

2009/10 **Tartalom**

Tanulmányok

- 3** **Schumann Róbert:** Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk. 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében
- 26** **Nagy Péter Tibor:** Az iskolai mobilitás vizsgálatához
- 36** **Csákó Mihály:** Szakmatanulás és demokrácia. Vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról
- 45** **Varga Júlia:** Szakképzés, lemorzsolódás
- 55** **Szilágyi Klára:** Tanulói profilkép. Az egyéni profillap mint a szakmához jutás esélyét támogató pedagógiai eszköz

Nézőpontok

- 67** Interpretációk hálójában. Kerekasztal-beszélgetés a közoktatási mérési rendszerek értelmezhetőségéről. (Tóth Teréz)

Világtükör

- 83** **Gerda Henriett – Buda András:** A tanulói teljesítmény értékelése egy holland középiskolában
- 91** **Horváth Kinga:** Minőségpolitika a szlovákiai közoktatási rendszerben

Látókör

- 100** **Trencsényi László:** Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai

Műhely

- 109** **Dér Csilla Tlona – Felvégi Emese – Kiss Helga:** Harry Potter és a tantárgyközi olvasás rejtélye. Ajánlás a kortárs ifjúsági irodalom középiskolai tanórán történő felhasználására

Könyvjelző

- 119** A közoktatás a jog és a politika hatókörében. Dr. Szüdi János könyvéről (Singer Péter)
- 121** Etnikum és educatio. Föglein Gizella könyvéről (Szendéné Bukucs Barbara)

KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A folyóiratban eredeti, első közlésre szánt alkotásokat jelentetünk meg. Másodközlést nem vállalunk. Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

FORMAI KÖVETELMÉNYEK

A cikket elektronikus formában (e-mail vagy CD) kell eljuttatni a szerkesztőségbe. A kéziratot szerepeljen a szerző neve, beosztása, elérhetőségei (lakcím, telefon, e-mail).

A kézirat terjedelme ne haladja meg a 25-30 kéziratoldalt (kéziratoldal = 1,5 sortáv, 12 pontos Times). A terjedelmi korláttól csak kivételes esetben (pl. a téma fontossága) tekintünk el.

A kézirathoz körülbelül 700 karakteres tartalmi kivonatot is kérünk csatolni.

ÁBRÁK, TÁBLÁZATOK

A cikkhez tartozó ábrákat, táblázatokat címmel és sorszámmal kell ellátni, és a szövegben hivatkozni kell rájuk (pl. 1. ábra). Diagramok esetében az Excelben készült diagramot és a hozzá tartozó munkalapot is csatolni szükséges. Ha fotót is tartalmaz a cikk, az eredetit kell csatolni (a forrás feltüntetésével), és a képminőség legalább 300 dpi-s felbontású legyen.

HIVATKOZÁSOK

A szövegbeli irodalmi hivatkozásokban ne keveredjen a lábjegyzetes és a zárójeles forma. Ha a zárójeles hivatkozást választják (pl. Fekete 2003), lábjegyzetbe csak a szöveghez fűzött kiegészítő megjegyzések kerüljenek (egy-egy lábjegyzet ne legyen hosszabb három gépelt sornál). A pontos könyvészeti adatokat a cikk végén az irodalomjegyzékben kell feltüntetni ábécérendben. Kérjük, hogy a szövegben szereplő hivatkozott munkák mindegyike pontosan szerepeljen az irodalomjegyzékben (szerző, évszám, cím, kiadó, város, oldal). Online hivatkozásoknál kérjük a letöltés idejét is feltüntetni. Például:

NÉMETH SZILVIA (szerk., 2004): *Esély az együttnevelésre*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=kiadvany&kod=Eselyszazalek20aaszszazalek20egyuttnevelésre> – Letöltve: 2007. 09. 10.

JÓZSA KRISZTIÁN (2000): A számlálási készség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 270–278.

Felhasznált irodalom esetén a sorrend a következő: szerző, cím, kiadó, város, évszám. Például:

FEKETE JÓZSEF: *Sakk munkatankönyv*. Magyar Sakkszövetség Kiadó, Budapest, 1993.

EINHORN ÁGNES – MAJOR ÉVA: *Az idegen nyelvek – vizsgafejlesztés nemzetközi kontextusban*. In Horváth Zsuzsanna – Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon. Honnan hová? Egy folyamat állomásai*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006, 127–138.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására. A közlésre került cikk kefelevonatát visszajuttatjuk a szerzőnek. Ezt a szükséges javításokkal kell visszaküldeni a szerkesztőségbe. Ha ez elmarad, a szerkesztőség által elkészített szövegvariáció jelenik meg. A szerkesztőség a szerzői javításokat felülbíráhatja, különös tekintettel a magyar helyesírás szabályaira és az eredeti szövegtől eltérő új betoldásokra.

Az el nem fogadott kéziratokat nem áll módunkban visszaküldeni, és nem őrizük meg azokat.

A részletes közlési feltételek a folyóirat honlapján olvashatók.

Schumann Róbert

Iskolaválasztás, továbbtanulási-végzettségi aspirációk

10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítménye, továbbtanulási tervei a 2007. évi Országos kompetenciamérés adatainak tükrében

A tanulói teljesítményekben tapasztalható különbségeknek és a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottságának a vizsgálata az oktatásszociológia kiemelt érdeklődési körébe tartozik: mennyire befolyásolják az egyéni képességek a tanulói teljesítményeket, a továbbtanulásról szóló döntéseket, valamint a teljesítmények közötti eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalodemográfiai, gazdasági, illetve intézményi okokra. A cikk a 2007-es Országos kompetenciamérés adatainak segítségével bemutatja a 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményét, az azt befolyásoló tényezőket, valamint megpróbálja feltárni, hogy mely tényezők játszanak kiemelt szerepet az iskolaválasztás folyamatában a racionális cselekvés-elméleti megközelítés szempontjából.

BEVEZETÉS

A magyar közoktatási rendszer az elmúlt közel húsz évben jelentősen átalakult, ezen belül az egyik legjelentősebb változás az úgynevezett iskolai expanzió,¹ melynek következtében mind szélesebb rétegek számára nyílik lehetőség a magasabb iskolai végzettség elérésére. Ennek megfelelően a magyarországi középiskolai expanzió is azt eredményezte, hogy évről évre egyre több diák érettségizik le, esélyhez jutva ezzel a felsőfokú képzettség megszerzésére.²

1 Az iskolai expanzió azt jelenti, hogy időről időre egyre nagyobb lesz azon személyek aránya, akik elérik a középiskolai (illetve a felsőfokú) végzettséget. A középiskolai végzettség ezzel általánossá válik, a szelekciós életkori szint megemelkedik.

Maga az iskolai expanzió nem magyar jelenség, hasonló mérvű változás volt tapasztalható a fejlett ipari társadalmak többségében az elmúlt évszázad ötvenes éveitől kezdve. A folyamat indukálója egyrészt a technológiai fejlődésből fakadó képzett munkaerő iránti igény, másrészt a felsőfokú továbbtanulás iránti társadalmi igény növekedése volt.

2 A kilencvenes évek elején a középfokon tanulók mindössze negyede járt gimnáziumba, egyharmada szakközépiskolába és több mint negyven százalékuk szakiskolába, szakmunkásképző iskolába. Ehhez képest 2007-ben a középiskolások már közel négyötöde járt érettségit adó iskolába.

A továbbtanulás elhatározása, a megfelelő iskola kiválasztása a diákok és családjuk egyik legfontosabb döntése. Ezt nagymértékben befolyásolja a megcélzott iskolák és szintek befogadóképessége, a tanuló képessége, korábbi iskolai teljesítménye, az iskolák szelekciós mechanizmusai, de az is, hogy a különböző társadalmi státuszú szülők eltérő mértékű információval rendelkeznek az iskolarendszer intézményi felépítéséről, illetve arról, hogy a megváltozott iskolarendszerben mi lenne a céljuknak leginkább megfelelő iskolai forma (ANDOR 1998).³ Azaz a döntések és a döntések kapcsán vállalt iskolai pályafutások társadalmi beágyazottsága – a lehetőségek kiterjedésétől függetlenül – továbbra is erőteljes. Mindez hatással van a társadalmi struktúra újratermelődésére, az egyenlőtlenség fenntartására.

Magyarországon a középiskolai expanzió nemcsak strukturális, hanem minőségi diverzifikálódást is jelentett (BESSENYEI 1997). A nemzetközi trendekkel ellentétes folyamatokat a különböző tartamú képzési programok megjelenése, a hat- és nyolcosztályos szerkezetváltó gimnáziumok bevezetésével elindított szelekciós mechanizmusok jelentették. Az említett képzési formákba, iskolatípusokba elsősorban a magasabb státuszú családból származó gyerekek jutottak be nagyobb eséllyel, növelve a státuszreprodukció⁴ valószínűségét.

Tanulmányunkban arra törekszünk, hogy a tanulói teljesítmények alakulását befolyásoló hatásokat, az iskolaválasztással kapcsolatos döntési mechanizmusokat a 10. évfolyamos (16-17 éves) tanulókra vonatkozó adatok segítségével megvilágítsuk.

A 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményének és a végzettségben kifejeződő aspirációinak a vizsgálata azért ígérkezik szerencsés választásnak, mert egyfelől e korosztály tagjai a középiskolai expanzió közvetlen részesei, annak folyamatát belülről „élik át”, másfelől esetükben a továbbtanulásról való „végső” döntés már belátható közelségbe került, ezért valószínűsíthető, hogy a további iskolai pályafutásukról és egyben megszerzendő legmagasabb végzettségükről kialakított elképzeléseik többnyire megalapozottak és pontosak.

Elemzésünkben először röviden ismertetjük az iskolaválasztás társadalmi meghatározottságával foglalkozó, vizsgálatunk szempontjából relevánsnak tartott elméleti megközelítéseket. Majd a 2007-es Országos kompetenciamérés adatainak segítségével bemutatjuk a 10. évfolyamos tanulók iskolai teljesítményét, a teljesítményüket befolyásoló tényezőket, valamint iskolaválasztási törekvéseiket és azok indikátorait.

AZ ISKOLAVÁLASZTÁS TÁRSADALMI MEGHATÁROZOTTSÁGA

A múlt század második felétől tartozik az oktatásszociológia kiemelt érdeklődési körébe a tanulói teljesítményekben tapasztalható különbségeknek és a továbbtanulási esélyek társadalmi meghatározottságának a vizsgálata: mennyire befolyásolják az egyéni képességek

3 Nem tévedünk sokat, ha azt állítjuk, hogy a nagyobb kulturális tőkével rendelkező, magasabb státuszú családok számosabb és pontosabb információval rendelkeznek az adott szintnek megfelelő és választható iskolákról, azaz biztosabban képesek kiválasztani a státuszmegszerzéshez leginkább illeszkedő képzési formát.

4 Alacsonyabb szelekciós életkor (fiatalabb gyerek) esetében nagyobb mértékű a szülő beleszólása a gyermek iskolaválasztásába, amit a magasabb státuszú szülők jobban ki tudnak használni (jobban hozzáférnek az információkhoz stb.).

a tanulói teljesítményeket, a továbbtanulásról szóló döntéseket, valamint a teljesítmények közötti eltérések mennyiben vezethetők vissza társadalomdemográfiai, gazdasági, illetve intézményi okokra.

Az iskolai expanzióval foglalkozó elméletek szerint az expanzió következtében csökken a szülők társadalmi hierarchiában elfoglalt helyének, a családi háttérindikátoroknak a hatása a tanuló iskolai végzettségére. Treiman az iskolai expanzió jelensége kapcsán fogalmazta meg iparosodási hipotézisét: „minél inkább iparosodott egy társadalom, annál kisebb hatása van a szülők státuszának az iskolai végzettségre” (TREIMAN–YIP 1989). Ennek értelmében minél magasabb szintű iskolai végzettség válik általánossá, annál később kell a diáknak döntenie arról, hogy még milyen végzettséget, végezetül milyen foglalkozást⁵ szeretne. Minél később dönt, elméletileg annál kisebb lesz a szülők beleszólása a választásába. E gondolatmenet alapján az iskolarendszer hierarchiáján felfelé haladva csökkennie kellene az iskolázottság társadalmi meghatározottságának.⁶

Hiába nőtt meg azonban az iskolai végzettség közvetlen szerepe a foglalkozással jellemzett státusz elérésének folyamatában, a kutatók úgy találták, hogy az ezt megalapozó iskolaválasztást – az expanziótól függetlenül – továbbra is a családi háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális háttere határozza meg leginkább.⁷

Empirikus alapon sokan keresték a választ arra, miért befolyásolja a családi háttér továbbra is ilyen jelentős mértékben az iskolázottságot. Az egyik leginkább elfogadott magyarázat a *kulturális reprodukció*, a kulturális tőke átörökítésének elmélete volt, mely szerint a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális klímája önmagában is jelentős mértékben befolyásolja a gyerek iskolai teljesítményét, és ezt a folyamatot elvárásaival és értékelési rendszerei által az iskola maga is fenntartja (BOURDIEU 1973; BECKER 1975; BOURDIEU 1986).

A kulturális reprodukció elmélete önmagában azonban nem adott teljes körű magyarázatot arra, hogy miért nem csökken ez a hatás az iskolai expanzió növekedésével. E hatáscsökkenés elmaradására a racionális cselekvésemélet nyújtott egy lehetséges magyarázatot, mely szerint az iskolaválasztás folyamata során – az iskolázottság osztálymeghatározottságából kiindulva – a családi háttér elsődleges és másodlagos hatásai

5 Az iparosodási hipotézis azt is kimondja, hogy az iparosodás növekedésével az iskolai végzettség egyre nagyobb szerepet kap a foglalkozási státusz elérésében (BLAU–DUNCAN 1967; TREIMAN 1970). E tétel helytállóságát több külföldi és hazai empirikus kutatás is alátámasztotta (például RÓBERT, 1986; TREIMAN–YIP 1989).

6 Az életciklus-hipotézis szerint minél idősebb korban választ iskolát-foglalkozást egy gyerek, annál kevésbé számít a családi háttér.

7 Az iparosodás, az anyagi helyzet egyre kisebb jelentősége a továbbtanulási esélyekben, valamint az iskolai expanzió nem csökkentette a családi háttér iskolai végzettséget befolyásoló szerepét (ANDORKA–SIMKUS 1983; RÓBERT 1991; SÁGI 1998; GOLDTHORPE 1999).

Mare vizsgálatában az egyenlőség oktatási expanzióhoz fűzött növekedését cáfolta: úgy találta, hogy ha az oktatás expanziója miatt egyre többen jutnak el az iskolai hierarchia magasabb szintjeire, akkor a szelektivitás hatása csökken, s a származás hatása növekszik az oktatási rendszer magasabb szintjein is (MARE 1981).

A hazai kutatók közül Róbert Péter jutott hasonló következtetésekre: az iskolai hierarchiában a középfokú végzettség megszerzésénél tapasztalható a származás legerősebb hatása (RÓBERT 1991).

érvényesülnek (BOUDON 1974). Az elsődleges hatást a kulturális tőke átörökítése biztosítja⁸ (reprodukción). A másodlagos hatás pedig a szülő és a gyermek döntésében ölt testet, amikor is „közös” kiválasztják a (státuszjelzéshez vezető) leginkább megfelelő iskolai utat. Ennek során a rendelkezésükre álló információkból kiindulva felméri a szükséges befektetéseket, ráfordításokat és azok megtérülésének esélyét, majd olyan iskola mellett döntenek, amelyekben a megtérülés esélye a legnagyobb.⁹ (A ráfordítások megtérülése többek között magasabb képzettséggel járó magasabb presztízsű foglalkozást, nagyobb fizetést, magasabb képzettséghez tartozó nagyobb társadalmi megbecsülést jelenthet.)

A családi-szülői háttér végzettségre gyakorolt jelentős mértékű befolyását nagyban meghatározza ez a racionális, a ráfordítás megtérülését mérlegelő döntés (a „másodlagos hatás”). Ugyanis – az elmélet szerint – az iskolaválasztás folyamata olyan racionális számítást jelent, amelyben a megcélzott iskolai végzettségi szintek döntéshozóktól mért távolsága eltérő, és e távolság, valamint a megtérülés egyenlege a szülők társadalmi hierarchiában elfoglalt helyétől függ (BOUDON 1974). Más szóval a hátrányos (társadalmi) helyzetből induló gyermekek felfelé mobilitási esélyei éppen e racionális számítás miatt csökkennek le, mivel a családnak nem éri meg az anyagi, időbeli és szellemi ráfordítás. Mindamelllett a kisebb családi-kulturális tőkével rendelkező tanulóknak általában „többe kerül” a magasabb iskolai végzettség elérése, mint azoknak, akiknek nagyobb kulturális tőkéjük van (RÓBERT 1998), ennél fogva az alacsonyabb származási státuszúak hátrányban maradhatnak az iskola-választáskor.¹⁰

A boudoni megközelítést Goldthorpe úgy egészítette ki (GOLDTHORPE 1996), hogy az iskolaválasztási döntésekkel a család nemcsak egy adott iskolai szint elérését, hanem egy adott társadalmi státusz elérését is tűzi ki. Azaz a státuszjelzéshez az iskola csak egy eszköz, és a racionális ráfordítás-megtérülés döntési folyamat során a szülők elsődleges célja a család társadalmi státuszának megőrzése. Ezért az intergenerációs státuszmegtartáshoz vezető minden „befektetésre” úgy tekintenek, hogy az megéri, megtérül a jövőben.¹¹ A megtérülés valószínűsítésében pedig a gyermek korábbi iskolai teljesítménye¹² (is) jelentős súllyal esik latba.

8 A nagyobb kulturális tőkével rendelkező családból származó tanulók kulturális előnnyel kerülnek az iskolába, s ezt kihasználva jobb képességűnek és teljesítményűnek tudják feltüntetni magukat (BOUDON 1973).

9 A befektetés-megtérülés kalkuláció során a döntéshozók úgynevezett külső kényszerekkel is számolnak, így többek között figyelembe veszik a leszármazott korábbi iskolai előmenetelét, teljesítményét, a család anyagi körülményeit, illetve a látótérbe került iskolák kínálatát a lakóhely közvetlen és közvetett környezetén.

10 Ehhez még hozzájárul az is, hogy az iskolai életpályán rengeteg választással szembesülni a különböző rétegekből származók. Ezekben a kényszerű döntéshelyzetekben (életkoruknak megfelelően milyen iskolatípust válasszanak, tovább tanuljanak-e vagy sem) a viszonylag kisebb egyenlőtlenségek (például a kulturális előnyök, hátrányok) szerepe is felértékelődik.

11 A szülők és a gyerekek az iskolaválasztás racionális kalkulációjakor elsődlegesen arra koncentrálnak, hogy a gyerekek a státuszmegszerzés folyamata során elkerüljenek minden olyan pozíciót, amely rosszabb, mint a szülők pozíciója. Ez azt jelenti, hogy a magasabb státuszú szülők nagyobb, az alacsonyabb státuszú szülők kevesebb számú lefelé mobilitást jelentő pozíciót szeretnének elkerülni.

12 Az iskolai teljesítmény nemcsak a döntés „külső kényszeréeként” jelentkezik, hanem egyben arra is utal, hogy mekkora a valószínűsége a megcélzott iskola sikeres befejezésének. A gyengébb átlagos teljesítményt nyújtó,

Goldthorpe szerint mindehhez még az is hozzájárul, hogy a magasabb társadalmi státuszú családból jövők azért maradnak bent egy adott képzési szinten nagyobb eséllyel (mint az ugyanarra a képzési szintre járó alacsonyabb háttérrel rendelkezők), mert egy adott iskolai szinten való rekedés (ha az alacsonyabb a szülő végzettségi szintjénél) magában foglalja az intergenerációs lefelé mobilitás lehetőségét (GOLDTHORPE 1997)¹³, amit a családok „veszélyként” értelmeznek.¹⁴

ISKOLAI TELJESÍTMÉNY, ISKOLAVÁLASZTÁS, TOVÁBBTANULÁS

Adatfelvétel

A tanulmányban felhasznált adatok a 2007-es Országos kompetenciamérésből származnak. Az Országos kompetenciamérés évről évre ismétlődő keresztmetszeti adatgyűjtés, amely három tanulói évfolyamot érint (6., 8. és 10. évfolyam).

A kompetenciamérések általános célja a tanulók szövegértési képességének és matematikai eszköztudásának felmérése, a pedagógiai mérés-értékelés módszereinek terjesztése, valamint az iskolák és fenntartók számára a helyi szintű értékeléshez szükséges adatok biztosítása.¹⁵

A 2007. évi Országos kompetenciamérés tesztfüzeteit (teljesítménymérés) a 10. évfolyamos tanulók esetében összesen N = 43 775 tanuló töltötte ki.¹⁶ A mérést – többek között – egy tanulói háttérkérdőív is kiegészítette, amely a tanulók személyes jellemzőit, családjuk szociális, gazdasági és kulturális helyzetét, valamint a tanulmányaikkal kapcsolatos legalapvetőbb információkat térképezte fel. A kérdőívet a tanulók otthon, szüleik segítségével töltötték ki.¹⁷

alacsonyabb státuszú családból származó tanulók egy része ezért e kalkuláció során arra a következtetésre juthat, hogy a sikertelenség valószínűsége túl nagy, nem éri meg egy ilyen iskolatípusba „befektetni”.

13 Hazai adatokon Sági részben bizonyította e hipotézist: úgy találta, hogy az iskolai teljesítmény jelentősen befolyásolja a gyerek iskolaválasztását, de a magasabb származási státuszúak bármilyen legyen is gyermekük iskolai teljesítménye (azaz a gyengébb teljesítményűek esetében is), inkább olyan középiskolába akarják küldeni gyermeküket, amely a felsőfokú végzettség felé vezető úton a legmegfelelőbb (SÁGI 2003).

14 A „relatív kockázattól való idegenkedés” („relative risk aversion”) elmélete szerint a magasabb társadalmi háttérű gyerekek még abban az esetben is nagyobb valószínűséggel tanulnának tovább, ha az oktatás teljesen ingyenes és költség nélküli lenne, és mindenki, aki akar, tovább tanulhatna.

15 A felmérésről bővebb információk találhatóak az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály kiadványaiban, a felmérés honlapján (www.kompetenciameres.hu) és az okmf.it.kir.hu honlapon.

16 Az adatok feldolgozása előtt a tizedik osztályos tanulók száma súlyozással teljeskörűsítve lett.

17 A tanulói háttérkérdőívek mintegy 15 százaléka nem vagy nem teljes egészében került kitöltésre. Természetesen ezt az elemzésnél figyelembe vettük. Ez az arány elsődlegesen az adatfelvétel típusából, valamint a válaszadás önkéntességéből adódik.

Iskolai teljesítmény¹⁸

A 2007-es Országos kompetenciamérés adatfelvétele lehetővé tette, hogy néhány iskolai és tanulói-családi háttérváltozó segítségével közelebb hozzuk és röviden bemutassuk a 10. évfolyamos tanulók matematika- és szövegértési eredményeinek szóródását.¹⁹

A 10. évfolyamosok 2007-ben a matematikateszten átlagosan 499 pontot, a szövegértési teszten 506 pontot értek el. Az átlagos képességpontok a matematika esetében nem térnek el az elmúlt évek során megismert értékektől (csak kisebb, jelentéktelen ingadozásról beszélhetünk). A szövegértés tekintetében a 2007. évi mérés azonban kismértékű pozitív elmozdulást mutatott (az első három mérés során nem volt jelentős változás).

Iskolai jellemzők és teljesítmény

Jelentős eltérések tapasztalhatók a különböző iskolatípusok²⁰ tanulóinak eredményei között: a legjobb eredményt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok tanulói érték el, átlageredményük körülbelül egyszórásnnyival, azaz 100 ponttal haladja meg az országos átlagot (1. táblázat). Őket követik a négyosztályos gimnáziumok tanulói, az országos átlagnál félszórásnnyival²¹ jobb átlageredménnyel, majd a szakközépiskolák országos átlag körüli és a szakiskolások szórásnnyival az országos átlag alatti eredménye következik.²²

A különböző oktatási formák²³ felől közelítve is nagy különbségek figyelhetők meg az elért standard matematika- és szövegértési pontszámok esetében. A legmagasabb átlagpontszámokat az emelt szintű és a tagozatos osztályokba járók szerezték (az országos

18 A tanulói teljesítmény értékelésének (mérésének) leggyakoribb formája az iskolai osztályzat, azonban jól ismert tény, hogy ezek az osztályzatok relatívak, ugyanis a jegyben közrejátszik a tanár szubjektivitása, az azonos érdemjegyek mögött eltérő tudás és teljesítmény húzódhat meg iskolánként-osztályonként. Így egy objektív összehasonlító teljesítményvizsgálat alapjai csak feltételesen lehetnek az érdemjegyek. Az érdemjegyeknél sokkal jobb teljesítmény-összehasonlításokat tesznek lehetővé az egy időben megíratott standard képesség-tesztek, melyeket központilag ismeretlenek javítanak. Ilyen képességeteszt az Országos kompetenciamérés is.

19 A tanulók eredményei részletesebben, valamint az iskolák, telephelyek teljesítménye bővebben megtalálható az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály kiadványaiban, a felmérés honlapján (www.kompetenciameres.hu) és az okmf.it.kir.hu honlapon.

20 Valamilyen gimnáziumba járt a 10. évfolyamos tanulók 40 százaléka, s ugyancsak 40 százalékuuk szakközépiskolában tanult 2007-ben.

21 A kompetenciamérések során mesterségesen kerültek megállapításra a standard teszteredmény-szórástávolságok. Egyszórásnnyi távolság 100 pont.

Az első kompetenciamérésben szerepelt tanulók országos átlageredményét 500 pontban, szórását 100 pontban határozták meg. A 2007-es mérés eredményei erre a rögzített képességskálára rendeződtek – az eredmények értékelése során a tanulók és a feladatok egy valószínűségi modell segítségével közös skálára kerültek.

22 A képzési formák közötti eredménykülönbségekből nem következik, hogy a különböző képzési formákban tanulók eltérő minőségű oktatásban részesülnek, hiszen a szelekció miatt bizonyos képzési formák tanulói eleve más képességekkel, előzetes tudással rendelkeznek, ezért pusztán az eredmények alapján a képzési formák között a pedagógiai munka minősége tekintetében nem tehető különbség.

23 Oktatási formán itt az a) emelt szintű, b) tagozatos, c) két tanítási nyelvű, d) nemzetiségi oktatást, illetve e) a normál tantervű oktatást értjük. Mind az öt felmért oktatási forma – tantervtípus – minden képzési típusban

átlagnál 40–70 ponttal magasabbat). A két tanítási nyelvű képzésben (illetve nemzetiségi képzésben) részesülők az átlagosnál valamivel jobb teljesítményt nyújtottak (14–30 ponttal), a normál tantervű intézményekbe járók pedig valamivel rosszabbat (20 ponttal).

1. TÁBLÁZAT: Teszteredmények az egyes iskolatípusokban az oktatási forma alapján (pontszámok)

Oktatási forma	Nyolcosztályos gimnázium		Hatosztályos gimnázium		Négyosztályos gimnázium		Szakközépiskola		Szakiskola	
	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés	Matematika	Szövegértés
Emelt szintű (SH)	608 (7,7)	612 (7,5)	591 (7,7)	605 (6,5)	569 (2,1)	580 (2,2)	513 (4,2)	516 (4,0)	363 (20,4)	357 (14,6)
Tagozatos (SH)	597 (7,3)	606 (8,2)	632 (4,6)	613 (4,0)	566 (1,6)	580 (1,4)	511 (1,7)	517 (1,5)	397 (6,0)	398 (5,3)
Két tanítási nyelvű (SH)	578 (14,5)	576 (8,8)	538 (9,4)	552 (8,8)	533 (2,8)	552 (2,9)	517 (3,2)	536 (3,6)	383 (5,8)	390 (5,8)
Nemzetiségi (SH)	563 (43,8)	497 (24,0)	555 (29,2)	556 (21,9)	554 (7,1)	574 (6,3)	463 (18,0)	496 (14,8)	363 (14,3)	374 (13,2)
Normál tantervű (SH)	609 (2,7)	620 (2,3)	586 (2,5)	600 (2,3)	533 (1,5)	547 (1,3)	491 (0,8)	495 (0,8)	400 (1,0)	403 (0,9)
Összes (SH)	601 (1,8)	609 (1,7)	590 (1,7)	596 (1,6)	548 (0,7)	562 (0,6)	495 (0,5)	500 (0,6)	396 (0,8)	398 (0,8)

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Megvizsgáltuk az iskolai teljesítményt az elért matematika-képességpontok,²⁴ az iskola típusa, a regionalitás és az alkalmazott tanterv összefüggésein keresztül homogenitáselemzés²⁵ segítségével is. Az elemzés kapcsán létrejött ábra – ahol a két dimenzióra leképzett infor-

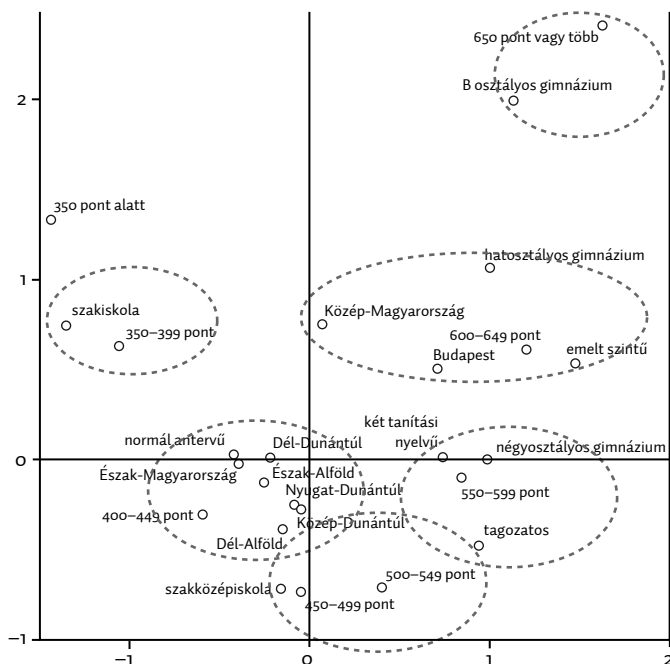
előfordul. A szakiskolákban, a szakközépiskolákban és a nyolcosztályos gimnáziumokban magasabb arányban vannak a normál tantervű oktatásban részesülők. A tagozatos, a két tanítási nyelvű, illetve emelt szintű oktatásban részesülő diákok aránya a négyosztályos gimnáziumokban magasabb az átlagosnál.

²⁴ Ha a szövegértési teszten elért eredményekkel helyettesítjük a matematikaeredményeket, akkor is ugyanehhez a struktúrához és következtetéshez jutunk.

²⁵ A homogenitáselemzés csoportokba, halmazokba rendezi az adott vizsgálatba vont változókat. Még hozzá úgy rendezi a számszerű adatokat változókatóriák és esetek szerint csoportokba/halmazokba, hogy a váltakozó legkisebb négyzetes különbségek átlagát veszi ehhez alapul (az elemzésbe vont esetekre/változókra vonatkoztatva). A homogenitáselemzés célja, hogy leírja a kapcsolatot kettő vagy több nominális változó között egy alacsonyabb dimenziójú térben (lehetőség szerint két dimenzióban), megőrizve az összes elemzésbe vont

mációs téren belül az egyik tengelyt az elért pontok, a másikat az iskola jellemzői feszítik – mélyebben is megmutatja az iskolai háttér és a tanulói teljesítmény összefüggéseit. Az elemzés eredményeképpen megállapíthatjuk, hogy hat tiszta („V” alakban elhelyezkedő) képességcsoport valószínűsíthető a 10. évfolyamos tanulók körében (1. ábra). A hat elkülönülő homogenitáscsoport igen jól demonstrálja a középiskolai egyenlőtlenségi teret.

1. ÁBRA: Iskolai teljesítmény az intézményi mutatók tükrében – együttjárások



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Az első csoportot régiótól, tanítási formától függetlenül a 8 osztályos gimnáziumok tanulói és az elérhető legmagasabb teljesítménypont-kategória képezi. A „hierarchiában” második csoportot a hatosztályos és/vagy emelt szintű tanítási formájú közép-magyarországi és/vagy budapesti iskolákba járók valószínűsítik, esetükben a 600–649 teljesítménypont elérése a jellemző. Őket követik a két tanítási nyelvű és/vagy tagozatos négyosztályos gimnáziumba járók csoportja, majd külön csoportot alkotva a jól teljesítő szakközépiskolások. A teljesítményhierarchia alsó két fokán pedig iskolatípustól függetlenül az átlag alatt teljesítő normál tantervű képzésben részt vevők, illetve leszakadva a szakiskolások állnak.

változókat. Ugyanazon csoporthoz/képzett halmazhoz tartozó kategóriák (változóértékek) egymáshoz közel, ugyanakkor az eltérő csoportokhoz tartozó (változó) értékek egymástól távol kerülnek ábrázolásra. Minden halmaz- (vagy kategória-) érték, amennyire csak lehet, közel van azon halmaz középpontjához, ahová tartozik.

Képességpontok a tanulói és családi jellemzők tükrében

A matematika- és szövegértési teszten elért átlagpontok egyenes arányban nőnek a szülő/szülők végzettségével. Azok a diákok érték el a legjobb teljesítményt, akiknek a szülei (vagy legalább egyik szülője) egyetemi végzettségűek (átlagosan 581–587 pontot), s azok kapták a legalacsonyabb képességpontokat, akiknek a szülei legfeljebb a nyolc általánost fejezték be (átlagosan 430–441 pontot).

A szülők munkaerő-piaci helyzete²⁶ és a tanulók képességpontjai közötti összefüggés azt mutatja, hogy azoknak a teljesítménye haladja meg az átlagos szintet mindkét képességterületen (516–524 pont), akiknek mindkét szülője aktív (a diákok jelentős többsége ebbe a kategóriába tartozik), és azok mutatták a legalacsonyabb átlagos képességet, akiknek a szülei munkanélküliek, vagy alkalmi munkából élnek.

Ha az iskolai teljesítmény és a szülői végzettségi/munkaerő-piaci státusz kapcsolatát is megvizsgáljuk a homogenitáselemzés segítségével (2. ábra), akkor a teljesítménypontok²⁷ csoportosulása még tisztább arculatot ölt (az előzőekben és az iskolai jellemzők esetében megállapítottakhoz viszonyítva): azok a diákok, akiknek a szülei magasabb iskolai végzettségűek, és a munkaerőpiacon aktívnak számítanak, nagyobb iskolai teljesítményre lehetnek képesek. Az inaktív, munka nélküli, alacsony iskolázottságú szülők gyerekei a V másik szárán helyezkednek el, és ezzel a teljesítményekben megnyilvánuló leszakadást valószínűsítik.

Az elkülönülő homogenitáscsoportok, kiegészülve az előző részben bemutatott V elrendeződésből származó információkkal, együttesen jól modellálják a középiskolai egyenlőtlenségi teret: a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok teljesítményben megnyilvánuló szelekciós mechanizmusát és a négyosztályos iskolák színvonalbeli eltérését összekapcsolódva a magasabb származási státusszal – mely összefüggés egy határozott státuszreprodukciós folyamat megvalósulását valószínűsíti.

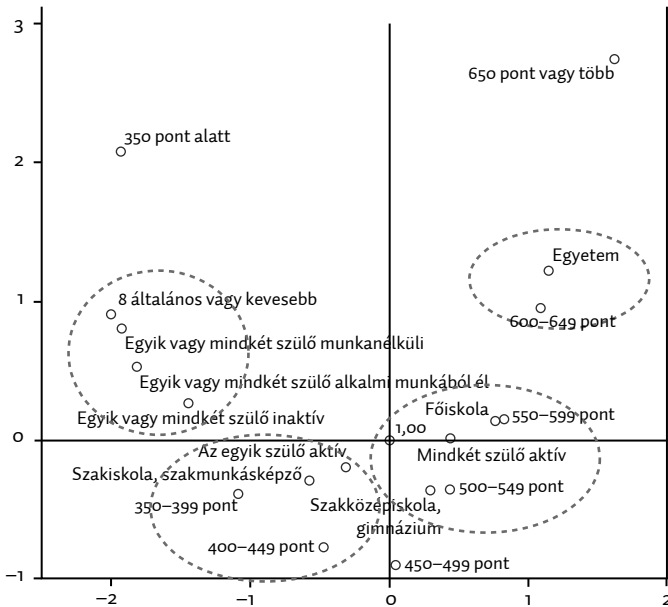
Meg kell jegyeznünk még, hogy az aktívak kategóriája túlzottan széles körű, nem ad lehetőséget a kategórián belüli vertikális és horizontális különbségek érvényesítésére.²⁸

²⁶ Az Országos kompetenciamérés Tanulói kérdőíve csak a szülők munkaerő-piaci aktivitásáról kérdez. Nem méri fel a tanulóval esetleg együtt élő más felnőttek, idősebb testvérek, nagyszülők, más rokonok vagy más felnőttek munkaerő-piaci helyzetét. Továbbá nem kérdez rá a kérdőív arra vonatkozóan sem, hogy mennyi ideje tart a család életében az adott munkaerő-piaci státusz, az adatok csak a felmérés időpontjában fennálló helyzetet tükrözik.

²⁷ Ha a szövegértési teszten elért eredményekkel helyettesítjük a matematikaeredményeket, akkor is ugyanehhez a struktúrához és következtetéshez jutunk.

²⁸ A felmérés adatai nem tették lehetővé e kategória felosztását, ezért kerültek egy helyre/csoportba az aktívak. De a V másik szárán így is jól követhető az elkülönülés az inaktivitástól a munkanélküliség felé, ami egyben jelzi számunkra azt is, hogy az aktívak kategóriájának is hasonlóan kellene strukturálnia.

2. ÁBRA: Iskolai teljesítmény és családi háttér – együttjárások



Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A család anyagi helyzete²⁹ és a tanuló iskolai teljesítménye közötti összefüggés arra utal, hogy minél jobb körülmények között él valaki, annál jobb iskolai teljesítményre képes: a kiemelkedően jó anyagi háttérrel rendelkező diákok átlagosan 110-120 képességponttal értek el többet (matematikából átlagosan 556, szövegértésből 557 pontot), mint a kiemelkedően rossz anyagi háttérű családban élők.

A jelentősebb saját kulturális tőkével³⁰ rendelkező tanulók (többet és rendszeresen olvasnak) átlagos képességpontjai matematikából 80, szövegértésből 100 ponttal haladják meg azokéit, akiknek csak csekély mértékű saját „kulturális tőkéjük” van.

De nem csak a két szélső pólus között realizálódik jelentős teljesítménykülönbség: komoly teljesítményűr mutatkozik (40-50 pont) a saját kulturális tőkével „nagyon jól ellátott” és a „jól ellátott” diákok között is.

A 2. táblázat jól szemlélteti, hogy a mérésen elért eredmények és a tervezett legmagasabb iskolai végzettség³¹ között szoros az összefüggés, a magasabb fokozatot elérni kívánók

²⁹ Az anyagi indikátor latens változót hét tényezőtől kiindulva képeztük. A hét tényező a következő: szobák, fürdőszobák száma a lakásban, mobiltelefonok, számítógépek, saját gépkocsik száma, van-e otthoni internetkapcsolat, elmúlt évi üdülések.

³⁰ E kulturális-tőke-mutatót – a felmérés lehetőségeihez igazodva – három attribútumból képeztük: saját könyvek megléte, olvasási gyakoriság és könyvkölcsönzés.

³¹ A tanulói háttérkérdőívben, melyet a szülő és a tanuló közösen töltött ki, a diák számára a „Mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amelyet szeretnél elérni?” kérdést tettük fel. A kapott válaszok egyrészt utalnak a valamikori

átlagosan jobb eredményt értek el. A legalacsonyabb, illetve a legmagasabb végzettségként bejelölhető szintekhez (azaz aspirációk szélső pólusaihoz) tartozó átlagos teljesítménypontok között hozzávetőlegesen kétszórásnyi, azaz 200 pont körüli különbség realizálódik.

2. TÁBLÁZAT: Tervezett legmagasabb iskolai végzettség és teljesítmény				
Tervezett legmagasabb iskolai végzettség és az azt tervezők aránya (%)	Matematikapontszám (SH)		Szövegértéspontszám (SH)	
Szaktanárszolgálat (8,5)	387	(1,3)	384	(1,3)
Érettségi (19,9)	434	(0,9)	444	(0,9)
Technikai képzettség (13,3)	485	(1,3)	481	(1,2)
Főiskolai szintű végzettség (27,2)	513	(0,9)	526	(0,9)
Egyetemi szintű végzettség (23,9)	576	(0,9)	585	(0,9)
Doktori fokozat (7,2)	571	(1,8)	583	(1,7)

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Megfigyelhető továbbá, hogy az érettségi megszerzését célul kitűzők átlageredménye jóval az országos átlag alatti, azaz ma már egy átlagos képességű tanuló is inkább az érettségivel magasabb szintű végzettség elérésére törekszik az expanziós folyamatoknak megfelelően. Emellett az is figyelmet érdemel, hogy a főiskolai és egyetemi végzettség megszerzését célul kitűző diákok eredményei között is jelentős, körülbelül félszórásnyi a különbség.

Az iskolai teljesítmény meghatározottsága

A következőkben modellek közvetítésével mutatjuk be, hogy a származás, az iskolai körülmények mennyiben képesek magyarázni az iskolai teljesítmény alakulását. Az iskolai teljesítményt magyarázandó, lineáris regressziót alkalmaztunk, ahol a függő változót a matematikateszten elért eredmények jelentik.³²

A teljesítményt magyarázó modelljeinkbe olyan tényezőket vontunk be, amelyek reprezentálják a családot, az iskola és az aspirációk hatását. Ezek: az iskola típusa, a tanterv, a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, a szülők kulturális és vagyoni helyzete, a szülők

jövőben elérendő és a kérdezett számára célként megfogalmazott legmagasabb iskolai végzettségre, másrészt utalnak a továbbtanulási aspirációkra (közvetlen előfeltétel).

A következő fejezetről kezdődően tanulmányunkban „továbbtanulási aspirációkat” fogunk használni és nem az elérendő legmagasabb iskolai végzettség kifejezést, mivel úgy gondoljuk, hogy az előbbi kifejezéssel hűbben és pontosabban leírhatók a diák közeljövőbeli tervei, az arra vonatkozó döntései.

³² Vizsgálatunkban a matematikateszt eredményeivel jelenítettük meg az iskolai teljesítményt a két felmért terület közül. Természetesen elvégeztük – kontrollként – a vizsgálatot a szövegértési teszt eredményeivel is, ennek alapján is hasonló eredményekre és következtetésekre jutottunk.

munkaerő-piaci aktivitása, a gyerek iskolai teljesítményével/viselkedésével kapcsolatos szülői érdeklődés, a tanuló továbbtanulási aspirációi és a magánórákra járás.³³

E háttértényezők közös halmaza az iskolai teljesítmény szóródásának 50 százalékát képes megmagyarázni. A magyarázó modellben az iskola típusa (ahová a gyermek jár) képviselteti magát a legnagyobb súllyal, ezt követik második legnagyobb súllyal a „továbbtanulási aspirációk”. Befolyásoló tényezőként megemlítendő még a szülők kulturális háttére és végzettsége, bár ezek súlya messze elmarad a két előbbiétől. Mindez azt jelentheti, hogy az iskolai teljesítmény közvetlen társadalmi meghatározottsága kisebb mértékű az intézményinél.

Második modellünkben kivettük az intézményi hatás attribútumait. A megmaradt háttértényezők továbbra is jelentős mértékben, 44 százalékban képesek magyarázni az iskolai teljesítményt. Közülük a továbbtanulási aspirációnak (amely közös szülő-gyermek döntés eredménye) van a legnagyobb befolyása a teljesítmény szóródására.

Létrehoztunk egy harmadik modellt is. E modellben már nem szerepel a továbbtanulási cél, hanem csak tisztán a családi háttértényezők, amely halmaz mindössze a teljesítmény alig egyharmadának szórását képes magyarázni. A magyarázóegyenletben itt már egyértelműen a család kulturális szintjének és a szülők iskolai végzettségének van a legnagyobb szerepe (3. táblázat).

A modellekkel demonstrált hatások üzenete számunkra az, hogy az iskolai teljesítményt közvetlenül az iskola típusa (intézményi hatás) és a továbbtanulási aspirációk alakítják. A társadalmi-gazdasági háttér közvetetten hat a teljesítményre, közvetlenül inkább az iskolatípus kiválasztására és a továbbtanulási tervekre lehet nagyobb hatással, a továbbtanulási tervek pedig oda-vissza szoros kapcsolatban állhatnak a teljesítménnyel.

³³ A Szülők legmagasabb iskolai végzettsége kategóriában együtt szerepeltetjük az apa és az anya legmagasabb végzettségeit. A kategóriákat úgy alakítottuk ki, hogy a magasabb szülői végzettséget vettük figyelembe (például ha az anya főiskolai diplomával, az apa szakközépiskolai végzettséggel rendelkezett, akkor a „főiskola” kategóriába kerültek). Természetesen itt azt is figyelembe vettük, ha az egyik szülőről volt csak adat.

A gyermek iskolai teljesítményével/viselkedésével kapcsolatos szülői érdeklődés a szülő és az iskola (beleértve a gyermek „iskolai szereplésének” nyomon követését) kapcsolatát reprezentálja. Négy változóból jött létre: a szülői értekezletek látogatási gyakorisága; a szülői értekezleteken kívüli kommunikáció gyakorisága a tanárokkal (az iskolában; például fogadóóra); az iskolai történések megbeszélésének gyakorisága; szülői-családi segítség gyakorisága a tanulásban.

3. TÁBLÁZAT: Az iskolai teljesítmény alakulását magyarázó faktork

Indikátorok	1. „Teljes” modell		2. „Csökkentett” modell		3. „Családi háttértényezők” modellje	
	R ² =0,50		R ² =0,44		R ² =0,31	
	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH
Az iskola típusa	0,35	0,026				
Alkalmazott tanterv	0,05	0,020				
Könyvek száma (szülők kulturális tőkége)	0,13	0,027	0,15	0,027	0,24	0,026
Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,09	0,025	0,14	0,029	0,24	0,026
Az iskolai történések nyomon követése	0,06	0,019	0,07	0,020	0,06	0,022
Vagyonindikátor – tárgyasult anyagi helyzet	0,05	0,023	0,05	0,024	0,07	0,027
Szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,018	0,04	0,024	0,06	0,024
Továbbtanulási aspiráció	0,26	0,031	0,43	0,028		
Magánóra	0,08	0,019	0,04	0,022	0,03	0,022
A gyermek saját kulturális tőkége (olvasás)			0,03	0,019	0,10	0,021
A település típusa					0,05	0,022

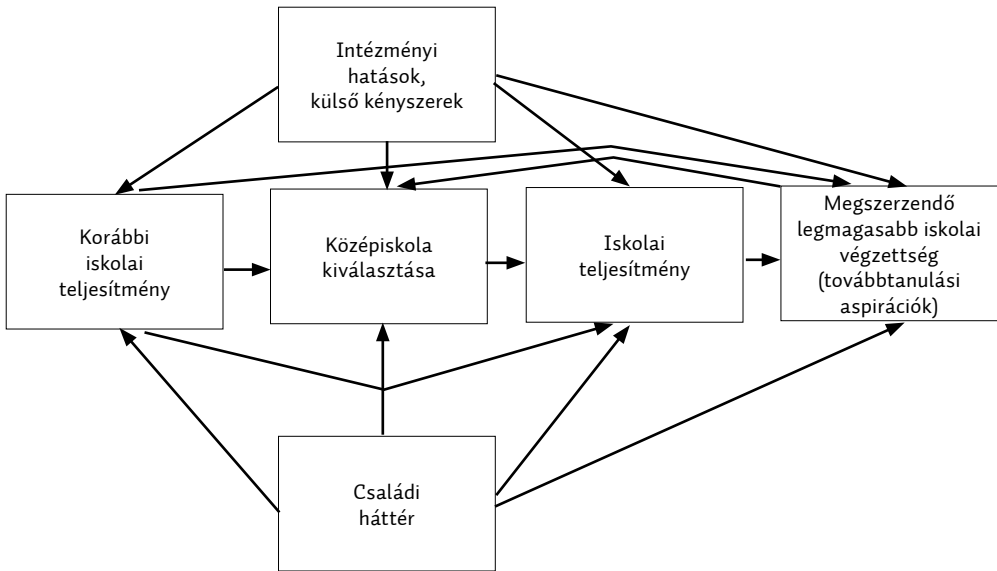
Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Iskolaválasztás és továbbtanulási aspirációk

A racionális döntési modell alapján az iskolaválasztás egy olyan töbttényezős kalkuláció eredménye, ahol a szülő legfőbb célja az, hogy a leszármazott ne foglaljon el nála alacsonyabb társadalmi státuszt (adott esetben foglalkozási pozíciót). Az elméleti megközelítés szerint az iskolaválasztási modellben a középiskola kiválasztása a közös cél. A döntésben a szülők és a leszármazottak a korábbi iskolai teljesítménnyel (ami valószínűsítheti a sikeres teljesítést), a külső kényszerekkel, az intézményi hatásokkal, a családi háttértényezővel és a megcélzott foglalkozási pozícióval számolnak (3. ábra).

Az alapokat megőrizve némileg átalakítottuk, kiegészítettük ezt a modellt. Erre azért volt szükség, illetve lehetőség, mert (1) az adatfelvétel során már eleve olyan diákokat (és rajtuk keresztül a szüleiket) kérdeztünk meg, akik középiskolába járnak. Azaz már túl vannak azon az iskolaválasztási döntésen, amelyet az iskolaválasztás racionális döntési modellje kiemelten kezel. (2) Az adatfelvétel 15-17 éves diákjai így nem a középiskoláról, hanem a továbbtanulási aspirációikról, legmagasabb elérendő végzettségükről nyilatkoztak, közvetve és közvetlenül arról, hogy szeretnének-e egyetemre/főiskolára menni, vagy a középiskola végeztével befejezik tanulmányaikat. (3) Az adatfelvétel nem tért ki a diák által megcélzott foglalkozásra, azonban ennek elmaradása véleményünk szerint nem érinti az iskolaválasztási-továbbtanulási aspirációkat; ezért a továbbtanulás melletti vagy azt elutasító döntésekben a foglalkozásválasztást itt latens indikátorként értelmezhetjük.

3. ÁBRA: A továbbtanulási aspirációkra ható tényezők egy lehetséges modellje a racionális cselekvésemélet alapján*



* A megcélzott foglalkozást (mint latens indikátort) nem emeltük be a modellbe: az adataink ezt nem tették lehetővé.

Modellünkben nemcsak az iskolai teljesítménynek, hanem a korábban választott középiskolának is kettős hatása van a továbbtanulásra. Egyrészt az iskolai teljesítmény és a választott iskola mint kényszer szerepel a döntések során, hiszen bizonyos tanulmányi átlag alatt nem feltétlenül érdemes a felsőoktatásban való továbbtanulással számolni, illetve az adott iskola típusa sok esetben predesztinálja a továbbtanulási lehetőségeket. Másrészt az iskolai teljesítmény jó mutatója annak, hogy mekkora a felsőoktatásba való bejutás valószínűsége (mekkora valószínűséggel fogja a diák elvégezni a további iskolákat), illetve az adott iskolából, iskolatípusból korábban kikerültek „példájával” is tud számolni a döntéshozó.

A továbbtanulási aspirációkat alapvetően a következő tényezők együtthatása befolyásolhatja:

- az iskolai teljesítmény (kiegészítve az iskolatípus, az iskola kibocsátási mutatóival: diákjainak mekkora hányada jut be a felsőoktatásba, majd szerez diplomát) mint a ráfordítás megtérülésének szubjektív valószínűsítése;
- a külső kényszerek, beleértve a jelenlegi iskolát és iskolai teljesítményt is;
- a családi háttértényezők, azon belül is kiemelten a szülői végzettségi faktorok.³⁴

Figyelembe véve a vázolt döntési mechanizmust (melyben a legfőbb cél a státuszreprodukció, vagyis a gyerek ne foglaljon el alacsonyabb társadalmi pozíciót, mint a szülei) és az előzőekben bemutatott iskolaiteljesítmény-magyarázatok, azt várjuk, hogy magyarázómodellünkben a jelenlegi iskolai teljesítmény határozza meg a legadekvátabb módon a továbbtanulási aspirációkat. Mellette az iskola vagy a családi háttér döntésében realizálódó hatása jelentősen kisebb.

Elemzésünkben két részmodellre osztottuk az iskolaválasztás és továbbtanulás oksági modelljét, ugyanis a továbbtanulási aspirációk hatásmechanizmusainak feltárása mellett szeretnénk képet kapni a középiskola kiválasztásának hátteréről is (mivel ez – elméletben – időben megelőzi az aspirációs döntéseket).

A jelenlegi iskola kiválasztása

A 10. évfolyamos diákok egyötöde szakiskolában, két-két ötöde szakközépiskolában, illetve gimnáziumban tanult 2007-ben.

A nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett, illetve szakmunkásvégzettséggel rendelkező szülők gyerekei jellemzően felülreprezentáltak a szakiskolai-szakközépiskolai tanulók között, az érettségizett szülők gyerekeinek fele a szakközépiskolások, illetve 35 százaléka a gimnazisták körébe tartozik. A felsőfokú végzettségű szülők (különösen az egyetemet végzetek) gyerekei jellemzően gimnáziumokba járnak, s közülük kerül ki a hat- és nyolcosztályos (a legjobb iskolai teljesítményt nyújtó) gimnazisták többsége (4. táblázat). Azaz adataink jól tükrözik azt a családi-szülői stratégiát, hogy a választott iskolával megteremtődjék az esély a státuszátvitelre, illetve a minimális iskolai felfelé mobilitásra.³⁵

³⁴ Az iskolatípus, az iskola kibocsátási mutatóit nem elemeztük modellünkben, mivel adataink ezt nem tették lehetővé.

³⁵ Nem elfelejtve azt a tényt, hogy bizonyos szakmák elérésének intézményi feltétele megváltozott: azaz már nem elég a szakmunkásvizsga, hanem szakközépiskolai érettségi szükséges egyes szakmák eléréséhez – a (valószínűsített) mobilitásban a strukturális hatás túl hangsúlyos.

4. TÁBLÁZAT: A jelenlegi iskola típusa és a szülők iskolai végzettsége (%)

Az iskola típusa, ahol a gyermek tanul	Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége					
	Nyolc általános vagy ke- vesebb	Szakisko- la szak- munkás- képző	Szak- közép- iskola, gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összes
Szakiskola	57	33	13	6	2	19
Szakközépiskola	34	48	50	36	20	42
Négyosztályos gimnázium	9	17	32	46	51	31
Hatosztályos gimnázium	0	1	3	7	16	5
Nyolcosztályos gimnázium	0	1	2	4	10	3

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A JELENLEGI ISKOLA KIVÁLASZTÁSÁRA HATÓ TÉNYEZŐK MODELLJE

A jelenlegi iskola kiválasztását magyarázó modellbe olyan tényezőket vontunk be, amelyek nagy valószínűséggel az iskolaválasztás előtt, azaz a kérdést két évvel megelőzően is fennálltak.³⁶ Ez elemzésünkben némi korlátot jelent, de a hatásmechanizmusok így is jól kivehetők (figyelembe véve az iskolai teljesítményre vonatkozó korábbi állításainkat is).

Modellünkbe a családi háttérmutatók közül – feltételezve, hogy korábban is igazak voltak a tanulók többsége esetében – a szülők összevont iskolai végzettsége, kulturális és vagyoni helyzete, munkaerő-piaci aktivitása és a család szociális helyzete, a „külső kényser” mutatók közül a település típusa és az iskola távolsága, valamint a tanuló korábbi iskolai teljesítménye kapcsán az évisméltés ténye (mint közvetett információforrás) került be (5. táblázat).

Mindezen ismérvek együttesen 30 százalékban képesek magyarázni az iskolaválasztást. Modellünk alapján a döntési folyamatban legnagyobb súllyal a szülők iskolázottsága³⁷ és kulturális tőkéje esett latba. Azaz a középiskola kiválasztásában a társadalmi háttér játssza a legnagyobb szerepet (az adatfelvétel nyújtotta keretek között maradvá).

³⁶ A kompetenciafelmérések esetében az iskolai teljesítmények-képességek mérése, összefüggéseinek feltárása található a homloktérben, ennek következtében nem általános cél a mobilítási, iskolaválasztási döntések háttérének kutatása – mely tényít figyelembe vettük modellünk kialakításakor.

³⁷ Ha nem az összevont iskolai végzettséget, hanem külön-külön az apa és anya iskolai végzettségét emeljük be a magyarázó modellbe, akkor – ugyanekkora választásmagyarázó erő és ugyanezen attribútumhalmaz megléte esetén – az anya iskolai végzettségének van a legnagyobb súlya, épp kicsivel nagyobb, mint a családi kulturális tőkéé. Az apa iskolai végzettségének egyenletbeli súlya pedig kicsit kisebb az említettekénél – más, korábbi státuszjelölési vizsgálatok eredményeinek megfelelően.

5. TÁBLÁZAT: A jelenlegi iskola választásának oksági összetevői

Indikátorok	R ² = 0,30	
	Standardizált együttható (Beta)	SH
Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,31	0,030
Könyvek száma (szülők kulturális tőkéje)	0,22	0,030
Szociális rászorultság	0,05	0,020
Vagyoni indikátor – tárgyiasult anyagi helyzet	0,05	0,020
A szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,030
Osztályismétlés – a korábbi eredmények lehetséges mutatója	0,09	0,020
A település típusa	0,04	0,021
A választott iskola távolsága*	0,03	0,020

* A kérdőívben ez a következőképpen szerepelt: Körzeti (lakóhelyedhez legközelebbi) iskolába jársz-e?

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

Továbbtanulás (megszerzendő legmagasabb iskolai végzettség)

A továbbtanulási aspirációkat reprezentáló adataink kettős tendenciát tükröznek. Azok a 10. évfolyamos diákok, akiknek legalább az egyik szülője felsőfokú végzettséggel rendelkezik, jellemzően felsőfokú végzettséget szeretnének elérni (80–91 százalékuk), ez különösen az egyetemi végzettségűek esetében szembeötlő (6. táblázat). Ugyanakkor az alacsonyabb végzettségű szülők gyerekei feljebb kívánnak lépni egy-két végzettségi kategóriával szüleik iskolai végzettséggel jellemezhető státuszánál.³⁸

Az iskola típusa felől közelítve a továbbtanulási aspirációkat, jól látszik, melyik iskolatípusba járók fognak olyan döntést hozni, hogy abbahagyják tanulmányaikat, azaz nem tanulnak tovább, illetve az is, hogy mely iskolatípusok tanulói esetében valószínűsíthető a továbblépés (7. táblázat).

Az eredmények alapján – valamint az intézményi és tanulmányi korlátok miatt – nincs meglepő tendencia az aspirációkban: a tanulás befejezése jellemzően a szakiskolások esetében a legvalószínűbb, és a négy-, hat-, nyolcosztályos gimnáziumokba járók körében lehet valószínűsíteni a legmagasabb továbbtanulási arányt. Azaz az iskolaválasztás korábbi fázisa (a középiskola kiválasztása) részben determinálja a további döntéseket.³⁹ Mindez azt is jelezheti, hogy a racionális, a státuszmegszerzésre irányuló döntések nem a középiskolába járás során, hanem azt megelőzően, az oda történő belépés előtt alapozódnak meg, akkor, amikor a szülőnek még több „beleszólása” lehet gyermekeik iskolaválasztásába.

³⁸ Hasonló megoszlásokat kapott korábbi elemzésekben ANDORKA (1982), RÓBERT (1986) és SÁGI (2003).

³⁹ Természetesen ez fordítva is történhet: a középiskola kiválasztását már befolyásolta a közös szülő-gyerek döntése a továbbtanulás irányáról (e hipotézis igazolását adataink nem teszik lehetővé).

Ennek fényében a középiskolában született/születendő további iskolaválasztási döntések során a családok/leszármazottak inkább csak kiigazítják – ha szükséges – korábbi racionális döntéseiket (finomodnak, esetleg igazodnak az újabb kihívásokhoz a tanulási célok).

6. TÁBLÁZAT: Tervezett legmagasabb iskolai végzettség a szülők iskolai végzettségének függvényében (%)

Tervezett legmagasabb iskolai végzettség	Szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége					
	Nyolc általános vagy kevesebb	Szakiskola, szakmunkás-képző	Szak-középiskola, gimnázium	Főiskola	Egyetem	Összes
Szaktudásvégzettség	32	16	4	2	1	8
Érettségi	38	31	19	9	5	20
Technikusi képzettség	12	18	15	8	3	13
Főiskolai szintű végzettség	11	23	33	35	19	27
Egyetemi szintű végzettség	4	9	23	37	54	24
Doktori fokozat	2	3	6	10	18	7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

7. TÁBLÁZAT: Továbbtanulási célok a tanuló jelenlegi iskolájának típusa szerint (%)

A tervezett legmagasabb iskolai végzettség	Az iskola típusa					
	Szakiskola	Szak-középiskola	Négyosztályos gimnázium	Hatosztályos gimnázium	Nyolcosztályos gimnázium	Összes
Szaktudásvégzettség	40	1	0	0	0	8
Érettségi	44	21	7	3	2	20
Technikusi képzettség	9	25	3	2	1	13
Főiskolai szintű végzettség	4	35	34	21	21	27
Egyetemi szintű végzettség	1	14	43	56	58	24
Doktori fokozat	1	4	13	17	18	7

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

TOVÁBBTANULÁSI ASPIRÁCIÓKAT MAGYARÁZÓ MODELL

Elméleti megközelítésünk szerint a továbbtanulási aspirációkkal kapcsolatos döntéseket a középiskolai teljesítmény és a korábban választott középiskola (egyszerre külső kényszerként és a ráfordítás sikerességét valószínűsítő tényezőként), az iskolai-intézményi egyéb determinánsok és a családi háttértényezők együttese befolyásolja. A döntések (egyik) mozgatórugója az, hogy tanulmányai befejeztével a gyermek ne foglaljon el alacsonyabb társadalmi pozíciót, mint a szülei.

A létrehozott modell („teljes” modell) e feltételezést nagyrészt alátámasztja: az említett dimenziók együttesen 59 százalékban képesek magyarázni a továbbtanulási aspirációkat, a megszerzendő legmagasabb iskolai végzettséggel kapcsolatos döntések alakulását (8. táblázat).

A döntés legerősebb faktora az iskola típusa (ahová a diák jár). A modell alapján a továbbtanulási aspirációk alakításában a jelenlegi iskolai teljesítmény ennél kisebb súllyal esik latba, még hozzá (véleményünk szerint) a ráfordítás megtérülését valószínűsítő formában. E két indikátor mellett számottevő még a családi kulturális tőke és a szülői iskolai végzettség közvetlen hatása is, utalva a státuszreprodukciónak melletti kulturális reprodukció fontosságára.

A modellbe emelt többi tényező döntésmechanizmusbeli súlya már kisebb, főként azt jelzik, milyen intézményi, társadalmi-gazdasági tényezők befolyásolják még a státusz megszerzéshez vezető úttal kapcsolatos döntéseket.

E megállapításokon túl a modellből származó információk egyszersmind azt is jelentik számunkra, hogy a továbbtanulási tervek esetében nem igaz az a felvetésünk, hogy a döntési folyamatban a társadalmi-gazdasági háttér közvetlen hatása erősebb, mint az iskola típusának közvetlen hatása (intézményi hatás). Valamint a kapott eredmények alátámasztják a továbbtanulási tervek és az iskolai teljesítmény közötti oda-vissza kapcsolat fennállóságát.

A továbbtanulással kapcsolatos döntési folyamat szemléltetésére létrehoztunk egy kontrollmodellt is. E modellből kihagytuk az intézményi hatásokat. Azt találtuk, hogy nélkülük az iskolai teljesítmény, a tanuló kulturális háttere és a szülői háttér közös halmaza 49 százalékban képes magyarázni a továbbtanulással kapcsolatos döntések irányát. A regressziós egyenletben, azaz a magyarázómodellben az iskolai teljesítmény képviselteti magát a legnagyobb súllyal, a döntés alakításában neki van a legnagyobb szerepe. Szintén jelentős döntésformáló hatása van a szülők iskolai végzettségének és kulturális tőkéjének, valamint a tanuló kulturális tőkéjének is. A kontrollmodellben szemléltetett hatásmechanizmus alátámasztja azt a felvetésünket, hogy az iskolai teljesítménynek kiemelt szerepe van a racionális kalkulációban.

8. TÁBLÁZAT: A továbbtanulási aspirációk oksági összetevői

Indikátorok	Teljes modell		Kontrollmodell	
	R ² = 0,59		R ² = 0,49	
	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH	Standardizált együtt-ható (Beta)	SH
Az iskola típusa	0,35	0,026		
Alkalmazott tanterv	0,07	0,022		
A szülők összevont legmagasabb iskolai végzettsége	0,12	0,031	0,18	0,030
Könyvek száma (szülői kulturális tőke)	0,10	0,027	0,15	0,028
Vagyoni indikátor – tárgyasult anyagi helyzet	0,03	0,025	0,03	0,025
Az iskolai történések nyomon követése	0,03	0,022	0,03	0,022
A szülők munkaerő-piaci aktivitása	0,03	0,025	0,04	0,025
Előző év végi tanulmányi eredmény*	0,25	0,024	0,36	0,021
Magánóra	0,05	0,025	0,11	0,024
A gyermek saját kulturális tőkéje (olvasás)	0,05	0,025	0,09	0,026
A település típusa	0,04	0,021	0,06	0,020

* Iskolai teljesítményként mindkét modellünkben az előző évi tanulmányi eredményeket szerepeltettük. Tettük mindezt azért, mert nyilvánvaló volt, hogy a szülők és a diákok ezt a mutatót s nem a kompetenciamérés előttük nem ismert eredményeit vették figyelembe a továbbtanulási célok meghatározásakor.

Természetesen ettől függetlenül elkészítettük oksági modelljeinket úgy is, hogy az előző évi tanulmányi eredmények helyett a matematika-képességpontokat vontuk be. E modellek segítségével a bemutatottakénál minimálisan kisebb magyarázóerőt tudtunk felmutatni (a matematika-képességpontok és az elmúlt évi tanulmányi eredmények között a korreláció erős – 0,57).

Forrás: Országos kompetenciamérés, 2007

A bemutatott modellek, valamint a középiskola-választás és a továbbtanulási aspirációk összefüggései felvetik, hogy a középiskola utáni továbbtanulással kapcsolatos lényegi döntések (az elérendő legmagasabb iskolai végzettséghez vezető úttal kapcsolatos döntések) nem feltétlenül a középiskolai évek során születnek, hanem azt megelőzően. Így a család, a szülők a státuszmegszerzés/státuszátörökítés folyamatát mégis jelentős mértékben képesek kontrollálni. Ezért a családtól „független”, az életkorban kitolódott tanulói döntések csak látszólagosak maradhatnak, s a lényegi döntések hatására a diáknak (a diákok többségének) teljesítenie kell – az elvárásoknak megfelelően – a választott iskolában.

Részben igaz csak az a felvetésünk, hogy az iskolaválasztást az expanziótól függetlenül továbbra is leginkább a családi háttér, azon belül is a szülők iskolai végzettsége, a család kulturális háttere határozza meg. Ugyanis ez az összefüggés csak a középiskola kiválasztása esetében áll fenn. A továbbtanulási, végzettségi aspirációkra az intézményi háttérnek és az iskolai teljesítménynek van nagyobb közvetlen hatása.

Az úgynevezett teljes modell rámutatott arra is, hogy a továbbtanulásról való döntésben az iskolai teljesítménynél fontosabb az iskola típusa. Ez úgy is értelmezhető, hogy a már „pályára állított” tanuló valószínű, hogy az adott iskolatípus törvényszerűségeinek, adottságainak megfelelő utat fogja bejárni latens szülői kontroll mellett, s az út sikerességét (vagyis a tanulási, státuszmegszerzési befektetések megtérülését) a teljesítmény inkább csak valószínűsíti, s ha kell, lehetőséget adhat a „pályamódosításra”.

ÖSSZEFOGLALÁS

Vizsgálatunk során a 10. évfolyamos diákok iskolaválasztását, középiskolai teljesítményét és továbbtanulási aspirációit jártuk körül. Ehhez kapcsolódóan megpróbáltuk feltárni, hogy a racionális cselekvéseméleti megközelítés szempontjából mely tényezők játszanak kiemelt szerepet az iskolaválasztás racionális befektetési-megtérülési kalkulációkból álló folyamatában (a döntéseknél a fő cél, hogy a gyermek társadalmi státusza ne legyen a szülőkénel alacsonyabb).

Adataink jól tükrözik azt a családi-szülői stratégiát, amely szerint a választott iskolával megteremtődnek az esély a státuszátvitelre, illetve a minimális iskolai felfelé mobilitásra.

Modelljeink értékelése után arra a következtetésre jutottunk, hogy (1) a középiskola kiválasztására irányuló döntésben a társadalmi meghatározottság játsza a legnagyobb szerepet; (2) a továbbtanulásra vonatkozó racionális kalkuláció során azonban e tényezők direkt hatása visszaszorul, közvetetté válik, helyüket egyértelműen az iskola típusa (ahová a diák jár), valamint az iskolai teljesítmény veszi át.

A döntésmechanizmust irányító tényezők felcserélődését ezért úgy is értelmezhetjük, hogy a státuszmegszerzésre irányuló végső döntések nem a középiskolába járás során születnek, hanem azt megelőzően, az oda történő belépés előtt. Más szóval az iskolaválasztás korábbi fázisa (a középiskola kiválasztása) már determinálja a további aspirációkat, döntéseket.

Hiába toledott ki a szelekciós életkor, a továbbtanulásról való döntések ezt megelőzően történnek. Így a családtól „független”, későbbi életkorban hozott tanulói döntések súlya kisebb, s a család, a szülők a státuszmegszerzés/státuszátörökítés folyamatát latens módon, de határozottan kontroll alatt tartják.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDORKA RUDOLF (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- BECKER, G. S. (1975): *Human Capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Columbia University, New York.
- BLAU, P. M. – DUNCAN, O. D. (1967): *The American Occupational Structure*. Wiley, New York.
- BOUDON, R. (1974): *Education, opportunity and social inequality*. Wiley, New York.
- BOURDIEU, P. (1973): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. In Brown, R. K. (ed.): *Knowledge, Education and Cultural Change*. Tavistock, London, 71–112.

- BOURDIEU, P. (1986): The Forms of Capital. In John, G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York.
- GOLDTHORPE, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in education attainment. *British Journal of Sociology*, 47/3.
- GOLDTHORPE, J. H. (1997): Explaining educational differentials. Towards a formal rational action theory. *Rationality & Society*, 9/3.
- RÓBERT PÉTER (1998): Hipotézisek az oktatás és a társadalmi mobilitás összefüggéseiről. *Századvég, Új folyam*, 8. sz.
- SÁGI MATILD (2003): Az iskolaválasztás oksági modellje a racionáliscelevés-elmélet alapján. In *Hogyan tovább? Pályaválasztási elképzelések Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- TRIMAN, D. (1970): *Industrialization and Social Stratification*. In Laumann, O. E. (ed.): *Social stratification: research and theory for the 1970's*. Indianapolis.
- TRIMAN, D. – YIP, K. B. (1989): Educational and occupational attainment in 21 countries. In Kohn, M. L. (ed.): *Cross-national research in sociology*. Newbury Park, Sage.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY: Az esélyek újratemtése. *Educatio*, 1998. 7. sz. 3.
- ANDOR MIHÁLY – LISKÓ ILONA: *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra Kiadó, Budapest, 2000.
- ANDORKA RUDOLF – ALBERT SIMKUS: Az iskolai végzettség és a szülői család társadalmi helyzete. *Statisztikai Szemle*, 1983. 6. sz. 592–611.
- BALÁZSI ILDIKÓ – SZABÓ ANNAMÁRIA – SZABÓ VILMOS – SZALAY BALÁZS – SZEPESI ILDIKÓ: *Országos kompetenciamérés 2004. Összefoglaló tanulmány*. sulinova Kht., 2005.
- BESSENYEI ISTVÁN: A középfok és a felsőfok kapcsolódása. In Halász Gábor (szerk.): *Tanulmányok a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 1997, 229–249.
- BOUDON, R.: Education, Social Mobility, and Sociological Theory. In John, G. Richardson (ed.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood. New York, 1986.
- BOURDIEU, P.: *A társadalmi egyenlőtlenségek újratemtődése*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1978.
- BUKODI ERZSÉBET: *Az iskolázottsági esélyek alakulása*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest, 1995.
- COLEMAN, J. S.: Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest, 1998.
- FERGE ZSUZSA: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In Heleszta Sándor (szerk.): *Művelődésszociológiai szöveggyűjtemény*. Ny. 1. köt., Budapest, 1976, 71–78.
- GOLDTHORPE, J. H.: Class inequality and meritocracy: A critique of saunders and an alternative analysis. *British Journal of Sociology*, 1999, 50/1.
- KOLOSI TAMÁS: *Tagolt társadalom*. Struktúra, rétegződés, egyenlőtlenség Magyarországon. Gondolat Kiadó, Budapest, 1987.
- KOLOSI TAMÁS – JULES PESCHAR – RÓBERT PÉTER: A társadalmi reprodukció csökkenése. In *Társadalmi rétegződés*. Aula Kiadó, Budapest, 1995, 475–499.
- LADÁNYI JÁNOS – CSANÁDI GÁBOR: *Szelekció az általános iskolában*. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.
- MARE, R. D.: Social background and school continuation decisions. *Journal of American Statistical Association*, 1980, 75/370.

MARE, R. D.: Change and Stability in Educational Stratification. *American Sociological Review*, 1981. Vol. 46., 72–87.

Országos kompetenciamérés 2007. Országos jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest, 2008.

RÓBERT PÉTER: *Származás és mobilitás*. Társadalomtudományi Intézet, Budapest, 1986.

RÓBERT, PÉTER: Educational transition in Hungary from the post-war period to the end of the 1980's. *European Sociological Review*, 1991, 7.

RÓBERT, PÉTER: *The Role of Cultural and Material Resources in Status Attainment*. Process: The Hungarian Case. In *Beyond the great Transformation*. Research Review, 1991.

RÓBERT PÉTER: Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás – Vukovich György – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2004*. Társki, Budapest, 2004, 193–205.

SÁGI MATILD: A korábban érettségizettek családi és iskolai háttere és motivációi. In *A felsőfokú továbbtanulás meghatározói 1998-ban*. ELTE, Budapest, 1998.

Nagy Péter Tibor

Az iskolai mobilitás vizsgálatához*

A szakirodalomban felhasználatlan egy alapvető forrás: ez a népszámlálások (1960, 1970, 1980) azon statisztikája, amely azt mutatja, hogy a különféle foglalkozási főcsoportokhoz tartozó férfiak eltartottjai között hány általános iskolás, középiskolás, illetve felsőfokú intézeti hallgató van. Ez a manipulálhatatlan forrás új eredményeket hoz. A hagyományos mobilitási felméréseket – ha azt nézzük, kik küldik gyerekeiket közép- és felsőfokú iskolákba – más, az eddigiektől eltérő módon kell olvasni. A meglepő eredmény szerint az érettségivel nem rendelkező apák gyerekeinek a régi számítás szerint 27%-a, az új számítás szerint viszont már 37%-a szerzett (legalább) érettségit a szocializmus évtizedeiben.

I.

Mindig is ismert tény volt, hogy a magasabb társadalmi csoportokba vezető iskolákban (mármint amióta a magasabb pozíciókhoz nem elegendő a születési előjog) a társadalmilag előnyösebb helyzetű szülők gyerekei felülreprezentáltak, s amióta statisztika van, ez empirikusan is kimutatható. Liskó Ilona sokat dolgozott azon, hogy pontos számadatokkal bemutassa, hogy az előnyösebb helyzetű szülők nagyobb eséllyel taníttatják tovább gyerekeiket, s fordítva, a tovább tanulók között társadalmi arányszámuknál magasabb az előnyösebb helyzetűek aránya. Minthogy e jelenség mindig és mindenhol megfigyelhető, az oktatási rendszerek és társadalmak megítélésében nem a jelenség meglétét érdemes konstatálni és „összehasonlítani”, hanem a mértékét. Talán azzal tehetünk legtöbbet e jelenség kutatásáért, ha rámutatunk néhány mérés- és értelmezés-módszertani problémára.

Jelen írásunkban arra vállalkozunk, hogy megvizsgáljuk: a kétféle – azaz az iskolás gyerekek szüleinek összetételéről, illetve a reprezentatív minta szüleinek összetételéről szóló – megközelítés nem hordoz-e egy sajátos szemléleti csapdát.

Oktatáskutatóként nemcsak azt kellene mérni, hogy mit jelent az iskola az adott tanulónépesség mobilitási esélyei szempontjából, hanem azt is, hogy mit jelent a szülők generációja szempontjából, vagyis milyen eséllyel és hova küldheti egy szülőgeneráció (annak egy rétege) a gyerekeit, hogyan tekint(het) ilyen szempontból az iskola intézményrendszerére.

A mindenkori iskolastatisztika például a középiskolások szüleinél szól, de nem arról, hogy egy adott nemzedékhez tartozó szülőknek mennyire vannak középiskolás gyerekeik.

Ebben a tanulmányban elsőként egy gyakorlatilag sosem használt forráshoz, a népszámlálások *eltartottsági statisztikáihoz* nyúlunk.

* A Liskó Ilona-émlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata (Károlyi Palota, Budapest, 2008. november 20.).

1. TÁBLÁZAT: Az 1960-as népszámlálás eltartottsági adatai (%)						
		Általános iskola	Közép-iskola	Felső-iskola	Közép-iskola, ha az általános iskolát alapnak tekintjük	Felső-iskola, ha az általános iskolát alapnak tekintjük
Lányok						
Ipar	Fizikai	14,38	11,72	5,05	0,81	0,35
	Szellemi	2,43	5,79	3,88	2,38	1,60
	Önálló segítője	1,16	2,17	1,02	1,87	0,88
Mezőgazdasági	Fizikai	9,82	4,64	2,58	0,47	0,26
	Szöv. segítő	0,04	0,02	0,01	0,62	0,40
	Szellemi	0,74	1,25	0,74	1,69	1,00
	Önálló	5,78	3,69	2,37	0,64	0,41
	Önálló segítője	0,17	0,06	0,02	0,34	0,13
	Kisegítő gazd.-ban segítő	0,01	0,00	0,00	0,22	0,00
Egyéb	Fizikai	9,67	10,66	6,18	1,10	0,64
	Szellemi	4,43	12,95	13,00	2,92	2,94
	Önálló, segítője	0,34	0,50	0,25	1,47	0,72
Lányok összesen		48,97	53,45	35,11	1,09	0,72
Fiúk						
Ipar	Fizikai	14,90	9,49	8,88	0,64	0,60
	Szellemi	2,52	5,44	6,49	2,16	2,58
	Önálló segítője	1,19	1,71	1,76	1,44	1,48
Mezőgazdasági	Fizikai	10,26	3,79	5,80	0,37	0,57
	Szöv. segítő	0,04	0,01	0,00	0,32	0,08
	Szellemi	0,76	1,23	1,33	1,62	1,76
	Önálló	6,04	3,15	5,75	0,52	0,95
	Önálló segítője	0,17	0,08	0,05	0,44	0,27
	Kisegítő gazd.-ban segítő	0,01	0,01	0,01	0,47	0,55
Egyéb	Fizikai	10,16	8,80	13,44	0,87	1,32
	Szellemi	4,62	12,46	20,95	2,70	4,54
	Önálló segítője	0,35	0,38	0,43	1,08	1,22
Fiúk összesen		51,03	46,55	64,89	0,91	1,27
N		1 328 808	146 586	28 020		

Az 1980-as népszámlálás 36. k. 381. old. alapján

Az általános iskolába járók oszlopában látható, hogyan oszlanak meg a gyerekek eltartói az egyes társadalmi csoportokban. Itt az eltartott fiúk és eltartott lányok társadalmi összetétele nagyjából megegyezik. Például az általános iskolába járók között 14,38% az olyan lány, akit ipari szférában dolgozó fizikai foglalkozású apa tart el, s 14,90% olyan fiú, akit iparban dolgozó fizikai foglalkozású apa tart el. Már e két adat is sokkal közelebb van egymáshoz, mint amit bármilyen – érdekkötött – szociológiai felméréstől vagy iskolastatisztikai felméréstől remélni lehet, de ha bekalkuláljuk, hogy a fiúk és a lányok nem pontosan 50%-os arányban vannak jelen az általános iskolában, ez a szám tovább pontosodik: azaz a lányok 29,37%-a, fiúk 29,21%-a jött ilyen családokból.

A középiskolás továbbtanulás százalékszámai akkor egyeznének meg pontosan ezekkel a számokkal, ha sem a tanulók neme, sem a társadalmi háttere nem befolyásolná a továbbtanulást, tehát minél nagyobb a százalékszámok hányadosa, annál inkább felülreprezentált egy társadalmi csoport a középiskolában. Jól látható, hogy a legnagyobb, majdnem háromszoros felülreprezentációt a terciér szektorban foglalkoztatott szellemiek lánygyermekai mutatják, ezt követi a terciér szektoros fiúk felülreprezentációja, de még az ipari szférás szellemiek gyermekei is több mint kétszeresen felülreprezentáltak. Egyébként még az „osztályidegen” kisiparosok lányainak és fiainak is kétszer akkora az esélyük, hogy középiskolába menjenek, mint az ipari munkások gyermekeinek. Az agráriumból jöttek pedig rendkívül alulreprezentáltak, de közülük is jobb az önállóak, mint a mezőgazdasági fizikaiak helyzete.

A felsőoktatási esélyek szempontjából immár sokkal jobb az értelmiségi fiúk helyzete: négy és félszeres felülreprezentációjuktól elmarad a hasonló társadalmi helyzetű lányok háromszoros reprezentációja. Az ipari szellemi körökből származó fiúk felülreprezentációja is lényegesen meghaladja a hasonló körökből jövő lányokét.

Nem árt ismételtelen hangsúlyozni, hogy ezt az adatot 1960-ban, azaz a *származási kvóta eltörlése előtt mérték*. Nyugodtan kijelenthetjük tehát, hogy a származási kvóták ellenére a szellemi foglalkozásúak gyerekei sokkal nagyobb eséllyel jutottak középiskolába, egyetemre, sőt még a politikailag kifejezetten diszpreferált önállóak helyzete is jobb volt, mint a szférabeli fizikaiaké.

Ha az 1. táblázatot összehasonlítjuk az 1980-ban megfigyelt eltartottsági adatokkal, azonnal kitűnik, hogy a nagyjából hasonló nagyságrendű ipari fizikai csoport javított lányai relatív helyzetén – az ipari szellemiek és ipari önállóak előnye jelentősen csökkent –, amit az ipari szellemi népeség tömegesedésével magyarázhatunk is, de az önállóak aránya és előnye is csökkent. Az agrárfizikaiak részaránya változatlan maradt, de hátrányuk jelentősen csökkent, ahogy a jócskán lecsökkent önállóak helyzete is javult. Érdeemes lenne a három évtized eltartottsági számait végigkísérni (1990-re már nem közölt ilyet a népszámlálás), de most egy másik megközelítés felé kell fordulnunk.

II.

Ha egy minta tükrözi az iskolázottsági összetételt, reprezentatívnak mondjuk, s ha ebben egy iskolázottsági csoport tagjaitól megkérdezzük, honnan jöttek, rájuk nézve a felvétel reprezentatív lesz. Arról azonban nem kapunk képet, hogy mit jelentett ugyanez az iskolázásról döntést hozó szülők szempontjából: az eredeti mintatagok szüleinek ugyanis nem egyenletes az esélyük arra, hogy „bekerüljenek a másodlagos mintába” (magyarán: beszámoljon róluk valaki). Hiszen annak, akinek egyetlen gyereke volt, pontosan feleakkora az esélye, hogy valaki éppen az ő szokásairól, az ő iskolázottságáról, az ő foglalkozásáról számoljon be, mint annak, akinek két gyereke volt. (Egy reprezentatív felvétel kétszer akkora valószínűséggel éri el az utóbbi személy valamelyik gyerekeit.) Vagyis: minél több gyereke van valakinek, annál nagyobb eséllyel számol be éppen róla valaki.

Mindebből az is következik, hogy még ha az az állítás igaz is, hogy egy adott iskola-típusba járó diákok x arányban érkeztek diplomás családból, az már nem igaz (pedig ez ugyanannak a kereszt táblának a másik adata), hogy a diplomás szülők y százalékban küldik gyerekeiket egy meghatározott iskolatípusba. A tanulókon keresztül „megtalált” diplomás szülők ugyanis nem reprezentálják a diplomás szülőket, tekintve, hogy az egygyerekesek erősen felülreprezentáltak a körükben.

Jól ismert, hogy a komplett mobilitásvizsgálatokban (legalábbis amelyek az ISA-paradigmát követik) mind a belépési, mind a kilépési mobilitást közvetlenül az adatfelvétel során felvett személyek felől szokták vizsgálni (Connor 1979; Erikson–Goldhorpe 1992; Featherman–Jones–Hauser 1975; Lipset–Bendix 1959; Luijckx–Róbert–de Graaf–Ganzeboom 1995). Azaz a belépési mobilitás esetében a szokásos módszerekkel reprezentatív adatfelvételt végeznek, majd az iskolázottsági vagy foglalkozási csoportokra vizsgálják meg az apák és az anyák iskolázottsági és foglalkozási összetételét, hogy kimondhassák, honnan, milyen szélességű út vezet egy meghatározott társadalmi csoportba. A kilépési mobilitást a megkérdezett személyek gyermekeinek iskolázottsági/foglalkozási helyzete segítségével definiálják, azaz megvizsgálják, hogy a felvett személyekből képzett csoportok hová, milyen valószínűséggel küldhették gyermekeiket.

Erre a vizsgálatra csak a komplett mobilitásvizsgálatok során van lehetőség. Például ilyen volt nálunk a Róbert Péter vezette 1992-es TÁRKI-mobilitásvizsgálat vagy a Kulcsár Rózsa vezette 1983-s KSH-vizsgálat, amelyekből tulajdonképpen három, sőt négy generációról rendelkezünk adatokkal. Ez a módszer kétségtelenül megfelelő, de van két rendkívül komoly hátránya.

Az egyik, hogy természetesen csak az éppen élő emberekkel kapcsolatban szolgáltathat adatokat. Egy idősebb nemzedék élő tagjai viszont nem reprezentálják generációjuk egészének belépési mobilitását, hiszen a generáció eredeti (fiatal felnőttkori) összetételéhez képest felülreprezentáltak benne az iskolázottak és a tehetősebbek. A fiatalabb nemzedék tagjai pedig annak függvényében tűnhetnek a társadalmi mobilitás szempontjából előnyösebb vagy kevésbé előnyös kibocsátó csoportnak, hogy későn vagy korán vállaltak-e gyereket. Hiszen aki későn vállalt, annak gyermeke semmiképpen nem érhetett még el magasabb

iskolázottsági-jövedelmi státuszt, tehát épp a hosszabb tanulmányi idő miatt a későbbi gyerekvállaló csoportokat torzítja kibocsátási szempontból „lefelé” vagy legalábbis a „még nem tudjuk” csoportja felé.

A másik komoly hátrány, hogy nem alkalmas valódi történeti vizsgálatra, hiszen a százszázhusz évvel ezelőtti született csoportok kibocsátási mobilitását semmiképpen sem mérhetjük ezzel a módszerrel.

Ráadásul az ilyen – tulajdonképpen két irányba tekintő – mobilitásvizsgálatnál sokkal gyakoribbak azok a felvételek, amelyek csak egy irányba tekintenek, csak a megkérdezettek szüleinek foglalkozását, iskolázottságát tudakolják. Ilyenek továbbá a történetileg rendelkezésre álló adatbázisok, például az iskolai anyakönyvek, az 1945 előtti budapesti és országos statisztikai évkönyvek vagy az 1930-as népszámlálás is (Andorka 1982).

Szükségesnek látszik tehát, hogy az oktatásszociológiai és kétgenerációs mobilitásvizsgálatok szülőadatai alapján vizsgáljuk a kilépési mobilitást. Ennek akadályá viszont, hogy a szülőkre nem reprezentatív, míg a gyerekekre reprezentatív a felvétel.

Ahhoz, hogy a szülőkre mégis valamennyire reprezentatív legyen állításunk, adatbázisunkat a kilépési mobilitás vizsgálatához súlyozni kell, mégpedig gyerekszámuk reciprokával. Ez a szám úgy számítható ki, hogy $WEIGHT = 1/(a \text{ megkérdezett testvéreinek száma}+1)$.

Így az egygyermekes apák egyszeres szorzóval, a kétgyermekesek 0,5-ös szorzóval, a háromgyermekesek 0,33-as szorzóval, a négygyermekesek pedig 0,25-ös szorzóval kerülhetnek beszámításra.

Ez a belátás tulajdonképpen átalakítja a társadalmi mobilitásról szóló elemzési módszert is: nem egyetlen keresztábra kétirányú százalékszámáival mutatjuk be a kilépési és belépési mobilitást.¹ Ha azt kérdezzük, hogy a jelenlegi diplomások milyen arányban származnak *nem* érettségizett apáktól, akkor – ahogy eddig is – a súlyozatlan mintát kell használnunk (hiszen a mai diplomásokra nézve a minta reprezentatív), ha viszont azt kérdezzük, hogy a korabeli érettségizetlen férfiak között milyen arányban találunk olyanokat, akiknek a gyerekekből diplomás „vált”, akkor a súlyozott mintát kell használnunk.

III.

A fenti gondolatmenet helyességét elvileg belátva két feladat adódott. Az egyik feladat a hipotézis tesztelése *legalább* egy-két konkrét és ellenőrizhető példán, a másik annak vizsgálata, hogy meglévő eredményeinket érdemes-e ennek függvényében újraszámolni.

1 A profi mobilitáskutatók nemcsak tudják, de kurzusaikon tanítják is, hogy a szülőkre már nem reprezentatív a minta. Ennek ellenére a keresztábra ilyen irányú használatának „tilalma” nincs jelen a szakmai közvéleményben. Az általam mintavétellel megvizsgált (lektorált folyóiratban megjelenő, tudományosan minősített szakemberek által írt) angol és magyar nyelvű oktatásszociológiai közlemények nagyobbik része vagy kétirányú százalékszámokat tartalmaz, vagy nyelvi fordulattal utal rá, hogy kilépési mobilitásra is megfelelőnek tekinti az adatait. Az előadás szövege több ponton megegyezik a Módszertani megfontolások az iskolai mobilitás vizsgálatához című cikkemmel. *Szociológiai Szemle*, 2007. 3–4. sz., 82.

Ha hipotézisünk igaz, akkor a „súlyozott apák” egy konkrét születési csoportjának iskolai végzettsége közelebb fog állni a valósághoz, mint a „súlyozatlan apák” iskolai végzettsége.

A hipotézis igazolása érdekében keresnünk kell egy olyan adatbázist, amely a megkérdezett személyek vonatkozásában a legfőbb szocioökonómiai mutatók szerint széles körben elismerten reprezentatív, s szerepel benne (1) a megkérdezett neme; (2) a megkérdezett iskolázottsága; (3) a megkérdezett születési éve; (4) a megkérdezett szüleinek iskolázottsága; (5) a megkérdezett szüleinek pontos születési éve. Előfeltétel volt, hogy a szülők iskolázottságát ugyanolyan (vagy ugyanolyanná tehető) skála mutassa, mint a megkérdezettek iskolázottságát.

A teszthez elsőként a Róbert Péter-féle 1992-es 3000-es elemszámú TÁRKI-s mobilitáskutatást² használjuk fel. A nemek, a születési évek, az apák és anyák születési éveit alapján négy változót hozunk létre.

- Az egyik változó értékeit úgy határozzuk meg, hogy az 1900–1909, 1910–1919 és 1920–1929 között stb. született megkérdezett *férfiakból* hozunk létre csoportokat.
- A másik változó értékeit úgy határozzuk meg, hogy az 1900–1909, 1910–1919 és 1920–1929 között stb. született *apákból* hozunk létre csoportokat.
- A harmadik változó értékeit úgy határozzuk meg, hogy az 1900–1909, 1910–1919 és 1920–1929 között stb. született megkérdezett *nőkből* hozunk létre csoportokat.
- A negyedik változó értékeit úgy határozzuk meg, hogy az 1900–1909, 1910–1919 és 1920–1929 között stb. született *anyákból* hozunk létre csoportokat.³

Természetesen a második és a negyedik változó – a néhány ismeretlen esetet nem számítva – szinte minden sorban tartalmaz értékeket, az első és a negyedik változó viszont csak az adatbázis nemileg megfelelő részénél rendelkezik értékekkel.⁴

Ezután az első és a harmadik változót keresztábrába állítjuk a megkérdezett iskolai végzettségével, így minden évtized szülőiteire nézve százalékszámokat nyerünk, melyek a férfiakra és a nőkre külön-külön mutatják az iskolai végzettséget. Mivel az adatbázist a megkérdezettek nézve reprezentatívnak ismertük el, mostantól ezt tekintjük az adott születési csoportra nézve érvényes „valóságnak”.

Ezután a második változót keresztábrába állítjuk az *apa* iskolai végzettségével, majd a negyedik változót az *anya* iskolai végzettségével. Százalékszámokat kapunk, melyek rendre eltérnek az előző – férfiakra és nőkre számolt – százalékszámoktól. Az eltérés oka egyes

2 Társadalomkutatási Informatikai Egyesülés – TDATA-C80: TÁRKI Mobilitás 1992. A magyarországi népesség rétegződése és társadalmi mobilitása. Kutatásvezető Róbert Péter.

3 Megjegyzendő, hogy nem négy, hanem nyolc változót készítettünk. A második négy változó az első négyet átfedő (öt évvel elcsúsztatott) korcsoportokat hozott létre. A vizsgálatot mindkét korcsoportbeosztás segítségével elvégeztük, de minthogy az eltérések lényegtelennek bizonyultak, csak az egyiket fogjuk közölni.

4 Igen fontos, hogy nemcsak a férfiak apáit kell számba vennünk. Ugyanis társadalmi csoport-specifikus, hogy kik azok, akik, ha elsőnek fiuk születik, megelégednek egy gyerekkel, ha viszont elsőre (s esetleg másodikra, harmadikra is) lány, akkor második vagy akár harmadik, negyedik gyereket is vállalnak abban a reményben, hogy „továbbvigye a család nevét”. Ez a torzító hatás kivédhető, ha a korcsoporthoz tartozó „férfiakkal” valóban a nők és férfiak korcsoporthoz tartozó apáit hasonlítjuk össze.

születési csoportok esetében nemcsak a gyermekszám különbözőségében keresendő, hiszen például az 1900–1909 között született megkérdezett férfiak – tekintettel arra, hogy a 80-90 évet természetesen társadalmicsoport-specifikusan, tehát iskolázottságspecifikusan élük meg az emberek – teljesen más összetételt kell hogy mutassanak, mint az 1900–1909 között született apák, hiszen az ő gyerekeik – akik visszaemlékeznek rájuk – az adatfelvétel pillanatában még csak középkorúak, tehát nincs szisztematikus torzulás velük kapcsolatban. A másik végponton nyilván nagyon kicsi lesz azoknak az apáknak a száma, akik 1954 után születtek, hiszen az ő gyerekeik éppen csak elérhették azt a 18 évet, ami az 1992-s adatfelvételbe való belépéshez szükségeltetett.

Az 1940-es években születetteknél azonban nem játszanak szerepet ezek a szempontok. Erre a csoportra érdemes koncentrálnunk a tesztet. További torzító faktor, hogy a századfordulón született apák vonatkozásában bizonyos iskolai végzettségek, például szakközépiskola, szakmunkásképző, semmiképpen nem létezhetek, de a gyermeki emlékezet – nyilván analógián – e kategóriákba is számos apát sorolt. Ezért az eredményeket úgy vonjuk össze, hogy a felsőfokú végzettségűek arányát, illetve az érettségivel és felsőfokú végzettséggel rendelkezők arányát lássuk.

Ezt követően az egész adatbázist megsúlyozzuk a gyerekszám reciprokának segítségével kialakított súllyal,⁵ és ismét elvégezzük az előző lépést.

2. TÁBLÁZAT: A „férfiak” és az „apák” iskolai végzettsége a TÁRKI adatbázisa szerint (%)				
	8 általános vagy kevesebb	Szakmunkásképző	Középiskola	Felsőfok
1940–1949 között született férfiak	25,60	33,10	24,00	17,30
1940–1949 között született apák	29,30	35,00	20,30	15,30
1940–1949 között született apák – súlyozva	25,10	33,60	24,10	17,20

A „valóságot” jelentő férfi megkérdezettjeink és a súlyozatlan, ugyanabban az évtizedben született apák iskolai végzettsége között nem kevesebb mint 2%-nyi különbséget találunk. Minthogy a „valóságban” e csoportban 17,3%-os felsőfokú végzettséggel számolhatunk, ez

5 Technikai részletkérdés, hogy a gyerekszám reciprokos súlyozás következtében megváltozott a vizsgált apák abszolút száma. Ha ezt el akarjuk kerülni, akkor a súlyozatlan és súlyozott apaszám hányadosával megszorozzuk a gyerekszám-reciprokot, ez érdemben nem változtatja meg a súlyozás hatását, de visszaállítja az eredeti abszolút apaszámot.

a 2%-os hiba 1,131-szoros torzítást jelent: $17,3/15,3 = 1,1307$.⁶ Amikor azonban a súlyozott számokat vesszük szemügyre, mindössze 0,1%-nyi különbséget találunk, azaz alig 1,006-szoros torzításra leltünk: $17,3/17,2 = 1,0058$ (2. táblázat).

Másképpen fogalmazva: a súlyozás eredményeképpen e korcsoportnál a valódiról elhanyagolhatóra esett vissza a valóságban megfigyelt és az apaként megidézett emberek iskolai végzettsége közötti különbség.

Ha az érettségivel vagy diplomával rendelkező csoportot együtt vizsgáljuk, ez a „valóságban” 41,3%-ot, az első számítás szerinti apáknál 35,6%-ot, a „súlyozott apáknál” viszont hasonlóképpen 41,3%-ot tesz ki. Tehát itt még inkább megmutatkozik módszerünk sikere, mert az eredetileg 1,160-szoros torzítás a hihetetlen 1,000-szeres, azaz teljes egybeeséssé változott át.

Másik kontrollmintánk a *Társadalmi mobilitás Magyarországon 1983* című kutatásból származik.⁷ Itt is ugyanazokat a változókat hozzuk létre, és ugyanazokat a számításokat végezzük el. A súly kialakításánál fokozottan figyelembe kell venni, hogy az eredeti adatbázis csak súlyozott formában reprezentálja a lakosságot, így az új súly az eredeti súly és a gyerekszám reciprokának szorzata lesz. Minthogy ez egy tíz évvel korábbi felvétel, az ideálisan megvizsgálható csoport az 1930-as években születetteké.

3. TÁBLÁZAT: A „férfiak” és az „apák” iskolai végzettsége a KSH adatbázisa szerint (%)			
	Középiskolánál alacsonyabb	Középiskola	Felsőfok
1930–1939 között született férfiak	74,5	14,5	10,9
1930–1939 között született apák	79,8	11,4	8,8
1930–1939 között született apák súlyozva	77,4	12,4	10,2

Az előbbi számítást ismételten elvégezve megvizsgáljuk, milyen arányban felsőfokú végzettségűek a harmincas években született férfiak (2321 fős alminta) és az ugyanabban az évtizedben született apák (3679 fős alminta). Kitűnik, hogy a súlyozatlan apák megfelelő adata 2%-kal alacsonyabb, mint a férfiaké, s így (ha ismét csak a „férfiakat” fogadjuk el valóságnak) a megfigyelt apák adata 1,25-szörösen torzít. Ha azonban a súlyozást elvégezzük, a különbség alig 0,7% lesz, s így a torzítás 1,07-re csökken, tehát elhanyagolhatóvá válik. A közép- és felsőfok összevont értékeit tekintve pedig 1,26-szorosról, 1,13-szorosra csökkent a torzító hatás. Itt a különbség kevésbé látványos, de a súlyozás itt is érdemben javított a helyzeten (3. táblázat).

6 Természetesen a „százalékszámok hányadosa” mindig kockázatos szám, hiszen a kategória alacsony telítettsége (0-hoz közeli százalékszám) esetén kicsiny különbségek óriásira nőhetnek, magas telítettség (100% közeli szám) esetén pedig jelentős különbségek is lényegtelennek tűnhetnek.

7 Az adatgyűjtemény egyedi TÁRKI-azonosítója: TDATA-A39; kutatásvezető: Kulcsár Rózsa, Központi Statisztikai Hivatal Társadalomstatistikai Főosztály.

Hipotézisünk igaznak bizonyult: a súlyozás révén közelebb kerültünk a közvetve megfigyelt apák társadalmi valóságához, mint súlyozás nélkül.

Második hipotézisünk szerint a súlyozás érdemi különbséget jelent majd minden olyan számításnál, amely az apák és anyák nemzedéke felől indítva kilépési mobilitást akar számolni. Térjünk vissza az 1992-es TÁRKI-mobilitásvizsgálathoz!

4. TÁBLÁZAT: A felsőfokú végzettséggel nem rendelkező apák gyermekeinek iskolai végzettsége a TÁRKI adatbázisa alapján			
	N	Súlyozatlan %	Súlyozott %
Nem járt	18	0,7	0,4
Kevesebb 8 általánosnál	410	15,8	11,9
8 általános	631	24,3	21,7
Szaktanácsképző	731	28,2	28,3
Középiskola	565	21,7	26,4
Felsőfokú	240	9,3	11,3
Összesen	2595	100	100

A régi számítási mód szerint a diplomával *nem rendelkező* apák gyermekeinek 9,3%-a lett diplomás, az új számítási mód szerint 11,3%-a. Tehát 1,22-szer nagyobb – másképpen fogalmazva 2%-kal nagyobb – a diplomásrétegbe irányuló mobilitás, mint eredetileg gondoltuk (4. táblázat).

Hasonló módon kiszámítottuk, hogy az *érettségivel nem rendelkező* apák gyermekeinek a régi számítás szerint 27%-a, az új számítás szerint viszont már 37%-a szerzett (legalább) érettségit. A gyermeküket a szocialista korszakban beiskolázókra (1940 után születettek) szűkítve a bázist, a régi számításnál az *érettségivel nem rendelkező férfiak* 35%-a, az új számítás szerint viszont 42%-a tudta legalább érettségihez juttatni gyermekét. A középiskolai végzettség felé irányuló kilépési mobilitás tehát 1,37-szer, a fiatalabb nemzedéknél 1,2-szer nagyobb, mint gondoltuk. A gyerekszám a régebbi nemzedékeknél nagyobb, az újabbaknál kisebb arányban torzít.

Annak megítélése, hogy mikor következett be ez a mobilitás, már csak úgy lehetséges, ha a megkérdezett érettségi- vagy diplomaszerezési éve rendelkezésre áll: ennek (meg némiképp a levelező és esti érettségek arányának) alapján dönthető majd el, hogy a gyerekkori tanulmányoknak köszönhetően már a Horthy-korszakban ténylegesen megtörténik-e a „kilépés”, vagy a szocialista korszakban lezajlott intragenerációs mobilitásnak, felnőttkori tanulásnak köszönhető-e ez a magasabb szám. A szocializmuskori magasabb kilépési mobilitás azonban – legalábbis a tény, hogy a korszakon belül történt a mobilitás, akár inter- akár intragenerációs – vitathatatlanak tűnik.

Az új számítás – nem meglepő módon – azt is mutatja, hogy az egygyermekes családból származókra a nagyobb mobilitás a jellemző. Azaz a többgyermekesség csökkenti a kilépési mobilitási valószínűséget: már csak azért is, mert a gyermekszám nem egyszerűen

társadalmi-, iskolázottságicsoport-specifikus, hanem társadalmi csoporton belül is a születésszabályozás, a tudatosabb élettervezés s a modernitás jelzőszáma (természetesen csak statisztikailag s csak nagy átlagban) valószínűsíti azt, hogy a gyerek iskolázását szorgalmazzák a szülők. Nyilvánvaló az is, hogy minél magasabb a gyermekszám, annál kevesebb tőkét tud a család egy-egy gyerek iskolázásába fektetni, illetve annál kevésbé tud a gyerek korai pénzkereső aktivitásáról lemondani.

Az új számítás eredményeinek értékeléséhez másféle számítások is szükségesek lennének, például széleloszlás, loglineáris modellek, mintavételi hiba megváltozásának kiszámítása – de mindezek (melyet nálam statisztikailag avatottabb szakember végezhet csak el) vélhetőleg nem változtatják meg azt a tényt, hogy jelentős eltolódás várható a mobilitás mértékében.

E számítás – minthogy megváltoztatja az adatokat – vélelmezhetően nemcsak a magyarországi mobilitásról szóló vitákhoz, hanem az egyes társadalmak összehasonlításához is érdemben szól hozzá (CONNOR 1979, CSÁKÓ 2002, ERIKSON–GOLDHORPE 1992, FEATHERMAN–JONES–HAUSER 1975, LISKÓ 2003, RÓBERT 2000, SZELENYI 1996, RUUD–RÓBERT–DE GRAAF–GANZEBOOM 1995). Természetesen nem zárható ki, hogy elvégezve mindezen nemzetközi vizsgálatokra a kilépési mobilitás átszázalékolását, a mobilitás mindenütt egyenletesen növekedne, tehát az országok, modellek közötti sorrend nem változna.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- ANDOR MIHÁLY (2002): Diplomás szülők gyerekei. *Educatio*, 2. sz.
- Az 1980. évi népszámlálás 36. k. KSH, Budapest, 1984.
- ANDORKA RUDOLF (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- CONNOR, W. D. (1979): *Socialism, Politics and Equality*. Columbia, UP, New York.
- CSÁKÓ MIHÁLY (2002): ...és a doktor úr gyereke? *Educatio*, 2. sz.
- ERIKSON, R. – GOLDHORPE, J. H. (1992): *The constant flux*. Clarendon Press, Oxford.
- FEATHERMAN, D. L. – JONES, F. L. – HAUSER, R. M. (1975): *Assumptions in the social mobility research in the US*. *Social Science Research*, No 4. 329–360.
- LIPSET, S. M. – BENDIX, R. (1959): *Social Mobility in industrial society*. Heinemann, London.
- LISKÓ ILONA (2003): Továbbtanulási ambíciók és esélyek. *Educatio*, 2. sz.
- LUIJKX, RUUD – RÓBERT PÉTER – PAUL M. DE GRAAF – HARRY B. G. GANZEBOOM (1995): A származástól a teljesítményig: a státuszmegszerzés folyamata Magyarországon. *Szociológia*, 4. sz.
- RÓBERT PÉTER (1986): *Származás és mobilitás*. MSZMP KB Társadalomtudományi Intézet, Budapest.
- RÓBERT PÉTER (2000): Bővülő felsőoktatás: ki jut be? *Educatio*, 1. sz.
- SZELENYI IVÁN (1996): A posztkommunista társadalom szerkezetének változásai. *Magyar Tudomány*, 4. sz. 385–402.

Csákó Mihály

Szakmatanulás és demokrácia*

Vázlat a szakmunkástanulók politikai szocializációjáról

Az előadás a szakmunkástanulók politikai szocializációjának vizsgálatához kíván hozzájárulni a Liskó Ilona által használt elemzési technikák segítségével. A tanulók családi háttérének és iskolai helyzetének leírására támaszkodva elemzi demokráciafelfogásukat, intoleranciaszintjüket és a magyar politikai helyzettel kapcsolatos egyes vélekedésekhez való viszonyukat. Az elemzés az „Iskola és társadalom 2008” kutatás alapján Budapest, Baranya, Fejér, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megye reprezentatív mintáit hasonlítja össze, és mindvégig a többi középiskoláshoz viszonyítva tárgyalja a problémákat.

A szakmatanulással kapcsolatos klasszikus témáinktól már tíz éve elfordultam, azok elemzésével már nem tudnám méltóképp megadni a tiszteletet Liskó Icinak, akivel együtt kezdtem a szociológusi pályát, éspedig épp ezen a terepen. De ha az „hommage” műfajban megnyilatkozom, nem tehetem meg, hogy ne a szakmunkástanulókról beszéljek. Ma elsősorban a serdülők politikai szocializációjának kutatásával foglalkozom, és a serdülők között szerencsére rendszeresen találkozom szakmunkástanulókkal is. Az ő politikai szocializációjukról próbálok tehát rövid vázlatot adni, olyan egyszerű és világos gondolatmenettel, amilyenre legelső közös munkánktól kezdve mindketten törekedtünk, s amely annyira jellemezte Liskó Ici későbbi munkáit is.

1.

Ez a vázlat annak az adatbázisnak az elemzésén alapul, amelyet „Iskola és társadalom” címmel 2005 október-novemberében vettünk föl¹ Budapesten és négy megyében: Baranyában, Fejériben, Hajdú-Biharban és Szabolcs-Szatmár-Beregben valamennyi középfokú iskola megyei szinten reprezentatív mintáján, 9. és 11. osztályos tanulókkal. A szakmunkástanulók 1000 főre standardizált megyei mintákon belüli arányát és évfolyamok szerinti eloszlását meggyénként az 1. táblázat mutatja.

* A Liskó Ilona-émlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata (Károlyi Palota, Budapest, 2008. november 20.).

1 A projekt résztvevői voltak: az ELTE TáTK, a Debreceni Egyetem és a Pécsi Tudományegyetem Szociológia Tanszéke, a DE Nyíregyházi Főiskolai Kara, az ECHO Survey Szociológiai Kutató Központ (Székesfehérvár) és a Kurt Lewin Alapítvány.

1. TÁBLÁZAT: A szakmunkástanulók mintabeli arányai (%)			
Megyék	9. osztály	11. osztály	N = 100%
Budapest	56,7	43,3	157
Baranya	56,9	43,1	188
Fejér	55,2	44,8	270
Hajdú-Bihar	48,6	51,4	276
Szabolcs-Szatmár-Bereg	61,2	38,8	196

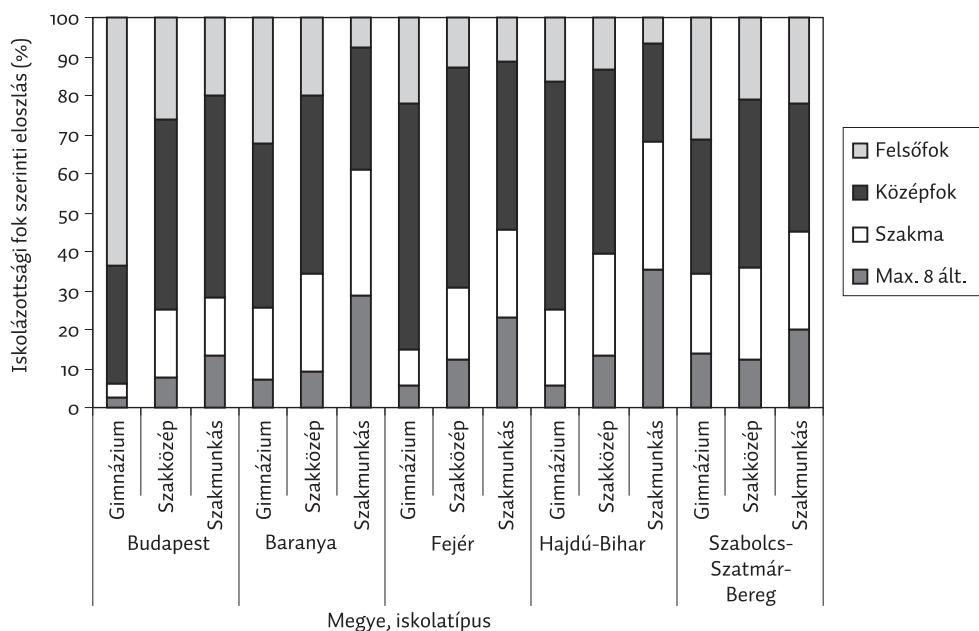
A szakmunkástanulókat ekkor már egyik megyében sem lehetett azzal megkülönböztetni a többi középiskolástól, hogy zömmel fizikai foglalkozású apák gyerekei lennének. A fizikai foglalkozású apák gyerekei hasonló arányban fordulnak elő mindhárom iskolatípusban. Egyedül a fővárosban tapasztaljuk, hogy a gimnazisták nagyobb arányban (45,6%) jönnek szellemi foglalkozású családokból, míg a szakmunkástanulók csak igen kis mértékben (12,8%). Az azonban mindenütt igaz, hogy a gimnáziumokban a legkisebb, a szakiskolákban pedig a legnagyobb a keresőfoglalkozással különböző okokból nem rendelkező (munka nélküli vagy inaktív) apák aránya. Ez az olló is Budapesten nyílik a legtágabbra: itt csaknem háromszorta nagyobb a nem kereső apák aránya a szakmunkástanulók között (46,2%), mint a gimnazisták között (16,1%). *A társadalmi rétegek rangsora tehát újabban sem változott meg a középiskolákban, csak más, a társadalmi-gazdasági helyzetet közvetlenebbül, érzékenyebben kifejező jellemzőkben mutatkozik meg.*

A családi háttér jelentőségét legjobban az anyák iskolázottsága mutatja. Régóta tudjuk, hogy a két szülő közül az anya iskolázottsága a jelentősebb a gyerekek iskolai pályafutása szempontjából. Az 1. ábrán megyénként egymás mellett figyelhetjük meg a három iskolatípusba járó tanulók anyjának iskolázottsági fokát. Jól látható, hogy mindegyik megyében – bár különböző mértékben – felugrik a szakiskolások oszlopában az alacsony iskolázottságú anyák aránya (különösen Baranyában és Hajdú-Biharban), míg a magasan iskolázottaké csak a gimnáziumban és elsősorban a fővárosban igazán magas. Úgy tűnik tehát, hogy az utóbbi évtizedek különféle okokból többször is ritmust váltó foglalkozási mobilitása² ugyan jórészt kihúzza gyakran használt makromutatóink közül a szülők foglalkozási státuszát, iskolázottsági különbségeik – különösen az anyáké – továbbra is megbízható jelzése a családi háttér társadalmi rétegének.

Az 1. ábrán látható összefüggés az iskolatípusok és az anyák iskolázottsága között egyébként minden megyei mintában erősen szignifikáns és gyengén-közepesen erős (2. táblázat).

2 VÖ. BALOGH ANIKÓ – RÓBERT PÉTER: Foglalkozási mobilitás Magyarországon 1992 – 2007. In *Társadalmi riport* 2008. Szerk.: Kolosi Tamás és Tóth István György. TÁRKI, Budapest, 2008, 46–65.

1. ÁBRA: Az anyák iskolázottsági fok szerinti eloszlása a középfokú iskolatípusokban



2. TÁBLÁZAT: A középiskolák típusa és a tanulók anyjának iskolázottsága közötti kontingencia-együttható és szignifikancia

Megyék	C =	p =
Budapest	0,395	0,000
Baranya	0,311	0,000
Fejér	0,265	0,000
Hajdú-Bihar	0,399	0,000
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0,147	0,002

Bár a családi háttér jelentőségét továbbra is mutatja, azt tehát nem állíthatjuk, hogy az anyák iskolázottsága még ma is jó előrejelzője lenne annak, hogy gyermeküket melyik iskolatípusban találjuk. Az apák aktív/inaktív voltának figyelembevételével együtt számíthatunk talán némi sikerre.

Kutatásom nem is erre irányult. Csupán azt jeleztem, hogy milyen társadalmi háttérből jönnek a szakmunkástanulók, akiknek politikai szocializációjáról beszélek.

2.

Ha a családi háttér után az iskolai háttérre tekintünk, azt látjuk, hogy a középfokú iskolatípusok közül többnyire még mindig a szakiskolák állnak legmesszebb az iskolai demokrácia törvényes rendjétől. A diákrészvétel egy sor adatából (diákönkormányzat, házirend, iskolaújság, honlap stb.) képzett részvételi indexünk átlaga ebben az iskolatípusban a legalacsonyabb (47,20%) a szakközépiskolások 48,44% és a gimnazisták 50,05% értékéhez képest. Bár az eredmény szignifikáns ($F=3,553$; $df=2$; $p=0,029$), a megyei eltérések sokkal változatosabb képet mutatnak (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT: A diákrészvétel mutatójának átlaga iskolatípusonként, megyénként			
Megyék	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Budapest	44,54	47,71	48,45
Baranya	47,22	44,68	41,01
Fejér	50,45	49,98	47,29
Hajdú-Bihar	52,79	47,37	41,86
Szabolcs-Szatmár-Bereg	51,51	49,98	55,57

A fővárosban és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éppen a szakiskolások számoltak be a legtöbb részvételről, és csak Baranyában és Hajdú-Bihar megyében mértünk számottevő elmaradást az érettségit adó típusok tanulóival szemben.

Ha egy kulcsfontosságú elemet – a diákképviselők választását – ragadunk ki az iskolai demokrácia intézményei közül, amely pedagógiai funkciója szerint elvben a választói magatartás előiskolája kellene hogy legyen, akkor ennél keményebb képet látunk. Először is azt, hogy a középiskolásoknak a fele sem szavazhat titkosan egyik iskolatípusban sem. Ha pedig egy külön kategóriába gyűjtjük mindazokat az eseteket, ahol a tanárok még erősebben beleavatkoznak a választásba, akkor ennek a gyakorisága a következőképpen alakul (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT: A diákképviselők választásában erős tanári beleszólást tapasztaló fiatalok aránya iskolatípusonként, megyénként (%)			
Megyék	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Budapest	9,1	18,6	28,8
Baranya	13,1	20,0	31,3
Fejér	6,8	20,4	31,6
Hajdú-Bihar	11,9	26,3	33,0
Szabolcs-Szatmár-Bereg	14,9	24,0	32,0

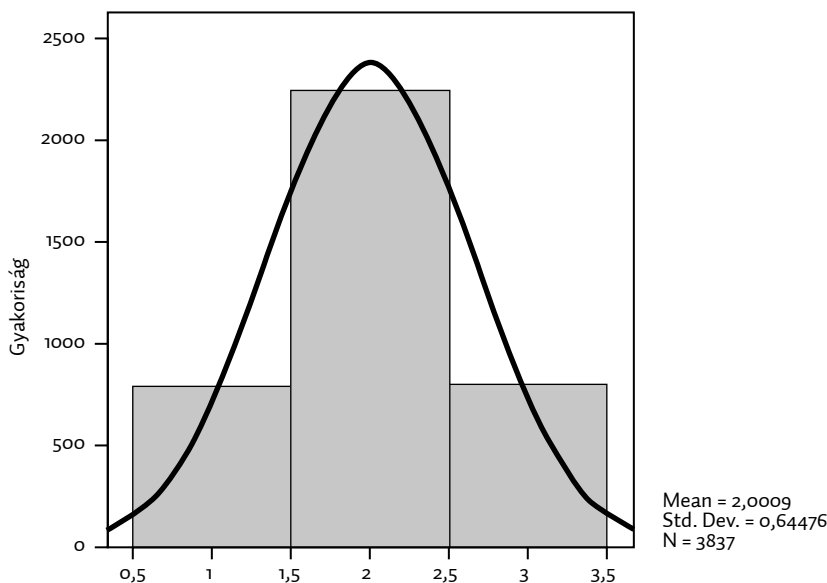
Talán nem is kell külön hangsúlyoznom, hogy az iskolatípusok közötti különbségek minden megyében szignifikánsak. Mivel csak négy megye és a főváros középiskoláit vizsgáltuk, nem mondhatjuk azt, hogy nincs az országnak olyan szöglete, ahol a szakmunkástanulóknak nem többet, csak negyedrészt nevelik arra, hogy viselje el politikai jogainak megsértését, de egy országos kutatás joggal tűzhetné ki ennek a hipotézisnek az ellenőrzését.

3.

Nézzük most már azt, hogy ilyen családi és iskolai háttérrel milyen politikai attitűdök alakulnak a tanulóknak!

Legfontosabb politikai attitűdmutatónk az „Iskola és társadalom 2005” kutatásban a *demokráciafelfogás* mutatója,³ amely kevésbé differenciáltnak mutatja a középiskolásokat, de azért sejteti, hogy esetleg 20-20 százaléknyi kisebbség is lehet a skála két oldalán, amelyek egyike inkább szociális érzékenységű, a demokrácia elvei közül az egyenlőséget hajlamos előnyben részesíteni, míg a másik inkább a részvétel, az aktivizmus felé hajlik, mondhatnánk: a szabadság elve jegyében.

2. ÁBRA: Milyen jellegű a demokrácia?



³ A mutatót 12 olyan elemből szerkesztettük, amelyeket a kérdezetek különböző mértékben ítélték a demokrácia részének.

Ebben a tekintetben – és ez feltűnő – sem a megyék, sem az iskolatípusok között nincs szignifikáns különbség. A vizsgált megyék szakiskolai tanulói között az 5. táblázatban látható különbség sem éri el a 95 százalékos valószínűséget (csak 92%).

5. TÁBLÁZAT: A szakmunkástanulók demokraciáfelfogásának jellege				
Megyék	Szociális	Vegyes	Részvétel	Összesen
Budapest	21,1	65,6	13,3	100
Baranya	26,4	50,4	23,2	100
Fejér	19,4	58,9	21,7	100
Hajdú-Bihar	27,1	48,8	24,2	100
Szabolcs-Szatmár-Bereg	18,5	54,5	27,4	100

Az látható, hogy valójában csak két helyen tér el lényegesen az eloszlás a szimmetriától: Budapesten és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében – egymással ellenkező irányban. A fővárosban az átlagosnál kevesebb szakmunkástanuló tekinti a demokráciát az aktív részvétel biztosítékának, az ország északkeleti csücskében pedig jóval többen.

A családi háttér – az anya iskolázottságán mérve – csak az érettségiző középiskolások között befolyásolja ezt az attitűdöt. Az alacsony iskolázottságú anyák gyerekei kissé nagyobb arányban mutatnak szociális érzékenységet, az iskolázottság növekedésével pedig inkább a politikai aktivizmusra hajlamos gyerekek aránya nő szignifikánsan. A szakiskolások között azonban nem tudunk ilyen összefüggést megállapítani.⁴

Ez az attitűd valószínűleg nem az iskolában keletkezik. Legalábbis a diákképviselők választásával kapcsolatos változók, sem a részvétel összesített mutatói, sem az iskola mint politikai ismeretforrás – e helyütt nem elemzett – adatai nem függenek össze vele.

De vajon mi a tartalma annak az aktivitásnak, amelyhez a demokráciát alkalmas keretnek, feltételrendszernek látják, és kikre irányul a szociális figyelem? Legkönnyebben egy negatív jellemző áll rendelkezésünkre, mivel a toleranciát más nemzetiségű vagy etnikumú padtárs elfogadásával/elutasításával mértük, tehát valójában intoleranciamutatónk van.⁵ Nézzük meg ennek átlagértékeit megyénként a demokraciáfelfogás csoportjaiban (6. táblázat)!

A megyék közötti intoleranciakülönbség szignifikáns, és a demokraciáfelfogások közötti eltérések is azok. Ám minden megyében az a tendencia látszik, hogy azok között a szakmunkástanulók között, akik a politikai részvételt tartják inkább a demokrácia jellemzőjének, mint a szociális érzékenységet, nagyobb az intolerancia foka.

4 Ez természetesen nem zárja ki, hogy a családi háttér hasson erre az attitűdre, de akkor valószínűleg más elemei révén.

5 Az intoleranciamutató 0–100 skálán azt fejezi ki, hogy a kérdőívben felkínált lehetőségek hány százalékában mutatkozott a kérdezett intoleránsnak.

6. TÁBLÁZAT: A szakmunkástanulók intoleranciaindexének átlaga demokráciafelfogásuk jellege szerint, megyénként

Megyék	Szociális	Vegyes	Részvétel
Budapest	15,0	20,2	39,1
Baranya	14,5	20,9	20,8
Fejér	25,4	18,9	22,5
Hajdú-Bihar	26,8	32,2	33,3
Szabolcs-Szatmár-Bereg	22,5	25,3	26,7

Ezt látva azt a magyarázó hipotézist fogalmazhatjuk meg, hogy a demokrácia meglehetősen torz képe van kialakulóban a fiatalok egy számottevő kisebbségében. Ebben a képben a politikai aktivitás szabadsága a másokkal szembeni türelmetlenség kiélésének szabadságát jelenti. Kétségtelen, hogy az utóbbi évek magyar politikai életének vannak olyan példái – mégpedig mindeddig sikeres példái –, amelyek ezt a tanulságot sugallják az épp fölserdülő fiataloknak. Mivel azonban adatfelvételünk korábban készült (2005-ben), a fordított összefüggést sem zárhatjuk ki: lehetséges, hogy a 2006 óta nagyon elharapózott intoleráns erőszak már az általunk mért latens attitűdök későbbi manifesztációja.

A szakiskolások ugyan minden megyében intoleránsabbak a többi iskolatípus tanulóinál, de eltérő mértékben (7. táblázat). Ugyanakkor az is kétségtelen, hogy a politikai aktivizmus és az intolerancia nem csak a szakiskolások között jár gyakran együtt, ez a tendencia – alacsonyabb intoleranciaszinten – a többi fiatalnál is megtalálható.

7. TÁBLÁZAT: A középiskolások intoleranciaindexének átlaga iskolatípusonként, megyénként

Megyék	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Budapest	13,2	18,5	20,4
Baranya	13,9	18,6	19,1
Fejér	15,6	18,8	20,6
Hajdú-Bihar	16,5	24,3	32,1
Szabolcs-Szatmár-Bereg	25,5	26,4	22,2

A középiskolák politikai szocializációs hatását vizsgálva valamennyi típusra nézve már korábban kénytelen voltam megállapítani,⁶ hogy további váratlan eredményként kell szembenéznünk azzal a ténnyel, hogy akik nagyobb fontosságot tulajdonítanak annak, amit ők

⁶ Csákö Mihály: Demokráciára nevelés az iskolában. In *Látás-viszonyok*. Szerkesztette: Somlai Péter, Surányi Bálint, Tardos Róbert, Vásárhelyi Mária, Éber Márk Áron. Pallas Kiadó, Budapest, 2009, 155–189.

maguk demokráciának tekintenek, azok közül jóval többen hajlandók antidemokratikus véleményeket elfogadni,⁷ mint a többiek közül. Ráadásul ez a probléma nem egyszerűen ismerethiányból adódik: a kritikus csoport tagjai a legtájékozottabbak közé tartoznak.

Ez az antidemokratikus tendencia azonban a szakmunkástanulók között csak Budapesten erősebb, mint a többi középiskola tanulói között, a többi megyében inkább az ellenkezője sejthető.⁸ Sem a megye, sem az iskolatípus egyedül nem okoz szignifikáns különbségeket, csak a kettő interakciója. Ez azt jelenti, hogy megyénként más-más iskolatípus tanulói hajlamosabbak autoriter kijelentéseket elfogadni.

A legnagyobb eltérést a fővárosi szakiskolások mutatják: a négy megyében mindenütt a szakiskolások fogadják el a legkevésbé ezeket a véleményeket – bár a „legkevésbé” szó itt megtévesztő lehet, hiszen nekik is több mint kétharmad részük osztja őket –, a szakiskolások között egyedül Budapesten a legmagasabb az arány.

8. TÁBLÁZAT: Autoriter kijelentések elfogadásának pontátlaga iskolatípusonként, megyénként (0–8 skálán)

Megeyk	Gimnázium	Szakközépiskola	Szakiskola
Budapest	6,24	6,63	6,83
Baranya	6,66	6,74	6,25
Fejér*	6,54	6,51	6,18
Hajdú-Bihar**	6,55	6,77	6,02
Szabolcs-Szatmár-Bereg**	6,41	6,28	6,03

* $P < 0,05$; ** $P < 0,01$

4.

Összefoglalás ■ Az „Iskola és társadalom” vizsgálatban, 2005-ben megkérdezett szakmunkástanulók kemény adatai megerősítik korábbi tudásunkat, hogy a fiataloknak ez a csoportja a többi középiskoláshoz alacsonyabb társadalmi rétegekből rekrutálódik.

Iskolai szocializációjukban törvénybe ütközően kevés módjuk van az önálló döntések és a jogbiztonság tapasztalatának megszerzésére.

Demokráciafelfogásuk főbb jellemzőit le tudjuk írni, de gyökereit kutatásunk nem tudta eléggé megragadni. A demokrácia szabadságelvét kifejező politikai aktivizmus mintha kicsit kevésbé jellemezné őket, mint az egyenlőségelvre utaló szociális érzékenység. A családi háttér hatása kimutatható ebben, de az iskolai tényezőké nem.

7 E vélemények: „Magyarországnak olyan pártra van szüksége, amelyik nemcsak beszél, de oda is üt, ha kell” és „Magyarországon nem annyira törvényekre van szükség, mint inkább olyan vezetőre, akit szeretnek”.

8 Az eltérések ritkán szignifikánsak, és ha igen, akkor sincs magyarázó erejük (parciális $\eta^2 < 0,01$).

Jelentősen különböznek viszont a többi középiskolástól etnikai és nemzeti *intoleranciájuk erősségével*. Ez az intolerancia összekapcsolódik a politikai aktivizmussal, és ez a kapcsolat társadalmi-politikai veszélyforrás lehet. Lehet, hogy itt a demokrácia egy torz értelmezésével állunk szemben, amely a szabadság körébe az intoleráns erőszak szabadságát is beleérti.⁹

A hazai politikai helyzet megítélésében is mutatkoznak *antidemokratikus jelek*. Ezek azonban 2005-ben nem alkottak szoros gondolati rendszert a torz demokráciafelfogással és az intoleranciával, bár szintén nagy arányban jelen voltak.

Az újabb fejleményeket a 2005. évi kutatás megismétlésével kívánjuk nyomon követni, amelynek adatfelvétele 2008 végén folyt Budapest és öt megye középiskoláiban, feldolgozása pedig még folyik.

⁹ A probléma éppoly régi, mint a szabadság-egyenlőség-tulajdon hármasszéménye. A politikailag ezzel ellentétes oldalról már Saint-Just így kiáltott fel: „Nincs szabadság a szabadság ellenségeinek!”

Varga Júlia

Szakképzés, lemorzsolódás*

A szerző a szakiskolai végzettségűek munkaerő-piaci kudarcainak okait vizsgálva amellet érvel, hogy a képzési rendszernek a rövid távú vállalati igényekhez való igazítása hosszú távon rontja a képzésből kikerülők foglalkoztatási esélyeit. A közpénzekből finanszírozott szakképzésnek elsősorban a résztvevők általános és szakmai alapkészségeit kell fejlesztenie, ez adhat lehetőséget az életpálya során a tovább- és átképzéshez, valamint a vállalati speciális tudást biztosító (vállalati forrásokból finanszírozott) képzésekhez, amelyek – mivel a szakiskolai képzés mára kizárólag a hátrányos helyzetű tanulók tanulási formájává vált – az esélyegyenlőség biztosítása szempontjából is kulcsfontosságúak.

Előadásomban arról az utolsó munkáról szeretnék beszélni, amelyet Liskó Ica az Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal számára készített „Szakképzés, lemorzsolódás” címmel. A fejezethez háttér tanulmányt készítettem, és végül én szerkesztettem a „Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért” című javaslatcsomag részeként. Olyan témáról írt Ica, amellyel kutatómunkája során nagyon sokat foglalkozott, és amelyről kevesen tudtak nála többet. E munka során sokat dolgoztunk együtt, szerkesztőként vitáim is voltak vele a fejezetről, mivel a Zöld Könyv műfaját tekintve különbözött más munkáktól, nem tanulmányra, kutatási zárójelentésre volt szükség, a terjedelmi kötöttségek is szigorúbbak voltak a szokásosnál. Végül az elkészült fejezet – Liskó Ica utolsó publikációja – lett a Zöld Könyv egyik legfontosabb és legjobb fejezete.

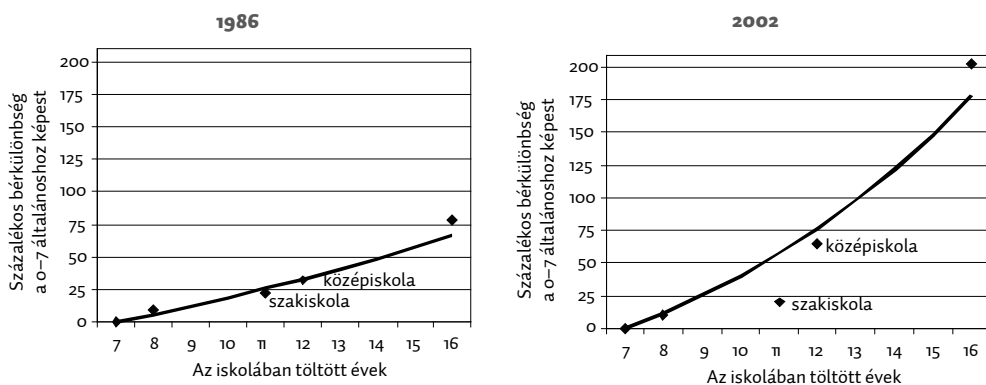
A következőkben azokat a vonatkozásokat emelem ki a tanulmányból, amelyek a korábbi szakmunkás-, mai szakiskolai tanulók munkaerő-piaci sikerességének, kudarcainak okaival foglalkoznak, és bemutatják, hogy a kudarc legfontosabb oka a szakiskolai végzettségű tanulók alapkészségeinek a hiánya.

A szakmunkás/szakiskolai végzettség értékvesztése ■ Az elmúlt másfél évtizedben alapvetően átrendeződött a középfokú oktatás programtípusok közötti megoszlása. Az érettségit nem adó szakiskolai képzésben továbbtanulók aránya 44 százalékról 22,4 százalékra csökkent 1990/91 és 2006/07 között. Az érettségit nem nyújtó szakképzésben továbbtanulók arányának csökkenése annak következménye volt, hogy a tovább tanuló gyerekek családja alkalmazkodott a különböző végzettségek munkaerő-piaci értékének változásaihoz, a merev

* A Liskó Ilona-émlékkonferencián elhangzott előadás szerkesztett változata (Károlyi Palota, Budapest, 2008. november 20.).

beiskolázási arányok megszüntetése pedig lehetővé tette az alkalmazkodást. A munkaerőpiacon csökkent az érettségi nélküli szakképzett munkaerő iránti kereslet. A szakképzett, de érettségivel nem rendelkezők foglalkoztatása is jelentősen csökkent, a férfiak esetében a rendszerváltás előtti csaknem 100 százalékról 80 százalék alá, a nőknél 90 százalékról 70 körülire. Az iskolai végzettség kereseti hozama meredeken nőtt. Míg 1986-ban egy többlet iskolai év átlagosan 6 százalékkal magasabb bért hozott, ez 2002-re megduplázódott. Az átlagos hozamnövekedés azonban jelentősen különbözött iskolatípusonként. A középiskola és különösen a felsőfokú végzettség hozama a 8 általánost vagy az annál kevesebbet végzettségéhez képest nagymértékben megnőtt, a szakiskolai végzettség hozama azonban nem változott. 1986-ban valamennyi végzettségi kategóriában egy-egy többletiskolaév hozama az átlagos hozam közelében volt, 2002-re a szakmunkásképző/szakiskolai képzés hozama leszakadt attól (1. ábra). A rendszerváltással kettészakadt a munkaerőpiac érettségizett és érettségivel nem rendelkező munkavállalókra.

1. ÁBRA: Az iskolai végzettség hozama, 1986 és 2002



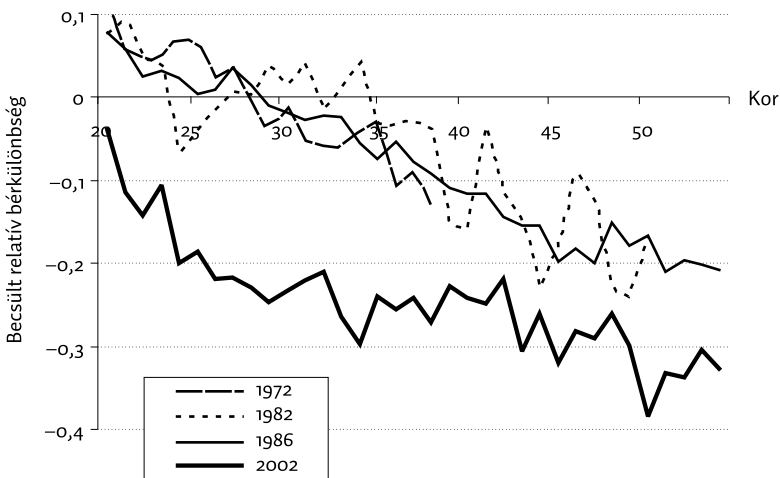
Forrás: Kézdi 2007

A középfokú beiskolázási arányok változása erős szelekció mellett ment végbe. A szakiskola mára kizárólag a leghátrányosabb helyzetű tanulók továbbtanulási formájává vált, a szakiskolai képzés fejlesztése ezért döntően meghatározza, hogy hosszú távon milyen esélyei lesznek a hátrányos helyzetű tanulóknak a munkaerőpiacon.

Az alapkészségek hiánya ■ A szakmunkás/szakiskolai végzettség munkaerő-piaci értékének csökkenése elsősorban ahhoz köthető, hogy a szakiskolai képzésben elsajátított speciális készségek egyre jobban leértékelődtek, az általános készségek pedig felértékelődtek. Ezt közvetetten a szakmunkás/szakiskolai végzettségük relatív kereseti helyzetének változása mutatja (KÉZDI 2007). Az életkor emelkedésével, az életpályán előrehaladva, az azonos életkorú szakmunkás/szakiskolai végzettségük keresete egyre inkább lemarad a középiskolát végzettek keresetétől. A kétféle középiskolai végzettség értékének eltérő alakulása az életpályán való előrehaladás során annak a következménye, hogy az érettségit

adó iskolatípusokban elsajátított általános készségek több feladatkörben alkalmazhatók, vagy jobban lehet építeni rájuk, ezért az ilyen készségekkel rendelkezők keresetei jobban emelkednek az életpálya során. A szakképzés nyújtotta speciális készségek viszont gyorsan elavulnak, és a szakmunkások később nem vagy kevésbé képesek megújítani tudásukat. A rendszerváltozást megelőző és a 2002. évi adatok összevetése arra is felhívja a figyelmet, hogy a speciális szaktudás leértékelődése az életpálya során nem új jelenség (2. ábra). A szakmunkás/szakiskolai végzettségűek relatív keresete az érettségizettekéhez viszonyítva az 1970-es, 1980-as években is jelentősen csökkent az életkor előrehaladtával, ami minden jel szerint már akkor is összefüggött azzal, hogy a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek alapkészségeik hiányosságai miatt kevésbé voltak képesek megújítani a tudásukat. A rendszerváltást követően az általános készségek felértékelődése következtében viszont már a pályájuk elején járók keresete is alacsonyabb, mint az érettségit adó középiskolát végzettek keresete, és életpályájuk során a korábbinál gyorsabban és jelentősebben nő a lemaradásuk.

2. ÁBRA: A szakmunkások keresetének alakulása az életpálya során a középiskolát végzettekhez képest (1972, 1982, 1986, 2002)



Forrás: Kézdi 2007

Egyrészt ez abból következik, hogy megváltozott a foglalkoztatás stabilitása, így ma sokkal kevésbé lehet számítani arra, hogy a munkaerőpiacra kikerülő fiatal ugyanabban a szakmában dolgozza le aktív évtizedeit. Másrészt az általános technológiai fejlődés következményeként, a szakmák tartalmának folyamatos változása nyomán még azonos szakmán belül is csak akkor lehet tartós a foglalkoztatás, ha valaki alkalmas az új tudás folyamatos megszerzésére, adottak képezhetőségének feltételei. Az általános készségek hiánya – a munkakörök tartalmának változása és az alapkészségek iránti (pl. munkahelyi írás-olvasási)

követelmények növekedése miatt – ugyancsak jelentősen csökkenti a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek foglalkoztatási esélyeit. Ezt a munkahelyi írás-olvasási követelményeknek a foglalkoztatottak iskolázottság szerinti összetételére gyakorolt hatását vizsgáló kutatások is megerősítik (KÖLLŐ 2006). A foglalkozások szakmatartalmának változásáról alig áll rendelkezésre magyar kutatási eredmény. A néhány feltáró kutatás azonban azt találta, hogy a munkakörök tartalma Magyarországon is úgy alakult át, hogy az általános készségek (új ismeretek befogadása, kommunikációs, IKT-felhasználói készségek stb.) egyre fontosabbak a szakmunkás-foglalkozásokban is (MKIK-GVI, 2004). A szakmunkás/szakiskolai képzés nem képes az általános készségek fejlesztésére a szakiskolai beiskolázás szelektivitásának növekedése és a nem megfelelő hátránykompenzáló módszerek miatt. Az Országos kompetenciamérés 2006. évi, 10. évfolyamosokra vonatkozó adatai világosan tanúskodnak erről. Amíg az alacsony (1-es és 2-es) képességszintet¹ elérő diákok aránya a gimnáziumban 8 százalék (szövegértési teszt) és 14 százalék (matematikateszt), a szakközépiskolában 25 és 31 százalék volt, addig a szakiskolai tanulók *háromnegyede* mind a szövegértési, mind a matematikai kompetenciák tekintetében a *legalacsonyabb* (1-es) szinten állt. Ezért a szakiskolai tanulók alapkészségeinek fejlesztése a legfontosabbnak látszik munkaerő-piaci lehetőségeik javításához. A szakmunkás/szakiskolai képzésből kikerülők a munkaerőpiacon lépést követően még több mint 40 évet fognak eltölteni a munkaerőpiacon. Azt, hogy későbbi életpályájuk során mi lesz velük, szükség lesz-e a szaktudásukra vagy sem, a technológia előre nem látható változásaitól függ. A technológiai változások feleslegessé tehetnek bizonyos szakmákat, más szakmáknak a tartalmát pedig teljesen megváltoztathatják. A szakmunkások későbbi foglalkoztatási esélyei ezért azon múlnak, hogy át tudják-e képezni magukat, képesek-e követni saját szakmájuk tartalmi változásait, vagy ennek híján szakképzettség nélküli munkát kell majd végezniük, esetleg teljesen kiszorulnak a foglalkoztatásból. Mindez attól függ, hogy a szakmunkások képesek lesznek-e elsajátítani azokat az új készségeket, amelyeket a változások megkövetelnek, be tudnak-e kapcsolódni a felnőttképzésbe. Megfelelő alapokkal a szakmunkások maguk is ki tudják egészíteni, meg tudják újítani szaktudásukat. Megfelelő alapok nélkül néhány évig esetleg elboldogulnak a szakismeretek rutinszerű alkalmazásával, de hosszú távon az alapok hiánya megakadályozza az alkalmazkodásukat.

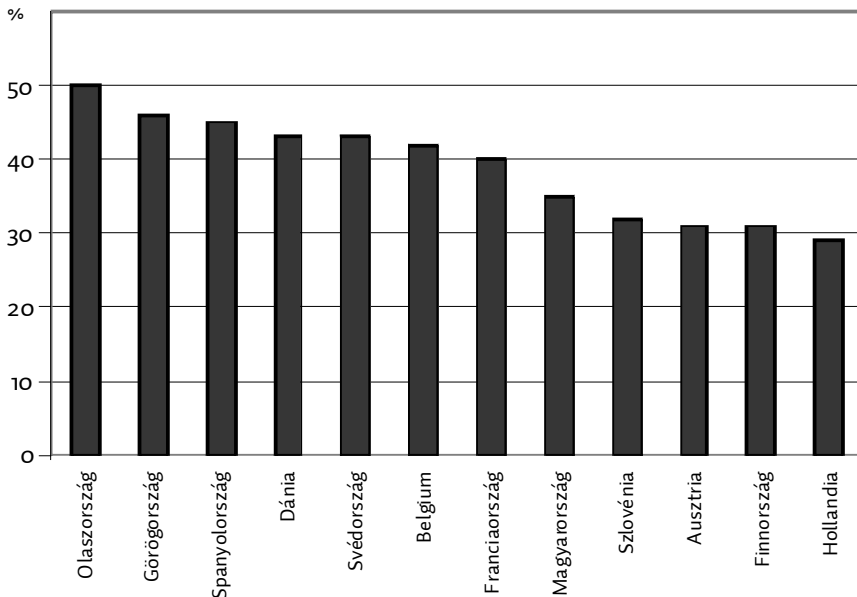
Illeszkedési probléma ■ A szakmunkásképzés méretének és munkaerő-piaci értékének jelentős csökkenése – az általános készségek alacsony szintje mellett/helyett – abból is következhet, hogy a szakképzés nem követte a kereslet szakmasztruktúra szerinti alakulását. A szakiskolai képzésből kilépők számának és szakmák szerinti megoszlásának változásait, a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek iránti keresletet a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek szakcsoportok szerinti foglalkoztatási arányainak változásaival összevető kutatások eredményei (KÉZDI 2007) azt mutatják, hogy a szakiskolai képzés reagált ugyan a kereslet átrendeződésére, de azt nem követte teljes mértékben. A szolgáltatási szakmák súlya a szakiskolák kibocsátásában jelentősen nőtt, csakúgy, mint a foglalkoztatáson belüli arányuk, az építőipari és fémmegmunkáló szakmák kibocsátása jelentősen csökkent, és

1 Az 1-es és 2-es képességszint a szövegértésben a funkcionális analfabetizmust jelenti.

hasonlóan jelentős csökkenés mutatkozott a foglalkoztatáson belüli arányukban is. Folyamatosan növekedett ugyanakkor a könnyűipari szakmákban végzettek aránya, akik iránt viszont csökkent a kereslet.

A rendszerváltás előtt a szakmunkás végzettségű férfiak gyakorlatilag 100, a nők 90 százaléka volt foglalkoztatott. A rendszerváltást követően a férfiak foglalkoztatása 80, a nők 70 százalékosra csökkent. A rendszerváltás előtt a foglalkoztatott szakmunkás végzettségű férfiak 30, a nők 40-50 százaléka dolgozott nem szakmunkásszakmákban. Ez az arány a férfiaknál folyamatosan 40 százalékosra emelkedett, míg a nőknél kezdeti csökkenés után visszatért 50 százalékra. A nem szakmájukban (más szakmában vagy egyáltalán nem) dolgozók aránya a rendszerváltás előtti 35-40 százalékról 60 százalék körülire emelkedett, vagyis a szakiskolai képzés „illeszkedése” romlott a rendszerváltozás után (KÉZDI 2007). Az iskolából a munkába történő átmenetet vizsgáló, nemzetközi összehasonlító elemzések eredményei (3. ábra) ugyanakkor azt mutatják, hogy a végzettséghez nem illeszkedő állásban történő foglalkoztatás a középfokú szakképzésben végzett pályakezdők esetében 35 százalékos. Ez az arány alacsonyabb, mint a legtöbb európai országban. Ez azt mutatja, hogy nem az illeszkedési probléma a munkaerő-piaci kudarcok legfontosabb oka.

3. ÁBRA: A középfokú szakképzésben végzett pályakezdők között a végzettséghez nem illeszkedő foglalkozásban dolgozók aránya az EU-országokban, 2000 (%)



Forrás: Eurostat 2003

Intézményi problémák a képzési kínálat kialakításában ■ Az illeszkedés romlásában szerepet játszhatott, hogy szakiskolai képzés egyre szétaprózottabb intézményrendszerben folyik. A szakiskolai tanulók létszámának jelentős csökkenése ellenére a szakiskolai feladatellátási helyek száma az 1990–2006 között 465-ről 580-ra nőtt. A szakiskolai feladatellátás 90 százaléka többcélú, szakközépiskolai és/vagy általános iskolai, gimnáziumi képzést is nyújtó intézményben folyik. Az intézmények szakiskolai képzést is nyújtanak érettségit is adó képzési programjaik mellett. A képzési kínálat kialakításakor számos szempont – tanári álláshelyek megtartása, a szakképzési alaphoz történő hozzáférés – is fontos szerepet játszott (MÁRTONFI 2007). A szakiskolai képzésben végzettek munkaerő-piaci sikeressége (az információk hiánya miatt is) nem döntő a képzési kínálat alakításában, és – a közkeletű vélekedéssel szemben, mely a „divatszakmák” képzési arányának növekedésében látja a képzési struktúra változásának legfőbb problémáját – nem döntő a tanulók különböző képzések iránti keresletének változása sem. Az általános iskolát végzett, továbbtanulásra jelentkezők 10 százalékát nem veszik fel saját jelentkezés alapján a középfokú oktatásba (HIVES 2007). Ők azok, akik átírányítás nyomán kerülnek a szakiskolai képzésbe, vagyis a szakiskolában továbbtanulók csaknem fele olyan képzésben tanul, ahová nem jelentkezett a normál továbbtanulási eljárás során.

A szakképzés képzési kínálatának a munkaerő-piaci igényekhez történő jobb alkalmazkodásának elősegítésére több törvénymódosítást fogadtak el 2007-ben. A regionális fejlesztési és képzési bizottságok feladatkörébe utalták, hogy meghatározzák a szakképzés fejlesztési irányait és beiskolázási arányait a régióban, hogy részt vegyenek a pályakövetési rendszer működtetésében, hogy a régióban működő helyi önkormányzatoknál kezdeményezzék a szakképzés-szervezési társulások megalakulását. A regionális képzési bizottságok tagjait a munkaadói szövetségek, illetve az országos munkavállalói szövetségek, a területi gazdasági kamarák, az állami foglalkoztatási szerv, az Oktatási Hivatal és az Oktatási és Kulturális Minisztérium delegálja. A pályakövetési rendszer működtetése céljából a közoktatási törvény módosítása rendelkezett arról, hogy mely szereplőknek milyen adatokat kell szolgáltatniuk a pályakövetési rendszer számára. Eszerint a végzett tanuló információt szolgáltat a pályakövetési rendszer részére, ha nem foglalkoztatott; ha foglalkoztatott, akkor a foglalkoztató közöl adatot róla, azt, hogy milyen munkakörben foglalkoztatják frissen végzett dolgozóját, illetve hogy az milyen tevékenységet lát el; az iskola pedig a szakmai vizsga letételéről szolgáltat adatot a pályakövetési rendszer számára.

A keresleti előjelzés problémái ■ A képzési szerkezet és a munkaerő-piaci kereslet összehangolása akkor javíthatja a szakiskolai végzettségűek munkaerő-piaci esélyeit, ha megfelelő információkon alapul. A regionális fejlesztési és képzési bizottságok potenciálisan pontosabb információval rendelkezhetnek a szakképzésben végzettek munkaerő-piaci esélyeiről, mint az iskolafenntartók vagy az iskolák. A probléma azonban az, hogy a jelenleg az államigazgatásban keletkező vagy más eseti adatfelvételekből rendelkezésre álló adatok sem elégségesek a munkaerő-piaci sikeresség méréséhez, és roppant aggályos, hogy a bevezetésre kerülő pályakövetési rendszer nem lesz képes megbízható adatokat szolgáltatni. A különböző végzettségűek iránti igények megállapítása még rövid távon is

igen nagy nehézségekbe ütközik. Aggasztó példa erre, hogy az ÁFSZ rövid távú vállalati kikérdezéseken alapuló munkaerő-piaci prognózisában, melyben keresett és romló pozíciójú szakmákat különböztetnek meg, gyakran ugyanazokat a foglalkozásokat lelhetjük fel mind a „keresett”, mind a „romló pozíciójú” foglalkozások sorában. Az 1. táblázat egy 2006. évi megyei szakmapozíciós táblázat egy részét mutatja, azokat a szakmákat, amelyek mindkét oszlopban szerepelnek.

1. TÁBLÁZAT: Szakma- és foglalkozáspozíciós tábla (Észak-magyarországi Regionális Munkaügyi Központ, Borsod-Abaúj-Zemplén megye)	
Keresett foglalkozások, szakmák a tervezett létszámfelvételek alapján	Romló pozíciójú szakmák a tervezett munkaviszony-megszűnések alapján
Országos összesen	
150 fő és több	
Egyéb segéd munkások (pl. alkalmi munkás)	Egyéb segéd munkások (pl. alkalmi munkás)
Szabó, varrónő, modellkészítő	Szabó, varrónő, modellkészítő
Lakatos	Eladó
Eladó	Lakatos
Kézi anyagmozgató, csomagoló	Kézi anyagmozgató, csomagoló
100–149 fő között	
Egyéb örök és hasonló jellegű egyszerű foglalkozások	Egyéb könnyűipari gépkezelők és gyártósor mellett dolgozók
Egyéb könnyűipari gépkezelők és gyártósor mellett dolgozók	Egyéb örök és hasonló jellegű egyszerű foglalkozások
50–99 fő között	
Kőműves	Kőműves
Autóbusz-vezető	Autóbusz-vezető
Szociális ápoló, gondozó	Szociális ápoló, gondozó
Cipőgyártó gépkezelő és gyártósor mellett dolgozó	Cipész, cipőkészítő, -javító
Kárpitos	Kárpitos
Általános ápolónő, ápoló	Szociális ápoló, gondozó
Forgácsoló	Forgácsoló
Lakás-, intézménytakarító	Lakás-, intézménytakarító

Forrás: ÁFSZ 2006. szeptember 24. http://www.afsz.hu/engine.aspx?page=full.borsod_stat.szakma.fogl.poz

A vállalati kikérdezésen alapuló módszerek rövid távon is kevésbé használhatók a kereslet változásainak előrejelzéseikhez. A vállalatok számára semmilyen következménnyel nem jár, ha olyan felvételi szándékot jeleznek, amely a későbbiekben meghiúsul. A kikérdezések általában nem adnak információt arról, hogy az álláshelyek miért betöltetlenek: azért, mert magasabb bérek mellett sem lenne jelentkező, vagy a kínált bérek nem elégségesek az

állás betöltéséhez, vagy a munkáltatók nem tartják megfelelőnek a jelentkezők tudását, ami többnyire egyet jelent azzal, hogy alacsonyabb kínálati bérek mellett csak a rosszabb képességű munkavállalók fogadnák el az állást. A rövid távú munkaerő-piaci prognózisokban „hiányszakmaként” szereplő foglalkozások egy részében nagy valószínűséggel jelentős szerepet játszik, hogy alacsonyak a kínálati bérek (MKIK-GVI, 2007). Ha rövid távon megbízható előrejelzések állnának rendelkezésre a várható munkakeresletről, a szakiskolai/szaközépfiskolai beiskolázási arányok meghatározásakor akkor sem ezekre, hanem középtávú előrejelzésekre volna szükség. Jelenleg viszont nem állnak rendelkezésre megbízható, módszertanilag is megalapozott középtávú munkaerő-piaci előrejelzések és az elkészítésükhöz szükséges elégséges adatbázisok sem.

Pályakövetési rendszer ■ A kereslet és kínálat összehangolásának egyik fontos eszköze lehet az iskolából kikerülő egyének iskolai, illetve munkaerő-piaci életpályájának vizsgálata. A pályakövetési rendszer közoktatási törvényben lefektetett adatgyűjtési módszere viszont komoly aggályokat kelt a gyűjteni kívánt adatok megbízhatóságával kapcsolatban. A nem foglalkozási viszonyban lévő pályakezdők között minden valószínűség szerint igen nagy arányú lesz a bejelentési kötelezettség elmulasztása, az információt nem szolgáltatók várhatóan szisztematikusan különbözni fognak a válaszadóktól. Hasonló problémák merülhetnek fel a vállalati adatszolgáltatási kötelezettséggel kapcsolatban. A hiányzó vagy „gyártott” válaszok ugyancsak komolyan torzíthatják az eredményeket. Az adatfelvétel csak a foglalkoztatottságot vizsgálja, valamint azt, hogy a betöltött álláshely „illeszkedik-e” a képzésből kikerült végzettségéhez. Nem terjed ki a munkaerő-piaci sikeresség legfontosabb indikátorára, a keresetekre, valamint számos egyéb, a munkaerő-piaci sikerességet befolyásoló jellemzőre (például az egyén végzést követő képzéstörténetére, az iskolában és iskolán kívül szerzett általános készségeire).

Rövid távú vállalati igények vagy hosszú távú alkalmazkodóképesség ■ Megfelelő előrejelzések és információforrások hiányában komoly veszélye van annak, hogy a regionális fejlesztési és képzési tanácsok a vállalati lobbik nyomására a középfokú szakképzés arányainak kialakításakor arra töreksenek, hogy az általános képzés és a hosszú távú alkalmazkodóképesség rovására elégítsék ki a rövid távú vállalati igényeket. Rövid távon a vállalatoknak ez megtakarítással jár, mert néhány évig esetleg foglalkoztathatják a szakképzésből kikerülőket; majd ha már azok nem tudnak alkalmazkodni a megváltozott igényekhez, akkor újabb frissen végzetteket alkalmaznak, akik átmenetileg ismét néhány évig foglalkoztathatók, és így tovább. Hosszú távon ez a megoldás igen nagy társadalmi költségekkel jár. Ez a veszély annál is inkább valószínűnek látszik, mivel jelenleg a magyar vállalatok közül csak nagyon kevesen foglalkoznak munkavállalóik folyamatos vállalaton belüli képzésével. A vállalatok zöme ma arra számít, hogy saját speciális igényeire kiképzett, munkatapasztalattal rendelkező végzetteket kap az iskolarendszertől. Amellett, hogy ez értelmetlen elvárás, éles ellentétben áll a modern nyugati vállalati gyakorlattal, ahol a vállalaton belüli képzés igen kiterjedt mértékű, és ez biztosítja tömegméretekben a speciális készségek és munkatapasztalatok elsajátítását.

**2. TÁBLÁZAT: A 25–64 éves népességből
oktatásban, képzésben rész-
sülők aránya, 2005, 2006 (%)**

Ország	2005	2006
Románia	1,6	1,3
Bulgária	1,3	1,3
Görögország	1,9	1,9
Magyarország	3,9	3,8
Portugália	4,1	3,8
Szlovákia	4,6	4,3
Lengyelország	4,9	4,7
Litvánia	6	4,9
Málta	5,3	5,5
Csehország	5,6	5,6
Olaszország	5,8	6,1
Észtország	5,9	6,5
Lettország	7,9	6,9
Ciprus	5,9	7,1
Németország	7,7	7,5
Írország	7,4	7,5
Franciaország	7	7,5
Belgium	8,3	7,5
Luxemburg	8,5	8,2
Spanyolország	10,5	10,4
Ausztria	12,9	13,1
Szlovénia	15,3	15
Hollandia	15,9	15,6
Norvégia	17,8	18,7
Finnország	22,5	23,1
Dánia	27,4	29,2
Egyesült Királyság	27,5	26,6
Svédország	32,1	32
EU (27)	9,7	9,6
EU (25)	10,2	10,1
EU (15)	11,2	11,1

Forrás: Eurostat EU LFS

Vállalati képzés, felnőttképzés ■

Magyarországon a felnőtt népesség képzési részvételi arányai a legalacsonyabbak között vannak az EU-országok körében² (2. táblázat).

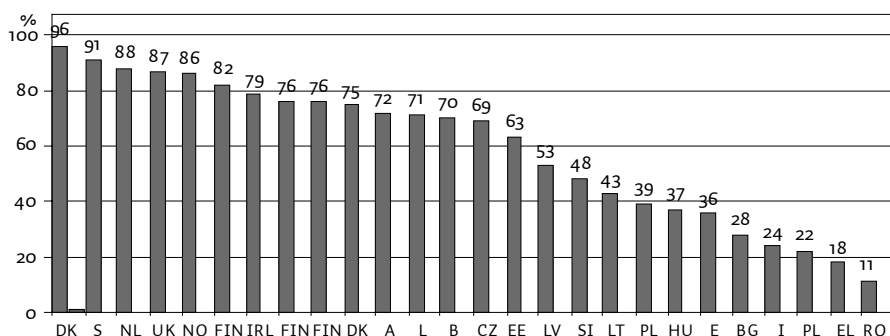
Ugyancsak átlag alatti a vállalati képzést nyújtó vállalatok aránya, és átlag alattiak a vállalati képzési részvételi arányok is. Az Eurostat felvétele szerint a magyar cégek 37 százaléka nyújt képzést dolgozóinak (4. ábra), ez jóval elmarad az EU (25) 57 százalékos átlagától, és csak néhány országban figyelhetünk meg a hazainál alacsonyabb arányokat.

A képzést nyújtó vállalatokban a részvételi arány is átlag alatti, 26 százalék. Az MKIK-GVI adatfelvétele még ennél is jóval alacsonyabb arányokat talált. Eredményeik szerint 2006-ban a vállalatok 18 százaléka képezte dolgozóit (MKIK-GVI, 2007). Az alacsony képzési hajlandóság okairól nem állnak rendelkezésre kutatási eredmények. Ezek vizsgálatára azonban feltétlenül szükség lenne ahhoz, hogy olyan környezetet lehessen teremteni a vállalatok számára, amelyben képzési hajlandóságuk növekszik. Csak feltételezhetjük, hogy ebben szerepet játszhatnak az intenzív munkaerő-forgalom és a minimálbér-szabályok (melyek különösen a kevésbé iskolázott rétegek esetében nem teszik lehetővé, hogy a képzés költségeinek egy részét alacsonyabb keresetek formájában ráterheljék a dolgozókra), a vállalatok üzleti várakozásainak bizonytalansága,

² A végzettség szerinti részvételi arányok különbségét a Foglalkoztatás-politikai eszközökről szóló fejezet bemutatta.

a munkavállalók általános és tanulási képességeinek hiánya (mely nagyon megnövelné a vállalatok számára a képzési költségeket, ha képezni akarnák dolgozóikat) és más intézményi és szabályozási okok is. A képzési rendszernek a rövid távú vállalati igényekhez való igazítása viszont hosszú távon rontja a képzésből kikerülők foglalkoztatási esélyeit. A közpénzekből finanszírozott szakképzésnek elsősorban a résztvevők általános és szakmai alapképességeit kell fejlesztenie, ez adhat lehetőséget az életpálya során a tovább- és átképzéshez, valamint a vállalati speciális tudást biztosító (vállalati forrásokból finanszírozott) képzésekhez, vagyis a szakmunkás/szakiskolai végzettségűek hosszú távú munkaerő-piaci boldogulásához.

4. ÁBRA: A képzést nyújtó vállalatok az összes vállalat arányában az EU-országokban, 2000 (%)



Forrás: Eurostat 2002

HIVATKOZOTT IRODALOM

EUROSTAT (2002): *Continuing training in enterprise in Europe*. Results of the second European Continuing Vocational Training Survey in enterprise.

EUROSTAT (2003): *School leavers in Europe and the labour market effects of job mismatches*. Statistics in focus. Population and Social Conditions- Theme 3 5/2003.

FARKAS PÉTER (2008): *Szemponatok a középtávú szakképzés-politika kialakításához*. OKA-háttér tanulmány, Budapest.

HÍVES TAMÁS (2007): *Iskoláztatási, szakképzési, lemorzsolódási és munkapiaci adatok elemzése*. Kézirat. OKA-háttér tanulmány.

GALASI PÉTER (2007): *A középfokú szakképzésből kikerülők pályakövetési rendszerének koncepciója*. OKA-háttér tanulmány, Budapest.

KÉZDI GÁBOR (2007): *A szakképzés munkaerő-piaci értékének és struktúrájának változása Magyarországon a rendszerváltás előtt és után*. Kézirat. OKA-háttér tanulmány.

KÖLLŐ JÁNOS (2006): *Workplace Literacy Requirements and Unskilled Employment in East-Central and Western Europe – Evidence from the International Adult Literacy Survey (IALS)*. Budapest Working Papers on the Labour Market. Budapesti Corvinus Egyetem – MTA KTI.

MÁRTONFI GYÖRGY (2007): *A TISZK-rendszer kiépítésének első szakasza*. Kézirat. OFI–KKEK, Budapest.

MKIK-GVI (2004): *Szakmastruktúra- és szakmatartalom-változások a gazdasági fejlődés tükrében*. Budapest, 2004. július.

MKIK-GVI (2007): *Rövid távú munkaerő-piaci előrejelzés – 2007*. Budapest, 2007. március.

Szilágyi Klára

Tanulói profilkép

Az egyéni profillap mint a szakmához jutás esélyét támogató pedagógiai eszköz

A tanulmányban a veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatása témakörében végzett kutatás eredményei olvashatók a gyakorlati felhasználhatóság szempontjából. A kutatás célja egy olyan módszer kidolgozása volt, amely a tanárok napi tapasztalataihoz kapcsolódva, mérési eredményekkel alátámasztva alkalmazható a pedagógiai, osztálytermi munkában. Az egyéni profillap a tanár és a tanuló által közösen meghatározott célok elérésére kialakított eszköz, amely összekapcsolja a tanulók személyiségfejlődésének állapotát a műveltségterületen kialakítandó kompetenciákhoz csatlakozó fejlesztési feladatokkal. Az egyéni profillap meghatározott személyiségjellemzők, valamint a tanulási stílusok jellemzői mentén méri fel a tanuló állapotát, és ezekhez viszonyítva tervezi meg a fejlesztést és az elérendő kompetenciaszintet.

BEVEZETÉS

A veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatása témakörében végzett kutatásunk fő célkitűzése, hogy a szakiskolában tanulók pszichológiai és szociális hátrányainak csökkentése révén segítsük az iskolai végzettség megszerzését. A szakirodalmi áttekintésből világosan kitűnik, hogy a veszélyeztetettség fogalma a pedagógiai gyakorlatban szoros összefüggést mutat a hátrányos helyzettel. A veszélyeztetettség definíciója elsősorban a gyermekvédelmi szakirodalomban érlelődött meg, így a pedagógiai gyakorlat a gyermek nevelésében nehezítő tényezőként kezeli ezt a státust. A hátrányos helyzetet már törvényi szabályozás révén is definiálták, így az iskolai kudarcok elkerülése érdekében a veszélyeztetettség fogalmának beemelése a pedagógiai gyakorlatba megkerülhetetlennek tűnik. Meg kell azonban fogalmaznunk, hogy az iskolai nevelőmunkában minden jó szándékú „címkézés” megjelenhet olyan nevelési helyzetként, amely a „címkézés” révén nehezebb helyzetbe hozza a tanulót, mint amilyenben előtte volt. A szakirodalmi áttekintésből az is kitűnik, hogy a sokszor szinonimaként alkalmazott kategóriák: hátrányos helyzet/veszélyeztetettség arról a közös tőről fakadnak, hogy jelentős mértékben tartalmaznak szociokulturális hátrányokat. A különbséget a szerzők az egyéni életmód normalitásában, illetve sikerességében látják, ami mögött az a feltételezés húzódik, hogy a hátrányos helyzetben élők hátrányai felmérhetők és kompenzálhatók, míg a veszélyeztetettség az életvezetés folyamatában

állandósult fenyegetettség, amely individuális korrekciókat igényel. Kutatásunkban elfogadtuk a szakirodalom alapján fellelhető szemléletbeli különbséget, és az individuális korrekció megalapozására a személyiségjellemzők megismerésére, illetve az iskolában történő felismerésére törekszünk.

Ebben az összefoglalásban a kutatási eredmények gyakorlati felhasználhatóságának áttekintését adjuk, a részletesebb adatok a kutatási jelentésben találhatóak.¹ Kutatási célkitűzésünkől és hipotéziseinkből következően arra törekedtünk, hogy olyan módszert dolgozzunk ki, amely a tanárok napi tapasztalataihoz kapcsolódva, mérési eredményekkel alátámasztva alkalmazható legyen a pedagógiai, osztálytermi munkában. A kutatás jelen szakaszában a szakma elsajátításához szükséges alapkompenciák támogatására koncentráltunk, így az anyanyelvi kompetencia, a matematikai kompetencia és a hatékony tanulás kompetenciáját állítottuk vizsgálataink fókuszába. A megelőző kutatások (FORRAY 2002; LISKÓ 2002; JAKAB 2005; SZILÁGYI 2002) bizonyították, hogy a lemorzsolódás oka, a szakmához jutás esélyének csökkenése elsősorban e kompetenciák hiányából következik. A szakiskola 9–10. osztályában különösen jelentős a hatékony tanulás kompetenciájának megszerzése, hiszen ez a megfelelő iskolai teljesítmény elérésének egyik kulcsa. A hatékony tanulás feltételrendszeréhez azonban hozzátartozik azoknak a képességeknek a fejlesztése is, amelyek lehetővé teszik az ismeretek elsajátítását. Tapasztalataink és a kutatásba bevont iskolák általános képzésben részt vevő tanárainak véleménye is megerősítette azt, hogy a tanulók ismeretszintje igen egyenetlen a szakiskolai tanulmányok megkezdésekor. A kompetencia alapú oktatásra való áttéréskor nem lehet figyelmen kívül hagyni az individuális különbségek meglétét a 9. osztályos tanulmányok megkezdésekor. E két tényező összekapcsolása – a kiemelt kompetenciák kialakítására történő törekvés és a különböző, nagymértékben eltérő individuális ismeretszint megléte – tette nyilvánvalóvá annak a megoldásnak a kimunkálását, amelyet az alábbiakban bemutatunk.

Meg kell jegyeznünk, hogy a szakiskolákban folyó egyéb kutatások, valamint saját korábbi kutatásaink is kiemelten kezelték a pályaorientáció és a lemorzsolódás, illetve a szakmához jutás esélyét. A pályaorientáció folyamatában – megfelelő pedagógiai munka mellett – kialakul a tanulók egyéni terve életpályájukra vonatkozóan, amely keretül szolgálhat az iskolai kompetenciák fejlesztésének (SZILÁGYI 1996, 2000). Az egyéni terv a 9–12. évfolyamon folyamatosan fejlesztendő keret, amely a tanár és a tanuló közös tevékenységének eredménye. A valódi tervezési folyamatban a család tevélegesen részt vállal, így a célok kialakítása, melyek mentén a tanuló fejlesztése történik, az iskola, a család és a diák közös tevékenységének eredménye. Az egyéni terv mint keret tehát biztosítja azt az individuális célrendszert, amelynek elérésére a pedagógiai munka törekszik. Maga a kifejezés, hogy egyéni terv, illetve a cél sugallja az individualitást, így a kiválasztott kompetenciák fejlesztése meghatározottá válik az egyéni tervben megfogalmazottak révén. A pályaorientációs munka pedagógiai színvonala jelentős mértékben támogathatja a veszélyeztetett tanulók szakmához jutásának esélyeit, és jól kapcsolódhat a műveltségterületekhez köthető egyéni profillaphoz, amely támogatja a tanári együttműködést is.

1 Részletes kutatási, illetve mérési eredmények a kutatási zárójelentésben találhatóak. OFI, kézirat, 2008.

Az egyéni profillap a tanár és a tanuló által közösen meghatározott célok elérésére kialakított eszköz, amely összekapcsolja a tanulók személyiségfejlődésének állapotát, a műveltségterületen elérendő kompetenciákkal, pontosabban a kompetenciákhoz kapcsolódó fejlesztési feladatokkal. Az egyéni profillap meghatározott személyiségjellemzők – képesség, érdeklődés, érzelmi állapot, érték –, valamint a tanulási stílusok jellemzői mentén méri fel a tanuló állapotát, és ezekhez viszonyítva tervezi meg a fejlesztést és az elérendő kompetenciaszintet. (Az érdeklődést mint változó személyiségjellemzőt nem a műveltségterületekhez kapcsoljuk, hanem a tanulók egyéni tervéhez, hiszen abban kell bízunk, hogy a veszélyeztetett fiatalok szakmához jutásának esélyeit az is növeli, ha érdeklődésüknek megfelelő szakmai irányban tanulhatnak. Ez a személetmód megköveteli a tantestületen belüli kooperációt is, hiszen a pályaorientációért felelős tanár/szakoktató és a magyar-, valamint a matematikatanár együttműködését tételezi fel.) Az egyéni profillap kialakítása számos változatot, egyéni szempontot tartalmazhat. A következőkben bemutatott eszköz javaslat, amely megkönnyíti az egyéni profillap alkalmazását a gyakorlatban.

KUTATÁSI ALAPVETÉSEK

Kutatási célkitűzésünket – annak a folyamatnak a feltárása, amely a veszélyeztetett fiatalok szakmához juttatását gátolja – egy preventív személet vezérelte. Azt feltételezzük, hogy ha a jelenlegi iskoláztatási körülmények között 16 éves korig a fiatalok megfelelő (elfogadható) teljesítmény mellett bent tarthatók az iskolarendszerben, szakmához jutási esélyeik növekedni fognak. A jelenlegi képzési szerkezetben a 10. osztály befejezéséig többnyire általánosan képző tárgyakat tanulnak a fiatalok a szakiskolákban is. Mind a 2003-as, mind a 2007-es NAT meghatározza a kulcskompetenciákat. A kilenc kulcskompetenciából kutatásunkhoz szorosan kapcsolódik az *anyanyelvi kommunikáció* és a matematikai kompetencia, valamint a hatékony, önálló tanulás. Vizsgálatunkban a 9. osztályosok eredményeit elemeztük. A belépő követelmény – a 8. osztályt befejezett tanulók szintje – igen magas színvonalú és összetett. A beszédkézség, szóbeli szöveg megértése, értelmezése és alkotása fejlesztési feladatokban tudniuk kell alkalmazkodni a konkrét beszédhelyzetek kommunikációs tényezőihez. Törekedniük kell a nyelvileg helyes és igényes beszédre, amelyet a testbeszéd koherens módon kísér. Rendelkezniük kell a mások véleményének meghallgatására való képességgel, valamint a memoriterek felidézésének képességével, melyhez különféle dramatikus formák kipróbálása is kapcsolódik. Egy fejlesztési feladat követelményeit foglaltuk röviden össze, erre a szintre kell épülnie a 9. osztályos anyanyelvi oktatásnak. Pszichológiai vizsgálati eredményeink alapján megfogalmazhatjuk, hogy az ehhez kapcsolódó képességek az általunk vizsgált 9. osztályosok körében igen gyenge színvonalon állnak. A figyelemkoncentráció képessége nem teszi alkalmassá a tanulókat a középiskolai követelmények teljesítésére, hiszen a teljes minta mindössze 10%-ának megfelelő a teljesítménykoncentrációs szintje. Az anyanyelvi kommunikációhoz kapcsolódó követelmények teljesítéséhez nagymértékben hozzájárulhat a tanulók rövid távú emlékezete, az általunk vizsgált csoport egyharmada rendelkezik a szóbeli emlékezeti teljesítmény megfelelő szintjével. Ha ehhez kapcsoljuk

a vizuális emlékezeti teljesítményt, akkor a kettő eredőjeként rosszabb eredményeket kapunk. A vizuális emlékezet mérési eredménye képességfedezet-hiányra utal, a vizsgált minta egynegyede rendelkezik elfogadható vizuális emlékezeti teljesítménnyel. Kifejezetten az anyanyelvi kommunikáció fejlesztéséhez kapcsolódó képességszintet mértük a verbális analógia módszerével. Elfogadva azt, hogy a 9. osztályba lépőket még többnyire az analógiás gondolkodás jellemzi, a szavakban történő hasonlósági összefüggések felismerése 20%-kal maradt el a megelőző vizsgálati eredményektől (1986), igen alacsony teljesítményszint mellett a követelmények teljesítésére képes tanulók létszáma a minta egyharmadát jelenti. Az adott képesség fejlesztéséhez szükséges figyelmi, emlékezeti és analógiás gondolkodás mérési eredményei arra utalnak, hogy a beiskolázott tanulók maximum egyharmada alkalmas az elérendő követelményszintek teljesítésére. Fontos kiemelnünk, hogy a vizsgálatban a verbális elemek túlnyomó többségben voltak, hiszen a figyelemvizsgálatban is betűket kellett megkülönböztetni, és a vizuális emlékezet mérésénél a szópárok mellett a látott tárgyak szóképpel is leírhatók voltak. A vizsgálatunkban kiemelt módon kezelt anyanyelvi kommunikáció fejlesztése a szakiskolai tanulók körében kevésbé valósítható meg a képességek hiánya miatt.

A gyenge figyelemkoncentráció és az elégtelen emlékezeti teljesítmény a *matematikai kompetencia* vizsgálata során is jelentkezik. Ismét hangsúlyozzuk, hogy elfogadjuk az analógiás gondolkodás jelenlétét a jelenlegi képzésben, és ehhez kapcsolódóan számsoralkotással végeztük a vizsgálatainkat. Az átlagos kategória mintegy 30%-kal kevesebb teljesítménnyel is elérhető a jelenlegi mérésekben, mint az azt megelőző általános iskolai korosztályok esetében. A vizsgálati eredmények azonban itt is azt mutatják, hogy a csoport egyharmada jellemezhető megfelelő képességszinttel, ők azok, akiknél a kompetenciafejlesztés a megadott fejlesztési feladatokon keresztül megvalósítható. A minta másik egyharmada támogatás nélkül már kevésbé fogja tudni teljesíteni a feladatokat, vagyis jelenlegi képességszintje alapján alkalmatlan a 9. osztályos követelmények teljesítésére. A mért képességhiány vagy képességfedezet-hiány egyértelműen gátja a tanulói teljesítmények kibontakozásának. Differenciáltabb vizsgálódást igényelne, hogy a csoportban végzett vizsgálatok gyenge eredményei mögött mennyire húzódik meg az iskolai munkához kapcsolódó ellenálló attitűd mint teljesítményt gyengítő tényező. Megfigyelések, individuális tapasztalatok és a tanári interjúk eredményei azt a feltételezést azonban megengedik, hogy a vizsgált csoportban jelentős mértékben vannak jelen képességfejlesztésre szoruló tanulók.

Bővebb vizsgálatokat igényelne a kompetenciák egymáshoz való viszonyának elemzése, azt azonban megfogalmazhatjuk, hogy az anyanyelvi kommunikáció mint kulcskompetencia alacsony szintje gátja az idegen nyelvi kommunikációnak. Ugyanez az összefüggés feltételezhető a matematikai kompetencia mögött meghúzódó képességhiányok miatt a természet-tudományos és a digitális kompetencia kialakítására is. A hatékony, önálló tanulásra mint kulcskompetenciára épül az általunk vizsgált „íráshoz, olvasáshoz, számoláshoz” szükséges képességthalmaz, amely kiegészül a tanulás tudásának képességével.

Mint ahogy a kutatási eredmények mutatják, a tanulók nem jellemezhetők önálló tanulási stílussal. Ez a megállapítás két szempontból ad okot aggodalomra. Az első szempont, hogy akinek van tanulási tapasztalata, az képes meghatározni a számára megfelelő tanulási stílust. A csoportra jellemző eredményekben azonban mindhárom elkülöníthető tanulási stílus átlag közeli értéket mutat, vagyis maga a csoport nem írható le dominánsan auditív, dominánsan vizuális vagy domináns mozgásos tanulási stílus mentén. Ha rangsoroljuk a tanulási stílusokat – amelyek között nincs szignifikáns különbség –, akkor a csoportra jellemző a mozgásos tanulási stílus, de ez csak a kutatási eredmények differenciáltabb elemzését teszi lehetővé. A szakiskolai tanulók vizsgált csoportjára nem jellemző ez az eredmény. A hatékony tanulás kulcskompetenciájának fejlesztésében jelentős helyet foglal el a tudás mint érték megjelenése. A vizsgálati eredmények azt mutatják, hogy a tanulók 93%-a nem tartja fontosnak a tanulást és a munkát. Ez oly mértékben hat az önálló tanulás megfelelő kompetenciaszintjének elérése ellen, hogy lényegesen súlyosabb mutató, mint a különböző képességhiányok. Hiszen a képességek gyakorlás útján fejleszthetők, azonban az értékek a szocializáció folyamatában elsajátított személyiségjellemzők, amelyeknek a megváltoztatása több év nevelőmunkáját is igényelheti. Az értékvizsgálat eredménye nagymértékben magyarázatot ad a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének minőségére. Itt kell megfogalmaznunk, hogy a hátrányos helyzettel szemben a kutatásunk fókuszába állított veszélyeztetett fiatalok individuális nehézségei az életvezetés bizonytalanságából és folyamatos fenyegetettségéből adódnak. Az iskola által közvetített értékektől történő nagymértékű elfordulás nem hat a veszélyeztetettség megszüntetésének irányába, sőt inkább annak elmélyítését sejteti. Pontosabban fogalmazva a tanulók veszélyeztetettségének kialakulásában jelentős mértékben jelen van a család értékközömbös vagy értékromboló szocializációs mintája, és mivel az iskola sem tud felmutatni követhető értékeket, a két szocializációs hatás erősíti, ahelyett hogy gyengítené vagy kioltaná egymást, ami alapján új hatásmechanizmusok szerveződhetnek és új területek nyílnának meg mint szocializációs lehetőségek, például ifjúsági segítő csoportok.

A tanulási kompetencia fejlesztésének összetevője lehet az az *emocionális állapot*, amellyel a tanulók az iskolában töltött idő alatt jellemezhetők. Az emocionális állapotot az úgynevezett dühskálával mértük, amelyből azt állapíthatjuk meg, hogy a tanulók emocionális szintje magas. Ez az eredmény arra utal, hogy a fiatalok iskolai magatartása, tanulási szokása mögött felfokozott érzelmi, indulati energiák mozognak. A kamaszkor maga is egy emocionálisan túlfűtött időszak, mely erősen indulatvezérelt magatartási formákat is produkálhat. A vizsgált csoport tagjainak emocionális állapota azonban felfokozott negatív reakciókkal írható le, melyek egyaránt irányulnak a külvilág, illetve önmaguk ellen. Ebből a vizsgálati eredményből arra a következtetésre juthatunk, hogy a tanulókat egyáltalán „nem hagyja hidegen” a velük történő iskolai eseménysorozat, vagyis zavarja őket a sikertelenség, és önmagukat is negatívan értékeli, nem csak környezetüket hibáztatják. Ez az érzelmi állapot természetesen gátolja a hatékony és önálló tanulás vállalását, de a negatív érzelmi feszültség csökkentése módot adhatna arra, hogy elfogadják önmagukat, ami alapja lehet egy teljesítmény elérésének.

Összegezve: a hatékony és önálló tanulás kompetenciájához szükséges pszichológiai jellemzők oly mértékben hiányoznak a vizsgált csoportban, hogy a megfelelő kompetencia-szint elérése reménytelennek tűnik. (Meggjegyezhetjük, hogy a tanulók értékstruktúrájának tartalmatlansága és a magas frusztrációs szint más kulcskompetenciák fejlődését is gátolhatja, különösen a szociális kompetencia kialakulását.)

Fontos utalnunk arra a tényre, hogy a tanárok is felismerték a tanulói teljesítmények alacsony színvonalát, s erre nemcsak fejlesztőattitűddel, hanem a követelményszintek mérséklésével is reagálnak. Az adott csoport vizsgálati eredményei teljes mértékben alátámasztják ezt a tanári viszonyulást, hiszen a vizsgált tanulók több mint egyharmada képességihiánnyal jellemezhető, amelyhez kedvezőtlen személyiséjegyek társulnak. E csoport tagjai, akik a veszélyeztetett fiatalok jelentős hányadát képezhetik, az elfogadott szakiskolai tanterv és iskolai követelményrendszer tükrében az adott kötöttségek miatt lassan fejleszthetők, csupán a követelmények mérséklésével segíthetők át az alapképzésen. A tanári interjúk összegzése arra is rámutat, hogy a tanárok a probléma felismerésén túl problémamegoldási technikákkal is rendelkeznek, amelyek megvalósítására azonban a jelenlegi feltételrendszerben csak egyetlen mértékben van lehetőségük.

Kutatásunk alapcélkitűzései, miszerint a szakiskolában a veszélyeztetett fiatalok személyiségfejlődését kell támogatni, hogy veszélyeztetettségük mértéke csökkenjen, igazoltnak tekinthető. Eredményként fogalmazhatjuk meg, hogy e megállapításon belül sikerült differenciálnunk és elkülönítenünk azokat az individuálisan megkülönböztethető jellemzőket, amelyek a támogatás irányát megadják. Két fő típust is meghatározhatunk, az első a képességihiánnyal küzdő tanulók csoportja, ahol a képességihiányok differenciálása után a fejlesztőmunka eredménnyel zárulhat. A második fő típust (amely nem zárja ki az első típusra jellemző hiányokat) a tanulási tapasztalattal nem rendelkezők alkotják, akik önismereti hiányok miatt képtelenek a tanulás technikáit kidolgozni, ezért számukra a tanulás tanulásának támogatása lehet a fejlesztés iránya. Kialakítottuk az egyéni profillapot, amely az individuális támogatás olyan eszköze lehet, amelynek segítségével megvalósul a tanuló és a tanár konkrét együttműködése. Fontosnak tartjuk kiemelni, hogy a mért eredmények, sikertelenségek okai igen hosszú időintervallumra, három-négy évre vagy ennél is hosszabb időszakra nyúlnak vissza, ezért az individuális jellemzőkre épülő fejlesztő, felzárkóztató tevékenységek intervallumát is években kell kijelölni, és eredményt csak ennek tudatában szabad remélnünk.

AZ EGYÉNI PROFILLAP MINT PEDAGÓGIAI ESZKÖZ

Az egyéni profillap mint pedagógiai eszköz a fejlődési folyamatot szolgálja, ezért a kijelölt fejlesztési területeken elért eredményeket folyamatosan dokumentálni érdemes a tanulóval együtt. Az egyéni profillap gyakorlatilag is a tanuló és a tanár közös tevékenységének eredményeképpen töltődik fel tartalommal. A kiinduló szintet bővíthetjük, hiszen az iskolák mind tantárgyi, mind kompetencia-szintfelmérőt íratnak, és a tanárok ezt tekintik belépő vagy kiinduló szintnek. Az egyéni profillap annyival több, hogy a kapcsolódó képességek

szintjét is méri. Ez a tanároknak nem jelent pluszterhet, hiszen a kísérlet kiszélesítése során a vizsgálati módszerek értékelése informatikai támogatással is lebonyolítható. Tanári feladat viszont a fejlesztendő területek kijelölése, és ebben nyilván jelentős szerepet kell szánni az alacsony színvonalú képességek fejlesztésének. Módszertanilag azonban fontos hangsúlyozni, hogy a fokozatosság elvének kell érvényesülnie, hiszen a magasabb színvonalú képességekhez kapcsolódó feladatok megoldási esélye jobb, ezért ez pozitívan befolyásolhatja a tanuláshoz való viszonyt. Jelentős szerepet kaphat az egyéni profillap alkalmazása során az önértékelés, amely épülhet arra, hogy a tanulók a feladatlapot megadott minta alapján maguk értékelik, s maguk számolhatják ki a teljesítményszázalékot vagy a teljesítménypontokat. A közvetlen eredmény-visszajelzés, valamint a feladat és a helyes megoldás együtt kezelése fejleszti az ismeretszintet, javítja a tanulói önértékelés minőségét, és fejleszti az önismeretet is. Módszertani segítségként ajánljuk még a fejlesztendő területekhez kapcsolódó hasonló feladatok megoldását abban az időkeretben, amely rendelkezésre áll, hiszen ez mind az analógiás gondolkodást, mind az emlékezeti teljesítményt fejleszti, és nagyobb valószínűséggel hoz sikerélményt, mely növelheti a megelégedettséget és csökkentheti a magas érzelmi feszültség szintet a tanulóban. Az egyéni profillap alkalmazása felveti az ismételt mérések szükségességét nemcsak a személyiségjellemzők (pszichológiai tesztek), hanem az ismeretkörök vonatkozásában is. Megelőző kutatási eredményeink alapján javasoljuk, hogy a pszichológiai méréseket évente lehet ismétetni, míg a fejlesztendő területek ellenőrző mérése havi rendszerességgel hozhat elégséges információt.

Egyéni profillap

	Helység	év hónap nap
Név:	Célok:	
Osztály:	Pályaalképzés I.:	
Tantárgy:	Pályaalképzés II.:	

Tervezés

Elérendő érdemjegy:
Kiemelt kompetenciaterület:

Induló szint

Képességek ²	Elért szint	Fejlesztendő területek
Analógiás gondolkodás (összesen)	+ + - -	
Verbális analógia	+ + - -	

² A domináns kategóriák alapján határozzuk meg a képességfedezet minőségét, illetve ehhez rendelünk fejlesztési feladatokat.

Számanalógia	+ + - -
Ábraanalógia	+ + - -
Emlékezeti szint (összesen)	+ + - -
Vizuális emlékezet (rövid)	+ + - -
Verbális emlékezet (rövid)	+ + - -
Figyelemkoncentráció (összesen)	+ + - -
Mennyiségi	+ + - -
Minőségi	+ + - -
Érzelmi állapot (összesen)	+ + - -
Alacsony feszültség szint	+
Átlagos feszültség szint	+ -
Magas feszültség szint	-
Értékek	
Strukturált választás (tanulás vállalása)	+
Strukturált választás (család)	+ -
Strukturálatlan választás (cél nélküli)	-
Tanulási stílus	
Auditív, vizuális, mozgásos, társas, impulzív, mechanikus, individuális	
Tanulási technika (fejlesztés):	

Az egyéni profillap értelmezésének szempontjai

Képességek

A pszichológiai vizsgálatok során elemeztük a szakiskolában tanulók figyelemkoncentrációjának mennyiségi és minőségi jellemzőit, az emlékezeti szintet és az analógiás gondolkodás jellemzőit. A tanulói profillapba javasoljuk csupán a standard kategóriákat feltüntetni, amelyeket a táblázatokban közölt ötkategóriás felosztásból három értékelési kategóriára szűkítettünk. Ezek a következők: átlagos, átlag feletti, illetve átlag alatti teljesítmények, amelyeket a +, – jelekkel javasolunk rögzíteni. Minden tesztmutatónál kimunkáltuk az egyszerűsített jelzés mögött meghúzódó számszerű értékeket, így egy tanulói profillapon csak a pszichológiai területek és az arra jellemző átlagos – vagy + jelzés szerepel. A szakiskolai tanulmányi teljesítmény képességfedezetét akkor tartjuk megfelelőnek, ha a tanulók öt mutató közül négyben átlagos (+ –) vagy + jelzést kapnak. Kiemelten kell kezelni azokat az eseteket, amikor egy pszichológiai mutatóhoz – – érték tartozik, tehát két-két mínuszjel jelentkezik a figyelemnél vagy az emlékezetnél, illetve az analógiás gondolkodás területén. Az átlagos vagy + jellel ellátott területekre épülhet a tanári munka, ezek mozgósíthatók a tanulás, tanítás folyamatában. A – területek fejlesztést igényelnek. Kiemelkedően nehéz helyzetben azok a tanulók vannak, akiknek a figyelmi teljesítménye (mínusz-mínusz) fejlesztésre szorul, illetve az emlékezeti teljesítménye (mínusz-mínusz) szorul fejlesztésre.

E két képességfunkció nélkül a tanulási tevékenység a középiskolaitól eltérő módszertani felkészítést igényel, ami elsősorban nem a tanár, hanem a tanuló számára kell hogy új megközelítési formát jelentsen. Fontos hangsúlyoznunk, hogy mind a vizsgálati minta, mind az ezen belül kiválasztott kísérleti minta saját mérési eredményeinek átlagához viszonyítottan került kategorizálásra. Egy-egy tanuló esetében tehát a mínuszjelek megjelenése a csoportátlaghoz való viszonyt fejezik ki. Ezért e jelnek az értelmezése a tanulói profillapon megkívánja, hogy a fejlesztés igényével és szemléletével közelítsünk az adott pszichológiai jellemzők felé. Az iskolai eredményesség szempontjából a mínuszjeleknek van jelentősége, hiszen ott a bukás vagy az ismeretanyagok felületes elsajátítása lehet a következmény. Az átlagos értékek azt jelentik a tanulói profillapon, hogy a tanuló képességei alapján alkalmas középiskolai tanulmányokra, de a megfelelő teljesítmények eléréséhez sokszínű tanulásmódszertani felkészítésre lehet szüksége a tanulónak. A pluszjelek megjelenése mind a tanár, mind a tanuló számára a magasabb teljesítmény elérését mint célkitűzést jelentheti. A pszichológiai megközelítés alapján meg kell fogalmaznunk, hogy a képességfedezet megléte szükséges, de nem elégséges feltétele az iskolai előrejutásnak. A személyiségjellemzők, így a munkához mint értékhez történő viszonyulás, az érzelmi állapot, az indulat kezelésének begyakorlottsága a képességeken túl a tanulók iskolai eredményességét, illetve sikeres karrierlehetőségeit nagymértékben meghatározzák. Ezért részletesebben kifejtjük e kategóriák tartalmát.

Értékek

Az értékek vizsgálata az Oerter-féle érték kör segítségével történt. A feladatban a tanulás, a szabadidő és a család mint érték rangsorolására került sor, rajzi kifejezés segítségével. Ebben a korosztályban ezzel a módszerrel megelőző vizsgálatok nem történtek. Jelen kutatásunkban 403 tanuló töltötte ki a feladatlapot. A minta 4,3%-a egyenlő fontosságúnak értékelte e három területet, és 6,3%-a a tanulást/munkát tartotta a legfontosabbnak. Ezek az eredmények kutatásunkra vonatkozóan azt jelentik, hogy a minta közel 90%-ánál a munka szerepe nem domináns. Azonos mértékben fontos a család, illetve a szabadidő a vizsgált csoportban, közel 30-30%. Az értékvizsgálati eredmények azt mutatják, hogy strukturálatlan értékválasztás mellett domináns a szabadidő és a család jelentősége, és elhanyagolható a tanulásnak, munkának mint értéknek a megjelenése. Méréseink alapján gyenge képességfedezettel rendelkező minta a tanulásra és a munkára kevésbé fogékony. A család és a szabadidő dominanciája a strukturálatlanság mellett a kötetlenség iránti vonzódást is mutatja. Az értékvizsgálati eredmények részben megmagyarázzák a szakiskolai tanulók iskolai teljesítményének gyengeségét.

Érzelmi állapot

Az emocionalitás mint tevékenységet szabályozó tényező kiemelkedően fontos az iskolai életben. Vizsgálatunkban „düh” kérdőívet alkalmaztunk, amelyben a negatív érzelmi állapotra jellemző tevékenységeket vagy élményeket megfogalmazó állítások szerepelnek. A kérdőív 20 állítást tartalmaz, amelyet egy négyfokozatú skálával kell értelmezni.

A düh szintjét, vagyis a negatív emocionális állapot szintjét nyers pontok fejezik ki, melyek 20-tól 80 pontig terjedhetnek. A kutatást megelőző időszakban az adott korcsoportra még nem végeztek vizsgálatokat hazánkban. A nyerspont megoszlása 25–67 pont között van, az átlagérték 50, amelyhez megfelelő szórás tartozik, 7 pont értékkel. Az átlagpont azt mutatja, hogy a vizsgált fiatalok alap érzelmi állapota magas feszültségsszinttel jellemezhető. Nem közömbös azonban a düh kifejezés iránya, amelyben meghatározható, hogy a vizsgált személyek a negatív émoiót kifelé élík-e ki, vagy befelé fordulva dolgozzák fel élményeiket. Nincs jelentős eltérés a csoportban az átlagértékek között, a befelé forduló feldolgozási mód 22 pontot ért el, mint a kielése a dühnek, 18 pontot, 1 pontnyi szórás-különbséggel (4, illetve 5). Magasabb a befelé fordulóók aránya az átlagos zónában, 41%, míg a kifelé fordulóók aránya csak 36%.

A tanulók érzelmi állapota magas negatív érzelmi szintet mutat, amelyen belül valamivel dominánsabb a befelé forduló feldolgozás, amely arra enged utalni, hogy a tanulók izgalmi szintjének megfelelő, látható emocionális reakciók kisebb mértékben vannak jelen, mint az önmagukban, belül feldolgozásra kerülő érzelmi állapotok. Ez az eredmény arra utal, hogy az iskolákban uralkodó magas emocionális szintekhez kapcsolódó negatív magatartásformák mögött további jelentős emocionális töltés húzódik, amelyet feltehetően önkontrollal befolyásolnak a tanulók. Ebből az iskolai eredményességre vonatkozóan több következtetés is levonható. A tanulók magas fokú emocionális állapota hátráltatja a tanulási sikerességet, és folyamatosan ébren tartja a negatív magatartási sémákat. A tanulók jelentős negatív érzelmi reakciókat nem élnek ki, amelynek személyiségkárosító hatása és feszültségoldó igénye lehet. Azok a negatív érzelmi reakciók, amelyek nem jelennek meg a tanuló magatartásában, más területeken jelentkeznek mint kielési igény. A mért izgalmi állapot egyértelmű következménye lehet az alkohol-, a kábítószer-fogyasztás és a szélsőséges csoportokhoz való fordulás, például szekták, bandák. Vizsgálati eredményeink messze túlmutatnak a szakiskolában folyó tevékenység kudarcain, és felhívják a figyelmet arra, hogy a kísérletbe bevont csoportok több mint 25–30%-a emocionálisan veszélyeztetett, ezért individuális támogatást igényel.

A teszteredmények eloszlásának vizsgálata arra utal, hogy az átlag alatti emocionális intenzitást mutatók száma közel a minta negyede, és az átlagnál magasabb intenzitást közel a minta harmada mutat. Az átlagos intenzitás és az a feletti kategória, amely az iskolai életben intenzív negatív érzelmi állapotban van, a minta háromnegyedét jellemzi.

A hatékony tanulás mint kompetencia és az egyéni profillap kapcsolata

Az egyéni profillapon feltüntetettük a tanulási stílus megfogalmazásának lehetőségét is. Ehhez szükséges egy olyan kérdőív kitöltése, amely segít a tanulási stílus meghatározásában. A vizsgálatunkban alkalmazott kérdőív 34 itemből álló feladatot tartalmazott, amely hét tanulási stílust fed le. Ezek a következők: auditív, vizuális, mozgásos, társas, csendes, impulzív, mechanikus. Az adott korosztályra vonatkozó kutatási adatokkal nem rendelkezünk, ezért vizsgálati eredményeink inkább leíró jellegűnek tekinthetők. A tanulási stílusra vonatkozó eredményeket csak a tisztított eredmények alapján elemezzük, hiszen ebben a feladatban jelentkezett a legtöbb hibásan kitöltött kérdőív. A kérdőív eredményeit 251 fő értékelhető adata alapján elemezzük. A kérdőív különböző értelmezési tartományai szinte azonos terjedelműek, 1,2-től 5,0 pontig terjednek a minimum-maximum pontértékek, 3 pontnyi szórás mellett. A csoportot egyaránt jellemzi az auditív, vizuális és mozgásos tanulási stílus 3,2-es átlagpontértékkel. A tanulók a csendben történő tanulást preferálják ugyanilyen átlagpontértékkel, a társas tanulást elutasítják, de elfogadják a mechanikus tanulást mint jellemző tanulási stílust. Az impulzív tanulási forma sem éri el a 3-as átlagpontot, tehát az emocionális társakkal történő tanulás nem jellemző a csoportra, míg nem meghatározható a jellemző tanulási stílus. A hallás, a látás, illetve a mozgás útján elsajátítható tanulási formákat nem különböztetik meg. A tanulási stílus kérdőív kitöltésének kisebb elemszáma és a kapott eredmények alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a tanulókat nem érdekli a tanulóshoz kötődő információ. Az eredmények strukturálatlansága azt is mutatja, hogy az önismeret hiánya (vagy a totóyszerű kitöltés) nem hozott differenciált eredményt. Fontos kiemelni ezt az összefüggést, mert a tanulási stílus meghatározása a tanulási tapasztalaton alapul, illetve a sikeresség vagy a sikertelenség segíti a tanulási stílus kialakulását. E csoport iskolai munkája, tanulmányi eredménye, a szakiskolában folytatott tanulmányok bizonytalansága e kérdőíves vizsgálat eredményeitől függetlenül is jól mutatta a tanulók tanulóshoz való viszonyának negatív voltát. A kérdőív eredményei csak megerősítik, hogy szokványos pedagógiai technikákkal a megelőző nyolc-kilenc év negatív tanulási élményei nem számolhatók fel, ezt a strukturálatlan és bizonytalan „mérési eredmény” is megerősíti.

A tanulási stílus kategóriákat jellemző eloszlások alapján a legmagasabb elemszám a mozgásos és impulzív tanulási stílust teszi ki (több mint a minta fele).

Más tanulási stílusban az átlagos kategóriában csak a minta 20–25%-a jelenik meg. Ez a differenciálás azonban csak azt a mindennapokból ismert összefüggést erősíti, hogy a mozgásos és érzellemmel teli feladatvégzés jobban vonzza a tanulókat. A tanulási stílusok differenciálásához azonban kevés ez az összefüggés.

A kutatási eredmények felhívják a figyelmet arra, hogy a 9. osztályosok körében a tanulási stílus meghatározása is nehézséget okozhat. Ebből következően a kialakítandó és fejlesztendő tanulási technikák is nehezen határozhatók meg. Miután a hatékony tanulás önálló kompetencterület, fejlesztését két *elkülöníthető pedagógiai feladatként* kell kezelni. Az első, ismert megközelítés, hogy minden műveltségterületen, minden tantárgyban az

ismeretanyag specifikumainak megfelelő tanulási technikákat és módokat „tanítani kell” a tanulóknak. Ezt segíthetjük a verbális közlésen kívül a házi feladat típusainak változtatásával, illetve egy-egy tanulási technika, mint például jegyzetelés, vázlatkészítés gyakoroltatásával a tanítási órán. A második elkülöníthető pedagógiai feladat, hogy a szakiskola vállalja a tanulási technikák oktatását a szeptemberi hónapban önálló ismeretként, ez szerepelhet a pályorientáció témakörén belül, de megjelenhet a közösségépítő csoportmunka tartalmaként, több tanítási napot kitöltve. Bármely megoldást választja is a szakiskola, fontos feltétel, hogy a tanári közösség egyezzen meg a tantárgyakhoz rendelt tanulási módszertanban, és ezt egészítse ki a tanulási technika – mint ismeretkör – bevezetése. A tanulási technikák csak csoportbontásban oktathatók, ami megfelelő csoportvezetési jártasságot kíván. Ezért hangsúlyoznunk kell, hogy lebonyolítása jelentős feladat a szakiskolák számára.

Kutatási eredményeink alapján megfogalmazhatjuk: a hatékony tanulás kompetenciájának kialakítása elképzelhetetlen a tanulók tanulási stílusának ismerete nélkül, és nem fejleszthető a tantestület által elfogadott tanulásmódszertan tudatosítása és az ehhez kapcsolódó tanulási technikák átadása nélkül. Mind a tantárgyi tanulási módszerek bejegyzése, mind a tanulási technikák eredményeinek feltüntetése az egyéni profillap fontos eleme, mert ez a tantárgyi fejlesztések során folyamatos hivatkozási, összehasonlítási alapként szolgál. Ezek a bejegyzések adnak lehetőséget a tanulási technikák fejlesztésére, változtatására, a tanulók individuális sikerének függvényében.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- JAKAB PÉTER (2005): *Cigány tanulók kommunikációs problémái az oktatási folyamatban*. Doktori disszertáció. Budapest.
- LISKÓ ILONA (2002): Cigánytanulók a középfokú iskolákban. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz.
- SZILÁGYI KLÁRA (1996): *A tanácsadó tanár módszertani lehetőségei az iskolában*. Főiskolai jegyzet. Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Eger.
- SZILÁGYI KLÁRA (2000): *Munka-, pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.
- SZILÁGYI KLÁRA (2002): *Pályorientáció*. Módszertani kézikönyv csoportvezetők számára. Kollégium Tanácsadó, Szolgáltató Kft., Budapest.

Interpretációk hálójában

Kerekasztal-beszélgetés a közoktatási mérési rendszerek értelmezhetőségéről

Az elmúlt közel másfél évtizedben mind a nemzetközi szinten, mind a hazai oktatáspolitikában és az oktatásról szóló közbeszédben megerősödött az oktatás eredményességét számszerűsített mutatókkal, indikátorokkal, teljesítményszintekkel leíró, elemző és értelmező kutatói attitűd, és megnőtt a hozzájuk kapcsolódó oktatáspolitikai intézkedések száma. A nemzetközi és a hazai oktatási mérések heves vitákat váltanak ki: a kutatók, fenntartók, pedagógusok, a politikaformálók és a szülők körében sincs egyetértés a mérési eredmények és az abból következő intézményi, helyi vagy országos szintű oktatáspolitikai lépések koherenciájáról. Ebben a helyzetben úgy gondoltuk, helyes, ha megvizsgáljuk azt az értelmezési tartományt, amelyben a PISA, a PIRLS, a TIMSS eredményei, illetve az Országos kompetenciamérés egyénekre és iskolákra vonatkozó értékei, elemzése értelmezhető. Abból az előfeltevésből indultunk ki, hogy sok a tisztázandó kérdés, és még a szakmán belül is gyakori a téves, a számszerűsített adatokra hivatkozó, ámde helytelen és megalapozatlan elemzés, az adatok nem megfelelő kontextusba helyezése – szándékos vagy szándékolatlan félreértelmezések homályosítják el a valódi, az egyes mérések módszertanából kiinduló helyes értelmezések érvényesülését.

A beszélgetés résztvevői: Balázi Ildikó (Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály vezetője), Brassói Sándor (OKM, főosztályvezető-helyettes), Móri Árpádné (alsóerdősori Bárdos Lajos Általános Iskola és Gimnázium igazgatóhelyettese, közoktatási szakértő), Pongrácz László (Oktatási Hivatal Közoktatás-értékelési Programok Főosztály, főosztályvezető), Szalay Balázs (Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési Értékelési Osztály, szakértő, mérési referens), Veres Pál (Földes Ferenc Gimnázium, igazgató). A beszélgetést Tóth Teréz vezette.

Milyen makroszintű válaszlépéseket tett az oktatáspolitikai az elmúlt időszakban, amikor is a közvélemény és a szakmai érdeklődés középpontjába kerültek a nemzetközi és hazai mérések eredményei? Ezek rendszerszintű, összehangolt lépések voltak, vagy csupán részrendszereket érintettek?

BRASSÓI SÁNDOR: Nem vagyok teljesen meggyőződve arról, hogy a nemzetközi és a hazai mérések a szakmai és a közgondolkodás középpontjába kerültek volna. Az elmúlt tíz évben az oktatásirányítás szereplői folyamatosan törekedtek arra, hogy a magyar köz-

oktatás fejlesztésében megerősödjön az adatokra, tényekre épülő oktatásirányítás: az iskolákat, a döntéshozókat adatokkal, ennek részeként a nemzetközi és a hazai mérések adataival tájékoztassák. Az oktatásirányítás célja az adatok tudatos felhasználása, céljuknak megfelelő alkalmazása. Vajon belenéznek-e az érintettek ezekbe a jelentésekbe, és nemcsak sorrendeket látnak bennük, hanem valóban felismerik a háttérváltozóból következő szignifikáns összefüggéseket? Egyáltalán fel akarják-e ismerni? Azt gondolom, hogy miközben óriásit változott az érintettek adatokkal szembeni viszonya – kedvezően –, és egyre inkább figyelnek ezen adatok tanulságaira, sajnos sok érintett még mindig nem foglalkozik ezekkel, annak ellenére, hogy az Oktatási Hivatal és a tárca is azon dolgozik, hogy minden érintetthez eljussanak az adatokkal kapcsolatos információk, a hozzájuk kapcsolódó segédletek, tájékoztatók, amelyekkel orientálják a döntéshozók figyelmét. Mindezekkel együtt azt is állítom, hogy az oktatásirányítók, intézményvezetők és -fenntartók, valamint a média számos szereplője sokszor utal a PISA-vizsgálat vagy más hazai és nemzetközi mérések adataira, gyakran azonban pontatlanul, összefüggéseiből kiragadva és félreértelmezve azokat.

A kilencvenes években Magyarországon az iskolafenntartók intézményértékelési munkája mögött költséges minisztériumi és megyei „központi forrásokat használó” pályázatok álltak, ezeket az értékeléseket gyakran olyan szakértők végezték, akik a kellő szakértelem híján voltak. Célszerűnek látszott az intézményértékelés e módját kiváltani egy olyan, egységes szakmai feltételek és szakértelem alapján működő állami rendszerrel, mint amilyen az Országos kompetenciamérés. Az új mérési rendszer leveszi a fenntartók válláról azokat a terheket, hogy ők maguk keressenek szakértőket, helyi szinten alkalmazzanak olyan egyedi tanulói teljesítmény-értékelési és -mérési programokat, amelyek esetenként az alapvető szakmai kritériumoknak sem feleltek meg. A szövegértési és matematikai kompetenciákat vizsgáló és azok fejlesztését támogató új mérőeszköz a hatodik, a nyolcadik és a tizedik évfolyamokon a közoktatásban tanuló diákok egészét méri, továbbá egy minőségbiztosított professzionális rendszerben dolgozza fel az adatokat. Az iskola és az iskola fenntartója is jelentéseket kap abból a célból, hogy az iskola további fejlesztését segítsék. Az új mérési rendszer bevezetése nem önálló, elszigetelt kezdeményezés, hanem egy oktatáspolitikai fordulat része volt: az iskolában folyó pedagógiai munka rendszerét és irányát is meg kell/kellett változtatni, de nem csak az elszámoltatás, mérés és értékelés, az adatokra épülő oktatásirányítási változások miatt. Magyarországon hagyományosan a tantervekből leszűrt és a tantervekben közvetített tudás a lexikális tényanyagot leginkább instrukcionista módon közvetítő pedagógiai intézkedések formáját ölti. A 20. század végén mind az OECD, mind az EU álláspontja egyértelművé tette, hogy a tantárgyi, diszciplináris, lexikális tananyag-közvetítés helyett komplexebb, kulcskompetenciákat is elsajátíttató, gyakorlatorientált tudásfejlesztő oktatásszervezés felé kell az oktatási rendszereknek törekedniük. A kompetenciaméréseknek egyebek mellett ennek támogatása a feladatuk. Vagyis a szövegértési és matematikafeladatok területén olyan összefüggésekre kell rávilágítani, amelyek a kompetencia alapú fejlesztés irányába orientálják a szakmai

munkaközösségeket és az intézményvezetőket. Az oktatás rendszerszintű megújulásával párhuzamosan ehhez kapcsolódott a szöveges, fejlesztő értékelés megjelenése, valamint az évisméltések (buktatások) szabályozása terén a tanulót támogató és nem rögtön szankcionáló gyakorlat meghonosítása az alsóbb évfolyamokon. Hiszen a tanulók személyiségjegyeikből fakadóan nyilvánvalóan mindenütt különböző ütemben fejlődnek. Ehhez a tanulóhoz jobban igazodó tantervi, alap- és kerettantervi fejlesztések, valamint egyéb támogató programok kapcsolódtak. Látható, hogy az oktatáspolitikai részéről nagyjából összhangolt intézkedésrendszerről van szó, amelynek elemei – még ha térben, időben néha szerteágazóak is – a pedagógiai alapozást, az alapképességek kibontakoztatását támogatják, ezekhez kapcsolódik az adatokra épülő, egyúttal fejlesztési irányokat felvázoló kompetenciamérés, valamint a nemzetközi mérések rendszere, amely a tagállamoknak nyújt útmutatást, hogy milyen irányba kell továbblépniük.

Hogyan értelmezhetők a mérési eredmények mikroszinten, egy adott iskolában?

VERES PÁL: Számos olyan makroszintű változás történt az elmúlt tíz évben – pályázatok a kompetencia alapú képzésre, a kerettantervek átdolgozása, tehetségdonozó kerettantervek kidolgozása, az érettségi rendszer átalakítása, az érettségi feladatsorok kidolgozása, a nyolcadikosok, hatodikosok, negyedikesek központi felvételi –, amelyek szükségessé tették, hogy az iskola átgondolja pedagógiai rendszerét. Az iskoláknak át kellett dolgozniuk pedagógiai programjaikat, hogy azok a kompetencia alapú oktatás elemeit tartalmazzák. Kiváló gyakorló pályát jelentettek a nyelvi előkészítő évfolyamok, itt lehetett leginkább kipróbálni a nem tantárgyi keretben folyó, hanem annál sokkal átfogóbb fejlesztést. További kísérleti terepként említhetem az Arany János Tehetségdonozó Programot, melyben az első előkészítő év során az alapkompenciák fejlesztése történik. A kompetenciamérés nagyszerű vívmánya, hogy az iskola átfogó képet kap arról, hol tartanak éppen a diákok, hiszen a teljes kiértékelés központi szinten történik. Az Arany János Programban egyéni fejlesztési tervek készülnek a szeptemberben végzett bemeneti mérések alapján, és ezeket nyomon követhetjük a következő mérések révén olyan ütemezéssel, ahogyan a kompetenciamérés zajlik. A kompetenciamérés legnagyobb hasznát abban látom, hogy készülhetnek diákokra lebontott, egyéni fejlesztési tervek is abból kiindulva, hogy a diák eredménye mennyiben tér el az országos vagy az iskola átlagától akár pozitív, akár negatív irányban.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: A kompetenciamérés egy rendszer egyik lépése, de ez az egy lépés megváltoztatja az egész rendszert. Erre jó példa az iskolánkban végbement innovációs folyamat. Mi már 1995 óta szövegesen értékeljük a tanulóinkat, de ehhez az a felismerés vezetett, hogy a tanulók között olyan különbségek vannak, amelyeket a hagyományos oktatás keretein belül nem tudunk eredményesen kezelni. A tanulói különbségek alapján változtattunk a tanítási módszereinken, a tanulósszervezésen. Ebből természetesen következett az a lépés, hogy a tanulókat szövegesen kell értékelni. Az egyéni utak

mérése másfajta értékelési eszközt, rendszert kíván. A kompetenciamérés mutatta meg például azt is, hogy az iskola a hagyományos módszerekkel nem vagy csak alig képes a családi háttérből fakadó hátrányokat csökkenteni. Ennek megváltoztatására számos rendszerszintű intézkedés történt. Ilyen a rugalmas beiskolázás, az első évfolyam nyom nélküli ismétlése és a nem szakrendszerű oktatás bevezetése, amely immár második éve tart az 5–6. évfolyamon. Közel van már az idő, hogy a nem szakrendszerű oktatást a 4. osztályos kompetenciamérés eredményeire épülve szervezzék meg az iskolák. A kompetenciamérések kiválóan megmutatják, milyen a tanulók összetétele egy osztályon és az iskolán belül. Így a fenntartó is tisztában lehet azzal, milyen tanulókkal foglalkoznak az intézményében. A kompetenciamérések egyik fontos eleme a hozzáadott érték számitása, amely reálisá teszi a pedagógiai tevékenység mérési mutatóit.

Milyen a magyar diákok teljesítménye a PISA-, PIRLS- és a TIMSS-átlagok tükrében? Jobbak-e a tananyagelví tudásban, vagy a PISA szövegértési eredménye nem vehető össze a PIRLS-ével, hiszen a PISA-mérésekben jóval több fejlett oktatási rendszer vesz részt, mint a PIRLS- és a TIMSS-vizsgálatban?

BALÁZSI ILDIKÓ: A három mérés közötti hasonlóságok és különbségek részletes elemzése szétfeszítené e beszélgetés kereteit, ezért csak a legalapvetőbb jellemzőket érintem. Talán a legismertebb különbség a nemzetközi mérések, a PISA- és a PIRLS-, illetve a TIMSS-felmérések között, hogy a PISA alkalmazás-képesebb tudást mér, és ebben a magyar diákok átlagos vagy átlag alatti eredményt érnek el. A PIRLS/TIMSS viszont inkább tananyagelví, s mindkét mérésben kiemelkedő a magyar diákok teljesítménye. Ám ha jobban szemügyre vesszük a mérések tulajdonságait, sokkal árnyaltabb kép rajzolódik ki. A PISA-ban az OECD-átlaghoz mérünk, azaz a harminc legfejlettebb ország eredményéhez viszonyítunk. A TIMSS- és a PIRLS-felmérésekben viszont az első adatfelvétel, az első mérési ciklus országainak átlageredményét tekintjük alapnak, s a részt vevő országok között szép számmal akadnak fejlődő, dél-amerikai, afrikai országok is. Ha csak azokat az oktatási rendszereket vesszük figyelembe, amelyek mindkét mérésben részt vettek, és ezek átlageredményének átlagához viszonyítunk, akkor mindhárom mérésben, a PISA-ban, a PIRLS-ben és a TIMSS-ben is átlag feletti eredményt kapunk: a PIRLS és a PISA között marad valamennyi különbség a PIRLS javára, a PISA és a TIMSS összevetésénél viszont azt láthatjuk, hogy mind a természettudomány, mind a matematika tekintetében nagyjából azonos eredményt ért el Magyarország. Tehát a különbség jelentős mértékben csökken, javarészt eltűnik. Mi lehet még az eredmények különbözőségének az oka? Nyilván másképpen értelmezi és részben más típusú feladatokkal méri ezeket a tudásterületeket a két mérés. Főleg a matematika és a természettudomány területén igaz ez. A TIMSS a tanterv és a követelmények alapján határozza meg a felmérés tartalmát és feladatait, azt akarja mérni, hogy milyen hatékonysággal tudja közvetíteni az iskolarendszer azt a tudásanyagot, amely a részt vevő országok tanterveinek összesítése után kirajzolódott. A PISA viszont, mivel egy

gazdasági szervezet, az OECD mérése, abból a kiindulópontból méri a tanulók tudását, hogy mennyire fognak megfelelni a munkaerőpiac elvárásainak egy olyan életkorban, 15 évesen, amikor már a legtöbb országban közel vannak az iskolaköteles kor végéhez. A PIRLS és a PISA szövegértés-értelmezése ennél közelebb, ott kisebb a különbség a mért tudástartalmak között. A legnagyobb eltérés az, hogy a feladatok illeszkednek az életkori sajátosságokhoz, hiszen a PIRLS-felmérésben negyedikes tanulók vesznek részt, a PISA-mérésben pedig 15 évesek. A PIRLS-ben inkább folytonos és hosszabb szövegek szerepeltek, míg a PISA-ban igen nagy számban találhatóak nem folytonos szövegek, például diagramok, ábrák, táblázatok rövid magyarázó szövegekkel kiegészítve. Ez utóbbiak a nem folytonos szövegek, amelyekkel a legkevésbé találkoznak a diákok az iskolában.

Az országok átlageredményeinek összehasonlításán túl számos olyan tanulsága is van ezeknek a méréseknek, amelyek el sem jutnak a közvéleményig. Igen komoly tantervi, módszertani, iskolai, tanári, szülői kérdőívek kapcsolódnak hozzájuk. Ezek az adatok az iskolarendszerek különböző jellemzőire világítanak rá, és megmutatják az egyes országok közötti különbségeket. Egyik mérésnek sem elsődleges célja, hogy az elért átlageredmények alapján rangsort állítson, sokkal inkább az, hogy rámutasson a különböző oktatási rendszerek jellemzőire, melyek alapján meg lehet mondani, mi az, ami előreviz egy rendszert, vagy mitől jó vagy kevésbé hatékony egy oktatási rendszer.

SZALAY BALÁZS: A közös országok csoportját vizsgálva azt látjuk, hogy a PISA-ban jó átlageredményt elérők általában a TIMSS-ben is jobban teljesítettek a közös átlagnál. A különbség inkább a relatív sorrendben érhető tetten. A matematika és a természettudomány területén különösen a nyolcadik évfolyamon az angolszász és a skandináv országok többsége nálunk jobban szerepelt a PISA-ban, viszont a TIMSS-ben a magyar diákokhoz hasonló vagy gyengébb eredményt értek el. Ez azt jelzi, hogy a magyar és az említett országcsoportok oktatási rendszerei között felfogásbeli különbség van a matematika- és a természettudományos oktatás terén. A TIMSS-mérés alátámasztja, hogy amit megtanítanak a magyar általános iskolában természettudományból és matematikából, azt jól tudják a gyerekek. A döntéshozóknak ezt is figyelembe kell venniük a közoktatás tartalmi reformja során, amikor arról döntenek, milyen módon kell beépíteni az alkalmazásképes, kompetencia alapú tudást a közoktatás gyakorlatába. Minden változtatásnál érdemes ugyanis mérlegelni, hogy mit öröközünk meg a tradíciókból, és a változtatások során a régít milyen ütemben váltsa fel az új.

BRASSÓI SÁNDOR: A nemzetközi mérésekben számos olyan adat keletkezik, amelyeket az Oktatási Hivatal és a tárca igyekszik eljuttatni a közvéleményhez, iskolavezetőkhez, szakmai munkaközösségekhez; a jelentések a honlapokon is elérhetők magyarul. A háttérkérdőívekből több meglepő dolog kiderül: a magyar tanulók eredménye a relatív rangsorban matematikából és természettudományból nagyon jó, ugyanakkor elégedettségük és az önbizalomindexük e tantárgyak tekintetében messze az átlag alatt van. Jogosan

várhatnánk el tehát, hogy a szakma felfigyeljen ezekre az összefüggésekre, és az egyetemi tanszékeken, a PhD-képzésen, a szakmai munkaközösségekben, egyesületekben, viták alakuljanak ki arról, mit változtassunk a módszereinken, hogy növekedjen tanulóink eredményessége, hogyan tegyük kompetencia alapúvá az oktatásunkat, és a gyerekek sikeresebbnek, motiváltabbnak érezzék magukat az órákon. De sajnos nincsenek ilyen mozgások – vagy csak nem látjuk ezeket –, nagy a csönd, továbbra is a sorrend érdeklí a szereplők többségét. Mi azon dolgozunk, hogy fölrázzuk a szereplőket.

BALÁZSI ILDIKÓ: Néha megkeresnek minket PhD-hallgatók, egyetemisták, akik a diplomamunkájukhoz szeretnék felhasználni valamelyik mérésünk adatait. Ez ritka alkalom, s ezekben az esetekben is többnyire olyan dologra akarják felhasználni, amire az nem alkalmas. Ritka az olyan hallgató, aki tisztában van a mérések, az adatok természetével. A nemzetközi és a hazai méréseknek is szigorú eljárásrendjük és módszertanuk van, a mérések elemzése nehéz és körültekintést igénylő feladat. Éppen ezért tartottunk nemrégiben egy kétnapos műhelymunkát az adatbázisok elemzéséről, ahol a módszertan, az eljárásrend és az adatbázisok bemutatására helyeztük a hangsúlyt. Sajnos kevesen vállalkoznak arra, hogy komolyan beleássák magukat a mérések módszertanába, és szakszerű másodelemzéseket készítsenek.

VERES PÁL: Itt érdemes megemlíteni a tanárképzés helyzetét a természettudományok és a matematika területén. Ma szinte lehetetlen kémia, fizika, biológia szakos tanárt találni. Ha pedig nincs tanárutánpótlás, nehéz lesz tartalmi, szerkezeti, szemléletbeli változásokat véghezvinni!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Hozzátevé azt is, hogy akik végeznek is, fogalmuk sincs ezekről a kérdésekről, hiszen azok sem ismerik ezeket az adatokat és összefüggéseket, akik oktatják őket.

BALÁZSI ILDIKÓ: Az érdeklődő egyetemisták legtöbbször a feladatokat szeretnék megismerni és felhasználni, holott ezeknek csak kis része nyilvános és olvasható a mérések honlapjain és a nemzetközi és hazai kiadványokban. A feladatok nagy része azonban titkos, hiszen újra és újra felhasználják azokat a felmérés következő ciklusaiban.

SZALAY BALÁZS: A magyar tanárok fiatalon elhagyják a pályát. A TIMSS-mérés adataiból is kiderül, hogy zömében negyven-, ötvenéves vagy még idősebb tanárok tanítanak nálunk. Ha átalakulna is a képzés, nem biztos, hogy eredményessé válna a tanítás, ha a fiatal, frissen végzett tanárok nem mennek el tanítani.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: A mérés az oktatás hatékonyságát szeretné növelni. Ennek egyik szegmense a tanárképzés. Igen fontos oktatáspolitikai kérdés a tanárok kiválasztása. A mérésekben jó eredményeket elért országok esetében lényeges jellemző, hogy kik és hogyan

kerülnek be a tanárképzésbe. Lehetséges, hogy ha szűkítenénk, szigorítanánk a bekerülést, felkészültebb szakemberek mennének tanárnak. Kész, mindenkire érvényes megoldások nincsenek. Az is igaz, hogy a tanárképzés eredményesebbé tételében az iskolai gyakorlatot biztosító iskolák is szerepet játszanak, milyen mértékben mutatják be a leendő tanároknak az iskolai élet összetevőit. Jó lenne, ha a kompetencia alapú oktatás gyakorlata mellett a kompetenciamérések is szerepet kapnának.

VERES PÁL: A kétszintű érettségi feladatrendszerének egyre inkább kompetencia alapúnak kellene lennie. Az emelt szintnek úgy kellene funkcionálnia, ahogyan azt eredetileg tervezték: belépő a felsőoktatásba. Ez a szűrő mindenképpen visszahatna a közoktatás rendszerére, elsősorban a középfokra.

A normativitás felé kanyarodunk el, és ez már a harmadik kérdéskört érinti: mi kell egy jól működő oktatási rendszerhez? Az Önök által is említett alrendszerek kevésbé hatékony vagy az eredeti célkitűzéstől eltérő működése (tanárképzés, kétszintű érettségi) a hatékonyabbakat is gyengítheti (korszerű tantervek állnak rendelkezésre, korszerű pedagógus-továbbképzés lehetősége). Mikor tapasztalhatjuk meg számszerűsítve is, hogy a rendszer jól működik? Erre nemzetközi példákat látunk, ahol az eredményekben szignifikáns javulás mutatható ki.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Egy oktatási rendszer eredményessége számtalan komponenstől függ, amelyek közül az egyik ország ebben, a másik abban erős. Egy-egy elem kiragadása és fejlesztése a legegészségtelenebb dolog, mert ez még annak az egy elemnek a hatékonyságát is hitelteleníti. Egy elem megváltoztatása nem fog hatni, ez garantált. Lehet sokféle fejlesztést kitalálni, egyszerre akár több elemet is fejleszteni, de a kétszáz éves hagyományok mellett nem lehet elvárni, hogy a változtatásoknak néhány év alatt mérhető hatása legyen. Ezek a hagyományok nemcsak az iskolarendszerben gyökereznek, hanem a tanárok szemléletében is. A tanár tanul valamilyen iskolarendszerben, és tanulmányai során ennek célkitűzéseit, módszereit, eszközeit tanulja meg, majd saját gyakorlatában is alapvetően ezt a szemléletet képviseli, még akkor is, ha amúgy hajlik az innovációra. De nemcsak az iskola működésén és a tanárok szemléletén kell változtatni, hanem a társadalomén is: hiába vezetünk be hatékony, másutt bevált és működő megoldásokat, ha a szülők, különösen az érdekeiket erősen képviselni tudó, azaz az életben sikeres szülők csoportja ezzel szembehelyezkedik. Ők a maguk iskolarendszerében sikeresek voltak, így természetes, hogy mintaként tekintenek arra a közoktatásra, amelyben felnőttek. Nincs más, mint párbeszédet folytatni, tényekkel bizonyítani a változtatások szükségességét és eredményességét.

BRASSÓI SÁNDOR: A mi esetünkben a nehézség abból is adódik, hogy nincs egyértelmű megrendelés. A magyar társadalomban nem látszik konszenzus abban, hogy milyen a jó iskola. Ez tükröződik a legutóbbi OECD-vizsgálatban, a TALIS-ban, ahol pedagógusokat

kérdeztek meg. A pedagógusok azt érzékelik, hogy hol ezt, hol azt közvetíti feljűk a társadalom. Erre a legjellemzőbb magatartásforma, hogy a változásoktól elfordulva továbbra is azt képviselik, amit korábról hoztak, amit megtanultak, és ami valószínűleg bevált egy adott tanítási-tanulási helyzetben. Változások márpedig vannak, és ezekre intelligens, konszenzusos választ kellene adnia a magyar társadalomnak (is). Ezek stabil, hosszú távú intézkedéseket eredményezhetnek az oktatáspolitikai szintjén, amelyek mérhetően eredményesebbé tehetik az oktatási rendszert. Mindezekhez folyamatos társadalmi támogatottságra van szükség. Iskolaszervezet, tantervi szabályozás és mérési, értékelési megújulás hozhat eredményeket nyolc-tíz év alatt. Nemzetközi példák is vannak, még a régiókban is: észtek, lengyelek.

VERES PÁL: Az oktatás önmagában nem fogja megoldani a társadalmi problémákat. Az oktatásban részt vevő diákok motivációja egyenetlen, ami társadalmi okokra vezethető vissza, de van oktatási oka is. A tanulói populáció egy jelentős részének nincs otthonról hozott motivációja, hiszen a gyerek egy-két generáció példáján azt látja, hogy nincs folyamatos, legfeljebb csak szakaszos munkavégzés a családban. A jelenlegi szociális védőháló sem arra motivál, hogy abból kilépjenek, éppen ellenkezőleg, sokszor arra, hogy abba belépjenek. Oktatási probléma viszont a nagymértékű expanzió a közép- és a felsőfokú oktatásban. Egy korábbi értékrend szerint a populáció 35%-a szerezte meg az érettségit, a felsőoktatásban a populáció 15–20%-a tanult. Most az érettségizettek aránya 75% fölött van, a felsőoktatásban részt vevőké pedig az adott populációra kb. 40–45%. Ma könnyebb megszerezni a középszintű érettségit (és ezzel bejutni egyetemre, főiskolára), mint húsz-harminc évvel ezelőtt egy központi felvételit megírni. Jószerivel bárki könnyedén bekerülhet egy érettségit adó középiskolába. Középiskolából jóval nagyobb a kínálat, mint a kereslet, ez tehát szintén nem motivál. Mindezek együttesen csökkentik az oktatási rendszerbe belépők motiváltságát, ugyanakkor a munkaerőpiacon egyfajta önkorlátozást eredményez: aki érettségizett, már nem akar a gyártósor mellett állni. A szakképzésben is károkat okozott az expanzió. Hangsúlyozom, ha a kétszintű érettségi emelt szintű vizsgája lenne a belépő a felsőoktatásba, újra nőhetne a diákok motivációja.

BRASSÓI SÁNDOR: Hiába működtetünk egy kiváló mérési-értékelési rendszert, érettségi rendszert vagy éppen tartalmi szabályozást, a dolog nem itt dől el. A felsőoktatásnak évente szüksége van bizonyos számú hallgatóra, ehhez próbálja igazítani a bemeneti szabályozását: szélesre tárja a kapukat, és ez visszahat a közoktatásra. A fenntartó nem azt nézi, hány gyerek van, és hány iskola kell ahhoz, hogy a szervezet valóban sikeres és jól működő legyen. Ki szeretne elégíteni egy olyan igényt, hogy több diplomás kerüljön ki a felsőoktatásból, mind többen akarnak egyetemen, főiskolán tanulni, diplomát szerezni a későbbi boldogulás reményében, miközben sokak elhelyezkedési esélye alacsony lesz a munkaerőpiacon. Általában elmondható, hogy a rendelkezésre álló országos és iskolai adatok alapján bármely iskola elkezdhetne fejleszteni, s kijelölhetne olyan célokat,

hogya a szövegértés, a matematika, a tankönyvhasználat vagy az attitűd fejlesztésében előbbre lépjen. Ugyanakkor számtalan esetben ezek az ösztönző erők nem tudnak érvényesülni, mert a társadalom nem ilyen üzeneteket küld az iskola felé.

Valóban konzerválja a magyar közoktatás a társadalmi egyenlőtlenségeket? A magyar oktatási rendszert szelektívnek írják le a háttérváltozók tükrében, s a szelektivitás alacsony átlageredménnyel jár együtt. Lehet-e a rendszert méltányosabbá tenni, és egyúttal szignifikánsan növelni az eredményességet?

BALÁZSI ILDIKÓ: Nem úgy fogalmaznék, hogy az iskola konzerválja a társadalmi különbségeket, inkább azt mondanám, nem kellőképpen kompenzálja a családi háttérből eredő hátrányokat. Ezt valamennyi nemzetközi vizsgálat kimutatta. Azokban a mérésekben is, amelyekben jó eredménnyel végeztünk, látszik, hogy a szülők iskolai végzettsége, az otthon található könyvek száma és a többi, a család szociális, gazdasági és kulturális helyzetével szorosan összefüggő változó igen nagy hatással van az átlageredményre. Ennek látszólag ellentmond az, hogy a nemzetközi mérések szerint a többi országhoz képest szűk az a teljesítménytartomány, amelyben a magyar tanulók elhelyezkednek. Azaz Magyarországon az 5. és a 95. percentilis között kisebb a különbség, mint a legtöbb országban, a magyar tanulók eredményének a szórása kisebb sok ország tanulóinak eredményéhez képest. Például a PISA-mérésben a felső 5% sem teljesít kiemelkedően a többi ország tanulóinak felső 5%-ához képest. Valójában azonban e két megállapítás nem függ össze, hiszen két különböző dologról beszélünk. Lehet kicsi a szórás úgy, hogy eközben egy-egy tanuló eredménye erősebben függ családjának szociális-kulturális háttérétől. Magyarországon éppen ez a helyzet, a tanuló eredményét jobban meghatározza a családi háttere, mint a többi országban.

Sok olyan ország és iskolarendszer van, amely a magyarhoz hasonlóan viszonylag korán különböző iskolatípusokba osztja a tanulókat képességüktől függően. Ennek a szelekciónak vannak előnyei és hátrányai is. A PISA sem állítja egyértelműen, hogy a komprehenzív, egységes rendszerek jobb átlageredményt érnének el a szelektív rendszereknél. Vannak olyan komprehenzív rendszerek, amelyek kiválóak, de vannak olyan szelektív rendszerek is, amelyek nagyon jó eredményt érnek el. Amit viszont biztosan állít a PISA, és ezt az összes nemzetközi mérés alátámasztja, hogy a szelektív rendszerekben sérül a társadalmi esélyegyenlőség. Mindenütt, ahol szelektív iskolarendszerben tanulnak a 15 évesek, vagy ahol hamarabb jön el az első szelekciós pont, erősebb a családi háttér és a teljesítmény közötti kapcsolat.

Hogy a jelenlegi magyar viszonyok között hogyan, milyen szakmapolitikai döntésekkel lenne javítható mind a rendszer eredményessége, mind a méltányossága, arra lehetetlen egyszerű választ adni. Ugyanakkor érdemes lenne megvizsgálni, mi történik a hozzánk hasonló társadalmi berendezkedésű és hasonló iskolarendszerrel, közoktatási hagyományokkal rendelkező országokban. A legizgalmasabb példa talán Lengyelország lehet, ahol a PISA-mérés jelentős átlageredmény-növekedést mutat a családi háttér

és a teljesítmény kapcsolatának gyengülése mellett. A lengyelek nem a PISA határára, hanem még azt megelőzően, a rendszerváltás után elkezdtek egy nagyszabású oktatási reformot, amelynek egyik eleme az volt, hogy a magyarhoz hasonló, nyolc évfolyamos általános iskolákból és az azt követő, iskolatípusonként szétváló három és négy évfolyamos iskolákból álló közoktatási rendszerüket megváltoztatták úgy, hogy a 9. évfolyam végéig komprehenzív maradt a rendszer. Azaz náluk a PISA-mérésben részt vevő 15 évesek, akik mind 9. évfolyamosok, közös tanterv alapján tanulnak. A 2000-es mérésben ennek eredményei még nem juthattak érvényre, hiszen 1999-ben hosszas előkészítés után lépett életbe ez a rendelkezés. A 2003-as mérésben viszont már meglehetősen nagy, pozitív irányú elmozdulást lehetett tapasztalni: jobb lett a tanulók átlageredménye, az esélyegyenlőség is javult, hiszen kisebbek lettek az iskolák közötti különbségek, és gyengébbé vált a családi háttér és a teljesítmény közötti összefüggés. A lengyelországi elemzésekből kiderül, hogy azoknak a tanulóknak az eredménye nőtt meg jelentősen, akik a korábbi szisztéma szerint a nyolc évfolyamos általános iskolát befejezve szakiskolába jártak volna. A reform hatására a leggyengébb tanulók teljesítménye nőtt, a legjobbak eredménye nem változott vagy kismértékben csökkent. A lengyel példa jól tükrözi, hogy a leggyengébb eredményt elérő tanulói réteg képességeinek javulásában nagyon sokat számított az az egy év, amikor nem külön tanterv alapján, nem külön iskolában tanultak: a reform az ő esetükben átlagosan csaknem két teljes képességszintnyi javulást eredményezett a PISA szövegértésskáláján. Itt most csak egyetlen lépést emeltem ki a lengyel reformfolyamatokból, természetesen más is változott a rendszerben. Érdeemes lenne a magyar kutatóknak ezt a témát alaposan megvizsgálniuk.

VERES PÁL: Sem a középfokú, sem az alapfokú oktatáson külön-külön nem lehet számon kérni az eredménytelenséget, melyet egy mérés kimutathat. Egy tantervi reformot az elejétől kiindulva érdemes végigvinni, és nem bizonyos korosztályokat érintve belenyúlni a rendszerbe. Ha pusztán a rendszer egyik elemét változtatjuk meg, akkor még össze is omolhat az egész, ahogyan azt Pongrácz László is megjegyezte (még akkor is, ha javító szándékkal tettük). Az Arany János Program is ezt igazolja: hiába vannak nyitva a kapuk az esélyegyenlőség megteremtésére, egy 14 éves, motiválatlan gyereket nehéz fejleszteni, már késő. Az ellenkezőjére is van saját tapasztalatom: a miskolci Földes Ferenc Gimnáziumban felnőttképzéssel is foglalkozunk. A digitális középiskola projekt keretében nyolc éve kifejezetten hátrányos helyzetű felnőtteket ültetünk az iskolapadba, illetve a számítógép elé, s négy év után középiskolai érettségi bizonyítvánnyal a kezükben távozhathatnak tőlünk. Az első évfolyamunk roma származású felnőttekkel indult, akik 5-15 éve fejezték be az általános iskolát, és jellemzően sikertelenek voltak akkor. Tapasztalataink szerint az a réteg, amelyiknek volt motivációja – munkahelyet akart szerezni, a faluban csak így tudott dadusként elhelyezkedni, vagy kisebbségi önkormányzati képviselő akart lenni, és érettségire volt szüksége –, sikeres lett, hiszen nyolcvan fölött van már azoknak

a száma, akik le tudtak érettségizni a projekt keretében. Az oktatás nagyon sokat tehet azért, hogy kialakítsa és erősítse a motivációt a társadalom szélesebb rétegeiben egész kora gyermekkortól kezdődően.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Nagyrészt a tanteremben dőlnek el a dolgok. Ezért fontos, hogy minél jobb és tehetségesebb pedagógus legyen az osztályteremben. A motiváció ébren tartása az ő feladata, ehhez azonban külső segítséget is kell adni.

Utolsó kérdéskörünk az Országos kompetenciamérés interpretációit járja körül: az iskolák sorrendje áll a kérdés középpontjában. Igazságosabb lenne a hozzáadott érték indexe alapján felállított iskolák közötti rangsor az évtizedek óta „működő” felvételi rangsor helyett/mellett? Az intézményátvezetések kapcsán volt olyan fenntartó, amely szakértői véleményre hivatkozva a kompetenciamérés alacsony átlageredményét is érvként használta fel, amikor megindokolta az iskola bezárását és integrálását egy jobb, erősebb iskolába. Minősíthető-e egy iskola a kompetenciamérés átlageredménye, az egyes tanulók eredménye alapján?

BRASSÓI SÁNDOR: A kompetenciamérésnek soha nem volt célja az iskolák közötti rangsor felállítása.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: A rangsorok felállítása akár az átlageredmény, akár a mérési rendszerünkben mért hozzáadott érték alapján elvileg is hibás!

BRASSÓ SÁNDORI: De csinálnak!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Ismétlem, a mérési rendszerben nem állítunk fel rangsorokat!

BRASSÓI SÁNDOR: Így igaz! Jelentős többletköltségen szakértőket kérnek fel esetenként a fenntartók arra, hogy összehasonlításra alkalmatlan rangsorokat gyártsanak. Nem ez a cél! A kompetenciamérés kezdettől fogva fejlesztő eszköz volt. Az iskola, illetve a fenntartó számára a hozzáadott érték megmutatja, hogy az adott iskola adott szaktudással abban a környezetben, amelyben pedagógiai céljai megvalósításáért dolgozik, milyen eredményt ér el. A fenntartói gondolkodás számos esetben híján van a kellő szakértelemnek, és saját fenntartói céljainak az igazolására használja fel a mutatókat, abba a köpönyegbe burkolózva, amely a közoktatási törvényben egyébként benne van, hogy ezeket az adatokat valóban kötelező használni. Az intézményátvezetés kapcsán 2009-től kezdődően azoknak az iskoláknak, amelyek tanulói nagy arányban teljesítettek a kompetenciamérésben az országos teljesítményskálán 1-es vagy az alatti képességszinten, meg kell vizsgálniuk az eredménytelenség, a gyenge eredmény okait, és ennek megfelelően pedagógiai intézkedéseket kell hozniuk. Az ilyen jellegű intézkedéseket a tárca anyagilag is támogatja, anyagi forrást biztosít a fenntartó számára, hogy a nevelő-

testülettel közösen megfelelő válaszokat dolgozzanak ki. Ezt nyilván korlátok közé kell szorítani. Ha alulteljesítenek, és évről évre nem javul a helyzet, valóban indokolt meg-
alapozott fenntartói intézkedést hozni a további működés tekintetében.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Mind terjedelmében, szakmai megalapozottságában, mind szolgál-
tatásaiban nem tudok még egy olyan komplex mérési rendszerről Európában, mint a
magyar kompetenciamérés. Nyolc év alatt sikerült eljutni erre a színvonalra. Valóban
minden évben ki lehet mutatni azt az előrelépést, azt a változást, amely eljuttatta ide
a rendszert. Már most meg tudjuk mondani, mi lesz az a változás 2009 és 2010 között,
amely a mérési rendszert szakmailag és az iskoláknak adott szolgáltatás szempontjából
még magasabb színvonalúvá teszi. Meg kell ismertetni ennek a rendszernek az előnyeit,
és meg kell tanítani használni a rendszert. Természetesen a folyamat már elkezdődött,
egyre több iskola jól használja a mérőeszközt, lásd jó gyakorlatok a honlapon. Nagyon
remélem, hogy öt év múlva azt a fenntartót, amelyik rangsorokat fog kialakítani,
megmosolyogják majd. Idáig kell eljutni! Ez költséges változás, és csak úgy képzelhe-
tő el, ha minden tantestületbe eljutnak a megfelelő szaktudású emberek, akik képesek
megtanítani a mérési eredmények megfelelő elemzését. Mérési rendszerünkben olyan
hozzáadottérték-index van, amely a családi háttérből adódó hátrány kompenzációját
mutatja be. 2010-ben újra megmérjük a 2008-as generációt, és akkor már lehetőség lesz
a pedagógiai jellegű hozzáadott érték másfajta bemutatására is. Várhatóan több ilyen
mutató is lesz. A probléma az, hogy a pedagógiai hozzáadott értéknek nincs mérték-
egysége. A közgazdaságtanban van, a forint. Senki nem várhatja el, és ne is várja el,
hogy egy olyan összetett és sok tényezőtől függő fogalom, mint a pedagógiai hozzáadott
érték egyetlen adattal jellemezhető lesz. Most van egyféle mennyiség, és lesz még kettő
vagy három, és ez a három vagy négy együttesen éri el azt a célt, hogy az iskolában
folyó fejlesztőmunka eredményéről árnyalt képet adjon az iskola és a külvilág számára
egyaránt. A mérési rendszer az első pillanattól kezdve nem esett bele abba a csapdába,
hogy egyetlen (vagy csak néhány) adattal ítéletet mondjon az iskoláról. Már az első, a
2001-es mérésről készült jelentés is az akkori körülmények között sokféle adatot nyúj-
tott. A mostani iskolai jelentés ahhoz képest jóval összetettebb, és a következő évben
már most tudjuk, hogy melyek azok az adatok, amelyekkel tovább tudjuk árnyalni a
képet: a létszámadatokkal, az SNI-adatokkal, melyek eddig nem szerepeltek a jelen-
tésekben. Hiszen menet közben tapasztaljuk, mire van még szükségük az iskoláknak,
amit mi még be tudunk mutatni a rendelkezésre álló adatokból.

Azt senki se várja el, hogy a gyerek matematika- vagy a kémia tudását fogja mérni
az országos mérési rendszer. Ez a másik nagy félreértés: mi eszköztudást mérünk. Ha
például azt akarom megmérni, hogy a magyar társadalomban egy generációnak milyen
a sporthoz való viszonya vagy a testi fejlettsége, akkor nem azt fogom mérni, hogy hány
centit ugrik, hanem az állóképességét, mozgáskultúráját vizsgálom, amely független
mindenfajta sportágtól. Ez ugyanis két olyan feltétel, amellyel ha nem rendelkezik,
semmilyen sportágban nem tud eredményt elérni. A pedagógiai mérési rendszerben

szintén két alapkompenciát mérünk, a szövegértést és a matematikai eszköztudást, azaz két olyan tényezőt, amelyek szakterülettől függetlenül meghatározzák az ismeretszerzésre való képességet.

Ne felejtjük el, a mérésnek gazdaságosnak is kell lennie! Nem várok előrelépést attól, ha egy harmadik kompetenciaterületet is bevonnak a mérésbe. Ha elfogadjuk, hogy a kompetenciamérés célja az, hogy olyan területeken mérjen, amelyek mindenfajta további tanulási teljesítmény alapjául szolgálnak, elegendőnek és főképp gazdaságosnak tartom a jelenlegi rendszert.

VERES PÁL: Középfokon számos paramétert meg lehet adni: az érettségi eredményét, a nyelvvizsgák számát és a tanulmányi versenyek eredményét. Nehéz gazdasági helyzetben, amikor az iskoláknak küzdeniük kell a fenntartójukkal, hogy minél több pénzt kapjanak fennmaradásuk érdekében, mindenbe kapaszkodnak, amiben ki tudják mutatni, hogy ők jók. Az általam felsorolt mutatókkal együtt a kompetenciamérés eredménye is ilyen. Holott e mutatók alapján nem lehet összehasonlítani két iskolát, még az érettségi alapján sem, hiszen nem tudhatjuk, honnan érkeztek, milyen alapokkal rendelkeztek a gyerekek, amikor az adott középfokú intézménybe beléptek, mik voltak az iskola pedagógiai céljai, hová akarta eljuttatni a tanulót. Azt gondolom, ha van egy mérőeszköz, képezzünk egy számszaki eredményt, nem tudjuk kiküszöbölni, hogy ebből ne készüljenek rangsorok vagy összehasonlítások. Az a közös feladatunk, iskoláknak és fenntartóknak, kormányzatnak, oktatási hivatalnak, hogy minden érintettel megértessük, mit jelentenek az adatok. Ezért is örültem annak, hogy ez a beszélgetés itt és most létrejött.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Fontosnak tartom, hogy a fenntartó is felelősnek érezze magát az eredményekért; ezt példázza az a rendelet, amelynek értelmében fenntartók pályázhattak a rosszul vagy alulteljesítő, de a jól teljesítő intézmények nevében is. Az iskolákban a pályázat révén a mérés területén dolgozó pedagógusok juthattak plusz anyagi forráshoz, illetve felkérhettek minőségügyi szakértőket, akik segítették a teljes intézményi minőségügyi rendszernek az átdolgozását. A szakértők eljutottak a munkaközösségekhez, a pedagógusokhoz. A cél az volt, hogy minden pedagógus érezze, hogy az iskolájában született mérési eredmény az ő munkájának gyümölcse is, hiszen a matematikai és a szövegértési képességek fejlesztésében kémiatanárként vagy testnevelőként maga is részt vett. Átdolgozták a pedagógiai programokat, helyi tanterveket, új tanítási módszereket kezdtek alkalmazni, megkezdődött a mérési eredmények beépítése az oktatási folyamatba. Nagyon jó kezdeményezések születtek, és vannak olyan fenntartók, akik ezzel jól tudnak élni.

BALÁZSI ILDIKÓ: A mérés célját világosan megfogalmazták az előttem szólók. Annyit tennék hozzá, hogy a mérést sokan sokféle céllal és sokféle módon szeretnék felhasználni, sokszor olyan céllal és módon, amelyre a kompetenciamérés jelenlegi formájában nem alkalmas. A mérés igazodik azokhoz a Pongrácz László által elmondott célokhoz,

amelyeket létrehozásakor kitűztek. Ez a mérés azért van, hogy az iskolák objektív összehasonlítható adatokat kapjanak, amelyeket fel tudnak használni munkájuk megítéléséhez. A mérés elsődleges célja, hogy megadja ezeket az információkat az iskoláknak. A mérés továbbfejlesztésében is minden lépés azt szolgálja, hogy az iskola minél jobb, pontosabb képet kapjon, minél jobban fel tudja használni az adatokat. A cél az, hogy a teljes 6., 8., 10. évfolyamos populációt megmérjük, a leggyengébben és a legjobban teljesítő diákról is pontos képet adjunk. Az érettséginek és a felvételinek nyilván nem ez a célja.

A kompetenciamérésben tesztekkel mérjük a tanulók képességeit, és mint minden mérésnél, itt is csak hibával tudjuk ezt mérni, ezért aztán botorság volna pusztán átlageredményük alapján sorrendbe állítani az intézményeket. Még akár 10-20 pontos különbségek esetében sem lehet azt állítani, hogy ebben az iskolában a gyerekek matematikai eszköztudása ennyivel jobb, mint a másokban. Az, hogy két iskola közül az egyik úgy általában jobb, mint a másik, végképp nem mondható ki a kompetenciamérés eredményei alapján. Sőt, ez a hozzáadott érték adatai alapján sem jelenthető ki. Az előzetes tudásban is lehetnek olyan tényezők, amelyeket egy mérés képtelen figyelembe venni. Egy-egy iskola néhány mutatóját meg tudjuk mérni, ezek mentén a mérési hibákat is figyelembe véve összehasonlításokat tudunk tenni. Ezek alapján az iskolák elgondolkodhatnak azon, hogy mik az okok és mik a következmények, és hogyan tudnak javítani a kirajzolódó képen. Ugyanakkor felelőtlenség lenne kategorikus, sarkított kijelentéseket tenni.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Az itt elhangzottakat egyre többen tudják már. Lehet, hogy vannak, akiknek érdekük fűződik ahhoz, hogy ezt ne vegyék tudomásul? Tavaly tavasszal mind a hét régióban, régióként legalább 300 ember előtt elhangzottak azok az információk, amelyek az elemzést, a mérés eredményeinek alapos, pontos felhasználását segítik. Ezenkívül vannak iskolák, ahol pályázati keretben éveken keresztül elkezdődött a kompetencia alapú fejlesztés, zajlanak a felkészítések, és jövőre minden jel szerint ennél is több lehetőség lesz arra, hogy minél több információ eljusson a megfelelő helyekre. Az iskolák eljöttek a roadshownkra, most a fenntartókat kell elérni. Van olyan fenntartó, aki ezt nagyon szeretné, aki pénzt áldoz arra, hogy alapos, szakszerű elemzéseket kapjon. Sajnos nem minden szakértő készült fel arra, hogy ilyeneket tudjon készíteni. Öt év múlva már eljön ez az idő, és én akkor leszek elégedett.

BRASSÓI SÁNDOR: Az országos kompetenciamérés és támogatórendszere példaértékű, megelőzte a korát, nem sok párja van Európában. A legtöbb fejlett országban próbálkoznak hasonló bevezetésével. A magyar mérőeszköz a jelenlegi stádiumában páratlan támogatást jelent az iskoláknak. Az egyes tanuló meg tudja tekinteni a saját eredményeit, feladattípusonként össze tudja vetni azt az országos átlaggal, és az adatokra támaszkodva egyéni fejlesztésre alkalmas tervet is készíthetnek a szülővel, szaktanárral közösen.

SZALAY BALÁZS: A hozzáadott érték mérésének jelentősége valóban növekedni fog. A fenn tartó szempontjából sem érdektelen, mit hoz ki az iskola egy adott háttérű gyerekcsoportból. Ez sok minden más mellett az iskola igen fontos értékmérője lehet. Hátrányos térségben egy jó pedagógiai munkát végző iskola több gyereket megmenthet attól, hogy teljes reménytelenségbe forduljon az életük, noha az iskola átlageredménye jóval az átlag alatt van. Példa az ellenkezőjére is lehet, s ezt is ki tudja mutatni az elemzés: vannak remek háttérű gyerekeket oktató iskolák, amelyek nem sokat tesznek hozzá a tanulók eredményességéhez. Elképzelhető, hogy egy iskola 540 pontot ér el a mérésben, de a gyerekek szociális háttére alapján becsült képességeit figyelembe véve ez az eredmény mégis alacsony, holott messze az átlag fölött van!

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Még egyértelműbben: az ehhez hasonló gyerekekkel más iskolák esetleg sokkal jobb eredményt értek volna el. A rendszerünk lényege, hogy ezt megmutassuk.

Szolgálhatnak-e versenyképességi mutatóként az egyes oktatási rendszereket mérő átlageredmények? Versenyelőny-e, ha a közoktatási rendszer átlageredménye átlag fölötti?

BRASSÓI SÁNDOR: Az unió beépítette a 2010-es munkaprogramjába, illetve a 2010–2020-as programba is tervezi beépíteni a PISA-indikátorokat. Fontos, mértékadó kritérium, hogy a 15 éves korosztálynak hány százaléka és hol helyezkedik el a PISA-szintek mentén. Továbbá tervezik a PIRLS és a TIMSS eredményeit is belevenni, hogy árnyalják a képet. Az OECD-nek is határozott törekvése, hogy az oktatásban, közoktatásban tanított tartalmak és elsajátított készségek, kompetenciák vonatkozásában határozottan elmozdítsa a tagállamokat a tantárgyközpontú és a kimondottan diszciplináris tartalmak mechanikus alkalmazása felől az átfogó, komplex megközelítések irányába. Ha valamely országban ezek az eredmények magasak, például az 5-ös szinten lévő diákok aránya magas, annak a burkolt üzenete például az, hogy ide érdemes tudásgazdag iparágakat telepíteni, hiszen valószínűleg jobban kifizető, mint ott, ahol az 1-es szinten lévő diákok aránya 70-80%. Az országok irányítói számára ez fontos üzenet, hiszen olyan közoktatást kell létrehozni, amellyel elérhető, hogy a 4-5-6-os szinten lévő tanulók aránya növekedjen.

PONGRÁCZ LÁSZLÓ: Ugyan a kompetenciamérés eredményei nem képezhetik nemzetközi összehasonlítás alapját, azt azért érdemes megjegyezni, hogy a nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés illeszkednek egymáshoz. Hasonló dolgokat, hasonló szemlélettel mérünk.

BRASSÓI SÁNDOR: Ez pontosan így van. A nemzetközi mérésekben (TIMSS, PIRLS, PISA) részt vevő közoktatási rendszerek a magyarországihoz hasonlóan arra törekednek, hogy kialakítsák saját rendszerüket, hogy benchmarkokat hozzanak létre összevetésül.

A nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés tartalmi keretében számos hasonló, sőt megegyező elem van a nyilvánvaló eltérések mellett, ami azt mutatja, hogy a kompetenciamérés az intézmények szintjéig közvetíti a nemzetközi elvárásrendszert.

BALÁZSI ILDIKÓ: A nemzetközi mérések és a hazai kompetenciamérés tartalmi kerete abban mindenképpen különbözik, hogy a nemzetközi méréseknek több nyelven kell megállniuk a helyüket, tehát nyelv-, illetve országspecifikus elemeket nem tartalmazhatnak. A kompetenciamérésnek nem kell nemzetközinek, fordíthatónak, interpretálhatónak lennie.

MÓRI ÁRPÁDNÉ: Az iskola végső soron azért van, hogy felnőve megfelelő, jól képzett munkakerővé váljanak a gyerekek. A NAT-ban megfogalmazódtak az ehhez szükséges kulcskompetenciák, a mi feladatunk, hogy fejlesszük ezeket, és van rá eszközünk is, hogy mérjük is ezeket a kompetenciákat.

Gerda Henriett – Buda András

A tanulói teljesítmények értékelése egy holland középiskolában

A legtöbben annyira megszokták már a magyarországi iskolákban alkalmazott ötfokú osztályozási rendszert és a hozzá szorosan kapcsolódó bukás fogalmát, hogy nehezen tudnak elképzelni más megoldást. A tanulmány ezért egy olyan értékelési rendszert kíván bemutatni, amely egyrészt bizonyítottan jól működik, másrészt a bukás másféle értelmezése mellett úgy teremt lehetőséget a tanulóknak tehetségük kibontakoztatására, hogy közben nem várja el tőlük minden területen a kiemelkedő teljesítményt.

A pedagógiai értékelés napjainkban különféle viták középpontjában áll, a tanulók tudásának mérése – összetettségéből adódóan – több problémát is felvet. Sokan kétségbe vonják például a jelenleg használt ötfokozatú skála hatékonyságát, és a szöveges értékelés általános elterjesztése mellett érvelnek. Egyesek a tanulói teljesítmények pontos összemérhetőségét kérik számon, mások éppen hogy a többi tanulótól független, személyre szóló értékelés bevezetését szorgalmazzák. Nem is igen képzelhető el olyan megoldás, amely mindenkinek megfelel, hiszen az elérendő célok nemegyszer homlokegyenest ellentétesek egymással (pl. objektív, mindenki számára egységes mérce kontra szubjektív, egyéni fejlesztést célzó értékelés). Így aztán minden pedagógus saját preferenciáinak megfelelően alakítja ki a rá jellemző értékelési rendszert. Ugyanakkor nagyon sok tantestületben ezt koordinálják, írott vagy íratlan szabályok alapján, egységes eljárásokkal végzik az értékelést. Mindkét tábor hasznos ötleteket, megoldási módokat meríthet más intézmények gyakorlatából, különösen igaz ez a külföldi iskolákban alkalmazott megoldásokkal, elvekkkel kapcsolatban.

Jelen írás éppen ezért azt mutatja be, hogy Leidenben, az öt iskola által létrehozott Da Vinci College iskolaközösségében hogyan, milyen módszerekkel, milyen osztályzatokkal történik a tanulói teljesítmény mérése, értékelése, milyen feltételei vannak a továbbhaladásnak.

A HOLLAND OKTATÁSI RENDSZER NÉHÁNY SAJÁTOS SÁGA

Pontosabb képet tudunk kialakítani az értékelési rendszerről, ha vázlatosan megismerjük magát a holland oktatási rendszert is, amely a magyarországihoz hasonlóan elemi oktatásból (*primair onderwijs*), középfokú oktatásból (*voortgezet onderwijs*) és felsőoktatásból (*hoger beroepsonderwijs*) áll, utóbbiban felnőtt- és szakképzés egyaránt megvalósul.

Alapfokú oktatás

A nappali oktatásban való részvétel 5–16 év között kötelező, de a gyermekek akár négy évesen is elkezdhetik az általános iskolát, s a legtöbbször így is történik. Az ifjoncok megkötöttségek nélkül írathatók be a szülők által választott állami vagy magániskolába, ahová 12 éves korukig járnak, eddig tart az általános iskolai oktatás. Az iskolai évek végén a tanárok és az iskolai hatóságok döntenek el, hogy a tanuló továbbléphet-e a következő osztályba. Az általános iskola végén viszont egy központi vizsgát is tesznek a tanulók, melyet a Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Vizsgafejlesztés Központi Intézete) szervez, ezért nevezik ezt a vizsgát röviden CITO-vizsgának. E vizsga pontszáma és az iskolai vég bizonyítvány alapján a tanulók útbizonyítást is kapnak a megfelelő középiskola kiválasztásához, ugyanis az általános iskola után háromféle nappali oktatás közül választhatnak.

Középfokú oktatás

A középfokú oktatás szakképzési és általános programokból, illetve ezek kombinációjából áll. Az iskolák három típusát az általuk kiadott végzettségi bizonyítvány alapján nevezték el. Bár mindhárom típusban középfokú képzés folyik, valójában ennek ellenére hierarchia van közöttük, eltérő szintet képviselnek.

- A négy évig tartó középszintű szakmai előkészítő (*Vorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs – VMBO*) a 12 és 16 év közötti tanulók képzéséről gondoskodik. Elsőleges célja mind az általános, mind a szakképzés tekintetében, hogy alapozó kurzusként működjön. Szakképzettséget nem ad, annak megszerzéséhez tovább kell tanulni.
- Az öt évig tartó felső szintű általános előkészítő (*Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs – HAVO*) a 12 és 17 év közötti tanulóknak nyújt képzést. A hároméves első és a kétéves második szintből áll az oktatás. Célja, hogy a magasabb szintű szakképzésre készítse fel a diákokat. A legtöbbször ennek elvégzése után főiskolán folytatja tanulmányait, de az is előfordul, hogy a tanuló középiskolai éveit hosszabbítja meg még egy évvel, és VWO szintű érettségit tesz (lásd a következő pontban).
- A hat évig tartó egyetemi előkészítő oktatás (*Vorbereidende Wetenschappelijk Onderwijs – VWO*) a 12 és 18 év közötti tanulóknak nyújt képzést. Mint ahogy a nevében is benne van, az e szintet elvégző diákok túlnyomó többsége egyetemre jelentkezik. A három-három évig tartó első és második szintből áll. A VWO-iskolák három típusa alakult ki:
 - *atheneum*, ahol a klasszikus nyelveket (görög és latin) nem oktatják;
 - *gymnasium*, ahol a klasszikus nyelv és irodalom kötelező tantárgy;
 - *lyceum*, mely az előző kettő kombinációjaként alakult ki, itt az előző tárgyak tanulása választható.

Mindhárom középfokú képzés (VMBO, HAVO, VWO) egy alapozó szakasszal kezdődik, ekkor még minden tanuló ugyanazt a tantárgycsomagot tanulja. Ebben az időszakban az intézmények két területre fordítanak kiemelt figyelmet az ismeretátadás során. Egyrészt azt

kívánják elérni, hogy a diákok minél több ismeretet szerezzenek az egyes szakmákról és a szakmai képzésekről, így megalapozottabban választhassanak a különféle szakmai irányok közül. Másrészt az a céljuk az iskoláknak, hogy már az alapozás során bemutassák, miként kapcsolódnak egymáshoz a különféle ismeretek, például hogyan szöhető bele a fizika oktatásába a vegytan és a biológia ismeretanyaga (BALOGH 2008). E cél elérése érdekében egyes iskolákban ezeket a tárgyakat nem is elkülönítve, hanem integráltan, „természettudomány” néven, egymásra építkezve tanítják a diákoknak. Az órákon nemegyszer a felnőtt élet egyes elemeit modellezik, abból kiindulva, hogy általában a hétköznapokban sem a tantárgyi ismereteket kell felhasználnunk, hanem összetett, bonyolult problémákat kell elemeznünk és megoldanunk az elsajátított tananyag ismeretében.

Az alapozó képzés (VMBO-iskolában két év, HAVO-, VWO-iskolában három év) végén az iskolák javaslatot tesznek a diákoknak arra, hogy a megkezdett képzést folytassák, vagy esetleg a különböző középiskolai képzések közül célszerűbb egy másik irányban folytatniuk tanulmányaikat, hiszen az alapozást követően kezdődik az egy, két vagy három évig tartó előkészítő képzés. A középfokú tanulmányokat záró bizonyítvány megszerzése után pedig vagy középfokú szakképzésben (*Middelbaar Beroepsonderwijs – MBO*), vagy pedig a felsőoktatásban folytatja tanulmányait a fiatal.

Felsőoktatás

Hollandiában duális felsőoktatási rendszer van, amelyben jól elkülönülnek egymástól a tudományos kutatással és oktatással foglalkozó egyetemek (*Wetenschappelijk Onderwijs – WO*) és az inkább szakmai képzést nyújtó főiskolák (*Hoger Beroepsonderwijs – HBO*).¹

OSZTÁLYZÁS

A középiskolai tanulók teljesítményének mérésére Hollandiában tízjegyű skálát használnak. A legmagasabb osztályzat a tízes, amelyet nagyon ritkán, gyakorlatilag csak olyan tanulónak adnak, aki teljesen hibátlanul dolgozik. A következő táblázat a holland tízjegyű rendszert a magyarországi ötjegyű skálával veti össze.

Skála	Osztályzat									
Tízes	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Ötös	5		4	3	2	1				

További különbség a két rendszer között, hogy az 1-től 10-ig terjedő skálán belül hivatalos a további differenciálás, azaz a tanuló teljesítménye például 8,7-es osztályzattal is minősíthető. Ráadásul bár tízfokú skáláról van szó, amely a gyakorlatban még differenciáltabb

¹ A kissé bonyolultnak tűnő rendszerről jó áttekintés olvasható a MAG Hírlevél 2006. I–II. számában.

formában jelenik meg, ennek mégis vannak bizonyos – nem hivatalos – határai. Ezen azt értjük, hogy például a témazáró írásbeli munka esetén hármas osztályzatnál rosszabb jegyet ritkán adnak a pedagógusok, mert annak javítása nehéz lenne a tanulónak.

A leideni iskolaközösségen belül ugyanis háromféle, eltérő súlyozású mérési eszközt használnak. A témazáró írásbeli munka tízes szorzóval, a „kisdolgozat” ötös, az írásbeli felelés egyes szorzóval járul hozzá a bizonyítványba kerülő osztályzathoz. A „kisdolgozat” egy fél témazárónak felel meg. Egyrészt mert a számon kért anyagmennyiség kb. fele a témakör teljes anyagának, másrészt az időtartama is csak kb. 20-25 perc. Ennél a számonkérési formánál nemcsak az ismeretjellegű tudást mérik, hanem szükség van az alkalmazásra is. Az írásbeli feleltetés ezzel szemben csakis reprodukív feladatokat tartalmaz (pl. egy szódolgozat), időtartama 10, max. 15 perc. A szóbeli feleltetés, amely váratlan jelleggel az óra elején történik, ilyen formában nincs jelen. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy az iskolaközösség diákjainak verbálisan sohasem kell megnyilvánulniuk. Jellemző sajátosság, hogy a szóbeli számadás leginkább a projektmunkákkal egybekötve fordul elő, viszont előre be nem jelentett számonkérések nem alkalmazhatók. A tanév folyamán tehát számos írásbeli és szóbeli munkában adnak számot a tanulók teljesítményükről, így egy átfogó kép alakítható ki az egyéni fejlődésről.

Az érdemjegyeiktől nemcsak azt várják el, hogy a tanulást segítsék, a tanuló iskolai eredményességét számszerűen kifejezzék, hanem azt is, hogy összemérhetőek legyenek velük az osztályzatok egy iskolán, illetve egy iskolaközösségen belül. Előfordul ugyanis, hogy az iskola sajátosságaiból adódóan a tanuló az iskolaközösségen belül iskolát vált, ezért biztosítani kell az átjárhatóságot. Ez azt jelenti, hogy a tantárgyi szakcsoportok az iskolaközösségen belül együtt dolgoznak, és a tanulók teljesítményének szintjét úgynevezett koordinált írásbeli munkák segítségével mérik. Ezeket az írásbeli vizsgákat kétféle módon szervezhetik meg. Az egyik lehetőség, hogy erre a dolgozatírásra egy, a projektciklusok közé illeszkedő „vizsgahéten” kerül sor. Ilyenkor tanítás nincs, de mindennap témazáró dolgozatokat írnak a tanulók. A másik lehetőség, hogy az egy szinten és egy évfolyamba tartozó diákok egy adott tantárgyból ugyanazon a napon, ugyanabban az órában írnak dolgozatot. Ezzel a megoldással kapcsolatban azonban nagyon gyakran vitákat váltanak ki az elmaradt tanítási órák. Ha ugyanis a tanulónak történelemdolgozatot kell írnia pl. csütörtökön a harmadik órában, akkor előfordul, hogy nem történelemórája van, így a dolgozatírás egy másik szaktanár óráján, mondjuk matematikaórán történik. Az adott órán természetesen nem kerül sorra matematika-tananyag, és ez órakiesést jelent, hiszen matematikából szintén adott napon, adott tanórán történik a koordinált írásbeli felmérés, a „visszacserét” tehát nem lehet megvalósítani. Ennek ellenére a rendszer nagy nyeresége, hogy a koordinált írásbeli munkák objektívabb értékelést tesznek lehetővé. Így egyrészt természetszerűen kisebb lesz a szubjektivitás mértéke, hiszen a tanárok az adott normákat, javítókulcsot használják, és ettől nem térhetnek el, másrészt lehetővé válik az összehasonlítás, nemcsak egy iskolán, de akár a teljes iskolaközösségen belül is.

Az írásbeli munkák javítására egyébiránt a tanárnak tíz munkanapja van. Az érdemjegyeket – a tanulók tájékoztatása után – a „Magister” nevezetű számítógépes rendszerbe vezeti be. Ez nem más, mint egy elektronikus napló, mely a korábbi nyomtatott formát váltja ki. A programot országos szinten minden iskolában használják, s legújabbban már a szülők is hozzáférhetnek gyermekük osztályzataihoz, ezért is fontos, hogy az érdemjegyek minél hamarabb bekerüljenek a rendszerbe, melynek jellemzője, hogy a magatartást és a szorgalmat nem minősíti érdemjegy.

BIZONYÍTVÁNYOK

Egy tanév három trimeszterből áll, a tanuló egy tanév során 4 bizonyítványt kap. A trimeszterek végén decemberben és márciusban egyet, júliusban pedig kettőt. Ebből az egyik a harmadik trimeszterre vonatkozik, a másik pedig az egész éves teljesítmény átlaga. Ez tehát az év végi bizonyítványnak felel meg, ez ad számot arról, hogy a tanuló az adott szintű évfolyam követelményeit milyen szinten teljesítette. Az e bizonyítványba kerülő osztályzatok a trimeszterek átlagából számíthatók, de ez nem a számtani átlaggal, hanem súlyozással történik. Az első trimeszter bizonyítványában szereplő osztályzat 1 súllyal, a másik két trimeszter osztályzata 2-2 súllyal számít bele a végső minősítésbe. Ha tehát egy tanuló a trimeszterek végén egy tantárgyból a következő értékeléseket kapja: 7,1; 6,8 és 8,2, akkor az év végi átlaga egy tizedesre kerekítve 7,4, hiszen

$$\frac{7,1 + (6,8 \cdot 2) + (8,2 \cdot 2)}{5} = 7,42 \approx 7,4.$$

Az év végi bizonyítványba azonban csak öt tizedre vagy egészre kerekített osztályzatok kerülhetnek be, tehát a súlyozással kiszámolt értéket még tovább kell kerekíteni. Például a 7-essel kezdődő osztályzatok esetén a következő módon:

	Osztályzatok								
Osztályzat	7,1	7,2	7,3	7,4	7,5	7,6	7,7	7,8	7,9
Osztályzat kerekítve	7		7,5			8			

Az előző példában tehát az év végi bizonyítványba kerülő osztályzat ($7,4 \approx$) 7,5, amely az ötfokú skálán egy erős közepesnek felel meg.

AZ OSZTÁLYOZÓ KONFERENCIÁK

Az osztályozó konferenciákat minden tanévben háromszor, a trimeszterek végén rendezik meg, a megbeszéléseken – a magyarországi gyakorlathoz hasonlóan – az osztályban tanító tanárok vesznek részt. Az első és a második trimeszteri konferencia célja a tanulók tanulásának segítése, ilyenkor gyakran vizsgálják a tanuló teljesítményének fejlődését, melyhez az első évben a CITO-vizsga és az általános iskolai vélemény szolgál kiindulópontként,

később pedig a tendenciákat veszik figyelembe. Ennek a továbbhaladás szempontjából van jelentősége, ugyanis Hollandiában a magyar rendszertől eltérően megengedett az elégtelen a bizonyítványban. Azt már korábban bemutattuk, hogy a holland 6-os érdemjegy számít elégségesnek, minden ez alatti osztályzat elégtelen. Jellemző sajátosság ugyanakkor, hogy ezeknek az elégteleneknek eltérő a súlyuk! Amennyiben a tanuló 5,5-es osztályzatot kap, ez 0,5 elégtelent jelent, egy 4,5-es osztályzat viszont 1,5, a 3-as érdemjegy pedig már 3 elégtelennek számít.

Érdemjegy	5,5	5	4,5	4	3,5	3
Elégtelen egyenérték	0,5	1	1,5	2	2,5	3

Ha a tanuló rossz teljesítményt nyújt, annak okáról és a megoldási lehetőségekről az osztályfőnök az osztályozó konferencián a szaktanárokkal értekezik (később pedig a szülőkkel is felveszi a kapcsolatot). Ennek különösen a harmadik osztályozó konferencián van jelentősége, hiszen ekkor születik a döntés az év végi bizonyítványról. Ehhez a döntéshez először a tanuló harmadik trimeszterben nyújtott teljesítményét vizsgálják, melyben

- nem lehet háromnál több elégtelen,
- maximum három tantárgyból lehet az eredmény 5,8 alatt,
- nem állhat hármas a harmadik trimeszteri bizonyítványban.

A magyarországi rendszerben gondolkodóknak nem igazán tűnik ki az első két szabály közötti különbség. A kulcs az egyenértékűségben rejlik. Az elégtelenek egyenértékesítése miatt ugyanis az első szabály azt jelenti, hogy egy tantárgyból sem kaphat 3-nál rosszabb osztályzatot a tanuló, viszont – elvben – hat tantárgyból is szerezhethetne 5,5-es osztályzatot. Ez azonban valóban csak elvi lehetőség, mert a második szabály alapján legfeljebb három tantárgyból lehet az osztályzat 6-nál (= elégséges) rosszabb.

Ha ezeket a követelményeket a tanuló nem teljesíti, akkor az még nem jelent automatikus bukást, hanem ilyenkor a teljesítményét megvitatják (lásd később). A három alapkövetelmény teljesítése ugyanakkor nem jelent automatikus továbbhaladást sem, ilyenkor a teljesítményt tovább vizsgálják. Megnézik, hogy az adott évfolyamon tanulónak hány tantárgya van, és ezt megszorozzák 6-tal, azaz az elégséges osztályzat értékével. A szorzás eredményét összevetik a záróosztályzatok összegével, így ellenőrzik, hogy a diák teljesítette-e a minimumszintet. (Tehát 11 tantárgy esetén az összegnek legalább $11 \times 6 = 72$ pontot kell elérnie vagy meghaladnia.) A rendszer azonban azt is lehetővé teszi, hogy egy tanuló egy, két vagy maximum három tantárgyból elégtelen osztályzatot szerezzon. Ebben az esetben azonban a teljesítendő minimumpontoszám az elégtelenek számával nő. Ez a következő értékeket jelenti 11 tantárgy esetén:

Egyenértékes elégtelenek száma	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Minimumpontoszám	72	72,5	73	73,5	74	74,5	75

A rendszer tehát meglehetősen rugalmas, lehetővé teszi az egyéni különbségek kezelését, a tehetségek kibontakozását is, hiszen ha valaki egy vagy akár több tantárgyból gyengébben teljesít, „cserébe” más tantárgyakból kiemelkedően kell teljesítenie. Így az ott szerzett magasabb osztályzatokkal összességében kompenzálni tudja a gyengeségeit.

Megvitatás

Ha valaki nem éri el a minimális pontszámot, vagy nem teljesíti a harmadik trimeszter végére előírt követelményeket, akkor az osztályozó konferencián megvitatják a teljesítményét. Ilyenkor nemcsak a tanuló érdemjegyeit vizsgálják, hanem más szempontokat is figyelembe vesznek. Ezek lehetnek a korábbi teljesítményhez viszonyított változás, tartós betegség, szociális helyzet módosulása vagy bármilyen olyan faktor, amely a tanulmányi eredmény alakulása szempontjából fontos lehet. Így például egy későn diagnosztizált diszlexia is befolyásoló tényező, hiszen ezen ismeret birtokában a tanuló életpályája minden bizonnyal másként alakult volna. A lehetséges befolyásoló tényezőket egy hosszas megbeszélésen veszik sorra, melynek végén titkos szavazással hoznak döntést a konferencia résztvevői. A következő döntések hozhatók:

- a tanuló magasabb évfolyamon folytathatja tanulmányait,
- elutasítják (megbukik),
- alsóbb szinten, a következő évfolyamon folytathatja tanulmányait.

Például a VVO típusú képzés második osztályát végzett tanuló tanulmányait egy HAVO típusú képzés harmadik évfolyamán folytathatja.

Előfordulhat, hogy a szavazás eredménye döntetlen, ekkor a tanuló választásán múlik, hogyan folytatja tanulmányait. Sőt a tanulónak és a szüleinek joguk van visszautasítani azt a döntést, hogy alsóbb szinten folytassa tanulmányait, kérvényezhetik, hogy inkább évet ismétljen. Erre azonban csak korlátozottan van lehetőségük, mert a tanuló középiskolai pályafutása során iskolatípustól függően csak egyszer (VMBO) vagy kétszer (HAVO, VVO) ismételhet évet.

TOVÁBBTANULÁS

A középfokú oktatás végén egy két részből álló záróvizsgát tesznek a tanulók. Az egyik összetevő egy országos szintű, külső vizsga, amelyet iskolatípusonként szerveznek, és minden iskolában egy időben tartják. A záróvizsga másik része az úgynevezett „iskolai vizsga”, amelyet az adott iskola készít elő és bonyolít le, ez tehát belső vizsga. A végső érdemjegyet az országos vizsgán és az iskolai vizsgán megszerzett osztályzatok átlagából számítják, melyet a diplomának nevezett záródokumentumba vezetnek be.

A tanuló attól függően, hogy milyen iskolatípusban tette le sikeresen a záróvizsgát, a továbbtanulás szempontjából különböző lehetőségek közül választhat.

Mivel a munkába állás tekintetében a középszintű szakmai előkészítő diploma (VMBO) nem fogadható el kezdőminősítésként, azzal vagy a középfokú szakképzésbe (MBO) lehet beiratkozni, vagy pedig egy magasabb szintű középfokú képzésbe (HAVO) lehet bekapcsolódni. A felső szintű általános előkészítő oktatás (HAVO) vagy a tudományos előkészítő oktatás (VWO) végén megszerzett diploma már kezdőminősítésnek számít, ezekkel a minősítésekkel már el lehet helyezkedni a munkaerőpiacon. A legtöbben azonban a továbbtanulás mellett döntenek.

A felső szintű általános előkészítő oktatás (HAVO) végzettség birtokában a tanuló jelentkezhet egyetemi előkészítő képzésre (VWO), középfokú szakképzésbe (MBO) vagy felsőfokú szakmai képzésre (HBO). „Csak az egyetemi előkészítő képzésből (VWO) vezet az út egyenesen az egyetemre, de a gyakorlatban az ilyen bizonyítványt szerzők közül is sokan a felsőfokú szakmai képzést választják.” (KÓSA 2008, 3.) Ezeket a lehetőségeket az alábbi táblázat foglalja össze.

A középiskola utáni továbbhaladás lehetséges irányai

A középfokú iskola típusa	A továbbhaladás lehetséges irányai
VMBO	Középfokú szakképzés (MBO)
	Felső szintű általános előkészítő oktatás (HAVO)
HAVO	Munkaerőpiac
	Tudományos előkészítő oktatás (VWO)
	Középfokú szakképzés (MBO)
	Főiskola = felsőfokú szakmai képzés (HBO)
VWO	Munkaerőpiac
	Főiskola = felsőfokú szakmai képzés (HBO)
	Egyetem

HIVATKOZOTT IRODALOM

BALOGH VALÉRIA (2008): A holland iskolarendszer reformja. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. 3. sz.

FELHASZNÁLT IRODALOM

KÓSA BARBARA (SZERK.): *MAG (Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás) Hírlevél 2006. I–II. szám.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest, 2006.

Hollandia oktatási rendszere. http://www.minocw.nl/documenten/en_2006_2007.pdf

Horváth Kinga

Minőségpolitika a szlovákiai közoktatási rendszerben

A tanulmány betekintést nyújt a szlovákiai közoktatásba. Figyelemmel kíséri a decentralizációs folyamat oktatásügyet érintő lépéseit. Azon belül a közoktatásban történt főbb változásokra fókuszál. Elemzi az oktatásügy igazgatására és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó legújabb törvényt. Ismerteti a 2008. szeptember 1-jétől hatályba lépett új iskolatörvény tartalmát, a törvény által megfogalmazott új lehetőségeket, megközelítéseket. Említi a törvény hiányosságait is. Rávilágít a minőség értelmezésére a szlovákiai közoktatásban. Ennek kapcsán beszámol a fenntartók és az iskolaigazgatók kapcsolatának sajátosságait vizsgáló kutatás eredményeiről. Röviden jellemzi a pedagógusok továbbképzésének lehetőségeit, rendszerét, és utal e rendszer sajátos problémáira.

A SZLOVÁKIAI KÖZOKTATÁSI RENDSZER FŐBB JELLEMZŐI

Az utóbbi öt-hat évben a szlovákiai közoktatásban radikális lépésekre került sor. Az oktatásügyi igazgatásra és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó 542/1990-es törvény 2001-ben úgy módosult, hogy az intézményfenntartói jogkörök a járási és a kerületi hivataloktól zömmel átkerültek a helyi és a regionális önkormányzatokhoz (OBDRŽÁLEK–HORVÁTHOVÁ 2004).

1996 óta az oktatásügyi hatáskörrel felruházott szervezetek, intézmények, szervek felügyelete és az oktatásügyi hatáskörök a belügyminisztérium alá rendelt kerületi és járási hivataloknál voltak. E vonatkozásban radikális változást hozott a 2004. január 1-jével hatályba lépő, új, az oktatásügyi igazgatásra és az oktatásügyi önkormányzatokra vonatkozó 596/2003-as törvény. Ennek értelmében 2004 januárjában létrejöttek a kerületi tanügyi hivatalok, melyek azt eredményezték, hogy a fentebb említett kompetenciák, oktatásügyi hatáskörök egy része visszakerült az oktatási tárcához. Még fontosabb része a törvénynek, hogy az óvodák és a helyi általános iskolák fenntartói a helyi önkormányzatok lettek.

2004 júliusában létrejöttek a községi tanügyi hivatalok. A hivatalok az átruházott hatáskörökből származó feladatokat látják el:

- másodfokon határoznak olyan ügyekben, amelyekben már az iskolák igazgatói határoztak;
- ellenőrzik az előírások betartását az iskolák oktató-nevelő munkájában;
- szervezési utasításokat adnak az igazgatóknak;

- szakmai és tanácsadói tevékenységet folytatnak az iskolák és az oktatási intézmények részére (továbbképzések és módszertani összejövetelek szervezése).

2003-ban törvény született a közoktatás finanszírozásáról is (597/2003), amely bevezette az iskolák működtetésére szánt, a diáklétszámtól függő állami, normatív támogatást. Ezt a támogatást az iskolafenntartó önkormányzatok (de a többi fenntartó is) az összes intézményre együtt, egy csomagban kapják meg. Az önkormányzatok viszont, a törvény adta lehetőségek keretein belül, dönthetnek a csomag iskolák közötti szétosztásáról. A közoktatás finanszírozásának fontos elemei az ún. „kötségvetési alkuk”. Ezeknek jelentős szerep jut abban, hogy végül is az adott fenntartónál mekkora erőforrások állnak a közoktatás rendelkezésére.

Az oktatás területén végbemenő decentralizációs folyamat következő lépése, a 2008 szeptemberétől hatályba lépő új iskolatörvény értelmében, magukat az iskolákat érintette. Az intézmények hatáskörébe került ugyanis a pedagógiai program megfogalmazása, tehát az iskola sajátos arculatának megalkotása.

Az új, 245/2008-as iskolatörvény (amely magában foglalja az óvodák, általános iskolák, középfokú végzettséget nyújtó iskolák – gimnáziumok, szakiskolák, konzervatóriumok –, továbbá a különleges oktatást nyújtó iskolák és nyelviskolák rendszerének leírását) szabályozza, tartalmazza és bevezeti:

- az iskolákban és az oktatási intézményekben folyó oktatás-nevelés céljait, alapelveit, tartalmát, formáit, eszközeit – definiálja a jogszabályban használt új fogalmakat, mint nevelés, oktatás, fogyatékos és különleges törődést igénylő gyermekek igényei, tanulói kompetencia, hallgatói, iskolai integráció;
- a nevelési-oktatási intézményekben folyó nevelő-oktató munka szakaszait;
- az intézményekbe való felvétel módját és a záróvizsgák rendszerét;
- az ingyen igénybe vehető pedagógiai, pszichológiai szolgáltatásokat;
- a tankötelezettséget – ezen belül új lehetőség nyílik a szülőnek a gyermek otthoni, individuális neveltetésére;
- a nemzeti alaptanterv és a helyi tanterv fogalmát, amely része az intézmény pedagógiai programjának, annak keretén belül fogalmazódik meg az intézményértékelő rendszer is, beleértve a tanulók és diákok eredményeinek mérését és a pedagógusok továbbképzési rendszerének a kialakítását;
- az oktatási rendszer intézménytípusainak leírását, ami alapján az óvodák besorolást nyertek az oktatási rendszerbe;
- az iskolai intézmények, a gyermek, a tanuló és a szülő jogait és kötelességeit;
- az iskolai és a tanintézményi nyelvhasználatot;
- a tankönyvek és tansegédanyagok használatát – nem tartalmazza a tankönyvvé nyilvánítás szabályait, megengedi az olyan tankönyvek használatát is, amelyek nem szerepelnek a tárca listáján;
- az oktatási-nevelési folyamat formáit, a tanulók és diákok tanulási eredményeinek mérését, értékelését a záróvizsgák formáit, rendjét;

- a fogyatékos és különleges törődést igénylő gyermekek nevelését és oktatását;
- az közoktatási intézmények rendszerét;
- a tanítási év rendjét;
- a tanulók egészségét, testi épségét és biztonságát védő intézkedéseket.

A jogszabály szerint az oktatási-nevelési munka eredményességének mérését három szerv végzi: az újonnan létesült Országos Közoktatás-mérési Intézet – amely az állami tanterv keretében megszabott standardok elérését hivatott mérni –, felelősök továbbá az érettségi vizsgák extern részének a jogszerűségéért, valamint az állami tanfelügyelőség és az iskolák.

Az Országos Közoktatás-mérési Intézet rövid fennállása miatt a nyilvánosság rendelkezésére még nem állnak mérési adatok.

Az állami tanfelügyelőség jelentései alapján (UHEREKOVÁ 2008, 11.) arra lehet következtetni, hogy az iskolák többségét illetően az intézményértékelés formális eszköznek bizonyul csupán. Az iskolaigazgatók nem úgy fogják fel, mint eszközt, amely a folyamatos javulást, javítást segíti elő. Ez a megállapítás más forrásban is megjelenik. A *Jelentés a közoktatás eredményeiről (2007/2008. tanév)* c. dokumentum utal arra, hogy a megfigyelt iskolák felében az értékelési folyamat, az igazgatók formális hozzáállása miatt, nem tölti be az effektív vizsaszacskatolás szerepét. A pedagógusértékelés nem tervezett módon történt, és nem vezetett az oktatói-nevelői munka eredményességének növeléséhez (ZELINA 2009, 1.).

Az új iskolatörvény nem érinti:

- az oktatásügyi igazgatást;
- az oktatásügyi intézmények finanszírozását;
- az iskolatanácsok működését;
- a pedagógus-továbbképzést;
- az intézményvezetői megbízás feltételeit;
- a közoktatásban alkalmazottak bérezését;
- a pedagógusokra vonatkozó képesítési előírásokat;
- az iskolai versenyek szervezését;
- az iskola és a szülők kapcsolatát;
- a közoktatásban alkalmazottak körét, pedagógusokat, asszisztenseket, tanfelügyelőket – nem tartalmazza az általános alkalmazási feltételeket, a munkavégzés egyes szabályait (a részleteket azonban egy rendelet határozza meg).

A MINŐSÉG ÉRTELMEZÉSE A SZLOVÁKIAI KÖZOKTATÁSBAN

Ha kritikus szemmel vizsgáljuk a közoktatási törvény tartalmát, említenünk kell a szlovákiai közoktatás egy másik hiányosságát: a minőség definiálásának, a minőség iránti oktatáspolitikai érdeklődésnek a hiányát is. A 2006-ban hatályba lépő kormányrendelet sajnálatos módon nem tesz említést az oktatásügy minőségének a biztosításáról, annak ellenére, hogy Szlovákia még 2000-ben, az ET ülésén kinyilvánította, hogy 2011-ig az oktatáspolitikai

alapérdekeltségei közé sorolja az oktatási intézmények szintjén történő minőségbiztosítást (VANTUCH 2004, 70.). Igaz ugyan, hogy az új iskolatörvény szabályai szerint az iskolák saját intézményértékelési rendszert működtetnek, saját rendszert alkotnak a pedagógusok továbbképzéséről, és szintén saját intézményi rendszert alakítanak ki a pedagógusok és a diákok értékeléséről is. De véleményünk szerint az oktatás minőségéért nem csupán az intézmények a felelősek. Az intézményekre delegálni az oktatás minőségének biztosítását anélkül, hogy a kormány (minisztérium) a mai napig alkotott volna egy átfogó minőségpolitikai rendszert, súlyos koncepció hiányosságnak minősül.

A fentebb említett kormányrendelet közoktatást érintő részében találunk utalásokat a minőségre vonatkozóan, amelyekből kitűnik a kormány minőségfogalmának az értelmezése és e téren tanúsított igyekezete:

- az anyanyelvi oktatás minőségi javítása főként a kisebbségi iskolákra vonatkozóan;
- az élethosszig tartó tanulás lehetőségeinek bővítése, amely a tudásszint folytonos emelését szolgálja;
- minőségi oktatást csak olyan intézmény tud biztosítani, amely innovatív, kreatív dolgozókat és nevelési-oktatási módszereket alkalmaz;
- a kormány tudatosítja, hogy a minőségi oktatás egyik alapfeltétele a pedagógusok társadalmi és szociális szintjének emelése;
- a kormány tudatosítja, hogy az alapszintű oktatás minőségétől függ a középfokú és a felsőfokú oktatás minősége is.

A minőségpolitikának mint általános elvnek három szinten kell megjelennie a közoktatási rendszerben (törvényben):

- központi, miniszteri felelősség, amely szabályozza a minőségpolitikai feladatok ellátásának rendjét, a minőségpolitika rendszerének kiépítését, működéséhez szükséges országos szolgáltató rendszer létrehozását és működtetését;
- önkormányzati fenntartói feladat (szintén szükséges a törvényi szabályozás);
- intézményi feladat (megfogalmazódott az iskolatörvény keretében).

A miniszteri felelősség a fenntartó és intézményei szempontjából azért fontos, mert a minőségirányítási program létrehozása és működtetése területén joggal várhatják el a jogszabályi és a szakmai támogatást.

Az iskolafenntartók aktív bevonása a minőségirányítási programba lehetővé teszi számukra a hatékony, átlátható és tervezhető intézményi rendszer működtetését. Ennek a rendszernek részes elemei az intézmények, amelyek maguk biztosítják minőségük folytonos javítását. Ebből a rendszerből Szlovákiában egyszerre két láncszem is hiányzik: a fenntartó és a minisztérium.

A továbbiakban ismertetni szeretnénk a szlovákiai iskolafenntartók és -igazgatók kapcsolatának sajátosságait vizsgáló kutatás részleges eredményeit (HORVÁTHOVÁ 2008). A kutatási mintába az olyan közoktatási intézmények (pontosabban azoknak 867 igazgatója) tartoztak, amelyeknek a fenntartói a (helyi és megyei szintű) önkormányzatok. A közoktatási

intézményeket ezekre a kategóriákra bontottuk szét: óvoda, kisiskola (nem teljesen szervezett iskola, amely az általános iskola első 4 évfolyamára korlátozódik), teljesen szervezett általános iskola (amely Szlovákiában 9 évfolyamos) és középiskolák. Az empirikus vizsgálat kérdőíves módszerrel történt. Kétféle kérdőívet használtunk, egyet az iskolaigazgatók, egyet a fenntartók részére. E kérdőívek kérdései a két fél számára egyformán fogalmazódtak, ami lehetővé tette a válaszok összehasonlítását. A kutatást a Komenszky Egyetem Pedagógiai Kara Pedagógiai Tanszékének munkatársai végezték 2007-ben.

Az iskolaigazgatóktól azt kérdeztük, hogy végez-e a fenntartó az intézményükre vonatkozóan intézményértékelést. Az 1. táblázat azt mutatja, hogy a legtöbb óvoda-, kisiskola-, általános- és középiskola-igazgató nyilatkozata szerint az iskolafenntartó rendszeres intézményértékelést végez. Konkrétan az óvodaigazgatók 66,04% azt gondolja, hogy a fenntartó rendszeres intézményértékelést végez, ellenben 22,26% úgy véli, hogy nem. Érdekes a kisiskola-igazgatói válaszok arányainak eloszlása: az igazgatók 54,02%-a azt gondolja, hogy a fenntartó rendszeres értékelést végez az intézményre vonatkozóan, viszont 28,74% azt vallja, hogy a fenntartó nem végez intézményértékelést. A teljesen szervezett általános iskolák kategóriájában már más a helyzet. Itt az iskolaigazgatók 71,88%-a szerint a fenntartó rendszeres intézményértékelést végez, ennek ellenkezőjét csak 12,11%-uk gondolja. A mi kutatási mintánkban 121 egységes általános iskola és óvoda kategóriájú intézmény szerepelt. Itt az igazgatók 63,64%-a úgy véli, hogy a fenntartó rendszeres értékelést végez az intézményen, és az igazgatók 24,79%-a úgy véli, hogy a fenntartó intézményértékelést nem végez. A középiskolák kategóriájában még kedvezőbb eredményeket tapasztaltunk, mert a válaszadó igazgatók 75,76%-a szerint a fenntartó rendszeres értékelést végez, az ellenkezőjét csak 5,3%-uk gondolja. (Ehhez tudni kell, hogy a középiskolák fenntartói nem a helyi, hanem a megyei önkormányzatok.)

1. TÁBLÁZAT: Fenntartói intézményértékelés végzése az igazgatók szemszögéből					
Összegző táblázat					
Megnevezés	Igen, rendszeresen	Nem végez	Nem tudom megítélni	Nem lehet besorolni	Összesen
Óvoda	175	59	30	1	265
	66,04%	22,26%	11,32%	0,38%	
Kisiskola	47	25	15	0	87
	54,02%	28,74%	17,24%	0	
Általános iskola	184	31	41	0	256
	71,88%	12,11%	16,02%	0	
Egységes általános iskola és óvoda	77	30	14	0	121
	63,64%	24,79%	11,57%	0	
Középiskola	100	7	25	0	132
	75,76%	5,3	18,94%	0	
Intézmények összesen	583	152	125	1	861

Összehasonlítást végeztünk e kérdést illetően a fenntartóknál is, amelyek zömmel (68,93%) azt válaszolták, hogy az intézményeknél rendszeresen végeznek értékelést, de előfordultak olyan válaszok is (24,27%-ban), amelyekből kitűnt, hogy a fenntartó azért nem ellenőriz, mert nincs rá jogi kötelezettsége.

Az iskolaigazgatóktól arra is rákérdeztünk, hogy a fenntartói értékelés előre meghatározott kritériumok alapján történik-e (2. táblázat). 56%-os igennel ismételten a középiskolák igazgatói válaszoltak. Az igazgatók túlnyomó többsége (60,43%) azt vallja, hogy a fenntartó részéről nem létezik olyan kritériumrendszer, amely segítené az iskolák objektív értékelését.

A statisztikai valószínűségszámításnál a χ^2 tesztet alkalmaztuk, amely az $\alpha = 0,05$ valószínűségi szinten jelentős statisztikai eltérést mutatott e kérdést illetően a különböző iskolakategóriák igazgatóinak megítélései között.

A fenntartók 61,76%-a beismeri, hogy az intézmények értékelésére nem dolgoztak ki objektív kritériumrendszert, ami többnek bizonyul, mint ahogy az igazgatók válaszából kitűnik.

Az is szeretnénk volna tudni, hogy mi alapján végzi a fenntartó az iskolák értékelését. Az iskolák 86,75%-a és a fenntartók 79,41%-a egyaránt azt felelte, hogy erre a célra az iskolák által kidolgozott éves értékelési jelentést használják.

2. TÁBLÁZAT: Kritériumrendszer létezése az iskolák objektív értékeléséhez az igazgatók szemszögéből

Összegző táblázat					
Megnevezés	Igen	Nem	Nem tudom megítélni	Nem lehet besorolni	Összesen
Óvoda	90	142	1	1	234
	38,46%	60,68%	0,43%	0,43%	
Kisiskola	17	66	1	0	84
	20,24%	78,57%	1,19%	0,00%	
Általános iskola	97	132	2	2	233
	41,63%	56,65%	0,86%	0,86%	
Egységes általános iskola és óvoda	28	82	0	0	110
	25,45%	74,55%	0,00%	0,00%	
Középiskola	70	53	2	0	125
	56,00%	42,40%	1,60%	0,00%	
Intézmények összesen	302	42,40	1,60	0,00	786

A 2001 óta – amikor is az iskolafenntartói jogkörök zömmel átkerültek a helyi önkormányzatokhoz – eltelt 8 év elegendőnek bizonyul arra, hogy átértékelődjék az iskolafenntartó önkormányzatoknak a kutatás eredményeiben mutatkozó passzív hozzáállása az iskolákhoz. Tudomásul kell vennünk, hogy a fenntartó az iskolák fontos partnere, és igenis felelős az iskolai nevelő-oktató munka eredményességéért.

A PEDAGÓGUSOK TOVÁBBKÉPZÉSÉNEK SAJÁTOS PROBLÉMÁI

E tanulmány nem törekszik a szlovákiai pedagógusképzés elemzésére, sokkal inkább a továbbképzés sajátos problémáival kíván foglalkozni.

Az Európa Tanács 2000. évi lisszaboni ülésén azt a stratégiai célt tűzte ki, hogy 2010-re „az Európai Unió gazdasága váljon a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú gazdaságává, amely egyúttal képes a több és jobb munkahely és szociális kohézió megteremtését eredményező fenntartható gazdasági fejlődésre” (NAGY 2003, 129.). A Tanács különös figyelemmel fordult az oktatás és a képzés folyamata felé. 2002-es tanácskozásán elfogadta az oktatási és képzési rendszerekre vonatkozó munkaprogramot. Ennek pontjai között a pedagógusképzés színvonalának emelése az első.

A minőségre való törekvés, a minőségbiztosítási rendszer kialakítása és az intézményekben történő alkalmazása érzékelhetően nagy terhet fog róni a pedagógusokra, a pedagógusképzésre és -továbbképzésre is. Ilyen nagyszabású folyamatot csak képzett pedagógusok valósíthatnak meg. Ezért gondoljuk, hogy a pedagógusképzés is megérett a reformokra.

Az unió tagállamai egyre több figyelmet fordítanak a tanári kompetenciák tudatos építésére, amelyek segítségével a pedagógus „képes az iskola és a tágabb társadalmi-gazdasági környezet közti együttműködés elősegítésére” (NAGY 2003, 132.).

Szlovákiai viszonylatban például Manniová tankönyvének (2004) utolsó előtti, *A tanár és a tanári szakma* című fejezete kísérletet tesz a tanári kompetenciák értelmezésére az oktatási-nevelési folyamatok optimalizálása szempontjából.

Az uniós országok nagy hangsúlyt helyeznek „a tanárképzés szervezeti egyesítésére, a tanári szakokkal és a pedagógikummal kapcsolatos tananyagok rendezésére és a képzési rendszernek a bolognai folyamathoz illesztésére” (BÁTHORY 2003, 63.). Ez alól Szlovákia sem kivétel.

A pedagógiai alkalmazottakról szóló, a Szlovák Nemzeti Tanács által 2009. június 24-én elfogadott törvény, amely november 1-jén lépett hatályba, részletes és átfogó képet nyújt a pedagógusok helyzetéről, kísérletet tesz társadalmi helyzetük javítására, a bérezés és értékelés differenciálására.

Részletesen beszámol a pedagógus-munkakör betöltésére jogosító végzettségekről és szakképzettségekről, továbbá az élethosszig tartó tanulás formáiról, módjairól, bevezeti a karrierfokozatokat és pozíciókat, atesztációkat és a kreditrendszert. A kreditrendszer két pilléren alapul. Az első pillér négy fokozatot kínál, vagy tesz lehetővé: kezdő pedagógus, önálló pedagógus, 1. atesztációt megszerző pedagógus, 2. atesztációt megszerző pedagógus. A második pillér a pedagógusok szakmai és szűkebb szakértői besorolását segíti elő. Így lehetnek a pedagógusok jogosultak bizonyos speciális munkakör elvégzésére (osztályfőnök, nevelési tanácsadó, prevenciós koordinátor stb.) vagy vezetői munkakör betöltésére (igazgató, helyettes stb.). A pedagógus-munkakört és a szakvizsgázott pedagógusi (iskolapszichológus, gyógypedagógus, logopédus stb.) munkakört egyenlővé igyekszik tenni az új törvény úgy, hogy egyenlő feltételeket biztosít besorolásuk, bérezésük, továbbképzési lehetőségeik, értékelésük tekintetében. A pedagógusok besorolása tehát a munkáltató

mérlegelésétől függ, nem a közalkalmazottakra vonatkozó törvény függeléke szerint valósul meg. A pedagógus-munkakör betöltéséhez általában felsőfokú végzettség és szakképesítés szükséges. De Szlovákiában még ma is folyik óvodapedagógus-képzés középfokú iskolai oktatás keretében, és a művészeti alapsiskolákban is tanítanak csupán konzervatóriumot és nem egyetemet végzett pedagógusok.

Folytassuk gondolatmenetünket a pedagógus-továbbképzést illetően is!

Szlovákiában az állami módszertani pedagógiai központok máig monopolhelyzetet élveznek a pedagógusok továbbképzésében. Fodor Attila (2005, 6.) vélekedése, amely szerint Szlovákiában még nem természetes, hogy a tudásnak ára van és a képzésekért fizetni kell, igaz ugyan, de lassan átértékelődni látszik az oktatási minisztérium ama lépésének köszönhetően, amely szerint a 2005-ös évben az iskolák pénzt kaptak a pedagógus-továbbképzésre (habár csak „szimbolikus” összeget, a bértömeg 0,5%-át). Természetesen a pedagógusi alkalmazottakról szóló törvényjavaslat is tartalmaz bizonyos változásokat e témakört illetően.

Az egyetemek szintén kínálnak az érdeklődő pedagógusok számára továbbképzést. Ezeknek az intézményeknek ugyanis törvényből adódó lehetőségük, hogy pedagógus-továbbképzést folytassanak (TAMÁŠOVÁ 2005, 57.), mint a módszertani pedagógiai központok vagy az oktatási minisztérium által jóváhagyott oktatási intézmények, melyek a pedagógusok továbbképzését hivatottak ellátni és biztosítani akkreditált programok által. Szlovákiában 2005 januárjában létrejött a Comenius – Selye János Egyetem Pedagógiai Intézete közhasznú szervezet, amelynek fő stratégiai célja a pedagógusok képzése, továbbképzése, szakmai fejlesztése, közoktatási intézmények innovációs képességének a segítése (FODOR 2005, 6.). Ezzel az intézettel bővülni látszik a továbbképzéseket kínáló intézmények hálózata Szlovákiában, amely még így sem kielégítő a pedagógusok igényeinek szempontjából. Szükségünk volna tanácsadói cégekre, a továbbképzési szolgáltatók piacának kiterjedésére.

Az új, pedagógiai alkalmazottakról szóló törvény kötelezővé teszi a továbbképzést, elősegíti a pedagógusok differenciált értékelését, és ösztönözni kívánja a tanárokat a hatékonyabb munkavégzésre.

ÖSSZEZGÉS

Az új iskolatörvény, amely kimondja, hogy a fenntartó értékeli az iskolaigazgatók munkáját, kevésnek bizonyul e tekintetben. Bővülni látszanak ugyan a fenntartói jogkörök és kötelezettségek, de ez nem elegendő arra, hogy koncepcionális, átfogó minőségbiztosítási programról beszéljünk. Ha valóban fontosnak tartjuk, hogy a nevelői, oktatói munka minősége javuljon iskoláinkban, szorgalmaznunk kell a kötelezettségeknek, kompetenciáknak, feladatoknak a fenntartói, minisztériumi (és kormány-) szinten történő mielőbbi megfogalmazását egy minőségirányítási program keretében.

Szükségesnek tartjuk továbbá a pedagógiai-szakmai szolgáltatások fejlesztését, finanszírozását, a pedagógus-továbbképzés megnyugtató megszervezését és a finanszírozás terén az állami szerepvállalás erősítését.

HIVATKOZOTT IRODALOM

- BÁTHORY ZOLTÁN (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz., 63–70.
- FODOR A. (2005): Ősszel már államilag elismert képzéseket indítunk. Interjú Fodor Attilával, a Comenius – Selye János Egyetem Pedagógiai Intézet igazgatójával. *Pedagógus fórum*, 2. sz., 6.
- HORVÁTHOVÁ, K. (2008): Niektoré problémy kvality v slovenskom verejnom školstve. *Technológia vzdelávania*, 10. sz., 6–15.
- NAGY M. (2003): Európai munkacsoport a tanárképzés fejlesztéséért. *Pedagógusképzés*, 1–2, 129–136.
- OBDRŽÁLEK, Z. – HORVÁTHOVÁ, K. ET AL. (2004): *Organizácia a manažment školstva*. Terminologický a výkladový slovník. SPN, Bratislava.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2005): Celoživotné vzdelávanie pedagógov – európsky trend. In Tamášová, V. – Manniová, J.: *Aktuálne otázky pedagogickej vedy v kontexte európskej dimenzie vzdelávania*. RETAAS, Bratislava, 57–64.
- UHEREKOVÁ, M. (2008): Spätná väzba v školskom manažmente. Konferencia Školský manažment a príprava manažérov na jeho realizáciu ako faktory reformy školy 21.–22. 1. 2008 v Nitre. In *Technológia vzdelávania*. XVI.1/2008. Príloha Technológie vzdelávania Slovenský učiteľ, 11–14.
- VANTUCH, J. (2004): Globálny cieľ 2: Dosiagnuť všeobecné základné vzdelanie. In *Kolektív: Millennium Development Goals: Reducing Poverty and Social Exclusion*. 71 p. Miléniové rozvojové ciele: Cesta k zníženiu chudoby a sociálneho vylúčenia 70 str. (bilinguálna publikácia). UNDP, Bratislava, 1–8.
- ZELINA, M. (2009): Riadenie – jedna z kľúčových oblastí reformy školy. *Manažment školy v praxi*, 1. sz..

FELHASZNÁLT IRODALOM

- MANNIOVÁ, J.: *Kapitoly z pedagogiky I*. Luskpress, Bratislava, 2004.

Trencsényi László

Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai*

A szerző – miközben a gyermekkultúra általános helyzetét a VII. Nevelésiügyi Kongresszus megállapításaival egybehangzóan ítéli meg, és alapvetően aggasztónak tartja mind a kínálat szűkösségét, hozzáférhetőségét, mind minőségét – felfigyel arra a jelenségre, hogy a színi nevelés, színházi nevelés, drámapedagógia mégiscsak sajátos offenzívában van (édes „húgával” vagy éppen „bátyjával”, a bábjátékkal egyetemben). Alig egy év alatt események és fontos kiadványok tükrözik ezt a „bevonulást”. Bevonulást? Igen, bevonulás a pedagógiába – így jellemezhetjük a történéseket. A tanulmány ehhez szolgáltat adalékokat.

Hogy mit játszunk egy kétévesnek vagy egy tizenkét évesnek, mi fontos a lányoknak és a fiúknak, ha ezen elgondolkodunk, az már paradigmaváltás. Ha a színházba járás nem azt jelentheti, hogy belököm a gyereket az előadásra, mert addig sincs vele baj, ha nem gondolom azt, hogy elég, ha elküldöm az osztállyal, és ott hagyom, mintha tévé vagy a videó elé ültetném, hanem a színház rituális közösségét arra használom, hogy jobban megismerjem, közelebb kerüljek hozzá minden életkorban, ez is paradigmaváltás. Ha színészként nem elégszem meg azzal, hogy hang-erősítéssel hangosabb tudok lenni a zsebongó gyerekeknél, de elhiszem, van olyan mondanivalóm, ami a gyerekek érdeklődésére is számot tart, ez is paradigmaváltás. Ha nem kódösítve, lilaságba burkolva fogalmazok, nem nézem le a közönséget, nem gondolom azt, hogy méltatlanok magasaróptú művészetem befogadására, ez is paradigmaváltás. Ha nem elvárom, fegyelmezőssel és pisszegéssel kikényszerítve, hanem játékkal teremtem meg a figyelemtől, visszafojtott lélegzettől izzó csöndet, biztos lehetek benne, korszerű gyerekszínházban dolgozom. (Novák János)

A korábban hullámvölgyeket és hullámhegyeket megélt magyarországi gyermekkultúrára nem járnak jó idők.¹ A média figyelme minimális (hiába küzdenek a gyermekműsorok

* Fodor Mihálynak, az országos hírű Fapihe gyermekszínházi csoport vezetője emlékének ajánlom ezt az írást, aki váratlanul, 55 évesen halt meg 2009 októberében.

¹ A legutóbbi negyedszázad gyermekkulturális történéseit jól dokumentálta annak idején, 1985-ben az akkori úttörőszövetség szervezte konferencia és ennek kötete [Papp György (szerk.): Művészek a gyerekekért. Ifjúsá-

donquijotéi, a Gyermekmédiá Egyesület aktivistái, az egykori rádiós, televíziós „riporter-őrök” tagjai. A könyvkiadásban győzött a „gagyi”, a rossz magyarságú, globális illusztrációjú licencirodalom (amely ellen 120 esztendeje egyetlen képviselői felszólalásában maga Benedek Elek emelt szót), a művészeti iskolák a költségvetési csapda foglyaként vergődnek, küzdenek a létszámért, a minőségért, a mennyiségért, olykor egymás ellen is, az iskolák a művészeti tárgyak végzetes redukciójára panaszkodnak (helyi tanterveikben ők hozták meg e döntést).

Váratlan ajándék, hogy a kulturális kormányzat a gyermekszínházi programokat igen jelentős pályázati támogatásban részesítette – jóformán egyedülként az iskolán kívüli nevelésnek mondott szférában. Vajon mi lehetett ennek az oka? Nem hiszem, bár nem zárom ki, hogy a drámapedagógiai szakma ügyes és hatékony lobbijereje. Sokkal inkább a drámapedagógiának mint a neveléstudományhoz, pedagógiához tartozó, intenzíven fejlődő „fiatal” tudománynak a hatásait ismerte fel a kulturális kormányzat, hiszen a személyiségfejlesztés, identitásproblémák, konfliktusrendezés kérdéseire rendre jó választ ígért.²

A szakmai könyvkiadás is követi ezt a dinamikát. Szemlénkben e kiadványokat vesszük szemügyre.³

Váradi István kötete még közel áll az iskola világához. A *Küzdelem és játék* annak a kerettantervnek segédeszköze, amely a „közoktatási sporttagozatos iskolák” számára készült. Jó példája a tanterv annak a törekvésnek, amely a NAT egészlegességét nem tagadja – mint például legutóbb az iskoláival, főként iskolásaival elégedetlen szakképzési középhad teszi –, de a műveltségkép specifikus megjelenési formáira ügyel.⁴ Az elfoglalt élsportolójelöltek nem mentesülnek a NAT-ba rendezett „nemzeti műveltségminimum” alól, de érdeklődésükhöz, elfoglaltságukhoz, jövőképükhöz rendeződnek a „tudásvarkok”. E programnak volt faltörő kosa a művészetek műveltségterület. Sinkó István értő szemmel rendezett e sajátosságokhoz vizuáliskultúra-programot, Váradi pedig a harmadik évtizedében járó Garabonciás Együttesben felgyülemlt tudásokat szervezte a sajátos dráma tárgy neve alá. Nem vita nélkül. Volt kritikusa, aki a „szabályjátékok” világában megrekedést vetette a program szemére. Tagadhatatlan, Váradi e programban jellegzetes utat követ, némiképp többet őrizve a korai magyar drámapedagógia-drámajáték hagyományáiból, ti. a drama-

gi Lapkiadó Vállalat, Budapest, 1985], illetve a 2008. évi VII. Nevelésügyi Kongresszus vonatkozó vitaanyaga (www.nk7.hu) s a két „mértéldkő” között e sorok írójának több, egyebek közt e folyóirat hatásbain megjelent dolgozata.

- 2 A szakmatörténet fejleményeiről módomból összefoglaló kötetet közreadni: *A drámapedagógia mint tudomány*. Tananyagfejlesztés az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolában. Új Helikon Bt., Budapest, 2008.
- 3 Ezúton is felhívjuk a figyelmet a Magyar Drámapedagógiai Társaság évnegyedes periódikájára, amely immár a 40. számához közeledvén folyamatosan tudósít a hazai és a nemzetközi történésekről, közvetíti a drámapedagógiai műhelyek tapasztalatait, de jelen szemle a könyvekre vonatkozik csupán.
- 4 Legjobb tudomásom szerint ehhez fogható – tehát a műveltségképnek nem mennyiségi mutatóit (van-e egyáltalán az iskola szűkkeblű világán kívül másutt?), hanem mintázatát kiindulópontnak tekintő – tantervfejlesztés még a NAT előtt, de már az intézményi autonómia, helyi nevelési rendszer elméleteinek bővületében, Kemény Bertalannak, a jeles falufejlesztőnek ötletére született ún. „Börzsönyi Gyümölcsprojekt” volt. Ezt Váradi közvetlen megfigyelőként tanulmányozta. (Vö. *Új Pedagógiai Szemle*, 1994. 9. sz. 44–52.)

tikus etűdök, játékok gyöngysorára építi tantervét – és a hozzá tartozó kézikönyvet is –, ebben konzekvensen követi Gabnainak, a magyar drámapedagógia első generációjának, a hőkornak reprezentánsa alapkönyvét, a *Drámajátékokat*. Az új nemzedék – lesz még róla szó e szemlében – ennél nagyobb összefüggésekben, a játékküszöbök keményebb dramaturgiájában, illetve módszeres pedagógiaifeladat-teljesítésében, elsősorban a drámai kifejezés mód, dramatikus beszédmód morális kihívásokra vonatkozó válaszkényszerében jeleníti meg a drámapedagógia lényegét, a szabályjátékokat e nyelvhez bevezető fázisnak, eszköznek tekinti csupán. Megítélésem szerint a két generáció (ha csak két nemzedék van a hazai drámapedagógia rövid félszázados történetében?!) közt egyfelől nem ilyen éles a különbség, másfelől a drámapedagógia inkább befogadó gyűjtőfogalom, mely magához vonz minden olyan nevelői-oktatói gesztusrendszert, módszert, tanulói tevékenységsort, amelyben a dramatikus nyelv, szabályrendszer megjelenik. (Egyébként Knausz Imrének jeles a drámapedagógiára a „klasszikus” pedagógiai diskurzusban mindmáig egyetlenként kitérő didaktikakönyvében is így jelenik meg. L. *A tanulás tanítása*. Iskolafejlesztési Alapítvány, 2004.) Hasonló módszert, vagyis a historikus játszóház metodikáját ötvözi a drámapedagógiai kultúrával a Grund-program játéksora, amely a Pál utcai fiúk feldolgozásához készült, s kínál (nem-szakrendszerű) fejlesztéseket eredeti helyszínén, a Józsefvárosban.

Pár sorral emlékezzünk meg arról is, hogy az erdélyi magyar drámapedagógia kiadványa is eljutott hazánkba. Török Enikő – korrekt irodalomjegyzékkel könyve végén – összegyűjtött több mint 400 használatos drámajátékot, ezeket rendezgette, igen rövid előszóval ellátta, főként Debreczeni Tibor definícióira támaszkodva gyakorlatias játékkönyvet adott ki, olyasmi gyűjteményt, melyet a mi drámapedagógusaink is készítettek másfél-két évtizeddel ezelőtt. Mégis fontos reflexiónak tekinthető e munka, ezért is üdvözljük e szemlében. Hogy „történeti képünk” teljes legyen, említsük e körben *Böhm Editnek* a versmondás történetét összefoglaló vastag, új kötetét. A szerző maga is jeles versmondó volt, részese a hazai versmondás megújításának, ebből a nézőpontból tudós módon tekinti át témáját.

Novák János és a magyar ASSITEJ „kézikönyvében” – a 2008. évi Gyermekszínházi Biennálé eseményeinek szentelt írásokban, interjúkban, kerekasztal-beszélgetésekben – megtalálható egy egész gyermekszínházi Ki kicsoda (ugyan a hajdani Pedagógiai Lexikonban némi, szűkkeblűen elhatározott áttörés bekövetkezett ebben az irányban, hogy ti. ne csupán az iskola világának jeles szakemberei tartassanak számon) egy kiegészítő „alternatív” kötet névjegyzéke; ő az ezredfordulón értő – mondhatnám: képzett – jeles és elkötelezett művésze a gyermekszínháznak, a gyermekek színházának, nos ő szót kap cikkíróként vagy fesztiváli kerekasztal-beszélgetés szereplőjeként. Jellegzetes, hogy a bábosok vannak hangsúlyosabban jelen, a „nagy öregek”, így Fodor Tamás mellett a kísérletező kedvű fiatal generáció.

Ez utóbbinak tagjai nem csupán az új gazdasági környezetnek megfelelő formációikat keresik, de a művészi megújulásban karakterisztikusan lebontják a bábjáték és az élőszínház közti határokat – megannyi új műfajt teremtenek (pl. asszociatív dramaturgia, interakció).⁵

5 Takács Gábor, a Káva Színház vezetője természetesen más kategória, az angolszász eredetű TIE (nevelési színház) törekvéseiről ő is kapott egy tanulmányi helyet, de – tekintve, hogy a Káva új kiadványsorozata e szemlé önálló eleme lesz – most nem szólunk róla.

(Az új generáció jó szívvel emlegetett mesterei közül Kós Lajos és az erdélyi vendég, Kovács Ildikó mellett kiemelkedik a kecskeméti képző egykori tanárának, a Ciróka vezetőjének, Báron Lászlónak neve.⁶)

Az külön jellegzetesség, hogy míg a hagyományos színházi látványt és élményt – akár karakteres pedagógiai hitvallással (Novák), akár művészi útkeresésként („új generáció”) – lecserélő, egyebek közt interaktív produkciók a gyereknézők-résztevők körében hatásosak, a kísérő pedagógusok körében jellegzetesen értetlenségbe ütköznek. Hiányos lenne a pedagógusok „színházi nevelése”? Többen panaszkodnak erre a jelenségre. Csató Kata mondja: „bennünk sokkal komplexebb kép él arról, hogy milyen világban élünk, illetve, hogy mi való a gyerekeknek, mint a pedagógusokban”. Ezt a különbséget nagyon nehéz áthidalni. Kuthy Ágnes ehhez azt a tapasztalatát jegyzi meg, hogy az óvodákban a szigorúan szabályozó egykori központi program hatásai mutathatók ki.

A kötetben az életutak a fent említett, enciklopédikus módon nincsenek kifejtve, riporteri kíváncsiságon múlik, hogy megrajzolja-e a pályáíveket. (Békés Pál például kifejezetten rosszul jár: a *Féllény* előadása kapcsán készült jegyzet az előadás technikájának egyetlen mozzanatáról szól.) Novák János pályájából például nagy fontosságú információt tudunk meg arról, hogy svéd példák alapján vezérli végig a magyar gyermekszínházak reformját. Összehasonlító pedagógia? Mit tudunk ugyanerről az időről a svéd neveléselmélet fejleményeiről? Van-e valami összekötő kapocs? (46., 60.) A kötet más megszólalóira is jellemző az élénk nemzetközi érdeklődés és kapcsolatrendszer. Sorra megtudjuk, hogy a világ élenjáró bábrendezői, bábpedagógusai közül ki mindenki járt hosszabb-rövidebb ideig hazánkban – ez az alkotói fejlődés jellegzetes útja. Vidovszky György, majd Kuthy Ágnes is az élenjáró német gyakorlattal toldja meg a szerkesztő skandináv orientációját.

Novák János – bevezető tanulmányából markánsan kitűnik – gyermekszínház-elméleti tanulmányaiban sokkal inkább a pszichológia, sőt az agy kutatás eredményeire támaszkodik, erre vonatkozóan különösen sokat a csecsemőkori tanulás tapasztalataira (hiszen szakmai-ideológiai támasztékot keres a legkisebbek színházának, a 0–3 évesek színházának honosításához). Erre a legbüszkébb. (Magam is láttam a *Toda* című darabot – darabot? játékot –, volt is hangulata, az édesanyák karjai közt biztonságra lelő és onnan kikíváncozó apróságok és a színpadon játszó-éneklő, tárgyakat animáló művészek közt érzékelhetően volt kontaktus. Mégis erősen gondolkodom azon, hogy a hatás lelke – ugyanúgy egyébként, mint a szintén „magyar modellként” emlegetett „babaúzásnál” – a babára irányuló, a szokásosnál intenzívebb anyai odafigyelés, kapcsolatleremtés. A csecsemőszínház e kapcsolatnak a háttere, közege, aurája.⁷ Ez sem kevés, sőt!) Novák keresi az érveket e műfajhoz – Obracovnak tulajdonított, pszichológusok által támogatott dogmát lát megdőltnek: a korai színházi élmény tilalmáét (43.).

6 Ő a hőse az alábbiakban ismertetendő sárospataki sorozat első füzetének.

7 Írtam korábban a darabról, l. *Kútbanézők* c. periodika, XIII. 2007.

Más fontos, teoretikus értékű, a „klasszikus” pedagógiának is szóló tapasztalat Nováké, mely szerint a „szegregált”-koncentrált gyermeknézősereg helyett a vegyes összetételű, többgenerációs – azonnal generációközi diskurzust serkentő – nézőközönség az alkalmasabb. (Ezzel nem a „családi előadás” arisztokratizmusát, más szempontból kényelmét szorgalmazza, hanem a közösségi színházlátogatást szervező nevelési-oktatási intézmény – más szempontból az open education, community school felé mutató, hogy így ne mondjam, a „lifelong theater” – új funkcióját. Ezt azért is ki kell emelnem, mert más megnyilatkozóknál a vegyes életkorú közönség stratégiai felfogása korántsem ilyen tudatos.) Ugyancsak tőle ismerjük meg a „professzionista” színházak egyetlen „színházpedagógusának”, a Kolibri Színház munkatársának feladatait, tevékenységi körét (45.).⁸

Többen szólnak mint „új közönségről” a kamaszokról, fiatalokról, akiknek megszólítása ismét csak megannyi új eszközt, új dramaturgiát, új mondanivalót, új színházi kultúrát igényel. Vannak sikerek.

Egy „alternatív” (gyermekkulturális, gyermekszínházi), pedagógiai vonatkozású Ki kicsodát igényeltem, javasoltam a Novák-kötet olvastán. Nos, a bábosok szinte elébe mentek ennek az igénynek. A Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, mögötte Szentirmai László, aki a pedagógia és bábjáték kapcsolata utóbbi két évtizedének immár meghatározó alakja, bábjátékosportré-köteteket bocsát ki. Az 1. kötet korrekt leírás volt a kecskeméti főiskola jeles rajzpedagógusának munkásságáról, amolyan tisztelgésféle. A 2. kötet, szintén az ő tollából, még izgalmasabb. A modellről, Séd Terézről, a bábjátékosok tündérééről elmondható, hogy csaknem egy évszázada áll a nevelés és a bábjáték szolgálatában. A képzőművészetből érkezett ő is; a „magas kultúra” megannyi kimagasló szereplőjét barátjának s intézményét rádiótól színházig munkahelyének tudhatta. Végig a mozgalom élvonalában állt azon a hosszú úton, amely a 20. század második felében a bábjátékos-mozgalomnak – nem könnyen bár – a diadalútja volt, akár felnőttek, akár gyerekek, akár hivatásosok, akár műkedvelők tevékenységéről volt szó. A koronatanú szólal meg tehát; kedves ajándékként két nevezetes darabja, a nemzetközi elismerést arató (a konkrét „művelődéspolitikai megrendelést” – ti. a laikus névadóünnepségre szánt igényes rítust – messze túlhaladó) *Babaköszöntő* és a „Kemény Henrik-reneszánszt” előkészítő *Kukta kutya őréségen* szövegkönyve és bábtervei is megjelennek a szép kiállítású kötetben.

A 3. kötetnek társszerzője is van, Kovács Hedvig, a Bábjátékos Egyesület fáradhatatlan titkára. A címadó „Csibészke bábegyüttes” a késői Kádár-kor titokzatos jelensége. Hogy lehetett, hogy egy hevesi falucska minden gyereke intenzív, sikeres művészeti közösség sikeres tagja lehetett évtizedeken át – ha úgy adódott, néptánccsoporttal (a Kamaszkával), ha úgy adódott, bábcsoporttal, a Csibészkével –, országos alkotókat nyert meg partnerségre, fesztiválképes produkciókat alkotott folyamatosan, s bejárta egész Európát? A titok forrása alighanem a pedagógusdinasztia és a település organikus kapcsolatában rejlik (a kötetben felvillanó id. Csombok tanító úr sajnos az elmúlt hetekben elhunyt, a Csibészke-vezető

⁸ Szakmáink – mind a pedagógiai, mind a színházi – adóssága, hogy mesterszintű drámapedagógia-tanári vagy színjátéktanári képzés e sorok írásáig még nem indult.

ifjabb Csombok is hozzáőszült a soros pátriárkasághoz). Új helyzet van Visznenek! A falu gyerekeinek egysége megkeveredett, hiszen a létszámvédő akció a szomszéd falunak kevésbé kulturálisan edzett gyerekeit csalta-szervezte át Visznenekre. De a kérdés még izgalmasabb, kutatás tárgya lehetne: az alkotó gyerekközösség folyamatos tophelyzete miképp teremtett gyöngyöt a felnőtté váló egykori visznekiekben? Mi épült be mindezekből a sikerekből? Igaz-e, hogy jobban épültek lettek az egykori növendékek felnőttként, kirajzva a világba?⁹

Az ASSITEJ-kötet fiatal „oroszlánjai” közül többen is emlegették különös szeretettel mesterasszonyukat, a leginkább kolozsvári, de munkái, szerződesei kapcsán az egész Dél-kelet- és Közép-Európát bejárt Kovács Ildikót. Dienes Valéria mozgásszínháza, Mattisch Teutsh János festőiskolája, sikertelen felvételik a bukaresti színművészeti főiskolán jelzik a művészeti avantgárral, a politikai-világnézeti nyíltsággal elkötelezett kimagasló művészi életutat. No meg az 5 oldalnyi Curriculum vitae-jében csaknem 3 oldal betiltott, elhallgatott műveinek bemutatása – s nem csak a határ „túlso” oldalán. A szerkesztő a klaszszikusnak kijáró gondossággal gyűjtött össze mindent róla és tőle, a tisztelgő pályatársak közt Orbán György zeneszerző, Egyed Emese, a költő, Gina Tarasescu Jianu diszlettervező, a tanítványok közt Kovács Géza, Rumi László, Pályi János.

Nekem külön elégtétel, hogy mindegyik, fent bemutatott hazai életmű leírásában pozitív jelentőségéhez mérten, a mecénások-organizátorok közt kap szerepet az úttörőmozgalom is. Mint ahogy árnyalt „kései igazságszolgáltatást” olvasunk Nováknál is egy szép levezetést a problémaközpontú színház érvrendszerében: „a problémákra fókuszálás nem »szocialista csökevény«, hanem az igazán kamaszoknak szóló darabok egyik lényegi sajátossága” (20.). Másutt megtudjuk, hogy a gyerekelőadások kultusza is a legendás budapesti Egyetemi Színpad forrongó nagy korszakában keletkezhetett (56.). Akad olyan ifjú mester is (Pályi János), akinek egyenes útja volt a műfajújító mai bábszínházi világba a korábban jól működött, televíziós akciókkal segített gyermek-amatőrmozgalomból.

Az meg Meczner János (Budapesti Bábszínház) interjújából derül ki – újabb feladat a „klasszikus” iskolapedagógiának –, hogy az ifjúsági előadásokra gyerekeket kísérő pedagógusok az ilyen darabokat kevésbé szeretik, feszültség van a színház – progresszív – pedagógiai küldetése és az iskola – konzervatív? – színházképe között (28.). Ez ügyben világos és pontos a teoretikus kérdéseket feszegető Novák álláspontja: a korszerű társadalmi-probléma-centrikusság korántsem a meseszínpadról eltűnő királyfiakat és királylányokat (mint a mese anyanyelvén megszólaló „toposzokat”) igényli (39.). A bábszínház-igazgató társadalomkritikája – egybecseng írásom bevezető gondolataival – ennél súlyosabb: a mai magyar társadalomnak tetemes adósságai vannak a gyermekek iránti felelősségvállalás

9 Illő mértéktartás okán nem tárgyalom, csupán említem e helyütt a Magyar Pedagógiai Társaság kiadványaként megjelent, Kisné Polyák Erzsébet: A nélkülözhetetlen művészeti nevelés című kötetet, de jellegzetes, hogy dacolva a szakmai-módszertani könyvkiadás válságával, a kínálati szinten, nem túl nagy példányszámban mégiscsak szót ad magáról a bábos mozgalom.

terén (29.).¹⁰ Novák a kötet kísérőírásaiban jelzéseket lát a generációs kríziskezelés és a színházi nevelés iránti állami érdeklődés fokozódásában (62.), bár a kritika szakszerűtlenségét, szeszélyességét, felkészületlenségét, nyilvános erejének hiányát ő is nehezményezi (63.).

Optimista zárszava: „Elvárható, hogy a jövőben a jelenleginél szélesebb körben működjenek a gyermekszínházak, elfoglalva jelentőségükhöz méltó helyet a színházi struktúrában, nevelési programokban. Ha a társadalom végre meg tudja fogalmazni, miért van szüksége gyerekszínházakra, előbbre léphetünk.” (64.) A politikusokat sürgeti ugyan az ügy mellé állásra, magam szerényebb (vagy nagyravagyóbb) vagyok: beérem azzal is, ha a pedagógia praxisa és teóriája vonná figyelmébe ezt a fontos intézményrendszert.

Bár a neveléstörténeti kronológia majdan a Veszprémben disszertációját megvédő pécsi Zalay Szabolcsot fogja számon tartani, mint aki a konstruktivizmus pedagógiáját összekötötte a drámapedagógiával, s teoretikus alapzatot rendelt ez utóbbi alá, a praxis bizonyítékát az előbbihez, ám a Káva történeti jelentősége elvitathatatlan lesz. Takács Gábor, a Káva vezetője a fent említett Novákhoz hasonlóan jó gyakorlatához elméletet keres. Ám míg – erről szóltam – Novák inkább bíz a pszichológiában, agyfiziológiában, Takács és műhelye kifejezetten pedagógiai források után kutat. Nahalkától első kézből tanulhatta az ELTE-n, de szívós utánjárással további külföldi forrásokat talált s dolgozott fel. Munkásságában – egyben a műhely munkásságában – szakmánkban szinte első ízben ötvöződik a „klasszikus” neveléstudományi diszciplína néhány kultikus aktora s a drámapedagógia „új klasszikusai”, az ELTE említett didaktikusa mellett Csapó Benő amott, Szauder Erik, Szitó Imre, Duró Győző, Nánay István (aki a Novák-kötetnek is szerzője) emitt. Mint mondom, Takács új, mondhatni „interdiszciplináris” szerzőket keres és mutat be a műhely új – méltatlanul szerény dizájnú borítóba kötött – sorozatában: Elizabeth Murphy (*Konstruktivizmus*), Arthur L. Dirks (*Konstruktivista pedagógia, kritikai gondolkodás és a tekintély szerepe*). E szerzők művei, gondolatai egyszerre gyarapítják tehát a konstruktivista didaktika magyar irodalmát, s szélesítik a drámapedagógia tájékozódási horizontját is. Takács összefoglaló tanulmányában elvégzi a szintézist; ebben véleményem szerint különösen a katharxis és a „konceptuális váltás” fogalmainak egybevetése termékeny.

A *Színház és Pedagógia* című sorozat második darabja szélesíti a tájékozódás diszciplináris körét, a kulturális antropológia elemeit vonja a tárgyalásba, azzal a drámapedagógiai krédóval összefüggésben, amely a kreatív drámát az egész társadalom aktivizálására készül alkalmazni. A TIE mint késő modern rítus jelenik meg a „társadalmi performansz” értelmezési tartományában. A kötet szerkezete az előzőhöz hasonló. Két társadalomtudományi írás (nemzetközi ezúttal is, hiszen N. Kovács Tímea lipcsei ösztöndíjas, dolgozatában a nyugat-európai kulturális antropológiai iskolák üzenetét hozza, Jeffrey C. Alexander egyenesen a Yale szociológiai professzora). E tanulmányok tanulságait „drámapedagógiai nyelvre” Horváth Kata értelmezi. A „színházfogalom” kiterjesztése az 1970-es évektől (egészen a „társadalom színházatlanításáig”), hogy újabb párhuzamra utaljunk, nos ez e paradigma kulcseleme.

10 Ez a tétel állt Békés Pálnak a VII. Nevelésügyi Kongresszuson a művészvilág nevében elhangzott előadásának középpontjában (vö. www.nk7.hu, ill. *Kútbanézők* c. periodika XIV., 2008-as száma).

A sorozat ez ideig utolsó, 3. kötete esettanulmányok füzére. Horváth Kata a Káva *Hinta* című, a bántalmazás igencsak aktuális problematikáját feldolgozó, igen sokszor 'játzott' (a kötetben „forgatókönyvével” is megidézett) színházi nevelési foglalkozását elemzi. Az írás elméleti alapozásában megtalálható a sorozat fentebb bemutatott komplex társadalomtudományi elemzéseinek megannyi tanulsága, konkrét értelmet nyernek tehát e dolgozatok. A részt vevő megfigyelés és az interjúk nyomán világos konstrukciók születnek a kutató tollán, mértéktartó, nem az „eredményre”, hanem a folyamat mélyrétegeire figyelő összefüggések megállapítása példamutató világossággal. S lám! Értelmet nyer a konstruktivitás mélyen megértett felfogása, hiszen a várt változások csak ebből a nézőpontból értelmezhetők. „A 'kortárs csoporton belüli erőszak' (vagy 'iskolai erőszak') számos diskurzusban úgy jelenik meg, mint maga a probléma, ráadásul egy olyan probléma, amelyet a gyerekek otthoni környezetükből, még tágabban a világból (értsd a médiából) vesznek, és hoznak be az iskolába. Az iskola szerepe egy ilyen értelmezésben csak arra korlátozódik, hogy mennyire képes kezelni a 'külső világból behozott' újszerű és a 'belső pedagógiai munkát mindenképpen veszélyeztető' jelenségeket. Csakhogy az iskola maga is fontos jelentéstermelő közeg. Az esettanulmányokban megjelenő, az osztályok belső dinamikáit irányító jelentések az iskola közegében termelődnek ki és szerveződnek. A 'félelem' és a 'bűnbakképzés' az osztályok belső színterein működik (...). Az iskola az a színtér-e, amelyet az 'osztály bűnösévé válva' el kell hagyni (...). Az iskola az, amely adott esetben olyan jelentéseket és dinamikákat képes létrehozni, amelyek valódi alternatívái lehetnek a külső közegnek, képesek felelni annak kihívásaira és biztonságot teremteni (...).”

Az összefoglaló elemzésben teljes pompájában jelenik meg az a pedagógiai szemléletmód, amely „nem jött volna létre” a drámapedagógiai értelmezés (és az alkalmazás) nélkül. „(Az esettanulmányok) úgy tűnik, hogy az erőszak jelenségének háttérében beazonosított dinamikák megjelenítenek egy általánosabb, közös problémát is, amit átfogóan az iskolai 'tekintély' és 'szabadság' viszonyának problémájaként lehetne megnevezni. Az a határhelyzet (nevezetesen az alsó tagozatból a felsőbe lépés), amely a foglalkozáson részt vevő gyerekek mindegyikét érinti, erőteljesen felszínre hozza ezt a problémát. Láthatóvá teszi például a tekintélyelvű pedagógia azon következményeit, hogy amennyiben a gyerekek nem tanulnak meg felelős módon szabadok lenni, vagyis önmaguk meglátni cselekedeteik következményeit, akkor nagy valószínűséggel a tekintély igényét fogják kitermelni újra és újra.

A 'szabadság' problémája és az erőszak mindennapos megjelenése közötti kapcsolat nyilvánvalóan áttételes és bonyolult. (...) Ezek a társadalmi összefüggések egy dramatikus pedagógiai folyamat kutatása nyomán váltak látatóvá. Az így megjelenő összefüggések a figyelmet a mai Iskola mint jellegzetesen poszt szocialista intézmény jelentéstermelő gyakorlataira irányítják. Mégpedig arra, hogy a tekintély szétbomlása és továbbélése hogyan hoz létre egy félelemmel, bűnösökkel és áldozatokkal teli világot egy-egy osztály színterén, és hogyan lesz ez táptalaja az empátia nélküli erőszak megjelenésének és működésének. A színházi nevelési program – mint 'társadalmi performansz' – az erőszakkal foglalkozó drámás munka során nemcsak megjeleníti ezeket az összefüggéseket, hanem képes a felmerülő jelentések reflektálttá tételére és megmozdítására is.”

Kemény és érvényes, kemény, de érvényes szavak.

Visszatérve a színházra: valamit talán az is jelez, hogy fergeteges sikerrel játszotta az évadban az Örkény István Színház és a Művészetek Palotája közös produkciójában, Julian Crouch és Phelim McDermott szerzőségében a *Jógyerekek képekönve* címmel, 'rémvarieté felnőtteknek' műfajban a remek Parti Lajos magyarításában azt a kifordított darabot, amely a 19. századi – esetünkben az ún. tradicionális pedagógiának az elrettentésre építő egyik legnépszerűbb műve volt, Struvel Péter címen. (Figyelemre méltó közlés kedves kollégámtól, N. M.-től, hogy szeme láttára ajánlották a könyvet egy szülőnek egy nevelési tanácsadóban! Szóval: hol is működik korszerű pedagógia?)

IRODALOM

BÖHM EDIT: *A magyar versszavalás története*. Ad Librum Kiadó, Budapest, 2009.

DEME JÁNOS (szerk.): *„Konstruktív dráma”*. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek I. Káva Kulturális Egyesület – AnBlok Egyesület, Budapest, 2009.

HERMANOVSKAI SZILVIA – CSÖRSZ KATALIN: *Barátság, becsület, játék*. Módszertani füzet. Leonardo41 Alapítvány, Budapest, 2009.

HORVÁTH KATA – DEME JÁNOS: *Társadalmi performansz*. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 2. Budapest. Káva Kulturális Egyesület – AnBlok Egyesület, Budapest, 2009.

HORVÁTH KATA: *Drámapedagógiai esettanulmányok I*. Színház és Pedagógia. Elméleti és módszertani füzetek 3. Káva Kulturális Egyesület – AnBlok Egyesület, Budapest, 2009.

KOVÁCS HEDVIG – SZENTIRMAI LÁSZLÓ: *A „Csibészke”*. Bábjátékos portréfüzetek 3. Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak, 2009.

Magyar gyermekszínházi műhelyek. Elemzések, tanulmányok, beszélgetések a IV. Gyermekszínházi Biennálé tükrében. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2008.

SANDOR L. ISTVÁN (szerk.): *Gyermekszínházak Magyarországon*. Tanulmányok, elemzések, beszélgetések az elmúlt 15 évről. ASSITEJ Magyar Központ, Budapest, 2006.

SZEBENI ZSUZSA (szerk.): *Kovács Ildikó bábrendező*. Tanulmányok, interjúk, írások. Koinómia – OSZMI, Kolozsvár, 2008.

SZENTIRMAI LÁSZLÓ: *Séd Teréz*. Bábjátékos portréfüzetek 2. Sárospataki Népfőiskolai Egyesület, Sárospatak, 2009.

TÖRÖK ENIKŐ: *404 drámajáték*. Hoppá Kiadó, Sangeorgiu de Mures, 2005.

VÁRADI ISTVÁN (szerk.): *Küzdelem és játék*. Tanári kézikönyv a sportiskolai dráma tantervhez. Csanádi Árpád Általános Iskola, Középiskola és Pedagógiai Intézet, Budapest, 2009.

Dér Csilla Ilona – Felvégi Emese – Kiss Helga

Harry Potter és a tantárgyközi olvasás rejtélye

Ajánlás a kortárs ifjúsági irodalom

középiskolai tanórán történő felhasználására

A nyelvészből, nyelvtanárból és olvasáskutatóból álló impromptu munkacsoport dolgozata a tantárgyközi olvasás tanórai gyakorlatát segítő ajánlás a tanulót motiváló szövegek és tevékenységek kidolgozására, melyek segíthetnek az alkalmazásképes tudás, a nyelvi transzfer, a kritikus és kreatív gondolkodás gondozásában. J. K. Rowling népszerű Harry Potter-sorozatának Harry Potter és a Főnix rendje kötetének segítségével olyan diszciplínák alapfogalmainak oktatásához szeretnénk hozzájárulni, mint a pragmatika, a gendernyelvészet, a társalgáselemzés, a szociolingvisztika vagy a retorika. Cornelia Funke Tintavilág-sorozatának Tintaszív kötete kapcsán olvasásértést, szókincset, nyelvtant, hallás utáni szövegértést, beszéd- és íráskészséget fejlesztő feladatokat ajánlunk a középiskola számára. Mindkét író regényei közül több magyar, német, angol, spanyol, francia és további nyelveken is beszerezhető, vagy részleteik online is olvashatók, hallhatók, megtekinthetők, az iskolai tananyag részeként az anyanyelvi és idegen nyelvi órák közös tervezésével is feldolgozathatók.

A Szemle online archívumában tallózva több, az olvasástanítás és -fejlesztés, olvasóvá nevelés pedagógiai, didaktikai alapkérdéseit, elméleti vagy gyakorlati elemeit kutató, kutatási adatait ismertető tanulmánnyal találkozhatunk. Az OECD PISA és az IEA PIRLS nemzetközi összehasonlító tanulói teljesítmény-mérései, az országos kompetenciamérések, a sulinoVA/Educatio kompetenciafejlesztő programcsomagjai és nem utolsósorban az érettségi reform révén bekövetkezett paradigmaváltás ellenére azonban a Szemle cikkei akár egy évtized távlatából sem veszítettek aktualitásukból: továbbra is központi kérdés a tanulók kognitív fejlődését tiszteletben tartó tananyagtartalmakért folyó harc. A globalizálódó munkaerőpiac és az átalakult kimeneti szabályozás is a szakma, a tanterv, a tananyag és a pedagógiai módszerek megújulását követelik. Mindezt persze egy sokat kutatott, gyakran nehezen megközelíthető, meg nem értett, „behálózott” új generáció érdeklődését, figyelemkorlátait, mindennapi tevékenységeit és újszerű olvasási, kommunikációs és tanulási szokásait figyelembe véve. A nyelvészből, nyelvtanárból és olvasáskutatóból álló impromptu munkacsoportunk dolgozata a tantárgyközi olvasás tanórai gyakorlatát segítő ajánlás. Célunk, hogy olyan

ötletekkel szolgáljunk a középiskolásokkal dolgozó kollégák számára, amelyek révén tanulót motiváló szövegeken dolgozva oldhatják meg az alkalmazásképes tudás, a nyelvi transzfer, a kritikus és kreatív gondolkodás gondozását.

ROWLING HARRY POTTER-SOROZATA A TANÓRÁN

J. K. Rowling Harry Potter című könyvsorozatát több mint hatvan nyelvre lefordították, a sorozat köteteiből világszerte négyszázmilliónál több példány kelt el, az eddig bemutatásra került hat filmadaptáció több mint 5,4 milliárd dollár bevételt hozott a konyhájára. E könyvek eladhatóságának köszönhetően reneszánszát éli az ifjúsági fantáziailrodalom, és ami talán még fontosabb, kamaszok milliói vettek először (vagy épp ismét) kedvvel könyvet a kezükbe. Népszerűsége ellenére vagy épp emiatt a sorozat gyakran kerül a betiltott vagy vitatott művek listájára. Kétségtelen, hogy elsődleges vonzerejük az akciódús cselekményvezetés és a (valós és fiktív) kortársai között is páratlan népszerűségnek örvendő, a „Jó” által gyűlölt „Gonoszsal” szemben győzedelmeskedő, esendő hős. Az is tény, hogy a fejlődésregényként is kezelhető sorozat nem mély párbeszédeiről, pazar leíró passzusairól vagy éppen igen váratlan fordulatairól ismert, és a felvonultatott szereplők jellembrázolása leginkább csak felszínesnek nevezhető. Mindezek ellenére a regények határozott erénye, hogy olyan emberi alapértékeket közvetít kilencéves kor felett gyakorlatilag mindenki számára könnyen befogadható és szórakoztató módon, mint például a szeretet, a hűség és a tolerancia. A szereplők életkorával párhuzamosan a tematika is „megérik”, a kezdeti fantázia- és rémregény-centrikusság után, leginkább az ötödik kötettől kezdődően a csendes, majd aktív ellenállásé, a morális felelősségvállalásé a főszerep.

A Harry Pottert tárgyaló cikkekkel, a történethez, kiadásához vagy épp az íróhoz kapcsolódó olvasmányokkal, feladatsorokkal találkozhattunk az Országos kompetenciamérés¹ és a Kompetencia alapú programfejlesztés² anyagai között is; olvasónaplókat és feladatsorokat a könyv külföldi kiadóinak honlapjáról³ is le tudunk tölteni. A hét kötet tematikus sokszínűsége révén kis energiárfordítással gyakorlatilag minden tantárgy tanításába bevonható. Az állat- és növényvilág kuriózumaitól kezdve az ókori mitológia szimbólumvilágának elemzésén át a történelmi és irodalmi korszakok ciklikusságáig mindenre lelhetünk példát, Rowlingnak köszönhetően tananyagtartalmainkat könnyen kézzelfoghatóvá tehetjük. Roxfort szabályai, egyenruhája és az ott gyakorolt pedagógiai módszerek akár osztályfőnöki órán is remek vitaindítóként szolgálhatnak.

Jelen írásunkkal a tetemes Potter-szakirodalomhoz olyan nyelvészeti diszciplínák alapfogalmainak oktatásához szeretnénk hozzájárulni, mint a pragmatika, a gendernyelvészet, a társalgáselemzés, a szociolingvisztika vagy a retorika. Rowling tudatosan igyekszik a bemutatott, illetve megcélzott korosztály nyelvhasználatát visszaadni. Saját bevallása

1 <http://okmfit.kir.hu/>

2 http://sulinovaadatbank.hu/index.php?akt_menu=247

3 Angol: <http://www.scholastic.com/harrypotter/>, Német: <http://www.carlsen-harrypotter.de/>,

szerint mindig annyi idős olvasókkal számolt, ahány évesek a főhősei a történetben. Ez a *Harry Potter és a Főnix rendje* (Animus Kiadó Kft., 2007; fordította Tóth Tamás Boldizsár; továbbá *Harry Potter and the Order of the Phoenix*, *Harry Potter und der Orden des Phönix*, *Harry Potter y la Orden del Fénix*, *Harry Potter et l'Ordre du Phenix* stb.) esetében 15 éveseket takar. Ennek megfelelően a tizenévesek nyelvére jellemző szlengkifejezéseket, stílusértékében erőteljesebb szavakat, túlzó formákat használ (ez a filmváltozatra még hangsúlyosabban igaz, ezért a regényből származó szövegrészlet mellett célszerű itt a filmből való szövegrészekkel is dolgozni, a kettőt összevetni). Emellett külön hangsúlyt kapnak minden kötetben a főhősök között zajló hosszú párbeszédok és azoknak a beszélt nyelvhez való közelítése (pl. kihagyások, félbeszakítások alkalmazása). Így a sok esetben még mindig az írott, normatív nyelvváltozatot piedesztálra állító nyelvtanszemlélet helyett egy árnyaltabb, az egyes korosztályi nyelvváltozatokra is érzékeny, a beszélt nyelvet és az egyes nyelvváltozatokat az értékükön kezelő nyelvtanórák megtartására nyílik mód. Az alábbi feladatok az ilyen szemléletű tanításhoz kínálnak némi ízelítőt.

Az itt közölt kérdések az imént említett ötödik Harry Potter-kötet 32. fejezetének egy párbeszéd részletéhez kapcsolódnak. A jelenet során Hermione Granger és Ron Weasley Harry Potter „megmentési kényszerét” vitatja meg a fiú jelenlétében. Először csak finoman céloznak az ifjú varázsló gyakran végzetes következményekkel járó kalandjaira, de hamar elszabadulnak az indulatok, a trió egyre vadabb hangnemben és egyre nagyobb hangerővel csattan egymásra. A történet e pontján még nem tudni, mi okozza Harry ijesztő látomásait, barátai próbálják óvatosságra inteni, nehogy Voldemort csapdájába essen. A már-már tragédiába illő, szinte kizárólag párbeszédre épülő összetűzésnek Giny Weasley és Luna Lovegood érkezése vet véget. A kérdések összefüggnek egymással, a szöveg kapcsán bemelt nyelvészeti témák tetszés szerint összekapcsolhatók (pl. a beszélt nyelv jellemzői és a szlenghasználat, a társadalmi nemekre jellemző kommunikációs módok és a szleng, a beszélt nyelv és a normatív nyelvváltozatok viszonya). Kérdéseinket 9–10. évfolyamos tanulókkal való órai munkára ajánljuk, idegen nyelvi óra esetén a kérdések felhasználását a tanulócsoporthoz, osztály képességszintjétől tennénk függővé.

1. TÁBLÁZAT: Kérdések I.				
Művelet		Mű		
		Harry Potter és a Főnix rendje	Harry Potter und der Orden des Phönix	Harry Potter and the Order of the Phoenix
A központozás sajátosságainak, funkciójának felismerése		Milyen, a mindennapi beszélt nyelvre jellemző vonásokat fedezhetünk fel e részletben?	Welche umgangssprachliche Elemente kann man in diesem Textauszug finden?	What characteristics of everyday spoken English can you find in this excerpt?
Adott kritérium szerinti információ-visszakeresés		Válaszodat szövegbeli példákkal indokold is meg!	Die Antwort sollte mit Beispielen untermauert werden!	Lists examples the text.

A feladat célja, hogy felhívja a diákok figyelmét a központozás sajátosságaira és azok funkcióira, így a gyakori három pontra (...), amely kihagyást jelöl, vagy a beszédtervezési folyamatok működésére (szókeresés, helyesbítés) utal (1. táblázat). Regisztrálhatják az ismétléseket, illetve az ellipsziseket mint a beszélt nyelv természetes jelenségeit, ennek kapcsán a tárgyalt témák közé beemelhető a nyelvi ökonómia, a nyelvekben megfigyelhető redundáns és hiányos alakok funkciója, megjelenésének oka, aránya. Természetesen adódik a beszélt és írott nyelv különbségének a témája, illetve ehhez kapcsolódóan a beszélt nyelvnek az irodalmi szövegekben történő megjelenítési módjai. Kérdés, észreveszik-e a diákok, hogy a fenti szövegrészlet beszélt nyelve a valóságban megfigyelhető társalgások nyelvéhez képest mennyiben tér el. Ennek illusztrálására valódi társalgásfelvételek (megfelelően átalakított) lejegyzéseivel is össze lehet vetni.

2. TÁBLÁZAT: Kérdések II.			
Művelet \ Mű	Harry Potter és a Főnix rendje	Harry Potter und der Orden des Phönix	Harry Potter and the Order of the Phoenix
A nyelvhasználat sajátosságainak felismerése	Miben különbözik Harry szóhasználata Hermionéétól?	Inwiefern unterscheidet sich Harry's Wortwahl von Hermione's?	How does Harry's word use differ from Hermione's?
Kulturális, nemi, érzelmi különbségek felismerése	Mi lehet az oka annak, hogy másképp beszélnek?	Was kann der Grund für diesen Unterscheid sein?	Why do you think they talk different?
Adott kritérium szerinti információ-visszakeresés	Válaszokat szövegbeli példákkal indokold is meg!	Führe Beispiele auf!	Lists examples the text to prove your point.

A kérdések célja egyrészt a tizenévesek nyelvhasználati sajátosságainak (szlengszavak, túlzó formák, közvetlenség, az erőteljes érzelmkifejezés megjelenése a szövegmondatok modalitásában stb.), másrészt a nemek szerint eltérő nyelvhasználatának a felismertetése (2. táblázat). Utóbbihoz kötve feltehető az a kérdés is, hogy mit gondolnának a diákok, felcserélhetők lennének-e az egyes szereplők szövegei egymással, ha eltekintünk a történettől és a figurák egyedi vonásaitól. Érdekes rákérdezni arra a módra, ahogyan az adott témát a lány szereplő körüljárja, és ez már átvezethet a következő, pragmatikai jellegű témakörhöz. A kérdéskör lehetőséget ad a különböző motivációk, az érzelmi töltet azonosítására is: a regényen vagy akár az egész sorozaton keresztül vezetett cselekményszálak jelentősége is meghatározó, a szöveg belső történeti, mitológiai utalásrendszerét (Trigmágus-tusa, Sirius, okklumencia stb.) akár egy külön tanulmányban is vizsgálhatnánk.

A szövegbeli társalgás egyik résztvevője, Harry szemmel láthatóan igen dühös, és nyelvhasználatában kimondottan udvariatlan, Hermionéval szemben, aki a másikat úgy szeretné meggyőzni valamiről, hogy annak büszkeségét lehetőleg ne sértse, és a folyamatos támadások dacára is racionálisan érveljen (3. táblázat). A cél itt Harry udvariatlan nyelvhasználatának a kimutatása az ezt tükröző kifejezések összegyűjtése révén (pl. *Nyögd ki végre, mit akarsz! Fogd már fel!*), majd annak elemzése (pl. a közvetlenség és az udvariatlanság jel-

lemzően felszólító formákat hív elő). Ezek után következhet a Leech-féle udvariassági elvek bemutatása nyelvi példákkal illusztrálva, esetlegesen a Grice-féle társalgási maximákat is megemlítve. Ezt követően meg lehet próbálni pl. a szöveg egyes részeit udvariasabb formájúra átírni, és megnézni, hogy ez milyen nyelvtani átalakításokkal jár, és milyen fokozatai lehetségesek a nyelvi udvariasságnak a magyarban.

3. TÁBLÁZAT: Kérdések III.				
Művelet	Mű	Harry Potter és a Főnix rendje	Harry Potter und der Orden des Phönix	Harry Potter and the Order of the Phoenix
Reflexió és adott kritérium szerinti információvisszakeresés		Egyes nyelvészek szerint az udvariasság a nyelvhasználatot vezérlő elvek egyike.	Laut Linguisten ist die Höflichkeit ein leitendes Moment des Sprachgebrauchs.	Some linguists posit that politeness is one of the key principles of language use.
		Mi a véleményed erről az állításról e szövegrészlet fényében?	Was meinst du zu dieser Aussage anhand dieses Textes?	What do you think of this statement based on the excerpt?

Harry Potter-példatárunk végén meg kell említenünk, hogy az olvasó szemé láttára vagy vele együtt felnövő varázslótanonc nemcsak olvasásra, de írásra is könnyebben rábírhatja a tanulót: a sorozat mára a legnagyobb „fan fiction” kategóriává nőtte ki magát. Rowling mesevilága a rajongói művek páratlan elszaporodását jelzi a 3,5 millió „Harry Potter fan fiction” Google-találat, mely természetesen csak töredéke a nem angol nyelvű történeteket is magában foglaló, bizonytalan summájú, de minden bizonnyal szintúgy több millió feletti rajongói írásnak. Rowling jobbára támogatja regénye továbbgondolását – míg az nem a megjelenés előtti idegen nyelvi fordításokat vagy a kánont kifordító, nyereszkeskedő utánzatokat jelent. Az író is egyfajta ön fan fictionnel állt elő a sorozat utolsó kötetének megjelenése után, a *Bogár Bárd meséi* (2008, Animus Kiadó Kft.; fordította Tóth Tamás Boldizsár) a *Halál ereklyéi* során sokat idézett mesekönyv, mely a Potter-világban minden varázsló polcán megtalálható. Nem lenne meglepő, ha pár éven belül megkezdődne a népszerű tudományos-fantasztikus sorozatok (*Dűne*, *Csillagok háborúja*) sikerkönyveihez hasonló kötetek kiadása, ahol a kanonikus Rowling-művek elemeit továbbgondolva neves írók dolgoznák ki Harry szüleinek vagy az előző századok nagy varázslóinak és boszorkáinak történetét.

A fan fiction jellegű kreatív fogalmazási gyakorlatoknak természetesen nem kell regényhosszúságúaknak lenniük, és akár ismeretterjesztő írások formájában is létrejöhetnek; a cél a tartalmi és műfaji sokszínűség, a hagyományosan tankönyvi példákon gyakoroltatott tevékenységek vonzóvá tétele, a tárgyi tudás és képességek transzferálhatóságának illusztrálása. A tanulók kidolgozhatják az általuk kedvelt mellékszereplők jellemrajzát, közvetíthetnek fikatív kviddicsmeccsekről, írhatnak paródiát Ron udvarlási szokásairól, vagy madár-gondozási tanácsokkal szolgálhatnak a roxfordi iskolaújságban. Készíthetnek recenziókat a valós könyvekről, filmekről, hangoskönyvekről, kapcsolódó műalkotásokról vagy ezek fikatív londoni párjáról, mindezt a tanmenethez illeszkedve, de a tanulócsoportok életkorának és

egyéni érdeklődének megfelelően. Egy kéthetes olvasóköriben töltött munka eredményét mutatja be a <https://sites.google.com/site/harrypotterextra/> weboldalunk, ahol a tárgyi, nyelvi és technológiai integrációra hozunk példákat.

CORNELIA FUNKE TINTASZÍVE A TANÓRÁN

Cornelia Funke német író nő hazájában az 1990-es években tört be a fantáziailrodalom piacára, ma már nemzetközileg is elismert szerző, könyveiből világszerte több mint tízmillió példányt adtak el. Műveit sokféleképpen feldolgozták: színházban, bábjátékban, tévésorozatban és egész estés játékfilmben is. Munkái más-más korosztályt céloznak meg, egészen az óvodáskortól az éppen olvasni tanuló kisiskolások korosztályán keresztül a kamaszkorig, sőt felnőttolvasóinak száma is igen tekintélyes. Művei között bármely korosztály számára találhatunk olyan szöveget, amelyet a különböző anyanyelvi és idegen nyelvi kompetenciák fejlesztésére alkalmas. Regényei közül többet is nemcsak németül, hanem angol, spanyol, francia és magyar nyelven is beszerezhetünk, ezek az iskolai tananyag részeként, az anyanyelvi és idegen nyelvi órák közös tervezésével is feldolgozthatók.

Az író nő angol, német és spanyol nyelven is megtekinthető hivatalos honlapja⁴ remek kiindulópontként szolgálhat az olvasandó művek kiválasztásában. Jelen tanulmányban a különböző kompetenciák fejlesztésére használható feladatok bemutatásához a *Tintaszív* (fordította Tandori Dezső, M&C Marketing Tanácsadó Kft., 2008; továbbá *Tintenherz*, *Inkheart*, *Corazón de tinta*, *Coeur d'encre* stb.) egy honlapon is olvasható részletét választottuk. A *Tintaszív* a *Tintavilág trilógia* első kötete, nemrég készült el azonos című, a kis- és középiskolás korosztály körében is népszerű filmadaptációja Brandon Fraser, Paul Bettany és Helen Mirren főszereplésével. A trilógia főszereplője a 12 éves Meggie, akinek könyvkötő édesapja mindenféle történetből szó szerint képes kiolvasni a szereplőket, tárgyakat. E képessége miatt sokan üldözik is, ugyanakkor egy titkolt családi tragédiának is ez a forrása. A regények varázsoson mossák egybe a mesét a valósággal; az olvasás, a hangos olvasás, mesélés erejéről regélnek.

Funke honlapjának német részén a regény egyik leíró jellegű bevezető részletét olvashatjuk. E részlet (és természetesen más nyelvű fordításai) kiválóan alkalmazható több évfolyamon, több nyelvi szinten, és több kompetencia fejlesztésére alkalmas feladatok is könnyen készíthetők hozzá. Felmerül a kérdés, hogy mivel elsősorban bemutató, leíró részről van szó, a fiatalok hiányolhatják a parádés izgalmakat. A fiúk motiválása szempontjából érdemes az akciódús nyitányú, párbeszédes *Sárkánylovas* internetes betöltése (szintén mozifilm is készült belőle), míg a *Tintaszív* Meggie-jének világa a lányok számára lehet szimpatikusabb. Feladatsoraink példaanyagához az általunk jobban kedvelt *Tintaszív* regényt választottuk. A szöveget az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon az olvasásértés, szókinccs, nyelvtan, hallás utáni szövegértés, beszéd- és íráskészség fejlesztéséhez ajánljuk.

4 <http://www.corneliafunke.de/>

Az **olvasásértés** fejlesztésekor dolgozhatunk a honlapon található részlettel vagy annak egy rövidebb alegységével. Kis időráfordítással készíthetünk igaz-hamis, feleletválasztós, rövid vagy hosszabb szöveges válasz adását igénylő feladatokat. A gyakori kérdéstípusok megoldatása segít a tesztműfajok alapelemeinek ismertetésében, a kérdéstípusokkal és típuskérdésekkel való megbarátkozásban. A nyelvvizsgák vagy éppen a hazai és nemzetközi összehasonlító tanulói teljesítmény-mérések szövegértés-tesztjeit idézik az IGAZ/HAMIS, TRUE/FALSE, RICHTIG/ FALSCH stb. kérdések, melyek a részlet német verziója esetében akár így is nézhetnek ki:

Sind folgende Aussagen falsch oder richtig? Kreuzen Sie an!

Das Wetter ist schön in dieser Nacht.	R	F
Meggie nennt ihren Vater Mo.	R	F
Meggies Vater hasst Bücher.	R	F
Es gibt wenig Bücher in ihrem Haus.	R	F
Meggies Vater kennt die Gestalt vor dem Haus.	R	F

Az egyszerű információ-visszakereső feladatokat könnyíthetjük vagy éppen nehezíthetjük a fogalmazásmódtól, a visszakeresendő információ fajtájától vagy a félrevezető információk jellegétől függően. A feladattípust akár érdekesebbé is varázsolhatjuk, ha például egy-egy bekezdéshez a diákokkal íratunk kérdéseket. A cél persze ne az legyen, hogy ki tud minél komplexebb, megzavaróbb kérdést kitalálni, álljon a középpontban a szövegben rejlő stílris, szókinccs- vagy szórendbeli elemek sorrendje fontosságának a felismerése. Akár egy mondat minden egyes szavára, jelentésére, mögöttes utalásaira is rákérdezhetünk, vagy a tanulók által írt hasonló, de nem feltétlenül szó szerint egyező, hasonló mondatpárok különbségeit is megvitathatjuk.

Másik, főként az írásbeli nyelvvizsgákon, de a PISA-, PIRLS-mérésben és az Országos kompetenciamérésben is használt feladattípus a **cím- vagy téma-hozzárendelés**, amikor a rövidebb bekezdésekre bontott szöveghez vagy annak egy-egy bekezdéséhez kérünk címet, esetleg annak központi témáját kérjük meghatározni (részletesen lásd a weboldalon). A **szókinccs** fejlesztésére használt feladatoknál jobb, ha csak rövidebb részlettel dolgozunk haladó, középhaladó szinten. Közép- vagy felső szinten alkalmazhatunk olyan feladatokat is, amelyekhez már nem kell feltétlenül a teljes szöveg, elég ha az ismert szövegből szavakat ragadunk ki, és azok szinonimáját, ellentétét, szótári definícióját vagy szövegbeli jelentését kérjük. Attól függően, hogy milyen típusú szókinccset kívánunk fejleszteni, például a főneveket vagy az igéket szeretnénk gyakoroltatni, akár bizonyos szófajcsoportokat is kihagyhatunk a szövegből. Célszerű megadni, hogy milyen típusú szavak hiányoznak, alacsonyabb szinten akár szólistát is adhatunk, és a diáknak csak ki kell választania a meglévő szavak közül. A következő példaszó a *Tintenherz* szövegét idézi, a feladattípus természetesen a magyar, angol és más kiadások szövegével is elvégezhető.

Ergänzen Sie den Text mit den folgenden Verben:

war, klebte, fiel, beachtete, war, muss...

Die Dunkelheit _____ bluss vom Regen und der Fremde _____ kaum mehr als ein Schatten. Nur sein Gesicht leuchtete zu Meggie herüber. Das Haar _____ ihm auf der nassen Stirn. Der Regen triefte auf ihn herab, aber er _____ ihn nicht. Reglos _____ er da, die Arme um die Brust geschlungen, als _____ er sich wenigstens auf diese Weise etwas wärmen [...]⁵

A feladatot nehezíthetjük azzal, hogy az igéket nem ragozott alakban, hanem főnévi igenévi alakban adjuk meg, ezzel az igeragozást, az igeidők és igemódok használatát gyakorolthatjuk. Az előző feladatot az előljárószók beillesztésével is ötvözhetjük, az előljárószókat és a névelőt is kihagyjuk a szövegből, így a feladat a nyelvtani esetekre is kiterjed.

A kiegészítő feladatoknál természetesen fennáll a nyelvtankönyvek esetén gyakran tapasztalható feladatcsömör veszélye. Érdemes szem előtt tartani a végső célt, az olvasási és nyelvi kompetenciák fejlesztése melletti olvasóvá nevelést. Egy-egy részlethez nem kell minden egyes alkalommal minden egyes feladattípust végigzongorázni.

Az olvasásértést „mérendő”, az egyszerű információ-visszakeresésen túlmenően kérhetjük bekezdések összegzését, előzményeinek vagy épp esetleges folytatásának leírását, rákérdezhetünk a részletből kibontakozó képvilágra, hangulatra, a szereplők viszonyára, de az elbeszélő nézőpontjára, esetleges részrehajlására is. A következő kérdések könnyen ellenőrizhetők, a tanulói válaszok tartalmi és fogalmazásbeli pontosságukért is értékelhetők (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT: Kérdések IV.			
Művelet \ Mű	Tintaszív	Tintenherz	Inkheart
Értelmezés	Hogyan jellemeznéd Meggie és apja viszonyát? // Jellemezd Meggie és apja...	Wie ist die Beziehung zwischen Meggie und ihrem Vater?	How would you describe Meggie's relationship with her father?
Kapcsolat, összefüggés	Miért nem szereti Mo a tüzet?	Warum mag Mo kein Feuer?	Why doesn't Mo like fire?
Információ-visszakeresés	Mit csinál Meggie, ha nem tud aludni, vagy rosszat álmodik? <i>Ennek kibővítéseként rákérdezhetünk más irodalmi példákra, pl.mit tesznek más hősök, ha nem tudnak elaludni.</i>	Was macht Meggie, wenn sie nicht schlafen kann oder schlecht träumt?	What does Meggie do when she can't sleep or has a bad dream?

5 <http://bit.ly/tintenherz>

Az **írás-készség** fejlesztésére irányuló feladatokkal felkelthetjük a tanulók érdeklődését a mű iránt, és motiválhatjuk őket arra, hogy a könyvet tanórán kívül is kézbe vegyék, olvassák. Az írás-készséget fejlesztő feladatokban a témák lehetnek hasonlóak a különböző szinteken: magukban a feladatokban gyakran nincs különbség, a differenciálás az adott válaszok értékelésében mutatkozik. Ez lehet a megírt fogalmazás hosszában, a használt nyelvtani szerkezetek, szókincs, kifejezések nehézségi fokában. Az anyanyelvi és idegen nyelvi fejlesztőmunkában egyaránt kérhetünk 100, 150, 200 vagy még több szavas fogalmazásokat. Célszerű több kérdéssel, altípussal előállni, a diák számára választási lehetőséget adni; a Funke-részlet esetében is erre tettünk próbát. A bemutatandó választási lehetőségek leginkább kreativitási fokukban térnek el egymástól (5. táblázat). Az első feladat arra ösztönzi a diákokat, hogy a mű folytatását írják meg a szövegrészlet alapján, míg a második inkább következtetések felállítására sarkallja őket. A harmadik és negyedik kérdés viszont kevesebb kreativitást és képzelőerőt igényel, és inkább a tanulóról szól, az olvasó és a könyv viszonyának átgondolására sarkall. A válaszok természetesen sokfélék lehetnek az egyén élményeitől, olvasási tapasztalataitól, fantáziájától, esetleges filmélményétől függően, a kulcs az értékelésben rejlik, minden nyelvilleg korrekt válasz elfogadható, ha a válasz tartalma plauzibilis a regényrészlet alapján. A szóbeli vagy hosszabb írott válaszadás határozott előnye lehet, hogy a tanuló indoklással más szépirodalmi alkotásra vagy akár bestsellerre, személyes tapasztalatra is hivatkozhat. A cél az egyéni élmények irodalmi értékekkel való gazdagítása, illetve az egyéni élmények és az olvasott művek közötti kapcsolódási pontok fellelésének bátorítása, hiszen ez is záloga annak, hogy folytatja-e majd az egyén a könyv olvasását, vagy érdektelennek tartva azt, csak munkaképp gondol majd arra.

5. TÁBLÁZAT: Kérdések V.

Művelet \ Mű	Tintaszív	Tintenherz	Inkheart
Kapcsolat, következtetés, az olvasottak továbbgondolása	Mi történik, miután Meggie visszafekszik aludni?	Was passiert nachdem Meggie zurück ins Bett geht?	What happens after Meggie goes back to bed?
Kapcsolat, következtetés, az olvasottak továbbgondolása	Ki lehet a titokzatos idegen?	Wer ist der geheimnisvolle Unbekannte?	Who is the mysterious stranger?
Olvasmányélmények felidézése, egyéni, független véleményalkotás	Mit jelentenek számodra a könyvek? Hol a helyük, mi a szerepük az életedben?	Was bedeuten Bücher für dich? Welchen Platz nehmen sie in deinem Leben ein?	What do books mean to you? What role do they play in your life?
Olvasmányélmény felidézése, összegzése	Mi a kedvenc könyved? Miről szól?	Was ist dein Lieblingsbuch? Wovon handelt es?	What's your favorite book? What is it about?

További példák, feladatok, javítókulcsok, értékelési sémák és javaslatok a kortárs ifjúsági irodalom tanórai felhasználására a <https://sites.google.com/site/harrypotterextra/> weboldalon.

A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ AJÁNLÁSOK AZ ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE ARCHÍVUMÁBÓL

„Az új érettségiben nem a kétszintűség jelenti az igazán újat, hanem a tudás alkalmazása” – Szerkesztőségi beszélgetés a próbaérettségi tapasztalatairól, 2005. 2. sz.

BRASSÓI SÁNDOR – HUNYA MÁRTA – VASS VILMOS: *A fejlesztő értékelés: az iskolai tanulás minőségének javítása.* 2005. 7–8. sz.

KATHRYN I. MATTHEW – FELVÉGI EMESE: *Az olvasástanítás és szövegértés-fejlesztés trendjei külföldön.* 2009. 1. sz.

FISCHERNÉ DÁRDAI ÁGNES – KOJANITZ LÁSZLÓ: *A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig.* 2007. 1. sz.

KEREKASZTAL-BESZÉLGETÉS: *Az olvasóvá nevelés problémái az ezredfordulón.* 2007. 1. sz.

MAJOR ÉVA – EINHORN ÁGNES: *A 2004-es próbaérettségi tapasztalatai – idegen nyelvek.* 2005. 3. sz.

MEZEI GABRIELLA: *Motiváló tanítási gyakorlat, avagy hogyan motivál egy tanári diplomával nem rendelkező angoltanár.* 2008. 4. sz.

MIHÁLY ILDIKÓ: *Az olvasóvá nevelés és az iskolai könyvtárak.* 2006. 11. sz.

MIHÁLY ILDIKÓ: *Hogy a tanulók is hallathassák a hangjukat.* 2007. 2. sz.

NAGY ATTILA: *Változás vagy folytonosság, avagy új/régi olvasók Újbudán?* 2006. 1. sz.

SCHÜTTLER TAMÁS: *Szerkesztés közben.* 2005. 3. sz.

SEJTES GYÖRGYI: *Tudástranszfer az anyanyelvtanításban.* 2006. 6. sz.

A közoktatás a jog és a politika hatókörében

Ritka és mindig izgalmas, ha egy kötelezettségei által fegyelmezettségre kényszerülő köztisztviselő vállalja szakterületével kapcsolatos önálló gondolatainak – horribile dictu: saját véleményének – a megfogalmazását. Ezek a nézetek átléphetnek a hivatal falain, és kirajzolódhat egy személyiség gondolkodásmódja, szemlélete, amely szerencsés esetben megerősíti hivatali munkásságának hitelességét. Kibontakozhat a hivatalból objektivitásra kötelezett köztisztviselő szubjektivitása. Világossá válhat, hogy a tisztségből fakadó feladatok megoldására belső elkötelezettség is vezérli, és ez általában a munka minőségének javára válik. Bár a témák (NAT, finanszírozás vagy helyi tanterv) első pillantásra erősen szakmai jellegűnek látszanak, nemcsak a szakmai közvélemény, hanem az oktatás iránt érdeklődő „laikus” olvasó számára is izgalmas, gondolatébresztő olvasmányok lehetnek dr. Szüdi János írásai.

Az OKM szakállamtikára hosszú évek óta törekszik arra, hogy a jogi normákat a közoktatás szereplői számára világossá téve a közoktatás minden szegmensében megvalósuljon a jogszerűség, és folyamatosan csökkenjen a jogellenes és jogszerűtlen esetek száma. Az erről a törekvéstről szóló gondolkodás most a korábbiaknál szélesebb olvasótáborra is számíthat, mivel korábbi tudományos munkásságát, melynek középpontjában az oktatás világának a jog aspektusából való megközelítése áll, kiegészíti és színesíti ez az esszé-, cikkgyűjtemény. Mindezt azért is állíthatjuk, mert a szerző a jogász (szigorú) pontosság mellett a műfaj által megengedett kötetlenebb stílusban tárja elének ezeket.

Ebben a kötetben a szerző az 1998 és 2009 közötti rövidebb-hosszabb írásait gyűjtötte össze. Mi köti össze ezeket az írásokat? Alapvetően a közoktatás jobbítását célzó gondolkodás. A jogász szerző valamennyi írásán át-süt az oktatáspolitikát alakító személy felelősségtudata,

és az, hogy mélyen elkötelezett a „köz” oktatásának demokratikus működtetésében. „...nem a szabadságjogok szétverése a jó válasz a törvénysértőkkel szemben. Nem hiszem, hogy az önkormányzatiságot, az intézményi önállóságot, az iskolaválasztás szabadságát kellene korlátozni. Az állam feladata, hogy fellépjen a törvénysértőkkel szemben. A kirekesztéssel szemben azonban csak a közös fellépés lehet sikeres.”

Különösen figyelemre méltóak a közoktatás és a politikai rendszer, a demokratikus berendezkedés bonyolult viszonyrendszerét elemző gondolatok. És bár minden gondolatmenete mögött ott húzódik a jog szűrője, esszenciaként a társadalmi következményekről és a politikai hatásmechanizmusról kapunk kiérlelt, ugyanakkor gyakran vitára serkentő gondolatokat, értékeléseket.

A kéttucatnyi írás mindegyike izgalmas kérdéseket vet fel, akár egy aktuális pontról rugaszkodik el (például egy iskola mágneskártyás beléptető rendszerének bevezetése vagy a 2007-es csörögi iskolaügy), akár látszólag apropó nélkül történik az eszmefuttatás (például a Ha polgár vagy, légy polgár! című írásban). A fontos közoktatási kérdések (például a NAT vagy a finanszírozás) mellett az oktatáspolitikai társadalmi szempontból legfontosabb témái is terítékre kerülnek, mint az oktatás társadalmi funkciói, a társadalmi igazságosság vagy az integráció.

A szerző a kényesnek nevezhető vagy inkább éles vitára okot adó témák elől sem tér ki. Az egyházi oktatási intézmények finanszírozása, a centralizálás kontra decentralizálás vagy a hitoktatás a nem egyházi iskolákban mind olyan kérdések, amelyek újból és újból felkorbácsolják az érzelmeket, társadalmi és/vagy politikai vitákat gerjesztenek. A szerzőnek markáns, jogra alapozott álláspontja van ezekben a kérdésekben, és hogy ezeket időtállóan tartja, az is mutatja, hogy tíz évvel korábban megfogalmazott nézeteit ma is tudja vállalni. Sorait olvasva érezhetjük, hogy ez nem „kincstári”, hanem kiérlelt, erős meggyőződéssel vallott, valódi szakmai vélemény. Mindig határozott, egyértelmű – néha kategorikusnak is tűnő (mint például: „A hittan nem épülhet be az állami és önkormányzati iskolák pedagógiai programjába, helyi tantervébe.”) –, de mindig érvekkel alátámasztott. Nem kinyilatkoztatás, hanem elsősorban érvelésre alapozott, jogi következtetés.

Továbbgondolkodásra érdemes szinte minden írás következtetése, így például egyszerre sarkall egyetértésre és vitára is a kötetet záró eszmefuttatás utolsó mondata: „A közoktatás nem orvosság a gondokra, enyhíti vagy súlyosbíthatja azokat. Fontos ezért, hogy a közoktatás közügy s ne államérdék legyen.”

Singer Péter

Etnikum és educatio

Föglein Gizella, az ELTE BTK Új- és Jelenkori Magyar Történeti Tanszékének habilitált egyetemi docense, a magyar jogtörténet és a hazai nemzetiségi kérdés kutatója. Legújabb, *Etnikum és educatio* című könyvében két, egymástól látszólag eltérő, ám a valóságban nagyon is közel álló témakörrel foglalkozik: a magyarországi nemzeti kisebbségek létszámának és összetételének változásával, illetve a nemzetiségi oktatási rendszer bemutatásával. A két kérdéskör szervesen összekapcsolódik, hiszen Réger Antal, a Magyarországi Németek Demokratikus Szövetsége korábbi főtitkárának 1985-ös szavaival élve, „...a nemzetiségek továbbélésének, fejlődésének, művelődési esélyegyenlőségük maradéktalan megvalósulásának egyik legfőbb eszköze és egyben biztosítója a tartalmában és szervezetében is korszerű, hatékony nemzetiségi oktatás”. Az azonban, hogy ez alatt pontosan mit is értettek, a 20. század második felében többször megvitatott. Föglein Gizella éppen ezt a folyamatot mutatja be levéltári kutatásokra és jogforrásokra támaszkodó kismonográfiájában.

Mielőtt azonban a szerző az oktatással foglalkozna, fontosnak tartja a nemzetiség, nemzeti kisebbség fogalmának és történeti, jogi megközelítéseinek a felvázolását és a nemzetiségpolitika főbb irányvonalainak ismertetését.

A nemzetiség, nemzeti kisebbség fogalom máig sem tisztázott – tudhatja meg az olvasó a mű első fejezetéből. Ennek ellenére vannak olyan ismérvek, amelyek a két fogalom megkülönböztetésében segítséget nyújtanak. A nemzeti kisebbség olyan közösség, amely egy anyanemzetnek a szerves részét alkotja, mégis attól elválasztva, más állam fennhatósága alatt él. A nemzeti kisebbség tagjai a befogadó állam állampolgárai, az államalkotó nemzet létszámához képest azonban kisebbségben vannak. A magyarországi nemzetiségi kérdés kapcsán tehát nemzeti kisebbségekről van szó – írja Föglein Gizella. A nemzetiség fogalomhasználat esetében

Föglein Gizella:

Etnikum és educatio

A magyarországi
nemzetiségek és alsó fokú

oktatásuk állami

szabályozása 1945–1985

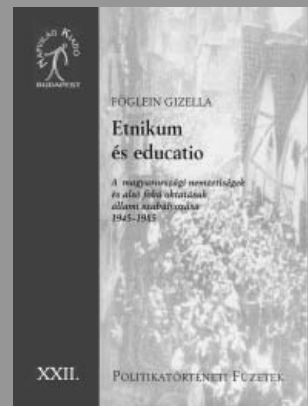
Politikatörténeti füzetek XII.

Sorozatszerkesztő:

Földes György.

Napvilág Kiadó,

Budapest, 2006



az államban, illetve az államot alkotó „uralkodó”/befogadó nemzetben való gondolkodás-mód jelenik meg, a 19–20. századi szemlélet szerint ugyanis vagy az állam rendelődött a nemzet fölé, vagy fordítva. Ez a megközelítés az „uralkodó”/befogadó nemzetet ismerte el a nemzetnek, a kisebbségeket csak állampolgároknak.

A magyarországi nemzeti kisebbségek helyzete a második világháború után ambivalens képet mutatott. Annak ellenére, hogy a legyőzött státuszú ország kormánytényezői már 1945 nyarán kezdeményezték a nemzetiségi kérdés nemzetközi jogi és belpolitikai rendezését, nemhogy nemzetközi kisebbségvédelmi rendszer kiépítésére nem került sor, de még a békeszerződésekből is kiszorult, azaz nemzetközi jogi szinten teljességgel rendezetlen maradt. A győztes hatalmak mindezt azzal indokolták, hogy abban az államban, ahol a nemzeti kisebbségek egyéni-állampolgári jogait elismerik, nincs szükség kollektív-közösségi jogaik nemzetközi szabályozására, holott a nemzetközi garanciára többszörösen is szükség lett volna. A nemzetiségi kisebbségek számára a létezés intézményes feltételeit kizárólag az „uralkodó”/befogadó állam nemzetiségi politikája határozta meg – ha az adott állam szuverenitásának birtokában volt –, s így a nemzetiségek védtelenné váltak az érdekeiket csorbító többségi törekvések tendenciáival szemben.

Ezt igazolja, hogy később kitelepítések, lakosságcsere, illetve deportálások vártak a magyarországi nemzetiségek egyes tagjaira. Sokáig átfogó nemzetiségi törvény sem született, csak egyes részterületeken – oktatás, közművelődés, államigazgatás – történtek kísérletek a kérdés rendezésére. A mű következő fejezeteiben ezekkel ismerkedhet meg az olvasó.

Az 1949-es alkotmánytörvény deklarálta a törvény előtti egyenlőséget, valamint minden nemzetiség számára biztosította az anyanyelvén való oktatás lehetőségét. Ez azonban csak részben valósult meg. A korábban kitelepített németséggel kapcsolatos enyhülést a formálódó szocialista táboron belül az NDK alkotmányának elfogadása hozta meg, a jogkorlátozás teljes feloldása Magyarországon 1956-ra tehető. A Kádár-korszak nemzetiségi politikájának lényege annak bizonyítása volt, hogy a nemzetiségek etnikai, nyelvi sajátosságai megőrzése mellett váltak a hatalom támogatóivá. Ezzel azonban éles ellentétben állt a nacionalizmus elleni program, amely éppen az asszimilációt erősítette fel. A hetvenes években ismét megváltozott nemzetiségi politika már az úgynevezett „híd szerepre” helyezte a hangsúlyt, vagyis a nemzetiségek szerepét elsősorban a befogadó állam és az anyaország közti kapcsolatok elmélyítésében látta. A nyolcvanas évek végi átalakulás a nemzetiségeket is érintette, megkezdődött ugyanis a már régóta szükséges nemzetiségi törvény előkészítése, amelyet a rendszerváltozás után, 1993-ban fogadtak el.

A nemzetiségpolitika főbb irányvonalainak felvázolása után a szerző két részletes, táblázatokkal és statisztikai adatokkal alátámasztott fejezetben mutatja be a nemzetiségek területi-települési elhelyezkedését, társadalmi-szociális megoszlását, valamint létszámuk és etnikai összetételük alakulását. A számok mögé tekintve megtudhatjuk, hogy a magyarság közé beékelve, vegyes településeken, elsősorban mezőgazdaságból élő nemzetiségek becslésénél sohasem zárhatók ki bizonyos szubjektív és objektív tényezők, úgy,

mint a nemzetiségi hovatartozás vagy az anyanyelv. Ennek megfelelően a népszámlálások sem az abszolút helyzetet fejezik ki, az eredmények az adott történelmi-politikai viszonyok sajátos tükröződései.

Könyvének második felében Föglein Gizella a „nemzetiségpolitikai intézményrendszer és a közösségi fennmaradás kulcskérdésével”, az oktatással foglalkozik. A nemzetiségi oktatás kronologikusan felépített, jogforrásokra támaszkodó bemutatása során a szerző a fontosabb „gócpontokat” ragadja ki: minden jelentős jogi-politikai döntésnek, rendeletnek vagy határozatnak egy-egy részfejezetet szentel.

Az olvasó részletes, jogforrásokkal alátámasztott képet kap a nemzetiségi oktatás beindításáról a második világháború utáni években. Az előző fejezetek ismeretében fény derül arra, hogy az oktatáspolitikai valójában milyen fontos részét képezte a nemzetiségpolitikának, amely azonban a 20. század második felében nem volt mentes a külső hatásoktól. Föglein Gizella kutatásai szerint a délszláv, a szlovák és a román anyanyelvi oktatás már 1944/45-ben megindult. Ebben nagy szerepe volt annak, hogy a kisebbségek többségének anyanemzetei a győztes oldalon fejezték be a háborút, valamint nyelvük könnyebb kapcsolatteremtési lehetőséget biztosított a szovjetekkel. Ezzel szemben a németeket az oktatás terén is diszkriminatív intézkedések érték, a szovjetek egyik kikötése ugyanis a német oktatás mellőzése volt.

A mindenkori kormány érzekelte, hogy a nemzetiségi kérdés, ezen belül pedig az oktatás megoldatlan, hiszen kisebb-nagyobb időközönként, de viszonylag rendszeresen foglalkozott a témával. Az 1945 őszi napvilágot látott ideiglenes szabályozás lehetővé tette, hogy „ott, ahol legalább tíz tanuló szülei kérték, szavazással dönthettek arról, hogy gyermekeiket az általános iskolában anyanyelvükön kívánják-e taníttatni, a magyar nyelvnek mint tantárgynak a meghagyásával, vagy pedig az anyanyelvük tantárgykénti oktatását szeretnék-e a magyar tannyelvű oktatás mellett”. Az Ideiglenes Nemzeti Kormány rendelete tehát biztosította az anyanyelven történő oktatás lehetőségét, hiányossága azonban abban állt, hogy a nemzetiségi oktatást nem tekintette alapvető egyéni és kollektív nemzetiségi jognak, hanem azt kérni kellett. A nemzetiségek között azonban nem tett különbséget, így – elvben – a németekre is vonatkozott. Az 1946-os újraszabályozás már számadatok alapján kívánta rendezni a kérdést, vagyis az anyanyelvi oktatást már a nemzetiségeket megillető alapvető egyéni és kollektív jognak ismerte el. Ennek ellenére a szülők egy része nem jelent meg az iskolai beiratkozást végző bizottság előtt. A bácsalmási bunyevácokat például házról házra járva beszéltek rá, hogy írassák be gyermekeiket a nemzetiségi iskolába. A tartózkodás végső soron érthető, hiszen a szülők félték a német példától, és az „összeírást” egy esetleges kitelepítés előjátékaként fogták fel. De az is előfordult, hogy egyszerűen nem hirdették ki a rendeletet.

A Rákosi-kurzus idején, 1949-ben életbe lépett alkotmány elvben minden nemzetiség számára biztosította az oktatást és a kultúra ápolásának lehetőségét. A német nemzetiségi oktatás elindítása azonban még 1951-ig váratott magára. A Magyar Dolgozók Pártja

1956-ban tényszerűen, kritikusan, a német iskolahálózat fejlesztésének lemaradását beismerve vizsgálta felül a nemzetiségi oktatást, és legfőbb feladatként a teljes körű iskolai hálózat kiépítését jelölte meg.

A kezdeti nehézségek megoldása után azt gondolná az olvasó, hogy a fejlődés a Kádár-korszakban töretlenül folytatódott, ez azonban a legkevésbé sem mondható el. 1960 tavaszán ugyanis – az általános iskolai reformra hivatkozva – megváltoztatták a nemzetiségi iskolák státuszát. A természettudományi tárgyak és a testnevelés nyelve ettől kezdve a nemzetiségi tannyelvű iskolákban – tehát ahol eddig a magyar nyelv és irodalom kivételével elvileg minden tárgyat nemzetiségi nyelven tanítottak – a magyar lett. A Művelődésügyi Minisztérium a döntést többek között az iskolatípus korszerűtlenségével, valamint az intézmények elnéptelenedésével indokolta. Ezt követően a nemzetiségi tannyelvű iskolákat kétnyelvűvé alakították át, a nemzetiségi tannyelvű terminológiát azonban továbbra is használták, csak a valóságban a kétnyelvű iskolák megnevezésére szolgált. Az átalakítás következményeképpen az 1962/63-as tanévtől csökkent a nemzetiségi iskolák száma. Az MSZMP 1968-ban meg is állapította, hogy nemcsak az iskolák, hanem a tanulók létszáma is egyre kevesebb, emellett problémát jelent az is, hogy a nyelvtanítás nincs beépítve az órarendbe, és hiányzik a megfelelő ellenőrzés is. A problémák orvoslása érdekében egy évvel később bevezették a nemzetiségi iskolai pótlékot, emelték az óraszámokat, az óvónők számára kézikönyveket adtak ki, emellett pályázatok kiírásával kívánták ösztönözni a nemzetiségi oktatás fejlesztését. Az intézkedéseknek köszönhetően a nyelvoktató intézmények száma valamivel emelkedett, ám a kétnyelvűeké továbbra is stagnált.

A kormány ezt követően sem látta megoldottnak az oktatási kérdést, ezért 1975-ben véleményező, javaslattevő testületként az Oktatási Minisztérium létrehozta a Nemzetiségi Oktatási Bizottságot, melynek munkájában a Kulturális Minisztérium, az Oktatási Minisztérium Általános Iskolai, Középfiskolai, Tudományegyetemi és Tanárképző Főiskolai Osztálya, valamint az Országos Pedagógiai Intézet képviselői vettek részt.

Az MSZMP 1978-as nemzetiségpolitikai határozata a már emlegetett hídszerepet hangsúlyozza, viszont sem a kétnyelvű típus gyarapításával, sem a minden tárgyat nemzetiségi nyelven tanító típus újraindításával nem foglalkozik. Erre hivatalosan 1985-ig kellett várni. Az 1985. évi I. törvény ugyanis kimondta, hogy a nevelés-oktatás nyelve a magyaron kívül minden, az országban beszélt nyelv, így a nemzetiségi gyermekek anyanyelvükön, illetve két nyelven részesülhetnek óvodai és iskolai nevelésben-oktatásban.

Végezetül megtudhatja az olvasó, hogy 1989 őszén a nemzetiségi iskolákban tanulók összlétszáma egyértelműen felülmúlta az előző évek arányait, de „alulmúlta a nemzetiségi önazonosság megőrzéséhez szükséges, optimális létszámot”.

A nemzetiségekkel kapcsolatos statisztikai adatok, valamint az oktatási rendszer bemutatása mellett a könyv értékes forrásokat is tartalmaz, amelyek kiválóan kiegészítik a már idézett és ismertetett dokumentumokat. Találhatunk itt tanterveket, miniszteri, minisztertanácsi rendeleteket, utasításokat, amelyek általában hosszas előkészületek után jöttek létre.

A különböző testületek és bizottságok ülésein a legtöbb esetben „jól hangzó” határozatok születtek, amelyek megvalósítása azonban általában akadozott. Nagyban hozzájárultak ehhez az intézményi struktúra változásai, valamint az átfogó nemzetiségi törvény hiánya. A törvény csak a rendszerváltás után született meg, megoldást kínálva néhány, az évtizedek során felhalmozódott problémára. Főlegin Gizella a megoldási stratégiák bemutatásával nemcsak a nemzetiségi oktatás múltja, hanem jövője szempontjából is fontos témát dolgozott fel művében.

Szendéné Bukucs Barbara

STUDIES

Róbert Schumann

3 ***Students' choice of school and educational motivation of secondary school graduates. In-school performance and college plans of 10th-graders as reflected in the National Competence Survey of 2007***

Educational sociology is highly interested in individual differences in educational performance and how socioeconomic factors determine the chance of secondary school graduates to pursue their studies in higher education. To what extent do individual abilities influence student performance and students' decisions to enter higher education? In what sense can differences in performance be attributed to socio-demographic, economic and institutional factors? The present study, based on data of the National Competence Survey of 2007, is an attempt to assess the performance of 10th-grade students, reveal the underlying factors and, from an action theoretical perspective, to find out which factors play a key role in students' choice of school.

Tibor Péter Nagy

26 ***New findings in educational mobility***

A so far untapped resource in pedagogical research is the statistical data of censuses (of 1960, 1970 and 1980) that show the primary, secondary and tertiary students among the dependents of men belonging to various occupational groups. This non-manipulatable indicator yields new findings. It gives new figures when compared to traditional surveys of mobility – examining who enrol their children in secondary schools and colleges/universities. According to the new indicator, in the decades of socialism 37% of fathers without a secondary-level education had children whose educational attainment was secondary school or higher (as opposed to the old indicator, which claimed this ratio was 27%).

Mihály Csákó

36 ***Vocational training and democracy – studying the political socialisation of trainees***

Applying the methodology developed by Ilona Liskó, the present study is a small contribution to the research of political socialization of vocational school students. Relying on descriptions of their family background and school status, we analysed students' views on democracy, their level of intolerance and their position in certain political issues. The analysis, based on the 2008 survey School and Society, compares representative samples taken in Budapest, Baranya County, Fejér County, Hajdú-Bihar County and Szabolcs-Szatmár-Bereg County, also comparing indicators to those of other (non-vocational) secondary school students.

Júlia Varga

45 ***Vocational training and dropouts***

The present study focuses on why those with vocational school training fail at the job market. Our thesis: adjusting training to short-term corporate priorities will deteriorate employment opportunities of trainees in the long run. First and foremost, publicly financed vocational training

ought to develop the basic and professional skills of participants. This is the firm foundation upon which one may later base retraining programmes, further training and special skills training sessions (organized and financed by the employer). As the sole audience of vocational training by now has become the group of underprivileged students, the above arrangement is the only way to guarantee equality of chances.

Klára Szilágyi

55 *Student profiles – individual profiles as an educational tool to prepare students for the job market*

This study intends to publish findings of research on employability of endangered youths, with a view to practical applicability. The aim of the research was to develop a method that is closely connected to teachers' daily experiences, is based on data and can be used in the classroom. The individual profile is a tool to reach objectives jointly defined by the student and the teacher, connecting the stage of student personality development to the tasks necessary to promote competencies necessary in the chosen field of education. The individual profile assesses the state of the student along certain personality traits and learning styles and uses these as the basis to design progress and the desired level of competence.

VIEWPOINTS

67 *In a network of interpretations – round table talk on how to interpret monitoring results in higher education*

In the past fifteen years in the international scene as well as in Hungary the attitude to describe, analyse and interpret the efficiency of education in terms of figures, indicators and performance levels has gained considerable ground, as well as the tendency to take measures in educational policy that are based on these indicators. International and national surveys trigger hot debates: researchers, school maintainers, teachers, policymakers and parents are far from agreeing with one another on the coherence of survey findings and the related measures in educational policy (whether local, regional or national). In the given situation it seemed only natural to examine the definition range of PISA, PIRLS and TIMSS findings and those of the National Competence Survey in Hungary (including the figures broken down to individuals and schools). Our working hypothesis was that a number of concepts need to be clarified and that even within the profession the analysis of statistical data is often unfounded and is put in the wrong context – thus leading to inappropriate conclusions. Whether intended or not, misinterpretations blur the true interpretations that are based on the methodology of individual findings.

WORLD VIEW

Henriett Gerda – András Buda

83 *Assessment of student performance in a Dutch secondary school*

Most people have become so accustomed to the five-grade assessment scale used in Hungarian schools and the closely connected idea of failing a course that they find it hard to imagine any other way. The present study aims to present an assessment system that is proved to work,

besides – through an alternative definition of failure – gives students an opportunity to make use of their talents, while not expecting from them extraordinary achievement in all fields.

Kinga Horváth

91 *Quality assurance in public education in Slovakia*

This study gives insight to Slovakian public education, monitors the decentralization process from the perspective of public education and focuses on changes thereof. The recent Public Education Act is analyzed in terms of its effect on public education administration and educational bodies. The School Act, effective of September 1 2008, is presented including new opportunities and approaches put forward in the Act as well as its shortcomings. Quality is defined in the context of public education in Slovakia. Findings of a new research are discussed concerning the relationship of headmasters and school maintainers. The framework of in-service teacher training programmes is briefly touched on, including pitfalls of the current system.

HORIZON

László Trencsényi

100 *Theatre and education – documents reflecting the need for a new paradigm*

The author of the present study agrees with conclusions of the 7th Pedagogical Congress: supply on the educational market is scarce, hardly accessible and of poor quality. However, a major breakthrough is imminent in the field of drama pedagogy (as well as its sister genre: puppet theatre). A lot happened in less than a year's time: drama, so to speak, is gloriously marching in. Where? To education. Read more for the details.

FORUM

Ilona Csilla Dér – Emese Felvégi – Helga Kiss

109 *Harry Potter and the mystery of multi-purpose reading – a user's guide for secondary school teachers to apply contemporary fiction in the classroom*

An impromptu working group consisting of a linguist, a foreign language teacher and a reading researcher propose the classroom use of texts that motivate students to form the basis of activities that facilitate the development of applied skills, linguistic transfer, critical and creative thinking. The much debated and praised, but undoubtedly highly popular Harry Potter series of J. K. Rowling, and Harry Potter and the Order of the Phoenix is the basis of key concepts of such disciplines as pragmatics, gender linguistics, discourse analysis, sociolinguistics or rhetorics. Cornelia Funke's Inkheart from her Inkworld trilogy is the basis of activities focused on reading and listening comprehension, vocabulary, grammar, speech and written composition skills for secondary students. Works of both authors are in print in Hungarian, German, English, Spanish, French and other languages, their excerpts are available for online reading, listening or viewing as well, making mother tongue and foreign language skill acquisition a task that both language arts and language teachers can collaborate on.