncepcióját. A négy év érettségi témaköreinek együttes vizsgálatakor a kapott eredmény a következő: legnagyobb súllyal a szabályozás, a biokémiai és a sejttani-szöveti területek szerepelnek (22–23%), ezt csökkenő mértékben a rendszertan (19%), a reprodukció (11%) és az élettan (10%) követi. Az ökológia (6%), a kölcsönhatások és az etológia (5%), valamint az evolúció (3%) témakörök szinte elenyésző arányban vannak jelen. Mindezekből egyértelmű, hogy az elmúlt évek érettségi feladatsoraiban még mindig

az 1960–70-es évek biológiai forradalma tükröződik. A biokémiai, sejttani, szövettani, valamint a szabályozással kapcsolatos feladatok nagy aránya azzal is magyarázható, hogy az orvosegyetemre jelentkezőknek az e témakörök ismeretére van leginkább szükségük. Szembetűnő, hogy az 1990-es évek környezeti kihívásai a vizsgált időszakban még nem jelentek meg az érettségi vizsga tartalmi elemei között.

Az érettségi teszt évenkénti *téma-hangsúlyváltozásai* azt jelzik, hogy e tudományterületen és annak középiskolai oktatásában jelentősen eltérő, egymástól szinte független áramlatok alakultak ki. Mindenképpen felmerül az a kérdés, hogy a gyakran szélsőségesen egyoldalú témaválasztás helyett a jövőben nem lenne célszerűbb a tantervi arányokat jobban követő és az általános biológiai tájékozottságot biztosabban mérő érettségi tesztsorokat összeállítani.

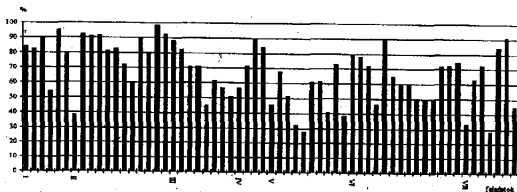
Az írásbeli közös érettségi feladatsorainak részletes elemzése alapján a *tanulók teljesítményeiről* a következőket állapíthatók meg.

Az összpontszám 61%-át az I–VII. *feladattípusok* egy pontos feladatai adták, amelyek 36%-a a II. osztályos, 25%-a a III. osztályos és 39%-a a IV. osztályos tananyaghoz kapcsolódik.

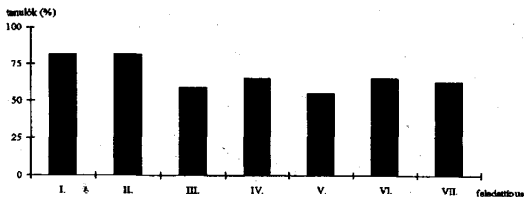
A 61 feladatból álló *egy pontos tételsor* helyes és helytelen megoldásának részletes vizsgálatánál tanulmányoztam a kirívóan rossz (50%-nál kevesebben oldották meg) és a feltűnően jó (90 vagy annál magasabb százalékban választottak helyesen) eredményeket (22. ábra). Kirívóan rosszul 11 feladatot oldottak meg a tanulók, ezek nagyrészt élettani kérdések, olyanok, amelyek ismerete a mindennapi életben is fontos (pl. inzulinnal, fogamzásgátlással, gerinc sérüléssel kapcsolatosak). Voltak köztük továbbá olyanok is, amelyek már igen régen, az általános iskolában megszerzett ismeretek felidézését követelték, ilyen pl. a gyökér védő kutikula eredete. Feltűnő, hogy két olyan kérdést is csak rendkívül kevesen tudtak megválaszolni, aminek az alapjait az I. és a II. osztályos földrajz tantárgy keretében tanulták (evolúciós, földtörténeti kérdések). A feltűnően jól megoldott feladatok száma szintén 11 volt; ezek rendkívül egyszerűek, hozzátartoznak az általános műveltséghez, sőt ismeretük már az általános iskolában is megkívánt.

A 23. ábra arról ad információt, hogy a 61 egy pontos feladat hány típushoz tartozik. Az ábráról leolvasható, hogy a vizsgázóknak a legkevesebb gondot az egyszerű választás és a négyféle asszociáció kérdéseinek megválaszolása okozta, hiszen mindkettőt 80% fölött oldották meg (82,6% és 82,7%). Gyengébb eredményt

22. ábra — Az 1993. évi írásbeli érettségi egy pontos feladataira adott helyes válaszok százalékos gyakorisága (a római számok az egyes feladattípusokat jelölik)



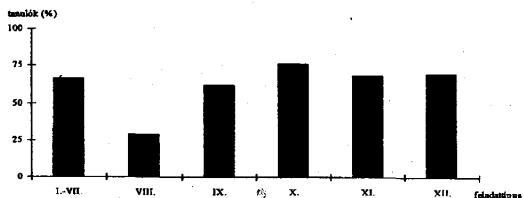
23. ábra — Az 1993. évi érettségi egypontos feladataira adott helyes válaszok százalékos gyakoriságát



érték el a diákok a mennyiségi összehasonlítás (67,4%) és a többszörös választás (65,2%) feladatainak megválaszolásakor. 1993-ban minden feladattípus megoldása 50% fölötti.

A 24. ábra mutatja mind a XII. feladattípus eredményét a lehetséges maximális teljesítményhez képest. Legeredményesebbnek a X. feladattípus bizonyult. A vizsgázók általában jól oldották meg a 61 feladatból álló egypontos tesztet és a XII. számú táblázatos feladatot. Gyengébben sikerült a két legmagasabb pontszámú (10-10 pont) IX-es és a XI-es biokémiával kapcsolatos szöveges feladat megoldása. Az 1993. évi írásbeli érettségi legsikertelenebbül megoldott feladata a 7 pontot érő genetikai kérdés volt.

24. ábra — Az 1993. évi közös érettségi-felvételi írásbeli vizsga feladattípusaira adott helyes válaszok százalékos gyakorisága



Az 1993-ban közös érettségi-felvételi írásbeli vizsgát tett tanulók (n=180) *átlagteljesítménye* 67,7%-os. A 3. táblázatban bemutatott tanulói pontkategóriákat gyenge (1–2. kategória), közepes (3–4. kategória) és jó (5. kategória) csoportokba összevonva a következő átlagteljesítményeket kapjuk: gyenge 49,4%, közepes 69,5%, míg a jó érettségi vizsgát tevők aránya körülbelül 20% körül mozog. Valószínű, hogy a felsőoktatási intézményekbe való bejutáshoz csak az utóbbi csoportba tartozó tanulóknak van esélyük.

Melléklet**Biológia írásbeli érettségi-felvételi feladatok – 1993****I. Egyszerű választás**

1. ___ Autotróf baktérium
 - A: a tüdőbaj kórokozója
 - B: a rothasztó baktérium
 - C: az erjesztő baktérium
 - D: a nitrifikáló baktérium
 - E: a vérhas kórokozója
2. ___ Az izeltlábúak kiválasztószervére jellemző:
 - A: kezdeti szakaszán csillós sejt található
 - B: szelvényenként helyezkedik el
 - C: kezdeti szakaszán csillós tülsér található
 - D: a közép- és az utóbél határán a testfolyadékba nyúló vakon végződő csövecskék
 - E: kivetelőcsöve a kloákába torkollik
3. ___ Milyen anyag építi fel a gombák sejtfalát?
 - A: likopin
 - B: amilopektin
 - C: kitin
 - D: glikogén
 - E: amilóz
4. ___ Egy recesszíven öröklődő betegség előfordulásának gyakorisága kb. 0,01%. Milyen gyakorisággal fordulnak elő a heterozigóták?
 - A: kb. 0,005% gyakorisággal
 - B: kb. 0,1% gyakorisággal
 - C: kb. 1% gyakorisággal
 - D: kb. 2% gyakorisággal
 - E: kb. 10% gyakorisággal
5. ___ Az alábbi felfedezések közül melyik bizonyítja legjobban, hogy a DNS az örökítő anyag?
 - A: eukarióta sejtekben a DNS-hez a kromatin állomány fehérjei kötődnek
 - B: egy sejtbe bevitt idegen DNS megváltoztatja a sejt fenotípusát, s a változás az utódsejtekben is megmarad
 - C: baktériumsejtek DNS-ében a purin és pirimidin bázisok száma azonos
 - D: prokarióta és eukarióta sejtek DNS-e kettős láncú
 - E: baktériumsejtekben egyes enzimek szintézisének mértékét környezeti tényezők befolyásolják
6. ___ Mi a fotoszintézis elektronszállító rendszerének végső elektronfelvevője?
 - A: a víz
 - B: az oxigén
 - C: a klorofill
 - D: a NAD
 - E: a NADP

II. Négyféle asszociáció

- A: kétéltűek
- B: hüllők
- C: mindkettő
- D: egyik sem

7. ___ Kizárólag ragadozók.
8. ___ Szaporodásukhoz vízre van szükség.
9. ___ Nincs átmeneti lárvalakjuk.
10. ___ Bőrleégzésre képtelenek.
11. ___ Lárvalakjuk mozgásszerve az úszószegély.
12. ___ Légzőszervük a tüdő.
13. ___ Belső megtermékenyítéssel szaporodnak.
 - A: kétszikűek
 - B: egyszikűek
 - C: mindkettő
 - D: egyik sem
14. ___ A kifejelett szállítónyalábokban nincs kambium.
15. Zárwatermők.
16. Ilyen növény a mezei zsúrló.
17. Szállítónyalábjai a szárban szórtan helyezkednek el.
18. Jellemzőjük a kettős virágtakaró.
19. Legtöbb fajukban a megtermékenyítés rovarbeporzás útján történik.

III. Relációanalízis

20. A reális populáció külső hatásoktól mentes, MERT a mutációval keletkező allélok egy részét a természetes szelekció kiktűszőből a populációból.
21. A genetikai sodródás evolúciós változást okozhat a populáció génállományában, MERT egyedzámcsökkenéssel és allélösszetétel-változással járhat.
22. Az izom-összehúzódás során az aktin- és a miozinszálak hossza csökken, MERT az izom-összehúzódás során az izom rövidül.
23. A fogamzásgátlás egyik formája lehet a vér tartóan magas progeszteronszintjének biztosítása, MERT a magas progeszteronszint megakadályozza a hólyagszára beagyazódását.
24. Szomjázás során megnövekszik a vazopresszin termelése, MERT a veseacatornácskáiban fokozódik a víz visszaszívása.
25. Egy idegsejt mitokondriumainak csökkent működése befolyásolja a sejt ingerelhetőségét, MERT akár 120 mV-ra is növelheti a nyugalmi potenciál értékét.
26. Egy kromoszóma két kromatidájának DNS-e normális körülmények között teljesen azonos bázissorrendű, MERT a két kromatida génállománya ugyanazon szülő DNS-molekula megkettőződésével jött létre.

IV. Mennyiségi összehasonlítás

27. A. az első meiotikus osztódás utódsejtjeinek DNS-tartalma; B. a nyugalmi szakasz elején lévő sejt DNS-tartalma
28. A. az embriózsák anyasejtjének DNS-tartalma; B. a petesejt DNS-tartalma
29. A. a mitokondriumok belső membránján át folyó H^+ -transzport nyugalmi állapotú izomban; B. a mitokondriumok belső membránján át folyó H^+ -transzport munkát végző izomban
30. A. az emlősök bal szívfelelén átfolyó vér oxigéntartalma; B. az emlősök jobb szívfelelén átfolyó vér oxigéntartalma
31. A. a vese hajszálér-gomolyagából kilépő érben uralkodó vérnyomás; B. a vérplazmafahéjje ozmotikus nyomása

V. Ötféle asszociáció

- A: negyedkor
 B: kambrium
 C: kréta
 D: devon
 E: egyik sem a fentiek közül
32. ___ Ekkor alakult ki a Föld kőzetburka.
 33. ___ Az ősharaszatok megjelenésének ideje.
 34. ___ Ekkor jelenik meg a gerinctelen állatokban a szilárd váz.
 35. ___ Az ózonpajzs kialakulásának kezdete.
 36. ___ Makromolekulák ekkor jelentek meg először az ősoceánban.
 A: kambium
 B: háncsrész
 C: farész
 D: bőrszövet
 E: egyik sem a fentiek közül
37. ___ A növény zöld színét adó színtestek nagy része ebben található.
 38. ___ A talajból a víz ide kerül először.
 39. ___ A szár friss vágási felületére kiülő vízcsöpppek főleg ebből a szövetből származnak.
 40. ___ A gyökér védő kutikulát választja ki.
 41. ___ Ebben a szövetben a legaktívabb a DNS-szintézis.

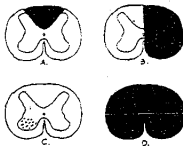
VI. Többszörös választás

42. ___ Az alábbi folyamatok közül melyik megy végbe endocitózissal?
 1. az oxigén bejutása a sejtekbe
 2. a keményítő emésztési termékének felszívódása a vékonybélben
 3. a nátriumionok visszaszívása a vesecsatornácskákban
 4. a kórokozók bekebelezése a falósejtek által
43. ___ Miben különbözik a bél felől a májba belépő gyűjtőér a nagyvérkör többi gyűjtőerétől?
 1. nem hajszálerek egyesüléséből jön létre
 2. ismét hajszálerekre oszlik
 3. oxigénben gazdag vért szállít
 4. a benne folyó vér szőlőcukor-koncentrációja magasabb, mint más gyűjtőerek véreinek glükózkoncentrációja
44. ___ Egy kísérleti állatnak szőlőcukor-injekciót adnak. Milyen következménye lesz az injekciónak?
 1. csökken a vérplazma ozmotikus nyomása
 2. a vesecsatornácskákban fokozódik a szőlőcukor visszaszívása
 3. az inzulintermelés gátlódik
 4. a vesében nő a szűrlés glükózkoncentrációja
45. ___ Egy anya B gyermeke 0 vércsoportú. Milyen vércsoportú lehet az apa?
 1. A vércsoportú
 2. 0 vércsoportú
 3. B vércsoportú
 4. AB vércsoportú
46. ___ Mely hormonok szteránvázas vegyületek?
 1. vazopresszin
 2. mellékvesevelő hormonjai
 3. oxitocin
 4. ösztrogén

47. ___ Az alábbi állítások közül válassza ki a helyeseket, és megoldását jelölje a vonalon a kombinációnak megfelelő betűvel!
1. a megszokás olyan tanulás jellegű folyamat, amelyben az ismétlődő ingerekre a válasz egyre csökkenő erősségű
 2. a belátásos tanulás az operáns tanulásnál összetettebb tanult viselkedésforma
 3. a feltételes reflex és az operáns tanulás közös jellemzője, hogy társításon alapulnak
 4. a bonyolult reflexekből álló viselkedést mindig a külső környezet ingerei irányítják
48. ___ Mi jellemzi az eutróf vizeket?
1. magas a tápanyagtartalmuk
 2. nagy a szervesanyag-termelésük
 3. nagy az oxigénfelhasználásuk
 4. növekvő bennük a mérgező anyagcseretermékek mennyisége
49. ___ Örökzöld növényzet található:
1. a mindennapos esők övében
 2. hegyi esőerdőkben
 3. a tajgán
 4. a keménylombú erdőkben
50. ___ Mely baktériumok termelnek ammóniumvegyületeket?
1. nitrifikáló baktériumok
 2. nitrogénkötő baktériumok
 3. denitrifikáló baktériumok
 4. szerves hulladékokat lebontó baktériumok
51. ___ A szénhidrátokra jellemző:
1. az állati szervezetben zsírrá alakulhatnak
 2. egyes képviselőik nitrogént tartalmaznak
 3. nukleinsavak alkotórészeként is megtalálhatók
 4. közéjük tartozik a lipopin
52. ___ A mohákra jellemző:
1. teleptestű növények
 2. nemzedékváltozással szaporodnak
 3. spórájukból fejlődik a haploid növényke
 4. a zigótából diploid spóratartó fejlődik
53. ___ Egy kísérleti állatot tartósan olyan szerrel kezelnek, mely vérplazmájában megköti a kalciumionokat. Az alábbiak közül mely változások következhetnek be?
1. a vérplazma parathormontartalma csökken
 2. csonttrikulás következik be
 3. a vesében fokozódik a kalciumürítés
 4. nő a kalciumfelszívódás a bélben
54. ___ Az alábbi folyamatok közül melyek válthatják ki a májsejtek CAMP-szintjének emelkedését?
1. a májsejtek adrenalinreceptorának csökkent működése
 2. szimpatikus hatás
 3. a máj glikogénbontó enzimeinek aktiválódása
 4. a mellékvese velőállományának fokozott működése

VII. Ábraelemző teszt

A gerincvelő különböző részei balesetek vagy keringési zavarok esetén csak egy meghatározott területre kiterjedően sérülhetnek, ilyenkor működésük károsodik, kiesik. Négy különböző sérülés képét látja fekete mezővel jelölve. A sérült területet úgy képzelje el, mint a képen bemutatott átmetszetű, néhány milliméter vastagságú szeletet, sem alatta, sem felette szövetkárosodás nincs. A C ábrán bemutatott sérülés kivétel, itt csak az elülső szarv sejtjei sérültek egy néhány milliméter vastag rétegben. (Ilyen sérülést okozhat például a járványos gyermekbénulás.)



Ötféle asszociáció

- A: Az A ábrán bemutatott sérülésre jellemző
 B: A B ábrán bemutatott sérülésre jellemző
 C: A C ábrán bemutatott sérülésre jellemző
 D: A D ábrán bemutatott sérülésre jellemző
 E: Egyik bemutatott sérülés esetén sem igaz

55. ___ A sérült szelvény alatti területekről nem váltható ki gerincvelői reflex.
 56. Nem tapasztalható érzésvizsgálat.
 57. A hőérzékelés és az izomfeszülés érzékelése is sérült, de ellentétes oldalakon.
 58. A hőérzékelés zavara nem, az izmokból származó információk érzékelésének zavara észlelhető.
 59. Nincs szürkeállomány-sérülés.

Mennyiségi összehasonlítás

60. ___ A sérült mozgatóneuronok (sejttestek) száma A. az A esetben; B. a B esetben

Relációanalízis

61. ___ A C esetben nem sérülhet a gerincvelői reflex működése, MERT nem sérülnek idegpályák vagy idegek.

VIII. Genetikai feladat

Az emberek egy fenotípus tulajdonsága jellegzetes eloszlásban fordul elő egy genetikai egyensúlyban levő populációban. E fenotípus tulajdonság a férfiaknak 40%-án, a nőknek pedig 16%-án jelenik meg.

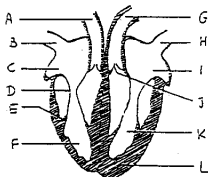
- Milyen öröklődés jellemzi ezt a tulajdonságot? Az ismertett adatok felhasználásával számítással bizonyítsa be állítás helyességét!
- A gyakoribb (vad) fenotípusú férfi és ugyanilyen nő házasságában milyen valószínűséggel lehet a vizsgált jelleget mutató leánygyermek születésére számítani? Válaszát indokolja meg!
- A b) feladat szerinti házaspár milyen valószínűséggel számíthat arra, hogy fiúgyermekük a vizsgált jelleget mutatja majd? Megoldás csak követhető gondolatmenettel fogadható el!

Megjegyzés:

A feladat kidolgozásakor a mutáció lehetőségétől tekintsen el! (7 pont)

IX. Ábrás feladat

1. L melyik csiraalemezről származik?
2. Nevezze meg, honnan ered az az ingerület, amely a szívmotot működteti!
3. Nevezze meg, L honnan veszi fel a működéséhez szükséges anyagokat!
4. E-nek mi a szerepe?
5. Hasonlítsa össze a C és I által percnként továbbított vérmennyiségeket! Melyik több?
6. H-ban milyen irányban (honnan és hova) áramlik a vér?
7. J-nek a szívműködés mely fázisában van szerepe, és miben áll a jelentősége?
8. Melyik betű jelöli a kis vérkör elejét? E képletnek mi a neve?
9. Milyen szövettípus alkotja a pitvar-kamrai csomót?
10. Mivel magyarázható, hogy a szívmot tartósan nem húzódik össze? (10 pont)

**X. Fogalom meghatározás**

Határozza meg egy mondatban az alábbi fogalmakat!

1. ovuláció
2. légzési hányados
3. repolarizáció
4. kambium
5. megszokás (5 pont)

XI. Szöveges feladat

Az ATP

Mit tud az ATP jelentőségéről, szerkezetéről, képződéséről? Soroljon fel legalább 3 ATP-igényes folyamatot!

(Tömören, maximálisan 1 oldal terjedelemben foglalja össze ismereteit! Kidolgozása lehet vázlat-szerű is, de a lényeges összefüggésekre ez esetben is mutasson rá!)

(10 pont)

XII. Táblázatos feladat

A táblázatban feltüntetett számok sorrendjében külön lapon írja le a megfelelő válaszokat.

váladék neve	hatás helye	összetevők (hatóanyagok)	összetevők funkciói
1.	gyomor	2. 3.	4. fehérjebontás
hasnyál	5.	6. 7. 8.	fehérje peptid aminosav 9. 10.
epe	11.	12.	13. 14.

Horváth Attila–Pócze Gábor

Minőség és közoktatás*

– Vezetés a minőség szolgálatában: Total Quality Management a hazai közoktatásban –

A TQM, azaz Total Quality Management magyarra nehezen fordítható kifejezés, s valószínűleg meg kell vele barátkoznunk, csakúgy, mint más nyugati jövevényszavakkal. Mégis, ha le kellene fordítanunk, talán Mindenki Minőségi Menedzsmentje lehetne félig magyarított változata.

A közoktatás irányításában, folyamatainak szervezésében, finanszírozásában, az egyes intézmények, iskolák fenntartásában a hiedelmek, ideologikus elvek és közhelyek helyét egyre inkább átveszik az adatok és a tények. Egyre nehezebb elhittetni az ázsiai kistigrisekre hivatkozva, hogy a leghatékonyabban megtérülő befektetés az oktatás, ha nincs tőke, vagy ha a befektetőket kizárólag a gyors megtérülés érdekli. Az oktatásüggyel kapcsolatos hiedelmek ártértékelődésének egyik felhajtó ereje kétségtelenül a pénzhiány. Ha nincs elég pénz, csökken vagy végleg eltűnik a nagyvonalúság, helyére a száraz pragmatizmus, a „mit kapok a pénzeimért” szemlélete kerül. A pénzhiány mellett azonban látni kell más ösztönzőket is, amelyek a racionális és elszámoltatható működés irányába sodorják az iskolákat.

A kihívások

Méretváltozás

A közoktatási intézmények kapacitása manapság tartósan meghaladja a mennyiségi igényeket. Az óvodások és az általános iskolások létszáma 1986-ban 1 229 455 fő volt, 1994-ban 985 291. Ez a nyolc év alatt, tehát különlegesen gyorsan végbement folyamat azt jelenti, hogy minden negyedik széken ma nem ül senki, s ami még elgondolkodtatóbb: nem is fog. Míg ugyanis az elmúlt 40 évben ahhoz szokhattunk hozzá, hogy a demográfiai hullámvölgyeket hullámhegyek követik (s a viták – elvben – arról szólnak, hogy a csúcshoz vagy a mélyponthoz közeli kapacitásra tervezzük a rendszert), addig most és a belátható jövőben arra számíthatunk, hogy a hullámok „kisimulnak”, lecsengésük a korábbi hullámvölgyhöz közeli szinten következik be (MKM, Közoktatási helyzetkép, 1994). Ezért tehát nem igaz az a hiedelem, hogy átmeneti időszakról van szó, ami után ismét növelni kellene a rendszer kapacitását, ellenkezőleg: a szolgáltatás minőségének sérelme nélkül (vagyis a legrosszabb minőség leépítésével) hozzá kell igazítani a rendszer mennyiségi teljesítményét a mennyiségi igényekhez. Legalábbis abban az esetben, ha elismerjük, hogy a közoktatási intézményrendszer kapacitásának a tanulók létszámához kell(ene) igazodnia. (Korábban éppen a demográfiai inga erős kilengése miatt a szakma jól felfogott érdeke volt az összefüggést opponálni.)

* A tanulmány előkészítésében közreműködött: Bódis Éva, Bognár Mária, Hamrák Anna, Horváth H. Attila, Trencsényi László. Segítségüket köszönjük.

Mindez természetesen nem megy „fájdalommentesen”, hiszen a rendszer alapelve korábban a „több iskola-több pedagógus-több kréta-jobb iskola” elvét követte, ha ezt nem is igazolták vissza minden esetben a diákok.

Van nevesített fenntartó

A közoktatás-irányítás átalakult rendszerében minden iskola, óvoda, kollégium és más intézmény „gazdára” lett. A korábbi távoli és csak elvont (összstratégiai) érdekeket megjelenítő állam helyét, szerepét átvette a közeli, általában közvetlen (politikai) felelősséggel tartozó önkormányzat vagy a szintén tulajdonosi szemlélettel rendelkező magániskola – fenntartó egyház vagy vállalkozó. Talán kevésbé ismert tény, de jól jellemzi ezt a változást, hogy ma már minden egyes közoktatási intézménynek saját költségvetéssel kell rendelkeznie (megszűnt a tanácsi „szakfeladat”-tervezés, amiben például egy település összes iskolája bérét, dologi költségeit stb. tervezték). Azt már viszonylag pontosan meg lehet mondani, hogy mennyit költ egy közszolgáltatási feladatokat ellátó szervezet, azt azonban, hogy mire, egyelőre csak nagyjából.

A fenntartók szemléletére egyre jellemzőbb lesz (különösen, ha az előbbiek jegyében ki kell választani a fájdalommentesen – sőt adott esetben a minőség javítása érdekében – megszüntetendő kapacitásrészt), hogy a pénzt és a belőle megszervezett, megvalósított tevékenységet, szolgáltatást összefüggésbe kívánják hozni.

Az 1993. évi közoktatási törvény kilátásba helyezi, hogy az iskoláknak el kell készíteniük és nyilvánosságra kell hozniuk pedagógiai programjukat. A pedagógiai program és a helyi tanterv – mely a törvény előírásai szerint része a pedagógiai programnak – együttesen a finanszírozó számára is átlátható módon leírja, hogy az adott intézmény mely évfolyamán milyen tényleges tevékenység folyik a tantervi és a tanterven kívüli foglalkozásokon. A pedagógiai programot a nevelőtestület fogadja el és a fenntartó hagyja jóvá. A jóváhagyás csak abban az esetben tagadható meg, ha a pedagógiai program olyan elemeket tartalmaz, amelyek finanszírozását a fenntartó nem tudja biztosítani, illetve nem tartalmaz olyan elemeket, amelyekhez biztosította a feltételeket. Az intézményeket a fenntartó beavatkozásától viszont védi a törvény előírása, ami szerint a pedagógiai programot csak nevelőtestületi elfogadás után lehet felterjeszteni a fenntartónak. A pedagógiai program megjelenésével tehát nemcsak annyi történik, hogy az iskolai „munkaterv” nyilvánosságra kerül, hanem a kétoldalú kötelezettségek és garanciák nyomán a fenntartó és a közszolgáltatást nyújtó egyaránt alkupozícióhoz jut. Megegyezésük egyben arra is biztosíték, hogy az iskola csak azért tehető felelőssé, amit pedagógiai programjában vállalt, azért viszont felelőssé tehető. Mindez azért is fontos, mert az iskolaalapítás és -választás törvényi garanciájával felruházott iskolahasználó a szolgáltatás igénybevételekor, a folyamat elején tájékozódni kíván.

Van választás és van választó

Jóllehet az iskola igénybevételére a tanuló életének törvényben meghatározott szakaszában kötelezhető, s így kényszerfogyasztó, bizonyos korlátok között mégis rendelkezik a választás szabadságával. A fejkvóta bevezetésével az iskolák jelentős része megtapasztalhatta, hogy a tanárok egzisztenciálisan közvetlenül érintettek a gyerekek és a szülők döntésében: az adott iskolát választják vagy inkább a szomszédosat. A tankötelezettség önmagában még nem garancia arra, hogy lesz

elegendő tanuló, a fejkvótával viszont a tanulólétszám és az iskola fenntartói támogatása összekapcsolódott. (Igaz, a nyers következményeket a több iskolát fenntartó önkormányzatok általában nem hátrították át közvetlenül az intézményre.) A választás pusztán ténye azonban két dologra mindenképpen felhívta a figyelmet: az azonos típusú iskolák programjai közötti különbségekre, és arra, hogy szélsőséges esetben még a kényszerfogyasztás körülményei között is tönkre mehet a szolgáltató. (Mint ahogy – ha jól tudjuk –, ment már tönkre katonai bakancsgyár is.)

A választás azonban a fenntartók 95%-a számára is jelentéssel bíró tény. A második szabad önkormányzati választásokon a helyi képviselők az elemzők nem kis meglepetésére nemcsak érveltek, hanem hatottak is azzal az érveléssel, hogy megőrizték, sőt bizonyos helyeken és időszakokban fejlesztették az iskolákat. Úgy látszik, az emberek közvetlen anyagi érdekeik ellenére is hajlandók fellépni az iskolázás változatlanlansága érdekében, hiszen sok helyen utcán tüntetnek elnéptelenedett intézmények közpénzekből történő további működtetéséért. Ebből is látható, hogy a közoktatásban milyen határozottan szétvált egymástól a szolgáltatás és annak ára.

Van (lesz?) alternatíva

A választás alapja a különbség. Az iskolaválasztáson keresztüli ítéletalkotás az iskolák pedagógiai programjáról csak abban az esetben reális, ha tényleges különbségeket tudnak érzékelni a laikus iskolahasználók két azonos célra szervezett intézmény működésében. E különbségeknek hosszabb távon meg kell jelenniük a tanulók életpályájának későbbi alakulásában, ellenkező esetben csak látszatkülönbségekről van szó, amelyek érdekesek lehetnek a szakma számára, de a laikusok többségét hidegen hagyják. Az persze igaz, hogy az iskola pedagógiai programjában jelentkező sajátosságok mellett az iskolaválasztók közötti különbség is komoly hatással lehet még a tanulók életpályájának alakulására. (Egyszer talán érdemes lenne megvizsgálni, hogy a szülők az iskolát vagy az ugyanazt az iskolát választó szülőket választják-e inkább.) A pedagógiai programok elkészítése kétségtelenül lépés lesz a valóságos alternatívák megjelenése felé: mellette azonban előbb-utóbb tényleg elkerülhetetlen lesz néhány valóban különböző tankönyv, módszer, pedagógus és iskolaépület megjelenése a mindennapi gyakorlatban.

A válaszok

A közoktatásban bekövetkezett változások sora nagyjában-egészében nemcsak Magyarországra jellemző, hanem európai vagy inkább világtrend, amely egyre inkább a nagy egységes oktatási ellátórendszerek lebomlására utal. Az egységesség a működtetés szempontjából két dimenzióban látszik felbomlani: egyrészt kezd kettéválni a finanszírozás és a tartalmi irányítás stratégiai (oktatáspolitikai) és menedzsmenti (intézményirányítási) szintje, másrészt, részben ennek eredményeképp csökken az állami dominancia a közoktatás direkt irányításában. A finansziális központosítás az intézmények közvetlen (fejkvótás, állami szerződésesekben szabályozott) finanszírozását, a helyi liberalizáció pedig általában az intézményi önállóság növekedését és bizonyos piaci elemek megjelenését jelenti. A tartalmi szabályozás erősödése a nemzeti tantervek, alaptantervek megjelenésében, újrafogalmazásában ölt testet, míg helyi szinten a nagyobb szakmai autonómiát követeli

meg. Magyarországon is a levegőben van bizonyos piacosodási folyamat megindulása az oktatás területén. Ugyanakkor sajátos módon a tartalmi szabályozás erősödését élhetjük meg a NAT bevezetésének idején, mely felváltja a jelenlegi „elvileg 1978-as tantervi”, gyakorlatilag pedig semmilyen irányítást. A piaci működés és a tartalmi szabályozás vagy másképpen a hatékonyság és a minőségkontroll összefüggései alapvetően új intézményirányítási és -fejlesztési stratégiát és taktikát kívánnak.

A piac kategóriái az oktatás területén csak óvatosan és bizonyos módosításokkal alkalmazhatók. A iskolázás, azaz az oktatási terület egy szűkebb szelete s azon belül még szűkebben a kötelező iskolázás ugyanis speciális fogyasztás, „kényszerfogyasztás”. A vevőnek nemcsak joga, hanem kötelessége is fogyasztania. Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a vevő és a fogyasztó nem ugyanaz: a szülő lép fel vevőként, hiszen ő választ gyermeke számára szolgáltatást, de valóságosan és természetben nem ő fogyaszt, hanem a gyerek. Az már csak további komplikációt eredményez, hogy nem közvetlenül a vevő fizet a személyében más fogyasztó számára nyújtott szolgáltatásért, hanem az iskolafenntartó (állam, önkormányzat). Még további különbséget jelent az egyszerű piaci szituációtól az, hogy a vevő intézményt választ, s ezen belül igen szűkösek elvárásainak, igényeinek artikulálási lehetőségei: olyan ez, mintha boltot választana, de a benne levő árut már nem válogathatja, ha közben a minőséggel elégedetlen. Míg azonban közönséges áru-féleségeknél egy másik bolt választása többé-kevésbé problémamentes lehet, az iskola esetében nyilvánvalóan más a helyzet, hiszen a gyermek, a fogyasztó ráadásul nemcsak fogyaszt, hanem maga egy folyamat tárgya és eredménye is, azaz termék is egyben. Iskolaváltás esetében tehát nemcsak a fogyasztó vált terméket, hanem, alighanem egyedülálló módon, a „termék” is „termelőt”.

Miközben tehát szükségesnek és hasznosnak tetszik piaci kategóriák bevezetése és ipari menedzsmenttechnikák meghonosítása az oktatásirányítás területén, aközben látnunk kell, hogy a mechanikus alkalmazás leegyszerűsítésekkel jár, és könnyen tévútra viheti gondolkodásunkat. Mindemellett egy dolog egészen biztos: az iskolafejlesztés, az oktatás számára a jövőben alapvető lehet, hogy a vezetés mennyire képes elsajátítani azt az alapvetet, amellyel például a japán autópár megalózta a fejlett és tradicionálisan rendelkező vetélytársait: figyelni kell a piacot, és olyan terméket kell kifejleszteni, amely a vevők igényeit *meghaladják* (Sallis, 1993). Bár láttuk, hogy a piac kategóriáinak használatát ellenzőőknek igen sok mindenben igazuk lehet, s az oktatás nem mindenben analóg a szolgáltatások és áruk általában vett piacával, azt is látnunk kell, hogy nincs más út az oktatási rendszerek modernizációjához, mint azok közelítése a társadalom egyéb, piaci alapon működő alrendszeire. A modern oktatás ugyanis szolgáltatásként működik, ez biztosítja dinamizmusát és a társadalomban bekövetkező változásokra való érzékenységét.

Az oktatás szolgáltatás, amely pénzbe kerül, s mint minden áru jellegű viszonynál itt is két szempont a fontos: az ár és a minőség. Míg azonban pl. egy cipő vásárlásánál a vásárló és a szolgáltató egyaránt abban érdekelt, hogy a vevő elvárásai mind az ár, mind a minőség tekintetében egybeessenek az áru jellemzőivel, addig az iskola esetében ez a két szempont szétválik: az ár a *szolgáltató* (az iskola) és a *megrendelő* (a fenntartó) közötti viszonyban lényegi kérdés, míg a minőség a *külső fogyasztó* (szülő, gyerek) és a *szolgáltató* (az iskola) érdekszférájába tartozik. Konfliktusaink gyökere ebben a vásárlói meg hasonlottságban ered: a végfogyasztót nem érdekli az ár, mert nem ő fizet közvetlenül, a megrendelőt pedig nem igazán érdekli a minőség, mert nem ő a közvetlen végső fogyasztó.

Ezért van az, hogy a pénzügyi szemlélettel rendelkező politikusok azt mondják, némi joggal, hogy nincs összefüggés a rendelkezésre álló pénzeszközök és az oktatás minősége között. Nem áll rendelkezésre ugyanis információ az oktatás valóságos teljesítményének valóságos minőségéről, s elsősorban azért, mert nem definiált megfelelően a minőség kritériuma. Az IEA nemzetközi tesztjei és vizsgálatai tűnnek az egyetlen minőségi mércének, viszont nem jelzik a pénzügyi megszorítások hatását. Ennek oka valószínűleg az, hogy a matematika vagy természettudomány oktatásának minőségét nem közvetlenül, hanem áttételeken keresztül, időben jóval elcsúsztatva befolyásolja a több vagy kevesebb forrás megléte, s minél közvetettebb a kapcsolat, annál nehezebb igazolni az összefüggés meglétét. Fentebb azonban láttuk, hogy a minőség és ár (vagy költség) között már azért sincs összefüggés, mert az iskolázás specifikus jellegéből fakadóan a „vevő” két különböző formában jelenik meg (a fenntartó és a gyermek, szülő), s ennek megfelelően az egyik az árat, a másik a minőséget tartja fontosnak.

A minőség meghatározásához tehát olyan operatív fogalmat kell találnunk, amely alkalmas lehet arra, hogy világosan meg lehessen fogalmazni a finanszírozó, a szolgáltatást biztosító és a fogyasztó közötti alkufolyamatban, hogy ki, mit, mennyiért, hogyan ad és kap. Rowley néhány minőségdefiníció megvizsgálása után három alapvető jellegzetességet talált, melyek egy termékre vagy szolgáltatásra a „minőség” kifejezés mentén alkalmazhatók: a termékek vagy szolgáltatásnak 1. ki kell elégítenie a vevőt, 2. meg kell felelnie saját specifikációinak, 3. mindezeket „elsőre” kell biztosítani próbálkozások és selejtek nélkül. Iskolai, oktatási területen ez egyszerűen azt jelenti, hogy az iskola minőségi szolgáltatást nyújt, ha folyamatosan és panszermentesen kielégíti használóit, és azt nyújtja mennyiségben és jellemzőit tekintve, amit ígért.

A fenti probléma úgy is megfogalmazható, hogy az oktatási, iskolai szolgáltatások terén *három fogyasztói kör* van. 1. A végső fogyasztó a tanuló, de a tanuló már bizonyos produktumokat „fogyaszt”, azaz a végfogyasztást megelőzi 2. egy szolgáltatás-előállítási fázis, amikor is a pedagógus elkészíti a pedagógiai programot, a tananyagot, az eszközöket, az anyaghoz hozzárendeli a szervezeti és technológiai környezetet. Azaz a szervezeten belül a belső fogyasztó, amely a külső forrásokat felhasználva a szolgáltatást nyújtja, és végül 3. az iskola „kifelé” is szolgáltat, fenntartója vásárlói jellemzőkkel leírható elvárásrendszerrel lép fel vele szemben, tehát annak is meg kell felelnie. Olyan rendszerre van szükség, amely a minőségi szolgáltatásra serkent, miközben a hatékony forrásfelhasználást ösztönzi.

A „dolog” a közszolgáltatásban úgy kezdődött, hogy az egészségügyi finanszírozásában szerepet vállaló társadalombiztosítási pénztárak szerződéses viszonyra léptek a szolgáltatást nyújtó orvosokkal. Mivel e pénztárak közvetlenül a biztosítottaktól függtek – tönkremehettek, ha a biztosítottak elfordultak tőlük, hiszen nem állt mögöttük állami garancia –, szoros érdekük volt megvizsgálni, hogy a szolgáltatók mit és mennyiért nyújtanak. Kezdetben minőség-ellenőrzési rendszert (quality controll – qc) dolgoztak ki. Ám hamar világossá vált, hogy a minőség ellenőrzése csak addig megoldás, amíg jó (elfogadható) a minőség. Mindjárt baj van, ha nem az. Hiszen akkor már elégedetlen a szolgáltatás igénybevevője, s akkor már elköltötték a pénzt a silány szolgáltatásra. Az egyetlen lehetőség a megtorlás: a biztosító a következő évtől nem szerződik az adott orvossal. Csakhogy ebben az esetben egyre foy az orvosok száma, ami – belátható – az átlagos minőség zuhanásszerű visszaesésével jár. Ezért kidolgozták a minőségbiztosítás (quality assurance – qa) rendszerét, ami abban tér el az előbbitől, hogy nevesíti

azokat a szolgáltatásokat, amiket a finanszírozó köteles nyújtani a felhasználó számára a minőség szavatolása érdekében. Ilyen lehet pl. a folyamatos adatelemzés, a továbbképzés, az új módszerek és eszközök piacának figyelemmel kísérése, innovációs beruházások, a minőségi követelmények folyamatos karbantartása stb. Látható, hogy a qa már összekapcsolja – a közös érdekelttség alapján – a forrás biztosítóját és a felhasználót. Innen már csak egy lépés a szolgáltatás igénybevevőjének, vagyis az egészségügyben a betegnek, a szociális szolgálatoknál a kliensnek, a közoktatásban a szülőnek és a tanulóknak mint végső „felhasználónak” a belépése a rendszerbe. Elvégre ő a fogyasztó, az ő elégedettsége vagy elégedetlensége a tulajdonképpeni mérce a szolgáltatás minőségének meghatározásakor (Minőség-ellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben, 1992).

A TQM

A TQM, mint az sejthető is, amerikai találmány. W. Edwards Deming neve fémjelzi ezt az irányítási technológiát, amely mára a fejlett világ egyik leghatékonyabban működő fejlesztési filozófiája. Deming amerikai, de érdekes módon hazájában nem lett proféta, s elsőként Japánban alkalmazták módszerét. A TQM, azaz Total Quality Management magyarra nehezen fordítható kifejezés, s valószínűleg meg kell vele barátkoznunk, csakúgy, mint más nyugati jövevényszavakkal. Mégis, ha le kellene fordítanunk, talán Mindenki Minőségi Menedzsmentje lehetne félig magyarított változata, vagyis egy teljes iskolát (körzetet) érintő vezetési program/modell, amely a magasabb minőség érdekében működik. E tanulmányban azonban a könnyebb kezelhetőség érdekében a TQM kifejezést használjuk.

A TQM, ipari karrierjét követően, megjelent a közszolgáltatásokban is (Minőségellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben, 1992). Az oktatásban viszonylag későn, 1992-től kezdték alkalmazni a rendszert, akkortól viszont az iskolakörzetektől kezdve egyes intézményeken át a felsőoktatásig egészen változatos körülmények között adaptálták (Rowley, 1995, Murgatroyd-Morgan, 1992, Nielsen-Dunlap, 1992). A TQM oktatási rendszerben való alkalmazását frappánsan definiálja Nielsen és Dunlap: „célunk egy minőségi környezet létrehozása, amely stratégiai tervezésre, csapatmunkára, továbbképzésre, adatokra támaszkodó döntéshozatalra, minőségbiztosításra és fogyasztói elégedettségre épül. Minden tevékenységünk alkalmazásával fel kell tennünk a következő három alapkérdést: kik a fogyasztóink? mik az igényeik? hogyan lehet ezeket az igényeket a szervezet folyamatos fejlesztése mellett kielégíteni?”

A TQM az oktatásban az a módszer, amivel az elsorolt kihívások és változások következményei megjeleníthetők az iskolák gyakorlatában. Az intézmények minőségi működésében érdekelt tényezők, nevelők, iskolai szintű vezetők, fenntartók és külső szakemberek közös megegyezéssel alkalmazható szervezetfejlesztési eljárása annak érdekében, hogy a kölcsönösen elfogadott költség-hasonértékek kialakított keretein belül szavatolja a szintén megegyezéssel kialakított minőséget. A TQM úgy ígér nagyobb hatékonyságot, hogy a kialakított küszöb alatt tartja a költségnövekedést. Nagyon fontos eleme a TQM-nek, hogy az érdekelték együttműködése tényekre és adatokra épülő helyzetelemzés alapján jön létre, megkeresve a finanszírozó és a felhasználó közös érdekeit, törekedve arra, hogy az iskolák vezetését a célok és folyamatok közös alakításába bevont beosztottak támogatásával erősítse meg. Az adatok és a tények tisztelete (és használata) általában nincs igényre a közoktatásban dolgozók népes seregének. Hiszen a közkeletű meggyőződés szerint az „emberi

tényező" változása, gyarapodása nehezen mérhető, és különösen nehéz megmondani, hogy milyen változásnak mi az oka. Az pedig csak még tovább bonyolítja a helyzetet, hogy majdnem reménytelen megmondani, milyen változás a „jó”. Mindenkinnek olyan, amilyen szeretne, s amilyenhez hozzájut.

A mérés, az adatokra és tényekre építkező irányítás és a gyermek szeretetére és személyisége gondozására, ápolására apelláló pedagógikum ellentmondása kibékíthetetlennek tűnik, mindaddig, amíg az iskola teljesítményét a személyiségfejlődés próbakövével szembesítjük. A „több pénz-több (nagyobb?) személyiség” abszurd összefüggésének nincs feloldása.

Csakhogy a finanszírozó nem a személyiségfejlődést finanszírozza, hanem a (többek között ennek segítségével is megbízott) pedagógus munkáját, az iskola fűtését, világítását, karbantartását, egyszerűen működését. Vagyis csupa mérhető dolgot. Cserébe pedig tudni akarja, hogy a pénzt tanításra, fűtésre, világításra, működtetésre költötték-e. „Ám legyen” – mondja erre a pedagógus, de a „lényeg az láthatatlan”. Valószínűleg igaza van, de ha így van, akkor nem a lényegre kell mérni, hanem azt, ami megragadható, amiben „felsejlik” a lényeg. A TQM alapelve, hogy minden mérhető, ha megfelelő (a finanszírozó, a szolgáltató és a szolgáltatást igénybe vevő számára megfelelő) mértékegységet és mérőeszközt találunk hozzá. Vagy például nem mérhető-e a „hátrányos helyzetű tanulók higiénés szokásainak kialakítása, a kulturált étkezés szabályainak megtartása”? Dehogyan. A mértékegység az étkezések előtti kézmosások gyakorisága (a kézmosások potenciális maximumához, vagyis a tanulók és az étkezések számának szorzatához viszonyítva), a mérőeszköz a tartós megfigyelés. A cél az, hogy a hátrányos helyzetű – de talán egzaktabb, ha azt mondjuk, hogy a kezét nem mosó – tanulók 75%-a harmadikos korára figyelmeztetés nélkül mossa meg a kezét ebéd előtt. A módszer? Ez a pedagógus szakmai autonómiájának kérdése, mint ahogy az is, hogy a fenti célról, elérésének feltételeiről, a mérés módjáról megegyezzen a finanszírozóval. Mondhatja erre valaki, hogy a lényeg nem a kézmosások száma, hanem az, hogy a tanulók miért mosnak vagy nem mosnak kezét. Meglehet – bár véleményünk szerint a kézmosás fontosabb, mint a motívum –, de akkor az a helyzet, hogy a lényeg a lényeg, a finanszírozó pedig a szappant, a kéztörölőt, a nevelőt és a folyóvizet finanszírozza.

A példából látható, hogy amikor a TQM „mérésről” beszél, nem (csak és nem feltétlen) tantárgyi tesztekre, a „tárgyi tudás” ellenőrzésére gondol. Igaz: minden szépen hangzó cél ellenőrizhető, megragadható formában történő megvalósítását szorgalmazza.

A TQM rendszerében a minőséget a *felhasználó-központú* minőség jelenti. Ez azt jelenti, hogy az iskola működésében a „vevőkör” igényei határozzák meg a minőséget, nem elsősorban pedagógiai kutatóműhelyek vagy/és központi ellenőrzési szervek. Az iskola „jó”, ha az érintettek jónak tartják. Ez utóbbi momentum az, amely a TQM-et megkülönbözteti a minőségbiztosítástól: a minőségbiztosítás ugyanis a *termék* minőségére koncentrál csak, míg a TQM a *folyamat* minőségi jellemzőire hat. Míg a minőségbiztosítási rendszerek csak a produktumra koncentrálnak, és így kevéssé alkalmasak a szolgáltatási, humán szférában való alkalmazásra, addig a TQM, mivel a szolgáltatás minőségét azzal kívánja biztosítani, hogy a szolgáltatók „jóllétét”, elégedettségét szintjét emeli, sokkal inkább megfelel az oktatás körülményeinek.

Mit jelent a TQM a vezető számára?

Az iskolák vezetői számára is megjelennek az intézmény egészével kapcsolatos új teendők. Mindenekelőtt az iskola és közvetlen társadalmi-szakmai környezetének elemzésére épülő iskolai jövőkép tömör, emblemikus megfogalmazása a feladat. E jövőkép azonban szorosan kötődik az iskolára jellemző alapértékekhez és azokhoz az adottságokhoz, amelyeket az iskola akként, tehát adottságként fogalmaz meg, nem kíván változtatni rajtuk. (Ha jól meggondoljuk, szinte bármi megváltoztatható, csak idő és pénz kérdése, hogy mit tekintünk adottságnak s mit elérendő célnak. A célok meghatározása egyúttal tehát döntés arról: mit nem kívánunk vagy tudunk megváltoztatni...)

E jövőkép vagy embléma nagyon is konkrétan kötődik azokhoz a gyakran ténylegesen képi formában megjelenő „víziókhöz”, amelyek minden ott dolgozó fejében jelen vannak, ha munkahelyére gondol. A jövőkép együttes meghatározása nem más, mint az egyes emberekben élő képek egyeztetése és egy közös, mindenki saját „képét” megnyugtatóan magában foglaló képpé alakítása. Ez bizony egy olyan feladat, ami annyit ér, amennyire mindenkiből kikényszeríti az állásfoglalást arról: milyen is az a hely, ahol naponta dolgozik. Az iskolában dolgozók közös víziója olyan eleme a minőség szolgálatába állított irányításnak, amely maga alá rendeli a tényleges feladatokat, a fontos és kevésbé fontos dolgokról szóló döntéseket, a siker mibenlétének meghatározását és ellenőrzésének módjáról szóló megegyezést.

A divatos „demokratikus” vezetési elveknek részint talán ellentmondani látszik az, hogy a TQM-et általánosságban *top-down*, azaz felülről építkező modellként szokás jellemezni (Sallis, 1993). Miközben ugyanis a TQM lényegi eleme a szervezet minden, de legalábbis szinte összes dolgozójának a működési folyamatokba való bevonása (azaz bizonyos szempontból a szervezet demokratizálása), aközben egy másodlagos szinten a bevonásnak ezt a folyamatát valakinek irányítania és szerveznie kell. A vezető egyszemélyi felelősként menedzseli a működést, s célja a munkatársak bevonásával nem a döntések legitimizálása, hanem a szervezet céljainak megfelelően a legmagasabb minőség és legoptimálisabb működés, a nagyobb hatékonyság elérése. A főnök elkötelezettsége, irányítása nélkül nem működik a TQM, de a hatékony fejlesztésnek is kicsi az esélye. Egyes becslések szerint a minőség növelésére irányuló törekvések 80%-a elhal a bevezetést követő első két évben, s a vezető halálok a felső vezetés következetes támogatása és eltökéltsége a dolgok végigvitelében. A vezetőknek legtöbbször nincs idejük és energiájuk a minőségi iniciatívák végigvitelére, mert idejük közel 30%-át a szervezet működési zavarainak bütykölésére, a panaszok orvoslására és a túlzott munkára fordítják (Sallis, 1993). A TQM-et alkalmazó vezető csak a vezetéssel foglalkozik, és nem próbálja meg a szervezet minden egyes elemének működtetését, hanem munkatársainak vagy azok csoportjának pontosan körülhatárolt döntési jogköröket és az azzal járó felelősséget delegál. A működés folyamatosságának és zavartalanságának biztosításával nem foglalkozik, és az így nyert időt a tervezésre, új elképzelések kialakítására és a kliensekkel való szorosabb kapcsolattartásra fordíthatja. A TQM az a módszer, amellyel a ma megjelenő kihívások következményeire a vezető megfelelő válaszokat találhat az iskolák működő gyakorlatában.

Mit jelent mindez az intézmények fenntartói számára?

1. Pontos és mindenki számára ugyanazt jelentő célmeghatározást

Mindenekelőtt határozottan körvonalazott jövőképet az intézményrendszer egészére és az egyes intézményekre egyaránt. A fenntartónak az intézményekkel együtt világosan meg kell határoznia azokat az értékeket és célokat, amelyek fenntartói tevékenységének középpontjában állnak, még abban az esetben is, ha – anyagi okok miatt – nem túl nagy a mozgáster. Pénzszerűen a TQM receptje nem a nagyra törő elgondolások feladása és főleg nem a tűzoltás, hanem a feltételekhez alkalmazkodó jövőkép megfogalmazása és azoknak a prioritásoknak a kijelölése, amelyekre különös súlyt kívánnak fektetni a belátható jövőben. E prioritások szolgálatába meghatározott célok állítandók. A céloknak egyedieknek, mérhetőeknek, elérhetőeknek, valóságosaknak és időben ütemezhetőeknek kell lenniük ahhoz, hogy tényleges hatást gyakoroljanak a folyamatokra. A célok meghatározásában részt kell vennie mindazoknak, akik végrehajtásukban szerephez jutnak. Esetünkben e célok meghatározása – például egy művelődéspolitikai koncepció keretében – az intézmények vezetőivel együtt történhet meg. E célok alatt mindenkinek ugyanazt kell érteni, ami csak akkor érhető el, ha a célok meghatározása és kialakítása együttműködéssel történik.

2. Adatgyűjtést és az információk rendszerbe foglalását és felhasználását

A működésre és a kapacitásra vonatkozó adatokat folyamatosan kell gyűjteni és rendszerezni. A döntéseknek adatokra alapozva kell megszületniük. Hiedelem, hogy vannak az iskolák működésének olyan területei, amelyek nem jellemezhetők kielégítően adatokkal. A valóság inkább az, hogy sokszor nem vagyunk felkészülve az adatok összegyűjtésére és elemzésére.

3. Megvalósítható lépések algoritmizált megtervezését

Elszoktunk a tervezéstől. A tervezés nem jelent mást, mint a célok ismeretében hozott döntések és cselekvések programját. A TQM kikényszeríti, hogy az egyes lépések megvalósíthatók legyenek, mert minden lépést szembeesít a sikeresség előre megfogalmazott kritériumaival.

4. Folyamatos értékelést, visszacsatolást

A TQM lényegéhez tartozik, hogy mindig, mindenki tudja, mi történik éppen. Ez csak abban az esetben képzelhető el, ha a fenntartó folyamatosan ellátja a megfelelő információkkal a rendszer működéséért felelős személyeket és csoportokat. Csak ebben az esetben várhatja el, hogy mindenki éppen azt fogja tenni, amit a tervek tartalmaznak.

5. Folyamatszabályozási alrendszer megtervezését és működtetését

A TQM megvalósítása elképzelhetetlen egyszeri látványos „átvilágítással”, majd – jobb esetben – néhány rövid távú lépés megtételével és az eredeti állapotokhoz való gyors, spontán visszarendeződéssel. A TQM irányítási filozófia és gyakorlat. Mint ilyen, feltételezi a tartós alkalmazást, amihez folyamatszabályozási alrendszer

kialakítására van szükség. Ez az alrendszer hivatott a menet közbeni korrekciók szükségességét jelezni, valamint (adatok formájában) megadni az irányítás számára a szükséges visszajelzéseket. (További kérdés, hogy mindez feltételezi az országos oktatáspolitikai viszonylagos stabilitását.)

És mit jelent a pedagógusnak?

A pedagógust elsősorban az érdekli, hogy mi változik vagy minek kell megváltoznia az ő mindennapi munkájában. Érdemes-e olyan iskolában dolgozni, ahol a TQM-et alkalmazzák? A TQM jellemzőinél már röviden utaltunk arra, hogy a minőségbiztosítási rendszerektől többek közt az különbözteti meg, hogy a minőséget a szervezet minden tagjának aktív részvételével éri el. Az aktivitást pedig azáltal, hogy a vezetés arra törekszik, hogy mindenki számára szakmai és emberi megbecsülést és kielégítő munkát, munkakörülményeket biztosítson. A fenti kérdésre mégis mindenkinek saját életstratégiájának megfelelően kell igennel vagy nemmel tudnia válaszolni. Tehát: érdemes-e olyan iskolában dolgozni, ahol a TQM-et alkalmazzák?

Igen, mert

- világosan megfogalmazott célok és világos sikerkritériumok mentén értékelik a minőséget,
- a munka ellenőrizhető, illeszkedése mások munkájához átgondolt rendszer szerint történik,
- a célok és a rendelkezésre álló eszközök összhangban állnak, nincsenek olyan eszközök, amelyekhez ne tartoznának célok, és nincsenek olyan célok, amelyekhez ne tartoznának eszközök,
- az értékelés előre meghatározott szempontok szerint világosan megfogalmazott értékrend alapján történik,
- mindenki tisztában van vele, mit gondol a másik az iskola céljáról, feladataról és arról, mi tekinthető az adott intézményben értéknek.

Nem, mert

- a rendszer „kemény” mutatókkal kívánja mérni a pedagógiai program „puha” célkitűzéseit is,
- a rendszer rosszul tolerálja a devianciát, az individualizmust, a saját, autonóm, de egyedi értékrend képviselését,
- az erőforrások felhasználása jól követhető, nincs rejtett tartalék a rendszerben (ha jól működik),
- a döntések jó részét a felelősséggel párosítva átadja a felsőbb szintről a lentebb levőknek,
- a beosztottak teljesítménye pontosan mérhető, a szakmai, munkavállalói alkalmatlanság, alulteljesítés gyorsan világossá válik,
- versenyhelyzetet teremt a pedagógusok között, ellene hat a közalkalmazotti státus adta biztonságának.

Mindebben nincs semmi új – mindez vadonatúj gondolkodás az iskoláról. Mindkét kijelentés igaz. A TQM miközben mindenkit bekapcsol a jelen értelmezésébe, elemzésébe és a jövő tervezésébe, voltaképpen nem „csinál mást”, mint szétosztja a közös cselekvésért vállalt vezetői felelősséget, s ezzel paradox módon megerősíti a

vezetést. Hiszen a vezető nem tesz mást, mint megfelel a vele szemben támasztott követelményeknek, a vezetése alatt meghatározott, de közösen kitűzött célok elérése érdekében.

Irodalom

- Dalin, Per-Rolff, Hans Günter: Institutionelles Schulentwicklungs-Programm.* Soester Verlagskontor, Soest, 1990.
- Hargreaves, Stephen-Hopkins, David: The Empowered School.* London, 1991.
- MKM, Közoktatási helyzetkép, 1994.
- Minőségellenőrzés és teljesítménymérés az egészségügyben. (Szerk.: Ajkay Zoltán) Fraternité Rt., Bp., 1992.
- Murgatroyd, Stephen-Morgan, Colin: Total Quality Management and the School.* Open University Press, Buckingham-Philadelphia, 1992.
- Nielsen, Barbara S.-Dunlap, Nancy C.: South Carolina's Total Quality Education. A State Model for Community Education.* In: Educational Restructuring and the Community Education Process. (Larry E. Decker-Valerie A. Romney eds.) Univ. of Virginia, 1992. 83-88.
- Rowley, Jennifer: A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education,* International Journal of Educational Management, Vol. 9 No. 1, (1995) 24-27.
- Sallis, Edward: Total Quality Management in Education,* Kogan Page, London, 1993.



Ferencz Gyula, 8. oszt.

Fórum¹

Az alábbiakban közreadott két interjú, amely Szöllösi Istvánnéval, a Pedagógusok Szakszervezetének főttkárával és Molnár Péterrel, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének ügyvivőjével készült – bizonyos értelemben nem illik bele folyóiratunk szerkesztési koncepciójába. Hiszen az az alapelvünk, hogy az oktatásügy, az oktatáspolitikai szereplőit a napi politikai aktualitásokon túlmutató problémákról, elsősorban azzal a céllal szólaltatjuk meg, hogy választ keressünk a politikai történések mögötti szakmai összefüggésekre, motivációkra. A két beszélgetés – jóllehet elveinkkel ellentétben számos napi politikai aktualitást is tartalmaz – azért kap folyóiratunkban nyilvánosságot, mert szorosan kapcsolódik a pedagógiai munka értékelésének problémájához, nevezetesen a pedagógus munkájának társadalmi minősítéséhez.

Különös aktualitást ad a beszélgetéseknek az, hogy ezekben a hónapokban zajlik a magyar közoktatás gazdaságossági szempontok szerinti átvilágítása, napirenden van a közoktatásban dolgozókat is minden bizonynyal érintő államháztartási reform, s a kezdődő tanévben még erőteljesebben érzékelhetőek az immár állandosuló iskolafenntartási, finanszírozási gondok. Ebben a helyzetben a pedagógusok érdekvédelmére vonatkozó álláspontok sajátos szakmai tartalmat nyernek, hatnak az oktatás fejlesztésének stratégiájára.

„A foglalkoztatási biztonság megőrzése a legfőbb célunk”

– Szöllösi Istvánnéval, a Pedagógus Szakszervezet főttkárával beszélget Pöcze Gábor² –

– *Hogyan értékeli a pedagógusok anyagi-erkölcsi megbecsülésének változásait a rendszerváltás óta?*

– Nagyon pontos a kérdésfeltevés, és örülök annak, hogy szerepel benne a rendszerváltás. Nem mintha azzal kezdődne a történelem, csak akkoriban tényleg történt valami. Ennek először formális jelei mutatkoztak csak. Emlékszünk mindannyian a huzavonára a pedagógusnap körül. 1989-ben történt, hogy a pedagógusok, ma sem értem miért, maguk kérték, hogy őket bizony ne ünnepeljék, és teátrálisan visszaadták a jutalmakat. Ennek az időszaknak voltak vezéregyéniségei, akik magukat akkor annak hitték, akik maguk is ebbe az irányba lökdösték az egyébként tényleg befolyásolható pedagógusokat. Ezek az átlátszó megnyilvánulások – mert azt hiszem, hogy az elégedetlenségnek nem ebben kellett volna megnyilvánulnia –, végül is önmaguk ellentétébe csaptak át. Ezt aztán kihasznál-

¹ A Közoktatáspolitikai Tanács rovata.

² Az interjú 1995 májusában készült.

ták azok, akiknek ez jól jött. Hivatalosan is megszűnt a pedagógusnap egyik napról a másikra. Lett helyette valami, ami nem tudom, micsoda, ez a Magyar Kultúra Napja, és aztán az oktatás mint olyan elfelejtődött. Amikor évek múlva nyilvánvalóvá vált, hogy ezt komolyan gondolta az akkori kormányzat, akkor kezdett el hiányozni, és nem hiszem, hogy nosztalgiából, talán inkább már dachból, ünnepelték maguk-maguk. Ennek a csúcspontja talán 1993. június elseje volt, az akkori pedagógustüntetés. Lehet, hogy valami olyasmi bomlott fel, ami sose volt, de hogy ezt formálisan is deklarálta az akkori kormány – ez otromba volt. Egy csokor virág sem, annyi sem, hogy köszönöm – ez övön aluli volt tényleg. Ez a tendencia nem hogy elhalványult volna, hanem inkább erősödött a 94-es választásokig. Ekkoriban volt jellemző még a kollektív bűnbakkeresés, amikor is egy keresztény értelmiségi fórumon elhangzott, hogy két generáció erkölcsi tönkretételéért felelősek a pedagógusok. A jelenlevő kultuszminiszter, *Andrásfalvy Bertalan* nem tiltakozott. Innen már csak egy lépés volt, a Juszticia tervezet egyik első változata, amelynek 6. pontja szerint bizalmatlanság címén fel kell állítani az összes iskolaigazgatót. Természetesen az akkori, úgymond, alternatív szakszervezetek is megtették a magukét, hiszen közérzetjavító intézkedésként értékelték volna az úgynevezett bizalmi szavazást az egyébként határozott időre megbízott igazgatókkal szemben. A pedagógusok iránti bizalmatlanság – elsősorban az iskolavezetőkkel szemben – jogilag is megnyilvánult. Erre még csak ráerősített az a tény, ami ettől látszólag független, de a valóságban igaz: az iskolák önkormányzati tulajdonba adása. Az a váltás, ami a közigazgatás területén végbement, nem vált előnyére az oktatásnak. Még ha választott szereplőként is, a kistelepülések polgármesterei, képviselőtestülete szemrebbenés nélkül kotorásztak bele az iskola dolgaiba, s aláztak meg szakmailag kitűnő nevelőtestületeket. Mindezt tették a demokratikusan választott szabad képviselők pózában – mondom, szemrebbenés nélkül. Ma is gyakran találkozom ezzel a fajtával, akiket nem érdekel a hatályos oktatási törvény, a csoportonként kétfős óvodai normájával együtt. Ők ezt fölülbírálják, átírják, és amikor jogos követelésként szót emel a pedagógus, saját *Önkormányzat* című lapjukban nemes egyszerűséggel fagyöngynek nevezik a pedagógusokat. Mindig készültem arra, hogy válaszolok erre a cikkekre. Ha válaszoltam volna, talán azt írom le, hogy a fagyöngy nem élősdi, hanem szimbiózisban él a fával. Ad abszurdum, mivel gyógyszer alapanyaga, hasznosabb, mint a fa.

Itt kezdődött, s 94-ben jó lett volna, ha azzal folytatódhatott volna, amit a pedagógusok már 1985 óta hallgatnak a deklarációk szintjén: az iskolák szakmai önállóságával. Ehelyett mindjárt a választások utáni hónapokban kaptak a nyakuk közé egy karcagi beszédet a miniszterelnöktől, ami szerint sok a közalkalmazott, egymillió embert nem tud eltartani az ország. A társadalom persze azonnal felkapta a vezérmotívumot, mindenféle kis senkik szaladgáltak a csőrütkben ezzel a talált szemecskével, s a mai napig kotkodácsolják, hogy sokan vagytok, sokan vagytok... Végül meg is tapadt az emberek tudatában, hogy ha csökken a gyereklétszám, sokan vannak a pedagógusok, akkor a pedagógus senkiházi, élősdi, parazita népség...

– *Mivel magyarázható mindez?*

– Azt hiszem, hogy ennek sokféle oka lehet. Kettő mindenesetre. Bármilyen furcsa, ebben találják meg egymást a magukat baloldalinak nevezők és a liberálisok. Az egyik ok talán valahol abban a hamis ideológiában gyökerezik, hogy a

társadalom vezető ereje a munkásosztály és a vele szövetséges parasztság, akik termelnek, aztán nagy úr következnek, s végül az eltartott értelmiségi.

– Gondolja, hogy közvetlen kapcsolat van a 60-as évek leegyszerűsített társadalomképe és a pedagógusok megbecsülése között?

– Közvetlen kapcsolat talán nincs, de ezek a nézetek beépülnek az emberek tudatába, sőt talán olyan mélyen, hogy ez már nem is tudatos, már készségi szinten van, ahogy mi mondjuk, s így hat.

Andrásfalvi Bertalan is azt szokta ugyanis szajkózni, hogy elosztani csak azt lehet, amit megtermelünk. Ugyanabból az ideológiából vezethető le. Ebben a szlogenben benne van, hogy ti, akik nem termeltek, ne nagyon követelőzzetek.

Egyrészt ez az ideológiai vonal, másrészt a „mi, vállalkozók”-ideológia (ami egyébként ugyanaz, mint a „mi, munkásosztály”, csak a tulajdonviszonyokban van különbség), amely szerint mi tartunk el benneteket, tehát itt az lesz, amit mi mondunk. Ti azt fogjátok az asztalról levenni, amit mi megengedünk, különben rácsapunk a kezetekre. Ha úgy tetszik, a platform közös, az ideológiai gyökere közös is lehet, csak a tulajdonos más, aki mondja vagy akivel mondatják, vagy aki mondatja.

– Úgy gondolja, hogy a politika világán kívül, az egyszerű iskolahasználók körében is hat ez a gondolkodásmód?

– Hat. Egyszerűen azért hat, mert ezt hallják, ezt látják, és ha már a nagyok is ezt mondják, akkor biztos van benne valami. A másik oldalról a kisember összes nyomorúsága is benne van a közvélekedésben. Isten bűnömül ne vegye, amit most mondok: kárörvendés is van ebben, hogy kicsoda ő, hogy neki még lehet munkája... És nagyon kevesen vannak, bár ma már talán többen, mint egy évvel ezelőtt, akik – miután a gyerekük orra előtt becsapták az iskolakaput – kezdik érteni, hogy nincsen külön gyerekérdek és pedagógusérdek. Mostanában ez erősödik, s persze olyan mértékben fog erősödni, amilyen mértékben bezáródnak az iskolakapuk.

– Mindez, mondjuk így: a fejekben lezajló változások krónikája. Am mi a valóság? Vajon a pedagógusok jobban vagy rosszabbul állnak anyagilag és megbecsülésben, mint a rendszerváltás előtt?

– Ez nagyon összetett kérdés, hiszen az átmeneti folyamat még nem zárult le. Ebből kasszát tán pár év múlva lehetne csinálni. Együttesen hatnak a pro és a kontra fejlemények, tehát a kárörvöm és a részvét, a szolidaritás és a közöny és így tovább. Az anyagi helyzetüket tekintve lényegesen rosszabb ma, mint a rendszerváltáskor. A reálbér különösen az utóbbi három évben csökkent.

– A közalkalmazotti státusz bevezetésével?

– Nem azért, mert közalkalmazottak, hanem azért, mert a közalkalmazottakat nem finanszírozzák megfelelően. A baj tehát nem a közalkalmazotti státussal van, ezt tételesen tudom bizonyítani, hiszen a közalkalmazotti törvény hozott a rendszerbe, csak nem annyit, amennyi kellett volna. Meggyőződésem, hogy ha nincs a bértábla, egyetlen petákot se nőtt volna a bér, hiszen a tervezetek nulla automatizmusról beszéltek, s ha nincs a tábla, akkor ennyi bércorrekció sincs. Az más kérdés, hogy éppen a vegyes finanszírozás miatt, nevezetesen, hogy központi és önkormányzati az iskola finanszírozása, végül senkiének se kell az iskola.

A központi bérfinanszírozást mi 1989 óta kérjük. A normatívára való átálláskor, 1990-től előre lehetett látni, hogy a csökkenő gyereklétszám tőke kivonást fog eredményezni az oktatásból. Maga a bérfinanszírozás – vagyis az, hogy a központi költségvetés garanciát vállal a pedagógusbérekre – jó dolog, mivel biztosítékok jelentene egy tönkrement önkormányzati közegben. Csakhogy ezzel együtt jár egy minden szakmaiságot nélkülöző, a központi bérfinanszírozást megelőző létszámleépítés, amit piszkos munkaként elvégeztetnek az önkormányzatokkal, akik kellően tájékozatlanok ahhoz, hogy ezt el is végezzék. Szegények, fogalmuk sincs, hogy nekik ebből egy megveszekedett petájkuk sem marad, mert az így már leépített létszámot fogja aztán majd lelkesen központilag finanszírozni a kormány. A költségvetés a központi létszámleépítést nem tehetette meg. Mégpedig nemcsak jogi akadályok miatt, hanem azért sem, mert szakmailag semmi nem indokolja. A legcinikusabb megoldást választotta tehát: kikapcsolta a lélegeztetőkészüléket.

Sajnos a kormányzati stratégiában nem tudunk felfedezni semmilyen szakmai megfontolást, hiszen semmi jel nem utal arra, hogy a kormányzati tervek figyelembe vennék a meglévő területi különbségeket, az iskolanagyságból adódó eltéréseket stb. Úgy látjuk, hogy a kormányzati szándék az egységes leépítés ott is, ahol ez indokolt lehet, de ott is, ahol szakmailag semmi sem indokolja. Képtelen a problémákat differenciáltan kezelni. Ebből a pénzből akár jobb minőséget is lehetne elérni.

– Hogyan hatott a pedagógusok helyzetének rosszabbodása szakmai fejlődésükre? Véleménye szerint milyen a pedagógusok szakmai felkészültsége?

– Ne várjon objektív, elfogulatlan véleményt. Ebben az összetékelt oktatásfinanszírozásban, ebben a kiszámíthatatlan oktatáspolitikában valaminek mégiscsak köszönhető a nemzetközi összehasonlításban is jónak mondható produktum, nem? Nem valószínű, hogy a gyerekekkel hozzáférés nélkül foglalkoznának. A pedagógusok jól dolgoznak, a körülményekhez képest túl jól. Csodákra persze nem képesek, de hogy lennének azok, ha nem fizetik meg, naponta megalázzák, bünbaknak tekintik őket? Elég elvetemültnek vagy nagyon kiszolgáltatottnak kell lennie annak, aki a pályán marad. Gondolja meg: hova mehet egy pedagógus az ország sokszáz aprófalvából, onnan, ahol házat épített, ahonnan másoknak sincs menekvés! Ez bizony determinálja a pedagógusok gondolkodásmódját. A budapesti pedagógusok nagyon vagányak, s nem azért, mert okosabbak vagy öntudatosabbak, hanem mert odébbállnak két utcával, s valahogy csak megélnék. De az ország 3169 önkormányzatának legalább a fele olyan, ahonnan nincs hova továbbmenni. Ez kiszolgáltatottságot, s az is előfordulhat, hogy jellemtorzulást okoz. De nem korrumpálódtak, igaz, a kutya sem akarta őket korrumpálni. Ám vajon tud-e még egy foglalkozást mondani, amelynek művelői akkor is felveszik a munkát, ha például nem fizetik ki a túlórájukat? Lehet, hogy elfogult vagyok, de én ilyennek látom őket.

– Tesz-e valamit az oktatáspolitikai a pedagógusok munkájának szakszerűsítéséért?

– Kezdetben arról volt szó, hogy hétévente egy év fizetett szabadságot kapnak továbbtanulásra. Aztán arról szólt a vita, hogy fél vagy háromnegyed fizetéssel tanuljanak-e. Aztán maradt a törvényi előírás a megfelelő iskolai végzettség megszerzésére, csak közben nem akadt senki, aki vállalta volna a tovább-

képzés költségeit. Ma az a szomorú helyzet, hogy se előírás, se továbbtanulás, se finanszírozás. Ez is jócskán csökkenti majd az önbecsülést.

– *És a felkészülés a tartalmi szabályozás megváltozott követelményeire? Az új műveltségi területekre?*

– *Én ezeket mind, mind szkeptikusan, gyanakvással fogadtam s fogadom ma is, s mind mögött egy szándékot látok, amit nem is nehéz megtalálni. Minden kérdés – legyen az akár a NAT, ami látszólag szakmai kérdés – egy dologról szól: hogyan lehet olcsón oktatást csinálni. A NAT is erről szól, hiszen mit fog finanszírozni az állam? Az alaptantervhez kapcsolódó, annak óratervi anyagához, ismeretanyagához kapcsolt pedagóguslétszámot. Az összes többit a helyi fenntartóra bízzák. Nekem első perctől fogva ezért volt bűdös a Nemzeti alaptanterv.*

– *Mit kíván tenni a PSZ a gyereklétszám csökkenéséből adódó foglalkoztatási fenyegetettség elhárításáért?*

– *Ha igaz az a logika, amely szerint azért kell csökkenteni a pedagógusok létszámát, mert kevesebb a gyerek, akkor mondja már meg nekem, hogy az egészségügyben, ahol soha ennyi beteg nem volt, miért kell csökkenteni az ágyszámot! Ha igaz, hogy az ellátandók létszámához kell kötni a finanszírozást az egyik nagy rendszerben, akkor az miért nem így történik a másokban? A gyereklétszám egy helyen, az általános iskolában csökken radikálisan. De a gyereklétszám fel fog tölteni, mert az emberek a jövőben is házasságot fognak kötni, szeretni fogják egymást, ugyanúgy, mint eddig. Éppen ezért azt gondolom, érdemes utána nézni, hogyan alakult a születések száma gazdasági recessziók idején. Azt pedig egyszerűen visszautasítom, hogy azért kellene iskolát bezárni, mert kevés a pénz. Soha olyan recesszió nem volt, mint akkor, amikor Klebelsberg Kunó volt a kultuszminiszter, s az idő tájt minden tanyabokor kapott egy iskolát az Alföldön.*

– *Ez azt jelenti, hogy a PSZ elvileg sem fogadja el az összefüggést a gyerekek és a pedagógusok létszáma között?*

– *Nem. Egyszerűen azért nem, mert ez nem termelés, ipar, ahol a hatékonyságot azzal mérik, hogy kevés ráfordítással hogyan állítható elő nagyobb értékű végtermék. Az oktatásban fordítva működik – üzenem a miniszternek. Ezt a szót, hogy hatékonyság, csak úgy szórja. Látott már kisiskolát hat szem gyerekekkel? Ahol a hatból hatot lehet gyönyörűen, eredményesen tanítani, és látta-e ugyanezt 42 fős osztállyal, ahol a 42-ből 13-at nem sikerül sehogyan sem? Nekem az egy gyerek is gyerek, s jó lenne, ha a kultusztárca is így gondolkodna.*

– *Ha végiggondoljuk, amit mond, ez azt jelentené, hogy jelenleg is kevés a pedagógus?*

– *Akár.*

– *Am akkor hogyan lehet meghatározni a pedagógusok megfelelő létszámát?*

– *Valamelyest persze ez függ a gyerekek létszámától. Függ attól a közegetől, ahonnan a gyerekek kikerülnek. Egy halmazottan hátrányos helyzetű térségben, ahol rengeteg a munkanélküli, ahol magas a cigánytanulók száma, ahol analfabéták a szülők, vitatható-e, hogy kisebb létszámú tanulócsoporthoz lehet velük eredményesen foglalkozni?*

– *Eszerint, ha megteremtik az összefüggést a gyereklétszám és a pedagóguslétszám között, akkor ezzel egyúttal lehetetlenné teszik a differenciálást?*

– Erről van szó. Akkor a pedagóguslétszám nem tud alkalmazkodni a szociológiai környezethez, ahol a pedagógusnak tennie kell a dolgát. S ezzel kvadrál a másik ostobaság, amit kimenetszabályozásnak neveznek.

– *Érvei jelentős része a tanári, tanítói szakmából jön. Lát-e reményt arra, hogy szakmai síkra terelhető a finanszírozási vita? Az Önök érvei és a pénzügyi szándékok mintha elmennének egymás mellett...*

– Nem. Nincs remény a szóértésre.

– *Ebben az esetben megkérdezhetem: mi lesz mindebből?*

– Ok és okozat összefüggésében robbanás. Nyáron ugyan sok minden elfeledődik, de szeptemberben visszajönnek a kollégák, és ki fog derülni, hogy egyiknek-másiknak nincs helye. Szerintem egy szál gyufa hiányzik.

– *Mit tesz ebben a helyzetben a PSZ? Elrakja vagy előhúzza a gyufaskatulyát?*

– Nem rajtam múlik. Ha a pedagógusok azt mondják, hogy kard ki kard, akkor én hiába mondok bármit, azt pedig egyáltalán nem szeretném, ha bozóttűzek lennének, meg törvénytelen sztrájkok. Ezért tehát most egyeztetni kell abban, hogy mik a még elégséges ellátás feltételei.

– *Felállítható-e valamiféle rangsor a foglalkoztatási biztonság és a reálbér megőrzése mint szakszervezeti célok között?*

– Az első a foglalkoztatási biztonság. Ugyanis nyilvánvaló, hogy a Bokros-csomag és az egész stabilizációs elgondolás nem arról szól, hogy reálbért emeljünk annak, aki a pályán marad. A központi bér- és létszámgazdálkodás lényege semmi más, mint minél kevesebb emberből minél nagyobb teljesítményt kisajtolni.

Egyetlen olyan pontja nincs a stabilizációs programnak, amely akárcsak halványan is utalna arra, hogy a bérmegettarítás felhasználható. Ez mind szintizta elvonás.

De mondok még valamit. Mondja, ha egy tanárt kitesznek az iskola kapuján, hol fog elhelyezkedni? Hol van a nemzetgazdaságnak az a területe, ahol ismét bekapcsolódhat a „termelésbe”? Magyarországon recesszió van, Magyarországon nem strukturális a munkanélküliség, hanem egészen más okai vannak, főleg a piacvesztés.

– *Mi foglalkoztatja manapság a pedagógusokat?*

– Általában a foglalkoztatási problémák. Érdekes, mennyit változik a világ. 89-ben mindenféle panasz jött ide: nem kapott üdülőjegyet, nem kapta meg a törzsgárda-kitüntetést, nem kapta meg a tanulmányi szabadságát, igénybe vették a téli szünetét... Boldog idők, hol van ez már! Most olyanok jönnek, hogy közoktatási megállapodás nélkül adnak át intézményeket, hogy át kell adni az óvodát vállalkozásba, a pedagógusok váltsanak ki vállalkozói igazolványt. Nagyon sok a fizetési besorolási probléma. Nagyon sok bajt és bonyodalmat okoz az intézményvezető esetenkénti szolgálai magatartása: berendelik az önkormányzathoz, megkapja a parancsot, végrehajtja. Ilyen esetben, miközben pontosan tudjuk,

hogy kik vannak a háttérben, szakszervezeti vétót alig tudunk emelni, hiszen azt csak a munkáltatóval szemben lehet. Tehát valódi panaszok jönnek, a munkavisztonnyal kapcsolatos sérelmek, ezeket mindig egyedileg kezeljük. Sajnos nagyon kevés az emberünk. De a területen lévő szakszervezeti tisztségviselőink jól felkészültek. A nagyobbik baj abból adódik, ha a helyszínen kell ütközni. Több évig tartó folyamat, amíg a szervezett dolgozó megérti, hogy szervezetsége nem csak jogokkal, kötelezettségekkel is jár, alkalmasint például azzal, hogy neki kell megvédenie a szakszervezeti vezetőt.

Az információk eljuttatásáról úgy gondoskodunk, hogy az országos vezetőség tagjainak az oktatáspolitikai aktuális kérdéseiről szerkesztünk egy céltudatosan válogatott kis gyűjteményt, ezt ők tovább sokszorosítják, így a legfontosabb információk általában eljutnak a címzettekhez. A Pedagógusok Lapján keresztül is sok információ időben eljut az érintettekhez. Emellett rengeteget utazunk, hiszen ébren kell tartani a veszélyérzetet, a fenyegetettség tudatát. Még mindig azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusok általában azt hiszik, velük nem eshet meg az, amiről az újságban olvasnak.

– *Van-e olyan törekvés a PSZ-ben, hogy az elkerülhetetlen változásoknak elébe siessen, s mondjuk szakmailag megfelelőbb alternatívákat kínáljon fel a kormányzatnak?*

– Erről szó sem lehet. Pontosán tudja mindenki, ön is, az olvasók is, hogy szó nincs itt szakmai vitáról. Szó nincs itt szakmai érveknek szakmai érvekkel való ütköztetéséről. Itt működik egy kutya kemény pénzügyi lobby, valamint egy mindent piacósítani igyekvő liberális irányzat. Milyen szakmai érveket lehet ezzel a mindent maga alá kotró pénzügyi gondolkodásmóddal szembeállítani?

A Bokros-program nem javítható, mert koncepcionálisan elhibázott. A bajok ott kezdődnek vele, hogy egyenlőséjlet tesz bér és jövedelem közé, ami Magyarországon képtelenség. Az eltitkolt jövedelmek nagyságrendje a GDF egyharmada. A költségvetés problémáit a kintlevőségek behajtásával, s nem újabb munkanélküliség gerjesztésével kell megoldani.

– *Elfogadja-e tárgyalási alapnak a szakszervezet a pedagógus munkájának minősége és jövedelme közötti összefüggést?*

– A Pedagógusok Szakszervezete nem foglalkozott még ezzel a kérdéssel, így a magam álláspontját tudom mondani. A dolog képtelenség. Én tanítottam cigányiskolában hét évig, utána Kaposvár legjobb belvárosi iskolájába kerültem. Ugyanaz a Szöllősiné az egyik helyen az ég egy adta világon szinte semmi eredményt nem ért el, olyan nagyok voltak azok a hátrányok, amikkel meg kellett birkózni. Ott elismerésként legfeljebb „könyvjutalmat” kaphattam volna, a munkakönyvemet, olyan mértékig eredménytelen volt a munkám. A másik iskolában kevesebb erőfeszítéssel többre jutottam. Megint csak azt tudom mondani, hogy a szakmaiság legteltesebb hiánya áll a kérdés mögött. Ami az orvostudománynak egyik oldalról nagy eredménye, hogy életben tud tartani hat hónapra, 1 kiló 20 dekával született gyereket, az kinszenvedés és siralom a pedagógusnak. Nagyon sok összetevője van a pedagógus munkájának. Hogyan hasonlíthatnánk össze ezeket az eltérő körülményeket?

Ha mérésre kerül a sor, én minden erőmmel azon leszek, hogy a pedagógus valódi munkáját mérjék, az ő munkáját, s ne azt a „végterméket” ami munkája eredményeképpen előáll.

– *Azt el tudja fogadni, hogy értékelhető a pedagógus munkájának az eredményessége és minősége?*

– Persze. Csak hogy az a kérdés, hogy ki és hogyan mér. A „független szakértő” féle humbergből azért nem kérek, mert velem azt senki el nem hiteti, hogy akármilyen mérőeszközzel valaki két óra alatt inkább meg tudja ítélni a munka eredményességét, mint az a munkatárs, akivel évek óta egy levegőt szívnak. Nyilván mindenki tud mellette és ellene érveket sorolni. Én amondó lennék, hogy bízzunk meg a pedagógusban. Tessék elhinni, hogy amikor megszerezte a diplomáját, megfelelő ítélőképességgel megáldott emberek mondták ki, hogy mehet tanítani, képes a foglalkozás művelésére.

– *El a kezekkel a pedagógustól?*

– El a kezekkel, és rögtön tudnak dolgozni. Hiszen semmi egyéb nem kell hozzá, csak egyszer hallja azt, hogy megbízom benned, te tudod, hogyan kell ezt csinálni. Nem szeretem azt a szót, hogy mérni. Meg kell ismerni a pedagógus munkáját – ez a pontosabb szó, meg kell ismerni és meg kell ítélni.

– *Tehát a megismerés és a megítélés eredménye összefüggjön a jövedelemmel?*

– Igen, az már elképzelhető. Ezért a közalkalmazotti bértáblán értsük azt, ami: bérminimum. Fölötte kell lennie a mozgó bérrésznek. Efelől pedig döntsön az iskolaigazgató. Ő ismeri leginkább a pedagógus munkáját. Ha vannak kétségei a szakmai megítélésben, akkor segítse őt a szakmai tanácsadás.

– *Az értékelés, bocsánat, a megítélés tehát a „céh” dolga?*

– Igen, azt lehet mondani. De legalapvetőbben is bízzunk a szakmában. Bízzunk a pedagógusban, csak ezt tudom mondani. Ez egy kutyakemény szakma, ehhez felkészültség kell. A világot nem akarom a szülők szerepét lebecsülni, nem erről van szó, de a szerepeket ne cseréljük fel. A szülők ezt nem igénylik. Beszéljük meg velük az iskola problémáit, de ne ők mondják meg, hogy mennyire jó a kémiatanárnő, ez maradjon az igazgató dolga.

– *Ez egyúttal azt is jelenti, hogy a PSZ igazából önmagára számíthat és a szakmára?*

– Igen, azt hiszem.

– *Tehát nincs olyan stratégiai kérdés, amiben a szülőkkel szövetséget keres a szakszervezet?*

– Szó sincs erről. Minden kérdésben keressük a szülőkkel a kapcsolatot, amiben az iskola fenyegetett: iskolabezárás, tanulócsoport létszámhatára, működési kiadások stb. Segítenek a szülők. De a szakma belső szakmai kérdéseit sokkal inkább az autonómiákra kell bízni. Jogköröket ideadni, fölhatalmazni, átadni, visszavonni, ebből csak az jön ki, hogy 3000 úr szolgálja a pedagógus. De én ezt nagyon nem akarom, nagyon nem szeretném.

„A PDSZ felkészült a helyi konfliktusok kezelésére”

– Molnár Péterrel, a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete ügyvivőjével beszélget Pöcze Gábor

– *Hogyan értékeli a pedagógusok anyagi-erkölcsi megbecsülésének változásait a rendszerváltás óta?*

– A PDSZ álláspontja szerint semmi nem történt a rendszerváltás óta. A pedagógusok anyagi-erkölcsi megbecsülése nem változott meg, jóllehet komoly várakozás volt egy valóban lényeges fordulatra. A PDSZ nagyon fájlalja, hogy a szakmai szabadság mértéke sem növekedett meg az elmúlt 5-6 évben. Ez azért lényeges, mert a rendszerváltás hozott a szakma szempontjából új elemeket. Ilyen az önkormányzatok létrejötte. Lett volna esély az önkormányzatok és a szakma párbeszédére, ez azonban sajnos elmaradt. Ugyanakkor – a pedagógusok szempontjából nézve – a rendszerváltással megjelentek azok a szülői hangok, amelyek a pedagógusokon kértek számon olyasmit is, ami nem a pedagógusok felelősségi körébe tartozott. Ebből a szempontból talán még romlott is a helyzet. Nagy volt a várakozás, ez azonban mára bizalomvesztéssé változott, hiszen a közoktatási törvény körül folyó viták, az átmenetiség érzése, a jövedelem méltó növekedésének elmaradása és más jelenségek csalódást keltenek, s ma már várakozás sem nagyon tapasztalható a pedagógusok körében. Ez történt, illetve nem történt általában. De mi itt a PDSZ-ben elkerüljük, hogy általában beszéljünk pedagógusról, hiszen tudjuk, hogy nincsenek általában vett helyzetek, csak nagyon konkrét situációk léteznek. Más problémái vannak a közpiskolai tanároknak és mások az általános iskolában tanítóknak, más a kistelepülések iskoláiban dolgozóknak és megint más a lakótelepi intézmények pedagógusainak.

– *Van valami specifikus abban, ahogyan a pedagógusok várakozásai kihültek más társadalmi csoportokhoz képest?*

– Igen. Volt egy nagy pillanat még *Andrásfalvy Bertalan* minisztersége idején. Első nyilatkozata még arról szólt, hogy: önök most szabadon és bátran végezhetik munkájukat, az önök szakmai felkészültségére és támogató attitűdjére támaszkodik a rendszerváltás első kormánya. Ehhez képes azt kellett megélniük, hogy a mozgásterük kiszélesedése valójában nem vált valóra, nem kaptak ehhez feltételeket, megfelelő szakmai körülményeket, s ha úgy tetszik, ez egy specifikus csalódás, abban a tekintetben, hogy a pedagógus számára rendkívül lényeges szabadság nem nőtt meg. S arról még nem is beszéltem, hogy a bérezésről elhangzó ígéretekől milyen messze van a valóság.

– *Mi a PDSZ álláspontja a pedagógusok közalkalmazotti státusáról?*

– A PDSZ álláspontja kezdettől fogva az, hogy ez nagyon rossz döntés volt. Mi nem akartuk a közalkalmazotti törvényt, mert számoltunk, és a pedagógusokkal együtt úgy láttuk, hogy a közalkalmazotti törvény nagyon alacsonyan fogja tartani a béreket. Egy hiánnyal küzdő gazdaságban nem lehet jól finanszírozni a közalkal-

mazottakat, következésképpen ez eleve helytelen döntés volt. A baj az volt, hogy belefutottunk egy szakmai problémába, a munkajogi rendszer átalakulásába. A Munka Törvénykönyve nem vállalható, más alternatívát pedig nem kínált fel a német minta szerint dolgozó kormányzat.

– *A PDSZ szerint ma van arra esély, hogy kikerüljön a szakma a közalkalmazotti törvény hatálya alól?*

– Politikai realitása nincs. Szakmai alternatívát ismerünk. Úgy hívják, hogy pedagógustörvény, és speciális szabályokat állapít meg e terület munkajogi szabályozására. A baj az, hogy a ma közalkalmazottnak minősülő szakmák nem egyformán érdekeltek az ágazatonkénti munkajogi szabályozásban. Leginkább talán még a kis szakmák lennének szövetségesek, de együtt nem képviselünk elégséges erőt az ellenérdekelte kormányzattal szemben. Azt is látjuk, hogy a közalkalmazotti bértábla a jelenlegi alulfinanszírozottság mellett mintegy „végső menedékként” bizonyos mértékben biztonságot is közvetít, ellenére, hogy mindenki tudja, hogy ez rossz törvény.

Reméljük, hogy előbb-utóbb a politikai gondolkodás is felismeri, hogy a közalkalmazotti törvény nem alkalmas a különféle szakmák, szakmai specifikumok megfelelő szabályozására.

A mai helyzet elfogadásának motívuma lehet még az is, hogy sokan úgy látják: a rendszerváltás „rájuk szabadította” az önkormányzatokat, s az ebből származó helyi konfliktusok elleni védelemként ragaszkodnak közalkalmazotti státusukhoz.

– *Hogyan látja a PDSZ a pedagógusok szakmai felkészültségét?*

– Emlékeztetnék arra, hogy a PDSZ születésekor a pedagógus szakmai elitből és egy militáns pedagóguskörből merítette erejét. Egyszerűen az alapító a pedagógusszakma krémje volt. Ahogy bővülünk, úgy kell szembetalálnunk magunkat olyan szakmai érdekvédelmi kérdésekkel, amelyek már egy másik körre is vonatkoznak. A pedagógusokról alkotott képünket tehát az összetételünk határozza meg. Ebből adódóan mondjuk, hogy a pedagógusok szakmai felkészültsége nagyon sokféle. Az alapító kör nagyon magas szintű szaktudással rendelkező társaság, ők azok, akik eleve hoztak egy belső szakmai innovációt. Ezen túl a tagjaink képzettsége, tudása rendkívül szerteágazó, éppen úgy, ahogy a PDSZ-en kívüli körben is. Nem lehet általában válaszolni arra a kérdésre, milyen „a” pedagógusok szakmai felkészültsége. Az biztos, hogy azok az adatok, amelyek most már tartósan mutatják nemzetközi összehasonlításban a tanulók eredményeit, számunkra irányadóak. Mi azt gondoljuk ebből, hogy a magyar pedagógusok valószínűleg nagyon jól tudják a szakmájukat. Szerepe van ebben annak is, hogy mikor szerezték a végzettségüket, hiszen a pedagógusképzés változott valamilyen nyit az elmúlt 20-25 évben. Én úgy látom, hogy a tanítók valóban mesterei szakmájuknak, talán egyik-másik szakmában a főiskolai tanárképzés szorulna alapsabb átgondolásra. Én mégis azt mondom, hogy nagyon ritka az az eset, amikor valakit alkalmatlanság címen szakmai továbbképzésre kell utasítani.

– *Felkészülten várják-e a pedagógusok például a tartalmi szabályozás átalakulását, a NAT-ot?*

– Részben igen, részben nem. A baj nem ez, hanem az, hogy a munkavégzés feltételei olyanok, hogy bármilyen felkészült a pedagógus, mégsem tudja megalkotni

ni az iskola stratégiáját. De még ha tudná, akkor sem tudja végigvinni megfelelő feltételek hiányában. Ismert az az álláspontunk, hogy a közoktatási törvény teremtette fordulat – amelynek sok elemével a PDSZ természetesen egyetért – csak jobb finanszírozás mellett vihető végbe. Én azért azt gondolom, hogy a pedagógusok többsége, mondjuk 70%-a eddig is megépítette a maga stratégiáját, arra talán nem volt módja, hogy azt iskolai pedagógiai programmá alakítsa. Ehhez kellene a megfelelő feltételek: nagyobb szakmai szabadság, elegendő pénz. A szakmai szabadság növelése álláspontunk szerint nem a vezetés megerősítésével, hanem a szakmai testület felelősségének és persze jogainak növelésével képzelhető el. A PDSZ a közoktatási törvény készítése idején már javasolta, hogy a törvény egy intézmény szakmai munkájának felelősségével a nevelőtestületet ruházza fel.

– *Segíti, vagy gátolja az oktatáspolitikai pedagógusok szakmaiságának erősödését?*

– Sajnos gátolja. Úgy látjuk, hogy az oktatáspolitikai még mindig az iskola feletti hatalom elosztásával van elfoglalva. A legtöbbet persze azzal tehetné a pedagógusok szakmaiságáért az oktatáspolitikai, ha lehetővé tenné, hogy a helyi társadalom vegye kézbe az oktatás ügyeit. Ha nem ez történik, minden erőfeszítésünk ellenére a régről ismerős rossz modell tér vissza.

– *A PDSZ elismeri-e összefüggést a tanulólétszám és a pedagóguslétszám között?*

– Igen, elismerjük: van összefüggés. A kérdés az, hogy ebből milyen következtetésre jutunk. Mi abból indulunk ki, hogy ha igaz az az állítás, hogy van a közoktatásban számottevő szabad kapacitás, akkor azt a minőség javítására kell fordítani. Nem tudjuk elfogadni, hogy akkor, amikor a közoktatás jelentős innovációs feladat előtt áll, ezt a szabad kapacitást kilökdjék a rendszerből. Számunkra a kérdés úgy szól, hogyan fordítható a felszabaduló munkaerő a szakma, a többiek szakmai teljesítményének javítására, a felkészülésre, a tartalmi átalakulás segítésére. Minden intézmény tevékenységi rendszere sokkal sokrétűbb és sokkal gazdagabb annál, mintsem hogy ott órákat tartanak. A PDSZ nem szívesen menne bele például egy olyan vitába, hogy melyik szaktárgy óraszámát mennyivel növeljék az iskolák a tanulólétszám csökkenésének hatására. A gyerekek létszámának csökkenését nem lehet a meglévő tanulók óraszámának növelésével mintegy „korrigálni”. Sokkal inkább lehet élni valódi „alma mater”-ek létrehozásával, amelyek jól alkalmazkodnak a tanulók teljes tevékenységrendszeréhez, s végre megfelelően „kiszolgálják” azt. Nem többet kell tanítani, hanem jobban.

– *Mit kíván tenni a PDSZ a tanulólétszám csökkenéséből adódó foglalkoztatási fenyegetettség elhárítása érdekében?*

– Makroszinten a probléma nem kezelhető. Ismerjük az MKM számításait, s az a véleményünk, hogy súlyos csúsztatásokat tartalmaznak. A makrosztatisztikai adatok alapján nem lehet megoldásokat találni a kapacitásfeleslegből adódó feszültségek kezelésére, csak helyben. Makroszinten ezek a számok nem igazak, ezek a számok helyben igazak. Az a stratégiánk, hogy meggyőzzük a kormányzatot arról, hogy a megoldásokat csak helyben lehet megtalálni. Ha egy adott intézményben csökkent a tanulólétszám, akkor a megfelelő lépéseket csak helyben lehet megtenni. A PDSZ ezt a helyi döntést próbálja szakmailag segíteni. A PDSZ-nek a központi kormányzattal nincs olyan sok „dolga”. Ha jól meggondolom, évente

három esetben van dolgunk egymással: a költségvetés tárgyalásakor, a közalkalmazotti bér meghatározásakor és minden olyan esetben, amikor a kormányzat valamiképpen központi szabályozót meg kíván változtatni. Egyébként pedig ha önkormányzati iskolafenntartás van – s az van, reméljük az is marad –, akkor a PDSZ-nek a helyi konfliktusokra kell koncentrálnia. Többek között azért is rossz a közalkalmazotti törvény, mert annak alapján nem lehet kezelni a létszám gondokból adódó feszültségeket. Mint ahogy a PDSZ számára az is nyilvánvaló, hogy az iskolafenntartás bizonyos visszaállamosítása (pl. az a terv, amely szerint központi bérfinanszírozást vezetnének be) sem védené meg a pedagógusokat a foglalkoztatási fenyegetettségétől.

– *Felállítható-e a foglalkoztatási biztonság és a reálbér megőrzése mint két szakszervezeti cél között valamiféle rangsor?*

– Előfordulhat, hogy fel kell állítani valamiféle rangsort, ha ezt a kormányzati stratégia kikényszeríti. Sajnos ennek – ismerve a jelenlegi kormánypolitikát – adott a veszélye, de a PDSZ, mivel eddig nem kapott ilyen kérdést, nem is választ rá. Nincs erről a kérdésről választmányi állásfoglalás. Ám: szó sincs arról, hogy foglalkoztatási biztonság kontra reálbér. A foglalkoztatási biztonság ára az alacsony bér. Ha ezt kell mérlegelni, ha tényleg vagy-vagy helyzet előtt állunk, akkor attól félek, nem lesz arányban a munkahelyek megtartása és a feladásuk révén megszerezhető bérnövekmény. Ez ismét a közalkalmazotti törvény ára. A pedagógusok nem fognak arra szavazni, hogy a létszám csökkenéséből adódó költségvetési megtakarítást osszák fel a közalkalmazottak között.

– *És helyben?*

– A PDSZ válasza erre az, hogy a helyiek döntsék el. Én erre nem akarok „központi” választ adni. A tippem az, hogy helyben általában az álláshelyek megtartása mellett lennének a pedagógusok. Azt tapasztaljuk, hogy az emberek többsége fenyegetve érzi magát, így inkább a munkahely megtartása a célja. Ezért tartja magát az az illúzió, hogy majd a központi szabályozás megvédi a munkahelyet. Pedig manapság éppen azt látjuk, hogy ez szamárság. Az iskolabezárásokat nem központilag határozzák el, hanem helyi körülmények kényszerítik ki. Fel kell ismerniük a pedagógusoknak, hogy ha ott helyben nem állnak a sarkukra és nem hoznak néha bizony nehéz és kemény döntéseket, akkor hiába reménykednek abban, hogy majd az állam megoldja a problémákat. Egy deficitese állam soha nem fogja megoldani a pedagógusok foglalkoztatási problémáit. Persze itt mindannyian tudjuk, hogy ezt nagyon nehéz kimondani. Máiig élnek bizonyos illúziók a „központ” segítségességéről. Ez kicsit örökség is, másrészt a közvetlen közeli fenyegetettség mindig ijesztőbb és erősebb, mint a távoli és elvont figyelmenztetés.

– *Mi foglalkoztatja a jelen pedagógusait? Mennyire vesznek részt a szakszervezet megmozdulásaiban?*

– Ki kell mondani: a mi tapasztalatunk az, hogy a szakszervezetek, mint olyanok, teljesen lejárátódtak Magyarországon. Olyan helyzet alakult ki, hogy egyik sem mer igazán nyilatkozni arról, hány tagja van. A „szervezettségi szint” – ahogy ezt a mi tolvajnyelvünkön szoktuk fogalmazni – rendkívül alacsony. Nagy a csalódás a szakszervezetekben. A bizalomvesztésben osztoznak a piaci szféra érdekvédelmi szervezetei és a közalkalmazotti szervezetek egyaránt. Ebben persze nagyon nagy szerepe van annak is, hogy nagy a jogbizonytalanság, s emiatt a

szakszervezetek nagyon rossz eséllyel tudják csak gyakorolni a tényleges egyéni jogvédelmet. Ez a bizalomvesztés a demokrácia egész intézményrendszerével szemben fennáll.

Legyen azonban bátorságunk a magunk házatájáról is beszélni. A PDSZ hosszabb ideje stabilan növelte taglétszámát. A novemberi megállapodás után, vagyis amikor kiderült, hogy azok a szakszervezetek a dominánsak, amelyek, ha úgy tetszik, bevonultak a politikai szférába, beültek a parlamentbe, és meghatározó szerepet vittek az Érdekegyeztető Tanács novemberi megállapodásában, a mi szerveződései „rátánk” is lefekeződött. Világosan látszik, hogy a nagy szakszervezetek magatartása a meghatározó ebben a bizalomvesztésben. A PDSZ mindazonáltal továbbra is „militáns” társaság, tehát magas az akcióképessége. A bajunk az, hogy ez nem jellemző minden pedagógusra, így igen nagy áron tudjuk az akcióképességünket megőrizni. Azért nem beszélek ezzel kapcsolatban „válságról”, mert a PDSZ tevékenységének középpontjában a helyi konfliktusokban való részvétel áll, s abban – értelemszerűen – erősen involváltak a résztvevők. A kérdésnek arra a részére, hogy mi foglalkoztatja a pedagógusokat, egyszerű felelmem: a Bokros-csomag, valamint az, hogy meddig húzódik még a szabályozási bizonytalanság az oktatásban (törvénymódosítás, NAT, kötelező óraszám), vagyis konkrét kérdések. Újabb az önkormányzati döntések állnak a középpontban, a pedagógusok élénken figyelik a helyi döntéshozás folyamatait.

– *Mi a PDSZ álláspontja a pedagógusok munkájának minősítésével, értékelésével kapcsolatban? Elfogadja-e a PDSZ a végzett munka minőségének és a fizetésnek valamilyen technikával történő összekapcsolását?*

– A munka minősége és a jövedelem között a mi szakmánkban is kell kapcsolatnak lennie. A kérdés ismét az, hogyan. A baj az, hogy a PDSZ ezt a kérdést most egyszerűen nem érzi, érezheti aktuálisnak, ugyanis semmiféle forrás nem áll rendelkezésre a minőségi munka megkülönböztetésére. Egyébként a PDSZ már a kezdet kezdetén azt javasolta, hogy a kollektív szerződés tartalmazzon egy erre vonatkozó kitétel. A nevelőtestületnek, a munkaközösségeknek mérési eszközökre van szükségük. Ezek segítségével meg lehet mondani – bizonyos határok között, persze nem 100%-osan –, hogy kinek mit ér a munkája. Ez a dolog szakmai része. Ha létezik intézményi autonómia, akkor ebből kell kiindulni, s ehhez kell megfelelő pénzt tenni, megfelelő szakmai szolgáltatást biztosítani. Hozzá kell tennem, hogy mindez ma teoretikus, mert annyira nincs mögötte pénz. Ezért persze nehéz is ennek a gondolatnak tábort szervezni.

Egy dolgot azonban el kell még ezzel kapcsolatban mondani: szerintünk az intézményvezető nem alkalmas arra szakmailag, hogy egy személyben és főleg utólag minősítse a beosztottak munkáját. A minőség elismerése tehát nem lehet utólagos, személyi felelősséghez kötött teljesítménybérezés. A feltételeket előre kell tisztázni, a követelményeket megfogalmazni, s ha teljesültek, akkor az előre megállapított jövedelmet ki kell fizetni. Ezeket a szabályokat a nevelőtestületnek kell elfogadnia, kollektív szerződésben rögzíteni. (A szakmai specifikumokat persze a munkaközösségek fogalmazzák meg.)

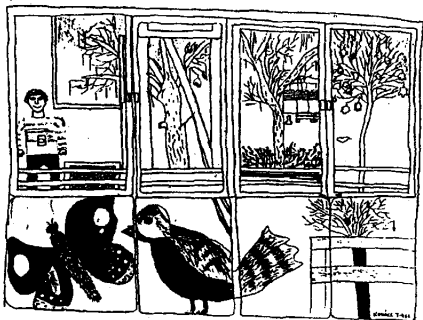
A PDSZ például kezdettől fogva elutasítja a jutalmat mint utólagos vállonvergetést. Ennek helyére azt javasoltuk, hogy a többletfeladatok elvégzésére biztosítsanak különpénzt, amire aki akar jelentkezik, aki nem akar, nem. Ez nagyon egyszerű többletmunka-szerződés. Ennek még semmi köze a minőséghez. Annak erre a rendszerre épülve kellene megjelennie, ha áll mögötte megfelelő pénz.

- A PDSZ ezek szerint elfogadja kiindulópontnak, hogy a tanulói teljesítmény és a tanári teljesítmény összefügg?

- Bizonyos határok között igen. Fontos azonban, hogy a tanulói teljesítmények mérésekor arra is kiterjedjen a figyelmünk, hogy milyen volt az adott tanulócsoport bemeneti teljesítménye, s a méréskor mutatott teljesítményt ehhez viszonyítva értékeljük. A tanár tényleges teljesítményét ugyanis az minősíti, hogy mennyit adott hozzá a belépéskor mért tanulói teljesítményhez. Itt is vannak természetesen korlátok, a mérés eredménye nem lehet soha abszolútum. De a PDSZ-ben erős a meggyőződés, hogy ezeket a korlátokat egy bölcs szakmai közösség, vagyis egy nevelőtestület megfelelőképpen tudja kezelni.

- Eszerint valamiféle központi mérési szisztémát elutasítana a PDSZ, ám ilyenek kidolgozását helyben támogatná?

- Pontosan így van. A PDSZ támogatja a minőségbiztosítás helyi rendszereinek kialakulását. És még egy megjegyzés: helyre kell tenni a felsőoktatási felvételi tényt számok és a minőség között feltételezett összefüggést. Ma ugyanis ez az egyetlen igazán elismert mérce. Én azt gondolom, hogy ez egyre kevésbé elégséges, egyre rosszabb mérce, mert olyan szakmai magatartásra kényszerít pedagógusokat, amit nem tartunk helyesnek. A PDSZ nem fogadhatja el a felsőoktatásba be nem kerülő tanulókkal végzett munka leértékelését, arról nem beszélve, hogy ahogy szélesedik a felsőoktatás felvételi kerete, úgy válik ez a mutató egyre pontatlanabbá.



Kovács Tibor, 6. oszt.

Mihály Ottó

Pedagógiai szakmai szolgáltatások

A hazai szabályozási gyakorlat – hasonlóan más országokéhoz – viszonylag éles különbséget tesz a „pedagógiai szakszolgálat” és a „pedagógiai szakmai szolgáltatás” között. A szabályozásban is megjelenő eltérést elsősorban az indokolja, hogy a kettőnek más és más a „célcsoportja”.

A szakszolgálati tevékenységek döntő részben közvetlenül a gyerekekre, másrészt a gyerekekre és a szülőkre irányulnak. A „pedagógiai szakmai szolgáltatás” célcsoportját pedig – ezzel ellentétben – a pedagógusok, a nevelési-oktatási intézmények jelentik. A jelen áttekintő elemzés csak ez utóbbi kérdéskörrel foglalkozik, és nem tér ki a szakszolgálat keretébe sorolt – a jelenlegi szabályozás szerint: korai fejlesztés, tanácsadás, gondozás, nevelési tanácsadás, logopédiai ellátás, pályaválasztási tanácsadás, konduktív pedagógiai ellátás és gyógytestnevelés – tevékenységekre.

A jelen írás vitára, beszélgetésre invitál, feladatának a közös gondolkodás elősegítését tekinti. Nem „döntés-előkészítő” céllal készült, és így nem foglalkozik a pedagógiai szakmai szolgáltatás valamennyi – a szabályozás szempontjából esetleg fontos – problémájával.

A „pedagógiai szakmai szolgáltatás” fogalma, értelmezése: nemzetközi kitekintés

A fejlett országok összehasonlító elemzésének egyik általános tanulsága, hogy a „pedagógiai szakmai szolgáltatás” (a továbbiakban: PSZSZ) elég bizonytalan tartalmú fogalom. Ha empirikusan vizsgáljuk a kérdést, azt tapasztaljuk, hogy az egyes országok szolgáltatási gyakorlata és szervezete, illetve ennek finanszírozása igen eltérő, és így az is nagymértékben különbözik, hogy mit, milyen tevékenységeket sorolnak e fogalom körébe.

Az empirikusan meglévő és a gyakorlat szempontjából lényeges különbségek mögött azonban a PSZSZ néhány általánosan érvényes jellegzetességét, illetve bizonyos többé-kevésbé közös jellemzőjét is felfedezhetjük.

– A PSZSZ egyik általános jellegzetessége, hogy „irányításfüggő”. A PSZSZ iránti igény megjelenése és a PSZSZ intézményesülése szorosan kapcsolódik az irányítási rendszer jellegéhez (centralizált, illetve decentralizált) és még közvetlenebbül a kormányzati és/vagy a helyi kontroll eszközrendszeréhez. Más szóval: azt, hogy az egyes országokban mi tartozik a PSZSZ körébe, elsősorban az határozza meg, hogy az irányítás (központi vagy helyi, kormányzati vagy fenntartói) mit és mit nem és milyen eszközökkel szabályoz. A PSZSZ – ebben a vonatkozásban – a szakmai autonómia egyik megjelenési módja.

– A PSZSZ másik általános vonása, hogy választható. Választható az igen-nem értelmében (igénybe veszem vagy sem), és választható a „mit” és „kitől” értelmében is. A PSZSZ ebben az értelemben „kínálat”.

Ha konkrétan a PSZSZ tartalmát (tehát, hogy milyen jellegű, típusú tevékenységek képezik a szolgáltatást), intézményesülését (azaz, hogy milyen a

konkrét intézményi hálózat, milyen fajtájú, típusú intézmények szolgáltatnak), illetve finanszírozását vizsgáljuk, a legfejlettebb országok esetében, a sokféleségen a következő közös jellemzőket is felfedezhetjük.

1. A „fejlett” országokban a PSZSZ infrastruktúrájára nemcsak abszolút értelemben, ami természetes, hanem az oktatásügyi ráfordítások belső arányait illetően is több pénz fordít a központi és a helyi költségvetés.

2. A különböző mutatókat értékelve megállapítható, hogy a fejlettebb PSZSZ-t azokban az országokban találjuk, amelyekben a központi és helyi igazgatási/fenntartói kontroll nem input jellegű szakmai eszközökkel (részletes kötelező tanterv, kötelező tankönyvek), hanem output eszközökkel (vizsga) és/vagy finanszírozás segítségével történik.

3. Közös jellemző, hogy sokféle intézmény szolgáltat: állami, önkormányzati; országos, regionális és helyi; egyházi, alapítványi; költségvetési, nonprofit és profitorientált intézmények egyaránt végeznek PSZSZ-t. Fontos szerepük van olyan intézményeknek is, pl. a könyvkiadóknak, amelyek fő profilja nem a PSZSZ.

4. Alapvető jellemző a PSZSZ többszintű finanszírozása. A többszintű finanszírozásnak nemcsak az országoktól, hanem egyes országokon belül, az intézmény típusától is függően, igen sokféle variációja él.

5. Igen fontos tanulságot hordoz az a tény, hogy az intézmények befolyásolásának legfontosabb eszköze a finanszírozás. A szűk területre korlátozódó közvetlen ellenőrzés helyett a tevékenységek anyagi támogatása, fenntartása, illetve eladhatóság jelenti az irányítást, illetve az ellenőrzést.

6. A szolgáltatások típusait illetően a következőket érdemes kiemelni:

– Az elmúlt évtizedben a PSZSZ domináns típusává az úgynevezett „in service training”, a gyakorlati munkához és az esetek igen nagy százalékában magához a munkahelyhez kapcsolódó továbbképzés vált. E területen hatalmas, képzési szintek és a hozzájuk kapcsolt licencek által tagolt és hierarchizált rendszerek jöttek létre. A favorizált képzési területek, a képzések tartalma függ az adott ország konkrét oktatáspolitikai törekvéseitől, hiszen a képzés tartalmában mindig az kerül központi helyre, amit az adott iskolapolitika és az aktuális szakmai trendek az iskola „hatékonyasága” szempontjából döntőnek és ezért finanszírozásra érdemesnek ítélnék. (Az elmúlt évek egyik „slágere” az iskolai menedzsment.) Az „in service” képzések döntő többségét az iskolai tantárgyakhoz és az extracurriculáris területekhez kapcsolódó szakmai jellegű képzések teszik ki, amelyek a tartalmi reformok idején különösen megerősödnek.

– A legutóbbi években az egyik legerőteljesebben fejlődő és egyre professzionálisabb PSZSZ-tevékenység az iskolai innovációk, a helyi fejlesztések területére koncentrálnak. Az „innovációk” képzéssel történő támogatására hatalmas programkínálat alakult ki.

– Jellegzetes tevékenysége a PSZSZ-nek a szakmai tanácsadás. A hazai problémák szempontjából igen fontos azt kiemelni, hogy a tanácsadási és – amennyiben létezik ilyen – a szakfelügyeleti tevékenység élesen elválik egymástól. E tevékenységeket sem intézményi, sem pedig egyéb szinten nem keverik és nem csúsztatják össze. (Ezért is „veszélyes üzem” a TOK. Olyan intézményi konstrukció, amelyben e két funkció és tevékenység sajátos elegyet alkothat.) Az ellenőrzési funkciótól megtisztított tanácsadás igen sokféle formában és módon professzionálisul alakult az elmúlt időszakban. A tanácsadás tartalmi skálája igen széles. Valójában nincs is olyan terület, pedagógiai problematika, amelyre ne épült volna ki a tanácsadási hálózat.

- Valamennyi intézetben – országoktól és intézményi típusoktól szinte függetlenül – jelen vannak a tradicionális és modern, tékaszerű szolgáltatások. Ez a szolgáltatás könyvtárt, videotékát, hangtárat, számítógépes szoftvertárat, a szakmai kompetenciát megtestesítő szakemberlistákat egyaránt közvetíthet. A szolgáltatásoknak e területén is egyre inkább megjelennek az iskolák és a PSZSZ intézményeit közvetlenül is összekapcsoló hálózatok.

- Egyre több intézményben találkozunk egy sajátos klubszerű szolgáltatással. Ezek a klubok igen sokszor válnak bizonyos szakmai csoportok, szakmai önszerveződések bázisává.

- Talán természetesennek tűnik, de a teljesség kedvéért mindenképpen meg kell említeni: az intézmények tevékenységének szerves része a kiadói tevékenység, amellyel egyfelől magát az információ termelését, másfelől az információk célba jutását segítik. A kiadói tevékenységben egyre nagyobb súllyal jelennek meg a számítógépes programok.

7. A PSZSZ-tevékenységek általánosan jellemző törekvése az „együttműködés”, a „részvétél”, a „közös cselekvés” erősítése. A PSZSZ egyre inkább aktivizáló, semmint „kiszolgáló jellegű”.

Itthon: a probléma története dióhéjban

A PSZSZ – amint fentebb állítottuk – alapvetően meghatározott az irányítás jellegzetességei által, tehát a PSZSZ hazai helyzetét és feladatait vizsgálva sem tekinthetünk el néhány hazai oktatáspolitikai, illetve irányítási összefüggés visszatekintő megfogalmazásától.

Részletes történeti elemzés hiányában is megállapítható, hogy az ötvenes évekre az oktatásügyben is jellemző politikai-adminisztratív fejlesztési és irányítási folyamatok keretei között fel sem merülhetett a PSZSZ kérdése. A hatvanas évek második felében meginduló folyamatok eredményeként a hetvenes évek közepévégre a politikai-adminisztratív fejlesztési stratégiát, ha nem is felváltja, de háttérbe szorítja az úgynevezett K+F stratégia. A K+F stratégia technokrata logikájának (kikutatjuk-kipróbáljuk-bevezetjük-ellenőrizzük-módosítjuk) térhódítása szoros összefüggésben volt a hatékonyságnak az általában is felerősödő igényével. A stratégiának az oktatásügy területére történő beszívárgását nagymértékben elősegítette az országos kutatási, illetve kutatási-fejlesztési programoknak az oktatás területére való kiterjesztése. (Az 1978-as tantervi reform előkészítésében már – nemcsak a retorika szintjén – meg is jelentek e fejlesztési stratégia elemei.) A K+F stratégia jól megfér a nagy, központilag vezényelt reformok ideájával. E reformokban – amint a K+F stratégiában – a PSZSZ-nek nincs vagy csak igen korlátozott szerepe van. A szakmai szerep a kutatók és a központilag engedélyezett nagy fejlesztési programok és iskolakísérletek.

A nyolcvanas évek elejére a magyar oktatásügyben is lejárt a nagy, az átfogó, a mindent megmozgató reformok ideje. A nagyreform okozta nehézségek, csalódások, a feltételek és lehetőségek feltérképezése a folyamatos fejlesztés elképzelését erősítette. E fejlesztési stratégiát az oktatásügyben az 1985. évi oktatási törvény legitimizálta. A törvény a fejlesztés súlypontját az iskolára helyezte, és a nyomában létrejött Köznevelés-fejlesztési Alappal együtt a magyar köznevelés történetében először legitimizálta az iskolák fejlesztési kompetenciáját és a PSZSZ-t. A törvény a tartalmi irányítás részleges és ellentmondásos átalakításával – megszüntette a szakfelügyeletet, de érvényes maradt a 78-as tanterv – és a szakfelü-

gyeletet felváltó szaktanácsadói rendszer jogi megteremtésével megteremtette a lehetőségét annak, hogy mind az Országos Pedagógiai Intézet, mind a megyei pedagógiai intézetek a pedagógiai szolgáltatások bázisává váljanak. A K+F stratégiából kinövő, a rendszerben lefelé áramló, központi bevezetést igénylő innovációk mellett a nyolcvanas évek végére egyre nagyobb szerepet kaptak a helyi, az iskolára alapozott, „alulról induló”, úgynevezett organikus típusú innovációk. Ez utóbbiak újabb kihívást jelentettek az országos és a megyei pedagógiai intézetek számára, és felerősítették azok tevékenységének szolgáltató jellegét.

Az oktatási törvény 1990. évi módosítása jogilag megteremtette az oktatásügy fenntartói, tartalmi, világnézeti pluralizálódásának jogi kereteit. E keretek között újabb lendületet kapott a PSZSZ „terjeszkedése” és diverzifikálódása. Az önkormányzati törvényt követően és az állami önkormányzati intézmények mellett megjelentek az alapítványi és egyéb bázisú nonprofit jellegű szolgáltató intézmények és a vállalkozások is. Maguk a költségvetési finanszírozású intézmények is egyre több területen, tevékenységi körben kezdték felszámolni a szolgáltatások térítésmentességét. Ez utóbbit, részben az intézmények állami, önkormányzati finanszírozása folyamatos redukációjának kényszere, részben pedig tudatos felismerések motiválták: a PSZSZ csak akkor lehet hatékony, ha a két fél közötti partnerséget mintegy előíró szerződések alapján folyik.

Az átalakuló és az átalakulást kereső iskolák szolgáltatás iránti igénye óriásira nőtt. Ugyanakkor az iskolarendszer növekvő differenciáltsága és komplexitása újabb kihívásokat fogalmazott a PSZSZ számára. E kihívások jelentőségét csak fokozta az a tény, hogy a rendszerben zajló átalakulási folyamatok kikerültek a tudományos-szakmai ellenőrzés alól, az „igaz-hamis” értékítéleteket felváltotta a (nekünk) „jobb-rosszabb”, használati, kliensi legitimizáció. Ebben a helyzetben valójában nem volt nehéz felismerni és belátni, hogy amennyiben e folyamatokat nem kíséri a PSZSZ központi és önkormányzati rendszerének határozott fejlesztése, a változások szakmailag „kifulladás”, illetve a szakmai szolgáltatások hiányában minőségi erózió következnek be a rendszerben.

Részletes – itt megoldhatatlan – elemzést igényelne annak feltárása, hogy milyen okok játszottak szerepet abban, hogy – a felismerések ellenére – a politikai rendszerváltást követően egyfelől megindult a megyei pedagógiai intézetek – néhány esetben egészen durva és erőszakos – leépítése, másfelől, hogy a kormányzati stratégia a PSZSZ helyett, TOK-rendszer kiépítésével a közvetlen, adminisztratív jellegű szakmai kontroll felerősítése irányába lépett. (Kétségtelen azonban, hogy e lépésekkel jelentős szakmai károk érték nemcsak a PSZSZ rendszerét, hanem az egész magyar közoktatásügyet.)

Az elfogadott oktatási törvénynek a PSZSZ-re vonatkozó 36. §-a már önmagában is a PSZSZ leértékeléséről tanúskodik. E paragrafus a PSZSZ-t mint „megismertetést és terjesztést” (!) végző tanácsadást, mint „pedagógiai tájékoztatást” és mint az „önképzés szervezett segítségét” határozza meg. Ez a definíció nemcsak leszűkíti, hanem el is szegényíti, szinte kilüszköl a PSZSZ-t, amikor szinte kizárólag információt közvetítő tevékenységgé egyszerűsíti. E felfogás mind oktatáspolitikai, mind szakmai szempontból elfogadhatatlan. A jelenlegi kormányzati oktatáspolitikai számára, hacsak nem kíván visszatérni a tartalmi irányítási teljes centralizációjához, nincs más lehetőség, minthogy ártértékkelje és korrigálja az előző kormányzatnak a PSZSZ szerepére vonatkozó oktatáspolitikai és törvénykezési álláspontját.

A fejlett országokra jellemző PSZSZ-tevékenységek elemzése azt mutatja, hogy a minden vonatkozásban pluralizálódó és diverzifikáló oktatási rend-

szerekben az államok feladata – ahogy ezt az írás élére mottóként kiemelt javaslat is fogalmazza – nem lehet más, mint hogy „közös követelményeket állítsanak és biztosítsák a szükséges útmutatást és támogatást az iskolák számára, hogy meg tudjanak felelni a követelményeknek”. Azaz: legyen „alaptanterv” vagy/és vizsgarendszer, és gondoskodjanak a szükséges szakmai szolgáltatásokról. S az államnak azt is be kell látnia, hogy a szakmai szolgáltatások nem kontrollálhatók ugyanúgy, ahogy ezt a központi irányítás a saját maga által birtokolt eszközöket illetően teszi. A PSZSZ csak közvetett úton ellenőrizhető és befolyásolható. S ehhez azt is hozzá kell tenni, hogy a közvetett kontroll legfontosabb eszköze a finanszírozás. A „központ” akkor és csak akkor tudja érdemben befolyásolni a szolgáltatásokat, ha valóban „nagy befektetőként” van jelen ebben a szférában.

A PSZSZ, a NAT, az iskolai program és a vizsgarendszer.

A PSZSZ területén várható stratégiai feladatok meghatározásához két előfeltevésekből célszerű kiindulni: egyfelől, hogy az elkövetkező időszakban érvénybe lép a NAT, illetve a vizsgarendszer; másfelől, hogy elfogadottá válnak a törvény módosítási javaslataiban szereplő, a két eszköz érvénybe lépésére, illetve kötelező alkalmazására vonatkozó szabályok. E két előfeltevésekből következően azt is feltételezzük, hogy a tantervi irányítás kétszintű lesz – NAT és helyi tantervek –, azaz nem lesznek központilag szabályozó kerettantervek; továbbá, hogy az iskolák a törvényben meghatározott „pedagógiai programok” készítésére, a fenntartók pedig ezek elbírálására lesznek kötelezve. Ha e feltételezéseket elfogadjuk, máris megfogalmazható néhány általános *következtetés*:

- mivel mindkét irányítási eszköz(rendszer) „bevezetése” és működtetése szolgáltatásigényes, az elkövetkező évekre a PSZSZ szükségserű és jelentős felfutása prognosztizálható;

- az érvényesség és a kötelező alkalmazások tervezett ütemezése alapján viszonylag jól elkülöníthető két – egymástól a szolgáltatások ránti igényeket tekintve is különböző – feladatsor: az implementációs és a működtetési feladatokhoz kapcsolódó szolgáltatások;

- a két eszközrendszer (tudniillik a NAT és a vizsgarendszer) implementációja tartalmi értelemben is eltérő szolgáltatásokat igényel, és feltehetően eltérő – bár egymást bizonyos mértékig átfedő – célcsoportok fogják igénybe venni;

- a NAT és a vizsgarendszer alkalmazásához szükséges kompetenciák „megtermelése” mellett a PSZSZ-nek szerepet kell vállalnia az iskolai „pedagógiai programok” készítéséhez, illetve elbírálásához szükséges kompetenciák kialakításában is;

- mivel a fent: irányítási eszközök alkalmazása lényegében teljesen új helyzetet jelent a magyar közoktatásban, és ugyanakkor a magyar közoktatás egész rendszere is átalakulóban van, a PSZSZ-nek egyfelől túl kell lépnie a hagyományos célcsoportján (pedagógusok) és a szolgáltatásokat ki kell (lehet) terjesztenie a fenntartókra, a szülőkre és bizonyos diákrétegekre is; másfelől a hagyományos célcsoportokhoz is sokkal differenciáltabban kell közelítenie;

- abból következően, hogy a NAT alkalmazása, a helyi tantervek készítése, avagy kiválasztása és az iskolai programok kialakítása az egyes és minden egyes iskola számára sajátos és saját feladatot jelent, a PSZSZ-nek – a szükséges kompetenciák (tantervkészítés, programfejlesztés, értékelés stb.) fejlesztésére irá-

nyuló képzés mellett – az egyes iskolák helyi fejlesztésében is jelentős szakmai, szakértői feladatai lesznek;

– a szolgáltatások iránti kereslet az első években főképpen mint információs és mint képzési igény fog megjelenni.

A központi (országos) és regionális (megyei) PSZSZ

Az eddigi következtetések formájában megfogalmazott feladatok megoldásában természetesen eltérő felelősséget viselnek és más-más lehetőséggel rendelkeznek a központi költségvetésből (vagy: elsősorban a költségvetésből) finanszírozott központi (országos), az önkormányzati fenntartású regionális (megyei) és a különböző finanszírozási és szervezeti bázissal rendelkező nonprofit típusú intézmények, illetve profitérdekeltségű vállalkozások.

Bár úgy vélem, hogy a regionális (megyei) PSZSZ feladatait sok tekintetben ugyanazok a tényezők determinálják, illetve indukálják, az alábbiakban csak a központi (országos) PSZSZ feladatainak rövid összefoglalására vállalkozhatom, mivel a regionális (megyei) PSZSZ „vállalásait” sok olyan – a konkrét helyzettől függő és ezért csak konkrétan meghatározható – feltétel is alakítja, amelyek bemutatása messze meghaladná a jelen írás kereteit.

A központi (országos) PSZSZ feladatai igen szorosan kötődnek azokhoz a kötelezettségekhez, amelyeket a törvény a minisztériumra, illetve a miniszterterre ruház. E kötelezettségekből eredően a központi (országos) PSZSZ *legfontosabb megoldandó feladatai* a következők:

1. Az iskolák működéséhez, a helyi tantervek kialakításához szolgáltatás-ként *biztosítania kell a szakmailag minősített tantervek megfelelő szintű és hozzáférhető kínálatát.*

A megfelelő kínálat szükségessé teszi, hogy a PSZSZ

– kezdeményezze és szervezze a tudományos-szakmai műhelyek, az egyes szakemberek részvételét a tantervek kifejlesztésében;

– ennek eredményeként az elkövetkező években teremtsen meg az egyes műveltségi területek és részterületek, valamint a teljes iskolai tantervek egy olyan NAT-konform, de sok – elvileg: valamennyi szakmai felfogást, törekvést megtestesítő – variációt tartalmazó tárházat, amely valóságos választási lehetőséget jelent az eltérő szociokulturális, szakmai, pedagógiai helyzetben működő és eltérő konkrét pedagógiai programot felvállaló iskolák, pedagógusok számára;

– szakmai bázist biztosítson és szakértői, szaktanácsadó tevékenységével segítse az egyes iskolákban folyó program- és tantervfejlesztési tevékenységet;

– biztosítsa a tantervek, programok független szakmai bírálatát.

A hozzáférhetőség feltételezi egy kiegészítő, kísérő szolgáltatásokra is képes – az iskolák számára közvetlenül, de – a legszélsőségesebb esetben is – legalább a megyei pedagógiai intézeteken keresztül közvetve elérhető, *Pöcze Gábor* kifejezésével élve, „felhasználóbarát” *tantervi adatbank* kialakítását és működtetését.

2. *A vizsgarendszer bevezetése és működtetése feltételezi*, hogy a központi (országos) PSZSZ a vizsgarendszerek megkonstruálását (a követelmények kimunkálását, a működési rendszer megtervezését és szabályozását) követően, illetve részben ezzel párhuzamosan

– országos feladatbank kialakításával és szolgáltatásaival segíti a vizsgarendszer működését;

– részt vállal a vizsgarendszer által feltételezett szakmai kompetenciák, hozzáértés megteremtésében, fejlesztésében, folyamatos „gondozásában”;

– szakmai szempontból működteti és karbantartja a vizsgarendszert.

3. Külön szolgáltatási feladatként fogalmazható meg a törvény által előírt iskolai „pedagógiai programok” készítéséhez, illetve elfogadásához nyújtandó szakmai szolgáltatások köre. A feladat itt is kettős: egyfelől meg kell „termelni” a pedagógiai programok „mintáit”, a kialakításukhoz szükséges módszer- és eszközrendszert; másfelől a készítéséhez és elfogadásához szükséges szakmai kompetenciák kialakítását szolgáló képzési kínálatot kell biztosítani.

4. Jelentős feladatai lesznek a PSZSZ-nek a NAT-hoz és a vizsgarendszerhez való szakmai-irányítási, szakmai pszichológiai adaptálódás folyamatainak menedzselésében is. A NAT és a vizsgarendszer sok vonatkozásban paradigmaticus változást jelent a magyar közoktatásügyben. Ahhoz, hogy e változások természetes módon beépüljenek a rendszer mindennapjaiba, még hosszú időn keresztül, újra és újra elemezni, értelmezni és magyarázni kell magunknak, a gyakorló pedagógusoknak, a közoktatás működésében érdekelt fenntartóknak, a „klienseknek” – bizonyos értelemben az egész társadalomnak. E feladat igen komoly „ismeretterjesztő”, információs és kiadói felelősséget jelent a PSZSZ számára.

5. A központi (országos) PSZSZ-nek ki kell alakítania a NAT alkalmazásához szükséges kompetenciák fejlesztését szolgáló „in service” képzésekhez szükséges programok megfelelő kínálatát és egy olyan rendszerét, amely – minimális célkitűzésként – képes megoldani a szaktanácsadók, a „fejlesztők fejlesztőinek” felkészítését.

6. Ugyancsak sajátos feladatként jelentkezik a központi (országos) PSZSZ számára, hogy a felsorolt szolgáltatásokat az oktatási rendszer speciális területein – elsősorban a gyógypedagógia és a nemzetiségi és etnikai kisebbségek oktatása vonatkozásában – is biztosítsa.

7. A központi (országos) PSZSZ feladatainak ugyancsak fontos területét képezi a központi és a helyi irányítás döntéseinek megalapozását szolgáló „döntéshozó” szolgáltatások. Ennek keretében

– folyamatosan vizsgálja a közoktatás állapotát és változásait;

– elemzéseket készít az oktatásügyi döntéshozatali rendszerről, a tanügyigazgatási folyamatokban lezajló változásokról;

– vizsgálja, értékeli a közoktatási rendszer és egyes elemei hatékonyságát.

A PSZSZ finanszírozása

A PSZSZ fenntartásában legkedvezőbb megoldást egy olyan kettős finanszírozási rendszer jelenthetné, amely az intézmények alapműködéséhez szükséges központi költségvetési, illetve önkormányzati ellátás mellett a PSZSZ-t a nevelési-oktatási intézményeken keresztül finanszírozná. E megoldást azonban – tiszta formájában – ma aligha lehet megvalósítani.

Az elkövetkezendő években csak az elképzelhető, hogy az iskolákon keresztül történő finanszírozást csak részlegesen, illetve közvetetten valósítjuk meg. Azaz: egyfelől bizonyos szolgáltatásokhoz az intézmények térítés ellenében, tehát saját költségvetésük, illetve a fenntartó terhére (de általában nem piaci, hanem „szponzorált” áron); másfelől a szolgáltatások feltételeit alapokon, alapítványokon keresztül, pályázatok útján teremtik meg. Ezt a lehetőséget is hordozza az MKM

által létrehozott közoktatás-fejlesztési célú közalapítvány és a Soros-alapítvány hasonló célokkal meghirdetett programja.

E helyzetben alapvető jelentőségű annak tisztázása, hogy a központi (országos) PSZSZ-nek a NAT-hoz és a vizsgarendszerhez kapcsolódó szolgáltatásai közül melyek lesznek a nevelési-oktatási intézmények, illetve más felhasználók (például a megyei PSZSZ) számára ingyenesek, illetve mely szolgáltatások és milyen módon válhatnak térítéskötelessé, illetve eladható áruvá. Hasonlóképpen, de a konkrét helyi megállapodásoktól is függően, kell tisztázni ugyanezen kérdéseket a regionális (megyei) PSZSZ vonatkozásában is.

A PSZSZ finanszírozását csak érintve is, szükségszerűen vetődik fel a PSZSZ „piacosításának” kérdése. A profitorientáltságú piaci viszonyok megteremtése – különösen az iskolába beáramló eszközök, az infrastruktúra (tananyagok, a legszélesebb értelemben vett taneszközök, technikai eszközök, gazdasági szolgáltatások) esetében – természetesen a közoktatásügy területén is elkerülhetetlen. A piaci viszonyok kialakítása azonban – ezt mutatják a nemzetközi tapasztalatok – az oktatásügy esetében elsősorban a *jövedelemérdekeltségű, de nonprofit típusú és állandilag szabályozott keresleti-kínálati piac feltételeinek megteremtését* jelenti. E piacot – ezt is igazolják a tapasztalatok – nemcsak a szabályozás segítségével, hanem a forrásokon keresztül is ellenőrzés alatt képes tartani a közoktatásban igen lényeges közérdek. Ehhez azonban két alapfeltételnek kell teljesülnie.

Az egyik feltétel, hogy az oktatásügyben megteremtődjön – mégpedig a „vásárlóknál”, azaz: az iskoláknál és az iskolafenntartóknál – a fizetőképes kereslet. A másik feltétel: meg kell alkotni azokat a szabályozási eszközöket – s ezek között kiemelkedő jelentőségű a nonprofit szférát szabályozó törvény és az ezzel adekvát adózási szabályok –, amelyek egyfelől lehetővé teszik a nonprofit típusú PSZSZ biztonságos működését, másfelől a nem költségvetési források érdekeltségét abban, hogy megjelenjenek ezen a területen.

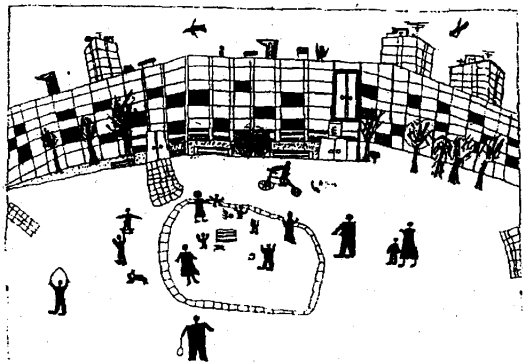
E feltételek ma még csak részlegesen és igen ellentmondásosan vannak jelen, és éppen ezért a nonprofit PSZSZ-re is csak mint kiegészítő megoldásra számíthatunk a rendszer működtetésében.

Befejezésül: „intelem” a szolgáltatókhoz

A NAT és a vizsgarendszer, funkciójából következően, bár *nem uniformizáló, de egységesítő* jellegű elemei a közoktatás modernizálásának. Régi és sokat hangoztatott szakmai meggyőződése, hogy a „kliensek” által elfogadott, és a tanulók személyes fejlődését (beleértve szakmai karrierjüket is) hatékonyan biztosító „jó” iskola megvalósításához nincs szükség semmiféle központi tantervre, tehát még NAT-ra sem. A fenti fejtegetések mégis a PSZSZ-nek a NAT-tal és a vizsgarendszerrel kapcsolatos stratégiai feladataira helyezik a hangsúlyt, mert – reményeim szerint egyre csökkenő mértékben – az oktatásügy *mint rendszer* működéséhez ezek az eszközök elengedhetetlenek, és mert jelentős szakmai változásokat indukálnak a jelenlegi rendszerben. Az ebből fakadó feladatok tehát a PSZSZ számára is megkerülhetetlenek. Ezt kiemelve is szeretném hangsúlyozni, hogy az egységesítő elemek működtetésének, szakmailag kompetens használatának is csak akkor van értelme, ha az nem gátolja, hanem éppenséggel serkenti az egyes iskolák nagyobb szakmai önállóságát, és az egyes iskolákban az innovációs potenciál növelésével jár együtt. A NAT és a vizsgarendszer „modern”, mert az egyetlen ételt kínáló „üzemi étkezde” jellegű iskolarendszerből, afféle – bizonyos minőséget,

meghatározott színvonalat biztosító – „franchise” jellegű étteremhálózat kialakítására ad lehetőséget. Aligha vitatható e lépések oktatáspolitikai jelentősége. Azt sem vitatnám, hogy a „franchise típusú” iskola működhet jól és szolgálhatja hatékonyan a „klienseket”. Az iskola esetében azonban a rendszerben fentről lefelé áramló – az egységességet célzó – változtatások nem helyettesíthetik a helyi, az iskolára alapozott, „alulról induló” innovációkat. Azokat az újításokat, amelyek feladata nem az általánosan alkalmazható megoldások megtalálása, nem is valamiféle általános modell kimunkálása, hanem „csak” az adott iskola sajátos létmódjának a megalkotása és maga az önfejlesztés mint cél.

A „franchise” létrehozása fontos, de az iskolai innovációk hozzák létre azokat a luxuséttermeket, kiskocsmákat, házi kifőzdéket, ahol jól érezzük magunkat, és ahol a NAT és vizsgarendszer által „standardizált” ételek is sajátos ízeket kaphatnak. A PSZSZ akkor felelhet meg funkciójának, ha a fentiekben kiemelt feladatok mellett sem téveszti szem elől: hogy a működés, a létmód mikéntjének kialakításában a döntő szó sohasem a központi elvárásokat közvetítő fejlesztőé, hanem a „fogyasztóé”. Azé a „fogyasztóé”, aki nem egyszerűen szolgáltatásokat, hanem a neki megfelelő szolgáltatásokat keresi. S ez még akkor is igaz, ha – egyelőre – nem vagy nem elégséges mértékben rendelkezik e szolgáltatásokhoz szükséges fizetőképes kereslettel.



Kürtösi Pál, 6. oszt.

Világtükör

Peter Jehle–Peter Krause

A félelem, a pedagógusélet kísérője

A tanárok szakmájukkal összefüggő félelmeinek a vizsgálatára nemzetközi szinten is igen kevés példát találunk. Közleményünk témája kettős: a tanári félelem elterjedtségének feltérképezése és az adatfeltárás eszközei alkalmasságának értékelése.

A majna-frankfurti Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (A Nemzetközi Pedagógiai Kutatás Német Intézete) kutatási beszámolóinak sorában 1994-ben publikálta a pedagógusoknak a munkájukból eredő félelmei feltárására indított igen érdekes, empirikus elővizsgálatát. A 160 oldalas közleményt több szempontból is haszonnal forgathatjuk. Meggyőzően demonstrálja, hogy viszonylag új vizsgálati téma esetében milyen módon kell azt beilleszteni a megelőző kutatások sorába; milyen szempontok alapján kell/lehet kijelölni a témát, a vizsgálandó populációt; megállapítani a kutatás kérdéseit, eszközeit, az adatok elemzésének szempontjait és a vizsgálati kérdésekre milyen határok között fogalmazhatók meg érvényes válaszok.

Jehle és Krause abból indulnak ki, hogy a pedagógusoknak a tanári munkájukból eredő félelmeiről a német nyelvű szakirodalomban alig publikáltak empirikus kutatásokat. Ezért e félelmek összetevői empirikus alapon kevésbé ismertek.

A szerzők elemzik az erről korábban megjelent kutatásokat; s ezen belül nagy figyelmet fordítanak az epidemiológiai vizsgálatok irodalmára, mivel ebben a témában ilyen jellegű kutatást tartanak célravezetőnek.¹

A félelemről általában

A félelem meghatározására – sokrétű, komplex volta miatt – általánosan elfogadott definíció nem áll rendelkezésre. Elterjedt az az állítás, hogy a félelem feszült, a korlátozottság, veszélyeztetettség és kiszolgáltatottság érzésével együtt járó kellemetlen állapot, amelyet fizikai és magatartás-változások is kísérnek.

A kutatás számára *Jehle és Krause* a félelemnek ezt a leírását, német és amerikai szerzők alapján mindenekelőtt a *félelem három jellemzője* tekintetében – a félelmet kísérő fizikai változások és fajtáik; a félelemélmény jellege, a vele járó viselkedési módok; az egyén szociális magatartásának jellemzői – pontosították.

¹ Az epidemiológia módszer és tudományos diszciplína, amely a WHO megállapítása szerint „a népesség különböző csoportjaiban fellépő betegségek, fiziológiai változók és betegségek következmények eloszlásával és intenzitásával, valamint az eloszlást befolyásoló tényezőkkel foglalkozik” Roen, S. R.: Evaluative research and community mental health. In: *Bergin, A. E.–Garfield, S. E. (Eds.): Handbook of psychotherapy and behavior change: An empirical analysis.* Wiley, New York, 1971. 779. o.

Ami a félelem során fellépő *fiziológiai változásokat* illeti, azok nem félelemspecifikusak. Megegyeznek a többi érzellemmel (például a dühvel, örömmel stb.) együtt járó endokrin és neurokémiai folyamatokkal (pulzusszám- és vérnyomás-emelkedés stb.). Inkább az egyén jellemzőitől függenek. Szerzőnk idézik Fröhlichet, aki a félelmet kísérő változások *fajtáit* a következőképpen kategorizálta.²

1. a testi folyamatok változásai,
2. a kifejezés (mimika, gesztikuláció, testtartás) változásai,
3. a magatartás változásai (a cselekvés megszakítása, elhárító, védekező magatartás-megnyilvánulások),
4. a tudatosult érzelmi állapot változásai.

A félelem nyomán létrejövő változásoknak ez a kategorizálása általánosan elfogadott.

A félelem további jellemzőjét a *félelemélmény* ismérvei jelentik. Az intenzív félelem az érintettség, az izgatottság nyomasztó, kínzó, szavakba nehezen foglatható érzésével jár együtt. – A félelemélményt jól felismerhető *viselkedési módok* kísérik, amelyek részben önkéntelenek, reflexként jelennek meg, részben tudatosan lépnek fel annak érdekében, hogy az egyén úrrá legyen a félelmet okozó helyzeten. Ezek a viselkedési formák a félelmet kiváltó ingerektől függenek. Hirtelenül fellépő veszélyeztetésre az egyén az arckifejezés változásaival reagál: nagyra nyílt, merev tekintetű szemekkel, tátott szájjal. Amennyiben a félelem folyamata lassan, fokozatosan bontakozik ki, az arckifejezés inkább aggodalmat fejez ki. Csakis egy ilyen ijedtségi szakasz után tudatosodnak az érzelmek és gondolatok, következik be a helyzet értékelése, majd legyűrése módozatainak mérlegelése és végül a céltudatos reakció.

Félelmi helyzetben az egyén *szociális magatartását* az idegesség jellemzi (feszeng, tördeli a kezét, harapdálja a száját). Szociális kapcsolatait beszűkíti (kevesebbet beszél, kerüli társai pillantását), ami elvezethet a helyzetből való menekülésre, törekvésre a szituáció elkerülésére, a veszélyeztető helyzettel való megbirkózás reményteljes stratégiájának kialakítására, önerősítésre, önbátorításra.

A tanári félelem formái

A témával korábban foglalkozó kutatók már kialakították a tanári félelem *formái*-nak egy olyan rendszerét, amely a félelem fenomenológiai és klinikai elméleteire, pedagógiai koncepciókra és esettanulmányokra épül. A szisztéma a félelmet kiváltó feltételek és változók szerint tagolt. A kérdés *szakértői* a tanári félelem kilenc formáját különböztették meg, amelyeket Winkel, R. fogalmazásában ad közre Jehle és Krause.³

- „1. *Félelem a kudarctól*: a tananyag nem kellően biztos tudásától, a hibázástól, a nevelési nehézségektől stb.
2. *Félelem a konfliktusoktól*: félelem a meghunyászkodástól a jobb meggyőződés alapján való tiltakozás helyett.

² Fröhlich, W. D.: Angst. Gefahrensignale und ihre psychologische Bedeutung. dtv. Wissenschaft, München, 1982. 15. o.

³ Winkel, R.: Angst in der Schule. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft, Essen, 1980.

3. *Félelem a hatalomtól*: az előjáróktól, befolyásos szülőktől, zsarnokoskodó tanulóktól.
4. *Öntudatlan félelem*: az egyéni érzelmeiktől, ösztönöktől, elfojtott agresszivitástól, bizonyos tanulók iránti szimpátiától.
5. *Egzisztenciális félelem*: az állás elvesztésétől, attól, hogy az egyén pedagógiai-politikai nézetei miatt radikálisnak minősül.
6. *Félelem az elkülönítéstől*: attól, hogy a kollégák, a tudomány képviselői cserbenhagyják, hogy az egyén magára marad.
7. *Félelem egyes személyektől*: meghatározott személyektől, például tanulóktól, kollégától, igazgatótól.
8. *Félelem a büntetéstől*: a szimpátiavesztéstől, igazságtalanságtól, téves megítéléstől stb.
9. *Neurotikus félelem*: a fóbiás állapotokra is elvezető félelemtől."

A winkeli kategorizálást más kutatókhoz hasonlóan Jehle és Krause is elfogadják, és a tanári félelemmel kapcsolatos kutatásukban alkalmazzák.

A kutatás bemutatása

A publikáció körvonalazza a kutatási témát, tájékoztat a vizsgálati mintáról; megfogalmazza egyes kérdéseit; bemutatja és értékeli az alkalmazott vizsgálati eszközöket; közli a feltárt adatokat és feldolgozásuk teljes matematikai statisztikai apparátusát; ismerteti elemzésük szempontjait; felsorolja a kapott eredményeket, következtetéseket. Tartalmazza továbbá a felhasznált szakirodalom jegyzékét; a kétrészes Függelékben közreadja a vizsgálati eszközöket, valamint mellékel táblázatokat és ábrákat a szöveges feldolgozás értelmezésének megkönnyítésére.

A kutatási téma és a minta

A tanári félelemre irányuló vizsgálat témája alapján véve kettős: 1. a tanári félelem elterjedtségének és a vele kapcsolatos változóknak a feltárása; 2. az adatfeltárás eszközei (elsősorban félelmek feltárására alkalmazott kérdőív) alkalmazásának értékelése.

Mielőtt elővizsgálatról van szó, a szerzők nem törekedtek reprezentatív mintára (N=162). Hessen tartományban, szervezeti egységekként, 18 iskolát választottak ki, amelyek között volt tiszta alapfokú iskola, a középfokú iskolák közül Hauptschule, Realschule, Gymnasium, valamint úgynevezett vegyes iskola (alapfokú iskola fejlesztő tagozattal, illetve középfokú iskolával integrált). Az iskolákban működő teljes, illetőleg részidőben alkalmazott pedagógusoknak 33,6%-a (N = 162 fő) töltötte ki a kérdőívet.

A mintát jellemzi az abba bekerültek összetétele, amely a következő volt:

- *nemek szerint*: a nők nagyobb (71,6%), a férfiak kisebb arányban szerepeltek (28,4%);
- *életkor és szolgálati idő szerint*: a nők átlagéletkora 42,1 év (26–59 év életkori határok között), a férfiaké 44,2 év (29–59 év életkori határok között) volt; a tanárnők és a tanárok szolgálati ideje 15,5, illetőleg 17,1 év volt;
- *munkakör szerint*: míg osztálytanító a vizsgálatba bevont nők 57,4%-a, és szaktanár 22,6%-a, addig a férfiaknál ez az arány éppen fordított: szaktanár 56,5% és osztálytanító 17,4%;

– az oktatott tantárgyak száma szerint: mind a tanáróknél, mind a tanárok-nál, függetlenül attól, hogy fő- vagy melléktantárgyat tanítanak-e, széles határok között (1–7) mozgott. A pedagógusoknak mintegy a fele 3–4 tantárgyat oktatott, a többiek 4-et vagy annál többet;

– iskolafajták és -típusok szerint;

– regionális szempontból a pedagógusoknak (egyenlő arányban a nőknek és a férfiaknak) csak a 28,3%-a tanított falusi iskolában, a többiek városiban;

– a tanulók szociális környezete tanáraik megítélése szerint kedvezőtlen: egy hatfokú skálának már a középső, 3-ik fokozatára is relatíve sok szociálisan problémás tanulót helyeztek, a mind problematikusabb tanulók számára kialakított skálafokokra pedig egyre több tanulót soroltak.

A vizsgálati kérdésektől az eredményekig

A kutatás négy kérdését a szerzők több fejezetben dolgozták fel. Mindegyikkel kapcsolatban bemutatták a kapott adatokat és azok feldolgozását, részletezték az egyes kérdésekre megfogalmazott válaszait, eredményeiket.

A vizsgálati kérdések

Az ismertetendő kutatás négy kérdésre irányult. A szerzők tájékozódni kívántak arról, hogy

– mennyire gyakori és milyen intenzív a tanári félelem;

– melyek a tanári félelemekkel bizonyára kapcsolatos testi-lelki bántalmak;

– mennyire tekintik a pedagógusok a szakmai munkájukkal összefüggő félelemeiket tabu témának;

– mennyire függenek össze a tanári félelemekkel a büntudat, az ellenőrzöttség/annak hiánya, illetőleg a hivatással való elégedettség érzése.

A következőkben a számunkra különösen érdekes, két elsőként említett kérdés-körre irányuló vizsgálatokat ismertetjük. Kérdésenként bemutatjuk a vizsgálati eszközt, a feltárt adatokat és elemzéseket, valamint a fontosabb eredményeket.

A pedagógusfélelmek gyakorisága és intenzitása

A szerzőknek e kérdés kutatásakor az volt a céljuk, hogy feltárják, milyen gyakorisággal és intenzitással jelentkeznek az egyes félelemformákban a tanárok félelmei különböző változók függvényében.

Vizsgálati eszközként egy korábbi, a winkeli félelemformákra épülő, Peetz, H.⁴ által kidolgozott, és kutatásában már kipróbált kérdőívet alkalmaztak.

A kérdőív útmutatója tájékoztatta a vizsgálatba bevont pedagógusokat arról, hogy a fellépő tanári félelmeknek elméletileg kilenc formája van, s ennek megfelelően a kérdőív kilenc kérdést/ítemet foglal magában. Felszólította a tanárokat, hogy a kérdőívben megadott négyfokú skálán jelezzék, hogy a félelem különböző formáiban mennyire gyakran, illetőleg milyen intenzíven lép fel náluk (az adott, jelen időben) a félelem. A válaszadás megkönnyítésére a kérdőív mindegyik kérdést/ítemet néhány

⁴ Peetz, H.: Angst als Begleiter im Lehrerleben. Berufsbezogene Ängste in der Selbstwahrnehmung und im Urteil der Schüler. = Bayrische Schule, 2. sz. 1983.

konkrét példa felsorolásával operacionalizálta, s ezzel a felbontással jelezte a vizsgálati személyek számára, hogy az egyes formákon belül mivel kapcsolatban jelentkezhetnek tanári félelmek. Lássunk minderre két példát a kérdőívből.

– 1. *Félelem a kudarcról* (attól, hogy kudarcot vall, hogy nem teljesen biztos a tanítandó anyagban, hogy hibázik, hogy nem tudja megoldani a nevelési nehézségeket)

a) érint engem	3	2	1	0
	gyakran	néha	ritkán	sohasem

b) nyomaszt	3	2	1	0
	nagyon erősen	erősen	kicsit	nem

– 2. *Félelem a büntetéstől* (attól, hogy ki van téve háttérbe szorításnak, kötekedésnek, zaklatásnak, igazságtalanságnak)

a) érint engem	3	2	1	0
	gyakran	néha	ritkán	sohasem

b) nyomaszt	3	2	1	0
	nagyon erősen	erősen	kicsit	nem

A tanári félelem formáinak a gyakoriságára és intenzitására kapott adatok csoportosítására a szerzők átvették a Peez-vizsgálatban kialakított két faktort. Annak alapján az 1. faktorban a különböző személyekkel való interakciókkal kapcsolatos 5 félelemformának az adatait foglalták össze (félelem a konfliktusoktól, az elkülönítéstől, a hatalomtól, egyes személyektől, a büntetéstől); a 2. tényezőben pedig a személyiség belső mechanizmusaiival összefüggő 4 félelemformáét (félelem a kudarcról, az egzisztenciális félelem, az öntudatlan félelem, a neurotikus félelem).

Jehle és Krause mind a tanári félelem gyakoriságára, mind az intenzitására vonatkozó adatok feldolgozásakor, elemzésekor csakúgy, mint az eredmények interpretálásakor a matematikai statisztika teljes apparátusát alkalmazták.

Vizsgálati adataik azt tanúsítják, hogy a tanári félelmek gyakorisága eltérő az egyes félelemformákban.

1. táblázat

Félelemforma	Az előfordulás gyakorisága %-ban
Félelem a kudarcról	56,46%
Egzisztenciális félelem	23,40%
Félelem a konfliktusoktól	44,31%
Félelem az elkülönítéstől	28,19%
Félelem a hatalomtól	38,68%
Félelem egyes személyektől	33,74%
Félelem a büntetéstől	29,63%
Öntudatlan félelem	36,90%
Neurotikus félelem	29,01%

A félelmek gyakoriságáról a fenténél differenciáltabb kép alkotható, ha azt is tekintetbe vesszük, hogy az formákon belül a félelem milyen mértékben (gyakran, néha, ritkán vagy sohasem) jelentkezett. Az alábbi táblázat ezt mutatja be.

2. táblázat

Félelemforma	A gyakoriság mértéke %-ban			
	gyakran	néha	ritkán	soha
Félelem a kudartól	12,5	47,5	36,9	3,1
Egzisztenciális félelem	3,7	11,8	35,4	49,1
Félelem a konfliktusoktól	6,2	33,5	47,2	13,0
Félelem az elkülönbéztől	3,7	13,0	47,5	35,8
Félelem a hatalomtól	3,1	30,9	45,1	25,0
Félelem egyes személyektől	1,9	19,8	56,2	22,2
Félelem a büntetéstől	1,9	18,5	46,3	33,3
Öntudatlan félelem	4,4	28,9	39,6	27,0
Neurotikus félelem	4,9	16,7	38,9	39,5

A táblázat adatai szerint a megkérdezett pedagógusoknak csak kis hányadát érintik „gyakran” a különféle félelemformák, magasabb értékeket találunk viszont a „néha” és a „ritkán” oszlopokban. Mivel az is jelentős, ha valaki arról számol be, hogy „néha” félelmet érez, s ha ezen az alapon összevonnuk a két leggyakoribb előfordulást jelző „gyakran” és a „néha” oszlopok adatait, akkor – a legmagasabb százalékban előforduló kudartól való félelemtől kezdve – a félelemformák gyakoriságának a következő, csökkenő rangsorát kapjuk:

3. táblázat

Félelemforma	A félelmek gyakorisági rangsora
Félelem a kudartól	60,0%
Félelem a konfliktusoktól	39,7%
Félelem a hatalomtól	34,0%
Öntudatlan félelem	33,3%
Félelem egyes személyektől	21,7%
Neurotikus félelem	21,6%
Félelem a büntetéstől	20,4%
Félelem az elkülönbéztől	16,7%
Egzisztenciális félelem	15,5%

Szerzőink vizsgálata szerint a tanári félelmek intenzitása is eltérő az egyes félelemformákban.

4. táblázat

Félelemforma	A félelmek intenzitása
Félelem a kudartól	44,94%
Egzisztenciális félelem	19,20%
Félelem a konfliktusoktól	36,09%
Félelem az elkülönbéztől	24,53%
Félelem a hatalomtól	32,28%
Félelem egyes személyektől	26,79%
Félelem a büntetéstől	23,63%
Öntudatlan félelem	27,31%
Neurotikus félelem	22,78%

A különböző félelemformákon belül az érintettség intenzitásának a mértéke (1=nagyon erősen, 2=erősen, 3=kicsit, 4=nem érint) jelentősen különbözik. Az értékek skálája a következő:

5. táblázat

Félelemforma	Az intenzitás mértéke %-ban			
	1	2	3	4
Félelem a kudarctól	7,0	29,1	55,7	8,2
Egzsztenciális félelem	2,5	8,2	33,5	55,7
Félelem a konfliktusoktól	4,5	21,0	52,9	21,7
Félelem az elkülönítéstől	3,8	7,5	47,2	41,5
Félelem a hatalomtól	6,3	12,7	52,5	28,5
Félelem egyes személyektől	1,3	10,8	55,1	32,9
Félelem a büntetéstől	2,5	10,1	43,0	44,3
Öntudatlan félelem	3,9	12,9	44,5	38,7
Neurotikus félelem	4,4	6,3	42,4	46,8

A félelem intenzitásáról a különböző félelemformákban a fenténél részletesebb képet kapunk, ha a rangsort a „*nagyon erősen*” és az „*erősen*” kategóriákat összevonva alakítjuk ki.

6. táblázat

Félelemforma	A legintenzívebb félelemek csökkenő rangsora
Félelem a kudarctól	36,1%
Félelem a konfliktusoktól	25,5%
Félelem a hatalomtól	19,0%
Öntudatlan félelem	16,8%
Félelem a büntetéstől	12,6%
Félelem egyes személyektől	12,1%
Félelem az elkülönítéstől	11,3%
Neurotikus félelem	10,7%
Egzsztenciális félelem	10,7%

A publikáció a tanári félelmek gyakoriságával és intenzitásával kapcsolatos 1994. évi *kutatás eredményeit* – tekintettel arra, hogy a vizsgálat egyik célje a felhasznált eszközök alkalmasságára irányult –, az azonos kérdőívet alkalmazó, mintegy tíz évvel korábbi, 1983. évi *Peez-vizsgálatával összevetve* adja közre. Mivel az adatsoroknak és a vizsgálati eredményeknek az összehasonlítása lényegében a két vizsgálat közötti időben bekövetkezett németországi változások szempontjából jelentős, mi a továbbiakban csak a *Jehle-Krause-kutatás eredményeit ismertetjük.*

A szerzők, összefoglalóan, azt állapították meg, hogy a vizsgálati *eredmények* szerint mind a kilenc félelemformában a megkérdezett pedagógusoknak csak egy *kisebb hányada* számolt be gyakori és intenzív félelmekről. A viszonylag alacsony középértékek ellenére egyes pedagógusoknál relatíve magas középértékek mutatkoztak.

A különböző félelemformákban belül jelentős eltérések voltak a *félelem gyakorisága és intenzitása* szempontjából. Közülük *legmagasabb értékkel* mindkét vonatkozásban a kudarctól és a konfliktusoktól való félelem szerepelt. A szerzők magyarázata szerint a *kudarctól való félelem,* amely a személyiség belső mechanizmusaival függ össze, eredhet a tanár elé állított oktatási-nevelési feladatok minőségéből. Abból, hogy azok egy részének a teljesítése – nehézségük, bonyolultságuk miatt – meghaladja a tanár erejét, aki emiatt hibázik; származhat abból, hogy az egyik feladat csak egy másíknak a terhére teljesíthető. Okozhatja az is, hogy vannak olyan feladatok, amelyek ugyan megoldhatók, de ennek akadálya, hogy céljaik ellentmondásosak. A *konfliktustól való félelem,* amely a tanár számára jelentős személyekhez (igazgató, kollégák, szülők) fűződik, összefügghet az egyén túlzott hajlékonyságával, engedékenységgel csakúgy, mint önérvényesítési törekvéseinek esetleges kudarc-

ival, az ezekkel járó érzelmi és intellektuális terheléssel: frusztrációval, bosszankodással. – A félelemformák között a gyakoriság szempontjából *legalacsonyabb értékkel* az elkülönítéstől való félelem és az egzisztenciafélelem került említésre, míg legkisebb intenzitásértékkel a neurotikus és az egzisztenciafélelem jelent meg.

Igen érdekesek a *Jehle-Krause*-vizsgálatnak azok a következtetései, amelyek a *tanári félelemnek* a különböző független változókkal, a személyi (a nem, az életkor, a szolgálati idő) és a környezeti változókkal (oktatási körülmények, iskola, a tanulók szociális helyzete) való összefüggésére vonatkoznak. A szerzők az említett változókat nem tekintik ab ovo a félelem okainak, csupán a meglévő félelmek kifejeződését befolyásoló tényezőkné. A változókkal kapcsolatos következtetések közül csak azokról ejtünk szót, amelyek az általános feltételezéseknek ellentmondanak.

Az eredmények azt mutatják, hogy a tanárok félelmei *nemenként* nem különböznek szignifikánsan. A félelem gyakoriságának és intenzitásának a középértéke minden félelemformában a nőknél magasabb volt, mint a férfiaknál. Szerzőink szerint ez minden bizonnyal a nők kettős terhelésével és azzal van összefüggésben, hogy ők a felmérésben is inkább készek érzelmeikről számot adni, mint a férfiak. Nemenkénti eltérések csak egyes félelemformákban mutatkoztak, s azokban is elsősorban a félelmek intenzitása szempontjából.

A meglepően csekély befolyást gyakorló *életkorral szemben a szolgálati idő* és a tanári félelmek között inkább van némi kapcsolat: a középső csoportban, a 13–18 szolgálati évvel rendelkezők körében kissé magasabb értékek jelentkeztek minden félelemfaktor két szélső kategóriájában. (Pályakezdő pedagógusok nem szerepeltek a mintában.)

A pedagógusszakma hivatásbeli körülményei közül feltételezhető volt, hogy az egy pedagógus által oktatott *osztályok* és *tantárgyak száma* és a tanári félelem között szoros az összefüggés. Az adatok tanúsága szerint egyetlen ponton egyértelmű a kapcsolat: *4 tantárgy* oktatása esetén a legalacsonyabbak a félelemértékek, illetve az derült ki, hogy az oktatott osztályok száma szempontjából legkedvezőbb az, ha egy tanár *5–8 osztályt* tanít, *1–4* vagy *9–16* osztály esetén magasabbak a félelemértékek. Ezek az adatok ellentmondanak annak az általános vélekedésnek, hogy a tanított osztályok és tantárgyak számának emelkedése növekvő megterhelést jelent a pedagógus számára.

Az *iskolával* kapcsolatos változók köréből a szerzők feltételezése az volt, hogy a *tanulók problémás helyzete* magasabb tanári félelemértékekkel jár együtt. Feltevésüket az adatok nem igazolták. Arról tettek bizonyosságot, hogy a *tanulók szociális problémáinak* a súlya általában nem korrelál a tanári félelemmel. Csak a problematikus szociális helyzet három növekvő súlyosságát kifejező fokozata és a félelemértékek között mutatkozott egy meglepő összefüggés. A szociális helyzet közép-ső fokozata ugyanis a tanári félelem magasabb középértékeivel járt együtt, mint a vele szomszédos, nála kevésbé, illetőleg nála súlyosabb problémákkal terhelt fokozatoké. A szerzők magyarázata szerint a kevésbé problematikus helyzet és az alacsony félelemértékek együttjárása érthető, a közepesen súlyos problémákkal növekvő félelemmel ugyan, de még megbirkózik a tanár, szorongása azonban a legsúlyosabb problémák esetén azért nem növekszik, mivel már nem érzi magát sem képesnek, sem felelősnek megoldásukért.

Az *iskolával* kapcsolatos változások további tényezőjét az iskolatípus és az iskolanagyság jelentette. Az *iskolattípusok* esetében várható az lett volna, hogy a tanári félelemértékek az egymásra épülő, egyre magasabb iskolatípusokban emelkednek. Ezzel szemben azok az alapfokú iskolában voltak a legmagasabbak, s csak

ezt követte, érthetően, a középfokú iskolák közül a tanárai iránt is a legmagasabb követelményeket támasztó gimnázium. Az *iskolanagyság* egymagában nem gyakorol jelentős befolyást a tanári félelemre, de az iskolatípussal kölcsönhatásban már szignifikáns a korreláció.

A tanárok félelmei és fizikai bántalmai

E kérdéskörben a szerzők azokat a testi-lelki panaszokat kívánták feltérképezni, amelyek minden bizonnyal a pedagógusok szakmai félelmeivel függenek össze. Vizsgálatukban ismét egy korábban kidolgozott, az ún. Giessen-kérdőívet alkalmazták. Viszonylag kis számú (N=162), azonban foglalkozása szempontjából homogén populációra irányuló kutatásuk számára kedvező körülményt jelentett, hogy ugyanezzel a vizsgálati eszközzel mintegy 10 évvel korábban, 1983-ban, két német kutató: *Brähle* és *Scheer* – tematikailag hozzájuk hasonlóan – a testi bántalmak felmérését kezdeményezték. Azonban az ő kutatásuk tárgya és mintája egyaránt szélesebb körű volt, mint a mi szerzőnké. A testi bántalmak teljességére terjedt ki körülhatárolás nélkül, és nagy elemszámú (N=1557), reprezentatív mintája sem csak a népesség egy rétegét, hanem a Német Szövetségi Köztársaság egész lakosságát képviselte. *Scheer*ék adatai és eredményei szerzőpárosunk rendelkezésére álltak, s a közös kérdőívvel kapott két adatsor összevethető volt. Az összehasonlítástól szerzőnk a tanárok részhalmozására vonatkozóan joggal remélhettek ígéretes eredményeket. Fénynt deríthetett a tanárok és a lakosság egészét jellemző fizikai panaszok eltéréseire csakúgy, mint a pedagógusok testi bántalmainak specifikumaira. Ezért az ezzel a vizsgálati kérdéssel foglalkozó recenziómban, eltérően a tanári félelmekről szóló beszámolóinktól, ismertetjük a *Jehle-Krause* párosnak a két vizsgálat összevetésére épülő következtetéseit.

A kutatásban alkalmazott Giessner-kérdőív igen terjedelmes volt: összesen 57 testi bántalmat megnevező itemet sorolt fel. A megkérdezetteknek egy 5 fokozatú skálán kellett jelölniük, hogy az adott bántalom náluk „soha”, „alig”, „némi”, „jelentékeny”, illetve „erős”-e. Ezek közül tulajdonképpen a 2–5. és az extrém 4–5. fokozatok adatai voltak a feldolgozás során a legfontosabbak.

Az adatok elemzése folyamán szerzőnk az 57 itemre kapott válaszok alapján mindenekelőtt azt a kérdést tették fel, hogy melyik volt a *tíz leggyakrabban említett testi bántalom* a két felmérésben. Erre feleletet két munkafázisban kaptak.

Az első fázisban kiszámították a tanári kérdőív 2–5., az „alig”-tól az „erős” fokozatokig jelölt fizikai panaszoknak, valamint az 4–5., a két legsúlyosabb a „jelentékeny” és „erős” skálafokon említett bántalmaknak az összevont százalékát. Majd táblázatba foglalták mindkét vizsgálatnak nemenkénti, és összesített adatait. Táblázatuk elemzése azt mutatta, hogy a tanári felmérésben a fáradtság, a hát-, fej- és nyakfájás, valamint az alvásihiány a leggyakrabban emlegetett bántalmak. Voltak azonban a kérdőívben szerzőnk véleménye szerint túlságosan súlyos fizikai bántalmakra rákérdező itemek is (például ájulás, bénulás, járászavar, fogyás), amelyeket a pedagógusoknak csak igen kis százaléka jelölt meg. Ezzel a hét itemmel, bár a reprezentatív felmérésben kétszer annyian említették, mint a pedagógusok, megrövidítették a kérdőívet. A különböző bántalmak tekintetében a felmérésekbe bevont férfiak és nők között nem mutatkoztak jelentős különbségek.

A második munkafázisban összevették a szerzők a két vizsgálatban *legnagyobb gyakorisággal* említett *tíz bántalom* százalékait. A reprezentatív felmérésben a 10 leggyakrabban említett bántalmat 67.3–42,4%-ban jelölik meg, míg a tanári

vizsgálatban 79,0–45,1%-ban. Ez első jele volt annak, hogy az itemekben felsorolt testi bántalmak a tanárok körében gyakrabban fordulnak elő, mint a lakosság egészében. A következőkben *Jehle és Krause* egymás mellé állították a két vizsgálat 2–5. és az extrém 4–5. adatait leggyakrabban említett 10 testi bántalom gyakorisági rangsorát. Az adatok összevetését a reprezentatív felmérés rangsorának sorrendjében az alábbi táblázat mutatja be. (Az alkalmazott rövidítések a következőket jelzik: R.=reprezentatív felmérés; T.=tanári vizsgálat; Rh.=rangori hely).

7. táblázat

Bántalmak	R. %	Összesen alig-erős		Rh.	Összesen jelentékeny-erős			
		Rh.	T. %		R. %	Rh.	T. %	
Fáradtság	67,3	1	79,0	1	13,3	5	19,1	4
Hátfájás	60,9	2	76,5	2	18,8	1	20,4	2
Fejfájás	59,3	3	64,2	4	13,9	4	11,3	6
Izzadás	50,7	4	41,3		14,2	3	4,3	
Alvási igény	50,0	5	63,0	5	15,6	2	20,4	2
Szívdobogás	46,5	6	34,4		11,2	8	4,9	
Bágyadtság	43,4	7	58,0	7	6,0	10	9,3	10
Hízás	43,0	8	34,8		8,4	9	4,3	
Nyaki fájdalom	42,5	9	66,0	3	12,7	6	20,4	2
Tagfájdalmak	42,4	10	41,3		12,3	7	9,9	
Fáradékonyság	40,5		61,7	6			11,1	7
Hideg lábak	40,4		50,6	9			18,5	5
Alvászavarok	39,2		53,7	8			10,5	8
Hidegtúlérzékenység	37,1		45,1	10,5			9,9	9
Gyengeség érzése	38,6		45,1	10,5			1,9	

A fáradtság, hátfájás, alvási igény és bágyadtság rangsori helyei mindkét vizsgálatban megegyeznek. A nyaki fájdalmat a tanári felmérésben sokkal gyakrabban említik (a 3. rangsori helyen), mint a reprezentatív vizsgálatban (a 9. helyen). A reprezentatív felmérés a 10 leggyakoribb bántalom között felsorol 4 olyat (izzadás, szívdobogás, hízás, tagfájdalmak), amelyek lényegesen alacsonyabb százalékban és kevésbé intenzíven fordulnak elő a tanároknál, mint a lakosság egészében. Ugyanakkor a pedagógusfelmérésben – a táblázat alsó részén – megjelennek olyan további gyakori testi bántalmak (5., 7., 8., 9. rangsori értékkel), amelyek a reprezentatív vizsgálatban nem fordultak elő. A bal oldali, négy intenzitásfokozatot átfogó, és a jobb oldali, a két extrém intenzitásfokozatú oszlop összehasonlítása megvilágítja, hogy a bal oszlop értékeit erősen befolyásolják a középső, illetőleg az alacsonyabb fokozatú bántalmak értékei, s az 5. és 6. a súlyos bántalmakra utaló extrém fokozatokat, amint az várható volt, kevesebben említik. Ebben az összehasonlításban is megnyilvánul az, amit az előzőkben tapasztaltunk: a tanári felmérésben a súlyosabb testi bántalmak a reprezentatív vizsgálatához képest kissé nagyobb arányban vannak jelen.

A felmérésbe bevont itemekből a bántalmak 5 faktorát alakították ki a szerzők. A következő táblázat nő-férfi bontásban bemutatja, hogy a megkérdezett pedagógusok hány százaléka szenvedett az egyes faktorokba besorolt bántalmaktól.

8. táblázat

Faktor	Összesen %	Nő %	Férfi %
1. faktor – Kimerültség			
Gyengeség érzése	45,1	47,8	47,8
Alvásigény	63,0	65,2	56,5
Kimerültség	61,7	63,5	56,5
Alvászavarok	53,7	53,9	54,3
Fáradtság	79,1	80,0	76,1
Bágyadtság	58,0	60,0	54,3
2. faktor – Idegi panaszok			
Sírhátnék	38,9	48,7	15,2
Emelygés	10,5	12,2	6,5
Gombóc a torokban	22,2	25,2	15,2
Étvágytalanság	14,2	14,8	10,9
3. faktor – Tagfájdalmak			
Tagfájdalmak	40,7	43,5	34,8
Hátfájás	76,5	76,5	78,3
Nyaki fájdalmak	66,0	68,7	58,7
4. faktor – Gyomorbántalmak			
Teltség	40,1	40,9	39,1
Bőfőgés	25,3	20,7	37,0
Gyomorégés	23,5	17,4	39,1
Hasmenés	13,6	14,8	10,9
Gyomorfájás	35,2	34,8	37,0
5. faktor – Szívpanaszok			
Nyelési nehézségek	10,5	12,2	6,5
Mellkasi fájdalmak	33,3	32,2	37,0
Szívpanaszok	20,4	22,0	21,7

A fenti táblázat alkalmas volt arra, hogy *Jehle* és *Krause* most már választ keressenek arra a kérdésre, vajon a tanári félelmek és a testi bántalmak között feltételezhető összefüggés milyen erős. A matematikai statisztika alkalmazásával a következő táblázatban foglalták össze a testi bántalmak 5 faktorának és a félelem 4 faktorának összefüggését.

9. táblázat

Testi bántalmak	Félelmek gyakorisága		Félelmek intenzitása	
	1. faktor	2. faktor	1. faktor	2. faktor
Kimerültség	0,38	0,51	0,36	0,51
Idegi panaszok	0,27	0,34	0,36	0,36
Tagfájdalmak	0,33	0,36	0,31	0,36
Gyomorbántalmak	0,29	0,32	0,33	0,36
Szívpanaszok	0,27	0,29	0,21	0,24

A táblázat értékei szerint a tanári félelmek és a pedagógusok testi bántalmai korrelációs koefficiense 1%-os szinten szignifikáns.

Úgy gondoljuk, a fenti két táblázat adatait minden olvasónk majd tovább értelmezi. Nyilván majd tanulságokat is levon azokból nő és férfi kollégáira és nem utolsósorban önmagára vonatkozóan.

Peter Jehle-Peter Krause: Berufsbezogene Angst von Lehrerinnen und Lehrern: eine epidemiologische Pilotstudie. Forschungsberichte. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main, 1944. 159 old.

Válogatta és fordította: *Majzik Lászlóné*

Határainkon túl

Albina Necak Lük

Kétnyelvű oktatás Szlovéniában

- Akciókutatás a nyelvtanulásról szlovén-magyar kétnyelvű környezetben -

A vegyes nemzetiségű Muravidéken a szlovén és a magyar származású gyermekek kétnyelvű nevelési-oktatási intézményekbe (óvodákba, általános iskolákba és különböző típusú középiskolákba) járnak. Ebben az írásban azokból a kutatási eredményekből mutatunk be részleteket, amelyek kétnyelvű iskolákban a kommunikációs képességek fejlesztéséről gyűjtöttünk.

Mivel az oktatás egyike a nyilvános kommunikáció legfontosabb és leghatékonyabb csatornáinak, a nyelv(ek) kapcsolatteremtő funkciója, a tananyagban és az iskolai interakcióban élvezett státusza jelentősen befolyásolja a vegyes nemzetiségű területen élő nemzeti kisebbség általános helyzetét. Az oktatás azért is különösen jelentős, mert befolyása, hatása a vegyes nemzetiségű vidékek szocializációját és az ehhez kapcsolódó társadalmi alapelveket is érinti. Amióta ugyanis Európának ezen a részén bevezették a kötelező iskolalátogatást, az iskola játssza a fő szerepet a nemzeti identitás fejlesztésében vagy az asszimilációban. Az etnikai sokféleség iránti attitűdökben csak az egyik, bár valószínűleg a legkézenfekvőbb aspektus a nemzeti kisebbség anyanyelvének szerepe az oktatási folyamatban. Az azonban, hogy egy nemzeti kisebbség nyelve jelen van az iskolában, önmagában sem a nyelv fennmaradására, sem pedig a kisebbség etnikai sajátosságainak megőrzésére nem biztosíték.

Úgy látszik, egy kisebbség nyelvének és identitásának fejlődését csak az biztosítja, ha legalább három szocializációs terület: a család, az iskola és a munkahely áll egymással harmonikus kölcsönhatásban.

A kulturális értékek és a nyelvhasználati minták átadásához szükség van a társadalom támogatására, ezért az interetnikai kapcsolatokat szintjén az oktatásnak nem csupán a kisebbséghez tartozó lakosságra kell kiterjednie. A harmonikus együttélés érdekében hasznosnak látszik, ha az egyik csoport legalább alapjaiban ismeri a másik történelmét, életmódját, és legalább érti a nyelvet.

Európában mégis csupán az elmúlt két évtizedben nőtt meg az érdeklődés a multikulturalitás iránt, elméletek és gyakorlati tevékenységek sokaságát vonva maga után, az oktatás területét is beleértve. Szlovéniában a multikulturális politika és oktatási gyakorlat valamivel hosszabb hagyományokra tekinthet vissza. Az ötvenes évek vége óta alkalmazzák a kétnyelvű oktatás két modelljét. Mindkettő fenntartó-gazdagító modell, mivel társadalmi célja a kulturális pluralizmus, nyelvi célja pedig a kétirányú kétnyelvűség elérése (az iskola révén a kisebbségi és a többségi lakosság legalább a másik csoport nyelvének megértéséig eljut).

Izstriában az illető csoport nyelvén (szlovénul vagy olaszul) folyik az oktatás, a másik csoport nyelve pedig kötelező tantárgy.

A vegyes nemzetiségű Muravidéken a szlovén és a magyar származású gyermekek kétnyelvű oktatási intézményekbe (óvodákba, általános iskolákba és különböző típusú középiskolákba) járnak. Az osztályok vegyesek, a kétnyelvű oktatást egyidejűleg alkalmazzák: a szlovén és a magyar nyelvet minden órán, minden tantárgyból szimultán használják. Mindkét nyelvet iskolai tantárgyként, az anyanyelvtanítás módszerével tanítják valamennyi diáknak, tekintet nélkül etnikai hovatartozásukra. Ugyanakkor az írás-olvasás oktatásában vannak enyhe különbségek a két nyelv között. Ebben az írásban kutatási eredményeinkből mutatunk be egy rövid részletet, amelyeket kétnyelvű iskolákban a kommunikációs képességek fejlesztéséről gyűjtöttünk.

Kommunikációs képességek és tanulmányi eredmények

Szlovéniában úgy gondolják, hogy a második nyelv birtoklása – függetlenül attól, hogy a többség vagy a kisebbség nyelvéről van-e szó – teszi képessé a vegyes etnikumú, többnyelvű vidékeken az embereket az akadálytalan kommunikációra. A második nyelv tanítási-tanulási folyamatában az ezen a nyelven folytatott kommunikációs képesség fejlesztésén túl egy sor fontos szocializációs törekvés¹ is megvalósítható.

Ugyanakkor a kétnyelvű iskolában meglehetősen nehéznek látszik a megfelelő nyelvi képességeknek – mint kommunikációs funkciókat betöltő komplex készségeknek – a fejlesztését beilleszteni az értelmi és a tanulmányi fejlődés folyamatába. A kétnyelvű kommunikáció bármely tantárgy oktatásában csak akkor hozhat eredményeket, ha figyelembe vesszünk egy sor nyelvi, glottodidaktikai,¹ pedagógiai és pszicholingvisztikai előfeltételt. A gyermeknek az a képessége, hogy aktívan részt vegyen a kétnyelvű oktatásban, szorosan kötődik az anyanyelvében való jártasságához és második nyelvi képességeihez. Az osztályteremben használt nyelv esetében elengedhetetlen az, hogy a gyermek egy bizonyos fokig már ismerje a második nyelvet ahhoz, hogy aktívan részt vegyen valamennyi tantárgy tanulásában, és akadálytalanul megértse az új tartalmakat. Ez kétirányú folyamat: egyrészt az órákon való hatékony részvétel feltétele a második nyelv megfelelő ismerete, másrészt az, hogy a tantárgyakat a második nyelven tanulják, elősegíti a szókincs és a nyelvi készségek fejlesztését az adott nyelven.

A kutatók elismerik az anyanyelv jelentőségét a gyermekek, különösen a kisebbséghez tartozók érzelmi és értelmi fejlődésében. A kétnyelvűség hatását kutatók ma nem kételkednek abban, hogy a kisebbséghez tartozó gyermekek alacsonyabb tanulmányi teljesítménye leginkább szociokulturális, szociopszichológiai és pedagógiai okokra vezethető vissza. Ha megbélyegzik az anyanyelvet és a gyermek csoport-hovatartozásának más jellemzőit, vagy amikor nyelvi jártassága nem kap kellő elismerést, gyakori, logikus következményként tanulmányi kudarc az eredmény. Abban az esetben viszont, ha a gyerekek második nyelvi kommunikációs képességei mellett kellő anyanyelvi jártasságot fejlesztünk ki, számíthatunk a kétnyelvűség jótékony hatására, mert az anyanyelvi készség, az értelmi

¹ A nyelvoktatás didaktikája.

fejlődés és a második nyelvi készség fejlődése között szoros kapcsolat van. Az úgynevezett „küszöb elmélet”² szerint a második nyelvben való jártasságban is el kell érni egy bizonyos minimumot vagy küszöböt ahhoz, hogy a kétnyelvűség jótékony hatást gyakoroljon az értelmi fejlődésre, és a kétnyelvű oktatás gyümölcsözővé váljon.

Egy másik jelentős, de gyakran vitatott érv a kétnyelvű iskolák mellett annak feltételezése, hogy az első és a második nyelvi tanulmányi képességek kölcsönösen függenek egymástól. A kölcsönös függés a feltételezés szerint olyan közös alapjártasságban mutatkozik meg, amely „lehetővé teszi a kognitív tanulmányi vagy műveltségfüggő képességek átadását a nyelveken keresztül”.³ Az anyanyelven történő kezdeti oktatás fontosságát az a feltevés is alátámasztja, hogy „az átadás sokkal nagyobb valószínűséggel végbemegy a kisebbségi nyelvről a többségre, mivel az utóbbi nyitottabb a műveltségre, és nagy a megtanulására irányuló társadalmi nyomás”.

Szlovéniai körülmények között szabad-e egyformán oktatni az első és a második nyelvet – teszik fel a kérdést a kutatók. Ugyanis egyes előzetes vizsgálatok szerint a nyelvi eredmények nem feleltek meg a várakozásoknak, különösen azok nem, amelyek a magyarban mint első és második nyelvben való jártasságról tanúskodtak. A nem kielégítő eredmények magyarázatát keresve ahhoz a feltevéshez jutottunk, hogy a nyelvórákon nem a megfelelő nyelvtanítási eljárást és módszereket alkalmazták.

Az akciókutatásként megtervezett kutatás keretében egy olyan nyelvtanítási módszert vizsgáltunk meg, amely minden esetben egységes volt, függetlenül attól, hogy a gyermekek első vagy második nyelvről volt-e szó. Az első és a második nyelv tanulmányának és használatának motívációit vizsgáló longitudinális kutatás keretében új módszert próbáltunk ki: vagy az első, vagy a második nyelv oktatásának elveit alkalmaztuk, figyelembe véve a szlovén és a magyar nyelv jellemzőit az egyes gyermekek szókincsében.

Az egyik első vizsgálat azt a célt szolgálta, hogy mindkét nyelven felmérjük a gyermekek kommunikációs képességeit. Megvizsgáltuk, hogy az első és a második nyelvi kommunikációs képességek az első szint elején azonosak-e, ami alátámasztaná az első és a második nyelv egyforma oktatását.

Azt a kutatási hipotézist állítottuk fel, hogy a kommunikációs képességek lényegesen különböznek az első és a második nyelv használatakor, és e különbségek még nyilvánvalóbbakká válnak abban az esetben, ha a szlovén (a többségi) nyelv az első nyelv. Azt feltételeztük, hogy a különbségek forrásai a diákok mikro- és makrokörnyezetének etnolingvisztikai jellemzőiben rejlenek.

Két egymást követő nemzedékben két gyermekcsoportnál szereztünk tapasztalatokat az első és második nyelv oktatásának új módszeréről, amelyet az anyanyelv és a második nyelv glottodidaktikai elveire alapoztunk. A második nyelv tanításában a kommunikációs módszert az első szinten úgy alkalmaztuk, hogy az integratív tananyag keretében a lehető legnagyobb mértékben utánoztuk

² Cummins, J.: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 1979. (49) 2: 222–251. o.

³ Cummins, J.: Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy. Clevedon: Multilingual Matters. 1984; Cummins, J.: The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In California State Department of Education. 1984. (szerk.) Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. Los Angeles: National Dissemination and Assessment Center.

az informális kontextust. A kísérlet elején az első nemzedékből egy-87 főből álló mintát választottunk ki, a második nemzedékből pedig 127 diákot. Ebben a tanévben (1992-93) a kísérlet már a nyolcadik szintnél tart.

Nehéz feladat volt a kísérleti és a kontrollcsoportok összeállítása, mert a kétnyelvű iskolakörzet elég kicsi, a diákok kulturális és nyelvi háttérének jellemzői pedig meglehetősen változatosak. Úgy terveztük, hogy a mintát alkotó egyik kísérleti csoport olyan vidéki környezetből származzon, ahol a magyar nyelvi háttér van túlsúlyban, a másik pedig olyan városi környezetből, ahol a két nyelv megoszlása kiegyensúlyozottabb. Kiválasztottunk egy városi és egy vidéki környezetből származó csoportot, majd egy városi kontrollcsoportot. Ugyanakkor – a fent említett okokból – kudarcot vallott az a törekvésünk, hogy vidéki kontrollcsoportot hozzunk létre, a városi pedig elég kicsi lett. Mindenesetre egy vidéki kísérleti csoport részt vett az újfajta oktatásban, ami lehetővé tette, hogy további információkat nyerjünk.

Mindkét kísérleti csoport két osztályból állt. A vidéki csoport 25, a városi kísérleti csoport pedig 41 diákot számlált. A kontrollcsoportban 21 diák volt. A csoportok kezdetben egyenlők voltak értelmi fejlettségi szintjük tekintetében. Ezután mértük szlovén és magyar nyelvi képességeiket.

Az akciókutatás dialógikus természetéből fakadóan rendszeresen – körülbelül havonta egyszer – megfigyeltük az osztálytermi munkát, valamint interjúkat és beszélgetéseket készítettünk a tanárokkal. A kulturális és nyelvi háttérrel kapcsolatos adatokat – a családon belüli nyelvhasználati modelleket is beleértve – a szülőkkel készített csoportos interjúk segítségével gyűjtöttük össze. Számos módszerrel fejlesztettünk ki a kommunikációs készség mérésére, és két olyan tesztet is alkalmaztunk, amely az értelmi fejlődés mértékét jelelte.

Az első szint kezdetén a szóbeli kommunikációs készség tesztet alkalmaztunk. A gyermekek magyar és szlovén nyelvi befogadó- és alkotóképességét két szinten: a szókincs és a szintaxis szintjén mértük fel. A kommunikációs képességekről novellamesélgetéssel gyűjtöttünk további adatokat. A megkérdezett gyermekek azt a feladatot kapták, hogy úgy foglalják össze a történetet, ahogyan a legjobban megfelel nekik, azaz vagy egy kérdező kérdéseire támaszkodva, vagy önállóan. Kvalitatív értékelést alkalmaztunk.

A (mind első, mind pedig második nyelvi) kommunikációs képességek sajátosságainak elemzéséhez a diákokat két csoportba osztottuk aszerint, hogy milyen nyelven kezdtek írni-olvasni tanulni, hiszen a kétnyelvű iskolában a gyermekek azon a nyelven ismerkednek az írott szöveggel, amelyet szülei a gyermekek első nyelveként jelölnek meg. A magyar nyelvi tesztek meggyőzően alátámasztották a nyelvi háttér hatását.

Az írás-olvasás tanítás nyelvvel kapcsolatban is mindkét nyelvi tesztben nyilvánvaló különbségekre akadunk. Ezek alátámasztották azt a feltevést, hogy a magyar és a szlovén diákok nyelvi képességei különböznek szlovén és magyar nyelven, bizonyítva ezzel, hogy diákjaink körében az úgynevezett „kiegyensúlyozott kétnyelvűség” inkább kivételnek, mint általánosan elterjedt jelenségnek számít.

Ahhoz, hogy az első és a második nyelv eltérő jellegével kapcsolatos eredményeket megerősítsük vagy cáfoljuk, a kommunikációs képességek két típusa – a befogadó- és az alkotóképességek – közötti különbségek elemzését ellenőriztük. Azt feltételeztük, hogy a magyar és a szlovén gyermekek befogadóképessége között kimutatható jelentős különbség feltétlenül alátámasztaná hipotézisünket az anyanyelvi és a második nyelvi készség különböző természetéről.

A szlovén és a magyar nyelvi befogadóképességgel kapcsolatos teszteredmények azt a hipotézist is megerősítették, amely szerint az első és a második nyelv eltérő jellegű. Abban is jelentős különbségeket találtunk a diákok között, hogy a két nyelvet hogyan értik meg a kezdeti írás-olvasás oktatás függvényében. Ugyancsak jelentős különbségekre akadunk a vidéki és a két városi csoport között. A magyar nyelvi befogadóképesség tekintetében a vidéki csoport lényegesen felülmúlja a két városi csoportot, a két városi csoport közötti különbségek pedig nem jelentősek. Hasonló különbség mutatkozik az egyes csoportok szlovén nyelvi alkotóképességében. A vidéki csoport és a városi csoportok között jelentős statisztikai különbségek vannak, míg a két városi csoport eredményei hasonlóak.

A magyar nyelvi alkotóképességek vizsgálata a vidéki csoport magas teljesítményére irányítja a figyelmet; e teljesítmény jelentősen eltér a két városi csoport eredményeitől. A városi csoportok itt sem mutatnak jelentős különbséget, igaz ugyan, hogy a kontrollcsoport eredményei jobbak, de heterogénabbak is, mint a kísérleti csoportéi.

A kezdeti írás-oktatás nyelve – azaz feltehetően a diákok első nyelve – határozottan egybevág a vonatkozó nyelvi alkotóképességgel, akárcsak a befogadóképességgel, bizonyítva ezzel, hogy az első és a második nyelvi képességek eltérő jellegűek.

Alaposan megvizsgáltuk az első nyelvnek a gyermek értelmi fejlődésében játszott szerepét, valamint határozottan kimutattuk az első nyelvben való jártasság és a képességek fejlődése közötti kapcsolatot. Ugyanakkor a második nyelv ismerete nélkülözhetetlen a tanulmányi készségek fejlesztéséhez a kétnyelvű pedagógiai folyamatban, amelyben az oktatás nyelveként jelenik meg. A gyermekeknek először szert kell tenniük a második nyelv minimális ismeretére ahhoz, hogy aktívan részt vehessenek az e nyelven zajló pedagógiai folyamatban, és az értelmi képességek átadása a nyelven keresztül hatékony legyen.

Muravidék kétnyelvű iskolájában az első osztálytól kezdve szlovén és magyar a tanítás nyelve. Bár a gyermekek az iskola előtt két éven át kétnyelvű óvodába jártak, a második nyelvben való jártasságuk eléggé strukturált. Egy alapos vizsgálat megerősítette azt a feltevést, hogy a nyelvi háttér alapvető szerepet játszik a kétnyelvű jártasság fejlődésében. Míg a városi szlovén gyermekek magyar nyelvben való jártassága meglehetősen szegényesnek bizonyult, a városi magyar gyermekek nagyobb jártasságot mutattak a szlovén nyelvben. A helyzet fordított volt vidéken, ahol a magyar gyermekek többsége egynyelvű. A nyelvi tesztek eredményei alátámasztották azt a feltevést, hogy az iskoláztatás kezdetén mind a magyar, mind a szlovén gyermekek csak korlátozott mértékben kétnyelvűek, és a második nyelvben való jártasságukban jelentős eltérések mutatkoznak. A szlovén és a magyar gyermekek szlovén és magyar nyelvi jártassága határozottan más jellegű. Az eredmények nem erősítették meg azt a – tanárok körében rendkívül elterjedt – feltevést, hogy csak a szlovén gyermekeknek vannak hiányosságai a második (azaz a magyar) nyelv területén, míg a magyarok elég jártasak a szlovén nyelvben.

A mérési eredmények igazolták az eltérő nyelvtanítási módszerek alkalmazásának szükségességét a szlovén és a magyar nyelv esetében.

Műhely

Both Mária

Az egyetlen igazi tanulás

Helyzetéből adódóan a tanár kezében van a kezdeményezés lehetősége, ami talán nem is jelentene első lépésben mást, mint hogy éppen helyzetét újragondolja. Bizonyos szempontból nézve a tanár és diák feladata közös, ha más és más szerepekbe bújva is, de ugyanazt teszik. Közös a céljuk: „Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékenyebbresztése.” (Weöres Sándor)

Egy iskola tanárainak és diákjainak életét ezer szállal fűzik össze azok a problémák, melyek kívül rekednek a tantárgyak témáin és a szűkre szabott órák keretein. A mélyben feszülő érzések, indulatok, nézetkülönbségek nagy erővel törhetnek felszínre egy-egy konfliktushelyzet nyomán. Ritka kivételnek számít, ha ilyenkor sikerül az indulatokat lecsillapítani, érdemi párbeszédet kialakítani az érintett felek között és mindenki számára megnyugtatóan „rendezni a kérdést”. Kivételes azért, mert az állandó párbeszéd hiánya miatt az érvek nem elég meggyőzőek, különösen a diákok számára nem azok, nem érzik magukat egyenrangú partnernek, nekik soha nem lehet igazuk, őket úgysem érti meg igazán senki. E sokszor hallott, megunt és elkoptatott érveket újra és újra meg kellene hallani...

Egykori diákom, *H. Laci*, kivételes szellemi képességekkel és zűrés szülői otthonnal volt megáldva. Idejének jó részét a kosárlabdapályán töltötte, ifjúsági válogatottnak volt. Társai, tanárai kedvelték nyílt, őszinte viselkedése miatt. Ám a „tanulás” nem tartozott erősségei közé, kettesekkel és hármassokkal vészelte át a gimnáziumi éveket. Mindenki számára nyilvánvaló volt, hogy az iskola nem neki, nem róla szól, mi, tanárok legfeljebb mellék- vagy leginkább háttérszereplői, nézői lehetünk a négy esztendőnek. Megnyugtató és egyben kissé bosszantó is volt, hogy Laci sporttáskájában az edzőfelszerelés mellett, Kosztolányi és Thomas Mann-kötetek is utaztak nap mint nap.

Másodikos gimnazista volt Laci, amikor egy, a diákok legfőbb kötelességéről tartott viharos osztályfőnöki óra után az iskolaújságban leírta gondolatait. Vitáirait lett belőle. Diákok, tanárok között párbeszéd kezdődött az igazán lényeges kérdésekről. Miről is szól az iskolánk? Mihez és mire szoktat ez a hely? A tanítás ad-e, teremt-e lehetőséget arra, hogy a bennünk rejlő „létkérdések” megfogalmazódjanak, illetve a válaszok, a kiutak keresése legalább megkezdődjön? Mi rejlik a meg nem értettség mögött? Miért olyan elidegenítő hely az iskola?

„Az embernek valahogy mindig, mindenhez és mindenkihez alkalmazkodnia kell. Az egyén, ahhoz képest, hogy csak egyszer él, nem csinálhatja saját életének minden egyes percében azt, amit akar, mert mindenhol kötelezettségei vannak. A gyerekek már hatéves korában meg kell változtatnia az életét. Nem viheti be az iskolába kedvenc játékát, nem beszélhet a padban, és a fejét fölölegesebbenél

főlölegesebb dolgokkal tömik tele. Mindig úgy kell alakítania az egyéniségét, ahogyan azt tőle elvárják. Különbözik elbukik.

Az iskola után embernevelés, »betörés céljából« elküldenek katonának, ami a legundorítóbb, legfőlölegesebb intézmény a világon. Megtanítanak arra, hogyan bánj a gépfegyverrel, bombával. Megtanítanak ölni. Más nem láttál eddig az életből, csak az iskolapadot és a géppuskát. Ezek után elkezdheted a nagybetűs életet...

»Amíg a világban folyik a vér,

mond, kit érdekel, hogy ki vagyok én...« (Hobó)

Meg kell találnod saját énedet. Fialkorodban gondolkodol azon, hogy mi az élet értelme, célja, de aztán előbb-utóbb elkopsz, ugyanolyan szürke ember leszel, mint a körülötted levő többi. Legtöbbször olyanok, mint a gépek, reggel felkelnek, dolgoznak, esznek, lefeksznek. Megpróbálhatsz kitörni ebből a körből, talán sikerül, de nem valószínű.

»Azért vagyunk a világon, hogy valahol otthon legyünk benne.«

Tamási Áron Ábelének ez elég volt, számomra kevés.

Be vagy zárva olyan emberek közé, akiket utálsz, minden oldalról rács véd. Eleinte rohangálsz a kepreben, de végül feladod, leülsz. Még egyszer körülnézel és látod a rácsot, jobbra, balra, feletted, előtted és mögötted. Nem tudsz mit tenni, be vagy zárva és akkor észreveszed, hogy alul nincsen rács.» (H. László 2.b)

„Miért várják el tőlem, a 16 évesőtől a felnőttek azt, hogy minden helyzetben én alkalmazkodjam, és miért nem várhatom el én is, hogy néha hozzám is alkalmazkodjanak? A felnőttek elképzelhetetlennek tartják, hogy egy magam korú gyereknek is igaza lehet. Talán a tekintélyelv miatt van ez így.

A legfőbb baj az, hogy a felnőttek vélt igazukhoz mereven ragaszkodnak, s közben nem veszik észre, hogy álláspontjukkal és tetteikkel milyen hosszú időre befolyásolják a gyerekek világhoz való viszonyát.

A legtöbbször viszont lázadunk az igazunkért. Lázadásunk életkori sajátosság. Egyébként felnőtteinknek csak kutatniuk kellene kamaszkori emlékeikben és rögtön megértőbben közelednének hozzánk. Vagy az ő betörésük ilyen jól sikerült?» (K. Petra 2.f)

„Hát én is az idomárok közé tartozom? Mi történik itt valójában? Minek vagyok a részese? Kételemek özöne lepottintott el hirtelen... Furcsa hely a katedra: megváltoztatja a szavak, gesztusok jelentését és főleg értékét, ami másutt véleményként hangozhat el, az itt norma lesz. Ez a hely a tanárt – ha nem elég óvatos – a mindenható, szesz esetben a mindenható erejével ruházhatja fel. Szükség-szerű azonban, hogy a tanár véleménye és értékrendje normává váljon, amelytől persze a vele szemben ülő diákok véleménye eltér vagy eltérhet.

Csak az együtt gondolkodni tudó, egymásra figyelő közösség biztosíthat olyan légkört, amelyben mindenki bátran lehet önmaga, vállalhatja véleményét, tagjai tudják egymásról, ki-ki sorsa, mit képvisel. Az osztály szellemi sokszínűsége állandó kihívást jelent a tanárnak, ami folytonos megújulást, szellemi frissességet ad hosszú távon...» (B. Mária tanár)

Kételemekkel nincsenek egyedül diákjaink, mert ott vagyunk mellettük mi, tanárok is. A mi problémáink, ha a felszínen más köntösben is jelentkeznek, ám mélyebb összefüggéseikben nagyon is hasonlóak. A belső szabadság vágya, a

belülről irányítottság, a jogos önbecsülés, a tartós személyes kapcsolatok megteremtése nekünk is életbevágóan fontos. Ugyanakkor az elidegenedés, a kívülállás, a kirekesztettség veszélye és réme minket is fenyeget. Ezért vagyunk képesek a párbeszédre.

De vajon mennyire vagyunk felkészültek, alkalmasak, nyitottak e párbeszédre, mennyire tudjuk eszközként használni tantárgyainkat ebben, a tanár-diák kapcsolat a jelenlegi felállásban ezt egyáltalán lehetővé teszi-e?

Első évben, kezdő tanárként november végére olyan kérdések tömegével találtam magam szemben, melyekre eleinte azt sem tudtam, hol, merre keresek megoldást. Hiába kutattam egyetemem emlékeim között, ott négy évig szaktárgyaim különböző diszciplínáinak belső rendjét, fegyelmét logikáját, szemléletmódját ismerhettem meg. A pedagógiai jellegű tárgyak száraz, unalmas életidegen okfejtései sohasem keltették fel érdeklődésemet. Az a pár óra, amit ötödévben gyakorlat címén tanfíthattam, valamit megsejtettem a pedagógiai munkából, de gyakorlatnak nevezni azt aligha lehet. Az egyetemről kikerülve azt éreztem, ahhoz a valakihez hasonlítok leginkább, akit úgy akarnak megtanítani a kulturált étkezés szabályaira, hogy kést, villát adnak a kezébe és üres tányért tesznek elébe. Az eszközökkel való bánásmódot, beleértve a pedagógiát is, csak használat, vagyis tanítás közben lehet elsajátítani. Az egyetem által mesterségesen elválasztott elmélet és gyakorlat összeillesztése a tanár személyes problémája marad.

A tanárképzésnek e jelenlegi gyakorlata szerves része, sőt fenntartója és helyzetéből adódóan továbbélítője annak a szemléletnek, amely nem tartja elsődleges feladatának a személyes életből merített, a diszciplínák határait, korlátait is bátran megszegető kérdések megfogalmazását és az ezekből fakadó helyzetek, konfliktusok kezelését.

Gondjaim egy másik köre közvetlenül a természettudományok tanításához kapcsolódik. A tanítás során furcsa kettősséget tapasztaltam diákjaim szaktárgyakhoz fűződő viszonyában: vonzást és taszítást egyszerre. A természettudományok nyelve egyértelmű, törvények, játékszabályaik beláthatók, kísérletekkel sok minden kézzelfoghatóvá tehető, a hétköznapihoz ezer szállal köthető, izgalmas világot tárnak fel. Ezt az érdeklődést azonban könnyen leomlozhatja az a módszer és pozitívista szemlélet, amit többek között a forgalomban levő tankönyvek többsége sugall. Ezek ugyanis olyan tudományos világképet tükröznek, amely csaknem minden részletében problémamentes, kerek, befejezett, kész egész. A tankönyvi mondatok kinyilatkoztatott, megfellebbezhetetlen igazságok, sehol egy kérdőjel, egy megoldásra váró probléma. Legfeljebb a leccék végén néhány, a diáknak címzett feladat: *Tíz mondatban foglald össze a fent olvasottak lényegét! Miért éppen tizben? – hangzik a jogos kérdés.* Taszítóan hathat mindez az olvasóra, aki serdülő éveinek derekán jár, kérdésektől és kételyektől vagy éppen kiábrándultságától gyöttrődve mit is kezdjen e szépen megmagyarázott és egyértelmű világgal. Bár a szemfüles diák az apró betűs részekben bogarászva rájöhet arra, hogy tudásunk nem volt mindig olyan *tökéletes*, mint ma, tudós emberek felfedezéseivel fejlődött a tudomány kissé göröngyös, ám egyenes úton. E tudósok munkájáról, kortársaikkal vívott szellemi harcáról sajnos nem sokat árul el a tankönyv, így a tudósok felsorakoztatása élettelen arcképcsarnoknak tűnik csak.

Diákjaim elfordulását, idegenkedését a természettudományok ilyen szemléletű tárgyalása miatt érthetőnek tartom. Főlöleslegesnek érzik az ily módon szerzett ismereteket, nehezen látják be, illetve fogadják el, hogy ezek segítséget jelentenek majd nekik a világban való eligazodáshoz. Az előző hasonlatra utalva, ők már a

félig megemésztett táplálékot kapják, amit valamilyen módon lenyeletünk velük, holott feladatunk leginkább az volna, hogy az önállóan szerzett szellemi táplálék feldolgozásához és rendszerezéséhez nyújtsunk segítséget.

Ha azonban a világot kutató, megismerni vágyó, kételkedő tudós ember szemszögéből közelítenénk, kiderülne például, hogy ők is hús-vér emberek voltak, elődeikkel és kortársaikkal gyakran heves vitában álltak, és egy adott korban elemzés mellett, egymást feltételezve többféle megközelítési mód és paradigma létezett, amelyek megtermékenyítően hathattak egymásra. Ez a megközelítési mód csiszolhatja a diákok életkori sajátágaiból is fakadó kritikus szemléletét, párbeszédre, vitára, felfogások, szemléletek összemérésére sarkallva. A „tananyag” nem egy szükségszerűen elszenvetett holt dolog, hanem nekik és róluk, világukról szóló párbeszédre inspiráló eszköz.

Egy ilyen típusú, vitára is alkalmas teremtő óra megvalósításakor bosszantó praktikus nehézségek is akadnak. A tantermek többségében a párbeszédhez a legemlékezőbb tárgyi feltételek sem adóttak. A padok gyakran elmozdíthatatlanul lecövekelve sorakoznak szépen egymás mögött. Szinte lehetetlen sok irányba szétterjedő beszélgetést kialakítani, hiszen a gyerekek szükségszerűen egymás hátánál beszélnek, illetve automatikusan az elől álló tanárhoz fut be minden gondolati szál. A padok szembefordítása mindenki helyzetét megváltoztatja, kölcsönös odafigyelésre, kooperációra készítette. Tanárnak, diáknak is érvelnie kell álláspontja mellett, akárkié a győzelem, az hitelesebbé válik, mert személyes élmény áll mögötte. A diákok nem elszigetelt, atomizált egységei az osztálynak, hanem egy játszma aktív résztvevői, kérdéseket vehetnek fel, érveket elbírálnak és a játszmaszabályok betartásában maguk is érdekelték.

A tanár szerepe azonban, ebben az új felállásban is kitüntetett. Tekintélye van, és kell is hogy legyen, ám az nem a hierarchikus szereposztásból következik. Emberi adottságai, képességei, szakmai felkészültsége miatt lehet „felnezi rá”, azonosulni vele, vitakozni az általa képviseltekkel. A vitákat igyekszik meredben tartani és mindenki számára a hozzászólás lehetőségét biztosítani, amikor ez szükséges. Alkalmassága óráról órára tesztelve van, ő is nyíltan megmértetik. Az emberi tudás minősége így válhat igazán „mérhetővé”, más ember tudása által, az ahhoz való viszonyban.

Úgy látom, a mai pedagógiai gyakorlat sem tartalmában (l. tankönyvek szemlélete), sem módszertanában (l. egyetemi tanárképzés) nem vesz tudomást arról a megváltozott társadalmi, kommunikációs és szellemi értékeiben is igen erősen tagolt és divergáló világról, amely az iskola falain kívül körülvieszi a gyereket...

Az információforrások tárháza egyre bővül, a tömegkultúra által kínált értékek, illetve értéktelenségek nap mint nap elárasztják a legszűkebb személyes tereinket. Betyáruł nehéz ma fiatalnak maradni, vagyis az állandó lázadásból, nemet mondásból az embernek szabadon kitalálnia, megfogalmaznia magát és újratereimtenie világát. Könnyű dolga volt Ábelnek, számára otthon lenni a világban megnyugvást jelentett, a család a faluközösség, az egyház, de még az erdő törvényei, értékei is a legfontosabbakban azonosok voltak.

A mai iskola a legemlékezőbb feladatáról alig vesz tudomást. Vagy már rég elidegenedett tőle? Energiájának jó részét arra fordítja, hogy az éppen aktuális rossz társadalmi szokásokat, „mentális templátokat” újratermelje és átörökítésükről gondoskodjon. Természetesen kultúramegőrző szerepe és a szellemi értékek fenntartása alapvető feladata volt és marad az iskolának. De tudomást kellene venni arról, hogy az iskolát elhagyó fiatalok egyedül, önállóan

lesznek kénytelenek egy olyan környezetben talpon maradni, ahol a verseny, a teljesítmény, a pragmatikus elvek diktálnak többnyire olyan feltételeket, amelyek között még a jól bevált erkölcsi szabályok szerint működő felnőttek tudása és képessége is gyakran csődöt mond. E csődhelyzetet, mely részben az iskoláinkat is jellemzi, a kritikus (vagy helyesebb volna talán úgy fogalmazni, hogy még tisztán látó, elhomályosulatlan) szellemű gyerekek is pontosan érzékelik és jelzik. Nekünk volna a feladatunk, hogy e reakciókat értelmesen fogadjuk és értelmezzük.

Helyzetéből adódóan a tanár kezében van a kezdeményezés lehetősége, ami talán nem is jelentene első lépésben mást, mint hogy éppen helyzetét újragondolja. Bizonyos szemszögből nézve a tanár és diák föladata közös, ha más és más szerepekbe bújva is, de ugyanazt teszik. Közös a céljuk: „Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékeny ébresztése.” (Weöres Sándor) Ez lehet az *igazi párbeszéd* és a *közös munka* alapja. Az intelem nemcsak irodalmi, de a természettudományok tanításából is levonható. Az élővilág megismert múltja ugyanis arra figyelmeztet bennünket, hogy a hosszú távú sikeres alkalmazkodás az állandóan változó – az élők által is befolyásolt – környezetben csak úgy lehetséges, ha az adott közösség meg tudja őrizni a benne rejlő sokféleséget. Az iskolában e legfőbb érték és lehetőség a gyerekek formálódó és formálásra váró személyisége. Az iskola egyetlen fontos feladata és lehetősége, hogy őrizője, megtartója és kibontakoztatója legyen e sokszínűségnek, ami diákjainak szellemi és lelki gazdagságából és az ezekkel okosan bánni tudó tanárok munkájából fakad.



Takács Mariann, óvodás

Múltunkból

Nagy Sándor professzorra emlékezünk

Nagy Sándor, a neveléstudományok doktora 1994 novemberében elhunyt. Az alábbiakban részletet közlünk abból az ELTE neveléstudományi tanszéken készült hosszabb interjúból, amelyben Nagy Sándor nyugdíjba vonulása alkalmából felidézte pályájának főbb állomásait.

Pályáját ötven éve kezdte meg tanítóként, majd Szegeden a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola, az Apponyi Kollégium elvégzése után tanítóképző-intézeti tanári és egyetemi doktori oklevelet szerzett. Gyakorló tanári beosztásából 1943-ban hívják be katonának. A hadifogságból 1946-ban kerül haza. 1948-tól tanítóképző-intézeti tanárként működik. 1948-ban egy nyugodt évet szentelhet az elméleti munkának Budapesten az Országos Neveléstudományi Intézetben, mígnem 1949-től a Pécsi Pedagógiai Főiskola tanáraként megkezdí felsőoktatói tevékenységét. 1952-ben már a budapesti Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán egyetemi docensként didaktikát tanít. 1954-től a Pedagógiai Tudományos Intézetnek megszervezője, majd igazgatója. 1959-től az ELTE Bölcsészettudományi Karán a neveléstudományi tanszék, majd a neveléstudományi és lélektani tanszékcsoport vezetője. Széles körű oktatásméleti, tantervméleti, nevelésetilozófiai és felsőoktatási pedagógiai kutatásai, valamint tudományszervező munkássága nyomán számos publikáció látott napvilágot.

Amint az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára kerültem, előterjesztést kértek tőlem, hogy milyen legyen a tanárképzésnek egy továbbfejlesztett formája. Az előterjesztést el tudtam készíteni, mert abban az időben a minisztériumban is kialakultak bizonyos elképzelések a pedagógiai és pszichológiai képzésnek arra a rendszerére nézve, amí tulajdonképpen mindmáig nem túl nagy változással érvényben van. A pedagógiának sajátos helyzete van itt az egyetemen. Valahányszor a pedagógiával kapcsolatban egy kari tanácsi ülési előterjesztésre kerül sor, mindig akadt egy-két professzor, mégpedig többnyire tekintélyes professzor, akik kritikai észrevételekkel igyekeztek azt az asztalról lesöpörrni. Egyik legjelesebb professzora a karnak még azt is kimondta, hogy pedagógiára, mint olyanra, tulajdonképpen nem is volna szükség. Elég volna azt a hallgatónak egy jegyzetből megtanulnia. Amire igazán szükség volna, az a szaktárgy tanításának a didaktikája. Természetesen ezt, ebben a formában, több mint vitatható nézetnek lehet tekinteni, mert a világon sehol nem képzelnek el úgy tanárképzést, hogy a leendő pedagógusok alapvető pszichológiai, pedagógiai ismeretekkel ne rendelkezzenek. Kétségtelen viszont ugyanakkor, hogy igaza volt annak az amerikai látogatónak, szintén egy professzornak, aki annak idején azt mondta, hogy itt tulajdonképpen a hallgatók négyszakosak. Van két fő szakjuk, van pedagógia-pszichológia szakjuk és marxizmus-leninizmus szakjuk. Tehát így, összességében, érveltek később, a pedagógia tanítása is hozzájárul ahhoz, hogy maguknak a szaktárgyaknak a tanítása az évek során szinte egyre csökkenő óraszámban történik. Én úgy gondolom, hogy ésszerű határok között egy jó

színvonalú és modern pedagógiát tanítani – egy jó színvonalú és modern pszichológiára építve vagy azzal párhuzamosan, vagy azzal ötvözve, vagy azzal integrálva –, ez mindenképpen alapvető ahhoz, hogy jó tanárképzés folyjék. Az a húsz-egynéhány esztendő, amit itt, a neveléstudományi tanszéken eltöltöttem, részben a tanárképzés, részben a pedagógia szakos képzés tekintetében bizonyos eredményeket e tekintetben hozott. Legalábbis olyan értelemben, hogy olyan új belátásokhoz juttatott el illetékes vezetőket, amelyek mindenképpen talán oda fognak vezetni, hogy a tanár szakosok egyre hatékonyabb pszichológiai és pedagógiai képzésben részesülnek. Ehhez természetesen olyan módszerek is hozzájárulnak, olyan újabb módszerek, amelyek bizonyára lehetővé teszik, hogy a fiatal pedagógusok a jelenleginél sokkal határozottabban kialakított készségekkel és gyakorlati képességekkel tudják az egyetemet elhagyni. Ebben a tekintetben hadd említsem a mikrotanításnak remélhetőleg szélesebb körű érvényesítését, ami itt az egyetemen meghonosodott, és azt hiszem, hogy a tanárképzősök egy bizonyos százaléka máris profitál ennek a javaiból.

Ami az itteni tudományos munkát illeti, arra szeretnék utalni, hogy sokféleképpen lehet megítélni ennek a tanszéknek a tudományos tevékenységét, de kétségtelen, hogy ebben a húsz-egynéhány évben, amit itt eltöltöttem, a munkatársaim egy sereg olyan tanulmányt publikáltak és az általam szervezett Pedagógiai Közlemények 26 kötetében, kis monográfiákban vagy nagyobb könyvek formájában megjelentettek, amit mint tudományos teljesítményt semmiképpen nem lehet alábecsülni. Sokféle kritikai észrevételt tehetnék természetesen ezzel az egész korszakkal kapcsolatban, mert egyáltalán nem sikerekben gazdag, hanem kudarcokban is gazdag korszak volt. A tanár szakosok képzésével kapcsolatos elképzeléseket is csak részben lehetett megvalósítani, a pedagógia szakosok képzése pedig ismételtlen átszervezésre került; létszámuk is az idők folyamán erősen csökken, elhelyezésük ismételt problémákat vetett föl, és természetesen ott szintén szükségessé vált és válik éppen a mai napokban, hogy új, megújított tanterv szerint folyjék a képzésük, hogy hivatásuknak egyre jobban meg tudjanak felelni.

Pályámnak a vége felé egy látszólagos témaváltást követtem, és pedig erőteljesen az ún. *oktatástechnológia* felé fordultam. Ez félreértést idézhet elő, ezért jó, ha erre kitérek. Tulajdonképpen ezt nem azért csináltam, mert az oktatástechnológia neve megtetszett nekem, hanem azért, mert abban egy olyan új fejleményt érzek, amelynek éppen a didaktikára nem jelentéktelen visszahatása lesz. Amennyiben az oktatástechnológiát úgy értékeljük, mint a tanítási-tanulási folyamat tervezésének, szervezésének és irányításának tudományos információrendszerét, akkor ez semmiképpen nem teszi fölöslegessé azt, hogy a didaktikában egy a jelenleginél kidolgozottabb, elméletileg részletesebb álláspont legyen a tanítási-tanulási folyamattal kapcsolatban. Ez viszont nem teszi fölöslegessé azt, hogy azok az információk, amelyeket ma oktatástechnológia címszó alatt foglalunk össze, ne becsljük igen nagyra. Én tulajdonképpen úgy fordultam az oktatástechnológia felé, hogy egyáltalán nem akartam a didaktikától elfordulni, sőt egy olyan fejleményt sejték benne vagy remélek benne, ami visszahatással lesz a didaktikára, és a jelenleginél nagyobb egzaktásra tudja majd fogni. Ezzel kapcsolatban hadd említsem meg, hogy volt egy olyan nagy álmom és elképzelésem, hogy egy integrált pedagógiát volna jó létrehozni, amelyben nevelés- és oktatásemélet úgy van együtt, hogy ne kelljen külön nevelés- és oktatáseméletet tanítani, mert a pedagógusjelölt nem gondolkodik egyik agyféltekéjében külön a nevelésemletről és külön a másik agyféltekéjében az oktatásemletről. Az ő fejében a kettőnek integráltan együtt kell lennie, sőt

benne integrálnia kell a pedagógiai, pszichológiai, oktatástechnológiai és szakmetodikai információkat is. Egy jelenlegi didaktika, amely az oktatástechnológia segítségével válhatna egzaktabbá, egy a jelenleginél mindenképpen egzaktabb és sokkal kevésbé szólamszerű nevelésméleletet igényelne, mert csak egy ilyennel tudna olyan kooperációba és integrációba lépni, hogy együttesen tudjanak előrehaladni. Tulajdonképpen tehát az oktatástechnológia számomra nem cél, hanem eszköz a didaktika szolgálatában, s a didaktika sem cél, hanem eszköz egy integrált pedagógia távlatában. Attól tartok, hogy e pillanatban még messze vagyunk tőle, de remélem, hogy el fogunk ide érkezni. Ez az, amit az oktatástechnológiáról mondaní tudok, és azért szeretném ezt hangsúlyozni, mert már írásban is olvastam azt az aggodalmat, hogy jó volna a didaktikusokat – bizonyára engem értett az illető – visszafordítani a didaktika felé az oktatástechnológia irányából. Én onnan semmiképpen nem fordultam el, úgy gondoltam azonban, hogy egy olyan területbe kell beledolgoznom magam, amelynek az eredményei visszaáramlanak egy egzaktabb didaktikába, az pedig a maga részéről segíthet egy, a jelenleginél sokkal pregnánsabban egzakt integrálpedagógia kialakításában.



Varga Gábor, 2. oszt.

Kritika-Figyelő

A magyar katolicizmus „átvilágítása”

– Tomka Miklós Magyar Katolicizmus 1991 című könyvéről –

Igencsak aktuális könyv Tomka Miklósé: pontos térképet ad (vallásos és nem vallásos, katolikus és más vallású) olvasói kezébe, segíthet az előítéletek és féltelmek (például a keresztény mumustól, akarom mondani kurzustól) eloszlatásában, a katolikust identitásában erősítheti, de másokat is, hiszen kérdéseinek egy része mindazoknak szól, akik itt és most helyüket és szerepüket keresik.

A könyv első része szociológiai leírás, amely a legfrissebb, 1991-es adatokat is tartalmazza. Arra a kérdésre, hogy hányan is vannak (s a közeljövőben hányan lehetnek) a katolikusok, pontos (vagyis ez esetben többféle) választ ad a szociológus. Népségünk 66,2%-át keresztelték katolikusnak, ebben persze nem csak hívők vannak, hiszen a fővárosi katolikusnak keresztelt felnőtteknek 22%-a nem hisz Istenben, 29%-a pedig bizonytalan. Csak 24%-uk hiszi, hogy Jézus Krisztus isteni személy, vagyis a katolikusnak keresztelt többsége hitelvei alapján még csak nem is keresztény. A meg nem keresztelt részarányának csökkenése a katolikusoknak átlagosan évi 24 000 főt jelentett, de ez az arány 1985-től csökken. A magukat vallásosnak tartók részaránya 1978-tól ismét növekszik, (1991 májusában) már eléri a 70%-ot. A hetvenes évek óta folyamatosan nő körükben a fiatalok és az iskolázottak aránya. Ennyit a vallás meghirdetett elhalásáról. Természetesen az a tény, hogy valaki magát valamilyen értelemben vallásosnak mondja – figyelmeztet Tomka –, még sokfélt jelenthet: rokonszenvezést a vallással, társadalmi han-

gulat vagy politikai divat követését és egyebeket. Ehhez a többséghez képest a templomba járó katolikusok aránya kisebbség: a betegeket és az akadályoztatottakat is figyelembe véve nem több 10–12%-nál, s a nagy ünnepeken sem éri el a 40%-ot. A katolikusok fele tehát csak a maga módján – egyházon kívül, megszokásból vagy erősen válogatva, mind az „üdvjavak”, mind a hittételek között – vallásos. Az aktivisták aránya csupán 2–3%. A valóban vallásosok nagy többsége átlagosan egyházas, vagyis elsősorban „fogyasztó” katolikus. Az iskolai katekézisben részt vevők aránya 1971-től 1987-ig 10-ről 3%-ra csökkent. Nem is csoda, hiszen – mint megtudjuk (és még több ilyen „csemegét” is szolgáltat a szerző) – 1982-ben a tanárok egyharmada tekintette ellenfélnek a vallást és az egyházat. A sok érdekes és elgondolkodtató adat közül még csak egyet emelek ki: a vallásosok arányát az egyes pártok választói között (1990-ben, a parlamenti választások idején): KDNP: 96, FKGP: 85, MDF: 71, SZDSZ: 65, FIDESZ: 54, MSZP: 49%. Az egyházuk tanítása szerint vallásosok arányában már nagyobbak az eltérések: KDNP: 61, FKGP: 33, MDF: 15, SZDSZ: 13, FIDESZ: 10, MSZP: 9%. A katolikusokat leginkább a KDNP, a hívő reformátusokat az FKGP, a kisebb egyházakba tartozókat az SZDSZ vonzotta. Még egy érdekesség: az MDF és az SZDSZ vallási és felekezeti összetétele között viszonylag kicsi az eltérés.

A kötet második része az elmúlt negyven év történeti áttekintését s a jelen szempontjából való értékelését fog-

lalja magában. A negyven évet *Tomka* a következő szakaszokra tagolja: a nyílt vallás- és egyházüldözés (1945–56 között), a társadalmi és vallási krízis (1956–68), a kiegyezési kísérletek (hetvenes évek) és a kommunizmus bomlása, valamint a társadalmi és vallási újjáéledés (nyolcvanas évek). Az első korszakban, mint írja, a katolikus egyház „ellenzékiességében kétségtelenül jel volt. Talán túlságosan is az. Talán nem érezte meg eléggé gyorsan, hogy a tagadással egy időben az élet lehetőségét is keresni kell. Itt vált veszélyessé a sündisznóállás, a tradicionalizmus, a világi híveknek az egyházon belüli csekély szerepe.” Ezek – ha jól értelmezem *Tomka* könyvének későbbi fejezeteit – időzített bombákká váltak, amelyek máig robbanognak. A második korszakban vallásellenes akcióit a politikai vezetés magával az egyházzal legitimizáltatta, miközben az éppen hogy tűrt egyházra a „társadalmi kérdésektől való eltávolodás, a hívő közösségbe, a liturgikus ünneplésbe való visszahúzó-dás: gettóstratégia jellemző”. Ennek következtében kialakul a „másik vágány”: a nem hivatalos keresztény gyakorlat, amelynek nagy részét (az egyháznak, ha lehet mondani, jobbik részét) a „hivatalos egyház” el kellett ítélnie. A harmadik korszakban, a kis lépések korában, az egyházi vezetés sok esetben már régen létező dolgokért küzdött, másfelől már létező lehetőségeket áldozott fel. Az állam a püspökökön keresztül szabályozta a „másik vágányt”. A meginduló marxista-keresztény dialógussal kapcsolatban *Tomka* megállapítja, hogy ez egyrészt a közvélemény háta mögött zajlott, másrészt nem annyira a szakemberek, mint a hivatalos ideológusok érintkezése volt. Az egyház képe ekkor: szigetvilág, mely egyfelől szétterjedezettség, másfelől egymással laza kapcsolatban levő értékes kísérletek halmaza. A negyedik korszakban *Tomka* szerint „a kereszténység és a kiskö-

zösségekben megvalósuló egyház társadalmi avantgárd lett”, a másként gondolkodás és a pluralizálódás fontos intézménye. Kutatásaim alapján úgy vélem, ez a négy korszak máig él egymás mellett magatartásokban, gesztusokban, nemegyszer egy emberben párhuzamosan vagy évgűrűszerűen.

A könyv harmadik részében *jövőkép* felvázolása, terápiajavaslat következik. *Tomka* úgy látja, a magyar katolikus egyház mára – miközben megváltoztak feladatai – leromlott, szétesett, *működésképtelenné* vált. A partizánélethez szokottak nagy része sosem lesz már alkalmas reguláris bevetésre. A másik, az ennél még nagyobb veszélyt a *tradicionalizmusban* látja *Tomka*: „a vasfüggöny távol tartotta tőlünk a zsinati megújulást”. Nyomasztóan klerikalísnek látja az egyházat, túlhúzott rugóknak tényezői nagy részét. Szerinte a megoldás: a) sokféleség és demokrácia az egyházban, b) az egység létrehozása, c) önmagunk meghatározása. Szerinte *zsinatra* van szükség, amely elsősorban a tanulás, a közösségteremtés és az egyház újjáéledésének folyamata. Külön fejezet foglalkozik az *ifjúságért* érzett felelősséggel és a keresztény neveléssel. Elutasítva mind az ember istenítését, mind az önző élvezetet, fontosnak tartja, hogy az egyház tanuljon a világtól, például a felebaráti szeretet az új kor toleranciafogalmával gazdagodhat. Áhított valláspedagógiája szabadságra, a másként gondolkodók őszinte elfogadására és magabiztos kereszténységre nevelne. Az egyház *társadalmi küldetésével* foglalkozva a világtól menekülést és a nem alkalmazkodást egyaránt elutasítva a jelenlétet és tanúságtételt, valamint a közéletben és a politikában való részvételt szorgalmazza. Az a tény, hogy az egyháznak nincs saját társadalmi modellje (amiből szerinte az is következik, hogy nincs sem keresztény, sem keresztényebb párt), nem jelenti azt, hogy ne

lehetne az egyház – egyetemessége miatt – a legszorosabb összekötő kapocs, vagyis hogy ne lehetne nagyon fontos politikai tényező. Ez a szerep azonban az egyház számára szinte eljátszhatatlan, magyarázza *Tomka*, mivel eredendően nem rendelkezik politikai szerepet hordozó struktúrákkal és szakemberekkel. A könyv egyik legérdekesebb fejezete a *keresztény értelmiségről* szól, üzenete azonban minden *értelmiséginek*. A keresztény értelmiség előtt szereinte tíz akadály áll: 1. a keresztény életpályára felkészítő ki-, tovább- és átképzés hiánya, 2. egzisztenciateremtés, 3. munkaeszközök és segéderők hiánya, 4. a társadalmi megnyilvánulás nehézsége, 5. a még ma is sok helyütt tapasztalható hátrányos megkülönböztetés, 6. támogató, elismerő, kritizáló közönség hiánya, 7. a magyar kereszténység fáradt cammogása, 8. ellentétes elképzelések és érdekek közti tojástánc, 9. a pályatársak lemaradása és rezignációja, 10. az „egyháziak” és a világiak közötti feszültség. A pártosságot halálos méregnek tartja, a kettős kötet pedig életfogytiglanra ítéltetésnek és életfogytiglanig tartó próbatételnek.

A múlthoz ragaszkodásba együnkünk sem hal bele, állapítja meg végezetül *Tomka*, majd hozzáteszi *Márk* evangéliumából (3,24) idézve: „ha ellenben valamely ország meghasonlik magával, az az ország nem állhat tovább fenn”, majd így folytatja: „a valahai általános vallási kultúrának vége. Talán vissza sem lehet állítani. Bizonyos, hogy

a kereszténységgel ellentétes lenne bárkire olyant erőltetni, amiben nem tud hinni. Az elkötelezett hívek ma csupán egy kisebbséget képviselnek. A kisebbség nem elszigetelt. A társadalom több mint fele rokonszenvezik vele, figyel rá, várja szolgálatát. Tehát nem ok a félelemre, a gettóba, a saját zárt világba vonulásra. (...) meg kell tanulni a másik nyelvét, meg kell ismerni örömeit és gondjait, el kell fogadni értékeit. (...) Miközben az egyház lassacskán elindítja legalább legfontosabb intézményeit, rá kell ébrednie, hogy nem önmagáért van.” Úgy érzem, ettől a katolikusságtól senkinek sem kell félnie, el lehet fogadni útitársul, hiszen ez a fajta szemlélet minden jóakarató embert elfogad útitársul. *Tomka* tényei tények, ha olykor meghökkentőek is, a történeti elemzés elfogadható, vitatható, kiegészíthető, kérdés viszont – talán ez izgathatja leginkább az olvasót –, hogy *Tomka* utópiájában ki hisz még rajta kívül. Mennyiben osztozik ebben a tekintetben a mai magyar – *Esterházyt* idézve „kis magyar” – katolikusság? Annyi valószínűleg kijelenthető: ilyen is van, ilyenek is vannak. Talán elsősorban a „másik vágyánon”, a szigetek egyikén-másikán. Felteszem, nélkülük *Tomka Miklós* sem írhatta volna („ők fogják ceruzámat”) le mindezt. És talán megfordulnak már – reménykedjünk – szép számmal e könyv kiadójának, az *Országos Lelkipásztori Intézet Katolikus Társadalomtudományi Akadémiájának* „keresztény kurzusain” is.

Kamarás István

Benedek László: Játék és pszichoterápia

„Az egészségesek (ha van ilyen, s itt megoszlanak a vélemények) ugyanolyan lélektani bonyodalmak közt élnek, mint a lelki betegek. Talán jobban boldogulnak a nehézségeikkel, talán időnként, könnyebben jutnak ki a labirintusból. De éppen úgy (talán kevésbé intenzíven) bolyongnak az útvesztőben, éppen úgy folyamodnak kerülő utakhoz vagy furfanghoz, hogy megvédjék magukat a közvetlen kielégüléssel együtt járó, kora ifjúságunk óta belénk plántált „igen-nem” érzéstől, az örömet gyakran kísérő szorongástól, az akadályokkal együtt járó agressziótól, és eljussanak az ezekből az indulatokból táplálkozó teljesítményhez.” (*Mérei Ferenc: A pszichológiai labirintus. Pszichoteam, Bp., 1989. 12. o.*)

A fenti idézettel meg kellett magyaráznom, miért vesz kézbe a gyakorló tanár pszichiátriai kiadványt. Nem lehetek egyedül ezzel, mert a kötetet, a szolnoki Alternatív Gimnázium tanári szobájának asztalán fedeztem fel. Játékai segítettek az indulóprogram kialakítását.

Ha játék, akkor szabadság. Boldogság, „következménynélküliség” – írja bevezetőjében a szerző. Majd *Milne*-t idézi:

„– Hogy mit szeretek legjobban csinálni? Semmit.

– Hogy csinálsz semmit? – kérdezte Micimackó, egy darabig elgondolkozva.

– Úgy, hogy mikor rád kiáltanak, éppen mikor indulsz, hogy csinál: »Mit csinálsz most, Róbert Gida?«, és azt feleled: »Ó, semmit!«, és mész, és csak ugyan nem csinálsz semmit.” (*A. A. Milne: Micimackó kanyhója. (11. o.)*)

„Ha Róbert Gida »semmit« mond vagy sehová indul Micimackóval, ez a játékok, a fantázia birodalmát jelöli, ami a felnőtteknek semmit sem jelent.” (15. o.)

A költői bevezetőt aztán alapos elméleti körút követi, a különböző pszichológiai iskolák játékkelfogásának, illetve a pszichoterápia játékmotívumainak bemutatása. A pedagógusnak roppant tanulmányosak mindezek, hisz magának is meg kell határozni a játékhoz való viszonyát, hogy mennyire hajlandó vagy mennyire képes játékosá alakítani az oktatósi helyzetet.

A következő fejezet, az egyéni játékterápia már kissé távolabbról érint bennünket, tanárokat. A pedagógus nem vállalhatja sem a szülő, sem a pszichológus teljes szerepkörét, gyakran kényszerül azonban bizonyos részfunkciók átvállalására. Az ilyesfajta kapcsolataiban gyakran jelennek meg játékos elemek, alakulnak ki játszmakezdemények. (Egyszer egy igen problémás nyolcadikos kislánnyal, akivel meglehetősen nehezen találtam meg a megfelelő hangot, s aki aktívan ellenállt a rajzórán is, az utcán futottam össze, egy söröző előtt. Váratlanul beszédesebb bizonyult. Beültünk egy üdítőre. Kiderült, hogy ez a barátai törzshelye, most is őket várja. Igyekezett minél tovább nyújtani a beszélgetést, nyilvánvaló volt, szeretne a barátainak eldicsekedni vele: lám, ő egy tanárával ilyen meghitt viszonyban van. Finoman, nem megszegyenítősen értelmeztem, visszajeleztem neki ezt a rejtett üzenetet, ahonnan nem volt visszaút, kapcsolatunk ezután már túllépett a dacoskodó próbaleválási játszmaikon.)

Számomra legtanulmányosabb a könyv harmadik-negyedik része, a csoportos játékterápia, illetve a játékkatalógus. Ha szaktanárként vannak is bizonyos feladataink, amik igen messze esnek a játék világától, osztályfőnökként nem találhatunk jobb eszközt a játékterápiánál. Idézi a szerző *Heller Agnest*, aki „minden játék közös, lényegi vonásának a következménynélküliséget tartja. ... a

játék egyetlen erkölcsse a játékszabályok betartása. A megadott kereteken belül azonban minden lehetséges ..." (36. o.). Ha az osztályfőnöki órák illem-, erkölcs-, embertananyaga játékos megközelítésben kerül elő, mindjárt közvetlenebbül, gátlástalanabban ragadható meg minden probléma.

Persze épp *Heller* figyelmeztet arra is, hogy a játék az elidegenedtség viszonyai között nem jelent már egyértelmű felkészülést a felnőtt szerepre, könnyen bizonyul zsákutcának, csapdának. Ebből a szempontból igen tanulságos a szerző útja a játékerápiáig: „A játékhoz való viszonyom két szakaszra osztható. Kezdetből játszottam betegimmal, de sokáig rejtve, szinte csak szó-rakozásképpen. Mint általában a felnőttek, én is úgy gondoltam, hogy a játék nem »komoly« dolog. Még halvány bűntudatot is éreztem, hogy csak játszom a betegimmal, ahelyett hogy gyógyítanám őket. Eltelt azonban jó pár év, sok szemléleti váltást megértem, de a játék megannyiszor újra meg újra társamul szegődött. Különböző »ideológiákat« gyártottam, hogy melyik szemlélethez miért is illik a játék. S kell-e mondanom, hogy a játék minden igazolást »kibírt«. De sokáig nem gondoltam arra, hogy a játékkal mint szemléletemet alapvetően meghatározó fogalommal dolgozzam. Úgy gondoltam rá, mint valamilyen leplezni való, bűnös szenvedélyre. Ha megkérdeztek, akkor elmondtam, hogy betegimeket milyen elképzelések szerint gyógyítom, s ha sarokba szorítottak volna, esetleg töredelmesen bevallom, hogy olykor bizony játszom is velük. Saját analízisem során döböntem rá, hogy tévedésben éltem egy évtizeden át, amikor a játékot afféle restelni való, komolytalan hobbinak

gondoltam. Megértettem, hogy ez az a közeg, amelyben terapeutaként is kongruens módon tudok megnyilvánulni, ma tehát öntudattal vallom játékkerapeutának vagy kevésbé tudálékosan játékos terapeutának magam." (122. o.)

A szerző a könyv utolsó részében, játékkatalógusával bemutatja, miféle játékgyűjteményre lenne szüksége a pedagógusnak, aki osztályfőnöki tanmenetét tervezi. Az alcímek – eszköz, leírás, instrukció, variáció, élmény, indikáció, kontraindikáció, gyerekek – pontosan tájékoztatnak a játék alkalmazhatóságáról, várható hatásáról. A leírások pontosak, világosak, célratorók. Meg kell valljam, első olyan olvasmányélményem, amely az ellenjavallatot is tartalmazza. Mi az, amire a módszer nem alkalmas, kik azok, akik rosszul fogadják.

Bizonyos helyzetekben mindenféle játék egyértelműen ellenjavallt. A szigorú nyomás alatt tartott csoport, megérezve a játékhelyzetet, a benne rejlő következménynélküliséget, könnyen robban. Néhány szorongásos vagy önmagától menekülő gyerek képtelen elviselni az intim szituációt. (Kérjünk csak meg egy nyolcadikos osztályt, hogy mindenki maradjon mozdulatlan, hunyja le a szemét, és jegyezze meg, miféle hangokat hallott, de maga ne adjon ki semmiféle hangot. Lesz ám vihogás és szemek nyitogatása.) Ötödikes osztályaimmal általában a félév végére jutottunk el odáig, hogy játékhelyzetekben harmonikusan együttműködjenek. Ha azonban hagyjuk magunkat meggyőzni *Vekerdy Tamástól*, *Gabnai Katalintól*, vagy most már *Benedek Lászlótól* is, a játék olyan energiákkal telítheti tanár és diák kapcsolatát, amelynek diaktikai hozadéka sem lebecsülendő.

Benedek László: Játék és pszichoterápia. Kiadja a Magyar Pszichiátriai Társaság. A nyomdai előkészítést végzi és terjeszti: Animula Egyesület, Budapest, 1992.

Szávai István

TÁJÉKOZTATÓ A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG TEVÉKENYSÉGÉRŐL

1995. tavasz-nyár

Áttekintés

A Magyar Pedagógiai Társaság létszáma az elmúlt időszakban gyarapodott, ma meghaladja az 1700 főt, folyamatosan érkeznek az új belépési nyilatkozatok. Nőtt a Társaság társadalmi elismertsége. Tagjaink aktivitásának köszönhetően szakfolyóiratok (Módszertani Közlemények, Óvodai Nevelés) mutatták be tevékenységét. *Ádám György* elnök személyes befolyásával javította az MPT kapcsolatát az oktatási kormányzattal, az akadémiai vezetéssel, illetve a nemzetközi szervezetekkel. (Ez utóbbiak igen fontosak mind a nagy nemzetközi pedagógiai szervezetek terén, mind a szűkebb, közép-európai régiót illetően.) Fontosnak tartjuk a társasági élet külső feltételei közül kiemelni a javuló szakmai kapcsolatokat az oktatáspolitikai fontos ágenseivel, de kiküldetéses nehézségeket jelent az oktatásügy megannyi válságjelensége és válságéletérzése, nemkülönben az oktatásügy kérdéseinek változatlanul túlzottan tekinthető átpolitizáltsága.

Az MPT rendezvényterve központi programokat is tartalmazott. Debrecenben mérsékelt érdeklődés mellett került sor értékes előadásokra (ezek anyagát az Új Pedagógiai Szemle közli), a kaposvári kerekasztal-beszélgetés az értékek pluralizmusáról össze halasztódott. A társasági élet alapvető színtere változatlanul a tagozatok és szakosztályok világa. Vannak szervezeti egységek, melyek súlyos válsággal küzdenek, s vannak dinamikus, életreszántan működő szakosztályok, tagozatok. A választmány az ősi ülésén kíván dönteni a „fantom-szervezetek” sorsáról. Az Egésznapos Nevelési Szakosztály megszűnése szomorú tény, hiszen a napközis nevelés ügye a legdrámaibb helyzetben maradt társasági „gazda” nélkül. A Pedagógiai Információs Szakosztály életre hívása második nekifutásra sem sikerült, a pedagógiai újságírói szakma – így tűnik – most nem kíván közösséggé csoportosulni.

A Csongrád megyei tagozat éves program szerint dolgozik, él és működik, a Győr-Sopron-Moson megyei tagozat megtízszerezte létszá-

mát, pályázatot hirdetett, áprilisban „hazai oktatásügy modernizációjának reális alternatíváiról” rendezett konferenciát, amelyen *Széchy Éva* alelnök tartott előadást. A Bács-Kiskun megyei tagozat aktívan működik, Baján színvonalas tankönyv-konferencia kezdeményezője volt, majd a Magyar Zeneiskolák Szövetségével együttműködve a zeneiskolák és művészeti iskolák sajátos helyzetéből adódó pedagógiai lehetőségekről tárgyalt. A Somogy megyei tagozat program szerint működik, jó a kapcsolat a megyei igazgatási, szakmai, szakszervezeti tényezőkkel, valamint a szomszédos megyékkel. Pétolni kívánják októberben az elmaradt központi rendezvényt. A Tolna megyei tagozat – *Paizs Imre* alelnök segítségével – újjászervezésre kész erőkké készül megalakulása 25. évfordulójára, a Zala megyei tagozat a tőle megszokott jó irányú, érdemi tevékenységeket folytatja, jó programokkal. Kiemelkedik a Neveléstörténeti Szakosztállyal közösen szervezett „Iskolák a pannon térségben” című, határon túlról vendörkonferencia, mely a millennium jegyében került sorra. A Veszprém megyei tagozat közismert aktivitása jó nyilvánosság mellett zajlik; Tankönyvírók és tanírók címmel rendeztek beszélgetéssorozatot. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyei tagozat életében a millenniumi rendezvényekre készül fellelndi – elsősorban – a sárospataki erőket. Nógrád megyében nagyrendezvények jelentik a társasági életet. Legutóbb *Ádám György* professzor előadására voltak igen sokan kíváncsiak.

A Középiszkolai Kollégiumi Szakosztályban vezetőváltás történt. *Simon István* lett az elnök, a Határainkon Túli Magyar Pedagógiai Társaságok Szakosztályában a rotációs rendszerben vezetőcsere történt (*Deák Ferenc*, *Kárpát-alja*), márciusban tanácskozásra került sor Szolnokon, irodalommal történő ellátás, előadók kiküldése rendszeresen zajlik (további tervekről, eseményekről szólhatunk, ebben méltatva *Páldi János* ügybuzgalmát is).

A Gimnáziumi és Általános Iskolai Szakosztály ülésén májusban *Puki Istvánné* vezetett konfliktuskezelési tréninget. Elkészült az őszi program is. A konfliktusok változatlanul az érdeklődés középpontjában állnak, *Loránd Ferencet* kérték fel a komprehenzív iskola programjának ismertetésére, az 1000 éves magyar iskola utolsó 50 esztendeje fontos jelenségeinek, az általános iskolának szentelnek ülést. A Kisgyermeknevelési Szakosztály rendezvényei, kiadványai rendszeresek. A szakosztály – mint ahogy a Neveléstörténeti Szakosztály is – társrendezője volt az V. Óvodatörténeti ülésszaknak 1995 májusában, megemlékezett *Hermann Alice* munkásságáról születésének centenáriumán, *nagysszabású vitán alakította ki véleményét az óvodai nevelés irányelveinek tervezetéről.* A Nemzetiségi Szakosztály hagyományosan aktív, intenzív, sajátos a szakosztály tagságának belső árnyaltsága, pluralizmusa. A szakosztály munkafarmája a nyílt vezetőségi ülés egy-egy nemzetiségi intézményben. A szakosztály megismerkedett az MKM-ben készített kisebbségi oktatásfejlesztési programmal, arról állásfoglalást alakított ki. A Felnttnevelési Szakosztály konferenciára készül, vitatták a felnőttoktatási koncepciót. A Neveléstörténeti Szakosztály három ülést tartott, jó együttműködést tart partnereivel, munkáját kiadványok, sikeres rendezvények fémjelzik. Nagy erővel készülnek az *1000 éves magyar iskola ünnepének veszprémi nyitóprogramjára, szeptember 29-ére.* A Közlekedéspedagógiai Szakosztály a maga sajátos körében, sajátos (a társasági élet korábbi hagyományaihoz képest roppant gyakorlatias) tevékenységében igen aktív. A Gyermekvédelmi Szakosztály hagyományosan aktív. Kiemelkedik *Gáti Ferenc* 75. születésnapja alkalmából Szegeden rendezett tudományos ülés. A Családpedagógiai Szakosztály közismerten igen nagy aktivitást mutat. A Felsőoktatási Szakosztályban a tavasszal a törvénymódosításról, a fejlesztési törvényről rendeztek vitaülést. A legfiatalabb szakosztály, a Mozgalompedagógiai, dinamikusn dolgozik, főiskolai kiadvány szakmai vitáját folytatta le, aktív részese a létrehozás előtt álló, „ökumenikus” mozgalmivezető-képző iskola szervezésének, előkészítésének (augusztusban Csillebércen az első kurzus megindul, ha a Soros Alapítvány támogatását sikerül elnyerniük).

A Makarenko Munkabizottság helyzete bonyolult, de a működés igazolható. Van vita a teoretikus és pragmatikus irányzat között, vannak függetlenedési törekvések, sikeres, félig sikeres programok, tény és eredmény a szakirodalom-gyűjtemény. A Korczak Munkabizottság iránt igen nagy a nemzetközi keres-

let, az őszi fellendülés alábbhagyott, de folynak az előkészületei *Köte Sándor több szakosztály profiljával érintkező előadásának (Janusz Korczak és az európai reformpedagógia),* s az is tény, hogy elkészült a kiadás alatt áll (Iskolapolgár Alapítvány) az új Korczak-mű, A gyermek joga a tiszteletre. Megindult az MPT együttműködése a földesi székhelyű Karácsony Sándor Művelődési Társasággal.

A tényekhez tartozik, hogy a „NAT-akcióban” – ugyan különböző mértékben – kintt a Bács-Kiskun megyei, Csongrád megyei, Győr megyei, Heves megyei, Nógrád megyei, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei tagozat, az Általános Iskolai és Gimnáziumi Szakosztály, a Didaktikai Szakosztály, a Családpedagógiai Szakosztály, a Kisgyermeknevelési Szakosztály, a Nevelésemlelteti, a Neveléslélektani Szakosztály, a Szomatikus Nevelési, illetve a Vizuális Nevelési Szakosztály. A MKM kérésére a „Pedagógiai Ki Kicsoda?” számarú névsort állított össze (*Valamennyi névsort továbbítottunk kiegészítve a választmány és szervezeti egység-vezetők teljes névsorával, a 91-től átadott társasági plakettek tulajdonosaival*) Baranya, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar, Heves, Nógrád, Bács-Kiskun, Somogy, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Veszprém megyei tagozatok, az Általános Iskolai és Gimnáziumi, a Felnttnevelési, Felsőoktatási, Családpedagógiai, Mozgalompedagógiai, Kisgyermeknevelési, Kollégiumi, Nemzetiségi Nevelési, Összehasonlító Pedagógiai és Vizuális Nevelési Szakosztály.

Valamennyi választmányi ülésen képviseltette magát (a jelenléti ivec szerint): a Nógrád megyei, a Veszprém megyei tagozat, az Általános Iskolai és Gimnáziumi, a Családpedagógiai, a Kisgyermeknevelési, az Összehasonlító Pedagógiai, a Vizuális Nevelési, a Közlekedéspedagógiai és Mozgalompedagógiai Szakosztály. A választmány tagjai közül minden ülés résztvevője volt: *Bakonyi Pál, Illés Lajosné, Jeneiné Vigh Blanka, Nyirkos Tibor, Páldi János, Schüttler Tamás, V. Fónagy Erzsébet, Trencsényi László.* Az ellenőrző bizottság májusi vizsgálata az alapszabálynak megfelelően minősítette a társaság és szervezeti munkáját.

Paizs Imre elnök képviseli az MPT-t a miniszteriumi kinttettek kuratóriumában. A beszámolási időszakhoz tartozik az is, hogy az MPT elnöksége – annak szakszerűtlensége, szakmai hibái miatt – elutasította a Független Pedagógus Fórum tagjai által közrebocsátott Pedagógus Etikai Kódex szövegtervezetét. Erősödtek kapcsolataink a szakmai civil szervezetekkel. Ennek kiemelkedő állomása volt a tavaszi vita a NAT művészetpedagógiai koncepciójáról, ezen csaknem húsz szervezet

képviseltette magát (az állásfoglalást a Köznevelés is közreadta).

Az Új Pedagógiai Szemle előfizetőinek 4000-res tábora megtartásáért küzd. A pénzügyi nehézségek miatt várható a lap árának újabb emelése. Bizományos árusítással szeretnék megőrizni az olvasók számát. Az újjáalakuló szerkesztőbizottságban az MPT képviselteti magát.

Az őszi választmányi ülés időpontja: szeptember 22. Napirendjén A felsoktatás a közoktatás stratégiai kérdéseinek nézőpontjából, és Az MPT szervezeti egységeinek helyzetéről című pontok szerepelnek.

A Magyar Pedagógiai Társaság választmányának vitája a Nemzeti alaptanterv tervezetéről 1995. március 3-án

Csizmadia Ferencné egyetértett az elnökségi állásfoglalás-tervezettel, üdvözölte a NAT-tervezet sok progresszív elemével, az új helyzetnek megfelelő új ismeretek megjelenésével. Felhívta a figyelmet a nemzeti jelleg érvényesítésének követelményére. Helyet igényelt a család témájának mint átfogó tantárgyközi területnek. Kiemelte, hogy a korszerű iskolának a *nemi szerepek* szerint meg kell különböztetnie tanítványait. Övött attól a veszélytől, hogy az iskolák visszaeszenek a hatosztályos színvonalra. Védelmére kelt a részképességekben eltérő ütemben és módon fejlődő gyerekeknek; egyéni, csoport- és családfejlesztést igényelt számukra az ingyenes iskolai szolgáltatások keretei között. Aggódott amiatt, hogy lesznek-e interdiszciplinár tanításra felkészült pedagógusok. Szót emelt a családpedagógusi képzés fontossága mellett.

Lukács Péter némi iróniával dicsérte a tantervírók teljesítményeit, akik az iskolaszervezet meghatározása nélkül képesek voltak tantervet írni. Véleménye szerint, az utóbbi nélkül a NAT nem véglegesíthető. Vitatta a 16 éves korig való tervezés jogosságát, miközben a hazai iskolákból 14 vagy 18 éves korukban lépnek ki a tanulók. A „tantárgyak-e avagy műveltségi területek?” kérdésében inkább a tantárgyak megnevezését tartja megfelelőnek. Élesen vitatta az alsó tagozat megújításának tervét, helytelenítette a 100 éves magyar hagyomány megtörését.

Szakáll Istvánné szóvá tette, hogy a 16-18 évesek tanulmányi kötelezettségének leírása nélkül vitatható-e a NAT. Úgy vélte, hogy a gimnáziumok számára nem lehetnek kötelezőek a NAT előírásai. Az elnökségi állásfoglalás-

Az MPT életének fontos eseménye volt az elmúlt időszakban két választmányi ülés, melyeken aktuális oktatáspolitikai kérdésekről esett szó. A NAT-vita állásfoglalása az Új Pedagógiai Szemle ez évi 4. számában megjelent, de fontosnak tartjuk bemutatni a vitáról készült összefoglalót. A Közoktatási stratégia és válságkezelés című napirend után állásfoglalás nem született, ezúton mutatjuk be a vita dokumentumait, köztük a részt vevő helyettes államtitkár hozzászólását. Fontosnak tartjuk, hogy az óvodák életére nézve ugyanilyen fontos dokumentumtervezet szakosztályi vitáját is megismerje a közvélemény. Hírlevelünk további oldalait ennek szenteljük.

tervezet számos pontjával egyetértett, de sarkosabb, keményebb megfogalmazást javasolt. A „stratégiai dokumentumcsoomag” elkészítését a NAT elfogadatasának feltételeként tekinti. Ögött attól, nehogy az átjárhatóság jellegé lefelé nivellálást idézzen elő. Úgy vélte, hogy a helyintanternv-készítés igényét elfáradtan, felkészületlenül fogadják a pedagógusok, ugyanakkor aggódott a NAT megjelenéséig elkészült innovatív programok sorsárt.

Szeléndi Gábor az eln. kségi szervezet értekeit, diplomatikusságát üdvözölte. A központi és helyi műveltséganyag 0%-os megosztásában az iskolák színvonalának végletes polarizációs veszélyét látta. Kételkedett abban, hogy a pedagógusok – ráadásul szorító pénzügyi feltételek között – képesek lesznek helyi tantervet írni. Az iskolaszervezetről szólván, Beke Kata 1995-ös álláspontját igenelte.

Meláth Ferenc vitatta az elnökségi tervezet 16/b pontját. Úgy vélte, hogy a 6 éves alsó szakasz ellentmond a hagyományoknak. Ellenkezte a 6+4+2-es szerkezet elklépését. Ez – vélte – szétzilálja a rendszert, másfelől a 6 osztályos elemi elavult formáját, a színvonal-esést, a társadalmi szakadék mélyülését eredményezi. Vajon hol fogják képzni az első 6 osztály pedagógusait? – tette fel a kérdést. A hittan, hit- és erkölestan műveltségi területet a nemzetiségi kultúra szempontjából is hiányolta. A részletekről szólv felhívta a figyelmet a *német* jelző alkalmazásának sértő voltára (történelem 28. old.), valamint a *konzervatív* jelző félrevezető alkalmazására (ugyanott, az 1956-os anyagnál).

Páldi János arról szolt, hogy az átjárhatóság elvárása illúzió, s vitatta az elnökségi ter-

vezetve foglalt megoldási javaslat (a fogadó iskolához rendelt felelősség és eszközrendszer) helyességét. Felhívta a figyelmet arra, hogy a tananyagkifejtésekben súlyos fogalmi zavarok vannak, s ironikusan helytelenítette a „például-tanterv” szövegalkotási módját.

Mihály Ottó – elsősorban az időközben eltávozott Lukács Péterrel vitázva – kétségbe vonta a szerkezet központi szabályozásának lehetőségét. Az aggályokra vonatkozóan emlékeztetett arra, hogy a 16. életévig tartó tankötelezettségről a hatályos törvény rendelkezik (a NAT ezt az előírást követi); s a tantárgyi rendszernek európai hagyományokra hivatkozó rekonstrukciója is lehetetlenség, s megannyi példát – például science – idézett. A 6 éves alsó szakasz (elemi) vitáiról szólva figyelmeztetett arra, hogy ma is 500 településen csak 4 osztályos iskola működik, s figyelmeztetett a kisiskolák teljesíthetetlen finanszírozási terheire. A 8 osztályos iskola kritikájában korábban vizsgatérő téma volt az ötodikesek megannyi tragikus átmeneti konfliktusa. A vallás- és erkölcsstan NAT-ba emelése alkotmányserőtlenne – mondotta.

Laurenzky Ernő a műveltségi területekbe foglalt tervezés pozitív példájaként Németh Lászlóra hivatkozott, a megoldásában az egy osztályban működő tanárceportok koordinált munkájának új szükségletét látta (nem tagadta e téren a képzés felelősségét). A 6 osztályos alsó szakasz mellett fejlődéslelektani érveket sorolt. Hozzászólásában medítált az átjárhatóság elve felett. Úgy vélte, hogy az alpműveltségi vizsga az érettségizőknél ne legyen kötelező. Aggódott az elitiskolák és a tömegiskolák közti szakadék mélyüléseért. Vajon ki finanszírozza a fogadóiskola „magáhozkioskoló” szolgáltatóit? – tette föl a kérdést.

Romhányi Flóriánné a gyógypedagógiai szakma nézőpontjából bírálta a tervezetet. Azt nemcsak kidolgozatlanak, de a normálistól való eltérés mennyiségi-tempóbeli felfogását hibásnak tartotta. Úgy vélte, „speciális NAT-ra” van szükség.

Széchy Éva hiányérzetének adott hangot a kemény ismeretek leírásában (például ökológia). A *polgári értékek* elismerése helyett *egyetemes értékek* megnevezését javasolta. Bírálta a tervezet hungarocentrikus, eurocentrikus, más megközelítésben atlantocentrikus világképét. A világtörténelmi korszakváltásban felértékelődő nagyregiói műveltséganyagára hívta fel a figyelmet. Bírálta mindezek összefüggésében a kreatív tevékenységeket, képességeket háttérbe szorító ismeret túlsúlyosságát. Az előnkénti tervezet átdolgozása folyamán mar-

kásabb, tömörebb szövegezés szükségességére hívta fel a figyelmet.

Petrikás Árpád szerkezeti átdolgozásra tett indítványt az állásfoglalást illetően. A tervezet 1/a pontját önállóítaná, a 17. pontot előbbre helyezné. Kiemelné a bevezetés időpontjának megnyújtására utaló javaslatot, az átmeneti alkalmazásra utaló variációkat, illetve a képzés fontosságát. Övött a lefelé nyitottság veszélyeitől. Úgy vélte, hogy az esztétikai nevelésnek „tantárgyközi területtel” nyilvánítása mellett javasolni kell a *népi kultúra* (nép- és honismeret), illetve a *gyakorlatias tudás* (életvitel, gazdálkodás) területeit is.

Mathovics Eleonóra úgy értékelte a NAT-tervezetet, hogy az nem szerkezetváltási előírás, hanem oktatási szakaszolás. Meggondolásra ajánlotta az 1–4. osztályos idegennyelv-tanítás szerepeltetését. Csatlakozott Romhányiné gyógypedagógusi kritikájához. Igenelte a művelődési területekben való gondolkodást. Idézte a kisebbségi oktatásfejlesztési programban megjelent interkulturalitás gondolatát.

Olasz István a törvény által előírt órakeret és a NAT-ba foglalt arányok feszültségéről szolt, féltve az anyanyelvi nevelés esélyeit. A fakultáció sorsára volt kíváncsi. A történelem-szemlélet elikkadását észreveztele.

Tölgyesi József a műveltség szétszakadásától övött, s féltette a 6 osztályosra való visszarendeződést. Aggódott a NAT-alképzések és a valóság feszültsége miatt. Vajon hogyan sajátítják el az új követelményeket a pedagógusok? Végül a pedagógiai optimizmusra hivatkozott, a megvalósításba vetett hitre, a társadalmi sikerélmény szükségességére.

Körösfői László tájékoztatott a két kormányzó párt közt megindult konzultációkról, utalt arra, hogy a kormányprogram a két párt terveinek összegzési kísérlete. Biztosította a hallgatóságot arról, hogy az MSZP egységben kezeli a NAT-ot, stratégiai koncepciót és a törvénymódosításokat. A „6+4+2”-ről szóló utakról annyit mondott, hogy ha eredetileg nem is szerkezetváltási terv, valójában az lesz az eredménye. Felvetette a kérdést: vajon az alsó szakasz problémái módszertani kultúrával nem fejleszthetők-e.

Demeter Katalin a 78-as tanterv tapasztalatai alapján óvott attól, hogy a közoktatás ellen „frontális támadást” indítson a kormányzat. A 4+4+4 szerkezet mellett szolt a német és az osztrák tradíciók közelsége is. Nő az olló a NAT következtében az iskolák között. Veszélyesnek tartotta, hogy újra a *mitf-re* fordul a figyelem a megújításra váró *hogyan?* helyett. A tankönyvek ziláltságára utalt. A NAT parlamenti jóváhagyása mellett szállt síkra.

Majzik Lászlóné az MPT-nek arra a tradíciójára hivatkozott, mely az oktatás és nevelés egységben kezelésében nyilvánul meg. Úgy vélte, hogy a követelmények közt a neveléssel, a nevelkedéssel összefüggő hangsúlyokat erősíteni kell. Az intellektus mellett az érzelmi, neuromotorikus, egészségügyi, multikulturális fejlesztést igényelte. A kommunikációs nevelési feladatokról világosabb fogalmazást igényelt. Ő is szűknek tartotta az értékek *polgári* jelzőjét.

Nemes Ferenc az ÁMK-ban tömörült pedagógiai progresszió nevében üdvözölte a tervezetet. Optimista volt arra nézvést, hogy végre a tanítóiskolából tanulást szervező, *tanulást segítő* iskola válik. Erre garancia az iskolának adott szabadság.

Szelendi Gábor újlag Beke Katára hivatkozott a 8+4 modell érdekében. Utalt arra, hogy már az MTA műveltségprognózisa is blokkokban fogalmazott.

Laurenszky Ernő igényelte egy *polgári etika* megjelenítését a NAT-ban.

Nyirkos Tibor a bevezetés halogatásának moralizáló befolyásáról, kockázatáról szólt.

A Magyar Pedagógiai Társaság választmányának vitája a közoktatás-fejlesztés stratégiájáról (és a válságkezelésről) Budapest, 1995. május 19-én

Ádám György elnöki bevezetőjében értelmezte az elnökség megfogalmazását a napirendről, hogy ti. nem egyszerűen az elmúlt év decemberében közreadott vitaanyag képezi a vita tárgyát, hanem az időközben sok szempontból válságokkal terhes helyzet is. Tájékoztatt az arról, hogy az akadémiai körök és a közoktatási kormányzat között élénk dialógus alakult ki közoktatási kérdésekben.

Romhányi Flóriánné (Nógrád megyei tagozat) idézte a vitaanyagnak a jelentős fejlesztés szándékához igényelt stratégia szükségességéről szóló gondolatait kifejezte, hogy a VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlása mint a társadalmi egyezség dokumentumai több figyelmet érdemelnek. Szót emelt az óvodai nevelés érdekében, a kisiskolás kori nevelésnek az óvodához közelítő metodikájáért szállt síkra. A pedagógiai intézetek, pedagógusképző intézmények fontosságáról szóló gondolatokat kevesellte, ezen belül óvott az óvodapedagógus-képzés hagyományainak feladásától, mely hagyományok közt a jelöltek pedagógiai-pszichológiai kultúrájának fejlesztése a leglényegesebb; szemben egy tantárgyközpontú képzéssel.

A vita összefoglalásaként a szerkesztőbizottság nevében *Trencsényi László* utalt arra, hogy több kérdésben a választmány – leképezve a pedagógustársadalmat – megosztott. Úgy látja, hogy a szakmánkban hiányzik egy elfogadott *jelenkép* is (mit tekint fejlődésnek, mit leépülésnek a szakma). Eltérnek az álláspontok az autonóm helyi fejlődés erejét, irányait illetően. Vajon az intézményhasználók nem lökik-e fejlődési pályára az iskolákat? A gazdasági restriktió a modernizáció sikerét fenyegeti.

Fábrly Béla a NAT-ba foglalt műveltségkép ellentmondó elemére utalt, az *értéknyilvánítás* problémáit feszegette. A stratégiai dokumentumsomag fontosságára hívta fel a figyelmet.

Hunyady Györgyné, az ülés levezető elnöke a tartalmat vitát összefoglalva úgy vélte, hogy a szerkesztőbizottság ennek tapasztalatai alapján korrigálni tudja az elnökség tervezetét, s ez a választmány *véleményeként* nyilvánosságra hozható. Az ülés emlékeztetője és a tagozati, szakosztályi vélemények együtt képezik a Magyar Pedagógiai Társaság NAT-tervezettel kapcsolatos dokumentumát.

Ungváry János (Közlekedéspedagógiai Szakosztály) a politikai-sz. km-ai egyeztetés fontosságát emelte ki. Hangsúlyozta, hogy a gazdaságra való áttérés kijelöli az oktatáspolitikai medrét, a társadalmi különbségek növekedése meghatározó – vélte. Ebben az összefüggésben kifogásolta, hogy a tervezet korszerűsítéséről, továbbfejlesztéséről beszél, miközben társadalmi rendszerváltás zajlott le, s ennek megfelelően a közoktatás változásaiban is a diszkontinuitás a meghatározó. Ha a piacgazdaság oktatásügye fog kialakulni, akkor az igazságosság elvének érvényesülése eleve korlátozott – fejtette ki. Ugyanezért helyeselte az egységesítés szándékával szóba hozott 10 osztályos képzést. Bírálat alá vonta a központi és helyi irányítás viszonyának anomáliáit is. Aggódott a települési önkormányzatok (elsősorban a kistéleplések önkormányzatai) kompetenciahiánya miatt. Nem vitatta a tervezet kritikáját az „*avult pedagógiai*” módszerekre vonatkozóan, ám óvott a nem mindig helyesen értelmezett pedagógiai szabadság előfordító zúrvagyától. Példáiban az életkori szempontokat figyelmen kívül hagyó maximalista, súlykoló tanárról szerzett tapasztalatait említette. Helyeselte, hogy a tan-

könyvírás lehetőségével a gyakorló pedagógusokat is meg kell kínálni, ám óvott a dilettantizmustól. Dicsérte a tervezet logikus szerkezetét. Felhívott a megvalósíthatóság követelményére, a figyelmet a feltételrendszer problematikájára fordította, e körben a tanítóképzést, illetve a pedagógusok anyagi-erkölcsi megbecsülésének gondjait említette.

Laurszky Ernő (Gyermek és Ifjúsági Mozgalom Pedagógiája Szakosztály) szerint nem valósítható meg a tervezett struktúraátalakítás a kedvezőtlen feltételek közepette. Keményen bírálta a televízióban egy vállalkozótól elhangzott már-már cinikus pedagóguskritikát. Úgy vélte, nem téved a Pedagógusok Szakszervezete, amikor jóslatában a közoktatás visszafejlesztéséről beszélt. Nehezményezte, hogy a döntéshozók elsősorban pénzügyi döntéshozók. A kollégiumi hálózat likvidálását emelte ki mint drámai fejleményt. Óvott az újraközzététel veszélyeitől, a kisiskolások közlekedésére az iskolabusz vagy a falugondnoki mikrobussz megoldásait javasolta.

Bakonyi Pál (az etikai bizottság elnöke) hangsúlyozta, hogy a vitaanyag voltaképpen előtanulmány. Arról szólt, hogy a decentralizáció és centralizáció jogos szándékainak szervesen egymás mellett élése nagy konfliktusforrás. A decentralizálás súlyos egyenlőtlenségekhez vezet (a kistalvak szétmorzsolását említette). A képzési rendszer reformját mint elengedhetetlen feltételt sürgette. A tervezet 38. oldalán szereplő feladatok sorrendszerjét javasolta, vagyis szerinte a vizsgarendszernek (mint e koncepció szerint alapvető szabályozási elemnek) meg kell előznie az eszközrendszer előteremtésének fejezetét. Az adott helyzet és a stratégia viszonyát feszegette. A pedagógusok közti légkört alapvető feltételnek tekintti. Nem lehet beleragadni a napi hangulatokba – vélte –, de nem lehet eltekinteni sem ezektől.

Rókuszfalvy Pál (az etikai bizottság tagja) drámai kérdésében arról szólt: hogyan fognak szorongó pedagógusok iskolai nyugalmat biztosítani a gyermekeknek. A pedagógust nem szabad olyan helyzetbe kényszeríteni, melyben nem tudja tudása maximumát adni. A nevelés a jövő záloga, nem kulloghat a jelenek utána! Kormányfeladat a feltételek elemi biztosítása. Az emberképből kell kiindulni – vélte. Hol a „társadalmi-gazdasági fejlődés halmozódó hatása” – idézte keserűen a vitaanyag mondatát: amikor a közoktatás léptékeze zajlik. Egy nép kultúrateremtő forrásának megőlése – vélte.

Trencsényi László (főtitkár) úgy vélte, hogy minden elengedhetetlen összefüggés ellenére a tárgyalásban el kell különíteni a válságkezelést és a stratégiafoglalást, nem sza-

bad, hogy érvelésekben a két tényező összemósódjék. Minimumkövetelménynek azt gondolja, hogy kényszerű politikai, gazdasági indíttatású döntésekhez ne lehessen és ne keljen szakmai ideológiákat gyártani. Példaként a kisiskolák körüli vitákat idézte.

Halász Gábor (a választmány tagja) az elkülönítés és a bonyolult egymásra hatás értékelésének kettős követelményét hangsúlyozta. Értékelné kell a helyzetet annak tükrében, hogy évek óta nem emelkedett a támogatási normatíva, hogy az önkormányzatok felélték a hiánykompenzáására fordítható tartalékaikat, ezenkívül a kormányzati feladatok legfontosabbika jelenleg a költségvetési deficit lefaragása. Óvott attól, hogy az érzelmi és a racionális reagálás összemósódjék, kioltsa egymást. Érzelmekkel – fejtette ki – a válsághelyzet nem kezelhető, technikákat kell rá racionálisan kidolgozni. A prioritások problematikáját helyezte középpontba. Ezen belüli a hangsúly a 14-16 évesek iskolázásán van. A középfokú oktatás expanziója zajlik, ezt a helyzetet kezelni kell. A szerkezeti problematika is ezért tolu előtérbe. Nem arról van tehát szó, hogy ezt valaki akarja, hanem a ténylegesen zajló folyamatok igénylik ezt. Úgy vélte, hogy a piacgazdaság körülményei közepette is lehet igazságosság. Az eszközrendszer kérdései közül azt emelte ki, hogy lehet-e a decentralizáltság állapotát közepette pozitív (prioritásokat követő) állami politikát csinálni. A közigazgatási rendszer realitásait figyelembe kell venni, irreális az a megoldás, mely nem az önkormányzatiság viszonyaihoz illeszkedik. Úgy vélte viszont, hogy a kis helyi hatóságok sokasága nem szükségszerű, területi integráció szükségéről szólt, tanügyi igazgatni csak megfelelő méretek esetén lehet. Úgy vélte, hogy stratégiát nem MKM-szinten, hanem kormányzati szinten, illetve az iskolafenntartók és a kormányzat kooperációjának szintjén kell megalkotni. Való igaz, hogy a megvalósíthatóság is alapprobléma. Am a középfok expanziójának támogatása, tehát a zajló folyamat gazdaságilag is hatékonyan kezelhető, hiszen épület és álláshelytartalék adva van, csak az alkalmazkodás költségei szorulan finanszírozásra.

Széchy Éva (alelnök) úgy vélte, hogy más helyzet volt akkor, amikor a választmány (III. 3-i ülésén) napirendre tűzte a stratégia kérdését. Mára szertefoszlott az ezredforduló iránti bizalom. Nem hiszi, hogy kettéválasztható a stratégia a válságkezeléstől. Meglesznek-e a feltételek? Kiindulási pont az állammegóvás minimális programja, hogy ne szűnjenek meg iskolák, ne legyen kevesebb álláshely. Már lelki készítés is alig van a pedagógusokban a nehézség leküzdésére. Például az egyetemen is

azzal foglalkoznak, hogy ki lesz a 300 elbocsátandó között. Nem tudnak a hallgatók kezébe könyvet adni, a tanszék lemondja a folyóirat-előfizetéseket. A felsőoktatásban drámai méreteket ílt az agyelszívás. A lehetetlen viszonyok közepette – drámai részleteket sorolt példaként – a nemzeti bünnel nevezhető kontrasztelekció érvényesül. Az esélyegyenlőség elve mára illúzió. Persze, harcolni kell érte, a tehetségfejlesztés, a kollégiumi rendszer mind-mind megoldás lehet. Ne válasszuk el a jelent és a jövőt – szökött fel.

Szebenyi Imre (Felsőoktatási Szakosztály) indítványozta, hogy a választmány külön foglalkozék a felsőoktatás helyzetével. Történetei e szféra ellehetetlenüléséről szóló adalékok voltak.

Fábry Béla (titkár) hangsúlyozta, hogy stratégiára szükség van. Össze kell rendezni az elemeket, nem szabad a spontán folyamatoknak eluralkodniuk. Egyetértett azzal, hogy a stratégia ma a prioritások felállítását jelenti. Forráshiányos helyzetben nem lehet minden rendszerlelemet egyszerre fejleszteni. Elfogadja a tervezet 19. oldalán felállított sorrendiséget, ám úgy látja, hogy a feltételek közt a pedagóguskérdés a legfontosabb. Képzés, átképzés, önképzés kulcsfogalmak, ezek erőteljesebb hangsúlyozására lenne szükség.

Csizmadia Ferencné (Családpedagógiai Szakosztály) úgy vélte, hogy meg kell őrizni a közoktatás jelenlegi állását. Az emberi tényező fejlesztése a legfontosabb. Az egészségügyi oldalra, a devianciák megelőzésére kell nagyobb figyelmet fordítani. Itt kell az életre nevelés, a humanizáció, az esélyegyenlőség kérdéseiről szólni, miközben újabb szakterületek jönnek létre, mint pl. a családpedagógia. A társadalmi-gazdasági válság leküzdésében az oktatásnak prioritást kell adni.

Báthory Zoltán (közoktatási helyettes államtitkár) megérti, ha a távlati fejlesztés vitájában a kínzó napi problémák is megjelennek. Mégis úgy véli, hogy az oktatáspolitikában szét kell választani a diagnózist a terápistól, különben kapkodó lesz a válságkezelés is. Reméli, mondta, hogy a Magyar Pedagógiai Társaság mint a legnagyobb, legdifferenciáltabb szervezet külön és összefüggéseiben is tudja tárgyalni a stratégiát és a válságkezelést. Véleménye szerint a magyar oktatáskutatás – hallgatva a vitában értelem megszóllalokat – képes egy jó stratégiai dokumentum megfogalmazására. Ez persze még nem fogja működőképesebbé tenni az ezer sebből vérző közoktatásügyet. Mégsem lehet mást csinálni: kitaposni azt az utat, ahol egyszer majd sztráda lesz! A stratégia helyzet-elemző részében immár nemcsak a 40 + 4 év

tanulóságait, de az utolsó 9 hónapét is fel kell dolgozni. Év végére új bizottság újabb vitanyagot fog a szakma elé tární.

Csakugyan a helyzet nehéz elemei közé tartozik az önkormányzati iskolafenntartás. Ez összefügg a kettős irányítási rendszer problematikájával. Vajon ennyi idő alatt beigazoldott volna, hogy ez rossz rendszer? A virágzó demokráciákban működik. Vajon miért nem működik magyar viszonyok közt? Ezt érdemes vizsgálat tárgyává tenni. Szükséges-e 2000 helyre aprózni a tanügyirányítást? A törvénymódosítási tervzet a szélsőséges decentralizáláshoz képes egyensúlyra törekszik. Az ún. strukturávitákról elmondta, hogy az másodlagos, alapvető a tartalmi szabályozás logikája; az, hogy 16 éves korig teljes képzést kapjon minden tanuló. Ma még tele van a 14-16 évesek képzése szakutccával. A 8 éves (elmeszesedett) iskola nem válaszolhat ugyanazokra a kihívásokra. Hová kell tenni a szakaszhatárt? A 12. életév utánra, mégiscsak ekkor válik a „gyerekből tanuló”. E vitákban is el kell különíteni – tanácsolta – a politikai és a szakmai kérdéseket. Az „ezer sebet” ne keverjük a stratégiába, mert ez már politikai megközelítés, holott politikai megoldás helyett ő maga a „szakértői adminisztráció” attitűdjét képviseli. A szerkezetvitát az MKM el is halasztotta. Új javaslat készül. Az átdolgozott NAT sem „rejtett strukturák” mentén tárgyalja a követelményeket.

A vitákban – indítványozta – külön kell választani az oktatáspolitikai logikát és a pedagógiai. Előbbi nem indulhat ki az embereszményből, hiszen ebből több van. Az oktatáspolitikai feladata, hogy szabadságjogokat biztosítson, feltételeket teremtsen, kijelölje az általános műveltség alapjait, a vizsgakövetelményeket, s a strukturáról mondjon valamit. Fel kell szabadítani a mozgásteret, hogy az iskola kibontakozhasson, a civil szféra értékeit a pedagógia megvalósíthassa, mégpedig a helyileg aktuális értékeket. Ez, az iskola szintje az, ahol az önkormányzatiság található a felelős, programalkotó pedagógiával.

Mikor kezdődött a reform? A 80-as években, sőt tán már a 60-as évek végén? Szerves reform ez, nem egyszerűen a 4 év, s nem is az utóbbi 9 hónap fejleménye. A maga részéről lát tartalékokat a közoktatás energiájában, mely energiák egy stratégiát követve aktivizálódhatnak.

Ami a válságkezelést illeti: az MKM e kérdésekkel is foglalkozik. A közeljövőben nagyszabású szakmai konferencia lesz az önkormányzatiság problémájáról, tájékoztató készül az iskolák körüli változtatások szabály-

rendszeréről (hiszen pl. a Csaba utcai intézkedések is nélkülöztek a törvényességet), az óraszám kérdésében is állást foglalt a minisztérium, manőverezések folynak, bizonyos dolgokat fel kell adni, hiszen a Bokros-csomagnak már 1990-ben volt időszerűsége. De vannak kérdések, melyekben a közoktatási kormányzat nem enged: ilyen a minőségi bérezés megoldása, a pedagógusok óraszámnövelésének határai, a csoportbontás akadályozásának mérséklése

egy kompromisszumokra törekvő taktika mentén.

A közoktatási kormányzat – hangsúlyozta végül – nyitott a diskurzus előtt. Nem mondhatunk le a távlatról – vélte –, miközben jogosnak ismerte el, hogy a „tűzoltással” is többet kell foglalkozni. A bírálattal időben érkezik, meg fogják fontolni – fejezte be választát.

Ádám György (elnök) megköszönte a vita résztvevőinek aktivitását, s a napirendet lezárta.

Tájékoztató az Országos óvodai nevelési program Irányelvek az óvodai neveléshez című vitaanyag szakmai vitájáról

A Magyar Pedagógiai Társaság Kisgyermeknevelési Szakosztálya május 31-én vitát szervezett a budapesti Móricz Zsigmond Gimnáziumban.

A hozzászólásokat az elhangzás sorrendjében rövidítve ismertettük, megőrizve a kollégák mondanivalójának egyéni stílusát, megfogalmazását.

Romhányi Flóriánné (Salgótarján): Az észrevételek, kritikák alapján kristályosodott ki a mostani anyag. Azt szolgálja, ami a célja: minden óvodának irányelve. Nem mesél, konkrét. Egyensúly van a spontaneitás és a tervszerű nevelőmunka arányában. Az egyéni és közösségi nevelési szempontok egyensúlyi összhangja is jó. A negyedik résztől kicsit bőbeszédű az anyag, de elfogadható. Szépség-hibák: sérti az önérzetét a mese, a vers kiválasztásának kifejtése. Miért torna a torna? Miért játékos tevékenység? A munka? Elfogadja, jó munkának tartja, de örülne, ha a kifogásokat figyelembe vennék.

Sebestyén Miklósné (Diósjenő): A gyakorlatban a szabadság és a szabadság keveredik. Az ország óvodái színes paletta. Jót akarnak, de vajon az-e? Szükség van az irányelvekre. Szabadságot ad, köt és eligazítást ad. A vezetőnek biztonságot nyújt. Belefér minden irányzat. A módszerek szabadsága mellett ott a feladat: minden gyerek iskolába kerül. Ki véleményezi a helyi programot? Külső vagy belső szakember? Kik a szakemberek?

Forrai Katalin (Bp.): Részletesen szól arról, hogy 50 év alatt mennyit változott az óvoda. Az 1971-es, a 89-es program szabadságot adó, de követelményeket, illetve szinteket meghatározó volt. Hiba lenne, ha az óvodahálózat felborulna. Hangsúlyozta, hogy az érvényben lévő programot a gyakorlat és a képzés merevítette meg (például nem igaz, hogy az ének csak járással kezdődhet...). Mi-

közben az óvodák sokat változtak, az iskolák nem, ezért kell a NAT. Pethő Ágnessel való beszélgetésére hivatkozva elmondta, hogy ez vitaanyag, az óvónők hozzászólásai kiegészíthetik, majd a minisztérium jóváhagyja. Törvényerőre emelése után 3 év alatt érlelődik, és utána készíthető az új program. Jelenleg a fogalmak tisztázatlansága (szabadság, szabadság) megzavarta az óvodákat, és egy-kéthetes tanfolyam után azt hiszik, hogy mondhatják „a Waldorfot”. Felművelten csinálni valamit nem szabad. Használunk olyan módszereket, melyekre nincsenek felkészítve. Ugyanakkor a jelen nem olyan rossz, hogy mindenesztől kidobjuk. Hangsúlyozta, hogy a szabadság nem szabadság. A foglalkozás kötelező, kötetlenül kezdhető, de meg kell tartani. Nem olyan az irányelv, hogy erre program épüljön az ének-zene terén. Ennek az életkor-nak nem a tánc, hanem az énekes játék a sajátja. A játékos mozgás a fő. A tánc ellen tiltakozik. Esztétikusan nem képes megvalósítani az óvodás. Ez a néphagyományok megcsúfolása (például óvodás ügyes tánc). Ének-zene legyen a neve tánc nélkül.

Csizmadia Ferencné (MPT Családpedagógiai Szakosztály): A devianciák erősödését érzi napjainkban. Az óvoda funkciójának a kiegészítését javasolja a szülők körében a pedagógiai ismeretek terjesztésével. A szülői nevelést segítő szerep nem hagyható ki. Kijön nagyobb hangsúlyt az anyagban a hátrányos helyzetű gyermekek nevelése, a helyi néphagyományok ápolása. A közös élmények, ünnepek, a teljes családra hatásos fontos feladat. A harmadik részben a szakemberek felsorolásának kiegészítését kéri családpedagógussal. A gyermekvédelmi felelős családpedagógus végzettséggel rendelkezzen. A negyedik részben kijön nagyobb szerepet az elfogadás, egymás szeretetére nevelés, a másság elfogadására ne-

velés. A családpedagógia legyen a továbbképzés, a képzés anyaga.

Keresztúri Ferencné (Bp.): Hozzászólása kezdetén a 71-es program készítésére, a közreműködők érdemeire utalt. Kérdéseket tett fel az irányelvek mellett közzétett kérdések értelmezéséhez. Miért nem tesz említést a reformpedagógiai irányzatokról? Miért nem nyilvánít véleményt az alternatív koncepcióról? Hogyan kívánja az óvodai hálózat torzítását megelőzni? Milyen feltételrendszerhez köti a helyi keret-terv kialakítását? A pedagógiai szabadság kérdésénél miről van szó: centrális programról vagy egy dokumentumról, amely elveket tartalmaz?

Dr. Takácsi Nagy Lászlóné (Bp. II. kerület): Mire jöttünk ide most? Azt hitte, hogy a nemzeti programról van szó, nem pedig a helyi programokról.

W. Mikó Magdolna (Szarvas): Válaszolt a felvetett kérdésre a fogalmak tisztázása érdekében. Nagyon jó az érvényben lévő program. Az oktatási törvény előírja az országos program megjelenését. A gyakorlatban jelen vannak alternatív törekvések. Az anarchiának gátat kell vetni. Irányelvekben nem kell mindennek benne lennie. A lehetőséget kell biztosítani, hogy minden irányzat beleférjen. A választás szabadságát. Az elnevezés okoz zavart: a neve program, ami alatt a gyakorlat mást ért. Ha elfogadják az irányelveket, minden óvoda dönthet, mit választ. A helyi programokat az önkormányzat hagyja jóvá szakértői vélemény alapján szakértői listáról. Fontos, hogy értsen hozzá. Végül utal a tánc szóra, ők a ritmikus mozgásra gondoltak.

Gerő Zsuzsa (Magyar Pszichológiai Társaság): Címjavaslat: Irányelvek az országos óvodai neveléshez, nevelési programokhoz. Javaslatok a személyi feltételekhez: pártatlanság, világnézeti nyitottság, sokszínűség az ellentétek elviselésében is. Egyéb szakemberek közreműködésének körét bővíteni szükséges, hogy az óvónő igénybe vehesse munkája segítése érdekében, pszichológiai konzulenshez fordulhasson, pszichológushoz saját mentálhigiénés ápolása érdekében is. A negyedik fejezet hiánya a beszélgetések minden témakörben, a civil beszélgetések helye, ideje, lehetősége. A gyermeki beszédre figyelés kiemelése, a beszélgetése mint konkrét, hanguljos feladat.

Dr. Mészáros Vincéné (Bp.): Tízéves kor alatt ne tanítsunk táncot. Molnár István néptáncosra utal. Olyan szellemi töltésű a tánc, amivel nem rendelkeznek a gyerekek. A népi játék maradjon az óvodában, és ez eljuttatja a gyereket a népi tánchoz. A szabadságot el kellene kerülni. Merénylet a gyerek ellen a sok

szerepeltetés, a zenés darabok betanítása, a tájolás. A báb is játék és nem színészi produkció. Hangot kell adni ezeknek az irányelvekben is.

Fábián Károlyné (MOE): Fogalmi problémák vannak. Az Irányelv elvi szinten fogalmak. A társadalmi igények hatása nagy az óvodákra, változni kell a pedagógusnak is. Állandóság és változások összhangjának megteremtésére van szükség, nehogy a változások eltöröljék az óvodát. Azért van szükség az irányelvekre, hogy megvédje az óvodát, korlátokat kell szabni. Jó ha van, de kell az állandóság, az értéket maradjanak meg. Mi a helyi program? Az irányelvek és a nevelési program nem áll ellentétben. Az óvoda benyújtja a minisztériumba, a Köznevelési Tanács véleményezi. Ehhez kell az Irányelvek. A hibridek létrejövetelének veszélye áll fenn. A helyi programok létrejöttének négy fajtáját sorolta fel: alternatív program választása; alternatív program egy részének választása; az óvoda készít saját helyi programot, melynek jóváhagyása szükséges; a 89-es programot választja az óvoda helyi programnak. Nem lehet teljes korlát, de szükség van egy elvrendszere.

Molnár Ildikó (Bp. XII. kerület): Felolvasa majd két kerületi óvoda véleményét. Saját véleményeként elmondja, hogy az Irányelvektől azt várja, hogy védje meg a gyereket. Ne lehessen kísérletezni a gyerekekkel. A gyermekközpontúság kapjon nagyobb hangsúlyt. A tárgyi feltételek részletesezt és konkrét leírását igényli (gyermeklétszám meghatározása).

Gulyás Antalné (Vág, Győr-Ménfőcsanak-Sopron megye): Több közoktatási fórumon volt, ahol meg sem említették az óvodát. Veszélyben vannak az óvodák. Nagyon fontosnak tartja a szülőkkel, az iskolákkal való kapcsolat kialakítását, de a legfontosabb lenne, ha az óvodák és önkormányzatok kapcsolata normalizálna. Ecseltel a kisteleplúleki problémáit.

Pázsikné Szilágyi Gabriella (FPJ): A szakmai viták során egyre jobba válik a vitaanyag. Abban bízok, hogy az 5-6. változat még jobb lesz. Ez az anyag áttekinthető, szerkezete jó. Jól szolgálja a használhatóságot. Helyi programot eddig nem csináltak az óvónők, de lehetőséget kell adni rá, hiszen érdekes dolog az innovatív tevékenység. Az elhivatott szakemberek biztosan vállalkozni fognak rá. Javaslatok: a feltételrendszert személyi, tárgyi téren konkrétan le kell írni. A vállalt programra az óvodapedagógus legyen felkészítve, felkészülve. Legyen hozzá megfelelő képzettsége. Korlátot kell tehát állítani. Konkrétan meg kell fogalmazni, hogy ki segítheti az óvodapedagógus munkáját. (Nem pedagógus, de ki, egyéb szakember, de ki?) Az épületek megfeleltetését

is le kell írni, mert vannak elriasztó gyakorlati példák. Az kell megfogalmazni, amiből nem szabad engedni. Az épületnek meg kell felelnie az egészséges életmód és higiéné követelményeinek. A 178. oldalán az óvoda színességének, ingergazdagságának meghatározása felesleges. Hasonlóan a gyerekek másságának kifejtése alapján a család mássága is kapjon megfelelő hangsúlyt. A kapcsolatokat illetően az óvónő feladatát konkrétan meg kell határozni. Az együttműködés formái, stílusai, tartalmát is szükséges megfogalmazni. A negyedik részben hiányzik az anyanyelvi nevelés, a kommunikáció (az idegen nyelvi nevelés is kezelhetőbbé válna). A torna megfogalmazás szűkebb, mint a testi és mozgásfejlesztés. Kevés a természet- és környezetvédelmi nevelés tartalma. A festés kimaradt a címből. A játékról: nem fogalmazódnak meg az óvónő feladatai. Jobban el kellene válnia a gyermeki tevékenységnek és az óvónői feladatoknak. A játékszerrekről van szó, de hiányzik a gyermeki kreativitást fejlesztő játékeszközök szerepe. Az óvónő legfontosabb feladata az élmény biztosítása. Az első részben meg kell határozni, hogy mitől óvoda az óvoda mint a közoktatás szerves része. A fejlődés jellemzőinek felsorolása sok általános, iskolai szintű megfogalmazást tartalmaz, és így nem ad konkrét segítséget az óvónőnek. A kötelező, egyéves óvodába járás kiemelése félrelehetővé válhat. Ennek változtatását kéri.

Tanai Károlyné (Sümege, Veszprém megye): Köszöni az Irányelveket, tudatos munkát lát mögötte. A vidék kéri: alapvető dolgokat hangsúlyozzon az anyag, mivel az óvodák létéről van szó. A személyi és tárgyi feltételeket konkrétan határozza meg. Mi kell ahhoz, hogy működjön az óvoda? Az iskolai követelményeket nem veszi figyelembe az anyag, pedig sok az elvárás. A szervezett tanulás után kócos van. Kevés a tudatos óvónő. A felügyeleti rendszer nem jó. Ki fogja hívni a szaktanácsadót, ha fizetni kell érte?

B. Méhes Vera (Bp.): Teljesen tévesnek tartja a *Játék* című rész egész 4. bekezdését. „A kisgyermek első valódi játszótársa... stb.” Szerinte ez az elméleti fejtegetés felesleges is az Irányelvekben. Feltétlenül ki kell hagyni. Az előző és következő bekezdések elegendőek és helyesek. Az óvodások tanulási folyamatában nem emelné ki az utánzást és még kevésbé az óvónői kezdeményezést, az óvónő által irányított megfigyelést, az óvónő által kezdeményezett foglalkozásokon megvalósuló tanulást.

Ezek az irányelvek nem felelnek meg az alternatív pedagógia több ágzatának, valamint a modern gyermeklélektan állításainak

sem. A természetben adódó vagy megfelelően és tudatosan kialakított környezet motiválhatja az óvodás korú gyereket tevékenységre, problémameglátásra és annak megoldására, tapasztalatszerzésre, megfigyelésre az óvónő közvetlen kezdeményezése és irányítása nélkül. Ezeknek a lehetőségeknek a biztosítása sokkal jobban segíti a gyermek képességeinek fejlődését, a felfedezés örömet, mint az óvónő irányítása, jóllehet sok esetben az is kedvező lehet.

A *Tanulás* lehetőségek formái bekezdésben javasolja beiktatni a következőket: a gyakorló játékban a gyakorlott funkció; a didaktikai játékeszközökkel folytatott tevékenységben (játékban) – az annak megfelelő ismeret vagy/és képesség; a konstrukciós játékokban a kreativitás, együttműködés stb.; a szerepjátékban ismeretek szerzése és gyakorlása, tevékenységek gyakorlása, együttműködés, szociális tanulás, beszédképesség és egyéb kommunikáció, szokások, tolerancia tanulása, önálló megfigyelés és ennek nyomán összehasonlítás, következtetés, manipuláció; valamilyen tevékenység ismétlése, gyakorlása – ami egyaránt lehet játék vagy munka.

Barnáné Likovszky Márta (Bp. XXI. kerület): Az óvoda funkciójának kiegészítését kéri, mivel már most teljesíti az óvoda a kompenzáló funkcióját. Ugyanakkor az óvoda ellát közéleti funkciót is, mivel társadalomra való hatása erősödik.

Major Aranka (Bp. XII. kerület): A koncepció alapelveit jónak, használhatónak tartja. Pozitívuma, hogy a nevelés és az oktatás egységére épít. Az értelmi nevelést a tapasztalatokra, élményekre alapozza, ebből indul ki. A speciális területekhez meg kellene fogalmazni, hogy a képzést az óvónő vagy az adott területre speciálisan képzett szakember végezheti-e az óvodában. Ha óvónői feladat, akkor az óvónők továbbképzését kell hozzá biztosítani. A szabad programválasztás az intézmény saját arculatának kialakulását segítheti, a program kidolgozásánál azonban a fenntartónak nagyon körültekintően kell a szakértőket kiválasztani.

Schmidtné Szabó Edít (Bp. XII. kerület): A tervezet megfelelő alapot nyújt az alternatív programok, a helyi sajátosságok figyelembevételével való bevezetésére, alkalmazására. Lehetőséget ad a pedagógiai szabadság érvényesítésére. Kiemelkedő helyet és figyelmet kap az alapvető emberi szabadságjogok tiszteletben tartása, valamint a hazaszeretetre nevelés, a nemzeti hagyományaink megismerése, őrzése. Fő kritérium a gyermek fejlődő személyiségének tiszteletben tartása, a gyermekkörzpontúság. A differenciált egyéni bánásmód elvétel és gyakorlatával az eltérő fejlettségű gyermekek

jól fejleszthetők. Kérjük, legyenek figyelemmel arra, hogy egyre több „neurológiai hátránnyal” küzdő gyerek jár óvodába. Fejlesztjük elsősorban óvónőkre hátrul, akik kevés gyakorlati tanácsot, segítséget kapnak más szakemberektől. Több figyelmet kellene fordítani a környezeti megismerésén túl a környezetvédelemre.

Nagy Jenőné (Szolnok): Az Irányelvek rendkívül értelmes, kidolgozott óvodapedagógusi emberfőknek készült. Sok általános elvet tartalmaz, amit ahányan vagyunk, annyiféleképpen értelmezhetjük: például életkornak és fejlettségnek megfelelő tevékenység, megfelelő műveltségtartalom. Ezek olyan tág elvek, amelyek körébe minden belefér, ha a tevékenység játékos. Anarchia van abban a tekintetben, hogy nincs megalapozott értékrendünk, pedig van kiváló programunk, amely 400 oldalon kifejti, hogy mi a követendő, mi a kívánatos a magyar óvodában. Nagyon kedvező, hogy az érzelmi nevelés az óvodai nevelés feladatai közé került (117. old.). A személyi feltételek között pontosítani kellene, mit értenek azon, hogy szükség esetén egyéb szakemberek közreműködhetnek a nevelésben. Kik, milyen diplomával? Ha igaz, hogy az óvónői munka külön szakma, akkor az alapelvben rögzíteni kell, hogy csak óvodapedagógusi diplomával rendelkezők kapcsolódhatnak be a nevelőmunkába. Az Ének rész címe pontatlan. Tánc nincs az óvodában. Dalos játékok vannak, melyeket lehet variálni egyszerű tánclepekkel. Címjavaslat: Ének, zene, dalos játékok. Értelmetlen az első mondat (Örömmel, érdeklődéssel forduljanak az énekes tevékenységek felé...). Kimaradt az értékes, igényes zene hallgatása, a hangszeres zene fontossága, az éneklési készség egyéni fejlesztése, a zenei kreativitás fokozása, zenei alapfogalmak játékos megismerése... Úgyesen applikált anyag a *Külső világ, tevékenység megismerése* című részben a matematikai tapasztalati lehetőség. Kimaradt a tárgyi-emberi-természeti környezet szépségének megfigyeltetése, pozitív viszonyulás kialakítása. Ez adja meg az alapot a külső világ megvédéséhez. A munkánál elég lenne az „örömmel, szívesen végzett” jelző, nem kell, hogy „játékos” legyen. A tanulás meghatározásánál nem jelenik meg a játékoság, pedig fontos lenne.

Kovácsnai Kató: Az Irányelvek összehasonlíthatatlanul jobb, az emberi személyiség teljes kibontakoztatását célzó, kiérleltebb anyag a korábbi változatnál. Most is érzékelhető bizonytalanság az irányelvek és a program műfaja között. Ezt mutatja a cím és a helyenkénti átfedések. Cím lehetne: (Országos?) Irányelvek a helyi óvodai nevelési programok

összeállításához. A *Játék* után a *Rajzolás...* fejezet kívánkozik, mert hasonló élményfeldolgozási, érzelmi kifejezési lehetőségek jelennek benne is, mint a *Játékban* és a *mesében*. A *Torna* fejezet akár a *Játék* elé is kerülhetne. A *külső világ...* és a *Tanulás* fejezetek összetartoznak. A *Munka* itt kilóg, illetve „belóg” a fenti kettő közé. Talán a *Játék, Rajzolás Vers, mese*, után lehetne a helye. Nagyon jó, hogy nem korcsoportonként, hanem az óvodáskor végére dogorták fel – az ötödik fejezetet, az egyéni sajátosságok, az eltérő fejlődési ütem figyelembevételével – gondolva az osztatlan csoportokra is. Az óvoda kapcsolata(i)hoz talán jó lenne bevenni a nevelési tanácsadókat is, mert nincs mindenhol pszichológus.

Harcza Tiborné (Martonvásár): Az Irányelvek tömörök és lényeglátóak, szakmabeliek és laikusok számára is egyértelműek, közhírhűek. Magukba foglalják az óvodai nevelés lényegét. A következőkkel lehetne kiegészíteni: az óvodákép második bekezdéséhez feltétlenül szükséges mondat: az óvoda dolgozói a teremben, folyosókon, öltözőkben nem dohányozhatnak. Ugyanezt kellene tartalmaznia a pedagógusok etikai kódexének is. Az egészséges életmód alakítása vagy az érzelmi nevelés és a szocializáció biztosítása című részhez be kell írni, hogy minden gyermeknek folyamatosan éreznie kell a csoportban az óvónő külön neki, személyre szóló szeretetét. A *külső világ* tevékeny megismerése című fejezetbe, a második bekezdéshez zéró mondatként be kell írni: *Megalapozva ezzel az alkotó hazaszeretet, érzelmi motívumait. Ugyanitt az utolsó bekezdés alá: Az aktuálpolitikai nézetek, hatások nem vihetők be az óvoda falai közé, a gyermeklélek manipulálása vétek.*

Villányi Györgyné (MPT Kisgyermeknevelési Szakosztály): A jelen vitaanyag tartalma, felépítése sokkal jobb, mint az előző változathoz. Megfelelő keretet biztosít ahhoz, hogy a Magyarországon létesített, létesülő óvoda célját, feladatát egyértelműen meghatározza. Útmutatást ad a helyi nevelési programok elkészítéséhez. Kellő szabadságot biztosít az alternatív irányzatok alapján folyó nevelőmunka megvalósításához. A következő javaslatok a több helyen tapasztalható általános megfogalmazásokat kívánják konkretizálni, valamint a fogalmak, a kategóriák zavart okozható hatásait szeretnék eloszlatni.

A vitaanyag címe továbbra sem fedi az anyag célját. Mivel egyenrangú a NAT-tal, a javasolt cím: *Alapprogram*.

Az „óvodapedagógus” elnevezés társadalmi, szakmai elfogadása nem valósult meg. Itt az anyagban is kétféleképpen szerepel. Mivel

nem ettől válik az óvó pedagógussá, és a tanító sem tanítópédagógus, az ilyen mesterkélt elnevezés nem fedi az igazi tartalmat, ezért *javasolt elnevezés: óvó(nő)*.

Stiláris szempontból, valamint a fogalom tartalmi oldaláról vizsgálva javasolt, hogy az anyagban következetesen az *életkor* szerepeljen először és utána az *egyéni* utalás. (Például az Óvodakép fejezetben „...az óvodai nevelés gondoskodik: ... értelmi képességek életkori és egyéni specifikumok alakításáról”.

Az óvodai funkciók felsorolásánál „a nevelő és személyiségfejlesztő” helyett *„nevelő-személyiségfejlesztő”* javasolt. Az óvoda funkcióinak bővülése tapasztalható a kompenzáló, felzárkóztató, tehetséggondozó területeken. Ezek szerepeltetése fontos lenne.

A Bevezető 175. oldala utolsó előtti mondatában a különböző pedagógiai törekvések helyett *alternatív vagy egymástól eltérő* szó beírása javasolt.

A Gyermekkép tartalmi kifejtése nagyon jó. A fejezet végén az utolsó mondatot a következőképpen szükséges kiegészíteni: „...figyelembevételével, tekintetbe véve a gyermek érzelmi dominanciáját”.

Ugyancsak az érzelmi nevelés erősítése érdekében az Óvodakép fejezetbe a következő

mondat szükséges: „... az óvodai nevelés gondoskodik: a testi, *érzelmi*, szociális és értelmi képességek életkori és egyéni specifikumok alakításáról.” Ennek következményeként a II. fejezet 2. pontjában kettéválasztására van szükség az érzelmi nevelés külön fejezetbe való szerepeltetése érdekében. A személyi feltételeknél a dajkai feltétel megfogalmazása szükséges. A II. fejezet 2. pontja utolsó bekezdésének tartalma jól konkretizálná a személyi feltételekről szóló fejezetet, ha oda átkerülne az az utolsó bekezdés. Az óvoda kapcsolata(i) című fejezet első mondatában az óvodai nevelés nem a családi neveléssel együtt, hanem ahhoz kapcsolódva, illetve azt kiegészítve szolgálja a gyermek fejlődését. Hiányzik, illetve kevés az anyanyelvi nevelés szerepének kiemelése, a kommunikáció szerepének hangsúlyozása, a szerepjáték erősebb kiemelése, a gyermekek egymással való játékának megfelelő kifejtése, pozitív megerősítése, a játékban történő tanulás jelentőségének hangsúlyozása, a gyermekek egymástól való tanulásának kiemelése, a gyermekek pszichés ellenálló képességének fejlesztését szolgáló lehetőségek erőteljesebb hangsúlyozása.

Végezetül az V. fejezet végén egy bekezdés teljes átírása szükséges, mivel félreérthető (Az öt éves kortól... kezdődő mondat).

Újjáalakult az Új Pedagógiai Szemle Szerkesztőbizottsága. Első ülésén *Köpeczi Béla* elnökletével megtárgyalta a folyóirat helyzetét, terveit. A bizottság tagjai alapján véve színvonalasnak tartják az Új Pedagógiai Szemlét. Többen javasoltak új témaköröket, mások a vitákat, az álláspontok ütköztetését kevesellték. Fontosnak tartották az olvasókkal alakítandó szorosabb kapcsolatokat, az áremelés szükségességének elismerése mellett az esetleges szolgáltatásbővítés lehetőségeit keresték. A szerkesztőbizottság tagjait fele arányban az MPT választmánya, fele arányban az OKI delegálta.

T. Szerkesztőség!

1995. júniusi számukban megjelent, Faludi Szilárd: Quint József című könyvről írott recenziómból sajnálatos módon kimaradt két, egymással szorosan összefüggő és az írás egyik lényegi mondandóját hordozó részlet. E részletek kimaradása miatt (amelyek finom utalást tartalmaztak jelenlegi tantervpolitikánk „európaizálódása” és a hazai előzmények iránt érzéketlenül „szovjetizáló” ötvenes évekbeli tantervpolitika lényegi azonosságaira, de bizonyos megértést is mutattak e tradíció továbbélése iránt) így megbocsáthatatlanul leegyszerűsítették mondanivalómat. Minthogy a cenzúrázás, az éppen uralkodó véleményektől és hangvételtől való eltérések elhallgattatásának hagyományait viszont a magam részéről nem kívánom honunkban és tudományterületünkön támogatni, kérem ezen levélem megjelentetését lapjukban.

Budapest, 1995. június 27.

Üdvözlettel:

Nagy Mária

Elnézést kérünk Nagy Máriától a két részlet kihúzása miatt. Az alábbiakban kiemelve közöljük a kimaradt részmondatot, illetve a második esetben a teljes kihagyott mondatot.

Második bekezdés, első sor:

Faludi Szilárd (aki a kortársak szerint a fiatalon elhunyt Szokolszky István mellett az ötvenes-hatvanas évek legígéretesebb tantervi szakértője volt, **s ma a kamaraerdei szociális otthon lakója**) valójában párhuzamos életrajzot írt: könyvének Quint mellett másik hőse Quint barátja és hűséges munkatársa, Drozdy Gyula.

Második bekezdés, hátulról az ötödik sor:

...szovjet mintán születtek. **(E téren mégiscsak sikerült máig hagyományörzőnek bizonyulnunk: egy mai tantervi szakértőnek is előbb jut eszébe az, hogy repülőjegyet váltson Amszterdamba, minthogy felüljön a kamaraerdei buszra.)** Egy lábjegyzetben...

Contents

Benő Csapó-Mária B. Némethi: What Do Our Pupils Know at the End of the Primary and Secondary School? – Adopting the Knowledge of the Natural Sciences (Page 3)

A Dutch-Hungarian Project

Zsuzsa Mátrai: Secondary School Tests-Banks of Subjects – (Page 12)

Judit Lukács: Maturity Examinations on Mathematics at Regular Sections of Grammar Schools in Hungary (Page 16)

Márta Szakály: Maturity Examinations on Biology at Regular Sections of Grammar Schools in Hungary (Page 30)

Attila Horváth-Gábor Pöcze: Quality and Public Education – Management in Service of the Quality: the „Total Quality Management” in Hungary (Page 52)

Forum

„Our Primary Aim is Preserving Safety of Employment” – An Interview with Mrs. *István Szöllösi*, the General Secretary of Teachers' Trade Union (*Gábor Pöcze*) (Page 63)

„The PDSZ Has Prepared for Handling the Local Conflicts” – An Interview with *Péter Molnár*, the General Secretary of Teachers' Democratic Trade Union [PDSZ] (*Gábor Pöcze*) (Page 71)

Ottó Mihály: The Professional Pedagogical Services (Page 77)

World Review

Peter Jehle-Peter Krause: The Fear is Attending the Theatcher's life. (Selected and translated by Mrs. *László Majzik*) (Page 86)

Over Our Frontiers

Albina Necač Lük: Bilingual Education in Slovenia (Page 97)

Studio

Mária Botfi: The Only Real Learning (Page 102)

From Our Past

To the Memory of Professor *Sándor Nagy* (Page 107)

Critics-Observer

„Through-Lighting” of the Hungarian Catholicism (*István Kamarás*) (Page 110)

László Benedek: Play and Psychotherapy (*István Szávai*) (Page 113)

Inhalt

Benő Csapó–Mária B. Németh: Was wissen die Absolventen der Grund- und der Mittelschule? – Anwendung der naturwissenschaftlichen Kenntnisse (S. 3.)

Über ein holländisch–ungarisches Projekt

Zsuzsa Mátrai: Testbanken für die Lehrfächer der Mittelschule (S. 12.)

Judit Lukács: Abiturprüfung in Mathematik in den ungarischen Gymnasien (S. 16.)

Márta Szakály: Abiturprüfung in Biologie in den ungarischen Gymnasien (S. 30.)

Attila Horváth–Gábor Pöcze: Qualität und Bildungswesen – Das Management im Dienste der Qualität: Total Quality Management in Ungarn (S. 52.)

Forum

„Unsere primäre Zielsetzung heißt: die Beschäftigungssicherheit zu bewahren“ – Interview mit *Frau István Szöllösi*, dem Generalsekretär der Lehrgewerkschaft (*Gábor Pöcze*) (S. 63.)

„Die Demokratische Lehrgewerkschaft ist bereit die lokalen Konflikte zu behandeln“ – Interview mit *Péter Molnár*, dem Generalsekretär der Demokratischen Lehrgewerkschaft (*Gábor Pöcze*) (S. 71.)

Ottó Mihály: Die pädagogischen Fachdienstleistungen (S. 77.)

Weltspiegel

Peter Jehle–Peter Krause: Angst als Begleiter im Lehrerleben (Ausgewählt und übersetzt von *Frau László Majzik*) (S. 86.)

Jenseits unserer Grenzen

Albina Necač Lük: Zweisprachiger Unterricht in Slowenien (S. 97.)

Werkstatt

Mária Botfi: Das einzige echte Lernen (S. 102.)

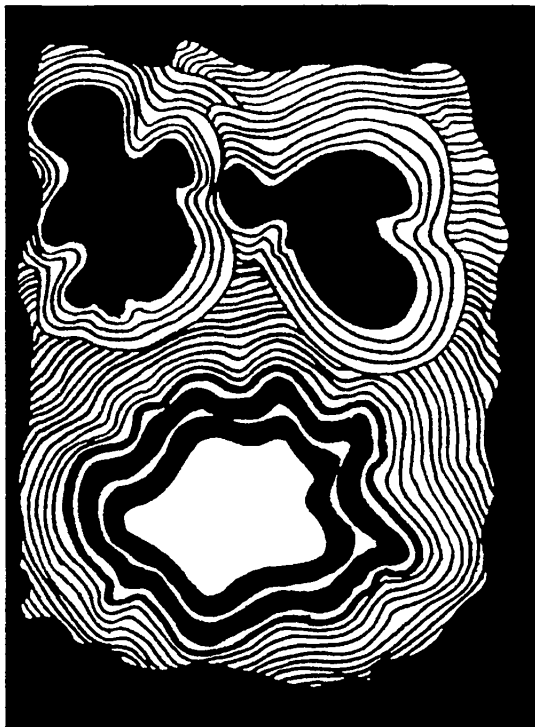
Aus unserer Vergangenheit

Wir gedenken Professors *Sándor Nagy* (S. 107.)

Kritik–Beobachter

Die „Durchleuchtung“ des ungarischen Katholizismus (*István Kamarás*) (S. 110.)

László Benedek: Spiel und Psychotherapie (S. 113.)



Farkas Gabor I gimnazium