

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

Konferencia az érettségről

**A közoktatás modernizációja
és az érettségi**

**Standard érettségi:
lehetőségek és dilemmák**

A kétszintű érettségről

Mit várunk az iskolától?

**Ezerkilencszázkilencvenhat
Szeptember**

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE

A MAGYAR PEDAGÓGIAI TÁRSASÁG ÉS AZ ORSZÁGOS KÖZOKTATÁSI INTÉZET FOLYÓIRATA

<i>Báthory Zoltán</i>	helyettes államtitkár (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest)
<i>Bazsa György</i>	rektor (Kossuth Lajos Tudományegyetem Rektori Hivatal, Debrecen)
<i>Csapó Benő</i>	egyetemi tanár (József Attila Tudományegyetem, Szeged)
<i>Dévai Margit</i>	ügyvezető igazgató (CHEF-Hungary, Budapest)
<i>Hoffmann Rózsa</i>	igazgató (Németh László Gimnázium, Budapest)
<i>Horváth Attila</i>	főigazgató-helyettes (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Lannert Judit</i>	tudományos munkatárs (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Mátrai Zsuzsa</i>	központigazgató (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Nagy Tibor</i>	tanár (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest)
<i>Pöcze Gábor</i>	főigazgató-helyettes (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Schüttler Tamás</i>	főszerkesztő (Új Pedagógiai Szemle, Budapest)
<i>Szabó Iládkó</i>	szociológus (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Szűdi János</i>	főosztályvezető-helyettes (Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp.)
<i>Trencsényi László</i>	központigazgató-helyettes (Országos Közoktatási Intézet, Budapest)
<i>Vámos Agnes</i>	egyetemi docens (ELTE Neveléstudományi Tanszék, Budapest)

Számunk a Művelődési és Közoktatási Minisztérium, az Országos Közoktatási Intézet és a Mentálhigiénés Programiroda támogatásával készült.
Számunkat a Szigetvári Tinódi Lantos Sebestyén Általános Iskola tanulójának rajzai díszítik.

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

Szerkesztőbizottság: 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. Tel/fax: 1344-317 Email: upsz@mail.mtav.hu
Kiadja az Országos Közoktatási Intézet — *Felelős kiadó:* Mihály Ottó főigazgató
A szerkesztőség meg nem rendelt kéziratokat nem őriz meg és nem küld vissza.

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető a szerkesztőségben, a hírlapkézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési Irodában (Budapest, XIII. Lehel u. 10/a., levélcím: HELIR, Budapest 1900), ezenkívül Budapesten a Magyar Posta Rt. Hírlapüzletági Igazgatósága kerületi ügyfélszolgálati irodáin, vidéken a postahivatalokban. Előfizetési díj fél évre 1194 Ft, egész évre 2388 Ft. Megjelenik minden hónap 25-én.

Folyóiratunk példányai megvásárolhatók: Bartók Könyvesbolt 1114 Budapest, Bartók Béla út 25. Tel.: 166-4294 — Mentor Könyvesbolt 1074 Budapest, Rákóczi út 54. Tel.: 342-2121

HU ISSN 1215-1807 — INDEX: 25701-

A nyomás a PRAKTIGRÁF GM gondozásában, az ERFAPRESS Kft. nyomdájában készült. Felelős vezető: Juhász László. Terjedelem: 8,5 (A/5 ív). Táskaszám: 96.193

Konferencia az érettségről

- 3 *Báthory Zoltán*: A közoktatás modernizációja és az érettségi reformja
10 *Hoffmann Rózsa*: Az iskolaszervezettel és a tartalmi szabályozással összefüggő vitapontok
17 *Csapó Benő*: Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák
27 *Bazsa György*: Az érettségi és a felsőoktatás
32 *Vámos Ágnes*: A kétszintű, standardizált, középiskolai érettségi koncepciójának fogadtatása a középiskolákban
38 *Mátrai Zsuzsa*: Érvek és ellenérvek a kétszintű érettségivel kapcsolatban

Látókör

- 46 *Szabó Ildikó–Lannert Judit*: Mit várunk az iskolától?
57 *Szűdi János*: A jogorvoslat rendje a közoktatásban II.

Nézőpontok

- 63 *Trencsényi László*: „Használatbavétel”, avagy a puding próbájának ideje

Dokumentum

- 68 *Horváth Attila–Pöcze Gábor*: Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás

Mentálhigiéné

- 85 *Dévai Margit*: „Egészséged testben, lélekben”
96 „Jó, hogy úgy szeretnek, amilyen vagyok”

Nemzetközi Érettségi VI.

- 105 *Nagy Tibor*: A számítástechnika tantárgy a Nemzetközi Érettségi programjában

Kritika-Figyelő

- 111 Recenzió helyett – Beszélgetés a Jelentés a magyar közoktatásról 1995 című kötetről (*Schüttler Tamás*)

Melléklet

- 120 Az érettségi vizsga reformjának koncepciója

Új tanév kezdődik, a Nemzeti alaptanterv használatbavételének fontos időszaka. Az előttünk álló 10–12 hónapban történik meg az iskolák pedagógiai programjainak és helyi tantervi rendszerének kidolgozása, a központilag meghatározott műveltségterület megkiegészítő helyi tananyagok kiválasztása, tantervvé formálása. A közoktatási törvény nyár eleji módosításával néhány, a megelőző tanévben vitát kiváltott ügyben – érettségi reform, óraszámemelés, differenciált finanszírozás, pedagógus-továbbképzés stb. – döntés született ugyan, de ezzel korántsem tekinthető lezártnak a kialakult polémia. A törvényi döntéssel ugyanis csak bizonyos keretek kijelölése történt meg, a részletek kimunkálása szintén a következő tanév(ek) feladata. Nagyon sok múlik azon, hogy e munkafolyamat során mennyire sikerül a ma még vitatkozó, bizonyos megoldásokat szakmai és/vagy politikai alapon ellenző csoportoknak egymással és az oktatáspolitikai képviselőivel kompromisszumra jutniuk. Mozgalmas, sokirányú tevékenységgel teli hónapoknak néz elébe tehát a magyar közoktatás.

Az Új Pedagógiai Szemle ebben a tanévben is hű krónikása akar lenni a közoktatás történéseinek. A folyóirat szerkesztői azt szeretnék, ha a különböző szakmai, oktatáspolitikai álláspontokat képviselők egyaránt hallatnák hangjukat, ha valóságos szakmai és oktatáspolitikai viták színterévé válna a lap. Ehhez azonban – amint azt az elmúlt évek tapasztalatai mutatják – kevés a szerkesztői szándék, szükség van a szakmai, oktatáspolitikai érdekcsoportok bekapcsolódására is. Kényszerítéssel ugyanis nem lehet plurális oktatáspolitikai nyilvánosságot teremteni. Az oktatáspolitikai szereplőiben kell meglenniük a megnyilvánulási késztetéseknek, a szakmai, politikai érvek kifejezési igényének. A szűk körű fórumokon való véleménynyilvánításból, az azonos felfogást vallók beltenyészetéből nem jöhet létre hatékony oktatáspolitikai kritika. Ehhez az érvek és a nyilvánosság együttese szükségesetetik.

A folyóirat az eddigieknél is jobban szeretné segíteni a pedagógusok tájékozódását, felkészülését azokra az új feladatokra, amelyek által lényegesen megteremtődhet az önmaga szellemi és pedagógiai arculatát meghatározó, autonóm iskola. E törekvés jegyében vállalkozik arra, hogy hónapról hónapra ismertetést közöljön az Országos Közoktatási Intézetben kialakítandó tantervi adatbankjába bekerülő új tantervekről. Miután az ott elhelyezett tantervekhez – csak informatikai úton lehet majd hozzáférni, ezért a tájékozódás megkönnyítésére hónapról hónapra 1–2 oldalas tantervismertetőket közlünk.

Az Országos Közoktatási Intézettel, más vonatkozásban is szorosabbá válik a kapcsolatunk. A figyelmes olvasó néhány hónapja észreveheti, hogy bizonyos cikkek, tanulmányok megjelenését az Országos Közoktatási Intézet támogatja. Ezzel a támogatással némileg javultak a lap megjelenetésének anyagi feltételei, de ami ennél lényegesebb: a közoktatás modernizációjával, a NAT implementációjával – a fogalom új keletű, de nem biztos, hogy a szerencsés magyartitása szerint – használatbavételével, az érettségi és vizsgarendszer reformjával kapcsolatos fejlesztő, kutató munkáról az eddiginél gyorsabban tájékozódhat az olvasó. Az OKI-val való szorosabb együttműködés azonban korántsem jelenti az Új Pedagógiai Szemle függetlenségének bármilyen feladását. A lap ezzel nem válik úgymond az OKI „szócsövévé”, pusztán az eddigieknél nagyobb teret ad a közoktatás megújítása szempontjából fontos fejlesztési eredmények publikálása számára. Ebből azonban semmiképpen nem következik, hogy az OKI munkatársainak szakmai felfogásától eltérő, azzal vitatkozó írások kiszorulnának a lapból. Sőt, a szerkesztőség – amint arra más vonatkozásban már utaltunk – kifejezetten fontosnak tartja az OKI által képviselt álláspontok feletti viták, az ezekkel kapcsolatos kritikák megjelenését.

Báthory Zoltán

A közoktatás modernizációja és az érettségi reformja

1996. június 1-jén és 2-án Konferencia az érettségről¹ címmel, két pedagógiai szakmai civil szervezet vitát rendezett a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja által kidolgozott, az érettségi reformjára vonatkozó koncepciójáról.² A konferencia bevezető előadásában a helyettes államtitkár azt elemezte, hogy az érettségi vizsga reformja során hogyan lehet a közoktatás modernizációs szempontjait összeegyeztetni az érettségihez kötődő tradicionális értékekkel.

Az Új Pedagógiai Szemle azért vállalkozott a konferencián elhangzott előadások szerkesztett változatának és az érettségi reformkoncepciójának a közreadására, hogy lehetővé tegye a széles szakmai közvélemény számára a különböző szakmai álláspontok megismerését, a tervezett változtatásokkal kapcsolatos érvek és ellenérvek mérlegelését.

Egy szubjektív megjegyzéssel kezdem. Az érettségi megújítása szerves része azoknak a reformfolyamatoknak, amelyeknek a gyökerei a 80-as évekre nyúlnak vissza. Tübben és többször szóltunk már arról, hogy a közoktatási rendszer megújítását szolgáló, 1990-ben elindult s 1994-ben kiszélesedett, felgyorsult reformlépések nem előzmény nélküliek. Ezen reformlépések gondolati magvának mindegyike – így az érettségi megújításának gondolata is – ott volt a 80-as évek pedagógiai vitáiban, az akkoriban megjelent szakirodalmi publikációkban, de jelen voltak ezek a gondolatok a nevelőtestületi beszélgetésekben is. Akkor egy túlpolitizált és túlzottan ideologikus légkörben folytattuk ezeket a vitákat, beszélgetéseket, s ezeknek ezért nemritkán bizonyos ellenzéki élük is volt. 1990 óta más légkörben, más lehetőségek között folytathatók ezek a viták, mint ahogy megváltoztak a reformok végrehajtásának a feltételei is. Ma természetesnek kell tekinteni azt, hogy az oktatásügyi szakmai kérdésekben eltérő álláspontok, vélemények nyilvánulnak meg. Mint ahogy az is természetes, hogy a különböző nézeteket megfogalmazók között diskurzust kell folytatni azzal a reménnyel, hogy sikerül konszenzust teremteni, olyan kompromisszumos megoldásokat találni, amelyek, ha nem is mindenkinek, de az oktatásban érdekelték nagy részének megelégedésére szolgálnak.

Reményeim szerint ma egy dologban talán mindenki egyetért, nevezetesen abban, hogy az érettségi jelenlegi rendszere reformra szorul.

Az érettségi reformjának közoktatás-politikai háttere

Az érettségi reformjának szükségessége nem érthető meg és nem is indokolható a magyar oktatásügy általános helyzetének, a végbement átalakulási folyamatoknak az áttekintése nélkül.

¹ A konferencia anyaga az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködése keretében, az OKI anyagi támogatásával jelent meg.

² Az érettségi vizsga reformjának koncepciója című vitaanyagot lásd számunk 120. oldalán.

A nyolcvanas évek végén megindult az oktatáskutatók által régóta alkalmazkodásra képtelennek, rugalmatlannak minősített 8+4-es magyar iskolarendszer spontán átstrukturálódása. Mind horizontálisan, mind vertikálisan eltérő iskolatípusok, eltérő tartalmat oktató iskolák jöttek létre. A folyamat kezdetétől fogva viták tárgya volt az iskolaszervezet spontán átalakulásának megítélése. Eközben 1990-ben a rendszerváltáskor elmulasztottunk élni a történelmi lehetőséggel, hogy a nyolcosztályos általános iskolát kilenc- vagy tízosztályossá alakítsuk. Ehelyett folytatódott a korábban egységes iskolastruktúra feltöredezése.

A közoktatásról szóló törvény módosításának előkészítésekor kérdésként merült fel, hogy az iskolaszervezet alakulásával kapcsolatban mit deklaráljon a törvényszöveg. A törvénymódosítás előkészítésével foglalkozó szakértők arra a következtetésre jutottak: el kell fogadni, hogy a legtöbb polgári demokráciához hasonlóan Magyarországon is tagolt, sokszínű iskolastruktúra alakult ki. Ebből következik, hogy a kormányzat törvényi erővel nem akarja kinyilvánítani, hogy melyik iskolaszervezeti modell a kívánatos. Az iskolaszervezet sokszínűségének, tagoltságának elfogadása egyben azt is jelenti, hogy a kormányzat semlegesen viszonyul a különböző iskolaszervezeti modellekhez, s nem akar törvényben szabályozni egy kívánatos iskolaszervezeti megoldást sem. Az oktatás működésének szabályozásában a kormányzat a tartalmi szabályozásra helyezi a hangsúlyt.

A tartalmi szabályozásban arra történik kísérlet, hogy a társadalom nevében megfogalmazott közérdeket összehangoljuk az iskolák, azon belül a tanárok egyéni szabadságával. A tartalmi szabályozás, amely központi, a kormány által kiadott dokumentumokon keresztül érvényesül, 3 éves kortól 18 éves korig, tehát a közoktatás teljes folyamatára kiterjed. Ezek a dokumentumok megfelelő mozgásteret adnak arra, hogy az iskolák, a pedagógusközösségek megfogalmazzák azokat a nevelési értékeket, célokat, amelyeket az iskola fejlesztésében szem előtt kívánunk tartani, továbbá lehetőséget ad arra is, hogy a pedagógusközösségek meghatározzák azt a műveltségtartalmat – s az ezt rendszerező tantervet, tankönyveket –, amelyet át kívánnak adni tanulóiknak. A közoktatás tartalmi szabályozáson keresztül történő irányítása meglehetősen széles körben elterjedt a világban, elsősorban azokban az országokban, ahol az iskolaszervezet sokszínű, tagolt. Van, ahol az állami tartalmi szabályozás centralisztikusabb jelleget ölt, van, ahol ez kevésbé hangsúlyos, ahol tehát nagyobb teret kap az iskolai autonómia. Nálunk, Magyarországon, a mai helyzetben egy középutas, ha úgy tetszik, közepes erősségű tartalmi szabályozásra törekszünk, amely egyfelől megfelelő erővel fogalmazza meg a „köz” oktatással kapcsolatos érdekeit, ugyanakkor megfelelő mozgásteret ad az iskolák törekvéseinek.

A tartalmi szabályozásnak ezek a dokumentumai: az Óvodai nevelés programja, a Nemzeti alaptanterv, az alapműveltségi vizsga és Az érettségi vizsga reformjának koncepciója. Ahogy a Nemzeti alaptanterv bizonyos mértékben beleütközött iskolai és társadalmi tradíciókba, ugyanúgy az érettségi is – talán még fokozottabb mértékben – beleütközik ezekbe. Miért érdemes, miért szükséges az oktatásirányításnak vállalnia ezekkel a tradíciókkal az ütközést? Talán nem hat patetikusan a válaszom: a közoktatás közeli és távoli jövőjéért.

A közoktatás hatékonyságát befolyásolja hatásának időtartama. Közoktatáspolitikai mércével mérve egy olyan oktatási rendszer, amelyik a 6–14 éves népesség egészét iskolázza be, jobb, mint az, amelyik csak a 6–12 éveseket. Ilyen értelemben a nyolcosztályos általános iskola megteremtésével meghaladtuk az eötvösi mércét. Nyilvánvaló azonban, hogy modern, posztmodern világunkban ez

az általános képzési szint már kevésnek bizonyul. Ha összehasonlítjuk a 14–18 éves korú népesség beiskolázására vonatkozó magyar statisztikai adatokat a nyugat-európai országok adataival, akkor azt látjuk, hogy jelentős elmaradásunk van a teljes középisikolai végzettséget adó iskolázás terén, mivel a fejlett országokban tömegméretűvé vált a középisikolázás.

Emlékeztetni szeretnék arra, hogy a hatvanas évek eleje óta időről időre nálunk is megjelent a középisikolázás kiterjesztésének gondolata, ám a konkrét megvalósítás programjait rendre elvetették az oktatáspolitikai irányítói. Ebből fakad e téren jelentkező elmaradásunk. 1990-ben, a demokratikus társadalmi berendezkedés kiépítésének első pillanataitól kezdve mint valóságos megvalósítható program jelent meg a középisikolázás kiterjesztésének gondolata.

A közoktatás fejlesztésének ma az egyik legfontosabb célja, hogy legalább 16 éves korig, 10 évfolyamon át tartson, általános műveltséget nyújtson. Ezen túl a 16–18 éves korosztály minél nagyobb hányada teljes középfokú végzettséget, érettségit adó középisikolába járjon, továbbá, hogy 18 éves korig tartson az iskolázás. Ez az a célkitűzés, amely ma különösen bonyolulttá teszi, sőt bizonyos értelemben megnehezíti a tartalmi szabályozás és az iskolaszervezet összehangolását. A problémát elsősorban az okozza, hogy van egy domináns 8+4-es iskolaszervezet, és ugyanakkor kialakulóban van az iskolákban az a tartalmi szabályozási rendszer, amely a 10. osztályig határozza meg az általános képzés tartalmát. A 10. osztályig, azaz a 16 éves korig tartó általánosműveltség-közvetítés összhangban van az 1993-ban hozott s ma még hatályos közoktatási törvénnyel, összhangban van szinte minden politikai párt oktatási programjával.

Tradíciók és/vagy a jövő szempontjai

Az általános művelés idejének meghosszabbítása és a közoktatás hatókörének kiterjesztése vitathatatlanul prominens közérdek, amely átmenetileg nem feltétlenül esik egybe bizonyos tradíciókhoz kötődő iskolai érdekekkel vagy egy-egy iskolai, pedagógiai érdekcsoport érdekeivel.

Az érettségi reformját két szempontból kell végiggondolni: egyrészt a tartalmi szabályozás logikája felől, másrészt a középisikolázásnak szánt társadalmi szerepből, nevezetesen abból a társadalompolitikai célkitűzésből, mely szerint kívánatos lenne, hogy az ezredfordulót követő évtized végén a 16–18 éves korosztály 75-80-százaléka járjon érettségit adó középisikolába. A reform során kialakítandó érettséginek egyrészt a tartalmi szabályozás eszközeként kell hatékonyan funkcionálnia, másrészt olyan differenciált követelményrendszert kell támasztania, amelyet a középisikolázás tervezett arányú kiterjesztése következtében a középisikolázásban részt vevő nagyon eltérő felkészültségű és motiváltságú tanulórétegek is teljesíteni tudnak. Az érettségi megfeleltetése ezen két igénynek kétségtelenül szükségessé teszi bizonyos tradíciók jó értelemben vett meghaladását. A közoktatás modernizálása, a korszerű szabályozás mikéntjének kialakítása, a rendszer – s benne az érettségi – egészének végiggondolása szükségszerű, de a meglévő tradíciókkal való útközések miatt nem mindig „kellems” feladat. Amennyiben a tradíciók erősebbnek bizonyulnak a jövő szempontjainál, vagy amennyiben a már említett iskolai csoportérdekek erőteljesebben tudnak érvényesülni a közérdeknél, akkor ebből le kell vonni a szükséges következtetést, nevezetesen azt, hogy a modernizáció jegyében elképzelt tartalmi szabályozási modell és érettségi rendszer nem működőképes, mert a

végrehajtásában kulcsszerepet játszóknak nagyobb hányada számára nem elfogadható. Amennyiben ez így lenne, újra kellene gondolni az érettségi egész rendszerét.

Jelezni kívánom, hogy azok a szakértők, akik kidolgozták az érettségi reformjának tervezetét, nem akarják mindenáron a jövő szempontjait érvényesíteni, nem akarják a szakmai közvélemény ellenében megvalósítani elképzeléseiket. Az azonban szakmai meggyőződésük, hogy jó lenne, ha az érettségi reformja a jövő szempontjainak figyelembevételével történne. Tisztában vagyunk természetesen azzal, hogy az érettségi reformja más módon is elképzelhető. Van olyan megoldás is, amelyben nagyobb szerepet kaphatnak a tradíciók, a hagyományos értékek, de akkor világosan szembe kell nézni azzal, hogy ez a koncepció nem a jövő, és nem a modernizáció érdekeit szolgálja. Mindez azonban korántsem jelenti azt, hogy minden tradíciót, az érettségihez kötődő minden régi értéket tagadni kell, csupán azt jelenti, hogy a tradíciókat felül kell vizsgálni, s el kell döntenie, hogy az értékek egy modern kor viszonyai között is változatlanul értéknek működnek-e, vagy csak egy nosztalgikus szemlélet őrzi érték voltukat.

Az érettségi koncepció modernizációs elemei

Az érettségi reformjának koncepciója megkísérelt egyensúlyt tartani a tradíciók és a jövő szempontjai között. Az érettségi vizsga két legfontosabb jövőbe mutató eleme a standardizáció és a kétszintűség.

Az oktatás minőségének és természetesen a diák tudásának objektív értékelése szempontjából a standardizálást minősítem az elsődlegesnek. Nagyon fontos követelemény, hogy az érettségi vizsga folyamatából lehetőleg minden szubjektivitás kiszűrődjön, hogy a diáknak az érettségin nyújtott teljesítményét ne a tanárnak kelljen értékelnie, hanem a tanár maga is objektív módon szembesüljön tanítványai vizsgán mutatott teljesítményeivel. Korántsem kívánom abszolutizálni a vizsgának a tanítás-tanulás eredményességének, hatékonyságának értékelésében játszott szerepét, hiszen tisztában vagyok a nevelés folyamatjellegével, továbbá azzal, hogy a fiatalok számos olyan képességgel, beállítódással, személyiségvonással rendelkeznek, amelyek a nevelés, a tanítás hatására alakultak ki, s amelyek fejlettsége nem fejezhető ki egy vagy esetleg öt-hat vizsgajeggyel sem. Ezek a nevelési eredmények, értékek kétségtelenül csak a diákok folyamatos megfigyelésével tárhatók fel és ragadhatók meg, s a megfigyelésből nem lehet, nem szabad kiiktatni a tanár szubjektív és intuitív értékelő szerepét, funkcióját. Arra is szükség van, hogy ennek a folyamatnak, sok szempontból ugyan szubjektív tanári megfigyelésnek és értékelésnek az eredményeit valamilyen módon rögzítse, tükrözze a bizonyítvány. Az érettségin mutatott tantárgyi teljesítményeket azonban a lehető legobjektívebben kell mérni, értékelni. Állítom, hogy a tanár számára is kedvezőbb, ha az érettségin a diákok tudását nem szubjektíven megállapított osztályzatokkal, hanem standardizált feladatokkal történő objektív értékeléssel méri meg.

Világszerte törekvés van arra, hogy az érettségit, illetve a tanulók tudását, teljesítményeit átfogóan mérő vizsgákat, amennyire csak lehetséges, standardizálják, a teljesítmények értékelését függetlenítsék a tanártól. A vizsga standardizálása azonban – a ma még sokfelé tapasztalható közhiedelemmel ellentétben – nem csak és kizárólag tesztekkel történő vizsgázást jelent, hanem standardizált vizsgák rendszerét, amelyekben kis tanulmányok, esszék írásától az idegen nyelvi tudás mérésére kialakított bonyolult teszteljárásokig mindenféle kérdezői mód szerepel. A standardizált vizsga rendszerében fontos szempont,

hogy az objektívvá tett vizsga feladatai illeszkedjenek az egyes tantárgyak tartalmához, azok belső logikai szerkezetéhez.

A standardizáció kapcsán joggal vetődhet fel a kérdés: beleillik-e a mi pedagógiai, módszertani kultúránkba a vizsgák ilyen jellegű objektívvá tétele? Erre a kérdésre nem lehet sem igennel, sem nemmel válaszolni, mivel úgy tűnik, hogy egyes tanárok kultúrájába, szakmai-módszertani felfogásába beleillik, másokéba pedig nem. Vannak pedagógusok, akik értik a standardizáció lényegét. Ők a szubjektív tanári értékeléstől való függetlenedést nem tekintik a tanári személyiség degradálásának, devalválásának, mivel belátják, hogy a pedagógiai folyamatban más a szerepe, funkciója a tanftásnak, a fejlesztésnek, és egészen más a szerepe az értékelésnek. Ugyanakkor szembe kell nézni azzal, hogy a magyar pedagóguscéhnek van egy meglehetősen széles rétege, amelytől idegen az objektív, standardizált vizsgával történő értékelés. Ehhez nagyban hozzájárulnak az érettségi körül minden évben jelentkező problémák, helyenkénti botrányok. De szerepük van ebben a standardizációval kapcsolatban kialakult tévhiteknek, a valóságos információk hiányának.

Sok tanár tart attól, hogy a standardizált érettségén nem lesz arra lehetőség, hogy a diákok számot adjanak a helyi tantervek keretében elsajátított többletismertekről. A közoktatási törvény módosított szövege szerint két állami vizsga létezik: az alapműveltségi vizsga és az érettségi vizsga. Mindkettő tartalmaz központi részt, és tartalmazhat egy iskolai részt, azaz az iskola helyi tantervében oktattott ismeretek számonkérését is. A vizsgarendszerben is érvényesül a tartalmi szabályozás ismert logikája. Az állami rész standardizált jellegétől teljesen független az iskola által meghatározott alapműveltségi, illetve érettségi vizsgarész kialakítása. Tehát az iskola – az igazgató és a tantestület – szabadon dönthet abban, hogy az iskolai vizsgarészben standardizálja-e a vizsgát, mindenkit azonos szintű feladatok elé állít-e, vagy több szinten határozza meg a feladatokat. Ez a logika többek között biztosítékot nyújt arra, hogy az érettségire történő felkészülés során ne kényszerüljenek a tanárok és a diákok arra, hogy úgymond csak tesztet megoldását gyakorolják. A helyi követelményekre alapozott helyi vizsgarészben mód nyílik az iskola által közvetített gazdag tudásanyag elsajátításának változatos vizsgaformákban történő értékelésére. Alaptalanok tehát azok a félelmek, amelyek a standardizációban a tanári szabadság, az iskolai autonómia korlátozását látják.

Az érettségi koncepció legjobban vitatott eleme az érettségi kétszintűsége. Az érettségi kétszintűvé tételének szükségessége – amint arra már utaltam – a középiskolának szánt jövőbeli társadalmi funkcióból következik. Az a középiskola, amelyikbe a 14–18 éves korú népesség nagy része jár majd, nem egészen az a középiskola lesz, amely abban a periódusban lehetett, amikor a tanulók kevesebb mint ötven százalékát fogadta be. A középiskolázás expanziója következtében a hátrányos helyzetű, alacsony tanulási kompetenciával rendelkező, gyengén motivált tanulók is helyet kapnak, a kedvezőbb szociokulturális háttérből érkező, jó képességű, gazdagon motivált tanulók mellett. Szembe kell nézni azzal a ténnyel, hogy ezt a nagyon heterogén tanulótömeget nem lehet azonos szintre fejleszteni. A hátrányosabb feltételek közül induló tanulók számára is értelmes és teljesíthető célt, reális iskolai perspektívát szeretne az oktatási kormányzat nyújtani.

A kétszintű érettségi bírálói azt állítják, hogy ez két, alapvetően eltérő tanulási utat jelent a középiskolán belül. Valóban igaz. A két különböző szintű vizsgára történő felkészítés más-más program szerint kell hogy történjen. A bírálók ennek kapcsán azt kérik számon, hogy amennyiben a kétszintű érettségi

két lehetséges tanulási utat jelent, akkor az utak szétválásának időpontját a törvényben meg kell határozni. Egyesek szerint már a 11. osztályban, mások szerint a 12. osztályban szét kell választani a tanulókat. Ezekkel az érvekkel szemben úgy látom, hogy a tanulási programok ilyen jellegű differenciálását akkor kell megkezdeni, amikor azt a nevelőtestület, az iskolavezetés időszerűnek tartja. Ez ugyanis olyan iskolai tanulószervezési kérdés, amely nem igényel törvényi szabályozást. Nem tartom kizártnak azt, hogy lesznek olyan, nagyon magas szinten tanító elit gimnáziumok és szakközépiskolák, amelyek nem fognak élni a kétszintű érettségi lehetőségével, s csak haladó szintű vizsgát szerveznek valamennyi diákjuk számára. Ezt a követelményt – miután a törvény ezt megengedi – felvételkor közölhetik a diákokkal és a szülőkkel, azaz az ilyen elit intézményekbe szinte kizárólag azok a diákok pályáznak majd, akikről nagy valószínűséggel tudni lehet, hogy képesek teljesíteni az érettségi tantárgyak haladó szintű követelményeit. Természetesen tisztában vagyok azzal, hogy nem minden gimnázium és szakközépiskola merítési lehetőségei olyanok, hogy ilyen magas mércét állítson a tanulók elé. Ugyanakkor azt is valószínűnek tartom, hogy a nagy számban hátrányosabb feltételekkel rendelkező tanulókat beiskolázó középiskolák sem fognak úgy dönteni, hogy csak középszintű érettségi vizsgát szerveznek. Elsősorban azért nem, mert él bennük egyfajta pedagógiai remény, ha úgy tetszik: optimizmus az ember fejleszthetőségét illetően. A kétszintű érettségi lehetősége ezeknek az iskoláknak a számára a pedagógiai profil gazdagodását jelenti. A kétszintű érettségi és az ezzel járó tanulószervezési megoldások növelhetik a középiskola belső rugalmasságát, differenciált tanulási utakat kínálnak a képességek és motiváció szerint is nagyon heterogén tanulótömeg számára. Ez az a pont, ahol leginkább beleütközünk a hazai tradíciókba, mely szerint a középiskolai tanulásra csak válogatott – korábban negyvenszázaléknyi, ma ötven-egynéhány százaléknyi – tanuló alkalmasak. Jóllehet ez a szelektált tanulótömeg is képességeit, motiváltságát tekintve meglehetősen heterogénnek bizonyult. Eddig is sokféle tanulószervezési megoldással – csoportbontással, fakultációval – lehetett eljuttatni az érettségig a tanulókat. Az expanzió tovább növeli a tanulók heterogenitását, s ebből fakadóan a középiskolákban tovább fokozódik a differenciált tanulószervezés iránti igény. Nem mellékes szempont továbbá, hogy a középiskola tömegesedése növeli a középiskolai tanárok foglalkoztatási lehetőségeit. Ezt azért is fontos hangsúlyozni, mert az expanzió nélkül a demográfiai trend, a tanulólétszám csökkenése néhány éven belül ugyanúgy elérné a középiskolát, mint ahogyan azt ma tapasztaljuk az általános iskola esetében.

A modernizáció, amint arról szóltunk, szükségessé teszi a középiskolázás kiterjesztését; ehhez a jelenséghez a pedagógiai megoldások, eszközök terén is alkalmazkodni kell. Az alkalmazkodás egyik módja, lehetősége az érettségi kétszintűvé válása. Amennyiben az érettségi reformjában a modernizáció érvényesülni tud, az a középiskolázás egésze szempontjából jelentős fejlődést eredményezhet. Amint utaltunk rá, javul a középfokú intézmények alkalmazkodóképessége, gazdagodik pedagógiai profilja. A hagyományos magas szintű műveltségkövetítés mellett meg tud felelni azoknak a sajátos mai követelményeknek, amelyek az érettségit adó intézményekbe bekerülők, az eddig megszokottól némileg eltérő sajátosságokat mutató tanulók fejlesztéséből, iskolai karrierjük támogatásának igényéből származnak.

A középiskola ma a pedagógiai innováció terepe. A klasszikus, akadémiai típusú funkciók mellett kirajzolódik egy modern középiskola körvonala, amely

számos elemében az úgynevezett modern schoolra emlékeztet: idegen nyelveket, informatikát, háztartási, gazdasági ismereteket oktat, azaz mindazokat a praktikus tudnivalókat nyújtja, amelyek a modern élethez szükségesek. Érezhetően közeledik a két – eddig meglehetősen elkülönült – középfokú iskolatípus. A szakközépiskolák egyre kevésbé ragaszkodnak a korábbi profiljaikhoz, egyre inkább általánosan művelő iskolákká válnak, miközben a gimnáziumok egyre kevesebb klasszikus műveltséget adnak át, s egyre több praktikus, modern műveltséget közvetítenek. A középiskolák egységes érettségit szeretnének. Ez olyan érettségi lehetne, amelyben az általánosan művelő és a szakmai alapozó tárgyak azonos jelentőségű és súlyú vizsgatárgyak lehetnének. Minderről ma már nem lehet feltételes módban szólni, hiszen az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Vizsgaközpontjában már dolgoznak 11 általánosan művelő tantárgy, és a Nemzeti Szakképzési Intézetben 12 szakmai alapozó tantárgy érettségi követelményein.

Változóban van tehát a középiskolai képzés s benne az érettségi. S ez akkor is igaz, ha az érettségi reformját éles szakmai viták, harcos ellenvélemények kísérik. Az érettségi reformjára – amint többször hangsúlyoztam – elsődlegesen a középiskolázás iránti jövőbeli igények miatt van szükség. A vitákat követően olyan középiskolát és olyan érettségi rendszert kell kialakítani, amely megőrzi minden olyan tradíciót, amely jól egyesíthető a középiskolázás megváltozott társadalmi funkcióival.



Aracs Katalin (6. o.): Tavasz

Hoffmann Rózsa

Az iskolaszervezettel és a tartalmi szabályozással összefüggő vitapontok

A közoktatási törvénnyel szorosan összefügg az érettségi, az érettségivel a közoktatási törvény és az oktatás jövője. Ugyanilyen szoros összefüggés mutatható ki az érettségi vizsga, az iskolaszervezet és a tartalmi szabályozás között. A következőkben az iskolaszervezetről lesz szó az érettségi vizsga módosításával összefüggésben.¹

Iskolaszervezet alatt sok mindent lehet érteni. Akkor láthatjuk világosan, hogy milyen is egy országban az iskolaszervezet, ha az választ ad arra, hogy a tankötelezettség hány éves korban kezdődik és hány éves korig tart kötelezően, ha választ ad arra, hogy meddig egységes a kötelező közös képzés, valamint arra, hogy mikor, hány éves kortól, egy időben vagy különböző pontokon kezdődnek-e az elágazások. Tisztázni kell továbbá azt is, hogy ezek az elágazódások, vagyis a közoktatás differenciálódása milyen módon megy végbe: egy intézmény falain belül, avagy külön intézményekben történik-e. Arra is válaszolnia kell, hogy van-e oda-vissza út az elágazódások között, azaz van-e átjárhatóság a rendszerben, és végül arra is, hogy garantálja-e az iskolaszervezet minden egyes gyermek számára, hogy élhet azzal a törvényben biztosított joggal, hogy olyan iskolában, olyan iskolatípusban tanuljon, amely képességeinek, ambícióinak, törekvéseinek leginkább megfelel.

A magyar iskolaszervezet eléggé színesen alakult évszázadunkban. A neveléstörténet az iskolaszervezetnek azt a két alapvető jellemzőjét tartja számon, hogy mennyire sokszínű és emellett mennyire szabályozott. 1948-ig sokféle iskolatípus létezett, iskolarendszerünk színes volt, ugyanakkor igen erőteljesen szabályozott is. Átalakulása után ez a sokszínűség megszűnt, az iskolarendszer eléggé monolitikussá vált, erőteljes szabályozottsága viszont megmaradt. A 80-as években ez az uniformizált, egyszínű iskolaszervezet ismét színesedni kezdett. Megjelentek a 0. évfolyamok a két tanítási nyelvű gimnáziumokban, az 5. évfolyamok mint technikusképzők a szakközépiskolákban, majd 1989-ben létrejött az első nyolcosztályos gimnázium is. Ezt azóta továbbiak követték, nyolc-, illetve hatosztályosok. Ma már több száz olyan iskola van, amelyben a korábbtól eltérő képzési formában tanítanak. A közoktatás a 80-as évektől kezdve spontán sokszínűvé vált, ám ezzel egy időben megszűnt a szabályozottsága. Most az a közoktatás és ezáltal a közoktatási törvény egyik nagy kérdése, hogy vajon meg tudja-e újra teremteni, illetve képes-e megőrizni a közoktatás a sokszínűségét és ugyanakkor szabályozottá tudja-e azt tenni. Erre a törvény, a Nemzeti alaptanterv és az érettségi vizsgakoncepció együttes vizsgálata adhat megfelelő választ.

Ma az iskolaszervezetre végül is csak az mondható jellemzőnek, hogy az egységes alapképzés most csak négy évig tart. A gyerekek egy kis csoportja ugyanis 10 éves korában kilép a kötelező alapképzés rendszeréből, hat év múlva egy következő nagyobb tömeg (mert hatosztályos középiskolák már nagyobb szám-

¹ Az érettségi vizsga reformjáról tartott konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

ban működnek) teszi ezt, majd 14 éves korban szinte mindenki kilép, hiszen a 10 éves általános iskolák száma még elenyészően csekély.

Ezzel szemben a törvény az iskolaszervezetben megerősíti a 8+4-es rendszert, jóllehet kivételként elismeri az ettől eltérő szerkezetű iskolák működését is. Ez még önmagában nem volna túl nagy ellentmondás, mert a törvény számol a tényleges helyzettel, nem teszi lehetetlenné az eltérő szerkezetű iskolák működését. A probléma akkor válik világgosszá, ha a meglévő helyzetet és a törvényi szabályozást összehasonlítjuk a Nemzeti alaptantervvel. A Nemzeti alaptanterv ugyanis semleges az iskolaszervezet kérdésében. Pontosabban nem következhet belőle más, mint egy egységes tízosztályos alapképzés, ez pedig mind a meglévő gyakorlattal, mind pedig a törvényi szabályozással ellentétben áll. Az oktatáspolitikai sokszínűséget és szabályozottságot ígér, miközben ez a tendencia éppen nem a szabályozottság irányába mutat. Tudjuk, hogy a sokszínűség nem csak és nem elsősorban a szerkezet oldaláról valósítható meg, sokkal inkább a tartalom segítségével. Nézzük meg tehát, hogy a különböző elágazások milyen eltérő tartalmakat kínálnak a különböző képességű, adottságú és érdeklődésű gyerekek számára.

Ha együtt vizsgáljuk az említett dokumentumokat: a törvényt, a Nemzeti alaptantervet és az érettségi koncepciót, megpróbáljuk belőlük kiolvasni azt, hogy mennyire vagy mitől más egy gimnázium, egy szakközépiskola és egy általános iskola, akkor erre nem találhatunk választ. Például, ha azt szeretnénk megtudni, hogy vajon a középiskolák, ezen belül a gimnáziumok számára továbbra is előírják-e két idegen nyelv tanítását, akkor észrevehetjük, hogy nem. Ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy szabályozva van-e az, hogy gimnáziumban történelemből más, kicsit többet és valamivel mélyebben kell tanítani, mint mondjuk az általános iskola megfelelő évfolyamán, akkor erre vonatkozóan nem kapunk semmiféle tartalmi eligazítást. Ez logikusan következik a Nemzeti alaptanterv azon koncepciójából, hogy az alaptanterv semmi mást, csak *a mindenki számára kötelező minimumot* szabályozza, ami viszont *közös* a különböző iskolákban. Semmi nem szabályozza viszont a minimumon felüli többletet. Ezeknek a dokumentumoknak az ismeretében tartalmi oldalról a közoktatás nem tekinthető megfelelő módon szabályozottnak.

A Nemzeti alaptanterv a tanítási tartalmaknak 50-75 százalékát kívánja szabályozni minimumként. A fennmaradó 25, illetve 50 százalék az iskolák kompetenciájának körébe utaltatott. Ha ez a fennmaradó, akár csak 25 (és nem 50) százalék szabályozatlan és egymástól nagyon eltérő lesz, akkor nem lehet a közoktatás megfelelő szintű tartalmi szabályozottságáról beszélni.

Említhetek egy másik példát is, amellyel szembeesülni kellett a dokumentumok olvasása közben: azt a problémát, hogy voltaképpen mitől is szakközépiskola a szakközépiskola. Hiszen az érettségi ismert tervezete alapján egy szakközépiskolás diák nem is köteles érettségi vizsgát tenni szakmai tárgyból. A törvény szövege alapján ugyanis a szakközépiskola és a gimnázium definíciója szó szerint megegyezik, a különbség csak annyi, hogy a szakközépiskolák esetében hozzátesszi még a törvény, hogy „és az említettek felül a szakközépiskola szakmai alapozó tárgyakat is tanít”. Ha így értelmezzük a törvény szövegét, ebből az következik, hogy a szakközépiskolában többet kell tanulni, tehát oda kell irányulniuk a jobb képességű gyerekeknek. Hiszen nekik mindazt teljesíteniük kell, amit a gimnazistáknak, továbbá a szakmai alapozó tárgyakat is meg kell tanulniuk. Jól tudjuk, hogy a valóság nem teljesen ilyen...

Csak arra szerettem volna rámutatni, hogy a törvény szövege és a Nemzeti alaptanterv együttesen nem nyugtathat meg bennünket abban a tekintetben,

hogy a közoktatás megfelelőképpen szabályozott lesz. Nézzük ezek után a NAT problematikáját.

A NAT legsarkalatosabb kérdése az, hogy abból az előfeltételezésből indul ki, azt várja el (és ezt a törvény szövege megerősíti), hogy a tanításnak az egész országban, minden egyes iskolatípusban, minden egyes iskolában lényegében azonos ütemben kell haladnia. A NAT ázzal szolgálja ezt az egységességet, hogy a kimeneti pontokat meghatározza. Miután tudjuk, hogy a különböző iskolatípusok erre a minimumra rá fogják tenni a maguk 10-20 vagy 30 százalékát, ez nem enged más lehetőséget, mint hogy szélesítsük például az egy adott korszakról szerzett ismereteket, miközben időben nem térhetnek el a NAT által diktált ütemtől. Ez nem szerencsés elgondolás, hiszen a pedagógiai tapasztalat állandóan bizonyítja azt a biológiai-pszichológiai tévelt, hogy a gyerekek képességei nem egyformák, és ennél fogva nagyon eltérő haladási ütemet kívánnak.

A közoktatás utolsó két évét pedig majd az érettségi fogja csak szabályozni, de egyelőre nem tudjuk, hogy ott milyen tartalmakat kell majd tanítani. A Nemzeti alaptanterv másik legnagyobb problémája az, hogy az egy ütemben történő haladásból következően minden egyes iskolának, így az érettségit adó középiskoláknak is 16 éves korra be kell fejezniük a Nemzeti alaptanterv szerinti tanítást, az általános vagy alpművelést.

A Gimnáziumok Országos Szövetsége már több mint egy évvel ezelőtt tiltakozott ez ellen. Nem az ellen, hogy *alpműveltségi vizsgát kelljen tenniük* a gimnazistáknak, sőt hangsúlyoztuk, hogy vizsgapártiak vagyunk, mert a vizsgák pozitív hatást fejthetnek ki a pedagógiai folyamatra, és még sok hasznos célt szolgálhatnak. A tiltakozás célja az volt, hogy ne kelljen a kötelező alpművelést 16 éves korra befejezni, nem tudván, hogy az utolsó két évben majd milyen tartalmakat közvetíthetünk a gimnáziumokban. Akkor született az az engedmény – és ez tükröződik a később megszületett dokumentumokban –, hogy valóban nem tették kötelezővé az alpműveltségi vizsgát. Csakhogy nem ez volt a probléma lényege, hanem az, hogy megmaradjon az a lehetőség továbbra is, hogy a középiskolákban az általános műveltség nyújtása 18 éves korig történhessen. A most hatályos NAT-ból és a törvénytervezetből pedig az következik, hogy 16 éves korra be kell fejezni az általános művelést, a fennmaradó két évben az érettségi vizsgakonceptióban meghatározottak szerinti tantárgyakban kell majd felkészíteni az érettségi vizsgára. Mind tudjuk, ezek a tartalmak egyelőre nem ismeretesek. A Gimnáziumok Országos Szövetségének ez a legsúlyosabb gondja az egész reformmal kapcsolatban. Meggyőződésünk ugyanis – és ezt a meggyőződést a pedagógiai tapasztalattól szűrtük le –, hogy a közoktatás 12 éve alatt ez az utolsó két év a gyerekek képzésében sok mindenre lehetőséget teremt, amire nem alkalmasak a megelőző évek, azért, mert 16 éves koruk előtt a fiatalok szellemileg nem eléggé érettek még olyan ismeretanyag befogadására, olyan készségek kifejlesztésére, amelyeket ma a középiskolák – hangsúlyozom, a szakközépiskolák is és a gimnáziumok is – ez alatt a két év alatt át tudnak adni. Ha tehát 16 éves korig be kell fejezni az alpművelést, akkor például a filozófia, a logika, az esztétika (ami nem tantárgyanként, hanem a különböző tantárgyakon belül jelenik meg a képzési tartalmakban) vagy a természettudományok előbbre kerülése, amellyel nehezen birkózik meg a 17-18 éves fiatal is, vagy előbbre kerül az ismeretanyagban a 15-16 éves korra (és akkor szinte fölösleges is lesz tanítani, mert csak magolás lehet az eredménye), vagy teljesen eltűnik sok egyébvel együtt a gimnáziumi képzésből. Ha ugyanis előírják az utolsó két évben tanítandó tantárgyakat és tartalmakat, akkor az az

egyre jobban elhatalmasodó prakticista szemlélet, amely csak az érettségi vizsgára való felkészítést tartja szem előtt, lehetetlenné fogja tenni azt az általánosan művelést, amit ma még egyre csökkenő, de még mindig reális eséllyel tudunk folytatni a gimnáziumokban.

A NAT-tal kapcsolatos további probléma még az a 25-50 százalék, amelyet még nem próbáltak ki, mivel még nem születtek meg azok a helyi tantervek, amelyek a NAT értelmében egy-egy iskolatípusra már tantárgyakat és óraszámokat is figyelembe véve meghatároznák a tanítandó ismereteket és a fejlesztendő készségeket. Ha a NAT-nak a tartalmait összevetjük a közoktatási törvényben szereplő óraszámokkal, kötelező óraszámokkal (és jól tudjuk, hogy ez utóbbiak lényegesen kevesebbek, mint a mostani, még érvényes óraszámok), akkor félő, hogy ez a sáv valamivel több lesz 75%-nál. Végül meg kell említeni a NAT-tal kapcsolatban azt is, hogy nincsen igazi iskolaszervezeti koncepció sem a NAT, sem a közoktatási törvény mögött. Illetve, ha van ilyen, akkor az a mostani különbségeket elmosó, elködösítő, az egészségesség irányába mutató koncepció.

Pedagógusi meggyőződésem, hogy nem lehet 16 éves korig egységes képzést folytatni. Ennek az az oka, hogy a gyerekek közti különbségek – adottságaik, ambícióik, lehetőségeik tekintetében – nem ekkor, hanem már sokkal korábban, 10-12 éves korban olyan mérhetetlenül nagyok, hogy a különböző gyerekek eltérő oktatására, nevelésére a mai 30-35 fős osztálykeretekben történő tanítás nem eléggé felkészült. De ki kell azt is mondanunk, hogy erre nem is lehet felkészíteni, mert az eszme nem valósítható meg. Az a fajta differenciált pedagógia, amit ez követelne, talán még elképzelhető volt a rousseau-i időkben, amikor 2-3 gyerekkel foglalkozott egy nevelő, és ha a három tanítvány közül az egyik tehetséges, a másik átlagos, a harmadik pedig gyenge képességű volt, mégis úgy tudta őket fejleszteni, ahogy azt azok igényelték. 35 fővel, heti 20-25 órában tanító tanárok nem azért nem képesek erre, mert alulképzettek vagy ostobák volnának, hanem egyszerűen azért, mert ez szakmailag lehetetlen. Ezért a 16 éves korig történő egységes képzés víziója, ha valóban van ilyen szándék, a gyakorlatban megvalósíthatatlan. A nyolcéves általános iskola sem volt igazán egységes, noha a törvények és a tanterv értelmében az volt. Ez rávezette a pedagógusokat a differenciált képzési programok kidolgozására. Tagozatos csoportokat, nívócsoportokat alakítottak ki, s ezekben más-más követelményeket állítottak. Vagyis a gyerekek jobb fejleszthetősége érdekében számos helyen felbontották az egészségesség jelképező osztálykereteket. Tehát a nyolcéves egységes képzést törvényi szabályozással, papíron lehetséges 10 évre bővíteni, de a gyakorlatban nem fog megvalósulni.

Erre az egész elgondolásra mintegy fölteszi a koronát az érettségi koncepciója. Annak a tervezetnek, amelyet megismertünk a tavalyi év őszén, nem az volt a fő problémája, hogy mi legyen kötelező érettségi tárgy, hogy kötelező tárgy legyen-e a történelem vagy sem. Hogy miért erre reagált mégis a leghevesebben a közvélemény? Megkockáztatom azt a véleményt, hogy azért, mert ez a legkézenfekvőbb, mindenki számára könnyen felfogható változása a vizsgának. Sok olyan tanár és sok igazgató is van, aki elfáradván, elfásvulván, túlterhelt és alulfizetett lévén már nem nagyon vette a fáradságot, hogy alaposan végiggondolja az érettségi reformkoncepció oktatásfilozófiai képleteit. Azt azonban, hogy eddig kötelező volt a magyar, a történelem, a matematika, egy idegen nyelv, és ezentúl csak választható lesz, nyilvánvaló, eget verő problémaként kezelték mind az oktatás berkeiben, mind a sajtóban.

A koncepció lényegét vizsgálva abból indulnék ki, hogy voltaképpen mi is az érettségi funkciója.

Hazánkban 1849, az Entwurt néven ismert birodalmi rendelet óta mindmáig az az érettségi funkciója, hogy mintegy megkoronázza, befejezze a fiataloknak az általános képzését, lehetőséget kínálva nekik arra, hogy számot adjanak arról, mit tudnak, hogyan gondolkodnak és milyen emberré váltak. És ha erről pozitív képet adnak, akkor ezáltal alkalmasnak nyilvánítanak arra is, hogy további tanulmányokat folytathassanak. Az idők során a felsőoktatás kiterjedése következtében ez a második funkció az egyetemeken jogos igényére kiegészült egy szelekciós funkcióval, amit a legtöbb egyetem a felvételi vizsgában érvényesített. Tapasztalható az egyetemeknek az a hajlandóságuk, hogy az érettségit bizonyos értelemben elfogadják. Ennek már több mint 10 éves előtörténete is van, ekkor nyitottak a középiskola felé azzal, hogy megteremtették a közös természettudományos érettségi és felvételi írásbeli vizsga lehetőségét. Azóta, hogy a közös írásbeli bevonult a magyar neveléstörténetbe, lényegében szűkült az egyetemeken teljes felvételi szabadsága. Viszont ettől az időponttól kezdve az érettségi lényegében véve kétszintűvé vált, és mind a mai napig kétszintű is ezekben a természettudományos tantárgyakban.

Az érettséginek ezt, a jelölt általános műveltségét és érettségét vizsgáló szerepét övni, lehet, hogy tradíció, lehet, hogy elítélendő nosztalgia, mint egyesek állítják. Ám azt hiszem, hogy arra a kérdésre, mi is az érettségi szerepe, a választ nevelőmunkánk lényegében kell keresnünk. Ha kitartunk amellett (és én magam szeretnék emellett kitartani), hogy Magyarországon az iskolák elsősorban nevelőintézmények, és nem oktatógépek, akkor a nevelést valahogy be is kell fejezni. Kell egy aktus, amely némi emelkedettséggel lezárja a nevelő folyamatot. Erre a középiskolákban megfelelő volt mindeddig az érettségi vizsga, és ne felejtjük el, hogy az elgondolások szerint az érettségizők száma talán egy évtized múlva az adott népesség 80–85%-át fogja kitenni. Ha megszűnik az a fajta vizsga, amely lehetőséget ad arra a diáknak, hogy ismert és jó esetben szeretett tanárai előtt számot adjon tudásáról, ismereteiről, képességeiről, ha az érettséginek ezt a funkcióját elveszük, akkor ugyan nevezhetjük továbbra is nosztalgikusan érettséginek, de jól tudjuk, hogy már nem az lesz.

A saját iskolám, a volt iskolám és azoknak az iskoláknak a gyakorlata alapján, amelyekben elnökként megfordultam, állíthatom, hogy soha betanultságot vagy hamis kirakati csillogást, öncélú nosztalgikus elemeket nem tapasztaltam. Sőt, azt láttam minden egyes iskolában, hogy igazi ünnep az érettségi, a gyerekek komolyan veszik és vették azokban az években is, amikor eredménye nem változtatott a felvételi esélyeken. Erről az értékről nem szabad lemondani.

Ugyanakkor mégis azonosítandók azok a törekvések, amelyek az objektivitás és a standardizáltság irányába mutatnak, de semmiképpen nem úgy, hogy azt abszolutizáljuk. A tesztek a gondolkodás mérésére nem igazán alkalmasak. A tesztek géppel történő ellenőrzése, javítása során nem értékelhető kellőképpen az egyéni elgondolások. Szakemberek ugyan azt mondják, hogy kimunkálhatók ilyen tesztek is, én magam azonban még ilyet nem láttam. Nagyon nehéz elképzelni egy magyar irodalmi írásbelit csak standardizált tesztekkel. Ha esszékérdéseket is tartalmaz az a bizonyos objektív teszt, akkor már a szubjektum is szerepet kap, ott a gyerek egyéni véleménye, az ő alkotó megközelítése nyilvánul meg, amit az uniformizáltságra beállított gépi feldolgozás, javítás nehezen fog tudni tolerálni.

Az érettségi másik kulcskérdése, hogy egyszintű vagy kétszintű legyen-e. Ma a fiataloknak mintegy 55-58 százaléka tesz érettségi vizsgát. Látjuk, milyen óriási

különbségek vannak közöttük. Tudjuk azt is, hogy az érettségi bizonyos pontokon voltaképpen már kétszintű. Sokszor panaszkodunk az érettségi névótlansága miatt, mert ilyen tömegek vizsgázása esetén nehéz a magas színvonalat tartani. A jövőben, ha az érettségizők száma a 80-85 százalékot is eléri majd, ez a probléma még élesebben fel fog merülni. Ha nem akarjuk azt, hogy a diákok fele megbukjon az érettségien, csak olyan módon őrizhető meg annak magas színvonala, ha lehetővé tesszük a kétszintűséget. Ebből azonban nem következnek az, hogy a kétszintűség olyan értelemben hasson vissza a középiskolák tanítási tartalmaira és szerkezetére, mint ahogy azt ez az érettségi koncepciója előírja.

Ma a 18 éves fiatal ráér a gimnázium negyedik osztályában, februárban megmondani azt, hogy például matematikából a magas szintű vagy az alacsonyabb szintű érettségit választja-e, mert ekkorra kell véglegesen eldöntenie, hogy felvételezni fog-e ebből a tárgyból vagy sem. És nem 15 éves korában, a mostani második gimnázium, tehát a 10. évfolyam második felében, amint azt a koncepció a jövőre vonatkozóan megköveteli.

Felmerül az a kérdés, hogy voltaképpen hogyan is értelmezzük ezt a kétszintűséget. Azt jelentené-e, amit a mostani kétszintűség, például a matematika esetében? Vagyis azt, hogy a magasabb szint többet, mást, mélyebb tudást követel, avagy – mert ebben a kérdésben még teljes a bizonytalanság – a magasabb szint az ötös, négyes lesz, az alacsonyabb szint a hármas meg a kettes? Nem lehet támogatást találni a pedagógusok körében a kétszintűség tekintetében addig, amíg kristálytiszta nem látjuk, hogy milyen lehetőségei, ha úgy tetszik, milyen alternatívái vannak a kétszintűségnek.

Az érettségi vizsga koncepciójának kidolgozásában mindenképpen részt kell vennünk a felsőoktatási intézményeknek. Ha ugyanis az *ő* oldalukról nézzük a dolgot, és azt szeretnénk elérni, hogy tanítványainknak ne kelljen egy hónap leforgása alatt két sorsfordító vizsgát tenniük, vagyis, hogy ugyanaz legyen az érettségi meg a felvételi vizsga tartalma, elképzelhetetlen az *ő* együttműködésük, az *ő* megnyerésük, az *ő* szándékuk ismerete nélkül ebben a kérdésben állást foglalni.

Összegezve az érettségi koncepció, a közoktatási törvény és a NAT közötti összefüggéseket, ismét hangsúlyozom a Gimnáziumok Országos Szövetségével egyetértésben, hogy nem szabad megengedni egy olyan szabályozást, amely előírná, hogy az érettségit adó középiskolák azonos ütemben 16 éves korra fejezzék be az egységes alapművelést. Lehetővé kell tenni számukra, hogy olyan módon készítsenek fel az objektívebbé tett központi érettségi vizsgára, ahogyan azt a saját pedagógiai programjuk lehetővé teszi.

Lesznek olyan iskolák – nem sokan –, amelyek számára kívánatos út ez a 16 éves korban meghúzott határ. Ilyen például a két tanítási nyelvű gimnázium itt, Budapesten. Nem véletlen, hogy ők minden fórumon érvelnek is e koncepció mellett. Az viszont egy másfajta érettségi. Ők privilegizált helyzetben, nagyon sokszoros szűrő alapján kiválasztott tíz-egynéhány tehetséges gyereket a nemzetközi érettségire készítenek fel, s erre más, hangsúlyozottan egyénibb felkészítés szükséges, mint a mi hagyományos érettséginkre. A többi – sok száz – iskola tanárai és igazgatói azt szeretnék, hogyha az általános művelés mellett, azzal egy időben lehetne továbbra is felkészíteni egy valamivel objektívabbá tett érettségire.

Az oktatáspolitikusok ez ellen általában az átjárhatóságot hozzák föl ellenérvként.

Az átjárhatóság biztosítása nagyon fontos az egész társadalom számára. Magam is utaltam rá, az mutatja egy oktatási rendszer demokratikusságának

mértékét, hogy mennyire nyitott, milyen ki- és belépésekre van lehetőség. Az iskolarendszer átjárhatósága azonban olyan társadalmi kérdés, amelyre csak pedagógiaiilag adekvát válasz adható.

Azt mondhatnám, hogy átjárhatóság eddig is volt és eddig sem volt. A Fazekas Mihály Gimnáziumba például eddig sem lehetett átlépni, pedig ugyanazon tanterv szerint tanítanak ott is, mint Záhonyban vagy Nagykanizsán. Egyrészt azért, mert mindig telítve van, nincsenek üres tanulói helyek, másrészt, mert annyival többet nyújtanak az ottani gyerekeknek, azok annyival többet tudnak általában, hogy az utóbb belépő tanuló könnyen „elvérezne”. Ennek az ellenkezőjére is bőven akad azonban példa. Bebizonyosodott, hogy lehetséges átjárni különböző tantervi programok esetében is. Például azok a második, harmadik gimnáziumba jelentkező gyerekek, akik külföldön különböző országok különböző színvonalú iskoláiban végeztek megelőző tanulmányaikat, más volt az előképzettségük, nem ott tartottak, ahol itthon tanult kortársaik, hazai irodalmat, történelmet egyáltalán nem tanultak. Ha a gyerekek szorgalmas volt, és igyekezett, ha az iskola türelmes volt, és még segítséget, útmutatást is nyújtott neki néhány lelkes tanár, akkor végül akár kitűnőre is érettségizhetett.

Még egy példa. A nyolcosztályos és hatosztályos gimnáziumokra szokás azt mondani, hogy lehetetlenné tették az átjárhatóságot. Egyetlen egy olyan nyolc- vagy hatosztályos gimnáziumról nem tudok, ahol ne lett volna a tanítási ciklusok közben átvétel vagy kilépés, és ezt ne tudták volna sikeresen megoldani. A Németh László Kísérleti Nyolcosztályos Gimnáziumból, amely az országban az elsőként jött lére, és amelynek igazgatója vagyok, eddig több mint 20 tanuló lépett át más középiskolába és 14-en jöttek menet közben más, eltérő szerkezetű intézményből. Mindegyik iskolaváltást sikeresen tudtuk segíteni. Más szerkezetváltó iskolák is hasonló tapasztalatokról tudnának beszámolni. Az egymástól jelentősen különböző szerkezetben működő és tanító középiskolák léte tehát nem gátja az átjárhatóságnak. Ha az egyes iskolákban kellő pedagógiai nyitottság van, akkor az eltérő szerkezetben tanító iskolákból érkezett gyerekek beilleszkedése biztosítható. Az átjárhatósággal kapcsolatban megfogalmazott érvekre tehát az a válaszom, hogy – amint utaltam rá – megfelelő pedagógiai légkör, nyitottság esetén nem szükséges a rendszert olyan merevvé tenni. A középfok expanziója következtében a jövőben beiskolázandó 15-20 százalékkal növekedő létszám érdekében, amelynek egy jelentős hányada esetleg le sem fog érettségizni, nem lenne szabad a 75-80-85 százalékosnyi többség színvonalas középiskolai képzését veszélyeztetni vagy feláldozni.

Csapó Benő

Standard érettségi: lehetőségek és dilemmák

Az előadó a konferencián az érettségi vizsga standardizálásának különböző tantárgyakon belüli lehetőségeit elemezte. Álláspontja szerint a standardizáció egyik legfontosabb célja, hogy a vizsgán a tényleges tárgyi tudás mérésére kerüljön sor, és amennyire az csak lehetséges, annak értékeléséből iktatódjon ki a verbális képességek korrigáló hatása.

Változatlan érettségi – változó környezetben

Az érettségi, mint oktatási rendszerünk annyi más stabil eleme, porosz találmány. Poroszországban több mint 200 évvel ezelőtt, az 1780-as évek végén vezették be. Bár Magyarországra nem túl szerencsés körülmények között érkezett meg – Bécsben rendelték el, és a szabadságharc leverése után alig néhány évvel, 1851-ben tartották az első érettségi vizsgákat –, az érettségi a magyar oktatási rendszer egyik legjellegzetesebb vizsgaformájává vált. Nálunk őrizte meg legtöbb eredeti vonását, és köré az idők folyamán sajátos hagyományrendszer épült ki.

Az érettségi formája az elmúlt száz évben alig változott. A négy-öt vizsgatárgy között szinte mindig szerepelt a matematika, a magyar, a történelem és egy idegen nyelv. Az idegen nyelv hosszú ideig a latin volt, később a reálgimnáziumokban megjelent a német. Érdekességként érdemes megjegyezni, hogy például már a múlt században volt kötelező vizsgatárgy a fizika is. A szóbeli és írásbeli vizsgák kombinációja szintén egyidős az érettségivel. Az értékelésre használt skála differenciálóképessége keveset változott: az 1884-től használt négyfokozatú skála (elég-telen, elégséges, jó, jeles) később (a „közepes” hozzáadásával) ötfokozatúra bővült.

Miközben a forma változatlan maradt, szinte minden megváltozott az érettségi körül. A vizsgatárgyak tartalma, a számon kért tudás minősége, mennyisége ma már nem hasonlítható össze a száz évvel korábbival. Gondoljunk csak meg, milyen fizika tudást kérhettek számon, vagy mi volt a matematikaérettségi tartalma a múlt században. Az a tudás, amit ma közvetít a gimnázium, nem mérhető össze azzal, amit a monarchiabeli középiskolákban tanítottak.

Bár az elmúlt évszázad társadalmi változásai történelmi léptékekkel mérve is jelentősek, az érettségi sokáig egy szűk kör számára elérhető privilégium maradt. Mivel csak a népesség egy kisebb hányada számára volt hozzáférhető, hangsúlyossá vált elitképző szerepe. Gimnáziumi érettségét Magyarországon az utóbbi évtizedekben a népesség kevesebb mint 20%-a tett, miközben a fejlett ipari országokban általában az egyetemet végzettek aránya is meghaladja ezt a mértéket, és az értelmiségi elit képzésének keretei az egyetemek doktori kurzusain alakultak ki. Az oktatásban Magyarországon is végbement expanzióból „kimaradt” az általánosan művelő középiskola és az azt lezáró érettségi vizsga. A következő években elkerülhetetlenné válik, hogy a középiskolai képzés és vele együtt az egész érettségi rendszer felzárkózzon a körülötte végbement változásokhoz.

Az érettségi – amint ebből az áttekintésből talán kitűnt – sok mindent túlél, rendkívül stabil képződménye a magyar oktatási rendszernek. Ebből a stabilitás-

ból és változatlanból legalább kétféle következtetést vonhatunk le. Az egyik következtetés az lehet, hogy ha ennyi mindent változatlanul túlél és megőrizte sok hagyományos vonását, akkor feltétlenül kell valamilyen pozitív értékeket hordoznia, van valami lényeges funkciója, ami e rendkívüli stabilitást biztosítja; tehát az a legjobb, ha hagyjuk úgy, ahogy van. A másik következtetés ezzel pontosan ellentétes: azt mondja, hogy ha ennyi ideig nem változott az érettségi, miközben szinte minden megváltozott körülötte, akkor feltétlenül megérett a helyzet az alapvető változtatásokra.

A kétféle következtetés mindegyike tartalmaz releváns elemeket, és mindegyik mellett számos további érvelés lehet felsorakoztatni. Ha csak az egyik oldalra fordítjuk figyelmünket, és egyoldalúan elkötelezzük magunkat a stabilitás vagy a változtatás értékei mellett, nehezebb lesz megértenünk az érettségi körüli dilemmák valódi természetét. Ezért a következőkben együtt próbálok megvizsgálni az említett két lehetséges következtetést. Úgy gondolom, inkább arra kellene energiáinkat koncentrálni, hogy megtaláljuk a két értékrend összeegyeztetésének módjait. A magam részéről elfogadom, hogy az érettséginek számos megőrzendő funkciója van, de bizonyosnak tartom, hogy a változatlan módon való fenntartására sem lehetőség, sem szükség nincs. A kérdést tehát úgy érdemes feltenni: hogyan lehet megőrizni az érettségiből mindazt, ami érték; hogyan lehet magát az érettségit az oktatási rendszer stabil elemeként fenntartani? Illetve a másik oldalról nézve: mit kell megváltoztatni ahhoz, hogy ezt a fajta stabilitását az érettségi megőrizhesse. Szeretném továbbá azt is hangsúlyozni, hogy az érettségi reformja bonyolult folyamat, és nem lehet olyan megoldást találni, amely minden igényt maximálisan kielégít. Tudnunk kell azt, hogy minden pozitív hatású döntésnek lehetnek negatív mellékhatásai, és minden esetben alaposan végig kell gondolni a döntések összes lehetséges következményét. A különböző értékek között gyakran választani kell: ha valamit elérünk, valami másról, ami esetleg kevésbé fontos, le kell mondanunk.

Mindezt azért hangsúlyozom már a bevezető gondolatok során is, mert nem szeretném azt a benyomást kelteni, mintha azt gondolnám, hogy az érettségi reform csak egykimenetelű, egyféle lefutású folyamat lehet, hanem inkább azt hangsúlyoznám, hogy mérlegelni kell azt, mit kapunk a változtatások eredményeként, és az ár, amit ezért fizetünk, megéri-e nekünk. A következőkben az ilyen dilemmák bemutatását már csak az érettségi reform egyetlen mozzanatára korlátozom, és pedig a standardizálás néhány alapvető kérdése. Mit is jelent az a bizonyos standard érettségi? Milyen feltételek biztosítása esetén, milyen módon lehet standard osztályzatokkal értékelni a középiskolát befejező tanulók tudását, és ha egy ilyen rendszert működtetünk, az milyen mellékhatásokkal jár?

A standard érettségi osztályzat

A legkorábbi vizsga, amit standardizáltak, sokkal öregebb az érettségénél. Az első olyan írott források, amelyek standard vizsga létre utalnak, az ókori Kínába vezetnek. A Csen-dinasztia uralomra jutásakor, Kr. e. 1115-ben vezették be azt a vizsgarendszert, amellyel a közhivatalnokokat választották ki. Mindenkinek, aki valamilyen hivatalra pályázott, keresztül kellett mennie egy vizsgarendszer lépcsőin, és ez a vizsgarendszer, amennyire a történelmi forrásokból ezt nyomon lehet követni, jelentős mértékben standardizált volt. Könnyű volt persze abban az időben standardizálni a vizsgákat, mert időt, pénzt, fáradságot nem kímélve mérték fel a jelölteket. Az akkori háromfordulós vizsgarendszerben egy-egy forduló

több napig tartott, és olyan, pontosan meghatározott, részletesen kidolgozott feladatrendszert tartalmazott, ami biztosította azt, hogy az akkori birodalom bármelyik részében ugyanazokat a követelményeket alkalmazzák és azonos szintek teljesítése révén jussanak tovább a vizsgázók a következő fordulóba. Egy másik ok miatt is könnyű dolguk volt a kínaiaknak. Vizsgarendszerük azért is működhetett jól, mert rendkívül szelektív volt, és csak azt kellett megoldaniuk, hogy azt a néhány legjobbat mindenütt egyforma mércével mérve válasszák ki. Mindegyik fordulón a jelöltek kb. 1–4%-a jutott túl, amiből ki lehet számítani, hogy 1 millió jelöltből összesen is csak néhány tucat pályázó felelt meg mindhárom szinten. Az ókorig visszanyúló standard vizsgák hagyományait mind a mai napig megtaláljuk a keleti harci művészetek szintvizsgálataiban is.

Amint azt a történelmi példa mutatja, a standard vizsgák eszméje egyáltalán nem valami új találmány, lényegében az, amit ma a standard jellegén értünk, minden ideális vizsga egyik kívánatos tulajdonsága lenne. Ha azonban komolyan szemügyre vesszük e kívánatos tulajdonságot, kiderül, hogy az érettségit illetően nem is olyan könnyű elérni. A következőkben – lehetőség szerint kerülve a technikai részleteket – ezt a bizonyos standard jelleget és annak következményeit szeretném bemutatni.

Induljunk ki egy olyan meghatározásból, amelyben nincsenek speciális szak-kifejezések, és amiben talán mindannyian egyetértünk. Nézzük például a következő definíciót: *Standard osztályzatot azt értjük, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kapja a vizsgázó tanuló.*

Azt hiszem, abban könnyen konszenzust lehet teremteni, hogy a standard osztályzatnak (legalább) ezt a feltételt ki kell elégítenie, továbbá, hogy ez olyan követelmény, amit az érettségitől is elvárunk. Aligha vitatható az, hogy ha azt akarjuk, hogy az érettségi eredménye „konvertibilis” osztályzat legyen, és mindent egyformán elfogadják (például a felsőoktatási intézmények), akkor eleget kell tennie annak a kritériumnak, amit ez a mondat kimond. A vita akkor kezdődhet, amikor a meghatározás egyes kulcsfontosságú kifejezéseit részletesebb elemzés tárgyává tesszük. A definícióban három olyan kifejezés szerepel, amelyek pontosabb értelmezést kíván: (1) ugyanarra a tudásra, (2) bármelyik vizsgán, (3) ugyanazt az osztályzatot.

Meg kell fontolni, hogyan lehet elérni, hogy az érettségi megfeleljen ennek a meghatározásnak, és ha azt elérjük, milyen mellékhatásokkal kell számolnunk. A következőkben nem is teszek mást, mint ezt a három kifejezést értelmezem az említett szempontból.

A tudás meghatározása

Kezdjük a tudás meghatározásával. Ha az előzőekben meghatározott módon akarjuk a tanulókat tudásukat értékelni, mindenekelőtt meg kell állapodni abban, hogy mit értünk tudáson, pontosabban: mi az a tudás, amit osztályozni fogunk. Verbális szinten, a köznyelvi leírás pontatlanságait tolerálva persze viszonylag könnyű egyetértésre jutni. Ha azt mondjuk, hogy a tanuló tudja magát anyanyelven választékosan kifejezni, értse a matematikát és legyen képes tudását alkalmazni is, ismerje a történelem fontosabb eseményeit és legyen történelemszemlélete, akkor e kívánalmakban mindannyian egyetérthetünk. Mindamelfett még lehet, hogy ezt a megfogalmazást az egyes szakemberek különbözőképpen értelmezik, és az ilyen általános megfogalmazások semmiképpen sem alkalmasak arra, hogy

azok alapján már egyértelműen lehessen osztályozni. Ahhoz sokkal pontosabban meg kell adnunk azt, mit értünk a felméréndő tudáson.

A pontosabb meghatározásnak többféle módja lehet. Kezdetjük például egy részletes verbális leírással, amit további pontosítás után szisztematikus követelményrendszerre formálhatunk. Még egyértelműbb, a formalizálás lehetőségét is magában rejtő eszköztudást kínálunk a különböző cél- és értékeléstaxonómiák, melyekről másfél évtizeddel ezelőtt nálunk is sok vita folyt. Amerikában a *Bloom* és munkatársai által kidolgozott taxonómia terjedt el, ami a követelményeknek, vagyis az oktatás céljainak és az értékelés kritériumainak nagyon precíz leírására ad egy módszert. Sajnos a *Bloom* nyomán kidolgozott taxonómiákkal számos probléma volt. Bár precíz és részletes eljárásokat kínáltak a tananyag elemzésére és az elérendő tudás leírására, olyan tudáskonceptiók és pszichológiai megfontolásokon alapultak, amiket ma már nem lehet maradéktalanul elfogadni. Magyarországon *Nagy József* dolgozott ki egy elemzési eljárást és egy korszerű tudáselméletet. Azonban bármilyen konkrét módszert is válasszunk, az világos, hogy szükség van a tudás egyértelmű, pontos meghatározására, elemeinek egyfajta taxatív felsorolására. Végül eljutunk arra a szintre, amikor már egészen pontosan megmondjuk azt, hogy mit fogunk kérdezni a vizsgán, mit kell a vizsgázóknak produkálnia. Ez a végső leírás általában valamilyen feladatrendszerben testesül meg. Egy olyan feladatrendszerben, amiről azt állíthatjuk, hogy aki ezt a feladatrendszert (vagy az abból megfelelő módon vett mintát) meg tudja oldani, az megfelel annak a tudáskonceptióknak és mindazoknak a leírásoknak, amelyeket az előző elemzések során meghatározotunk.

Ez az a pont, ahol érdemes elgondolkodni azon a méréselméleti problémán, amit úgy neveznek, hogy a mérés validitása, érvényessége. Vagyis a feladatrendszer elkészítése, kipróbálása során folyamatosan vizsgálnunk kell, vajon a feladatrendszer valóban azt a tudást reprezentálja-e, amit célként kitűztünk. A feladatok tényleg azt a tudást mérik-e, amit velük mérni szeretnénk? Azt a matematikátudást, azt a történelemtudást méri-e a feladatrendszer, amit a követelményekben meghatározotunk, vagy pedig valami egészen mást, például csak a feladatmegoldás mechanikus, betanulható készségeit, begyakorolt sémákat, esetleg csak a tesztmegoldásban megszerezett rutint.

Bármennyire is triviálisnak tűnnek ezek a problémák, egyáltalán nem egyszerűek. Nézzünk néhány példát, amelyek rámutatnak az érvényesség biztosításának nehézségeire. Az érettségi reformjának egyik fontos kérdése, mi lesz a szóbeli vizsgák helye, szerepe. Lehet-e, és ha lehet, akkor hogyan lehet standard szóbeli vizsgákat tenni. A szóbeli vizsgát különösen a human tárgyak esetében tartanánk fontosnak, hiszen vitathatatlan, hogy a középiskolában elsajátított tudás fontos eleme a szóbeli kifejezőképesség, elemzőképesség, kommunikációs képesség. Valószínűleg mindannyian, akik erről gondolkozunk, egyetértünk abban, hogy a történelemhez, a magyar irodalomhoz hozzátartozik, hogy ha valaki tudja ezeket a tárgyakat, akkor tudjon élőbeszéd formájában szóban is értekezni azokról a tárgykörökről, amelyeket a vizsga előír. De a kérdés az, hogy mit jelent ez a szóbeli kommunikatív komponens mint értékelendő teljesítmény. Mekkora szerepet kapjon, milyen súlyt képviseljen a szóbeli kifejezőképesség például a történelemtárgyatban? Abban mindannyian egyetértünk, hogy fontos komponensről van szó, de abban már különböznenek a vélemények, hogy mennyire fontos. Ha úgy tenném fel a kérdést, hogy a vizsgán maximum száz pontot lehet összesen szerezni, mennyit kellene ebből a szóbeli kifejezőképesség alapján odaítélni, akkor valószínűleg

nüleg széles skálán szóródnának a vélemények. Van, aki nagyon fontosnak tartaná ezt az oldalt, és azt mondaná, hogy a teljesítménynek ez az összetevője megér akár hetven pontot is, mások esetleg csak tíz pontra taksálnák a szóbeliség jelentőségét. De, ha meg is egyeznénk valamilyen elméleti arányban, hogyan lehetne azt az értékelés gyakorlatára lefordítani? Hogyan érnék el, hogy minden vizsgáztató tartsa magát a megállapított normákhoz?

Tudjuk azt, hogy ha a gyerekek szóban vizsgáznak, akkor nagyon sokféle tényező befolyásolja az osztályzatot, de a legfontosabb faktor a tanulók verbális képessége. Például az, hogy mennyire határozottan nyilvánulnak meg, mennyire jó a beszédképességük. Különböző felmérések elemzése alapján közismert, hogy a verbális készségek még a matematikaosztályzatot is jelentősen befolyásolják, néha csaknem olyan mértékben, mint magának a matematikának a tudása. Ha a tanuló több szóbeli vizsgát tesz, akkor ezt az egyetlenegy képességét – az egyébként valóban nagyon fontos kommunikatív képességet – „belemérjük” az összes szóbeli tantárgyba. Jelentősen befolyásolja a magyarosztályzatát, a történelemjegyét és mindazokat a tárgyakat, amelyekből szóbeli vizsga van, így a végeredményben sokkal nagyobb súllyal jelenhet meg, mint amit elvileg helyesnek tartanánk. Így – talán nem is csak szélsőséges határesetként – előfordulhat, hogy a jó verbális készségek nagyobb mértékben befolyásolják a vizsgaeredményt, mint az egyes tantárgyakban nyújtott tartalmi tudás. Felmerül tehát a kérdés, vajon az osztályzatok tényleg azt a fajta tudást értékelik-e, amit értékelni szándékozunk. Hogyan lehetne a verbális képességek szerepét megfelelő kontroll alatt tartani, és pontosan olyan – mindenki számára egységesen értelmezett – arányban beszámítani az eredményekbe, mint ahogy előzőleg abban megállapodtunk? A megoldás ismert, a tudás pontosan meghatározott elemeit külön kell értékelni. Külön lehet értékelni a tanuló esszéíró képességét, külön meg lehet vizsgálni a szóbeli kifejezőképességet, az elemzőképességet stb. Végül fel lehet tenni a kérdést, ha mindezeket egyszer már felmértük és „elkönyveltük” az anyanyelvi képességek között, szükség van-e arra, hogy azokat még egyszer értékeljük és „jóvá írjuk” például a történelem szóbeli vizsgán is. A dilemma tehát abban áll, hogy ezt a bizonyos képességet hol és milyen mértékben vegyük figyelembe. Egyrészt a szóbeli képességeket értékelni kell, másrészt azt valószínűleg senki nem akarja, hogy ne tudjuk pontosan, hogy mit értékelünk az érettségivel, és esetleg egy bizonyos képességrendszer bújtatva, különböző tárgyakba rejtetten többször is elszámoljunk, jóváírjunk. Ha ugyanazt a képességet több tárgyban is nagy súllyal értékeljük, akkor a végeredményt is csak a tanulók bizonyos képességei befolyásolják. Egy vagy néhány általános képesség lesz az, ami a végső osztályzatot meghatározza, és esetleg elsikkadnak a különbségek, a tudás sajátos összetevői, amelyek például az irodalmat és a történelmet megkülönböztetik egymástól.

A vizsgahelyzet szabványosítása

A meghatározásban szereplő következő elemzendő kifejezés a vizsga szabványosítására utal. Arról van szó, hogy ugyanarra a tudásra bármelyik vizsgán ugyanazt az osztályzatot kellene a tanulónak kapnia. A „bármelyik vizsga” pedig azt jelenti, hogy ha egy tanuló rendelkezik az ismeretek és képességek egy bizonyos készletével, akkor az ország bármely gimnáziumában vagy középiskolájában ugyanazt az osztályzatot kell kapnia. Az eredmény tehát nem függhet attól, melyik iskolában, milyen konkrét kontextusban, milyen felkészültségű más tár-

sakkal együtt, milyen vizsgáztatók előtt, mely konkrét tételeket kihúzza vizsgázik egy tanuló, mindig ugyanazt az osztályzatot kell a tudásához hozzárendelni. Amint már e megfontolásokból is kitűnik, a vizsgahelyzet szabványosításának számos oldala van. Itt csak három kérdéssel foglalkozom: a vizsgafeladatok megválasztásával (a feladatok kalibrálása), a vizsgáztatók személyétől való függetlenséggel (objektivitás) és a vizsgák megismételhetőségének (reliabilitás) kérdéseivel.

Mivel nem tudjuk minden tanulótól az összes lehetséges tudásleletet kikérdezni, mindig ki kell választani azt a néhányat, aminek az aktuális megvizsgálására éppen sor kerül. Még az sem mindig megoldható, hogy minden gyerek ugyanazt a néhány feladatot kapja. Írásbeli esetében még könnyebben elérhető, hogy mindenki ugyanazt a kérdéssort válaszolja meg, de a szóbeli vizsgán elterjedt gyakorlat szerint tételt húznak a vizsgázók. A feladatok kiválasztása során feltételezzük, hogy mindegyik ugyanazt a tudást méri, és amikor osztályzatot adunk, az már nem az másodfokú egyenletek vagy a szögfüggvények tudását – bár a tanulótól esetleg csak ezt a két témakört kérdeztük ki – dokumentálja, hanem úgy kerül be a bizonyítványba, mint matematikajegy. De milyen alapon általánosítunk néhány megvizsgált tudáslelemből egy tantárgy egészére? Tudjuk, hogy az általánosítás mögött levő feltételezések szigorúan véve soha nem igazak teljes mértékben, különösen nem a hagyományos vizsgák nem túl nagy precizitással rögzített feltételrendszerében. Ugyanakkor megfelelő technológiát alkalmazva meg lehet úgy választani a feladatokot, hogy a szóban forgó általánosítással ne kövessünk el túl nagy hibát.

Mindenekelőtt meg kell állapodnunk abban, hogy milyen szisztéma szerint választjuk ki a vizsgafeladatokat. Valamilyen módszerrel ezeket a vizsgafeladatokat be kell mérni, kalibrálni kell azokat, azaz előre megadott statisztikai bizonyossággal meg kell állapítanunk azt, mindegy-e az, hogy a vizsgázó éppen melyik feladatot, tételt kapta, a kiválasztott feladatok egyforma módon fogják tudását felmérni. Ez, bármily elemi követelménynek tűnik, nehezen teljesíthető, és sokat kell dolgozni azért, hogy ilyen típusú feladatrendszert előállítsunk.

A vizsgahelyzet szabványosításának következő mozzanata az, hogy a vizsga eredménye legyen független a vizsgáztatók személyétől. Azaz, legyen mindegy, hogy x , y vagy z tanár vizsgáztatja a gyermeket, ugyanarra a tudásra mindegyik tanárnak ugyanazt az osztályzatot kell adnia. Ez az objektivitás követelménye, és megint csak azt jelenti, hogy pontosan definiálni kell a vizsgahelyzetet, a vizsgafeladatot és a vizsgafeladat értékelését.

Végül nagyon fontos kritérium a vizsgák megbízhatósága. Ez elméletileg azt jelenti, hogy ha a tanuló a vizsgát többször egymás után leteszi, tudására mindig ugyanazt az osztályzatot kapja. Gyakorlatilag ezt tesztek esetében például az újrateszteléssel lehet ellenőrizni. Vizsgák esetében ugyancsak van jelentősége a vizsgák olyan egyértelmű meghatározásának, szabványosításának, hogy azok időben is állandó és azonos módon értékeljék a különböző vizsgázók tudását. Egy jól működő vizsgarendszernek évről évre azonos mérce szerint kell az osztályzatokat megállapítania, hiszen egy olyan záróvizsga eredménye, mint az érettségi, nemcsak az adott évre szól, hanem elvileg végigkíséri a vizsgázót egész életén. Gyakorlatilag pedig az eredménynek mindaddig jelentősége lesz, amíg az adott személy a vizsgát meg nem ismétli (ez meg lehetőségen ritkán fordul elő), illetve magasabb szintű vizsgát nem tesz (ez a gyakoribb eset, hiszen ilyenkor az alacsonyabb szintű vizsga elveszti jelentőségét, csak a „legmagasabb iskolai végzettség” számít).

Gyakorlati szempontból a vizsgák megismételhetőségének követelménye nem ennyire konkrétan (ugyanaz a gyerek ugyanazt a vizsgát megismétli) jelenik meg.

A megismételhetőségnek inkább az a vonatkozása fontos, hogy a vizsgákat évről évre ismétli egy újabb és újabb népesség, és elvárhatjuk, hogy az egyes generációk ugyanarra a tudásra mindig ugyanolyan osztályzatot kapjanak; vagyis egy bizonyos osztályzat mindegyik évben ugyanazt a tudásszintet jelentse. Nem függhet tehát az érettségi értéke attól, hogy melyik évben tette le a tanuló. Ha például valaki az érettségi eredményét évek múltán akarja az egyetemi felvételibe beszámíttatni, ez csak a különböző évjáratok egyenértékűsége esetén megoldható.

A vizsgák időbeli stabilitása nagyon fontos lenne abból a szempontból is, hogy nyomon tudnánk követni az oktatási rendszer teljesítményeit. Egy időben stabil, azonos módon mérő vizsgarendszer információt szolgáltathat az egymást követő évfolyamok tudásáról, jelezheti a pozitív vagy negatív változásokat.

Az osztályzat hozzárendelése a teljesítményhez

A vizsgákra osztályzatot adunk, de nem mindegy, hogyan. Az osztályzatok standardizálásának, skálák megállapításának részletesen kidolgozott elmélete van. Csak röviden utalok arra, milyen problémákat kell megoldani, ha megbízható skálákat akarunk használni. Biztosítani kell például a skálaegységek azonosságát, a különböző skálák összeadhatóságát. Gondoljunk csak arra, hogy az átlagot ugyanolyan mértékben növeli, ha valaki magyarból kettesről hármasra javít, vagy a matematikánégyesét feltornázza ötösré. Bár tartalmilag e két teljesítmény soha nem cserélhető fel, legalább azt kell valamilyen statisztikai módszerrel biztosítanunk, hogy a két teljesítménykülönbség mennyiségileg összemérhető legyen. Ez pedig csak „nagyüzemileg” előállított, sokszorosán kipróbált és bemért feladatokkal oldható meg.

A skálázás egy másik fontos kérdése a skála beosztásának finomsága vagy a skála differenciáló ereje. A differenciáló erő eredetileg az egyes tesztfeladatokkal kapcsolatos értékeléseméleti fogalom, azt fejezi ki, hogy egy adott feladat mennyire tudja kimutatni a gyerekek képességei közötti különbségeket. Ez a koncepció alkalmazható az osztályzatokra is, megfontolhatjuk, hogy egy adott osztályozási technika mennyire alkalmas a gyerekek tudásában meglévő különbségek kifejezésére. Az elmúlt 150 évben az érettségi ilyen típusú differenciáló, megkülönböztető ereje keveset változott. 1854-ben vezették be azt a négyfokozatú értékelő eljárást, ami pontosan megfelelt a mainak, csak hiányzott belőle a középső érték. Mintegy fél évszázad múlva eggyel megnőtt a skálaértékek száma, és a most használt ötfokozatú skála is megérte az ötven évet. Ha ez az ütem folytatódik, és átlagosan minden ötven évenként teszünk hozzá egy fokozatot, ha így növeljük a skála differenciáló erejét, akkor semmiképpen nem érjük el a gyakorlat által megkövetelt mértékű változást.

Ma már sokkal jobban differenciáló osztályzatokra, finomabb beosztású skálákra van szükség. Gondoljunk csak meg, ha csak öt fokozattal osztályozunk, pontosabban négygel, mert elégtelen nem szerepelhet a sikeres érettségizók dokumentáló bizonyítványban, az azt jelenti, hogy csak négyféle tudású gyereket tudunk a vizsga révén megkülönböztetni. Gyakorlatilag az elégségesek és a közepesek nem pályázhatnak bizonyos továbbtanulási irányokra, praktikusan máris leszűkül a skála két értékre, azaz a skála kétféle tanulótl különböztet csak meg: a felvételizők között vannak a jók és jelesek. Ott viszont, ahol sok jelentkezőből csak keveset vesznek fel, szinte minden pályázó jeles érettségit produkál a felvételi tárgyakból. Több tantárgy eredményeinek beszámíttása a felvételin némileg növeli a változatosságot, de könnyű belátni, hogy az osztályzatokban messze

nincsenek akkora különbségek, mint amekkora különbségek a tanulók tudásában vannak. Az osztályzatok csekély változatossága nem tükrözi vissza a tanulók valódi tudásában meglévő sokféleséget. Amíg ezen a helyzeten nem változtatunk, nem várható el, hogy magának az érettséginek nagyobb legyen a hitele, és például az egyetemek elfogadják a felvételi alapjául.

Magyarországon már régóta használatos az ötfokozatú skála, és ha az értékelés szubjektív becslésen alapszik, nem is lehet a skálaértékek számát növelni. Az ember, legyen bármilyen jó szakember vagy tapasztalt tanár, nem képes az egyéni teljesítmények ennél sokkal több fokozatát megkülönböztetni. A különböző standardizált tesztek segítségével viszont néhány százalékos pontosságú mérést lehet végezni. Ma már gyakorlati igény, hogy az értékelésre használt skálák még a legjobban teljesítő tanulók kategóriájában is képesek legyenek a tudás finom különbségeinek kimutatására, új, nagyobb differenciáló képességű skálákat kell tehát használnunk.

A skálákhoz kapcsolódóan érdemes egy további, nagyon aktuális dilemmára is utalni, mégpedig arra, hogy mit kell tennünk a skálával, ha megváltozik az a népesség, amelyet értékelünk kell. Jelenleg a gimnáziumokba a népesség 20–25%-a kerül be, vagyis az általános iskolát végzettek legjobban felkészült negyede. Ez a helyzet alapvetően megváltozik, ha az oktatáspolitikai elgondolásnak megfelelően néhány év múlva a népességnek legalább 70%-a jár általánosan képző középiskolába, és szerez érettségi bizonyítványt. A mai középiskolásoknál sokkal kevésbé felkészült további több mint 40% fog középiskolába járni és készülni az egységes érettségi vizsgára.

A kérdés az, mit tegyünk a skálával, hogyan adaptáljuk a jelenleg használatos skálát a megváltozott feltételekhez. A kérdésre többféle választ is lehet adni, egyik sem elégít ki minden elvárást. Az egyik válasz egy voluntarista hozzáállást tükröz. Mondhatjuk azt, hogy nem engedünk a színvonalból. A mostani középiskolák és gimnáziumok elértek egy szintet, képviselnek egy normát az érettségi tekintetében, ezt kell ezután is alapul venni, mindegy, hogy hányan járnak középiskolába. Ez azt jelenti, hogy azt a további körülbelül 40%-nyi tanulót, aki pluszként jelenik meg a következő egy-két évtizedben az érettségit tenni szándékozó jelöltek között, ugyanazzal a skálával mérjük, mint a mai végzősöket. Konkrétabban: ugyanott marad a kettes, a hármas, a négyes, az ötös határa, ugyanazzal a tudással lehet ezeket az érdemjegyeket megszerezni. Egy másik adaptációs lehetőség a skála széthúzása, egy részletesebb, nagyobb differenciáló képességű skála bevezetése. Ezen az új skálán a jelenlegi színvonalat képviselőket helyezkednének el a felsőbb értékeknél, és a többletként megjelenő tanulók, alacsonyabb induló felkészültségüknek megfelelően, a skála lefele meghosszabbított régiójában. Ez a megoldás nyilvánvalóan az érettségi átlagos színvonalának jelentős csökkenéséhez vezetne. Természetesen az itt bemutatott két alternatíva csak a lehetséges megoldások két „végpontját” jelenti. Közöttük számos átmenet lehetséges, és ahogy az a gyakorlatban többnyire történik, ebben a kérdésben is a különböző alternatívák közötti kompromisszumra kerül sor. Mindenesetre azt szeretném hangsúlyozni, hogy amikor arról beszélünk, hogy meg kell őrizni a színvonalat, tisztában kell lennünk a korlátokkal is. Természetesen nem lehetetlen a jelenlegi megközelítő színvonal fenntartása, de az óriási erőfeszítéseket igényel. Egy ilyen ambiciózus alternatíva megvalósításához további, jelentős erőforrások bevonására lenne szükség. A középiskolába beáramló, a jelenleginél kevésbé felkészült, kevésbé motivált, rosszabb társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező tanulóknak a jelenlegi érettségi köve-

telményekig való eljuttatása csak a mostani oktatási ráfordítások többszörösével és egy más pedagógiai kultúra feltételei mellett érhető el.

A standard érettségi hatásai és mellékhatásai

Bármilyen reformnak nem csupán megcélzott és szándék szerinti hatásai, hanem nem tervezett és sokszor nem is kívánatos mellékhatásai is vannak. Gyakran meg kell tehát fontolnunk, hogy a tervezett változtatásokat érdemes-e végigvinni, eredményeit nem rontják-e túlságosan el a nemkívánatos mellékhatások. Vagy milyen további tennivalók adódnak, hogy a kedvezőtlen mellékhatásokat elviselhető szintre szorítsuk le? Utolsóként néhány ilyen dilemmát közvetlenül is megemlítenék.

Először fontoljuk meg, mit jelent az iskolák számára a standard érettségi bevezetése. Hiba lenne a kérdést úgy beállítani, hogy egy reformmal mindenki csak nyer, és nincs semmi, amit ezért cserébe adni kell. Mit jelent az, hogy az iskolák vállalják azt, megfelelnek a standard vizsgáztatás követelményeinek? Ez bizony azt jelenti, hogy a továbbiakban az iskolák nem saját normáik alapján mondják meg, hogy mi hányas, melyik tudás mennyit ér, hanem alávetik magukat egy külső normarendszernek. Hogy lehet az iskolai autonómiával, a szakmai, tanári autonómiával összhangba hozni ezeket a standard osztályozással együtt járó követelményeket? Ha az iskolák, tanárok alávetik magukat a standard értékelés követelményeinek, autonómiájuk egy részéről kétségtelenül lemondanak. Tudomásul kell vennünk, hogy a standard érettséginek ez az ára. Ez az ár azonban nem olyan nagy, hogy azt ne lehetne vállalni. Ezt az árat, az autonómia egy részéről való lemondást mindenütt megfizetik, ahol valamifajta standardra vagy konvertibilitásra törekednek. Ha olyan pénzt akarunk vetetni, ami már nemcsak a mi városállamunkban vagy országunkban értékmérő, hanem a határon túl is elfogadják fizetőeszközként, akkor alá kell vetnünk magunkat bizonyos általánosabb szabványoknak. Ha azt akarjuk, hogy az általunk kibocsátott osztályzatokat mindenki névértékén elfogadja, meg kell felelnünk az erre vonatkozó általános konvencióknak. Az autonómia egy szeletéről való lemondásért az általunk kibocsátott „termék” szélesebb körű elismerését kapjuk cserébe.

Az autonómiáról való lemondás, az autonómia átruházása átfogóbb érdekeket megtestesítő szervezetekre világjelenség. Amikor az Európai Unió országai a helyi kormányzatok bizonyos funkcióit átengedik egy központi parlamentnek, akkor a helyi autonómiának jelentős részéről lemondanak. Az iskolák, amikor azt mondják, hogy mostantól nem minden iskola külön-külön állapítja meg, mi számít ötösnek matematikából, lemondanak autonómiájuk egy részéről. A kérdés azonban megmarad: hova delegálják ezt az autonómiát? És ez az, amin érdemes elgondolkodni. Végül is hova kerül az iskolák által feláldozott autonómia? Azt gondolom, az érettségi reform körüli ellentétek egyik kiváltója e kérdés megválaszolatlansága. Az iskolák nem szívesen engednék át autonómiájuk egy részét sem politikai csoportoknak, sem egy központi bürokráciának. Kevesebb feszültséggel járna a reform, ha mindenki számára világos lenne, hogy az iskolák által delegált autonómia a szakmai testületeken belül marad. A szakmai autonómia kialakulása nálunk is, mint a világ sok országában, különböző kompetenciák megszerzésével párhuzamosan megy végbe, és részét képezi annak a folyamatnak, amit a tanári szakma professzionalizációjaként szoktak megnevezni.

A standard értékelés bevezetésének lesznek mellékhatásai, amelyek az esélyegyenlőséget érintik. Van egy ki nem mondott félelem az iskolákban, egy ki

nem mondott szorongás a tanároknál, ami a független iskolai osztályozáshoz való ragaszkodás mögött meghúzódik, ez pedig az, hogy a standard osztályzat egy másfajta igazságosságkonceptiót fog működtetni, mint ami ma az iskolákban érvényesül. Mindaddig, amíg az iskolák egy relatív értékrendet érvényesítenek, és az egyik iskolában mást jelent a jeles, mint egy másikban, ez a relativitás bizonyos esélyegyenlőtlenségeket kiegyenlít, kompenzál. Vannak kedvezőtlenebb adottságú iskolák, gazdaságilag hátrányos helyzetű régiók, kevésbé finanszírozott területek. Az ezekből kikerülő gyerekek tudásszintje alacsonyabb, mint a jobb helyzetben levő társaiké, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a kedvezőtlenebb körülmények között tanuló gyerekek egyben kevésbé tehetségesek is. Ezt ki nem mondott, implicit módon az iskolák kompenzálják úgy, hogy – saját normáik alapján – alacsonyabb követelményeket támasztanak, azaz a tanulóik jobb osztályzatot kapnak, mint amit tudásuk alapján másutt kaphatnának. A standard értékelés éppen az ilyen jellegű értékelésbeli különbségeket szünteti meg, de ezzel egyben megszünteti a normatív osztályozásban rejlő kiegyenlítő funkciókat is. A standard osztályozás az igazságosságának egy más koncepcióján alapszik, azaz az „egyenlő tudásra egyenlő osztályzatot” elvére épül. Meg kell tehát fontolni, hogy a méltányosság és az esélyegyenlőség javításában a standard osztályozás bevezetése milyen újabb feladatokat jelent.

A standard érettségre való áttérés további mellékhatása, hogy megváltozik a tanárnak a vizsgáztatásban betöltött szerepe. Ma a középiskolai tanárnak az érettséggel kapcsolatban kétféle szerepe van. A tanár az edző szerepét játssza mindaddig, amíg az érettségre való felkészítés folyik. Az érettségre való felkészülés és az érettségi szünet előtti utolsó hajrá során, amikor még egyszer áttismétlik az anyagot, kidolgozzák a vizsgatételeket, megoldják a típusfeladatokat, a tanár trénerként dolgozik együtt tanítványaival. Majd, miután a gyerekek számára megkezdődik az érettségi szünet, a tanár metamorfózison megy át, és bíró szerepében jelenik meg újra, aki eldönti, hogy a tanulók tudása mennyit ér. Ő bírálja el azokat a tanítványait, akiket nemrég még trénerként ugyancsak ő készített fel a vizsgákra, így közvetve saját munkájának eredményéről is ítéletet mond. Tudjuk persze, hogy ez kicsit sarkított megfogalmazás, mert a központi írásbeli, a bizottsági és érettségi elnöki rendszer többféle kontrollt is bevisz a vizsgáztatás folyamatába, de a tanári szerep kettősségéből fakadó ellentmondások alapján véve megvannak. Egy standard érettségi bevezetése ezt a bírói feladatot veszi le a tanár válláról, vagy egy másik nézőpontból szemlélve azt is mondhatjuk, hogy megfosztja a tanárt ettől a lehetőségtől. Mindenesetre egyértelmű helyzetet teremt, mert a tanár tréner lehet egészen az utolsó percig, sőt még a vizsga folyamatában is megőrizheti az edző, a szurkoló szerepét, aki ott szorít a kispadon tanítványai sikeréért. A standard érettségi körüli vitákat minden bizonnyal árnyalja a tanári szerep átértékelődésének dilemmája is. Ismét csak azt kell megfontolni, a bírói szerep olyan privilégiumokat jelent-e, amelyeket érdemes megőrizni, vagy olyan terhet és felelősséget, amelyet a tanárok szívesen delegálnak az értékelés objektív eszközeit kidolgozó és működtető szakmai testületeknek.

Bazsa György

Az érettségi és a felsőoktatás

A címben jelölt témakörben először szólok meg. Milyen minőségemben teszem ezt? Egyetemi oktató vagyok, jelenleg rektor, akit hivatalból nem kértek fel arra, hogy a Kossuth Lajos Tudományegyetem nevében foglaljon állást. A Magyar Rektori Konferencia és a Főiskolai Főigazgatók Konferenciája egy ezzel a kérdéssel foglalkozó ad hoc bizottsága elnökeként kialakult bizonyos álláspontom, ezt fogom a következőkben elmondani. A saját szakmai meggyőződésemet fejem tehát ki, amelyet az előbb említett tényezők természetesen befolyásolnak, vagy jobbra meg is határoznak.

Az érettségi és a felsőoktatás címben én az és-t húzom alá, s ennek a kapcsolatnak a funkciójáról, jellegéről szeretnék néhány gondolatot elmondani, mert véleményem szerint ez természetes és szükségszerű kapcsolat. A két intézményrendszer: a közoktatás – ezen belül mindenekelőtt a középfokú oktatás – és a felsőoktatás időrendi sorrendben természetesen egymásra épül (ez egyértelmű és világos egymásra épülés). Azonban tartalmilag is van egy jelentős kapcsolódás, amelyet két példával illusztrálok.

Az egyik, a most akár áttételesen, akár explicite is napirenden lévő *felvételi vizsga* kérdése. Ennek a jellege, követelményei rendkívül nagymértékben visszahatnak, bizonyos óvatossággal még azt is mondhatnám, hogy meghatározzák a középiskolai oktatást. Még pontosabban: azt a tevékenységet, amire a felsőoktatásba készülő fiatalok és az őket valamilyen keretek között erre felkészítő tanárok végeznek. Ha egy kicsit élesebben akarok fogalmazni, akkor azt mondom, hogy az a könyv, amelyik a felsőoktatási felvételi követelményeket és minden más, azzal összefüggő tudnivalót is tartalmaz, nagyobb mértékben meghatározza számos gimnázium, tanuló, tanár tevékenységét, mint az a ma már valószínűleg hivatalosan a forgalomból is kivont nevelési és oktatási terv, amely egykoron irányító volt a magyar oktatási rendszerben. Ilyen formában rendkívül erős tud lenni a visszacsatolás a felvételi és az érettségi között, és úgy vélem, általában az is.

A másik kapcsolatot a *tanárképzés* jelenti. Amit az egyetemek és a főiskolák a tanárjelöltek számára a szakmai képzés (és ebbe beleértendő természetesen a pedagógusi, tanári mesterség) keretén belül nyújtanak, az valószínűleg nagyon erősen meghatározza a tanárok és így az iskolák és a magyar pedagógustársadalom tevékenységét. Alkalmassint valamiképpen a közoktatás követelményei is ezáltal determináltak. Hogy ezek milyen mértékben változnak időben, az nehéz kérdés, hiszen egy tanár életpályája során a tanított ismeretanyag jelentősen módosul, de a tanárképzésben kialakult szemlélet, pedagógiai értékrend mégis hosszú távon meghatározó. A tanári képzésben közvetített ismeretanyag természetesen követi a tudomány mindenkori fejlődését. Az a nagy kérdés, hogy miként és milyen módszerekkel lehet transzformálni ezt az ismeretanyagot a középiskola, egyáltalán a közoktatás követelményrendszerébe, s mi az, amire ebből építhet a felsőoktatás.

Ismételten visszatérő kérdés a középfokú és a felsőfokú oktatás kapcsolatán belül az *érettségi és a felvételi viszonya*. Az *érettségi* a magyar, illetve az európai hagyományokban és gyakorlatban rendkívül fontos, meghatározó elem. Korábban,

az elmúlt években, évtizedekben, amikor a felsőoktatás Magyarországon is tömegessé vált, egyértelműen azt mondhattuk, hogy az érettségi szükséges, de nem elégséges feltétele volt a felsőoktatásba való bejutásnak. E nélkül nem lehetett bekerülni a felsőoktatási intézménybe, azonban csak ezzel ugyancsak nem lehetett bejutni. Ez a helyzet változott az utóbbi években, és közismerten valahol a felúton vagyunk azon abban a tekintetben, hogy továbbra is szükséges az érettségi, de az intézmények egy részében még nem elégséges, egy másik részében viszont már szükséges és egyúttal elégséges feltétele is a felsőoktatásba való bejutásnak. Ez utóbbi intézményekben már nem mechanikus és abszolút kritérium a felvételi vizsga letétele, hiszen megfelelő átlagpontszám vagy érettségi-teljesítményszint esetén lehetőség van a magyar felsőoktatási intézményekben meghirdetett helyeknek mintegy a felére bejutni. Ez a középfokú oktatás tömegesedésével és bizonyos szakmák népszerű vagy kevésbé népszerű voltával függ össze. Mindezek a tényezők a dolgok belső logikája szerint hatnak. Most, a reformtervezetek kapcsán arról van szó, hogy az érettségi (kétszintű vagy nem kétszintű, standardizált vagy nem standardizált) már szükséges és egyértelműen elégséges feltétele lehessen a felsőoktatásba való bejutásnak. Ennyire kristálytiszta ez a helyzet nem fog soha előállni, mert valamilyen mértékben ugyan még növelhetjük a felsőoktatás befogadóképességét, de akkor is lesznek szakmák, amelyeknél a gyakorlásukhoz szükséges képességek meglétéről való tájékozódás érdekében vagy társadalmilag teljesen indokolt okok miatt numerus clausust kell fenntartani. Ez a világ minden országában így történik. Nem vesznek fel sehol annyi orvostanhallgatót, ahány jelentkezőre, nem vesznek fel annyi színésztjelöltet, ahányan színésznek mennének. Ez paraméterek alapján természetesen nehezen meghatározható, de mindig is korlátozott szakmákat jelent. Hozzá tartozik a képhez, hogy ebben a kérdésben a magyar törvények szerint (és más országokban is) a felvételi kérdésében az autonóm egyetemek vagy főiskolák döntenek. Elő lehet ugyan írni (és erre az érettségi tervezet kísérletet tesz), hogy az érettségi meghatározott besorolás alapján legyen elég az egyetemre vagy főiskolára való bejutáshoz, de az egyetemeknek, főiskoláknak még akkor is megmarad az a törvényadta joguk, hogy bizonyos készségek és képességek mérését vagy ellenőrzését feltételül szabják.

Vegyük szemügyre a kapcsolat másik elemét, a *felvételi vizsgát*. Miután autonóm felsőoktatási intézmények döntenek törvényadta lehetőségüknél és joguknál fogva a felvétellel összefüggő kérdésekről, ezért rendkívül fontos, hogy egy, a most működő rendszerhez képest ilyen nagymértékű változás idején, mint amit az érettségi koncepció a tervezetben megfogalmaz, érdemben szólíttassék meg a felsőoktatás. Az érdemben megszólíttatást megkeresés, tárgyalássorozat formájában tartottuk volna szükségesnek.

Hogy ez fontos lett volna, arra hadd mondjak el egy kissé sajnálatosnak nevezhető példát. Miután a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem a többi közoktatási intézménnyel együtt tavaly ősszel megkapta az érettségi koncepciót tartalmazó fehér füzetet, három rektortársamtól (orvosegyetemi, műegyetemi, állatorvosi) megkérdeztem, hogy mi a véleményük róla. Azt felelték, hogy ilyet ők nem is kaptak. Nekem tudományegyetemi rektorként, mint a tanárképzésben érdekeltnek fontos volt az érettségi koncepció, tehát amikor megkaptam, áttanulmányoztam. Úgy véltük, bizonyára csak a tanárképzéssel foglalkozó tudományegyetemi rektorok kapták meg a tervezetet, a többiek pedig nem. Ellenőrzés után a saját hivatalukban is és a minisztériumban is kiderült, hogy tényleg kaptak a dokumentumból. De amikor egy-egy ilyen intézményvezető a szokásos mennyiség-

gű postáját megkapja, akkor előfordulhat, és négyből három esetben elő is fordult, hogy nem érzékelve a dolog súlyát, nem vették észre, hogy ez a dokumentum milyen nagy kihatással van a felsőoktatási tevékenységre. Tehát meg kellett volna szólítani a felsőoktatást, és ezt nem arisztokratikus alapállásból mondom, mert nem erről van szó, hanem arról, hogy ez a tevékenység közös. A címből az „és”-t emeltem ki, s ennek az „és”-nek a jegyében kellett volna és kell bennünket megszólítani. Mi létrehoztunk aztán egy ad hoc bizottságot, amely a rendelkezésre álló írásos anyagból, a tervezetből megpróbálta kiolvasni, hogy miről is van szó, mert különböző okok miatt az élőszóbeli kommunikáció még nem jött létre igazán. A tervezetben jelentős változtatásokat érzékeltünk, és *reagáltunk* is némelyekre. Ezek közül néhányat megpróbálok a következőkben megfogalmazni.

Világosan kell látnunk, hogy a *közoktatás* és a *felsőoktatás funkciója* között milyen *alapvető különbség* van. A középiskola a magyar oktatási rendszerben az általános műveltséget biztosítja. A mi szempontunkból az a funkciója, hogy minél korszerűbb, minél színvonalasabb, minél tartalmasabb, minél sokoldalúbb *általános műveltséget* biztosítson, és nem kívánjuk általában a közoktatástól, a középiskolától, hogy az egyetemi képzéssel összefüggő konkrét szakmai előkészítést végezzen. A felsőoktatás a magyar oktatáspolitikának megfelelően egyes szakokra veszi fel a hallgatókat, meghatározó módon szakképzést végez, és nem folytatja már az általános műveltség kialakítását vagy valamilyen magasabb szintre emelését. Néhány értelmiségképző tantárgy az újabb reformok következtében ugyan megjelenik, de ez nem következetes és nem meghatározó eleme a felsőoktatásnak, hanem épít arra az általános műveltségre, azokra a készségekre, arra a tanulási hajlamra, szándékra, ami a fiatalokban megvan. Hogy érzéketlenül fejezzem ki, amit mondani akarok: olyan egyetemi előadást én nem hallottam, nem tartottam, amelyik úgy kezdődött volna, hogy kedves kollégák, maguk a középiskolában eddig megtanulták akár Magyarország földrajzát, akár a történelmét, s mi most onnan folytatjuk. Minden egyetemi előadó előlről kezdi más felfogásban, más szinten a tárgyát, de soha nem arra alapoz, hogy a hallgató a középiskolából valamit konkrétan tud. Természetesen rengeteget tud, természetesen bizonyos készségei megvannak, az intelligenciája megvan, de minden egyetemi és főiskolai előadás az adott szakon a kompakt ismertetanyagot kezdettől fogva felépíti, végigviszi, és így képezi a szakembereket. Ezzel szemben áll mondjuk az amerikai felsőoktatás, ahol az ottani közoktatási hiányosságok miatt az első két évet a college-okban azzal töltik, hogy előírják még az angolt, a matematikát, a fogalmazást, az európai műveltséget, kultúrát is, mert olyanok a hiányosságok, hogy ettől nem lehet eltekinteni. A magyar felsőoktatásnak erre nincs szüksége, mert a középfokú oktatás elvégezte kellő színvonalon, mélységben és eredményességgel, legalábbis a bekerülők tekintetében. Az az alapállásunk, hogy mi *ezentúl sem kívánjuk, hogy a szakmai előképzést a középfokú oktatás végezze el*. Nincs is lehetősége rá, mert nem lehet orvosokat, közgazdászokat meg agrármérnököket stb. szakmai értelemben előképezni a közoktatásban, mert akkor ezt minden középfokú intézményben minden más nevelési funkcióval együtt, változatlanul az általános műveltséget kell továbbtanítnia a fiatalok számára.

Itt rejlik az oktatási rendszer átalakítása tervezetének egyik vízválasztó eleme, az, hogy a középiskola *hány éves korú fiatalok számára* közvetíti az általános műveltséget. Eddig 18 éves korig történt az általános műveltséget nyújtása, amely mellett, ugyan különórán, tagozatokon vagy fakultációk keretében végbement

bizonyos előkészítés egyik-másik népszerűbb felsőoktatási szakra, mert ezt kívánta a szülők és a diákok jelentkezési szándéka, ambíciója, de alapjában véve akkor is az általános műveltség továbbítása folyt. Nem volna jó, ha ezt a feladatot 16 éves korra befejeznék, és ezzel szükségszerűen már 16 éves korban arra készítenék a gyerekeket, hogy ettől kezdve ne az általános műveltséget sajátítsák el, és a tanárokat, hogy ne az általános műveltség tartalmára tanítsák őket, hanem máris szétválasztanánk őket aszerint, hogy ez a gyerek orvosira, a másik közgazdaságra, a harmadik más szakra akar menni, és erre kell felkészülnie. Mert ebben az esetben az előbbi filozófiát feladtuk, előrehoztuk a szakképzést, ami nem feladata a közoktatásnak. Nincs felkészülve, nem szabad, hogy felkészüljön rá, és nem igényli a felsőoktatás, hogy ilyen szakmai előképzésre kerüljön sor az egyetemi, főiskolai oktatás előtt. Mi változatlanul azt szeretnénk, ha általánosan képzett, művelt fiatalok érkeznének be a felsőoktatásba, és nem szakmailag előképzettek. Nincs olyan elkövetés a felsőoktatásban, hogy bármit is beszámítsunk a középiskolai tanulmányokból akár kredit, akár tanegység, akár bármely más formában a felsőoktatási képzésbe – akármilyen csillagos ötösökről legyen is szó. Amit tud a hallgató, azt persze hasznosítja. Bár, látszólag a kérdés bennünket nem közvetlenül érint, nem kompetenciánk az iskolaszervezettel való foglalkozás, de mégis az a véleményünk, hogy 18 éves korig és ne 16 éves korig tartson az általános műveltség közvetítése.

Az érettségi és a felvételi kapcsolatának sokat vitatott eleme mind a középfokú, mind a felsőfokú oktatás szempontjából, hogy a *felvételi eljárás* mit számítson be a felvételi során. Egyetlen számonkérési vagy tudásbizonyítási aktust és annak eredményét vesszük-e csak alapul – azt a bizonyos javasolt érettségi és egyúttal felvételi eseményt, azt a hat napot-e –, vagy megtartunk-e valamit abból, ami most van, és amiről azt gondolom, hogy nincs rosszul, azaz a két utolsó középiskolai tanév jegyeit is figyelembe vesszük. Az az érzésem, hogy a tanulás, a tanítás és nevelés folyamatában nem mindegy, hogy a középiskolások érzik-e azt, hogy az egész folyamat eredményessége és minősített tevékenysége számít (legalábbis egy szintig, mert a későbbiekben ettől el lehet tekinteni az ismételt felvételik során), vagy csak az az egy esemény, amely lehet a felkészülés alapján jó esélyű, de lehet egy véletlen alapján rossz is. Az a véleményem, hogy ezt is végig kellene gondolni. De erre meg sok minden másra az érettségi tervezethen nem hogy válasz nincs, de még ezzel kapcsolatolok kérdésselvetés sincs.

Nem szigorúan ránk tartozó kérdés (de ebben a műfajban is minden minden-nel összefügg) a NAT, az *érettségi és a tanárképzés* rendszerének a *kapcsolata* sem. A NAT szakított a klasszikus tantárgyi szemlélettel, ehelyett műveltségi területeket fogalmaz meg. Ez a tény a most tárgyalt érettségi koncepcióban egyáltalán nem tükröződik. Változatlanul ugyanazok a hagyományos tantárgyak szerepelnek benne. A NAT és az érettségi koncepció között e tekintetben ellentmondás van. Ez a középiskola dolga, mondhatja joggal bárki, de nekünk, tanárképző intézményeknek ezzel is szembesülnünk kell. Nem szigorúan csak az érettségi kérdése ugyanis, hogy klasszikus tantárgyi rendszerben képezzünk-e a jövőben tanárokat, vagy a képzés során próbáljunk meg ezekben a műveltségi területekben gondolkodni. Nem lesz könnyű! Ha van jó értelemben vett konzervativizmus egy oktatási rendszerben, akkor az a felsőoktatásban biztosan megvan. A kialakult diszciplínák rendszeréhez többé-kevésbé ragaszkodnak a főiskolák, nagyon nehéz egy ilyen váltást a tanárképzésben véghezvinni. Mivel ez a magyar felsőoktatásban részt vevőknek majdnem az egynegyedét érinti, nem partikuláris kérdés a felsőoktatás számára, hogy most milyen tanárképzési rendszert valósítsunk meg.

Lássuk a kétszintű érettségi kérdését. Nyilvánvaló, hogy egy olyan nagy spektrumot, amit a végzős, 18 éves érettségizők tudásszintje jelent, nagyon nehéz egy szűk skálán osztályozni, értékelni. A mostani érettségi tervezet haladó szintű érettségi esetén egy kettes érettségi osztályzatért négyszeres szorzóval 8 pontot ad, ez többet ér, mint a középszintű érettséginek a jelese. Ha az ötös a haladó szinten – szintén négyszeres szorzóval – 20 pontot ér, akkor ehhez viszonyítva a középszintű érettséginek a 2 pontos kettese mennyire kicsiny teljesítményt jelent! Annyira nehéz az összehasonlítás, hogy ez valószínűleg didaktikailag is és a felvételi szempontjából is nagy gondot jelent. Hozzá kell még ehhez tennem azt, hogy a tervezetben e tekintetben sem szerepel igazából alternatíva. Csak kétszintű, közép- és haladó szintű érettségiről van szó, részletes kifejtés nélkül. Kérdés, hogy a két különböző szintű érettségi szigorúan ketté válik-e minden körülmények között, vagy lehet-e egyetlen példásorral, tételsorral egyszerre két szintet lebonyolítani. Ha lehet, akkor a gyerekek nem kell 16 éves korában feltétlen eldöntenie, hogy milyen szintű érettségit akar tenni, hanem elég 18 évesen, esetleg ott, az érettségin. Az értékelésnél is lehet azt mondani, hogy az első öt közepes erősségű matematikapéldával lehet szerezni egy jelest a közepes szintű érettségi szempontjából és haladó szintűt a további példák eredményességétől függően. Ha maradunk a mai rendszerben, akár lehet 15 pontot is szerezni, a perspektivikus felvételi szempontjából. Nem szükségszerű, hogy magát az érettségit időben, helyben, térben kétfelé bontsuk, hanem az általam vázolt lehetőség is fennáll, de a tervezet ezt mint lehetőséget sem említi.

Ezek voltak az okai annak, hogy a felsőoktatási intézményeknek a már említett ad hoc bizottsága azt fogalmazta meg végül, hogy jelen formájában ezt a tervezetet érdemi előkészítés, érdemi hozzászólás és megvitatás híján nem tartjuk alkalmasnak bevezetésre. A különböző megoldások elől *ab ovo* nem zárkózunk el, de ezeknek hatásaiban is körüljárt és lehetőség szerint gondosan felmért megvalósíthatóságát körültekintően elemző tanulmányok alapján tudjuk igazán értékelni. Elengedhetetlennek tartjuk, hogy az egész kérdéskört, ezt a *rendkívül jelentős változtatást* a közoktatás, a középfokú oktatás és a felsőfokú oktatás a minisztériummal, a kormányzattal mint szükségszerű államigazgatási szereplővel és végül a társadalommal: a fenntartókkal, az önkormányzatokkal és a szülőkkel valamilyen mechanizmus szerint, *de együtt készítse elő*. Egy demokratikus társadalomban ennek csak így szabad működnie és azt remélem, hogy ez így is fog majd működni.

Vámos Ágnes

A kétszintű, standardizált, középiskolai érettségi koncepciójának fogadtatása a középiskolákban

Az MKM eljuttatta az érettségi vizsga reformjának koncepcióját és vele együtt egy kérdőívet a középiskolákhoz. Az előadás szerkesztett változatában a szerző a tervezett reform iskolai fogadtatásának tapasztalatait összegezte a kérdőívre adott válaszok elemzése alapján.¹

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium 1995-ben felkérte az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Vizsgaközpontját, hogy készítsen koncepciót az érettségi vizsga megújítására. Az első változatot 1995 nyarán megvitatta a Gimnáziumok Országos Szövetsége és a Magyar Szakképzési Társaság. Az MKM Közoktatás-fejlesztési és Kutatásszervezési Főosztálya az ezután készült második változatot novemberben elküldte valamennyi középiskolának véleményezésre. A vitaanyaghoz zárt és nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőív társult. A közvélemény-kutatás elsődleges célja az volt, hogy megvizsgálja, milyen fogadtatásra találnak a tervezett érettségi vizsga koncepcionális elemei, láthatóvá váljanak a különböző nézetek, esetleg a mögöttük meghúzódó okok, és ezzel nyújtson segítséget a további fejlesztési munkához. A kérdőíves adatgyűjtés alkalmas arra, hogy tartalmi kérdésekre a matematikai statisztika és a szövegelemzés módszereit lehessen alkalmazni. Az iskolai vélemények feldolgozására az MKM felkérte az ELTE Neveléstudományi Tanszékének oktatóit. A tapasztalatokat ezúton összegezzük.

A vitára bocsátás után az érettségi vizsga tervezete a szakmai és politikai érdeklődés előterébe került. A középiskolák közvetlenül a Művelődési és Közoktatási Minisztériumba továbbíthatták írásos észrevételeiket. A válaszadás lehetőségével a 887 középiskola közül mintegy 300 élt. Az országos vita tapasztalatai az önkéntes válaszolókból képződött mintából vonhatók le.

A koncepcióhoz készült kérdőív a tervezetet 11 fő elemre bontotta, és ezekkel kapcsolatosan egyenként kért állásfoglalást. Minden esetben három változat közül lehetett választani: elutasítani, elfogadni vagy változtatást javasolni. Ezek a *zárt végű* válaszalternatívák, az „Igen (1)” – a „Nem (2)” – az „Alapvetően igen, de némi módosítással (3)”, elegendő mozgásteret adtak a fő pólusok kitapintására: az ellenzők és a támogatók markánsan szétválhattak. A módosítói szándék önállóan, és az igenlők nagy csoportjában (1+3 válaszok együtt, a továbbiakban ún. Összes Igen) is nyújtott információt. Így azok is „bemérhetőek” voltak, akiknek még bizonytalan az álláspontjuk, illetve akik – kétségeik, fenntartásaik ellenére – pozitívan viszonyulnak a tervezethez.

A kérdőív egy *nyílt kérdést* is tartalmazott. A válaszolók terjedelmi korlát nélkül fogalmazhatták meg véleményüket. Azokat a koncepcióelemeket említették itt elsősorban, amelyekről az iskolának valóban volt mondanivalója. Általa láthatóvá váltak azok a vélemények, amelyek egyeseknél az „Igen”-re, másoknál a „Nem”-re

¹ A két dokumentumot mellékletként közöljük számunk 120. oldalán.

„billentették” az álláspont mérlegét. A szöveges kifejtés lehetőségével a középiskolai válaszolók 92 százaléka élt. A zárt kérdésekre adott válaszok egyszerű matematikai eljárással összevethetők. A nyílt kérdésre adott szöveges válaszok vizsgálata pedig alkalmat ad arra, hogy ne csak a számszerű arányokra támaszkodjon az elemzés, hanem a mögötte meghúzódó érvekre és véleményekre is. Néhány kérdésben a szöveges véleményezőik alig nyilvánultak meg, illetve eltértek a tárgytól. Talán ezekben az esetekben kevés információt kaptak a koncepciótól, az ott leírtak félreérthetőek voltak, vagy a téma nem volt különösebben érdekes számukra. A szöveges észrevételek vizsgálatakor a mennyiségi és a tartalmi szempontokat vetettük össze. A vélemények egy része újabb megvilágításba helyezte, gazdagította az érettségi vizsga modernizálásának menetéről alkotott elképzeléseket. Most elsősorban azokra térünk ki, amelyek az iskolákat a legjobban foglalkoztatták, és amelyek esetében a közvélemény-kutatás érdekes információval szolgálhat.

Vélemények az érettségi vizsga alapvető koncepcionális kérdéseiről

Az érettségi vizsga megújításának szükségességét a többség nem kérdőjelezte meg. A koncepciótervezet globálisan megerősítést kapott, a „Nem” válaszok aránya minden kérdés esetében 50% alatt van. Természetesen az egyes részletekben és a véleményezőik belső megoszlása szerint a százalékok jobban vagy kevésbé szóródtak. Összességében az írásbelire, szóbelire és a vizsgamunkára építő standardizált vizsgáztatást támogatták a legjobban, a legtöbb kifogást az érettségi vizsgakövetelmények szintezésével kapcsolatban emeltek. Legtöbbször a felsőközépiskolával és a standardizálással kapcsolatban fogalmaztak meg módosítási igényt.

1. táblázat—A középiskolai mintában a 11 alapkérdésre adott válaszok (%)

A 11 alapkérdés a tagadási arány sorrendjében	Nem (2)	Igen (1)	Igen, módosítással (3)	Összes Igen (1+3)
Két szint	47	37	15	52
Felsőközépiskola	30	47	22	69
Alapműveltségi vizsga	29	55	15	70
Központi és iskolai vizsga	29	45	25	70
Vizsgatárgyak bővítése	29	58	13	71
Egységes középiskolai érettségi	28	55	18	73
Az érettségi két funkciója	18	67	15	82
Érettségi és felvételi	15	64	21	85
Vizgabizonyítvány	15	79	7	85
Standardizálás	12	60	28	88
Írásbeli, szóbeli, vizsgamunka	8	74	18	92

A véleményező többség elfogadta azt az oktatáspolitikai javaslatot, hogy a jelenlegi gimnáziumi és szakközépiskolai érettségi helyett *egységes középiskolai érettségi* zárja le a tanulmányokat. Ezt elsősorban a szakközépiskolák óhajtják. A közös igazgatású intézmények 73%-a, a tiszta profilú szakközépiskolák 77%-a alapvetően helyeselte az érettségi ilyen értelmű megváltoztatását. A módosítási javaslatok elsősorban a két középfokú iskolatípus óraszámainak és követelményeinek közelítésére vonatkoztak. Az utóbbi változtatási igények tekinthetők valóságos problémának; a koncepció szerint ugyanis az egyes tantárgyak óraszámait az iskola határozza meg, tehát a közelítés helyi hatáskörbe tartozik, a követelmények pedig

– a vizsga lényegéből fakadóan – egységesek: nem lesz külön gimnáziumi illetve szakközépiskolai követelmény.

(„Nem, mert a szakközépiskolások nem érik el a gimnazisták szintjét.” „Csak akkor lehet egységes, ha azonosak az óraszámok.” „Nem lehet egységes, mert más-más funkciója van.” „Lefelé nivellál.” „A legtöbb szakközépiskola úgyis gimnáziumi anyagot tanít.”)²

A válaszolók általában belátták, hogy a középiskolai érettségi, valamint az érettségi vizsga két funkciója (azaz a középiskolai tanulmányok lezárása, illetve a felsőoktatási tanulmányok megnyitása) különböző értékelést igényel. Nem vitatták, hogy megoldást kell találni a megnövekedett tanulólétszám miatti esetleges színvonalcsökkenés megakadályozására is. Azzal az elképzeléssel, mely szerint a vizsgakövetelmények két, különböző nehézségi szinten legyenek megfogalmazva, a válaszoló gimnáziumok többsége nem értett egyet. A szakközépiskolák, a vegyes igazgatású iskolák, köztük az általános iskolával közösek, kevésbé vetették el a gondolatot. Úgy látszott, hogy az itt dolgozó pedagógusok jobban érzékelik a tanulók között meglévő különbségeket, míg a gimnáziumban tanítók, a homogénebb csoportokkal dolgozók kevésbé. Volt, aki gyakorlati, volt, aki elvi alapon utasította el az érettségi kétszintűségét.

A szöveges vélemények 95%-a foglalkozott az érettségi két lehetséges szintjével. Az ellene szólók leginkább a korai döntéskényszert és a pályakorrekció akadályoztatását hozták fel ellenérvként. Bevezetését sokan feleslegesnek tartották addig, amíg a felsőoktatás nem ad garanciát arra, hogy az emelt szintű érettséggel külön vizsga nélkül felveszi a pályázókat. A követelményszintek és a felső-középiskolai oktatás összefüggésében az átjárhatóság igényét emelték ki, továbbá a középiskolai belüli csoportalakítás és a finanszírozás nehézségeire utaltak. Álláspontjukban az iskolatípusbeli érdekek megfogalmazása mellett az iskolaszervezeti szempontokból eredő fenntartások tükröződtek. A tervezettel szemben a legtöbb fenntartást a négy évfolyamos középiskolák fogalmazták meg.

Az érettségi két funkciója és két szintje közötti kapcsolatot egyazon érvrend, szerrel, egyesek teljesen elutasítják, mások módosítás esetén elfogadják (pl. egyik iskola nem támogatja, mert a tanulmányok közben, illetve azok után nincs az érettségi szintjére vonatkozó döntés korrekciójára lehetőség, míg a másik támogatja, ha a korrekció lehetősége megteremtődik). Több válaszoló a vizsgakövetelmények kétszintűségét pedagógiai kérdésnek (nivellálás, stigmatizáció) tekintette. Akik támogatták a kétszintűséget, azok a differenciált foglalkoztatás bővülő lehetőségét üdvözölték benne. Jó pedagógiai megoldásnak tartották arra, hogy az iskola szervezetten kielégítthesse a különböző képességű, érdeklődésű és pályairány felé orientálódó tanulók igényeit. A válaszok feldolgozásából úgy tűnik, hogy ez elsősorban a kisgimnáziumok, a négy évfolyamos képzést folytató középiskolák problémája.

(„Az iskolai bizonyítvány legyen a középszint.” „Az iskolai vizsga legyen a középszint.” „A szakmai tárgyakra csak középszint legyen.” „Egy szint (egy skála) legyen.” „A két szintnek legyenek közös értékei (átszámítható legyen).” „Az ötös osztályzat is jól szinter.”)

A véleményezőket sokat foglalkoztak a követelmények két szintje és az érettségi megelőző, a felkészülést szolgáló két év közötti kapcsolattal is. A koncepció felsőközépiskolára vonatkozó elképzeléseit a válaszolók 70%-a támogatta, de itt fogalmaz-

² Részletek a kérdőívre adott nyitott válaszokból.

tak meg harmadik legnagyobb arányban módosítási igényt. Elsősorban azon a ponton kívántak a koncepciótervezettől leginkább eltérni, ahol az iskolai hatáskör csorbításának veszélyét látták. A szöveges véleményekből mégis elsősorban a bizonytalanság érzése sugárzott. Számottevő azok aránya, akik valójában „el sem tudják képzelni, hogyan szerveződik a 11–12. év”. A válaszolók egy része számára nem világosak a tantervi építkezés szempontjai és a technikai kivitelezés. A tagadók egy része szerint a szinte kizárólag az érettségire felkészítő felsőközépiskola „tanfolyammá züllesztí” az oktatást. A véleményező másik része némi módosítással, részletes útmutatással, továbbképzésekkel, kellő anyagi fedezet esetén kivitelezhetőnek tartja a koncepcióban javasolt két éves felkészítő szakaszt. Sokan elvárják, hogy az érettségi követelményekkel időben megismerkedhessenek. A válaszok elemzése azt mutatja, hogy a felsőközépiskolai oktatás esetleges bevezetése az érdekeltekkel újragondoltatta a tanítási és a tanulási idő kapcsolatát, a tartalmi modernizációt, a felsőközépiskola és az érettségi esetleges szorosabb kapcsolatát.

(„12 évfolyam kell.” „Mi lesz, ha a tanulók igényei nagyon eltérnek egymástól?” „A németországi rendszer szerint menjen, azaz a felsőközépiskolai eredmények szerepeljenek a bizonyítványban. Ma is vannak ún. vitt pontok.” „Két év az ismétlésre sok, újat tanulni kevés.” „A tanulók individualizált tanulógépek lesznek.” „A felsőközépiskola ne lebegjen a NAT fölött!” „A tanuló beleszólhat a saját óraszámába?”)

A „standardizált értékelés” tervezett bevezetése élvezte az egyik legnagyobb arányú támogatást. A pedagógusok nagyon szeretnék, hogy a társadalom hitelesnek tekintse a tanulók érettségi vizsgán elért eredményeit. Az iskola számára is fontos, hogy bizonyíthassa ország-világ előtt: megfelelően felkészített fiatalokat bocsát ki. Sok intézménynek elsősorban az jelentheti a pedagógiai tevékenység elismerésének majdani lehetőségét, ha tanulói országos összehasonlításban is tudnak majd annyit, mint más, ma esetleg jobb hírnévnek örvendő iskola diákjai. A standardizált érettségi támogatásában az iskolatípusok között nincs lényeges különbség (szakközepiskolák: 90%; gimnáziumok: 86% ért egyet vele).

E kérdéshez a válaszolók közel 70%-a írásban hozzászólt. A szöveges válaszok a vizsga technikai lebonyolításával, az egyes vizsgatárgyak követelményeivel, a tartalom és a módszer problematikájával foglalkoztak elsősorban. Keresték a standardizálás, illetve a *központi és iskolai vizsga* koncepcióelemek kapcsolatát. Miközben a szöveges véleményekben inkább a vita hangneme volt a figyelemre méltó, addig ezekre a kérdésekre – önálló tárgyaláskor – statisztikailag nagy arányban szavaztak igennel. Úgy látszik, hogy a véleményező egyik része nem érzekelte itt az érettségi koncepció koherenciáját, a logikai kapcsolatot. A standardizált vizsga elutasításának mértéke valószínűleg a jelenleginél is kisebb lett volna, ha az olvasók tisztában lettek volna az érettségi funkciója, a központi vizsga és a standardizálás közötti összefüggésekkel. A standardizált vizsgát ellenzők egy csoportja elsősorban azért vitatta a koncepció ezen elemét, mert úgy véli, a vizsga visszahat a tanulásra, azaz kisért annak a veszélye, hogy a diákok csak a standardizált feladatok megoldására koncentrálnak. Sokan tartanak a tesztektől, az írásbeliség túlsúlyától, az egyéniség elsikkadásának veszélyétől. A válaszadók közül többen kitértek a vizsgakövetelmények és a tanítási követelmények összefüggésére, jelezve, hogy nem lenne szabad a vizsgateljesítményt abszolutizálni, a tanulási teljesítményt is kellene értékelni.

A véleményezők zöme megbízható érettségit akar, de az ezzel járó hátrányokat, mindenekeelőtt az iskolai keretből való kiemelést nagy árnak tartja. A

„központi vizsga-iskolai vizsga” kérdése valószínűleg ezért kapta az egyik legteljesebb elutasítást. Ugyanakkor lényegében nem a központi vizsga ellen szóltak a tanárok, hanem a központi vizsga központi javítása ellen. Sokan a bizalom hiányát látták ebben. A tanárok megbízható érettségit akarnak, de a hozzá vezető úttól idegenkednek. Egyébként is úgy tűnt, nem volt elég világos, hogy a vizsgázatási módszerek közül a sokak által hiányolt szóbeliség az iskolai vizsga keretében megvalósul-e. A kettő ugyanis csak együtt biztosíthatja az országos összehasonlíthatóságot és a személyes kontaktust igénylő, a személyiséget kifejező iskolai jelenlétet. A válaszolók szerint a koncepcióban szereplő vizsgamunka jó ötlet, és a tantárgyi vizsgabizottság is az, ha a szervezéssel kapcsolatos problémákra lehet jó megoldást találni. A megfogalmazások alapján sajnos az is látszik, hogy a válaszolók közül sokan nem tudják, mi a standardizálás, a feladatbank, hogyan készül, mi a jelentősége, nem ismerik a tesztelmélet utóbbi években elért eredményeit, a mérés technikai eljárásokat. Kétségtelen, hogy a koncepció egyik hiányossága, hogy ebben a kérdésben nem adott információkat.

(„Az iskolai vizsga az összemérhetőséget megkérdőjelezi.” „Szóbeli mindenképpen mindenkinek – sok.” „Visszaélés lehetősége nem a dolgozatok javításában van, hanem a tételhúzásban, teremfelügyeletben, segédletekben.” „Nem támogatom, mert hol'lesz az iskola szellem, hol a szubjektum?” „Az irodalom javítása nagy gondosságot igényel – javítsa a tanár.” „Szükség van ránk még egyáltalán?” „A feladatbankkal csak a jó és a rossz válaszok aránya állapítható meg.” „Nincs két egyenértékű feladatsor.” „A standardizált értékelés standardizált felkészítést igényel.” „A vizsgamunka jó gondolat.”)

A számszerű adatok és a szöveges vélemények összevetésével figyelemreméltó azonban, hogy akik nemleges választ adtak a kétszintűsége (47%), a felsőközépiskolára (30%) és a központi és iskolai vizsgára (29%), azok a többi koncepcióelemet is az átlagnál jobban tagadták.

2. táblázat—A két szintre, a központi és iskolai vizsgára és a felsőközépiskolára nemmel válaszolók további nemleges válaszainak aránya (%)

1	2	3	4	5
A 11 alapkérdés	A „Két szint” koncepció-elemet ellenzők	A „Központi-iskolai vizsga” elemet ellenzők	A „Felső-középiskola” elemet ellenzők	A teljes minta „nem” válaszainak %-a
1. Két szint	100	76	80	47
2. Felsőközépiskola	51	50	100	30
3. Alapműveltségi vizsga	42	41	43	29
4. Központi és iskolai vizsga	47	100	48	29
5. Vizsgatárgyak bővítése	32	31	32	29
6. Egységes érettségi	28	35	31	28
7. Az érettségi két funkciója	37	32	37	18
8. Érettségi és felvételi	29	29	37	15
9. Vizsgabizonyítvány	18	15	15	15
10. Standardizálás	22	22	21	12
11. Írásbeli, szóbeli vizsgamunka	13	18	18	8

(A 2. táblázat 2. oszlopában tehát csak azok vannak, akik a követelmények két szintjével nem értenek egyet. Ők az összes véleményező 47%-át képezik. Ezt a csoportot véve kiindulópontként, 51%-uk tagadja a felsőközépiskolára vonatkozó elképzelést, 42%-a az alapműveltségi vizsgát stb., miközben ugyanezeket a kérdé-

seket a középiskolák összessége 30, illetve 29%-ban utasította csak el. Ugyanígy értelmezhető a 3. és 4. oszlop is a 11 alapkérdés tekintetében.)

E jelenség egyik értelmezése lehet, hogy a felsőközépiskola, a követelmények két szintje, illetve a központi vizsga kérdéskörében mutatkozik meg legközvetlenebb formában az új érettségiben tervezett változtatás. Itt kell az iskolának leginkább eltávolodnia a jelenlegi gyakorlattól. Ez még akkor sem könnyű, ha sokaknak lesújtó véleménye van a mai gyakorlatról, ha elvileg elfogadják a változtatás szükségességét.

A vizsgatárgyi rendszerre érkezett vélemények összegzése

A vizsgatárgyi rendszer javasolt három változata közül a véleményezőik 65%-a az „A”-t választotta, a „B”-t 17%, „C”-t kb. 6%, nem elhanyagolható azok aránya sem, akik egyik változatot sem támogatták (12%).

A javasolt három változat között a magyar nyelv és irodalom és a történelem tárgyról vallott felfogás volt a vízvonalas. Az „A” változatban sokan látták a jelenlegi helyzet továbbélését, a középiskola általánosan művelő funkciójának biztosítását. E változat támogatói különösen azt helyeselték, hogy teret ad a nemzeti értékeknek. A „B” változatot választó 17%-nyi válaszoló tetszését a kiegyenlítődség, a nagyobb választhatóság nyerte meg. Az e változatot támogatók szerint a tanulók zöme nagy valószínűséggel úgyis a történelem mellett döntene a tantárgycsoportos rendszer belső szabályai miatt. A „C” változatot azok választották, akik elsődlegesen az egyéni szabadságot tartották fontosnak.

A kötelező vizsgatárgyakat tekintve fontos megjegyezni, hogy a véleményezők a lehetséges nyolc vizsgatárgyat lényegében elvetették, többen még a javasolt hatot is sokallták. Az ebbe a csoportba tartozók elsősorban arra hívták fel a figyelmet, hogy a magyar nyelv és irodalom vizsga felfogható két vizsgaként is, továbbá, hogy – a központi és iskolai vizsga kettőssége, azaz az írásbeli és a szóbeli vizsgák miatt –, minden tárgyból növekszik a terhelés, a vizsga továbbtanulási lehetőségét eldöntő funkciója miatt pedig fokozódik a tanulóra nehezedő pszichés nyomás. A leendő érettségit nem lehet a „mai mércével mérni”.

A véleményezők azt szeretnék, hogy az érettségi keretében az állam kötelezően vizsgálja meg, hogy a jelölt elsajátítja-e az általános műveltség társadalmi közmegegyezéssel kialakított alapjait, ugyanakkor azt is fontosnak ítélik, hogy a vizsgák száma ne legyen megterhelően magas, az iskola nyilvánosan bizonyíthassa értékteremtő erejét, a tanuló pedig élvezze a lehető legnagyobb szabadságot, hozhasson felelős döntést saját sorsáról.

A vizsgatárgyi rendszer három változatát sok szempontból bíráló vélemények és a mindhárom javasolt vizsgatárgyi megoldást egyaránt elutasítókat viszonylag magas (12%-os) aránya azt mutatja, hogy az oktatáspolitikának további megoldásokat kell keresnie, kidolgoznia ahhoz, hogy az érettségi vizsgák tantárgyi rendszerét illetően széles körű konszenzus jöjjön létre.

Mátrai Zsuzsa

Érvek és ellenérvek a kétszintű érettségivel kapcsolatban

Az előadás választ keres arra a kérdésre, mi teszi szükségessé az érettségi kétszintűvé tételét. Számba veszi a kétszintű érettségivel szemben felmerült ellenérveket, s kísérletet tesz a különböző véleményeket valló szakmai érdekcsoportok közötti konszenzus megteremtését elősegítő stratégia felvázolására.

A kétszintű érettségi problémáival kapcsolatban négy kérdésről kívánok szólni. Az első témakör magának a problémának a felvetése, annak felvázolása, miként került be a kétszintűség eleme az érettségi tervezetbe, s milyen problémát próbál megoldani. A második témakörben azzal foglalkozom, hogy a koncepció mit javasol az elsőként ismertetett problémáknak a feloldására. Mondanivalómnak harmadik elemét azok az ellenérvek képezik, amelyeket a különböző források sorakoztattak fel a kétszintűséggel szemben. Az egyik forrásom a középiskolák körében végzett közvélemény-kutatás volt. A források között tartom számon a sajtóvitát, amelyet végigkísértem, és az érettségi koncepció megvitatására összehívott különböző tanácskozásiakat. Közéjük sorolom nemcsak a nagyobb rendezvényeket, hanem az elmúlt évben ezzel a kérdéssel kapcsolatban lezajlott megyei és iskolai rendezvényeket is. Ezekon kívül forrásnak tekintem még azokat a vitákat is, amelyek szóban akár a parlamentben folytak, akár rádió- vagy televíziós adásokban hangzottak el a témával kapcsolatban. Végül negyedik témám az a stratégia, amelyet ennek az elég bonyolult helyzetnek a megoldására kidolgoztunk.

I.

Az első téma a kétszintű érettségi szükségességének problémája, amely elsősorban abból ered, amire mindig is hivatkozunk, hogy a közoktatásban a középfokú oktatás expanziója várható. Ebből indul ki mindenki, és mi is ebből indultunk ki. Ha a középfokú oktatásban expanzió várható, akkor gondot okoz az érettségi *kettős funkciója*: egyszerre retrospektív és prospektív. Retrospektív, amennyiben az általános műveltség megszerzéséről ad bizonyítványt, és prospektív, amennyiben a továbbtanulásra való alkalmasságot is előre kell jeleznie. Ez a helyzet komoly problémát okoz a tömegoktatás körülményei között, mert hogyha a fiataloknak a 80–85%-a bekerül a középfokú oktatásba, akkor túlnyomó többségben – vagy legalábbis nagy részben – lesznek azok, akik nem a továbbtanulás céljából akarnak leérettségizni.

II.

A közoktatás kiterjesztésének társadalmi, közoktatás-politikai igényéből következik, hogy az érettséginek kétfajta funkciót kell betöltenie: számot adni a középiskolában tanultakról, az általános műveltség megszerzéséről; továbbá bizonyítani a felsőfokú tanulmányokra való alkalmasságot. A kettős funkcióból ered *második*

émám, nevezetesen, hogy ezek logikailag *kétfajta vizsgát* feltételeznek. Az általános műveltség elsajátítását tanúsító érettségit ugyanis – elvileg – mindenki megszerezheti, aki a középfokú oktatásban részt vesz és leérettségizik, mindenki számára elérhető, mivel lezár valamit. Nem versenyvizsgát jelent: nincs szelekciós funkciója. Olyan, mint például az autóz vezetői jogosítvány, ott sincs limit. Ha valaki megfelel a követelményeknek, akkor megkaphatja. Elvileg tehát az általános műveltséget tanúsító érettségi megszerzésének a lehetősége, akárcsak a jogosítványé, mindenki számára adott. Más a helyzet viszont a továbbtanulásra való alkalmasságot jelző érettségi vizsgával. A felsőoktatás esetében ugyanis egyrészt a felvehető száma, másrészt a jelentkezők alkalmassága miatt a felvétel lehetősége korlátozott, ezért a továbbtanulás szempontjából az érettséginek a második funkciója, a versenyvizsga szerepét is be kell töltenie. A felsőoktatásba az egyén csak egy másik társának a rovására tud bejutni. Így az érettségi két funkciója két egymásnak ellentmondó vizsgatípust követel: az egyik versenyvizsga, a másik nem az. Ez mindenképpen probléma, amelyet fel kell oldani.

Az utolsó kérdés, amelyet az érettségi kettős funkciójával kapcsolatban még meg kell fontolni, az *érettségi-vizsgakövetelmény szintje*. Ha abból indulunk ki, hogy az érettségi reformjába nem építjük be a kétszintűség elemét, és ennek megfelelően egységes a vizsgakövetelmény, akkor két lehetőségünk van. Vagy a felsőoktatás igényei szerint állítjuk össze a vizsgakövetelményeket, ami azt jelentené, hogy nagyon sokan nem tudnák teljesíteni, annak ellenére, hogy ez az érettségi bizonyítvány csak az általános műveltséget tanúsítaná. Ha viszont a mindenki számára elérhető szintre méretezettek a vizsgakövetelmények, akkor teljesítésük nem szolgálhat a felsőoktatás számára a szelekció alapjaként. A követelmények tekintetében tehát mindenképpen jelentkezik egy ellentmondás az érettségi kettős funkciója következményeként: a tömegoktatás expanziója felveti a versenyvizsga vagy nem versenyvizsga kérdését, illetve ezzel összefüggésben azt, hogy melyik érettségi vizsga igényeihez igazodjanak a követelmények. Az érettségi követelmények kidolgozására a tervezet leír egy megoldást. (Hogy a vele kapcsolatos kritikák célzottan is megjelenhessenek, jelzem, hogy én írtam az anyagot.) Úgy gondoltuk, hogy mivel két funkcióról, kétfajta igény kielégítéséről van szó, ennek megfelelően kétféle vizsgára, *két, egymástól különböző követelményrendszerre* van szükség. Tanúsítania kell ugyanis az általános műveltség megszerzését, illetőleg a továbbtanulásra való alkalmasságot. Mivel kétfajta követelményről beszélünk, ez azt jelenti ebben az esetben, hogy nem az a kérdés, az egyik könnyebb legyen-e, a másik nehezebb – amit az értékelési skálán jegyekkel lehet kifejezni: kettes vagy ötös-e egy felelet –, hanem az, hogy *más*. A tervezet szerint másból kellene vizsgáznunk azoknak, akik tovább szándékoznak tanulni, és másból azoknak, akik nem kívánnak továbbtanulni. Azt gondolom, hogy ez az ajánlott megoldás váltotta ki a legtöbb vitát, és a tervezetet ért kritikáknak itt van a gyökerük.

A követelményrendszerhez kapcsolódik a tervezetnek az a része, hogy a *vizsgaszintek tantárgyanként választhatók*. Ez még tovább bonyolítja a dolgot, mert azt jelenti, hogy a tervezet szerint az érettségiző nemcsak tantárgyat választ a választhatóság sávjában, hanem teljesen szabadon teljesítési szintet is. Akár úgy, hogy csak közép- vagy csak haladó szinten vizgázik minden tárgyból, akár úgy, hogy vegyesen. A tervezet a felsőoktatással kapcsolatban nem vitatja el a felsőoktatásnak azt a jogát, hogy az érettségit szelekciós alpnak tekintse. Nincs tehát a haladó szintű érettséginek vízum értéke, magyarul: az érettségizettek számára nem biztosít automatikus bejutást a felsőoktatásba. Csupán annyit jelent, hogy az

egyetemek, főiskolák előírnák azt, hogy melyik karra, melyik szakra milyen tantárgyakból, milyen szinten és milyen minősítésű érettségi vizsgákat kívánnak meg ahhoz, hogy az érettségi vizsgát bekerülési követelményként elfogadják. Vagyis az ő joguk eldönteni, hogy mely esetben tekintenek el a felvételi vizsgától, mely esetekben nem. Nagyon sok ellenérv hangzott el a tervezetnek ezzel részével kapcsolatban, ez volt a legvitatottabb pontja. (A százalékos arányok is jól bizonyították ezt, hiszen 50% körül volt ennek a pontnak az elfogadása, hogyha beszámítjuk azokat a véleményeket is, amelyek nem fogadták el teljesen, hanem csak „módosítással”).

III.

A következőkben rátérek *harmadik* témámra, a tervezettel szemben felmerült *ellenérvék* elemzésére. Az ellenérveket felsorolóknak két nagy csoportját kell megkülönböztetnünk: az érettségi reform *globális ellenzőit*, illetve azokat, akiknek a kétszintűséggel összefüggésben elsősorban *technikai problémáik* vannak, vagyis akik a tervezetnek a reform megvalósításával kapcsolatos javaslataival vitakoznak.

A reform *globális ellenzőinek elvi kifogásai* vannak. Véleményem szerint ezek a csoportok – sokan vannak, tehát komolyan kell venni kritikájukat – azt szeretnék, ha nem lenne reform, tehát minden úgy maradna, ahogy most van. *Egy részük* nem fogadja el azt az érvet, hogy a középfokú oktatás expanziójával számolni kell. Azt állítják, hogy az nem várható. Álláspontjukat úgy is kifejezhetném, hogy az ellenzőknek ez a csoportja nem számol a középfokú oktatás kiterjedésével. Ebben az esetben sem a kétszintűségről, sem a reformról nincs tovább vita. Mert hogyha az egész érettségi reformnak az a kiindulópontja, hogy megváltoznak a társadalompolitikai, illetve oktatáspolitikai viszonyok, akkor abból, hogy valaki ezzel nem számol, vagy ezt tagadja, egyenesen, logikusan következik, hogy nem kíván semmilyen reformot. Hiszen, ha a helyzet változatlan marad, akkor nincs szükség reformra. A kritikának erre az irányára a sajtóvitában elég sok érv hangzott el. – A reform globális ellenzőinek a *másik része* számol ugyan a középfokú oktatás kiterjedésével, de azt nem támogatja. Tehát úgy gondolja, hogy bár az expanzió várható, hiszen létezik olyan társadalmi, olyan szülői nyomás, amelyik ezt el szeretné érni, de az a véleménye, hogy a jelenlegi társadalmi és pénzügyi viszonyok között nem lenne célszerű ezt a fajta törekvést támogatni. Vagyis ez a csoport nem támogatja azt az oktatáspolitikát, amely a szóban forgó társadalmi igénynek most szabad teret enged. Egyetértene viszont a középfokú oktatás kiterjesztésével, ha annak a feltételei meglennének. Nem akarja tehát az érettségi reformját, hiszen ha nem változik meg a helyzet, akkor miért is lenne szükség reformra. Ezekkel az ellenérvekkel kapcsolatban nem nagyon lehet stratégiát felállítani. Ugyanis a feltételek korlátozottsága nem szakmai, még csak nem is oktatáspolitikai probléma. Amennyiben ugyanis van reform, akkor szükség van új szakmai megoldásokra, új szakmai koncepciók kidolgozására. Ha azonban a politika úgy minősíti, hogy valójában nincs olyan helyzet, amely reformot igényelne, akkor nyilvánvaló, hogy a reformnak nincs értelme. A szóban forgó csoportnak a véleménye nem e helyütt, hanem a parlamentben fontos, tehát abban a politikai erőterben, ahol a politikai jellegű kérdések eldőlnék. Ezzel le szeretném választani a politikai kérdéseket a szakmai kérdésekről. Nem azt állítom, hogy a reform feltételeinek mérlegelése nem fontos, hanem úgy vélem, hogy az nem szakmai és nem is szakmapolitikai kérdés.

Van azonban a kétszintűség ellenzőinek egy második nagy csoportja is. Az ide tartozóknak *technikai kifogásaik* vannak, ami azt jelenti, hogy a kétszintűséget nem ab ovo utasítják el. Az *ő* figyelemre méltó ellenérvekkel mindenképpen foglalkozni kell. Látnak ugyanis számos problémát a tervezetben szereplő megoldásokkal kapcsolatban.

A továbbiakban szeretném a technikai kifogásokat megfogalmazó *ellenzők* öt *ellenérvét* ismertetni.

Az *első*, legfontosabb és leggyakrabban hangoztatott ellenérv, ami a közvélemény-kutatásban és minden létező fórumon is megfogalmazódott, az volt, hogy a *konkrét vizsgakövetelmények ismerete nélkül nem lehet állást foglalni* a kétszintűség kérdésében, amelyet ez a csoport nem utasít el és nem támogat. Úgy vélik, hogy akkor kerülnek döntési helyzetbe, ha majd pontosan tudják, hogy az oktatáspolitikai által felkért szakértők tartalmi értelemben milyen konkrét tervezetet tárnak elő, s akkor majd visszatérnek a kérdésre.

A *második* ellenérv, amelyet a tervezetben leírt elképzeléssel szemben hangoztattak – amely a közvélemény-kutatás *esszé*kérdéseiben, nyílt válaszaiban is megfogalmazódott –, az, hogy *lehetetlenné teszi a pályakorrekciót*. A diáknak a második osztály végén, 16 éves korában el kell döntenie, hogy melyik, a középső vagy a haladó csoportba kerüljön-e. Ezután lényegében már olyan tanulási útra kerül, amelyet később nagyon nehezen tud megváltoztatni. Ennél is nagyobb problémát jelent, hogy aki a középszintű érettségi letétele után gondolja meg magát, az milyen módon teheti le adott esetben azt a haladó szintű vizsgát, amely neki jogosítványt ad a továbbtanulásra. Ezt úgy is mondhatnánk, hogy az érettségi koncepcióban tervezett megoldás, amely szerint a kétszintű érettségi vizsga különböző követelményeket tartalmaz, *lehetetlenné teszi a pályakorrekciót* mind a középiskolázás idején, pontosabban annak két utolsó évében, mind a középiskolázás után. Véleményem szerint ez az ellenérv tökéletesen helytálló, noha szerintem elég logikus volt az az elgondolás, hogyha kétféle vizsgára kell felkészülni, és az egyik versenyvizsga, a másik nem, akkor ez kétfajta követelményt feltételez. A logikát az élet, a tapasztalat nem igazolta. A tervezetben ugyanis a pályakorrekció lehetősége nem azért nem szerepel, mert nem tartottam azt fontosnak, hanem mert valóban az a helyzet, hogy ha eltérő a két követelmény, akkor tényleg nincs mód a pályakorrekcióra. Ezt az ellenérvet tehát nemhogy nem utasítom el, hanem nagyon lényegesnek tekintem a tervezetben javasolt megoldással szemben.

A *harmadik* ellenérv az volt, hogy ha a *felsőoktatás nem fogadja el* a haladó szintű érettségit *felvételi vizsga helyett*, vagyis ha az nem váltja ki a felvételit, akkor az egész kétszintűségnek nincsen értelme. Ez is gyakori ellenérv volt. Nézetem szerint *is felesleges megkettőzni a vizsgahelyzetet* akkor, ha ennek nincs gyakorlati haszna. Ebből én ugyan másfajta következtetést fogok levonni, azonban szeretném jelezni, hogy az említett két utóbbi ellenérv olyan, ami alapvetően megfontolásra és továbbgondolásra érdemes.

A *negyedik* ellenérv, amelyet röviden *finanszírozási problémának* nevezhetünk, sokféleképpen kifejezésre jutott. Ezzel kapcsolatban úgy fogalmaznék, hogy az egész kétszintűségnek csak akkor van bármilyen realitása – az egyéb technikai problémáktól is elvonatkoztatva –, amennyiben az oktatáspolitikai stratégiai ágazatnak minősíti a közoktatást. Ez annyit jelent, hogy ezt tekinti a legfontosabb befektetési területnek, tehát elegendő pénzt ad rá. Ez a kíváncsalom azért merül fel az érettségi megújításával kapcsolatban, mert a kétszintű vizsgakövetelmények teljesítésének bármely megoldása a jelenlegi fakultációhoz képest is más csoport-

bontást feltételez (hiszen a diák nemcsak tantárgyat, hanem szintet is választ). A kétszintű érettségi olyan differenciált csoportalakítást követel, amely maga után vonja, hogy a csoportlétszámok meghatározása, a tanárok, egyáltalán az egész iskola finanszírozásának másképpen kell alakulnia. Azonban ez csak akkor lehetséges, ha az oktatás finanszírozásában nem a maradékelv érvényesül, s ha a közoktatást stratégiai ágazatként kezelik.

A közoktatás befektetési ágazatként kezelése nem ismeretlen, ugyanis éppen azok a kis országok (lásd a kis tigriseket) tekintik stratégiai ágazatnak az oktatást, amelyek éppen az oktatásba történő beruházásoktól várják rossz gazdasági helyzetük megváltoztatását, a növekedés, a fejlődés megindítását. Nálunk a restriktív pénzügyi politika ebben a pillanatban egyáltalán nem ezt a stratégiát követi. Jelzem azonban, hogy igazat kell adnunk azoknak az ellenérveknek, amelyek hangoztatják, hogy jó lenne, ha az oktatáspolitikai az érettségi koncepció birtokában fölmérné annak finansiális hatásait, s ha azoknak megfelelően megváltoztatná az érintett iskolák jelenlegi egész finanszírozási rendszerét. Nagyon meg kell gondolni, hogy erre a másfajta finanszírozásra az ország egyáltalán képes-e, illetve az is kérdéses, hogy a politika hajlandó-e stratégiai ágazatnak tekinteni az oktatást, s hogy azon belül a kétszintű érettségi megéri-e ezt a fajta befektetést.

Végül az ötödik ellenérv, a *kisiskolák kétszintű érettségijével együtt járó technikai problémáknak a megoldatlansága*, amely ugyan úgy tűnik, hogy csupán egy részkérdést érint, de az szerintem nagyon fontos. Jól példázza, hogy noha igaz van *Báthory Zoltánnak* abban, hogy a rendszerszintű fejlesztés más, mint amikor egy iskolában vagy iskolatípusban gondolkozunk, ennek ellenére a rendszerszintű fejlesztés nem jelentheti azt, hogy bizonyos iskolákra vagy iskolatípusokra ez a fejlesztési elem kioltólag hasson. Konkrétan! A kétszintűség technikai problémái leginkább – a kritikák szerint és logikailag is – a vidéki kisiskolák esetében fognak jelentkezni. Ugyanis a csoportbontás, a tanárfoglalkoztatás terén egyszerűen nem lehet olyan hajlékonyan igazodni a gyerekek igényeihez, mint mondjuk egy nagy iskolában vagy egy nagyvárosban. Szinte azt lehetne mondani, hogy ezt az ellenérvet a vidéki kisiskolák – gimnáziumok, szakközépiskolák, főként pedig a nem közös igazgatású iskolák – igazgatói mind megfogalmazták. Ez az ellenérv nem vonatkozik minden iskolafajtára, a tervezet helyességének mégis egy rendkívül fontos ellenőrzési pontja: ha a tervbe vett kétszintű érettségi nagyon hátrányosan érint bizonyos iskolákat – például a kistélepléseken lévő középiskolákat –, akkor ezzel a kérdéssel foglalkozni kell.

IV.

Ismertetem az említett öt ellenérvre válaszul kidolgozott, öt pontba foglalt *stratégiát*. A helyzetem ellentmondásos, mivel a magam részéről a felsorolt öt ellenérvet tökéletesen elfogadom, és azt is elismerem, hogy ha nincs szükség reformra, akkor ezt tudomásul kell venni. Miután ebben az esetben nincs szükség szakmai megoldások kidolgozására, ezzel nem foglalkozom. Ha azonban a reformban gondolkozunk, a kifogásolt öt technikai pont olyan, ami arra készítet – nemcsak engem, hanem mindenkit, akinek ez a dolga –, hogy a tervezetet átgondolja, átalakítsa, foglalkozzék vele.

A problémát számomra az jelenti, hogy a törvénymódosítás szövegében szerepelnek olyan részletek, amelyek lényegében a koncepció bizonyos elemeit már eldöntöttnek tekintik. Azért fogalmazok ilyen óvatosan, mert a törvénnyel kapcsó-

latban egyrészt „módosításról” van szó, amelyet még nem fogadott el a parlament¹, másrészt, mert minden törvényt lehet később is módosítani. Itt tehát arról van szó, hogy ebben a pillanatban előreszaladt az oktatáspolitikai.

Az érettségivel kapcsolatban van olyan eleme is a törvénymódosításnak, amelyet minden bizonnyal üdvözlő a közvélemény. Nevezetesen az, hogy a tervezetben szereplő érettségi tantárgyjavaslatok közül az „A” változat került be a törvénymódosításba. Miután a válaszoló középiskolák 65%-a, tehát jelentős többsége az „A” változatot támogatta, és a nyilvános vita, a sajtó, valamint a parlamenti vita, a rádió és a tévé megnyilatkozásai is többnyire ezt támogatták, úgy gondolom, hogy ez politikai értelemben nem rossz megoldás. Korábban a kétszintű érettségi alternatív megoldásként került fel. Ehhez képest a törvény módosításában csak a kétszintűség szerepel. Ebből az következik, hogy a kialakuló helyzethez valamilyen módon viszonyulnunk kell. Felvázolom tehát, hogy én milyen stratégiát tartanék helyesnek. Bár amit mondani fogok, annál azért kicsit több, mint az, hogy én egyénileg milyen stratégiát követnék. A következőkben kifejtendőkhöz ugyanis már bizonyos megállapodásokat is tartalmaznak a felsorolt öt ellenérvre válaszoló öt stratégiai pontban.

Az *első* ellenérv az volt, hogy a tervezetről való véleményalkotáshoz előbb ki kell dolgozni a konkrét vizsgakövetelményeket. Ez tökéletesen elfogadható, és ezért az a döntés született, hogy az Országos Közoktatási Intézetben lesz egy-egy felelőse a megalakuló, a *vizsgakövetelményeket kidolgozó tantárgyi bizottságoknak*. Ezeket a követelményeket egyelőre, az első menetben nem az összes, hanem a 11 leggyakrabban választott érettségi vizsgatárgyra munkálják ki. A bizottságokban mind a középiskolák, mind az egyetemek és főiskolák képviselőinek jelen kell lenniük már a munkafolyamatban, utóbbiaknak pedig nem csak bírálökként. Olyan tantárgyi bizottságokat állítunk – részben már állítottunk – össze, amelyeknek felsőoktatási és középiskolai szakemberek egyaránt tagjai. A bizottságok által kidolgozott 11 tantárgy követelményeit 1997 tavaszán megküldjük a középiskoláknak és a felsőoktatási intézményeknek. (Előbb nem lehetséges, hiszen az intézetnek ez a csoportja 1996 tavaszán alakult meg, s ha a bizottsági munkát komolyan akarjuk venni, akkor ennyi időre feltétlenül szükség van.) A követelményrendszereket, csakúgy, mint előzőleg a koncepciót is, nemcsak egy minta tagjaival, hanem teljes körűen szeretnénk véleményeztetni. Úgy gondoljuk ugyanis, hogy 900 középiskola esetében minden munkaközösség elmondhatná a tartalmakkal kapcsolatos javaslatait. A véleményezésre rendelkezésükre állna három hónap. A középiskolák és a felsőfokú oktatás szakembereinek a véleményét áttekintենék, elemeznék, majd átdolgoznánk a vizsgakövetelményeket a javaslatok figyelembevételével. Terveink szerint tehát ennek az egész munkának a határideje 1997 decembere. Ha ekkor véglegesülnének két szinten a vizsgakövetelmények, akkor további két hónap elegendő lenne a koncepció bizonyos elemeinek az átdolgozására is, és így 1998 februárjában véglegesíthetnénk az érettségi reform koncepcióját. Ezt követően az iskoláknak még legalább egy teljes naptári év kell ahhoz, hogy mindezek alapján a helyi tanterveiket kidolgozzák.

A *második* ellenérv az volt, hogy a kétfajta követelmény nem teszi lehetővé a pályakorrekciót. Ez az ellenvetés megalapozott. Feloldására azt a stratégiát választanánk, hogy két szinten dolgoznánk ki ugyan a követelményeket, de a *haladó*

¹ A módosítást 1996. július 2-án elfogadta az Országgyűlés.

szint magában foglalná a középszintet. Ugyanis, hogyha a haladó szintű követelmények magukban foglalják a középszintet, akkor a pályakorrekció problémaként a továbbiakban nem merül fel, mert a középszint követelményeire kvázi moduloként ráépülhetnének a haladó szint követelményelemei, és ezzel lényegében mind a középiskolázás folyamán, mind pedig utána lehetővé válnék a pályakorrekció. Az, aki letette a középszintű érettségét, és később meggondolja magát, mégis tovább akar tanulni, az leteszi a középiskolában a kiegészítő modulokat tartalmazó haladó szintű érettségi vizsgát, vagy felvételizik a választott egyetemen, illetve főiskolán. Ezzel mód nyílnék a pályakorrekcióra.

A *harmadik* ellenérv a felsőoktatásnak az érettségi funkciójáról kialakított állásfoglalásával kapcsolatos. Amennyiben ugyanis a felsőoktatás nem fogadja el a haladó szintű érettségét a felvételi helyett, akkor valójában nincs értelme az érettségi kétszintűségének. A következőkben szükség van arra, hogy az *érettségi vizsga és a felsőoktatási felvételi viszonyát* illetően mind politikai, mind szakmai szinten *egyeztetési folyamatra* kerüljön sor. Egyfelől a közoktatás-politikusoknak kell tárgyalniuk a felsőoktatás képviselőivel. Ezen a szinten kell kialakítani a felsőoktatási intézmények viszonyát az érettségi vizsga felvételi szelekciós funkcióját illetően, különös tekintettel a felsőoktatási intézmények autonómiájára. Másfelől szükséges, hogy a középiskola képviselői (igazgatók, kutatók, szakértők) tárgyaljanak a felsőoktatás képviselőivel arról, hogy milyen követelményeket támaszt a felsőoktatás a felvételre pályázókkal szemben (általános műveltség vagy szakmai alpműveltség), továbbá arról, hogy ezeket hogyan lehet összeegyeztetni az érettségi követelményeivel. A felsőoktatás állásfoglalását feltétlenül tisztázni kell vagy így, vagy úgy, mert ez alapvetően befolyásolhatja, hogy a követelmények kétszintűek legyenek vagy ne.

A *negyedik* ellenérv a finanszírozás problematikája. Az a véleményem, hogy ebben az évben egy konkrét *pénzügyi tervet kell kidolgozni*. Ez azért lényeges, mert éppen az ellenkező irányba mutat pillanatnyilag az oktatás pénzügyi támogatása. Az a felmérés, amelyet az oktatás átvilágítása során csináltatott a minisztérium, jól mutatta, hogy rendszerszinten hány tanár és hány tanuló van, és milyen az arányuk fő per fő szinten. Egyáltalán nem mutatja viszont azt, hogy mi van akkor, ha nem a fő per fő szintjén kell ezt számolnunk, hanem olyan differenciáltan, mint amelyet az iskoláktól a kétszintű érettségi vizsga igényel. Figyelembe kell venni a csoportbontást, a tanárok finanszírozását, a fejkvótát és sorolhatnám tovább. Nyilvánvaló, hogy a pénzügyi terv kidolgozása vagy legalábbis a problémák felvetése, esetleg egy hozzávetőleges számítás mindenképpen szükséges ahhoz, hogy nemcsak a kétszintűség, de az egész érettségi reform kérdésében is döntést lehessen hozni. A megfelelő pénzügyi tervet a következő tanévben a követelmények kidolgozásával és a felsőoktatással való egyeztetési folyamattal párhuzamosan kell elkészíteni.

Utolsó, *ötödik* ellenérvként említettem a vidéki kisiskolák problematikus helyzetét. Egy rendszerszintű terv akkor jó, hogyha egyfelől logikailag koherens, tehát elemei kapcsolódnak egymáshoz, és nem oltják ki egymást, másfelől pedig, hogyha nemcsak a logika alapján építkezik, hanem a kutatásban szokásos módon ún. esettanulmányokat is végez bizonyos speciális helyzetekről, mint amilyen a kisiskoláké. Ezzel kapcsolatban külön *tanulmányt* kellene folytatni a következő évben egy külön csoportnak arról, hogy mit jelent a kétszintűség a vidéki kisiskoláknak, és utána lehetne eldönteni, hogy a reform *rendszerszinten bevezethető-e* vagy nem.

Végezetül: úgy gondolom, hogy az érettségi vitában a legfontosabb egyrészt a *párbeszéd* fenntartása ott, ahol ez megkezdődött, és a *párbeszéd* elindítása ott, ahol még nem kezdődött el. Ez volt az egyik mondanivalóm. A másik pedig az, hogy nagyon lényeges lenne a *politikai kérdések leválasztása* a szakmai kérdésekről. Ezzel nem azt akarom állítani, hogy az egyik vagy a másik fontosabb, egyszerűen azt akarom kifejezni, hogy más dimenzióban kell megtárgyalni a politikai kérdéseket és másban a szakmai kérdéseket. Ettől a szakma még kidolgozhat alternatívákat valamilyen esetre, de semmiképpen nem célszerű szerepzavarba esni. Akár úgy, hogy parlamenti képviselők nyilatkoznak szakmai ügyekben, akár úgy, hogy szakértők – akár én is – nyilatkozzanak olyan politikai ügyekben, amelyek nem az ő kompetenciájuk.



Illés Beáta (6. o.): Gesztenyetündér

Látókör

Szabó Ildikó–Lannert Judit

Mit várunk az iskolától?

A rendszerváltás óta a közoktatás kérdései a politikai és a szakmai viták középpontjában állnak. Az elmúlt évek közvélemény-kutatásaiból ugyanakkor az derült ki, hogy a társadalom másképp ítéli meg ezeknek a kérdéseknek a jelentőségét, mint ahogy azt a nyilvános diskurzusokban megfogalmazódó álláspontokból gondolnánk. E kutatások szerint a társadalmi problémák sorában az oktatásügy a mindennapi életet közvetlenül is érintő problémákhoz képest háttérbe szorult.

Az oktatás helye a társadalmi problémák sorában

A közvélemény-kutatások általában az „élet árnyékos oldalából”: magukból a problémákból indultak ki. Egy részük arra volt kíváncsi, hogy a különböző társadalmi problémákat mennyire tartják súlyosnak (Medián 1992a, 1992b, 1992c). 1992 októberében például az oktatás színvonala 12 társadalmi probléma között csak a 9. helyet foglalta el a problémák súlyossága szerinti rangsorban (Medián 1992c). A kutatások másik részében a kérdések azt firtatták, hogy az emberek mekkora jelentőséget tulajdonítanak a különböző társadalmi problémák megoldásának. A legfontosabbaknak azokat a célkitűzéseket tartották, amelyeknek közvetlen kapcsolatuk van a mindennapi élet alapvető problémáival (az életszínvonal-csökkenés megállítása, a munkanélküliség, valamint az áremelkedések visszaszorítása, a gazdasági helyzet javítása stb.). 25 különböző probléma megoldásának rangsorában a közoktatás fejlesztése a középmezőnyben: a 15. helyen állt, olyan célkitűzésekkel együtt, amelyek szintén sokakat érintenek ugyan, de csak áttételes hatásuk van a mindennapi életre (Marketing Centrum 1994a).

Az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központja 1990-es és 1995-ös közvélemény-kutatásainak¹ nemcsak az volt a kiindulópontjuk, hogy vannak „problémák” és „feladatok”. A vizsgálatok arra is választ kerestek, hogy az emberek mennyire elégedettek néhány, a társadalmi közérzetet meghatározó tényezővel: nagyon, eléggé, közepesen, inkább nem vagy pedig egyáltalán nem. Kedvező vagy kedvezőtlen véleményüket egyaránt kifejezhették, anélkül, hogy véleményük tárgya előzetesen problémának minősült volna. Azokból a válaszokból, amelyeket arra a kérdésre adtak 1990-ben és 1995-ben, hogy mennyire elégedettek a közlekedéssel, az áruellátással, az oktatással, a munkalehetőségekkel, a tömegtájékoztatással, az egészségügygel, az ügyintézással, a lakáshoz jutással és a közbiztonsággal, a következő sorrend rajzolódott ki:

¹ Mindkét közvélemény-kutatást a Szocioreflex Kft. végezte 1000-1000 fős reprezentatív mintán. Az 1990-es közvélemény-kutatás eredményeit folyóiratunk 1991/6. számában ismertette *Halász Gábor* Mit vár a társadalom az iskolától? című tanulmánya.

1. táblázat – A társadalmi elégedettség mértéke 1990-ben és 1995-ben százalékos skálán

Mennyire elégedett	1990-ben	1995-ben
a tömegtájékoztatással	70	64
az áruellátással	67	76
a közlekedéssel	66	63
az oktatással	66	66
az egészségügygel	63	55
a munkalehetőségekkel	57	38
a ügyintézással a hivatalokban	52	49
a lakáshoz jutással	40	34
a közbiztonsággal	–	49

Az 1990-es vizsgálatban a közbiztonságra vonatkozó kérdés nem szerepelt.

Ezek az adatok is megerősítik más közvélemény-kutatások eredményeit, amelyek szerint egyrészt az elmúlt években a társadalmi elégedettség fokozatosan romlott, másrészt az oktatás problémáit a közgondolkodás más problémákhoz képest kisebb nagyságrendűeknek érzi. Két dolog – az áruellátás és az oktatás – kivételével az emberek mindennel elégedetlenebbek, mint korábban. Különösen a munkalehetőségekkel és az egészségügygel való elégedettség csökkent látványosan: az előbbi 19, az utóbbi 8 százalékponttal. Az a tény, hogy 1995-ben csak az áruellátással elégedettebbek, mint öt évvel ezelőtt, a frusztráció kifejeződése is lehet egy olyan társadalomban, amelyben minden más területen nagyobb lett az elégedetlenség.

Miközben az életviszonyokat közvetlenül érintő dolgokkal sokkal kevésbé elégedettek az emberek, mint öt évvel ezelőtt, az oktatásról alkotott véleményük nem változott. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy más területeken annyira romlott az elégedettség, hogy ezzel az oktatás relatív megítélése javult: míg 1990-ben a közlekedéssel együtt a 3–4. helyet foglalta el az elégedettségi rangsorban, addig 1995-ben már a második helyet az áruellátással való elégedettség mögött.

Az adatok érdekessége, hogy a társadalmi elégedettség mértékében a társadalom különböző csoportjai között nincsenek jelentős különbségek. A vélemények nagyfokú homogenitást mutatnak. Úgy tűnik, 1990-ben is és 1995-ben is egyfajta közmegegyezés volt a vizsgált kérdések megítélésében. Ez alól egyedül az oktatás kérdése képez kivételt.

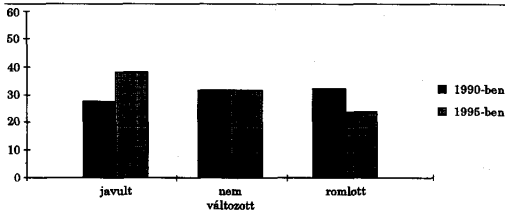
Az oktatással való elégedettség alapvetően az iskolázottság függvénye. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők valamivel elégedettebbek vele, mint az iskolázottabbak. Míg 1995-ben a legfeljebb nyolc osztályt végzetek elégedettségére 68 pontot ért el, addig a felsőfokú végzettségűeké csak 60-at. Az oktatással a községek lakói a legelégedettebbek, akik körében a diplomások aránya a legkisebb. A szakmai nézőpont ugyancsak befolyásolja a véleményeket: míg a pedagógusok elégedettségének értéke 62 pont volt, azoké pedig, akiknek a hozzátartozói között van pedagógus, 64 pont, addig azok elégedettsége, akiknek nincs pedagógus a közvetlen családjában, 68 pontot ért el.

Az oktatás színvonalára két kérdés vonatkozott: az egyik a jelenre, a másik a múltra (az elmúlt tíz évre). A válaszokból kiderült, hogy az 1990-es kedvező véleményekhez képest az elmúlt öt év alatt nemcsak, hogy nem romlott, hanem tovább javult az emberek véleménye. Mindkét vizsgálatban 54-54 százalék volt azok aránya, akik szerint az oktatás színvonala közepes, és 30-30 százalék azoké, akik szerint az elmúlt tíz évben nem változott. Mindkét esetben növekedett a pozitív és csökkent a negatív véleményt megfogalmazók aránya.

1. ábra² – Az oktatás színvonalával való elégedettség 1990-ben és 1995-ben százalékban



2. ábra – Az oktatás színvonalának alakulása az elmúlt tíz évben 1990-ben és 1995-ben százalékban



A két kérdés alapján megnéztük, hogy milyen összefüggések vannak a vizsgálatok időpontjára és a megelőző időszakokra vonatkozó vélemények között. Vajon azok, akik az oktatás színvonalát 1990-ben vagy 1995-ben jónak, közepesnek vagy rossznak látták, ehhez képest javuló, változatlan vagy romló tendenciájúnak ítélték-e azt, ahogy a múltban alakult? A két kérdés megválaszolása szorosan összefüggött egymással³:

² Az ábrán együtt szerepelnek azok, akik szerint az oktatás jó, azokkal, akik szerint nagyon jó. Ez utóbbiak aránya 1990-ben és 1995-ben egyaránt 1-1 százalék volt. Ugyancsak összevontuk azokat, akik szerint rossz a színvonal, azokkal, akik szerint nagyon rossz. Ez utóbbiak aránya 3, illetve 1 százalék volt.

³ 1990-ben 2, 1995-ben 3 százalék mondta azt, hogy az oktatás színvonala nagymértékben javult. Az ábrán válaszokat összevontuk azokéival, akik szerint inkább javult az oktatás színvonala. Ugyancsak összevontuk a „nagymértékben romlott” választ adókat (3, illetve 1 százalék) azokkal, akik szerint inkább romlott az oktatás színvonala.

2. táblázat – Vélemények az oktatás színvonaláról és a színvonal alakulásáról 1990-ben és 1995-ben százalékban⁴

Az elmúlt tíz évben	Magyarországon az oktatás színvonala					
	1990-ben rossz	1995-ben rossz	1990-ben közepes	1995-ben közepes	1990-ben jó	1995-ben jó
romlott	13	5	20	16	2	4
nem változott	3	2	25	23	6	9
javult	1	1	12	18	19	24
Összesen	17	8	57	57	27	37

A táblázat a kétféle kérdésre adott válaszok megoszlását együtt mutatja. Az adatokból az derül ki, hogy a vélemények pozitív irányban változtak. Míg 1990-ben a válaszolók egynegyede azokból tevődött össze, akik az oktatás színvonalát közepesnek gondolták, s egyúttal azt is, hogy ez nem változott az előző tíz évben, további egyötödük pedig azon a véleményen volt, hogy a közepes színvonal az évek során bekövetkezett romlással kapcsolódik össze, addig 1995-ben már 24 százalék javuló tendenciájának s egyúttal jó színvonalúnak is gondolta az oktatást, 23 százalék pedig közepesnek és változatlan színvonalúnak.

Ha azokat, akik szerint nagyon jó az oktatás színvonala, úgy tekintjük, hogy ötösré osztályozták azt, azokat pedig, akik szerint nagyon rossz, úgy, hogy egyesre, azt állapíthatjuk meg, hogy 1990-ben az elégedettség értéke átlagosan 3,1 volt az ötfokú skálán, 1995-ben pedig már 3,3. Ha százfokú skálára vetítjük a válaszokat, az elégedettség mértéke 1990-ben 62, öt évvel később 66 pontot tett ki.⁵ Az alacsonyabb iskolai végzettségűek mindkét alkalommal valamivel elégedettebbek voltak az oktatás színvonalával, mint az iskolázottabbak. 1995-ben a legfeljebb nyolc osztályt végzettek elégedettségének értéke 3,33 volt, míg a diplomásoké 3,18. A pedagógusok szintén elégedetlenebbek voltak (3,16), mint azok, akiknek csak a családtagjai voltak pedagógusok (3,25), vagy akiknek még a családjában sem voltak ilyen foglalkozásúak (3,32). Ami a különböző típusú településeken lakók véleményét illeti, ebből a szempontból nem volt közöttük különbség. Viszont az elmúlt évek változásainak tendenciáját a különböző településeken élők már nem egyformán ítélték meg: a budapestiek és a nagy városokban élők nagyobb mértékű javulást érzékeltek, mint a kisebb településeken élők. A pedagógusok ugyancsak kedvezőbbnek ítélték meg a múltat, mint mások.

Azt, hogy az oktatás a különböző társadalmi problémák sorában hol foglal helyet, más módszerekkel is megpróbáltuk feltárni. 1990-ben is, 1995-ben is 15 társadalmi probléma közül kellett a megkérdezetteknek kiválasztaniuk tetszőleges számban azokat, amelyek orvoslására az országnak a leginkább kellene pénzt költenie. A prioritások változásai jól mutatják, hogy az elmúlt öt év alatt mely problémák súlyosbodtak és melyek enyhültek.

⁴ A két kérdésre adott válaszok 0,001 szinten szignifikánsak.

⁵ Más módszerekkel hasonló eredményekre vezetett a TÁRKI egyik vizsgálata. 1991-ben azzal, hogy a jelenlegi iskolák jó oktatást biztosítanak a gyerekek számára, határozottan egyetértett 27 százalék, inkább egyetértett 41 százalék, inkább nem értett egyet 21 és egyáltalán nem értett egyet 11 százalék. Ez azt jelenti, hogy egy 1-től 100-ig terjedő skálán 64 pontot tett ki az egyetértés mértéke (TÁRKI 1991).

3. táblázat – Mire kellene a leginkább az országnak pénzt költenie (százalékban)

	1990-ben	1995-ben
1. Az alacsony nyugdíjak emelésére	80	69 (-11)
2. Az egészségügyi ellátás javítására	76	80 (+4)
3. A nehéz fizikai munka jobb megfizetésére	73	64 (-11)
4. A lakáshiány enyhítésére	72	80 (+8)
5. A közbiztonság javítására	68	73 (+5)
6. A környezet védelmére	64	59 (-5)
7. Az oktatás helyzetének javítására	63	57 (-6)
8. Az értelmiség anyagi megbecsülésére	56	47 (-9)
9. A telefonhálózat kiépítésére	52	31 (-19)
10. A magánvállalkozások támogatására	51	33 (-18)
11. A vízellátás, csatornázás javítására	51	29 (-22)
12. A munkanélküliek segítésére	47	57 (+10)
13. Utak, autópályák építésére	45	29 (-16)
14. A mezőgazdaság támogatására	44	52 (+8)
15. A honvédelem erősítésére	14	20 (+6)

1995-ben az emberek mindenekelőtt a munkanélküliek segítésének, a lakáshiány enyhítésének és a mezőgazdaság védelmének tulajdonítottak nagyobb fontosságot, mint 1990-ben. Ugyanakkor különösen a vízellátást és csatornázást, a telefonhálózat kiépítését, az utak, autópályák építését és a magánvállalkozások támogatását tartják sokkal kevesebben fontosnak, mint korábban. Az oktatás viszont akkor is, most is a 7. helyre került a támogatandó célok sorában.

Faktorelemzéssel megnéztük, hogy a választások mögött 1990-ben és 1995-ben milyen logikák, milyen latens szervezőerők különültek el. Ily módon mindkét esetben három faktort lehetett elkülöníteni, amelyekkel 1990-ben a választások közötti összes lehetséges kapcsolat 59, 1995-ben a 47 százalékát magyarázhatjuk.

4.1. táblázat—A pénzügyileg támogatandó célok faktorai faktorsúlyokban⁶ (1990)

	1. faktor A vállalkozás és környezete	2. faktor Az állampolgári biztonság	3. faktor Az alapvető életfeltételek biztosítása
A telefonhálózat kiépítése	0,74	–	–
Az utak, autópályák építése	0,74	–	–
Az értelmiség anyagi megbecsülése	0,72	–	–
A magánvállalkozások támogatása	0,68	–	0,40
Az oktatás helyzetének javítása	0,67	0,45	–
A környezet védelme	0,62	0,45	–
A lakáshiány enyhítése	0,56	–	–
A mezőgazdaság támogatása	0,54	–	0,54
A munkanélküliek segítése	0,54	–	0,47
Az egészségügyi ellátás javítása	–	0,74	–
Az alacsony nyugdíjak emelése	–	0,67	0,39
A közbiztonság javítása	–	0,64	–
A nehéz fizikai munka jobb megbecsülése	–	–	0,83
A honvédelem erősítése	0,41	–	0,52
A vízellátás, csatornázás javítása	0,40	0,37	0,51

⁶ A faktorsúlyok azt mutatják, hogy az egyes változók mennyire kapcsolódnak a faktorokhoz. Minél nagyobb a faktorsúly értéke, annál erősebben kötődik hozzá a szóban forgó változó. A negatív előjelű faktorsúly a faktor és a változó közötti negatív kapcsolatra utal.

4.2. táblázat – A pénzügyileg támogatandó célok faktorai faktorsúlyokban⁷ (1995)

	1. faktor A vállalkozás és környezete	2. faktor Az állampolgári közérzet	3. faktor A létminimum biztosítása
A magánvállalkozások támogatása	0,71	-	-
Az utak, autópályák építése	0,71	-	-
A vízellátás, csatornázás javítása	0,63	-	-
A honvédelem erősítése	0,63	-	-
A telefonhálózat kiépítése	0,6	-	-
Az értelmiség anyagi megbecsülése	0,53	-	-
A lakáshiány enyhítése	0,41	-	-
A mezőgazdaság támogatása	0,38	-	-
Az egészségügyi ellátás javítása	-	0,73	-
A közbiztonság javítása	-	0,64	-
Az oktatás helyzetének javítása	0,45	0,5	-
A környezet védelme	0,44	0,5	-
A nehéz fizikai munka jobb megbecsülése	-	-	0,73
A munkanélküliek segítése	-	-	0,68
Az alacsony nyugdíjak emelése	-	0,46	0,52

A két vizsgálat között eltelt öt év alatt némileg átrendeződött a megoldásra váró társadalmi feladatok szerkezete. Az értelmiség megbecsülése és az oktatás támogatása gyengébben kapcsolódik a vállalkozások pénzügyi támogatása körül szerveződő első faktorhoz, mint korábban. A második faktorban az egészségügy és a közbiztonság megtartotta vezető szerepét, de 1995-re felértékelődött a közbiztonság és az oktatás részvételének jelentősége az állampolgár jó közérzetében. Ebben a faktorban a társadalmi élet olyan területei vannak, ahol a befektetések esetleg csak hosszú távon térülnek meg. Ilyen az oktatás és a környezetvédelem. A harmadik faktorhoz kapcsolódó változók öt év alatt letisztultak, és egyértelműen a létminimum biztosításának célja körül szerveződnek.

1995-re egyértelműbbé váltak a preferenciák, sokkal jobban elkülönülnek a vállalkozáshoz, piacosodáshoz (1. faktor), a jóléti államhoz (2. faktor) és a gondoskodó, paternalista államhoz (3. faktor) kapcsolódó változók.

Klaszterelemzéssel azt is megnéztük, hogy a három faktor hogyan osztja meg az embereket. 1990-ben és 1995-ben is négy csoportot tudunk elkülöníteni. Az első klaszterba 1990-ben 247, 1995-ben 297 fő tartozott. Az elsősorban községekben lakó, idősebb, alacsonyabb végzettségű népesség kevésbé támogatná a vállalkozásokat és az azokat szolgáló kommunális infrastrukturális beruházásokat, valamint a hosszabb időhorizontot igénylő jóléti beruházásokat, mint amilyen például az oktatás is, viszont több pénzt fordítana a fizikai munka megbecsülésére, a nyugdíjak emelésére, a létminimum biztosítására.

Sajátosan kirajzolódik egy másik csoport is, amely éppen az olyan területekre fordítana több pénzt, mint az egészségügy, oktatás, környezetvédelem. Ebbe 1990-ben 169, 1995-ben 273 fő tartozott. E csoport tagjai sajátosan a városi értelmiségből kerülnek ki. Jellemző módon legkevésbé a fizikai szükségleteket kielégítő intézkedésekre költenének.

⁷ A faktorsúlyok azt mutatják, hogy az egyes változók mennyire kapcsolódnak a faktorokhoz. Minél nagyobb a faktorsúly értéke, annál erősebben kötődik hozzá a szóban forgó változó. A negatív előjelű faktorsúly a faktor és a változó közötti negatív kapcsolatra utal.

A harmadik csoport tagjai vállalkozáspártiak, de nem utasítják el sem a jóléti állam, sem a legrászorultabbakról gondoskodó állam eszméjét. E csoport összetétele (1990-ben 315-en, 1995-ben már csak 187-en tartoztak ide) jelentősen megváltozott öt év alatt: míg korábban főként a budapesti középfokú végzettségűek alkották, addig most a vidéki városokban élő középfokú végzettségűek.

1990-ben volt még egy további, 186 fős csoport, amelynek a tagjai többségükben alacsony iskolai végzettségű és a mezőgazdaságban dolgozó fiatalabb korúakból állnak, és akik inkább a fizikai munka megbecsülésére és a mezőgazdaság támogatására fordítanák a pénzt, mint – életkoruk alapján érthetően – az egészségügyre, a nyugdíjakra, az oktatásra vagy a közbiztonságra. Ez a csoport 1995-re átrendeződött. Helyettük 1995-ben egy másik, 164 fős csoport körvonalazódott elsősorban szakközépiskolai végzettségű és fiatalabb korcsoportokból. Ők is elutasítják a jóléti állam olyan területei iránt, mint az oktatás, az egészségügy vagy a környezetvédelem, de nem a fizikai munka megbecsülésére fordítanak több pénzt, hanem inkább vállalkozáspártiak.

A társadalmi célkitűzések preferenciái szempontjából elkülönülő csoportok között tehát szociológiailag markáns különbségek vannak.

Végül egy kérdés arra vonatkozott, hogy az oktatáson belül mire kellene pénzt költenie az államnak. A lehetséges célok támogatásának rangsora így alakult:

5. táblázat – A támogatandó oktatásügyi célok rangsora 1990-ben és 1995-ben

	1990-ben	1995-ben
1. Új tantervek, tankönyvek készítése	3,2	4,6 (6.)
2. Az iskolák felszerelése modern technikával	3,6	3,0 (1.)
3. A tehetségesek képzésének támogatása	4,0	3,4 (2.)
4. A pedagógusok életkörülményeinek javítása	4,0	4,3 (5.)
5. Új iskolák, osztályterem építése	4,0	5,0 (7.)
6. A tanulóknak adott juttatások (ösztöndj, étkezés, napközi)	4,5	4,0 (4.)
7. A hátrányos helyzetű tanulók támogatása	4,6	3,6 (3.)

Figyelemre méltó, hogy 1990-ben, a rendszerváltás „pillanatában” minden másnál fontosabbnak találták az emberek, hogy új tantervek és tankönyvek készüljenek. Ezek fontossága az elmúlt évek alatt nagymértékben csökkent: 1995-ben már az utolsó helyre kerültek. Ugyanakkor jól jelzi a szociális különbségek kiéleződését, hogy a hátrányos helyzetű tanulók támogatása az utolsó helyről a harmadikra került. A gyerekek szociális támogatása (a hátrányos helyzetűek támogatása, ösztöndj, étkezés, napközi) az alacsonyabb iskolai végzettségűek és a fizikai dolgozók számára sokkal fontosabb, mint az iskolázottabbak (a közép- és felsőfokú végzettségűek) és a szellemi dolgozók számára. A tanultabbak, illetve a társadalmi munkamegosztásban kedvezőbb helyet elfoglalók inkább a pedagógusokat támogatnák és az iskolák technikai felszerelésének színvonalát javítanák.

Összefoglalva megállapíthatjuk, hogy a társadalmi problémák sorában az oktatás kérdései sem 1990-ben, sem 1995-ben nem foglaltak el kitüntetett helyet. Ez nem annyira azzal magyarázható, hogy az oktatással kapcsolatban nincsenek igények, mint inkább azzal, hogy a mindennapi életet közvetlenül meghatározó többi gond mögött az oktatás kérdései eléggé háttérbe szorulnak. Ugyanakkor a pénzügyi szempontból leginkább támogatandó társadalmi problémák sorrendjében többek között éppen az oktatás fontosságának megítélése jelenti a választóvonalat. A közgondolkodásban elkülöníthető egy olyan gondolkozási minta, amely szerint az államnak nem az a legfontosabb pénzügyi feladata, hogy a szociális juttatások (az

alacsony nyugdíjak emelése, a munkanélküliek támogatása, a nehéz fizikai munka jobb megfizetése) mértékét emelje, hanem az, hogy egy olyan magas színvonalú polgári társadalom kiépülését biztosítsa, amelyben az élet minőségének a javítása a legfontosabb. Ebben a kívánatosnak tartott társadalmi modellben az oktatásnak, a telefonnal való ellátottságnak, az egészségügyi szolgáltatások színvonalának és a közbiztonságnak van elsőbbsége.

Vélemények az iskoláról

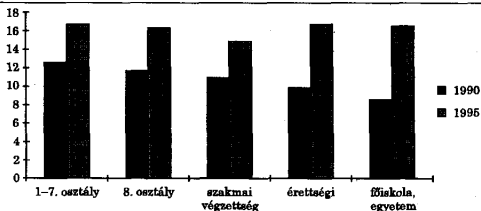
Az iskola húsz lehetséges funkcióját 1990-ben is, 1995-ben is két szempontból értékelték az emberek. Egyrészt aszerint csoportosították őket, hogy mennyire tartják őket fontosaknak: nagyon, kicsit vagy egyáltalán nem, majd pedig a fontosakat sorrendbe rakták. Másrészt a fontosaknak tartott feladatokról megmondták, hogy ellátják-e őket az iskolák vagy nem. A különböző feladatokat a következő arányban tartották fontosnak:

6. táblázat – Az iskola feladatainak fontossága 1990-ben és 1995-ben, százalékban

	Nem fontos		Kissé fontos		Nagyon fontos	
	1990	1995	1990	1995	1990	1995
Tisztességre, erkölcsre nevelés	6	3	20	19	70	76
Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	8	2	21	17	67	77
Rendre, fegyelmre nevelés	8	4	24	28	64	65
Egy jó szakma elsajátítása	10	6	24	25	62	66
A gondolkodás, az értelem fejlesztése	11	2	19	15	65	81
Az egyéni képességek fejlesztése	11	3	21	21	64	73
Felkészítés a továbbtanulásra	12	4	26	19	58	74
Mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	13	3	36	34	47	60
Idegen nyelvek megtanítása	14	4	24	20	58	73
A magyar nemzeti hagyományok megismertetése	15	8	41	43	41	46
Szeretetteljes bánásmód	16	7	30	31	50	59
A haza szeretetére való nevelés	17	7	27	38	52	52
Tudományos ismeretek átadása	17	7	34	39	45	51
Másokkal való együttműködésre nevelés	17	8	37	42	41	47
Megfelelő étkezés, napközi ellátás	20	10	38	37	38	50
A közösségi szellem fejlesztése	21	7	42	45	32	45
Vallásos nevelés	31	47	36	35	29	15
Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	31	27	42	49	23	20
Szexuális nevelés	39	18	37	51	19	28
Politikai, állampolgári nevelés	52	32	32	51	11	15

Figyelemre méltó, hogy 1995-re egy kivétellel az iskola valamennyi funkciója felértékelődött. 1990-ben még a húsz feladatból átlagosan 10,9-et tartottak kicsit vagy nagyon fontosnak, öt évvel később már 16,4-et. És míg 1990-ben az iskolai végzettség növekedésével fokozatosan csökkent az iskolától elvárt feladatok száma, addig 1995-ben már nem volt egyenes vonalú az összefüggés az iskolázottság szintje és az elvárt feladatok száma között. A szakmunkás végzettségűek kivételével megközelítőleg azonos számú funkció betöltését várták el az iskolától.

3. ábra – Az iskolától elvárt feladatok száma 1990-ben és 1995-ben a különböző iskolai végzettségűek körében, átlagokban



Az iskola feladatkörére vonatkozó elképzelések tehát gazdagodtak, az elvárások vele szemben növekedtek. Ez nem csak abban fejeződött ki, hogy sokkal kevesebben gondolták a kérdezett funkciókról azt, hogy nem fontosak, mint öt évvel korábban. (Egyedül a vallásos nevelés képez kivételt. Míg 1990-ben 31 százalék nem tartotta fontosnak, hogy az iskolák vallásos nevelésben részesítsék a gyerekeket, addig 1995-ben már 47 százalék.) Öt év alatt megnőtt azok aránya is, akik az iskola feladatait nagyon fontosnak tartják. (Ez alól is kivételt képez a vallásos nevelés, amelyet 1990-ben még 29, 1995-ben viszont már csak 15 százalék tartott nagyon fontosnak. Valamelyest csökkent azok aránya is, akik szerint nagyon fontos, hogy az iskola játékot, szórakozást, kellemes elfoglaltságokat biztosítson a gyerekeknek.)

A különböző iskolai végzettségűek között néhány funkció fontosságának megítélésében markáns különbségek vannak. A vallásos nevelés fontosabb az alacsonyabb, mint a magas iskolai végzettségűeknek, a szexuális nevelés viszont éppen ellenkezőleg. Azt, hogy az iskola tegye lehetővé egy jó szakma elsajátítását, a felsőfokú végzettségűek 16 százaléka nem tartja fontosnak. Ez az arány azonban az alap- és középfokú végzettségűek körében csak 5-5 százalék. Azt, hogy az iskola megfelelő étkezést és napközi ellátást nyújtson a gyerekeknek, a diplomásoknak még a 19 százaléka nem tartja fontosnak, de az érettségizetteknek már csak a 14, a nyolc osztályt végzeteknek pedig csak a 7 százaléka. Ezek az arányok jól mutatják egyrészt a gyerekek pályaválasztásának, másrészt az iskola szociális szolgáltatásai iránti szükségleteknek a társadalmi meghatározottságát.

A fontosnak tartott feladatok rangsorában nem következtek be látványos változások öt év alatt. De a fontossági sorrend élére egyértelműbben kerültek a kiemelkedőnek tartott feladatok, mint öt évvel ezelőtt. Ezt úgy kell értelmeznünk, hogy ezek fontossága mára kikristályosodott: megítélésükben bizonyos egyöntetűség van. Mindkét vizsgálat szerint az egyéni képességek és a gondolkodás fejlesztését, illetve a tisztességre nevelést tették az első három helyre. Két feladat azonban: a továbbtanulásra való felkészítés és az idegen nyelvek tanulása a 7. és a 8. helyről a 4. és az 5. helyre került a rangsorban. Az a tény, hogy ezek az elmúlt években sokkal fontosabbakká váltak, mint korábban, arra utal, hogy az iskolának és a tanulásnak – ezen belül pedig az idegen nyelvek tanulásának – az érvényesülésben játszott szerepe mára felértékelődött.

Az iskola fontosnak tartott feladatait a következő sorrendbe állították:

7. táblázat – Fontossági rangsor 1990-ben és 1995-ben

	1990-ben	1995-ben
1. Az egyéni képességek fejlesztése	7,3	4,6 (2.)
2. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	7,4	4,4 (1.)
3. Tisztségre, erkölcsre nevelés	7,7	5,8 (3.)
4. Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	8,2	6,5 (6.)
5. Egy jó szakma elsajátítása	8,4	7,1 (7.)
6. Rendre, fegyelemre nevelés	8,5	8,4 (10.)
7. Felkészítés a továbbtanulásra	9,3	6,4 (4.)
8. Idegen nyelvek megtanítása	9,5	6,4 (5.)
9. Szeretetteljes bánásmód	10,3	8,2 (9.)
10. Tudományos ismeretek átadása	10,3	7,7 (8.)
11. A magyar nemzeti hagyományok megismertetése	11,0	8,8 (11.)
12. A haza szeretetére való nevelés	11,5	10,7 (15.)
13. Mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	11,8	10,3 (13.)
14. Másokkal való együttműködésre nevelés	11,8	10,1 (12.)
15. Megfelelő étkezés, napközi ellátás	13,4	10,6 (14.)
16. Vallásos nevelés	13,4	11,4 (17.)
17. A közösségi szellem fejlesztése	13,6	11,1 (16.)
18. Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	15,0	13,7 (19.)
19. Szexuális nevelés	16,1	13,2 (18.)
20. Politikai, állampolgári nevelés	17,8	14,4 (20.)

Érdekes az is, amit kevésbé tartottak fontosnak az emberek 1990-ben és 1995-ben. A társas értékek közül 1990-ben három is a rangsor utolsó harmadában szerepelt: a másokkal való együttműködésre nevelés, a közösségi szellem fejlesztése és a játék, szórakozás. A vallásos nevelést, a szexuális nevelést és a politikai, állampolgári nevelést várták el az iskolától az emberek a legkevésbé 1990-ben és 1995-ben is.

Az iskolával való elégedettség legfontosabb mutatója az, hogy az emberek szerint mennyire látja el a különböző funkciókat az iskola, hiszen ebben az esetben tényleges működéséről mondanak véleményt. A vizsgálatban részt vevőknek csak azokról a feladatokról kellett megmondaniuk, hogy ellátja-e őket az iskola vagy nem, amelyeket fontosaknak tartottak.⁸ Az iskolai gyakorlatról vallott vélemények javuló tendenciáját talán mindennél látványosabban mutatja, hogy 1995-re a megkérdezett húsz funkció majdnem mindegyikéről nagyobb arányban gondolták, hogy a mai iskola ellátja őket, mint 1990-ben. Az egyetlen kivételt a politikai, állampolgári nevelés képezte. Azt, hogy az iskola ellátja ezt a feladatot, most valamivel kevesebben gondolták, mint korábban. Ez a csökkenés talán összefügg az iskola depolitizálódásának érzékelésével, illetve az állampolgári nevelés kétségtelen hangsúlytalanságával. Míg 1990-ben átlagosan 44 százalékos volt a vizsgált húsz funkció ellátottsága, azaz a vélemények alapján az iskola ebben az időben még félig sem látta el fontosnak tartott feladatait, addig 1995-ben már átlagosan 64 százalékos, tehát az emberek szerint mintegy kétharmad részben látta el őket.

Ugyanakkor az 1990-es és az 1995-ös elégedettségi mutatók egymás mellé helyezéséből az is kiderül, hogy a feladatok ellátásával kapcsolatos vélemények különböző mértékben változtak: egyes esetekben kiugró javulást érzektek az

⁸ A százalékokat 100-ra kiegészítve azok arányát kapjuk meg, akik fontosnak tartották ugyan a szóban forgó funkciót, de azt mondták, hogy a mai iskolák nem látják el.

emberek, más esetekben szerényebb mértékűt. Ebből következően 1995-ben az ellátás szempontjából kirajzolódó sorrend némileg eltért a korábbtól:

8. táblázat – Mennyire látják el az iskolák legfontosabbnak tartott feladataikat 1990-ben és 1995-ben (százalékban)

Ellátják	1990	1995
1. Megfelelő étkezés, napközi ellátás	64	79 (6.)
2. Felkészítés a továbbtanulásra	62	83 (1.)
3. Mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	62	80 (3.)
4. Tudományos ismeretek átadása	59	81 (2.)
5. A gondolkodás, az értelem fejlesztése	57	79 (5.)
6. Az anyanyelv megfelelő elsajátítása	56	80 (4.)
7. A közösségi szellem fejlesztése	55	74 (8.)
8. Politikai, állampolgári nevelés	52	48 (17.)
9. Egy jó szakma elsajátítása	51	62 (12.)
10. Játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	50	62 (13.)
11. A haza szeretetére való nevelés	46	65 (9.)
12. Az egyéni képességek fejlesztése	44	57 (14.)
13. A magyar nemzeti hagyományok megismertetése	43	64 (10.)
14. Másokkal való együttműködésre nevelés	40	64 (11.)
15. Idegen nyelvek megtanítása	38	75 (7.)
16. Tisztességre, erkölcsre nevelés	38	52 (15.)
17. Rendre, fegyelemre nevelés	38	51 (16.)
18. Szeretetteljes bánásmód	31	48 (18.)
19. Szexuális nevelés	22	34 (20.)
20. Vallásos nevelés	16	48 (19.)

Ha összevetjük a fontosnak tartott feladatokat megvalósulásukkal, megállapíthatjuk, hogy a legfontosabbnak tartott feladatok között az első helyen álló (a gondolkodás, az értelem fejlesztése) megvalósulás szempontjából az 5., a második helyen álló (az egyéni képességek fejlesztése) a 14., a harmadik helyen álló feladat (tisztességre, erkölcsre nevelés) pedig a 15. helyen áll. Bár éppen azt gondolják a legtöbben, hogy az iskola felkészít a továbbtanulásra, abból a szempontból, hogy mennyire teszi lehetővé egy jó szakma elsajátítását, már csak a 12. helyre került. A feladatok ellátása szempontjából előkelő helyre került a tudományos ismeretek átadása, a mozgás, sport és az étkezés (2., 3. és 6. hely), ezek azonban a fontossági sorrendben csak a középszintben vannak. A közösségi szellem fejlesztése, a haza szeretetére való nevelés és a játék is inkább megvalósul az iskolában (8., 9. és 13. hely), mint amennyire fontosnak tartják őket. Végül pedig néhány dolgot valamivel fontosabbnak tartanak annál, mint amennyire azokat az iskola biztosítja. Ilyen a szeretetteljes bánásmód és a rendre, fegyelemre nevelés.

Az emberek az iskolától elsősorban azt várják el, hogy a gyakorlati életre készítsen fel, majd azt, hogy önálló, kreatív gondolkodásra neveljen. Ezeket szinte mindenképpen nagyon fontosnak tartja. Négyfokú skálán kifejezve a véleményeket, amelyen a 4-es azt jelenti, hogy nagyon, az 1-es pedig azt, hogy egyáltalán nem fontos ezeknek a törekvéseknek a jelenléte, az előbbi fontossága 3,82, az utóbbié 3,79. Ennél kevésbé igénylik, hogy az iskolában jelen legyen a teljesítmény-központú szemléletmód (3,17) és a versenyszellem kifejlesztése (3,16). Ezekben az elvárásokban nem különböznek egymástól az alap-, közép- és felsőfokú végzettséggel rendelkezők.

Szűdi János

A jogorvoslat rendje a közoktatásban II.

A közoktatásban a feladatok és az ehhez kapcsolódó döntési jogosítványok megoszlának az állam, a helyi önkormányzatok, a fenntartók és a közoktatási intézmények között. Ennek megfelelően számos érdek ütközik, hiszen eltérhet az érdeke a központi igazgatásnak, a helyi önkormányzatoknak, a fenntartóknak, az intézményeknek, a közoktatás szolgáltatásait igénybe vevő szülőknek, tanulóknak. A közoktatásról szóló törvény ezért törekedett arra, hogy általánossá tegye a jogorvoslat lehetőségét.

A jegyzői döntés kontrollja

A jegyzői első fokú döntéshozatallal szembeni jogorvoslat kérdése nyilvánvalóan nem tartozik a közoktatásról szóló törvény és végrehajtási rendeleteinek szabályozási körébe. Mégis indokolt foglalkozni azokkal az ügyekkel, amelyeket a közoktatás rendszerének működésével összefüggésben a jegyző bírál el első fokon annak tisztázása érdekében, hogy milyen lehetőségek állnak rendelkezésre a közoktatás-ellátó rendszer igénybevételével kapcsolatosan született döntések felülvizsgálatára, a vélt vagy valós érdeksérelem orvoslására. Az előző részben¹ kifejtettek alapján levonható az a következtetés, hogy a jegyző első fokú döntési jogkörébe nem tartozhatnak azok az intézményi ügyek, amelyek a gyermekek, tanulók ügyében keletkeztek, illetve amelyek összefüggnek a közoktatási intézmények működésével. A jegyző csak azokban az ügyekben jogosult első fokon döntést hozni, amelyeket a közoktatásról szóló törvény a hatáskörébe utalt. Ezeknek az elbírálására azonban nyilvánvalóan nem a közoktatásról szóló törvényt, hanem az államigazgatási eljárási törvényt kell alkalmazni, mivel a jegyző ezekben az esetekben államigazgatási ügyeket bírál el.

A közoktatás szolgáltatásainak igénybevétele meghatározott esetben és életkorban nemcsak joga, hanem kötelezettsége is a gyermeknek. Ez annyit jelent, hogy a közoktatásról szóló törvényben meghatározott feltételek bekövetkezése esetén nincs mérlegelési joga az érdekeltnak, hanem köteles igénybe venni az előírt szolgáltatásokat. A gyermeknek ötödik életévének betöltésétől kezdődően részt kell vennie az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson (Kt. 24. § (2) bekezdés). E kötelezettség alól csak abban az esetben kap felmentést, amennyiben az óvoda vezetője figyelembe véve a családi körülményeket, a gyermek képességeit és helyzetét, kérelemre felmentést ad e kötelezettség alól (Kt. 69. § (1) bekezdés). Abban az esetben, ha a gyermek hatodik életévét május 31-ig betölti és eléri az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget, tankötelessé válik, amelynek alapján köteles iskolába járni. Ez a kötelezettség annak a tanévnek a végéig tart, amelyben a tanuló eléri a tizenhatodik életévét (Kt. 6. §. (2–3)). A tankötelezettség ideje alatt a tanuló köteles elsajátítani az előírt követelményeket, választása szerint iskolába járással vagy magántanulónaként (Kt. 7. § (1) bekezdés). A testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-, illetve más fogyatékos gyermek, tanuló

¹ A tanulmány I. része az Új Pedagógiai Szemle 1996. 7–8. számában jelent meg.

kötelezettsége azonban eltér a többi gyermekétől. Az óvodai nevelést, iskolai nevelést és oktatást ugyanis csak olyan intézményben veheti igénybe, amelyik rendelkezik azokkal a személyi és tárgyi feltételekkel, amelyek lehetővé teszik, hogy a gyermek, tanuló az állapotának megfelelő különleges ellátásban részesüljön. Ezért a nevelési-oktatási intézmény kiválasztásában közreműködnek a megfelelő szakértelemmel rendelkező szakértői és rehabilitációs bizottságok. A szakértői és rehabilitációs bizottság vizsgálatán való megjelenés az előfeltétele annak, hogy a gyermek óvodába, iskolába járhatson. Abban az esetben, ha a gyermek fogyatékosága miatt nem tud iskolába járni, az állapotának megfelelő fejlesztő felkészítésre jogosult a tankötelezettség fennállása alatt. E fejlesztő felkészítés keretében a gyermek képzési kötelezettséget teljesít annak érdekében, hogy biztosítva legyen szellemi és fizikai képességének a legmegfelelőbb fejlesztése.

Az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson való részvétel, a tankötelezettség ideje alatti iskoláztatás, a képzési kötelezettségen való részvétel nemcsak jog és lehetőség, hanem – amint már utaltunk rá – kötelezettség mind a gyermek, tanuló, mind pedig a szülő részére is.

Figyelembe véve, hogy a családjogi törvény 70. §-a alapján a kiskorú gyermek szülői felügyelet alatt áll, e felügyelet részeként a szülő köteles gondoskodni kiskorú gyermekéről. A közoktatásról szóló törvény a szülő kötelességévé tette, hogy gondoskodjon arról, hogy gyermeke részt vegyen az óvodai nevelés keretében folyó, iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson, illetőleg, hogy eleget tegyen tankötelezettségének vagy képzési kötelezettségének. E szülői kötelezettség teljesítését hatósági eszközökkel is ki lehet kényszeríteni, ezért teszi lehetővé a közoktatásról szóló törvény 91. §-ának c) pontja, hogy a gyermek lakóhelye szerint illetékes jegyző elrendelje az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson való részvételt, a tankötelezettség és a képzési kötelezettség teljesítését. Az előzőekben ismertetett kötelezettségek teljesítésével összefüggésben a jegyző kötelezheti a szülőt arra is, hogy gyermekével jelenjen meg szakértői vizsgálaton, illetőleg, hogy az elkészült szakértői vélemény alapján frassa be gyermekét a megfelelő nevelési-oktatási intézménybe (Kt. 30. § (4) bek.). Sokak által vitatott kérdés, hogy elrendelheti-e a jegyző a szakértői és rehabilitációs bizottság előtti megjelenéshez hasonlóan a nevelési tanácsadáson való részvételt is. A választ a közoktatásról szóló törvény 6. §-a (4) bekezdésének a) pontja alapján lehet megadni. A tankötelezettség kezdetéről az iskola igazgatójának kell döntenie az óvoda véleménye alapján. Abban az esetben azonban, ha a gyermek nem járt óvodába, nem vett részt az óvodai nevelés keretében folyó iskolai életmódra felkészítő foglalkozáson, az igazgatói döntéshez a nevelési tanácsadó véleményére van szükség. Ilyenkor ugyanis a nevelési tanácsadó állapítja meg, hogy a gyermek elérte-e az iskolába lépéshez szükséges fejlettséget. Ezért, ha a szülő nem viszi el gyermekét a nevelési tanácsadóba, nem teszi lehetővé annak eldöntését sem, hogy gyermeke megkezdheti-e a tankötelezettség teljesítését. Ezért az említett rendelkezések alapján a jegyzőnek joga és kötelessége az óvodába nem járó gyermek nevelési tanácsadói vizsgálatát elrendelni, amennyiben erre szükség van annak megállapításához, hogy a gyermeknél valóban beállt-e a tankötelezettség, azaz, hogy megfelelően iskolaérett-e.

Az ismertetett ügyekben a jegyző a döntését az államigazgatási eljárási törvény rendelkezései alapján hozza meg. Az államigazgatási eljárás megindításához kérelemre, bejelentésre, nyilatkozatra van szükség, melyet az ügyfél nyújthat be a közigazgatási szervhez. Nyilvánvaló, hogy a szülő, illetőleg a gyermek az

ismertetett ügyekben nem fogja kezdeményezni az eljárás megindítását. Ezekben az ügyekben azonban ügyféli jogállás illeti meg azokat a közoktatási intézményeket is, amelyek közreműködnek a közoktatási feladatok megvalósításában. Ez összhangban áll az államigazgatási eljárási törvény 3. §-ának (4) bekezdésében meghatározott ügyféli fogalommal is, mely szerint ügyfél az érdekelt magánszemély mellett az a jogi személy vagy jogi személyiséggel nem rendelkező más szervezet is, amelynek jogát vagy jogos érdekét érinti az ügy, illetőleg az ügyfél jogai megilletik azt a szervezetet is, amelynek feladatkörét érinti az ügy. Nem vonható kétségbe, hogy a közoktatásról szóló törvényben meghatározott gyermeki, szülői kötelezettség teljesítése érinti annak a közoktatási szervnek a feladatkörét, amelynek a gyermek felkészítését, nevelését, oktatását el kellene látnia. Ezért teszi lehetővé a közoktatásról szóló törvény 7. §-ának (2) bekezdése, hogy az illetékes iskola igazgatója kezdeményezze a jegyzőnél a tankötelezettség teljesítésével kapcsolatos döntés meghozatalát abban az esetben, ha megítélése szerint hátrányos a tanuló részére, hogy magántanulónként tegyen eleget tanulmányi kötelezettségeinek. A nevelési-oktatási intézmények működéséről szóló miniszteri rendelet 16. §-ának (3) bekezdése a gyermek lakóhelye szerint illetékes óvoda vezetőjének, iskola igazgatójának kötelezettségévé teszi, hogy eljárást kezdeményezzen az illetékes jegyzőnél abban az esetben, ha a gyermeket az előírt időben nem írták be az óvodába, illetőleg az iskolába. A fogyatékos gyermek, tanuló érdekében államigazgatási eljárás megindítását kezdeményezheti – a képzési kötelezettségről és a pedagógiai szakszolgálatokról szóló 14/1994. (VI. 24.) MKM rendelet 18. §-a alapján – a családvédelmi intézmény, a szakértői és rehabilitációs bizottság vagy a gyermek, tanuló fogadására kijelölt nevelési-oktatási intézmény vezetője.

Ezekben az államigazgatási ügyekben a jegyző az államigazgatási eljárási törvénynek megfelelően első fokú határozatot hoz, amely ellen a szülőnek, tanulóknak jogában áll igénybe venni az államigazgatási eljárási törvény VII. fejezetében szabályozott jogorvoslati fórumokat, így többek között élhet a fellebbezés jogával, és ezt követően jogszabálysértésre hivatkozással igénybe veheti a bírósági utat is. A jegyző által hozott első fokú döntések ellen benyújtott fellebbezéseket a közigazgatási hivatal jogosult és köteles elbírálni (Áe. 94. § (1) bek.).

A fenntartói döntés kontrollja

A fenntartói irányítás keretében hozott döntések felülvizsgálati rendjének elemzésénél azok érdemelnek figyelmet, amelyek nem tartoznak az előzőekben kifejtett intézkedések körébe, tehát nem a közoktatási intézmények által hozott első fokú döntések felülvizsgálata a cél. Azokat a döntéseket, intézkedéseket kell ezért megvizsgálni a jogorvoslat, felülvizsgálat lehetőségének oldaláról, amelyekben a fenntartó hozza meg az első döntést, intézkedést, illetőleg amelyekben a fenntartót terheli valamilyen mulasztás. A fenntartói döntéshozatal és e döntéshozatal felülvizsgálatával kapcsolatos eljárás részben kapcsolódik csak a közoktatásról szóló törvény rendelkezéseivel. Annnyiban része a közoktatás rendszerét meghatározó joganyagnak, amennyiben elválik a helyi önkormányzatok működését, tevékenységét meghatározó, az alkotmányjog rendelkezései közé tartozó normáktól. Miután a közoktatás intézményrendszerének fenntartói köre lényegesen szélesebb a helyi önkormányzati fenntartói körnél, minden olyan esetben, amikor a fenntartói oldalon nem a helyi önkormányzat áll, a döntéshozatalra, intézkedési jogosult-

ságra vagy ezek elmulasztására vonatkozóan a közoktatásról szóló törvény előírásait kell alkalmazni. Természetesen a helyi önkormányzatok döntéseik, intézkedéseik meghozatalakor a közoktatási törvényben meghatározott fenntartói irányítás körébe tartozó jogosítványok gyakorlásakor nem hagyhatják figyelmen kívül a közoktatásról szóló törvény előírásait sem. Azokban az esetekben azonban, amikor a meghozott döntések elleni jogorvoslat lehetőségét kell vizsgálni, eltérő rendelkezéseket kell alkalmazni attól függően, hogy a fenntartói irányítás keretébe tartozó döntést helyi önkormányzat vagy más intézményfenntartó hozta meg.

A közoktatásról szóló törvény a fenntartói irányítás tartalmát, terjedelmét egységesen állapította meg, s nem tesz különbséget a jogosítványok között azon az alapon, hogy az intézmény fenntartója helyi önkormányzat, állami szerv, egyház, gazdálkodó szervezet, egyesület, magánszemély stb. A fenntartó jogosult dönteni a közoktatási intézmény létesítéséről, gazdálkodási jogköréről, átszervezéséről, megszüntetéséről, tevékenységi körének módosításáról, nevének megállapításáról, a közoktatási intézmény költségvetéséről. A fenntartó bízza meg a közoktatási intézmény vezetőjét, és gyakorolja felette a munkáltatói jogokat. A fenntartói jogkör kiterjed a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programjának, továbbá a közoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzatának jóváhagyására. Ugyancsak fenntartói jogkör a nevelési-oktatási intézményekben folyó pedagógiai-szakmai munka eredményességének értékelése. E döntések meghozatalához azonban a közoktatásról szóló törvény eljárási szabályokat állapít meg. Előírja például, hogy a fenntartó a közoktatási intézmény megszüntetésével, átszervezésével, feladatának megváltoztatásával, nevének megállapításával, költségvetésének meghatározásával és módosításával, vezetőjének megbízásával és megbízásának visszavonásával összefüggő döntése előtt köteles beszerezni az intézmény alkalmazotti közösségének, az iskolaszéknek (óvodaszéknek, kollégiumi széknek), az iskolai (kollégiumi) diákönkormányzati szervnek a véleményét (Kt. 102. § (3) bekezdés). Annak ellenére, hogy a fenntartói irányítás szabályai intézményfenntartótól függően egységesek, nyilvánvaló, hogy a helyi önkormányzatok az e kérdéskörbe tartozó döntéseik meghozatalakor nem hagyhatják figyelmen kívül azt, hogy a közoktatási törvényben foglaltak szerint felelősek meghatározott közoktatási feladatok ellátásának megszervezéséért. Ezért döntéshozataluk minden esetben összekapcsolódik a helyi oktatáspolitikai kérdésekkel, döntésekkel is. Az intézmények létesítése, megszüntetése esetén ugyanakkor döntési, intézkedési jogosultságukat a közoktatásról szóló törvény 88. §-ának (2)-(4) bekezdése igen lényegesen befolyásolja azért, hogy meghatározza, milyen feltételek mellett szüntetheti meg a helyi önkormányzat a kötelező feladatot ellátó közoktatási intézményét, illetőleg adhatja át a tulajdonában lévő nevelési-oktatási intézmény tulajdoni vagy fenntartói jogát másik, nem önkormányzati intézményfenntartónak. A törvény továbbá azt is előírja, hogy a községi, városi, fővárosi, kerületi önkormányzat az 1990-ben tulajdonába került, körzeti feladatot ellátó közoktatási intézményt nem szüntetheti meg, hanem abban az esetben, ha az a körzeti feladatot ellátását nem vállalja, köteles az intézmény vagyonát használatra átengedni a fővárosi, megyei, megyei jogú városi önkormányzatnak.

A közoktatásról szóló törvény a fenntartói irányítás keretében hozott döntések elleni jogorvoslat kérdését csak néhány kiemelt esetben szabályozza, akkor, amikor a közoktatás egyik legfontosabb, alkotmányban biztosított alapelvének védelme ezt indokoltá teszi. A Magyar Köztársaság Alkotmányának 70/G. §-a alkotmányos jogként biztosítja a tanszabadságot és a tanítás szabadságát. Ennek

figyelembevételével mondja ki a közoktatásról szóló törvény 39. §-ának (1) bekezdése, hogy a nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben önállóak, és szervezetükkel, valamint működésükkel kapcsolatosan minden olyan ügyben dönthetnek, amelyet jogszabály nem utal másnak a hatáskörébe. E rendelkezések érvényesülését biztosítja például, hogy a közoktatási intézmény működését, belső és külső kapcsolatait meghatározó szervezeti és működési szabályzatot a közoktatási intézmény vezetője készíti el, és a nevelőtestület, illetőleg a szakalkalmazotti értekezlet fogadja el. Érvényességéhez azonban szükség van az intézmény fenntartójának jóváhagyására (Kt. (1)–(3) bekezdés). Hasonló szabály található a nevelési-oktatási intézmény pedagógiai munkáját meghatározó okmányok elfogadására is, hiszen az óvodai foglalkozási program, illetve az iskolai, kollégiumi-pedagógiai program elfogadása a nevelőtestület jogkörébe tartozik, azonban bevezetésére csak akkor van lehetőség, ha a fenntartó jóváhagyta (Kt. 44. §. (1) bekezdés). A fenntartói irányítás gyakorlásával összefüggő rendelkezések meghatározzák azokat a feltételeket is, amelyek fennállása esetén a szervezeti és működési szabályzat, illetőleg a foglalkozási vagy pedagógiai program jóváhagyása megtagadható (103. § (1)–(2) bekezdése). A közoktatásról szóló törvény e rendelkezések megtartását olyan fontosnak ítélte meg, hogy jogorvoslati jogot biztosított a nevelőtestületnek arra az esetre, ha a fenntartó a nevelési-oktatási intézmény foglalkozási, illetve pedagógiai programját vagy a szervezeti és működési szabályzatát nem hagyta jóvá (Kt. 84. § (1) bekezdés). A jogorvoslati lehetőség eltérően alakul attól függően, hogy ki az intézményfenntartó, mivel a döntés felülvizsgálatát jogszabálysértésre hivatkozással a bíróságtól kérheti a nevelőtestület, kivéve azt az esetet, ha a jóváhagyás kérdésében a nevelési-oktatási intézményt fenntartó önkormányzat képviselő-testülete (közgyűlése) hozott döntést. Ekkor ugyanis a közigazgatási hivatalnál van lehetőség törvényességi ellenőrzés kezdeményezésére.

A fenntartói irányítás keretében hozott első fokú döntések további felülvizsgálatával, megtámadásával kapcsolatos kérdésekre a közoktatásról szóló törvény nem állapít meg külön eljárási szabályokat. Nem nevesít külön eljárási rendet. Biztosítja azonban a nem helyi önkormányzat által fenntartott közoktatási intézmény fenntartói tevékenységének törvényességi ellenőrzését, melynek gyakorlásával a jegyzőt ruhazza fel (Kt. 80. (1) bekezdés és 82. § b) pontja). A törvényességi ellenőrzés lefolytatását bárki kezdeményezheti, aki érdekelt a közoktatási intézmény működésében, és sérelmezi a fenntartó döntését. A jegyző az államigazgatási eljárási törvénynek a hatósági ellenőrzésre vonatkozó rendelkezései alapján (Áe. VI. fejezet) végezheti el az ellenőrzést, melynek eredményeképpen a fenntartót felhívhatja a törvénysértés megszüntetésére, ha pedig intézkedése eredménytelen maradt, a bírósághoz fordulhat, kérve annak megállapítását, hogy a fenntartó intézkedése, döntése törvénysértő. Ha a fenntartó a bíróság által megállapított határidőn belül sem szünteti meg a törvénysértést, a jegyző visszavonja a működéshez szükséges engedélyt, illetőleg intézkedik a közoktatási intézmény nyilvántartásból való törléséről, amely a közoktatási intézmény megszűnését eredményezi (Kt. 80. § (3) bekezdés). A jegyző az ellenőrzés eredményeképpen a nevelési-oktatási intézmény működését is felfüggesztheti, ha az ott folyó nevelő és oktató munka a közbiztonságot, a közrendet, a közegészségügyet, a közérkölcset sérti vagy mások jogai, szabadságjogai ellen irányul, illetve, ha a nevelési-oktatási intézmény nem rendelkezik a feladatainak ellátásához szükséges feltételekkel (Kt. 80. § (4) bekezdés).

A nem helyi önkormányzatok által fenntartott nevelési-oktatási intézmény fenntartói tevékenységének jegyző által ellátott törvényességi ellenőrzése összhangban áll a helyi önkormányzatokról szóló törvénynek azokkal az előírásaival, amelyek biztosítják a képviselő-testület, illetőleg a közgyűlési döntések törvényességének ellenőrzését. Ezekben az ügyekben a közigazgatási hivatalhoz lehet fordulni, kérve annak megvizsgálását, hogy a testület a fenntartói irányítási jogkörben meghatározott döntései során megtartotta-e a törvényekben foglalt rendelkezéseket.

Mindezekre tekintettel a jegyző, illetőleg a közigazgatási hivatal által végzett törvényességi ellenőrzés jó lehetőséget biztosít a fenntartói irányítás körében hozott intézkedések, döntések felülvizsgálatára az elmaradt intézkedések meghozatalának kezdeményezésére.

A közoktatás rendszerében a döntéshozatali jog meglehetősen megosztott, és ennek megfelelően eléggé sokszínű az az eljárási rend, amelynek keretén belül az érdekeltel kezdeményezhetik a meghozott döntések, intézkedések felülvizsgálatát, az elmaradt döntések, intézkedések pótlását. Ez a sokszínűség visszavezethető arra, hogy a közoktatásban a feladatok és az ehhez kapcsolódó döntési jogosítványok megosznak az állam, a helyi önkormányzatok, a fenntartók és a közoktatási intézmények között. Ez következik a feladatmegosztás elvéből, amelyhez kapcsolódik az intézményi önállóság elve és a szabad intézményalapítás joga. A közoktatásban ennek megfelelően számos érdek ütközik, hiszen eltérhet az érdeke a központi igazgatásnak, a helyi önkormányzatoknak, a fenntartóknak, az intézményeknek, a közoktatás-szolgáltatást igénybe vevő szülőknek, gyermekeknek, tanulóknak. Az eltérő érdekekből adódhatnak összeütközések, konfliktushelyzetek, amelynek következtében megszületett döntések, intézkedések sérthetik mások érdekeit. A közoktatásról szóló törvény ezért törekedett arra, hogy általánossá tegye a jogorvoslat lehetőségét, és szűk kivételtől eltekintve biztosítsa minden, a közoktatás rendszerét, működését érintő intézkedés, döntés felülvizsgálatának a jogát.

A közoktatásról szóló törvény az államigazgatási eljárási törvénnyel, továbbá a helyi önkormányzatokról szóló törvénnyel egységet alkotva igen tág körben nyújt lehetőséget ahhoz, hogy az első fokon hozott döntések felülvizsgálatára sor kerüljön. Kihatalmazza a közoktatásról szóló törvény a polgári perrendtartásról szóló 1952. évi III. törvény XX. fejezete által biztosított lehetőséget is, amelyik lehetővé teszi, hogy a közigazgatási perekre vonatkozó rendelkezések alapján, ha törvény előírja, a nem államigazgatási szervek által hozott döntéseket is felülvizsgálja a bíróság (Pp. 324. § (2) bekezdés c) pont). A bírói út igénybevételének lehetősége fontos garanciális szabály, hiszen a közoktatási ügyek intézésében a másodfokú döntéshozatalban kiemelkedő szerepet kapnak azok a szervek, amelyek végső fokon maguk is érdekeltel a döntéshozatalban, a közoktatási intézmények működésében. Ezért a független bíróságok bevonása a közoktatás döntéshozatali rendszerében erősíti a törvényesség megszilárdításával, erősödésével összefüggő elvárások érvényesülését.

Nézőpontok

Trencsényi László

„Használatbavétel”, avagy a puding próbájának ideje¹

A pedagógusszakma igazán még nem dolgozta fel azt a problémát, hogy most rajta a sor, hogy a tartalmi szabályozás körüli munkáknak új „hadszíntere” (ha ez csatater...) alakul ki, mégpedig maguk az iskolák, a hely szintjei. Egy időre alighanem vége a kormányzattal, a központi igazgatással folytatott vitáknak, legalábbis a tartalmi szabályozás kérdéseiben.

Hogy mivel töltötte a pedagógusszakma a NAT-ról szóló kormányrendelet keltétől, 1995. október 5-től számított kerek esztendő? Nos, ezt ma még csak becsléni, úgymond „érezni” lehet. Bizonyára eljön annak is az ideje, hogy – még nem is egészen a történészek metodikájával – ezt az időszakot is számba vegyük. Kimutathatóak, érzékelhetőek az oktatáspolitikai szintjére „feljásztott” kritikái, akár azonnali revíziót igénylő törekvések (ilyenek és olyanok), volt némi kísérlet ünnepre és apológiára is.

Alaptapasztalatom az, hogy a pedagógusszakma igazán még nem dolgozta fel azt a problémát, hogy most rajta a sor, hogy a tartalmi szabályozás körüli munkáknak új „hadszíntere” (ha ez csatater...) alakul ki, mégpedig maguk az iskolák, a hely szintjei. Egy időre alighanem vége a kormányzattal, központi igazgatással folytatott vitáknak, legalábbis a tartalmi szabályozás kérdéseiben. A viták a tanári szobákban, illetve a városházák, község-házák tanácsstermeiben zajlanak ezután. Meg kell adni – bár mindenképpen a NAT-tól függetlenül –, elég sok csata zajlott és zajlik az utóbb említett helyiségekben: az intézményfenntartási válság – s ennek kezelési módjai – nyilván más „fegyvernemekben” szólították csataterre az iskolaügy szereplőit. S az is nyilvánvaló volt, hogy ezekben a kérdésekben (lásd a törvénymódosítás elhúzódozó proceduráját, újra-újratekzdődő vitáit) még lehet is helye a felvonulásnak a „központi csatatereken”.

Talán a két dolog együtt: a súlyosbodó feltételrendszer, bizonyos értelemben létbe vágó fenyegettetések késleltették-késleltetik a szükséges „nagy” felismerést, hogy tudniillik a helyi döntések ideje jött el, no meg – ismétlem, az előbbivel összefüggésben – a szakmai szocializáció sok évtizedes megrögzöttsége: hogy a „csatát” mindig fent kell „megvívni”.

Ki kell mondanon érzésemet: van ebben egy védekező reflex is (a fent említett szocializációnak ez is eleme): könnyebbek a feltételei egy oktatáspolitikai szinten játszott játsszának, itt még a vereség is „kijátszható”. Mennyivel nehezebb belül maradni a döntés felelősségi körén: tanári szobában, településen, iskolakörzetben! Erre a „szakmai életérésre” utalnak tapasztalataim más „visszarendeződési” folya-

¹ A tanulmány az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködése keretében az OKI anyagi támogatásával jelent meg.

matokról: a tanulói részvétel, egyáltalán a gyermeki jogok iránt megapadt érdeklődésről, az iskola körüli társadalmisítási folyamatok megtorpanásáról, a laikus érdekeltek iránti gyarapodó bizalmatlanságról. Hovatovább jelképes szereplője lett az iskolák körüli vitáknak a rémisztő példaként emlegetett „csillagszemű postás-kisasszony”, a falusi polgármester, a helyhatósági képviselő, akinek igenis vannak elképzelései, elvárásai az iskolával szemben, bárha ő maga laikus is. Mintha a romló feltételek közepette megbomlott volna az az érdekszövetség, mely iskolahasználókat és szolgáltatókat sodort korábban egy frontba az iskola megújításáért.

Ettől még tény a tény: akármivel is töltötte a szakma az eltelt évet: az elkövetkezőben legfontosabb dolga az lesz, hogy kialakítsa azokat a *saját* dokumentumait, melyekkel a jövőben dolgozni fog. Az intézményi *pedagógiai program* keretei között a nevelőtestületre van ruházva a döntés az iskolában, az adott X-i, Y utcai, Z lakótelepi iskolában követett nevelési célokról, nevelési eszközrendszerrel, az értékelés eljárásairól s mindezen kereten belül a helyi tantervről. Nem győzöm ismételni: tudatában vagyok annak, hogy a *pedagógián inneni feltételek* egy ilyen öndefiníció számára irgalmatlan korlátokat jelentenek. Ilyen feltételek mellett napjainkban jóformán másodlagos (vagy ilyennek tűnik) a helyi *társadalmi folyamatok, kulturális tradíciók és perspektívák* determináló ereje. Olykor egyszerűen a forráshiány diktált keményen pedagógiát (s a forráshiány „rejtett tanterve” mindig a megújulásban visszafogott iskola pedagógiai modelljét üzeni).

Akkor sincs más: az intézményfenntartó majd meghozza döntését: jóváhagyja-e az iskola „öndefinícióját”. Újabb megjegyzés és tapasztalat: az intézményfenntartó sem az 1998. szeptemberi startpisztolyra figyelt, hanem napi gondjaival volt elfoglalva. Jellemző, hogy az önkormányzati szervezetek szervezte „NAT-os” továbbképzésekre is inkább igazgatót küldte. Holott két különböző szerepről van szó! Van persze más tapasztalat is: mégpedig az, hogy a költségvetés felelősségével küzdő önkormányzat 1998 januárjára kíván áttekinthető, kész helyzetet teremteni, s ennek megfelelően már 1997. év végéig bekéri (a véleményezésekkel kellőképpen ellátott) dokumentumot.

Ezért mondom tehát, hogy akárhogy is múlt el az év, az előttünk álló bizonyos tantervezéssel telik majd el. S – ezt győzöm ismételni – helyi csatákkal. Hiszen a NAT-ban foglalt, autonómiát előíró irányítási filozófia szerint magát az óratervet is a nevelőtestület konstruálja majd meg (a NAT-ban leírt belső arányok is óvatosságnak csupán). S az óraterv sem merőben pedagógiai kérdés! Majd készülnek „szociális óratervek”! („Jucika nének óraszám kell!” – felkiáltással, hogy Jucikáról ne is beszéljünk.) Ezért is tartom fontosnak, hogy a pedagógiai program készítése során a nevelőtestület (mérlegelve klienseinek elvárásait, véleményét is) körvonalazza az iskola nevelési-oktatási céljait: e döntés aztán lehet elvi kiindulópontja óratervről szóló, nagyon gyakorlatias vitáknak. Vagyis, ha egy iskola céljai közt példának okáért a „korszerű természettudományos nevelésnek” adott prioritást, vagy éppen a „művészetek humanizáló személyiségformáló hatásának” vagy az egészséges életmódnak (vagy azért mert ez utóbbira a leginkább rászorultak a gettószűk környezetben élő gyerekek, vagy azért, mert az iskola infrastruktúrája, ideértve parkját, sípályáját, a közeli erdőt, különösen alkalmas erre), ez bizony a későbbiekben azt jelenti, hogy az adott műveltségi területre fordított idő arányai nőnek, szükségképpen a másik rovására. Ezért is nő meg az integrált munkaközösségek helyi oktatáspolitikai szerepe: árnyaltan és körültekintően, megegyezésre készen érvényesíteni az adott szakmai kör érdekeit. (Tragédia lenne, ha mondjuk az ének szakos a rajzos rovására követelné ki magasabb óraszámait.) Az is igaz, hogy

az óratervi viták remélhetőleg mégis elindítják a tanulási folyamat korszerűsítéséi alternatívái iránti érdeklődést: technológiai kényszer szólít majd a nagy ívű epochális tervezésre, a projektszerű eljárásokra, nemkülönben a tantárgyi integrációra is.

A közoktatásban érvényes jogszabályok ennek az öndefiníciónak kötelezettségét és felelősségét az iskolák nevelőtestületére ruházták. A szakmai autonómia, egyszerűsége a felelősség alanya az iskola szakalkalmazottainak összessége, a *testület*. Itt az alkalom az odafigyelésre, az iskolai működés szokásjogon vagy még azon sem alapuló aprómozgásainak tudatosítására, az alkalmazott megoldások kívánatos egységesítésére, vagy éppen a kívánatos különbözőségek tudomásulvételére (az osztályozás szokásaitól az életrend megannyi kérdéséig). A pedagógiai program írásakor, megfogalmazásakor nem használható a szomszédtól kölcsönzött írásmű: itt diáknak, szülőnek, tanárnak önmagára, önmaga jobbik arcára kell ismernie a programban. Ezt a szöveget kell felkínálni az iskolafenntartónak (bizonyára még a hivatalos jóváhagyás előtt néhány lépéssel).

A törvény ugyanekkor egyetlen iskola számára sem írja elő kötelező feladatul a *helyi tanterv* elkészítését, vagyis a Nemzeti alaptanterv értelmezését az adott iskola nevelési-oktatási céljainak és feltételeinek függvényében. A „felmentő” jogszabályban bizonyára az a feltételezés játszott szerepet, hogy a napi feladatok közt rossz feltételek mellett küszködő pedagógusokat ne sújtás újabb munka, újabb kompetencia megszerzésének terhe. Ennek megfelelően a pedagógiai szolgáltató intézmények feladata és felelőssége olyan tantervi kínálatot biztosítani, mely a választás felelősségét és kreativitását nem csökkenti, de a tantervszerkesztés gondjaitól megóvja a pedagógusokat, az iskolákat. (Mindez persze nem érinti azt a lehetőséget, ha egy nevelőtestület kurázsiból, szakmai érdeklődésből, innovatív hajlandóságból vagy éppen sajátos, egyedi helyzete felismeréséből indítatva maga lát hozzá intenzív – akár hagyományokon alapuló – tantervfejlesztéshez.) Vajon kisebb felelősség-e a választás felelőssége, mint a tantervirásé? Szeretném remélni, hogy nem. Vagyis a hiteles önképpel, öndefinícióval való szembesítés, a szakmai ambíciók vagy ambícióhiányok számbavétele éppúgy, mint a tárgyi feltételek, még inkább a tanulók, szülők, fenntartók elvárásaié. Bonyolult elemzés kell tehát, hogy megelőzze a „tantervvásárt”.

„Tantervvásár”? A választás mechanizmusa a szolgáltatásért felelősök szándékai szerint emlékeztet a piacra. A fogyasztót, a tantervalkalmazót szolgáló kínálat megteremtését vette tervebe az Országos Közoktatási Intézet. Az ún. központi tantervi adatbank számára gazdag választék készül a különböző tantervkészítő műhelyekben. A „megrendelések” figyelembevételkor fontos motívum volt az, hogy a nagy hagyományú, az elmúlt „neveléstörténeti periódusban” innovatív körülmények közt kifejlesztett tantervek hozzáférhetőek legyenek, hogy a jelentősebb tankönyvkiadók tankönyveik, taneszközök „mögé” tanterveket is kínáljanak, hogy a településszerkezet hagyományos hazai tagolt struktúráját követő differenciáltságban találjanak alkalmazható tanterveket az iskolák (a továbbtanulási ambíciókban visszafogott tanulókkal dolgozó falusi iskola éppúgy, mint a törekvő, „iskolabarát” középosztály városi iskolája stb.). Ennyire széles kínálat? Hová lesz a közoktatás egysége? A tantervbank felelős szakembereinek véleménye az, hogy ezt az egységet éppen a NAT biztosítja. A sokat bírált, sokat vitatott, bizonyára folyamatos korrekciós mechanizmust is igénylő, ám mégiscsak létező, s éppen ebben a funkciójában létező *Nemzeti alaptanterv!* Hiszen valamennyi tanterv – amely az OKI tanúsító minősítését – védjegyét? – viseli, majd közös abban, hogy minden különbség ellenére szigorúan megfelel a NAT-nak. NAT-konform – ízelgetjük az új szakkifejezést.

Mit jelent a NAT-konformitás? A pedagógusszakmában, ennek aktív elitjében máris fellelhető több értelmezés. Vannak a végsőig liberalizáló értelmezések (egyébként a jogszabály szövege kifejezetten sugallja ezt a megoldást), vannak áthidaló elképzelések. Az OKI minősítő védjegyét az a tanterv kapja meg (a megrendeltek közül), amelyekben kimutathatóan azonosítható valamennyi, a NAT-ban foglalt követelményitem (követelményegység) abban az életkori nagyszakaszban, ahová a NAT szerzői helyezték. A minősítés ezt jelenti. Ezt és nem többet. A központi tantervi adatbank számára készülő tantervek lektorai (a minősítés szakértő javaslattevői) a minősítés folyamán félreteszik pedagógiai ítéleteiket és előítéleteiket, szakmai felfogásaikat: a NAT követelményeinek való megfelelés képezi a vizsgálat tárgyát. (Minden bizonnyal hasonlóképpen járnak majd el azok a szakértők is, akik az iskolafenntartók felkérésére a közeli jövőben a jóváhagyás szempontjából elemzik a benyújtott pedagógiai programokat a bennük a helyi tanterveket. A törvény ezt a „szikár” feladatot bízza a jóváhagyási procedúrára. Az autonómia s a felelősség – térek vissza az alapvető gondolatra – az iskoláé, a nevelőtestületé. Hogy pedagógiai credójukhoz illik-e az adott tanterv vagy nem? Nos, ezt már nekik kell megítélniük.

A választék – most már bizonyos – kellőképpen színes és gazdag lesz, teljes iskolai ciklusok és horizontok számára egybefüggő tantervek is készülnek az adatbank számára, műveltségi területenként külön-külön, de azok számára, akik a műveltségi területekben megjelenő átfogó műveltségkép felfogását berzenkednek vállalni, műveltségi részterületenként „összeilleszthető”, úgymond „tantárgyi tantervek” is lesznek. (Az Új Pedagógiai Szemle folyamatosan tudósít a „forgalomba kerülő” tantervekről. Bizom abban, hogy nyilvános és korrekt szakmai kritikájuk is mielőbb megindul. A szakmai tájékoztatás és tájékozódás bizonyára felértékelődik a közeli jövőben.)

Be szép jövőképek! A magyar iskolák szorgalmas tanítói, tanárai tantervet választanak, adaptálnak, sőt írnak... a falusi téli esteken, mint a szellem napvilága ragyognak az iskolák ablakai, odabent élénk, de emberséges viták, szorgos, lelkesült munka folyik. Helyi tantervezés...

Ebben az idillben azért nem hiszek. Lesznek ügyes túlélési stratégiák, elmulasztott öndefiníció, formális kipipálása a feladatnak. Lesznek iskolák (s a fenntartás válsága csak szítja majd ezeket az indulatokat), ahol újra meg újra felkorbácsolódnak a kedélyek, s központi döntésekért kiáltanak majd tanári szobai vagy tanári szobába való viták eldöntésére. Sajnálom ezeket az iskolákat. Nevelőiket is éppúgy, mint cserbenhagyott növendékeiket.

Ám – ha az aggodalmaknál tartunk egy szándékaim szerint tárgyilagos tájékoztató írásban – nem kevésbé félek egy másik helyzettől sem. Mitől? Az egész „ország” a bemeneti szabályozás lázában ég. A tantervezés válik (már tán most is az) kizárólagos szakmai kérdéssé a továbbképzéseken, a szaksajtóban, a szakmai vitákban. Könnyen kialakulhat az az illúzió, mely szerint a „bemeneti információk” jó megválasztása, a jó tanterv már maga biztosítja a sikernek. Elengedhetetlen feltétele, minden bizonnyal. De a módszertani kultúra egy cseppel sem lényegteletlenebb, kezdve a pedagógus megszólalási kultúrájától. Vegyünk csak egy példát: a drámapedagógiáét. Szakmai kultúránknak ez az eleme hűsz esztendő alatt nem könnyű, de mégiscsak diadalmas úton elterjedt a magyar iskola világában. Méltán „járt ki” neki, hogy a NAT-ban autonóm műveltségi részterületképző kulturális tartalom gyanánt ismertessék el. Egy szakmai irányzat győzelme! S most egy „győztes” szakmai irányzat tapasztalja rendre azt az érvelést (a sokat emlegetett

tanári szobákból), hogy „ott van, mit akartok, önálló tantárgyat kaptatok, a többi tantárgyat – ahol módszertani kultúra képében voltatok jelen – most már végre hagyjátok békében!”

Nem könnyíti meg az iskolai munkát az sem, hogy a „bemenet” mellett fokozott reflektorfény vetül ama bizonyos „kimenetre”, köztük a vizsgákra. A nyomást enyhíti a törvénymódosítás bölcs döntése, mely az alternatív értékelés szabadságát kitolta a 6. évfolyam, vagyis a teljes kezdőszakasz végéig. Ám mégis várható, hogy a „NAT-láz” mellé kitor majd a „vizsgáláz” is. S vizsgáztatási kultúránk mai állapotában ez a személytelen tesztek dömpingjét is eredményezheti. Hacsak nem jelenik meg, illetve marad a szakmai érdeklődés középpontjában maga a folyamat is.

Az a *nevelési folyamat*, mely ez idő szerint végképp az „autonómiára kárhoztott” pedagógus, pedagógusközösség felelőssége.

Hogy *nem is annyira tartalmában, mint inkább működési módjában* szolgálja a modernizációt a NAT? Bizonyára így van. Mégse feledkezzünk meg arról, hogy a szóban forgó dokumentumban mégiscsak megjelentek modernizációs tartalmak. A kommunikációs kultúra, a mindennapi élet kultúrája, az önismeret és ezzel összefüggésben a szinkrón társadalmi ismeret/állampolgári képességek kultúrája, akár az informatikai kultúra vagy éppen a médiakultúra legitimációja sorolható ide. Sajátos jelenség az is, hogy modernizációs tartalomként vonult be a NAT. műveltségképébe a „hagyomány” (néphagyomány) is a „Tánc és dráma” műveltségi részterületébe illesztve. Alighanem itt a modernitás jegye éppen az, hogy a személyiségnek a hagyományos iskolában lebecsült, alulfoglalkoztatott nem intellektuális szférájába illeszkedett ez a műveltségelem.

Az ún. „közös követelmények” (melyek tagadhatatlanul inkább értékdeklarációk, s a helyi tantervekben bizonyára kevésbé „operacionalizálódó, operacionalizálható” tantervképző változók) szintén szép gyöngysorát alkotják egy kiolvasható szellemiség-elképzelésnek. Annál mindenképpen körülírtabb, definiáltabb értékdeklaráció mindez, hogy szigorú, indulatos kritikusa a „bennszülöttnevelés” dokumentumának nyilvánítsa!

Hogy a „történelmi idő” kedvez-e a pedagógusszakma, az iskola kívánatos modernizációjának, szakmánk professzionalizálódásának, melyben a kompetencia és az autonómia töltenek be vezető szerepet?

Nos, ennek e kérdésnek a megválaszolásával bizonyára még várni kell. De a NAT-ot mégiscsak esélyjavító eszköznek érdemes tekinteni.

Az eszközrendszer egyik elemének.

Dokumentum

Horváth Attila–Pócze Gábor

Pedagógus-továbbképzés és minőségbiztosítás¹

A helyi tantervek és a pedagógiai programok elkészítéséhez akkor is jelentős pedagógus-továbbképzési igény társulna, ha a közoktatási törvény nem tenné kötelezővé a hétévenkénti továbbképzést, nem vezetne be a pedagógus-szakvizsga intézményét, s nem jelentkezne nagy számban munkaerő-piaci átképzési igény. Mindezek együtt elkerülhetlenné teszik, hogy a közoktatás-irányítás kialakítsa továbbképzési stratégiáját.

Miért?

A Nemzeti alaptanterv tervezése, elfogadása és kihirdetése felfogásunk szerint nem lezárása, hanem sok tekintetben nyitánya a rendszer egészét érintő modernizációnak, a strukturális átalakulásnak a hazai közoktatási gyakorlatban. A NAT ugyanis mint tartalmi szabályozási eszköz a korábitól eltérő irányítási logikát igényel. Lényegéből adódóan megosztja a tervezés felelősségét az egyes irányítási szintek között, arra a szintre utalva a felelősséget, ahol az irányítási kompetencia van. Ebből az következik, hogy a tervezéshez és a döntéshez szükséges információkat és kompetenciát ott kell biztosítani, ahol a rendszer funkcionális működése döntési pontot jelöl ki.

Három olyan tényezőt szokás számon tartani, amelynek szerepe van a döntési helyzet kialakításakor. Ezek: az információ, a pozíció és a célképzet. Ahhoz, hogy döntés szülessen, a döntéssel megbízott személynek, szervezetnek érvényes, megbízható, friss információkkal kell rendelkeznie a döntés szempontjából számba jövő területekről, a lehetséges döntési alternatívákról és a döntések várható következményeiről. A döntéssel megbízott személynek/szervezetnek megfelelő döntési helyzetben kell lennie: megbízásához társulnia kell a döntés eredményeképpen megteendő lépések végrehajtásához szükséges feltételekkel. A célképzet azért fontos a döntéshez, mert az alternatívák közötti mérlegeléshez ad szempontokat: csak akkor lehet eldönteni, hogy egy lépés „jó-e”, ha tudom, hova akarok menni.

E három felsorolt tényező mindegyike szükséges ahhoz, hogy az iskolák 1998-tól saját pedagógiai program és saját (helyi) tantervük alapján szervezzék meg tevékenységüket.

Az iskoláknak megfelelő mennyiségű tanterv-tervezési és tantervi alternatívára vonatkozó ismeret birtokában kell lenniük ahhoz, hogy választani tudjanak vagy helyi tantervet készítsenek. Érvényt kell szerezniük szakmai elgondolásaiknak fenntartójuknál, mindehhez azonban tudniuk kell, hova akarnak eljutni. E

¹ A tanulmány az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködése keretében az OKI anyagi támogatásával jelent meg.

feltételek együttes érvényesülése esetén van arra esély, hogy a nevelőtestületek formális döntési jogkörükkel élve *tényleges, szakmai programjuknak és értékeiknek, valamint szűkebb környezetük igényeinek megfelelő döntéseket hozzanak.*

A döntésekhez szükséges információk központosított oktatás-irányítási rendszerekben – s tudjuk, a miénk ilyen volt(?) – központosítottan, azaz összpontosítottan és a felhasználó igényeihez igazítottan állnak rendelkezésre. A NAT életbelépését követően tagolt – a felelősségi és döntési szintekhez igazodva tagolt – információkínálatra van szükség.

A NAT „használatbavétele”, implementációja² sok más infrastrukturális feltétel mellett a pedagógus-továbbképzésekre vonatkozó információs, tervezési és minőségbiztosítási rendszer átalakítását is elengedhetlenné teszi.

Mit?

A NAT használatbavétele a korábban elemzett döntési kompetencia kiszélesítését, ezen belül a pedagógusok és nevelőtestületek döntéshozatalához szükséges információk, ismeretek és készségek pedagógus-továbbképzéseken történő biztosítását is feltételezi. A helyi tantervek és a pedagógiai programok elkészítéséhez akkor is jelentős pedagógus-továbbképzési igény társulna, ha a közoktatási törvény nem tenné kötelezővé a hétévenkénti továbbképzést, nem vezetné be a pedagógus-szakvizsga intézményét, s nem jelentkezne nagy számban munkaerő-piaci átképzési igény. Mindezek együtt elkerülhetlenné teszik, hogy a közoktatás-irányítás kialakítsa továbbképzési stratégiáját, vagyis maga is megfogalmazza célképzését, megnevezze ebből következő prioritásait és hozzárendelje a stratégia megvalósításához tartozó eszközöket.

A stratégia meghirdetése nemcsak az előbb elemzett szempontból, vagyis a közoktatás-politikai döntések célképzetek felőli megalapozása miatt fontos, hanem azért is, mert orientálja az ezen a területen szolgáltatóként és kliensként megjelenő személyeket és szervezeteket. Világos stratégia nélkül ugyanis igen nehéz egy-egy pedagógus-továbbképzéssel foglalkozó személynek/szervezetnek saját piaci (és szakmai) koncepciót készíteni. A közoktatás-politika prioritásai mintegy „kiválasztják” azokat a szolgáltatókat, akik megfelelő kínálatot tudnak és akarnak biztosítani, megalapozzák tervezőmunkájukat. Másfelől magának a stratégiai szintnek is lehetőséget adnak arra, hogy tájékozódjon arról, milyen „fogadtatásra” találtak a stratégia egyes elemei, ez a visszajelzés lehet alapja a korrekciónak.

A szolgáltatói programajánlatok a megfelelő keresletre támaszkodva továbbképzési programokká szerveződnek, így lényegében beilleszkednek – vagy éppen ellenkezőleg, elkanyarodnak – a stratégiai szint prioritásaitól.

A pedagógus-továbbképzések a stratégiai, a szervezeti és a programszint egymásra épülésével rendszert alkotnak, s a hazai továbbképzési gyakorlatban épp ezáltal válhatnak új minőséggé, hiszen jelenleg éppen a rendszerszerűség hiánya a pedagógus-továbbképzés legnagyobb fogyatékosága. Ennek szembetűnő jele, hogy nincs a továbbképzési gyakorlatnak működő minőségbiztosítási rendszerleme. Minőségbiztosítás hiányában a pedagógusok nagyobb kockázattal választanak, a szolgáltatók pedig nehezebben terveznek (hiszen bizonytalan, hogy mely ajánla-

² *Pécsé Gábor: A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja* Ia. Új Pedagógiai Szemle, XLV. évf. 1995. 4. 12–36 o.

tukra milyen érdeklődés mutatkozik korábbi klienseik köréből), a közoktatás-politika nem tud tájékozódni stratégiája eredményességéről.

A pedagógus-továbbképzések területén elvileg két (valójában, s ezt bizonyítani fogjuk, csak egy) lehetőség kínálkozik a minőségbiztosítás megteremtésére. Magas költséggel elvileg létre lehet hozni egy ellenőrzési rendszert, amely az ellenőrzés szabályai szerint külső kontrollként jelezné, milyen minőségben zajlanak bizonyos (ellenőrzési terv szerint kiválasztott) továbbképzések. Mielőtt azonban bárki belelélné magát a közoktatási tanfelügyelet példájára szervezett (álrúhá) ellenőri struktúrá vonzó/taszító voltának elképzelésébe, lehűtjük a várakozásokat: a minőségbiztosítást pótló ellenőrzési rendszer sem működik világos stratégia, meghirdetett program és kurzusleírás nélkül, hiszen nincs az az ellenőr, aki először ne azt kérdezné: mihez képest...

A közoktatásban is egyre ismertebbé váló minőségbiztosítási rendszerek³ más módszert ajánlanak: a minőséget nem az ellenőrzésre épülő külső alrendszer, hanem strukturálisan maga a rendszer garantálja. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus-továbbképzések bármelyik döntési, tervezési, illetve felelősségi szintjén ugyanazokra a szempontokra, kérdésekre válaszolva, elemekre támaszkodva kell megfogalmazni és megvalósítani az adott rendszerelmet.

Hogyan?

Az ebben a dolgozatban leírt alapkritérium-katalógus modelljének eredeti változatát a svájci WBZ-ben (Weiterbildungszentrale Luzern, Svájci Tanártovábbképző Központ) dolgozták ki. A rendszer magyarországi megismertetése érdekében több előkészítő tanulmány látott napvilágot.⁴ Az előkészítő tanulmányok felhívták a figyelmet a pedagógusok továbbképzésének szervezetlenségére, fontosságára és a döntéshozók figyelmébe ajánlották az itt következő modellt. Ezt kíséreltük meg magyar viszonyokra adaptálni, egynémely vonatkozásban továbbfejleszteni. Mivel a rendszer svájci, és ennek megfelelően az ottani viszonyokat tükrözi, ezért hazai alkalmazása majdnem olyan kihívást jelent, mintha a schaffhauseni óragyártás technológiáját szeretnénk honi körülmények között megtelepíteni. A vállalkozás nem reménytelen, de kétségkívül rejt magában kockázatot.

A pedagógus-továbbképzések magyar rendszerére is igaz a közoktatás egyéb területeire jellemző megállapítás, hogy egyrészt a központi tanügyirányítás 1985 óta tartó eróziója, másrészt a rendszerváltás utáni kedvező politikai klíma következtében már régebben megszűnt a standardizált tartalommal és formában folytatott tömeggyártás. Így ezen a területen sem érdemes már a szabadságot éltetni és ünnepelni a pluralizmust, hiszen az bizonyos szempontból már régen megvalósult. Bizonyos szempontból, mert ugyanakkor megfigyelhető egyrészt a továbbképzési rendszer olyan mérvű szétesése (épp a pluralizálódás következményeként), amely kérdésessé teszi, hogy egyáltalán beszélhetünk-e még rendszerről. Másrészt pedig, ellenkező irányú tendenciaként, azt is láthatjuk, hogy az autonómia hatásaként csökkent a rendszer alkalmazkodóképessége a megváltozott környezethez, azaz a rendszert alkotó intézmények (továbbképzési intézmények, felsőoktatás) saját

³ Horváth Attila-Pöcze Gábor: Minőség és közoktatás – Vezetés a minőség szolgálatában. Total Quality Management Magyarországon. In: Új Pedagógiai Szemle, XLV. évf. 1995. 8. 52–63 o.

⁴ Alois Keller-Rainer Paul: Memorandum a magyar továbbképzés nemzeti szintű megszervezéséről. Kézirat. 18 o., Munkabizottsági jelentés a pedagógus-továbbképzés aktuális kérdéseiről. Kézirat. 1994. november. 12. o., Kaján László: A pedagógus-továbbképzési rendszer megújítása. Kézirat. 1995. 19 o.

tehetetlenségi nyomatékuknál fogva (ismeretségi körük, szakembergárdájuk, kialakult vevőkörük, eszköztárak stb.) azt próbálják továbbra is csinálni, amit eddig. Mindkét tendencia most már nem a központi hatalom olvadását, hanem a rendszer feloldódását eredményezi. Ha tehát politikai célként fogalmazódik meg a pedagógus-továbbképzés, akkor egy, a politikai célt operacionalizálni képes rendszerre van szükség, amely képes a folyamatos működés szabályozására. A szabályozás pedig egy sokszínű rendszer kiépítése és működtetése esetében nyilvánvalóan csak funkcionális lehet.

A következőkben bemutatandó alapkritérium-katalógus célja, hogy a pedagógus-továbbképzésben egyfajta minőségbiztosítási rendszert vezessen be. Ennek a következő aspektusai lehetnek:

- a továbbképzések az országos oktatáspolitikai célkitűzések mentén szerveződjenek,
- segítsen az egyes továbbképzéssel foglalkozó szervezeteknek a szolgáltatási profil tisztázásában,
- tegye lehetővé a továbbképzések minőségellenőrzését.

A minőség jellemzőit némileg technicista szemlélettel írja le a rendszer. Abból kiindulva, hogy az eltérő pedagógiai paradigmák nyilvánvalóan eltérő továbbképzési paradigmákat is jelentenek, a minőség értelmezésének és ebből következően az akkreditációs folyamatnak is önkorlátozónak kell lennie. A minőség vagy az akkreditálhatóság szempontjait épp ezért nem szabad egyik vagy másik pedagógiai iskola kritériumai alapján meghatározni. A minőség ebben a felfogásban a műfaji sajátosságoknak való megfelelést jelenti, azaz azokat a jellemzőket kell megtalálni, amelyek nélkül nem lehet továbbképzésről beszélni (vagy esetleg csak rossz továbbképzésről lehet szó).

Felmerülhet a kérdés, hogy a kritériumoknak való megfelelés vajon kizárja-e a rossz továbbképzést. Lehet-e olyan kritériumrendszert felállítani, amely csak „jó” továbbképzéseket tesz lehetővé? Valószínűleg nem lehet ilyen rendszert kialakítani, de a kérdésfelvetés valójában teoretikus, mert nem is célszerű ilyen tökéletes rendszert létrehozni. A rendszert optimalizálni kell, s ennek jellemzőit mindig az aktuális oktatáspolitiká határozza meg: az optimális szabályozás mindig teret ad a „hibának”, mert a műfaj tulajdonságainak standarddá tételére történik kísérlet.) A tökéletes rendszerből soha nem születik alapvetően új dolog, legfeljebb egy régeinek további, tökéletesített változata.

Némileg cinikusan azt is mondhatnánk: szerencsére e rendszer lehetővé teszi a „rossz” továbbképzést is abban az értelemben, hogy nekünk, a rendszer alkotóinak szakmai felfogásával ellentétes is lehet. Az alapkritérium-rendszer megkísérli azonban a szervezési, finanszírozási és oktatás-politikai dilettantizmust minimalizálni.

Az alapkritérium-rendszer *előnye* tehát bizonyos tekintetben a *hátránya* is: kialakítása mindenképpen feltételez valamilyen mértékű centralizálást. (Fontos azonban megjegyezni, hogy a tradicionális módon centralizált oktatási rendszerekben eddig elsősorban a *tartalom* központi szabályozása a cél, míg esetünkben csak a műfaj tulajdonságainak standardddá tételére történik kísérlet.) A modell, amint az látható lesz, lényegénél fogva deduktív irányítási logikát tesz lehetővé: a nemzeti, országos stratégiából vezethető le az intézményi, szolgáltatói kör, majd abból eredeztethető az egyes kurzusok, tanfolyamok. Ez *irányítási, irányítástechnológiai* szempontból kézenfekvő, azonban megmerevítheti a rendszert, ha a stratégiai szint *inputja*, azaz a döntések előkészítéséhez szükséges információk csak a struktúrán kívüli (politikai, kutatási, statisztikai) forrásokból

jönnek. Az történhet meg, utalva ismét az új paradigma indításának, a tervezett „rendszerhiba” problémájára, hogy a csak *top-down* (felülről lefelé irányuló) logikát követő továbbképzési rendszer kizárná a hirtelen jelentkező pedagógus-továbbképzési igényeket, a strukturálisan nem tervezhető „divatos” továbbképzéseket vagy/és a speciálisan új és később elterjedő, de eddig nem ismert képzési tartalmakat és formákat. Egyik vetület sem intézhető el kézlegyintéssel, hiszen meggyőződésünk, divatokra a pedagógiában éppúgy szükség van, mint más szolgáltató rendszerek esetében. A szolgáltató rendszerekhez kapcsolódó szolgáltatásokra ez még fokozottabban igaz. Ha egy pedagógus ma jönnek és neki tetszőnek látszó módszert, tartalmat akar megismerni, akkor erre még politikai szempontból is érdemes odafigyelni, és érdemes az ehhez szükséges továbbképzési lehetőséget biztosítani számára. A „divatokról” pedig nehéz eldönteni, hogy múltó dolgok-e vagy beépülnek a napi gyakorlatba. (Ki tudná például felelősséggel megmondani, hogy az internet divat-e vagy a jövő századba és Európába vezető információs szupersztráda?) Egyrészt tehát kezelni kell a „divatokat”, másrészt biztosítani kell a rendszer tervezett diszfunkcionalitása révén annak fejlődési lehetőségeit.

Ennek megfelelően, noha az alapkritérium-rendszer elsősorban szabályozási eszköz, mégis meg kell teremteni annak a feltételét is, hogy az bizonyos információkat képes legyen gyűjteni és továbbítani a tanfolyam, a kurzus szintjéről a stratégiai szint felé. Sok minden segítheti a stratégiai tervezési szint adaptálódását, például egyes továbbképzések költségeinek ismerete vagy a jelentkezők és résztvevők száma és összetétele. A „tervezett rendszerhiba” lehetőségét pedig külön innovációs továbbképzési lehetőségek megadásával lehet, érdemes biztosítani. Ez esetben is igazak lehetnek az alapkritérium-katalógusban megfogalmazott kurzusszint követelményei, sőt talán intézményi szinten is specializálódhat valaki erre a profilra, de itt nem szabad a stratégiai szinttel való harmonizálást előírni.

ALAPKRITÉRIUM-KATALÓGUS A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSI RENDSZERÉBEN

Mi az alapkritérium-katalógus?

Az alapkritérium-katalógus a szervezett pedagógus-továbbképzések leírására, nyilvántartására és a minősítési rendszer későbbi kialakításának megalapozására szolgáló segédeszköz. Tartalmazza azokat a szempontokat, amelyeket minden, a nyilvántartásba kerülő továbbképzési programmal kapcsolatban tervezni szükséges, és tartalmazza ezek leírásának kritériális (tartalmilag minimálisan szükséges) feltételeit.

Az alapkritérium-katalógus *több szinten szervezett*. Ezek a szintek megfelelnek a pedagógus-továbbképzés tervezési, irányítási szintjeinek. A szintek definiáltak, egymással hierarchikus kapcsolatban állnak. Ezáltal lehetővé válik a kurzusok szintjén megfogalmazott programok megfeleltetése a kurzusajánlati szintnek, a kurzusajánlati szintek megfeleltetése a programatikai szintnek. Az összefüggés fordítottan is igaz: a „felsőbb” szint az „alacsonyabb” szintek tartalmi összefoglalása.

Az alapkritérium-katalógus – megfelelő informatikai háttérrel – a *pedagógus-továbbképzési információs adatrendszer alapja* is. Szintjei és szektorai alapján

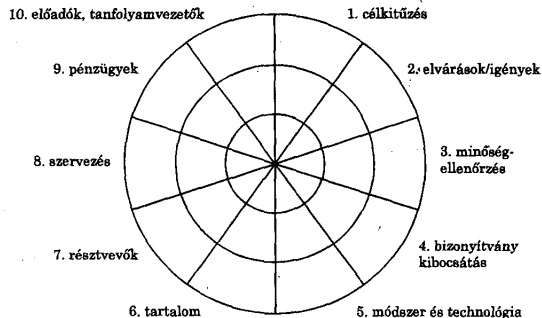
visszakereshetők a rendszerben szereplő továbbképzések legfontosabb jellemzői: célok, módszerek, pénzügyi feltételek, minőség-ellenőrzés stb.

Az alapkritérium-katalógus jól használható segédeszköz a pedagógus-továbbképzések tervezésekor. Egyrészt naprakész információ szolgáltatását teszi lehetővé a már folyó vagy meghirdetett továbbképzésekről, másrészt lehetővé teszi az egyes továbbképzési kurzusok egymásra épülését, kapcsolódását.

A tortamodell

A grafikusán ábrázolt modell (lásd 1. ábra) három, egyenként tíz szektorra osztott, azaz 30 szektorelemből/körseletből áll.

1 ábra—A tortamodell



A három kör

A külső kör a programatikusszintet tartalmazza. Ez foglalja magában a közoktatási rendszer állami stratégiáját, politikáját. A középső a kurzusajánlás szintjét tartalmazza intézményi, szervezeti területen. A belső a kurzus szintjét tartalmazza.

A tíz szektor

A következő tíz szektor mindenkor mindhárom körre vonatkozhat, vagyis minden szektor felosztható a programatikusszint, a kurzusajánlás szintje és a kurzus szintje szempontjából. Szektorok:

Az ábrázolt modelltervezetnél nyilvánvaló függőségi rendszerből indultunk ki, vagyis, hogy a legbelső körben levő szektorelem függ a középső kör megfelelő szektorelemétől, ez pedig ismét függ a külső kör fölérendelt szektorelemétől.

Együttal minden szektor kapcsolódik az adott kör valamennyi többi szektorához is. Így például az „A” programatikus szinten levő valamennyi szektorelem szoros kapcsolatban van egymással. Ily módon nem lehet az egyes szektorelemeket izoláltan vizsgálni, azok csak a megfelelő kör többi szektorelemével együtt értelmezhetők. Az egyes szektorelemeknek alárendelt kritériumokat ugyancsak a rendszer részeként kell kezelni.

Programatikus szint

Tartalmazza a Magyar Köztársaság mindenkori közoktatás-politikájának pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos általános stratégiáját. Ezt a politikát a mindenkori kormány, ezen belül a Művelődési és Közoktatási Minisztérium képviseli. A stratégia az általános közoktatás-politika keretei között kifejtett pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos koncepciót, több évre előretekintő célrendszert és az ahhoz kapcsolódó eszközökre vonatkozó elképzeléseket foglalja magában. Általános alapelv, hogy rendszeresen kifejtett, kidolgozott pedagógus-továbbképzési stratégia híján is létezik pedagógus-továbbképzési politika: ebben az esetben latens, szélsőségesen szabadon hagyó koncepció irányítja a területet.

A kurzusajánlat szintje

A pedagógusok továbbképzése számos, erre a területre specializálódott szervezet aktivitásán keresztül valósul meg. E szervezetek között állami, „kvázi nem állami”, azaz az állam által alapított alapítványi, NGO (nem kormányzati), más szempontból költségvetési, nonprofit és forprofit szervezetek egyaránt megtalálhatók. A kurzusajánlat szintje kifejezi az adott pedagógus-továbbképzési szervezet önmeghatározását, filozófiáját és általános politikáját, működési területét és a különféle szektorokban megjelenő konkrét leírását.

A kurzus szintje

A Magyar Köztársaság pedagógus-továbbképzési rendszere az általános közoktatás-politikába ágyazódó pedagógus-továbbképzési stratégiában megfogalmazódó, az ezzel foglalkozó szervezetek által valóságosan létrehozott és megszervezett továbbképzési programokon keresztül valósul meg. Ezek mindegyike kifejezi, milyen választ ad a pedagógus-továbbképzés rendszere a programatikus és a kurzusajánlati szinten megfogalmazódó rendszerelvekre. A megszervezett vagy a pedagógusok számára felkínált továbbképzések nem önmagukban, hanem a programatikus és a kurzusajánlati szint szektoraival összefüggésben értékelhetők.

A következőkben a tortamodellben ábrázolt rendszer mentén vázoljuk fel az alapkritériumok három szintjét, illetve szintenként az egyes szektorok követelményeinek értelmezését.

A. Programatikus szint

A.1. Célkitűzés

A mindenkori közoktatás-politika foglalja magában a mindenkori kormányzat általános politikájába illeszkedő elveket, amelyek a pedagógusok továbbképzésével

kapcsolatos célokat meghatározzák. A stratégiai célok meghatározzák a kurzusajánlat és a kurzusok (B.1. és C.1.) szintjén elfogadható célokat. A stratégiai céloknak megfelelő mértékig alkalmazkodniuk kell a pedagógusok aktuális igényeihez (C.2.), valamint az ajánlattevők feltételeihez (elsősorban B.5., B.8. stb.) és a rájuk váró feladatokhoz, valamint a közoktatás-politika általános céljaihoz.

Kritérium: A programatikus szinten megfogalmazódó célok nyújtsanak elégséges információt a kurzusajánlatok és a kurzusok tervezéséhez, valamint álljanak kapcsolatban a programatikus szint más szektoraival. A célokat legitimizálja az általános közoktatás-politika.

A.2. Elvárások, igények

Ezen a szinten jelennek meg a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos törvényi rendelkezések (kötelező vagy önkéntes, szervezett vagy piaci, állami eszközökkel támogatott vagy tudomásul vett, esetleg ösztönzött stb.), valamint a közoktatás-politikai célok által meghatározott (A.1.) minőségi és mennyiségi követelmények (a pedagógusok mely csoportjainak mekkora hányadát érintse a továbbképzés). A programatikus szintnek ez a szelete rögzíti a pedagógusok továbbképzési rendszertől elvárható kimeneti követelményeket.

Kritérium: A programatikus szint elvárásainak tartalmazniuk kell a pedagógusok továbbképzésével kapcsolatos valamennyi országos szintű igényt, beleértve a mennyiségi és minőségi követelményeket is.

A.3. Minőség-ellenőrzés

A programatikus szint minőség-ellenőrzési szelete megfogalmazza a célokra (A.1.) és az elvárásokra és igényekre épülő (A.2.) megkövetelt minőség ellenőrzésének elemeit, beleértve az esetleges kurzusajánlatra és kurzusra megfogalmazott minősítési (kooptálási) bizonyítványkibocsátási és finanszírozási követelményeket, illetve eljárásokat. A megfogalmazás megnevezi azt (azokat) a szervezeteket, amelyek meghatározzák, elfogadják és felhasználják a kurzusajánlati és a kurzusszint (B.3. és C.3.) minőség-ellenőrzési eljárásait, azok eredményeit.

Kritérium: A minőség-ellenőrzési a programatikus szinten írja le, hogyan történik a célkitűzések és a követelmények összehangolása a pénzügyi feltételekkel, valamint a bizonyítványkibocsátással, szervezéssel, a módszerrel, a tartalommal. Az A.3. szektor alapján tervezhetővé kell válnia a B.3. és a C.3. szektor tartalmának.

A.4. Bizonyítványkibocsátás

A programatikus szint A.4. szektora írja le a pedagógusok továbbképzésének keretében kiadható országos érvényű végzettségeket.

Kritérium: Az A.4. szektorban le kell írni a továbbképzésekkel megszerezhető végzettségeket, valamint a végzettséggel együtt járó alkalmazásbeli feltételeket. A kritériumnak meg kell teremtenie a kapcsolatot a kurzusajánlati és a kurzusszinten jelentkező bizonyítványok és a továbbképzésekkel megszerezhető végzettségek között (crediteken, illetve a különféle kibocsátók által kiadott bizonyítványok ekvivalenciáján keresztül). Követelmény még, hogy az A.4. szektor írja le a bizonyítványok kiállításának feltételeit, körülményeit, valamint a bizonyítványok okirati szabályait (nyilvántartás, másolatkiállítás, vizsgaszabályozás stb.).

A.5. Módszer, technológia

A programatikus szint A.5. szelete tartalmazza pedagógusok továbbképzése során igénybe vett szervezett pedagógus-továbbképzési struktúrákat: az elméleti és a gyakorlati képzési formákat, a továbbképzés és az alkalmazás viszonyát (részidős, ún. part-time vagy teljes idejű, ún. full-time képzés, a továbbképzések lehetséges kereteit: posztgraduális képzés, tanfolyami továbbképzés, intenzív továbbképzés, levelező képzés, távoktatás stb.), illetve ezek megfelelését a tartalomnak, a kurzusajánlati szintnek és a résztvevők különféle csoportjainak.

Kritérium: A szektorban azonosítani kell a pedagógus-továbbképzések különféle formáit, meg kell teremteni a célkitűzések, a bizonyítvány kibocsátása, a képzésben részt vevőkkel szembeni feltételek kapcsolatait. Lehetővé kell tenni, hogy bármilyen, az alapkritérium-katalógus követelményeinek megfelelő továbbképzés megtalálja a maga formáját és azt a kimeneti eredményt, amelynek alapján válasz adható a A., B. és C.4-es körszeletre.

A.6. Tartalom

A tartalom a közoktatás-politika és ezen belül a pedagógusok továbbképzésére vonatkozó kormányzati politika preferenciáit tartalmazza. Választ ad arra a kérdésre, hogy a közoktatás-politika általános céljaiból eredően mely tartalmi területeken élvez elsőbbséget a pedagógusok szervezett továbbképzése.

Kritérium: A célokkal szoros összefüggésben írja le a szektor azokat a területeket, amelyekre az érdekeltek kurzusajánlatokkal és kurzusokkal a pedagógusok továbbképzésében jelentkezhettek.

A.7. Résztvevők

A programatikus szint meghatározza azoknak a körét, akiknek a továbbképzése adott feltételek mellett pedagógus-továbbképzésnek minősül. Indokolt esetben megnevezhet preferált pedagóguscsoportokat.

Kritérium: Ez a szektor a célok, elvárások és a tartalom szektorokkal szoros kapcsolatban adjon választ arra a kérdésre, hogy a pedagógusok szervezett továbbképzésében kik és milyen feltételekkel vehetnek részt.

A.8. Szervezés

Ezen a szinten meg kell nevezni azokat a feltételeket, amelyekkel részt lehet venni pedagógus-továbbképzés szervezésében: kik, milyen feltételekkel milyen továbbképzéseket szervezhetnek.

Kritérium: Jelenjen meg ezen a szinten, hogy melyek a feltételei annak, hogy egy szervezet vagy személy pedagógusok továbbképzésével foglalkozzon.

A.9. Pénzügyek

A programatikus szint megnevezi a pedagógusok továbbképzésére igénybe vehető és rendelkezésre álló költségek forrását és elosztásának módját. Kimondja azokat az általános pénzügyi szabályokat, amelyek a pedagógus-továbbképzésben részt vevőkre: szervezőkre, hallgatókra stb. érvényesek.

Kritérium: A programatikus szinten jelenjenek meg azok a pénzügyi és finanszírozási alapelvek és szabályok, amelyek lehetővé teszik, illetve ösztönzik a pedagógusok továbbképzését. Világossá kell tenni, hogy mik a pénzügyi feltételei annak, hogy valaki bekapcsolódjon pedagógus-továbbképzésbe. Itt kell arról is nyilatkozni, hogy a továbbképzésekben való eredményes részvétel milyen egyéni fizetésemeléssel, illetve más anyagi konzekvenciákkal jár.

A.10. Előadók, tanfolyamvezetők

A programatikus szint azonosítja azokat a feltételeket és kívánalmakat, amelyek teljesítése esetén valaki bekapcsolódhat a pedagógus-továbbképzések szervezésébe, továbbképzési órák, foglalkozások megtartásába.

Kritérium: A programatikus szinten jelenjenek meg azok a képesítési stb. előírások, amelyek a közoktatás-politika érvényesíteni kívánt pedagógus-továbbképzésekben oktatókkal szemben. Itt kell részletezni azt is, hogy a pedagógusok továbbképzésében oktatóként részt vevőkkel szemben milyen esetleges továbbképzési előírások érvényesülnek.

B. A kurzusajánlat szintje

B.1. Célkitűzés

A közoktatás-politikai elvárások, a megfogalmazott stratégiai célok (A.1), valamint a stratégiai elvárások (A.2) és a minőség-ellenőrzési rendszerből nyert információk alapján (B.2) határozhatók meg intézményi szinten a továbbképzési célok.

Kritérium: A kurzusajánlatnak a célok közt jeleznie kell azt, hogy mely közoktatás-politikai, stratégiai cél(ok) elérését tekinti önmaga számára célnak (relevánsnak). A kurzusajánlati szint minden széletének levezethetőnek kell lennie a célkitűzésből, különös tekintettel az elvárások, igények (B.2) és a résztvevők körének (B.7), valamint az előadók, tanfolyamvezetők (B.10) meghatározására.

B.2. Elvárások, igények

A közoktatás-politikai szint stratégiai széletében meghatározott elvárások (A.2) közül kell kiválasztani a célkitűzés szektor (B.1) és a minőség-ellenőrzési szektor (B.3 és C.3) függvényében azokat az igényeket, melyekre az intézmény kurzusajánlattal válaszolni kíván. Ennek megfelelően részletezhető, hogy milyen elvárások támaszthatók a kurzusajánlattal szemben.

Kritérium: A kurzusajánlatnak választ kell adnia arra a kérdésre, hogy milyen elvárások támaszthatók vele szemben és milyen igényekre kíván reagálni.

B.3. Minőség-ellenőrzés

Fontos tervezési feltétel annak leírása, definiálása, hogy miként kívánja ellenőrizni az intézmény, hogy tevékenysége megfelel-e a célkitűzések és elvárások szektorának (B.1 és B.2), valamint, hogy választ adjon arra a kérdésre, miként kívánja a kurzusszint minőség-ellenőrzési szektorából (C.3) származó információkat hasznosítani a célmeghatározás és igények szektorában (B.1 és B.2). Meg kell határozni

azokat az eljárásokat, amelyekkel kontrollálható, hogy a szint adott szektorában egymással szinkrónban vannak-e a leírt tartalmak.

Kritérium: A kurzusajánlatnak tartalmaznia kell azokat az ellenőrzési pontokat, amelyek alapján biztosítható, hogy a kurzusajánlati szint összes szektora egymással kompatibilis legyen, valamint annak módszerét, hogy az alsóbb kurzusszint (C.3) milyen módon befolyásolja az ajánlati szintet, különös tekintettel a célkitűzési és elvárás szektorra (B.1 és B.2).

B.4. Bizonyítványkibocsátás

Szükséges meghatározni, hogy az adott intézmény milyen végzettséget igazoló dokumentumot állít ki a C.4 szektor és szint alapján. Ha állami bizonyítványt kíván adni, akkor megfelelő módon igazolni kell, hogy erre az adott szervezet jogosult.

Kritérium: A kurzusajánlatnak, ha szükséges, akkreditációs dokumentumot kell felmutatnia. Pontosán definiálni kell, hogy milyen feltételek mellett, mire jogosító, milyen érvényességű és jogi státusú (pl. munkakör betöltésére jogosító, vagy munkakör betöltésére jogosító kurzusba modulként illeszkedő) bizonyítványt ajánl a feltételeket teljesítőeknek.

B.5. Módszer, technológia

E szektor leírásakor választ kell adni a továbbképzés technikai jellemzőire, nyilvánvalóan a célkitűzés (B.1), az elvárások, igények (B.2), a tartalom (B.6) és a résztvevők (B.7) függvényében. A módszer tekintetében első választási pont, hogy igényli-e a továbbképzés a résztvevők megjelenését a kurzusokon vagy távoktatási jellegű (illetőleg ezek valamiféle kombinációja). Ha a részvétel szükséges, akkor pontosítani kell, milyen időtartamra, hányszor kell megjeleneni. Szükséges annak meghatározása, hogy az A.5. szektor függvényében milyen oktatási módszereket alkalmaz a szervezet: előadás, műhely (workshop), tréning, egyéni felkészülés és konzultáció.

Kritérium: A kurzusajánlatnak tartalmaznia kell a célkitűzésekből, a tartalomtól és a megcélzott résztvevői körből levezetett oktatási módszert, technológiát. Választ kell kapni az alkalmazott módszer idő- és térigényére és eloszlására, valamint a technikai és személyzeti feltételekre a stratégiai szinten preferált technológiákhoz viszonyítva.

B.6. Tartalom

A tartalom leírása ezen a szinten a célkitűzésekből (B.1) és az elvárások, igények szektorból (B.2), valamint a résztvevők összetételéből (B.7) vezetendő le. Konceptuális keret meghatározása szükséges a kurzusszint számára, azaz le kell írni, melyek azok a tartalmi jellemzők, amelyek összefogják az egyes kurzusokat szervezeti szinten.

Kritérium: A kurzusajánlatnak tartalmaznia kell, hogy mit kínál a potenciális résztvevőknek és azt milyen alapon kínálja. Szervezeti, intézményi szinten meg kell határozni a szolgáltatás tartalmi jellemzőit (szűk vagy széles szolgáltatási skála) szoros függésben a résztvevők csoportjával (B.7).

B.7. Résztvevők

A továbbképzésen résztvevők körének meghatározása a célkitűzés (B.1) és az elvárások (B.2) függvényeként jelentkezik. Szükséges annak pontos meghatározása, hogy intézményi szinten a piacnak mely szegmensét és annak mekkora hányadát kívánja a továbbképzést tervező megcélozni.

Kritérium: A kurzusajánlatnak tartalmaznia kell a célokból és igényekből (B.1 és B.2) következő piacssegmentálást (kiket és miért őket célozza meg), valamint a volumenre vonatkozó terveket (mekkora a teljes érdekelt vevőkör és annak mekkora részét tervezi megnyerni). Ehhez szükséges a lehetséges hasonló intézményi kínálat ismerete, elemzése. (A kurzusajánlatnak le kell írnia a megcélozott résztvevők előzetes feltételként megszabott végzettségét, korábbi közoktatási gyakorlatát, illetve más, a belépés feltételeként támasztott körülményt.)

B.8. Szervezés

A továbbképzés megvalósításához szükséges intézményi infrastruktúra tárgyi és személyzeti leírása szerepel ebben a szektorban, jórészt a tartalom (B.6), a módszer, technológia (B.5) és a résztvevők (B.7) függvényében. Meghatározandó, hogy milyen ütemezésben, ki, hogyan bonyolítja a továbbképzést (azaz pontosítandó a szervezési algoritmus).

Kritérium: A kurzusajánlatnak meg kell jelölnie, hogy milyen tárgyi feltételei adottak a képzéshez (saját vagy bérelt), milyen szervezési algoritmussal dolgozik, valamint az intézménynek milyen személyi garanciái, referenciái vannak.

B.9. Pénzügyek

Ennek a szektornak a tervezése nyilvánvalóan erősen hierarchikus, függ az A.9 szinttől. Nyilatkozni kell a finanszírozási alapelvekről: térítésmentes, részben vagy egészen térítéses, nyereséges továbbképzéseket tervez-e az intézmény, vagy ezek milyen arányát kívánja kialakítani. Ezenkívül a szektorban le kell írni a módszerek, technológia (B.5), a résztvevők (B.7) és a szervezés (B.8) függvényében az intézményi szintű továbbképzési terv pénzügyi jellemzőit, kurzusonkénti bontásokban, tisztázva a saját és külső forrásokat, az igényelt támogatás mértékét, a kiadási és bevételi ütemtervet, rovatolt költségtervet.

Kritérium: A kurzusajánlatnak tartalmaznia kell egy a fentiek alapján elkészített intézményi szintű pénzügyi tervet, melyből megállapítható, hogy a továbbképzések pénzügyi háttere (az ajánlatok alapján) tételiesen tervezett, bevételi rendje biztosítja a kurzusok megtartását, illetve kötelezettségek nélküli lemondását és a belső ellenőrzés (controlling) mechanizmusát.

B.10. Előadók, tanfolyamvezetők

A kurzusajánlati szint 10. szektora feltárja a pedagógus-továbbképzés érdekében mozgósítható személyes erőforrásokat. A kurzusajánlatban szereplő egyes módszerek (B.5), tartalom (B.6) függvényében meghatározza a továbbképzés vezetésében és stábjában szereplő szolgáltatók képesítését (vö. A.10), referenciáit, különleges kompetenciáit, esetleges továbbképzési szolgáltatáson kívüli felkészültségét (például: iskolai szervezettefejlesztési jártasság stb.).

Kritérium: A kurzusajánlat tartalmazza a továbbképző szolgáltató stábjának bemutatását, kiemelten az egyes módszerek és a technológia, illetve a tartalom és a hozzá kapcsolódó képzettség és felkészültség leírását.

C. Kurzusszint

C.1. Célkitűzés

A kurzus megfogalmazásakor rögzíteni kell a szervezés során relevánsnak tekintett célokat, meg kell nevezni az A.1. és a B.1. célokhoz való viszonyt. A célkitűzésnek összefüggésben kell lennie a kurzusleírás valamennyi szektorával, különösen az elvárásokkal, a minőség-ellenőrzéssel, a tartalommal és a résztvevőkkel.

Kritérium: A kurzus leírásának meg kell jelölnie a kurzus célját, a sikeresség azon kritériumait, amelyek esetén a célokat elérték, valamint kapcsolatban kell állnia a kurzusleírás valamennyi elemével.

C.2. Elvárások, igények

A kurzus leírásakor meg kell határozni a célkitűzések és a minőség-ellenőrzési rendszer ismeretében a kurzussal szemben támasztható követelményeket, valamint azt, hogy várhatóan milyen igényekre ad választ a kurzus. Az elvárások között fel kell tüntetni minden olyan lényeges paramétert (tárgyi, szervezési, tartalmi stb.), amely alapján az adott kurzus különbözik minden más kurzustól, ami indokolja igénybevételét, illetve megszervezését.

Kritérium: A kurzus leírása válaszolja meg azt a kérdést, hogy milyen csoportok, illetve egyének milyen igényeire ad választ a kurzus, milyen paraméterek (elvárások) mentén.

C.3. Minőség-ellenőrzés

A kurzus leírás tartalmazza azokat a körülményeket, mutatókat, illetve indikátorokat, amelyeket a szervezők azért alkalmaznak, hogy ellenőrizzék, a kurzus valójában a megfogalmazott céloknak, elvárásoknak megfelelően alakult-e.

Kritérium: A kurzus leírása nevezze meg a minőség-ellenőrzés módját, kapcsolatát a kurzusajánlati szint minőség-ellenőrzésének tartalmával.

C.4. Bizonyítványkibocsátás

A kurzus leírása jelölje meg, hogy a résztvevők milyen feltételekkel milyen bizonyítványt kapnak a kurzus eredményes befejezése után.

Kritérium: A kibocsátott bizonyítványról derüljön ki szakmai munkaerő-piaci „értéke”, érvényessége.

C.5. Módszer, technológia

A kurzus programja adjon tájékoztatást a kurzus során alkalmazott módszerekről, tanulászervezési technológiákról, ezeket feleltesse meg a résztvevőknek és a céloknak.

Kritérium: A módszerek, az alkalmazott tanulásszervezési technológia leírása alapján legyen világos a tanfolyam folyamata, eszköz- és térgénye.

C.6. Tartalom

A kurzus leírása magában foglalja az átadni kívánt ismeretek, képességek körét, tartalmazza tényleges programját (idő- és tartalmi egységek szerinti tervét). A tartalom következik a megjelölt célokból, összefüggésben áll a résztvevők körével és a minőség-ellenőrzéssel.

Kritérium: A kurzus szintjén a továbbképzés tényleges tartalmi tervét, programját ismertetni kell.

C.7. Résztvevők

A kurzus leírása megjelöli a résztvevők számával és összetételével (szakmai végzettségével, esetleges korábbi tanfolyamok eredményes befejezésével) kapcsolatos terveket és feltételeket.

Kritérium: A kurzus szintjén a leírás nevezze meg, kiknek, milyen feltételekkel kívánják a kurzuson való részvételt biztosítani. Derüljön ki, van-e a kurzusra való bekerülésnek különös feltétele (pl.: felvételi beszélgetés, korábbi végzettség, munkahelyi beosztás, ajánlás stb.).

C.8. Szervezés

A kurzus leírása tartalmaz minden idő- és térbeli koordinátát, amelyek segítségével a szervezés folyamata és a kurzus azonosítható (időpont, helyszín, szervező, referencia, információ további kérdésekről).

Kritérium: A kurzus leírása tegye lehetővé a kurzus egyértelmű azonosítását.

C.9. Pénzügyek

A kurzus leírása tartalmazza a kurzus szervezésével, illetve igénybevitelével kapcsolatos pénzügyi információkat. Választ ad arra, hogy mennyi a kurzus költsége, ennek mi a forrása, a költségekből mekkora összeg terheli a résztvevőket.

Kritérium: A kurzus leírása adjon tájékoztatást a kurzus pénzügyi feltételeiről (szervezők, igénybevevők).

C.10. Előadók, tanfolyamvezetők

A kurzusleírás tartalmazza a továbbképzés stáblistáját.

Kritérium: A kurzus programja nevezze meg a kurzus vezetőjét, valamint az egyes tartalmi elemekhez kapcsolódóan az előadók nevét. Lehetséges a korábban szerzett referenciák megnevezése is.

Egy példa

Az alapkritérium-katalógus – ahogyan erre korábban utaltunk – a tervezést is segíti. Az alábbiakban példaként szeretnénk bemutatni egy továbbképzési program kurzusszintű leírását. A konkrét példa némileg sántít, hiszen sem programatikus

szinten megfogalmazott, sem a kurzusajánlati szintű kör nem állt rendelkezésünkre (azaz, dehogynem, mint mindenki, mi is megpróbáltuk kitalálni a kurzus feletti szinteket...), sem a kurzusajánlati szint „szervezete” nem volt esetünkben értelmezhető. Ám a leírás talán bizonyítja, hogy a kurzusszintű program megtervezése is épülhet az alapkritérium-katalógus „kérdéseire”, szempontjaira.

A példaként közölt kurzus éppen olyan szakemberek minőségi továbbképzése lesz, akiknek jelentős szerepük van a NAT implementációjához kötődő továbbképzések megtartásában, szervezésében. Reméljük, amikor tervezett továbbképzésük megvalósul, az általuk összeállított kurzusok már kapcsolódni fognak „tágabb” körökhöz.⁵

Pedagógus-továbbképzésekben részt vevő felnőttoktatási szakemberek intenzív módszertani továbbképzése

Célkitűzés

A résztvevők sajátítsák el a felnőttoktatásban használatos, nemzetközileg szavalt, a pedagógusok továbbképzésében nemzetközileg eredményesen alkalmazott módszereket.

Optimális cél: a résztvevők ismerjék meg és fogadják el a továbbképzésen szereplő, bemutatott és saját élményen keresztül tapasztalt módszereket, azokat legyenek képesek ismertetni és kritikusan elemezni. Maximális cél: a résztvevők több mint fele a kurzus befejezésekor rendelkezzen tervvel arról, hogy saját felnőttoktatói (pedagógus-továbbképzői) munkájában miként hasznosítja a tapasztaltakat, illetve a hasznosítással kapcsolatos tapasztalatait a kurzushoz kapcsolódó szupervíziós alkalmakon legyen képes megosztani a csoport más tagjaival. A kurzus sikerességének feltétele a résztvevők aktív közreműködése.

Kívánalmak, igények

A közoktatásban bekövetkezett változások, a pedagógusok és a nevelőtestületek szakmai önállósága garanciáját adó helyi tervezési gyakorlat törvényben megfogalmazott követelménye robbanásszerűen megnöveli a pedagógusok továbbképzések iránti igényét. Az előttünk álló szűk két évben pedagógusok kritikus tömegének kell gyakorlati alkalmazásra is megfelelő képességet és tudást szereznie az iskolák pedagógiai programjának tervezése, a helyi tantervek összeállítása, illetve megírása, valamint a pedagógiai folyamatok eredményességének mérése, értékelése érdekében. Ez megköveteli, hogy a pedagógusképzésben dolgozó felnőttoktatók megismerjék és a gyakorlatban alkalmazzák azokat a képzési és szervezési módszereket, amelyekkel a korábbiak sokszorosára növelhető a továbbképzések hatékonysága és keresettsége.

A Nemzeti alaptanterv implementációjának sikere nem utolsósorban éppen ezen áll vagy bukik. Fontos a pedagógus-továbbképzések sikere szempontjából, hogy a legfelkészültebb továbbképzők a továbbképzés struktúrájának újjászervezésében is felelősségteljes szerepet kapjanak. Visszavonhatatlanul elérkezett az az idő, amikor az állami finanszírozás és kontroll helyét a rendszerben dolgozók

⁵ A kurzus programját *Majerosi Anna* (WBZU) és *Pócze Gábor* (OKI) készítették. A szerzők köszönik *Majerosi Anna* hozzájárulását a közléshez.

érdekeltsége és szakmai felkészültsége szabályozza, bizonyos tehát, hogy a pedagógus-továbbképzők színvonalra közvetlen hatást gyakorol a közoktatási modernizáció sikerére vagy kudarcára.

Minőség-ellenőrzés

A kurzus igényes lebonyolítása elengedhetetlenné teszi a minőség-ellenőrzés folyamatos megszervezését. A kurzus az elvárt minőség állandó garantálása érdekében három egymással összefüggő, de önmagában is minőségi indikátorként alkalmazható eljárással él:

a) a hallgatók a kurzus egész ideje alatt, szakaszonként értékelik a kurzust annak hasznossága, gyakorlati használhatósága, szervezetsége, a célok szerinti megfelelése és komfortja alapján;

b) a sikeresség kritériuma, ha a tanfolyam egész ideje alatt, a tanfolyammal összefüggő okok miatt nincs lemorzsolódás;

c) a sikeresség tartalmi kritériuma: a tanfolyam szupervíziós szakaszában a résztvevők a megismert módszerek gyakorlati alkalmazásának tapasztalatairól képesek számot adni.

Mivel a tanfolyamok tartalmi alakításáért egy team felelős, amelynek nem minden tagja vesz részt minden egyes modulon, ezért a tanfolyam-vezetőség érdeke is a résztvevők folyamatos megkérdezése a tanfolyammal kapcsolatos kérdésekben, illetve ezek pontos dokumentálása és az esetleges hiányosságok megszüntetése.

Bizonyítványkibocsátás

A tanfolyam a hazai továbbképzés jogi szabályozása alapján tanfolyam-látogatási bizonyítvánnyal zárul. A bizonyítvány tartalmazza a képzés időtartamát, szervezőjét, tartalmi leírását, valamint azt, hogy a hallgató „vizsgaremekkel”, vagyis egy alapkritérium-katalógus szerinti továbbképzési program tervével, konkrét megvalósítási programjával, illetve – adott esetben – egy ilyen kurzus értékelésével vizsgát tett.

Módszer és technológia

A kurzus négy alkalomból álló, negyedévente megrendezett intenzív, ötnapos bentlakásos szakaszból, az intenzív szakaszok között irányított egyéni tanulási szakaszokból és önértékelési feladatok megoldásából áll. Utóbbiak során konzultáció lehetőségét biztosítjuk.

Tartalom

Kommunikációs képességek fejlesztése: tréning.

Minőség-ellenőrzés, minőségbiztosítás, minőségre hangolt vezetés: szeminárium.

Aktuális közoktatás-irányítási és közoktatás-szervezési ismeretek. A pedagógiai szakmai szolgáltatás tartalma, szervezete: előadás-sorozat.

A közoktatási gyakorlattal kapcsolatos tervezési ismeretek és gyakorlati képességek, különös tekintettel a helyzetelemzésre, a forráselemzésre, az erőtere-

lemzésre, a célképzésre, az értékelésre, a mérésre és a folyamatszervezésre: szeminárium, workshop, esetleg terepgyakorlat.

A mindenkori céloknak megfelelő, az ezredfordulón elvárható és a hazai közoktatási tradíciókat figyelembe vevő, a felnőttoktatásban használatos inventórium összeállítása és kipróbálása: szeminárium, workshop, konzultáció.

A különböző modulok konkrét tartalmáért a felkért oktatóteam a felelős.

Résztvevők

A tanfolyamra olyan felnőttoktatási gyakorlattal rendelkező szakemberek jelentkezését várjuk, akiknek jelenlegi munkaköréhez tartozik vagy kapcsolódik a tanártovábbképzés. A felvételtől a megbízók által felkért bizottság dönt, egy felvételi beszélgetés alapján. A jelentkezéshez részletes szakmai önéletrajz és két ajánlás szükséges. A programra felvehető létszám: 16 fő. A felvételnél előnyt élveznek azon szakemberek, akik értenek németül. A program finanszírozói igényt tarthatnak saját felnőttoktatási szakembereik számára helyekre, de az így felvetek aránya nem haladhatja meg a felkínált helyek 30 százalékát.

Szervezés

A szervezést az OKI Pedagógus-továbbképzési Irodája végzi a három német nyelvű ország oktatással foglalkozó képviselőivel egyeztetve. A program előreláthatólag 1996 szeptemberében indul és 1997 augusztusában zárul. A jelenlegi tervek szerint az első két modulra az őszi szemeszterben, a második két modulra a tavaszi szemeszterben kerül sor. A tanfolyam teljes dokumentációja bármikor bármelyik fél (OKI és a három német nyelvű ország) rendelkezésére áll. Az OKI gondoskodik, lehetőségein belül, a tanfolyam infrastrukturális háttérének biztosításáról.

Pénzügyek

A programot 1996-ban a Svájci Tanártovábbképző Központ (WBZU) támogatja anyagilag. A hozzájárulás mértéke: 20 000 CHF, közelítőleg 2 millió forint, amely nem vihető át a következő évre. Németország és Ausztria finanszíroz a tavaszi szemeszterben esedékes egy-egy modul. A résztvevők hozzájárulása: 16 000 Ft, melyet a küldő intézmény természetesen átvállalhat. A tanfolyam költségei: berjellegű kiadások és dologi kiadások (szállás, ellátás, tananyagok).

A kurzus vezetői

A kurzus programját a német nyelvű országok vezető felnőttoktatási szakembereiből és a hazai pedagógus-továbbképzésben gyakorlattal rendelkező szakemberekből szervezett team állítja össze. A team munkáját egy vezető irányítja és egy szervező segíti. A team egyes szakemberei, illetve kisebb csoportjai a későbbi foglalkozások vezetői számára biztosítják a teljes tanfolyami dokumentáció és az adott modulról készített tanfolyamvezetői értékelés hozzáférhetőségét.

Mentálhigiéné



Dévai Margit

„Egészséged testben, lélekben”

A CHEF-Hungary Alapítvány személyiségfejlesztő, drog- és alkoholmegelőző programja¹

Alapítványunk célkitűzésévé vált olyan mentálhigiéné, személyiségfejlesztő nevelési programok átnyújtása az óvodáknak és az iskoláknak, amelyek segítenek a minőségi életvitel kialakításában, a problémahelyzetek pozitív irányú megoldásában, és egy önmagában és képességeiben bízó, reális, pozitív énképpel, érzelmi egyensúllyal rendelkező fiatal nemedék felnevelésében.

A CHEF-Hungary Alapítvány tevékenysége és szakmai háttere

Az „Egészséged testben, lélekben” című program a nyolcvanas évek végén kapcsolódott be a hazai oktatás áramkörébe. Az intézményes keretben alkalmazható programok közül Magyarországon elsőként képviselte azt az irányzatot, amely a drog- és alkoholprevenციót nem szűkíti le a felvilágosításra, a veszélyes szerek bemutatására. Bár ezek fontosságát is szem előtt tartja, a megelőzést a mentálhigiéné nevelésre, illetve elsősorban a személyiségfejlesztésre alapozza. Az akkoriiban még merőben újnak tekinthető szemléletmód hamar felkeltette a pedagógusok érdeklődését. Így már a kezdeti, mondhatni „hőskorban” iskolák sora kapcsolódott be a munkába. Programunk az 1992/93-as tanévre országosan ismertté vált. Bevezetésekor és a CHEF-Hungary tevékenységköreinek kialakításakor jónak láttuk figyelembe venni az Egyesült Államokban több mint húszéves múlttra visszatekintő, iskolai egészségnevelési program kidolgozásával foglalkozó CHEF-USA tapasztalatait. Abban a közel hatéves folyamatban, amelynek során az „Egészséged testben, lélekben” című program sikeresen adaptálódott, a hazai feltételeknek megfelelő, az oktatási keretekben jól működő programmá vált, meghatározó a saját, korábbi, személyes szakmai tevékenységünk. Ez részben kutatói tapasztalatokra támaszkodik a mentálhigiéné nevelés és a gyermekkori személyiségfejlesztés terén, részben a pedagógusok pszichopedagógiai képzésével, személyiségfejlesztésével és énképpkorrekciójával kapcsolatos.

Munkánkat olyan pszichológusok, pszichiáterek és egészségnevelők segítik, akik számára az iskola közege jól ismert terep. Támaszkodunk azoknak a pedagógusoknak a közreműködésére is, akik rendelkeznek mentálhigiéné képzettséggel, jó pszichológiai érzékkel, a pszichopedagógiai munka iránti érzékenységgel.²

¹ A CHEF szó a Comprehensive Health Education Foundation rövidítése, amelynek jelentése: Általános Egészségnevelési és Oktatási Alapítvány.

² A Népjóléti Minisztérium felkérésére 1995-ben alapítványunk képviselte a hazai drogprevenციós programokat a „Drogmegelőzés az iskolában”, a PHARE program keretében rendezett nemzetközi szimpoziumon.

Az „Egészséged testben, lélekben” CHEF-Hungary program szerkezete, felépítése

Személyiségfejlesztő, drog- és alkoholprevenációs programunk egyik erőssége, hogy alkalmazását igen korai életszakaszban el lehet kezdeni, és egészen az ifjúkorig lehet folytatni. Mindegyik évfolyamot és minden foglalkozást önállóan kiemelve is be lehet építeni az oktatásba.

A program tanári kézikönyvekből, tanulói munkafüzetekből, módszertani képzésekből, segédkönyvekből és taneszközökből áll.³

A sorozat kötetei:

- | | |
|--|--------------------|
| I.: óvoda–1. osztály, | IV.: 5. osztály, |
| II.: 2–3. osztály, | V.: 6. osztály, |
| III.: 4. osztály, | VI.: 7–8. osztály, |
| VII.: középiskola (a szakképzés, szakközépiskolák és a gimnáziumok számára). | |

A könyvek szerkezete és felépítése azonos mindegyik korosztály esetében, az ismeretanyag és a gyakorlatok összeállítása azonban az életkori sajátosságoknak megfelelően történt. Minden kötet középpontjában olyan szociális és életvezetési készségek kialakítása, olyan módszerek átadása áll, amelyek az önismeret és a társismeret szolgálatába állíthatók.

Az *„Egészséged testben, lélekben”* programrész, amelynek címét a tanári kézikönyvek is viselik, négy, egymásra épülő, de egymástól függetlenül is működő részből áll:

1. Információ (1–6. foglalkozás)
2. Önismeret (7–9. foglalkozás)
3. Döntéshozás (10–15. foglalkozás)
4. Stresszkezelés (16–20. foglalkozás)

Minden foglalkozás hasonló, részletesen kidolgozott szerkezeti elemekből épül fel. Ezek a következők:

Terület (pl.: Stresszkezelés)

Téma (pl.: Hogyan érezném jobban magam?)

Cél (pl.: Hogyan érzel önmagaddal kapcsolatban?)

Új kifejezések, fogalmak (pl.: Értékelés)

Kiegészítő tevékenységek (pl.: Készítsenek a tanulók rajzot, posztert stb.)

Az *„Információ”* című témakör foglalkozásai figyelembe veszik az életkori sajátosságokat. Például az óvodásokat megismertetjük azzal, hogy az otthoni háztartásban, éleškamrában, fürdőszobában található szerek közül melyek ártalmasak, az idősebbeket a drogok fajtáival, a hozzájuk kapcsolódó tényekkel és tévhitekkel. Ellátjuk őket életük során hasznosítható praktikus tanácsokkal is (pl. miképpen függ össze az alkohol hatása az étkezéssel, a lelkiállapottal, a testsúlyal stb.).

A foglalkozásokon olyan módszereket alkalmazunk, amelyek az információk elmélyülését segítik (pl. kommunikációs játékok, poszterek elemzése, feladatlapok).

Pedagógusok a képzések során gyakran felvetik azt a kérdést, nem okoz-e károkat a túl sok információ. Nem hívjuk-e fel ily módon a gyerekek figyelmét a

³ A tanári kézikönyvek második, átdolgozott kiadását alapítványunk jelentette meg 1992-ben. Tananyagunk szakmai színvonalának elismerését jelenti, hogy tanári kézikönyveink 1994-ben a Művelődési és Köznevelési Minisztérium könyvpályázatán a díjnyertes művek közé kerültek és rangos helyezést értek el.

drogokra? Véleményünk szerint ettől nem kell tartani, ugyanis – amint a pszichológiai szakirodalom alapján ismeretes – a szenvedélybetegségek pszichés háttere sokkal összetettebb annál, mintsem hogy csupán az információ a drogokról elegendő legyen kialakulásukhoz. Ugyanezen okok miatt az információ átadása lényeges, de nem elegendő az eredményes megelőzéshez sem (lásd az 1. és 2. számú mellékletet).

Az „Önismeret” című témakör fontos szerepe éppen abban rejlik, hogy a megelőzést kiszélesíti az „én” irányába, abba az irányba, ahonnan a szenvedélybetegségek hátterében meghúzódó pszichés sérülések kialakulásának nagy része várható. Az önismeret fejlesztése a gyakorlatban azt jelenti, hogy a foglalkozások kereteiben – a társak elismerő visszajelzéseinek eredményeképpen – a pozitív tulajdonságok megerősíttetnek, sőt újabbak és újabbak felfedezésére nyílik alkalom. A csoportpszichológiai folyamatok hatására és eredményeképpen az egyén speciális képességei és tehetsége előbb-utóbb felszínre bukkan és kiváltja a csoport őszinte elismerését. Ráadásul ebben a folyamatban ki-ki rátalálhat azokra a módszerekre is, amelyek révén a negatív tulajdonságok megváltoztathatók, és – ha erre nincs mód – elfogadhatókká, viselhetőkké válnak. Így teremtenek a foglalkozások alkalmat arra, hogy a résztvevők önbecsülése, énképe javuljon, törekedjenek a változásra, lelkiükben gazdagodjanak, személyiségük fejlődjön, érzelmi egyensúlyuk kialakuljon.

Az önismeret témaköre új az iskolai oktatásban. Miközben mindenki számára természetes az, hogy a tanulóknak egy bizonyos életkorban meg kell ismerniük környezetüket, az önismeretnek még meg kell hódítania a maga területét, ki kell taposnia a saját ösvényeit az intézményes oktatás keretében. Mind a gyerekek, mind a pedagógusok számára újdonság, hogy a foglalkozások középpontjában az „én” áll, és ráadásul – a fegyelmezés, a hibák, a rendbontás nyakoncsípése helyett – elsősorban a pozitívumok felfedezése a cél. A képzés résztvevői valamennyien könnyen és örömmel elfogadják a foglalkozások kínálta helyzeteket is, például azt, hogy a gyerekek kijönnek a bástyaként is szolgáló padok mögül, és a pad mögötti „félbevágott” emberkéből önálló mozgástérrel rendelkező egyénekké válnak. Körben ülnek, ahol a tanáruk is a kör részévé válik ahelyett, hogy szemben ülne a gyerekekkel. Ebben a meghitt körben megnyílhatnak az önmegismerés és a társak megismerésének csatornáira. Ki-ki megmutatkozhat eddig még nem ismert oldaláról és rácsodálkozhat önmagára és a társaira. Az ún. pozitív *feedback*ek (visszajelzések) révén a gyerekek felfedezhetik jobbik önmagukat, megtámogathatják önbecsülésüket. És ez pontosan az, amire mindenkinek szüksége van.

Egyik legalapvetőbb szükségletünk ugyanis, hogy szeretni tudjuk önmagunkat. Akinek ez nem áll módjában, szívesen megfélemlenkezik róla és szívesen megszabadulna azoktól a szorongásoktól, amelyeket ez a helyzet kivált. Meg kell tanulnia, mit lehet ilyenkor tenni, hogy a bajból ne legyen még nagyobb baj, vagyis, hogy miképpen lehet belső lelki egyensúlyra szert tenni és fenntartani azt. Akiknek ez nem áll módjukban – feledést keresve – könnyen eshetnek a szenvedélybetegségek hálójába (lásd a 3. számú mellékletet).

A „Döntéshozás” című témakör foglalkozásai abban segítenek, hogy a helyzetnek legjobban megfelelő döntés születessen. Erre akkor van komoly esély, ha sikerül összegyűjteni a lehetséges döntések mellett, illetve ellenük szóló körülményeket és a megoldás kiválasztására az érvek és ellenérvek mérlegelése után kerül sor. A döntési folyamat időt és fáradságot igényel. De még mindig kevesebbet, mint amikor egy-egy elhibázott döntés után szembe kell nézni a kellemetlen következményekkel, vagy ismét vissza kell térni az eredeti döntési helyzethez. A maguk

idejében meghozott jó döntések rendkívül jó érzést keltenek bennünk: csökkentik negatív érzelmi feszültségeinket és pozitív érzelmeink forrásává válnak. A megelégedettség érzésének talajáról elrugaskodva mindent másképpen szemlélünk. Bizakodva fogadjuk az újabb kihívásokat és sokkal inkább számítunk a sikerre mint a kudarcra, így nagyobb az esélyünk arra, hogy ne csalogozzunk.

A döntési folyamat lépései megtanulhatók, sőt automatikussá tehetőek. Nagy szükségünk is van erre, hiszen mindennap döntések sora vár ránk. Ha a döntés nem jelent számunkra nehéz, megterhelő feladatot – mert már automatikus folyamattá vált –, könnyebbé válik az életünk. Kevésbé halogatójuk például a ránk váró döntéseket, nem fogyasztjuk a kelleténél jobban pszichés energiáinkat, és nem terhelődünk ún. extra érzelmi feszültségekkel, nem ébred bennünk a befejezetlenség, az elintézetlenség kellemetlen érzete. A gyerekek számára tehát rendkívül fontos, hogy megtanulják, hogyan kell dönteni, de a pedagógusok számára is tud az anyag újat nyújtani. Nagyon sokan említették, hogy a foglalkozások során jöttek rá, miképpen is lehet így vagy úgy dönteni. A döntési folyamat elsajátításakor a gyerekek korának, érzelmi és értelmi fejlettségének megfelelő valós élethelyzetekre támaszkodunk. Saját élményt nyújtó pszichopedagógiai módszereket alkalmazunk (pl.: önismereti játékok), amelyek megadják a próbálkozás, a megtapasztalás, a „játésva tanulás” lehetőségét. Alkalmat adnak a pszichés feszültségek levezetésére és az érzelmi feltöltődésre is.

Mindzezzel el szeretnénk érni, hogy a gyerekek védett körülmények között ismerjék meg a küzdelem ízét, rendelkezzenek személyes tapasztalattal arról is, hogy még a legreménytelenebb helyzetek küzdelmei sem hiábavalóak, még ezekből a helyzetekből is lehet győzni. De a legfontosabb feladatuk annak a viselkedésmintának követése, hogy a döntési helyzetben a küzdelem felé haladjanak, és ne az – esetleg drog és alkohol révén megszerzett – időleges menekülést keressék. A foglalkozásokon kialakított készségük birtokában a motiváló, pozitív érzelmi hátteret erősítsék, és ne hagyják eluralkodni magukon a bizonytalanság és reménytelenség érzéseit. Ezek rombolják a személyiséget, és a szenvedélybetegségek meleggáyai (lásd az 4. és a 5. számú mellékletet).

A „Stresszkezelés” című témakörbe ugyancsak valós élethelyzetek kerültek. A stressz okozta – igen gyakran kellemetlen – élménytől még az egészen kicsi gyerekeket sem lehet megóvni. Ezért már óvodáskorban érdemes foglalkozni a stresszrel. A gyerekek könnyen elsajátítják az új kifejezést és helyesen alkalmazzák. Még ennél is fontosabbnak tartjuk, hogy tisztában legyenek a stresszhelyzet okozta érzelmi nyomással, és azzal, hogy ennek hatására a helyzet szereplőinek viselkedése megváltozhat. Felismerik, hogy ha nagyon korán kell kelni, ha az apa vagy az anya rohan vagy ideges, ha az óvodában meg kell enni a paradicsomlevest vagy a spenótot, ha valaki elveszi a játékukat, ha az óvó néni éppen nem rájuk mosolyog – és így tovább –, mind-mind stresszhelyzet. Ilyenkor érzelmileg sérülékenyekké válhatnak, és maguk is könnyen megsérülhetnek másokat. Ezeket a helyzeteket nem úszhatjuk meg, mert bárki életében előfordulhatnak. Ha nem akarunk sem testileg, sem lelkileg a feszültségek áldozatává válni, tudnunk kell, hogyan lehet elviselni őket, meg kell tudnunk birkózni velük. A stressz problémaköréhez különböző résztémák társulnak (pl.: a stressz fizikai és pszichikai kísérőjelenségeinek felismerése, a stressz pozitív szerepe, hogyan segítsünk másoknak a stresszhelyzetben, kitől és hogyan kérjünk segítséget stb.). Többek között olyan relaxációs, érzelmi feltöltődést nyújtó módszerek, technikák, anyagok átadása is,

amelyek segítik az érzelmi egyensúly visszabilentését és fenntartását, és pszichés energiaforrásként működhetnek.

A program tehát ahhoz nyújt segítséget, hogy az érzelmi biztonság kulcsa kinek-kinek a saját kezében lehessen. A stresszhelyzetek okozta szorongásoktól ne az esetleg drog és alkohol árán megszerzett feledésbe kelljen menekülni, hanem meg lehessen szabadulni tőlük a helyzettel való megbirkózás árán (lásd a 3. számú mellékletet).

A „Mondj nemet a problémahelyzetekre” az „Egészséged testben, lélekben” című kézikönyv azonos című programja mellett egy másik, önállóan alkalmazható, de az előzőhöz is csatolható, személyiségfejlesztő program. Ennek legfőbb célkitűzése az, hogy megtanítsa a gyerekeket arra, hogy merjenek és tudjanak nemet mondani. Ily módon kerüljék el azt, hogy belecsúszzanak olyan helyzetekbe, amelyekből „zúr” lehet, vagy amelyek számukra később komoly problémákat okozhatnak. Mi, felnőttek jól ismerjük ezeket a helyzeteket. Felismerjük a csapdákat is, ennek ellenére gyakran belelépünk a kelepchébe, mert nem tudunk időben nemet mondani. A gyerekek a veszélyhelyzetet nehezen azonosítják. Még további erőfeszítéseket jelent számukra, hogy csak a „nem” kimondása árán menekülhessenek ezektől. Különösen akkor nehéz mindez, ha az invitálás a baráti körből érkezik vagy a kortársak szerint „jelentősnek” tartott személytől. Aggódnak, hogy ha visszautasítják a „bulit”, gyávának tűnnek majd a többiek szemében, és legközelebb már nem számítanak rájuk.

Ezekben a helyzetekben kétségtelenül könnyebb kimondani az igent, mint vállalni a kortársakkal való konfrontációt, amit a „nem” elindíthat. Pedig az invitálás gyakran szól olyan eseményekre, amelyek kezdetben „jó heccnek” látszanak, de tragédiába torkollhatnak. Aki gyengének bizonyul a nemet mondás csata-terén ezekben a történetekben, könnyen válhat áldozattá vagy balekká (pl.: bűncselekménybe keveredhet, balesetet szenvedhet stb.).

Mindezek megelőzése érdekében meg kell tanulni nemet mondani az ún. problémát jelentő helyzetekre. Foglalkozásaink során azt mutatjuk meg, miképpen lehet ezt úgy megtenni, hogy a veszély elkerülhető legyen, de a baráti kapcsolatok megmaradjanak, a gyerekek ne legyenek magányosak, de veszélybe se sodródjanak. Legyenek képesek visszautasítani azt, amiből veszély származhat: többek között a drog és az alkohol kipróbálását is. A foglalkozások keretében sor kerül az életkornak megfelelő – tipikus és rendhagyó – veszélyhelyzetek azonosítására, az ehhez kapcsolódó személyes élmények, emocionális terhek megosztására. Olyan viselkedésminták átadása és magatartásformák kialakítása folyik, amelyek a „nem” kimondását és a baráti kapcsolatok fenntartását egyaránt megkönnyítik.

A program gyakorlati alkalmazása

Tanári kézikönyveinket az iskolai gyakorlatban – kísérleti jelleggel – az 1990–91-es tanév során próbáltuk ki. A program bevezetésében részt vevő pedagógusok visszajelzéseit a lehetőségek szerint figyelembe vettük a jelenleg forgalomban lévő második kiadás előkészítésekor. (Az első kiadás egy kötetbe gyűjtve tartalmazta az óvodáskortól a középiskola végéig terjedő tananyagot.)

Az elmúlt években tananyagunk eljutott Magyarországon minden iskolájába. Egyes részleteit elsősorban az osztályfőnöki órák vérkeringésébe kapcsolták be, mások a biológia-, illetve anyanyelvi órák tanmenetét gazdagították. Vannak iskolák, ahol a pedagógusok a program alkalmazására vonatkozóan mesterien

kidolgozták egész évi munkájuk tanmenetét. Ők már – tekintettel a NAT most zajló bevezetésére – elébe mentek a rájuk váró feladatoknak. Programunk ugyanis a NAT egyes műveltségi területeit lefedi, másokkal találkozik. Ez a körülmény sok munkát ad alapítványunk szakértőinek is, akik a tantárgyi keretek és a helyi tantervek kialakításán fáradoznak. Örömről szolgál, hogy a programunkban részt vevő iskolák és pedagógusok számíthatnak konkrét szakmai segítségünkre ezen a téren is. Szakértőink munkáját megkönnyíti az a körülmény, hogy programunk esetében alapos felkészültséggel megírt, átgondolt, rendszerezett és szerkezetileg jól felépített anyaggal van dolguk (lásd a 8. és 9. számú mellékletet: Tanmenet I–II.). Érzékelhető, hogy az anyag olyan szakírók munkája, akik birtokában vannak mind a mentálhigiénés képzettségnek, mind a tankönyvírói gyakorlatnak. Úgy véljük, ez a két alapvető feltétel szükséges ahhoz, hogy valaki az iskolák számára szakmai felelősséggel ajánlhasson megelőző programot.

Mivel az amerikai anyag szakmai színvonalát jónak értékeltük, az eredeti szöveget – kisebb javításokkal, módosításokkal, kiegészítésekkel – meghagytuk. Törekedtünk azonban arra, hogy megtöltsük a hazai igényeknek megfelelő tartalommal (pl. a feladatlapok és gyakorlati foglalkozások esetében). Gyakorlati munkánk középpontjában a pedagógus áll, aki a programot az osztályában alkalmazza.⁴ Álláspontunk szerint erre a feladatra bárki vállalkozhat, akit érdekel a mentális egészségnevelés, aki pedagógiai diplomával rendelkezik, és rendelkezésére áll a tanári kézikönyvünk.

A pedagógusokat módszertani képzések keretében készítjük fel a program alkalmazására, ahol az elméleti oktatáson és a szemináriumokon kívül módszertani gyakorlatokat is tartunk. A legnagyobb figyelmet azonban a pedagógusok személyiségének szenteljük, illetve annak, hogy a személyes élmény szintjén avassuk be őket a személyiségfejlesztés fortélyaiba. A módszertani képzések befejeztével a pedagógusokkal kialakult személyes kapcsolatunk nem ér véget. Követjük munkájukat és kinek-kinek személyes igényei szerint emberi, szakmai, alkalmanként anyagi segítséget nyújtunk a program gyakorlati működtetéséhez.

Nagy örömről szolgál, hogy tevékenységünket szélesíteni tudjuk. 1996-tól a Mentálhigiénés Programiroda anyagilag támogatja az „Egészséged testben, lélekben” című megelőző program alkalmazását. Az 1996–97-es tanév elején Budapesten és vidéken egyaránt alkalmat teremtünk arra, hogy ezt a támogatást – tananyagok és képzések formájában – átadjuk az erre illetékeseknek, a gyerekeknek, a pedagógusoknak és az iskoláknak.

Szakanyagok és segédkönyvek

Dévai Margit (szerk.): Egészséged testben, lélekben. Tanári kézikönyv 1–17. kötet, CHEF-HUNGARY, 1992.

Dévai Margit (szerk.): Egészséged testben, lélekben. Tanulói munkafüzetek 1–7. füzet, CHEF-HUNGARY, 1992.

Dévai Margit: Játszd meg magad! Énképporrekción önismereti játékokkal. Lamin Studio, 1994.

Sipos Kornél (szerk.): Drog- és alkoholmegelőzés az iskolában. Testnevelési Egyetem, 1995.

Dévai Margit (szerk.): Találd ki magad! Önismereti napló gyerekeknek 10–18 éves korig. Lamin Studio, 1995.

⁴ A program alkalmazásához javasoljuk a tanfolyamunkon való részvételt, de ezt nem követeljük meg. Úgy gondoljuk azonban, hogy képzéseink több szálon is segítséget tudnak nyújtani a program gyakorlati alkalmazásához.

1. számú melléklet

Foglalkozás

Terület:	Információ
Téma:	Drogkutatás
Cél:	(B) Különböző osztályba tartozó drogok használata (1/23) (E) Az általánosan használt drogok fizikai és viselkedésbeli hatásainak magyarázata (1/3)
Új fogalmak:	fájdalomcsillapítók, hígítók, hallucinogének, stimulálószer, nyugtatók, marihuána, mellékhatások.

A foglalkozás menete

1. Bevezetésül utalunk rá, hogy a foglalkozás az Információ témakörébe tartozik: Mit tudok a drogokról?

2. Kérjük meg a tanulókat, határozzák meg, mi egy „családfa”. A mai foglalkozáson egy drogcsaládfát vizsgálunk meg, hogy lássuk, hogyan hatnak a drogok az emberekre. Ez a fa hasonlít a családfához, és a drogok fő kategóriáit ábrázolja, valamint néhány példát minden kategóriából (1. sz. melléklet).

3. A drogoknak 6 fő kategóriája van (az egyénre gyakorolt hatásuk szerint csoportosítva):

Nyugtatók: megnyugtatók és lelassítják a szervezetet (központi idegrendszer).

Fájdalomcsillapítók: csökkentik a fájdalomérzetet.

Stimulálószer: serkentik és fokozzák a szervezet működését.

Hallucinogének: torzítják a hallást és látást.

Marihuána: egyedül áll kategóriájában, de van nyugtató és hallucinogén hatása is.

Egyéb, a gyógyászatban használatos (gyógyszerek) drogok, amelyeket a testi funkciók szabályozására és fenntartására használnak (pl. hashajtók).

4. Olvassunk fel egy cikket, vagy beszéljünk a koffeinről. Vitassuk meg droként. Használjuk a következő kérdéseket:

- Milyen fajta drog? (A fa melyik ágán van?)
- Mi a szokásos adagja?
- Milyen mellékhatásai vannak?
- Hogyan hat az agyra és a testre?
- Milyen veszélyekkel jár? Mik az előnyei?

5. Itt használhatunk egy kártyajátékot, melyet a tanár az iskolaorvos segítségével állíthat össze, ahol a lapokon különféle drogok, gyógyszerek, ártalmas és ártalmatlan anyagok szerepelnek, igaz és hamis információkkal. A tanulóknak el kell találniuk az állítás helyes/helytelen voltát, és ezért pontot kaphatnak akár egyénileg vagy kisebb csoportokban.

6. Befejezésül ismételjük meg, milyen fontos, hogy ismereteink pontosak legyenek.

Drogcsaládfa

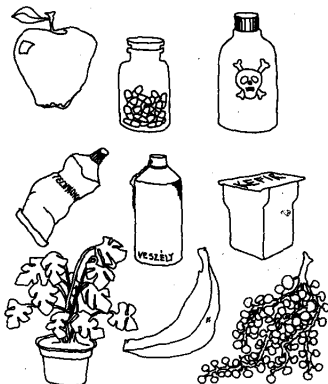
Nyugtatók:	Oldószer (ragasztó, festékhígító, benzin) Altató pirulák Nyugtatók Barbiturátok Alkohol
Fájdalomcsillapítók:	Nem narkotikumok (pl. aszpirin, kalmopirin) Narkotikumok (pl. köhögés elleni szirup kodeinnel) Heroin
Hallucinogének:	LSD, PCP
Marihuána	
Stimulálók:	dohány, kávé, kokain, amfetaminok
Egyéb, gyógyászatban használt drogok:	inzulin

2. számú melléklet

Munkalap

0-1. osztály

Színezd ki azokat, amelyek fogyasztása veszélytelen számodra!
Húzd át azokat, amelyek veszélyt jelentenek!



3. számú melléklet

Foglalkozás

Terület: Önismeret
Téma: Egyedi vagyok
Cél: (B) Hogyan érzel önmagaddal kapcsolatban? (2/4)
(E) Saját fizikai tulajdonságaim megismerése (2/1)
A témák áttekintése

Új fogalmak: egyedi, tulajdonságok, profil (körvonal)

Előkészítő tevékenységek:

Nyitott párbeszédtechnika áttekintése.
Profil kivetítése a tanár olyan adataival, amelyeket kész megosztani az osztállyal.
Fénymásolt példányok a profilapokról.

A foglalkozás menete:

1. Bevezetőül mondjuk el, hogy a foglalkozás anyaga önismeret: Mit tudok magamról?
2. Beszéljük meg, mit jelent a körvonal (metszet, profil).
3. Magyarázzuk el, hogy minden tanuló el fogja készíteni személyes profilját: egy rövid vázlatot magáról és tulajdonságairól. Használjuk a tanár „profilját” modellként, amelynek alapján a tanulók kitölthetik saját lapjukat, saját tulajdonságaikkal.

4. Amikor elkészült a metszetek kitöltése, a tanulók szögezzék vagy ragasszák ki a posztertablára, vagy ha ez nem lehetséges, fonállal erősítsék a hátukra, nyakukba, s így sétáljanak az osztályban, hogy mindenki leolvashassa a másik profilját. A sétálás csendben történjen. Hívjuk fel a tanulók figyelmét, hogy keressenek hasonlóságokat a profilok között. (A séta idejére alkalmazhatunk valamilyen halk, kellemes zenét.)

5. Miután a tanulók megosztották egymással a magukról alkotott képet, tegyék fel a következő kérdéseket:

- Hányan találkoztok olyan információval, ami megegyezik a tiétekkel?
- Mi történne, ha minden profil teljesen egyforma lenne?
- Mondjatok néhány tulajdonságot, amely egy személyt egyedivé tesz. Egyediséged hogyan tesz téged érdekessé?
- Mit tudtál még néhány társadról, amit eddig nem tudtál róluk, vagy olyanokról, akiket nem ismertél olyan jól?

6. Befejezésül mutassuk be az „értékes vagy” posztert, és a tanulók magyarázzák meg a jelentését. Hansúlyozzuk, hogy mivel mindenki különböző és egyedi, minden egyes személy nagyon értékes.

Változat: A profilokból képezhető osztálykiállítás, vagy összefűzhető egy leporellóban.

Kiegészítő tevékenységek:

- Megfelelő fényforrás segítségével a tanulók készítsenek egymásról sziluettrajzot, amelyet töltsenek ki képes újságokból kivágott jellemző képekkel.
- Mérjék meg saját vagy egymás kar-, lábhosszúságát, koponyakerületét stb. Beszéljék meg ezt az egyediség alapján.
- Készítsenek a tanulók saját magukról hirdetéseket, kiemelve, milyen egyedi tulajdonságokat keresnek egy barátban.
- Készítsenek hüvelykujjnyomat-rajzot különböző tanulók hüvelykujjlenyomatának felhasználásával kialakítva egy figurát.

4. számú melléklet

Foglalkozás, 6. osztály

Példa:

Döntéseim

Na, mi a gond?

Réka korcsolyázni hívja Jutkát. Jutkát anyukája már előző nap megkérte, hogy vigyázzon a négyéves Robira.

Mi az, amit tudnom kell?

Tud-e Robi korcsolyázni? Van-e a családban általános megállapodás a kistestvér felügyeletére? Milyen jó barátja Jutka Rékának?

1. alternatíva

otthon maradni

Pozitív következmények:

Nekem: megcsinálom, amire kértek
Rékának: látja, hogy Jutka megbízható

Negatív következmények:

Nekem: nem korcsolyázhatok
Rékának: lehet, hogy nem lesz több alkalom

2. alternatíva

elmenni korcsolyázni

Pozitív következmények:

Nekem:
Másoknak:

Negatív következmények:

Nekem:
Másoknak:

3. alternatíva

Pozitív következmények:

Nekem:
Másoknak:

Negatív következmények:

Nekem:
Másoknak:

Az engem befolyásoló emberi tényezők:

Úgy döntök, hogy:

5.. számú melléklet**Munkalap, 7-8. osztály****Döntéshozás**

Mi a probléma?

Milyen információkra van szükségem?

Milyenek az alternatívák és a lehetséges következmények?

Alternatíva:

+ következmény

- következmény

Alternatíva:

+ következmény

- következmény

Emberi tényezők, amelyek befolyásolják döntésemet

Az én döntésem:

6. számú melléklet**Foglalkozás**

Terület:	Stresszkezelés
Téma:	Érzelmek
Cél:	Stresszhelyzetek meghatározása A stresszkezelés módjai

A feldolgozás menete:

- Magyarázzuk el a tanulóknak, hogy ezúttal a stresszkezelés különböző módjaival ismerkedünk meg, tudásunkat, ismereteinket gyarapítjuk.
- Magyarázzuk meg a témával kapcsolatos fogalmakat.
Stressz: Szituációk/tevékenységek, amelyek rossz érzésekkel töltenek el bennünket, amelyek egész fizikai, érzelmi életünket befolyásolják, közérzetünket kellemetlenné, sokszor elviselhetlenné teszik.
Feszítő érzések: Azok az érzések, amelyek szorongást váltanak ki bennünk.
Stresszkezelés: Azok a módszerek, amelyek a feszültséget feloldják és elősegítik, hogy az egyén közérzete ismét kielégítő, kellemes legyen.
- Tudatosítsuk a tanulóknak, hogy a stresszkezelés természetes része az életünknek. Az emberek nagy része különböző stresszkezelési módokat alkalmaz a mindennapi élete során.
- Minden ember naponta több alkalommal is stresszhelyzetbe kerül, kerülhet. Beszéljessünk arról, hogy mi történik azzal az egyénnel, aki rendszeresen stresszhelyzetben van. Határozzuk meg, milyen negatív hatások a következményei ennek. Hogyan lehetne ezt megakadályozni, kivédeni?
- Osszuk ki a tanulóknak a „Stresszhelyzet” munkalapot (12. munkalap). Töltsék ki ezt önállóan. Ha elkészültek, beszéljük meg, értékeljük ki a válaszokat.
- Kb. 10-15 perc szükséges ahhoz, hogy az alábbi nyitott kérdéseket megvitassuk:
 - Különböző emberek miért különböző stresszkezelési módokat választanak?
 - Előfordulhat-e, hogy nem a legmegfelelőbb stresszkezelési módokat választjuk?
 - Ha ezen változtatni akarunk, mit tehetünk?
 - Mikor van szükségünk ezekre a módszerekre?
 - Miért fordulnak sokan olyan módszerekhez (pl. drogok), amelyek károsak számunkra?
 - Különböznek-e a módszerek lányok, fiúk, gyerekek, felnőttek esetében?
 - Soroljunk fel néhányat e módszerek közül.
- Osszuk ki a „Mit tennél, ha ...” munkalapot (13. munkalap) a tanulóknak, és kérjük meg őket, hogy önállóan töltsék ki. Amikor befejezték, közösen beszéljük meg a válaszokat.
- Összegzőként fordítsunk különösen nagy gondot a stresszkezelés módszereire és azok fontosságára.

7. számú melléklet**7-8. osztály 13. munkalap**

Utasítás: Válaszodat valamennyi négyzetbe írd be.

Mit tennél, ha...

1. ... szomorú vagy

2. ... mérges vagy

3. ... egyedül érzed magad

4. ... aggódsz valami miatt

8. számú melléklet**Tanmenet I.****Óvodai és 1. osztályos tanmenet**

Információ (1-5. foglalkozás)

1. Amit a drogról tudni kell
2. Melyik a drog és melyik nem?
3. Hozzáértő felnőttek
4. A mérge
5. Mennyi a túl sok?

Döntéshozás (11-15. foglalkozás)

11. Választási lehetőségek – Dani és a meglepetés
12. Következmények
13. A döntéseinket befolyásoló tényezők. Jani, a merész
14. A tények, amelyek befolyásolják döntéseinket
15. Döntünk együtt

Önismeret (6-10. foglalkozás)

6. Elmélkedés önmagunkról
7. Tetszik? Nem tetszik?
8. Az érzéseim
9. Többet az érzéseimről
10. A társaság egyik tagja vagyok

Stresszkezelés (16-20. foglalkozás)

16. Hogyan érzem jobban magam?
17. Hogyan érzem jobban magam?
18. Hogyan érzem jobban magam?
19. A stressz és a stresszkezelés
20. A segítő szívek

9. számú melléklet**Tanmenet II.****7-8. osztályos tanmenet**

Információ (1-5. foglalkozás)

1. A tananyag négy területének részletes ismertetése. Drogleltár
2. Tévhit, vagy tény?
3. Válaszreakciók tényezői
4. Az alkoholfogyasztás következményei
5. Alkoholizmus – összegezés

Döntéshozás (10-15. foglalkozás)

10. A döntéshozás
11. Döntés: alkohol
12. Kockázatok
13. Mit tehetek?
14. Döntéseim, általában
15. Döntések a gyakorlatban

Önismeret (6-9. foglalkozás)

6. A kamaszkor
7. Önelemzés
8. A jó tulajdonságok továbbfejlesztése
9. Kiegészítés

Stresszkezelés (16-20. foglalkozás)

16. Az érzelmek jellemzése
17. Mi a stressz?
18. Stresszhelyzetek
19. A stressz kezelésének módjai
20. Segítséget kérni – segítséget adni

„Jó, hogy úgy szeretnek, amilyen vagyok”¹

– Részletek egy mentálhigiénés osztályfőnöki órából –

Az alábbiakban a CHEF-Hungary Program keretében tartott mentálhigiénés óra videofelvételéről készített óraleírást adjuk közre. Az órát Árvai Józsefné vezette 1993. február 12-én, a gyulai 1. Sz. Általános Iskola ötödik osztályában.²

Tanár: Az előző órán sokat beszélgettünk egy nagyon érdekes, mindannyiunkat foglalkoztató kérdésről. Mi volt az a téma?

Diák: Hogy minket hogy szeretnek.

D.: Hogy mi hogy szeretjük a többieket.

D.: Milyenek vagyunk.

T.: Mikor kicsik voltatok, és kezdtetek magatokkal ismerkedni, honnan tudtátok meg először, hogy milyenek vagytok?

D.: A tükörből.

T.: Gondolom, hogy azután, az alsó tagozatban is néztetek a tükörbe, és az iskolában, az órán is megnéztétek magatokat, hogy milyenek vagytok. Tetszettetek mindannyian magatoknak?

D.: Igen.

T.: Van valaki, aki nem tetszett magának? (Senki sem jelentkezik.) Nincs olyan. Nagyon örülök annak, hogy ilyen elégedettek vagytok magatokkal. Amit a tükörben láttatok, az mire vonatkozott, miről tudóstított titeket?

D.: A külsőnkéről.

T.: Úgy látom, hogy a külsőtökkel nagyjából mindannyian meg vagytok elégedve. Ez igen örömteli dolog. Nem tudom, hogy mindig elégedettek vagytok-e, de ha így van, így van. Ez a legfontosabb, és ezzel kész?

D.: A belső dolgok is fontosak.

T.: A belső dolgokkal is meg kell ismerkednünk. Inkább úgy mondanám, hogy a bensőtökkel. Azzal hogyan tudtok megismerkedni? Hogyan tudjátok meg, hogy mit tartanak rólatok mások?

D.: Onnan, hogy hogyan viselkedünk mi.

T.: Onnan tudjátok, hogy mások mit gondolnak rólatok? Te viselkedsz valahogy. Honnan tudod, hogy mit gondolnak rólad?

D.: Onnan is tudom, hogy milyen viszonyban van velem.

¹ A videofelvételről szerkesztett változatot Majzik Lászlóné készítette.

² 1996/7-8. számunkban „Minden ember király” címmel már bemutatunk egy mentálhigiénés célú osztályfőnöki órát, amelyet ugyanebben az osztályközösségben három évvel később (1996 májusában) tartott Árvai Józsefné.

T.: *Ki mondaná ezt, hogy milyen viszonyban van veled, egy kicsit másképpen?*

D.: A barátja.

D.: *Vagy haragban van veled.*

D.: *Ahogy viselkedik velünk szemben.*

T.: *Azt nevezném viszonyulásnak, hogy mi viselkedünk, ő pedig valahogy viszonyul hozzánk. Akkor ez milyen kapcsolat tulajdonképpen köztem és a barátok, a felnőttek, a tanárok között?*

D.: Baráti.

T.: *Baráti a kapcsolat, ha baráti. De azt mondtátok, onnan lehet megtudni, hogy mit gondolnak rólatok, ahogyan viselkedtek. Valaki meg azt mondta, hogy veletek szemben is viselkednek.*

D.: Kölcsönös.

T.: *Azaz kölcsönös a kapcsolat közted és mások között. Tehát fontos, hogy te köszönj, ha bemész valahová. Miért?*

D.: *Fontos, mert ahogy azt gondolják, hogy én illetlen vagyok.*

T.: *Igényt tartasz arra, hogy neked köszönjenek, ha bejönnek?*

D.: Szeretném.

T.: *Miért?*

D.: *Mert lehet, hogy kicsi vagyok, de elvárom, hogy engem is tiszteljenek.*

T.: *Azt, hogy engem tiszteljenek, mivel tudom elérni?*

D.: *Hogy én is tiszteljek másokat.*

T.: *Ennek a kölcsönös kapcsolatnak köztem és az emberek között – legyenek gyerekek, legyenek felnőttek, legyenek tanárok – melyik az alapvető és fontos mozzanata?*

D.: A tiszteletadás.

D.: A viselkedés.

T.: *Azt szokták mondani a felnőttek, hogy viselkedj kislányom, és ezen azt értik, hogy viselkedj jól. Mit értenek még ez alatt?*

D.: A barátságos viselkedés.

D.: A megbecsülést.

T.: *Tehát mindezeket csak akkor várhatom el irántam, ha én is megpróbálom ezt másokkal éreztetni. – Láttok a táblán egy feliratot, a mai beszélgetésünk ennek a jelmondatnak a jegyében folyt.*

„Jó, hogy úgy szeretnek, amilyen vagyok.”

T.: *Mindannyian úgy érzitek, hogy olyannak szeretnek titeket, amilyenek vagytok? Hányan mondjátok, hogy igen? (Minden gyerek jelentkezik.) Hányan vannak olyanok, akiknek aggályaik vannak azzal kapcsolatban, hogy igazán szeretik őket, vagy egy kicsit hibázik náluk ez a dolog. (Senki nem teszi fel a kezét.) Tényleg ilyen szép a kép? Mindenki elégedett, mindenkihez nagyon jók, nagyon kedvesek, nagyon elismerők az emberek, meg vannak elégedve, soha sincsen semmi probléma. Senki sem érzi azt, hogy van mégis egy kis probléma? (Egy gyerek felemeli a kezét.)*

Nagyon örülök Zsolti, hogy te ilyen önkritikus vagy. Megmondanád, miből érzed azt, hogy szeretnék, ha valamiben változnál?

D.: A viselkedésemben.

T.: *Hogyan éreztetik ezt veled? Miként adják a tudtadra?*

D.: Megkérnek rá, hogy máskor ne így viselkedjek.

T.: *Laci?*

D.: Nekem is vannak a viselkedésemmel gondok.

T.: *Miben?*

D.: Szeleburdi vagyok.

T.: *És szeretnék, ha kicsit komolyabb lennél. Tamás?*

D.: Nekem is a viselkedésemmel van gond, hogy jobb legyek.

T.: *Miben nyilvánul meg, hogy nem vagy jó? Mit látsz te magadban, amin esetleg változtatni kellene?*

D.: Amikor a testvéremmel...

T.: *Igen, valami helytelen művelsz. Hát itt, az iskolában, az órákon? Milyen természetű vagy te?*

D.: Ami a szívemet nyomja, azt kimondom.

T.: *Ő amint tud valamit, gondol valamit, már rögtön ki is mondja, ami nem mindig szerencsés.*

D.: Én arra gondoltam, hogy a szorgalmamon meg a viselkedésemen kell változtatnom.

T.: *Pedig már már ősz óta is nagyon sokat változtál jó irányba. Köszönöm szépen.*

A táblán a következő szöveg olvasható: *Hogyan érzel önmagaddal kapcsolatban? Az önértékelés forrásai.*

T.: *Most azzal folytatjuk a témát, hogy érzitek magatokat önmagatokkal kapcsolatban. Már elmondtátok, hogy a külsőkkel elégedettek vagytok, a belső tulajdonságaitokon pedig van még javítanivaló. Nézzünk meg pontosabban a bensőkkel kapcsolatban néhány dolgot azon az alapon, hogy egy járműhöz hasonlítjuk magunkat. Nyissuk ki a jármű-tulajdonosi kézikönyvünket. Nézzük meg, hogy milyen pontokon kellene végigfutnunk.*

1. Mi a modelled?
2. A jármű leírása
3. Miben hasonlítasz egy járműhöz?
4. Mi a fontos?
5. Jármű-karbantartási táblázat
6. A vezető felelőssége
7. Szavatosság

Nem fogunk minden pontot megbeszélni, csak azt ragadjuk ki, amire majd a továbbiak során szeretnénk még ismét visszatérni. Az első pontra, arra, hogy mi a modelled, nyissátok ki a 414. lapot.³ Mit rajzoltatok magatokról?

D.: Saját magamat.

T.: *Te buborékkal ábrázolod magadat. Mit nevezünk buboréknak? Mariann rajzolt egy olyan buborékot az arca elé, amelyben hangjegyek vannak. Mit akart ezzel magáról elmondani?*

D.: Sokat dalol, jókedvű.

T.: *Márti, te mit ábrázoltál?*

D.: Én szeretek rajzolni, és ezt rajzoltam le.

T.: *Anikó, olvasd el, hogy mi van a te buborékodban!*

D.: Petőfi Sándor, 1823. január 1-jén született.

T.: *Mit akartál ezzel kifejezni?*

D.: Szerintem jól tudok és szeretek szavalni.

T.: *Andrea?*

D.: Én a matematikát rajzoltam le.

T.: *Nagyon örülne a matematika-tanárnő, ha látná a rajzot, mert egy számtanpélda van a buborékban Andrea feje fölött. A kézikönyvben a második pont egy járműleírás. A járműleírásra akkor fogunk visszatérni, amikor elmondjátok, hogy milyenek képzelitek önmagatokat. – Miben hasonlítasz egy járműhöz?*

D.: Nekem is kell fedél a fejem fölé, nekem is kell mosdani, nekem is kell enni.

T.: *Ezeket, hogy enni, mosdani, fedél, milyen, az autóra jellemző szóval tudnátok elmondani?*

D.: Karban kell tartani.

T.: *Titeket hogyan kell karbantartani?*

D.: Orvoshoz kell fordulni, megnézi, hogy egészségesek vagyunk-e.

T.: *Az orvosi rendelőben mit vizsgáltak meg, hogy megállapítsák, egészségesek vagytok-e?*

D.: Megmérték a vérnyomást, a testsúlyt, a testmagasságot, a mellbőrséget.

D.: Megnézték a szemünket, a látásunkat.

T.: *Így vizsgálták meg, hogy van-e valakinél valamilyen egészségügyi probléma. A motor hibáját hogyan tudja felfedezni az édesapátok, amikor beültök a kocsiba, elindulnátok, de valami baj van?*

D.: Nem akar elindulni, más a hangja, zöreje.

T.: *Azt mondják, hogy egy jó gépkocsivezető már a motor zúgásából is ki tudja szűrni, hogy nem olyan a hangja, mint amikor minden oké. Ha titeletek sem oké valami, akkor nálatok milyen bajok fordulhatnak elő?*

D.: Homályos volt a látásom.

³ A CHEF-programhoz készült kézikönyv meghatározott oldalára utal a tanár.

D.: A torkunkkal valami baj van.

D.: A fogunkkal.

T.: *Mikor kell elmenni a fogorvoshoz?*

D.: Mikor lyukas a fogunk.

T.: *Így gondoljátok mindnyájan?*

D.: El kell menni minden évben vagy félévenként.

T.: *Így már jobb. Képzeld el, ha nem adnának arra a kis zörgésre a kocsinál, csak akkor, amikor a motorból már csorog az olaj, vagy megvárnád azt a fájdalmat a fogadban, amikor a fogad már lyukas! Tehát ahhoz, hogy a motort karbantartsák, a jó, gondos gazda elviszi időnként a szerelőhöz még akkor is, ha nincs semmi baja. Titeket ugyanúgy, időnként el kell vinni a fogorvoshoz, az orvoshoz. Ahhoz, hogy a szervezet jól működjön, ez mind fontos. Válasszátok ki a járművezetői kézikönyv pontjai közül a legfontosabbat!*

D.: Szerintem a hatodik, a vezető felelőssége.

T.: *Tapsoljuk meg, nagyon ügyesen válaszolt. (Taps) Miért felelős a vezető, aki belül az autóba?*

D.: Önmagáért.

T.: *Ez a felelősség, ami az ő vállán van, csak ennyi? Ha összetöri az autóját, kifizeti a biztosítót. Csak az a fontos, hogy ne törje össze önmagát meg a saját autóját? Miért felelős még?*

D.: Figyeljen másokra is.

T.: *Tehát, ha másokra nem figyelünk, ha másokra nem vigyázunk, az bizony nagyon nagy baj. Ha viszont vigyázunk egymásra mindannyian, akkor biztosan könnyebben és szebben tudunk élni, jobban fogunk boldogulni. – Nem fogjuk végignézni a táblázat⁴ minden pontját, legfeljebb csak egyet kérdeznék meg az érdekesség kedvéért. Mi felelne meg nálad az autó fényszórói színeinek? Mit trtál oda?*

D.: Sötétbarna.

T.: *És ez nálad mire vonatkozik?*

D.: A szemem színére.

T.: *Mondd meg nekünk az autóguminak megfelelő méretedet.*

D.: 33-34. Mert ez a cipőméretem.

T.: *Vagyis mindennek megvan a járművel összehasonlítható megfelelője nálunk is. Az előbb már megállapodtunk abban, hogy a felelősség nagyon fontos dolog, mindig felelősségünk teljes tudatában tegyünk mindent. Ha továbbmegyünk, akkor a 4. pontnak azzal a kérdésével kapcsolatban, hogy mi a fontos, találunk még valamit, ami ránk is vonatkozhatna. Mondja meg valaki, hogy neki, az ő járművének mi a fontos!*

D.: Fontos, hogy ki a tulajdonosa.

⁴ Az előzőekben említett kézikönyvben szereplő táblázatra utal a tanár.

T.: Bizony fontos, mert elmondtuk az előbb, hogy mit csinál egy jó tulajdonos. Mi fontos még?

D.: A kocsni szerelője, a beállítás.

T.: Neked mi a fontos? Miket írtál oda, Márti?

D.: Szeretet, egészség, barátok, szülők, család, otthon.

T.: Laci?

D.: Élelem, lakás, gondoskodás, szülő, kikapcsolódás, testi épség.

T.: Mit vettetek észre, van-e különbség Márti és Laci értékei között? Van köztük különbség, ha nem is nagyon sok. De mégis, a mérleg egyik oldala egy kicsit más. Ki vesz észre különbséget? A kettejük igénye, a fontossági sorrend egyforma?

D.: Nem.

T.: Nem teljesen egyforma. Miben tér el?

D.: Szerintem abban, hogy a Mártinál a család az első, a Laci pedig másra is kitér, mást is írt, mint családot.

T.: A Márti igényében mi dominál? Ha téged megsimogatnak, eléd tesznek egy finom süteményt, akkor te mit érzel?

D.: Hogy szeretnek.

T.: Ebben a kérdésben, hogy ha simogatnak, mit érzel, már benne volt az is, hogy Márti mire hajlik inkább, milyen értékek felé?

D.: Az érzelmek felé.

T.: Laci értékei elsősorban racionális gondolatokkal teli, megdöntött, fontos dolgok, Mártiében pedig egy kicsit több az érzelem. Mennyire fontos nektek az érzelem? Az előbb elmondtuk, hogy milyen a külsőtök. Hogy elégedettek vagy elégedetlenek vagytok-e a külsőtökkel. Mennyire vagytok a bensőtökkel, az érzéseitekkel elégedettek? Hogyan érezték önmagatokkal kapcsolatban ebből a szempontból? Az a kérdés, hogy mi van benned érzelmi szempontból.

D.: Szeretet.

D.: Gondoskodás.

T.: Mindkettő nagyon fontos. Én úgy kérdeztem, hogy mi az, ami bennetek van mások iránt. S úgy is gondoltátok mind a ketten. De ti mit igényeltek másoktól?

D.: Törődjön velem.

D.: Gondoljon rám.

D.: Legyen a barátom.

D.: Foglalkozzon velem.

D.: Figyeljenek rám.

T.: Igényeljük mindezt? Van olyan köztetek, akit nem zavar, akit nem bánt, ha nem figyelnek rá, ha az mindegy neki? (Egy gyerek jelentkezik.) A többieknek, mindenkinek fontos? (Igen.) A lányoknak mennyivel fontosabb, mint a fiúknak? Tudnátok ezt a fogalmat bővíteni, mélyíteni? Tamás?

D.: A lányok jobban igénylik, hogy foglalkozzanak velük, a fiúk egy kicsit kevésbé.

T.: Mikor érzitek, hogy a tanárok igazán figyelnek rátok? Miből érzitek meg?

D.: Többet szólítanak, többet felelgetnek.

T.: Ezenkívül? Gondoljatok arra, hogyha rám néztek, akkor minek örültök?

D.: Ha mondok valamit, és a tanár jónak találja és rám mosolyog.

D.: Rám néz.

D.: Megszólít, megfogja a kezemet.

T.: Mondanátok ezt másképpen is? Esetleg nem a kezedet fogja meg, csak mentében a válladhoz ér. Hogy nevezzük ezt?

D.: Megérint.

T.: Igénylitek azt, hogy megérintsenek benneteket? Mit értesz ezen, hogy megérinteni? Van ennek átvitt értelme is. Valakit megérintett a tudás vágya, a felfedezés öröme.

D.: Hogy engem fontosnak tartanak, és szeretnek.

T.: Ezzel azt is kifejezik. Akihez soha nem érnek hozzá, az egyedül van. De ha néha odateszik a kezüket a válladra, a fejedre vagy megérintik a kezedet, az valahogy jólesik. És az a jó, ha valakinek ez jólesik. Aki nem vevő rá, mert nem esik neki sehogy, annál egy kicsit el kell gondolkodni azon, lehetséges talán, hogy egészen kicsi kora óta keveset érintették meg. Látjátok sokszor még az állatok között is, hogy a kicsinyeket az anyjuk hányszor megérinti. Végignyálja a kiskutyáját, a kismacskáját nemcsak azért, mert mosdatni akarja, hanem mert mit is fejez ki ezzel?

D.: A szeretetét.

T.: Azt, hogy ők ketten összetartoznak. Tehát mi az a nagyon fontos, amit például itt az osztályban mi is érzünk egymás között?

D.: Összetartozunk.

T.: Érzitek, hogy jobban összetartozunk most, mint szeptemberben? Ki érzi ezt? (Mindjelöltenek.) Van-e, aki úgy érzi, hogy még kicsit a szélén van az osztálynak, még nem igazán tartozik ide? (Egy gyerek jelentkezik.) Igen, Pali. Nem véletlen. Köszönöm, hogy őszinte voltál. Később is jöttél közénk, egyedül is vagy olyan szempontból, hogy nem jár az osztályunkba több gyerek a nevelőotthonból. Próbálnak segíteni az osztálytársaid ebben-abbban, hogy ne légy egyedül?

D.: Igen.

T.: Van olyan társad, akiről mernéd állítani, hogy ő már próbált ebben segíteni?

D.: Igen.

T.: Lányok voltak vagy fiúk?

D.: Fiúk.

T.: Hányan voltak? Nézz végig, számold meg, hogy hányan, de neveket ne mondjál!

D.: Öten.

T.: Azt gondolom, hogy ez jó arány, és köszönjük nekik. Remélem, azok értik és veszik magukra, akiknek szól. – Gyerekek, most próbáljátok meg ábrázolni önmagatokat. Aki gyúrni akar, az vegye elő a gyurmáját, és abból mintázza meg azt, ami rá jellemző. Aki pedig inkább rajzolni, annak adok egy lapot (azon profilból egy fej kontúrja)

látható), amelyen ábrázolhatja úgy a profilt – amely csak séma –, hogy az őt ábrázolja. Próbáljátok meg jelezni a rajzon azt, ami egy kicsit más rajzatok vagy jellemző rátok. (Miközben a gyerekek dolgoznak, a következő párbeszéd hangzik el:)

T.: Annál szebbet nem is lehet rajzolni, mint amit ti egyből le tudtok rajzolni, az egy egyéni alkotás és főként egyedi. Mit jelent az, hogy egyedi?

D.: Mindenből csak egy van.

T.: Ti milyenek vagytok?

D.: Egyediek.

T.: Vállalod, hogy te egyedi vagy, egyszeri és megismételhetetlen?

D.: Igen.

T.: Van olyan, aki nem vállalja, hogy ő egyedi, aki azt mondja, hogy olyan, mint a legtöbb más gyerek. Van olyan? (Nem jelentkezik senki.) Úgy látom, hogy van egy his önbizalmatok. Jó az, hogy mindannyian ilyen egyediek vagytok!

D.: Ha mindannyian egyformán volnánk, akkor unnánk egymást.

T.: Tehát jó, ha egyediek vagyunk és különbözünk másoktól?

D.: Igen.

T.: Te készen vagy, mondd el, hogy mit látunk.

D.: Ez egy ecset és egy váson, szeretek festeni, a másik egy edény, mert szeretek szobrászkodni.

D.: (Perc és pogácsa látható a kislány előtt.) Szeretek süteményeket készíteni, és szeretem meg is enni.

D.: (Egy ló látható gyurmából megformázva.) Én szeretek lovagolni.

T.: Amikor gyerek voltam, akkor sokat játszottunk. Eszembe jutott, hogy majd ezen az órán én ezt a játékot felelevenítem. Elkezdtem gondolkodni azon, hogy is volt az a régi játék. Eszembe jutott háromféleképpen: úgy is, úgy is meg amúgy is. Aztán megkérdeztem róla egy óvó nénit, ő meg mondott egy negyedik változatot. Ezért mind a négy variációt felírtam.

A táblán a következő látható:

- | | | |
|-------------------|---------------------------|-------------------|
| 1. | 2. | 3. |
| – Kútba estem! | – Kútba estem! Ki húz ki? | – Kútba estem! |
| – Ki húzzon ki? | – Én. | – Ki húzza ki? |
| – Kati. | – Mit kérsz érte? | – (valaki) |
| – Mit kérsz érte? | | – Mit kérsz érte? |

T.: Játsszátok el az elsőt! Anikó!

Anikó: Kútba estem!

T. Megkérdezi tőle Andrea, hogy...

Andrea: Ki húzzon ki?

T.: Mutass valakire.

Anikó: Ági.

Ági: Mit adsz érte? (Odamegy Anikóhoz, megfogja a kezét, ki akarja húzni.)

Anikó: Segítetek a házi feladatban.

T.: Nézzük a másik variációt.

Andrea: Kútba estem! Ki húz ki?

Ági: Én.

Andrea: Mit kérsz érte?

Ági: Gyere el ma hozzánk.

T.: Nézzük meg a harmadikat.

Tamás: Kútba estem!

Zsolt: Ki húzza ki? (Először nem jelentkezik senki, majd röviddel később öten.)

T.: *Hamarabb kellett volna gondolkodni. Öt-hat jelentkező volt. Tehát öten-hatan jelentkeztek, hogy segítsenek neki, hogy kihúzzák a bájból.*

Zsolt: Mit kértek érte?

D.: Barátságot.

D.: Én is barátságot.

D.: Törődést.

D.: Segítsen a házi feladatban.

T.: *Otthon gondolkoztatok el rajta, hogy a három változat között van-e különbség és ha van, mi az. Ha emlékeztek, a harmadik ment a legnehezebben. Vajon miért értették meg ilyen nehezen azt, hogy Tamás beesett a kútba, segítségért kiabál, megszólal egy távoli hang, hogy húzza már ki valaki. És öten jelentkeztek, akik végre megértették, hogy segíteni kellene.*



Fábián Edit (7. o.): Pusztító Sárkány

Nemzetközi Érettségi VI.

Nagy Tibor

A számítástechnika tantárgy a Nemzetközi Érettségi programjában

A tantárgy nagy anyagot fog át, bemutatva a számítástechnika összes fontos témakörét. Jól hasznosítható alapot ad a tájékozódásra a mai gyorsan változó informatikai világban. Azok számára a leghasznosabb, akik ilyen irányban kívánnak tovább tanulni.

A Nemzetközi Érettségi program (International Baccalaureate, a továbbiakban IB) keretében a diákok 6 tantárgyat tanulnak.¹ Az első öt csoportból kötelező választani egy tantárgyat, a hatodik tantárgy vagy az első öt csoport valamelyikéből vagy a hatodik csoportból kerülhet ki. Három tantárgyat emelt szinten, három alapszinten kell tanulni. Az emelt szintű tananyag elsajátítására két év alatt összesen 240 óra, az alapszintű tantárgyakra 150 óra áll rendelkezésre.

A számítástechnika tantárgy egyrészt a Nemzetközi Érettségi tantárgyi szerkezete miatt került a hatodik csoportba, másrészt azért, mert igazán nem tartozik egyik más kategóriába sem. Vannak olyan elképzelések, amelyek a számítástechnikát a negyedik csoportba sorolnák át a matematikai mellé. Ezzel nem a tantárgy matematikai vonatkozásait szeretnék hangsúlyozni, inkább a számítástechnika növekvő fontosságát kívánják kifejezni. Néhány iskolában folyik egy kísérleti tantárgy kipróbálása is Information Technology in a Global Society (kb. Informatika a társadalomban) néven. Ez főleg az informatikai eszközök alkalmazásával és azok társadalmi, szociális hatásával foglalkozik.

A számítástechnika tantárgy a közelmúltban megújult, a korábbi Computing Studies váltotta fel. A változás mind a tananyagban, mind a módszerekben jelentős korszerűsítést hozott.

A tantárgy célja

A számítástechnika tantárgy keretében a következő készségeket és ismereteket sajátítják el a diákok:

- a számítástechnika alapvető fogalmainak megértése;
- hogyan történik problémák megfogalmazása és számítógépes megoldás megtervezése a gyakorlatban;
- algoritmusok tervezése és helyes alkalmazása;
- számítógépek és kapcsolódó informatikai eszközök felépítése;
- a számítástechnikai ismeretek segítségével új, elterjedőben levő technológiák megértése és használata;

¹ A tárgyak, amint korábbi írásainkban bemutattuk, a következő tantárgycsoportokból kerülnek ki: anyanyelvi irodalom, második idegen nyelv, társadalomtudományok, természettudományok, matematika, művészetek (képzőművészet, zene, klasszikus nyelvek (latin vagy görög), számítástechnika).

- számítógépek felhasználása adatfeldolgozásra, adatelemzésre, szimulációra, a kommunikáció hatékonyságának fejlesztésére;
- a számítástechnika alkalmazhatóságának határait és a vele való visszaélés lehetőségeit felismerve felelősséggel használni a számítógépet.

A tananyag bemutatása

Az IB-tanmenet készítésekor tekintettel voltak arra, hogy a tantárgyat alap- és emelt szinten is taníthatják ugyanabban az oktatási intézményben egy évfolyamon belül. Mivel az emelt szintű anyag az alapszintű ismeretek kiegészítése, lehetőség van arra, hogy az alap- és emelt szinten tanuló diákokat a két éves periódus egy részében együtt tanítsák. Ezzel az iskolai számítástechnikai kapacitás is jobban kihasználható.

Az alapszint tananyaga (zárójelben az előírányzott óraszámok)

1. A problémamegoldás módszertana (20 óra)

Hogyan kell megfogalmazni, mit szeretnék csinálni, olyan módon, hogy az tartalmazza: melyek a rendelkezésre álló adatok, ezekből milyen végeredményt szeretnék kapni, és ezt milyen módszerrel állítom elő. Módszerek algoritmusok tervezésére, az adatkezelés folyamatának megjelenítésére. 'Top-down design' (a feladat fokozatos széttagolása kisebb feladatokra), mint követendő problémamegoldó stratégia.

2. Számítógépprogramok készítése (50 óra)

Egy magasszintű nyelv alapjainak elsajátítása, összehasonlítás alacsony szintű nyelvvel. Az adatbevitel, az eredmény-megjelenítés eszközei, ciklus- és elágazásszervezés. Strukturált programozás, eljárások és függvények, különböző adattípusok használata. File-kezelés és file-szervezési módok. Rendezési és keresési algoritmusok. A programfejlesztés és hibakeresés eszközei. Tesztelés. Dokumentáció készítése.

3. Adatszerkezetek (20 óra)

Egyszerű és összetett adattípusok, logikai és halmazműveletek. A feladat megoldásához legjobban illeszkedő adattárolási mód megválasztása.

4. A számítástechnika matematikai eszközei (15 óra)

A számítástechnikában használatos számrendszerek (2-es, 8-as, 16-os számrendszer). Számábrázolás kettes számrendszerben, ennek pontossága és a számítások lehetséges hibái. Az adattárolás és átvitel helyességének ellenőrzése. Egyszerű logikai áramkörök tervezése és igazságtáblázatok.

5. Számítógép architektúrák (10 óra)

Számítógép-generációk. Főbb komponensek és perifériák. Az adatbevitel és -megjelenítés eszközei. Számítógép-hálózatok, adatátvitel és adatbiztonság. Operációs rendszerek. Adatbázis kezelés.

6. Alkalmazói programok használata (15 óra)

Könyvtári adatbázis, filekezelők, víruskeresők stb. Példák a legváltozatosabb területekről problémák megoldására (például irodai automatizálás, robotika, gyártás és folyamatvezérlés, mesterséges intelligencia, oktatás stb.)

Az emelt szint további témakörei (további 90 óra).

Számítástechnikai rendszerek tervezése. Objektum-orientált programozás. Összetett logikai formulák kiértékelése. Dinamikus adatszerkezetek: listák, fák. Rekurrenzio. Adatáramlás mélyebb vizsgálata. Digitális-analóg jelátalakítás. Adatvédelem.

Korábban említettem, hogy a számítástechnika tantárgy egy másik tárgyat, a 'Computing Studies'-t váltotta fel. A változtatást épp az indokolta, hogy korábban a számítástechnika túlságosan statikus, elméleti volt. A megújított tanmenet irányelveiben hangsúlyozza a gyakorlati megközelítés fontosságát valamennyi témakör esetében. Így erre mind a tanítás, mind a számonkérés során törekedni kell.

Tanítási módszerek

A tantárgy jellegéből fakadóan a tananyag elméleti és gyakorlati ismereteket is tartalmaz. Bizonyos részek tanítási sorrendje kötött, mert feltételezi a szükséges ismeretek meglétét, mások viszont szabadon elhelyezhetők a tanmenet tetszés szerinti helyén. Az órák szervezésében az bizonyult hasznosnak, ha két elméleti és két számítógép melletti órát tartunk. Ez jól illeszkedik a tantárgyi kettősséghez, lehetővé teszi a számítógéppark hatékonyabb kihasználását és az előkészített ismeretek alapján történhet a gyakorlati feladatok megoldása.

A legnehezebb feladat a programozás tanítása. A diákok eltérő képességekkel érkeznek, vannak egészen kezdők és haladók is. Ráadásul a tanulók némelyike vonzódik a programíráshoz, mások idegenkednek tőle. Itt jut szerephez az algoritmi-kus tervezés, mert nem közvetlenül egy konkrét programnyelven, hanem absztrakt eszközök például folyamatábra segítségével fogalmazzuk meg a probléma megoldást. Ezt legtöbbször az egyébként „gyengén programozók” is kedvelik és segítséget nyújt számukra a programkód megírásához. Azokat pedig, akik legszívesebben azonnal püfölni kezdenék a billentyűzetet, rászoktatja az átgondolt, áttekinthető programkészítésre. Néhány összekuszálódott és hibás program megírása után mindenki belátja, hogy az összetettebb programok komoly tervezést igényelnek.

A módszeres programozás megtanítása a tantárgy egyik központi feladata. Fontos, hogy már a kezdet kezdetén, egyszerű programokon mutassuk be a tervezés eszközeit, még akkor is, ha ilyenkor fölöslegesnek tűnhet az efféle előkészítés. Ha ugyanis a módszeres programtervezésre, a ki- és bemenő adatok helyes megválasztására csak a bonyolultabb programok elkészítésekor akarjuk megtanítani a diákokat, akkor már késő. Ebben a fázisban ezeknek a készségeknek már meg kell lenniük, hogy segítségükkel a bonyolult feladatot már (esetleg korábban megoldott) egyszerűbb részekre bontsuk fel.

Nehézséget jelent, hogy nincs egységes tankönyv. Több kötet is szerepel ugyan az ajánlott könyvek listáján, de igazából egyikük sem tartalmaz minden ismeretet és némelyik formailag is nehezen követhető. Ezért az anyagot sok forrásból kell összeválogatni, esetleg egy témát érdemes több feldolgozásban is a tanulók rendelkezésére bocsátani, hogy a szükséges ismereteket és szókincset jobban elsajátíthassák. Írásom végén közlöm azoknak a könyveknek a listáját, amelyeket a tanítás során hasznosnak találtam.

Érdemes megragadni minden lehetőséget, amivel a mindennapi élethez lehet kapcsolni a tananyagot. Ha a diákok külföldi csereprogramban vesznek részt, a tanulóknak kis tanulmányt kell készíteniük a meglátogatott intézmény számítástechnikai felszereltségéről, az alkalmazott programokról, a felhasználók köréről, egy esetleges könyvtári nyilvántartó rendszerről stb.

A különböző számrendszerek tanításakor feladatul lehet kitűzni olyan program elkészítését, amely elvégzi a számok átváltását egyik számrendszerből a másikba.

Az év közben beadandó programok témáját érdemes úgy megválasztani, hogy az elkészült program a diák számára hasznos legyen. Például egy történelmi

eseményeket, évszámokat nyilvántartó adatbázis nagyon hasznos lehet az érettségire való felkészüléskor.

Érdeemes megszervezni egy-egy kiállítás megtekintését is, ahol a tanulóknak alkalmuk lehet olyan eszközök és alkalmazások megtekintésére, amelyek az iskolában nem hozzáférhetők.

Az IB Computer Science tananyaga széles körű ismerteket ölel fel, ezek egy része az iskolában nem mutatható be. Egy egyetemi számítógépes központban vagy egy informatikai cégnél tett látogatás során lehetőség van nagy hálózatok és az Internet bemutatására, a tananyagban szereplő operációs rendszerek, adatbáziskezelő programok kipróbálására.

A dolgozatok elkészítésében elsősorban a korábban megírt érettségi dolgozatok jelentenek alapot. Szerepelnek még a programozási tudást ellenőrző kisebb feladatok és egy-egy témakört lezáró tesztek is.

Értékelés

Az IB többi tantárgyához hasonlóan az értékelés két részben történik. A külső értékelés az érettségi vizsga keretében központilag összeállított két dolgozat megírásából, a belső egy úgynevezett „Program Dossier” elkészítéséből áll.

Külső értékelés

A dolgozat kérdéseinek egy részére kötelező választ adni, mások pedig több kérdés közül választhatók.

A feladatok többsége gyakorlati jellegű, mint például: egy egyszerű algoritmus megírása, vagy egy kész algoritmus értelmezése, adott szempontok szerinti módosítása, vagy számábrázolással, logikai kifejezésekkel kapcsolatos számolás, vagy egyszerű file-kezelési feladat grafikus megoldása. Szerepelnek lexikális tudást ellenőrző kérdések, például:

- Neumann János szerepe a számítástechnikában,
- számítógéphálózatok fajtáinak jellemzése,
- egy strukturált programhoz kapcsolódó alapvető fogalmak,
- számítógép-vírusok jellemzői, az ellenük való védekezés módjai.

Egy tipikus vizsgakérdés az alábbi:

Egy kisvállalkozás menedzsere számítógépet vásárol. Te vagy az eladó, aki programcsomagokat is forgalmaz. Szeretnéd, ha a vásárló valamennyi programot megvásárolná a gépéhez. Írj két indokot az alábbi programok mindegyikéhez, amivel meggyőznéd őt arról, hogy szüksége lesz a használatukra: (a) Szövegszerkesztő, (b) Táblázatkezelő, (c) Adatbáziskezelő, (d) Levelezőprogram, (e) Kiadványszerkesztő.

Belső értékelés

A „Program Dossier” egy vagy legfeljebb három, a tanult magas szintű programozási nyelven elkészített és előírt szempontok szerint dokumentált programot tartalmaz. Ebben kell bemutatni, hogy a tanuló a gyakorlatban is elsajátította a programozás előírt elemeit és képes egy összefüggő, komolyabb program megírására.

A „dossier-program” témája tetszőleges. Egyetlen megkötés, hogy a programnak (programoknak) tartalmaznia kell a tanmenetben szereplő valamennyi programozási elemet és technikát. Használni kell egyszerű- és a felhasználó által

definiált adattípusokat, tömböket, rekordokat, eljárásokat és függvényeket. Szerepelnie kell file-kezelésnek, sorbarendezésnek vagy keresésnek. Az emelt szinten tanuló diák programjaiban ez kiegészül rekurzióval, mutató használatával, lista- és fa adatszerkezettel is.

Néhány példa „dossier-program” témakból, ízelítőül: határidőnapló program, hanglemezkatalógus, egyszerű szövegszerkesztő, teniszjáték, életjáték, függvény-ábrázolás...

A tanmenet 20 iskolai órát szán a „dossier-program” fejlesztésére és további mintegy 30-50 órányi egyéni munkát feltételez a tanulótól. A tanár a programkészítés minden szintjén segítséget nyújt a diáknak, de a programot a tanulónak egyedül kell elkészítenie.

A „dossier” nem csupán a programlistából áll, a programlista igazából csak „függelék”. A „dossier” szerkezetileg hat részre tagozódik, ezek a következők:

1. A feladat megfogalmazása és a megoldás módjának leírása.

Meg kell mutatni, hogy a tanuló megértette a feladatot és alkalmas módszereket keresett a megoldáshoz. Itt kell szerepelnie a megoldás elméleti hátterének, és le kell írni a program célját, valamint alapvető funkcióit.

2. Algoritmikus reprezentáció

A tanult algoritmusleíró eszközök segítségével részfeladatokra bontva a kiindulási problémát, meg kell tervezni a programot, hogy az könnyen átültethető legyen egy magas szintű programozási nyelvre. Az algoritmusnak jól érthetőnek és áttekinthetőnek kell lennie.

3. Programlista

Az algoritmust a tanult programnyelvre (többnyire Pascalra) kell implementálni, a megvalósításban felhasználva az adott nyelv lehetőségeit. Az egyes változók és eljárások szerepét megjegyzésekben kell megmagyarázni és figyelni kell az áttekinthetőségre.

4. Tesztelés

A tanulónak meg kell győződnie arról, hogy nem követett el programozási hibát és programját minden előre látható helyzetre felkészítette. Ezt az adott program jellegétől függően változatos tesztadatok bevitelével, szélsőséges feladatokra való alkalmazásával kell kipróbálnia, és az eredményeket itt bemutatnia (például kinyomtatott képernyőképek formájában).

5. Felhasználói dokumentáció

A program lehetséges használóinak könnyen érthetően be kell mutatni, hogy a program hogyan és mire használható.

6. Értékelés

Az elkészült programról a diáknak véleményt kell alkotnia: mik a felhasználhatóság határai, és hogyan lehetne a programot továbbfejleszteni.

Az évközi iskolai értékelés dolgozatok írásából, beadandó programok és projektek elkészítéséből áll. A tanuló ezek és órai tevékenységének alapján kapja az iskolai érdemjegyeket.

Összegzés

A tantárgy nagy anyagot fog át, bemutatva a számítástechnika összes fontos témakörét. Jól hasznosítható alapot ad a tájékozódásra a mai gyorsan változó informatikai világban. Azok számára a leghasznosabb, akik ilyen irányban kívánnak tovább tanulni, mert rengeteg olyan elméleti és gyakorlati ismerethez juttatja

a diákokat, amelyeket később jól tudnak kamatoztatni. A tananyag megújulása segített abban, hogy a korábban túlságosan elméleti jellegű tantárgy közelebb kerüljön a mindennapok számítástechnikájához és vonzó választási lehetőséget kínáljon az érdeklődő diákok számára.

A Nemzeti alaptantervvel összehasonlítva kitűnik, hogy az IB tanmenet minden elemet tartalmaz a magyar tananyagból, azokat jelentősen kiegészíti és egy sor további ismeretet is magában foglal. Az IB jól tud támaszkodni a NAT tananyagára, különösen a programozási ismeretek tekintetében, így messzebb lehet eljutni a diákokkal a két év során. Ugyanakkor az IB eszközei és módszerei jól hasznosíthatók a normál tagozatok oktatásában.

Az IB-számítástechnika tanítása felkészültséget és sok munkát igényel, ugyanakkor kihívást, amelyben tanár és diák egyaránt próbára teheti képességeit. Ez egyike azoknak a tantárgyaknak, amelyek növekvő fontosságuk miatt valószínűleg egyre komolyabb szerepet játszanak majd az IB érettségi tantárgyai között.

Az IB Computer Science tantárgy tanítása során használt források

Computing: An Active Learning Approach *P. Heathcote*, DP Publications
 A Glossary of Computing Terms Brit. Computer Soc., Cambridge University Press
 Computer Science *C. S. French*, DP Publications
 Understanding Computer Science *R. Bradley*, Stanley Thorne
 Introduction to Pascal and Structured Design *Dale and Orshalick*, Heath and Co.
 Computers and Applications *Daniel L. Slotnick*, Heath and Co.



Fekete Csilla (7. o.): A Szultán sátra Szigetváron 1566

Kritika-Figyelő

Recenzió helyett

- Beszélgetés a Jelentés a magyar közoktatásról 1995 című kötetéről¹ -

Az Országos Közoktatási Intézet 1996 tavaszán adta közre a *Jelentés a magyar közoktatásról 1995* című kötetet², amely sokoldalúan mutatja be az oktatás helyzetét. A fejlett polgári demokráciákban igen nagy hagyománya van az ehhez hasonló jelentéseknek, nálunk azonban most jelent meg ilyen először. Ezeknek az a céljuk, hogy a szakmai nyilvánosságot és az oktatásügy iránt érdeklődő adófizető polgárokat tájékoztassák a közoktatási rendszer állapotáról, arról, hogy valójában mire fordítják a költségvetés oktatásra szánt tételeit. Rendszeresen megjelenő jelentések, állapotleírások - azzal, hogy kemény adatokra épülő információk sorát adják közre - segíthetik az oktatásügy feletti társadalmi, állampolgári kontrollt.

Résztevők: *Gyarmati Szabó Éva* újságíró, a Népszabadság munkatársa; *Halász Gábor*, az Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központjának igazgatója, *Pokorni Zoltán*, a FIDESZ országgyűlési képviselője, az Országgyűlés Oktatási Bizottságának alelnöke, *Szép Zsófia* osztályvezető, Munkaügyi Minisztérium, *Szűdi János* főosztályvezető-helyettes, Művelődési és Közoktatási Minisztérium. A beszélgetést *Schüttler Tamás* vezette.

- *Mi volt a célja a Jelentés közreadásának?*

Halász Gábor: A magyar közoktatás OECD számára történő felülvizsgálata során a háttérelmézés készítésekor döbentünk rá arra, hogy mennyire hiányzik az, hogy nem rendelkezik az ország, a társadalom ilyen jellegű, rendszeresen nyilvánosságra kerülő elemzéssel. Egyébként az OECD Magyarország számára tett ajánlásai között is szerepelt, hogy meghatározott időszakonként készüljön a nyilvánosság számára olyan átfogó jelentés, amelyből tájékozódni lehet a közoktatás állapotáról. A kötettel elsősorban azokhoz kívántunk szólni, akiket a közoktatás rendszerszintű problémái érdekelnek, de ugyanakkor a tágabb nyilvánosságot, az átlagos társadalomtudományi műveltséggel rendelkező olvasót is tájékoztatni szeretnénk. A kötet előszavában megfogalmaztuk: azoknak szántuk a Jelentést, akik ténylegesen részt vesznek a közoktatás irányításában, akár úgy, mint döntéshozók, akár úgy, mint a közügyekbe bekapcsolódó állampolgárok. Ők meglehetősen sokan vannak azóta, amióta Magyarországon helyi ügy a közoktatás, amióta az önkormányzatok rendkívül komoly oktatásügyi döntéseket hoznak.

¹ A tanulmány az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködése keretében az OKI anyagi támogatásával jelent meg.

² Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 1996. 294 oldal.

- *A kötet kapcsán, azt hiszem, nem érdektelen felvetni azt, hogy tömeges-e az állampolgárok igénye arra, hogy beleszóljanak a helyi oktatásügyi döntésekbe. Mennyire van igény az oktatás feletti állampolgári kontrollra, elvárják-e az állampolgárok az ehhez szükséges információkat? Tart-e már ott a magyar polgár érettségben, hogy kontrollálni akarja - kontrollálni tudja - a közoktatást?*

Pokorni Zoltán: Biztos vagyok benne, hogy van erre igény, hiszen valóban ma egyre több polgár részese az oktatáspolitikának. Épp ezért nagyon fontos, hogy legyen egy ilyen összeállítás. Valóban, minden önmagára valamit adó országban meghatározott periódusonként kiadnak egy-egy részletes, alapos áttekintést az oktatás állapotról. Ez a kötet szerintem megfelel a polgári demokráciák e téren kialakult normáinak. Ám ebből az igényességből ered a Jelentés problémája is, nevezetesen az, hogy ez a vaskos, több száz oldalas kötet igazában nem alkalmas arra, hogy a helyi oktatáspolitikát kontrollálni szándékozó szülők haszonnal forgassák. A szülők sokkal inkább rövidebb, célirányos, a lényegét, a legfontosabb információkat kiemelő brosrúkat olvasnak. A most megjelent kötetnek nem ennek az igénynek kellett megfelelnie.

- *A nem szakértő, laikus állampolgároknak a kontroll gyakorlásához, a szükséges kompetenciák megszerzéséhez tehát másra lenne szükségük?*

Pokorni Zoltán: A társadalomban jelentős kompetenciák vannak, tehát nem helyes úgy feltenni a kérdést, hogy felnőtt-e már a magyar polgár ahhoz, hogy beleszóljon a közoktatás helyi és országos ügyeibe. A magyar polgár felnőtt ahhoz a helyzethez, amibe belekényszeríti őt az élet. A magyar szülők, a polgárok többsége igen jó érdekvédelempolitikai technikákkal rendelkezik abban a rendszerben, amely az övé, azokban a dolgokban, amelyekben igazán érdekelt: a tanító néni kiválasztásában, egy rossz igazgatóhelyettes megbuktatásában, az iskola belső - sokszor nem szép - világának változtatásában, és sorolhatnám tovább. Szabadjon megszöknie némileg a kérdésre adandó választ, és tennem egy megjegyzést. A kötet egyik hiányossága, hogy az iskola belső világa csak nagyon vázlatosan jelenik meg benne. Úgy tűnik, hogy a magyar közoktatás helyzetét, állapotát a makroszint, a nagy struktúra felől közelíti meg, és nem fordít kellő figyelmet arra, ami a szülőnek igazán fontos, nevezetesen nem szentel teret a gyerekek iskolai mikrovilágán belüli helyzetének. Éppen ezért ez a Jelentés alapvetően a makrostrukturális döntésekhez ad segítséget, és nem a több mint 20 ezer önkormányzati döntéshozó mindennapi tevékenysége számára. Természetesen ezeknek a szemléletét is formálhatja, de az őket feszítő napi konfliktusok megoldásához nem használható fel igazán. Persze ismételen hangsúlyozom, nem várhatjuk el ettől a kötetől azt, hogy az iskolaszékben vitatkozó szülőknek segítsen. Ez annak segít, aki meg akarja vizsgálni, hogy mi történik a közoktatásra szánt közpénzekkel, mennyire gazdaságosan és ésszerűen használják fel ezeket a forrásokat.

Gyarmati Szabó Éva: Miközben én is nagyon jónak tartom ezt a kötetet, úgy érzem, hogy szükség lenne egy olyan összeállításra is, amely közérthetően szól az átlagemberhez a közoktatásról, nem ennyire szaktudományi oldalról, hanem az élet oldaláról. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy legyen egy ilyen kötet, hiszen a közoktatásról nem áll rendelkezésre elegendő hiteles információ. Fontosabban: az információk számtalan helyen, szétszórva vannak, ezért a döntéshozók és a közoktatásba beleszóló vagy akár csak beletekinteni kívánó állampolgárok nem tudnak megfelelő módon, az egész rendszert is átlátva tájékozódni. Ez a rendezetlen helyzet, bármi-

Ilyen furcsa, a ránk szakadt szabadságból ered. Az ilyen és ehhez hasonló jelentéseket tartalmazó kötetek a rendezettség felé viszik a közoktatásról és a társadalom más alrendszeréről, területeiről származó szétszórt információkat. Ez a rendezettség nem egyszerűen csak a könnyebb tájékozódás miatt szükséges, hanem azért is, mert a rendszerezett – és persze politikailag nem szelektált, nem cenzúrázott – információegyüttes hatékonyabbá teheti az oktatásügyben a társadalmi kontrollt, az érdekérvényesítést is. Erre jó példa az iskolabezárások ügye. A sajtónyilvánosságban a legkülönbözőbb számok jelentek meg azzal kapcsolatban, hogy hány iskolát zártak be, hány pedagógust bocsátottak el. Az egyik lap a művelődési tárcától kapott adatokra hivatkozott, a másik a Belügyminisztérium információira, a harmadik pedig a Pedagógusok Szakszervezete nyilatkozatára. Így nem lehet nyomon követni, megtudni, hogy mi a valós helyzet. Az információk hiánya, rendezetlensége, esetlegesen eltorzítottsága gátolja vagy éppen deformálja az érdekérvényesítést.

Szép Zsófia: Nekem úgy tűnik, ma még nem túl nagy az igény a közoktatás feletti állampolgári, társadalmi kontroll gyakorlására, tehát nem elsősorban ezért van szükség a kötetre, hanem a lakosság általános tájékoztatása érdekében. Nemrégiben készítettünk egy felmérést arról, hogy elegendő információ áll-e rendelkezésükre a tanulóknak, az iskoláknak a pályaválasztáshoz. Meglepő módon a szülők és a diákok egyaránt meglehetősen elégedettek az információmennyiséggel. Ugyanakkor nekem az a véleményem, hogy nagyon kevés az az információ, amit az iskolák és a tanulók kapnak. Az ilyen jellegű kötetre, a makroszintű áttekintésekre épp azért van szükség, hogy ezen a téren igényesebbé tegyünk az érdekelteket, a tanárokat, a diákokat. Hogy lássák, az őket közvetlenül körülvevő környezetre vonatkozó információk nem elégségesek a tájékozódáshoz.

A kötet kapcsán szeretnék szólni az állampolgár és az állam működésére vonatkozó információk viszonyáról. Az állam ugyanis évről évre meglehetősen sok statisztikai információt gyűjt be, amelyeket aztán nem áramoltat vissza oda, ahonnan begyűjtötte. Egyrészt az államigazgatási és -irányítási szintekre kellene differenciáltan visszaáramoltatni a megfelelő információkat. Tehát mást kellene adni a tárcáknak, mást a megyei vagy a helyi önkormányzatoknak és egészen mást az iskoláknak. Begyűjtik az adatokat, és az adatszolgáltatók nem tudják, hogy mi lesz ezeknek a sorsa, pedig az adatgyűjtőnek bizony kötelessége lenne valamilyen formában visszaszolgáltatni azt a statisztikai összegzést, ami a beküldött egyes adatok alapján készült. S itt nemcsak az intézmények, hanem az állampolgár tájékoztatását is ugyanolyan fontosnak érzem. Ezzel a visszacsatolással fejleszthető az állampolgárnak az információk, adatok iránti érdeklődése, fogékonysága, s áttételesen ezzel fokozható lenne az ügyekbe való beleszólásának, az érdekérvényesítésének az igénye. Épp ezért sokféle jelentésre, rétegspecifikus kiadványra lenne szükség, amelyben az adott körnek megfelelő nyelvezettel és részletzettséggel kellene bemutatni a közoktatás, a szakképzés állapotát, a munkaerőpiacra, a képzési igényekre vonatkozó adatokat. Természetes, hogy egyetlen kötettel nem lehet kielégíteni ezt a nagyon differenciált szükségletet.

Szűdi János: Úgy látom, hogy az adott pillanatban egy makroszinten elemző kötetre volt szükség. Egy kicsit talán későn is jelent meg ez a kiadvány, hiszen az államháztartási reform évek óta az ország előtt áll, s annak a keretében a közoktatást nagyon súlyosan érintő döntéseket kell meghozni. El kellene tudni dönteni, hogy túlméretezett-e a közoktatási rendszer vagy sem, el tudja-e látni a gyerekek iskolázását, vannak-e benne tartalékok, amelyeket le kell, le lehet építeni, vagy éppen

ellenkezőleg: vannak területei, amelyek fejlesztésre szorulnak. El kellene tudni dönteni azt is, hogy ez a rendszer tényleg olyan rossz-e, mint amilyen hírek napvilágot látnak róla, vagy a tanítás, az ismeretnyújtás, a nevelés oldaláról szemlélve valójában jó a közoktatás teljesítménye. Ez a kötet a makroszintű döntéshozók, az országgyűlési képviselők, az oktatásügyben, annak finanszírozásában érdekelt tárcák szakemberei számára szükséges, ugyanis információk nélkül nem lenne szabad dönteni egy sor kérdésről. Elég utalni az egyik legneuralgikusabb pontra, a kistélepülések ügyére. Az adatok alapján lehet és kell dönteni arról, hogy az államháztartási reform keretében ezek területén lehetséges-e leépítés.

Pokorni Zoltán: Abban úgy tűnik, egyetértünk, hogy a makroszintű információnyújtás mellett szükség van az oktatásügyben érdekelt különböző rétegek tájékoztatására. Különösen fontosnak érzem én is az oktatásügyi döntéshozók szakoldali informálását. 20-30 ezerre tehető azoknak a száma, akik ma nap mint nap közoktatási döntéseket hoznak szerte az országban önkormányzati oktatási bizottságok, iskolaszékek tagjaiként vagy vezetőiként. A kialakult rendszer lényegéből következően ma ezek a polgárok irányítják az oktatásügyi napi folyamatait. S némiképp groteszk az, hogy ezek az emberek jó esetben a tévéhíradó időjárás-jelentés előtti kis színes híreiből tájékozódhatnak a közoktatásról, mert a sajtónak nincs olyan sokszínű palettája, amely őket is kiszolgálja. Léteznek tudományos kutatóknak és pedagógusoknak szóló szakfolyóiratok, de az oktatási döntéshozók tájékoztatását, képzését szolgáló sajtóorgánium nem létezik. Mint ahogy nincsenek olyan újságok sem, amelyek a szülőket tájékoztatnák iskolakínálatról, pályaválasztási lehetőségekről, a gyermekeik érdekeinek érvényesítéséhez szükséges adatokról, információkról, nem fejleszti egyetlen folyóirat sem az iskola világa szempontjából fontos ismereteiket. Ezt természetesen nem ennek a kötetnek kell magára vállalnia, ez több intézmény többféle tájékoztatási munkájának az összehangolását igényli.

- Térjünk vissza ehhez a kötethez, a Jelentéshez. Miben lehetne más, mi az, ami szakmailag kifogásolható?

Pokorni Zoltán: A kötet a mai állapotokhoz képest kicsit steril képet mutat. Nem állítom, hogy megszépíti a valóságot, de a feszítő, a drámainak tűnő pontokat nem mutatja be kellően, mint ahogy nem tárja fel azokat a konfliktusokat sem, amelyek az államháztartáson belül az oktatási ágazat és más ágazatok között feszülnek. Nem elemzi a jelentés a probléma súlyának megfelelő mélységben azt, hogy a közoktatási rendszer méretei, költségigényei hogyan viszonyulnak a magyar gazdaság teljesítőképességéhez. Nem rajzol világos képet arról, hogy a gazdaság teljesítményeihez képest mennyire túlméretezett a rendszer, s nem világos az sem, hogy az európai integráció milyen mértékű és hatékonyságának növelése milyen irányú szűkítést tesz majd szükségessé a rendszeren belül. Nem jelenik meg olyan alaproblémáknak a bemutatása, mint például a nagyvárosokban végbemenő képzési kínálatnak a szűkítése vagy az oktatási rendszeren belül egyre erősödő társadalmi szelekció. Ez nem valamiféle tudatos elhallgatás, információ-visszatartás, hanem sokkal inkább a makrostrukturális, tudományos megközelítésből eredő sterilitás. A statisztikai adatbázis nem is mindig jelzi érzékletesen ezeket a jelenségeket, ezért egy ilyen jelentés keretei között valószínűleg szükség lenne a mikrofolymatok, a mindennapi oktatásügyi valóság megragadására is.

Halász Gábor: A kötet kapcsán kibontakozó beszélgetés egyre inkább arról szól, miként működjék, milyen legyen az oktatásügyi nyilvánosság. Nagyon örülök,

hogy ez került a középpontba, már csak azért is, mert noha már szoltam arról, hogy az OECD igényelte ezt a fajta, a polgári demokráciákban rendszeresen közzéteendő jelentést, de igazában ez az általunk összeállított dokumentum nem egészen azonos az OECD által ajánlottal, mivel ez nem egy kormányzati jelentés. Az anyag más műfajban fródot. A műfaj éppen azért olyan, amilyen, mert elsődlegesen a nyilvánossághoz akar szólni, tehát van mögötte egy feltételezés arról, hogy milyen is az oktatásügyi nyilvánosság Magyarországon. Három olyan elemét emelném ki ennek a nyilvánosságnak, amelyeket fontosnak tartok, s amelyeket számításba vettünk a kötet szerkesztésekor. Az egyik, hogy az oktatásügyi nyilvánosságnak tényekre kell épülnie. Ez tehát egy tárgyilagos nyilvánosság, ami azt jelenti, hogy a nyilvánosságban végbemenő kommunikációnak adatokra, korrekt forrásokra kell épülnie. A második fontos eleme, hogy releváns kérdésekről kell zajlania a kommunikációnak, a diskurzusnak. Ennek érdekében el kellett döntenünk, hogy melyek a valóban fontos, nagy kérdések, s melyek tekinthetők részlekedéseknak vagy a nyilvánosság egésze szempontjából jelentékteleneknek. A harmadik sajátossága ennek a nyilvánosságnak, hogy a keretei közötti kommunikációnak mérleget, elemző stílusban kell folynia. Vagyis olyan vitáknak kell zajlaniuk ebben a nyilvánosságban, amelyekben érvek állnak szemben érvekkel, és ezekről az érvekről kell vitakozniuk a nyilvánosság szereplőinek. Ugyanakkor tudjuk, hogy a valóságban az érvek mellett mindig érzelmek, érdekek, értékek állnak egymással szemben. A kötet szerkezetének, stílusának kialakításakor bennünk is felmerült a kérdés, hogy mennyire lehet racionálisan bemutatni a mai magyar oktatásügyi helyzetet. Valóban igaz az, amit *Pokorni Zoltán* említett: ha elkezdjük racionálisan elemezni a valóságot, akkor egyszersmind „dedramatizáljuk” is azt, ez az objektív analízis hatása. S az is igaz, hogy amennyiben a valóságban súlyos, mondhatni drámai problémák vannak, mindig kockázatos ez a fajta objektív, racionális megközelítés. Számomra azonban úgy tűnik, hogy a *Pokorni Zoltán* által hiányolt súlyos problémák: az iskolabezárások, a szelekció és az egyenlőtlenség kérdése nyomatékosan megjelennek a könyvben. Az igazsághoz azonban hozzátartozik, hogy amikor az Akadémia Pedagógiai Bizottságában egy, a mostanihoz némileg hasonló vitát tartottunk a kötetről, az egyik kritikai észrevétel szerint a túlságosan strukturált, logikus szerkezet mintegy megátolja azt, hogy a valóság történései a maguk eredetiségében, drámaiságában megjelenjenek.

– *Nekem némiképp ellentétes a véleményem – talán megbocsátható a vitavezető véleménynyilvánítása – éppen úgy látom, hogy a kötetben kemény adatok párosulnak politikai elemzésekkel, közvélemény-kutatási adatokkal, a Monitor-vizsgálat mérési eredményeivel, azaz „kemény” adatok viszonylag „lágyabb” információkkal. Számomra ez a sokszínűség azonnal felvet egy kérdést: szabad-e egy ilyen jellegű kötetet – amely nem kormányzati jelentés – ilyen vegyes műfajúan közzétenni?*

Gyarmati Szabó Éva: Szerintem a kötet műfajilag nagyon egységes, koherens. A kötetben tények vannak, amelyeket különböző forrásokból gyűjtöttek egybe a szerkesztők. Azt külön pozitívumnak tartom, hogy az elemzések nem erőltetnek rá az olvasóra preconcepciót. Azt az észrevételt, amely szerint a legkritikusabb mai problémákra vonatkozó adatok, információk – pedagóguslétszám-csökkenés, iskolabezárás, gyermeklétszám-alakulás – nem szerepelnek a kiadványban, nem tartom helytállónak. Kétségtelen, a legfrissebb adatok hiányoznak, de az 1995. szeptemberi állapotot rögzíti az idevonatkozó fejezet. Számomra, aki az oktatásügyi nyilvánosság egy sajátos területével, a tájékoztatással foglalkozom, már az is

nagy segítség, hogy a kötet jelzi, mivel egészítsem ki a pár hónappal vagy esetleg egy évvel korábbi adatokat, milyen konkrét adatoknak nézsek utána.

Pokorni Zoltán: Én a kötet erényének tartom azt, hogy különböző mérések eredményei kerültek egymás mellé. Kifejezetten jónak tartom azt, hogy az oktatás minőségére, hatékonyságára utaló Monitor-jelentés adatai párosulnak nemzetközi összehasonlító adatokkal és a magyar társadalom oktatásra vonatkozó értékelését tükröző közvélemény-kutatási eredményekkel. Ez azért lényeges, mert – ahogy *Szűdi János* is említette – a magyar társadalomban él egy kép, mely szerint az oktatás meglehetősen rossz. Ehhez képest azt látjuk, hogy ha a magyar oktatás hatékonyságát, eredményességét mérjük, akkor – a közvélekedéssel ellentétben – nagyon is jónak tűnik. Ilyen esetben meg kell vizsgálni azt, hogy mi az oka ennek a furcsa kettősségnek, mennyiben felelős ezért a tájékoztatás, mennyiben felelős a politika. Én is úgy érzem, hogy a kötet nem manipulálja a különböző adatforrásokat. Nagyon fontosnak tartom azt, amire *Szép Zsófia* az előzők során utalt, valóban nem elegendő csak az információkat közzétenni, mintegy odazúdítni a különböző felhasználói, döntéshozói szintekre. Hiszen korábban is volt oktatásügyi statisztika, rengeteg kötetet adtak ki az oktatásügyben is. Tudomásul kell venni, hogy az információs társadalom nem azt jelenti, hogy sok információ van, hanem azt, miként tudjuk ezeket kezelni, értelmezni, ütköztetni. Ez az, amit ma még nem tudnak a döntéshozók. E nélkül a kompetencia nélkül ugyanis egyrészt nem tudnak az adatokból jó következtetéseket levonni azok, akiknek különböző szinteken dönteniük kell, másrészt kísért annak a veszélye, hogy inkoherens adatok egymás mellé állításából torz, manipulatív következtetéseket vonhatnak le azok, akiknek nem érdekük a döntéshozók valóságos informálása. Hangsúlyozom, ebben a kötetben a szerzőktől – lévén tudósok, kutatók – távol áll ez a szándék. Jól jellemzi ezt az a tény, hogy végtére is a kötet szerzői nem próbálják minősíteni a magyar közoktatást, azaz nem állítják, hogy nagyon rossz a helyzete, de ugyanakkor nem próbálják meg rózsaszínűre festeni a képet. A minősítést, az értékelést alapvetően az olvasóra bízzák.

Halász Gábor: Ez a minősítési dilemma végigkísérte a kötet tanulmányainak írását és a szerkesztés egészét, de végigkísér minden olyan elemzést, amelyben leírjuk és bemutatjuk, hogy milyen a magyar közoktatás, milyen irányba haladnak a most zajló folyamatok. A dilemma lényege: süllyedő hajó-e a közoktatás vagy pedig olyan hajó-e, amely viharban halad, s ennek következtében megváltoztak a korábban adott koordináták, megváltoztak a kikötők pozíciói, megváltoztak a csillagok által közvetített információk, de mindezek ellenére remény van a túlsó part elérésére. Több tanulmány szerzője is hangsúlyozza azt, hogy mindkét tendencia jelen van a közoktatásban. Egyfelől van egy erőteljes dezintegrálódási folyamat, másfelől pedig zajlik egy eredményesnek tűnő alkalmazkodási folyamat. Jóllehet nem akartuk minősíteni a közoktatás állapotát, de fel akartuk hívni a figyelmet a kötetben az alkalmazkodási folyamat meglétére, eredményeire, mivel ezt sokkal ritkábban vesszük észre. Mintha manapság a dezintegrálódási tendenciákra összpontosítanánk sokkal erőteljesebben.

Szűdi János: A kötetbe bekerült tanulmányok részletes háttérelmzésekre épülnek. A közoktatásról kialakult helyzetkép akkor lesz még teljesebb, ha egy szűkebb kör számára ezeket is hozzáférhetővé teszik a kötet szerkesztői. Szó volt arról, hogy a Jelentés a magyar közoktatásról 1995 kötet nem hivatalos kormány-

zati jelentés. Ezt azért fontos hangsúlyozni, mert így a szerzők sokkal szabadabban gondolkodhattak, mintha egy hivatalos kormányzati jelentés számára fogalmazták volna meg mondanivalójukat. Úgy vélem azonban, hogy ez a kötet – és remélhetőleg az ennek nyomán két évente megjelenő továbbiak – nem mentesíti az államot attól, hogy a szétesett és jelenleg szinte egyáltalán nem működő statisztikai adatszolgáltatási rendszert helyreállítsa. Ismervé az imént említett háttér tanulmányokat, biztos vagyok benne, hogy akiknek nem hivatalos adatokra van szükségük, azok e két kötetből – a statisztikai rendszer működésékeltségére ellenére – megfelelően tudnak majd tájékozódni.

Halász Gábor: Valóban igaz, hogy megkönnyítette a szerzők és a szerkesztők dolgát az, hogy a Jelentés nem hivatalos kormányzati anyagként készült. Ha kormányzati kiadványként jelent volna meg az anyag, akkor ez elkerülhetetlenül az analitikus oldal beszűküléséhez vezetett volna. Ugyanakkor egy kormányzatnak viszont érdeke, hogy készüljön ilyen jellegű analízis, elemzés a rendszerről, amit nem végezhet el direkt módon kormányzati pozícióból. Ezért is támogatta a munkát a művelődési kormányzat.

Szép Zsófia: Azt hiszem, hogy ilyen színes, sokféle műfajt, sokféle témát felölelő kötetre szükség van. Átérzem a kötet szerkesztőinek ezzel kapcsolatos dilemmáját, mivel mi a Munkaügyi Minisztériumban ugyanezzel a dilemmával kerülünk szembe az immár negyedik éve megjelenő szakképzésről szóló hasonló jellegű, talán nem ilyen terjedelmes, de azért a rendszer egészét átfogó kiadvánnyal is. De ugyanígy állandó műfaji gondokat okoznak a különböző kisebb kiadványok, tájékoztatók. Az évkönyv esetében elsősorban információkat, tárgyilagos elemzéseket adunk közre, mert úgy véljük, hogy minisztériumként nem lenne célszerű egyes véleményeket, minősítéseket közzétenni, ezeknek a folyóiratokban cikként, X. Y. véleményeként kell megjelenniük.

– *Befejezésként: milyen tanácsokat adnának az 1997-es kötet szerkesztőinek, mit változtatnának az újabb kötet szerkezetén, tartalmán?*

Szűdi János: Azt hiszem, az önkormányzatok jelenlegi státusából következően a közoktatást nem lehet igazán rendszernek tekinteni, mivel a helyi önkormányzatok szabadon rendelkeznek a közoktatási intézményeikkel. Az önkormányzatok egymástól függetlenül alakíthatják, fejleszthetik a saját intézményeiket, ami azzal járhat, hogy területileg jelentős eltérések lehetnek a közoktatási intézményhálózat jellemzőiben. Amennyiben a közoktatási törvény módosítása során elfogadják a helyi fejlesztési tervek kötelező elkészítésére vonatkozó javaslatot, akkor javasolnám, hogy ezeknek a fejlesztési terveknek az elkészítéséhez próbáljon adatokkal, információkkal segítséget nyújtani a kötet. Az lenne kívánatos, hogy a tervszerűség és az összehangoltság domináljon az önkormányzatok közoktatási döntéseiben.

Gyarmati Szabó Éva: Az a tapasztalatom, hogy sok helyen hiába vannak az önkormányzatok számára bizonyos információk elérhető távolságra, mégsem nyúlunk értük, mert – ahogy már szó volt róla – nem az önkormányzatokban dolgozó laikus állampolgárok nyelvén vannak megfogalmazva. Az önkormányzati embereket nagyon egyszerű, közérthető módon kellene megszólítani, felhívni a figyelmüket a kötet adataira. Azt is el tudnám képzelni, hogy a kötetben belül az önkormányzati képviselők számára lenne egy rövid, a kötet tartalmát ismertető fejezet.

Pokorni Zoltán: Először egy megjegyzés *Gyarmati Szabó Éva* javaslatához. Ha laikus döntéshozatal van az önkormányzatokban, akkor ott először valóban értékelni kell, hogy melyek azok a létező kompetenciák, amelyekkel a laikusok valóban rendelkeznek, és nem úgy kell közelíteni hozzájuk, hogy miért nem nőttek föl azokhoz a „szakmai magasságokhoz”, amelyekkel mi pedagógusok, igazgatók, oktatáskutatók rendelkezünk. A laikus döntéshozóknak is megvan a maguk nagyon racionális, nagyon stabil értékrendjük, s megvannak a maguk érvei amellett, hogy miért úgy döntenek, ahogy döntenek. Elengedhetetlen tehát az, amire *Gyarmati Szabó Éva* utalt. Azaz növelni kell a laikus döntéshozók kompetenciaszintjét, és nem a laikus döntéshozatalt kellene korlátozni, esetleg kiiktatni. Ezeknek az oktatásügyi döntéshozóknak a kompetenciaszintjét hivatottak növelni a napi- és heti lapok oktatáspolitikai mellékletei, de ezt elő kell segíteni különböző kiadványsorozatokkal, esetleg egy képzőintézet létrehozásával is. Ezeket az embereket nagyon nagy körültekintéssel, nagyon finoman és nem az agymosás szándékával kell fejleszteni, formálni. Ezt azonban ettől a kötetől botoság lenne elvárni. Viszont az elvárandó ettől a kötetől – és itt próbálok válaszolni arra, hogy mit kellene megfontolni a 97-es kötet összeállításakor –, hogy nem a társadalmi igényeket kell befolyásolni a kötetten keresztül, hanem erőteljesebben meg kell jeleníteni a létező társadalmi igényeket. Fontos lenne megjeleníteni azt, hogy a munkaerőpiac milyen igényeket támaszt az oktatás különböző szintjeivel kapcsolatban. A most megjelent kötet ugyan foglalkozik a közoktatás és a felsőoktatás kapcsolatával, de mindezt a közoktatás szemszögéből vizsgálva. Ugyanakkor nem mutatja be azt, hogy hogyan tekint a felsőoktatás a közoktatásra, hogyan értékeli a maga érték- és elvárásrendszerében a közoktatás működését és teljesítményét. Ugyanígy áll a helyzet a közoktatás és szakképzés, közoktatás és munkaerőpiac relációkban, azaz mindezeket a viszonyrendszereket a közoktatás felől elemzi csak a kötet, jó lenne, ha sor kerülne a fordított megközelítésű elemzésre is. Minden bizonnyal ezek a típusú jelentések a jövőben is szükségesszerűen makroszintű elemzésekre épülnek, de itt vannak olyan elemek, amelyek nem kellően hangsúlyosak vagy hiányoznak. Különösen hiányoznak az intézmények belső világára vonatkozó információk. Jó lenne tudni például azt, hogy milyen arányban fordulnak elő helyi konfliktusok az intézményekben, milyen arányúak a különböző devianciák, milyen az intézményekben a drog- és az alkoholfogyasztó fiatalok aránya stb.

Szép Zsófia: A makroszintű megközelítés fenntartása mellett meg kellene találni egy olyan szerkesztési megoldást, amellyel a kötet információi a helyi döntéseket is segítenék. Nevezetesen területi, megyei bontásokkal kellene kiegészíteni az országos adatokat. Az országot járva azt tapasztaltam, hogy a szakembereket az országos tendenciák mellett igazán a saját szűkebb környezetük adatai, helyzete, országos átlagokhoz való viszonyítása érdekli. Miután nagyon különböző a megyék iskolaszervezete, szükség lenne teret – esetleg önálló fejezetet – szentelni annak, hogy mennyire tér el a megyék oktatási szervezete különböző szempontok szerint. Érdekes lenne arról adatokat szerezni, hogy a megyei oktatási szervezetekben tapasztalható különbségek kialakulásában milyen tényezők játszanak szerepet; elemezni lehetne, hogy az eltérésekben a helyi oktatáspolitikai döntések vagy a spontán hatások játszanak-e nagyobb szerepet.

Halász Gábor: Az elhangzott javaslatok összhangban vannak a mi hiányrészeteinkkel. Az egyik ilyen – amelyről *Pokorni Zoltán* is beszélt – a közoktatáson kívüli alrendszerben megjelenő közoktatás iránti igények, elvárások rend-

szerzése és megjelenítése. Hasonló a helyzet az intézmények belső világának történéseire vonatkozó információkkal. Tulajdonképpen mindkét problémakörrel szeretnénk volna foglalkozni az első kötetben is, de ez két okból sem sikerült. Egyrészt azért nem, mert korábbi megközelítések foglyai voltunk, másrészt azért sem, mert ez az a pont, ahol a szerkesztő beleütközik az erre vonatkozó kutatások és adatok hiányába. Ugyanezért nem sikerült az említett, egyébként valóban nagyon szükséges területi adatokat közölni, pedig erre valóban nagyon nagy az igény.

Úgy tűnik a számomra, hogy egy második jelentést sokkal nagyobb feladat lesz elkészíteni, mint az elsőt. Részben azért, mert a kötet maga is indukál újabb, jelentősebb igényeket, elvárásokat, részben pedig azért, mert a közoktatási rendszerben a következő egy évben olyan folyamatok fognak végbemenni, amelyeknek az értelmezése, elemzése sokkal nehezebb lesz, mint az elmúlt időszakban zajlottaké. Sokat segítené az értelmező, elemző munkában, ha a közoktatás bonyolult történéseit egy gazdag és elmélyült szakmai kommunikáció övezné. Ez önmagában is nagyon fontos és szükséges lenne. A jelentés elkészültét azért segítené, mert egy szűk szerzői, szerkesztői team önmagában nem lehet képes arra, hogy minden folyamatot a maga teljességében tudjon elemezni.



Horváth Livia (7. o.): Születés

Melléklet

Az érettségi vizsga reformjának koncepciója¹

– Vitaanyag –

Az alábbiakban közreadott koncepciótervezetet a Művelődési és Közoktatási Minisztérium megbízásából az Országos Közoktatási Intézet Értékelési és Érettségi Vizsgaközpontja készítette. A tervezetet az MKM – a mellékelt kérdőívvel együtt – 1995 őszén elküldte minden középiskolának és felsőoktatási intézménynek azzal a céllal, hogy nyilvánítsanak véleményt az érettségi reformjával kapcsolatos tervezett változtatásokról.

Az érettségi vizsga két lehetséges funkciója

Az érettségi vizsga egyik lehetséges funkciója az, hogy bizonyítsa: mit és milyen szinten sajátított el a jelölt középiskolai tanulmányai során. Az erről szerzett bizonyítványt azok hasznosíthatják közvetlenül, akik érettségi után munkába állnak, és munkaadóik az általános műveltséget, illetve szakmai alpműveltséget tanúsító érettségi bizonyítványhoz kötik alkalmazásukat. Az érettségi vizsgának ez a funkciója retrospektív (visszatekintő), ebből kifolyólag nem szelektív. Elvileg tehát a teljes érettségiző korosztály kaphat érettségi bizonyítványt, ha teljesíti a vizsgakövetelményeket.

Az érettségi vizsga másik lehetséges funkciója a szelekció. Az, hogy kiválassza azokat a jelölteket, akik alkalmasak az egyetemeken, főiskolákon való továbbtanulásra. Ez a prospektív (előretekinthető) funkció egyelőre azért szelektív, mert a felsőfokú intézmények férőhelyeinek száma korlátozott, és az értelmiségi, szakképzetésből kikerülő alkalmazásában is véges a társadalom befogadóképessége.

A hazai érettségi vizsgában ez a két funkció sokáig nem kapcsolódott össze. Az érettségi vizsga csak a retrospektív (visszatekintő) funkciót teljesítette, bizonyítványt adott az elsajátított műveltségről. A prospektív (előretekinthető) funkciót a felvételi vizsgák töltötték be, az egyetemek és főiskolák maguk vizsgáztatták a jelölteket és válogatták ki azokat, akiket megfelelőnek láttak a továbbtanulásra.

Az utóbbi néhány évben azonban ez a munkamegosztás fellazult. A férőhelyek számának növekedése miatt egyre több egyetem és főiskola mond le a felvételi vizsgáról, és a középiskolai eredmények alapján veszi fel a hallgatókat. Mindez azt mutatja, hogy a felsőoktatási intézmények ugyan fenntartják a szelekció jogát maguknak, de az exkluzív egyetemeket (tudományegyetemek, orvosegyetemek), valamint a speciális képességeket igénylő intézményeket (művészeti, testnevelési egyetemek) kivéve, szívesen fogadják el a válogatás alapjául a középiskolai bizonyítványt.

¹ A tanulmány az OKI és az Új Pedagógiai Szemle együttműködése keretében az OKI anyagi támogatásával jelent meg.

Ez a jelenség egyben arra is utal, hogy a felsőoktatási intézmények jobban bíznak a középiskolai, mintsem az érettségi bizonyítványban, minthogy nem ez utóbbit tekintik a szelekció alapjának. A két bizonyítvány között az a különbség, hogy a középiskolai az összes tanult tárgyat tartalmazza, míg az érettségi csak néhány kötelező és választott tárgyat. Más szavakkal: a felsőfokú intézmények nagyobb előrejelző erőt tulajdonítanak a továbbtanulásra való alkalmasság szempontjából a széles alapú műveltségnek, mint a válogatott tárgyakban nyújtott teljesítménynek.

A megoldás az lenne, ha a középiskolai bizonyítvány és a felvételi vizsga között elhelyezkedő érettségi vizsga, mely jelenleg teljesen funkciótlan, egyesítené magában a szelekció funkcióját. Megbízható képet adna a jelöltek műveltségéről, és egyben a válogatás alapjául szolgálna azoknak a felsőfokú intézményeknek, melyek nem ragaszkodnak a felvételi vizsgához.

A két funkció egyidejű teljesítésének kérdései

Két funkció – kétfajta értékelési eljárás

A két funkció teljesítése más-más értékelési eljárást követel. Az elsajátított műveltségről kiadott bizonyítvány esetében, melynek célja nem a szelekció, hanem a műveltség meglétének tanúsítása, a teljesítményszinteket minősítő osztályzatok mögötti ponthatárok állandóak. A szelekció funkciója viszont csak akkor működik, ha évről évre meghatározzák a minősítetteknek azt a körét, amelyből az adott évben a felsőfokú intézmények felvesznek. A pontszámhatárok így minden évben változhatnak, attól függően, hogy milyen volt a jelentkezők teljesítménye, illetve mekkora a felsőfokú intézmények befogadóképessége.

A két értékelési eljárás közti különbség csak akkor jelentene problémát a két funkció egyidejű teljesítése szempontjából, ha az érettségi bizonyítványt nem feltételnek (a nemzetközi szakirodalom szóhasználatára szerint útlevelelnek), hanem jogosítványnak (vizumnak) tekintenénk. Más szavakkal: ha az érettségi bizonyítvány automatikusan továbbtanulásra jogosítana. Ez esetben ugyanis a felsőfokú intézmények mindenkorai igényei és lehetőségei változtatnák évről évre az általános és a szakmai alpműveltség kritériumait. Ha azonban az érettségi bizonyítványt csak feltétel (útlevel), ahogy a jelen helyzetben is, akkor ezek a kritériumok nem a felsőfokú intézmények aktuális igényeitől és lehetőségeitől függenek. A jelöltek teljesítményszintje alapján történő szelekció viszont továbbra is a felsőfokú intézmények hatáskörében maradna. Évről évre meghatározhatnák a jelentkezők teljesítményszintje függvényében azt a ponthatárt, melynek elérésével be lehet kerülni az adott felsőoktatási intézménybe.

Megbízhatóság és összemérhetőség

Ha tartósítani akarjuk azt a jelenlegi állapotot, mely a felsőoktatás extenzív fejlesztéséből ered, nevezetesen, hogy az egyetemek és főiskolák nagyobbik része a szelekcióban a középiskolai értékelésre támaszkodik, és egyben el akarjuk érni, hogy az érettségi vizsgaeredményeket tekintsék a válogatás alapjának, akkor az érettségi vizsgának megbízhatónak kell lennie. Az érettségi vizsga megbízhatósága a vizsgakövetelmények és a vizsgatelmények minősítésének összemérhetőségét (standardizációját) egyaránt megköveteli. A vizsgakövetelmények vonatko-

zásában ez azt jelenti, hogy azok országosan egységesek és nyilvánosak, továbbá lefedik mindazokat az ismereteket és képességeket, melyekre mint alapokra a felsőfokú intézmények, valamint a munkaadók igényt tartanak. Ugyanígy a vizsgateljesítmények minősítésének is egységes értékelésen kell alapulnia. A vizsgateljesítmények minősítése csak akkor tekinthető megbízhatónak, ha egységes, azaz országos skálán összemért teljesítményekre vonatkozik. Más szavakkal: a minősítés akkor megbízható, ha egy adott osztályzat vagy pontszám ugyanazt a teljesítményt fedi, függetlenül attól, hogy az ország melyik középiskolájában kapta a bizonyítványt a tanuló.

A vizsgakövetelmények két szintje

Az összemérhetőség azonban mint a megbízhatóság kritériuma, nem jelenti azt, hogy a vizsgakövetelmények meghatározásában ne vegyük figyelembe az érettségi vizsga két funkcióját. A bizonyítvány az elsajátított általános, illetve szakmai alapképességet tanúsítja, ez esetben a vizsgakövetelmények nem a főiskolák és egyetemek, hanem a munkaadók igényeihez igazodnak. A szelekció funkcióját azonban az érettségi vizsga csak akkor teljesíti, ha a vizsgakövetelmények a felsőoktatási intézmények elvárásait tükrözik.

A két funkció egyidejű teljesítése a követelményrendszer vonatkozásában azt feltételezi, hogy két szinten határozzuk meg az országosan egységes vizsgakövetelményeket: középszinten és haladó szinten. A középszinten meghatározott követelmények teljesítése a középiskolai végzettséggel elérhető műveltséget tanúsítja, a haladó szinten meghatározott követelmények teljesítése pedig a továbbtanulásra való alkalmasságot.

A két szinten meghatározott követelményeket természetesen nem lehet egy országos teljesítményskálán összemérni. A középszintű követelmények teljesítésének minősítésére is és a haladó szintű követelmények teljesítésének minősítésére is más, de országosan egységes teljesítményskálát kell használni.

A két szinten meghatározott vizsgakövetelmények nem az érettségi vizsga egészére, hanem az egyes vizsgatárgyakra vonatkoznak. A tanulók oldaláról nézve, nem az a választás tárgya, hogy a jelölt egészében középszintű vagy haladó szintű vizsgát kíván-e tenni, hanem az, hogy mely tárgyakból tesz középszintű vagy haladó szintű vizsgát. Abban nincsenek korlátok, hogy a vizsgatárgyai közül hányból vizsgázik haladó és hányból középszintű követelmények szerint. A tanulóknak joga van arra, hogy akár minden vizsgatárgyából haladó szintű vizsgát tegyen, mint ahogy arra is, hogy minden vizsgatárgyából középszinten vizsgázzon, illetve bizonyos tárgyakból közép-, más tárgyakból haladó szintű vizsgát tegyen.

A kétfajta középiskola és az érettségi vizsga

Az érettségi vizsga két funkciója nem kötődik kizárólag a klasszikus továbbtanulási irányba mutató gimnáziumhoz. A másik középiskola, a szakközépiskola szintén kettős feladatot teljesít az érettségi vizsgával: bizonyítványt ad és egyben lehetőséget a továbbtanulásra. A kétfajta középiskola között az a különbség, hogy a gimnázium tanterve az általánosan művelő tárgyak tanítására helyezi a hangsúlyt, a szakközépiskoláé pedig – irányától függően – a szakmai alapozó tárgyra.

A kétfajta középiskola tantervének közelítése a hazai oktatáspolitikában majd két évtizedes múltra tekint vissza. E mögött többek között a középiskolázás

tömegesedésének folyamata áll, melynek az a következménye, hogy az általános képzés időszaka megnyúlik, és a szakképzés a középiszkolázáson túli időszakra tolódik át. Ez a folyamat, noha elindult nálunk, egyelőre nem vezethet a kétfajta középiszkola egységesítéséhez, mert a középiszkolázás még messze nem teljes körű. Ebből kifolyólag él az igény, hogy legyen olyan középiszkola, mely nemcsak az értelmiségi előképzést, de a középfokú szakképzést is megvalósítja.

Mind ezek következtében a szakközépiszkola tantervének az elmúlt évek során az lett az egyik fő feladata, hogy egyensúlyt teremtsen az általánosan képző tárgyak és a szakképző tárgyak tanítása között. Ebbe az irányba tolja a Nemzeti alaptanterv bevezetése is, mely iskolafajtától függetlenül, a tanítási idő egy részében, közös tananyagot határoz meg a 16 éves korig tartó kötelező iskolázás végéig. Másik fő feladata pedig az lett, hogy a szakképző tárgyakat szakmai alapozó tárgyakkal váltsa fel. Ezt főként a gazdasági szerkezetváltásból következő igények indokolják, ami gyakori profilváltásra készíteti a munkavállalókat. Ez a váltás könnyebben megvalósítható a szakmai alapozó képzés, mintsem a szűk szakképzés talaján.

A fenti körülmények, továbbá az, hogy egyre több vegyes igazgatású (gimnáziumi és szakközépiszkolai osztályokat egyaránt működtető) középiszkola található az országban, jó alapot teremtenek az egységes középiszkolai érettségi bevezetéséhez. A vizsgakövetelmények két szinten történő meghatározása pedig megoldást kínál arra a problémára, amely a két iskolafajta profilkülönbségéből ered. Így a szakközépiszkolát végzett tanulók számára lehetővé válik, hogy az általánosan művelő tárgyakból tett közép- vagy haladó szintű vizsgaeredményük az országos teljesítményhez viszonyuljon, vagyis a gimnáziumi érettségivel valóban egyenértékű legyen. Emellett ugyanazon rendszeren belül a szakmai alapozó tárgyakból is tehetnek országos követelmények szerinti kétszintű érettségi vizsgát: középszinten a szakképzettségüknek megfelelő munkavállalás, haladó szinten a szakirányú továbbtanulás céljából.

Az érettségi vizsga szervezeti keretei

Központi vizsga – iskolai vizsga

A hazai érettségi vizsga jelenleg iskolai vizsga mind a két fajta középiszkolában. Az írásbeli feladatok ugyanakkor országosan egységesek, értékelésük központi útmutató alapján, de helyileg történik. A szóbeli feladatokat a központi ajánlások figyelembevételével a tanárok adják és ők is értékelik. Mind az írásbeli, mind a szóbeli vizsgák értékelését a vizsgabizottság külső elnöke ellenőrzi.

Ha a kettős funkciójú érettségi egyben egységes középiszkolai vizsgát is jelent, melyben alapkövetelmény, hogy a teljesítmények értékelése megbízható, azaz összemérhető legyen, akkor részben meg kell változtatnunk az érettségi vizsga szervezeti kereteit is. E tekintetben egyfelől azt kell mérlegelni, hogy milyen szervezeti formák biztosíthatják legjobban az országos vizsgakövetelmények és az egyéni vizsgateljesítmények összemérhetőségét, másfelől viszont azt, hogy az iskolák különböző profiljait és eltérő színvonalát tükröző helyi tantervi követelmények szerinti megmérettetésnek is helyet biztosítsunk az érettségi vizsgán.

E két szempontnak akkor tudunk eleget tenni, ha az érettségi vizsga mindkét szinten két részre tagolódik: központi vizsgára és iskolai vizsgára. A központi vizsga országos követelményekre és egységes feladatsorra épül. A központi vizsga

az iskolában zajlik, az értékelés azonban központilag történik, melynek eredményét az iskolák megkapják. Az iskolai vizsga a helyi követelményeken és a tanárok által kidolgozott feladatokon alapul. Az iskolai vizsga értékelését a tanárok végzik.

Írásbeli vizsga – szóbeli vizsga – egyéni tanulói munka

A központi vizsga mind a két követelményszint és minden vizsgatárgy esetében írásbeli vizsga, melyben a feladatok típusai – tantárgytól függően – feleletválasztásos, önálló választ igénylő vagy esszékérdések, illetve ezek kombinációi lehetnek. Az iskolai vizsga, annak függvényében, hogy milyen tantárgyról van szó, szóbeli vizsga: szóbeli feladatokból és/vagy egyéni tanulói munka bemutatásából, illetve annak megvédéséből áll.

A vizsgatárgyak rendszere

A vizsgatárgyak rendszerének kialakításakor elsősorban arra kell tekintettel lenni, hogy a rendszer megfelelő legyen az adott korosztály közös műveltségi alapjainak a tanúsítására, de egyszersmind elégséges mozgásteret adjon az egyéni leg eltérő pályairányok szerinti műveltség meglétének megállapítására is. Tekintettel azonban arra, hogy a vizsgakoncepcióval kapcsolatos vitákban a vizsgatárgyak rendszerének a kérdésében fogalmazódtak meg leginkább az eltérő álláspontok, nem egy, hanem három lehetséges változatot bocsátunk most vitára. Mindhárom változat leírásában ugyanazon szempontok mentén haladunk: meghatározzuk az érettségi vizsgatárgyak számát, valamint a kötelező, illetve a kötelezően választható és a szabadon választható tárgyak körét, továbbá a választhatóság szabályait.

„A” változat

Az érettségi vizsgatárgyak száma

Az „A” változat érettségi vizsgatárgyai számának meghatározásában a következők a mérlegelendő szempontok. Elsőként az, hogy a vizsgatárgyak összességükben elég széles körű információt nyújtsanak a jelöltek általános, illetve szakmai alapképzettségéről. Másodikként az, hogy a vizsgatárgyak száma elegendő mozgásteret nyújtson a kötelező tárgyak mellett a választható tárgyak bekapcsolására is. További szempont, hogy ne kelljen túl sok tárgyból vizsgáznuk azoknak a jelölteknek, akik munkába állás céljából tesznek érettségi vizsgát, ugyanakkor megengedhető legyen több tárgyból érettségizniük azoknak, akik a továbbtanuláshoz szükséges tárgyaik és pontszámaik számát növelni akarják. Ezeket a szempontokat figyelembe véve, e változatban minimálisan hat tárgyból kell, maximálisan pedig nyolc tárgyból lehet érettségi vizsgát tenniük a jelölteknek.

A kötelező és választható tárgyak köre, a választhatóság szabályai

Ebben a változatban az érettségi vizsga tantárgyi rendszere kötelező és választható tárgyak körére bomlik. A kötelező tárgyak közé egyrészt azokat érdemes bevenni, melyekre bármely pályairányt is választ a jelölt, a későbbiekben szükségese lehet. Ezek azok a tantárgyak, melyek továbbtanulás esetén is, munkábaállás esetén is, a megfelelő szintű kommunikációt biztosítják. A legáltalánosabban

használt kommunikációs technikák napjainkban a verbális és a kvantitatív kommunikáció. A verbális kommunikáció anyanyelvi és idegen nyelvi érintkezési képességeket feltételez, a kvantitatív kommunikáció pedig a matematikai nyelv használatát. Emellett ezek azok a kommunikációs területek, melyeken a jelöltek teljesítménye a legmegbízhatóbban jelzi előre azt az általános tanulási képességet, mely a továbbtanulásnál és a munkavállalásnál egyaránt a szakmai előrelépés lehetőségét megalapozza.

Másrészt azonban e változat tekintettel van a ma is erősen élő klasszikus műveltségfelfogásra, ezért az irodalmat és a történelmet is beveszi a kötelező tárgyak közé. Az irodalmat tradicionálisan az anyanyelvhez kapcsolva, a történelmet pedig külön kiemelve, mint a nemzeti identitástudatot átörökítő fontos tantárgyat. Ezekből a szempontokból az következik, hogy négy tárgy: az anyanyelv és irodalom (a többség számára ez a magyar), egy idegen nyelv (a nemzetiségek számára ez a magyar), a matematika, valamint a történelem minden érettségiző számára kötelező tantárgy legyen.

A választhatóság szabályainak kialakítása érdekében a középiskolában tanulható tárgyakat (beleértve a kötelező érettségi tárgyakat is) a következő csoportokba lehet sorolni:

1. *humán tárgyak* (anyanyelv és irodalom, idegen nyelvek, történelem, filozófia, közgazdaságtan, szociológia, képzőművészeti tárgyak, zeneművészeti tárgyak stb.);

2. *reál tárgyak* (matematika, fizika, kémia, biológia, földrajz, informatika stb.);

3. *szakmai alapozó tárgyak* (a szakközépiskolák profiljai szerinti kínálat).

A választhatóság szabályainak kialakításakor azt kell figyelembe venni, hogy a szabályok a választás számára ne csak korlátozott, hanem szabad mozgásteret is biztosítsanak. Más szavakkal: a választhatóság a kötelezően választható és a szabadon választható tárgyakra egyaránt vonatkozik. Tekintettel arra, hogy a kötelező tárgyak közül három a humán tárgyak körébe sorolható, a kötelező választhatóság egyetlen, de meghatározó szabálya e változatban az, hogy az ötödik vizsgatárgyat a reál tárgyak közül kell választaniuk a tanulóknak. A hatodik vizsgatárgyat a tanulók bármelyik tantárgycsoportból szabadon választhatják, csakúgy, mint a hetedik és nyolcadik vizsgatárgyat. Ismét hangsúlyozni kell azonban, hogy a vizsgatárgyak számának maximum két tárggyal való megnövelése a tanulók önálló döntésén alapul.

Összegezve: ezen megfontolás szerint a jelölteknek minimálisan hat tárgyból kell, maximálisan nyolc tárgyból lehet érettségizniük. Ezek közül négy tárgy kötelező, egy tárgy kötelezően választható és egy-három tárgy szabadon választható.

„B” változat

Az érettségi vizsgatárgyak száma

E változat érettségi vizsgatárgyai számának meghatározásában az a mérlegelendő pont, hogy ne kelljen túl sok tárgyból vizsgázniuk a jelölteknek, ugyanakkor összességükben mégis elegendő információt nyújtsanak az általános, illetve szakmai alpműveltségük szélességéről. A lehetséges műveltségterületeket figyelembe véve, e szempontból az látszik célszerűnek, ha hat tárgyból tesznek érettségi vizsgát a jelöltek.

A kötelező és választható tárgyak köre, a választhatóság szabályai

Az érettségi vizsga e változatban is úgy képes legjobban tanúsítani a közös és egyben az egyénileg eltérő pályairányok szerinti műveltség meglétét, ha kötelező és választható tárgyak körére bomlik. A kötelező tárgyak közé azokat érdemes bevenni, amelyekre bármely pályairányt is választ a jelölt, a későbbiekben szükség lehet. Ezek azok a tantárgyak, melyek minden területen: továbbtanulás esetén is, munkába állás esetén is, a megfelelő szintű kommunikációt biztosítják.

A legáltalánosabban használt kommunikációs technikák napjainkban a verbális és a kvantitatív kommunikáció. A verbális kommunikáció anyanyelvi és idegen nyelvi érintkezési képességeket feltételez, a kvantitatív kommunikáció pedig a matematikai nyelv használatát. Emellett ezek azok a kommunikációs területek, melyeken a jelöltek teljesítménye a legmegbízhatóbban jelzi előre azt az általános tanulási képességet, mely a továbbtanulásnál és a munkavállalásnál egyaránt a szakmai előrejutás lehetőségét megalapozza. Ezekből a szempontokból az következők, melyek minden érettségiző számára három kötelező tantárgy legyen: az anyanyelv (a többség számára ez a magyar), egy idegen nyelv (a nemzetiségek számára ez a magyar) és a matematika.

A választható tárgyak szabályainak kialakításakor e változatnál azt vettük figyelembe, hogy egyrészt a választható tárgyak köre lefedje az összes középiskolában tanulható műveltségterületet, másrészt a választás számára ne csak korlátozott, hanem szabad mozgásteret is biztosítson.

A középiskolában tanulható tárgyakat (beleértve a kötelező érettségi tárgyakat is) a választhatóság szabályainak kialakítása érdekében a következő csoportokba lehet sorolni:

1. *kommunikációs tárgyak* (anyanyelv és irodalom, idegen nyelvek, matematika);
2. *humán tárgyak* (történelem, filozófia, közgazdaságtan, szociológia, képzőművészeti tárgyak, zeneművészeti tárgyak stb.);
3. *reál tárgyak* (fizika, kémia, biológia, földrajz, informatika stb.);
4. *szakmai alapozó tárgyak* (a szakközépiskolák profiljai szerinti kínálat).

Az első csoport, mint láttuk, a kötelező vizsgatárgyakat tartalmazza, a további három csoport pedig a kötelezően és szabadon választható tárgyak körét. Minden jelöltnek ki kell választania a második-negyedik tantárgycsoportból két tantárgycsoportot, és ezeken belül egy-egy vizsgatárgyat. Ezek a kötelezően választhatóság szabályai. A hatodik vizsgatárgy pedig szabadon választható a jelöltek által mind a négy tantárgycsoportból. A szabad választásnak azért kell kiterjednie mindegyik tantárgycsoportra, mert csak így biztosítható, hogy egy tantárgycsoporton belül két vizsgatárgyat is választhassanak a jelöltek, azaz képet nyújtsanak pályairányultságukról. A szabadon választható tárgy tehát lehet még egy idegen nyelv, csakúgy, mint még egy humán, reál vagy szakmai alapozó tárgy.

Összegezve: ezen megfontolás szerint a jelölteknek hat tárgyból kell érettségizniük, melyből három tárgy kötelező, két tárgy kötelezően választható és egy tárgy szabadon választható.

„C” változat**Az érettségi vizsgatárgyak száma**

E változat érettségi vizsgatárgyai számának meghatározásában is az a legfőbb mérlegelendő pont, hogy ne kelljen túl sok tárgyból vizsgáznuk a jelölteknek, ugyanakkor összességükben mégis elegendő információt nyújtsanak az általános, illetve szakmai alpműveltségük szélességéről. A lehetséges műveltségterületeket figyelembe véve, e szempontból az látszik célszerűnek, ha e változatban is hat tárgyból tesznek érettségi vizsgát a jelöltek.

A kötelezően és szabadon választható tárgyak köre, a választhatóság szabályai

Ebben a változatban az az újdonság az előző két változathoz képest, hogy nincsenek kötelező, csak kötelezően és szabadon választható érettségi tárgyak. A választhatóság szabályainak kialakítása érdekében, a középiskolába tanulható műveltségterületeket figyelembe véve, az érettségi tárgyakat a következő csoportokba soroltuk:

1. *anyanyelv és idegen nyelvek;*
2. *matematika és informatika;*
3. *társadalomtudományi tárgyak (történelem, filozófia, közgazdaságtan, szociológia stb.);*
4. *természettudományi tárgyak (fizika, kémia, biológia, földrajz stb.);*
5. *művészeti tárgyak (irodalom, képzőművészeti tárgyak, zeneművészeti tárgyak stb.);*
6. *szakmai alapozó tárgyak (a szakközépiskolák profiljai szerinti kínálat).*

A kötelező választhatóság egyetlen szabálya az, hogy az első két tantárgycsoportból minden tanulónak kötelező egy-egy tantárgyat választania. A szabadon választható tárgyak köre viszont mind a hat tantárgycsoportra kiterjed, mert csak így biztosítható, hogy egy-egy tantárgycsoportból több tárgyat is választhasson a tanuló pályairányultsága megmutatására (például az anyanyelv mellett egy vagy két idegen nyelvet, a matematika mellett az informatikát, illetve több társadalomtudományi, természettudományi, művészeti vagy szakmai alapozó tárgyat).

Összegezve: e változat szerint a vizsgatárgyak száma hat, melyből kettő kötelezően és négy szabadon választható.

A vizsgatárgyak körének bővíthetősége

Figyelemmel a gimnázium és a szakközépiskola közötti, továbbá az azokon belüli tantervi különbségekre, melyek az iskolák tantárgyi rendszerének különbözőségeiben is megnyilvánulnak, nyitva kell hagyni a lehetőségeket arra, hogy a hagyományos érettségi vizsgatárgyak köre bővíthető legyen. Mégpedig nemcsak az iskolák, hanem a felsőoktatási intézmények és a munkaadók igényei szerint is. A vizsgatárgyak bővítésének szabályozásában, vagyis hogy milyen módon vehetők fel az egyes tantárgyak a vizsgatárgyak közé, számításba kell venni, hogy minden tantárgyi vizsgának van központi írásbeli része, akármelyik szinten is teszi le a tanuló. A központi írásbeli vizsga követelményeit pedig országosan egységesen kell meghatározni, csakúgy, mint a két szint teljesítményskáláját, melyeken a jelöltek eredményei országosan összemérhetők. Ezért ha egy adott középiskola kéri valamely

tantárgy vizsgatárggyá való nyilvánítását, akkor egyben kéri a központi írásbeli követelmények és feladatsorok kidolgozását is közép- és haladó szinten egyaránt. Az országosan egységes követelmények kidolgozása és a vizsgafeladatok bemérése hosszabb időt vesz igénybe.

Célszerű tehát szempontokhoz kötni egy adott tantárgy érettségi vizsgatárggya nyilvánításának lehetőségét. Ilyen szempont például, hogy profilszinten elégséges számú tanuló érdekében kérje az iskola, a felsőoktatási intézmények vagy a munkaadók egy része saját igényei szerint támogassa, a tantárgy mögött megfelelő szakmai színvonalú tanterv és elegendő, intézményesen biztosított tanulási idő álljon.

Az érettségi bizonyítvány

Az érettségi bizonyítvány az a dokumentum, amely nemcsak tanúsítja, de egyben minősíti is a jelölt tudását, eredménye tehát meghatározza szakmai előrejutása lehetőségét, akár továbbtanul, akár munkába áll. Ezért fontos, hogy egyszerű szerkezetű legyen, és azonos értékelési alapot jelentsen mind a felsőoktatási intézményeknek, mind a munkaadóknak. Ehhez tartalmaznia kell a vizsgatárgyakat; az egyes tárgyakból a választott vizsgaszintet; külön a központi írásbeli és külön az iskolai szóbeli vizsgák eredményét, valamint az összpontszámot.

Az egyes vizsgaeredmények pontozásában tükröződnie kell a közép- és a haladó szint, továbbá a központi írásbeli (országosan összemért: standardizált) és az iskolai szóbeli vizsgák (nem standardizált) különbségeinek. Nagyobb súllyal kell szerepelnie az összpontszámban a haladó szinten letett központi vizsgának, mint a középszintű központi vizsgának és az iskolai szóbeli vizsgáknak. Ugyanakkor meg kell határozni a minimális és a maximális összpontszámot is.

Az egyszerűséget és a hagyományt tekintetbe véve, az látszik célszerűnek, ha a pontszámok kiindulási alapjaként továbbra is az ötfokú skálát használjuk, melyben a kettes osztályzat a bukáshatár. A középszintű központi írásbeli vizsgák esetében a 2–5 pont kétszeres értéken számít (4–10). Ehhez jön hozzá a szóbeli vizsgák eredménye, melyben az ötfokú skála alapján adott pontok (2–5) nominálértéken számítanak.

A haladó szintű vizsgák eredményei a központi írásbeli esetében négyszeres (8–20 pont), az iskolai szóbeli vizsga esetében háromszoros (6–15 pont) súllyal számítanak.

A jelöltek többsége minden valószínűség szerint bizonyos tárgyakból középszintű, más tárgyakból haladó szintű vizsgát fog tenni. Ez esetben, a „B” és „C” változatban minimálisan megkívánt hat vizsgatárgyra vetítve, az összpontszám minimum 36 és maximum 210 pont között lesz. Ha viszont az „A” változat kerül elfogadásra, nyilván lesznek olyan jelöltek is, főként a tovább tanulni szándékozók közül, akik élnek a hetedik, illetve nyolcadik vizsgatárgy választhatóságának lehetőségével, így pontszámukat jelentősen megnövelhetik. (A két plusz vizsgatárgy esetén, nyitva hagyva, hogy közép- vagy haladó szinten teszik-e le a tanulók, minimum 12, maximum 70 pontot lehet még szerezni.)

A könnyebb érthetőség kedvéért bemutatjuk a jövőendő érettségi bizonyítvány szerkezetét, jelölve az elérhető legmagasabb pontszámokat. A vizsgatárgyak számát tekintve a maximummal, tehát a nyolc vizsgatárggyal számoltunk, tekintettel arra, hogy az „A” változatban erre megvan a lehetőség.

Érettségi bizonyítvány

Vizsgatárgy	Vizsgaszint		Részletpontszám		Együttes pontszám	Maximum pontszám	
	közép	haladó	központi írásbeli	iskolai szóbeli		közép 10+5	haladó 20+15
1.						15	35
2.						15	35
3.						15	35
4.						15	35
5.						15	35
6.						15	35
7.						15	35
8.						15	35
Összpontszám						120	280

Az értékelésnek ez a módja elég széles skálán tükrözi a különböző teljesítményeket, külön kezeli az országosan összemért és az iskolai szintű eredményeket, és a szelekcióhoz azonos alapokat nyújt mind a felsőoktatási intézmények, mind a munkaadók számára.

Az érettségi vizsga időpontjai és szervezésének módja

A központi írásbeli közép- és haladó szintű tantárgyi vizsgákat, minthogy a feladatok titkosak, minden iskolában azonos időpontban, május első hetében kell tartani. Az írásbeli vizsgákat az iskola tanárai felügyelik. A vizsgadolgozatokat az iskolák elküldik a vizsgaközpontba, mely köteles a pontszámokat május végéig az iskoláknak megküldeni. A pontszámokat az iskola váltja át – a központi útmutató szerinti ponthatárokat figyelembe véve – tantárgyanként osztályzatokra, melyek az érettségi bizonyítványba kétszeres, illetve négyszeres érteken kerülnek be, attól függően, hogy közép- vagy haladó szintű vizsgáról van-e szó.

Aki a központi írásbeli vizsgán bármely vizsgatárgyból megbukott, az adott tárgyból szóbeli vizsgára bocsátható, de nem kaphat érettségi bizonyítványt. Az írásbeli vizsgán bukott jelöltnek módja van az októberben azonos időpontban szervezett központi pótvizsgán az adott tantárgyból vagy tantárgykból ismét írásbeli vizsgát tenni, illetve a következő két évben az iskola következő évfolyamán végzetekkel együtt vizsgázni.

A szóbeli vizsgákat az iskolák maguk szervezik június első három hetében az általuk meghatározott időpontban. A szóbeli vizsgák tantárgyi vizsgák és nem feltétlenül osztályvizsgák, hiszen egy adott osztály tanulói különböző tárgyakból és különböző szinteken tehetnek vizsgát. A közép- és a haladó szintű tantárgyi szóbeli vizsgák egyaránt az iskola azonos tárgyat tanító tanáraiból álló vizsgabizottságok előtt zajlanak, az eredményeket ezek a bizottságok értékelik. A szóbeli vizsgán bukott jelölteknek ugyanolyan lehetőségei vannak, mint az írásbeli vizsgán bukottaknak. Pótvizsgázhatnak októberben vagy a következő két évben a kijelölt vizsgaidőpontokban.

A tantárgyanként, vizsgaszintenként, valamint az írásbeli és szóbeli vizsgánként elkülönített pontszámokat, továbbá az összpontszámot tartalmazó érettségi bizonyítványt az iskola állítja ki a jelölt számára.

Az érettségi vizsga vertikális kapcsolatrendszere

Az érettségi vizsga és a középiskola utolsó két évfolyama

Tekintettel arra, hogy a Nemzeti alaptanterv csak a kötelező iskolázásig, tehát a 10. évfolyam végéig határozza meg a közös művelődési anyagot a tanítási idő egy részében, az érettségi vizsga előtti utolsó két évfolyam tananyagát az egyes középiskolák helyi tantervei fogják szabályozni. A jelenlegi oktatáspolitikai törekvése az, hogy a központi szabályozást a középiskolák ez utolsó két évfolyamán a minimálisra csökkentsék. A tartalmi szabályozás vonatkozásában ez azt jelenti, hogy az oktatáspolitikai nem az ügyvezetett bemeneti (tantervi), hanem az ügyvezetett kimeneti (vizsgával történő) szabályozást részesíti előnyben. Más szavakkal: *nem a tanítási-tanulási utakat írja elő, hanem azokat a tudásterületeket és tudásinteket, melyeket a különböző tanítási-tanulási utakkal el kell érni.*

A vizsgával történő szabályozás a középiskolák utolsó két évfolyamának tantárgyi szerkezetére és a tanítás tartalmára is hatást fog gyakorolni. Valószínűsíthető, hogy a tantárgyi szerkezet a vizsgatárgyak rendszeréhez (lásd egyelőre a három változatot), valamint a vizsgaszintekhez (közép- és haladó szint) fog igazodni. *Ezért a tanítás szervezeti és órakeretei sokkal differenciáltabbak lesznek, mint jelenleg.* Ahhoz, hogy az iskolák a fenti igényeknek megfelelő differenciált oktatást meg tudják szervezni, már a 10. osztály végén tájékozódniuk kell arról, hogy a tanulók a kötelező tantárgyak mellett milyen vizsgatárgyakból és tárgyanként milyen szinten kívánnak vizsgázni.

Nyilván nagyobb óraszámban fogják tanulni a vizsgatárgyakat azok, akik a haladó szintet választották, és kevesebb óraszámban azok, akik középszinten kívánnak vizsgázni. Indokoltnak látszik, hogy a haladó szintű vizsgatárgyak átlagosan heti négy-öt óráskak, a középszintű vizsgatárgyak átlagosan két-három óráskak legyenek. Ez azt jelenti, hogy az egyes tanulók óraterhelése a vizsgatárgyak számától és a választott vizsgaszintektől függően igen eltérő lesz.

A tanítás szervezeti és órakereteit az iskolák a helyi tantervekben maguk fogják szabályozni. *Egészségvédelmi okokból megfontolandó azonban a testnevelési óra kötelezővé tétele, minimum heti két órában.* Emellett érdemes arra is gondolni, hogy azok számára, akik minden tárgyból középszintű vizsgát tesznek, tehát óraterhelésük a legalacsonyabb, az iskola biztosítsa a munkába állást megkönnyítő, gyakorlati jellegű tanfolyamokat vagy más, érdeklődés szerinti kurzusokat. Megfontolandó azonban, hogy a túl-, illetve alulterhelést elkerülendő, a központi szabályozás kiterjedjen-e a tanulók minimális és maximális heti óraszámának meghatározására.

A vizsgakövetelmények a tanítás tartalmát is nagymértékben befolyásolni fogják. A szóbeli vizsgák követelményeit mindkét szinten az iskolák maguk határozzák meg a helyi tantervek alapján. A központi írásbeli vizsgák esetében azonban más a helyzet. Az írásbeli vizsgakövetelményeket közép- és haladó szinten egyaránt központilag fogják meghatározni, ezért a vizsgarendszert érintő reformstratégia egyik legfontosabb kérdése az, hogy milyen súllyal esik latba a központi írásbeli vizsgakövetelmények meghatározásában a középiskolák véleménye. Minthogy a kimenetszabályozásból következő mindkét reformelem, a helyi tanterv és az egységes, kétszintű, standardizált érettségi új helyzetet teremt a középiskolák számára, az látszik célszerűnek, hogy az írásbeli vizsgakövetelmények véglegesítését egy széles körű egyeztetési folyamat előzze meg. A középisko-

lák szempontjából ez azt jelenti, hogy a központilag (tantárgyi bizottságokban) kidolgozott írásbeli vizsgakövetelményeket minden középiskolának meg kell kapnia véleményezés céljából. Ez lehetővé teszi, hogy az írásbeli vizsgakövetelmények még véglegesítésük előtt hassanak a helyi tantervekre, ugyanakkor a helyi tantervek is befolyásolhassák az írásbeli vizsgakövetelményeket.

Az érettségi vizsga és a felvételi vizsga

Az egységes, kétszintű, standardizált érettségi, az oktatáspolitikai szándéka szerint, megbízható alapot teremt a felsőoktatási intézmények számára a szelekcióhoz. Annak eldöntése azonban, hogy az egyetemek és főiskolák kívánják-e élni a felvételiztetés jogával, továbbra is a hatáskörükben marad. Az érettségi bizonyítvány, bármilyen minősítésű is, továbbra is csak feltétel, de nem jogosít automatikusan a továbbtanulásra. Minthogy azonban a felsőoktatási intézmények száma és ezzel együtt a befogadóképességük is növekedett, az várható, hogy az érettségi vizsga megbízhatóságának erősödése következtében az egyetemek és főiskolák egyre nagyobb része mond le a felvételi vizsgáról. Nem várható viszont, hogy a legnagyobb társadalmi előrelépést biztosító egyetemek (például orvos-egyetemek) és a speciális képességeket igénylő intézmények (például művészeti és testnevelési felsőoktatási intézmények) ne kívánják meg a felvételi vizsgát a jövőben is. Ezek a vizsgák azonban feltehetően át fognak alakulni, nem vizsgálva még egyszer azokat a tudás- és képességterületeket, melyekről az érettségi bizonyítvány is megbízható képet ad. A jelenlegi adatokból kiindulva, körülbelül 75%-ra becsülhető azoknak a továbbtanulóknak az aránya, akik megfelelő minősítésű érettségi bizonyítvánnyal a jövőben felvételi vizsga nélkül bekerülhetnek a felsőoktatási intézményekbe.

Azoknak az egyetemeknek és főiskoláknak, melyek teljes mértékben vagy részlegesen az érettségi bizonyítványra támaszkodnak a szelekcióban, időben nyilvánosságra kell hozniuk, hogy milyen tárgyakból milyen szintű vizsgákat és milyen minősítésű vizsgaeredményeket kívánnak meg a jelöltektől a felvételükhöz. Ezek az úgynevezett bekerülési követelmények nemcsak igény szintjük, hanem összeállításuk és pontozási rendszerük tekintetében is különbözőek lehetnek. Lesznek olyan felsőoktatási intézmények, melyek az érettségi bizonyítvány összpontszámát veszik alapul, megjelölve a bekerüléshez szükséges vizsgatárgyakat. De lehetnek olyanok is, melyek megelégednek bizonyos tárgyakból a középszintű vizsgákkal, miközben néhány tárgyból haladó szintű vizsgát kívánnak meg, megfelelő minősítéssel. Bizonyos felsőoktatási intézmények követik majd az érettségi vizsga pontozását, mások saját rendszerükben súlyozni fogják az egyes tantárgyi vizsgákon szerzett pontszámokat. Akármely szisztémát alakítanak is ki, a működés szempontjából az a fontos, hogy intézményenként a bekerülési követelmények viszonylag stabilak és még a vizsgatárgyak kiválasztása előtt a tanulók számára ismertek legyenek.

Míndezekből következik, hogy a felsőoktatási intézményeket is nagymértékben érinti az érettségi vizsga reformja. Támogatni azonban csak akkor fogják, ha a központi írásbeli vizsgakövetelmények kielégítik az elvárásukat. Ezért az érettségi vizsgával kapcsolatos reformstratégia második döntő pontjaként nemcsak arra kell tekintettel lenni, hogy a középiskolák véleményével egyeztetve legyenek a központi írásbeli vizsgák követelményei, hanem arra ugyanúgy, hogy a felsőoktatási intézmények igényeivel is találkozzanak. Elengedhetetlen tehát, hogy a központilag meghatározott írásbeli vizsgakövetelményeket minden egyetem és főisko-

la megkapja és véleményezhesse. Csak így biztosítható, hogy az érettségi követelmények és a felsőoktatási intézmények bekerülési követelményei még véglegesítésük előtt hatással lehessenek egymásra.

Az érettségi vizsga és az alpműveltségi vizsga

Azok a tanulók, akik a kötelező iskolázás lezárulása, tehát a tizedik évfolyam befejezése után nem kívánják tanulmányaikat a középiskolában folytatni, alpműveltségi vizsgát tehetnek a jelenlegi oktatáspolitikai elgondolások szerint. Ennek a vizsgának az a célja, hogy bizonyítványt adjon a Nemzeti alaptanterv által előírt közös műveltségi alapok elsajátításának szintjéről, így segítve az intézményszerű oktatásból kikerülőket a munkába állásban.

Lehet azonban egy másik funkciója is az alpműveltségi vizsgának. Nevezetesen, hogy a középiskolán belüli vertikális és horizontális átjáráshoz az elégséges műveltségbeli alapok meglétét tanúsítsa. Abban az esetben, ha egy fiatal mégis folytatni kívánja középiskolai tanulmányait egy-két év kihagyása után, az adott középiskola megkövetelheti az alpműveltségi vizsgáról szóló bizonyítványt, igényeitől függően, akár minősítéshez kötötteen is. Ugyanígy, ha valaki iskolát akar váltani a tizedik évfolyam után, a fogadó iskola alpműveltségi vizsgához, illetve annak minősítéséhez kötheti a tanuló átvételét.

Nincs azonban hierarchikus viszony az alpműveltségi vizsga és az érettségi vizsga között, azaz az érettségi vizsgára bocsátásnak nem feltétele az alpműveltségi vizsga. Ez ugyanis feleslegesen megkötőzné az érettségit tenni szándékozók többségének vizsgakötelezettségeit, ugyanakkor nem jelentene többletet a felsőoktatási intézmények bekerülési követelményeinek teljesítése szempontjából sem.

Az érettségi vizsga szervezeti háttere

Vizsgaközpont

A jelenlegi oktatáspolitikai új intézet létrehozásával, hanem az Országos Közoktatási Intézeten belül, az Értékelési Központ vizsgaközponttá való átalakításával kívánja biztosítani az érettségi vizsga megújításának szervezeti hátterét. Emellett szól, hogy a mostani gazdasági helyzetben költségkímélő megoldást jelent, ha a költségvetési intézmények száma nem szaporodik, valamint az a két körülmény, hogy egyrészt az új érettségi bevezetése hosszú felkészülési időt igényel, másrészt ez idő alatt biztosítani kell a jelenlegi érettségi rendszer működőképességét. Ez utóbbi feladatot az új érettségi vizsga bevezetéséig továbbra is az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda látja el.

A felkészülési időben a vizsgaközpont feladata lesz a központi írásbeli vizsgák tantárgyi követelményrendszerének meghatározása, ebben a szakmai egyeztetési folyamat (középiskolákkal, felsőoktatási intézményekkel, a munkaadók képviselőivel) koordinálása, valamint a vizsgafeladatok kidolgozása. Az új érettségi vizsga bevezetése után pedig a rendszer működtetése, beleértve az új vizsgatárgyak követelményrendszerének szakmai egyeztetés útján történő meghatározását, a vizsgafeladatok folyamatos bővítését és a mindenkori érettségizók írásbeli vizsgagerendjeinek értékelését.

Komputerizált tantárgyi feladatbankok

Az egységes és standardizált középiskolai érettségi rendszerben a központi írásbeli feladatok mind a középszintű, mind a haladó szintű vizsgák esetében komputerizált tantárgyi feladatbankokból kerülnek ki. Ahhoz, hogy egy komputerizált feladatbank rendszereszerűen működhessen, legalább 2000 bemért, azaz kis mintán előtesztelt feladattal kell rendelkeznie.

Egy rendszereszerűen működtethető tantárgyi feladatbank felépítése – tantárgytól függően – több (egy-négy) évet vesz igénybe. Először meg kell határozni a vizsgakövetelményeket és ezzel együtt egy olyan kétdimenziós rendszert (mátrix), mely a teljesítménymérés alapjául szolgáló tartalmi elemeket és műveleti szinteket egyaránt tartalmazza. Ezt a rendszert kell feltölteni a már meglévő és az újonnan konstruált feladatokkal (itemekkel), melyek feleletválasztós, önálló választ igénylő és esszékérdések egyaránt lehetnek. Ebben a fázisban a feladatokról csak azt tudjuk biztosan, hogy az adott tantárgy milyen tartalmi elemeit fedik le (például függvények vagy utazással kapcsolatos szókincs egy idegen nyelvben), illetve, hogy milyen típusú műveletet igényel a megoldásuk (például egy matematikai tétel alkalmazása vagy egy idegen nyelvi szöveg hallás utáni megértése). A feladatok nehézségi fokáról azonban csak becsléseink vannak. Ahhoz, hogy a feladatok nehézségi fokáról biztos tudásunk legyen, kisebb mintán (minimum 250 érettségire készülő tanuló), a tartalmi elemeket és műveleti szinteket egyaránt lefedő feladatsorban (tesztben) ki kell próbálnunk. Abból, hogy a minta hány százaléka oldotta meg az egyes feladatokat, már biztosabban lehet tudni, hogy mennyire voltak nehezek. A kipróbálásnak azonban más funkciója is van, nevezetesen, hogy kiszűrje a rossz feladatokat. Ha például a tanulók nagy százaléka oldja meg a nehéznek becsült feladatokat, de egy könnyűnek szánt feladatot feltűnően sokan nem tudnak megoldani ugyanabban a tesztben, az nem azt jelenti, hogy a feladat nehéz, hanem, hogy rossz (például nem világos vagy félrevezető a megfogalmazása, nem fedi a követelményeket stb.).

A kipróbálás után egyrészt ki tudjuk szűrni a rossz feladatokat, másrészt a jó feladatok vonatkozásában nemcsak a tartalmi és műveleti paramétereket tudjuk meghatározni és bevinni a feladatbankba, hanem a nehézségi paramétereket is. A nehézségi paraméterek minél pontosabb meghatározása több szempontból is fontos. Egyrészt a két vizsgaszint miatt (ne kerülhessenek például nehezebb feladatok a középszintű, mint a haladó szintű írásbeli tesztekbe), másrészt a standardizáció miatt (évről évre azonos nehézségi fokú tesztek kell összeállítanunk) és végül a titkosság miatt (ha bármi probléma van e tekintetben, fel kell készülnünk arra, hogy több azonos nehézségi szintű feladatsorunk legyen).

A komputerizált tantárgyi feladatbankokkal nemcsak a fenti paraméterekkel ellátott feladatok tárolását, a kipróbálás során nyert adatok elemzését lehet megoldani, hanem egy teljes érettségiző korosztály teljesítményének gyors értékelését, a feladatállomány folyamatos bővítését, valamint a standard tesztek komputerizált szerkesztését is. Emellett bármely tantárgyi feladatbank alkalmas arra, hogy gyakorló célú feladatokat szolgáltatson az iskoláknak, tematikai, műveleti szintek vagy nehézségi fokok szerinti csoportosításban is.

Kérdőív

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Közoktatás-fejlesztési és Kutatásszervezési Főosztálya elkészítette és ezúton vitára bocsátja az érettségi vizsga új koncepcióját. Segítené a vélemények feldolgozását, ha elemzését, javaslatait e kérdőívvel együtt küldené vissza. (A válaszok kódolását a véleményezőnek kell elvégeznie, azaz a kérdésekhez legjobban illő válaszok *kódszámát* kiválasztania és a négyzetbe írnia. Ha egyik felkínált válaszváltozat sem felel meg, akkor a négyzetbe tegyen X jelet.)

I. A véleményező neve:**1. Státusza:**

- 1 = középiskola; 2 = felsőoktatási intézmény; 3 = pedagógiai tanszék;
4 = pedagógus szakmai szervezet; 5 = politikai szervezet; 6 = érdekvédelmi és -képviseleti szervezet; 7 = társadalmi szervezet; 8 = munkáltatói képviselő

A keretben lévő kérdésekre csak a középiskolák válaszoljanak!

2. A középiskola típusa:

- 1 = gimnázium; 2 = szakközépiskola; 3 = gimnázium és szakközépiskola;
4 = általános iskola és gimnázium

2.1 Ha gimnázium szempontjából véleményezi, akkor az évfolyamok száma:

- (ha több típus van az iskolában, akkor a véleményében legmarkánsabban érvényesülőt válassza) 1 = nyolc; 2 = hat; 3 = nulla+négy; 4 = négy

2.2 Ha szakközépiskola szempontjából véleményezi, akkor az évfolyamok száma:

- (ha több típusa van az iskolában, akkor a véleményében legmarkánsabban érvényesülőt válassza) 1 = öt; 2 = nulla+négy; 3 = négy

2.3 Az intézmény székhelye:

- 1 = főváros; 2 = megyeszékhely; 3 = város; 4 = község

II. Az érettségi vizsgával kapcsolatos általános véleménye**1. Az érettségitől elvárja, hogy megfeleljen:**

(a -be írt számok sorrendje fontossági sorrend. Max. hat választás).

- 1 = a hazai hagyományoknak
2 = a társadalom jövőbeni elvárásainak
3 = a nemzeti értékeknek, segítse elő a nemzeti identitást
4 = a nemzetközi kommunikáció szükségleteinek
5 = az érettségit megelőző közismereti képzésnek
6 = az érettségit megelőző szakmai képzésnek
7 = az érettségi utáni szakmai oktatás igényeinek
8 = az érettségi utáni felsőoktatás igényeinek
9 = az érettségi utáni munkába állás igényeinek

**2. Szükségesnek tartja,
hogymindenki kötelezően vizsgázzon:**

□□□□□□

(a □-be írt számok sorrendje fontossági sorrend. Max. hat tárgy)

- | | |
|---|--|
| 1 = anyanyelv (magyar vagy nemzetiségi) | 10 = történelem |
| 2 = anyanyelv és irodalom | 11 = történelem vagy társadalomismeret |
| 3 = magyar nyelv | 12 = egy második nyelv (idegen nyelv) |
| 4 = magyar nyelv és irodalom | 13 = legalább egy társadalomtudomány |
| 5 = irodalom | 14 = legalább egy természettudomány |
| 6 = matematika | 15 = egy művészeti tárgy |
| 7 = matematika és informatika | 16 = szakmai alapozó tárgy |
| 8 = matematika vagy informatika | 17 = hat szabadon választott tárgy |
| 9 = informatika | 18 = egyéb, nevezze meg: |

III. Állásfoglalása a koncepció alapkérdéseiben

1. A koncepcióban megfogalmazott alábbi érettségi rendszerelemekkel egyetért:

1 = igen; 2 = nem; 3 = alapvetően igen, de némi módosítással

- | | |
|---|---|
| 1.1. Az érettségi vizsga két funkciója | □ |
| 1.2. Standardizált értékelés | □ |
| 1.3. A követelmények két szintje | □ |
| 1.4. Egységes érettségi a gimnáziumoknak és a szakközépiskoláknak | □ |
| 1.5. Központi és iskolai vizsga | □ |
| 1.6. Írásbeli–szóbeli vizsgamunka | □ |
| 1.7. A vizsgatárgyak körének lehetséges bővítése | □ |
| 1.8. A bizonyítvány csak a vizsgaeredményeket tartalmazza | □ |
| 1.9. Az érettségi és a felső-középfiskola kapcsolata | □ |
| 1.10. Az érettségi vizsga és a felvételi vizsga kapcsolata | □ |
| 1.11. Az érettségi és az alapképzési vizsga kapcsolata | □ |

IV. Állásfoglalása a koncepció egy kiemelt kérdésében (vizsgatárgyak rendszere)

1. A koncepció a vizsgatárgyi rendszert három változatban fogalmazta meg. Melyiket választja?

□

1 = az „A” változatot; 2 = a „B” változatot; 3 = a „C” változatot

2. A választott változatban a következőket tartja helyesnek:

1 = igen; 2 = nem; 3 = alapvetően igen, de némi módosítással

- | | |
|--|---|
| 2.1. A vizsgatárgyak száma | □ |
| 2.2. A kötelezően és szabadon választható tárgyak köre | □ |
| 2.3. A választhatóság szabályai | □ |
| 2.4. A vizsgatárgyak csoportosítása | □ |

V. Részletes véleménye

(Az érettségi koncepció egészére, illetve fejezeteire vonatkozó elemző vélemény helye. Az értékelt fejezetek címét szíveskedjék mindig megadni.)

Contents

Conference on School-leaving Examinations

Zoltán Báthory: The Modernisation of Public Education and the Reform of School-leaving Examinations (Page 3)

Rózsa Hoffmann: Issues for Debate on the Structure of Education and Contents Regulations (Page 10)

Benő Csapó: Standardised School-leaving Exams: options and dilemmas (Page 17)

György Bazsa: School-leaving Exams and Higher Education (Page 27)

Ágnes Vámos: How Secondary Schools See the Concept of Two-level Standardised School-leaving Examinations (Page 32)

Zsuzsa Mátrai: The Two-level School-leaving Examination: arguments and counter-arguments (Page 38)

In sight

Iláikó Szabó–Judit Lannert: What Do We Expect from the School? (Page 46)

János Szüdi: Remedies in Public Education, Part 2 (Page 57)

Viewpoints

László Trencsényi: Putting the National Basic Curriculum into Practice (Page 63)

Document

Attila Horváth–Gábor Pócze: The Quality Control of In-service Teacher Training (Page 68)

Mental Hygiene

Margit Dévai: „Your Sound Mind and Body” – the Drug and Alcohol Prevention Programme of the CHEF-Hungary Foundation (Page 85)

„I Like to be Loved for What I Am” – Excerpts from a Life Skills Class on Mental Hygiene (Page 96)

International Baccalaureate, Part 6

Tibor Nagy: Computer Science in the Educational System of IB Programmes (Page 105)

Critics–Observer

Instead of a Book Review – Round Table Talk on the „Report on Hungarian Public Education 1995” (*Tamás Schüttler*) (Page 111)

Supplement

The Concept of the Reform of Final Examinations – A Proposal for Further Discussion (Page 120)

Inhalt

Konferenz über die Reifeprüfung

Zoltán Báthory: Die Modernisation der Bildung und die Reform der Reifeprüfung (S. 3)

Rózsa Hoffmann: Diskussionen über die Struktur und der inhaltlichen Regelung der Schule (S. 10)

Benő Csapó: Standard-Reifeprüfung: Möglichkeiten und Dilemmata (S. 17)

György Bazsa: Die Reifeprüfung und das Hochschulwesen (S. 27)

Ágnes Vámos: Die Aufnahme der Konzeption der standardisierten Reifeprüfung in der Oberschule (S. 32)

Zsuzsa Mátrai: Argumente und Gegenargumente in bezug der Reifeprüfung auf zwei Ebenen (S. 38)

Blickfeld

Ildikó Szabó–Judit Lannert: Was erwartet heute die Gesellschaft von der Schule? (S. 46)

János Szüdi: Die Ordnung des Rechtsmittels in der Bildung II. (S. 57)

Ansichten

László Trencsényi: Das Anwenden ist die Probe vom Nationalen Core Curriculum (S. 63)

Dokumente

Attila Horváth–Gábor Pöcze: Die Weiterbildung der Pädagogen und die Sicherung der Qualität (S. 68)

Mentalhygiene

Margit Dévai: „Deine Gesundheit im Körper und in der Seele“ – Das Programm der CHEF-Hungary-Stiftung für die Drogen- und Alkoholprevention (S. 85)

„Gut, da ich so geliebt werde, wie ich bin“ – Details einer Klassenleiterstunde für Mentalhygiene (S. 96)

Internationale Reifeprüfung VI.

Tibor Nagy: Informatik im Unterrichtssystem der Internationalen Reifeprüfung (S. 105)

Kritik–Beobachter

Statt einer Rezension – Rundtischgespräch über das Buch „Bericht über die ungarische Bildung 1995“ (*Tamás Schüttler*) (S. 111)

Beiblatt

Die Konzeption der Reform der Reifeprüfung – Unterlage für die Diskussion (S. 120)



Ács Marietta (7. o.): Szerelem